

# Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä



Aikuisten maahanmuuttajien opettajat pitävät perustaitoja usein toisistaan erillisinä, eivätkä aina ota huomioon opiskelijoidensa aiempia taitoja. Kun opettajan ymmärrys osaamisesta ja resursseista sekä taitojen limittäisyydestä syvenee, tehtäviä ja tavoitteita muotoillaan uudestaan. Monipuolisten, oppimista ohjaavien arviointikäytänteiden kehittäminen on aikuisten maahanmuuttajien opetuksen keskeinen haaste.

**SUOMALAINEN YHTEISKUNTA** on erityisesti 2000-luvulla muuttanut lisääntyvän maahanmuuton myötä (Tilastokeskus 2021). Maahanmuuttaja-käsitettä ei voi pitää täysin neutraalina, mikäli sitä käytetään ihmisten kategorisoinnin välineenä (esim. Kurki 2018). Tässä artikkelissa tarkoitamme 'maahanmuuttajilla' kuitenkin sellaisia vieraskielisiä, ei suomen- tai ruotsinkielisiä henkilöitä, jotka eivät ole syntyneet Suomessa (ks. Rapo 2011) ja jotka siten tulevat suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään moninaisin taustoin.

Vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on vielä kansainvälisesti tarkasteltuna verrattain vähäinen (Eurostat 2019), heidän moninaiset koulustaustansa ja -tarpeensa haastavat kehittämään kou-

lutuspalveluja. Kansainvälisessä vertailussa koulutusta ja valtakielen taitoa pidetään keskeisinä hyvinvoinnin, osallisuuden ja työllistymisen kannalta (esim. Nohl ym. 2006; Pujolar 2010). Maahanmuuttajissa on keskimäärin enemmän enintään perusasteen suorittaneita kuin kantäväestössä (Aho & Mäkiäho 2017). Uusia, erityisesti 2000-luvun alusta kehitettyjä koulutuspalveluita ovatkin muun muassa tutkintokoulutukseen valmentava koulutus, aikuisten perusopetus ja aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus (OPH 2020).

Aikuiskoulutuksen tavoitteena on tukea yksilön kehittymistä ja siten vahvistaa tämän asemaa ammatillisesti ja sosiaalisesti (Galbraith & Jones 2008). Tyypillinen aikuiskoulutuksen opiskelija on

## OPETTAJIEN PERUSTUTKINTOKOULUTUS EI NYKYISELLÄÄN TARJOA RIITTÄVIÄ VALMIUKSIA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN PERUSTAITOJEN OPETTAMISEEN.

valkoihoinen, keskiluokkainen ja työssäkäyvä sekä nuori ja suhteellisen hyvin koulutettu (Merriam ym. 2020, 112; myös Silvennoinen & Lindberg 2015). Maahanmuuttajille suunnattu, erityisesti perustaitojen – luku- ja kirjoitustaidon, numeeristen taitojen ja ongelmanratkaisutaitojen – sekä opiskelutaitojen – koulutus haastaa tätä mielikuvaa. Se myös edellyttää opettajilta sellaista osaamista, johon nykyinen yliopistotasoinen opettajien perustutkintokoulutus ei tarjoa riittäviä valmiuksia. Esimerkiksi Suomen 11 luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusta tarjoavasta yksiköstä vain kahdessa, Helsingin ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusyksiköissä, voi erikoistua suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen (Tainio & Kallioniemi 2019).

Tarkastelemme tässä artikkelissa aikuisten maahanmuuttajien opettajien kehittymistä perustaitojen opettamisessa. Kaikilla tutkimuksen osallistujilla ei ole muodollista opettajan kelpoisuutta, ja kotoutumiskoulutuksessa nimike onkin usein kouluttaja. Viittaamme kuitenkin selvyuden vuoksi kaikkiin koulutukseen osallistuneisiin 'opettajina'.

Tutkimuksemme kontekstina on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamassa hankkeessa vuosina 2017–2020 kehitetty Perustaidot haltuun -täydennyskoulutus, jonka tavoite oli vahvistaa aikuisille maahanmuuttajille perustaitoja opettavien ammatillista osaamista. Vain osa kotoutumiskoulutuksen opiskelijoista saavuttaa tavoitellun taitotason (B1.2) etenkin kirjoittamisessa ja lukemisessa. Tutkimusta tarvitaan siitä, mitä koulutuksen aikana tapahtuu, ja kuinka taitoja opetetaan (Huhta ym. 2017).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten opettajat ymmärtävät aikuisten maahanmuuttajien perustaidot?
- 2) Miten he pedagogisoivat perustaitojen opetusta arvioinnin avulla?

Aikuisten maahanmuuttajien koulutus on osa kotoutumispolitiikkaa (ks. esim. Kazi ym. 2019). Tarkastelemme aluksi aikuiskoulutusta ja aikuisen oppimista kotoutumisen tuen ja integraation näkökulmasta. Sen jälkeen avaamme perustaitojen käsitettä ja kuvaamme tutkimuskontekstimme muodostavan Perustaidot haltuun -koulutuksen. Sitten tarkennamme aineiston ja menetelmän esittelyä. Keskeiset tulokset esitelyämme pohdimme niiden merkitystä aikuiskasvatukselle, erityisesti maahanmuuttajien opetuksen käytänteiden kehittämiseksi.

### KOULUTUS TUKEMASSA INTEGRAATIOTA JA AIKUISEN OPPIMISTA

Kotoutumisprosessiin kuuluu oman paikan löytäminen uudessa yhteiskunnassa niin sosiaalisesti, kulttuurisesti, kielellisesti kuin fyysisesti; tätä prosessia voidaan kutsua integroitumiseksi (Martiniello 2006; Ager & Strang 2008). Tutkimuskirjallisuudessa ja kotoutumista koskevassa lainsäädännössä integroitumista pidetään yleisesti kaksisuuntaisena prosessina, jossa on kyse yhteisön jäseneksi tulemisesta sekä itsenäisyyden, tasaveroisuuden ja kiinnittymisen tunteiden syntymisestä, ja jossa vastaanottava yhteisökin muuttuu (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010; Penninx 2017).

Kotoutumiskoulutuksen järjestäjien toimintaa velvoittavat ”Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet” (OPH 2012), mutta aikuisten maahanmuuttajien opettajille ei ole säädetty erillisiä kelpoisuusvaatimuksia. Kotoutumiskoulutuksen opettajien ymmärrystä omasta työnkuvastaan tutkineiden Tiina Montosen ja Sirpa Lappalaisen (2017) mukaan työtä luonnehtii ennen kaikkea työelämälähtöisyys, käytännössä monipaikkaistuminen ja ammatillisten sisältöjen lisääntyminen, sekä kotoutumiskoulutusten

# AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN PERUSTAITOJEN OPETUS HAASTAA STEREOTYYPPISTÄ KUVAA TYYPILLISESTÄ AIKUISOPPIJASTA.

kilpailutusten tuoma epävarmuus. Perustaitojen opetus aikuisille maahanmuuttajille on uudenlainen koulutusala Suomessa, ja siitä on toistaiseksi vain vähän tutkimusta (ks. kuitenkin esim. Tammelin-Laine 2014; Malessa 2018; Eilola 2020).

