

**Lukutaidottomien maahanmuuttajien elämäntilanteen ja -koke-
muksen huomioiminen luku- ja kirjoitustaidon oppikirjassa sekä
opettajan oppaassa**

Kandidaatintutkielma
Hellimaari Salmela
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Hellimaari Salmela	
Työn nimi – Title Lukutaidottomien maahanmuuttajien elämäntilanteen ja -kokemuksen huomioiminen luku- ja kirjoitustaidon oppikirjassa sekä opettajan oppaassa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 18
Tiivistelmä – Abstract Tutkimuksessani tarkastelin sitä, kuinka lukutaidottoman maahanmuuttajan elämäntilanne ja -kokemus otetaan huomioon Luku Startti oppikirjassa sekä siihen liittyvästä opettajan oppaassa. Tutkin aihetta laadullisen sisälönanalyysin metodein. Aineistosta nousi esille neljä selkeää huomioimisen kategoriaa: merkityksellinen sanasto, merkitykselliset tekstilajit, uusi tieto sekä elämäntilanteeseen, -ympäristöön ja -kokemukseen liittyvien asioiden huomioiminen.	
Asiasanat – Keywords lukutaito, maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä, oppimateriaali, laadullinen tutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA	5
2.1 Oppimisen lähtökohdat	5
2.1.1 Aikuinen oppijana	7
2.1.2 Opetussuunnitelma	8
2.2 Oppikirja opetuksen apuvälineenä	9
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	10
3.1 Aineiston esittely.....	10
3.2 Laadullinen sisällönanalyysi	11
4 AINEISTON ANALYYSI JA KESKEISET TULOKSET.....	12
4.1 Merkityksellinen sanasto.....	12
4.2 Merkitykselliset tekstilajit.....	13
4.3 Uusi tieto	14
4.4 Elämäntilanteeseen, -ympäristöön ja -kokemukseen liittyvien asioiden huomioiminen	15
5 POHDINTA	16
LÄHTEET.....	18

1 JOHDANTO

Lukutaito on yksinkertaisemmillaan taitoa lukea, mutta laajemmin tarkasteltuna se on ”kykyä tulkita, eritellä ja käyttää hyväksi lukemaansa tai näkemäänsä” (KS s.v. *lukutaito*). Lukutaitoa tarvitaan päivittäin: kaupassa käydessä, linja-autoaikataulua lukiessa, julkisia palveluja käytettäessä sekä liikenteessä liikkuesssa. Lukutaito voi olla kykyä ymmärtää hintalapun sisältö, kykyä käyttää vuoronumerolaitetta, kykyä lukea kelloa tai kykyä tunnistaa suojetietä merkitsevä liikennemerkki. Kyky lukea mahdollistaa arjessa toimimisen, se on edellytys yhteiskunnan täysivaltaiselle jäsenyydelle. Aikuisten lukutaidottomuus on ajankohtainen ongelma. UNESCO:n tilastojen mukaan vuonna 2016 maailmassa oli 750 miljoonaa lukutaidotonta aikuista, joista 63% oli naisia (UNESCO 2017: 3). Lukutaitoa ja -taidottomuutta voi siis tarkastella laajemmassa kontekstissa myös tasa-arvokysymyksenä.

Suomessa lukutaitoa saatetaan yleisesti pitää itsestäänselvyytenä, vaikka se ei sitä ole. Esimerkiksi Afganistanissa lukutaidottomia aikuisia oli vuonna 2016 yli 50 %. Suomessa asui vuonna 2017 5 792 Afganistanin kansalaista. Vastaavasti Irakissa lukutaidottomia aikuisia oli myös yli 50 % ja Suomessa Irakin kansalaisia asui vuonna 2017 11 729. (UNESCO 2017, Tilastokeskus 2018.) Suomeen on jo useita vuosikymmeniä tulleet luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia eritoten pakolaisina ja turvapaikan hakijoina (Tammelin-Laine 2014: 19). Suomessa tapahtuvaan lukutaidon koulutukseen on tärkeää kiinnittää huomiota, jotta sitä voitaisiin kehittää palvelemaan mahdollisimman suurta osaa sen kohderyhmästä.

Olen kiinnostunut siitä, kuinka oppijan oma elämäntilanne ja -kokemus otetaan lukutaidottomille maahanmuuttajille suunnatussa oppikirjassa huomioon. Muun muassa Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että opettajan tulee osoittaa toiminnallaan ymmärtävänsä, että vaikka aikuinen ei osaa lukea, on hänellä muita taitoja sekä elämäkokemusta, joille opetuksen tulisi perustua, ja että opittavat asiat tulee sitoa opiskelijan arkielämään. (Opetushallitus 2012: 14–16.) Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- 1) Kuinka oppijan oma elämäntilanne ja -kokemus otetaan huomioon Luku Startti -oppimateriaalissa?
- 2) Kuinka aikuisen oppijan jokapäiväinen elämä uudessa elinympäristössä otetaan huomioon Luku Startti -oppimateriaalissa?

2 AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA

Lukutaidottomia aikuisia maahanmuuttajia opettaessa ei tarvita vain tietoa opettamisesta ja kielen omaksumisesta, vaan tarvitaan myös tietoa pakolais- ja maahanmuuttokokemuksista sekä aikuisopetuksesta. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, millaiset tulokkaiden taustat ovat ja miten he voivat sopeutua uuteen yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Vinogradov 2013: 10, 14.)

Monet aikuiset maahanmuuttajat, joilla on rajallinen lukutaito, ovat pakolaisia, jotka ovat joutuneet jättämään kotinsa äärimmäisen väkivallan vuoksi ja/tai ovat eläneet pitkään pakolaisleirillä (Vinogradov & Bigelow 2010: 1). Tällainen mahdollinen trauma voi luoda kielenoppimiselle suuren haasteen, sillä kielenoppiminen vaatii kontrollia sekä kykyä löytää merkityksiä ja nähdä yhteyksiä niiden välillä. Tammelin-Laineen mukaan Mojab ja McDonald esittävät, että trauma voi vaikuttaa keskittymiskykyyn sekä muistiin heikentävästi. (Tammelin-Laine 2014: 15.) Tammelin-Laineen mukaan myös jo uuteen maahan muuttaminen kuormittaa psyykeä ja pakolaisella tai turvapaikanhakijalla on hyvin suurella todennäköisyydellä traumaattisia kokemuksia (Tammelin-Laine 2014: 14–15).

