

**Puhelinvastaajaäänitteisiin liittyviä kuunteluharjoituksia
aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon
koulutuksessa käytettäväksi:
tarvekartoitus, oppimateriaali ja kokeilu**

Maisterintutkielma

Katja Kärki

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Katja Elisa Kärki	
Työn nimi – Title Puhelinvastaajaäänitteisiin liittyviä kuunteluharjoituksia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi - tarvekartoitus, oppimateriaali ja kokeilu	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 75
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimusta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksesta on tehty melko vähän sekä Suomessa että maailmalla. Tämä maisterintutkielma on monimuototutkielma ja sen tavoitteena on kartoittaa, millaista oppimateriaalia opettajat kaipaavat, tehdä oppimateriaalia ja testata sitä.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena taustana on funktionaalinen pedagogiikka. Oppimateriaalin tarvekartoitus toteutettiin käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja sisällönanalyysiä. Aineisto koostuu kolmesta opettajahaastattelusta. Oppimateriaali on laadittu tässä tarvekartoituksessa esiin nousseiden seikkojen pohjalta. Oppimateriaalia on testattu viidessä eri tasoisessa luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmässä.</p> <p>Tutkimuksessa todettiin, että haastatellut opettajat eivät olleet tyytyväisiä olemassa olevaan oppimateriaaliin. Opettajat kertoivat tekevänsä suurimman osan materiaalistaan itse. Suurin tarve oli luetun- ja kuullunymmärtämismateriaalille ja yhteiskunnallisia aiheita käsittelevälle materiaalille. Suullisen kielitaidon ja arjen taitojen opettaminen korostuivat opettajien vastauksissa. Näiden seikkojen pohjalta valmistettiin autenttisen kaltaisiin puhelinvastaajaäänitteisiin pohjautuvia kuullunymmärtämistehtäviä. Näitä tehtäviä testattaessa luku- ja kirjoitustaidon ryhmissä suurimmaksi kompastuskiveksi muodostuivat tehtävänannot. Oppijat eivät aina ymmärtäneet, mitä tehtävissä piti tehdä. Näin ollen opettajan oli vaikea päästä käsiksi siihen, mitä oppijat todellisuudessa osaavat. Ensin oli opetettava tehtävätyypit, jotka opittiinkin varsin nopeasti. Ongelmia oli etenkin juuri aloittaneessa luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä, mikä oli oletettavaakin. Myös puhelinvastaajaäänitteiden sanasto ja niissä käytettävä kieli oli hankalaa oppijoille, joiden kielitaito oli hädin tuskin EVK:n A1-tasolla. Kaiken kaikkiaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa tarvitaan vielä paljon kehittämistyötä oppimateriaalin suhteen.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, luku- ja kirjoitustaidon koulutus, aikuinen oppija, kuullun ymmärtäminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KOULUTUS	4
2.1 Opetussuunnitelma ja luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen sisällöt	4
2.2 Oppijaryhmän erityispiirteitä	6
2.3 Katsaus olemassa oleviin oppimateriaaleihin	7
2.4 Lukutaito-opettajan pätevyysvaatimukset	9
3 KESKEISET KÄSITTEET, AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIATAUSTA	10
3.1 Keskeisiä käsitteitä	10
3.1.1 Lukutaito	10
3.1.2 Oppimateriaali	12
3.2 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tutkimus	13
3.2.1 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tutkimus Suomessa	13
3.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kansainvälinen tutkimus	15
3.2.2.1 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kansainvälisistä tutkimuksista	15
3.2.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon opetusmenetelmät	15
3.2.2.3 Suullisen kielitaidon kehittyminen	17
3.2.2.4 Fonologinen muisti ja lukutaito	19
3.2.2.5 Testaamisen ja arvioinnin ongelmat yhteiskunnallisesta näkökulmasta sekä eurooppalaisen viitekehyksen puutteet	20
3.3 Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys ja funktionaalinen pedagogiikka	22
3.3.1 Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys	22
3.3.2 Funktionaalinen pedagogiikka aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa	23

3.4 Kuullun ymmärtämisen opettaminen	24
3.4.1 Kuullun ymmärtäminen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa	24
3.4.2 Kuullun ymmärtäminen ja puhelinvastaajakonteksti	25
3.4.3 Kuullunymmärtämistehtävien erilaiset tehtävätyypit	26
4 OPPIMATERIAALIN TARVEKARTOITUS	28
4.1 Opettajien puolistrukturoidut teemahaastattelut	28
4.2 Opettajien oma oppimateriaalin käyttö	29
4.3 Oppimateriaali ja sen puutteet luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa	31
4.4 Oppimateriaalitarve ja hyvän oppimateriaalin kriteerit	34
5 PUHELINVASTAAJÄÄNITTEET JA NIIHIN LIITTYVÄT TEHTÄVÄT	40
5.1 Perustelut tekemälleni oppimateriaalille	40
5.2 Oppimateriaalin pedagogiset tavoitteet	41
5.3 Oppimateriaalin esittely	42
5.3.1 TE-toimistoäänite ja siihen liittyvät tehtävät	45
5.3.2 Automaattinen puhelinvastaaja -äänite ja siihen liittyvät tehtävät	45
5.3.3 Naistentautien poliklinikka -äänite ja siihen liittyvät tehtävät	46
5.3.4 Linjat ovat varattuja -äänite ja siihen liittyvät tehtävät	46
5.3.5 Viesti äänimerkin jälkeen -äänite ja siihen liittyvä tehtävät	47
5.4 Soveltamisideoita	47
6 OPPIMATERIAALIN TESTAAMINEN JA ANALYSOINTI	50
6.1 Ryhmät ja niiden kuvailu	50
6.2 Tehtäväpaketin tekeminen ja luokkatilanteiden havainnointi	53
6.3 Tehtävien tulokset	54
6.4 Tehtävien tulokset tehtävätyypeittäin: Onnistumiset ja ongelmakohdat	55
6.4.1 Tehtävänantojen ymmärtämisestä	55
6.4.1.1 Monivalintatehtävät, joissa kaksi vaihtoehtoa	55
6.4.1.2 Monivalintatehtävät, joissa kolme vaihtoehtoa	56

6.4.1.3 Muunlaiset monivalintatehtävät	58
6.4.1.4 Avoimet kysymykset	58
6.4.1.5 Täydennystehtävät	60
6.4.1.6 Sananrajatehtävät	61
6.5 Johtopäätöksiä tehtävien toimivuudesta	61
6.5.1 Mitä taitoja ja osaitaitoja tehtävien tekeminen edellyttää?	61
6.5.2 Mitä sanastollisia taitoja tehtävät edellyttävät?	64
7 PÄÄTÄNTÖ	67

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Vuosittain noin 1 300 lukutaidotonta aikuista maahanmuuttajaa osallistuu suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon kursseille. Lukumäärä on pieni verrattuna moniin muihin länsimaihin, mutta sen on ennustettu kasvavan tulevaisuudessa. Syynä tähän on maahanmuutto esim. Somaliasta ja Afganistanista, joissa lukutaidon taso on alhainen. Tutkimustietoa ja kokemuksia aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta tarvitaan lisää. (Tammelin-Laine ym. 2012a: 7.)

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2012) mukaan Suomen on hyvinvointivaltiona turvattava luku- ja kirjoitustaidoton koulutus kaikille sitä tarvitseville asianmukaisesti. Luku- ja kirjoitustaito sekä numeeriset taidot kuuluvat ihmisen perusoikeuksiin ja kansalaisvalmiuksiin. Näitä perusvalmiuksia tarvitaan, jotta voidaan elää täysipainoisesti suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä ja kasvaa aktiiviseksi oman elämän ja ympäristön vaikuttajaksi. (OPS 2012: 7.) Luku- ja kirjoitustaito on välttämätön taito kotoutumisen kannalta. Kulttuuriimme kuuluu, että aikuinen ihminen osaa lukea (Sergejeff 2007: 96). Tekstipainotteisessa yhteiskunnassamme lukutaidottomuus rajoittaa yksilön keinoja oman elämän hallintaan (OPS 2012: 15). Luku- ja kirjoitustaidottoman suomenoppijan on kuitenkin aluksi selviydyttävä suomalaisessa arjessa ja yhteiskunnassa ilman kunnollista luku- ja kirjoitustaitoa. Myös suomen suullinen kielitaito voi olla hyvin heikko. Luku- ja kirjoitustaidottoman on osattava asioida erilaisissa virastoissa, esimerkiksi TE-toimistossa, Kelassa, sosiaalitoimistossa ja poliisilaitoksella sekä lääkärissä ja neuvolassa. Useisiin paikkoihin täytyy varata aika internetissä tai puhelimitse. Monella luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijalla on heikot tietokoneenkäyttötaidot. Tämän takia ajan varaaminen itsenäisesti internetissä on käytännössä mahdotonta. Myös virastojen käyttämä kieli ja ajanvarausjärjestelmä ovat vaikeita monelle syntyperäisellekin suomalaiselle saati sitten vain vähän kieltä osaavalle maahanmuuttajalle.

Keskityn tässä maisterintutkielmassani kielitaidon osa-alueista kuullun ymmärtämiseen. Huomasin, että opetussuunnitelmassa (2012) kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen **tavoitteet** ovat melko vaatimattomat verrattuna **sanastoon ja aihepiireihin**. Opetussuunnitelman mukaan keskeistä ovat mm. opiskeluun, työelämään ja yhteiskunnassa toimimiseen (ammattisanasto sekä työnhakuun, palkkaan, veroihin, järjestötoimintaan, vaaleihin ja äänestämiseen) liittyvä sanasto. Lisäksi keskeisenä sisältönä opetussuunnitelmassa on arjen peruspalvelut eli päivähoito, koulu sekä sosiaali- ja terveyspalvelut. Suomi-tietouteen kuuluu luontoon, taiteeseen, historiaan, tapakulttuuriin, kaksi- ja monikielisyteen sekä monikulttuurisuuteen liittyvä keskeinen sanasto. Kuullun ymmärtämisen tavoitteet sen sijaan ovat, että oppija ymmärtää henkilökohtaisiin asioihin ja tarpeisiin liittyviä sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja yksinkertaisia kehotuksia, tunnistaa suomen kielen äänteiden välisiä eroja ja herkistyy suomenkieliselle äänne maailmalle ja pystyy

seuraamaan yksinkertaisia keskusteluja ja tutustuu vähitellen suomalaiseen keskustelutapaan. Keskeisinä sisältöinä ovat arkielämän keskeisten kysymysten ja puheenaiheiden ymmärtäminen, kuten henkilötiedot, perhe, lähiympäristö, terveydentila ja tunteet. (OPS 2012: 22–23.) Yhteiskuntaan liittyvä sanasto ja aihepiirit ovat abstrakteja ja haasteellisempia kuin mihin kuullun ymmärtämisen tavoitteet ohjaavat ja antavat edellytykset. Haastattelemani opettajat kokevatkin, että yhteiskunnallisia asioita on hankala opettaa. Tilannetta ei helpota se, ettei sopivaa oppimateriaalia kyseiselle kielitaidon tasolle ja kohderyhmälle ole tehty tarpeeksi.

Idea oppimateriaalia sisältävän maisterintutkielman tekemisestä syntyi syksyllä 2012. Halusin jatkaa kandidaatintutkielmassani (Kärki 2011) käsittelemääni aihetta aikuisista luku- ja kirjoitustaidottomista maahanmuuttajista sekä kyseiselle oppijaryhmälle suunnatuista oppimateriaaleista. Halusin tehdä jotakin käytännöllistä ja hyödyllistä tutkimusta aiheesta, jota ei ole Suomessa tutkittu vielä kovin paljon. Kandidaatintutkielmani mukaan opettajat kokevat, ettei aikuisille luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajille ole olemassa hyvää oppikirjaa. Siksi opettajat tekevät edelleen suurimman osan opetusmateriaalistaan itse. Kehitystä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen saralla on viime vuosien aikana kuitenkin tapahtunut. Uutta verkkomateriaalia on tehty, uusia oppikirjoja julkaistu ja vuonna 2012 ilmestyi uusi opetussuunnitelma. Näkökulma luku- ja kirjoitustaidottomuudesta on siirtynyt luku- ja kirjoitustaidon korostamiseen, mistä kertoo jo uuden opetussuunnitelman nimikin.

Olen opettanut itse aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmää Tampereella vuoden 2013 alusta lähtien. Suoritan parhaillani myös aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opettajaksi valmentavaa täydennyskoulutusta. Omakohtainen kokemus opettamisesta on herättänyt uusia ajatuksia ja antanut tervetullutta näkökulmaa myös tutkimuksen tekoon.

Maisterintutkielmani on kvalitatiivinen ja esittelee kolme työvaihetta. Ensin olen selvittänyt kolmea opettajaa haastatteleamalla, kuinka riittäväksi opettajat kokevat jo olemassa olevan oppimateriaalin ja millaista oppimateriaalia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen erityisesti tarvitaan ja kaivataan. Olen kartoittanut, millaista on opettajien mielestä hyvä, hyödyllinen ja käytettävä oppimateriaali. Toisessa vaiheessa olen pyrkinyt opettajien haastatteluista nousseiden ajatusten, ideoiden ja tarpeiden pohjalta suunnittelemaan ja laatimaan luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen soveltuvaa oppimateriaalia. Olen tehnyt pieniä esimerkkitehtäviä, jollaisia luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa voisi käyttää. Lopuksi olen testannut laatimani oppimateriaalin toimivuutta ja käytettävyyttä viidessä eritasoisessa aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmässä. Lopuksi olen pohtinut, miten oppimateriaaliani voi muokata ja kehittää.

Opettajien haastatteluissa lähdin kartoittamaan oppimateriaalitarpeita kolmesta

näkökulmasta: 1) materiaalityypeistä (kirjaimista koostuva painettu tai sähköinen teksti, kuva, konkreettinen esine, äänite ja audiovisuaalinen materiaali), 2) vuoden 2012 opetussuunnitelman mukaisista teemoista ja aiheista sekä 3) kielitaidon osa-alueista (sanasto, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen). Haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelujen analysoimiseen käytin sisällönanalyysiä.

Johdannon jälkeen, luvussa 2, esittelen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelmaa ja koulutuksen sisältöjä sekä oppimateriaaleja kyseiselle kohderyhmälle on Suomessa julkaistu ja saatavilla. Luvussa 3 pohdin ja määrittelen lukutaitoa, funktionaalista pedagogiikkaa, kuullunymmärtämistä sekä tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Esittelen myös alan aiemmat tutkimukset Suomessa ja maailmalla, vaikka kaikki niistä eivät ole oman tutkimukseni kannalta keskeisiä. Luku 4 käsittelee oppimateriaalin tarvekartoitusta eli opettajahaastatteluista ja niissä esille nousseita seikkoja. Tekemäni oppimateriaalin ja niihin liittyvät tehtävät esittelen luvussa 5, ja luvussa 6 kerron kokeiluista ja tuloksista, joita sain viidessä eri luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmässä. Luku 7 on päätösluku, jossa kokoan tutkimukseni päätulokset ja arvioin tutkimustani. Liitteissä ovat kuullunymmärtämisenäitteet kirjallisena, oppimateriaalipaketti opettajien käytettäväksi ja muokattaviksi sekä taulukot, joihin on koottu testaamissani ryhmissä saatuja tuloksia tehtävittäin.

2 AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKU- JA KIRJOITUSTAITAIDON KOULUTUS

2.1 Opetussuunnitelma ja luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen sisällöt

Opetushallituksen suosituksessa opetussuunnitelmaksi (2006) luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kohderyhmäksi määriteltiin primaari- ja sekundaarilukutaidottomat oppijat. Primaarilukutaidottomalla tarkoitetaan oppijaa, joka ei osaa lukea millään kielellä ja joka ei ole käynyt koskaan koulua, ja jolla siten ei ole opiskelutaitoja. Sekundaarilukutaidottomalla (nyk. sekundaarilukutaitoinen) tarkoitetaan oppijaa, joka osaa lukea jollakin muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla ja joka on voinut käydä kotimaassaan jonkin verran koulua, mutta jonka lukutaito on puutteellinen tietoyhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta, ja jonka opiskelutaidot voivat olla heikot. (OPH 2006: 10.) Uudessa opetussuunnitelmassa (2012) kolmanneksi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kohderyhmäksi primaarilukutaidottomien ja sekundaarilukutaitoisten oppijoiden rinnalle on määritelty **semilukutaitoiset** oppijat. Semilukutaitoisella tarkoitetaan oppijaa, jolla on jonkin verran koulutaustaa sekä kirjallista taitoa latinalaisella kirjaimistolla, mutta jonka lukutaito ei riitä tietoyhteiskunnan vaatimukseen ja jonka opiskelutaidot voivat olla heikot puutteellisen koulunkäynnin vuoksi. (OPS 2012: 10.) Näin ollen voidaan katsoa, että luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kohderyhmä on kasvanut.