Tuoreimmassa uudistuksessa luku- ja kirjoitus- taidon koulutus siirrettiin kotoutumiskoulutuksen piiristä osaksi aikuisten perusopetusta ja siinä aikuisten perusopetuksen lukutaitovaihetta (OPH 2017). Käytössä olevien opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on, että opiskelija oppii suomen tai ruotsin kielen alkeet sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Lisäksi pyritään tukemaan numeeristen taitojen omaksumista ja suomalaista arkea koskevaa osaamista sekä tarjoamaan tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä. Koulutuksen jälkeen opiskelija voi siirtyä esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen, aikuisten perusopetukseen tai kolmannen sektorin tarjoamaan toimintaan. (OPH 2012, 21.)

Aikuisten maahanmuuttajien perustaitojen opetus haastaa stereotyyppistä kuvaa tyypillisestä aikuisoppijasta sekä koulutustarpeiden että koulutuskäytänteiden näkökulmasta. Suomessa aikuis- koulutukseen osallistuja on ollut tyypillisesti itseään vapaaehtoisesti kehittämässä, ja elinikäistä koulutautumista voidaankin pitää keskiluokkaisena elämäntapana. Samalla on aiempaa enemmän koulutusmuotoja, joihin työntekijä tai -hakija on velvoitettu osallistumaan (Silvennoinen & Lindberg 2015).

Aikuisten, perustaitoja opiskelevien maahanmuuttajien lähtökohtana on sitä vastoin kokonaisvaltaisempi osaamisen perusteiden rakentaminen, jotta uuteen yhteiskuntaan integroituminen mahdollistuu.

Tarvitaankin neuvottelua siitä, mitä ymmärretään oppimisella ja sitä tukevilla pedagogisilla käytänteillä (Roets ym. 2012).

Perustaitojen koulutukseen osallistuvat aikuiset maahanmuuttajat eivät ole vähäisestä koulutustaustastaan ja puutteellisista akateemisista opiskelutaidoistaan huolimatta kokemattomia tai taidottomia. Opettajan onkin ymmärrettävä aikuisoppimista ja sitä, millaisten prosessien kautta maahanmuuttajat ovat siihenastista tietämystään ja osaamistaan rakentaneet ja millainen heidän identiteettinsä oppijana on (Mezirow 1998; Merriam 2004). Lisäksi on huomioitava aikuisten oppijoiden itseohjautuvuus, aiemmat kokemukset ja kyky tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä (ks. myös Knowles ym. 2005). Nykyistä paremmat keinot selvittää perustaitojen koulutukseen osallistuvien aikaisempaa osaamista voisivat sujuvoittaa heidän ohjaamistaan koulutuspolulla, kehittää opetuksen eriyttämistä tarpeiden mukaan ja nopeuttaa työllistymistä (esim. Guo & Shan 2013).

Osaamista koskevien käsitysten lisäksi on aiheellista tarkastella kriittisesti oppimisympäristöjä. Kotoutumiskoulutuksen koulumaisuus ja opettaja- johtoisuus on herättänyt keskustelua: tällaisenaan se ei huomioi riittävästi aikuisen oppimiselle keskeisiä tekijöitä, kuten sosiaalisia suhteita ja oman kokemuksen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä (Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019). Esimerkiksi uuden kielen oppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (esim. Hulstijn ym. 2014), joten opetus tulisi sidostaa aikuisen arkeen (Tarnanen ym. 2015).

## PERUSTAITOT HALTUUN -KOULUTUSKOKONAISUUS

Jyväskylän yliopiston ”Perustaidot haltuun: malli maahanmuuttajien opetus- ja ohjaushenkilöstön koulutukseen” -hankkeessa kehitettiin ja pilotoitiin vuosina 2017–2020 täydennyskoulutusmalli (peda.net/oppimateriaalit/perustaidothaltuun) aikuisten maahanmuuttajien parissa työskenteleville opettajille ja ohjaajille. Tavoitteena oli vahvistaa heidän osaamistaan perustaitojen tukemisessa ja sen myötä edistää välillisesti maahanmuuttajien etenemistä koulutuspoluilla tai siirtymistä työelämään.

## KIELENOPETUKSESSA KIELTÄ ON PIDETTY MUISTA TAIDOISTA IRRALLISENA MUOTOJÄRJESTELMÄNÄ.

Perustaidot haltuun -koulutuksen taustalla on vaikuttanut talousjärjestö OECD:n paljon käytetty ja laajalle levinnyt käsitys perustaidoista (ks. esim. Silvennoinen & Kinnari 2019). OECD (2013) määritteli aikuisten taitoja mittaavissa kansainvälisissä PIAAC-tutkimuksissaan perustaidoiksi lukutaidot, numeeriset taidot ja ongelmanratkaisutaidot teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Kaikissa perustaidoissa keskeistä on soveltamisen kyky: se, miten aikuinen selviytyy taitojensa avulla arjen tilanteista ja onnistuu ratkaisemaan kohtaamiaan haasteita. (OECD 2013; Malin ym. 2013.)

Kolmen keskeisen perustaidon listan ulkopuolelle jää lukuisia arjessa tarpeellisia taitoja (esim. Mäkinen 2018). Hankkeessamme listaa täydennettiin opiskelutaidoilla, joita voisi myös kutsua oppimisen taidoiksi. Niitä ovat muun muassa erilaisten opiskelutekniikoiden tuntemus ja kyky soveltaa niitä tarkoituksenmukaisesti sekä vastuunotto omasta opiskelusta (Gettinger & Seibert 2002; Black ym. 2006). Hankkeen aikana myös neuvoteltiin siitä, millaisessa murroksessa taitomääritelmät ovat esimerkiksi teknologisten taitojen tai lukutaidon osalta ja kuinka taidot muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden: esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa ei voi erottaa toisistaan.

Perustaitojen kehittymiseen kytkeytyy kokonaisvaltaisesti kielitaito; kohdekielen oppimista pidetäänkin kotoutumisen keskeisenä ulottuvuutena (esim. Ronkainen & Suni 2019). Kielenopetusta ja -oppimista koskevassa tutkimuksessa painotetaan kieltä funktionaalisenä työkaluna, vuorovaikutuksen välineenä ja pikemminkin monikielisenä resurssina kuin yhden kielen hallintana. Silti kielenopetusta on pitkään leimannut käsitys kielestä lingvistisenä, muista taidoista irrallisena muotojärjestelmänä.

Funktionaalisempaa otetta painottavassa lähestymistavassa oppimista tai opetusta ei ohjaa kielen

muotorakenne vaan kielenkäyttäjien ilmaisutarve. Lisäksi kieli nähdään vain yhtenä merkityksiä välittävänä resurssina esimerkiksi kuvien, äänen, eleiden, symbolien ja numeroiden rinnalla. (Aalto ym. 2009; Dufva ym. 2011.) Teknologisoituvassa ympäristössä on opittava käyttämään kieltä ja opiskelemaan sitä myös erilaisten medioiden välityksellä (esim. García & Li 2014; Malessa 2018), joten koulutuksemme nojasi monilukutaito-näkökulmaan (Cope & Kalantzis 2009; Lankshear & Knobel 2011). Se integroi perustaidot ja auttaa tarkastelemaan ja kehittämään kielitaitoa osana multimodaalisia vuorovaikutustilanteita.

