

**KOHDERYHMÄN REPRESENTAATIO
VAPAAN SIVISTYSTYÖN LUKUTAITOKOULUTUKSEN
OPETUSSUUNNITELMASUOSITUKSESSA**

Emilia Vanha-Uotila
Kandidaatintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Emilia Vanha-Uotila	
Työn nimi Kohderyhmän representaatiot Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 22
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositusta 2017 ja siinä esiintyviä kohderyhmän representaatioita. Tutkimus rakentuu kriittisen diskurssintutkimuksen ja systeemis-funktionaalisen teorian varaan, ja opetussuunnitelmaa tarkastellaan viranomaistekstinä paneutumatta asiakirjan pedagogiseen puoleen. Analyysimenetelmänä on systeemis-funktionaalisen teorian eksperientiaalinen metafunktio, jossa huomiota kiinnitetään erityisesti leksikaalisiin valintoihin sekä lausetyyppeihin, joita kutsutaan myös prosessityypeiksi.</p> <p>Aineistona tutkimuksessa on opetussuunnitelmasuosituksen yksi luku. Tutkimuskysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten muut leksikaaliset valinnat muuttuvat, kun kohderyhmästä käytettyä nimitystä vaihdetaan?2. Miten eksperientiaaliset prosessityypit muuttuvat, kun kohderyhmästä käytettyä nimitystä vaihdetaan? <p>Tulokset osoittavat, että niin leksikaaliset valinnat kuin eksperientiaaliset prosessityypit muuttuvat, kun kohderyhmästä käytettyä nimitystä vaihdetaan. Erityisen suuri ero on nimitysten <i>maahanmuuttaja</i> ja <i>opiskelija</i> välillä. Leksikaalisten valintojen perusteella <i>maahanmuuttaja</i> representoidaan vaikeuksia kohtaavaksi, yhteiskuntaan integroitavaksi ulkopuoliseksi, kun taas <i>opiskelija</i> näyttäytyy koulutukseen osallistuvana ja kykenevänä henkilönä. Lauserakenteiden osalta molemmat nimitykset esiintyvät useammin objektina tai adverbiaalina kuin subjektina, eli kohderyhmä jää toiminnan kohteeksi aktiivisen osallistumisen sijaan. Nimitysten välillä on eroavaisuuksia siinä, kuinka paljon ja miten eri prosessityyppejä käytetään. Esimerkiksi omistuslauseilla kuvataan <i>maahanmuuttajan</i> yhteydessä puutteellista taustaa, kun taas <i>opiskelijan</i> kohdalla niillä esitellään kohderyhmän osaamista ja mahdollisuuksia.</p>	
Asiasanat vapaa sivistystyö, opetussuunnitelma, maahanmuuttajat, lukutaidottomuus, kriittinen diskurssintutkimus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
	2.1 Kriittinen diskurssintutkimus ja systeemis-funktionaalinen teoria	4
	2.2 Opetussuunnitelmat koulutuksen ohjaajana ja viranomaistekstinä	6
3	AINEISTO JA MENETELMÄT.....	8
4	ANALYYSI	10
	4.1 Leksikaaliset valinnat	10
	4.2 Prosessityypit.....	12
5	PÄÄTÄNTÖ.....	15
	LÄHTEET.....	17
	Aineistolähteet	19

1 JOHDANTO

Maahanmuutto ilmiönä koskettaa suomalaista yhteiskuntaa vuosi vuodelta laajemmin. Vuonna 2022 ulkomaalaistaustaisia henkilöitä asui Suomessa yli puoli miljoonaa, ja heistä ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli 83 % (SVT, ei pvm.). Yhteiskunnan tavoitteena on saada tulijat kotoutumaan ja siirtymään työelämään (ks. esim. Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023). Maahanmuuton yleistymisen myötä Suomeen muuttaa kuitenkin hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä, joiden kotoutumista ei voida varmistaa vain yhdellä tietynlaisella prosessilla.

Suomen suurimpien maahanmuuttajaryhmien joukossa on esimerkiksi useita lähtömaita, joissa esiintyy lukutaidottomuutta (SVT, ei pvm.; The World Factbook, ei pvm.). Aikuisten ja nuorten lukutaidottomuus on maailmalla yhä melko yleistä, ja esimerkiksi vuonna 2020 lukutaidottomia arvoitiin olevan noin 750 miljoonaa (UNESCO, 2020, s. 6). Tarkkaa tietoa lukutaidottomien määrästä Suomessa ei kuitenkaan ole.

Suomen kaltaisessa maassa lukutaito on edellytys yhteiskunnan täysivaltaiselle jäsenyydelle (Sunni & Tammelin-Laine, 2020, s. 19). Suomessa aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutus on ollut osa työ- ja elinkeinoministeriön hallinnoimaa kotoutumiskoulusta, mutta tehtävänjakoa muutettiin vuonna 2018. Lukutaitokoulutus siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle, ja siitä lähtien opetusta on ollut mahdollista saada oppivelvollisuusiän ylittäneiden perusopetuksessa, vapaassa sivistystyössä sekä jossain määrin osana kotoutumiskoulutusta. Uuden, vapaan sivistystyön koulutuksen kohderyhmäksi määriteltiin tällöin erityisesti joustavia toteutusmalleja edellyttävät opiskelijat sekä kotivanhemmat. (Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä, 2017, s. 14, 19–20.) Samassa yhteydessä koulutusta ohjaamaan julkaistiin Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017.

Vaikka uuden lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen julkaisusta on jo aikaa, suosituksesta ei ole aiemmin tehty tieteellistä tutkimusta. Muiden

maahanmuuttajakoulutusten opetussuunnitelmat ovat sen sijaan olleet erityisesti opinnäytetöiden huomion kohteena (ks. esim. Ronkainen, 2018; Turkkila, 2020), mutta näiden koulutusten kohderyhmät eivät koostu pelkästään lukutaito-oppijoista. Lukutaito-oppijat ovatkin Suomessa jääneet pitkään tutkimuksen katveeseen, ja esimerkiksi heidän kielenoppimistaan on tutkittu vasta vähän (ks. Malessa, 2018). Edes viranomaisilla ei ole ollut kovinkaan paljoa pohjatietoa lukutaitokoulutuksen kohderyhmästä opetussuunnitelmasuosituksista laatiessaan (Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä, 2017, s. 16).