Opetussuunnitelman mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoitteena on, että oppija oppii suomen tai ruotsin kielen suulliset ja kirjalliset perustaidot. Oppijan tulisi koulutuksen jälkeen kyetä viestimään yksinkertaisissa arkielämän tilanteissa ja saada koulutuksessa muita kotoutumisvalmiuksia. Selviytyäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa oppija tarvitsee numeerisia taitoja, suomalaiseen arkeen liittyvää osaamista sekä tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä. Opetussuunnitelmassa korostetaan suullista kielitaitoa ja viestintävalmiuksia. Opetuksen tulee olla mahdollisimman funktionaalista ja opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvää. Opiskelijan itsetunnon tukeminen, opiskelunvalmiuksien kehittäminen ja osallistuvaksi kansalaiseksi tuleminen nostetaan opetussuunnitelmassa myös esiin. (OPS 2012: 21.)

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelma pohjautuu sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo aiemmin opittuun ja opiskelu on yhdessä tekemistä. Opetettavan asian merkityksellisyys, relevanttius ja yhteys ympäröivään todelliseen maailmaan on tärkeää aikuiselle oppijalle. Sen takia opetussuunnitelman mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa tulisi hyödyntää kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä sekä

monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Tämän lisäksi tulee harjoitella luokkahuoneessa toimimista ja opiskelukäytänteitä. Jotta kieltä opittaisiin luonnollisissa yhteyksissä, oppimisympäristönä nähdään koko ympäröivä yhteiskunta, ei vain luokkahuone. Käytännönläheisyyden ja funktionaalisuuden sanotaan olevan kielenopetuksessa keskeisiä periaatteita. Opetus on toiminnallista, tekemisen kautta tapahtuvaa ja oppijan arkielämään aidosti liittyvää. Eriyttäminen ja eheyttäminen on otettava huomioon myös lukutaitokoulutuksessa. Eriyttäminen tarkoittaa jokaisen oppijan yksilöllisten oppimisedellytysten huomioimista. Eheyttämisen tarkoituksena on kytkeä uudet ainekset loogisesti ja mielekkäästi jo opittuun. Eriyttäminen ja eheyttäminen ovat toisiaan täydentäviä periaatteita. Yksi haaste lukutaidon koulutuksessa onkin ryhmien heterogeenisuus, joka tuo eriyttämisen tarvetta. Opiskelijoiden kielitaito, luku- ja kirjoitustaito, ikä, elämäntilanne sekä oppimis- ja opiskeluvälmiudet vaihtelevat. Kouluttajan tai opettajan on tärkeä muistaa työssään oppijalähtöisyys. (OPS 2012: 14–17.)

Opetussuunnitelman mukaan kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen tavoitteena on, että oppija ymmärtää henkilökohtaisiin asioihin ja tarpeisiin liittyviä sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja yksinkertaisia kehotuksia, tunnistaa suomen kielen äänteiden välisiä eroja ja herkistyy suomenkieliselle äänne maailmalle ja pystyy seuraamaan yksinkertaisia keskusteluja ja tutustuu vähitellen suomalaisen keskustelutapaan. Kuullun ymmärtämisen sisältöinä ovat arkielämän keskeisten kysymysten ja puheenaiheiden ymmärtäminen, kuten henkilötiedot, perhe, lähiympäristö, terveydentila ja tunteet. (OPS 2012: 23.)

Lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen liittyen opetussuunnitelmassa painotetaan, että aikuisen maahanmuuttajaopiskelijan on tärkeää alusta asti ymmärtää lukemansa. Näin ollen pelkkä mekaaninen lukutaidon omaksuminen ei riitä. Tavoitteena on mekaaninen lukutaito, peruslukutaito (oppija osaa lukea sanojen ja lauseiden lisäksi lyhyttä tekstiä) ja tekstitaito (oppija pystyy tunnistamaan yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tekstin uudestaan) sekä kuvanlukutaito. Opiskelijan tulisi myös osata tunnistaa autenttista materiaalia ja tiedostaa sen käyttötarkoitus, ymmärtää ja tunnistaa nimiä, kylttejä ja joitain sanahahmoja sekä tunnistaa käsitteet teksti, lause, sana, tavu, äänne ja kirjain. (OPS 2012: 25.)

Opetussuunnitelmassa mainitaan käytännönläheisyys ja funktionaalisuus luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen työtapoina (OPS 2012: 16). Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa tulisi siis soveltaa funktionaalista pedagogiikkaa. Sen mukaan kieliaineen muoto, merkitys ja käyttö ovat sidoksissa toisiinsa. Funktionaalisessa opetuksessa korostetaan suullista kielitaitoa ja nähdään kieli kommunikointivälineenä. Kielen oppimisen taustalla ovat oppijan omat tarpeet. Funktionaalisessa näkökulmassa keskitytään siihen, mitä kielestä on oppijan kannalta tarpeellista oppia. Funktionaalisessa oppimiskäsityksessä oppimisympäristö nähdään laajana; se ei ole vain

luokkahuone ja oppikirja vaan koko maailma. Toisen kielen opettaminen onkin luonnollista toteuttaa funktionaalisesti, sillä toista kieltä opittaessa kieliympäristö toimii sekä resurssina että oppimisen kohteena. (Aalto, Mustonen, Taalas & Tukia 2009: 403–307.)

2.2 Oppijaryhmän erityispiirteitä

Kaikki luku- ja kirjoitustaidon kurssin oppijat eivät ole samanlaisia taustoiltaan tai lähtökohdiltaan. Samalla luku- ja kirjoitustaidon kurssilla voi olla sekä primaarilukutaidottomia että sekundaari- tai semilukutaitoisia oppijoita. Oppijan etenemiseen ja oppimiseen vaikuttaa oppijan kielitaito hänen omalla äidinkielellään sekä se, millainen tai minkä tasoinen hänen luku- ja kirjoitustaitonsa omalla äidinkielellä on. Mitä paremmin oppija osaa lukea ja kirjoittaa omalla äidinkielellään, sitä paremmat edellytykset hänellä on oppia lukemaan ja kirjoittamaan uudella kielellä. Myös äidinkielellä on merkitystä; jos oman äidinkielen kirjoitusjärjestelmä on hyvin erilainen suomeen verrattuna, on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen luonnollisesti haasteellisempaa. Esimerkiksi somalin kielen kirjain-äännevastaavuus on melko samankaltainen suomen kielen kanssa, kun taas arabian tai darin (persian) kirjoitusjärjestelmä on hyvin erilainen. Myös äänteet voivat olla erilaisia. Suomen kielessä on monelle kielelle vieraita äänteitä, jolloin niitä on myös haasteellista kuulla ja erottaa toisistaan. Aiemmalla koulutaustalla on vahva merkitys myöhempään oppimiseen. Jos oppija ei ole koskaan käynyt koulua ja on primaarilukutaidoton, ovat hänen kognitiiviset taidot ja niiden kehitys puutteelliset (mm. Marrapodi 2012). Primaarilukutaidottomalla tai sekundaarilukutaitoisella oppijalla ei ole tarvittavia opiskelu- ja oppimistaitoja ja -strategioita, eli hänet tulisi opettaa oppimaan (Krooks-Sorri 2007: 19). Oppija ei ole tottunut olemaan koulussa eikä välttämättä tunne opiskelun käytänteitä. Kokemukseni mukaan ei ole lainkaan tavatonta, että oppijalla ei ole mukana kynää eikä edellisenä päivänä jaettua paperia. Aina ei ole kyse laiskuudesta tai motivaation puutteesta, vaan siitä, ettei oppija ole vielä tiedostanut näillä asioilla olevan merkitystä. Oppija ei välttämättä osaa myöskään opiskella itsenäisesti kotona.

Struben ym. mukaan (2012) myös oppijan iällä on merkitystä. Yksinkertaistettuna mitä nuorempi oppija on, sitä nopeammin hänen voi olettaa oppivan kielen. Toki monet muutkin asiat vaikuttavat. Maahanmuuttoikäällä on tutkimusten mukaan suuri merkitys uuden kielen oppimiselle (Strube ym. 2012: 97). Merkityksellistä on myös suomen kielen suullinen taito. Suullinen kielitaito on kirjoitetun kielen pohjana, sillä puhuminen ja lukeminen toimivat pohjana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle (OPS 2012: 23). Ellei oppija osaa suomea, on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen suomeksi lähes mahdotonta. Suullista kielitaitoa taas opitaan parhaiten olemalla kielellisissä kontakteissa suomalaisten kanssa. Olen huomannut, että oppijat, joilla on suomea

puhuvia ystäviä, oppivat puhumaan kieltä nopeammin. Valitettavan harvalla oppijalla on suomenkielisiä ystäviä tai harrastusta, jonka parissa puhutaan suomea.

Suurin yksittäinen tekijä oppimisen kannalta lienee oppijan oma motivaatio. Aina oppijalla ei kuitenkaan ole keinoja tai edellytyksiä lukemaan oppimiselle, esimerkiksi luki- tai hahmottamishäiriön takia, vaikka motivaatio oppia olisikin kova ja vaikka oppija tekisi näennäisesti paljon töitä opiskelun ja uuden kielen parissa. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksista Suomessa on kirjoittanut muun muassa Arvonen ym. (2009 ja 2010).

Suurin osa luku- ja kirjoitustaidon kurssin oppijoista on pakolaistaustaisia. Sotakokemukset ja vainoamisen kohteena oleminen aiheuttavat monenlaisia psyykkisiä ongelmia, jotka osaltaan hidastavat oppimista. Kokemukseni mukaan monet kärsivät post-traumaattisesta stressistä, univaikeuksista ja epämääräisistä psykosomaattisista kivuista, mikä vaikuttaa muistiin ja sitä kautta opiskeluun ja oppimiseen. Joillakin voi olla myös fyysisiä tai neurologisia ongelmia, esimerkiksi koetun väkivallan tai kidutuksen takia. Oppijoilla lienee keskivertoa enemmän huolta kotimaahan jääneistä tai kadonneista puolisoista, lapsista tai muista omaisista. Oppimiselle on siis annettava aikaa ja koulutuksessa on edettävä pienin askelin.

2.3 Katsaus olemassa oleviin oppimateriaaleihin

Luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen soveltuvia oppimateriaaleja on tehty ja julkaistu jonkin verran. Oppikirjoja on julkaistu muutamia, ja internetistä löytyy oppimateriaalia sekä pdf-tiedostoina että interaktiiviseen opiskeluun.

Opettajille ja kouluttajille on olemassa Laineen, Nissilän ja Sergejeffin (2007) toimittama käsikirja *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia – Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Kirjassa on kattavasti perustietoa muun muassa opetussuunnitelmasta ja koulutuksen kohderyhmästä sekä toiminnallisia tehtäväideoita ja vinkkejä opetukseen.

Oppikirjoista Välkesalmen (1993) *Kaikki mukaan – ABC-kirja aikuisille* sisältää mm. toiminnallisia harjoituksia. Kirja on alan ensimmäinen oppimateriaali ja sen painos on loppunut, mutta kirjoja löytyy joistakin kirjastoista. Välkesalmi on toiminut opettajana Suomen ensimmäisillä luku- ja kirjoitustaidon kursseilla 80-luvulla ja hän on luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen pioneereja Suomessa (Sergejeff, Lukutaitoverkoston kokous 13.3.2014 Helsingissä). Sininen *AAMU – suomen kielen kuvasanakirja* (Lappalainen 2010), ja etenkin kirjan monistekansio, soveltuu hyvin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi. Kyseessä on kuvasanakirja, jossa on keskeistä perussanastoa. Laineen, Uimosen ja Lahden (2006) *Aasta se alkaa* on tarkoitettu luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen oppijan ensimmäiseksi oppikirjaksi. Se sisältää kirjaimet ja äänteet

ankkurisanoin ja -kuvin ja soveltuu mekaanisen lukutaidon opetukseen. *Aasta se alkaa* -kirjalle on ilmestynyt tänä vuonna jatko-osa, *Lukumatka jatkuu* (Laine, Uimonen ja Wager 2014). Lehtosen, Virtasen ja Wagerin (2013) *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja* jatkaa perinteistä aapistyyliä esitellen kirjaimet, äänteet ja keskeistä sanastoa. Mannila ja Puolamäki (2012) ovat tehneet *Taitava kynä – Kynänkäytön, matematiikan ja suomen kielen harjoituksia* -nimisen oppikirjan, joka on tarkoitettu luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Haleniuksen ja Hernándezin (2014) uusi oppikirja *Luen ja puhun – Alkeisoppikirja aikuisille* on toiminnallinen lukemisen alkeiskirja aikuisille.

Monipuolista ja laadukasta verkko-oppimateriaalia on viime aikoina jonkin verran julkaistu ja julkaistaan yhä lisää. Seuraavaksi mainittavien oppimateriaalijulkaisujen verkko-osoitteet ovat lähdeluettelossa. Turun kristillisen opiston *Arjen aakkoset* on ladattavissa ilmaiseksi pdf-tiedostona. Myös *Oikeesti aikuisten 1* -materiaalista osa voi soveltua luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi. *Naapuri hississä* -materiaali on ilmaiseksi ladattavissa verkossa. Sen sarjakuvamaisuus ja pienet tekstit sopivat hyvin ensin suullisesti käytettäväksi ja keskustelun pohjaksi, ja sittemmin luku- ja kirjoitustaidon opetteluun. Helsingin aikuisopiston internetsivuilla on *Sukellus suomeen* -materiaalikonaisuus, joka on tarkoitettu luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Myös *KÄTS – Käytännön suomea* materiaalikonaisuutta, joka on suunniteltu hitaasi eteneville ryhmille, voitaneen soveltuvin osin käyttää luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa. *Suomea, ole hyvä* -sivustolla on samannimisiin oppikirjoihin liittyviä kielioppipainotteisia tehtäviä. Alkeistason harjoitukset voivat sopia esim. semilukutaitoisille. (Verkko-osoitteet lähdeluettelossa.)

Reetta Karppisen maisterintutkielmaan (Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos) sisältyvät arkipäivän tilanteisiin liittyvät oppimateriaalivideot julkaistaneen kevään 2014 aikana. Muuta audiovisuaalista suomen kielen oppimateriaalia ovat ainakin *Kuulostaa hyvältä – Sounds good* -videot, joita löytyy YouTubesta sekä Ylen *Supisuomea*. Valmiita kuullunymmärtämistehtäviä *Kuulostaa hyvältä* -videoihin ei tietääkseni ole, mutta *Supisuomea*-verkkosivuilla on kaikenlaisia tehtäviä. (Verkko-osoitteet lähdeluettelossa.)

Interaktiivista oppimista tarjoavia sivustoja on muutamia. Uusin ja laajin on Euroopan sosiaalirahaston rahoittama *Koti Suomessa*, jossa on suuri määrä eritasoisille oppijoille suunnattua oppimateriaalia ja tehtäviä. Sivusto on Opetushallituksen aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishankkeen toteuttama ja se julkaistiin 2013. Mukana on runsaasti luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen tarkoitettuja tehtäviä alkaen kirjain-äännevastaavuusharjoituksista. Sivustolla on myös paljon arjen teemoja, kuten kaupassa ja lääkärissä asiointia. Muita opetukseen soveltuvia sivustoja ovat mm. *Moped sata substantiivia*, jossa kirjoitetaan esineiden nimiä, esim. hedelmiä ja vaatteita, kuvan ja kuullun perusteella. *Kirjakuja* on sivusto, jossa on muun muassa kirjain-äännevastaavuusharjoituksia. *Lukimat*-sivustolla on *Ekapeli*, jossa voi tehdä muun muassa

kirjain-äännevastaavuusharjoituksia. Yksi käytetty sivusto on selkokielen *Papunet*-sivusto, josta erikseen mainittakoon sen *Papumarket*-kauppapeli. Muita opetukseen soveltuvia sivustoja ovat maksullinen *Lexia*, joka sopii luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi, kuullunymmärtämistä painottava *Kielisilta*, *Oppi ja ilo* -pelisivusto ja ilmaiseksi pdf-tiedostona ladattava *ABC-matikka*. (Verkko-osoitteet lähdeluettelossa.)

Jyväskylän yliopisto on mukana EU:n kehittämishanke *DigLin*issä (www.diglin.eu). Sen puitteissa tehdään tietokoneavusteista ohjelmaa, joka antaa eväitä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen alkuvaiheeseen. Ohjelma on tarkoitettu itseopiskeluun. Ideana on, että opettaja antaa ohjeet ja jättää oppijan oppimaan ohjelman pariin. Tehtävissä hyödynnetään puheentunnistusta ja -syntetisointia, mikä mahdollistaa, että oppija saa välittömän palautteen kirjoittamastaan eli ohjelma lukee, mitä oppija on kirjoittanut. Ohjelma on vasta kehittelyasteella, mutta joitakin esimerkkitehtäviä on jo käytettävissä.