Koulutuksessa käytettiin pedagogisen kehittämisen ja suunnittelun tukena muun muassa Grant Wigginsin ja Jay McTighen (2005) mallia. Siinä opittavalle teemalle asetetaan ensin konkreettiset ja mielekkäät oppimistavoitteet, sitten suunnitellaan arviointi ja vasta lopuksi oppimistehtävät. Arviointia pidetään kiinteästi oppimisprosessia myötäilevänä toimintana, jolloin monipuoliset arviointitavat ovat keskeisiä oppimisen tukemisessa. Koska arviointi ohjaa merkittävästi oppimista (esim. Cheng & Watanabe 2004) sitä tulisi kehittää ja suunnitella yhdessä opetuksen kanssa. Tarkastelemmekin aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden oppimisen tukemista arvioinnin näkökulmasta.

Kun pedagogiikan lähtökohtina ovat oppijälähtöisyys ja aikuisen oppijan itseohjautuvuuden tukeminen, diagnostisessa taitojen kartoituksessa korostuu paitsi taitojen tunnistaminen myös omien tavoitteiden asettaminen, jota yleisesti pidetään keskeisenä oppimismotivaation vahvistajana (esim. Ushioda 2008). Opettajan tehtävä on seurata oppimisprosessia arviointia hyödyntämällä, esimerkiksi antamalla formatiivisen ja dynaamisen arvioinnin mukaisesti välitöntä palautetta ja oikea-aikaista tukea jatkuvan havainnoinnin pohjalta sekä mukauttamalla ja suunnitella harjoituksia oppijoiden tarpeiden perusteella (esim. Black ym. 2006; Poehner & Infante 2016).

### AINEISTO JA MENETELMÄT

Perustaidot haltuun -koulutukseen osallistui eri vaiheissa yhteensä noin 70 opettajaa, jotka opettivat perustaitoja aikuisille maahanmuuttajille esimerkiksi

kotoutumiskoulutuksessa ja aikuisten perusopetuksessa. Pääasiassa verkkokoulutuksena vuosina 2017–2019 toteutettu koulutuskokonaisuus (kuvio 1) kesti osallistujille puolentoista vuotta.

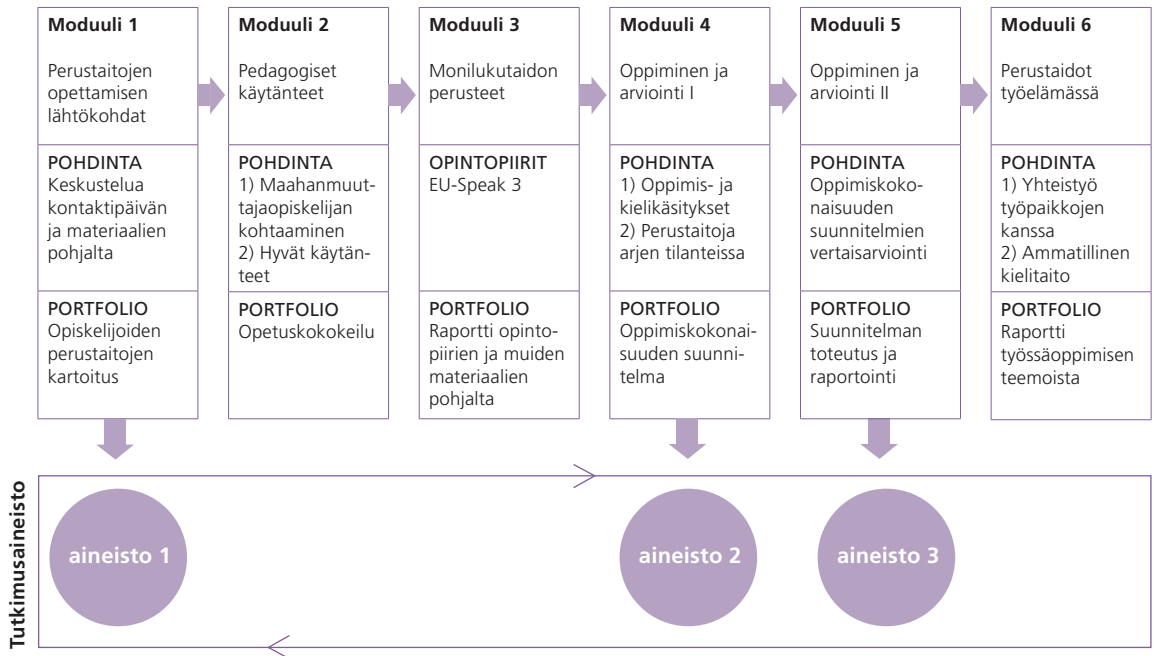
Tutkimusaineistomme koostuu opettajien ja ohjaajien Peda.net-alustalle moduuleissa 1, 4 ja 5 tuottamista pohdintatehtävistä, verkkokeskusteluista ja portfolioitöistä. Ensimmäisessä moduulissa opettajat tekivät opiskelijoidensa taitokartoituksen (aineisto 1). Neljännessä moduulissa opettajat suunnittelivat opetuskokonaisuuden, josta he saivat vertaispalautetta (aineisto 2). Viidennessä moduulissa (aineisto 3) he toteuttivat suunnitelmansa ja raportoivat siitä.

Moduulien oli määrä auttaa opettajia suunnittelemaan, toteuttamaan ja kehittämään perustaitojen opetusta oppijälähtöisesti siten, että he näkisivät kielien roolin irrottamattomana osana toimintaa ja sisältöjä sekä havaitsisivat oppijoidensa moninaiset taidot ja kokemukset oppimisen tukena. Toinen keskeinen

tavoite oli oppia ymmärtämään monipuolinen arviointi osana opetus- ja oppimisprosessia.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä, teoriaohjauksella sisällönanalyysillä (Elo & Kyngäs 2008; Schreier 2014). Aineistoa lähiluettiin, ja analyysin kohteeksi valittiin opettajien ymmärrys 1) perustaidoista ja 2) oppimisen ohjaamisesta, erityisesti oppimista tukevasta arvioinnista. Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysia, ja aineistosta tunnistettiin ja koodattiin kohtia, joissa opettajat käsitelivät näitä teemoja pohdinnoissaan tai joissa ne nousivat esiin heidän laatimissaan tehtävissä. Koodattuja aineistoesimerkkejä teemoiteltiin, ja teemoiteltuja luokkia pelkistettiin edelleen. Aineistosta abstrahoitettiin temaattisia luokkia (taulukko 1), joissa perustaidot näyttäytyivät erillisinä tai integroituina tai joissa arviointi joko näyttäytyi erillisenä opetuksesta tai tuki oppimisprosessia kiinteästi. Aineistoesimerkkien muodostamista temaattisista luokista keskusteltiin toistuvasti yhdessä tutkimusryhmän kanssa.