Vajavaisesta tietoperustasta huolimatta Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017 vaikuttaa useisiin koulutuksiin ympäri Suomen. Tässä kandidaatintutkielmassa olenkin kiinnostunut siitä, miten vähän tutkittu aikuisten lukutaitokoulutuksen kohderyhmä näyttäytyy opetussuunnitelmatekstissä. Selvitän kriittisen diskurssintutkimuksen ja systeemifunktionaalisen teorian keinoin, millaisia representaatioita kohderyhmästä rakentuu, kun kohderyhmästä käytetään erilaisia nimityksiä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten muut leksikaaliset valinnat muuttuvat, kun kohderyhmästä käytettyä nimitystä vaihdetaan?
2. Miten eksperientiaaliset prosessityypit muuttuvat, kun kohderyhmästä käytettyä nimitystä vaihdetaan?

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kriittinen diskurssintutkimus ja systeemifunktionaalinen teoria

Diskurssintutkimus sijoittuu osaksi sosiaalista konstruktivismia, joka on kiinnostunut siitä, miten sosiaalinen todellisuus ja merkitykset rakentuvat. Diskurssintutkimuksessa ajatellaan funktionaalisen kielikäsitteksen mukaisesti, että merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietyssä tilanteessa. Kieli on resurssi, josta on mahdollista tehdä hyvin erilaisia valintoja. Konteksti vaikuttaa siihen, mitä kielellisten, diskursiivisten ja sosiaalisten merkitysjärjestelmien tasolla voidaan valita, mutta toisaalta tehdyt valinnat osaltaan rakentavat todellisuutta, ja näin ollen myös kontekstia, tietynlaiseksi. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 15–16, 19, 21–23, 25.)

Tutkimukseni rakentuu pitkälti kriittisen diskurssintutkimuksen perinteen varaan. Kriittinen diskurssintutkimus keskittyy erityisesti valtaan, ideologisuuteen ja poliittisuuteen kielenkäytössä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 33). Näkökulman mukaan kielenkäyttö rakentaa aina sosiaalisia identiteettejä ja suhteita sekä tiedon ja uskomusten systeemejä (Fairclough, 1992, s. 12; Fairclough, 1997, s. 76).

Kriittisen diskurssintutkimuksen perinteeseen kuuluu diskurssin käsitteen kaksi eri merkitystä. Suomeksi yksikössä kirjoitettava diskurssi (*discourse*) viittaa laajemmin kieleen sosiaalisena ja tilanteisena resurssina, kun taas monikollinen diskurssit (*a discourse*) tarkoittaa tiettyä tapaa, jolla kohdetta merkityksellistetään (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 35). Omassa tutkimuksessani käytän diskurssin käsitettä erityisesti jälkimmäisessä merkityksessä.

Koska diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta tuoden esiin tiettyjä näkökulmia ja jättäen pois toisia, niillä on valtaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 73,

77). Faircloughin (1992, s. 63) mukaan diskurssi on representaation tapa. Representaatio tarkoittaa sitä, miten mentaaliset konseptit muodostavat merkityksiä kielen avulla. Jotta mentaalisia, eli ihmisen mielessä olevia, konsepteja pystyisi välittämään toisille, ne pitää pystyä kääntämään yhteiselle kielelle. (Hall, 2013, s. 3–4.) Kieli siis esittää, eli representoi, mentaalisia konsepteja. Tässä kandidaatintutkielmassa olen erityisesti kiinnostunut siitä, miten kielen avulla representoidaan lukutaitokoulutuksen kohderyhmää. Oletan, että erilaisilla viranomaistekstissä esiintyvillä diskursseilla on valta konstruoida sosiaalista todellisuutta.

Representaatioiden analysoinnin apuvälineenä ja toisena merkittävämpänä teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani toimii systeemis-funktionaalinen teoria. Kyseessä on M. A. K. Hallidayn 1960-luvulta lähtien kehittänyt teoria, joka keskittyy merkitysten muodostumiseen sekä kielisysteemin toimintatapoihin (Halliday & Matthiessen, 2014, s. xiii; Luukka, 2002, s. 89).

Teorian mukaan kieli on resurssi, jonka kautta merkityksiä ja toimintoja tehdään kontekstissa, eli kielellä on erilaisia funktioita (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3; Luukka, 2002, s. 90). Kielen käyttäminen ja tulkinta perustuu aina kontekstiin, jossa sitä käytetään. Kulloinkin konteksti vaikuttaa siihen, millaisten valintojen tekeminen laajasta kielellistä resurssista on mahdollista ja todennäköistä. (Luukka, 2002, s. 99.) Teoriassa ajatellaan, että kielen suurimmat yksiköt koostuvat pienemmistä yksiköistä (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 5), ja kaikkein pienimmätkin yksiköt osallistuvat merkityksen rakentamiseen (Luukka, 2002, s. 90). Kielellä nähdäänkin olevan merkityspotentiaali, ja tässä tullaan teorian systeemisyyteen: kieli esitetään erilaisten systeemien verkostona rakenteiden luetteloimisen sijaan. Systemi on siis kielen perimmäinen potentiaali erilaisten merkitysten muodostamiseen. (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 23, 27.)

Diskurssintutkimuksella ja systeemis-funktionaalisella teorialla on paljon yhtymäkohtia, ja kriittinen diskurssintutkimus on kehittynyt tiiviissä yhteydessä systeemis-funktionaalisen teorian kanssa (Chouliarakis & Fairclough, 1999, s. 139). Teoriat jakavat esimerkiksi ajatuksen funktioista, joita toisaalta diskursseilla (diskurssintutkimus) ja toisaalta kielellä (systeemis-funktionaalinen kielitiede), voidaan nähdä olevan (Fairclough, 1992, s. 64–65). Esittelen seuraavaksi funktiot, joita systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä nimitetään metafunktioiksi, hyödyntäen Shoren (2012a) käyttämiä suomennoksia.