2.1 Oppimisen lähtökohdat

Burtin, Peytonin ja Adamsin mukaan aikuisten lukutaidon oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten ikä, motivaatio, sosiokulttuurinen tausta ja status sekä oppimis- ja elämysympäristöt (Burt, Peyton & Adams 2003: 7). Lukutaidon asteina voidaan pitää esimerkiksi luokittelua primäärilukutaidoton, sekundaarilukutaitoinen sekä semilukutaitoinen.

Primaarilukutaidottomat oppijat tulevat kulttuureista, joissa lukutaito on harvinaista päivittäisessä elämässä. Tähän kategoriaan kuuluvat oppijat, joiden äidinkieltä ei ole kirjoitettu tai joka on saanut kirjoitetun muodon vasta äskettäin. On mahdollista, että primäärilukutaidottomat kielen opiskelijat eivät tiedosta lukutaidon merkitystä jokapäiväisessä elämässä ja siksi heitä pitää altistaa lukutaidon käyttömahdollisuuksille ja -tarkoituksille. (Burt, Peyton & Adams 2003: 8, 13.)

Sekundaarilukutaitoiset oppijat tulevat kulttuureista, joissa lukutaito on saatavilla. He eivät vain ole saaneet riittävästä pääsystä opiskeluun esimerkiksi sosioekonomisen statuksensa takia. Sekundaarilukutaitoiset ovat siis altistuneet kirjoitetulle kielelle, vaikka eivät olekaan oppineet sitä lukemaan, joten heillä voi olla suurempi ymmärrys lukutaidon merkityksestä ja käyttömahdollisuuksista. (Burt, Peyton & Adams 2003: 8–9.) Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja

kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan sekundaarilukutaitoiset voivat osata lukea jollakin muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla. (Opetushallitus 2012: 10.)

Semilukutaitoisilla oppijoilla lukutaito on usein ollut saatavilla, mutta heillä ei ole ollut mahdollisuutta saavuttaa korkeaa tasoa, esimerkiksi opetustilanteen tai sosioekonomisen statuksen takia (Burt, Peyton & Adams 2003: 9). Heillä ei ole riittävästi lukutaitoa pärjätäkseen tietoyhteiskunnassa (Opetushallitus 2012: 10).

Luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen, joka ei ole tottunut kielen analysointiin tai metalingvistiseen ajatteluun ja jonka oppimisvalmiudet ja ongelmanratkaisukeinot eivät ole koulutettujen aikuisten tasolla voi olla (aivojen joustavuutta lukuun ottamatta) oppimisen lähtökohdiltaan verrattavissa ennemmin lapseen kuin koulutettuun aikuiseen (Tammelin-Laine 2014: 16). Kielessä ei ole oppijalle uutta vain sanat ja niiden merkitykset, vaan myös niiden visuaalinen esittäminen voi vaihdella paljon siitä, kuinka oppija on tottunut näkemään kielen. (van de Craats & Peeters 2013: 112). Toisaalta, jos oppijalla ei ole aiempaa opiskelukokemusta voi uuden kielen opiskelu uudessa elinympäristössä olla myös joiltakin osin helpompaa kuin korkeasti koulutetulla oppijalla, kun hän ei ole urautunut mihinkään kulttuurisidonnaisiin oppimiskäsityksiin.

Tammelin-Laine toteaa väitöskirjassaan, että koska oppimis- ja opetustavat eivät ole samanlaiset ympäri maailman, on hyvä kiinnittää huomiota oppijoiden lähtökohtiin (Tammelin-Laine 2014: 18). Opetuksen tulee ottaa huomioon oppijan puutteellinen koulunkäynti ja sen vaikutukset oppimiseen sekä kotoutumiseen (Opetushallitus 2012: 10). Primaari- ja sekundaarilukutaidottomille oppijoille opetuksen apuna käytettävät kirjoitetut materiaalit eivät tarjoa niin suurta apua kuin lukutaitoisille (Burt, Peyton & Adams 2003: 9). Esimerkiksi oppikirjaa ei voi lukutaidottomien opetuksessa käyttää samoin kuin lukutaitoisten opetuksessa (Tammelin-Laine 2014: 17). Jos oppija ei voi käyttää opetustekstejä tai muistiinpanojen tekemistä sekä niiden lukemista, on sillä vaikutus kykyyn pitää opetettavat asiat mielessä (Burt, Peyton & Adams 2003: 9). Opetukseen tulisi sitoa myös toiminnallisia harjoituksia ja kielen käyttämistä muun toiminnan ohessa, sillä luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset eivät ole tottuneet oppimaan uusia tietoja ja taitoja kirjallisesti vaan seuraamalla ja jäljittelemällä taitavan henkilön toimintaa (Tammelin-Laine 2014: 74).

Määrä, jonka nuori aikuinen voi muistaa kerrallaan, on noin seitsemän yksikköä. Työmuisti voi siis vaihdella viiden ja yhdeksän yksikön välillä, joista yksi voi olla kirjain, äänne tai sana. Yleisesti nuorten aikuisten muisti on parempi kuin lasten ja vanhempien aikuisten, mutta tämä ei päde lukutaidottomilla aikuisilla. Visuaalinen työmuisti on tärkeä työkalu luku- ja kirjoitustaitoihin liittyvässä kirjainhahmojen tunnistamisessa sekä muistamisessa: kirjallisten

taitojen oppimisessa tarvitaan visuaalista muistia. Lausetasolla puolestaan sen lisäksi, että luetaan sanoja ja etsitään niiden merkitykset mentaaliseen leksikosta (mental lexicon), täytyy oppijan löytää merkitys koko sanajaksolle ja tämä sanajakso täytyy liittää oikeaan kontekstiin. Tämä prosessi ei ole vielä automatisoitunut samoin kuin oppijan äidinkielessä ja on näin ollen aikaa vievää. (van de Craats & Peeters 2013: 112–113.)