2.4 Lukutaito-opettajan pätevyysvaatimukset

Vinogradov (2009) käsittelee LESLLA-julkaisun artikkelissaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opettajia ja työn vaatimuksia. Hän tunnustaa aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opettajien työn haastavaksi. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka on erityislaatuista ja monimutkaista. Koulutuksen fokus on lukutaidon opettamisessa, mutta yhtä lailla on otettava huomioon itse opettaminen, kieli ja kielen omaksuminen, aikuisopetuksen konteksti sekä oppijoiden pakolais- ja maahanmuuttajatausta. Vinogradov on huolissaan siitä, kuinka opettajat voivat edistää ja kehittää ammatillista osaamistaan, jos ja kun koulutusta tähän ei juuri ole tarjolla. (Vinogradov 2009: 9, 21.) Myöskään Suomessa ei erityiskoulutusta luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opettajille juuri ole ollut, vaan opettaja-aines on vaihtelevaa. Käsitykseni mukaan työtä ovat tehneet erityis- ja luokanopettajat ja joukossa on paljon ns. epäpäteviä opettajia. Pohjoismaisessa *Alfarådet*-verkostossa selvitetään parhaillaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opettajien pätevyysvaatimuksia eli millaista erityisosaamista opettajalla tulee olla. Tämän hankkeen tarkoituksena on kehittää korkeakoulutasoista kurssitarjontaa luku- ja kirjoitustaidon opettajiksi haluaville. (Alfarådet 2013.) Suomi on mukana myös *EU-speak-2* -hankkeessa, jonka puitteissa on tarkoitus selvittää, mitä luku- ja kirjoitustaidon opettajat pitävät tärkeinä ja keskeisinä asioina eri maissa.

3 KESKEISET KÄSITTEET, AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA

3.1 Keskeisiä käsitteitä

3.1.1 Lukutaito

Lukutaito voidaan määritellä monella eri tavalla. PISA-tutkimuksessa lukutaito määritellään seuraavasti: Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. Lukutaito on harvoin itsetarkoitus, vaan se nähdään välineenä ja tekstien käyttötaitona. (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2009: 8.) Luku- ja kirjoitustaito eivät ole ihmisen luontaisia kykyjä, vaan harjoittelun ja ponnistelujen tulosta. Aikuisena lukemaan oppiminen on monin tavoin ongelmallista. (Lehtonen 2004: 80.)

YK:n pääsihteeri Ban Ki-Moonin mukaan (2007) noin yksi seitsemästä ihmisestä maailmassa on lukutaidoton. Näistä 774 miljoonasta kaksi kolmasosaa on naisia (Ki-Moon 2007). Myös Suomessa luku- ja kirjoitustaidon kursseilla suurin osa oppijoista on naisia.

Kirjain-äännevastaavuuteen perustuvien kielten tapauksissa lukutaidon oppiminen jaetaan usein kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat logografinen, alfabeettinen ja ortografinen vaihe. Logografisessa vaiheessa opitaan tunnistamaan merkkejä, opasteita ja sanahahmoja kokonaisuutena ja ymmärretään, että merkillä on jokin symboliarvo. Alfabeettisessä vaiheessa oppija ymmärtää kirjain-äänneyhteyden ja hänen fonologinen tietoisuutensa kehittyy. Ortografinen vaihe tarkoittaa vaihetta, jossa lukeminen on automaattistunut ja oppija hahmottaa sanoja kokonaisuutena. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa korostetaan kahta ensimmäistä vaihetta. (Sergejeff 2007a: 40.) Täytyy muistaa, että erityisen haastavaksi lukemaan oppimisen tekee se, että se tehdään vieraalla kielellä.

Lukutaito voidaan jakaa peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon (Linnakylä 1990: 3–6). Peruslukutaito sisältää sekä teknisen lukutaidon että luetun ymmärtämisen. Tekninen lukutaito tarkoittaa kirjaimia vastaavien äänneiden yhdistämistä sanoiksi ja kokonaisten sanojen hahmottamista. Kun oppija on omaksunut peruslukutaidon, hän voi siirtyä kohti toimivaa lukutaitoa. Toimiva lukutaito korostaa lukutaidon funktionaalisuutta ja välinearvoa. Kriittinen lukutaito taas yhdistää peruslukutaidon ja toimivan lukutaidon sekä yksilöllisen ajattelun.

(Lerikkanen 2006: 10.) Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa tavoitteena on peruslukutaito.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa puhutaan usein mekaanisesta lukutaidosta (tekniinen lukutaito), jolla tarkoitetaan sitä, että oppija osaa suomen kirjain-äännevastaavuuden eli lukee mekaanisesti ymmärrettävästi ja ”oikein”, mutta ei välttämättä ymmärrä lukemansa sisältöä (esim. Sergieff 2007a: 38). Lukutaidon tasoa voidaan arvioida myös siten, osaako oppija lukea tavu-, sanavai lausetasolla (OPS 2012: 30). Tavutason lukeminen tarkoittaa, että oppija osaa lukea tavuja mekaanisesti. Tavutason lukemisessakin on eroja: osaako oppija lukea kaksikirjaimisia vai jo kolmi- tai nelikirjaimisia tavuja tai tavuja, joissa on diftongi. Tästä on vielä pitkä matka ymmärtävään lukutaitoon saati luetun kriittiseen erittelyyn ja tarkasteluun. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoitteena onkin saavuttaa eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon taso A1.2, kehittyvä alkeiskielitaito (Nissilä & Tani 2007: 111). Se tarkoittaa suppeaa viestintää kaikkein tutuimmissa tilanteissa. Luetun ymmärtämisen osalta se tarkoittaa, että oppija ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. Hän tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tekstin uudestaan. Oppija ei välttämättä kykene päätelemään tuntemattoman sanan merkitystä edes hyvin ennustettavassa yhteydessä. Kirjoittamisen osalta A1.2-tasolla oppija osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein ja osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään, osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita. Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisemmässakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon virheitä. (OPS 2012: 33.) Oppijan kielitaitoprofiili on yleensä hyvin epätasainen eli esimerkiksi hänen suullinen kielitaitonsa voi olla paljon kehittyneempi kuin kirjallinen kielitaito.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa on kokemukseni mukaan tärkeää kiinnittää huomiota lukusuuntaan. Esimerkiksi arabiankielisessä kulttuurissa luetaan ja kirjoitetaan oikealta vasemmalle. Erilaisen lukusuunnan oppinut sekundaarilukutaitoinen joutuu kääntämään koko maailmanhahmottamisensa ”päinvastoin”. Tämän takia ei liene ihme, jos oppijalla on ongelmia sanan, saati pidemmän kielellisen aineksen, hahmottamisessa, vaikka kirjain-äännevastaavuus olisikin omaksuttu. Sama lukusuuntahaaste pätee myös (sarja)kuvissa, joten omituisia tulkintoja voi syntyä. Kuvanlukutaito muutenkin voi muodostua ongelmaksi. Oppijalle voi olla uusi asia, että piirretty kuva representoi jotakin (Marrapodi 2012: 50). Meille itsestään selvät symbolit, esimerkiksi miesten ja naisten wc-kyltit, voivat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijalle olla merkityksettömiä tai merkitykseltään epämääräisiä. Koska oppija ei välttämättä ymmärrä piirrettyä, tyylieltyä kuvaa, valokuvat tai todellisuutta jäljittelevät selkeät piirrokset ovat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa suositeltavia. Krooks-Sorin mukaan (2007: 19) aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton ei ole tottunut oppimaan näköhavainnon avulla.

Myös oppijoilla voi olla erilaisia käsityksiä lukutaidosta. Joissakin kulttuureissa puhekieli ja kirjoitettu kieli ovat niin etäällä toisistaan, että ääneen luettua kirjakieltä ei välttämättä voi edes ymmärtää. Näin voi syntyä käsitys, etteivät lukeminen ja ymmärtäminen liity toisiinsa. Monissa kulttuureissa myös ajatellaan, että kirjakieli kuuluu vain viranomaisten kanssa asioimiseen eikä kaikkien tarvitse osata kirjoittaa. Kaikkien oppijoiden äidinkielellä ei ole kirjoitettua kieltä lainkaan. (Sergejeff 2007a: 39.)

Nykyteknologia mullistaa lukutaitokäsitystä. Oppija törmää todennäköisesti ennemmin internetiin ja liikkuvaa kuvaa ja ääntä sisältäviin mainoksiin kuin perinteiseen printtimediaan, kirjaan tai sanomalehteen. Oppija elää kuvien ja audiovisuaalisen maailman keskellä. Lukutaitokouluttaja Sanna Markkanen (2014) totesi luennollaan, ettei lukutaito yksilötasolla enää kehity samaa, perinteistä reittiään siten, että ensin opetellaan kirjaimet ja äänteet ja sitä kautta lukeminen. Nykyisin puhutaankin paljon uuslukutaidoista, mikä tarkoittaa medianlukutaitoa. Tämä uusi näkökulma lukutaitoon pitää sisällään koodauksen (perinteinen, mekaaninen lukutaito), ymmärtämisen, kuvanlukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, tekstitaidot, eriyttävät lukutaidot sekä medianlukutaidon. Oppijalla voi olla medialukutaitoa, vaikkei hän olisi ns. peruslukutaitoinen. Hän voi osata käyttää taitavasti hyväkseen erilaisia symboleja ja logoja ja osata niiden avulla käyttää internetin palveluja, vaikka perinteinen lukutaito olisi puutteellinen. Medialukutaidon taso tosin voi olla vaihteleva, eikä oppijalla ole välttämättä esimerkiksi tarvittavaa kriittisyyttä tai erittelytaitoa lukemaansa tai näkemäänsä kohtaan.

Englanninkielinen termi *literacy* kuvaa hyvin laajaa lukutaidon käsitettä, sillä se merkitsee sekä luku- että kirjoitustaitoa ja laskutaitoa, ja *literacy* käännetään suomeksi usein *tekstitaidoiksi*. Tässä tutkimuksessani puhuessani lukutaidosta tarkoitan lukutaitoa sen laajassa merkityksessä eli nimenomaan tekstitaitoja

3.1.2 Oppimateriaali

Oppimateriaalin määrittely ei ole ongelmattonta. Funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen mukaan kielenoppimisympäristönä toimii koko ympäröivä todellisuus. Näin ollen voidaan ajatella, että mikä tahansa voi olla oppimateriaalia, on se sitten oppikirja, paperi, kuva, esine tai ihmisen eleet ja ilmeet. Oppimateriaali voi siis olla jokin hyvin abstrakti ja jäljittelemätön asia. Olen itse jakanut oppimateriaalit opettajahaastatteluissa viiteen kategoriaan: perinteiseen kirjaimista muodostuvaan painettuun tai sähköiseen tekstiin, kuvaan, äänitteeseen, audiovisuaaliseen materiaaliin (video) ja konkreettisiin esineisiin. Kokemukseni mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen tehdyistä oppimateriaaleista suurin osa on painettuja tai sähköisiä tekstejä ja kuvia.

3.2 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tutkimus

3.2.1 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tutkimus Suomessa

Opetushallituksen lukutaitoverkosto-verkkosivujen mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutusta on tutkittu Suomessa vähän ja lisää tutkimusta tarvitaan (Lukutaitoverkosto 2014). Tekeillä on yksi väitöskirja ja maisterintutkielmia on tehty muutamia. Muutama maisterintutkielma on myös tekeillä tai valmistunut äskettäin.

Taina Tammelin-Laine valmistelee artikkeliväitöskirjaa, joka liittyy luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoihin. Kyseessä on pitkittäinen monimenetelmäinen tapaustutkimus, jossa selvitetään produktiivisen verbisanaston kehittymistä ja verbien ilmenemistä osallistujien tuottamassa puheessa, kysymisessä käytettyjä keinoja ja kysymysten käyttötarkoitusta, lukutaidon kehittymistä ja siihen vaikuttavia seikkoja sekä orastavan kirjoitustaidon kehittymistä ja sen arviointiin liittyviä haasteita. Teoriataustana ovat sosiokulttuurinen ja käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta. (Tammelin-Laine 2013.)

Maisterintutkielmia aiheesta ovat tehneet ainakin Myllymäki (2008), Halme (2008), Keski-Hirvelä (2008) ja Heikkinen (2009). Muutama maisterintutkielma liittyen aikuisiin luku- ja kirjoitustaidottomiin maahanmuuttajiin on tekeillä. Kukka-Maaria Noorzadeh tutkii aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen painotuksia Tampereella/Hämeenlinnassa ja Reetta Karppinen tekee Jyväskylän yliopistoon maisterintutkielmaa, joka sisältää audiovisuaalista oppimateriaalia arkipäivän tilanteista eurooppalaisen viitekehyksen A1-taitotasolle.

Myllymäki (2008) tutki S2-opettajien täydennyskoulutustarpeita, ja esille nousi muun muassa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opettaminen. Opettajat toivoivat täydennyskoulutusta muun muassa siihen, kuinka oppijan luku- ja kirjoitustaidottomuus voidaan havaita ja tunnistaa. Lisäksi erään informantin mielestä kurssitarjonnasta puuttuu yksi luokka, joka sijoittuisi lukutaidottomien ABC-kurssien eli luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kurssien jälkeen ennen suomi 1 -kurssille siirtymistä: ABC-1 ja -2 -kurssit eivät anna riittäviä valmiuksia, jotta oppija pärjäisi niiden jälkeen luku- ja kirjoitustaitoisten suomen kielen kurseilla. Ihminen ei opi kieltä yhdeksässä kuukaudessa eli siinä ajassa, joka ABC-kursseille on varattu. (Myllymäki 2008: 43–44, 46.)

Halme (2008) tutki maisterintutkielmassaan kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan kielitaitoa kuuden kuukauden intensiivisen S2-opetuksen jälkeen. Halmeen tutkimus ei mitannut kielitaidon osa-alueista suullista kielitaitoa. Tutkimus osoitti, että yksilöiden välillä oli suuria eroja: kolme ei kyennyt lukemaan vielä edes mekaanisella tasolla, neljä

osoitti oppineensa funktionaalisen lukutaidon alkeet ja yksi jäi sille välille eli ymmärsi mekaanisen lukutaidon periaatteen, mutta ei vielä kyennyt itsenäiseen lukemiseen. Luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden opetuksessa suurimmaksi ongelmaksi osoittautui riittämätön kielitaito, ei se, etteivät oppijat kykenisi oppimaan lukemaan ja kirjoittamaan. (Halme 2008: 82–83.)

Heikkisen (2009) tutki kahdentoista luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan kielitaidon kehittymistä kuuden kuukauden aikana. Informantit tekivät kolme kertaa testin, joka mittasi sekä kirjallista että suullista kielitaitoa. Yhtä informanttia lukuun ottamatta kaikkien kielitaito kehittyi. Informantit saavuttivat mekaanisen lukutaidon ja olivat matkalla kohti funktionaalista lukutaitoa. Heikkisen tutkimuksessa kielitaidoltaan heikoinkin informantti saavutti saman suullisen kielitaidon tason kuin muut. Heikkisen mukaan Suomessa luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden opetus etenee kielitaidoltaan heikoimpien oppijoiden ehdoilla, mikä selittää pienet erot heikkojen ja menestyvien välillä. Luku- ja kirjoitustaidottomia oppijoita tulisi ennen kaikkea opettaa oppimaan. (Heikkinen 2009: 101, 104.)

Keski-Hirvelä (2008) on perehtynyt tutkimuksessaan luku- ja kirjoitustaidottomiin maahanmuuttajanaisiin oppijoina. Hän selvitti, millaisia pedagogisia taitoja ja haasteita luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajanaisten opettamisessa on sekä millaisia valmiuksia luku- ja kirjoitustaidon kurssi tarjoaa maahanmuuttajanaisille. Keski-Hirvelän tutkimuksessa nousi esille myös erilaisten koulutusten tarve erilaisille kohderyhmille; esimerkiksi nuorille perheettömille miehille voisi olla tarpeen oma työpainotteinen kurssi. (Keski-Hirvelä 2008: 15–16, 28, 52.) Opettajat kokivat kurssien opettamisen haastavaksi. Heidän mukaansa työssä vaaditaan monipuolisia ammatillisia taitoja sekä tiettyjä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Koska eteneminen on hidasta, kurssit tuntuivat liian lyhyiltä. Haasteena oli myös ryhmien suuri koko. Oppimisen edistymiseen vaikutti ryhmän osaamisen ja jokaisen oppijan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, oppijoiden aikuisikä sekä opettajan herkkyys lukea tilanteita. Opettajat toivoivat työkaluja luki-vaikkeuksien tunnistamiseen sekä erityispedagogisia taitoja. Tutkimustulokset osoittivat, että kyseisen tutkitun pilottikurssin myötä maahanmuuttajanaisten valmiudet kohdata suomalainen yhteiskunta ja kommunikoida sen jäsenten kanssa paranivat. Suomen kielen sanavaraston kasvaminen ja mekaanisen lukutaidon oppiminen rohkaisivat naisia toimimaan kodin ulkopuolella, esim. kaupassa. Työssäoppimisjakso koettiin hyödylliseksi ja opettavaiseksi. Naisten oma kurssi oli monelle oppijalle myös voimaannuttava kokemus sukupuolinäkökulmasta. Opiskeluvalmiuksien ja kouluttautumishalun katsottiin kohentuneen. (Keski-Hirvelä 2008: 2, 55, 60–63.)