Metafunktiot perustuvat näkemykseen, jonka mukaan kielellä on perustavanlaatuisia funktioita: se rakentaa sosiaalista todellisuutta, toimeenpane sosiaalisia suhteita sekä rakentaa teksteihin koherenttia jatkumoa (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 30–31; Shore, 2012a, s. 147). Halliday nimittää näitä ideationaaliseksi, interpersoonaiseksi ja tekstuaaliseksi metafunktioksi (Halliday &

Matthiessen, 2014, s. 30–31). Myös Fairclough (1992, s. 64–65) esittelee diskursseille kolme funktiota, joista yksi on maailmaa merkityksellistävä ideationaalinen funktio, mutta hän jakaa Hallidayn interpersoonaisen funktion relationaaliseksi ja identiteettiseksi (*identity*) funktioksi.

Tässä tutkimuksessa keskityn ideationaaliseen metafunktoon, jota voidaan kutsua myös representatiiviseksi metafunktioksi, koska se tuottaa representaatioita maailmasta (Fairclough, 1997, s. 29; Shore, 2012a, s. 146), ja erityisesti sen alafunktion eksperientiaaliseen metafunktoon. Kyse on siitä, miten kielellä konstruoidaan sekä ihmisen ulkoista että sisäistä maailmaa, ja analyysissä huomiota kiinnitetään erityisesti sisältösanoihin sekä lauseiden prosessityyppeihin (Shore, 2012a, s. 147). Avaan näiden piirteiden analysointia tarkemmin Aineisto ja menetelmät -luvussa.

2.2 Opetussuunnitelmat koulutuksen ohjaajana ja viranomaistekstinä

Opetussuunnitelmalla on nähty olevan kaksi erilaista luonnetta toisaalta juridishallinnollisena opetusta ohjaavana asiakirjana mutta myös opettajan pedagogisena työvälteenä. Opetussuunnitelman tarkemmat määritelmät kuitenkin vaihtelevat, ja määritelmä riippuu pitkälti siitä näkökulmasta, josta opetussuunnitelman tarkastelija haluaa asiakirjaa lähestyä. (Vitikka, 2009, s. 50, 53.) Tässä tutkimuksessani analysoin opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisena tekstinä. En ota kantaa opetussuunnitelmasuosituksen pedagogiseen puoleen enkä asemoi tutkimustani osaksi kasvatustieteellistä opetussuunnitelmien tutkimusta, vaan analysoin asiakirjaa yllä esittelemieni kielitieteellisten menetelmien näkökulmasta viranomaisten tuottamana tekstinä.

Yleisesti ottaen opetussuunnitelmaa on pidetty yhteiskunnan keskeisimpänä keinona ilmaista koulutukseen liittyvät tahtonsa ja tavoitteensa (Vitikka, 2009, s. 50), ja nämä tahdot ja tavoitteet tulevat konkreettiseksi toiminnaksi tekstin myötä, sillä ilman kirjoitettua asiakirjaa opetussuunnitelmaa ei olisi olemassa (Hiidenmaa, 2000, s. 35). Opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelma jaotellaan usein erilaisiin tasoihin, joissa toisistaan erottuvat kirjoitettu opetussuunnitelma sekä toteutettu tai toiminnallinen opetussuunnitelma, joka viittaa enemmän opettajan pedagogiseen toimintaan luokassa ja siihen, miten opettaja käytännössä toteuttaa virallista, kirjoitettua opetussuunnitelmaa (Vitikka, 2009, s. 51–52). Pelkästään kirjoitetun opetussuunnitelman pohjalta ei voi siis olla varma, millaisena opetussuunnitelma lopulta oppijalle näyttäytyy (Kelly, 2009, s. 11).

Kirjoitetun opetussuunnitelman tutkimista voidaan kuitenkin pitää perusteltuna, sillä asiakirja joka tapauksessa ohjaa opettajaa eikä opettajalla ole aina

mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelman kehittämiseen (Vitikka, 2009, s. 54). Erityisesti diskurssintutkimuksen taustaoletuksista käsin tarkasteltuna myös opetussuunnitelmateksti voidaan nähdä aiempia merkityksiä välittävänä ja uusia rakentavana diskursiivisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 25). Viranomaistekstit ovat muiden tekstien tavoin osana kielen ja kulttuurin muutoksia (Hiidenmaa, 2000, s. 35). Näin ollen opetussuunnitelmatekstin diskurssien tarkastelu voi tuoda esiin paitsi laajempia, yhteiskunnassa vaikuttavia diskursseja myös kiinnittää huomiota siihen, millaisia diskursseja teksti mahdollisesti välittää opetusta toteuttaville opettajille.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017 (myöhemmin myös lyhennettynä OPSS 2017) on Opetushallituksen vuoden 2017 lopussa hyväksymä ja vuoden 2018 alussa voimaantullut suositus vapaan sivistystyön lukutaitokoulutukselle. Kyseessä on ensimmäinen vapaalle sivistystyölle tarkoitettu lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelma, joka tuli tarpeelliseksi, kun aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta tuli vuoden 2018 alusta alkaen osa vapaan sivistystyön sivistystehtävää. Kyseessä on kuitenkin vain suositus, jonka lisäksi Opetushallitus suosittaa koulutuksen järjestäjiä laatimaan asiakirjan pohjalta oman opetussuunnitelman (OPSS 2017, s. 7).

Tarkemman analyysin kohteeksi valitsin luvun 3, joka käsittelee koulutuksen järjestämisen lähtökohtia. Luvussa määritellään lukutaitoa, monilukutaitoa sekä koulutuksen kohderyhmää, ja eritellään yhteistyötä muiden tahojen kanssa. Valitsin luvun, koska siinä käytetään opetuksen kohderyhmästä monia erilaisia nimityksiä, ja esimerkiksi sana *maahanmuuttaja* esiintyy useammin kuin muualla tekstissä, pois lukien vapaan sivistystyön erilaisia maahanmuuttajakoulutuksia käsittelevät osiot.