Burtin, Peytonin ja Adamsin mukaan aikuisten lukutaidon oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten ikä, motivaatio, sosiokulttuurinen tausta ja -status sekä oppimis- ja elämysympäristöt (Burt, Peyton & Adams 2003: 7). Myös kulttuurilla on merkitystä oppijan tapaan oppia. Kulttuuriin ei liity vain sen näkyvä puoli, johon liittyy kirjallisuus, pukeutuminen ja juhlapäivät, vaan myös käsitykset yksilön ja ryhmän roolista sekä kirjoitetun kielen merkityksestä. Tammelin-Laineen mukaan DeCapua & Marshall esittävät, että kun länsimaissa suositaan teoreettista, yleistettävää ja todistettavaa tietoa, painottuu muualla arkielämän kokemusten merkitys. (Tammelin-Laine 2014: 15–16.)

2.1.1 Aikuinen oppijana

Aikuiset ja nuoret oppivat kieltä eri tavoin. Aikuisilla on enemmän kokemusta erilaisista kommunikointitilanteista ja heillä on paljon maailmantietoa. Aikuiset ovat myös käyttäneet äidinkieltään pitkään ja näin ollen heillä on tietoa kielen toiminnasta sekä käyttömahdollisuuksista. Aikuisoppijat voivat soveltaa näitä yllämainittuja seikkoja uuteen kieleen ja hyötyä niistä. Nuorilla oppijoilla puolestaan etuna on aivojen plastisuus, heikompi ryhmäidentiteetti ja vähäisempi estoisuus uuden asian opettelua kohtaan. (Saville-Troike 2012: 88.)

Lapset oppivat koulussa tiedon lisäksi myös akateemisia taitoja, joita tarvitaan läpi elämän. Kouluissa opetetaan käsitteiden lisäksi niiden hierarkiaa, abstraktia ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Koulussa opetetaan myös työskentelytaitoja sovellettavaksi niin yksin kuin ryhmässäkin. (Tammelin-Laine 2014: 18.) Jos aikuinen on kouluttamaton, voi hänellä olla puutteita edellä mainituissa taidoissa.

Andragogiikka esittää pääperiaatteet aikuisoppimiselle, jotka pätevät kaikissa aikuisten oppimistilanteissa. Aikuisopetuksen perustan rakentaa Lindemanin avainoletukset aikuisista oppijoina. Tähän perustukseen kuuluu viisi osaa. 1) Aikuiset ovat motivoituneita oppimaan, kun heillä on tarve tai kiinnostus oppia. 2) Aikuiset suhtautuvat opetukseen elämäkeskeisesti. Aikuisten opetuksen tulisi siis lähteä liikkeelle heidän tarpeestaan tai kiinnostuksestaan oppia. Opetuksen tulisi keskittyä aikuisen elämäntilanteisiin, ei vain tiettyihin aiheisiin. 3) Kokemus

on tärkein resurssi aikuisten oppimisessa. 4) Aikuisilla on suuri tarve itseohjautuvuuteen. 5) Yksilökohtaiset erot ihmisten välillä kasvavat iän myötä. (Knowles, Holton III & Swanson 2015: 4, 22.)

Andragogiikan perusteet eivät välttämättä mielestäni ole sovellettavissa lukutaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetukseen sellaisenaan. Esimerkiksi itseohjautuvuus voi vaatia taitoja, joita lukutaidottomalla maahanmuuttajalla ei välttämättä ole. Kuten jo aiemmin olen maininnut, luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen voi oppimisen lähtökohdiltaan olla lähempänä lasta kuin koulutettua aikuista (Tammelin-Laine 2014: 16). Monet aikuiset voivat kokea eräänlaisen kulttuurishokin päätyessään aikuiskoulutukseen, sillä he voivat olla tottuneet hyvin erilaisiin opetustyyliin (Knowles, Holton III & Swanson 2015: 52–53). Näistä seikoista huolimatta koen andragogiikan käsitteen mielekkääksi myös luku- ja kirjoitustaidottomista aikuisista maahanmuuttajista puhuttaessa, sillä he kuitenkin ovat aikuisia ja eri elämäntilanteessa kuin lapset, vaikka näiden ryhmien oppimisen lähtökohdat voivatkin olla samankaltaiset. Pidän itse aikuisuutta merkittävänä tekijänä oppimisen kannalta. Myös opetussuunnitelmassa todetaan, että oppijan aikuisuuden arvostaminen on perusedellytys oppijan tukemisessa ja ohjaamisessa onnistumiselle (Opetushallitus 2012: 18).

2.1.2 Opetussuunnitelma

Kotoutumislaisissa on säädetty, että oppivelvollisuusiän ylittäneelle maahanmuuttajalle järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta, sekä tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta (1386/2010: 20§). Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoitteena on, että oppija oppii suomen tai ruotsin kielen suulliset sekä kirjalliset perustaidot. Koulutuksen kesto on keskimäärin 160-200 päivää. Laajuus on 32-40 opintoviikkoa, eli 1120-1400 oppituntia. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kohderyhmä on sellaiset maahanmuuttajat, jotka eivät ole kotimaassaan saaneet riittävästi koulutusta kyetäkseen selviytymään tietoyhteiskunnan asettamista vaatimuksista opiskelulle. Ennen koulutusta opiskelijalle on tehty kotoutumisen alkukartoitus. Luku- ja kirjoitustaidon lähtötason arvioinnissa voidaan käyttää jaottelua primäärilukutaidoton, sekundaarilukutaitoinen ja semilukutaitoinen. (Opetushallitus 2012: 8, 10–12.)