## Perustaidot haltuun -koulutus



Kuvio 1. Perustaidot haltuun -koulutuksen rakenne ja sisältö sekä tutkimusaineisto.

## PERUSTAITOJEN YMMÄRTÄMINEN JA PEDAGOGISOIMINEN

Opettajat ymmärsivät perustaidot aluksi toisistaan erillisinä, mikä vaikutti niiden pedagogisoimiseen. Koulutuksen myötä he oppivat näkemään taitojen väliset sidokset.

### Perustaitojen ymmärtäminen

Miten opettajat ymmärsivät perustaidot ja taitojen suhteen toisiinsa? Millaisia opiskelijoiden taitoja he tunnistivat ja millaisiksi ne arvioivat?

Päähavaintomme on, että koulutuksen alkuvaiheessa opettajat ymmärsivät perustaidot toisistaan erillisinä. Tämä johti siihen, että perustaidot erotettiin myös arjen tilanteista, joissa useat taidot ovat yhtä aikaa läsnä. Esimerkiksi lukutaidossa opettajat keskittyivät usein teknisen lukutaidon kartoittamiseen ja

vahvistamiseen: aakkosten tunnistamiseen, äännekirjainvastaavuuden hahmottamiseen, sanan kokoamisen taitoon sekä lauseen ja lyhyen tekstin lukemiseen.

Lukutaidon alkuvaiheen haasteet toki osaltaan perustelevat pedagogisia ratkaisuja, mutta samalla opettajien kieli- ja lukutaitokäsitys voi ohjata pysyttelemään pitkään lukemisen teknisellä tasolla. Jotkut kuvasivat, että äännetason ilmiöitä, kuten vokaaleja, konsonantteja ja diftongeja, harjoitellaan viikkoja ennen kuin edes harkitaan lyhyiden, merkityksellisten tekstien tai ”lauseiden” tulkitsemista. Tämä kaiuttaa muotorakenteisiin keskittyvää, formalistista ja hierarkkista kielitaitokäsitystä: äänneistä edetään lauseisiin ja sitten teksteihin, ja merkitykselliset sisällöt ja käyttötärpeet voivat jäädä kielikoodin ulkopuolelle.

Kartoitustehtävien perusteella opettajat arvioivat opiskelijoiden kirjoitustaidon lukutaitoa vielä selkeästi heikommaksi – mikä oli myös lähtökohtainen oletus.

Aineistoesimerkki	Teemat	Pelkistetyt teemat
<p>”[e]simerkkejä kielisysteemi- ja funktionaalisen ajattelun mukaisista tilanteista ja esimerkkinä verbeihin liittyvistä materiaaleista: oppikirjan tehtävät ja itse laaditut kirjalliset tehtävät. Esimerkiksi yhdistä verbi ja persoona tai kirjoita verbi ja taivuta se oikeassa persoonassa.”</p>	<p>Ristiriitä käsitysten ja käytänteiden välillä, kieli irrallaan kontekstista (formalistinen kielitaitokäsitys), opettajajohtoinen pedagogiikka</p>	<p>Perustaidot erillisinä</p>
<p>”[o]len kannustanut opiskelijoita esittämään kysymyksiä eri elämän tilanteista, [--] yritetään yhdessä löytää vastaus tilanteeseen. Esimerkiksi: ‘Opettaja, jos minä saan töitä, ja ostan asunnon, mutta sitten kahden vuoden päästä olen työtön, mitä tapahtuu minun asunnolle?’”</p>	<p>Perustaidot integroituneita aidoissa arjen haasteissa, (funktionaalinen kielitaitokäsitys), oppijalähtöinen pedagogiikka</p>	<p>Perustaidot kietoutuvat toisiinsa</p>
<p>”Koen arvioinnin toteutumisen yhä vaikeaksi asiaksi. Mielestäni opiskelijat edistyivät oppimisessaan kevään aikana (kukin eri tavoin), mutta he eivät itse sitä huomaa helposti tietoisella tasolla kuin hetkessä, jossa oppimistyötä tehdään.”</p>	<p>Itsearvioinnin haasteellisuus niin opettajalle kuin oppijallekin</p>	<p>Itsearviointi oppimisen tukena</p>

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä.



Koulutuksen alkuvaiheessa opettajat ymmärsivät kirjoitustaidonkin melko teknisenä taitona ja arvioivat sitä äänteiden, kirjainten, sanojen ja lauseiden tasolla. Monilukutaitoajattelu tai tilanteinen kielitaitonäkemykset jäivät vielä osin ulottumattomiin, vaikka jotkut opettajat käyttivät kartoitustehtävissään myös visuaalisia aineistoja, kuten kuvia, karttoja ja diagrammeja, ja multimodaalisia aineistoja, kuten verkkosivuja ja videoita. Näkökulma laajeni koulutuksen aikana yhteisen neuvottelun tuloksena. Eräs opettaja reflektoi seuraavassa, miten hän tunnisti ongelman ja tarpeen kehittää ”kirjoita kuvasta” -tehtävänantoa kohti funktionaalisempaa näkökulmaa:

”Jälkeenpäin arvioituna tehtävän haasteena oli siihen annettu suppea tehtävänanto: ’Kirjoita kuvasta sanoja tai lauseita.’ Tehtävänannossa oli se hyvä puoli, että kaikki ymmärsivät sen eivätkä heikoimmatkaan jääneet ihmettelemään, mitä heidän tulisi tehdä. Huonona puolena oli kuitenkin se, ettei se haastanut vahvempia opiskelijoita käyttämään heidän sanavarastoaan ja tekstitaitojaan muuhun kuin kuvailuun.”

Opiskelijat ovat opettajien näkemyksen ja kartoitustehtävien perusteella taidoiltaan heterogeenisiä myös numeerisissa taidoissaan. Joidenkin opetuksessa on lähdeittävä liikkeelle aivan perusteista, kuten numeroiden graafisesta asusta ja merkityksestä arjen hallinnan näkökulmasta – vaikkapa siitä, mikä tehtävä osoitekentän posti- ja talonnumerolla on. Toiset pystyvät operoimaan vain luvuilla yhdestä kymmeneen; jotkut hallitsevat pääsälaskun, mutta laskutoimitukset eivät onnistu paperilla. Opettajien mukaan joillakin opiskelijoilla peruslaskutoimitukset ja matemaattisten taitojen soveltaminen arjen tilanteissa taas sujuvat ongelmitta. Opettajat kytkivät numeerisia taitoja usein arjenhallinnan tilanteisiin, kuten ajan tai hintojen hahmottamiseen. Ne eivät näin ollen näyttäneet jäävän yhtä helposti irralleen käyttökoteksteista kuin lukutaidon alkuvaiheen harjoittelu.