Analysoin aineistoa systeemis-funktionaalisen teorian esittelemän eksperientiaalisen metafunktion avulla. Tässä metafunktiossa kielen ajatellaan konstruoivan maailmaa leksikaalisten sanojen sekä eksperientiaalisten lausetyyppien kautta (Shore, 2012a, s. 147).

Leksikaaliset eli sisältösanat ovat substantiiveja, adjektiiveja ja verbejä, joiden on mahdollista viitata ulkomaailmaan. Ne eroavat funktiosanoista, eli partikkeleista, apuverbeistä ja pronomineista, joiden funktio liittyy kielioppiin tai keskustelun kulkuun. (VISK § 438.) Leksikaalisia sanoja tarkasteltaessa merkitystä on paitsi sillä, mihin alaan tai aihepiiriin sanat kuuluvat, myös sanojen välisillä suhteilla (Shore, 2012b, s. 163).

Eksperientiaalisten lausetyyppien keskiössä ovat aina lauseiden predikaattiverbit ja niiden valenssiin kuuluvat pakolliset täydennykset (Shore, 2012b,

s. 164; VISK § 446). Lausetyypin sijaan voidaan käyttää käsitettä prosessityyppi, jolloin prosessilla viitataan verbiin (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 213; Shore, 2012b, s. 164). Lauseessa keskeistä on siis ajassa tapahtuva prosessi ja prosessissa suoraan osallisina olevat osallistujat, minkä lisäksi lauseessa voi tulla esiin esimerkiksi aika, paikka tai syy, mutta niiden ei ajatella olevan suoraan osallisina prosessissa (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 213).

Kuten kieliopillisissa kuvauksissa yleensäkin, myös eksperimentaalisisissa prosessityypeissä on kielten välillä eroja (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 213–214), ja perustan nyt oman analyysini Shoren (2012b) esitykseen suomen kielen prosessityypeistä. Tavallisimmat prosessityypit ovat materiaaliset, mentaaliset ja relationaaliset prosessit. Materiaaliset prosessit konstruoivat usein hyvin konkreettisia tekoja ja tapahtumia, ja kyse on intransitiivi- ja transitiivilauseista. Myös mentaalisisissa prosesseissa käytetään intransitiivi- ja transitiivilauseita, mutta toiminta ei samalla tavalla kohdistu tai vaikuta objektiin. Prosessit konstruoivat ihmisten tietoisuutta, ja ne voidaan jaotella kommunikaatioprosesseihin sekä mentaalisiin prosesseihin. Relationaaliset prosessit eroavat näistä erilaisilla lauserakenteilla, joissa konstruoidaan suhde kahden olion tai olion ja olosuhteen välille. Relationaaliset prosessit jaotellaan suhteen konstruoivaan luonnehtivaan prosessiin sekä samaistavaan identifioivaan prosessiin. (Shore, 2012b, s. 164–165.)

Analyysiä varten poimin luvun leipätekstistä kaikki virkkeet, joissa viitataan suoraan kohderyhmään. Kohderyhmää kutsutaan eniten nimellä *opiskelija*, jota käytetään lähes kolminkertaisesti enemmän kuin seuraavaksi eniten käytetyintä *maahanmuuttajaa*. Kolmanneksi eniten käytetään nimitystä *oppija*. Analyysini painottuu erityisesti näihin yleisimpiin nimityksiin. Pienempinä määrinä tekstissä esiintyvät myös nimitykset *henkilö*, *asiakas*, *maahanmuuttajaopiskelija*, *aikuinen*, *nuori*, *vanhempi*, *huoltaja*, *koulutukseen osallistuva* ja *koulutuksen kohderyhmä*.

Jos virkkeessä käytetään vain yhtä nimitystä, olen analysoinut koko virkkeen leksikaalisia valintoja lauserajoista välittämättä, mutta mikäli virkkeessä on käytetty kahta eri nimitystä, olen kunkin nimityksen kohdalla analysoinut vain nimityksen sisältävää lausetta. Prosessityyppien tarkastelussa olen keskittynyt niihin lauseisiin, joissa kohderyhmä jotenkin mainitaan, ja jättänyt tarkastelematta virkkeiden niitä lauseita, joissa kohderyhmää ei mainita. Silloin kun kohderyhmään viitataan pronomiinilla, olen sisällyttänyt lauseen sen nimityksen alle, jota kohderyhmästä on viimeksi käytetty, sillä pronomineilla ei ole muiden nominien tapaan luokittelevaa ja kuvailevaa merkitystä ja niiden tarkoite käy ilmi vain kontekstista (VISK § 713).

4 ANALYYSI

4.1 Leksikaaliset valinnat

Vaikka kohderyhmästä käytetyt nimitykset eroavat, niiden yhteydessä käytetään monia samanlaisia sisältösanvoja. Toistuvina teemoina esiin nousevat erityisesti koulutus (esim. *opiskelu, koulutus, koulutustarve*), työelämä (esim. *työssäkäynti, työllistyminen*), viranomaiset (esim. *TE-toimisto, työ- ja elinkeinohallinto*) sekä tukeminen ja ohjaus (esim. *tukiryhmä, ohjata, auttaa*). Aihepiirit eivät ole poikkeuksellisia, sillä samansuuntaisia osa-alueita on tunnustettu esimerkiksi muiden aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä (Ronkainen, 2018, s. 116). Teemat eivät kuitenkaan ole selvärajaisia, vaan ne limittyvät. Esimerkiksi viranomaiset ja muut yhteiskunnan toimijat ovat merkittävänä tekijänä opiskelijan tukemiseen tähtäävissä toimissa.

Se, miten koulutuksen kohderyhmää nimitetään, luo eroavaisuuksia virkkeissä esiintyvien aihepiirien välille. Kun kohderyhmän nimitys on *maahanmuuttaja*, kotoutuminen toistuu, vaikka *opiskelija*-sanaa käytettäessä kotoutuminen nousee esiin vain pariin otteeseen. Samalla tavoin tiheästi kotoutumista käsitellään *asiakas-*nimityksen yhteydessä: tällöin viitataan TE-toimiston asiakkaisiin, ja tekstissä esiintyy useampia *koto-*alkuisia yhdyssanoja.