3.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kansainvälinen tutkimus

3.2.2.1 Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kansainvälisistä tutkimuksista

Muualla maailmassa tutkimusta aikuisista lukutaidottomista tai heikon lukutaidon ja koulutaustan omaavista oppijoista on tehty ainakin Hollannissa, Ruotsissa ja Pohjois-Amerikassa. Ylipäänsä tutkimusta on tehty melko vähän. Esittelen tässä muutamia uusimpia alan tutkimuksia, vaikka ne kaikki eivät ole relevantteja oman tutkimukseni ja analyysini kannalta. Ne antavat kuitenkin perustietoa kaikille luku- ja kirjoitustaidon opettamisesta kiinnostuneille.

Ruotsissa luku- ja kirjoitustaidon koulutusta on kehittänyt paljon Qarin Franker. Hän on myös pohjoismaisen Alfarådet-verkoston aktiivi. Franker (2011) on tutkinut väitöskirjassaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kuvanlukutaitoa.

Yksi merkittävä tekijä kansainvälisellä tutkimuskentällä on LESLLA-verkosto (*Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*), jonka konferenssi järjestettiin vuonna 2012 Suomessa, Jyväskylässä. LESLLA toimii kansainvälisenä foorumina tutkijoille, jotka ovat kiinnostuneet aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien kielitaidon kehittymisestä. LESLLA julkaisee vuosittain artikkelikokoelman alan tutkimuksista. Englanninkielisissä lähteissä luku- ja kirjoitustaidottomasta L2-aikuisoppijasta käytetään mm. termejä *low-educated*, *pre-literate*, *non-literate* ja *LESLLA learner*. Kaikki nämä termit tarkoittavat aikuista maahanmuuttajaoppijaa, jonka luku- ja kirjoitustaito on puutteellinen ja jolla on vähäinen tai olematon koulutustausta. (LESLLA 2014.)

3.2.2.2 Luku- ja kirjoitustaidon opetusmenetelmät

Marrapodin (2012) mukaan lasten ja L1-oppijoiden kehittyvistä lukustrategioista on olemassa tutkimusta, mutta luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten lukemaan oppimisen erilaisista lähestymistavoista ei juuri ole todistus pohjaista tutkimusta. Perinteiset lukemaan opettamisen menetelmät eivät useinkaan päde kouluja käymättömän lukutaidottoman aikuisoppijan kohdalla, sillä oppijan kognitiiviset taidot ovat kehittymättömät. Usein myöskään opettajan ja oppijan metalingvistiset tietoisuudet eivät kohtaa; opettaja ei ymmärrä, mistä kiikastaa ja miksi oppija ei opi lukemaan. (Marrapodi 2012: 47.)

Marrapodi on tutkinut muun muassa luku- ja kirjoitustaidon opetusmenetelmiä Yhdysvalloissa ja sitä, mikä ei toimi ja miksi. Yhdysvalloissa on opetettu lukemaan kolmella eri menetelmällä: kirjain-äännevastaavuusmenetelmällä (*phonics method*, suomen kirjain-äänne-tavu-

sana- eli KÄTS-menetelmän ”alkupää”), kokonaissanamenetelmällä (*sight word method*) ja LPP-menetelmällä (lukemaan puheen perusteella, *whole language method*). Englannin kielessä on 26 grafeemia (kirjainta) ja ainakin 44 foneemia (äännettä), joten kirjain-äännevastaavuus on ongelmallinen. (Marrapodi 2012: 47–48.) Tässä mielessä suomi on melko otollinen kieli lukemaan oppimiselle, sillä kirjain-äännevastaavuus on selkeä, kun yksi kirjain vastaa lähes aina vain yhtä äännettä.

Kirjain-äännevastaavuusmenetelmällä opettaessa käytetään usein kuva-sanakortteja. Opettajalla on kuvakortti, jossa suomen tapauksessa on esimerkiksi kirjain *o* ja omenan kuva. Oletuksena on, että oppijalla on foneeminen tietoisuus ja kyky yhdistää ensimmäinen äänne sanaan. Tämän tyyppinen harjoitus on itsestään selvä kirjallisessa kulttuurissa kasvaneelle, sillä hän tietää, mitä kuvakortista pitää katsoa. Hän prosessoi tällaiset tehtävät helposti ja muistaa informaation sekunneissa, kun taas lukutaidottomalla oppijalla on usein puutteita kuva-sanakortin lukemisen eri osataidoissa. Kuvakortin lukemiseen tarvitaan seuraavia osataitoja: Oppijan pitää 1) tunnistaa viivojen muoto kirjaimeksi ja erottaa se kaikista muista mahdollisista viivayhdistelmistä, joita käytetään symbolien muodostamiseen, 2) tunnistaa viivan *o*-kirjaimeksi, 3) assosioida nimi *o* symboliin, jota käytetään *o*-kirjaimesta, 4) tunnistaa kortissa oleva kuva, 5) muistaa sana *omena* eli muistaa kuvassa esiintyvän esineen nimi/oikea sana, 6) osata ääntää sana *omena* oikein, 7) osata erotella äänne /*o*/ sanan *omena* ensimmäiseksi äänneeksi, 8) lausua äänne erillään sanasta, 9) ymmärtää, että äänne /*o*/ vastaa *o*-kirjainta (kirjain-äännevastaavuus), 10) osata yhdistää äänne /*o*/ sanaan *omena*, 11) ymmärtää, että *omena* alkaa *o*-kirjaimella ja 12) muistaa välittömästi äänne /*o*/, *omena* ja *o*-kirjain. Lukutaidottomalle oppijalle äänneen erottaminen sanasta tuottaa vaikeuksia. Hänelle voi olla uutta, että sana koostuu äänneistä, koska hän ei ymmärrä kielen rakennetta. Minimipariharjoitukset ovat hyviä tehtäviä, joilla voi kehittää tajua kielen rakenteesta. (Marrapodi 2012: 47–51.) Myös kuvanlukutaito on kehittymätön taito lukutaidottomalla aikuisoppijalla. Kuvakorttidrillien tyyppisissä tehtävissä oppija voi hämmentyä myös siitä, ettei tiedä, mitä vaaditaan ja mitä niissä pitää tulkita (Dowse 2004).

Toinen lukemaan opettamisen menetelmä on **kokonaissanamenetelmä** (*sight word method*). Se perustuu sille yksinkertaiselle idealle, että kirjoitettua sanaa katsotaan ja se sanotaan ääneen. Pelkästään tällä menetelmällä lukemisen opettamisen ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että koska oppijat oppivat vain rajallisen määrän sanoja, ei heillä ole kykyä lukea mekaanisestikaan uusia ja tuntemattomia sanoja kirjain-äännetajun puuttuessa. Menetelmä on kuitenkin kelvollinen sanojen ja sanahahmojen automaattistamisessa. (Marrapodi 2012: 51–52.) Suomen kielen kannalta menetelmä on ongelmallinen, koska sanat ovat pitkiä ja sanahahmot vaihtelevat paljon ja vain sanan vartalo pysyy samana. Marrapodin mukaan (2012: 52–54) lukutaidottomalle oppijalle

kokonaissanamenetelmä on sinänsä palkitseva, että sana ja sen merkitys liittyvät suoraan toisiinsa toisin kuin kirjain-äännevastaavuudessa. Kaikista hyödyllisimmät ja välttämättömimmät sanat, joita tarvitaan arjessa selviytymiseen, voidaan opettaa kokonaissanamenetelmää hyödyntäen. Menetelmä on oppijoita motivoiva, ja edistymisen voi nähdä välittömästi. Ongelmana voi olla se, ettei sanan käsite ole tuttu. Oppija ei ymmärrä käsitettä ”sana”, ja sitä, että sillä on merkitys ja se on jonkin asian nimi. Oppija ei välttämättä ymmärrä, että painetun ja puhutun sanan välillä on yhteys. Kokonaissanamenetelmä vaatii oppijalta hyvää muistia, ja tämä on luku- ja kirjoitustaidottomalla oppijalla kehittymätön. (Marrapodi 2012: 52–54.)

LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella, *whole language method*) perustuu tarinankerrontaan. Tarinaa tai juttua voi kertoa joko opettaja tai oppijat itse. Oppijat keskustelevat kerrotusta yhdessä ja tallentavat sen osaamallaan tavalla symbolein, piirtäen tai kirjoittaen. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoiden kanssa voidaan apuna käyttää kuvia ja varmistaa tarinan ymmärtäminen tällä tavoin. Menetelmän avulla oppija oivaltaa, että symbolit välittävät ideoita, mikä on lukutaidon perusta. Opettaja voi antaa mallisanoja, joita kopioidaan. Menetelmä on kokemuksellista oppimista, jossa käytetään hyväksi oppijan omaa ilmaisua ja luovuutta. Menetelmä sopii hyvin luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Oppijat esimerkiksi sanelevat tarinaa, jonka opettaja kirjoittaa kaikkien nähtäväksi. Tarinaa korjataan ja muokataan yhdessä. Se voidaan pilkkoa osiin ja sitä luetaan ja käsitellään eri tavoin. Koska tarina lähtee ”oppijoista itsestään”, kokevat he siihen omistajuutta, joten harjoitus on oppijoita motivoiva. (Marrapodi 2012: 54–56.)

3.2.2.3 Suullisen kielitaidon kehittyminen

Suullinen kielitaito eli kuunteleminen ja puhuminen ovat toisiinsa liittyviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla saadaan ensikosketus ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Suullinen kielitaito on luku- ja kirjoitustaidon pohjana. (OPS 2012: 23.) Bigelow (2010) sekä Tarone, Bigelow ja Hansen (2009) ovat tutkineet erityisesti somalinuorten englanninoppimista, ja heidän mukaansa luku- ja kirjoitustaidottomien on vaikea huomata opettajien korjauksia ja toistaa korjaukset, vaikka opettaja toistaisi ne useamman kerran. Tutkimusten mukaan lukutaidon taso vaikuttaa opittavan kielen suulliseen taitoon.

Hollannissa Strube, van de Craats ja van Hout (2012) ovat tutkineet vähän kouluja käyneiden aikuisten maahanmuuttajien suullisen kielitaidon kehitystä. Tutkimus osoitti, että mitä nuorempana oppija on tullut maahan, sitä enemmän hänellä oli leksikaalista kompetenssia ja toisinpäin (Strube ym. 2012: 93–98.) Tutkimus myös osoitti, että ryhmä, joka käytti eniten aikaa sanaston opiskeluun, pärjäsi parhaiten pelkkää sanastoa testattaessa, mutta ei muilla testin osa-

alueilla. Täten pelkän sanaston opettelu ei ole hyödyllistä kielen oppimisen kannalta. (Strube ym. 2012: 103.) Tutkittavana oli kuusi L2-luokkaa kahdeksan kuukauden periodin aikana. L2 tarkoittaa kieltä toisena kielenä. Esimerkiksi oppijoista, jotka opiskelevat suomea toisena kielenä, käytetään termiä suomenoppija tai *S2-oppija*. Struben ynnä muiden (2012) pitkittäistutkimuksessa tutkijat tarkastelivat, mitä luokassa tapahtuu suullisen kielitaidon harjoittelun aikana ja millä oppijaan ja hänen taustaansa liittyvillä piirteillä on vaikutusta oppimisprosessiin. Oppijat testattiin ennen periodia ja sen jälkeen. Tutkimuksessa otettiin huomioon seuraavia oppijoihin ja heidän taustoihinsa liittyviä piirteitä: ikä, maassaoloaika, maahantuloikä, aiempi koulutustausta sekä lähtömaassa että Hollannissa, lukutaito omalla äidinkielellä, lapset ja työssäolo. Huomioon otettiin myös se, mitä luokassa tehtiin ja kuinka siellä toimittiin: Kuinka paljon opiskeltiin aikataulutetusti tietokoneella, kuinka paljon oli aikataulutettua luokahuoneopetusta, kuinka paljon aikaa meni opiskelun ohella kaikkeen muuhun toimintaan, kuinka paljon kiinnitettiin huomiota sanastoon ja kielioppiin, kuinka paljon opiskeltiin elämännhallintataitoja, kuinka paljon opettaja puhui, kuinka paljon oli opettaja-oppija ja oppija-opettaja -vuorovaikutusta ja kuinka paljon puhuttiin kuorossa. (Strube ym. 2012: 87, 91, 97–98.) Huomiota kiinnitettiin myös siihen, kuinka paljon luokassa opiskeltiin yhdessä, pienissä ryhmissä, pareittain ja yksin, ja kuinka paljon käytettiin oppikirjaa, ekstramateriaalia ja audiovisuaalista materiaalia (Strube ym. 2012: 101-102). Testissä mitattiin kuvasta kertomista, ei suullisia vuorovaikutus- tai kommunikointitaitoja. Alku- ja jälkitestauksessa mitattiin sanastoa, kuvasta kertomista ja tarinankerrontaa. Materiaalina oli yksittäisiä kuvia sekä kuvasarjoja. (Strube ym. 2012: 93.)

Useiden eri tutkimusten mukaan oppituntien määrä ja oppiminen eivät korreloi keskenään eli runsas määrä oppitunteja ei välttämättä edesauta kielenoppimista. Myös liian vähäinen viikkotuntimäärä on huono ratkaisu oppimisen ja edistymisen kannalta. Tärkeää sen sijaan on oppituntien intensiivisyys. Kurversin ja Stockmannin tutkimuksen mukaan (2009) mitä enemmän ryhmissä tehtiin tehtäviä, joihin osallistui koko luokka, sitä huonommat olivat lukemisen ja kirjoittamisen tulokset. Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen harjoittelu vaatii siis yksilötyöskentelyä ja yksilöllistä harjoittelua. Myös puhumista tulisi harjoitella erillisenä taitona, sillä se edistää lukemaan oppimista ja oppijan sosiaalista ja taloudellista integraatiota. Samantasoisia oppijoita sisältävät ryhmät näyttävät myös edistävän oppimista. Tietokoneavusteiset ohjelmat tukevat kielenoppimista ja tietokoneavusteisella opiskelulla (*CALL* eli *computer assisted language learning*) on saatu hyviä tuloksia. (Strube ym. 2012: 105–107.)

3.2.2.4 Fonologinen muisti ja lukutaito

Reisin ja Castro-Caldasin (1997) tutkimuksen mukaan luku- ja kirjoitustaidottomalla oppijalla on vaikeuksia toistaa ns. epäsanvoja, mikä heijastuu uusien sanojen oppimiseen. Sanapareista luku- ja kirjoitustaidottoman on vaikeampi muistaa fonologisesti kuin semanttisesti toisiinsa liittyviä sanoja. Luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan on myös vaikea itse tuottaa muotoon perustuvia sanoja. (Reis & Castro-Caldas 1997.) Luku- ja kirjoitustaidottomalla huomio on siis sanan tms. kielellisen yksikön merkityksessä sanan muodon sijaan. Näin ollen funktionaalinen pedagogiikka puolustaa paikkaansa. Myös Dellatolas, Braga, Souza, Filho, Queiroz ja Deloche (2003) osoittavat tutkimuksellaan, että oppijan lukutaidon taso vaikuttaa hänen fonologisiin taitoihinsa.

Hollantilaistutkimuksen mukaan (Kurvers, Stockmann & Van de Craats 2010) lukemisen sujuvuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Moni luku- ja kirjoitustaidottomista aikuisoppijoista jää alkeellisen peruslukutaidon tasolle. Oppijat ymmärtävät kyllä kirjain-äännevastaavuuden, osaavat lukea yksinkertaisia sanoja ja lyhyitä lauseita, joskus takellessa ja virheiden kera, mutta loppujen lopuksi he eivät täysin ymmärrä lukemaansa. Jo pelkän sanan tai lauseen lukeminen kuormittaa sen verran työmuistia, ettei oppijan muistin kapasiteetti enää riitä merkityksen rakentamiseen eli ymmärtämiseen. (Van de Craats 2012: 109.)

