

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN VANKIEN PERUS- LUKUTAIDON HAASTEET

Aino-Maria Huttu
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Aino-Maria Huttu	
Työn nimi Maahanmuuttajataustaisten vankien peruslukutaidon haasteet	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 63
Tiivistelmä <p>Tutkielman päätavoitteena on osoittaa, millaisia haasteita maahanmuuttajataustaisilla vangeilla (S2-vangit) on peruslukutaidon eri osa-alueilla sekä miten nämä haasteet ilmenevät suomen kielen opettajien havaintojen mukaan. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, millaisia kielellisiä selviytymisstrategioita näissä haastavissa lukutilanteissa S2-vangit käyttävät. Tutkimuksen kannalta olennaista on perehtyä myös siihen, mitä tavoitteita suomen kielen opettajat asettavat vankien peruslukutaidon opetukselle ja millaisena he näkevät oman roolinsa peruslukutaidon ja muiden yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistamisessa.</p> <p>Tutkimusaihe on kielenopetuksen tutkimuskentällä uusi. Vankilaopetukseen liittyvää tutkimusta Suomessa ei ole juurikaan tehty, joten tässä kontekstissa tutkimustieto tulee tarpeeseen. Suomen kielen opettajien näkemyksiä suhteessa kielen oppimiseen on syytä tarkastella, koska heillä on konkreettisia näkemyksiä kielenoppimiseen liittyvistä prosesseista. Peruslukutaito on kansalaistaito, jonka tutkiminen lisää ymmärrystä siitä, miten lukemisessa esiintyvät haasteet vaikuttavat yhteiskunnassa toimimiseen.</p> <p>Tutkielma on haastattelututkimus, ja analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineisto koostuu kahden suomen kielen opettajan litteroidusta etähaastattelusta. Opettajat ovat opettaneet tai opettavat S2-vankeja.</p> <p>Tutkielman tuloksista selviää, että S2-vangeilla on peruslukutaidon jokaisella osa-alueella erinäisiä haasteita. Haastateltujen opettajien mukaan peruslukutaidossa suurin kompastuskivi S2-vangeilla on luetun ymmärtäminen, ja sitä kautta luetun tekstin arvioiminen osoittautuu lähes mahdottomaksi. S2-vangit käyttävät haastavissa tilanteissa selviytymisstrategioita, jotka vaihtelevat voimakkaasta tunteen ilmaisemisesta haasteen kohtaamiseen ja lukuinnon löytymiseen. Tutkimustulosten perusteella suomen kielen opettajien rooli yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistamisessa on positiivinen ja rohkaiseva. He pystyvät opetuksen kautta keskustelemaan erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä ja ajankohtaisista asioista rikos-oikeudellista rangaistusta suorittavien S2-vankien kanssa.</p>	
Asiasanat peruslukutaito, vankilaopetus, kielelliset selviytymisstrategiat, suomi toisena kielenä	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS.....	4
2.1	Vankilaopetus Suomessa	4
2.1.1	Vankilaopetuksen lähtökohdat	4
2.1.2	Rikosseuraamuslaitos	7
2.1.3	Maahanmuuttajataustainen vanki	8
2.2	Suomi toisena kielenä -opetus ja aikuisten perusopetuksen oppimäärä.....	8
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	11
3.1	Peruslukutaito	11
3.2	Toisella kielellä lukeminen	12
3.3	Kielelliset selviytymisstrategiat	13
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	14
4.1	Aineisto ja tutkimukseen osallistujat	14
4.1.1	Haastateltavat	14
4.1.2	Puolistrukturoitu haastattelu.....	15
4.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	16
5	AINEISTON ANALYYSI.....	18
5.1	Opetukselle asetetut tavoitteet.....	18
5.2	Vankien haasteet peruslukutaidon eri osa-alueilla.....	26
5.2.1	Yleiset opiskelutaidot ja -valmiudet	26
5.2.2	Mekaaninen lukutaito.....	30
5.2.3	Luetun ymmärtäminen.....	34
5.2.4	Luetun tekstin arvioiminen.....	37
5.2.5	Kirjoitetun tekstin tuottaminen ja käyttäminen.....	40
5.3	Vankien lukemisessa käyttämät selviytymisstrategiat.....	42
5.4	Opettajan ja vankilan rooli peruslukutaidon ja yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistajana.....	46
5.4.1	Peruslukutaidon vahvistaminen	46
5.4.2	Osallisuuden ja yhteiskuntaan pääsyn vahvistaminen	56
6	TULOKSET, JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	60
6.1	Päätulokset ja arviointi.....	60
6.2	Tulevaisuuden näkymät	62
6.3	Pohdintaa	62

LÄHTEET64

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa keskitytään maahanmuuttajataustaisten vankien peruslukutaidon haasteisiin. Maahanmuuttajataustaisten vankien määrä suomalaisissa vankiloissa on kasvanut 30 prosenttia viimeisen kymmenen vuoden aikana (Rikosseuraamuslaitos 2019). Heidän äidinkieltään on useimmiten jokin muu kuin suomi, ja suomi on heille toinen kieli (S2). Tämä heijastuu kielellisiin taitoihin, kuten suomen kielen lukemisen ja kirjoittamisen taitoon. Kielitaidon merkitys näkyy myös siinä, miten he tulevat kuulluksi tai millainen toimijuus heillä on vankilaympäristössä rangaistuksen aikana sekä sen jälkeen. On olennaista saada lisää tietoa kielenoppimisesta yhteiskunnan eri tasoilla. Maahanmuuttajataustaisista vangeista kielen näkökulmasta ei ole tehty tutkimuksia, mutta eri kulttuureita ja niihin suhtautumista vankilassa on jonkin verran tutkittu eri ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Yksi tällainen on vankilan kulttuuriin ja yhdenvertaisuuteen liittyvä tutkimus (Kohvakka 2020). Kohvakka (2020) nostaa esille vangin toimijuutta lisäävän kulttuurin merkityksen ja sen, että vankeja eriarvoistava toiminta tunnistetaan, tiedostetaan ja siihen puututaan. Yksi kielenoppimisen ja kielen käyttämisen näkökulmasta tärkeä huomio on, että tällä hetkellä Suomen vankiloissa esimerkiksi järjestetään vain satunnaisesti erikseen suomen kielen oppitunteja maahanmuuttajataustaisille vangeille; pääsääntöisesti he siis opiskelevat samassa ryhmässä äidinkielenä suomea käyttävien kanssa. (Henkilökohtainen tiedoksianto, Sunimento, 12.10.2021). Tässä tutkielmassa selviää myös opetusryhmän vaikutus peruslukutaitoon.

Tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti erittäin ajankohtainen, koska lukutaidon heikkeneminen on noussut yleiseksi keskustelunaiheeksi ja siitä ollaan huolissaan. Lukutaitoa pidetään välttämättömänä taitona yhteiskunnassa pärjäämiselle. Suomen

YK-liitto (2023) painottaa, että se on ihmisoikeus, joka mahdollistaa esimerkiksi koulutautumisen. Se linkittyy myös yksilön kehitykseen, parempaan terveyteen ja hyvinvointiin. Lukutaidolla on merkitystä sukupuolten välisen tasa-arvon ja yhteiskunnallisen demokratian toteutumisessa. Lukutaidon heikkeneminen, erityisesti maahanmuuttajataustaisilla pojilla, on selkeä yhteiskunnallinen huolenaihe, minkä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (*Karvi*) tutkimus (2023) nostaa esille.

Tämä tutkielma tekee näkyväksi lukutaidon haasteet henkilöllä, joka on toiminut yhteiskunnan lakeja vastaan. Näiden haasteiden tiedostaminen ja toimivien pedagogisten käytänteiden kehittäminen vaikuttavat olennaisesti siihen, pystyykö maahanmuuttajataustainen vanki integroitumaan takaisin täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tutkimusongelmana ovat maahanmuuttajataustaisten vankien peruslukutaidon haasteet.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vankiloissa opettavien suomen kielen opettajien havaintoja ja näkemyksiä siitä, minkä tyyppisiä suomen kielen lukemiseen ja sen ymmärtämiseen liittyviä haasteita vangeilla on. Tavoitteena on myös selvittää ja kuvata, miten näitä haasteita pyritään suomen kielen oppitunneilla tunnistamaan ja miten niihin opettajien mukaan esimerkiksi oppimisympäristössä vastataan. Tutkijana haluan tuoda esille myös opettajien roolin, näkemykset ja opetuksen tavoitteet suhteessa siihen, miten heikon peruslukutaidon omaavat vangit integroituisivat yhteiskuntaan rangaistuksen jälkeen. Olen valinnut tutkimukseen haastateltavaksi vankilassa opettavia tai opettaneita suomen kielen opettajia, koska heillä voi olettaa olevan konkreettisin tieto ja taito tutkimusaiheeseen liittyvissä kysymyksissä. Heillä voidaan olettaa olevan myös perusteltuja näkemyksiä peruslukutaidon suhteesta yhteiskuntaan integroitumisessa. Haastateltavat ovat opettaneet tai opettavat vangeille ammatillisen koulutuksen tai aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia suomen kielen opintoja. Uskon, että tutkimus auttaa ensisijaisesti haasteiden tunnistamisessa, mutta toivon, että sen avulla kiinnitettäisiin huomiota kielikoulutuspoliittisiin ratkaisuihin, joita tehdään esimerkiksi vankilaopetuksen tarjonnasta päätettäessä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Mitä tavoitteita suomen kielen opettajat asettavat vankien peruslukutaidon opetukselle?*
- 2. Millä peruslukutaidon osa-alueilla vangeilla on suomen kielen opettajien havaintojen mukaan eniten haasteita? Miten haasteet ilmenevät?*
- 3. Millaisia lukemiseen liittyviä kielellisiä selviytymisstrategioita suomen kielen opettajat ovat vangeilla havainneet olevan?*
- 4. Millaisena suomen kielen opettajat näkevät oman roolinsa peruslukutaidon ja muiden yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistamisessa?*

Tutkielma etenee yhteiskunnallisesta ja teoreettisesta taustoituksesta aineiston esittelyyn ja analyysiin. Yhteiskunnallisen taustan tutkimusaiheelle rakennan vankilakoulutuksesta ja sen järjestäjätahosta Rikosseuraamuslaitoksesta, koska on olennaista ymmärtää niiden vaikutus kielenoppimiseen. Teoreettisen viitekehyksen tutkimukseen luovat peruslukutaito, toisella kielellä lukeminen ja aikuisten perusopetus. Ne ovat tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Perustelen myös aineistonkeruu- ja analyysimenetelmän sopivuuden tutkimusaiheen näkökulmasta. Tulevaisuuden tutkimustyön kannalta merkityksellisin osuus ovat tutkielman lopussa kootut tulokset ja johtopäätökset. Sen lisäksi arvioin oman tutkimukseni luotettavuutta sekä tarkastelen tulosten sovellettavuutta.

2 YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS

2.1 Vankilaopetus Suomessa

2.1.1 Vankilaopetuksen lähtökohdat

Suomessa vankilaopetus on kiinteä osa rangaistuksen suorittamista, sillä vankilan tarkoituksena on lähtökohtaisesti edistää vangin integroitumista takaisin yhteiskuntaan rangaistuksen suorittamisen jälkeen. Rangaistuksen tarkoitus on antaa ja vahvistaa mahdollisuuksia rikoksettomaan elämään. Tärkein merkkipaalu vankilaopetuksessa on vuonna 2006 voimaan astunut vankeuslaki. Se toi mukanaan rangaistusajan suunnitelman, joka velvoittaa vankiloita ja vankeja hyödylliseen ja suunnitelmalliseen ajankäyttöön, kuten esimerkiksi kouluttautumiseen, liikunnallisuuteen ja päihitteettömyyteen. Tämä suunnitelma tehdään, kun vankeusrangaistus alkaa. Sitä ei tehdä esimerkiksi tutkintavankeudessa. (Ks. vankeuslaki 767/2005.) Rikoksen takia rangaistusta suorittavat vangit osallistuvat työhön tai koulutukseen joko vankilassa tai vankilaympäristön ulkopuolella esimerkiksi ammattikoulussa. (Tammilehto & Kujala 2019). Koulutusaste tai vankilassa tapahtuva työtoiminta on sidoksissa rikosseuramusalueeseen sekä vangin tarpeisiin. Myös Euroopan neuvoston ministerikomitean suositus jäsenvaltioille (2006) kehottaa tarjoamaan kaikille vangeille mahdollisuuden päästä koulutukseen, joka on mahdollisimman kattava sekä täyttää yksilölliset tarpeet ja toiveet. On huomionarvoista, että suhteellisesti eniten vankeusaikana opiskelevat

vangit, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi (Koski & Miettinen 2007: 49). Heidän opiskelunsa painottuvat valmentavaan tai kuntouttavaan opetukseen ja ohjaukseen tai ammatilliseen koulutukseen.

Vankilassa järjestettävässä koulutuksessa etusijalla ovat he, joilla on puutteelliset perustaidot, puuttuva koulutus tai joitakin erityistarpeita. Erityisesti nuoria vankeja tuetaan kouluttautumisessa. (Opetushallitus 2012: 6.) Eri tutkimuksissa on myös selvinnyt, millainen vaikutus vankilaopetuksella on rikoksettomaan elämään. Esimerkiksi Onniselän ja Pinniojan (2020) tutkimuksessa nousi esille, että vankien minäpystyvyyttä ja osallisuuden kokemusta on tärkeä kasvattaa, mihin vankilaopetus on yksi vaihtoehto. Toisaalta vankilaopetukseen osallistuminen ja kouluttautuminen ei saa olla taloudellisesti kannattamatonta suhteessa esimerkiksi työtoimintaan. Oikeusministeriön linjaus (2019) painottaa, että vankilassa tapahtuvan opetuksen on hyvä pitää sisällään myös toimintatapoja, jotka lisäävät vangin osaamisen kehittämistä vapautumisen jälkeen esimerkiksi ammatillisen koulutuksen suhteen. Tiivis yhteistyö eri ammatillisia tutkintoja järjestävien kanssa on tässä avainasemassa.

Suomen vankiloissa tarjottava opetus ja sen kehittäminen on sidoksissa Pohjoismaiden tekemään yhteistyöhön. Kaikissa Pohjoismaissa nähdään kouluttautuminen yhteiskunnallisesti hyödylliseksi niin vankilassa kuin vankilan ulkopuolella. Itseisarvon lisäksi koulutus on sidoksissa yhteiskuntaan integroitumiseen rangaistuksen jälkeen. Vaikka opetuksen toteuttaminen, vankilaympäristö ja muut käytännöt saattavat poiketa toisistaan, on jokaisen Pohjoismaan vankeuslainsäädännön lähtökohtana, että vapauden menetys itsessään on jo rangaistus. Se tarkoittaa sitä, että myös vangeilla on oltava muut kansalaisten oikeudet saatavilla. (Ks. Langelid ym 2009). *Nordic Prison Education – A Lifelong Learning Perspective* -tutkimus (2009) tuo esille, että ammatillisen koulutuksen tarjontaa on lisättävä Pohjoismaissa. Sen lisäksi tulokset osoittavat, että monipuolinen yhteistyö eri työviranomaisten kanssa helpottaa työhönsijoittumista vapautumisen jälkeen. Tärkein tutkimustulos painottaa räätälöityä koulutusta, sillä harva vanki kykenee suorittamaan pelkästään täysipäiväisiä opintoja päätoimisesti. Suomalaisessa vankilassa opiskelevien vankien määrä on paljon pienempi verrattuna Norjaan, Ruotsiin, Islantiin ja Tanskaan. Norjassa lähes puolet vangeista opiskelee

päivittäin, Ruotsissa ja Islannissa kolmannes, Tanskassa neljännes ja Suomessa vain noin 7–8 %. (Mäki 2016). Mäki (2016) painottaa opiskelun taloudellista hyötyä. Yksikin opiskeleva vanki tuottaa yhteiskunnalle kustannuksellisesti säästöjä, kun taas 15 vuoden vankilakierre aiheuttaa miljoonien lisäkustannukset. Se, että vangin opiskelu tuottaa selkeästi säästöä ei ole ainoa motivoiva tekijä. Yksikin opiskelulla katkaistu rikoskierre on merkittävä vankeinhoidon saavutus.

Suomessa vankien koulutustausta on huomattavasti heikompi kuin väestöllä keskimäärin, kun tarkastellaan mitä tahansa tiettyä ikäryhmää. Tämä on sidoksissa siihen, että usein vankien elämää leimaa lapsuudesta alkanut kasaantuva huono-osaisuus. (Koski & Miettinen 2007). Se vaikuttaa siihen, että tutkinnot ja kouluttautuminen jäävät usein kesken ja suurimmalla osalla korkein tutkinto tai koulutus on peruskoulu. Vankiloista löytyy pieni osa myös korkeasti koulutettuja. Koulutustason alhaisuuteen vaikuttavat muun muassa puutteelliset valmiudet, heikot työskentely taidot ja oppimisvaikeudet. Toisaalta vangit suhtautuvat positiivisesti vankilassa järjestettävään aktiivisuutta lisäävään toimintaan, johon opiskelu lukeutuu. Tätä positiivisuutta häiritsevät usein esimerkiksi opiskeluun liittyvät haasteet. Opetushallituksen selvityksen mukaan (2007) lukivaikeus on keskimäärin vangeilla yleisempää, mikä on osaltaan yhteydessä tutkintojen keskeytymiseen. Joka viides vanki tunnistaa ja kokee vaikeuksia lukemisessa tai kirjoittamisessa. Toisaalta yllättävää on, että naisvangit ajattelivat, että heillä on lukemiseen liittyviä vaikeuksia enemmän kuin miesvangeilla. Kuitenkin kaksi kolmesta vangista kärsii lukemisen ja/ tai kirjoittamisen vaikeuksista. Nämä taidot ovat jääneet kehittymättä sosioemotionaalista syistä tai kasvuolosuhteista johtuen, mutta kyseessä voi olla myös synnynnäinen lukivaikeus (ks. Langelid ym 2009). Tällaiset oppimiseen liittyvät haasteet heijastuvat myös arkiseen toimijuuteen. Niiden tunnistamattomuus hankaloittaa työskentelyä, heikentää itsearvostusta ja kiinnostusta opiskelua kohtaan. Toistuvat epäonnistumiset opiskeluissa tai lukemisessa voivat johtaa pahimmillaan esimerkiksi päihdeongelmaan (Ks. Heinonen 2006). Vangeilla päihderiippuvuus on vähintään kymmenkertaista tavalliseen väestöön verrattuna (Joukamaa 2010: 74–75.)

Vankilaopetusta ohjaavat samat opetussuunnitelmat kuin vastaavia koulutuksia vankilan ulkopuolella. Ne kuitenkin toteutetaan yksilöidysti ja pitemmän aikavälin tavoitteilla, joissa on huomioitu rangaistusajan pituus ja muut tavoitteet, jotka voivat liittyä terveyden edistämiseen. Ainoa poikkeus on tutkintavankeus, jossa vankilaopetusta ei tarjota, sillä suunnitelmaa ei voi tehdä ilman oikeuden langettamaa tuomiota.

2.1.2 Rikosseuraamuslaitos

Rikosseuraamuslaitos (RISE) vastaa Suomessa rangaistusten täytäntöönpanosta lainmukaisesti ja turvallisesti sekä tutkintavankauden järjestämisestä. Se organisaationa huolehtii siis myös vankilakoulutuksen toteutumisesta, joten siksi on tärkeä tässä tutkielmassa avata, millaisesta yhteiskunnallisesta toimijasta on kysymys. Laitosta ohjaa oikeusministeriö ja sen linjausten mukainen kriminaalipolitiikka. Rikosseuraamuslaitoksen tavoitteena on vähentää rikollisuuden uusiutumista ja näin parantaa yhteiskunnan turvallisuutta. Rikollisen rangaistusaika suunnitellaan tulevaisuuden täysivaltaisen yhteiskunnan jäsenen näkökulmasta, jolloin elämänhallintaa tukevat taidot ovat pääosassa. Rikosseuraamuslaitoksen keskushallintoyksikkö on Helsingissä. Vartijakoulutusta ja henkilökunnan eri täydennyskoulutuksia järjestää valtakunnallinen rikosseuraamusalan koulutuskeskus Vantaalla. Tuomion täytäntöönpano tapahtuu Turussa. Sen lisäksi kaikki Suomen vankilat ovat yhdyskuntaseuraamustoimistojen kanssa Rikosseuraamuslaitoksen alaisuudessa toimivia perusyksiköitä. Vankiloita on 26 ja toimistoja 14. Suomi on jaettu kolmeen rikosseuraamusalueeseen, jolla jokaisella toimii arviointikeskus. Keskus vastaa laitoksiin sijoittamisesta ja tutkintavankeudesta tulevien tuomittujen arvioinnista ja rangaistusajan suunnittelusta. (Suomi.fi 2022). Rikosseuraamuslaitoksen toimintaa ohjaa ihmisarvon kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus sekä yksilön mahdollisuus muuttua ja kasvaa. Sen työntekijät tekevät yhteistyötä eri toimijoiden kanssa eli muun muassa ostavat opetuspalveluita kunnilta, koulutuskuntayhtymiltä tai kansalaisopistoilta.

Rikosseuraamuslaitos pyrkii järjestönä toimimaan ennaltaehkäisevästi. Sen työntekijät seuraavat esimerkiksi tilastollisesti vankien määrää vuosittain ja omalla toiminnallaan etsivät syitä ja seurauksia, joilla voivat ennakoida tulevaisuuden

rikollisuutta tai sitä, millaisilla rikoksilla vankilaan yleisimmin saavutaan. Rikosseuraamuslaitos on saavuttanut myös eurooppalaisen yhdyskuntaseuraamusjärjestön ensimmäisen palkinnon työntekijälähtöisessä itseopiskeluprosessissa vuonna 2022. (Rikosseuraamuslaitos 2022).

2.1.3 Maahanmuuttajataustainen vanki

Maahanmuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka on ulkomailla syntynyt ja muuttanut Suomeen, mutta ei ole Suomen kansalainen. Hän asuu Suomessa pidemmän aikaa sekä on saanut oleskeluluvan. Maahanmuuttajiksi luokitellaan kaikki ulkomailta muuttaneet niin siirtolaiset kuin pakolaiset. Maahanmuuttajataustainen taas voi itse olla ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja tai jo useamman sukupolven maahanmuuttajaperheestä. Maahanmuuttajataustaisen äidinkieli, kulttuuri tai kansalaisuus eroaa usein asuinmaan syntyperäisestä kansalaisesta. (Kotoutuminen 2022; STT 2022.) Vanki taas tarkoittaa rikoksesta tuomittua henkilöä, joka on menettänyt vapautensa ja suorittaa rangaistuksensa suljetussa tai avoimessa vankilassa. On olemassa myös tutkintavanki, joka ei ole vielä saanut rangaistusta sekä sakkovanki, joka suorittaa sakkorangaistustaan vankilassa. Tämä tutkielma ei ota kantaa vankien saamiin rangaistuksiin tai nimityksiin, vaan keskittyy maahanmuuttajataustaisten vankien peruslukutaidon haasteisiin. Tutkielmassa käytetään käsitettä *S2-vanki*.

2.2 Suomi toisena kielenä -opetus ja aikuisten perusopetuksen oppimäärä

Opiskelija voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (*myöhemmin S2*), jos hänen äidinkielensä on jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. Opetus tulisi järjestää joko pelkästään S2-ryhmässä, jolloin opettajana on suomen kielen opettaja, tai osittain S2-ryhmässä, jolloin opetusta on sekä äidinkielen ryhmän että S2-ryhmän kanssa. Yksi vaihtoehto on myös järjestää suomen kielen oppiminen samanaikaisopettajuuden kautta, jolloin S2-opettaja ja

äidinkielen opettaja tekevät yhteistyötä opetuksen tavoitteissa ja suunnittelussa. (Opetushallitus 2023.)