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun ja opiskelu on yhteisöllistä. Yksilön oppiminen riippuu aikaisemmasta tiedosta sekä käytetyistä oppimisstrategioista. Opetuksessa hyödynnetään riittävän ajanmukaista

opetustekniikkaa, jotta oppilas saa mahdollisuuden tulla osaksi tietoyhteiskuntaa, jonka ulkopuolelle hän muutoin saattaisi jäädä. (Opetushallitus 2012: 14–16.)

Opetuksen eheyttämisellä varmistetaan, että uudet ainekset kytkeytyvät loogisesti ja mielekkäästi jo opittuun. Näin voidaan välttää tiedon pirstaleisuus. Heterogeenisen ryhmän eriyttäminen voi olla haastavaa: on otettava huomioon opiskelijoiden kielitaito, ikä, elämäntilanne sekä opiskeluvalmiudet. Opetuksen on vastattava oppijan sen hetkisiä edellytyksiä: tämä tarkoittaa oppijälähtöisyyttä, henkilökohtaistamista sekä mahdollisesti poisoppimista totutuista tavoista työskennellä. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi opetusmateriaaleihin. On muistettava, että eheyttäminen ja eriyttäminen eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne täydentävät toisiaan. (Opetushallitus 2012: 16–17.)

2.2 Oppikirja opetuksen apuvälineenä

Oppikirja on tiedonomaksumisen työväline. Oppikirja nimityksenä on termi, jota käytetään kuvaamaan kirjallisuutta, jonka tarkoitus on auttaa täyttämään opetuksen tavoitteet. Käytännönläheinen merkitys termille ”oppikirja” voisi tulla siitä, kuinka oppikirja on kouluissa käytettäväksi hyväksytty tietokanta. Oppikirjat ovat merkittävä kirjoitetun kielen genre niiden ahkeran käytön vuoksi ja niillä on suuri merkitys niin opetukselle kuin itsenäisellekin opiskelulle. Elämme kuitenkin aikaa, jolloin opetusmenetelmät kehittyvät digitaalisempaan suuntaan. Silti ainakin kansainvälisesti tarkasteltuna oppikirjat näyttävät pysyvän merkittävinä lähitulevaisuudessaakin. (Wikman 13–14, 17.)

Oppikirja on suosittu oppimateriaali ja tälle syy voi olla se, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa tai taitoa valmistella itse omalle ryhmälleen materiaaleja. Myös oppilaat arvostavat oppikirjaa muun muassa sen pysyvyyden takia: siihen voi aina palata. Toki tämä pätee myös esimerkiksi tietokoneavusteisiin kieliohjelmiin sekä monistemateriaaliin, mutta nämä on mielletty ”helpommin katoaviksi”. Oppikirja tarjoaa opetukselle helppokäyttöisen rungon, jonka varaan opettajat voivat nojautua ja jota on helppo täydentää lisämateriaalein. (Elomaa 2009: 31–32.)

Oppikirjatutkimusta on suhteellisen vähän, kun määrää verrataan siihen, kuinka paljon oppikirjoja kirjoitetaan ja käytetään. Tämä voi johtua siitä, että oppimateriaalitutkimus voi jäädä ”ei kenenkään maalle”, oppiaineiden ja käyttäytymistieteiden rajalle. (Ruuska 2014: 284.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineiston esittely

Aineistoni on luku- ja kirjoitustaidon alkeiden oppikirja LUKU Startti – lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja maahanmuuttajille, jonka ovat kirjoittaneet Kaisa Häkkinen ja Anna Nylund sekä samalle kirjalle yhteenkuuluva opettajan opas. LUKU Startti -oppimateriaalikonaisuuteen kuuluu oppikirjan ja opettajan oppaan lisäksi myös äänite, mutta harkinnan jälkeen jätin sen pois aineistostani, sillä äänitteen sisältö on saatavilla opettajan oppaasta. En siis kokenut varsinaisen äänitteen olevan oleellinen lisä aineistoon.

LUKU Startti -kirja koostuu yhdeksästätoista kappaleesta, joista jokaisessa keskitytään yhteen tai kahteen ääniteeseen (poikkeuksena viimeinen kappale). Tämän lisäksi jokainen kappale sisältää teeman ja tähän kuuluvaa sanastoa. Kuten kappale 11, ”Apua, täällä on sattunut onnettomuus!”, sisältää äänitteen *t* sekä erityisesti paloturvallisuuteen, mutta myös hätänumeroon soittamiseen liittyvää tietoa sekä sanastoa (Häkkinen & Nylund 2018a: 114–123). Kappaleiden lisäksi oppikirjan lopusta voi löytää lisäsivuilta aakkoset, Suomen sekä maailman kartat, numerot, järjestysluvut, kellon, viikonpäivät sekä kuukaudet, listan yleisistä lyhenteistä sekä kielitiedon alkeet. Oppikirja on kokonaisuudessaan 222 sivua.

LUKU Startti -kirjaan liittyvä opettajan opas sisältää jokaiselle oppikirjan kappaleelle lisätehtäviä, tietoa jokaisen kappaleen tavoitteesta ja mahdollisia opetustapoja sekä -ehdotuksia. Esimerkiksi kappaleen 13 ”Mitä liikuntaa harrastat?” kohdalla on ehdotettu muun muassa tutustumista lähialueen liikuntapaikkoihin ja oman ryhmän yhteistä liikuntapäivää. Oppaan kappaleiden lopusta löytyy myös äänitteellä olevien kuuntelutehtävien tekstit. Opettajan oppaassa on myös neljä välitestiä ja lopputesti niihin soveltuvine arviointilomakkeineen sekä tietoa luku- ja kirjoitustaidon arvioinnista sekä testikäytännöistä. Oppaan lopusta löytyy myös itsearviointilomake oppilaalle. Opettajan opas on kokonaisuudessaan 202 sivua.