Tutkimusten mukaan nuori aikuinen muistaa kerrallaan noin seitsemän (4–9) erillistä yksikköä, esim. kirjainta, sanaa tai numeroa. Tähän toki vaikuttaa mm. muistettavien sanojen merkityksen tietäminen. Puhutussa kielessä viive on muutama sekunti, jonka aikana uusi tieto on omaksuttava. Jotta luku- ja kirjoitustaidoton pystyy muistamaan yli neljän tai seitsemän kirjaimen tai äänteen sanoja, on kirjaimet ja äänneet ryhmiteltävä tai yhdistettävä uusiksi yksiköiksi, esimerkiksi tavuiksi. Vastaavasti tavut on ryhmiteltävä sanoiksi, jotta lauseiden lukeminen onnistuu. Lukemisnopeutta, lukemisen sujuvuutta ja automaattistamista on harjoiteltava. Sitä voidaan harjoitella esimerkiksi sanalistojen avulla niin, että oppijalle annetaan kotitehtäväksi luettavaksi ja harjoiteltavaksi sanalista. Oppimista testataan siten, että kurssilla oppija lukee samoja sanoja eri järjestyksessä ja samalla mitataan niihin menevä aika. Sanalistat laaditaan tietyllä periaatteella ja niissä keskitytään kullekin oppijalle ongelmallisiin sanoihin. Pilottitutkimuksessa saatiin merkittäviä tuloksia. Se osoitti, että lukemisnopeuden parantuessa myös luetun ymmärtäminen parantui. Tämän tyyppinen harjoitus on oppijalle yksilöllinen ja itsenäinen, ja oppija näkee heti harjoittelun tulokset ja ymmärtää, että lukemisnopeus vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen. Harjoituksen haittana voi olla välittömän palautteen puuttuminen, joten oppija voi opetella lukemaan sanat väärin. (Van de Craats 2012: 112–113, 115–116, 120–121.) Jos oppija lukiessaan takeltelee sanoissa ja jos kestää kauan ennen kuin hän on saanut luettua lauseen loppuun, on hän

yleensä tähän mennessä jo unohtanut lukemansa eikä pysty muodostamaan lukemastaan merkityksellistä kokonaisuutta.

3.2.2.5 Testaamisen ja arvioinnin ongelmat yhteiskunnallisesta näkökulmasta sekä eurooppalaisen viitekehyksen puutteet

Tutkijat Isossa-Britanniassa ja Hollannissa kritisoivat valtakunnallisia kielitaitotestejä, koska ne eivät sovellu luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan kielitaidon tason mittaamiseen. Isossa-Britanniassa on pitkät tutkimusperinteet liittyen aikuisiin luku- ja kirjoitustaidottomiin maahanmuuttajiin. Allemano (2012) tutki oppivelvollisuusiän ylittäneiden, vähän kouluja käyneiden ja täten lukutaidottomien ESOL-oppijoiden (*English for speakers of other languages*) lukutaidon testaamista ja sitä, kuinka heikko lukutaito vaikuttaa testausprosessiin. Isossa-Britanniassa ei ole tehty juurikaan tutkimusta A1-tason arvioinnista eikä virallisia suosituksia ole. (Allemano 2012: 128–129.) Cumminsin mukaan (1984) oppija omaksuu sitä paremmin uuden kielen, mitä paremmin hän osaa lukea omalla äidinkielellään. Omalla äidinkielellään lukevat oppijat ovat tietoisia siitä, mitä lukeminen on, että painetulla tekstillä on yhteys puhuttuun, että puhe voidaan jakaa äänneisiin ja että kirjoitettu sana voi olla erilaista kuin puhe. Heidän metalingvistinen tietoisuutensa on kehittynyt eli heillä on ymmärrys kielen yleisistä ominaisuuksista. He yhdistävät lukemansa jo olemassa olevaan tietoon ja kokemuksiin edistääkseen ymmärtämistään ja kasvattaakseen tietämystään. Heillä on vuosien kokemus painetun tekstin tulkitsemisesta. (Allemano 2012: 131–132.) ESOL-oppijoilla ei näitä taitoja ja tietämystä ole. Allemanon mukaan (2012: 113) perinteinen lukutaitotesti sisältää kontekstistaan irrotettuja tekstejä. Näitä tekstejä seuraa joukko erilaisia kysymyksiä; monivalintatehtäviä, valitse kahdesta -tehtäviä ja avoimia kysymyksiä. Testi edellyttää osataitojen osaamisen lisäksi tekstin tarkoituksen tunnistamista, kokonaisuuksien ymmärtämistä, yksityiskohtien ymmärtämistä, syntaksin purkamista ja tuntemattomien kielellisten yksiköiden päättelyä. Koska tekstit ovat irrallaan kontekstista ja jopa uudelleen muotoiltuja eivätkä ne liity välittömään tilanteeseen, ne ovat A1-tason oppijoille monin tavoin ongelmallisia. (Allemano 2012: 133.) Keskustelemalla testattavien kanssa testin jälkeen Allemano analysoi, mitkä seikat johtivat väärin vastauksiin. Testattavien joukko oli sen verran pieni, ettei tutkimusta voi yleistää, mutta jotain osviittaa se antaa. Ongelmia oli sekä tehtävänantojen ymmärtämisessä, kielen ymmärtämisessä (sanatasolla) että siinä, ettei tekstejä luettu loppuun. Ei esimerkiksi ymmärretty, että kysymys liittyy tekstiin, tai ei ymmärretty kysymyksessä esiintyvää sanaa. Allemano arvioi, että osa testattavista osasi lukea vasta sanatasolla, jolloin juututtiin sanan merkitykseen eikä osattu muodostaa kokonaiskuvaa lauseesta tai koko

tekstistä. Allemanon mukaan tällaisella testillä ei pystytä mittaamaan luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan luetun ymmärtämistä, vaan sillä testataan jotain aivan muuta. (Allemano 2012: 137–142.)

Kurvers, van de Craats ja Boon (2012) lähestyvät luku- ja kirjoitustaidottomien koulutusta ja asemaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellen Hollannin maahanmuuttopolitiikkaa, joka on viimeisen kymmenen vuoden aikana tiukentunut. Kielilainsäädännön viimeisten muutosten mukaan maahan pyrkijän täytyy osoittaa myös lukutaitonsa päästäkseen maahan ja saadakseen väliaikaisen oleskeluluvan. Tätä varten on laadittu itseopiskelupaketti. Artikkelissa tutkijat kuvailevat ja analysoivat sekä uutta lukutaitotestiä että itseopiskelupakettia. He tulevat siihen tulokseen, että ne eivät ota huomioon lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ja nimenomaan vielä vieraalla kielellä. Näin ollen he toteavat, että Hollannin maahanmuuttopolitiikka sulkee väistämättä ulos lukutaidottomat ja vähän kouluja käyneet maahanmuuttajat. (Kurvers ym. 2012: 145, 161.)

Suomessa tilanne on toisenlainen. Ennen Suomen kansalaisuutta oli turha hakea, ellei osannut lukea ja kirjoittaa, sillä kansalaisuuden saadakseen maahanmuuttajan oli osoitettava kielitaitonsa yleisen kielitutkinnon, YKI-testin, kautta, joka on suurimmaksi osaksi kirjallinen (Koukkari-Anttonen, Vaarala & Ylönen 2005a: 14). Tähän on kuitenkin tullut muutos. Nykyisten vaatimusten mukaan luku- ja kirjoitustaidottomina Suomeen tulleilla riittää kansalaisuutta hakiessa alkeiskielitaito (vähintään A1.3) eikä näiden henkilöiden ei tarvitse mennä YKI-testiin, vaan heidän alkeiskielitaitonsa voidaan todistaa suomen kielen opettajan kirjoittamalla todistuksella, jossa todennetaan myös oppijan luku- ja kirjoitustaidottomuus maahantulovaiheessa (Kansalaisuuslaki 359/2003 18b).

Hollannissa yleiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK) on kehitetty lisäksi asteikko alle A1.1.-kielitaitotason, koska EVK:tä ei ole tehty mittaamaan luku- ja kirjoitustaidottomien oppijoiden kielitaidon tasoa. A1.1-tason alapuolella olevat tasot ovat A, B ja C. Tasolla A oppija osaa lukea sanoja, joissa on konsonatti-vokaali-konsonantti -yhdistelmiä ja oppimiaan tuttuja kokonaissanahahmoja. B-tasolla oppija osaa lukea ja kirjoittaa usein esiintyviä sanoja, joissa on konsonanttiyhdistelmiä ja sanoja, joissa on kieliopillisiä morfeemeja, esim. monikon pääte. C-tasolla oppija osaa lukea lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä tutuista aiheista ja lukeminen on automatisoitunut. Oppijalta vaaditaan siis tasoa C, jotta hän olisi tasolla A1.1. Useat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijat jäävät tasolle B saavuttamatta C-tasoa. (Van de Craats 2012: 110–111.) Käytännössä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijan kirjallinen kielitaito voi siis hädän tuskin yltää asteikon alimmalle tasolle A1.1. Suomessa kursseilla luku- ja kirjoitustaidoton oppija arvioidaan yleensä edelleen EVK:n asteikon mukaan, vaikkei asteikko välttämättä mittaa oppijan kielitaidon tasoa. Vaihtoehtoisesti käytetään arviota 0 tai alle A1.1. Yhtenäistä käytäntöä ei ole.

3.3 Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys ja funktionaalinen pedagogiikka

3.3.1 Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys

Tutkimukseni teoriataustana on funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys. Se korostaa kielen kommunikatiivista luonnetta ja kielen välinearvoa; kieltä tarvitaan käyttöön. Funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen perustana on käyttöpohjainen käsitys kielestä (Aalto ym. 2009). Käyttöpohjainen kielikäsitys tarkoittaa sitä, että kieliaineksen muoto, merkitys ja käyttö ovat erottamattomat. Opetettaessa esimerkiksi sanastoa funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen mukaan sanamuotojen rinnalla kuljetetaan niiden merkityksiä ja käyttökontekstia. Funktionaalisen opetuksen luonnehditaankin korostavan kielen käyttöä sääntöjen ja muotojen analysoinnin sijaan, keskittyvän kielen käytössä tyypillisiin ja usein esiintyviin rakenteisiin kieliopin aukottoman kuvauksen sijaan ja korostavan suullista kielitaitoa ja oppijan omaa aktiivisuutta. Virheet nähdään luonnollisena osana oppimisprosessia ja kieli nähdään viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena. Kieliopilliset säännöt ja yleistyksiset tehdään pikemminkin esimerkkien ja käyttökokemusten pohjalta induktiivisesti, ”alhaalta ylöspäin”, kuin valmiiksi syötettyinä kielioppisääntöinä, jollaista pedagogiikka vieraan kielen opettamisessa on perinteisesti noudatettu. Funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen mukaan oppijalle annetaan mahdollisuus oppia havaitsemaan kielellisiä ilmauksia ja hahmottamaan niiden merkityksiä käyttökontekstissa. Funktionaalinen pedagogiikka tukee oppijan kognitiivista prosessointia eikä anna valmista ja aukotonta, ulkoa opeteltavaa ja muotoihin keskittyvää kuvausta kielestä. Se korostaa myös tilannekohtaista kielitaitoa ja eri tekstilajeja. Tiivistetysti funktionaalisen opetuksen tavoitteena on opettaa kommunikoidaan. (Aalto ym. 2009: 404–407.)

Aallon ym. (2009) mukaan opetuksen tulisi voimaannuttaa oppijaa toimimaan kielitaidollaan ja ylittämään sen rajoja. Funktionaalinen oppimiskäsitys laajentaa myös oppimisympäristön käsitteen pois pelkästä opettajasta, oppikirjasta ja luokkahuoneesta. Tämä on hedelmällinen lähtökohta toisen kielen oppimiselle, sillä oppija elää suomenkielisessä ympäristössä, jossa suomen kieltä käytetään kaikkialla. Aallon ym. mukaan oppija tulisi hahmottaa kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan jäsenenä ja oppimisympäristöä tulisi kehittää niin, että se paremmin vastaisi oppijan arkielämän viestintätarpeita. Funktionaalinen pedagogiikka suosiikin autenttisuutta, autenttisia tehtäviä ja toimintaa. (Aalto ym. 2009: 403–411.)

Funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen ”vastakohtana” nähdään yleensä perinteinen, formaalinen ”luokkahuonetraditio”. Formaalin oppimiskäsityksen taustalla on formaalinen kielikäsitys, joka korostaa kielen analyysia, deduktiota (kielioppisäännöistä soveltamiseen),

yksityiskohtaista kielioppia, opettajajohtoisuutta ja kirjoitetun kielen ensisijaisuutta. Funktionaalinen kielikäsitelmä sen sijaan korostaa päinvastaisia asioita; kielen käyttöä, induktiota (säännöt muodostetaan esimerkkien pohjalta), kommunikatiivisuutta ja virheiden hyväksymistä, aktiivista oppijaa ja puhutun kielen ensisijaisuutta. Mustavalkoista vastakohta-asetelmaa on kuitenkin syytä välttää, sillä nämä kaksi kielikäsitelmää voidaan nähdä myös toisiaan tukevinä ja täydentävinä. (Laihiala-Kankainen 1993: 12–15.)

Funktionaalinen kielikäsitelmä korostaa oppijälähtöisyyttä. Suuri merkitys on sillä, mitä oppija jo osaa. Tärkeintä on saada oppija itse prosessoimaan kieltä, tekemään sillä jotain itse. Mitä enemmän oppilas itse tekee päätelmiä kielestä, sitä enemmän hän saa keinoja oppia kieltä lisää. (Aalto, Mustonen & Tukia 2008: 30.)

3.3.2 Funktionaalinen pedagogiikka aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa

Funktionaalissa kieli- ja oppimiskäsitelmässä on omat ongelmansa ja haasteensa. Funktionaalisuutta on moitittu pelkäksi "turistisuomen" ja "selviytymissuomen" opettamiseksi tai leikkimiseksi ja matkimiseksi. Sitä on pidetty myös liian lapsellisena aikuisten opettamiseen. Suomen kielen morfologiavaltaisuutta on pidetty funktionaalisuuden esteenä. (Aalto ym. 2009: 407–409.) Funktionaalinen opetus tahtoo rönnyillä ja oppimisen arviointi on koettu vaikeaksi. Myös mahdollisten virheiden paljous ja kurssien lyhydestä johtuva virheiden vakiintuminen voidaan nähdä funktionaalisen pedagogiikan haittapuolina. (Martin 1993: 64–65.) Usein myös ajatellaan, ettei kouluissa ole aikaa opettaa funktionaalisesti, mutta hyvin suunniteltuna ja toteutettuna funktionaalinen kielenopetus ei vie sen enempää aikaa kuin perinteinen formaalinen luokkahuoneopetukseen (Aalto ym. 2008: 32).

Funktionaalinen pedagogiikka lähtee oletuksesta, että eläminen suomenkielisessä ympäristössä on tuonut oppijalle runsaasti kielenkäyttökokemusta. (Aalto ym. 2009: 409–410.) Näin varmaan onkin peruskouluissa opiskelevien maahanmuuttajalasten ja -nuorten kohdalla, mutta luku- ja kirjoitustaidottomilla aikuisilla maahanmuuttajilla tai vasta Suomeen muuttaneilla näin ei todennäköisesti ole. Heillä ei myöskään ole kokemusta oppimisesta eikä välttämättä käsitystä ja ymmärrystä kielen rakenteista ylipäänsä. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa ei kuitenkaan painoteta rakenteita ja kielioppia, vaan kielen arkikäyttöä ja kommunikatiivisuutta.

Funktionaalisen pedagogiikan korostamat tavat opettaa ja oppia ovat niin sanotusti "luonnollisia" jäljitellessään sitä, kuinka ihminen oppii asioita koulukontekstin ulkopuolella. Oman kokemukseni mukaan opettajan toteuttama funktionaalinen pedagogiikka voi

hämmentää niitä sekundaari- ja semilukutaitoisia oppijoita, jotka ovat tottuneet toisenlaiseen, autoritääriseseen koulunkäyntiin ja opetukseen. Vastarintaa voi tuottaa myös se, että oppija olettaa, että koulussa oppiminen tapahtuu formalistisesti ja opettajajohtoisesti. Funktionaalinen pedagogiikka vaatii siis myös oppijalta enemmän työtä kuin perinteinen formalistinen opetus. Monet oppijat pitävät kynän ja paperin kanssa tehtäviä harjoituksia ”oikeana opiskeluna”, kun taas retket, tutustumiskäynnit tai kauppareissut ovat jotakin ylimääräistä, ei-opiskelua.

3.4 Kuullun ymmärtämisen opettaminen

3.4.1 Kuullun ymmärtäminen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa

Suullinen kielitaito eli puhuminen ja kuullun ymmärtäminen ovat ensisijaisia kirjoitettuun kieleen nähden. Vaikka kyseessä on luku- ja kirjoitustaidon koulutus, ei lukemaan ja kirjoittamaan voi oppia ennen kuin on jonkin verran suullista kielitaitoa. Opetussuunnitelman (2012: 23) mukaan puhuminen ja kuunteleminen ovat toisiinsa liittyviä vuorovaikutustaitoja, ja ne luovat pohjan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle.

Opetussuunnitelman mukaan kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen tavoitteena on, että oppija ymmärtää muun muassa henkilökohtaisiin asioihin ja tarpeisiin liittyviä sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja yksinkertaisia kehotuksia. Keskeisinä sisältöinä on arkielämän keskeisten kysymysten ja puheenaiheiden ymmärtäminen (henkilötiedot, perhe, lähiympäristö, terveydentila ja tunteet). (OPS 2012: 23.)