Tarkastelen seuraavaksi aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmaa, koska usein maahanmuuttajataustaisella vangilla peruskoulu on jäänyt kesken tai se on alin koulutus, joka on suoritettu (Ks. luku 2.1). Aikuisten perusopetus on siis tarkoitettu opiskelijoille, jotka ovat ylittäneet oppivelvollisuusiän, eivätkä ole käyneet Suomessa peruskoulua, tai joilta peruskoulu on jäänyt kesken, tai joiden valmiudet ovat jääneet sen aikana heikoksi (AIPE 2017: 12). Opetus on jaettu alku- ja päättövaiheeseen. Alkuvaiheessa on myös lukutaitoon keskittyvä osa, jos opiskelijalla on puutteita luku- ja kirjoitustaidoissa. Koko aikuisten perusopetus pohjautuu henkilökohtaistamiseen, mikä mahdollistaa esimerkiksi aiemman osaamisen hyväksi lukemisen. (AIPE 2017: 7.) Lähtökohta on, että opiskelija kehittää aiemmin elämässä, joko opinnoissa tai työelämässä, oppimiaan tietoja ja taitoja, joten opetussuunnitelma mahdollistaa opiskelun erilaisissa elämäntilanteissa. Jokaiselle aikuisten perusopetukseen osallistuvalla laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka vaikuttaa myös valittaviin kurssimääriin. Jos opiskelija suorittaa koko oppimäärän (lukutaito-, alku- ja päättövaihe), on sen laajuus neljä vuotta. (AIPE 2017: 13–14.) Opinnot parantavat opiskelijan valmiutta toimia aktiivisena kansalaisena jokaisessa yhteisössä, johon hän kuuluu.

Perusopetuksen yleistavoitteiksi on määritelty elämän, ihmisten ja luonnon, ihmisoikeuksien ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisten arvojen kunnioittaminen. Opetuksessa saatuun sivistykseen kuuluu myös vastuullisuus, hyvinvoinnin edistäminen ja kasvu hyviin tapoihin. (AIPE 2017: 19.) Kaikki nämä edellä olevat tavoitteet näkyvät myös vankeusrangaistuksen suunnitelmassa (ks. luku 2.1). Aikuisten perusopetuksen osa-alueena ovat myös ns. arjen taidot, joilla edistetään fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä toimijuutta teknologiayhteiskunnassa. Näihin taitoihin kuuluvat oman talouden hallinta ja yhteiskunnan palveluihin tutustuminen ja käyttö. Itsesäätely ja ajanhallinta lukeutuvat myös opetussuunnitelmaan. (AIPE 2017: 22.)

Aikuisten perusopetuksessa opiskelijalle laaditaan aina henkilökohtainen opetussuunnitelma (Perusopetuslaki 1507/2016.) Suunnitelma ohjaa opiskelijan

tiedollista ja taidollista kehittymistä, koska se pitää sisällään yhdessä opiskelijan kanssa laaditut tavoitteet ja aikataulut. Aiemmin suoritettu tai hankittu opetussuunnitelman mukainen osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan. Henkilökohtaiseen suunnitelmaan kirjataan myös kielitaito, opetusjärjestelyt, opiskeluolosuhteet, tuen tarve, jatko-opinnot ja urasuunnitelma. (AIPE 2017: 36.) Tämä suunnitelma siirtyy opiskelijan mukana, mikäli koulutuksen järjestäjä vaihtuu kesken opintojen.

Vankilaopetuksena järjestettävä aikuisten perusopetus mukailee näitä edellä mainittuja samoja annettuja määräyksiä, jolloin vankien saama opetus vastaa muiden aikuisten saamaa perusopetusta. Rangaistuksen aikana suoritettu perusopetuksen oppimäärä voi kuitenkin poiketa laajuudeltaan. Vangeilla on samat kriteerit aikuisten perusopetukseen kuin vankilan ulkopuolella. Mikäli vanki täyttää osan näistä, mahdollisuutta opiskeluun tarjotaan. Tämän lisäksi todistuksessa ei saa ilmetä, että opinnot on suoritettu vankilassa. (AIPE 2017: 44–45.) Opinnoissa ja opetuksessa huomioidaan vankilassaoloaika, henkilökohtainen rangaistusajansuunnitelma, joustava suoritustapa ja ajankohta. Monipuolinen opiskelun tukeminen on tärkeää, sillä vangeilla on muuhun väestöön nähden enemmän päihde- ja mielenterveysongelmia, oppimisvaikeuksia ja heikompi koulutustausta. Vankiopiskelijoissa on myös erityisryhmiä kuten naisvangit, S2-vangit ja alle 21-vuotiaat, joten opetusjärjestelyitä ja menetelmiä tulee eriyttää. (AIPE 2017: 45.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan vankilaopetusta suomea toisena kielenään oppivien ja käyttävien vankien eli S2-vankien näkökulmasta.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Peruslukutaito

Peruslukutaito on kirjoitettujen tekstien lukemista, tekstien käsittelyä ja luetun ymmärtämistä sekä tekstien käyttöä ja arviointia. Sen pohjalla on aina lukutaidon alkeellisin taso eli mekaaninen lukutaito, jossa lukija osaa muodostaa äänneistä ja kirjaimista sanoja ja kokonaisia lauseita. Mekaanista lukutaitoa voidaan mitata nopeudella, jolloin tarkoituksena on vain lukea ymmärtämättä syvällisesti tekstin sisältöä. Kun taas puhutaan laajemmasta lukutaidosta, on kyseessä peruslukutaito. Tekstien käyttö ja arviointi ovat peruslukutaidon osa-alueita, jotka sitoutuvat lukijan tavoitteiden saavuttamiseen, tietojen ja valmiuksien kehittämiseen sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseen. (Sulkunen ym. 2010: 8). Lukutaito voidaan nähdä myös osana niin sanottuja elämänhallintataitoja, joihin lukeutuvat sosiaaliset taidot sekä opiskelu- ja tunnetaidot. Näiden taitojen avulla pystyy selviytymään stressitilanteista ja erilaisista vastoinkäymisistä, joita vangit kohtaavat yhteiskuntaan vapautumisen jälkeen. (Siltanen ym. 2016: 12).

Hyvä peruslukutaito antaa lukijalle mahdollisuuden säädellä ja tehostaa omaa lukemaansa ja luetun ymmärtämistään laatimalla itselleen sopivia lukemisstrategioita (Sulkunen ym. 2010: 49.) Nämä lukemisstrategiat usein vähentävät peruslukutaidon ympärillä esiintyviä haasteita kuten keskittymisvaikeuksia. Peruslukutaitoon kuuluu

lukemiseen sitouttaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lukija arvostaa lukemista ja on myös kiinnostunut siitä. Päivittäin lukeminen ja erityyiset tekstit ylläpitävät ja kehittävät huomaamatta peruslukutaitoa. Heikko peruslukutaito tutkimusten perusteella lisää syrjäytymisriskiä jatko-opinnoissa ja työelämässä etenkin nuorilla (Sulkunen ym. 2010: 65).

Haasteiden tunnistaminen ja kohtaaminen sekä lukutaidon kehittyminen ja sen tukeminen lähtevät siitä, että lukija luottaa omaan lukutaitoonsa. Onnistumisen kokemukset ja mielekkyys edistävät tätä luottamusta parhaiten. (Sulkunen ym. 2010: 65). Tässä tutkielmassa tuodaan esille haasteiden lisäksi myös onnistumisen kokemuksia ja lukemisen tuomaa iloa.

3.2 Toisella kielellä lukeminen

Tutkimuksen kohteena on maahanmuuttajataustaisten vankien peruslukutaito, joten teoria pohjautuu myös toisella kielellä lukemiseen (engl. L2-reading). Toiseksi kieleksi kutsutaan sitä kieltä, joka on opittu ensi kielen jälkeen yleensä autenttisessa ympäristössä (Tieteen termipankki, 14.3.2022). Toisella kielellä lukeminen on kytköksissä hyvin usein kyseisen kielen käyttöympäristöön. Voidaan siis sanoa, että lukutaitoon liittyvät haasteet esiintyvät samankaltaisina myös kokonaisvaltaisesti kielen käytössä ja kieliopissa (Harding ym. 2015: 320). Lukuprosessit vaihtelevat lukijoiden ja tilanteiden välillä eivätkä ole suorassa yhteydessä tekstin ymmärtämiseen. Toisen kielen lukutaito-osaamista voidaan kuitenkin määritellä erilaisten testien ja arviointien kautta, joissa tarkastellaan muun muassa sitä, tunnistaako lukija tekstilajin, löytääkö hän tekstistä tärkeän tiedon ja miten hän sisäistää sen. (Alderson ym, 2015: 74.) Toisen kielen lukemiseen vaikuttavat koulun, maan tai kodin tarjoamat oppimismahdollisuudet, lukijan asenne ja motivaatio. PISA (2009), PIAAC (2012) ja OECD (2013) -tutkimuksissa on selvinnyt, että lukutaitoon useimmin vaikuttava ulkopuolinen tekijä on maa tai alue, jossa lukija on asunut tai asuu. (Alderson ym, 2015: 149–150). Kieliympäristö antaa lähtökohdat oman äidinkielen tai toisen kielen peruslukutaidolle.

3.3 Kielelliset selviytymisstrategiat

Selviytymisstrategiat (engl. *coping strategy*) ovat epävarmuuksista johtuvaa toimimista. Sosiaalipsykologiassa ne määritellään suhtautumisena stressitekijöihin. (Ks. Skinner ym. 2003.) Peruslukutaidon haasteita kohdatessaan vangit käyttävät soveltaen joko tiedostamattaan tai tietoisesti näitä *coping*-keinoja eli selviytymisstrategioita erityisesti silloin, kun he huomaavat, että heillä ei ole omien kielellisten tai toiminnallisten resurssien puolesta mahdollista selviytyä lukemastaan tekstistä. Näitä Skinnerin ym. (2003) määrittelemiä käyttäytymisen selviytymisstrategioita ovat tuen etsiminen ympäristöstä ja turvallisuudesta, ongelmanratkaisu suunnittelun ja omien vahvuuksien kautta, tiedonhaku lukemalla, havainnoimalla ja kysymällä, toiminnan välttäminen poissaolevuudella ja toimettomuudella sekä omat kyvyt suhteessa tunteiden säätelyyn, ilmaisuun ja toimintakykyyn.

Kielellisissä selviytymisstrategioissa kyse on samanlaisesta mekanismista, mutta kielenkäyttöön liittyvässä tilanteessa. Aiemmin tätä on tutkittu kommunikaatiostrategioiden näkökulmasta (ks. Færch & Kasper 1983; Wagner & Firth 1997; Willems 1987; Suni 1993 ja 1996; Kuisma 2001). Yhdistän tutkielman analyysivaiheessa sekä yleisiä selviytymisstrategioita (käyttäytyminen) että kommunikaatiostrategioihin liittyvää kielellistä toimintaa, ja siksi käytän käsitettä kielelliset selviytymisstrategiat. Kommunikaatiostrategiat jaetaan aiempien tutkimusten pohjalta seuraaviin ryhmiin: suulliset kommunikaatiostrategiat (*kielten väliset strategiat ja avunpyyntö*), kirjalliset kommunikaatiostrategiat (*sanakirja, kirjoittaminen*), ulkopuolisen avun käyttäminen (*ystävä*), muut tavat (*esimerkiksi piirtäminen, käsien avulla selittäminen*) sekä pelkistämisstrategiat (*viestin supistaminen tai hylkääminen*). (Færch & Kasper 1983; Willems 1987.) Yleensä kommunikaatiostrategioita analysoidaan kirjallisesta tai suullisesta aineistosta (Palmanto 2004: 409), mutta tässä tutkielmassa haastateltavat ovat tunnistaneet tai havainneet tällaisia strategioita omilla opiskelijoillaan, ja näitä havaintoja sitten tutkijana analysoin.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineisto ja tutkimukseen osallistujat

4.1.1 Haastateltavat

Tutkielman aineisto koostuu kahden suomen kielen opettajan haastattelusta. Opettajilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten vankien opetuksesta – toisella aikuisen perusopetuksesta sekä lukiokoulutuksesta ja toisella ammatillisesta ja siihen valmistavasta koulutuksesta. Rekrytoin haastateltavat olemalla yhteydessä ensisijaisesti vankilaopetusta tarjoaviin koulutusorganisaatioihin ja tarjoamalla opettajille kohdenetusti mahdollisuutta osallistua tutkimukseen.

Tutkimusluvut on hankittu sekä organisaatiolta eli Rikosseuraamuslaitokselta että haastateltavilta itseltään. Ennen tutkimusaineiston keräämistä opettajat saivat tiedoksi tietosuojailmoituksen ja tiedotteen tutkimukseen osallistumisesta.

Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä ja ne tallennettiin. Tutkittava sai valita, näkyykö hänen kuvansa tallennuksen aikana vai ei. Tutkijalla kamera oli koko haastattelutilanteen ajan auki. Toinen tutkittavista piti kameran auki ja toinen ei. Tällä ei kuitenkaan ole vaikutusta aineistoon tai sen luotettavuuteen. Opettajien tunnistamattomuuden säilyttämiseksi taustatietoja (ikä, työpaikka, paikkakunta), joista voi päätellä kuka haastateltu on, ei kerrota tässä tutkielmassa. Käytän aineistolitteraateissa pseudonyymeja *Leena* ja *Pekka*.

4.1.2 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja niitä ohjasivat molempien haastateltavien kohdalla samat kysymykset (ks. Kananen 2014: 75). Nämä kysymykset löytyvät tutkielman liitteestä 1. Haastattelukysymysten laadintaa ohjasi tutkimusaiheeseeni liittyvä peruslukutaitoa koskeva teoriapohja, jotta aineisto vastaa mahdollisimman monipuolisesti tutkimusongelmaani.

Haastattelulla pyritään saamaan tietoa jostain tietystä ilmiöstä tai haastateltavan omista kokemuksista ja näkemyksistä. (Dufva 2011: 131–132). Valitsin aineistonkeruutavaksi haastattelun, koska haastateltavina olevat opettajat näkevät käytännössä ja läheltä tutkimusongelmani, johon yritän löytää vastauksia ja selityksiä. Haastattelulla on mahdollista saada paljon tietoa suppeastakin tutkimuskentästä. Tämän lisäksi tutkimus kytkeytyy aiheeseen, joka vaatii paljon tilaa selittää ja kertoa havainnoista, sillä vankilassa opettavien opettajien oppimisympäristö ei ole yleisesti tunnettu. Tässä tapauksessa tutkimusaineiston kerääminen on eduksi toteuttaa haastatteluna, jotta haastateltavalla ja tutkijalla on mahdollisuus täydentää ja tarkentaa sanomistaan epäselvissä vastauksissa tai kysymyksissä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 34–36.)

Puolistrukturoitu haastattelu antoi minulle mahdollisuuden toteuttaa haastattelut tilannekohtaisesti ja ihmisläheisesti. Haastattelukysymykset olivat haastateltaville samat, mutta minulla oli tutkijana vapaus vaihtaa niiden järjestystä. Tällöin haastattelusta tuli keskustelua muistuttava tilanne, mikä avasi tilaa haastateltavan omien kokemusten esittämiselle. Olin siis ennalta määrittänyt haastattelulle näkökannan ja tavoitteet tutkimuskysymysten pohjalta. Tie tavoitteisiin on haastateltavien kohdalla erilainen (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47).

Suomessa puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimitystä *teema-haastattelu*, jossa kaikki ihmisen kokemukset, ajatukset, tunteet ja uskomukset soveltuvat tutkittavaksi. Tästä syystä teemahaastattelu ei ole sidoksissa mihinkään ennalta määrättyihin oletuksiin, vaan etenee tutkijan luomien teemojen mukaisesti. Tämä myös vapauttaa tutkijan haastattelijan rooliin, jolloin haastateltavan kokemukset ja niistä tehdyt päätelmät saavat merkityksen meidän välisessämme vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48.)

Yksi haastattelu kesti noin 50 minuuttia. Molemmat on toteutettu etäyhteydellä ja tallennettu tietosuojalain mukaisesti, jotta niihin voi tutkimuksen raportointivaiheessa palata. Karkeasti litteroitua aineistoa on yhteensä noin 20 sivua. Litteraatti on analyttinen apuväline (ks. Nikula & Kääntä 2011: 62), jonka avulla pystyn osoittamaan tutkimuksen kannalta merkittäviä huomioita. Karkeakin litteraatti antaa mahdollisuuden kohdentaa aineiston analyysi tiettyihin teemoihin. Pseudonymisoin litteroidun aineiston, jotta tutkimuksesta ei voi tunnistaa haastateltuja henkilöitä (ks. Tietosuojalaki 1050/2018).

4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka lähtökohtana ovat litteraatista esiin nousseet vastaukset ja näkemykset suhteutettuna tutkimuskysymyksiin ja -ongelmaan (Alasuutari 2011: 38). Tarkoituksena on analyysimenetelmän avulla saada tiivis kuvaus aiheesta ilman, että aineiston arvo kärsii. Sisällönanalyysin avulla pystyn kuvaamaan sanallisesti aineistosta esiin nousseet yhtäläisyydet ja eroavaisuudet. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa analyysiä, jolloin teoreettinen lähtökohta ei sulje pois teemoja tai haastateltavien esille tuomia ajatuksia (Alasuutari 2011: 39–48). Yhteisten teemojen etsiminen haastatteluista on konkreettinen tapa saada tutkimusongelman kannalta merkitseviä tuloksia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii puolistrukturoidun haastattelun analyysitavaksi, koska yhdistävänä tekijänä on teemoittelu. Analyysiluvut on nimetty teemojen mukaisesti.

Ensimmäiseksi analyysityössä teemoittelen aineistosta esiin nousevat ajatukset, jolloin saan pilkottua siitä niin sanotun raaka-analyysin. Sen jälkeen syvennän tulkin-taa ja teen siitä kielellisiä päätelmiä. (ks. Ruusuvuori ym. 2010: 18–20.) Kielelliset päätelmät ovat nähtävissä litteraateista, ei-kielelliset päätelmät taas tulevat merkitysten ja tulkintojen kautta. Toisaalta kaikki ennen analyysivaihetta tehdyt johtopäätökset ja aineiston kerääminen ovat sisältäneet minun tekemiäni teoreettisia valintoja ja tulkintoja, jotka tulevat vaikuttamaan myös lopullisessa analyysissä. Analyysityötä tapahtuu aina, kun työskentelen aineiston parissa. Kolmantena vaiheena keskustelen

aineiston kanssa. Tarkalla ja monipuolisella analyysillä en kuitenkaan koskaan voi tulkita aineistoa loppuun. Sen takia kiinnitän huomiota siihen, että annan tutkielmani lukijalle tilaa havainnoida tekemäni tulkinnan uskottavuutta mutta myös mahdollisuuden kyseenalaistaa sitä. Pyrin johdonmukaisesti erottelemaan analyytiset havainnot, yhteenvedot eli tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset toisistaan. Valmis ja tutkimusongelmaan vastaavaan teoriaan liittämäni analyysi asettuu tutkimuskentässä uuteen valoon, jolloin annan mahdollisuuden muille tutkijoille kehittää aloittamaani dialogia tutkimusaiheen parissa. (Ruusuvuori ym. 2010: 26–29.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullista tutkimusta, joka mahdollistaa tulosten sovellettavuuden ja yleistämisen. Yleistettävyyden ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sellaisenaan tulokset pitäisivät paikkaansa jossain suuremmassa joukossa, vaan että sillä on mahdollinen logiikka (ks. Peräkylä 2008) yleisesti tietyssä kulttuurissa tai ympäristössä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä vankilaympäristöissä, joissa vangit opiskelevat suomea toisena kielenään.

5 AINEISTON ANALYYSI

5.1 Opetukselle asetetut tavoitteet

Toisen kielen opiskeluun ja sillä kielellä lukemiseen vaikuttaa paljon se, millainen oppimispolku kielenoppijalla on taustalla. Taustatekijät vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppimiselle ja opetukselle voi asettaa. Opetuksen tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, johon kuuluvat tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto sekä näiden muodostama kokonaisuus (AIPE 2017: 20). Näissä tavoitteissa ei ole kyse pelkästään suomen kielen oppimisesta vaan kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja kouluttautumisesta. Peruslukutaidon haasteita ja siihen liittyviä tavoitteita pohtiessaan Pekka nosti esille yhden suurimmin vaikuttavimmista tekijöistä:

Esimerkki 1

*Pekka: - - just siihen niinku vaikuttaa se **koulutus** niinku jos vaikka puhutaan niinku **tekstilajien tuntemuksesta** (.) ni siinä on paljon merkitystä et minkälaiset **opiskelukilsat** siel taustalla on et.*

Opettajana tulee tunnistaa, selvittää ja tiedostaa opiskelijoiden aiemmat opiskelut ja niihin liittyvät taustatekijät, sillä aiemmin opitut tiedot ja taidot tulee huomioida yksilöllisesti (AIPE 2017: 15). Tämä on itsestään selvää vankilakoulutuksessa, koska vankien tausta usein selvitetään monen eri ammattihenkilön toimesta. Opettajat saavat moniammatillisen yhteistyön kautta kirjallista tietoa esimerkiksi siitä, millainen suomen kielen taito vangilla mahdollisesti on tai millainen koulutus- tai

työelämätausta hänellä on joko kotimaasta tai Suomesta. Opettajan tehtäväksi kuitenkin jää tunnistaa ja ratkoa koulutustaustan niukkuudesta johtuvia puutteita, jotka nousevat kielen oppimisen aikana esille. Aikuisten perusopetusta ja vankilaopetusta ohjaa opiskelijan henkilökohtainen osaaminen, joten opiskelijan koulutustausta tulee väistämättä näkyväksi.

Juuri edellä Pekka nosti esille tekstilajien tuntemuksen, mikä on jo paljon syvemmän tason vaihe kielen oppimisessa ja peruslukutaidossa. Tekstilajin tunnistaminen vaatii, että lukija ymmärtää, mitkä piirteet ja keinot ovat tyypillisiä tietylle tekstille. Tätä kutsutaan yleisesti tekstitaidoiksi. Peruslukutaito ja kirjoitustaito ovat tekstitaitojen pohjalla. Tekstitaidot syventävät tekstien tuottamisen ja tulkinnan sekä laajentavat taitoja erimuotoisten tekstien hallintaan ja arvioimiseen (Sulkunen & Luukka 2014: 2). On loogista, että heikolla koulutuksella ja vähäisellä toisen kielen taidolla tekstilajien tunnistaminen ja käsittely on haastavaa. Koulutustaustan vähyys voi nousta esille vasta tekstitaidoissa, koska suomea toisena kielenä opiskelevat vangit voivat olla toisen sukupolven maahanmuuttajia. Heidän kouluttautumiseensa liittyy Suomessa monenlaisia haasteita (ks. Hietarinta 2020). Maahanmuuttajataustaisen vangin suomen kielen ilmaisu voi olla hyvällä tasolla, kun taas syvempi kirjallinen osaaminen ja niin sanotut tekstitaidot tuottavat vaikeuksia.