LUKU Startti -kirja on suunnattu ”aikuisille maahanmuuttajille, jotka harjoittelevat lukemista ja kirjoittamista suomeksi latinalaisilla aakkosilla”. Oppikirjassa käytetään monilukutaidon käsitettä, joka merkitsee laajaa tekstikäsitystä: lukutaito ei ole vain mekaanista lukemista, vaan lukija myös ”tulkitsee, arvioi, vertailee ja arvottaa” päivittäin kohtaamiaan tekstejä. LUKU Startti -oppikirjan on tarkoitus tuoda oppija tutuksi niin ääniteiden ja kirjainten kuin lukemisen perustekniikankin kanssa. (Häkkinen & Nylund 2018a: 7.)

Päädyin tähän aineistoon pitkälti sen uutuuden takia. LUKU Startti -oppikirja ja -opettajan opas on julkaistu vuonna 2018. Koska aineisto on näin uusi, uskon sen edustavan hyvin ajankohtaista tutkimustietoa sekä voimassa olevaa opetussuunnitelmaa ja näin ollen olevan myös tarkoituksenmukaisempi aineisto kuin jokin vanhempi teos.

3.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Analysoin aineistoani laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa, vaikka se ei olekaan pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä. Sisällönanalyysi sopii miltei minkä tahansa kirjallisessa muodossa olevan aineiston analysointiin. Aineisto voi olla esimerkiksi haastattelu, raportti, artikkeli tai kirja. Sisällönanalyysi sopii niin strukturoidun kuin strukturoimattomankin aineiston läpikäymiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91, 103.) Tämä analyysimetodi soveltuu omaan tutkimukseeni loistavasti juuri aineistoni takia.

Sisällönanalyysi jakautuu neljään vaiheeseen. Ensimmäiseksi tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa. Toisessa vaiheessa aineisto käydään läpi ja ylös merkitään ne osat, jotka liittyvät kiinnostuksen kohteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 78.) Tätä voi kutsua koodaukseksi. Koodauksella siis tarkoitetaan aineiston systemaattista läpikäymistä tarkoituksena löytää kohdat, joihin keskittyä analyysin seuraavissa vaiheissa (Eskola 1998: 112). Toiseen analyysin vaiheeseen kuuluu myös näiden koodien yhteenkeruu ja erottaminen muusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 78).

Kolmannessa vaiheessa koodit luokitellaan, teemoitellaan tai tyyppitellään. Teemoittelussa aineistosta löytyneet koodit on ryhmitelty tiettyjen aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 78–79.) Itse käytän analyysissäni teemoittelua. Neljäs vaihe on yhteenvedon kirjoittaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018: 78).

Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu siitä, että ne voivat vaikuttaa keskeneräisiltä. On sanottu, että sisällönanalyysi vain järjestää kerätyn aineiston johtopäätösten tekemiseksi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, kuten diskurssianalyysikin, mutta sisällönanalyysissa etsitään merkityksiä, kun diskurssianalyysissa analysoidaan, kuinka näitä merkityksiä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 86–87.)

4 AINEISTON ANALYYSI JA KESKEISET TULOKSET

Aloitin analyysini koodaamalla kaikki tutkimukseni kannalta merkitykselliset kohdat aineistostani. Jatkoin tarkastelemalla, minkäläisten teemojen alle nämä koodit asettuivat ja esiin nousi mielestäni neljä keskeistä yläkategoriaa, joita ovat 1) merkityksellinen sanasto 2) merkitykselliset tekstilajit 3) uusi tieto ja 4) elämäntilanteeseen, -ympäristöön ja -kokemukseen liittyvien asioiden huomioiminen. Lajittelin nämä itselleni taulukkoon varsinaisten päätelmien tekemisen helpottamiseksi.

Käyttäessäni termiä ”merkityksellinen”, viitataan tällä oppijan oletetun elämäntilanteen kannalta oleellisiin seikkoihin. Tietenkään kukaan ei voi täydellä varmuudella tietää, mikä on merkityksellistä jollekin, tai väittää jonkin asian olevan merkityksellistä kaikille tietyn ryhmän edustajille. Kuitenkin itse olen näihin kategorioihin lajitellut esimerkiksi liikennesääntöihin, rahankäyttöön ja palveluihin liittyvää asiasisältöä. Olen nämä ja muut näiden kategorioiden alle asettamani asiat nähnyt siis merkityksellisiksi siksi, että koen niiden liittyvän läheisesti oppijan sen hetkiseen elämäntilanteeseen sekä jokapäiväiseen elämään uudessa elinympäristössä. Samoin puhuessani ”uudesta tiedosta” en luonnollisesti voi tietää, onko kyseessä oleva tieto uutta kaikille, mutta tähän kategoriaan olen liittännyt muun muassa laskun maksamisen, metrokartan lukemisen sekä joitakin yleistiedollisia tekstipätkiä.

Viimeinen kategoria voi vaikuttaa siltä, että siihen on liitetty kaikki ylijäänyt. Kuitenkin yrittäessäni asettaa joitakin aineistostani koodattuja palasia vain yhteen otsikon osioista (elämäntilanteeseen, -ympäristöön tai -kokemukseen) liittyviksi, koin sen mahdottomaksi, sillä nämä kolme sitoutuvat toisiinsa tiiviisti. Esimerkiksi sivulla 164 olevat liikennemerkkit ovat selkeästi oppijan nykyisen elinympäristön huomioonottavia, koska ne ovat suomalaisia (Häkkinen & Nylund 2018a: 164). Tämän seurauksena ne liittyvät myös oppijan nykyiseen elämäntilanteeseen ja on hyvin todennäköistä, että oppijalla on kokemusta suomalaisessa liikenteessä kulemisesta ja näin ollen oppija on voinut nähdä esimerkiksi suojatien merkin.

4.1 Merkityksellinen sanasto

Yleisesti ottaen oppikirjassa esiintyvä sanasto on relevanttia päivittäistä sanastoa, joka on oleellista kenelle tahansa kielenoppijalle tai -käyttäjälle. Tähän mukaanlukeutuu ajanilmaukset sekä palveluihin, askareisiin ja harrastuksiin liittyvä sanasto. Lisäksi aineistosta löytyy fraaseja, jotka ovat myös päivittäisiä. Näitä löytyy erityisesti kappaleiden teksteistä, mutta myös

opettajan oppaasta löytyy muun muassa kappaleen kaksi lisätehtävä 6 (Häkkinen & Nylund 2018b: 25), josta löytyy fraaseja puhekuplissa, jotka on mahdollista kiinnittää luokkahuoneen seinälle.