Sen sijaan opettajien oli haastavaa laatia sellaisia tietoteknisiä taitoja mittaavia tehtäviä, jotka pohjautuisivat johonkin autenttiseen ongelmanratkaisutilanteeseen. Koulutustapaamisissa neuvoteltaessa saattoi käydä ilmi, että vaikka käyttökotekstista irrallinen,

tekninen ja mutkikas teknologisten taitojen kartoitustehtävä tuotti haasteita, opiskelijat kyllä pystyivät viestimään vaikkapa isännöitsijän tai opettajan kanssa aidoissa, monimutkaisissakin tilanteissa viestintäteknologiaa hyödyntäen. Opettajilla näyttikin olevan koulutuksen alussa kapea käsitys teknologian hyödyntämismahdollisuuksista muun muassa kirjoittamisen, tiedonhaun ja lukutaidon kehittämiseksi. Tehtävänä oli esimerkiksi kopioida sähköpostiviestiin opettajan valmiiksi kirjoittama kertomus sen sijaan että opiskelijaa olisi ohjattu ottamaan haltuun tilanteessa tarpeellisen tekstilajin, sähköpostiviestin, käytänteitä. Tiedonhakutaitoa taas kartoitettiin tehtävillä, joissa oli haettava yksittäisiä, kopioitavia tietoja eikä ohjattu vertailemaan tai arvioimaan lähteitä kriittisesti. Tehtävistä suoriutuminen paljasti kuitenkin opettajille, että erilaisten tietolähteiden vertailu on opiskelijoille vaikeaa yksinkertaisissakin tehtävissä – esimerkiksi kaupungin asukaslukua etsittäessä ei huomata tietolähteen ikää.

Opiskelijoiden tietotekniset taidot tietokoneen käytössä havaittiin yleisesti ottaen heikoiksi. Opiskelijat eivät useinkaan tunne keskeisiä ohjelmia, kuten Wordia, Power Pointia, Exceliä tai Paintia. Mobiililaitteiden käyttö sitä vastoin on opettajien mukaan useille opiskelijoille tuttua: lähes kaikilla on oma älypuhelin. Suosittuja sovelluksia ovat esimerkiksi sosiaalinen media, kuten Facebook, WhatsApp ja YouTube, ja sanakirjasovellukset, mutta mobiililaitteita hyödynnettiin opetuksessa vähän. Koulutuksen myötä opettajat kuitenkin havaitsivat, että teknologiset taidot kietoutuvat esimerkiksi tilanteisen kielitaidon haasteisiin ja luku- ja kirjoitustaidon eri ulottuvuuksiin. Taitojen nähtiin tukevan toisiaan: teknologian hyödyntäminen motivoi, ja esimerkiksi heikosti suomea puhuva opiskelija voi saada teknologian käyttäjänä asiantuntijan roolin.

Opettajien mukaan aikuiset opiskelijat ovat sosiaalistuneet vahvasti opettajan auktoriteettiasemaan ja mieltävät oikean opiskelun formaaliksi, opettaja-johtoiseksi toiminnaksi. Vastuun ottaminen omasta oppimisesta, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi koetaan haastavaksi ja joskus pelottavaksikin. Oppimistaitojen kehittämisen tarve tunnustettiin toistuvasti, ja sen edellytyksenä pidettiin opiskelijoiden

omaehtoista aktiivisuutta, motivaatiota ja myönteistä asennetta. Sitouttaminen oppimisprosessiin onnistuu heikosti opettajajohtoisin menetelmin – kuitenkin opettajakin saattaa alkaa vältellä sitä, minkä opiskelijat kokevat haastavaksi. Aineistossamme on useita esimerkkejä, joissa opettaja kuvaa siirtyneensä takaisin opettajajohtoiseen toimintaan, kun opiskelijan omaan ajatteluun tai vuorovaikutukseen rohkaiseminen oli aiheuttanut vastarintaa. Tarkemmin ei reflektoitu, miksi tai mikä oppijalähtöisissä pedagogisissa valinnoissa ei toiminut. Joidenkin opettajien reflektiosta heijastuu lisäksi huoli ennemmin opettamisesta kuin oppimaan oppimisesta: läpikäytävää sisältöjä on niin paljon, että on mentävä vauhdilla eteenpäin.

Erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa käytyjen keskustelujen ja laadittujen kartoitustehtävien perusteella voidaan tehdä toinen keskeinen havainto: maahanmuuttajaopiskelijoiden perustaitoja tai tarpeita ei usein tunnistettu. Perustaitoja ei ollut aiemmin – ennen koulutuksessa laadittuja arviointitehtäviä – kaikissa ryhmissä systemaattisesti arvioitu. Esimerkiksi opiskelijoiden monipuolinen kielitaito saattoi yllättää, ja heidän luku- ja kirjoitustaidostaan oli toisinaan heikko käsitys:

”Vasta tämän kyselyn kautta minulle selvisi se, että yhdellä ryhmäläisellä ei ollut kouluhistoriaa ollenkaan eikä hän osannut kirjoittaa tai lukea äidinkielellään. Jostakin syystä hän oli ollut pitkään jo lukevien ryhmässä. Muut olivat opiskelleet omaa äidinkieltään lähtömaassaan 2 vuodesta 12 vuoteen.”

”Tärkeää oli se tieto, että ryhmässä oli kaksi luku- ja kirjoitustaidotonta. Yllätyin siitä, että toinen heistä osasi silti niin hyvin lukea suomeksi.”

Opettajien mukaan heidän opiskelijansa ovat oppineet informaaleissa ympäristöissä paljon, mutta he eivät välttämättä osaa tuoda taitojaan esiin, eikä opettaja aina tule niitä havainneeksi ja hyödyntäneeksi opetuksessaan. Perustaitojen ja niiden aukkojen näkyväksi tekeminen auttoi opettajia pohtimaan, kuinka rakentaa pedagogiikkaa yhä oppijalähtöisemmäksi. Opiskelijoille puolestaan taitojen tunnistaminen oli useassa ryhmässä voimauttavaa.

## Perustaitojen pedagogisointi arvioinnin avulla

Miten perustaitojen opetusta pedagogisoidaan arvioinnin avulla? Neljännessä ja viidennessä moduulissa opettajien tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa omaan opetukseensa niveltävä, noin 10 oppitunnin laajuinen oppimiskokonaisuus, jossa perustaitojen ja kielen opetusta integroidaan toimintaan ja opittavaan asiasisältöön. Suunnittelun tukena oli Wigginsin ja McTighen (2005) pedagoginen malli.

Aineistomme osoittaa, että opettajille kehittyi koulutuksen edetessä näkemys perustaitojen limitäisyydestä. Oppimiskokonaisuuksille asetettiin laajoja ja oppijalähtöisiä tavoitteita, ja opiskelijoiden aiempaa osaamista pyrittiin hyödyntämään:

”Olemmekin oppineet Perustaidot haltuun -koulutuksen aikana käyttämään yhä enemmän opiskelijoiden tarjoamia tilanteita ja ongelmia opetuksessamme. Toinen asia, joka on muuttunut opetuksessamme, on se että monikielisyys on sallitumpaa oppitunneillamme kuin aiemmin.”

Opetuksen laajoista tavoitteista ei kuitenkaan muotoutunut ohjatun suunnitelman avulla kovin selkeitä arvioinnin kohteita, vaikka Wigginsin ja McTighen (2005) malli ohjaa miettimään monipuolisesti oppimiskokonaisuuden diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia.