Tekstilajien tuntemuksen lisäksi Pekka on havainnut vankien heikon koulutustaustan myös lukutaidosta ja yleissivistyksestä:

Esimerkki 2

Tutkija: Joo (0.5) osaatko sanoa jotain esimerkkiä mistä huomaa et on vaikka vähän opiskelutaustaa tai koulutustaustaa. Et mistä sä niinku sen konkreettisesti huomaat jos otetaan ihan pieniä esimerkkejä

*Pekka: joo, no varmaan se semmonen niinku **heikko** - - **mekaaninen lukutaito** niin tota ni ni siitä tietty aika usein pystyy sitte sen niinku aavistaa (.) ja sit jos on vähän **parempikin lukutaito** ni sit ehkä niinku monesti semmosista ehkä (.) **keskusteluaiheista** ja muista että voi olla niinku semmosia **aukkoja** siinä muussakin niinku muissa asioissa mitä: **koulusivistys** normaalisti tuo et - - missä niinku mantereella joku maa on sitte tota ei oo niinku aavistustakaan tai menee iha niinku pielee - -*

Suomen kielen heikko mekaaninen lukeminen yhdistettynä vähäiseen koulutustaustaan voi viitata siihen, että S2-vanki ei ole ollut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä mukana ja näin ollen hänelle ei ole päässyt kehittymään edes sujuvaa lukutaitoa. Perusopetuksesta lähtien maahanmuuttajataustaisille, joiden äidinkieleksi on merkitty muu kuin suomi, tarjotaan ikätason mukaista tai ikätasoista suomi toisena kielenä -opetusta. Opetuksen tavoitteena on, että oppija pystyy toimimaan ja opiskelemaan tasavertaisena ympäröivässä kieliyhteisössä (Opetushallitus 2023). Koulutustaustan puutteellisuuden paljastavat aiemmin esimerkissä 1 mainitun tekstilajitunteuksen lisäksi keskustelunaiheet tai epävarmuudet yleissivistykseen liittyvissä aiheissa.

Yksi peruslukutaidon osa-alueista on tekstin käsittely, joka lukeutuu tekstitaitoihin. Tekstin käsittely ja tiedon syventäminen vaativat usein opiskelijalta mekaanisen lukemisen ja luetunymmärtämisen lisäksi muun muassa jonkinlaista ennakkotietoa aiheesta.

Esimerkki 3

Tutkija: joo no miten te syöennyitte siihen tekstiin sitten (.) millä keinoilla

*Pekka: - - me eka niinku mietitään mitä me **tiedetään** siitä aiheesta (0.5) tota **katotaan kuvat ja otsikot** ja muuta ja yritetään saada vähän sellasta **yleiskäsitystä** ennenkun ennenkun lähetään siihen ja ja tota sitten ehkä niinku välissä **keskustellaan** siitä (.) tota sitten **lukemisen jälkeen** niin sit ois niinku mahdollisimman paljon niinku **tietoa** myös sen **tekstin ulkopuolelta** et se sitten ehkä auttaa sitä **ymmärtämistä***

Tekstin käsittely ennen lukemista tukee peruslukutaitoa, sillä ennakkotieto aiheesta parantaa luetunymmärtämistä. Ennakkotyöskentely tekstin parissa on tyypillistä vastavuoroisessa opetuksessa (ks. Takala 2006). Tavoitteena on motivoida lukijaa, aktivoida aiempaa tietoa ja suunnata tarkkaavaisuutta ymmärtämisen kannalta keskeisiin kohtiin. Vastavuoroisessa opetuksessa opettaja pohtii aluksi ääneen tekstin herättämiä ajatuksia ja pyrkii tällä tavalla siihen, että opiskelija luo mielessään kysymyksiä (*mitä, miksi, milloin, miten*) tekstiin liittyen. Tämän jälkeen opiskelijat pystyvät käyttämään tätä samaa strategiaa ilman opettajalähtöisyyttä. Tehokas vastavuoroinen opetus pyrkii yhdessä pohtimisen ja mallintamisen kautta siihen, että opiskelija

omaksuu toimintatavan itselleen myöhempiä tekstikäsitteilyjä varten. (Aro & Torppa 2020: 26.) Vankilaopetuksessa vastavuoroinen opetus ja tekstin sisällöllinen käsittely ennen lukemista auttavat vankeja keräämään aiheen ympäriltä uutta tietoa. Pekan tavoitteena on, että vangeilla olisi lukemisen ja keskusteluiden jälkeen mahdollisimman paljon tietoa myös tekstin ulkopuolelta.

Opetukselle asetetut tavoitteet näkyvät opetussuunnitelmassa, ja tietyille koulutukselle on aina omansa esimerkiksi suomen kielen taidon näkökulmasta. Vankilassa suomea toisena kielenä opiskelevat on sijoitettu samaan ryhmään kuin suomea äidinkielenä puhuvat, joten heidän lähtökohtansa on huomioitava suomen kielen tunnilla tarkemmin. Suomea vangeille opettavan Pekan mukaan tämä näkyy siinä, millaista lähtötasoa S2-vangeilta käytännössä vaaditaan esimerkiksi aikuisten perusopetuksessa (AIPE) ja ammatilliseen koulutukseen valmistavassa koulutuksessa (VALMA):

Esimerkki 4

Tutkija: joo ja opiskelevatko he sitten niinku (.) nää ketkä on siellä valmalla niin samassa ryhmässä kuitenkin ku vaikka suomea puhuvat

*Pekka: Joo ja he on (.) sen takia justiin sit heillä tulee olla sit **riittävä kielitaitoa**.*

Pekan mielestä riittävä kielitaito on sitä, että opiskelija pärjää suomen kielellään äidinkielisten opiskelijoiden ryhmässä. Yleinen käsitys ja niin sanottu kynnystaso Suomessa riittävästä kielitaidosta määritellään Eurooppalaisen kielitaidon viitekehysten (EVK) mukaisesti. Se taso on B1.1, mikä on sekä kotouttamiskoulutuksen että peruskoulun päättövaiheen tavoitetaso suomen kielessä. Kyseisellä kielitaidon tasolla oleva henkilö pystyy selviytymään arkisista viestintätilanteista, ymmärtää yleistietoisien puheen ja tekstin pääajatuksen sekä tärkeimmät yksityiskohdat. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 143.) Vankien suomen kielen taitotason kartoitus ja arviointi kuuluu opettajien tehtäviin ja on osa opetustyötä. Lehdenvirta (2020) on tutkinut S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisessa koulutuksessa. Hän nostaa esille, että työelämän kielitaito on vaativaa, mutta opiskeluun vaadittava kielitaito on vielä vaativampaa. Toisaalta niin sanottu riittävä kielitaito voi olla hyvinkin erilaista

riippuen kontekstista. Omassa työssään Pekka kertoo tekevänsä kaikille opiskelijoilleen alkukartoituksen:

Esimerkki 5

*Pekka: - - sitä aina **kartotetaan** vähän siin **alussa** ku erilaisten tehtävien muodossa taikka tämmösten perinteisten vähä niinku luetunymmärtämistä ja muuta*

Opettajat kartoittavat oppimiseen liittyviä tavoitteita ja taitoja opetuksen alussa. Pekka kertoo teettävänsä lähtökartoituksessa perinteisiä luetunymmärtämisen tehtäviä. Tällä diagnostisella arvioinnilla hän pyrkii selvittämään, millainen peruslukutaito opiskelijalla on. Diagnostinen arviointi (Ks. Vaarala ym. 2016) pyrkii ensisijaisesti määrittelemään opiskelijan lähtötason. Sen avulla opettaja pystyy laatimaan opetuksen eri osa-alueille tavoitteet. Diagnostista arviointia käytetään usein, kun opiskelija tulee opetukseen kesken koulutuksen eikä opiskelijaan voi sellaisenaan soveltaa luokka-asteeseen sidottuja tavoitteita tai kriteereitä (Vaarala ym. 2016: 137–139). Lisäksi alkukartoitus auttaa opettajaa toteuttamaan opetusta opiskelijoiden taitotaso ja kehityskohteet huomioiden. (Vaarala ym. 2016: 137–139.)

Vankilaopetuksessa arviointiin liittyvät olennaisesti S2-vankien omat tavoitteet, koska he opiskelevat henkilökohtaisen rangaistusajan suunnitelman mukaisesti (ks. luku 2.1). Opiskelijalla on myös opetussuunnitelmien näkökulmasta oikeus osallistua tavoitteiden laatimiseen. AIPE:n opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan omien tavoitteiden pohtiminen ja oman osaamisen edistymisen tarkastelu suhteessa opetuksen tavoitteisiin ja arviointikriteereihin on olennainen osa opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymistä. Itse- ja vertaisarviointi tukevat opiskelijan kielellisen tietoisuuden kehitystä mutta myös sitouttavat opiskelijaa oppimistavoitteisiin. Sen lisäksi opiskelija oppii tarkastelemaan kieltä, mikä jo itsessään tukee kielenoppimista. (Vaarala ym. 2016: 134–135.) Opetuksen ja oppimisen tavoitteissa on tärkeä huomioida myös opiskelijan oma näkemys, jolloin hän voi asettaa itselleen jonkin seuraavan saavutettavan tavoitteen oppimisessa. Tämä näkyy seuraavassa esimerkissä, jossa Pekka kertoo omista pedagogisista tavoitteistaan ja opiskelijoiden henkilökohtaisista tavoitteista. Hän opettaa ammatillisen ja valmistavan koulutuksen opiskelijoita, joten opiskelija-aines on moninainen.

Esimerkki 6

Tutkija: okei no mitä tavoitteita sää itse oot asettanut sille lukemiselle tai sen opettamiselle?

Pekka: se on niin kirjava joukko -- et osa niinku osahan on niinku aika lukutaidottomia -- et jokainen vois niinku oman taitotasonsa ja ja niinku haasteidensa kanssa niinku sit kuitenkin kehittää niitä taitojaan että olis sitten niinku tavutasolta sanatasolle pääsemistä tai sitten keskittymisen haasteiden niinku ylittämistä tai sitten sen niinku luetunymmärtämisen petraamista. et et jos jokainen sais asetettuu itelleen jonkun sellasen tavoitteen mikä vois olla seuraava steppi.

Lukemisen opettamiselle, ja opetukselle on vaikea asettaa yleisiä tai yhteisiä tavoitteita, koska opiskelijoiden kielellinen taitotaso on hyvin vaihtelevaa. Pekka kertoo, että tavoitteena on tunnistaa jokaisen taitotaso ja pyrkiä kehittämään opetuksen aikana niitä taitoja, jotka on mahdollisesti saatu diagnostisen arvioinnin kautta selville. Lukutaidon arvioinnissa voi käyttää kotouttamiskoulutuksesta tuttua opetusta ohjaavaa jaottelua: primäärilukutaidoton ei osaa lukea tai kirjoittaa millään kielellä, sekundaarilukutaitoinen osaa lukea muulla kuin latinalaisilla aakkosilla ja semilukutaitoisella on jo ennakolta jonkinlaista kirjallista taitoa latinalaisilla aakkosilla, joka on tarttunut kielellisestä elinympäristöstä (Opetushallitus 2012: 12–13). Vankiopiskelijalla tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi mekaaniseen lukutaitoon (tavutasolta sanatasolle siirtymistä), keskittymisen parantamiseen tai luetunymmärtämisen kehittämiseen. Tavoitteiden asettamisen tulee olla vuorovaikutuksellista opettajan ja opiskelijan välillä, jotta opiskelijat itse näkevät taitotasonsa. Näin toimitaan ensisijaisesti siksi, että opiskelija itse tiedostaa oman kielellisen taitotasonsa, mutta myös siksi, että hän voi pyrkiä ylläpitämään tai kehittämään sitä opetuksen aikana.

Opetukselle asetetut tavoitteet ovat kuitenkin pääosin opettajien laatimat. He asettavat ne lähtökartoituksen ja opetussuunnitelmiin nojaten. Esimerkissä 7 Leena kuvaa omia päätavoitteitaan:

Esimerkki 7

Leena: -- pystyy niin kun itsenäisesti selviytymään sellasesta lyhyestä aika niin kun arkisista teksteistä jos näin voisi sanoa luettuna (.) ja sitten sellasta niin kun tekstilajien ja kirjallisuuden tuntemusta pitää osoittaa myöskin että niihin ehkä tällain luetun tekstin kohdalla niin ne on semmoset päätavoitteet jotka meillä toteutuu.

Nämä Leenan opetukselle asettamat tavoitteet – itsenäisesti arkisista teksteistä selviytyminen sekä tekstilajien ja kirjallisuuden tuntemus – liittyvät kaikki myös EVK taitotasoon B1.1. Tämä viitekehys on luotu auttamaan opettajia yhtäläisessä kielitaidon arvioimisessa (Opetushallitus 2023). Leenan mainitsema itsenäinen selviytyminen tukee kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, joka on yksi aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) mainituista opetuksen tavoitteista. EVK:ssa taitotasoo B1 on nimetty itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaitotasoksi, johon luokituvat taito ymmärtää pääkohtia yleiskielisistä viesteistä, taito selviytyä matkustaessa kohdekielialueilla ja taito tuottaa tekstiä yksinkertaisesti ja johdonmukaisesti itseään kiinnostavista aiheista, kokemuksista, unelmista, toiveista sekä taito perustella niitä (Ahlholm 2020: 303). Tekstilajit ja kirjallisuuden tuntemus nivoutuvat opetussuunnitelmassa mainittuun sivistykseen ja elinikäisen oppimisen edistämiseen. (AIPE 2017: 19.)

Leena pyrkii huomioimaan peruslukutaito-opetuksen tavoitteisiin pääsemisen jokaisella oppitunnilla:

Esimerkki 8

*Leena: - - meillä ihan **joka ikinen tunti** niin meillä **luetaan** jotakin ja siis usein yritän vielä niin että meillä aina tavallaan et olis se sinne kuuluis se **ääneen luku** (0.5) sit sinne kuuluis sellasta niinku **itsenäistä lukua** ja sit tavallaan niin kun **luetun ymmärtämistä** sinne mukaan et joka ikinen tunti tulee jotakin pientä tällasta.*

Peruslukutaidon osa-alueet eli lukeminen, luetun tekstin käsitteleminen tekstin ymmärtäminen, käyttäminen ja arvioiminen pääsevät kehittymään, kun opettaja tietoisesti ja tavoitteellisesti harjoittaa niitä erilaisten tehtävien ja toimintojen kautta oppituntien aikana. Peruslukutaidon alin taso eli lukeminen vaatii toistoja sujuvuuden saavuttamiseksi, mutta myös sen jatkuvaan kehittymiseen (ks. Kuhn & Stahl 2003). On myös todettu, että lukemiseen liittyvät vaikeudet eivät johdu sen virheellisyydestä, vaan hitaudesta ja sujumattomuudesta (Hintikka & Aro 2007: 32). Lukusujuvuus pitää sisällään lukunopeuden, lukutarkkuuden, äänenkäytön prosodian ja tekstiin eläytyksen (Ks. Torgesen ym. 2001). Sujuvuutta on syytä harjoitella ääneen lukemisella,

koska tekstiin syntyy sitä kautta eloa esimerkiksi painotusten avulla. Sen lisäksi äänen lukemisesta ei hyödy pelkästään itse lukija vaan myös kuuntelijat. Yhteinen kuuntelu ja äänen lukeminen lisää ryhmään kuulumisen tunnetta, ja tekstin sisältö jää painotusten ja eläytymisen seurauksena paremmin mieleen (Laine 2018: 23). Tässä tapauksessa voidaan ajatella niin, että lukeminen on toisaalta opetuksessa oppimisen kohde ja toisaalta oppimisen väline.

Itsenäinen lukeminen tukee luetun ymmärtämistä sekä siihen liittyviä tehokkaita strategioita, joita opiskelija oppii ja joutuu opettelemaan itsenäisen lukemisen kautta (Sulkunen ym. 2010: 53). Lukemisesta tulee tehokkaampaa ja mielekkäämpää, kun pelkän mekaanisen lukemisen sijasta lukija ajattelee, mitä teksti merkitsee, miten se liittyy aiempaan hänellä olevaan tietoon ja mitä hän mahdollisesti odottaa tekstiltä (Alderson 2000: 4–5). Luetun ymmärtäminen alkaa siis jo ennen kuin itse tekstin sisältöä on juurikaan luettu.

Tekstien aiheiden tulisi opiskelijoille läheisiä ja kiinnostavia. Tällainen funktionaalisen kielenopetuksen lähtökohta (Ks. Aalto 2009) on Pekalle opetuksessa keskeinen.

Esimerkki 9

*Pekka: no kyl mul varmaan niinku jos ihan semmosta **lukutaitoo** yrittää **petrata** niin kyl varmaan se niinku perinteinen **kiinnostus** on niinku semmonen jotenkin (.) et yrittää sitten lähtee sen sen niinku vankiopiskelijan **henkilökohtasen kiinnostuksen kohteiden** niinku parista (.) et-että jos löytää jotai vaik siihen **liittyvää tekstimateriaali** sitä kautta niinku lähtee petraamaan.*

Funktionaalisen kielenopetuksen tarkoituksena on, että oppijalle tarjotaan opetuksessa kielenkäytön ja kielen oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia, joille hänellä on käyttöä ja joita hän voi aktiivisesti oppimisessaan hyödyntää. Nämä ovat niin kutsuttuja affordansseja. Ne ovat esimerkiksi oppimisympäristöön, kielelliseen syötökseen ja oikea-aikaiseen tukeen liittyviä resursseja, jotka oppija ottaa itselle ominaisella tavalla käyttöön. Opetus tai kielellinen toiminta eivät siis automaattisesti ole affordansseja. (Aalto ym 2009: 405.) Teksti- ja aihevalinnat vaikuttavat siihen, miten opiskelija pystyy kehittämään henkilökohtaisten tavoitteidensa mukaista luku- ja kielitaitoa.

Kiinnostavat aiheet ovat motivoivia. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan aikuinen kielenoppija hyötyy, kun opetus liitetään häntä ympäröivään maailmaan. Vankilassa tämä ei suinkaan tarkoita pelkkään vankilaympäristön huomioimista, vaan on hyvä laajentaa opetuksen aiheet ja sisällöt tulevaisuuteen, kulttuureihin, harrastuneisuuteen, kiinnostuksenkohteisiin sekä työ- ja opiskelukokemuksiin.

Opetuksessa käytettävän tekstimateriaalin tulee olla monilukutaitoa tukevaa. Erilaisten tekstein tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen opettavat ymmärtämään moninaisiin kulttuureihin sidoksissa olevaa viestintää. Tekstimateriaalit auttavat opiskelijaa rakentamaan omaa identiteettiään. (AIPE 2017: 23.) Opetuksessa tulisi käyttää kirjoitettua, puhuttua ja painettua tekstiä mutta myös audiovisuaalista ja digitaalista tekstiä, jotta opiskelija saa mahdollisimman hyvät taidot toimia kielellisessä ympäristössä. Näitä tekstejä tulisi harjoittaa sekä yksin että yhdessä. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2017) painottavat, että opetuksessa tulisi tarkastella opiskelijoille merkityksellisiä, heidän elämästään kumpuavia, tekstejä ja tulkintoja niistä. Tämä lisää opiskelijan toimijuutta opetukseen osallistumisessa.

5.2 Vankien haasteet peruslukutaidon eri osa-alueilla

5.2.1 Yleiset opiskelutaidot ja -valmiudet

Oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kouluun ja opiskeluun liittyvä päättäväisyys, henkilökohtaiset ominaisuudet, minäpystyvyys, oppimiseen liittyvät tunteet, hyvinvointi ja opintomenestys (Salmela-Aro 2018: 18–20). Yleisiksi opiskelutaidoiksi voidaan lukea myös oman ajankäytön hallinta, vastuunotto opiskelusta ja motivaatio.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelunvalmiutta arvioidaan yleisesti sanelun, matematiikan, rakenteellisen hahmottamisen ja teknisen lukemisen testeillä (Huhta 2017: 196). Näiden avulla voidaan selvittää, mille koulutuksen lähtötasolle opiskelija kuuluu ja miten hän mahdollisesti tulee suoriutumaan koulutuksessa. Kielitaito ei ole

ainoa vaikuttava tekijä, vaan esimerkiksi Saksassa on tutkittu motivaation yhteyttä opiskeluvalmiuteen. (ks. Perlmann-Balme & Dengler 2007). Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opiskeluvalmiuksien puitteissa nuoremmat saavuttavat tavoitellun kielitaitotason kaikissa osataidoissa parhaiten, koska heillä on vanhempia parempi mahdollisuus hyödyntää kielenoppimista vapaa-ajalla. Opiskeluvalmiuksia mitattaessa naisten kirjalliset taidot ovat yleisesti miehiin verrattuna paremmat. (Huhta 2017: 200.) Puhumisen lähtötaso on kuitenkin sama sekä miehillä että naisilla. Ratkaisevat tekijät ovat motivaatio, oppimisstrategiat ja mahdolliset biologiset erot (ks. Zahar & Meenakshi 2012). Toisen kielen oppimisen kannalta tärkeässä roolissa ovat kielikontaktit syntyperäisten puhujien kanssa, koska ne tukevat kyseisen kielen oppimista ja voivat jopa vähentää syrjäytymisvaaraa (Ks. Elmeroth 2003).

Opiskeluvalmiudet ja -taidot mahdollistavat peruslukutaidon kehittymisen. Puutteelliset opiskelutaidot esimerkiksi keskittymiseen ja motivaatioon liittyen ovat suorassa yhteydessä lukemiseen. Pohdimme haastateltavien kanssa sitä, miten haasteet, jotka ovat jo ennen lukemiseen ryhtymistä olemassa, vaikuttavat opiskelijoihin.

Esimerkki 10

*Pekka: - - **työläys** siinä **sanakirjassa** - - porukalla on **keskittymisen haasteita** (.) niin sit se on niinku vähä ylitsepääsemätön kombo et pitäis sit jostain niinku vielä riittää niinku **tarkkaavuus** siihen vaikka sen sanan hakemiseen*

Tutkija: joo ikäänkun ennen kun ollaan siinä lukemisen haasteissa niin sitä ennen on jo niin paljon haasteita että ei ees päästä siihen niinku lukemisen haasteeseen tai sillä tavalla

*Pekka: - - joo sitä on aika (.) se on **hankalasti** niinku **motivoitavissa***

Tekstiä lukiessa eteen tulee tuntemattomia sanoja, joiden merkitys on etsittävä ennen tekstin ymmärtämistä. Vangit käyttävät suomea opiskellessaan paperisia sanakirjoja, koska kyse on suljetusta erityisoppilaitoksesta, jossa vapautta on rajoitettu. Internetiin oppitunneilla ei pääse. Pekka nostaa esille, että sanakirja itsessään on työläs kääntämiseen, koska tarkkaavaisuus ja keskittyminen eivät usein riitä opiskelijoilla sanojen etsimiseen. Tämä on hyvin konkreettinen peruslukutaitoon liittyvä haaste,

koska sanojen ymmärtäminen ja hallitseminen edesauttavat lauseiden muodostamista ja ymmärtämistä. Kyse on mekaanisesta lukutaidosta.

Mekaanisen lukutaidon hallitseminen ei itsessään takaa sujuvaa lukemista:

Esimerkki 11

*Leena: lukeminenkin on huomaa vaikka oppikirjan kappaleen tai kahden ni- - sit kun se pitenee siitä niin huomaa että että **keskittyminen katoaa** - - ehkä **suurin ongelma** on että ei pysty **pitkäjänteisesti itsenäisesti** työskentelemään siihen tekstin lukemiseen tai omaksumiseen*

Haastateltavien mielestä kaikkein näkyvin haaste vangeilla peruslukutaidossa on pitkäjänteinen itsenäinen työskenteleminen. Olennaista keskittymiskyvyn katoamisen jälkeen on se, miten sen saa palautettua. Leena viittaa oppikirjan kappaleen tai kahden lukemiseen, mikä saattaa opiskelijasta tuntua pitkältä lukemisprosessilta, varsinkin toisella kielellä lukiessa. Tekstimäärän pilkkominen osiin ja pienet hengähdystauot auttavat pitkien tekstien kanssa työskentelyä. Oppikirja tai opettaja usein määrittelevät, mitä vastauksia lukemisella tai tekstistä pitäisi löytyä. On tärkeää antaa myös opiskelijalle mahdollisuus itse päättää, mitkä osa-alueet hän kokee tärkeiksi ja missä järjestyksessä tai osissa hän tekstin haluaa lukea (Tukia ym 2007: 34). S2-opiskelijoilla ei usein ole resursseja pitkien tekstien lukemiseen suoraviivaisesti alusta loppuun.