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoite kurssin lopussa on kielitaidon taso A1.2. Kuullun ymmärtämisen osalta se tarkoittaa, että oppija ymmärtää pienen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin ja välittömään tilanteeseen. Oppija joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä ja tarvitse paljon apua, kuten puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä tai käännettä. Puhumisen osalta tämän tason saavuttanut oppija osaa viestiä suullisesti joitakin välittömiä tarpeita. Henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa oppija osaa kysyä ja vastata, mutta tarvitsee usein puhekumppanin apua, hänen puheessaan on paljon katkoja ja taukoja, ja hänen ääntämisensä voi aiheuttaa ymmärtämisiongelmiä. Oppija osaa suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmauksia ja peruskieliopin aineksia. Oppijan alkeellisessakin vapaassa suullisessa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä. (OPS 2012: 33.)

Opetushallituksen KIELO-arviointimateriaalin (Tani 2008) ja EVK:n mukaan kuullun ymmärtämisen taitotasolla A1 oppija pystyy seuraamaan hyvin hidasta ja huolellisesti äännettyä

puhetta, jossa pitkät tauot auttavat hahmottamaan merkityssisällön. Hän tunnistaa tuttuja sanoja ja kaikkein tavallisimpia sanontoja ja ymmärtää yksinkertaisia kysymyksiä sekä jokapäiväisiä ilmauksia, jotka esitetään huolellisesti ja hitaasti. Hän pystyy seuraamaan lyhyitä, yksinkertaisia ohjeita ja ymmärtää tavallisia ilmauksia ja kysymyksiä, joita tarvitaan konkreettisten tarpeiden tyydyttämiseen. Edellytyksenä ymmärtämiselle kuitenkin on, että puhelumppani puhuu huolellisesti, selvästi ja hitaasti sekä toistellen sanomaansa. Oppija pystyy poimimaan yksittäisiä tietoja lyhyistä ja yksinkertaisista kuulutuksista (esim. hinta ja kellonaika). Hän pystyy ymmärtämään lyhyiden, selkeiden ja yksinkertaisten viestien ja kuulutusten keskeisen ajatuksen. Hän ymmärtää myös jotakin lyhyistä rutiininomaisista keskusteluista. (Tani 2008: 101, 117.)

3.4.2 Kuullun ymmärtäminen ja puhelinvastaajakonteksti

Aallon ym. (2008) mukaan vallalla on harhakäsitys, että oikea ymmärtäminen on absoluuttista tai täydellistä eikä siihen kuulu arvailu tai päättely. Oppijaa olisikin syytä opettaa siihen, että arvailu ja päättely on normaalia kaikessa ymmärtämisessä myös syntyperäisellä kielenkäyttäjällä. Koska teksteissä on paljon vierasta sanastoa, on tärkeää oppia päättelemään kontekstin avulla, mistä on kyse ja mitä sanat voisivat tarkoittaa. Päättelyssä maailmantieto onkin tärkeässä asemassa. (Aalto ym. 2008: 36–37 .) Päättely on tärkeää myös omissa kuullunymmärtämistehtävissäni, jotka esitellään luvussa 5.2. Jos oppijalla on käsitys puhelinvastaajasta ja siihen liittyvistä toiminnoista, hän voi päätellä oikeita vastauksia ja vaadittavia toimintamalleja, vaikkei ymmärtäisi äänitteen koko sisältöä. Käsitkseni mukaan päättely ja arvailu ovat myös opeteltavia opiskelutaitoja.

Aallon ym. mukaan kuuntelemisessa tärkeimpiä taitoja on osata pilkkoa puheen virtaa merkityksellisiin yksiköihin ja oppia hahmottamaan sanoja puheen virrasta. Kielitaidon A-tasolla ymmärtämiseen ohjaavien tekstien tulisi olla lyhyitä ja käsitellä tuttuja ja ennustettavia aiheita. Tärkeää on ohjata ymmärtämään tekstin aihe, ydinsanoja, irrallisia yksityiskohtia ja ydinsisältöä. Tehtäviä suunniteltaessa on hyvä varmistaa, etteivät ne vain kysy jotakin tekstin sisältämää asiaa, vaan taluttavat oppijaa tämän kuunteluprosessissa. (Aalto ym. 2008: 37–38.) Oppijaa harvoin ohjataan havainnoimaan kuulemaansa ja lukemaansa ja poimimaan sieltä erilaisia ilmaisutapoja omaan käyttöönsä, vaikka tämä olisi luonnollinen tapa oppia kieltä. Ymmärtämistä ei juuri ohjata strategisilla ohjeilla, vaan olennaista on kuunnella tai lukea teksti ja vastata annettuihin kysymyksiin. Itse ymmärtämisprosessia ei ole vaiheistettu. (Aalto ym. 2009: 416.) Olen pyrkinyt ottamaan tämän seikan huomioon. Äänitteillä kerrottua informaatiota lähestytään useasta eri näkökulmasta ja erilaisilla tehtävänannoilla ja tehtävätyypeillä. Tehtävissä äänitteiden ydinsisältöä lähestytään vaiheittain.

Aallon ym. mukaan olennaista on, että luokassa kuunnellaan paljon erilaisia tekstejä niin, että kuuntelua vaiheistetaan, teksteistä keskustellaan ja huomio kiinnitetään erityisesti tekstien ja äänitteiden haasteellisiin kohtiin. Ymmärtämistaidon kehittäminen onkin yksi haasteellisimmista asioista kielenopetuksessa, koska oppijan ”pään sisään” on mahdoton päästä eli on hankala arvioida, mitä oppija todella osaa ja ymmärtää. Joskus oppijan sujuva arkipuhetaito voi hämätä opettajaa. (Aalto ym. 2008: 40.)

Perinteisten oppikirjojen tehtävät ohjaavat oppijaa toimimaan yksin, jolloin yksilön päänsisäinen kognitiivinen prosessi korostuu eikä aito vuorovaikutus toteudu. Paras mahdollinen tehtävänanto keskittyy sekä muotoon, merkitykseen että käyttöön, koska kun muotoja käytetään niiden todellisissa funktioissa, oppijan kielellinen tietoisuus kasvaa. Oppija tarvitsee kognitiivisia haasteita ja hänen on oltava aktiivinen osapuoli oppiakseen. Mikään tehtävätyyppi ei toki ole itsessään hyvä tai huono, vaan kokonaisuus ratkaisee. (Aalto ym. 2009: 410–414.) Tämän valossa tekemäni tehtävät eivät ole järin yhteistoiminnallisia saati vuorovaikutuksellisia, mutta ottaen huomioon puhelinvastaajakontekstin tämä lienee ymmärrettävää.

Puhelimessa kommunikointi on yksi harvoista kielenoppijan kohtaamista autenttisista kuullunymmärtämistilanteista, jossa hänen on toimittava pelkästään kuulon avulla ilman näköaistin tukea. Koska oppija ei näe puhujaa, hän ei voi turvautua eleisiin tai lukea toisen ihmisen nonverbaalista viestintää, ilmeitä tai eleitä. Normaalissa puhelindialogissa oppija voi kuitenkin kysyä, pyytää toistamaan tai ilmaista muuten, jos hän ei ymmärrä. Oppijan on mahdollista saada tukea ja apua keskustelun toiselta osapuolelta. Puhelinvastaajaäänitteissä tätä mahdollisuutta ei ole. Automaattiset puhelinvastaajaäänitteet ovat sinänsä epäluonnollinen kommunikoinnin muoto, että niissä ei ole lainkaan toista, reaaliajassa kommunikoivaa osapuolta. Oppija on tilanteessa yksin. Tämä tehnee puhelinvastaajaäänitteiden kanssa toimimisen erityisen haastavaksi. Puhelinvastaajaäänitteen kanssa toimiessaan oppijan tulee ymmärtää, mitä hänen täytyy tehdä tilanteen eteenpäin viemiseksi. Toisin kuin painetussa tekstissä, äänitteissä ei voi omaan tahtiin palata taaksepäin, vaan ymmärtämisen on tapahduttava välittömästi. Toki oppija voi kuunnella äänitteen yhä uudelleen ja uudelleen asian ja ymmärtämisen varmistamiseksi, mutta se ei tapahdu yhtä luontevasti ja helposti kuin painetun tekstin kanssa.

3.4.3 Kuullunymmärtämistehtävien erilaiset tehtävätyypit

Kuullunymmärtämistehtävien tehtävätyypit ovat hyvin samankaltaisia kuin luetun ymmärtämisen. Rost (1990) on määritellyt erilaisia kuullun ymmärtämisen tehtävätyyppejä. Tehtävät voivat olla suljettua tai avoimia sen mukaan, annetaanko kysymyksissä vastausvaihtoehtoja vai onko kysymys

avoin. Monivalintatehtävien vaikeusaste on muunneltu, eli tehtävät on voitu tehdä helpoiksi tai vaikeiksi. Niissä kuunneltava teksti on analysoitu etukäteen ja tehtäväntekijä on kehittänyt valmiit vastausvaihtoehdot. Avoimissa kysymyksissä tehtävän vaikeusaste on ennalta määrittämätön, eikä niissä ole suoraa yhteyttä tekstin ja vastausvaatimusten välillä. Tehtävissä voi olla myös erilainen aikaviive vastaamisen suhteen. Vastausta voidaan vaatia joko kuullun aikana tai sen jälkeen, mutta myös ennakkoiden. (Rost 1990: 124–125.)

Monivalintatehtävissä kysymys on uusi teksti, johon aiemmin kuultu teksti pitää sovittaa. Monivalintatehtävät mittaavat melko suppeasti kuullun ymmärtämistä kokonaisuutena, sillä tekstistä kuunnellaan vain jotain tiettyä kohtaa tai ainesta. Ne eivät mittaa oppijan kokonaisvaltaista ymmärtämistä. (Rost 1990: 132–133.) Kuullunymmärtämistehtävissä oikean vaihtoehdon saaminen ei edellytä sitä, että oppija todella olisi ymmärtänyt asian, koska arvaaminenkin voi tuottaa 25 – 33 % oikean tuloksen.

4 OPPIMATERIAALIN TARVEKARTOITUS

4.1 Opettajien puolistrukturoidut teemahaastattelut

Haastattelin kolmea aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen parissa työskentelevää opettajaa. Haastateltavista kaksi oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat toimineet aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen parissa 5–16 vuotta. Kukin haastattelu kesti reilun tunnin.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja eli lähetin haastateltaville etukäteen kysymysrunгон tutustuttavaksi. Haastattelutilanteessa esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Ensimmäisen haastattelun tein marraskuussa 2012. Ensimmäisessä haastattelussa ei ole kysytty, millaista on hyvä oppimateriaali ja millaisia ohjeita opettaja antaisi materiaalintekijälle. Toista ja kolmatta haastattelua varten muokkasinkin haastattelukysymyksiä tarkoituksenmukaisemmiksi ja loogisemmin eteneviksi. Sisällöltään haastattelukysymykset olivat kuitenkin hyvin samanlaisia sekä ensimmäisessä että kahdessa seuraavassa haastattelussa. Erona oli lähinnä se, että kahdessa viimeisimmässä haastattelussa pyysin haastateltavia arvioimaan tyytyväisyyttään Suomessa julkaistuihin aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppimateriaaleihin tarkemmin. Tämä seikka ei kuitenkaan ole kovin oleellinen tutkimukseni kannalta, sillä selvisi, ettei kukaan haastateltavista ollut tyytyväinen olemassa olevaan oppimateriaalitarjontaan (ks. myös Kärki 2011). Toisen haastattelun tein kesäkuussa 2013 ja kolmannen syyskuussa 2013. Nämä haastattelut etenivät melko tarkkaan haastattelurungon mukaisesti. Haastattelujen loppupuolella oli vapaampaa jutustelua aiheesta. Kaikki haastattelut äänitettiin. Kuuntelin äänitteet ja litteroin ne sanatasolla. Ensimmäiseen haastateltavaan viittaan jatkossa nimityksellä H1, toiseen H2 ja kolmanteen H3. Litteraateissa käytän itsestäni kirjainta M, minä.

Tarkoitukseni oli haastattelujen avulla pureutua opettajien käsityksiin oppimateriaalitarpeesta ja siihen, mitä oppimateriaalia he kokevat olevan tarpeeksi ja mitä taas tarvittaisiin lisää. Ennakkokäsitykseni ja kokemukseni aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppimateriaalin puutteesta vahvistui haastattelujen myötä. Kaikenlaiselle oppimateriaalille on tarvetta, koska sitä ei kerta kaikkiaan ole tarpeeksi. Siksi kysyinkin, millaista materiaalia opettajat kaipaisivat kipeimmin ja kaikista eniten. Pyysin opettajia nimeämään, minkä tyyppistä materiaalia (äänite, video, teksti, kuva, esine), minkä kielitaidon osa-alueen opettamiseen sekä minkä asian, aiheen tai teeman opettamiseen he erityisesti kaipaisivat valmista oppimateriaalia. Tarvittaessa tein tarkentavia lisäkysymyksiä.

Lähdin siis selvittämään oppimateriaalin tarvetta kysymällä

1. Oppimateriaalityyppiä (äänite, audiovisuaalinen materiaali, perinteinen teksti, kuva, konkreettinen esine) ja millainen rooli näillä on aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa, kuinka paljon opettajat näitä käyttävät, kuinka paljon tekevät itse ja kaipaisivatko he valmista oppimateriaalia.
2. Kielitaidon osa-aluetta (sanasto, puhuminen, kuullun ymmärtäminen, lukeminen, luetun ymmärtäminen) ja minkä osa-alueen opettamiseen he kaipaisivat valmista oppimateriaalia.
3. Opetussuunnitelman sisältöä (teemat + suomen kirjain-äännevastaavuus) ja minkä aiheen tai teeman opettamiseen he kaipaisivat valmista oppimateriaalia.

Analysoin haastatteluja sisällönanalyysin avulla. Tulostin kaikki litteroimani ja tutkailin ja etsin haastatteluista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Seuraavan alaluvun analyysiosuudessa jaan haastattelujen annin kolmeen erilliseen osa-alueeseen. Luku 4.2 käsittelee opettajien omakohtaista oppimateriaalin käyttöä, luku 4.3 oppimateriaalin problematiikkaa ja puutteita yleensä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa ja luku 4.4 oppimateriaalin tarvetta kyseisessä koulutuksessa eli opettajien näkemystä siitä, mitä ja millaista oppimateriaalia erityisesti kaivataan. Luvussa 4.4 kerrotaan myös, mitä materiaalia opettajat eivät kaipaa ja mitä on heidän mielestään tarpeeksi.

4.2 Opettajien oma oppimateriaalin käyttö

Suomessa ei ole julkaistu paljon oppimateriaalia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Kaikki haastateltavat kokivat, että aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta varten on Suomessa julkaistu vain vähän oppimateriaalia.

H1: (--) sanotaan näin, että mun mielestä **ihan liian vähän**. (--) Tällä hetkellä ihan suoraan aikuisille suunnattuja materiaaleja on muutamia (--)

H2: No siis mun mun mielestä, jos otetaan **nimenomaan aikuisille maahanmuuttajille, niin niitä ei hirmusesti oo**. (--)

H3: No, itse ei oo niin hirveesti tutustunu, koska **siellä on** tota noinniin **aika vähä, jotka** tota noinniin **meit on palvelu** (--) **aika vähä kirjapuolelta löytyy tällasta opetusmateriaalia, sellast mitä ollaan voitu käyttää ainakaan suoraan** (--)

Haastattelemani opettajat kokivat, ettei Suomessa ole julkaistu määrällisesti tarpeeksi materiaalia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta varten. Kaikki haastattelemani opettajat mainitsivat oppimateriaalin vähyyden.

Oppikirjoista haastateltavat mainitsivat *Aamu*-sarjan kirjat, *Aasta se alkaa* -kirjan, verkosta

vapaasti ladattavan *Naapuri hississä* -materiaalin, *Eila ja Ossi* -kirjan, kotisuomessa.fi-sivuston (työnimenä *vilu*). Lisäksi H1 mainitsi käyttävänsä myös *Mitä kuuluu* -kirjaa, *Suomen mestari* -kirjaa, *Hyvin menee* -kirjaa sekä Papunet-sivustoa ja *Supisuomea*-nimistä av-materiaalia, *Ekapeliä* ja *Lexiaa*. Suurinta osaa näistä ei ole alun perin suunniteltu luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. H2 mainitsi oppimateriaaleista nimeltä Välkesalmen *ABC-kirjan aikuisille* sekä Laineen *Aasta se alkaa* -kirjan sekä *Kuulostaa hyvältä* -videomateriaalin. H3 mainitsi *Aasta se alkaa* -kirjan, *Aamu*-sarjan, Yle Areenan sekä *Supisuomea* videomateriaalin.