Maahanmuuttajat ovat myös ainoa ryhmä, jonka kohdalla mainitaan *suomalainen yhteiskunta*. Maahanmuuttajat *selviytyvät* ja *etenevät*, ja adjektiiveina käytössä ovat *vaikea* ja *haasteellinen*. Aihepiireinä esiin tulevat lähes pelkästään koulutus ja työelämä. Virkkeissä mainitaan esimerkiksi *yleissivistys, opiskelukokemus, koulutustarve, työssäkäynti, työharjoittelu* ja *työttömyysturva-oikeus*.

Leksikaalisesti nähdäänkin suuri ero, kun sanavalintoja verrataan virkkeisiin, joissa kohderyhmää nimitetään *opiskelijoiksi*. Työelämäpainotus vähenee, ja

koulutusta sekä opiskelijan tukemista kuvataan vivahteikkaammin. Kohderyhmä muuttuu siis yhteiskuntaan ja työelämään integroitavista ulkopuolisista oppilaitoksessa opiskeleviksi henkilöiksi. Heillä on *aikaisempaa osaamista, työn kautta hankittuja taitoja* sekä *vahvuuksia*. Adjektiiveista useimmin esiintyy *tärkeä*, ja tärkeää onkin opiskelijan *kuunteleminen, huomioiminen ja arvostaminen*. *opiskelijalla* mainitaan olevan *identiteetti, itsetunto ja itseluottamus*, joita opinnoissa voidaan tukea ja rakentaa. *Moniammatillisesta yhteistyöstä ja kokonaisvaltaisesta tuesta* puhuttaessa toimien kohteena on suurimmaksi osaksi juuri *opiskelija*, jonka tukemiseksi esiin nostetaan useita yhteiskunnan toimijoita. Muiden nimitysten yhteydessä viitataan lähinnä asiakkuussuhteeseen TE-toimiston kanssa. Huomattavaa on myös, että *opiskelijoiden* nähdään voivan *ymmärtää, osata, tulkita ja hahmottaa*. Heillä on siis kognitiivisia taitoja.

Aiemmassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että maahanmuuttajille suunnatussa opetussuunnitelmassa kohderyhmän tausta maahanmuuttajina voi välillä unohtua paitsi nimityksenä myös sisällöissä (Turkkila, 2020, s. 64), mutta ainakaan tässä opetussuunnitelmasuosituksen luvussa näin ei käy, vaikka kohderyhmän nimitys vaihtuu. Puhetapa kuitenkin muuttuu, kun kohderyhmää kutsutaan *opiskelijoiksi*. Kotoutumisen sijaan mainitaan opiskelijan oma *kulttuuri* sekä *äidinkielen taito*.

Mielenkiintoinen välimuoto *maahanmuuttajasta* ja *opiskelijasta* on *maahanmuuttajaopiskelija*, jota käytetään luvussa kahdesti. Hänessä vaikuttaisivat yhdistyvän toisaalta *opiskelijoille* tarjolla oleva monipuolinen tuki esimerkiksi *sosiaalitoimelta, kolmannelta sektorilta ja erityisopettajalta*, ja toisaalta maahanmuuttotaustasta johtuvat *oppimisen ongelmat* ja jopa mahdolliset *traumat*. Näyttäisi siltä, että kahden nimityksen yhdistäminen on koettu tarpeelliseksi juuri maahanmuuttotaustasta johtuvan suuren tuen tarpeen korostamiseksi.

Nimitys *oppija* erottuu kahdesta useammin käytetystä nimityksestä neutraalimpana, ja se ilmenee lähinnä lukutaidon tasoa ja kohderyhmää määriteltäessä. Erilaiset taidot, kuten *lukutaito, matemaattiset taidot* ja *viestintätaidot*, toistuvat usein, ja myös *tarve joustaville* opinnoille nousee toistuvasti esiin. Samaa nimitystä käytetään jokaista lukutaidon tasoa määriteltäessä, joten se ei tee eroa esimerkiksi *toimivan lukutaidon* tai *alkavan lukutaidon* omaavien välillä. Leksikaalisten valintojen osalta on kuitenkin syytä huomata, että tällaisia lukutaidon kategorioita ja diskursseja on myös kritisoitu (Pöyhönen & Tarnanen, 2015, s. 113). Ne jättävät ulkopuolelle esimerkiksi erilaiset lukutaidon kompensointistrategiat ja multimodaaliset taidot, joita opiskelijoilla voi olla (Kananen, 2019).

4.2 Prosessityypit

Aineiston eksperimentaalisissa prosessityypeissä on joitakin koko tekstin laajuisia pääpiirteitä. Ensinnäkin prosessityypit keskittyvät materiaalisiin ja relationaalisiin prosesseihin, ja mentaalisia prosesseja on vain vähän. Kommunikaatioprosesseja tekstissä ei esiinny lainkaan. Mentaaliset prosessit eivät myöskään ole kovin ilmeisiä, mutta olen sisällyttänyt kategoriaan kuuluviksi esimerkiksi kokijan genetiivirakenteen sekä sellaisia verbejä kuin *haluta* ja *huomioida*. Vaikka verbit sinänsä vaikuttavat liittyvän ihmisen tietoisuuteen, ne eivät tässä tekstissä varsinaisesti konstruoi sitä:

- 1) Koulutuksessa huomioidaan opiskelijoiden vähäisen koulunkäynnin mahdolliset vaikutukset opiskelutaitoihin ja oppimiseen. (OPSS 2017, s. 13.)

Kuten esimerkki 1 osoittaa, *huomioida*-verbiä käytetään passiivissa, eikä lause kuvaa niinkään spontaania, yksilön tekemää huomiota, vaan se asettaa opetussuunnitelmasuosituksen toteuttajille vaatimuksen opiskelijoiden taustan huomioimisesta. Syynä tähän voi olla opetussuunnitelman tekstilaji, sillä viranomaistekstien institutionaalisuus voi vaikuttaa tekstien piirteisiin (Hiidenmaa, 2000, s. 37). Opetussuunnitelman kohdalla kyse on ohjaavasta dokumentista (Vitikka, 2009, s. 53), joten tekstin tarkoituksena ei ole kuvailla yksilöiden tietoisuutta.