Opiskelutaidoista puhuttaessa esiin nousee lähes aina jokin oppimisvaikeus. Se on suorassa yhteydessä itsenäisen työskentelyn vaikeuteen tai toisen kielen lukemiseen:

Esimerkki 12

*Pekka: Joo no tota paljonhan vankilassahan on - - tilastoitu enemmän tota **lukivaikeutta** kuin sitte tota niinku siviilän puolella et-että tota - - kirjetetussa tekstissä lukemisessa teksti-tekstilaajien niinku ymmärtämisessä on niinku **kaikilla osa-alueilla** kyllä sitte niinku aika isolla joukolla haasteita (.) mut ehkä niinku mä näkisin et siinä niin ku pätee - - vaikka oman lähtömaan yhtenevä **koulutustausta** on - - sitä ohjaava tekijä*

Vankiopiskelijat ovat jo itsessään erityistä oppijaryhmää. Sen lisäksi suurimmalla osalla heistä on jokin oppimiseen liittyvä vaikeus, mikä heijastuu esimerkiksi kielelliseen ymmärtämiseen ja muistiin sekä tarkkaavaisuuteen (ks. Tuominen 2018). Tuominen (2018) painottaa väitöskirjassaan, että oppimiseen liittyvät vaikeudet ja akateemiset puutteet ovat jääneet lähes huomiotta suhteessa rikollisuuteen, kun taas ADHD:n (aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö) yhteyttä on tutkittu paljon. Peruslukutaidossa esiintyvät haasteet ilmoitetaan usein lukivaikeutena. Lukivaikeus tarkoittaa vaikeutta hahmottaa ja käsitellä äänteiden muodostamaa fonologista tietoa eli tavuja, sanoja ja lauseita. Se ilmenee lukemisen hitautena tai virheellisyytenä. Toisaalta lukemiseen liittyvät vaikeudet voivat tulla esille kirjoittamisessa esimerkiksi lauserakenteiden muodostamisessa. Lukivaikeudesta yksinkertaisesti seuraa myös haasteita luetun ymmärtämiseen. On ymmärrettävää, että lukemista vältellään, kun se on vaikeaa. Lukemisen välttely kuitenkin näkyy sanavaraston ja hallitun tiedon vähyysnä. (Kuntoutussäätiö 2017.) Peruslukutaitoon liittyvät oppimisvaikeudet näyttyvät selvimmin lukivaikeutena, vaikka lukemiseen ja sen kehittymiseen vaikuttavat myös muut neurobiologiset häiriöt kuten ADHD, autismi, toiminnalliset häiriöt tai masennus. Oppimisvaikeudet voivat olla yksi mahdollinen altistava tekijä päihdeongelman tai muiden riippuvuuksien syntymiseen (Hämäläinen ym 2007: 347–350.) Oppimista vaikeuttavat tekijät saattavatkin peittyä rikollisuuden alle (ks. Valkama 2007), vaikka lähes 43 prosentilla vangeista on huomattavia vaikeuksia peruslukutaidossa (Salo 2006: 20.)

Yksi lukemisen haasteiden taustalla vaikuttava tekijä voi olla myös niin sanottu kielellinen köyhyys tai vähäinen kosketuspinta toisen kielen kokonaisvaltaisuuteen.

Esimerkki 13

Leena: Heti kun on sellasia haastavampia käsitteitä esimerkiksi niin niiden kohdalla ne käsitteet ohitetaan (.) - - vaikka sana ihan niin kuin abstrahointi on niin kuin hiroittävän haastava siinä kohtaa sitä ei varmaan käytetä niin kun sellasissa arkisessa puhutussa suomessa. Tai joku tämmönen interaktiivinen tai tämänkaltaiset niin ku sanat tuntuu olevan haastavia (.) ja sitte siis niin kun pitkät taivutetut yhdyssanat esimerkiksi et sillain heti kun se yhdys-sana tuo siihen sanaan pituutta (.) ja sitten vielä niin että jos se on tällainen suomen kielen mukaan että siellä on johtimia hirvee määrä perässä niin tai sanotaan kaks kolme johdintakin perässä niin siinä kohtaa se vaan niin ku ohitetaan se luetaan ehkä semmosena perussanana vaikka.

Haastavat käsitteet eivät näy arkisissa kielenkäyttötilanteissa, sillä puhuttu suomen kieli eroaa usein paljonkin kirjoitetusta kielestä. Tekstilajit vaativat tietyn tyyppistä käsitteistön käyttöä. Tässä Leenan esimerkissä olevat *abstrahointi* ja *interaktiivinen* ovat monelle suomea äidinkielenään käyttävillekin haasteellisia. Interaktiivinen tarkoittaa vuorovaikutuksellisuutta. Interaktiivinen fiktio antaa lukijan vaikuttaa tarinan kulkuun tai lopputulokseen. Abstrahointi taas tarkoittaa käsitteellistämistä. Usein tämänkaltaiset käsitteet näkyvät pääosin tehtävänannoissa, jolloin niiden ymmärtäminen on ratkaisevassa asemassa. Vangit, jotka käyvät yleissivistävää lukiokoulutusta, törmäävät käsitteisiin muun muassa kirjallisuuden ja sen analysoimisen parissa. Lukion S2-opetussuunnitelmassa (2019) kirjallisuudenopetuksen yksi päämäärinä on, että opiskelijalla on kirjallisuudenanalyysiin tarvittavat työkalut ja niiden käyttäminen hallussa. Kielellinen analyysi edistää myös suomen kielen oppimista.

Suomen kielen rakenteet ja taivutusmuodot koetaan lähes poikkeuksetta yhtenä haastavimmista asioista kielen oppimisessa, kun katsotaan asiaa pelkästään kieliopin näkökulmasta. On kuitenkin todettu, että äidinkielen hallitseminen ennustaa parhaiten uuden kielen oppimista, koska kielillä on yhteinen pohja. Universaali kielitaito pitää sisällään lukemisen, kirjoittamisen, ymmärtämisen, tuottamisen ja metakognition eli tiedon omista taidoista. Tietylle kielelle tyypillisiä piirteitä ovat taas fonologia, morfologia, syntaksi ja leksikko. (Ks. Dutcher & Trucker 1994.) Lukiessa on helppo ohittaa omasta äidinkielestään poikkeavat taivutusmuodot tai lukea ne sanat tutusti perusmuodossa, mikä on usein ensimmäinen tapa oppia uutta sanastoa. Toisen kielen sanojen tunnistaminen ja oikeellisuus ovat yhteydessä äidinkielen fonologiaan ja se prosessointiin sekä muistiin (Olkkonen 2006: 29).

5.2.2 Mekaaninen lukutaito

Mekaanisen lukutaidon perusta on äänteiden ja kirjainten välinen yhteys, ja suomessa ne vastaavat selkeästi ja yksiselitteisesti toisiaan, mikä tekee tarkasta mekaanisesta lukemisesta helposti omaksuttavaa (Leppänen 2007: 13). Hyvän peruslukutaidon

kannalta ratkaiseviksi tekijöiksi muodostuvatkin sujuvuus ja ymmärtävän lukutaidon kehittyminen. Lukemisprosessin kehittyminen voidaan jakaa myös neljään vaiheeseen; valmiusvaihe, alkava lukeminen, nopean kasvun vaihe ja lukemisen hallinnan vaihe. Valmiusvaiheessa korostuvat kielenoppijan taustat, kokemukset ja asenne lukemista kohtaan. Mekaaninen lukutaito ja ymmärtäminen liittyvät alkavan lukemisen vaiheeseen. Lukutaidon käyttäminen eri tarkoituksiin viittaa nopean kasvun vaiheeseen. Hallinnan vaiheessa lukija kykenee käyttämään lukutaitoaan välineenä esimerkiksi tiedon hankinnassa. (Ks. Kiiveri 2006.)

Leena tunnistaa mekaanisen lukutaidon vaihtelevuuden yleisellä tasolla. Hän opettaa peruskoulun ja lukion oppimäärää maahanmuuttajataustaisille vangeille.

Esimerkki 14

Leena: Heitä, joita olen opettanut niin he lukevat suomea kohtalaisesti - -

Leena: Se on varmaan hirveän vaihtelevaa noin niin kun yleisellä tasolla. Ne opiskelijat joiden kanssa tota mä yleensä toimin niin he varmaankin voisivat kuvitella että sillain kohtalaisesti lukevat myöskin sillä omalla tai sillä mikä on äidinkieli mutta väitän että eivät silläkään puolella ole niin kun mun opiskelijat lukemisessa mitenkään todella taitavia tai esimerkiksi niin ku en usko että pystyvät niin kun hirveitä määriä vaikka romaaneja esimerkiks lukemaan sillä omalla kielellä että epäilen näin koska se on jo ihan siinä ikään kuin mekaanisessa lukutaidossa ne haasteet monin paikoin.

Mekaanista lukutaitoa pidetään hyvin universaalina taitona, kun opiskelija hallitsee lukemisen omalla äidinkielellään, on hänen helpompi lukea myös toisella kielellä. Leena viittaa tähän todetessaan, että hänen opiskelijansa tuskin pystyvät lukemaan edes omalla äidinkielellään kaunokirjallisia teoksia, ja siksi hän arvioi opiskelijansa lukutaidon kohtalaiseksi. Yksi mekaanisen lukutaidon piirteistä on nopeus. Hitaus ja kokonaisuuksien hahmottamiseen liittyvät haasteet tekevät romaanien lukemisesta monesti epämiellyttävää. Lukutaidon kehittäminen ei tapahdu pitkien tekstien tai teosten avulla, vaikka ne kehittävätkin luetunymmärtämistä. Tutkimuksissa on osoitettu esimerkiksi TV-ohjelmien tekstitysten lukemisen sujuvoittavan mekaanista lukemista (Leppänen 2007: 16). Sujuvuus ja ymmärrettävyys kulkevat rinnakkain eivätkä näin ollen sulje toisiaan pois. Päämääränä, myös peruslukutaidon kannalta, on lukemisen ymmärtämisen vahvistaminen.

Mekaaniseen lukutaitoon vaikuttavat opiskelijan lähtömaa ja sen koulutusjärjestelmä.

Esimerkki 15

*Pekka: - - suomen opiskelijoiden **lähtömaata** niin on esimerkiksi - - on joukkona vaikka **al-baani** niin sitte ehkä pystyy vähän ennustaa heidän niinku jos poislukee kaikki niinku lukivaikeuteen liittyvät et sit et et heillä sit on niin ku on yleisesti huomattavasti paremmat ne niin ku **lukutaitoon liittyvät taidot** (.) vaikka jos on niinku vaikka joku **afrikkalaistaustanen** opiskelija nii sit yleensä niinku ehkä niinku se tausta tausta painaa siel aika paljon - -*

Lukutaitoon liittyvät taidot pitävät sisällään kirjainten, tavujen, sanojen ja lauseiden tunnistamisen sekä niihin liitettävät äänteet. Pekka on havainnut, että eurooppalaistaustaisilla vangeilla on paremmat lukemiseen tarvittavat taidot kuin afrikkalaistaustaisilla. Suomen Ulkoministeriö on tehnyt raportin koulutuksen viennistä Etelä-Afrikkaan. Raportin (2017) mukaan puolet viidesluokkalaisista ei osaa lukea kunnolla millään maassa esiintyvällä (11) kielellä. Tämä heijastuu sitten jatko-opintomahdollisuuksiin ja työllistymiseen. Pääosin englantia käyttävissä afrikkalaiskouluissa yli puolet toisen asteen loppukokeeseen osallistuvista opiskelijoista ei pääse sitä läpi (ks. Alexander 2003). Toisen kielen lukemisen näkökulmasta tässä voidaankin puhua kielitaidon siirrettävyyden teoriasta (ks. Cummins 1991), mikä siis tarkoittaa sitä, että kielenkäyttäjä, jolla on hyvät kognitiiviset ja lukemisen taidot äidinkielestään, voi saavuttaa todennäköisemmin samoista osa-alueista hyvät taidot myös muilla kielillä. Mitä yhtenäisempi on kahden kielen merkkijärjestelmä, sitä paikkaansa pitävämpi on kielitaidon siirrettävyyden teoria.

Lukemiseen liittyvien haasteiden lisäksi on syytä huomioida näkökulma, jossa lukeminen tuottaa oivalluksia. Tämä on usein ensimmäisiä askelia siirryttäessä peruslukutaidossa ymmärrettävyyden tasolle, kun taustalla on sujuva mekaaninen lukeminen.

Esimerkki 16

*Leena: Aika vähän tulee puhuttua (.) meillä on aika tiiviit tunnit noin yleisesti (.) toisaalta lukiolaisten puolella tulee puhuttua (.) heidän **lukutaitonsa** on niin kun **melkoisen korkea** niin huomaa että heidän kohdallaan niin kun sieltä tulee sitä **lukemisen iloa** (.) ja lukevat paljonkin aika pitkälti sillä että se on niin kun **ajan kulua** monelle siellä että lukee tosi paljon (.)*

saattaa lukea jotakin teosta niin kun monet monet monet kerrat et huomaa vaikka kun he tekevät tällaisia niin kuin kirjaesitelmiä esimerkiksi ni yleensä se on teoksesta joka on luettu siellä jo moneen moneen kertaan ja (.) sit vielä siinä kohtaa (.) vaikka tulee se että hei että ope nyt mä ymmärsin miksi tässä niin kun tehdään miksi tää päähenkilö niin kun toimii tossa tilanteessa näin taikka sitä kautta.

Lukeminen on yksi suosituimmista ajanviettotavoista, mikä yleisesti auttaa ylläpitämään peruslukutaitoa (Hurme & Virtanen 2022). On huomioitavaa myös, että useat lukemiskerrat avaavat syvempiä merkityksiä kirjallisuudesta. Tulkinnat kirjallisuudesta perustuvat lukijan omiin ajatuksiin, jotka eivät välttämättä huomioi tosi-seikkoja (Lahtinen 2007: 169). On tärkeää, että opettaja antaa mahdollisuuden lukea saman teoksen useaan kertaan, vaikka kyseisestä teoksesta olisikin jo tehty esitelmä. Samaa teosta voi tarkastella usean eri teeman kautta. Opettaja onkin usein ensimmäinen, jonka kanssa sen onnistumisen ja lukemisen tuoman ilon pystyy jakamaan. Tutkimuksissa on todettu, että paljon kirjoja lukevien lukeminen, sanavarasto ja luetun ymmärtäminen kehittyvät nopeammin kuin vähemmän lukevilla, koska he lukevat miljoonia sanoja enemmän kuin vähän tai ei ollenkaan lukevat. Kirjoitetun kielen sanasto on puhuttuun kieleen verrattuna rikkaampaa, joten lukiessa kohtaa monipuolisempaa kieltä. (ks. Torppa ym. 2019; Montag 2019.)

Lukijan kiinnostuksenkohteet usein ohjaavat lukemista, kuten aiemmin esimerkissä 9 nousi esille. Pekka kertoo lukuinnostuksen herättäjistä:

Esimerkki 17

*Pekka: - - a-alibi ois varmaan noitten suosikkilehti mutta mutta tota *nauraa* - - yks on semmonen joka oli todella kiinnostunut niinku verotuksesta et mitä miten niinku ansiotulo-verotus menee ja me sit siitä siitä luettiin.*

Ymmärrettävästi suomalainen rikoslehti *Alibi* on vankilassa suosittu. Se liittyy olennaisesti vankien sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Sen avulla voi mahdollisesti käsitellä omaa syyllisyyttä rikokseen, rangaistuksen suorittamista tai omaa tulevaisuutta rangaistuksen jälkeen. Rikoslehti voi toimia lukuinnostuksen sytyttäjänä, mutta on tärkeää laajentaa lukemista myös muihin teksteihin ja sisältöihin. Vangit eivät ole tai halua olla eristettynä yhteiskunnasta. Siksi on tärkeää, että lukemisen kautta

voi saada tietoa esimerkiksi Suomen hyvinvointivaltion mahdollistavasta verotusjärjestelmästä. Tästä havaitaan myös se, että peruslukutaito linkittyy toimijuuteen yhteiskunnan sisällä.

Opettaja havaitsee mekaanisen lukutaidon haasteet helposti ääneen lukemisen avulla, koska kielelliset ja lukuprosessiin liittyvät ongelmakohdat tulevat esille opetustilanteessa ja prosodian kautta. Ääneen lukemisessa prosodia pitää sisällään puhekorkeuden, äänenvoimakkuuden ja -laadun, puhenopeuden ja tauotuksen, joita lukija pystyy säätelemään (Selting 2010: 4–5). Ne ovat yhteydessä lukusujuvuuteen, jota kehittämällä opiskelija voi parantaa mekaanista lukutaitoaan. Se on kytköksissä myös luetunymmärtämiseen.

Esimerkki 18

*Leena: - - näkyy siis sellasta että että huomaa vaikka kuin **ääneen luetaan** niin he **hyppivät siinä tekstissä** ja helposti jää lukematta (.) tai sillain et se on vaan sellanen **mumina** siinä ja: sillain että (.)*

Ääneen lukiessa vaikea sana tai tuntematon sana on usein helppo vain ohittaa. Mekaanisen lukutaidon kannalta tällä ei ole suurta merkitystä, mutta puuttuvat sanat heikentävät tekstin sisällön ymmärtämistä. Voisi olettaa, että lukematta jääneet sanat ovat hankalia käsitteitä tai muuten tuntemattomia sanoja, jotka voivat kuitenkin olla keskeisiä tekstin sisällön kannalta. Luetun ymmärtäminen heikkenee huomattavasti, jos sisältösanoista (substantiivit, verbit, adjektiivit, adverbit) neljännes on tuntemattomia (Kristiansen 1998: 47). Mekaanisen lukutaidon avulla opitaan uusia sanoja; niiden merkitys aukeaa lukemisen aikana tai lukemisen jälkeen.

5.2.3 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen on monitasoinen prosessi, joka sisältää sujuvaa mekaanista lukutaitoa, kielellisiä taitoja, taustatietoa aiheesta, päättelyä, toiminnanohjausta ja muistia. Lukemisen konteksti ja sille asetetut tavoitteet ovat myös osa luetun ymmärtämisprosessia. Lukijan motivaatio ja omat käsitykset itsestään lukijana vaikuttavat tekstin ymmärtämiseen. (Aro & Torppa 2020: 19.) Sujuvan ja tarkan mekaanisen lukemisen lisäksi ymmärtävälle lukemiselle on välttämätöntä, että lukija hallitsee kielen

sanastoa ja rakennetta (ks. Castels, Rastle & Nation 2018). Lukemisprosessi alkaa silmäilyllä, ennakoivilla oletuksilla sekä arvioilla lukemisesta ja sen kestosta. Lukemisen aikana lukija huomioi tekstin eri osat, lukee tekstiä edestakaisin, ennakoi ja päivittää oletuksiaan, suhteuttaa aiempaa tietoa uusiin tietoihin, suhteuttaa tekstin eri osien vaikutusta toisiinsa, tulkitsee, käyttää lukemisen strategioita ja eläytyy lukemaansa. Tekstin luettuaan lukija palaa lukemaansa, muotoilee pääasian omin sanoin, tekee jonkinlaisen yhteenvedon ja käsittelee luettua tietoa myös lukemisen päätyttyä. (Aro & Torppa 2020: 25.)

Usein opiskelijat osaavat kertoa lukemastaan hakemalla vastauksen sanatarkasti tekstistä. He muistavat mistä kohtaa ja mitä olivat asiasta lukeneet, eli he käyttävät mekaanista lukutaitoa ja muistia.

Esimerkki 19

Leena: mitä pidempi teksti saattavat siis sujuvasti lukea ja kun kysyy että mitä ymmärsit niin oikeastaan he toistavat mulle ne niinkun vaikka väliotsikot sieltä tota (.) Ja sitten että kun mä kysyn et tota mitäs se tota maija siellä vaikka sanoi tästä asiasta niin ilman että he palaavat siihen tekstiin uudestaan niin harvoin pystyy heti sanomaan

Syvempi luetun ymmärtämisen taso näyttäytyy, kun kysytään tiettyä tilannetta tekstin sisällä. Vastaus kysymykseen voi paljastaa, että luettua ei ole ymmärretty. Kun lukija tuntee sanojen merkitykset mahdollisimman tarkasti ja ymmärtää niiden erilaisia muotoja, osaa hän luoda lukemisen aikana tekstistä tarkkoja mielikuvia (Aro & Torppa 2020: 20). Leena painottaa, että ilman tekstiin uudelleen palaamista opiskelijat eivät useinkaan osaa vastata syvempää ymmärrystä vaatineeseen kysymykseen. Toisella kielellä lukeminen ja lukemansa ymmärtäminen vaatii usein toistoja, sillä sanavarasto on vasta kehittymässä ja sen takia lause- tai tekstitaso ymmärtäminen on hankalaa, koska sanat vievät enemmän kognitiivisia resursseja (Aro & Torppa 2020: 20). Lisäksi lukemisen toiminnanohjaus voi olla haasteellista kilpailevien ärsykkeiden tai tunnetilan kuten väsymyksen takia. Tekstiin palaaminen on yksi toiminnanohjaukseen liittyvä taito, jota käyttämällä luetun ymmärtäminen pääsee kehittymään. (Aro & Torppa 2020: 21.)

Ylemmän prosessointitason taitoja ovat lukemisen suunnittelu, ohjaus sekä tekstistä koottu ymmärrettävä kokonaiskuva. Tällä tasolla lukija käyttää päättelyä, toiminnanohjausta, tarkkaavaisuutta, muistia ja ennakkotietoa. (ks. Kendeou, McMaster & Christ 2016; Kintsch 1988.) Luetun ymmärtämisessä olennaista on, miten esimerkiksi ennakkotieto liitetään tekstin sisältöön. Opiskelija voi tietää aiheesta paljon, mutta se ei ole sama asia kuin tekstin sisällön ymmärrys.

Esimerkki 20

*Leena: Jos lähtevät **kertomaan omin sanoin** niin silloin huomaa että sitä myös **täydennetään** sellasella niin kuin **omalla kokemuksella** tai omilla tiedoilla tai se ei ole poimittu se kaikki tieto sieltä tekstistä et sillä tavalla selkeesti **paikataan** sitä.*

*Leena: Se voi sinänsä olla tavallaan jos me luetaan tekstiä vaikka **työhaastattelusta** esimerkiksi niin sillain että ne koskee kyllä sitä työhaastattelua mutta sitten sieltä saatetaan sanoa vaikka että justii niin ku että "johtaja arvioi sitte että kuinka haastateltava pärjää" tyyppisesti mutta sitä **ei ole lukenut** siellä tekstissä lai-lainkaan siellä on esimerkiksi ollu niin kun **haastateltavalle ohjeita** että toimi näin katso suoraan eteenpäin älä kiemurtele pidä totaa öö jotenkin sillain rauhallinen rytmi ja tämänkaltaisia ohjeita niin sit siellä saattaakin tulla tällaisia et "siellä se se se haast- tota se työnantaja niin ku katsoo että miten tää **haastateltava pärjää**".*

Leenan opiskelijat tietävät työhaastattelun piirteitä ja ymmärtävät sen kontekstina hyvin laajasti. He esimerkiksi kertovat työhaastattelun merkityksen työnantajalle ja haastateltavalle. Tämä tarkoittaa, että he ovat oppineet tekstilajin piirteitä ja yleistietoa sekä syy-seuraussuhteita. He käyttävät ennakkotietojaan hyödykseen, vaikka se menisikin ohi luetun tekstin sisällöstä. Haaste ilmenee luetunymmärtämisessä siinä, kuinka he pystyvät liittämään oppimansa ja tietämänsä asian uuteen tekstiyhteyteen. Omat kokemukset itsessään eivät kerro heikosta luetun ymmärtämisestä. Opiskelijan sanoittama tavoite työhaastattelulle eli haastateltavan pärjäämisen arviointi on erittäin hyvä aiheeseen johdatteleva pohdinta, koska tulevassa tekstissä käsiteltiin haastateltavalle laadittuja ohjeita. Lopuksi luetun ymmärtämistä voi kytkeä siihen, miten näillä ohjeilla työnhakija voi osoittaa työnantajalle pärjäämisensä. Voi siis olla, että Leenan opiskelija on ollut lukemisensa jälkeen vasta ennakkotietonsa käsittelyvaiheessa. Ennakkotyöskentelyn tavoitteena on lukijan motivoiminen, aiemman tiedon aktivoiminen ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen ymmärtämisen kannalta keskeiseen (Aro & Torppa 2020: 26). Kun opiskelija itse tietoisesti jäsentelee ennakkoon aihetta ja asiaa, luetun ymmärtäminen paranee (ks. Kloster & Winne 1989).