H1 kertoi käyttävänsä paljon **kuvia** opetuksessaan, mutta muistutti kuvan olevan vaikea juttu kuvan tulkitsemisen kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. Etenkin piirroskuva on välillä vaikea yhdistää konkreettiseen esineeseen. H2:n mielestä kuvilla on todella iso rooli opetuksessa, jopa kaikkein merkittävien. H2 kertoi käyttävänsä kuvia opetuksessaan päivittäin. H2 kertoi internetin toimivan hyvänä kuvamateriaalin lähteenä ja hän kertoi tehneensä ja tekevänsä kuvamateriaalia paljon myös itse. Myös H3 luonnehti kuvat oleelliseksi osaksi opetusta ja kertoi käyttävänsä niitä jatkuvasti. H3 mainitsi piirrettyjen karikatyyrien, pilakuvien ja sarjakuvien olevan ongelmallisia niiden aiheuttamien väärintulkintamahdollisuuksien vuoksi. Valokuva on hänen mukaansa aina parempi kuin piirros (ks. myös Marrapodi 2012: 50). H3 kertoi ottavansa paljon valokuvia opiskelijoiden kanssa.

H1 myönsi, että **äänitteiden käyttö** hänen opetuksessaan voisi olla isompi, jos sopivia äänitteitä olisi olemassa. H1 kertoi käyttävänsä äänitteitä viikoittain, mutta käytetyt äänitteet ovat yleensä sanatason äänitteitä tai kuullunerotteluharjoituksia, harvemmin dialogeja tai kokonaisia tekstejä. Myös H2 sanoi, että äänitteitä voisi käyttää enemmänkin. Suurimmat syyt niiden käyttämättömyyteen ovat tottumus ja se, ettei sopivia äänitteitä ole. H2 kertoi käyttävänsä jonkin verran lauluja opetuksessaan. Useiden alkeisoppikirjojen äänitteiden huonoksi puoleksi H2 mainitsi dialogien teennäisyyden. H3 kertoi käyttävänsä äänitteitä hyvin vähän, mutta musiikkia jonkin verran. H3 mainitsi, että esimerkiksi puhelindialogiharjoituksia olisi hyvä tehdä, koska puhelimesta asiointi on oppijoille todella vaikeaa.

H1 kertoi, ettei käytä opetuksessaan **pelkkiä tekstejä**, joissa ei olisi mukana myös kuvaa. Jonkin verran hän kertoi käyttävänsä opiskelijoiden arkeen liittyviä autenttisia pikkutekstejä, muun muassa reseptejä ja ajanvarauslappuja. Pitkiä tekstejä H1 kertoi pilkkovansa pienemmiksi kokonaisuusiksi, ettei masentaisi opiskelijoita. H2 taas kertoi käyttävänsä pitkiäkin tekstejä ”aika usein”. Kielitaidon alussa olevien kanssa on lähdetty liikkeelle esimerkiksi kopiointiharjoituksilla tai hahmottamisharjoituksilla, joissa tekstistä on pitänyt etsiä vaikkapa tietty sana. Tällä H2 sanoi haluavansa totuttaa oppijat siihen, että pitkiin teksteihin törmää yhteiskunnassamme jatkuvasti. H3 kertoi käyttävänsä ”jonkin verran” yksinkertaisia tekstejä parempien ryhmien kanssa. Useimmiten

hänellä on teksteissä mukana kuva, joka tukee tekstiä.

Audiovisuaalista materiaalia H1 kertoi käyttävänsä opetuksessaan viikoittain. H1 mainitsi esimerkiksi *Supisuomea*-videot. Hän kertoi käyttävänsä myös lauluja ja tekevänsä niistä muun muassa kuullunymmärtämisen aukkotehtäviä ja sananpoimimistehtäviä. H1 toivoisi oppijaryhmän tasolle sopivaa videomateriaalia arkipäivän asioimistilanteista.

H1 (--) Musta tuntuu, että semmosia **eri arkipäivän asioimistilanteisiin** olis kauheen kiva, jos olis semmoiset yksinkertaiset videot. Miten ostan lipun rautatieasemalla tai tällasta. Siis ihan perusjuttuja. (--)

H2 määritteli oman av-materiaalin käyttönsä vähäisimmäksi kaikista viidestä materiaalityypeistä, mutta sanoi, että sen rooli voisi olla isompi. H2 kertoi käyttävänsä mm. *Supisuomea* ja *Kuulostaa hyvältä* -videoita sekä lauluja. H3 kertoi käyttävänsä av-materiaalia kahdesta kolmeen kertaa viikossa. Hän mainitsi *Supisuomea*-videot, Yle Areenan uutiset sekä opiskelijoiden itse kuvaaman materiaalin. H3 muistutti, että omaa av-materiaalia käytetään lähinnä retkien ja tapahtumien purkamiseksi, joten se on ryhmäkohtaista ja sinänsä kertakäyttöistä.

H1:ltä en kysynyt **konkreettisista esineistä**, sillä ne eivät olleet ensimmäisessä haastattelussa vielä mukana materiaalityypeissä. H2 kertoi käyttävänsä paljon esineitä aivan ”nollasta” alkavien opiskelijoiden kanssa. Konkreettisia esineitä ovat esimerkiksi vaatteet ja kauppatteen yhteydessä ruokapakkaukset. H3 kertoi, että konkreettiset esineet ovat koko ajan esillä ja eri oppimisympäristöihin siirryttäessä niiden rooli korostuu. Oppimisympäristöillä hän tarkoittaa esimerkiksi kauppaa, toria, metsiä, luontoa ja keittiöluokkaa. H3 kertoi tekevänsä konkreettisia esineitä myös itse ja opiskelijoiden kanssa. Esimerkkinä hän mainitsi ja näytti puiset kirjainpalikat.

4.3 Oppimateriaali ja sen puutteet luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa

Kaikki haastatellut suhtautuivat varauksella selkosuomen ja selkokielisen materiaalin käyttöön aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. Kukaan ei ollut siihen tyytyväinen, vaan sen sanottiin olevan suomen kielen alkeisoppijalle liian vaikeaa kieltä.

Kukaan haastatelluista ei ollut tyytyväinen olemassa olevaan oppimateriaaliin. H2:n mielestä on käsittämätöntä, ettei materiaalia ole, vaikka kyseistä koulutusta tarvitsevien määrä Suomessa kasvaa koko ajan. Myös H3 oli tyytymätön sekä oppimateriaalin määrään että laatuun.

H2: Mm, no **ekanakin on siis ihan törkeän vähän**. Et siis mun mielestä pitäis pitää kyllä olla jotain, ihan siis kirjainmateriaalia, valmiiksi mietittyä tähän kohderyhmään, koska **kuitenkin koko ajan tulee kuitenkin luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia aikuisia lisää, niin mun mielestä se on ihan käsittämätöntä, että niille ei**

oo materiaalia, eli siis en siis kyllä oo määrään tyytyväinen missään tapauksessa (--) en ole tyytyväinen laatuun kyllä missään määrin.

H3: (--) en ole lainkaan tyytyväinen ja se vähä mitä on, niin se ei sovi välttämättä kovin hyvin. (–)

Haastateltavat kertoivat tekevnsä suurimman osan oppimateriaalistaan itse.

H1: Mutta sanotaan näin, että **suurimmaks osaks mä teen materiaalit itse.**

M: Joo. Mm, mikä on suurimmaks osaks? Onks se niinkun, osaatko esimerkiksi prosentuaalisesti sanoa? Onks se niinku 80, 90 prosenttia?

H1: Se on sitä luokkaa, **80 prosenttia** (–)

H1 kertoi tekevnsä materiaalista valtaosan, jopa 80 prosenttia, itse. H3 kertoi tekevnsä itse jopa 90 prosenttia opetusmateriaalista. Myös H2:n arvioi käyttämänsä opetusmateriaalin koostuvan 90-prosenttisesti hänen itse valmistamastaan.

M: Joo. Öö, **miten suuri osa sun käyttämästä opetusmateriaalista on sun ite tekemäs?**

H2: **No varmaan voi sanoa, et 90 %.**

H3: **Varmaan niinkun 90 % oppimateriaalista on varmaan niinkun itse tehtyä tai meidän tiimin tekemiä** (–)

Kaikki haastateltavat arvioivat siis tekevnsä 80–90 prosenttia käyttämästään oppimateriaalista itse. Näin ollen tilanne ei ole muuttunut sitten vuoden 2010, jolloin haastattelin opettajia kandidaatintutkielmaani varten. Pisimmän opettajauran haastateltavista on tehnyt H3, joka kertoi, ettei oppimateriaalitalanne ole juuri muuttunut 16 vuoden aikana. Tilanne on aina ollut sama.

H3: Se on mun mielestä ollu niinku **aina sama tilanne, että omaa materiaalia on ollu käytännössä pakko käyttää, käytännössä aina**, ja kyllä sen huomaa siitakin, että materiaali on saatavilla internetissä tai kaupallisissa niin loppujen lopuksi nää **suurin osa materiaalista on tänä päivänä jo aika vanhoja, jopa vanhentuneitakin**, että ei, ei ei, **tää on niin pieni kohderyhmä, että ei kaupallisilla intresseillä olla sillai intressiä kustantaa omaa oppimateriaalia tälle** (–)

H3 näki yhtenä oppimateriaaliongelmiana myös materiaalin vanhentumisen ja kritisoi sitä, ettei näin pienen kohderyhmän oppimateriaalille löydy rahoitusta. H3:n mielestä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kohderyhmä on kasvava, sillä suurin osa oppijoista jää lähelle luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tarvetta. H3:n mielestä tarvittaisiin myös lisäkoulutusta luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen jälkeen. Kolmas sektori, esimerkiksi Luetaan yhdessä! –verkosto, tekee kyllä hyvää työtä, mutta se ei riitä.

H3: (–) vaikka tää kohderyhmä on niinkun pieni ryhmä sinänsä, mutta **tää kohderyhmä on siinä mielessä kasvava, että tästä kohderyhmästä aika suuri osa jää lähelle tätä luku- ja kirjoitustaidon tarvetta edelleen, eli et vaikka mekaanista lukutaitoo on, mutta he eivät pääse niinkun menemään eteenpäin** eli puolet vähintään tästä ryhmästä jää niinkun loppu- helposti tätä menoa loppuelämäkseen tähän, että se sillä lailla kasvaa koko ajan, että

M: Mikä siihen sun mielestä on syynä?

H3: **TE-toimistoo tai työvoimahallintoo ei kiinnosta nää ihmiset, jotka eivät todennäköisesti koskaan työllisty** ja ei eikä ole sitten niinkun millään sektorilla ei ole sellasta mahdollisuutta, että kolmas sektori tekee paljon hyvää työtä, mutta eihän nää, sanotaanko joku Luetaan yhdessä! -verkostot ja muut, niin jonkun yksilön kohdalla ne voi vähä niinkun ylläpitää taitoja, mut ei ne sieltä pääse niinkun potkuja saa eteenpäin M Mm. Ylöspäin

H3 Eli eli sellassia niinkun väliportaan niinkun toimintamahdollisuuksia sitten kursseja tai muuta toimintaa, jolla niinkun **löydettäis niitä polkuja niinkun sinne työelämään tai ylipäätensä parempaan elämänhallintaan, vaikkei työelämään, niin niitä puuttuu.**

H3 oli huolissaan oppijoiden työllistymisestä ja eteenpäin pääsemisestä. Hän epäili, ettei TE-toimisto ja työvoimahallinto ole kiinnostunut ihmisistä, jotka eivät todennäköisesti koskaan pääse mukaan työelämään ja siksi oppimateriaaliin ja koulutukseen ei panosteta. Väliportaan kursseja tai muita ratkaisuja oppijoiden työelämään siirtymiseksi tarvitaan (ks. myös Myllymäki 2008).

Oppimateriaaleista puhuttaessa selvisi, että H1 oli tietoinen uudesta kotisuomessa.fi-oppimateriaalista. Lisäksi hän totesi, että oppimateriaalitärkeeseen on nyt alettu vastata.

H1: Mm. Musta tuntuu, että **nyt on semmonen aika, että nyt on hirveesti tulossa kaikkee uutta.** Ja ihan eri tavalla **on herätty siihen materiaalitärkeeseen.** Mutta se tapahtuu aika hitaasti, koska **aika vähän on tapahtunu sinä aikana, mitä mä oon ollu tässä työssä.** Et se **materiaalin tekeminen on aika hidasta puuhaa ja kun ihmiset tekee sitä oman työn ohella, niin se senkin takia on niin hidasta ja sit rauhustakin voi olla vaikea saada ja niin pois päin.** Mutta että mä ite odotan sitä Vilua tosi paljon.

H1 sanoi, että oppimateriaalin tarpeeseen vastaaminen on hidasta, koska materiaalia tehdään muun työn ohella ja rahoitusta on vaikea saada. H1 kertoi, että haastavinta luku- ja kirjoitustaidon ryhmää opetettaessa oppimateriaalin suhteen on se, että jokainen ryhmä on erilainen ja ryhmät ovat sisäisesti heterogeenisiä. Eriyttämistä tarvitaan myös oppimateriaalin suhteen ja H1:n mielestä hyvä olisi, jos saman teeman oppimateriaalia olisi jopa viidelle eri taitotasolle. Eriyttämisen tarve on jatkuva.

H1: (--) haastavinta on aina se, että **kaikki ryhmät on niin erilaisia, et jokaisen ABC:n alussa** sitä aina silleen kuvainnollisesti **hyppää ihan tuntemattomaan.** Siinä menee aina muutama viikko ku selvitellään, että minkälaisia taitoja kullakin opiskelijalla on ja minkälaisia taustoja ja minkälaisia tarpeita, mutta **se ryhmän heterogeenisuus on mun mielestä aina se suurin haaste.** Että ideaalissa tilanteessa olis 12 opiskelijaa, jotka lähtevät ihan samalta tasolta ja heidän kanssaan vois aloittaa yhdellä materiaalilla ja tota ja kaikkia vois opettaa samalla tavalla, mutta, mut käytännössä se on ihan mahdotonta, ja vaikka tämmönen ryhmä olis olemassa, joka on lähtötasoltaan samanlainen, niin ne erot tulee näkyviin jo ensimmäisen kuukauden jälkeen joka tapauksessa. **Mut se eriyttäminen ja jatkuva tarve sille, että ryhmässä pitäis olla saman teeman materiaali vähintään kolmelle eri tasolle, ku siis yleensä ihanteellisessa tilanteessa olis viidelle eri tasolle sama materiaali.** Ja se vie hirveästi aikaa ja monesti sitte ajattelee, että nyt teen tän materiaalin ja se on valmis, mutta kun se seuraava kurssi alkaa, niin sitten huomaa sen, että edelleenkin mä tarvitsen jotain lisää tai mun täytyy muokata sitä, et se materiaali ei tule ikinä valmiiksi ja sitten ku opetusta on kuitenkin se 30 tuntia viikossa, niin se on välillä aika rankkaa. Mut että **mullakin on materiaalia niin paljon, et mä pystyn aina lähtee muokkaamaan,** että harvoin tarttee lähteä työstämään ihan alusta, et aina on jo olemassa jotain.

H1 koki, että oppimateriaalin muokkaaminen ja päivittäminen kullekin kurssille on rankkaa,

vaikka materiaalia onkin jo kertynyt paljon. Materiaali ei tule ikinä valmiiksi.

4.4 Oppimateriaalitarve ja hyvän oppimateriaalin kriteerit

H1:n koki, että yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen tarvittaisiin selkeää materiaalia useammalle tasolle. Ongelmana on myös materiaalin nopea vanheneminen. Myös H3 oli tätä samaa mieltä. H1:n mielestä tarvittaisiin, ei niinkään selkokielistä, vaan selkeää materiaalia mm. demokratiasta ja hallintojärjestelmästä.

H1 Mutta sitten ku puhutaan esimerkiks **yhteiskunnallisten asioiden opettamisesta**, niin se on, se on sellanen **ikuinen murhe, että ku pitäis olla oikeasti, ei selkokielistä, vaan selkeää materiaalia luku- ja kirjoitustaidottomalle tärkeistä asioista, kuten esimerkiksi demokratia Suomessa ja sitten useammalle tasolle**. Ja sitten kun tavallaan ne **materiaalit tavallaan vanhenee niin äkkiä**, niin mä joskus oon tehny jotain ministerit-materiaaleja ja tällasia, niin ne on niin turhauttavaa, kun seuraavalla kierroksella on muuttunu kaikki (nauraen) ja se on muuttunu kaikki ja se on hirvittävän työlästä ja se vie älyttömästi aikaa. (--)

H1 (--)**Ja sitten ne yhteiskunnalliset materiaalit, ne on semmonen murheenkryyni.**

M Joo. Ja mitkä siihen yhteiskunnalliseen kuuluu, sanoitkin jo jotain demokratiasta ja

H1 Joo, elikkä siihen kuuluu **Suomen tämmönen hallintojärjestelmä**, kun meillä kuuluu kuitenkin opetus suunnitelman sisältöihin tämmöset, no joku siihen liittyen **demokratia, äänestys-oikeus, äänestäminen, vaalit, presidentti, kunnanhallitus ja vaalit, eduskunta, sitten terveyspalvelut, suomalainen koulutusjärjestelmä, sen selittäminen, tasa-arvo, mitä näitä nyt on.**

M Eli tämmösiä mitkä on sisällöllisesti aika hankalia

H1 Niin. Niin. Sitten asioita, jotka saattaa meille olla itsestäänselviä, jotka on heille aivan jotain uutta ja ihmeellistä ja tavallaan sen kielellistäminen niin, että he sen ymmärtävät. Kun se voi olla monella tasolla **vaikea ymmärtää niinku omista lähtökohdista käsin ja sitten vielä vieraalla kielellä ja näin.**

Vaikka sanaston hallinta on kielen oppimisessa tärkeää ja sanojen ymmärtäminen ja tuottaminen on kielitaidon perusedellytys (OPS 2012: 22), se ei riitä. Pelkän sanaston varassa operoimisen H1 koki ongelmalliseksi. Myös abstraktin sanaston opettaminen on hankalaa. Oppijan on pärjättävä yhteiskunnassa ja osattava toimia yhteistyössä mm. koulun ja päiväkodin kanssa. Tärkeitä termejä voidaan kääntää erilaisten internetin käännösohjelmien avulla, mutta aina täysi ymmärtäminen ei ole taattu.