Mentaalisissa prosesseissa erottuu kuitenkin kaksi erilaista rakennetta, joissa subjektina ovat opiskelijat. Näitä rakenteita ovat kokijan genetiivirakenne sekä *tarvita*-verbilliset lauseet. Kokijan genetiivirakenteella kuvataan, että kohderyhmän *on vaikea* tehdä tai *on ollut vaikea* saavuttaa jotain. *Tarvita*-verbillä puolestaan ilmaistaan useimmiten kohderyhmän tarvetta lukutaitokoulutukselle. Nämä mentaaliset prosessit vaikuttaisivat tuovan esiin kohderyhmän haasteita, tarpeita ja puutteita.

Toinen tekstin pääpiirteistä on, että kohderyhmään kuuluvat opiskelijat ovat tekstissä harvoin subjekteina tai muuten aktiivisen toimijan asemassa. Tässä on kuitenkin selkeitä eroja eri nimitysten välillä. *maahanmuuttaja* ja *opiskelija* voivat esiintyä subjektina kaikissa prosessityypeissä, mutta suurimmaksi osaksi nämä ryhmät ovat lauseissa objekteina tai adverbiaaleina. Suhteessa useammin subjektina käytetään *maahanmuuttajaopiskelijaa* ja *oppijaa*. Koska *maahanmuuttajaopiskelija* esiintyy vain kahdessa lauseessa, on pienestä otoksesta vaikea tehdä päätelmiä, mutta *oppijaa* käytetään laajemmin. *oppija* on usein materiaalisten prosessien subjektina tai osana osaamista kuvaavan lauseen subjektilauseketta. *oppija* on subjektina myös tarvetta tai osaamista kuvaavissa mentaalisissa sekä relationaalisissa prosesseissa, ja jälkimmäisissä korostuvat erityisesti omistuslauseet, jotka ovat eksistentiaalilauseiden alatyyppejä (Shore, 2012b, s. 165).

maahanmuuttaja esiintyy subjektina lauseissa, joissa kerrotaan kohderyhmän kokemista haasteista (esimerkki 2, päälause), edellytetään kohderyhmältä jotain (esimerkki 3) tai ilmaistaan kohderyhmän taustan puutteellisuutta (esimerkki 2, sivulause). Monien lauseiden sävyä voidaan pitää negatiivisena ja vaativana.

- 2) Myös vanhemmalla iällä tulleiden maahanmuuttajien, joilla ei ole aikaisempaa opiskelukokemusta, on ollut vaikea saavuttaa oppimistavoitteita perinteisissä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksissa. (OPSS 2017, s. 15.)
- 3) Työttömyysturvaoikeuden jatkuminen edellyttää, että maahanmuuttaja etenee opinnoissaan julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta annetussa laissa säädetyllä tavalla. (OPSS 2017, s. 16.)

Samat teemat nousevat esiin myös osassa niitä lauseita, joissa *maahanmuuttaja* on objektina, adverbiaalina tai jommankumman osana. Monissa materiaalisissa prosesseissa verbi on positiivisemmin väritynyt *tutustuttaa*, *tukea* tai *auttaa*, mutta *maahanmuuttaja* jää toiminnan kohteeksi: koulutuksen järjestäjän ja muiden tahojen tehtävänä on toimia kohteena olevan henkilön auttamiseksi, eikä maahanmuuttajalla itsellään ole aktiivista roolia (esimerkki 4).

- 4) Työpaikkavierailut ja mahdolliset työharjoittelut tukevat maahanmuuttajan kotoutumista ja auttavat häntä löytämään paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. (OPSS 2017, s. 17.)

Tekstissä näkyvä opiskelijan passiivisuus vaikuttaisi viittaavan jo aiemmissa tutkimuksissa esitettyihin pohdintoihin siitä, sosiaalistaako kotoutumiskoulutus maahanmuuttajan passiiviseksi asiakkaasi aktiivisen ja itsenäisen toimijan sijaan (Pöyhönen & Tarnanen, 2015, s. 115). Kyseessä ei ole myöskään ainoa opetussuunnitelma, jossa maahanmuuttaja jää tekemisen kohteeksi (Turkkila, 2020, s. 65).

Relationaalisissa prosesseissa *maahanmuuttaja* esiintyy lähinnä koulutuksen kohderyhmänä lukuun ottamatta omistuseläimä lauseita, jotka kuvaavat suurimmaksi osaksi maahanmuuttajan puutteellista taustaa. Prosessit ovat luonnehtivia lauseita, joissa käytetään *olla*-verbiä sekä kerran myös *soveltua*-verbiä (esimerkki 5).

- 5) Erityisenä kehittämiskohteena ovat joustavat toteuttamismallit, jotka soveltuvat erilaisissa elämäntilanteissa oleville maahanmuuttajille. (OPSS 2017, s. 15.)

soveltua ei ole ilmeisin relationaalista prosessia kuvaava verbi, mutta tässä tekstissä sitä käytetään useampaan otteeseen kuvaamaan mahdollisia kohderyhmiä. Relationaalisuus on nähtävissä siinä, että verbi konstruoi koulutuksen suhdetta erilaisiin kohderyhmiin. Esimerkissä 5 verbi konstruoi mahdollisen suhteen *joustavien toteuttamismallien ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien maahanmuuttajien välille*. *soveltua* luo kuitenkin pikemminkin mahdollisuuden suhteelle, eikä sen luoma suhde ole yhtä ehdoton kuin *olla*-verbillä konstruoitu.