Perustaitojen opetuksessa ryhmät ovat valmiuksiltaan usein heterogeenisia, joten lähtötasoa selvitetään yleensä jollakin tavalla lähes kaikilla kurseilla (ks. myös Huhta ym. 2017). Taitojen kartoittamisen ajatus ei ollut kuitenkaan kaikille tuttu koulutuksen alussa – tai kartoitusta tehtiin kapeasta taitonäkökulmasta. Tässä vaiheessa koulutusta kaikki opettajat kuitenkin jo huomioivat luonteeltaan diagnostisen lähtötasoarvioinnin erityisesti opetuksen suunnittelussa. Toisinaan siihen yhdistettiin oppijoiden omien tavoitteiden asettaminen.

Arvioinnin tapa, esimerkiksi haastattelu tai ryhmäkeskustelu, mainittiin usein. Sen sijaan opettajat eivät välttämättä eritelleet ja konkretisoineet, mihin perustaitojen alueisiin lähtötasokartoitus kohdentui. Vain osa muotoili lähtötasokartoituksen



## KOKENUTKIN OPETTAJA KOKI VAIKEAKSI SITOJA ARVIOINNIN KIINTEÄSTI PERUSTAITOJEN OPETUKSEEN.

sisältöjä tavoitteiden suuntaisesti, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

”Diagnostinen arviointi (lähtötason kartoitus oppimisprosessin alussa): Opiskelija arvioi itse, millaisia arkielämän asiointitilanteita hän Suomessa kohtaa ja mitä taitoja hän niissä tarvitsee.”

Opettajat tunnistivat, että esimerkiksi asiointitilanteissa heidän opiskelijansa tarvitsevat laajan kattauksen perustaitoja. Jos opiskelijaa ei kuitenkaan ohjata erittelemään, mitä kaikkea asioimistilanne sisältää, hänen voi olla vaikea jäsentää sitä itse. Laajan taitokäsityksen operationaalistaminen erityisesti itsearviointiin vaatii tilanteen pilkkomista helposti hahmotuviin osataitoihin tai kielenkäytön funktioihin, joita ovat esimerkiksi ruokaostoksilla tuotteen sijainnin kysyminen, tuotenimen ja hinnan lukeminen sekä vaakanumeron tunnistaminen. Samalla oppijalle havainnollistuu se, mitä hänen pitää oppia.

Opettajat selvästi tiedostivat arvioinnin merkityksen oppimisprosessin tukena. Formatiivisen arvioinnin keinoiksi he nostivat suunnitelmissaan ennen kaikkea oppijoiden itse- ja vertaisarvioinnin, jotka mainittiin kaikissa suunnitelmissa. Sen sijaan opetuksen aikainen opettajan ja oppijan välinen tai oppijoiden keskinäinen, välitön palautevuorovaikutus hahmotettiin heikommin osaksi arviointia. Vain pari opettajaa toi tämän esiin perustaitojen oppimista ohjaavana pedagogisena valintana. Yksi opettaja kuvaili jatkuvan havainnoinnin roolia ensiaputaitoja harjoittavassa oppimiskokonaisuudessaan seuraavasti:

”Formatiivisen arvioinnin tehtävänä oli tukea oppimisprosessia ja se kuului osana koulutuspäivien opetukseen ja työskentelyyn, joita olivat jatkuva havainnointi eli opettajat ja ohjaajat havainnoivat luokassa tapahtuvaa autenttista toimintaa ja

vuorovaikutusta, opiskelijoita ryhmänä ja yksilöinä ja näitä havaintoja peilattiin ryhmän ja yksilöiden tavoitteisiin. Yksittäisten tehtävien ja harjoitusten kautta opettaja, ohjaaja ja opiskelija saivat tietoa nykyisestä osaamisen tasosta ja pystyivät sitä kautta suuntaamaan oppimista tavoitteellisemmaksi. Näin esimerkiksi oppijan kohdalla, joka arasteli potilaan kääntämistä kylkiasentoon.”

Opettajat toivat esiin, että monipuolisen arvioinnin suunnittelu ja arviointityö vievät paljon aikaa. Ehkä aina ei tunnisteta sitä, että varsinkin prosessia tukeva jatkuva arviointi on oppitunneilla luontevasti läsnä eikä edellytä erillisten kokeiden tapaista ajallista panosta. Työotteena havainnointia voisi kuitenkin jännevöittää, jos etukäteen kirkastettaisiin, mikä opittavissa taidoissa on fokuksessa.

Myös oppimisen tuloksia mittaavaa summatiivista arviointia kuvailtiin arvioitavien perustaitojen sijaan enimmäkseen arviointitapojen kautta. Arvioitavien sisältöjen valikoituminen kertoo siitä, mitä taidoissa pidetään tärkeänä, mutta näitä yksilöitiin niukasti:

”Summatiivinen arviointi (lopputulosta mittaava arviointi jakson lopussa): Opiskelijat ja opettajat tarkastelevat jakson aikana tuotettuja oppimistehäviä ja arvioivat niiden onnistumista.”

Lisäksi etenkin koe- tai testiarvioinnin kohteiksi taidoista valikoitui helposti kapea ja varsin formalistinen, muotojärjestelmään painottuvaa kielitaitonäkemyistä heijasteleva siivu, vaikka tavoitteet näyttäytyivät funktionaalisina ja monilukutaitoon tähtäävinä. Esimerkiksi eräässä oppimiskokonaisuudessa tavoitteena oli mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleva. Taitoja sekä harjoiteltiin että arvioitiin monipuolisesti kokonaisuuden aikana, mutta erillisenä päivänä pidettiin ”kielioppikoe ja luetun ymmärtäminen”. Tällaisiin ratkaisuihin ohjannevat omalta osaltaan olemassa olevat perinteiset, rakenteita ja sanastoa painottavat arviointimateriaalit.

Opettajien tulkinnassa opiskelijat itse pitävät etenkin summatiivista loppuarviointia tärkeänä: se edustaa tuttua arviointitapaa, ja siitä saatava mitattava numero, pistemäärä tai taitotasoarvio on konkreettinen tulos ja osoitus omasta suoriutumisesta. Koska koe- ja

testiarvioinnilla on oppijoille painoarvoa, sitäkin tärkeämpää olisi, että se ohjaisi heidät tunnistamaan ja havaitsemaan perustaitojen monipuolisen ja integraatiivisen luonteen. Vaikka monelle opettajalle oli vielä haastavaa siirtää laaja perustaitoajattelu oppimistulosarvioinnin käytänteiksi, joissakin kokonaisuuksissa se jo läpäisi opetuksen ja arvioinnin systemaattisesti ja näkyi summatiivisen arvioinnin yhteydessä:

”Summatiivista oppimistulosten arviointia tehdään oppimiskokonaisuuden päätteeksi. Arvioidaan, onko oppija ymmärtänyt ja sisäistänyt toiminnan tasolla opetukselle asetetut tavoitteet. Analysoidaan sitä mitä on opittu ja miten tavoitteet on saavutettu. Oppimistulosten arviointi tehdään välittömästi toimintatuokioiden jälkeen, ettei se jää irralliseksi oppimisesta.