Luetun ymmärtämistä ohjaa tekstien kieli ja rooli suhteessa lukijaan. Mitä lähempänä ne ovat lukijan omaa elämää, sitä helpompi niitä on ymmärtää.

Esimerkki 21

Pekka: - - ne joita mä oon ainaki opettanut se aika usein on aika niinku heikko se et ehkä semmost aika niinku omaa elämää koskevat tekst-tekstit ehkä niinku menee jotkut pienet uutis-uutistekstit - - ehkä se kiinnostus ohjaa sitä. - - ymmärtävän lukemisen taito on niinku jää usein monella aika heikoks mut virolaiset tietty heil on nyt sillai niinku kieliryhmänä sit tietty poikkeus (.) ku he yleensä ymmärtää vähän kielen osalta paremmin mutta. - - omaa elämää koskettavat niinku jos on jotain vaikka niinku joku uutinen joka jotenkin niinku liittyy siihen omaan elämään tai tai sitte jostai (.) tarinalliset tekstit on sit kans tietty semmosii mis on kans (.) mitä pystyy sit jotenkin seuraamaan vähän paremmin.

Yksinkertaisen lukemisen malli (ks. Gough & Tunmer 1986) kuvaa luetun ymmärtämistä kielen ymmärtämisen ja lukemisen taidon vuorovaikutuksena. Jos lukija ymmärtää kieltä ja osaa kielen kirjoitusjärjestelmän, hän pystyy ymmärtämään kyseisellä kielellä kirjoitettua tekstiä. Luetun ymmärtämisestä tulee mahdotonta, jos jompikumpi taidoista puuttuu. Vironkielisillä on sukukielisyyden ansiosta laajempi ymmärrys suomen kielestä, ja sitä kautta he erottuvat kieliryhmänä luetun ymmärtämisen tasossa muista. Helpompia tekstejä lukemisen ja luetun ymmärtämisen kannalta ovat rakenteeltaan yksinkertaiset tekstilajit kuten uutinen ja kirje. Tarinallisten eli narratiivisten tekstien tehokeinot taas ylläpitävät lukijan motiivia yllä, koska on helppo yhdistää ne omaan elämään ja luoda niihin syvempi (Mustonen 2021: 2).

5.2.4 Luetun tekstin arvioiminen

Arvioiva lukeminen vaatii lukijalta luetun tekstin suhteuttamista omiin ajatuksiin ja kokemuksiin, koska niistä näkökulmista tekstin arvioiminen tapahtuu (Sulkunen ym 2010: 8). Luetun tekstin arvioimisesta käytetään yleisesti käsitettä *kriittinen lukutaito*. Usein tekstin arvioiminen mielletään opetuksessa pelkästään tiedonhaun näkökulmasta eli lähdekritiikkinä ja tiedon arvioimisena (Sulkunen & Hankala 2018: 4). Se ei määritelmänä riitä, sillä kriittinen eli arvioiva lukutaito on tekstitaito-opetuksen läpi kulkeva asenne kieltä ja tekstejä kohtaan eli tietoisuutta siitä, että tekstit eivät ole neutraaleja vaan niissä on sisällä eri yhteisöjen arvoja, asenteita, vaikuttamista ja valtaa.

(Luukka 2009: 21–22.) Lukijalle tutut tekstit ovat luetun ymmärtämisen sekä tekstin arvioimisen kannalta vaivattomia, mutta tuttuus jättää peruslukutaidon kapeaksi. Peruslukutaidon kehittymisen kannalta opetuksessa olisi tärkeä jakaa luettu teksti rakennettuihin osiin, ilmaisukeinoihin ja kieleen, koska niiden näkyväksi tekeminen tukee tekstin arvioimista ja luetun ymmärtämistä (Sulkunen & Hankala 2018: 12). Leena ja Pekka pohtivat opiskelijoidensa kykyä arvioida lukemiaan tekstejä.

Esimerkki 22

*Leena: kaikki tämmöiset **esittelevät tekstit** kuvaukset uutiset öö kirje on tosi vahva (.) mainokset on tosi vahvoja (.) niin tämän tyyppisiä mutta sit kun heti kun luetaan vaikka sellasta niin kuin öö **esseetä** tai jotakin **analyyttistä tekstiä** niin silloin niin kun **kato** tosi paljon siitä **osaamisesta** että huomaa että ne on arjessa todella **vieraita** ja sitten että esimerkiks mielipideteksteistä sieltä löydetään paljon sitä että mitä kirjottaja vaikka haluaa sanoa mutta sitte eivät pysty niin ku esimerkiks **arvioimaan** sitä että onko se **mielipide** nyt niin kun voiko siihen **luottaa** tai onko se **luotettava** esimerkiksi tällasii ei (0.5) **onnistuu hyvin hyvin harvalla**.*

*Leena: - - puuttuu niin sanotusti **yleisivistystä** sinänsä et ei siltä osin pysty **arvioimaan** että onko vaikka se tietty lähde tai puhuja luotettava et jos **näyttää luotettavalta** niin silloin on jo heti.*

Esimerkki 23

*Pekka: - - tekstilajiin liittyen oo sit ehkä valmiuksia sit ehkä **arvioida** sitä niinku **tekstilajia** (.) et niinku vaikka että **mistä tekstilajista** ois tässä kysymys tai muuta - -*

Opettajien mukaan harvalta S2-vangilta onnistuu mielipiteen tai sen luotettavuuden arvioiminen niin, että keskiössä olisi tekstin sisältö, asenne ja vaikuttavuus, jotka ovat kriittisen lukutaidon osatekijöitä. Luotettavuuden arviointi voidaan perustella pelkästään tunteilla ja sillä, miltä tekstin kirjoittaja tai puhuja näyttää. Opetuksessa tekstin arvioiminen lähtee kuitenkin aina siitä, mitä kirjoittaja haluaa sanoa. Seuraavaksi on pohdittava, miksi kirjoittaja haluaa sanoa niin tai miten tai millä keinoilla kirjoittaja tukee sanomaansa asiaa. Kriittinen lukutaito pyrkii selvittämään tekstin motiiveja, vaikuttavuutta tai tarkoitusperiä (Sulkunen & Hankala 2018: 14). Tekstin arvioimista tehdään myös tunnistettaessa tekstilajia, koska tekstilajin keinot pyrkivät vakuuttamaan lukijan sisällöstä. Esimerkiksi mielipidekirjoituksessa käytetään retoriikkaa, joka pyrkii joko kumoamaan vastakkaiseen mielipiteen tai puolustamaan omaa mielipidettä (ks. Potter 1996: 107; Jokinen 1999: 130). Mielipiteen vakuuttavuutta

lisätään tai heikennetään retorisilla keinoilla, jotka liittyvät joko kirjoittajaan tai mielihiteeseen (Jokinen 1999: 132). Vaatii siis yleistietoa ja tekstitaitoja, jotta pystyy arvioimaan tekstilajia tai tekstin sisältöä. Kirjoittajan ulkonäöstä huokuva luotettavuus ei riitä tekstin sisällön arvioimiseen.

Huomattava peruslukutaitoon liittyvä haaste on tekstin arvioimisen lisäksi puuttuva medialukutaito, jonka olennaisin osa on lähdekritiikki. Medialukutaito on osa kriittistä lukutaitoa, ja sitä pidetään kansalaistaitona. Se tarkoittaa taitoa käyttää, lukea, ymmärtää, tulkita ja arvioida kriittisesti erilaisia medioita ja mediasisältöä sekä viestiä ja toimia turvallisesti ja vastuullisesti median parissa (Opetushallitus 2022). Pekka on havainnut S2-vankien medialukutaidossa puutteita. Luotettavuuden ja tiedon arvioiminen ovat haasteellisia.

Esimerkki 24

Pekka: - - vankiopiskelijoissa ylipäätään riippumatta onko ne S2-opiskelijoita niin on huonot semmoset lähde-lähdekritiikki tai niinku arviointitaidot niin ku luotettavuuden tai ylipäätään niinku tämmönen media-medialukutaito (.) ja et heillä on niinku on ehkä vähän niinku semmonen ehkä vinksahtanukin joskus sitte niinku miten he tulkittee vaikka tekstejä

Tutkija: Joo miten he tulkitsee (.) tai miten sää niinku huomaat et se on vinksahtanu onko jotain (.) voit sanoo mitä ne on sanonu

Pekka: - - luotetaan aika paljon sellaseen niinku vaihtoehtosiin niinku medioihin ja ja tota ja sit ehkä tota torpataan semmossii valtamedioiden ajatuksii et-että niinku he-hesari on ihan niinku iha surkee lähde ja tai yle (.) niinku mikä on normaalei luotettavii lähteitä (.) ni jotenki semmone on niinku must ehkä enemmän vankilapiskelijoiden keskuudessa ni tota vähän semmonen salaliittoteorioihin meneminen.

Pekka: - - ni tota kyl siel vähä varmaan sellasta vähän samaa henkee ehkä sit on. Et en tiää sit vaikuttaako se ympäristö sit se vankilaympäristö sit siinä tai.

Vankilaympäristössä medialukutaidot näkyvät siten, että vangit luottavat herkemmin vaihtoehtomediaihin valtamedioiden sijasta. Pekka ajattelee, että hänen opiskelijoiltaan puuttuu tältä osin medialukutaitoa, mikä näkyy sisällön tulkinnassa ja arvioimisessa niin, että luotettavuuden osoittamiseen liittyy haasteita. Vastakkainasettelu eri medioiden välillä on voimakasta ja ääripäihin ajautuvaa. Pekka pohtiikin vankilaympäristön vaikutusta ja samanmielisyyttä liittyen eri medioiden luotettavuuden mittaamiseen. Samanhenkisyydellä voi helposti siirtää medialukutaidolliset puutteet sivuun. Toisaalta eri medioiden ei tulisi automaattisesti saada luotettavuuden ja

puolueettoman tiedon julkaisijan asemaa, koska teksteillä on aina tietty vaikuttamisen näkökulma. Mediaa tulisi aina tarkastella kriittisesti, koska välitetty tieto voi olla riskitonta eri lähteistä luettuna. Tässä tapauksessa puhutaan median moniäänisyydestä, joka Moniäänisyys-mittarihankkeen (ks. Karppinen 2018) mukaan tarkoittaa erilaisten ja eritaustaisten ihmisten ja asioiden näkymistä mediasisällöissä. Länsimainen media koetaan hyvin stereotyyppisenä, koska esimerkiksi vähemmistöjen äänen mediassa esiin tuo usein viranomaisen (Keskinen 2022). On täysin ymmärrettävää, että vangit suhtautuvat valtamediaan voimakkaan kriittisesti, koska heillä ei ehkä ole samaistumis pintaa mediassa esillä oleviin henkilöihin tai asioihin.

5.2.5 Kirjoitetun tekstin tuottaminen ja käyttäminen

Peruslukutaitoon liittyy myös tekstien tuottamista, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat yhteydessä toisiinsa. Ymmärtämällä eri tekstilajien sisällön ja tavoitteet on helpompaa tuottaa tekstilajityypillistä tekstiä kirjoittamalla. Opiskeluissa omaa oppimista osoitetaan lukemalla, kirjoittamalla ja suullisesti. Peruslukutaito on osa tekstitaitoa. Tekstitaitojen hallitseminen kattaa niin sanottujen perinteisten puhuttujen ja kirjoitetujen tekstien lisäksi kuvallisen, äänellisen ja graafisen tekstin. Hyvä peruslukutaito on avainasemassa tekstitaitojen hallitsemisessa. Opetuksessa on hyvä huomioida akateemisten tekstitaitojen mallin (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013) osoittamat eritellyt taidot. Oppiainekohtaiset tekstitaidot harjaannuttavat tiettyjä käsitteitä, kielenkäyttötapoja ja tiedon rakentamista. Suomen kielessä esimerkiksi puhekieleen liittyy tietynlaisia omaksuttavia ja tilannekohtaisia taitoja. Digitaaliset tekstitaidot ovat olennainen osa päivittäistä tekstien kohtaamista, ja niihin kuuluvat muun muassa tiedon etsiminen, omien julkaisujen tekeminen ja eri välineiden hallinta. Opiskelijat voivat harjoitella digitaalisia tekstitaitoja esimerkiksi tekemällä oman oppimateriaalin tai verkkojulkaisun, johon sisältyy monenlaisia tekstejä. Väitteiden muodostaminen, perusteleminen, tunnistaminen ja arvioiminen liittyvät argumentatiivisiin tekstitaitoihin. Niitä voi harjoitella esimerkiksi väittelyn tai mielipidekirjoituksen vastaamisen avulla. Yhteisölliset tekstitaidot näkyvät, kun luetaan ja tuotetaan tekstejä pareittain ja ryhmissä. Esiin

nousevat neuvottelu, pohdinta ja tiedonrakentaminen. Innovatiivinen tekstitaito mahdollistaa opiskelijalle uuden ja yllättävän idean luomisen tai he voivat keksiä uudenlaisia ratkaisuja ongelmiin. Tekstitaitojen opiskelun on oltava opiskelijalähtöistä, koska arjessa tutut tekstit auttavat opiskelijaa pysähtymään tekstiin liittyvien piirteiden ääreen.

Esimerkki 25

*Leena: - - kaikki tämmöset mi-mitkä niillä toistuu siinä niin ku **arjessa** nyt ja näkee mitkä on toistunut aikasemmin ni silloin ne on tota huomattavasti nopeammin **omaksutaan**. Ja varmaan ehkä ylipäättään niihin teksteihin **maltetaan** myöskin **perehtyä** vähän kauemmin.*

Tutuimmat tekstitaidot liittyvät vankien arjessa toistuviin teksteihin, joiden ymmärtäminen ja käyttäminen ei vaadi suurta ponnistelua. Toisaalta niiden tuttuus auttaa perehtymään teksteihin syvemmin, ja sen avulla opiskelija pystyy kehittämään osaamistaan.

Tekstitaitojen monipuolinen harjoittelu pääsee oikeuksiinsa, kun luettuihin teksteihin palataan opintojen aikana tai rakennetaan pitkän aikavälin oppimiskokonaisuuksia (Kiili & Mäkinen 2014: 10). Leena kertoo palaavansa tekstien tulkintaa tasaisesti lukuvuoden aikana. Hän on havainnut tekstitaidoissa edistymistä opiskelijoilla, jotka ovat pysyneet opinnoissa ja toimineet aktiivisesti edistääkseen oppimistaan.

Esimerkki 26

*Leena: Joo, jossain määrin - - sanotaan etenkin jos kun mulla on ollut lukuvuoden aikana siis sellanen sykli että esimerkiksi siihen **tulkintaan** palataan aina sillain sellasen kahden kuukauden välein esimerkiksi johonkin tekstiin (.) niin kyllä sen huomaa siellä niin kun täällä kevät-puolella niin se on **huomattavasti** jo **edistynyt** siitä mitä syksyllä on käyty läpi siellä. Et **edistyvät** kyllä jos **pystyvät pysymään opinnoissa** (.) niin kun esimerkiksi sen koko vuoden ajan ja käyvät tunneilla ja tekevät ne tehtävät joita annetaan et silloin edistyy mut suurena haasteena on sit se että et aika paljon tosiaan on niitä jotka käy niin kun **pätkän sieltä** ja päät-kän **täältä**.*

Vankilaopetuksessa haastetta tekstitaitojen oppimiseen syntyy, kun opiskelijoiden opinnoissa pysyminen on vaikeaa. Syynä voivat olla rangaistusajansuunnitelmaan liittyvät muutokset, motivaation puuttuminen, työtoimintaan siirtyminen tai rangaistuksen suorittamispaikan muuttuminen. Olennaista on huolehtia opintopolun

katkeamattomuus siirtymävaiheissa. (Opetushallitus 2021: 32.) Leena kertoo kuitenkin jaksottavansa opettamistaan lukuvuoden opetussykleihin, jolloin tiettyyn asiaan palataan vuoden aikana tasaisin väliajoin, ja havaitsevansa opiskelijoiden edistymisen tekstitaidoissa.

5.3 Vankien lukemisessa käyttämät selviytymisstrategiat

Opetustilanteissa esiin nousevia selviytymisstrategioita ovat jo aiemmin mainitut sanan ohittaminen tai sen lukeminen perusmuodossa, ja tekstistä suoraan otetut vastaukset. Tunnistettavin strategia vangeilla on lukemisen välttäminen, mikä aiheuttaa vetäytymistä ja toimettomuutta, mutta myös tuen etsimistä ympäristöstä. Leena kuvailee milloin ja miten tämä selviytymisstrategia ilmenee:

Esimerkki 27

*Leena: - - siellä on vahva **turhautuminen** ja sitten on ollut niitäkin tilanteita et esimerkiksi et- että - - näkee myöskin sitä että ihan että **haluan pois täältä** niin kun et sitten **vartija** hakee pois tunnilta että siellä ei ole **heidän pakko olla** tai tällasta tulee et **keksivät** että nyt **alkaa rukouspiiri** että sinne on lähdeittävä tai tämänkaltaisia.*

Tutkija: voisiko tällaista sanoa selviytymisstrategiaksi?

*Leena: Siinä kohtaa kun se on tämmönen **haastava** se **tilanne** heille niin sit äärimmillään se on juuri se että se **turhautuminen** kasvaa niin suureksi että ei tavallaan pysty enää ees rauhoittuu siihen ja **paetaan** siitä tilanteesta. Että ihan selkeä **selviytymismekanismi** ja se on myöskin semmonen että se **toistuu vuosittain** aina jonkun kohdalla*

Lukeminen on aiheuttanut hermostoon stressireaktion eli vahvan turhautumisen, mikä vaatii jonkinlaista toimimista. Omien kykyjen käyttö lukeutuu selviytymisstrategiaksi tunteiden säätelyn ja ilmaisun kautta (ks. Skinner ym. 2003). Turhautumiseen eli tunteeseen reagointi tapahtuu tilanteen välttämisenä ja paikalta poistumisena, jolloin kyse on ulkopuolisen avun käyttämisestä (ks. Faerch & Kasper 1980). Poistumiseen haetaan mutta myös tarjotaan ympäristöstä tukea, sillä vartija huolehtii tunnilta poistamisen.

Ongelmanratkaisuna voidaan nähdä myös se, että jokin toinen asia on tärkeämpi kuin se haastava asia eli lukeminen. Rukouspiiriin lähteminen tai sen alkaminen voi

opettajan mukaan olla tekosyy tunnilta poistumiseen, joten kyseessä on pelkistämisstrategia, joka tarkoittaa suoraviivaisesti haasteen kohtaamisen välttämistä tai hylkäämistä (ks. Suni 1993). Toisaalta se kertoo myös siitä, että vangit selviävät kielen avulla arkisessa kieliympäristössä, mutta oppimistilanteessa esiintyvät haasteet ovat ylitsepääsemättömiä. Turhautumisen kasvaessa vankiopiskelijoilla ei ole taitoa rauhoittua tilanteeseen, mikä viestii tunteiden säätelystä ja toimintakykyyn liittyvistä muutoksista. Rukouspiiri on kuitenkin yhteydessä myös peruslukutaitoon, koska se on yhteisöllistä lukemista rituaalisen lukemisen keinoilla: luetaan Raamatun lukukappaleita, evankeliumitekstiä tai rukouksia. (Chartier 1990: 157; Bryan 2008: 12). Vangit eivät ehkä liitä tätä itsensä lukemaksi, vaan uskonnollisia tekstejä ääneen luettaessa usein ajatellaan Jumalan puhuvan niiden kautta (ks. Ong 2003).

Käyttäytymiseen liittyvien selviytymisstrategioiden lisäksi haasteista selvittää myös suullisesti kielen avulla (ks. Tarone 1980). Osa selviytymisstrategioista on kielellisiä (ks. luku 3.3). Opettajan on helppo havaita näitä strategioita juuri toisen kielen opiskelusta.

Esimerkki 28

Leena: Joskus on ihan sellaisia selityksiä että jos ei muista sitä vaikka sanoo niin sitten sieltä tulee se niin ku vähän tämmönen niin ku että "se väline millä kirjoitetaan" tai tämännäköstä (.)
--

Esimerkki 29

Leena: -- tai sitten helposti käytetään tämmösiä niin kun vieraasta kielestä väännettyjä slangisanoja tai murre sanoja vaikka -- niin kun ymmärtävät että se ei ole se niin kun yleis-kielen sana ja:

Selitykset, slangit tai murre sanat ovat tuttuja korvaajia jokaiselle kielenpuhujalle silloin, kun tiettyä yleis-kielen sanaa ei muisteta (ks. Tarone 1980). Haasteeseen vastaan tuen etsimisellä eli apuvälineellä ja se voi olla joko kirjallinen tai ulkopuolisen eli kaverin avun käyttäminen. Sanan etsiminen esimerkiksi sanakirjasta ja sen merkityksen ymmärtäminen kuuluvat tiedonhaun sekä sananmukaiseen selviytymisstrategiaan, jossa havainnoidaan omaa osaamistaan tai kysytään muilta (ks. Tarone 1980).

Esimerkki 30

*Leena: - - sitten siinä kohtaa kun luetaan (.) niin jos heillä on siellä joku toinen vanki keneltä esimerkiksi niin kun **omalla kielellä kysyä** niin silloin tällöin **turvaautuvat myöskin** siihen vaikka se on **kiellettyä** että ei saisi tavallaan opettajan aikana niin kun **pitkiä pätkiä keskustella** koska siinä on myöskin tällöinen niin ku **turvatekijä** että he ei saa siellä mun **ymmärtämättäni** niin kun **suunnitella** mitään.*

Toisen samaa äidinkieltä käyttävän kanssa keskusteleminen on tuttu keino kieltenopetuksessa. Se voidaan nähdä opiskelijan omana resurssina, joka tukee kielenoppimista. Kielitietoisuus on maahanmuuttajilla usein monipuolisempaa. Suomen kielen opetuksessa tavoitteena on tukea opiskelijoiden monikielisyyttä (ks. Honko & Mustonen 2018; Lehtonen 2016). Oma äidinkieli resurssina on vankilassa lähes kiellettyä. Leena kertoo sen olevan yksi turvatekijöistä, koska opettaja ei ymmärrä, mitä vankiopiskelijat keskustelevat, jos heidän äidinkieltensä on opettajalle vieras. Oman äidinkielen käyttämisen kieltämisellä oppitunneilla kitketään pois mahdollisen järjestysääntöjen vastaisen asian tai tekemisen *suunnittelu*.

Myös Pekka mainitsee toisen vangin apuun turvautumisen yhtenä selviytymisstrategiana. Sellikaveri voi itsessään oppitunneilla olla avuksi tai sitten mahdollisten itsenäisten tehtävien kanssa, joita opiskelijat saavat läksyksi.

Esimerkki 31

Tutkija: - - millasia lukemiseen liittyviä sellasia kielellisiä selviytymismekanismeja tai strategioita oot havainnut heillä et jos [vaikka

*Pekka: **Sellikaveri**] *nauraa**

Tutkija: kertooko sellikaveri suoraa sit vastaukset vai kysytäänkö siltä neuvoa vai?