Verrattaessa kahta eniten käytettyä nimitystä, *maahanmuuttaja* ja *opiskelija*, voidaan prosesseissa huomata paljon samaa. Myös *opiskelija* esiintyy subjektina vain harvakseltaan, oikeastaan jopa harvemmin kuin *maahanmuuttaja*, mutta toisaalta nimitystä käytetään useammin. *opiskelija* on niin ikään usein materiaalisissa prosesseissa jonkinlaisen tuen tai ohjauksen kohteena lauseen objektina tai adverbiaalina. Adverbiaaleissa erottuu esimerkiksi se, että *opiskelija* on usein allatiivissa ja näin ollen toiminnasta hyötyvä vastaanottaja (VISK § 1257) aktiivisen osallistumisen sijaan (esimerkki 6).

- 6) -- opiskelijalle tarjotaan mahdollisuuksia tutustua toiseen oppilaitokseen vierailulla tai tutustumisjaksolla --. (OPSS 2017, s. 17.)

Kun *opiskelija* on subjektina tai osa subjektilauseketta, käytetyt verbit, eli opiskelijan suorittamat materiaaliset prosessit, eroavat selkeästi *maahanmuuttajan* vastaavista (ks. tarkemmin luku 4.1). Mielenkiintoista on myös, että näissä materiaalisissa prosesseissa verbiketjuun liitetään episteemisiä modaaliverbejä *voida* ja *saattaa* (VISK § 1571). Verbit lieventävät opiskelijan aktiivisuutta: on mahdollista, että hän toimii, mutta niin ei välttämättä tapahdu (esimerkki 7). Tässä on tosin enemmän kyse interpersonaisesta metafunktiosta ja osallistujaroolien konstruoimisesta eikä niinkään ideationaalisesta metafunktiosta ja representaatiosta (Shore, 2012a, s. 149).

- 7) -- opiskelija voi suorittaa joitakin kursseja toisessa oppilaitoksessa. (OPSS 2017, s. 17.)

Opiskelijoiden kohdalla mentaaliset prosessit korostuvat siinä mielessä, että käytössä ovat verbit *tarvita*, *huomioida* ja *selvittää*. Yhtä runsaasti erilaisia mentaaliin prosesseihin viittaavia verbejä käytetään muualla tekstissä vain *henkilö*-nimityksen yhteydessä. Kokijan genetiivirakennetta ei käytetä lainkaan; muualla tekstissähän siihen yhdistetään aina adjektiivi *vaikea*. Kuten aiemmin todettu, nämä mentaaliin prosesseihin ainakin jossain määrin luettavat verbit eivät kuitenkaan yleensä konstruoi konkreettisesti kenenkään henkilön tietoisuutta.

Relationaalisissa prosesseissa *opiskelijan* yhteydessä korostuvat luonnehtivat lauseet. Erityisen suuri osa näistä lauseista korostaa, että jokin *on tärkeää*. Siinä missä *maahanmuuttajan* yhteydessä lähinnä määriteltiin kohderyhmää, nyt tiettyjä toimintoja arvotetaan: asioiden tärkeys liittyy yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa sekä opiskelijoiden osaamiseen ja vahvuuksiin. Toinen eroavuus kahden nimityksen välillä näkyy omistuslauseissa. *maahanmuuttajan* kohdalla omistuslauseet ovat usein negatiivisia ja kuvaavat puutteellista taustaa, mutta *opiskelijaan* liittyvät omistuslauseet ovat lähes poikkeuksetta positiivisia ja kertovat opiskelijan osaamisesta ja mahdollisuuksista.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä kandidaatintutkielmassani olen tarkastellut Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksista 2017. Tarkemman analyysini kohteena oli suosituksen yksi luku, jossa keskityin kohderyhmän representaatioihin leksikaalisten valintojen ja eksperientiaalisten prosessityyppien avulla.

Analyysini perusteella opetussuunnitelmasuositus representoi kohderyhmää hyvin eri tavoin riippuen siitä, mitä nimitystä kohderyhmästä käytetään. *maahanmuuttaja* esiintyy tekstissä vaikeuksia kohtaavana ja taustaltaan puutteellisena ulkopuolisena, jonka pääasiallinen rooli on kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan ja päästä työelämään. *opiskelija* on selkeämmin koulutuksen osallistuja, jolla on omaa osaamista ja vahvuuksia ja jonka monipuoliseen tukemiseen halutaan panostaa. Muita nimityksiä käytetään harvemmin ja enimmäkseen vain tietyissä tilanteissa: esimerkiksi *oppija* vaikuttaa neutraalimmalta käsitteeltä, jonka avulla kuvataan opetuksen kohderyhmää, kun taas TE-toimiston *asiakkaita* käsiteltäessä huomio on nimenomaan kotoutumisessa ja viranomaisyhteistyössä.

Riippumatta käytetystä nimityksestä, koulutuksen kohderyhmä on harvoin tekstissä subjektina tai muutoin aktiivisena toimijana. Usein opiskelija jää passiiviseksi kohteeksi, jolle muut tarjoilevat erilaisia tukitoimia tai vaikkapa työelämään tutustumista. Asiaan saattaa vaikuttaa opetussuunnitelman opettajia ja koulutuksen järjestäjiä ohjaava tekstilaji, mutta toisaalta tässä voidaan nähdä viitteitä kotoutumisprosessin mahdollisesti passivoivasta vaikutuksesta, jos maahanmuuttaja sosiaalistuu vain asiakkaaksi (Pöyhönen & Tarnanen, 2015, s. 115). Eksperientiaalisissa prosessityypeissä on myös vaihtelua: *opiskelija* on useammin osana mentaalisia prosesseja kuin esimerkiksi *maahanmuuttaja*, ja relationaalsiin prosesseihin lukeutuvissa omistuslauseissa *maahanmuuttajaan* liitetään puutteellinen tausta, *opiskelijaan* puolestaan aiempaa osaamista.