Esimerkki: oppilaat esittävät pareittain hätätilanteessa toimimisen ja hätäkeskukseen soittamisen. Parit arvotaan ja kumpikin toimii sekä potilaana että auttajana. Toisille oppilaille annetaan vertaisarviointi-taulukko, johon he rastiivat, mitkä toimintakohdat opiskelija hallitsee.

Koska ops:ssa ei ole määritelty arviointikriteerejä mitä tästä aihealueesta tulee osata, laaditaan arviointikriteerit yhdessä ensiapukoulutuksen saaneiden soteopiskelijoiden ja heidän opettajansa kanssa. Samalla määritellään ne tekijät, joilla seurataan oppijoiden kehitystä läpi koulutuksen.”

Yllä olevassa esimerkissä tavoitteiden saavuttamista ja opittua arvioidaan autenttista simuloivan hätätilanneharjoituksen perusteella välittömästi tilanteen jälkeen. Oppimisen ja arvioinnin kohteena on taito toimia: tilanteessa tarvitaan moninaisia perustaitoja sekä ensiaputietoa ja -taitoja, joita sekä opetetaan että arvioidaan integroidusti ja oppijalähtöisesti.

Vaikka opettajat tiedostivat arvioinnin merkityksen oppimisen tukena, se saattoi silti jäädä vähälle huomiolle ja sitä oli vaikea toteuttaa. Eräs opettaja tiivistä asi-an seuraavasti:

”Kaikista opetuskokonaisuuden osa-alueista (tavoitteet, arviointi, oppimistehtävät) ehkä juuri arviointi jäi omassa opetuskokonaisuudessaamme

vähimmälle huomiolle. Arviointi voisi parhaimmillaan toimia opetuksen suunnittelun, etenemisen ja kokoamisen tukena sekä opettajalle että opiskelijalle, mutta se ei integroidu opittavaan asiasisältöön ilman tarkkaa etukäteissuunnittelua. Jotta perustaitojen oppimista ja opetusta voisi kehittää, täytyisi ne liittää kiinteäksi osaksi opetuksen arviointia. Tunnettu asia on, että sitä mitä arvioidaan, sitä myös opetetaan ja opiskellaan. Arvioinnin avulla sekä opettaja että oppilaat saisivat myös tietoa perustaitojen tasosta sekä niiden kehittymisestä koulutuksen aikana.”

Kokenutkin opettaja tunnisti vaikeutensa sitoa arviointi kiinteäksi osaksi perustaitojen opetusta. Lukutaitoryhmistä hän nosti esiin lisähaasteena sen, miten myös oppijat näkisivät arvioinnin oppimisensa tukena – ei vain arvosteluna – ja tunnistaisivat omaa edistymistään. Arviointi kiinnostaa opettajia, ja he kokevat sen tärkeäksi osaksi omaa työtään. Monipuolisesti ja oppimista parhaiten tukevilla tavoilla toteutettu arviointi vaatii kuitenkin jatkuvaa omasta toiminnasta tiedostumista ja rohkeuttakin sen kehittämiseen.

## POHDINTA

Olemme tarkastelleet aikuisten maahanmuuttajien opettajien ymmärrystä perustaidoista sekä näiden taitojen pedagogisointia erityisesti arvioinnin – niin taitojen kartoittamisen, oppimista myötäilevän palautteen kuin tulosten arvioinnin – näkökulmasta.

Aikuisten maahanmuuttajien taidot voivat jäädä osin havaitsematta. Tämä johtuu osin siitä, että perustaitoja oppivilla, formaaleja kouluja käymättömillä aikuisilla taidot ovat erilaisia kuin mihin länsimainen opettaja on tottunut (ks. esim. Merriam ym. 2020, 53). Perustaidot-käsitteen on väistämättä länsimaisittain määritelty ja osin päivittämisen tarpeessa.

Integroitumisen näkökulmasta perustaitoja on opittava, mutta jos ne määritellään liian kapeasti, saatetaan sivuuttaa osallisuuden kannalta keskeisiä taitoja. Talousjärjestö OECD:n taitomäärittely ei esimerkiksi tue monilukutaitoajattelua eikä oppijoilla jo olevien resurssien, kuten monikielisten vuorovaikutustaitojen, havaitsemista.

Perustaitojen opettamisen kehittämistä koskeva problematiikka pohjautuu osin siihen, lähestytäänkö taitoja aikuisen arjen vuorovaikutustilanteiden suunasta ja sosiokulttuurisesta monilukutaitonäkökulmasta niin, että perustaidot nähdään toisiinsa kietoutuneina, vai pidetäänkö ne toisistaan erillisinä. Jos taitoja pidetään erillisinä ja niiden harjoittelussa jäädään tekniselle mikrotasolle, hukataan väistämättä käyttökonteksti, eikä näin ollen tueta taitojen soveltamisen kykyä. Perustaitojen funktionaalinen opettaminen ja integroiminen sitä vastoin mahdollistaa sosiaalistumisen erilaisten tilanteiden kielellisiin käytänteisiin eikä kavenna oppimisprosessia vain kognitiiviseksi (ks. myös Taylor & Lamoreaux 2008; Freiler 2008; Hulstijn ym. 2014).

Voi olla, että puutteet maahanmuuttajien taidoissa nähdään selvemmin kuin kantasuomalaisten, joista kaikki tuskin pärjäisivät PIAAC-testeissä. Opetuksen rakentaminen vain puutteiden varaan tukee kuitenkin heikosti aikuisoppijoiden tasavertaisuutta ja sen myötä integroitumista. Kokemustaustan ja moninaisten taitojen tunnistaminen ja hyödyntäminen oppimisen resurssina sekä oppijoiden näkeminen aikuisina oman elämänsä toimijoina sitä vastoin voimaantavat ja sitouttavat oppimiseen. (Ks. myös Knowles ym. 2005; Guo & Shan 2013.) Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa oppivilla voi olla kykyä oppia kieltä suullisessa vuorovaikutuksessa ja navigoida arjessaan muita resurssejaan hyödyntämällä. Mikäli luokkahuonevuorovaikutusta ja muita oppimisympäristöjä yksinkertaistetaan liikaa, nämä taidot sivuutetaan.

Perustaidot haltuun -koulutus oli ensimmäinen laatuaan, joten kouluttajat olivat uuden kehittämissuunnan edessä. Kurssin alussa nojaututtiin OECD:n määritelmiin perustaidoista, jotka osaltaan ohjasivat opettajia hahmottamaan taitoja toisistaan erillisinä. Koulutuksen aikana vastavuoroisuus ja neuvottelu mahdollistivat kaikkien osapuolien oppimisen ja kehittymisen, ja oppimistehtävissä näkyi syvenevä ja funktionaalisempi (esim. Aalto ym. 2009) perustaitojen ymmärtäminen. Oppimistavoitteita rakennettiin aiempaa holistisemmiksi ja oppijälähtoisemmiksi. Prosessi näytti kuitenkin jäävän erityisesti arvioinnin osalta kesken: opettajat tiedostavat arvioinnin merkityksen osana tavoitteiden asettamista ja opetuksen suunnittelua, mutta arvioinnin kohteet saattoivat


keskittyä kapeasti johonkin osataitoon ja jäädä erilleen tavoitteista. Arviointitavat myös monipuolistuivat – esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia lisättiin ja niiden merkitys havaittiin. Aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen käytänteitä kehitettäessä näyttäytyikin tarve rakentaa arviointia tukemaan oppimisprosessia yhä kiinteämmin, mikä auttaisi kehittämään pedagogiikka aiempaa oppijälähtoisemmäksi ja aikuisen oppijan lähtökohdat huomioon ottavaksi (Galbraith & Jones 2008; Merriam ym. 2020).