*Pekka: - - aika paljon sit sieltä **kanssavangeilta** sit **apuja** haetaan et*

Opettajan tehtävä on huomata ja tukea opiskelijaa haasteen ilmetessä. Tarkoituksena on, että haaste ei tule mitätöidyksi tai ohitetuksi, vaan siihen pyritään keksimään ratkaisu. Tällöin myös opiskelijoiden omat haasteen tunnistamistaidot ja kyky reagoida ratkaisukeskeisesti haastavissa lukemistilanteissa pääsevät kehittymään. Kielellisen syötöksen kasvaessa haasteet tulevat näkyväksi. Yhteisymmärryksessä kohdatut haasteet ja niihin paneutuminen voivat lisätä opiskelijan halua jatkaa kielen

oppimista (Suni 2008: 19). Selviytymisstrategian näkökulmasta tässä on kyse tuen saamisesta, johon Pekka kertoo esimerkin:

Esimerkki 32

*Pekka: ja sit käyttää tai tota pyritty nyt mahdollistaa vaikka nyt niinku et voi **kuunnella** tekstiä **samalla** tai muuta et niinku käyttää sit niinku vähä **apukeinoi** siin lukemisessa*

Tekstin samanaikainen lukeminen ja kuunteleminen ovat muita tai kirjallisia selviytymisstrategioita (ks. Faerch & Kasper 1980). Monikanavaisesti aistittu teksti tukee haasteen kanssa selviytymistä, koska se parantaa tekstiin keskittymistä. Kuunneltu teksti on yhtä lailla luettua tekstiä, ja sen avulla pystyy tukemaan lukutaitoa monipuolisemmin. Opetushallituksen (2022) mukaan kuunnellut tekstit ovat osa monilukutaitokäsitystä ja siksikin apuvälineinä hyödyllisiä.

Tekstissä esiintyvät kuvat, väliotsikot ja kuvatekstit auttavat lukijaa, jos tekstiä ei ole ehditty haasteiden takia lukemaan kokonaan. Näiden tuella opiskelijat pystyvät kuitenkin päättämään jonkin verran esimerkiksi sisältöä. Leena mainitsee opiskelijoiden taitavuudesta etsiä tekstistä tietoa.

Esimerkki 33

*Leena: - - **kuvaathan** auttaa todella paljon - - Helposti myöskin sit kun se lukeminen on vaikka haastavaa et ei ehditä vaikka lukea sitä ni sit vaikka ihan myöskin niin että hirveen **taitavasti he pystyy** kuvista tai vaikka tämmöset pienet vaikka **väliotsikot** tai **kuvateksti** niin sieltä niin kun **poimimaan** myöskin sitä **sisältöä**.*

Ymmärtämisen haasteista huolimatta opiskelijat pyrkivät kuitenkin aina jotakin kautta löytämään vastauksen tai ajatuksen aiheeseen liittyen. Leena kertoo tilannetta, jossa opiskelijat aluksi voivat sanoa, että eivät tiedä tai eivät osanneet, mutta kannustuksen jälkeen sieltä löytyykin jotain, josta he voivat sanoa ajatuksia.

Esimerkki 34

*Leena: Mun kokemus on et yllättävän nopeesti siin kohtaa et - - mulle aika nopeesti paljastuu se että he eivät ole joko lukeneet tai ymmärtäneet sitä tekstiä mut - - he niin ku **nopsaan** siinä yrittävät myöskin **paikata** et jos siellä on niin (.) et monihan vastaa helposti et **emmä tiiä** tai **en osannut** tai en ymmärtänyt tai näin (.) mut sit ku vastaa ni nopeesti sieltä poimii niin ku - - osaa **yhdenkin sanan** ni siitä virittelevät sen **ajatuksen**.*

Esimerkki 35

Leena: - - strategioita niin ku et miten miten vaikka se lukemisen kanssa et ihan kaikessa rauhassa ja otapa uudestaan rauhallisemmin se ja että käy sitä tekstiä sormen kanssa ja ihan sitä et jos saat keltaisen kynän niin alleviivaa sieltä niitä tärkeimpiä asioita et koita vaikka (.) et meil on luettava kappale ni sillai et tavoitteellisille sit sitä et koita sieltä (.) et lue se teksti ja alleviivaa sieltä niin ku viis sun mielestä tärkeintä virkettä - -

Haasteiden tai osaamattomuuden peittely on yksi lukemiseen liittyvä selviytymisstrategia. Pelkistämisstrategia liittyy lukemisen hylkäämiseen, mutta toisaalta tämän selviytymisstrategian voisi korvata toisella, joka voisi olla esimerkiksi muulla tavalla selittäminen tai Leenan mainitsema alleviivaus ja rauhassa sormen kanssa lukeminen. (ks. Wagner & Firth 1997; Willems 1987.)

Lukemishaasteen kohtaaminen harjoittelun kautta lisää myönteistä suhtautumista lukemiseen. Pekka kertoo esimerkin, joka varmasti on vahvistanut opiskelijan minäpystyvyyttä ja tuonut onnistumisen kokemuksia. Toisen kielen oppiminen antaa myös niitä, ja ne voivat olla syy jatkaa ponnisteluja jatkossakin.

5.4 Opettajan ja vankilan rooli peruslukutaidon ja yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistajana

5.4.1 Peruslukutaidon vahvistaminen

Opettajan ja opetussuunnitelman asettamat tavoitteet määrittävät opetusta. Vankilassa toinen määrittävä tekijä on jokaisen vangin henkilökohtainen rangaistusajan suunnitelma. Tässä suunnitelmassa tavoitteisiin pääseminen saattaa lisätä vangin vapautta esimerkiksi avolaitokseen siirtymisen tai vapaiden saamisen muodossa. Opettajien näkökulmasta tämä koetaan ristiriitaisena suhteessa elinikäiseen oppimiseen, koska tällaiset vankeja houkuttelevat tavoitteet usein vaikuttavat niin, että opiskelussa suoriutuminen tapahtuu minimitasoisesti rimaa hipoen.

Esimerkki 36

Leena: - - vankeusajan siihen suunnitelmaan kuuluu se että esimerkiksi kun saat peruskoulun määrän täyteen niin siinä kohtaa voidaan hakea vaikka avolaitokseen tai sitten jotain näitä niin kun harjotusvapaita tai vastaavia et sit vaan niin kun rimaa hipoen riittää. - - niitä jotka selkeästi haluaisivat pärjätä vieläkin paremmin kuin nyt pärjäävät (.) ikään kuin ottavat siitä kaiken irti - - kun he ymmärtävät sen että nyt he saavat tavallaan niitä niitä niin kun taitoja joita siellä arjessa tarvitaan. Ja ihan siis yhen kerran on ollut niin että ollaan lähetty ihan jo siitä lukemisesta ja lukemisen harjoittelusta liikkeelle.

Tärkeintä olisi saada vanki ymmärtämään opiskelun merkitys erilaisten arjen ja tulevaisuuden taitojen oppimisen näkökulmasta. Aikuisten perusopetuksen (2017) tehtävä on tukea maahanmuuttajien kotoutumista antamalla riittävät kielelliset ja yhteiskunnalliset valmiudet. Se vaatii sekä opettajalta että opiskelijalta pitkäjänteistä työskentelyä lähtien opiskeluvalmiuksien vahvistamisesta elinikäiseen oppimiseen ja jatko-opiskelun mahdollisuuksiin. Ajattelun kehittyminen ja oppimaan oppiminen lähtevät siitä, miten opiskelija hahmottaa itsensä oppijana ja vuorovaikuttajana suhteessa ympäristöön. (AIPE 2017: 19–20.) Opettaja ohjaa opiskelijoita asettamaan omia tavoitteitaan, suunnittelemaan opiskeluaan, arvioimaan edistymistään ja hyödyntämään apuvälineitä (AIPE 2017: 21). Se kannustaa vankiopiskelijoita opiskelemaan vähimmäistavoitteen ylitse.

Opiskelusta saatu laaja-alainen osaaminen ja esimerkiksi peruslukutaidon vahvistuminen auttavat vankeja jo rangaistuksen aikana. Vastuulliseksi kansalaiseksi kehittyminen vaatii monien tietojen ja taitojen yhdistämistä. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa myös omien tietojen ja taitojen käyttämistä kontekstisidonnaisesti. (AIPE: 20). Leena konkretisoi, miten vangit pääsevät hyödyntämään peruslukutaitoa.

Esimerkki 37

Leena: - - pystyvätkö ehkä niin kun itse selvittämään omaan tilanteeseensa liittyviä asioita tai käytänteitä eikä niin et aina jonkun tarvitsee heille vaikka niin kun lukea tai jonkun kanssa kirjoittaa niitä niin

Vangit saavat opiskelun kautta vahvuutta selvittää omaan tilanteeseen liittyviä asioita yhteisellä kielellä ilman, että he olisivat riippuvaisia jostain toisesta ihmisestä. Opettajan tehtävä on rohkaista opiskelijaa käyttämään oppimaansa sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa esimerkiksi ongelmanratkaisussa, argumentoinnissa, päättelyssä ja johtopäätöksissä (AIPE 2017: 20).

Peruslukutaito vaikuttaa eniten vangin itsenäiseen toimijuuteen ja vankilayhteisön jäsenenä toimimiseen, koska esimerkiksi kirjalliset ohjeet ja säännöt ovat suomeksi:

Esimerkki 38

Leena: - - varmaan ihan ylipäättään niin ku (.) kaikki sellaset esimerkiksi niin ku arjessakin kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen tai heitä itseään käsittelevien niin ku asiakirjojen ymmärtäminen - - se että he pystyvät ottamaan esimerkiksi selvää siitä että mitä mitä vaihtoehtoja heillä on niin ku sen vaikka suljetun vankilan tai vaikka avovankilankin jälkeen.

Lukeminen liittyy myös itsemääräämisoikeuteen ja siihen, että he ylipäänsä ymmärtävät itseään koskevia asiakirjoja toisella kielellä ja voivat selvittää, mitä mahdollisuuksia heillä on vankeusajan jälkeen. Opetushenkilöstön tulee kannustaa opiskelijoita toimijuuteen ja osallisuuteen yhteisöissä ja yhteiskunnassa toisia ihmisiä arvostaen (AIPE 2017: 22).

Etäopiskelu koronavuosina (2020-2022) nousi esille tutkimushaastattelujen aikana, koska opettajien mielestä se toi uudenlaisen haasteen S2-vankien lukutaidon ja tietoteknillisen osaamisen yhdistelmästä. Leena kertoo konkreettisen esimerkin lukutaidon vaikutuksesta S2-vangin opiskeluun ja oppimiseen. Haaste kielellisessä ymmärtämisessä rajoittaa paljon.

Esimerkki 39

Leena: - - etäopetuksessa sitten jos se lukutaito heiltä puuttuu niin kun me ollaan etänä siellä niin he eivät välttämättä pysty niin kun tällain etäillen esimerkiks niin käyttämään sitä meidän alustaa koska siellä eivät pysty lukemaan niitä ohjeita (.) esimerkiks ihan tämmösiä niin ku perus että mä sanon että kirjoita sinne niin kun "yleinen keskustelukenttään" vastaus tähän niin he eivät tiedä mihin kenttään siellä se kirjoitetaan vaan sit odotetaan niin kauan että muut rupee kirjoittaa tiettyyn kenttään ja sen perusteella sit ruvetaan niin kun laittaa sinne sitä.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) yksi osaamistavoitteista on tieto- ja viestintäteknologinen (tvt) osaaminen. Se on välttämätön osa yleissivistystä ja taito arjessa. Opettajan tulee huolehtia, että opiskelijat pääsevät harjoittelemaan ja kehittämään tvt-osaamistaan oman lähtötasonsa mukaisesti. Vankien pääsyä avoimeen internetiin rajoitetaan, jottei sen käytöstä aiheudu vaaraa vankilan järjestykselle tai vangin tai muun henkilön turvallisuudelle (Rikosseuraamuslaitos 2020). Vankeuslain (797/2005) mukaan vangilla on kuitenkin mahdollisuus luvanvaraisesti käyttää internetiä silloin, kun se liittyy koulutus-, työ-, oikeus-, sosiaali- tai asuntoasioiden hoitamiseen.

Opiskeluympäristö vaikuttaa oppimiseen. Usein lukiota tai ammatillista tutkintoa suorittavat opiskelijat pysyvät samassa ympäristössä kaikkien opiskeluvuosien ajan. Vangille tämä ei ole itsestään selvää, koska vankilassa suoritetaan rikoksesta saatua rangaistusta eikä opiskella päätoimisesti. Leena kuvailee vankilaympäristön vaikutusta S2-vankien opiskeluun seuraavasti:

Esimerkki 40

Leena: - - hyppytetään saattaa olla että vaihdetaan niin kun vankilaa useampaan kertaan ja kaikki tämmönen byrokratia kestää et niin ku pystyvät esimerkiksi niin ku jatkaa siellä töissä tai opinnoissa tai mitä ovatkaan tekemässä (.) et he ovat vähän niin ku aika usein sellassa hetken kaks viikkoa välitilassa (.) et sit tavallaan siinä kohtaa se kehittyminen pysähtyy koska sitä ei pysty sillon edistämään ku heitä päätetään et minne vaikka mennään tai minne joutuu ni esimerkiks tämän kaltaset. (.) Sitten paljon näkee ihan sitä sellasta niin ku ajatuskulttuuria et tämmönen vaikka opiskelu on turhaa tai et käytännön tekeminen on paljon niin ku hyödyllisempää ja - - mut ihan siis sellanenkin että mun ymmärtääkseni kun he sillä ajalla menevät niin ku töihin siellä tai tekevät jotakin työtä niin heidän pätvörahansa tai tuntipalkkansa siitä on isompi kuin opiskelusta. Opiskelusta saa sen saa niin kun sen pienimmän mahdollisen palkkion.

Vankilat ovat byrokratiaa sisältäviä laitoksia, joissa on tietty toimintakulttuuri. Vankia sijoitettaessa seurataan tiettyjä periaatteita, joten huomioon otetaan vangin kotipaikka, yhteyksien säilyminen lähiomaisiin, ikä, sukupuoli, terveydentila, rikostausta, vangin oma toivomus sekä mahdollisuudet osallistua rangaistusajansuunnitelmassa esitettyyn toimintaan (vankeuslaki 767/2005). Rangaistusaikana suorituspaikasta toiseen *hyppyttäminen* voi aiheuttaa vangeille aikoja, jolloin he eivät esimerkiksi pysty edistämään työtoimintaansa tai opiskeluaan, kun he odottavat vaikkapa vankilasta toiseen siirtymistä tai jotain muuta päätöstä. Tämä on merkittävä haitta pitkäjänteisen opiskelun kannalta.

Leenan mielestä vankilassa oleva ajatuskulttuuri työtoiminnan ja käytännön tekemisen järkevyydestä ja opiskelun turhuudesta estävät vankeja aloittamasta tai jatkamasta opiskelua. Opiskelusta ja työstä maksetaan toimintarahaa kolmessa eri luokassa suhteutettuna säännöllisyyteen, vaativuuteen, kestoon ja vangin suoriutumiseen. Ensimmäisessä luokassa raha on 0,70€/h, toisessa luokassa 0,90€/h ja kolmannessa luokassa 1,20€/h. Urakkatyöhön osallistuva vanki voi omalla työtehokkuudellaan korottaa palkkaa jopa 20%. Ylitöistä saatava palkka ja sunnuntailisät määräytyvät työaikalainsäädännön mukaisesti (Valtioneuvoston asetus 29 §.) Opiskelussa taas ei

ole mahdollisuutta suoritusperusteiseen palkkioon. Tällä osittain kannustetaan vankeja valitsemaan työtoiminta.

Opiskelun ja työtoiminnan jälkeen vapaa-aikaa vietetään henkilökohtaisten toiveiden ja mahdollisuuksien mukaan. Yksi tällainen on esimerkiksi suljetussa vankilassa oleva kirjasto, joka antaa mahdollisuuden lukutaidon kehittämiseksi ja pysyvän lukuharrastuksen syntymiselle.

Esimerkki 41

Leena: - - miten ite on nähnyt nyt (.) täällä niin kirjastot esimerkiks on kohtalaisen pieniä ja siellä ei ole välttämättä tarjolla myöskään siis omalla äidinkielellä esimerkiks tekstejä niin. - - Se että myöskin niin kun sinne ei vaan välttämättä kävellä et meenpäs et nyt mulla ois hyvä hetki lukea (.) niin siinä kohtaa ei vaan kävellä sinne niin kun siellä olevaan kirjahyllylle lähdenpä lukemaan tätä esimerkiksi

Kirjastoverkosto on Suomessa laaja ja kaikille saavutettavissa oleva kulttuuripalvelu. Kirjastolaissa (1492/2016) määritellään tavoitteeksi edistää kirjastojen avulla kansalaisten yhdenvertaista mahdollisuutta sivistykseen, kulttuuriin, tietoon ja sen käyttämiseen. Siihen linkittyy myös lukemiskulttuuri, elinikäinen oppiminen ja osaamisen kehittäminen. Kirjastot mahdollistavat myös demokratian ja sananvapauden säilymisen. Kirjastolaki ei kuitenkaan ota kantaa siihen, kuinka laadukas tai määrällisesti suuri kunkin lähikirjaston kokoelman tulisi olla. Kirjastoille määritellään tehtävät ja niiden toteutumista seurataan. Suomen kirjastoseuran mukaan (2017) kirjastoissa tulisi olla monipuolinen ja uudistuva valikoima kirjoja ja muuta aineistoa, koska niistä lukija saa erilaisia näkökulmia yhteiskuntaan. Vankiloiden kirjastot ovat pieniä ja niiden tarjonta suppeaa. Yleisimmät vankien lainaamat kirjat käsittelevät rikollista elämää elämäkerran tai dekkarin muodossa (Yle 2022). Maahanmuuttajataustaisten vankien näkökulmasta suomalainen kirjasto vaatii toisen kielen kehittyntä taitoa. Leenan mielestä vangin omalla äidinkielellä olevia tekstejä kirjastosta ei välttämättä löydy heti, mutta esimerkiksi Hämeenlinnan naisvankila tilaa vieraskielisiä kirjoja Helsingin monikielisestä kirjastosta (Yle 2022). Näin kirjastot saadaan vastaamaan lukijakuntaa. Oman äidinkielen lukutaidon ylläpitäminen ja kehittäminen on yhtä tärkeää kuin toisen kielen lukutaito. Tuttuun kieleen ja kirjallisuuteen on myös helpompi tarttua. Suljetussa vankilaympäristössä kirjastojen käyttämiseen liittyy vapaan

liikkumisen rajoituksia ja usein kirjastoon pääsee tiettyinä aikoina. Kirjastoon pääsy voidaan myös vankeuslain (767/2005) mukaan evätä vangilta, joka on päähtynyt tai häiritsee kirjastossa asiointia, vankilan järjestystä tai turvallisuutta.

Vankien keskuudessa näkyy lukemiskielteistä asenneilmapiiriä ja ryhmäpäinetta, mikä vaikuttaa lukemiseen ja siihen sitoutumiseen.

Esimerkki 42

*Leena: - - et miesten vankilan puolella - - siellä on myöskin vähä sellasta et ei auta myöntää et minäpä kuulkaa minä **luin** tuon tekstin **vapaa-ajallani**.*

Lukemista ei nähdä yleisesti tavoiteltavana asiana; siitä puhuminen ja sen myöntäminen koetaan häpeällisenä erityisesti miesvankien keskuudessa. Peruslukutaidon haasteiden taustalla yksi muuttuja on alentunut sitoutuneisuus lukemiseen eli lukemisen määrä; sen arvostaminen ja siitä nauttiminen omaksi iloksi on vähentynyt (Sulkunen ym 2010: 8-9, 23-24, 53; Vettenranta ym 2016: 38). Lukemisen sitoutumiseen vaikuttaa lukijan oma käsitys itsestä lukijana sekä lukemisen arvostaminen eli se, miten lukija näkee kirjallisuuden ja lukemisen merkityksen yleisesti ympäristössä ja millainen arvo sillä on aktiviteettina (ks. Malloy ym. 2017; Wigfield & Eccels 2002). Lukijan oma identiteetti ja elämäkokemus vaikuttavat lukemiseen sitoutumiseen ja siihen, miten hän lukemisesta puhuu (ks. Protacio 2017).

Vankilaympäristö myös edistää peruslukutaidon kehittymistä tai laittaa sen taidon suomen kielellä alkuun. Kannustaminen opintoihin tai edes niiden kokeileminen on opettajan mielestä hyvä asia.

Esimerkki 43

*Leena: Siis kyllä varmasti niin kun se että heitä sinne niin ku **päästetään** sinne **opintoihin** ja sillai myöskin että heitä niin kun selkeesti sinne **kannustetaan** niihin **opintoihin** että käy nyt ainakin **kokeilemassa** (.) - - heille hyöin helposti **saadaan** esimerkiksi **oppikirjat** ja niitä ymmärtääkseni he **saavat** myöskin **pitää** siellä niin kun **sellissä** tai arjessa mukana ni varmasti silloin sitä tulee niin ku vähintäänkin **selailtua** (.) ja sitä kautta **luettua** ja he pystyvät esimerkiksi **palaamaan** sitten niihin **tunneilla käsiteltyihin teksteihin** tai aiheisiin lisää. - -*

*Leena: - - sitte että kyllä ihan tällasetkin vaikka jos ajatellaan nyt sitä sellasta niin ku arkista **rukouspiiriä** niin siellä on sitä lukemiseen-**lukemista** **tukevaa toimintaa** niissäkin hetkissä (.)*

Oppimateriaalien saatavuus vankilaitoksen toimesta on vaivatonta. Vangit saavat myös oppikirjat itselleen ja selliin, jolloin vapaa-ajallakin on mahdollisuus itsenäisesti opiskella tai harjoitella tunneilla käsiteltyä tekstiä. Vankila antaa puitteet ja tarvikkeet, mutta usein opiskelu ja haasteiden selättämiseen vaadittava työ tapahtuu itsenäisesti. Vankilassa tapahtuva muu toiminta voi myös tukea lukutaidon kehittymistä, esimerkiksi jo aiemmin mainitussa rukouspiirissä tapahtuu tekstien lukemista ja tulkintaa sekä niitä tukevaa toimintaa. Lukutaito on läsnä myös vankien arjessa koko ajan muun muassa toimintaohjeiden muodossa. Leena näkee oppikirjat peruslukutaidon vahvistamisen tukena, koska oppikirjan tekstit eivät jää ainoastaan oppituntien raamien sisään.

Siinä missä toiset kanssavangit ja heidän luoma ilmapiiri saattavat haitata peruslukutaidon kehittymistä, ne voivat myös edesauttaa sitä. Yhdessä opiskelu saman osaston vangin kanssa on kehittävää, eikä opiskelua tarvitse salata.

Esimerkki 44

*Leena: - - ja sitten että etenkin koen jotenkin ite että ne on ollu ihan hyödyllisiä kun on ollut tavallaan **samalta osastolta opiskelijoita** että he on tavallaan päässeet myöskin **tekemään yhdessä** sitte niitä asioita. ni silloin se on ainakin semmonen **edesauttava** et näkee tavallaan et toinenkin tekee tätä (.) niin saa tällasen mallin et hei minäkin voin opiskella kun tuokin opiskelee (.) **eikä sitä tarvi salata** - -*

Yhdessä opiskellessa kyse on opintopiiristä, mikä tarkoittaa ryhmätyöskentelyä, jossa samasta asiasta kiinnostuneet kokoontuvat opiskelemaan. Aihepiirillä tai ryhmätyöskentelytilalla ei ole väliä. Opiskelu tapahtuu vertaisoppimisena eli siellä ei pääsääntöisesti ole ohjaajaa tai opettajaa, vaan jokainen on vastuussa omasta oppimisestaan. (Hämäläinen & Perälä 2022: 13.) Opintopiiriryhmä toimii parhaiten, kun opiskelijoilla on motivaatiota ja samansuuntaiset tavoitteet. Sen lisäksi esimerkiksi opintopiirin aikana tapahtuva yhteisöllinen lukeminen lisää turvallisuuden, läheisyyden ja ryhmään kuulumisen tunnetta sekä edistää sosialisatiota eli ihmisen kasvua toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi (Laine 2018: 21). Tärkeintä opintopiirissä opiskellessa on löytää omaan oppimistyyliin sopivat kanssaopiskelijat (ks. Peterson & Gryczko 2021). Vangeilla opintopiireissä on läsnä myös vertaistuki, koska heillä kaikilla on

kokemus vapauden rajoittamisesta. Vertaistuen voi nähdä apuna motivaation lisääntymiseen ja omien opintojen etenemiseen (Hämäläinen & Perälä 2022: 16).