Koska kirja myös pyrkii perehdyttämään oppijan äänteisiin ja kirjaimiin (Häkkinen & Nylund 2018a: 7), keskittyy sanasto välillä merkityksellisyyden sijaan sanoihin, joista löytyy opeteltavia kirjaimia. Tämä on erityisen hyvin esillä vähemmän yleisten äänteiden, kuten *b*, *x* ja *z* kanssa. Tällaista sanastoa, joka on oletettavasti valikoitunut kirjaan vain äänteidensä takia, on esimerkiksi ”Ibusal”, ”xylitol”, ”Paramax” ja ”Zyrtec” (Häkkinen & Nylund 2018a: 207). Lisäksi myös *o* -äänteen alta löytyy tehtävä, jossa pyydetään ympyröimään kaikki *o*-kirjaimet. Yksi näistä sanoista on ”osamaksusohva”. (Häkkinen & Nylund 2018a: 71.)

4.2 Merkitykselliset tekstilajit

Kielitoimiston sanakirjan mukaan tekstilaji on termi, jota käytetään ”teksteistä, joilla on yhteisiä tavoitteita ja kielen piirteitä” (KS s.v. *tekstilaji*). Tekstin näen omassa työssäni laajan tekstikäsitelmän kautta, eli teksti voi tarkoittaa mitä tahansa liikennemerkistä musiikkivideoon (Luukka 2013).

Aineistostani on löydettävissä monia tekstilajeja, joista suuri osa tuntuu merkitykselliseltä. Oppikirjassa esitetyt tekstilajit ovat selkeästi painottuneet käytännönläheisiin teemoihin, jotka osoittautunevat hyödyllisiksi oppijan elämäntilanteessa. Tällaisia tekstilajeja ovat muun muassa lasku ja ajokortti. Hyödyllisenä voi myös nähdä sen, että näitä tekstilajeja käsitellään niiden esiintymisen yhteydessä. Niiden läheltä löytyy apukysymyksiä, kuten ”Milloin lasku täytyy maksaa?” ja ”Mikä on naisen sukunimi?”. (Häkkinen & Nylund 2018a: 106, 170.)

Muita tekstilajeja, jotka voidaan nähdä hyödylliseksi oppijan päivittäisessä elämässä, on esimerkiksi sää tiedote ja -kartta, metrokartta, pakkausseloste ja kuitti (Häkkinen & Nylund 2018a: 32, 88, 126, 209; Häkkinen & Nylund 2018b: 29). Lisäksi aineistosta löytyy tekstilajeja, joilla on selvästi merkitystä mahdollisen tulevan työelämän kannalta. Työelämän tekstilajeja edustaa selkeimmin työtodistus (Häkkinen & Nylund 2018a: s.199).

Jo oppikirjan esipuheessa mainitaan, että kirjan on tarkoitus ohjata oppilas lukemaan ympäröivää yhteiskuntaa sekä sen kuva- ja merkkikieltä. Maailma on monimediainen, ja kuvat, kyltit sekä symbolit ovat kaikki osa sitä. (Häkkinen & Nylund 2018a: 7.) Yksi esimerkki symboleista on logot, joita tunnistetaan ja etsitään ympäristöstä useissa tehtävissä. Oppikirjan kappaleessa neljä olevista tehtävästä 13 sekä kotitehtävästä neljä löytyy muun muassa TE-

toimiston ja Kelan logot, metropysäkin merkki ja pyörätien liikennemerkki. (Häkkinen & Nylund 2018a: 46, 47.) Lisää liikennemerkkejä voi löytää kappaleesta 15. Opettajan oppaan kappaleen neljä lisätehtävässä kaksi pyydetään etsimään lisää logoja, kuten ruokakaupan ja kotikaupungin logot (Häkkinen & Nylund 2018b: 39).

4.3 Uusi tieto

Uusi tieto -teeman alle olen lajitellut koodauksessani esiin nousseita palasia, jotka liittyvät mielestäni erityisesti uudessa elinympäristössä esiintyviin mahdollisesti uusiin asioihin. Opettajan oppaasta löytyy kappaleen 17 lisätehtävä viisi, jossa kerrotaan suomalaisesta työkuulttuurista ja kappaleen kuusi lisätehtävä viisi, jossa kerrotaan suomalaisesta asumiskulttuurista. (Häkkinen & Nylund 2018b: 62, 168.) Oppikirjasta löytyy kappaleesta neljätoista tehtävä yhdeksän, jossa on luettavia lauseita. Näihin lauseisiin on valikoitunut luontoon liittyviä aiheita, jotka voidaan nähdä mahdollisena uutena tietona, kuten ”Punkki pitää poistaa pihdeillä” ja ”Kyy on myrkyllinen käärme”. (Häkkinen & Nylund 2018a: 154.) Nämä liittyvät hyvin kirjaimellisesti elinympäristöön, kun esimerkkinä käyttämiäni opettajan oppaan tehtäviä voidaan nähdä uutta elinkulttuuria kuvaavina.

Kategoriana ”uusi tieto” menee hieman päällekkäin kategorian neljä, ”Elämäntilanteeseen, -ympäristöön ja -kokemukseen liittyvien asioiden huomioiminen”, kanssa. Tämä johtuu siitä, että olen luokitellut jonkin asiasisällön kuuluvan molempiin osioihin. Tällaisesta päällekkäisyydestä hyvänä esimerkkinä toimii oppikirjan sivulta 138 löytyvä seitsenkohtainen lista ”Miksi pitäisi liikkua?”. Kyseisessä listassa on tietoa, joka voi olla uutta, kuten kohta kuusi: ”Aivot toimivat paremmin. Stressi vähenee, muisti toimii ja opiskelu sujuu!”, mutta myös tietoa, joka voi olla tuttua kokemuksen kautta, kuten kohta kolme: ”Paino pysyy sopivana”. Toinen päällekkäinen on paloturvallisuuden liittyvät ohjeet, joista löytyy niin sanotusti maalaisjärkeen liittyviä kohtia, kuten ”Älä jätä kynttilää yksin”, mutta myös mahdollista uutta tietoa, kuten ”Älä kuivaa pyykkiä saunassa”. (Häkkinen & Nylund 2018a: 117, 138.)