Opetussuunnitelmasuosituksen representaatiot ovat ajoittain niin vaihtelevia, että kyseessä voisi ajatella olevan monta toisistaan erillistä ryhmää. Keitä

lukutaitokoulutuksen opiskelijat oikeasti ovat? Kyse on viime vuosina yhä moninaisemmaksi muuttuneesta opiskelijaryhmästä (Kananen, 2019). Karvi on toteuttanut arvioinnin aikuisten perusopetuksen ja vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta (Väätäinen, 2022), ja arvioinnin osallistujaprofiileista ilmenee, että osallistujat jakautuvat melko tasaisesti niin Suomessa vietetyn ajan, sukupuolen kuin lähtömaiden mukaan. Vapaan sivistystyön osallistujissa painottuvat kuitenkin yli 25-vuotiaat sekä työttömät ja kotivanhemmat. Tiedot opiskelijoiden koulutustaustasta ovat puolestaan monesta syystä yhä puutteellisia. (Väätäinen, 2022, s. 77–84.) Tieteellinen tutkimus opiskelijoista ja heidän oppimisestaan lisääntyy pikkuhiljaa, ja laajimpia katsauksia lienevät Tammelin-Laineen (2014) ja Eilolan (2023) väitöskirjat. Selvää kuitenkin on, ettei näin monipuolista kohderyhmää voi niputtaa vain muutamien, epätasaisten diskurssien alle. Tarve jatkotutkimukselle on ilmeinen.

Tämän tutkielman tuloksien yleistettävyyttä rajoittaa aineiston koko. Kandidaatintutkielman laajuuden takia rajaaminen oli kuitenkin välttämätöntä. Kriteerinä oli erilaisten kohderyhmän nimitysten monipuolisuus, ja arvioin rajaamisen onnistuneen hyvin. Myös analyysimenetelmä oli sopiva, joskin keskittyminen pelkästään eksperimentaaliseen metafunktiioon rajoitti tarkastelua esimerkiksi modaalisuuden osalta.

Koska kyse on vain opetussuunnitelmasuosituksen yhdestä luvusta, samoja diskursseja ei välttämättä esiinny muualla suosituksessa tai muissa opetussuunnitelmissa. Toisaalta voidaan pohtia, miksi analysoimassani luvussa on ollut tarpeen käyttää erilaisia nimityksiä. Kun erilaisiin nimityksiin liittyy niin erilaisia diskursseja, miksi esimerkiksi maahanmuuttajuuden korostaminen on koettu tässä tekstissä tarpeelliseksi ja muualla ei? Voisiko opetussuunnitelmatekstissä pysytellä koko ajan neutraalimmassa nimityksessä tai vaihtoehtoisesti käyttää kaikkia nimityksiä monimuotoisemmin? Vaikka kyse on vain yhdestä luvusta, kielenkäytöllä on aina valtaa muovata sosiaalista todellisuutta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 73), ja tässä tapauksessa kieli on kaiken lisäksi todellista toimintaa: ilman tekstiä ei ole suunnitelmaa opetuksen toteuttamisesta (Hiidenmaa, 2000, s. 35).

Aineiston rajallisuuden vuoksi aihetta olisi syytä tutkia lisää. Jatkotutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi selvittää, esiintyykö vastaavia representaatioita laajemmin maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa.

Tässä kandidaatintutkielmassa saamani tulokset viittaavat siihen, että opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa olisi tarpeen tarkastella kriittisesti, millaisia diskursseja teksti saattaa rakentaa ja miten se representoi oppijoita. Suurin hyöty tuloksista lieneekin opetussuunnitelmia valmisteleville työryhmille. Samalla tulokset ovat muistutuksena jokaiselle opetussuunnitelmia lukevalle siitä, että näennäisesti neutraali viranomaistekstikin muokkaa sitä, miten todellisuuden näemme.

LÄHTEET

- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Eilola, L. (2023). *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa* (Tampereen yliopiston väitöskirjat 762) [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu* (suom. V. Blom & K. Hazard). Osuuskunta Vastapaino.
- Hall, S. (2013). The work of representation. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. painos, s. 1–47). SAGE.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. painos). Routledge.
- Hiidenmaa, P. (2000). Poimintoja virkakielen rekisteristä. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* (Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116, s. 35–62). Gaudeamus.
- Kananen, L. (2019). Aikuiset suomen kieltä ja lukutaitoa opiskelevat matkalla aktiivisiksi kansalaisiksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/aikuiset-suomen-kielta-ja-lukutaitoa-opiskelevat-matkalla-aktiivisiksi-kansalaisiksi>
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: theory and practice* (6. painos). SAGE.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023.
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230681>
- Luukka, M.-R. (2002). M. A. K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* (Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4, s. 89–124). Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. (2015). Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice* (s. 107–108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361-8>
- Ronkainen, R. (2018). *Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit* [pro gradu -tutkielma,

- Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201806203296>
- Shore, S. (2012a). Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169, s. 131–157). Gaudeamus.
- Shore, S. (2012b). Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169, s. 158–185). Gaudeamus.
- Suni, M. & Tammelin-Laine, T. (2020). Language and literacy in social context. Teoksessa J. K. Peyton & M. Young-Scholten (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: Theory, research and practice* (s. 11–29). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/PEYTON6997>
- SVT = Suomen virallinen tilasto. Väestörakenne [verkkajulkaisu]. Tilastokeskus. Viitattu 19.3.2024. <https://stat.fi/tilasto/vaerak>
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa* (Jyväskylä studies in humanities 240) [Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201807133551>
- The World Factbook. Literacy. Viitattu 17.4.2024. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/literacy/>
- Turkkila, A. (2020). *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun välineenä ja kohderyhmänsä määrittäjänä* [sivututkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202006265125>
- UNESCO. (2020). *Global alliance for literacy within the framework of lifelong learning (GAL). Strategy 2020–2025*. Viitattu 17.4.2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373033>
- Väätäinen, H. (2022). *Aikuisena luku- ja kirjoitustaitoa oppimassa. Arviointi maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta* (Julkaisut 27:2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33). (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-493-1>
- VISK = Iso suomen kielioppi (2004). Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (toim.). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. Viitattu 17.4.2024. <http://scripta.kotus.fi/visk>
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* (Kasvatusalan tutkimuksia 44) [akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-46-2>

Aineistolähteet

OPSS 2017 = Opetushallitus. (2018). *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017* (Määräykset ja ohjeet 2018:2a).