Myös opettajan persoona ja rooli vaikuttavat opiskeluun ja peruslukutaidon kehittymiseen. Leena pitää tärkeänä, että hän on opettajana positiivinen ja rohkaiseva.

Esimerkki 45

*Leena: - - **positiivinen** (.) - - tuntuu et monet on **aina** saanut sen **negatiivisen palautteen** tai sellasen että älä ees yritä kun et voi osata tyyppisen et että niin ku vaan jaksaa sillai olla niin ku positiivinen ja ihan sillai **pilkkaa osiin** sitä että edes niin ku tämän verran (.) semmonen niin ku positiivisuus ja rohkais-**rohkaisevuus**.*

*Leena: Ja sit ihan vaikka välillä niin ku tehtäs myöskin **harjotuksia** - - **keskustelun** kautta että tota et sit tavallaan siinä myöskin varmaan **täydentyy** vähän **niitä aukkoja** mitkä se lukeminen on niin ku jättäny (.) - - jos vaan meillä suinkin on aikaa ni **kysyä kaikilta** se että että mitä ymmärsit tai mitä tästä sinulla jäi mieleen tai tuliko tai oliko siellä joku kohta mitä jäit miettimään - -*

Opettaja voi olla ensimmäisiä henkilöitä vangin elämässä, joka antaa positiivista palautetta. Opettajien ja vanhempien vuorovaikutustyyli vaikuttavat oppimistuloksiin ja -motivaatioon (ks. Pianta & Stuhlman 2004). Tutkimuksissa on jopa todettu, että opiskelijoille opettajuustyyli voivat olla koettuja vanhemmuustyyliä merkittävämmässä roolissa (ks. van Werkhoven ym. 2001). Opettajuustyyli tarkoittaa opettajan erilaisia käyttäytymis- ja ajattelumalleja suhteessa opettajuuteen. Siihen sisältyy myös opettajan tapa toimia ihmisenä opiskelijoiden kanssa (ks. Titus & Gremler 2010). Leena arvelee, että moni vangeista on saanut aina pelkästään negatiivista palautetta, joka ei vahvista itsetuntoa tai lisää minäpystyvyyden kokemuksia. Opettaja voi vaikuttaa positiivisesti minäpystyvyyteen luomalla hyvän vuorovaikutussuhteen opiskelijan kanssa tukenaan monipuoliset pedagogiset keinot (ks. Ahlfors 2021). Opettajan sensitiivisyys tunnistaa opiskelijan tunnetiloja vaikuttaa myös positiivisesti minäpystyvyyteen. Keskusteleminen, kyseleminen ja osiin pilkkominen ovat Leenan keinoja auttaa peruslukutaitoon liittyvien haasteiden kanssa. Samalla opettaja tulee kohdanneeksi opiskelijansa myös ihmisenä. Opettajan merkitys opiskelijan motivaatiolle, emotionaalille ja sosiaaliselle kehitykselle on huomattava (ks. Skinner & Belmont, 1993; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007). Leena on kiinnittänyt huomioita

opiskelijoidensa oma-aloitteisuuteen keskusteluissa mutta myös siihen, miten hän itse opettajana voi aktivoida kaikkia opiskelijoita osallistumaan.

Esimerkki 46

*Leena: ja semmonen et et he eivät ole kovinkaan **oma-aloitteisia** siinä kaikki (.) toiset puhuis vaikka sen koko tunnin ilman että mun tarvii niin ku keskeyttää sitä millään lailla mut sit niitä et **tulis tarjonneeksi jokaiselle sen vuoron** et hei et mitäs sä tästä ajattelet myöskin tai mitä sä siitä lukemastasi ymmärsit (.) Ja sit sillai et jos vielä vois tehdä jotakin paremmin ni (.)*

Opettajan on hyvä huomioida myös erityyiset opiskelijat ja se, että jokaiselle tarjotaan mahdollisuus kertoa omista ajatuksista suhteessa lukemaansa ja ymmärtäänsä tekstiin. Osa opiskelijoista tykkäisivät keskustella ja puhua muidenkin puolesta, ja se vaatii opettajalta hienovaraisuutta ottaa huomioon kaikenlaiset opiskelijat.

Vankilaopetuksessa opetuksenjärjestäjätaho osallistuu toimintatapojen ja tavoitteiden määrittämiseen. Opetuksen tukitoimet ovat käytössä myös vankilassa, ja tuetua opetusta on mahdollista toteuttaa.

Esimerkki 47

*Leena: ne on ihan hirvittävän hyödyllisiä et jos saadaan tämmönen niin ku sille **yksittäiselle opiskelijalle** se **tukitunti** (.) eli tavallaan sillon käytäs ihan vaan niin ku minä ja hän esimerkiksi jotakin luettua tekstiä läpi*

Leena pitää erittäin hyödyllisinä sellaisia tunteja, joissa hän voi kahdestaan opiskelijan kanssa käydä lävitse luettua tekstiä. Esimerkiksi Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) mainitaan siitä, että jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, joka ohjaa ja tukee opiskelijaa opinnoissa. Opetukselliset tukitoimet esimerkiksi lukemisen suhteen kirjataan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Suunnitelmaa muokataan ja täydennetään tarvittaessa opintojen aikana. Yleisimpiä tukimuotoja ovat opetuksen eriyttäminen, monipuolinen opinto-ohjaus ja opiskeluhuolto (AIPE 2017: 38). Vankilassa opiskeluryhmät ovat määrällisesti pienempiä kuin vankilan ulkopuolella, joten opiskelijoiden henkilökohtainen tukeminen on opettajan näkökulmasta helpompaa. Tukituntien järjestäminen mahdollistaa opettajalle ainoastaan yhden opiskelijan opiskelutarpeisiin vastaamisen.

Opettajan rooli vaikuttaa myös siihen, millainen kokemus ihmisyydestä ja arvosta vangeille annetaan opintojen aikana. He tiedostavat olevansa vankeja, joten on tärkeä luoda heille käsitys siitä, mitä muuta he ovat.

Esimerkki 48

Leena: Mä en esimerkiksi niin kun heidän kuullensa koskaan käytä heistä nimitystä vanki (.) tai en myöskään jos asioin koulun asioissa sinne päin ni mä en käytä heistä nimitystä vanki (.) he ovat opiskelijoita tai oppilaita siinä kohtaa.

Leena painottaa, että vangit ovat hänelle opiskelijoita siinä missä muutkin opiskelijat. Hänen mielestään on hyvä osoittaa puheessa opiskelijastatus esimerkiksi tilanteissa, joissa hoidetaan opiskeluun liittyviä asioita muiden vankilahenkilöstöön kuuluvien kanssa. Laadukkaassa vankeusajassa keskeisintä on vangin ja henkilökunnan muodollinen, luottamuksellinen ja reilu suhde, jossa henkilökunnan tulee toimia oikeudenmukaisesti ja asiallisesti vankeja kohtaan (ks. Linderborg ym. 2014). Rikosseuraamuslaitoksen perusarvoihin (2022) lukeutuvat oikeudenmukaisuus, ihmisarvon kunnioittaminen ja usko ihmisen mahdollisuuksiin muuttua ja kasvaa, tukevat Leenan ajatusta vankiopiskelijoista ”ihan vain opiskelijoina”.

Opettajia lähes poikkeuksetta kiinnostaa, mitä omille opiskelijoille kuuluu opintojen jälkeen. Vankilassa opettavat opettajat tutustuvat opiskelijoihin, joiden tulevaisuuden suunnitelmat hakevat vielä suuntaa.

Esimerkki 49

Leena: - - sillon tällön näkee että on tullut vaikka soittoja koululle et hei arvaapa mitä mä teen nyt. Sanotaan et ne tulee kahdestakymmenestä opiskelijasta niin ehkä yhdeltä. Usein mä myöskin yritän et muistakaa et meistä on oikeasti välillä kiva kuulla

Merkityksellisyyden kokeminen on yksi ihmisen perustarpeista. Opettaja voi omalla tyyllillään luoda opiskelijoille merkityksellisyyttä. Leena kertoo, että hän sanoo opiskelijoilleen, että olisi kiva kuulla myös vankeusrangaistuksen jälkeen, että mitä heille kuuluu. Tällaisia kuulumisia välillä opetuksenjärjestäjille onneksi tulee. Jos kuulumisten kertoja on itse se entinen vanki, kertoo hän vankeusajan jälkeisestä tapahtumista usein positiivisesti ja omasta saavutuksestaan ylpeänä. Kun opettaja

pystyy luomaan opiskelijoihin luottamuksellisen ja vuorovaikutuksellisen suhteen, se lisää elämässä opiskeluaktiivisuutta myös tulevaisuudessa (Kuorelahti 2000: 135).

5.4.2 Osallisuuden ja yhteiskuntaan pääsyn vahvistaminen

Yhteiskuntataidot auttavat toimimaan maan kulttuurin mukaisesti. Sosiaalisessa ympäristössä kehittyvät vuorovaikutus- ja tunnetaidot lukeutuvat myös yhteiskuntataitoihin. Kieli sitoo ihmisiä yhteisöiksi, joihin liittyy tietyntyyppisiä toimintatapoja, joten kielenopettaja opettaa kielen lisäksi yhteisöissä ja yhteiskunnassa toimimista. (AIPE 2017.) Kieleen liittyvät dialogiharjoitukset ovat yleinen tapa opettaa maahanmuuttajille vuorovaikutustaitoja.

Esimerkki 50

*Leena: No siis ihan niin ku yleisestikin tämmönen niin ku **puhe- ja vuorovaikutuksen säännöt** (.) esimerkiksi tämmönen et opittas sitä tota **suomalaista kulttuuria** niissä toimissa (.) muun muassa vaikka välillä huomaa että ollaan aika erilaisia joissakin kohdissa (.) - - tämmönen tilanne et on sanottu et **opettaja sä et saa katsoa mua** (.) et mä (Leena) haastan siinä kohtaa riitaa niin sit sitä että ei kuule ku suomessa nimenomaan haetaan sitä **katsekontaktia** - - se on nyt elävästi jäänyt mieleen.*

Parhaiten kulttuuriin liittyvät tavat ja tiedostamattomat sosiaaliset normistot opitaan kuitenkin käytännössä. Näitä tilanteita voidaan luokkahuoneessa opettajan ja opiskelijan välillä demonstroida. Leena kertoo esimerkin, jossa selviää mitä katsekontaktin ottaminen voi tarkoittaa maahanmuuttajataustaiselle vangille. Suomen kulttuuri kontekstissa katseen merkitys vuorovaikutuksessa on aiheuttanut ristiriidan. Toisaalta on vaikea sanoa, liittyykö katsekontakti ja riidan haastaminen vangin omaan kokemukseen opitusta vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi brasilialaisessa vankilassa katsekontaktin ottaminen vierailijoiden kanssa on kiellettyä (Miettinen 2020).

Tekstien kautta opettajat pystyvät opettamaan yhteiskuntataitoja ja osallisuutta (Opetushallitus 2023). Valitut tekstit ovat opiskelijoiden kiinnostuksen kohteiden ja tekstin sisällön opettavaisuuden näkökulmasta valittuja.

Esimerkki 51

*Leena: - - luettavaiin teksteihin nin (.) tota: paljon siellä käsitellään esimerkiks niin ku tämmösiä **työelämäasioita** vaikka nyt ihan **video-cv:stä** lähtien ollaan käyty (.) tai **ryhmähaastattelusta** lähtien on käyty niitä asioita läpi.*

*Leena: - - miten vaikka **tallennat** siis ihan sen **essee tiedoston** koneelle (.) - - et nää täytyy vaan osata sitten myöhemminkin **töissä** et tätä saatetaan tehdä joka päivää.*

Tekstien aiheet liittyvät usein opiskelijoiden suorittamaan koulutukseen tai tulevaisuuden tavoitteisiin esimerkiksi työllistymisen näkökulmasta. Tietotekniikan käyttöön liittyvät taidot ovat osa yhteiskuntaa (AIPE 2017). On hyvin hankala lisätä osallisuutta ilman, että hallitsee teknologian käyttämisen. Työelämään liittyvät tekstilajit voivat muuttua kymmenen vuoden aikana paljon; ansioluettelo tekstiedostona on muuttunut video-cv:ksi ja työhaastattelu järjestetään yksittäisten sijaan ryhmässä.

Suljetussa ympäristössä oleminen eristää muusta yhteiskunnasta. Rangaistuksen suorittamisen aikana päivät voivat olla hyvinkin erilaisia verrattuna vankilan ulkopuoliseen elämään, koska ne sisältävät pääosin laitoksen säätelämä toimintaa. Leena kertoo, miten vangit hahmottavat aikaa ja ajanjaksoja.

Esimerkki 52

*Leena: Aika monella se oikeasti vaan sitä et tavallaan niin ku et koska se **seuraava koe** on et korkeintaan siihen asti (.) toisin sanoen tarkoittaa siis sitä et meil on noin **kolmen viikon** välein koe silloin kuin meil on ne **opintojaksot** päällensä. Niin että osataan korkeintaan sellanen **sykli**en seuraaminen tilanteeseen.*

Arki rytmittyy opintojen ja muun rangaistusajan toiminnan kautta. Toisaalta vankilassa ruokailu- ja ulkoiluajatkin ovat rytmitettyjä ja säädeltyjä (Vankeuslaki 767/2005). Se liittyy osaltaan vapauden menettämiseen. Opettajan kokemuksen mukaan vankiopiskelijat hahmottavat ajanjaksoja lyhytnäköisesti eli he elävät pääsääntöisesti hetkessä. Vankiopiskelijat seuraavat opintojen syklejä, joista Leena mainitsee yleisimmäksi sykliksi ”kokeesta kokeeseen”.

Opetuksessa esiin nousevat aiheet saattavat herättää myös odottamattomia kiinnostumisia tulevaisuuden työelämää kohtaan. Tällainen kiinnostus innostaa ja voi olla ensimmäisiä linkkejä siihen, että vanki kokee olevansa tärkeä yhteiskunnan jäsen. Myös opettajan suhtautuminen (ks. esimerkki 49) heihin tavallisina opiskelijoina lisää heidän kokemustaan omasta tärkeydestään yhteiskunnassa.

Esimerkki 53

*Leena: - - on ollut ihan tällasiakin niin ku et jotka kysyy välillä sitä et hei et miten mä **tätä hyödynnän** sitten **jatkossa** tai onks tähän joku **ammatti** tai näin pois päin (.) että että*

esimerkiks yksi tota **opiskelija kiinnostui valtavasti** siitä että voiko (.) että oikeastiko voisi olla vaikka niin ku **äänikirjojen lukija** (.) että se on ammatti - - miten siinä pitäis toimia et jos mua kiinnostaa tollanen (.) - - et hei että oikeesti jos te kiinnostutte ni te voitte myöskin **laittaa** vaikka **sähköpostia** tai soittaa jonnekin niin kun että oisko teillä tarjolla - -

Esimerkki 54

Leena: sillä tavalla et on joku **kontakti** jonka kanssa niin ku **keskustella siihen tapaan** että miten keskustellaan ku **he eivät olisi vankeja** (.) tai mä niin ku myös usein kerron sitä tavallaan et hei tällasta samanlaista mä teen ihan tuolla niin ku mun näitten **pätväopiskelijoitten** tai aikuisopiskelijoiden kanssa **illalla** että että te teette ihan just sitä **samaa**.

Opettaja on vangeille yksi niistä, kenen kautta he saavat jonkinlaisen linkin vankilan ulkopuolelle. Vangit ovat kiinnostuneita, miten he voivat mahdollisesti hyödyntää opiskelemaansa asiaa tulevaisuudessa esimerkiksi ammatinvalinnassa. Se saattaa avata myös syvempää keskustelua siitä, miten tulee toimia, jos jokin ammatti tai työtehtävä kiinnostaa. Lukutaitoon liittyen Leena on erään opiskelijansa kohdalla keskustellut siitä, että äänikirjanlukijaksikin voi työllistyä. Opettajan tehtävänä on ohjata kiinnostusta eteenpäin esimerkiksi työpaikan yhteydenottoon liittyen.

Vankeusaikana tapahtuneista yhteiskunnan muutoksista on hyvä olla jollain tasolla tietoinen. Oppitunneilla opettaja on yksi ajankohtaisten asioiden välittäjästä. Niistä keskusteleminen lisää osallisuuden kokemusta ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta.

Esimerkki 55

Leena: - - kaikki se **vuorovaikutus** siellä et voidaan niin ku välillä jos vaan on suinkin aikaa **ni jutella niitä näitä kaalinpäitä** siellä että. - - ihan **arkisista** oikeesti arkisista ei suljetun laitoksen asioista (.) - - välillä niin kun se tulee paljon sillon ku käsitellään **median** puolta opinnoissa (.) mut ihan sitä et hetken aikaa keskustellaan sellasista **ajankohtasista ilmiöistä** (.) - - siellä suljetussa maailmassa ei sanotaan vaikka tämmönen niin ku **koronatilanne** vaikka tuli hirveen myöhäisessä vaiheessa heille ihan sillain käsinkosketeltavaksi

Leena pitää tärkeänä sitä, että vuorovaikutus on muutakin kuin suljetun laitoksen asioista keskustelemista. Ajankohtaiset ilmiöt saapuvat vankilaan viiveellä. Media-jakso sisältyy suomen kielen opetukseen ja sitä kautta ajankohtaiset ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset pääsevät myös helpommin käsittelyyn (Opetushallitus 2023). Niiden ymmärtäminen ja omaksuminen vahvistaa yhteiskuntaan pääsyn edellytyksiä.

Teknologian kehitys ei jää pelkästään työelämään (esimerkki 52), vaan se voidaan lukea jo osaksi ihmisyyttä sekä kaikkia yhteiskunnan osa-alueita. Se lisää vankiopiskelijoiden keskuudessa ihmetystä:

Esimerkki 56

*Leena: Ajatellaan vaikka tämmöstä et itekään sitä ei alkuun tajua mutta - - kun me luetaan esimerkiksi **tekstejä** nytkin kun siis luettiin vaikka tosta **älykellosta** tai **älysormuksesta** niin sillain ku sieltä tulee ihan niin kun että mitä tämä on. Et kaikilla **ei ole ymmärrystä** esimerkiksi siitä lainkaan. Et nyt rupee jo aika pitkälti olee niitä joille **tietokone on tuttu** (.) mutta sitte sellanen että että toiset kantaa joka päivä kelloa joka mittaa vaikka ja mitä (.) et onko tollasia oikeasti olemassa et ihan oikeasti sellaisia kuule on ja aika monella niitä on ja nyt ne on sormuksina - -*

Tekstien kautta pystyy oppimaan teknologian kehityksestä. Sitä kautta kehityksen nopeuden voi hahmottaa selkeästi. Osalle opiskelijoista tietokoneen käyttäminen on tuttua, mutta ajatus kellosta tai sormuksesta, joka mittaa unen laadun ja määrän, sykkeen, palautumisen ja valmiuden, voi tuntua kaukaiselta todellisuudelta.

6 TULOKSET, JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Päätulokset ja arviointi

Maahanmuuttajataustaisilla vangeilla on tässä tutkimuksessa haastateltujen kahden suomen kielen opettajan havaintojen mukaan peruslukutaidon jokaisella osa-alueella haasteita. Toinen tutkimuskysymys olikin, että millaisia nämä peruslukutaidon haasteet ovat. Mekaaninen lukutaito on S2-vangeilla opettajien havaintojen mukaan osa-alueista kaikista kehittynein. Sen ollessa hyvällä tasolla peruslukutaito itsessään on tuu, kun luetun ymmärtämisen taito tuottaa haasteita. Siitä seuraa se, että luetun tekstin arvioiminenkin on haastavaa, koska kriittinen ajattelu tai tekstin sisällön arviointi ei perustu tekstistä ymmärrettyyn sisältöön vaan lukijan tunteeseen jonkun luotettavuudesta. Tekstin tuottaminen ja käyttäminen on hyvin kapeaa painottuen arkisiin, tuttuihin ja yksinkertaisiin tekstilajeihin kuten uutiseen tai kirjeeseen. Haasteet peruslukutaidossa vaikuttavat maahanmuuttajataustaisten vankien itsemääräämisoikeuteen ja yhteiskunnassa toimimiseen rangaistuksen jälkeen, koska heidän kielitaitonsa ei ole kehittynyt suhteessa yhteiskunnan organisaatioiden käyttämään asiakieleen. Se heijastuu myös hankaluutena integroitua takaisin yhteiskuntaan rangaistuksen jälkeen. Opettajat pyrkivät ottamaan huomioon peruslukutaidon haasteet jo opetuksen ja oppimisen tavoitteita miettiessä (ensimmäinen tutkimuskysymys).

Kolmas tutkimuskysymys liittyi kielellisiin selviytymisstrategioihin. Nämä strategiat ovat käytössä hyvin laajasti haasteellisesta lukutilanteesta riippumatta. Huomioitavaa on se, että haastateltujen opettajien havaintojen mukaan käytetyin strategia oli haasteen kohtaamatta jättäminen, mihin voivat vaikuttaa vangin henkilökohtainen asenne, tunteet, motivaatio tai käsitys itsestä ja omista kyvyistä. Toisaalta ympäristöön ja muihin ihmisiin tukeudutaan peruslukutaidon haasteissa herkemmin. Mielenkiintoista ja kielen oppimisen kannalta huomioitavaa on se, että vankilassa S2-vangit eivät pysty opiskelussa luokkahuonetilanteessa käyttämään omaa äidinkieltään suomen kielen oppimisen tukena.

S2-vangit ovat joissain määrin kiinnostuneita yhteiskunnasta ja tulevaisuudesta, mikä opettajien mukaan käy ilmi keskusteluista ja kiinnostuksen kohteista. Opettajan kokemus omasta roolista ja S2-vangin yhteiskuntaan pääsyn vahvistamisessa rangaistuksen jälkeen oli neljäs tutkimuskysymys. Tutkielmasta selviää, että opettajan rooliin kuuluu jollain tavalla pitää vangit ajan tasalla siitä, mitä ilmiöitä ja asioita vankilan ulkopuolella tapahtuu. Opettaja on myös inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden ilmentäjä siinä, miten vangit tulevat kohdatuksi ja kohdelluksi. Heidän roolinsa on sekä opettaa suomen kieltä että antaa positiivistakin palautetta, kannustaa ja uskoa heihin ja heidän kykyihinsä.

Tutkimusaineisto on määrältään pieni, mutta vankilaopetuksessa tarjottavan suomen kielen tutkimuskentän aukaisijaksi kyllin kattava. Se avaa myös uusia tutkimusaiheita, kuten miten omaa äidinkieltä voi hyödyntää kielen oppimisessa vankilaympäristössä tai miten S2-vangit kokevat suomen kielen opiskelun vankeusaikana. Tämä tutkielma toi näkyväksi sen, millaisessa oppimis- ja opetusympäristössä vankilassa toimitaan. Vankilaopetuksen tutkimukseen liittyen tutkielma nostaa esille esimerkiksi opiskelijoiden kirjavan joukon ja sitä kautta haasteet opetuksen yhtenäisille tavoitteille. Tutkielmassa käy myös ilmi, kuinka voimakkaasti vankien opiskelu on sidottu henkilökohtaiseen rangaistusajan suunnitelmaan.