Otsikon ”uusi tieto” alle asetin myös jotkin uusiin taitoihin liittyvät asiat. Esimerkiksi opettajan oppaassa kappaleen seitsemän alussa kehoitetaan harjoittelemaan sanakirjojen ja käännösohjelmien käyttöä sanalistojen avulla. (Häkkinen & Nylund 2018b: 64.)

4.4 Elämäntilanteeseen, -ympäristöön ja -kokemukseen liittyvien asioiden huomioiminen

Aineistostani löytyy paljon tämän kategorian alle asettuvaa materiaalia. Tähän kategoriaan liittyvät esimerkiksi oppijan perustietoihin liittyvät asiat, kuten kartanlukutehtävä ”Missä kotimaasi on?” sekä tehtävätyyppi ”Mitä tuttuja asioita kuvassa on”, joka toistuu oppikirjassa usein (Häkkinen & Nylund 2018a: 15, 40). Aineistosta löytyy myös selkeästi oppijan aiempaan tietoon nojautuvia tehtäviä, kuten kappaleen 16 tehtävä 7, jossa pyydetään hinnoittelemaan kirpputorille myyntiin meneviä tavaroita (Häkkinen & Nylund 2018a: 181–182). Tämän tehtävän tehäkseen oppijalla tulee olla jonkinlainen käsitys tavaroiden hintatasosta yleisesti, sekä kirpputorihinnoittelusta. Toinen aiempaan tietoon nojautuva tehtävä on kappaleen kymmenen pohdintatehtävä kaksi, jossa pyydetään arvelemaan mitä Kelalta ja DNA:lta tulleissa kirjeissä voisi olla sisällä (Häkkinen & Nylund 2018a: 105). Tässä tehtävässä tarvitaan tietoa siitä mikä on DNA tai Kela sekä ymmärrystä siitä, miksi nämä lähestyisivät kirjeellä.

Kuten edellisessä väliluvussa mainitsin, tämä kategoria voi mennä hieman päällekkäin kategorian ”uusi tieto”, kanssa. Esimerkiksi kuukausibudjetin laadintatehtävä opettajan oppaan kappaleen kymmenen alla (Häkkinen & Nylund 2018b: 100) voi olla uutta tietoa, jos oppijan ei ole ennen tarvinnut tehdä budjettia. Kuitenkin luettelen tämän kuuluvan kategoriaan neljä, koska vaikka kuukausibudjetin laatiminen olisi uusi asia, johtuu sen laatimisen merkittävyys todennäköisesti juuri oppijan silloisesta elämäntilanteesta, sillä kyseisellä henkilöllä voi olla menoja ja tuloja, joita ei ennen tarvinnut ottaa huomioon.

Oppijan äidinkieli on yksi aineistossani huomioituista seikoista. Oppikirjasta löytyy kappaleesta 16 sivulta 179 tehtävä 5, jossa pyydetään ensin lukemaan sanat ja sitten kirjoittamaan ne oppijan äidinkielellä (Häkkinen & Nylund 2018a: 179). Opettajan oppaasta löytyy vastaava tehtävä kappaleen 11 alta (Häkkinen & Nylund 2018b: 107). Tosin on mahdollista, että oppija ei osaa lukea tai kirjoittaa omalla äidinkielellään, mikä on otettu huomioon opettajan oppaan tehtävässä ”Itse laadittu sanatesti”, jossa tarkoituksena on laatia sanatesti niin, että oppija valitsee kymmenen sanaa ja kirjoittaa ne ylös omalla kielellään. Testipäivänä oppilaat tekevät itse laatimansa testin. Jos oppija ei osaa lukea tai kirjoittaa omalla kielellään, voi heille laatia kuvitetun sanatestin. (Häkkinen & Nylund 2018b: 200.)

5 POHDINTA

Luku- ja kirjoitustaidon käyttötarve vaihtelee käyttäjäkohtaisesti: 45-vuotias perheellinen nainen tarvitsee taitoa lukea ja kirjoittaa aivan eri tarkoituksiin kuin 20-vuotias perheetön mies, jonka tavoitteena on saada koulutus ja hankkia ammatti. Tätä ei huomioida tarpeeksi päätöksenteossa, jossa pyritään tasapuolisuuteen sen sijaan, että huomioitaisiin kaikkien maahanmuuttajien tarpeiden olevan erilaisia. (Tammelin-Laine 2014: 71.) Siksi onkin tärkeää tutkia, kuinka näihin vaihteleviin tarpeisiin vastataan.

On joitakin asioita, jotka eivät päätyneet lopullisiin kategorioihini. Tällainen asia on esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologia-aidot. Jätin tämän tarkastelematta, sillä on mahdotonta sanoa, millä tasolla oppijan teknologiankäyttöaidot ovat. Aineistosta löytyy paljon tehtäviä, joissa pyydetään ottamaan valokuva jostakin tai joissa pyydetään laittamaan jokin sana Googlen kuvahakuun (ks. Häkkinen & Nylund 2018a: 37, 134). Jos oppija on luku- ja kirjoitustaidoton, voi tehdä oletuksen, että esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelman käyttö on vierasta. Tätä kuitenkin harjoitellaan opettajan oppaan kappaleen 12 lisätehtävissä yksi, jossa pyydetään kopioimaan kappaleen teksti tietokoneelle ja oppija saa itse muotoilla tekstin sellaiseksi kuin haluaa (fontin koko ja väri jne.) (Häkkinen & Nylund 2018b: 112).