Tutkimuksemme rajoituksia tarkasteltaessa kriittiset huomiomme kohdistuvat aineistoon ja siitä tehtäviin tulkintoihin. Aineisto kerättiin osana koulutusta, mikä osaltaan vaikutti tehtävien ja pohdintojen laadintaan sekä niiden sisältöihin. Koulutukseen oli rakennettu tukea oppimisprosessille: laajoja tehtäviä vaiheistettiin tehtävänannoissa, opettajat saivat väli- ja loppupalautetta kouluttajilta ja toisiltaan, pohdintaa ohjattiin esimerkiksi videotallentein ja apukysymyksin ja tehtäviä kehitettiin yhdessä lähitapaamisissa. Opettajat erosivat toisistaan siinä, miten yksityiskohteisesti he kuvasivat tai reflektoivat toimintaansa.


On suhtauduttava myös varauksellisesti siihen, miten tai miltä osin raportit vastaavat opetustodellisuutta. Toimintaan päästään joka tapauksessa käsiksi vain välikäsitteellisesti. Koulutuksesta erillinen tai esimerkiksi etnografinen tapa kerätä aineistoa olisi voinut tuoda opettajien ymmärryksestä ja pedagogiikasta monipuolisemman kuvan. Analyysiprosessia toisaalta tuki se, että kirjoittajilla oli aineistoon sekä kouluttajan että tutkijan suhde: aineisto sekä opettajien työyhteisöt tunnettiin hyvin. Lisäksi aineistotriangulaatio – monipuolinen koulutuksen aikana kertynyt keskustelu-, tehtävä- ja reflektioaineisto – kuten myös tutkijatriangulaatio vahvistavat analyysistä tehtyjä johtopäätöksiä.

Perustaitojen oppijat ovat heterogeeninen joukko, ja kaikki perustaidot, luku- ja kirjoitustaito mukaan lukien, ovat elinikäinen jatkumo. Osaamisen aukot voivat olla edistyneilläkin oppijoilla ennakoimattomia ja yllättäviä, samoin vahvuudet. Erityisen näkyväksi perustaitojen määrittelyn nopea muutostarve ja opettajien osaamisen tukeminen tulevat nopeasti kehittyvän teknologian myötä. Sekä opettajan että opiskelijan keskeisin perustaito onkin kyky ja valmius oppia uutta.




SANNA MUSTONEN  
FT, tutkijatohtori  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0003-0060-1992>




HEIDI VAARALA  
FT, yliopistotutkija  
Soveltavan kielentutkimuksen  
keskus  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0001-7130-9900>




NINA REIMAN  
FM, yliopistonopettaja  
Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0003-1366-4589>



MIRJA TARNANEN  
FT, dosentti  
professori  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-4585-4822>



MINNA BOGDANOFF  
FM, KM, projektitutkija  
Soveltavan kielentutkimuksen  
keskus  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-8650-5928>

## LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113(3), 402–423.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies* 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Aho, S. & Mäkiäho, A. (2017). *Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2/2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, R. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education* 21(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/02671520600615612>
- Cheng, L. & Watanabe, Y. (2004). Washback in Language Testing. *Research Contexts and Methods*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis M. (2009). "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.
- Eilola, L. (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 124(2), 243–277.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eurostat Database. 2019. *Muuttoliikettä ja muuttajia koskevat tilastot*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics> (11.5.2020).
- Freiler, T. J. (2008). Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 37–47. <https://doi.org/10.1002/ace.304>
- Galbraith, M. W. & Jones, M. S. (2008). First things first in becoming a teacher of adults. *Journal of Adult Education*, 37(1), 1–13.

- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gettinger, M. & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086160>
- Guo, S. & Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464–480. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778073>
- Huhta, A., Tammelin-Laine, T., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R. & Stordell, E. (2017). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 190–204. <https://doi.org/10.33336/aik.88429>
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A. & Talmy, S. (2014). Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>
- Kazi, V. & Alitolppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.) (2019). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. New York: Elsevier.
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. University of Helsinki.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/30.12.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (24.1.2021).
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- 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>
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Martiniello, M. (2006). *Towards a Coherent Approach to Immigrant Integration Policy(ies) in the European Union*. Paris: OECD.
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. Teoksessa J. Comings, B. Garner & C. Smith (toim.) *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 199–220.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/2F074171369804800305>
- Montonen, T. & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 176–189. <https://doi.org/10.33336/aik.88428>
- Mäkinen, M. (2018). Miten aikuisten perustaidot määritellään? Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 304–319. <https://doi.org/10.33336/aik.88375>
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiss, A. (2006). Cultural capital during migration – a multi-level approach for the empirical analysis of the labor market integration of highly skilled migrants. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.142>
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OPH (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2017). *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2020). *Maahanmuuttotauksiset oppijat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotauksiset-oppijat> (24.1.2021).
- Penninx, R. (2017). Migration and its regulation in an integrating Europe. Teoksessa S. Marino, J. Roosblad & R. Penninx (toim.) *Trade Unions and Migrant Workers: New Contexts and Challenges in Europe*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 43–65.
- Poehner, M. E. & Infante, P. (2016). Dynamic assessment in the language classroom. Teoksessa D. Tsagari & J. Banerjee (toim.) *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: De Gruyter Mouton, 275–290. <https://doi.org/10.1515/9781614513827-019>



- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: between national and social agendas. *Linguistic and Education*, 21(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.10.004>
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto & Trendit* 1/2011. [https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art\\_2011-02-15\\_003.html?s=0](https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0) (26.4.2021)
- Roets, G., Vandenabeele, J. & Bouverne-De Bie, M. (2012). Acknowledging ambivalence in a multicultural neighbourhood: in search of an educational space in narrative practices. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.636584>
- Ronkainen R. & Suni, M. (2019). Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd, 170–183.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. (2015). Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus*, 35(4), 266–285. <https://doi.org/10.33336/aik.94156>
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. (2019). "Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään" Havainnot OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa – Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 389–424.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M., Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2015). Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 56–72.
- Taylor, K. & Lamoreaux, A. (2008). Teaching with the brain in mind. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 49–59. <https://doi.org/10.1002/ace.305>
- Tilastokeskus (2021). Vieraskieliset ylläpitivät väkiluvun kasvua. [https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak\\_2020\\_2021-03-31\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html) Helsinki: Tilastokeskus. (26.4.2021).
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. Teoksessa C. Griffiths (toim.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.