Aineiston analyysi pohjautuu tutkijan tulkintoihin sisällöstä. Se, millaisia tulkin-toja aineistoesimerkeistä olen tutkijana tehnyt, vei tutkielmaa ja tuloksia tiettyyn suuntaan. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi tutkielman aiheeseen, koska se

mahdollisesti minulle tutkijana teemoittelun, toisaalta se antoi tilaa myös haastateltavien omien pohdintojen näkymiselle. Teoriapohja ja aikaisempi peruslukutaitoon liittyvä tutkimus tukevat tulkintoja, joten tutkimustulokset ovat tieteellisesti luotettavia. Ne ovat hyödyllisiä kielitaidon parissa työskenteleville, S2-vankien kielitaidon seuraamiselle, vankilaopetuksen järjestäjätahoille ja koulutuspoliittisille päättäjille sekä yleisesti rikosseuraamusalalle. Sen lisäksi tutkimustulokset antavat myös perspektiiviä siihen, miten peruslukutaito itsessään edistää rikoksetonta elämää ja osallisuutta yhteiskunnassa.

6.2 Tulevaisuuden näkymät

Tutkimusaiheessa riittää tutkittavaa, sillä Suomen väestörakenne muuttuu ja suomea toisena kielenä puhuvien määrä kasvaa jatkuvasti. Se tarkoittaa myös sitä, että tulevaisuudessa S2-vankien määräkin todennäköisesti jatkaa kasvamista. Tässä tutkielmassa esillä ovat olleet maahanmuuttajataustaiset vangit, ja koska peruslukutaidon haasteet suomen kielellä voivat olla myös ylisukupolvisia, puuttumalla niihin jo nyt voidaan ehkäistä tulevien maahanmuuttajasukupolvien mahdollisia peruslukutaitoon liittyviä haasteita.

Rikosseuraamuslaitos tekee jo nyt yhteistyötä usean koulutuksenjärjestäjän kanssa, ja tutkielman analyysissäkin kävi ilmi, että esimerkiksi opetusmateriaalien järjestäminen vangeille on mutkatonta. Tulevaisuudessa, mikäli S2-vankien määrä jatkaa saman suuntaista kasvua kuin viimeisen 10 vuoden aikana, täytyy rikosseuraamuslaitoksen alkaa panostaa myös kielenopetukseen enemmän ja kohdennetummin. Se tapahtuu esimerkiksi arvottamalla opiskelua ja kielen oppimista vankilatoimintana samalle tasolle, tai jopa korkeammalle, kuin työtoimintaa.

6.3 Pohdintaa

Sain tutkielmassa tehdyksi laajan katsauksen vankilaopetukseen Suomessa. Tutkielmaprosessin aikana ammattitaitoni ja ymmärrykseni peruslukutaidon opettamisen

näkökulmasta syventyivät. Sen lisäksi sain tulevana suomen kielen opettajana teoriasta ja lähteistä tueksi erilaisia menetelmiä, strategioita ja toimintatapoja, joilla esimerkiksi peruslukutaitoa voi opettaa.

Tutkielman tarkoituksena oli vastata neljään tutkimuskysymykseen, ja aineistostani löysin niihin vastaukset. Tavoitteena oli myös tuoda esille kahden suomen kielen opettajan näkemyksiä heidän havaitsemistaan haasteista ja puutteista suhteessa opiskeluympäristöön. Haastattelemani opettajat mainitsivat muun muassa organisaatioon liittyvän byrokratian. Esimerkiksi vankien siirtäminen yksiköstä toiseen haittaa opettajien mukaan merkittävästi opiskelutoimintaa ja oppimisen jatkuvuutta.

Tutkielman tavoitteena oli myös osoittaa, miten peruslukutaito voi vahvistaa osallisuuden kokemusta ja yhteiskuntaan pääsyä. Peruslukutaito auttaa S2-vankia toimimaan arjessa ja omien asioiden hoitamisessa. Sen avulla heillä on rangaistuksen jälkeen enemmän mahdollisuuksia hakeutua työhön tai jatko-opintoihin. Osallisuus on kuitenkin kokemusta siitä, että on merkityksellinen ja merkittävä kansalainen. Opettajat pystyvät vaikuttamaan omassa roolissaan tähän kokemukseen arvostamalla vankeja samalla tavalla ihmisinä teoista riippumatta.

LÄHTEET

- Aalto, Eija. Mustonen, Sanna. Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009. s. 402–423.
- Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017: –_Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- Ahlfors, Kira 2021: *Minäpystyvyys kouluarjessa: Opettajien käsityksiä minäpystyvyydestä ja sen tukemisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/332097>
- Ahlholm, Maria 2020: Kehittyvän kielitaidon arviointi. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseura julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia, nro 18*. s. 293–323. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Alderson C., Haapakangas E., Huhta A., Nieminen L. & Ullakonoja, R. 2015: *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Lontoo & New York: Routledge.
- Alexander, N. 2003: The African renaissance, African languages and African education with special reference to South Africa. – E. Wolff (toim.), *Tied tongues. The African renaissance as a challenge for language planning. Papers and documents*

- from the panel on 'Language policy in Africa' at the 17th biennial conference at the German African studies association held at Leipzig University. March 30-April 1, 2000. Münster: Lit Verlag.
- Aro, Tuija & Torppa, Minna 2020: Luetun ymmärtäminen ja Strategiat. – S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* s. 19–31. Lapin yliopisto.
- Bryan, Jennifer 2008: *Looking Inward. Devotional Reading and the Private Self in late Medieval England. The Middle Ages Series*. Philadelphia: University of the Pennsylvania Press.
- Castles, A. Rastle, K. & Nation, K. 2018: Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* (19) s. 5–51.
- Chartier, Roger 1990: *Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit*. Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Cummins, J. 1991: Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. – E. Bialystok (toim.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, Hannele. Kalaja, Paula. Alanen, Riikka 2011: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Dutcher, N. & Tucker, G. 1994: *The use of first and second languages in education. A review of international experience*. Washington, DC: World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.
- Elmeroth, E. 2003: From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), s. 431–449.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.
- Færch Claus & Kasper Gabriele 1983: Plans and strategies in foreign language communication. – Claus Færch & Gabriele Kasper (toim.), *Strategies in interlanguage communications* s. 20–60. London: Longman
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986: Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7. s. 6–10.
- Harding L, Alderson C, Brunfaut T. 2015: Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. – *Language Testing* 32 (3). s. 317–336.
- Heinonen, Jari 2006: *Työläismies ahdingossa? Kolme miessukupuolven rakennemuutosten Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hietarinta, Anni 2020: *Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten koulutuspolut yliopistoon ja kokemukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä*. Pro gradu - tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Hintikka, S. & Aro, M. 2007: Lukunopeuden harjaannuttaminen: Onko ääneen lukemisen harjoitus välttämätöntä ja taidon yleistymisen mahdollista? *NMI Bulletin*, 17 (3), s. 32–42.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Honko, Mari & Mustonen, Sanna 2018: Kieliä rinnakkain: koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (5). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- Huhta, Ari. Tammelin-Laine, Taina. Hirvelä, Tuija. Neittaanmäki, Reeta & Stordell, Elina. 2017: Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus* 37 (3), s. 190–204, 248.
- Hurme, Henrik & Virtanen, Alina 2022: Suuntaa lukemiseen – kirjaimellisesti! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 13(2). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/suuntaa-lukemiseen-kirjaimellisesti> 14.5.2023
- Hämäläinen, Riitta (toim.) 2007: *Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin*. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke. Jyväskylä: Gummerus
- Hämäläinen, Sari & Perälä, Susanna 2022: *Opintopiiri – kohti yhteisöllistä opiskelua. Tehdään yhdessä opiskelusta uusi normaali!* Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Jokinen, Arja. Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Joukamaa ja työryhmä (toim.) 2010: Rikosseuraamusasiakkaiden terveys, työkyky ja hoidontarve – perustulosraportti. *Rikosseuraamuslaitoksen julkaisuja* 1/2010. Tampere: Rikosseuraamuslaitos.
- Kananen, Jorma 2014: *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä – Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Karppinen, Kari 2018: Journalism, Pluralism, and Diversity. Vos, Tim P (toim.): *Journalism*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Kendeou, P., McMaster, K. L. & Christ, T. J. 2016: Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* (3), s. 62–69.
- Keskinen, Heli 2022: *Moninaisempi media – ratkaisuja vaikeisiin haasteisiin*. Podcast-jakso 1/5. Viestintä ja kehitys -säätio.
- Kiili, C., Mäkinen, M. & Coiro, J. 2013: Re-thinking academic literacies – Designing multifaceted academic literacy experiences for preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (3), 223–232.
- Kiili, Carita & Mäkinen, Marita 2014: Akateemiset tekstitaidot oppimisessa. *Kielikukka* 33 (4), 8–10.
- Kiiveri, Kaisa 2006: *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kintsch, W. 1988: The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* 95, s. 163
- Kloster, A. M. & Winne, P. H. 1989: The effects of different types of organizers on students' learning from text. *Journal of Educational Psychology* 81, s. 9.

- Kohvakka, Sanna. 2020: *Monikulttuurisuuden vanki – Yhdenvertaisuuden edistäminen vankiloissa*. Valtiotieteellinen tiedekunta. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.
- Koski, Leena & Miettinen, Kaija 2007: Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta. *Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007*.
- Kuhn, M. & Stahl, A. 2003: Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practises. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), s. 3–21.
- Kuisma, Karoliina 2000: *Adultan maahanmuuttajaopiskelijat työharjoittelussa: yritysten kokemuksia työharjoittelusta*. Helsinki: Adulta.
- Kuntoutussäätiö 2017: *Perustietoa kehityksellisistä oppimisvaikeuksista*. – <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/lukihairio/> 25.4.2023
- Kuorelahti, Matti 2000: *Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian laitos.
- Kristiansen, Irene 1998: *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: WSOY
- Lahtinen, A-M 2007: Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. – Grunthal, S. & Harjunen, E. (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. s. 160–179.
- Laine, Tuija 2018: Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & aika*, 12 (2), s. 21–35.
- Langelid, Torfinn. Mäki, Marianne. Kaj, Raundrup & Svenolov, Svensson (toim.) 2009: *Nordic Prison Education – A Lifelong Learning Perspective*. Kööpenhamina: Norden.
- Lehtonen, Heini 2016: Kuka on kielitaitoinen? *Rohkeus-blogi* <https://koneensaatio.fi/blogi/kuka-onkielitaitoinen/> 20.2.2023.
- Leppänen, Ulla 2007: Lukutaidon ja lukutottumusten pysyvyys ja vastavuoroiset yhteydet toisella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin 2007 vol 17 (3)*. Niilo Mäki -säätiö: Jyväskylää
- Linderborg, Henrik. Suonio, Mari & Lassila, Tytti (toim.) 2014. Sosiaalityö ja sosiaalinen tuki rikosseuraamusalalla. *Rikosseuraamusalan julkaisuja 1/2014*.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. – Harmanen, M. & T. Takala (toim.) *Tekstien pyörityksessä - tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. s. 13–25. ÄOL.
- Malloy, Jacquelynn. Parsons, Allison. Marinak, Barbara & Applegate, Anthony 2017: Assessing (and Addressing!) Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *Reading Teacher* 71 (3), 309–325.
- Miettinen, Vera 2020: *"Vankilamurhia, nälkää ja nöyryyttämistä"*. Blogiteksti. – <https://www.veramiettinen.fi/post/vankilamurhia-n%C3%A4lk%C3%A4-ja-n%C3%B6yryytt%C3%A4mist%C3%A4> 14.5.2023
- Montag, J. L. 2019: Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language* 39, 527–546.

- Mustonen, Petra 2021: *"Narratiivi on niin sellainen ihmismielelle rakas"*. *Journalismin kertomukset lukijoiden kokemina*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopiston kulttuurintutkimus, mediakulttuuri ja viestintä.
- Mäki, Marianne 2016: *Vankilaopetus – rikollisuutta vähentävä investointi*. Oikeusministeriön blogi. <https://oikeusministerio.fi/blogi-hakutulos/-/blogs/marianne-maki-vankilaopetus-rikollisuutta-vahentava-investointi> 13.5.2023.
- Nikula, Tarja & Kääntä, Leila 2011: *Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus*. – Kalaja, Paula, Alana, Riikka & Dufva Hannele (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, s. 49–67.
- Oikeusministeriö 2019: *Vankilaopetusta kehitetään – Linjaukset vankilaopetuksen yhteisen toimintamallin käyttöönotolle*. <https://okm.fi/-/vankilaopetusta-kehitetaan-linjaukset-vankilaopetuksen-yhteisen-toimintamallin-kayttoonotolle> 13.5.2023.
- Olkkonen, Sanna 2006: *Äidinkielen ja vieraskielisen opetuksen vertailua äidinkielen hallinnan ja kognitiivisten prosessien toiminnan kautta*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Yleinen kielitiede.
- Ong, Walter J. 2003: *Muntlig och skriftlig kultur*. Gråbo: Anthropos
- Onniskä, Ida & Pinnioja, Mona 2020: *Vankilaopetuksen merkitys rikollisuudesta irroittautumisessa*. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu rikosseuraamusalan sosionomikoulutus.
- Opetushallitus 2012: *Vankilaopetus Suomessa 2011. Raportit ja selvitykset 2/2012*.
- Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus 2021: *Ammatillisen vankilakoulutuksen käsikirja*. – <https://blogit.sasky.fi/vankka/wp-content/uploads/sites/4/2022/01/Vankilaopetuksen-kasikirja-ilman-lomakkeita.pdf> 13.5.2023.
- Opetushallitus 2022: *Uudet lukutaidot*. – <https://uudetlukutaidot.fi/medialukutaito-2/> 13.5.2023.
- Opetushallitus 2023: *Suomi toisena kielenä -opetus*. – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> 13.5.2023.
- Palmanto, Mirja 2004: *Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa*. *Virittäjä* 3/2004. s. 405–414.
- Perlmann-Balme, M. & Dengler, S. 2007: *Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland*. Handreichungen für Einstufende. München: Goethe-Institut.
- Perusopetuslaki 1507/2016
- Peräkylä, A. 2008: *Analyzing Talk and Text*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. s. 351–374. California: Sage
- Peterson, Grif & Gryczko, Noemi 2021: *Opintopiirien ohjaaminen, ohjaajan käsikirja*. – Keihäs Piia, Alamettälä Tuulikki (toim.) *Suomen e-oppimiskeskus ry*. Hämeenlinna.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004: *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

- Protacio, M. S. 2017: A Case Study Exploring the Reading Engagement of Middle Grades English Learners. *RMLE Online* 16 March 2017, Vol. 40(3), 1–17.
- Potter, Jonathan 1996: *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage publications.
- Rikosseuraamuslaitos 2019: *Vankien määrä. Tilastoja*. – https://www.rikosseuraamus.fi/material/collections/20210630143720/7RRy9CvLt/RISE_Tilastollinen_vuosikirja_2020_FI_1.pdf 13.5.2023.
- Rikosseuraamuslaitos 2020: *Vankien sähköinen asiointi*. – https://www.rikosseuraamus.fi/fi/index/rikoksestatuomituille/vangeille/taapaamisoikeudetjyhteydenpitovankilanulkopuolelle/sahkoinenasiointiavovan_kilassa.html 13.5.2023.
- Rikosseuraamuslaitos 2022: *Organisaation toiminta*. – <https://www.sttinfo.fi/tiedote/rikosseuraamuslaitokselle-ensimmainen-palkinto-eurooppalaisen-yhdyskuntaseuraamusjarjeston-kilpailuissa?publisherId=2090&releaseId=69954906> 3.11.2022.
- Rikosseuraamuslaitos 2020: *Strategiakartta 2020-2023*. – https://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/risenasiakirjoja/uRujBYQ25/Strategia2020_2023_verkkoon.pdf 13.5.2023.
- Ruusuvuori, Johanna. Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Salmela-Aro, Katariina (toim.) 2018: *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, H. 2006: *Lukivoikeus on sosiaalinen risti: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet suomalaisilla miesvangeilla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston psykologian laitos.
- Selting, Marget 2010: Prosody in interaction. State of the Art. – Dagmar Barth-Weingarten & Elizabeth Reber & Margret Selting (toim.) *Prosody in Interaction* s. 3–40. Amsterdam: John Benjamins
- Siltanen M. Lindberg A. Savolainen M. 2016: *Opas elämäntaitojen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: Aksidenssi Oy.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993: Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. 2003: Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin* 129, 216–69.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA09. Ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sulkunen, Sari & Luukka, Minna-Riitta 2014: Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko* 33(4), s. 2–7.
- Sulkunen, Sari, & Hankala, Mari 2018: *Kriittinen lukutaito – tietoisuutta tekstien ideologisista kytköksistä*. LUKILOKI-hanke 2018–2022. Jyväskylän yliopisto.
- Sunimento, Kati 2021: *Henkilökohtainen tiedoksiäntö*. Sähköposti. 12.10.2021

- Suni, Minna 1993: Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. s. 107–133. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Suni, Minna 1996: Is there a connection between negotiations of meaning and the use of communication strategies? – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.) *Approaches to second language acquisition* s. 237–247. Jyväskylä cross-language studies 17. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Suomen kirjastoseura 2017: *Uusi laki tekee kirjastosta demokratian puolustajia*. Artikkelili. Suomen kirjastoseura. <https://suomenkirjastoseura.fi/kirjastolehti/uusi-laki-tekee-kirjastoista-demokratian-puolustajia/>
- Suomi.fi 2022: Rikosseuraamuslaitoksen toiminta. LUETTU 3.11.2022
- STT 2022: *Juridisia termejä*. – <https://stt.fi/tyylikirja/sanastot/juridisia-termeja/maahanmuutto-pakolaisuus-siirtolaisuus>
- Tammilehto, Mika & Kujala, Arto 2019: *Vankilaopetuksessa järjestettävän ammatillisen tutkintojen ja koulutuksen toteuttaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.
- Takala, M. 2006. Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 149–166.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31(4). s. 139–152.
- Tarone, Elaine 1980: Communication strategies, foreinger talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* Vol. 30 (2). s. 417–431.
- Tieteen termipankki 2022: *Toinen kieli*. 14.3.2022
- Tietosuojalaki 1050/2018. Annettu Helsingissä 5.12.2018.
- Titus, P. A. & Gremler, D. D. 2010: Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 182–196.
- Torgesen, J., Rashotte, C. & Alexander, A.W. 2001: Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. – M. Wolf (toim.), *Dyslexia, fluency, and the brain*. s. 333–355. Timonium, MD: York Press.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. 2019: *Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across Grades 1 and 9*. Child Development.
- Tukia, K. Aalto, E & Mustonen, S 2007: S2-oppilas lukijana – Miten opetan tekstinymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007.
- Tuominen, Tiina 2018: *Neurocognitive deficits, academic difficulties and substance dependence among Finnish offenders: connections to recidivism and implications for rehabilitation*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Ukkola, Annette & Metsämuuronen, Jari 2023: Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 1:2023*. Karvi. Helsinki.

- Ulkoministeriö 2017: *Edustustojen raportit: Etelä-Afrikassa tarve opetuksen laadun parantamiseen*. – https://um.fi/edustustojen-raportit/-/asset_publisher/W41AhLdTjdag/content/etela-afrikassa-tarve-opetuksen-laadun-parantamiseen/384951
- Vaarala, Heidi. Reiman, Nina. Jalkanen, Juha. Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! – Näkökulmia S2 -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Valkama, A. 2007: *Korvatulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöistä uupumiseen. Lukivaikeusko terveydenhuollon asia?* Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke. Jyväskylä.
- Valtioneuvoston asetus 29§ – https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_263+2016.a.spx
- Vankeuslaki 767/2005. Annettu Helsingissä 23.9.2005.
- van Werkhoven, W., van Londen, A., & Stevens, L. M. 2001: Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. – A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (toim.) *Trends and prospects in motivation research*. s. 85–99. Dordrecht: Kluwer.
- Vettenranta, Jouni & Välijärvi, Jouni & Ahonen, Arto & Hautamäki, Jarkko & Hiltunen, Jenna & Leino, Kaisa & Lähteinen, Suvi & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina 2016: *PISA 15. Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Wagner, Johannes & Firth, Alan 1997: Communication strategies at work.– Gabriele Kasper & Eric Kellerman(toim.) *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* s. 323–344. Appliedlinguistics and language study. London: Longman
- Wigfield, Allan & Eccles, Jacquelynne 2002: The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. – Allan Wigfield & Jacquelynnes S. Eccles (toim.) *Development of achievement motivation*. s. 9–119. San Diego: Elsevier Science & Technology.
- Willems, Gerard M. 1987: Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System* 15:3 s. 351–364.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. 2007: Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81–96.
- YK-liitto 2023: *Kansainvälinen lukutaitopäivä*. – <https://www.ykliitto.fi/tapahtumat/yk-paivat/kansainvalinen-lukutaitopaiva> 16.2.2023
- YLE 2022: *Vapaa-aika vankiloissa*. – <https://yle.fi/aihe/a/20-10003185> 27.4.2023
- Zahar, S. & Meenakshi, K. 2012: Individual learner differences and second language acquisition: A review. *Journal of Language Teaching and Research* 3 (4), s. 639–646. –<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/07.pdf>. 13.3.2023

LIITTEET

Liite 1

Tutkimushaastattelua ohjaavat kysymykset

1. Millä peruslukutaidon osa-alueilla vangeilla on suomen kielen opettajien havaintojen mukaan eniten haasteita? Miten haasteet ilmenevät?

- Millaisia haasteita olet havainnut S2-vangeilla kirjoitetun tekstin käsittelyssä? Lukemisessa? Luetun ymmärtämisessä? Luetun tekstin arvioimisessa? Ja kirjoitetun tekstin käyttämisessä?
- Voit kertoa esimerkkejä, miten nämä haasteet tulevat esille. Miten/mistä huomaat ne?
- Mitä kirjoitettuja tekstejä S2-vangit ymmärtävät? Osaavat lukea, arvioida ja käyttää?

2. Millaisia lukemiseen liittyviä kielellisiä selviytymisstrategioita suomen kielen opettajat ovat vangeilla havainneet olevan?

- Miten S2-vangit paikkaavat näitä haasteita kielellisesti?
- oma äidinkieli tai muu kieli
- Mitä tapahtuu, jos tuttu selviytymiskeino ei enää seuraavan tekstin kohdalla toimi-kaan?
- Millaisia tunteita S2-vangit kokevat ja näyttävät, jos kirjoitettu teksti tuo haasteita lukemisessa ja ymmärtämisessä?

3. Mitä tavoitteita suomen kielen opettajat asettavat vankien peruslukutaidon opetukselle?

- Mitkä suomi toisena kielenä opetussuunnitelman osa-alueet tukevat näitä tavoitteita?
- Millä keinoilla pyrit saavuttamaan nämä asettamasi tavoitteet opetuksessa?
- Mitä sitten tehdään, jos tavoitteisiin ei päästä? (Mitä opettajana teet ja mitä opiskelija tekee?)

4. Millaisena suomen kielen opettajat näkevät oman roolinsa peruslukutaidon ja muiden yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistamisessa?

- Mihin peruslukutaito vaikuttaa S2-vangeilla?
- Miten sinä näet peruslukutaidon vaikutuksen vankeja opettavana opettajana?
- Mitkä asiat vankilassa edistävät/haittaavat peruslukutaidon kehittymistä?
- Miten itse pystyt omalla persoonallasi tai roolillasi vaikuttamaan S2-vankien lukutaitoon?
- Mitä muita yhteiskunnallisia taitoja on tunneillasi noussut esille?
- Miten koet oman roolisi vankien yhteiskuntaan pääsyn edellytysten vahvistamisessa?