Myös opetussuunnitelmassa mainittu eriyttäminen näkyy aineistossani erityisesti opettajan oppaassa. Se saatetaan jopa mainita suoraan kirjan käyttöä ohjeistavissa teksteissä: ”- muutama tyhjä rivi, joita opettaja voi hyödyntää eriyttäessään opetusta” (Häkkinen & Nylund 2018b: 52). Eriyttämistä voi havaita myös lisätehtävissä, joiden ohjeistuksessa on välillä neuvoja siitä, kuinka tehtävää voi muuttaa haastavampaan tai helpompaan suuntaan, eli eriyttää ylös- tai alaspäin. Opettajan oppaassa kerrotaankin, että opiskelijat on hyvä totuttaa siihen, ettei kaikilla ole aina samat tehtävät tehtävänä, jolloin eriyttämisestä tulee normaali osa luokkatuomintaa (Häkkinen & Nylund 2018b: 7).

Olisin voinut antaa eriyttämiselle suuremman roolin analyysissäni, mutta katsoin, että se ei liittynyt tarpeeksi läheisesti tutkimuskysymyksiini, joten jätin sen vähemmälle huomiolle. Eriyttämisen ja eri oppimistyylien hyödyntämisen olisi voinut katsoa kuuluvan osaksi oppijan aiempien tietojen ja taustan huomioonottoa. Kuten aiemmin on mainittu, on mahdollista, että oppilailla ei ole aiempaa opiskelukokemusta, jolloin kaiken opiskeluun liittyvän voitaisiin nähdä olevan uutta tietoa. Tällä periaatteella voisi tosin asettaa koko oppikirjan kokonaisuutena kategorian ”uusi tieto” alle, mikä ei olisi tarkoituksenmukaista.

On tärkeää, että oppijan elämä otetaan huomioon oppikirjassa jo pelkästään motivaation kannalta tarkasteltuna. Andragogiikan perusteiden mukaan aikuiset ovat motivoituneempia oppimaan, kun heillä on tarve oppia (Knowles, Holton III & Swanson 2015: 22), ja jo pelkästään se, että on kielitaidoton aikuinen uudessa maassa, luo tarpeen oppia. Väitän, että oppimismotiivaatiota lisää, jos opiskeltavat aiheet nivoutuvat oppijan päivittäiseen elämään ja näin tuovat merkityksellisyyden uudelle tasolle. On tärkeää, että oppiaineeseen integroidaan muitakin tarpeellisia taitoja, kuin pelkkä luku- ja kirjoitustaito. Opetussuunnitelmassakin todetaan, että opetuksessa on otettava huomioon opiskelijoiden mielenkiinnon kohteet kytkemällä opittavat tiedot oppijalle merkityksellisiin kokemuksiin sekä toimintamuotoihin (Opetushallitus 2012: 17).

On tärkeää muistaa, että oma tutkimukseni käsittelee pelkästään oppikirjaa, joka on vain pieni pala oppimisympäristöä, vaikka se onkin merkittävä apuväline. Kiinnostavaa jatkon kannalta olisikin nähdä, kuinka maahanmuuttajan aiempi kokemus ja elämäntilanne otetaan huomioon varsinaisessa luokkaympäristössä. Toinen kiinnostava näkökulma olisi selvittää, kokevatko kielenoppijat, että heidän elämäntilanteensa ja -kokemuksensa otetaan huomioon.

LÄHTEET

- Burt, Miriam; Peyton, Joy & Adams, Rebecca 2003: *Reading and adult English learners. A review of the re-search*. Washington, DC: Center of Applied Linguistics. – <http://www.cal.org/caela/research/RAELL.pdf> 1.2.2019
- DeCapua, Andrea & Marshall, Helaine W. 2011. *Breaking new ground. Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Elomaa, Eeva 2009: *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielen oppimateriaalin uudistamiseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41080/978-951-39-5141-2_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y 18.4.2019
- Eskola, Jari 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, Kaisa & Nylund, Anna 2018a: *LUKU Startti. Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille*. Helsinki: Finn Lectura
- Häkkinen, Kaisa & Nylund, Anna 2018b: *LUKU Startti. Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille. Opettajan opas*. Helsinki: Finn Lectura
- Knowles, Malcolm; Holton III, Elwood & Swanson, Richard 2015: *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. 8. painos. New York: Routledge.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 11.4.2019, 13.5.2019
- Luukka, Minna-Riitta 2013: *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 4(5). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 13.5.2019
- Mojab, Shahrzad. & McDonald, Susan. 2008. Women, Violence and Informal Learning. Teoksessa K. Church, N. Bascia & E. Shragge (toim.), *Learning through Community. Exploring Participatory Practices*. Canada: Springer Science + Business Media, 37–53.
- Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku ja kirjoitustaidon opetussuunnitelman perusteet*. – https://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf 21.1.2019
- Ruuska, Helena 2014: *Ei oppikirja ojaan jouda*. – Inkinen, Tommi; Löytönen Markku & Rutanen, Anne (toim.), *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry. Porvoo: Bookwell Oy.
- Saville-Troike, Muriel 2012: *Introducing second language acquisition*. 2. painos. Cambridge University Press.
- Tammelin-Laine, Taina 2014: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44822/978-951-39-5997-5.pdf?sequence=3&isAllowed=y> 21.1.2019
- Tilastokeskus 2018: *Ulkomaisten kansalaiset*. – https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html 18.11.2018
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Unesco 2017: *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*. – https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf 18.11.2018
- van de Craats, Ineke & Peeters, Mark 2013: The importance of speed in adult L2 reading. – Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th symposium* s. 9-24. Jyväskylän yliopisto.
- Vinogradov, Patsy & Bigelow, Martha 2010: *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. – <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/briefs/using-oral-language-skills.pdf> 1.2.2019
- Vinogradov, Patsy 2013: Defining the LESLLA teacher knowledge base. – Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th symposium* s. 9-24. Jyväskylän yliopisto.
- Wikman, Tom 2004: *På spaning efter den goda läroboken – Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademi. – <http://urn.fi/URN:ISBN:951-765-225-9> 24.1.2019