H1: (--)**Sehän se on se ongelma, et ne perussanastot, esimerkiks mäki käytän jonkun verran sitä lasten Aamua, Aamu-kirjasarjaa, sen takia kun siellä on ne perussanastot. Mut et miten pitkälle sä pystyt sitten operoimaan niitten sanojen varassa niinku oikeasti aikuisten elämässä niin se on raja- rajallinen se alue.** Ja sitten näillä aikuisilla on pieniä lapsia, nuoria kotona, joitten kanssa **pitäis pystyä käyttämään Wilmaa, ja ja ymmärtämään niitä koulusta tulevia, päiväkodista tulevia kirjallisia viestejä ja tätä maailmaa**, niin se on mun mielestä semmonen tosi tosi haastava juttu. Ja ylipäättään kaikki, mihin liittyy **abstraktia sanastoo**, niin et mä käytän esimerkiks tämmöstä käännös-, niinku netin käännöspalvelua, jolla mä voin tämmösiä tärkeitä avainsanoja, kuten esimerkiks oli kunnallisvaalit, puhuttiin siitä teemasta, niin voin kirjoittaa suomeks ja ohjelma kääntää swahiliksi ja dariksi ja arabiaksi, mut sitten tulee se ongelma, et siellä on se yksi jotka osaavat sillä omalla äidinkielellään lukea, jotka sitten kyllä pystyvät tulkkamaan, mutta sit se ei oo se sataprosenttinen jaettu ymmärrys, jos joku ei sitä siitä huolimatta ymmärrä omalla äidinkielellään eikä suomeks. (–)

Pelkkä sanatason osaaminen ei riitä. Aikuisten maailman sanasto on usein hyvinkin abstraktia, ja esimerkiksi päiväkodista ja koulusta tulevia viestejä on myös ymmärrettävä ja niihin on osattava reagoida. H1 koki myös puheeseen reagoinnin haastavaksi opettaa luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmissä. Oppijat on vaikea saada työskentelemään pareittain ja keskustelemaan aidosti keskenään. H1 kertoi kaipaavansa kielistudiota, jossa reagoitiharjoituksia olisi mahdollista tehdä.

H1 No se on oikeesti se, mm, niinku **puhumisen harjotteluun nimeenomaan se reagointi, niin se on aika vähäistä, koska periaatteessa meidän reagointi ryhmässä on, että mä puhun ja sitten he vastaavat minulle.** Sitten mä voin laittaa heidät puhumaan parin kanssa, mut monelle se parin kanssa työskentely on tosi vaikeeta. Et he voivat kyllä lukee yhdessä samasta paperista lukuharjoitusta, mutta minkään, siis varsinaisesti keskusteleminen on hyvin niinku vähäistä. Et he kyllä kommentoivat, osaavat kertoa minulle asioita, miksi ovat olleet poissa tai mitä on tapahtunut musiikin tunnilla eilen, tällasia asioita, mutta se **keskinäinen vuorovaikutus on aika vähäistä, vaikka he ovat ryhmäytyneet ja he saattavat vitsailla jostain asioista** ja tälleen, mutta ne pariharjoitukset mä koen jotenki tosi hankaliksi myös ohjata, kun heitä on 12 ja sit mun pitäs olla joka paikassa yhtä aikaa. Kaikki semmonen, sen takia **mä kaipaen sitä kielistudiota,** joka oli mun edellisessä työpaikassa, että vaikka se oli tosi työlästä, niin se, että se **opiskelija luurit päässä kuulee ihan yksinkertaisen kysymyksen ja jollain tavalla vastaa siihen, se menee nauhalle ja hän saa sitten heti kuulla sen.** Niin sen tyyppinen harjoitus ois ois niinkun heille hyväksi. Et jonkun verran me tehdään tämmösiä ryhmien kesken tämmösiä vierailuja, että sitten tulee sitä puheharjoitusta ja ymmärtämisen harjoitusta, mutta, mut joo, esimerkiks joku tämmönen **tietokoneohjelma, missä kuulet käskyjä ja toimit niiden mukaan, niin vois olla hirmu kiva.** (--) **kaikki semmonen mikä auttaa opiskelijaa niinku oppimaan, ettei sen opettajan tarvii olla koko aikaa siinä vierellä. Itseohjautuvuutta ja välitöntä palautetta elikkä tietokoneavusteisten ohjelmien kehittäminen olis ihan hirveän tärkeää** (--)

H1:n mielestä kaikki, mikä auttaa opiskelijaa oppimaan, on tärkeää. Oppijan on hyvä saada välitöntä palautetta. Sen takia tietokoneavusteisten ohjelmien kehittäminen olisi tärkeää. Haastatelluista myös H3 korosti itsenäisen opiskelun ja oppimisen merkitystä. Myös nykytutkimukset (esim. Strube ym. 2012: 105–107) puoltavat tietokoneavusteisia tehtäviä kielen oppimisessa.

H1 sanoi myös luetun ymmärtämisen olevan ongelmallista oppimateriaalipuutteen takia. Sanaston ja mekaanisen lukutaidon opettamiseen sen sijaan on materiaalia.

H1: (--) **Sanaston opettamiseen materiaalia löytyy,** suurimmaks osaks sekin on itse tehtyä, mutta sanastoa voidaan opiskella niin monella tavalla, et se ei oo mun mielestä mikään ongelma. **Kirjain-äännevastaavuuteen löytyy näitä Lexioita ja Ekapelejä ja muita. Mekaaninen lukutaito, siihenki materiaalia on ja sitä on aika helppo helppo tuottaa, et erilaisia tavuja, sanoja. Luetun ymmärtäminen on aika ongelmallista kaiken kaikkiaan.** (--) puhumiseen, nimenomaan siihen reagoimiseen suuntautuvaa materiaalia ihan menetelmiä olis kiva saada lisää. (--)

Puhumiseen ja reagointiin H1 sen sijaan kaipaisi lisää oppimateriaalia. H2:n mielestä kaikenlaiselle materiaalille olisi tarvetta.

H2: No kaikenlaiselle ois erityinen tarve. Siis nimenomaan jos nyt puhutaan luku-kirjoitustaidon niinku oppimateriaali, no siis heille, heille **missä tulis tavallaan niinku se kirjain-äänne ja äänten opetus,** mutta

sitten tottakai myös se **perussanastoja**, missä ois jotain valmiita tehtäviä tai ainaki niinku ideoita, niin se ois aivan loistava.

H2 kuitenkin koki, että hänellä itsellään on riittävät oppimateriaalivarastot kirjain-äännevastaavuuden ja sanaston opettamiseen. Luetunymmärtämistehtäviä taas on hänen mielestään helppo tehdä. Näin ollen kuullun ymmärtäminen nousee korkealla sijalle kaikkein kipeimmin tarvittavien oppimateriaalien listalla.

H2: Tuota, niinku valmista materiaalia, varmaan toi **kuullunymmärtäminen**. Ää, mulla itellä on noita kirjain-äännevastaavuusjuttuja on tosi paljon, paljon ja sanastojuttuja on paljon, no tietysti luetunymm-, no emmä tiedä, toisaalta niitä on helppo tehdä, tehdä että **toi kuullunymmärtäminen**, missä ois tavallaan semmonen niinku mietitty, mietitty tavallaan se valmiiks, valmiiks että minkälainen se on se, **mistä pitää kuunnella ja ois valmiit kysymykset kautta semmoset vaihtoehdot, mitä pystyis tavallaan niinku mittaamaan ilman, että tarvii olla sitä luku-kirjoitustaitoo**. Niin semmonen ois kyllä aivan äärimmäisen ihana, jos semmonen ois olemassa.

H2 kaipaisi kuullunymmärtämismateriaalia, jossa olisi valmiit kysymykset tai vaihtoehdot, ja joka mittaisi kuullun ymmärtämistä ilman, että oppijalla tarvitsisi olla luku- ja kirjoitustaitoa. Toiseksi eniten H2 kaipaisi luetunymmärtämismateriaalia.

H2: No en tiää, oisko se sitten toi **luetunymmärtäminen** sitten seuraava. (--) välillä tulee semmonen, että kaipais oman pään tuotoksia siitä, että miten se oikeesti, että tavallaan **miten se menee se prosessi siitä niinku että sä osaat mekaanisesti lukee, että miten se menee siihen, että sä oikeesti ymmärrät** (--)

Lisäksi H2 pohti, kuinka prosessi mekaanisesta lukutaidosta ymmärtävään lukutaitoon etenee. H3 on sitä mieltä, että sanaston opettamiseen materiaalia on helppo tehdä itse. Sen sijaan kielitaidon osa-alueista suullisen kielitaidon ja puhumisen harjoitteluun hän kaipaa valmista oppimateriaalia.

H3: (--) **suullinen kielitaito, puhuminen** ja muu tällaset sanotaan tällaset dialogi, tietyllä tavalla harjoituksia erinäkösiä **draamallisia vuorovaikutustilanteita**, että niihin sellasta **materiaalia ja vinkkiä, joka voisi niinku auttaa siinä**.

Teemoista, joihin kaivattaisiin lisää oppimateriaalia, H2 mainitsi Suomi-tietouden, Suomen kulttuurin sekä yhteiskunnallisten asioiden ja historian opettamisen.

H2: Mm, no mulla varmaan heikoimmalla on kaikki tämmöset **Suomi-tietous kautta Suomen kulttuuri**, no kulttuurista nyt jonkun verran on juhlista ja tarinat ja muut, mut ehkä semmonen yhteiskunnallinen juttu. Muutenhan ne taitaa ne nyky-opsin jutut olla semmosia aika niinkun ihan perus perus sanateemoja, et niihin mulla aika hyvin on materiaalia, mut just tämmönen historiaa ja muuta, mistä itelläkään ei oo hirveesti osaamista, niin sitten on hirveen hankala se **ykt-puoli, ja alkaa tekemään myös semmosta materiaalia, mikä ois jollain tavalla kohdennettu sille ryhmälle** (--)

Näin ollen sekä H1 että H2 kokivat, että luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen tarvittaisiin yhteiskuntaan liittyvää oppimateriaalia. H3:n haastattelun pohjalta haastavinta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa oppimateriaalin suhteen on se, ettei oppimateriaalia ole. Samaa mieltä oli H2.

H3: Varmaan just se **suurin ongelma on, että sitä oppimateriaalia ei kertakaikkiaan ole oikeestaan sopivaa eli kaikki on käytännössä tarvinnu tehdä itse** (--)

H3 muistutti, ettei oppimateriaali aina ole kaikki kaikessa, vaan myös oppimistilanteet ja ympäristöt ovat merkittäviä. H3 mainitsi, että materiaalille, jonka kanssa oppijat voisivat opiskella ja oppia itse, olisi suurin tarve.

H3: No ehkä justiin sellaselle materiaalille, **mitä oppilaat pystyis tekee itse**, eli antais sellasta et vaikka ei oo niitä oppimisen taitoja, mut kuitenkin tota noinniin jollain tavalla, joka **motivois myös niinkun lainausmerkeissä opiskelemaan kotona ja ympäristössä**, että se opiskeluhan ei tarvii olla samanlaista sellasta niinku opiskelua, vaan sellasta **toimintaa, jossa sitä oppimista tapahtus siinä kaiken toiminnan ohella**.

H3 kaipaisi siis toiminnallista, motivoivaa itseopiskelumateriaalia, jonka parissa oppimista tapahtuisi vaivihkaa. Kielitaidon osa-alueista H3 nosti tärkeimmäksi suullisen kielitaidon, puhumisen ja arkielämän taidot. Teemoista ja aihealueista H3 mainitsee arkielämään liittyvät numeeriset taidot perinteisten matematiikantehtävien sijaan. Hän mainitsi myös draamalliset asiointiharjoitukset ja videot. H3 kaipaisi lisää materiaalia oppimisen alkuvaiheeseen, laajempaa oppimateriaalia ja oppimateriaalia konkreettisen sanaston opettaminen. Materiaalia tarvittaisiin myös luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ja kotoutumiskoulutuksen nivelvaiheeseen.

Haastattelujen avulla kartoitin myös sitä, mitä materiaalia opettajat kokevat olevan tarpeeksi eli mitä ja millaista materiaalia haastateltavat **eivät kaipaa tai koe tarvitsevansa**. H1:n mielestä kuvia ja kuvamateriaalia on tarpeeksi internetin ansiosta. **Sanaston** opettamiseen hän ei kokenut tarvitsevansa oppimateriaalia eikä **kirjain-äännevastaavuuden** opettamiseen. Valmista **kuvallista opetusmateriaalia** ei kaivattu, koska on internet ja monella opettajalla on jo itse tehdyt kuvasanakortit. Myös H2 koki, että sanaston ja kirjain-äännevastaavuuden opettamiseen ei tarvita materiaalia. Hänellä itsellään on paljon kirjain-äännevastaavuuden opettamiseen tarvittavaa materiaalia sekä sanaston opettamiseen tarvittavaa materiaalia. Mekaanisen lukutaidon opettaminen ei ole hänelle ongelma. H2 ei kaipaa konkreettisia esineitä opetusmateriaaliksi, koska niitä on helppo hankkia itse. H3:n mielestä kaikki ja kaikenlainen materiaali on tervetullutta. H3 suhtautui kuitenkin varauksellisesti **valmiisiin teksteihin**, sillä niiden tulisi olla sellaisia, joita opettaja voi itse muokata ryhmälle (ja itselleen) sopiviksi.

Haastatteluissa nousi esille myös, millaista on hyvä oppimateriaali.

H2 (--) **aikuisille suunnattua** eli tavallaan just, no tän **OPS:n mukasta**, (--) sellasta **mitä ne opiskelijat oikeesti tarvit**, et ne pääsis tavallaan **heti niinkun käyttämään sitä kieltä**.

H2:n mukaan hyvä materiaali on aikuisille suunnattua, opetussuunnitelman mukaista ja sellaista, mitä oppijat tarvitsevat oikeasti ja mihin he törmäävät arjessaan. Tärkeää on saada kieli heti käyttöön. Myös tehtävän tavoitteellisuus on tärkeää.

H2 (--) jos tehdään hyvä materiaali, niin siinä pitää olla myös se **tekijällä selkee näkemys, että miksi tämmöset tehtävät on tässä ja et mihin tällä niinku pyritään**. Ja semmonen niinku tavoitteellisuus. (--) jonkun verran **autenttista**, ja sitten tietysti niinkun jos nyt ei mietitä siis kirjaa, vaan niinkun yksittäisiä, vaikka tekstejä tai kortteja tai jotain siis vähän niinkun tämmöstä oheismateriaalia, niin tietysti on plussaa, jos on **semmosta, mitä pystyy käyttää niinku monessa jutussa**. Niinku et se ei oo vaan sitä, että nyt tää asia, että tätä käytetään nyt tähän tehtävään ja tätä käytetään tohon tehtävään, vaan että et se ois niinku silleen, niin no silleen **monipuolista** ja ehkä jossain määrin silleen myös **muunneltavissa olevaa**, et koska ryhmät on erilaisia, niin silloin myös niinku ihan prikulleen samat jutut ei niinku sovi kaikille.

Hyviä oppimateriaaleja H2:n mielestä ovat autenttiset materiaalit ja sellaiset, joita voi muunnella ja käyttää monipuolisesti. Tällaisiksi hän mainitsi esimerkiksi teemoihin liittyvät kortit, joiden avulla voi pelata muistipeliä, niistä voi kirjoittaa ja niitä voi luokitella ja ryhmitellä. Avainsanoja hyvän oppimateriaalin laadinnassa ovat siis **monipuolisuus, monikäyttöisyys ja muokattavuus**. H3:n mielestä hyvä oppimateriaali on sellaista, että sen avulla oppija oppii ikään kuin vahingossa.

H3 Se kohtaa sen opiskelijan kyvyn vastaanottaa, eli (--) se **oppimateriaali on sellasta, että oppilas ei niinkun tiedäkään oppivansa, vaan hän niinku oppii siinä toiminnan ohessa (--) toiminnan ohessa opit näitä asioita**, niin se on kaikki parasta. (--) itse asiassa nää **konkreettiset, toiminnalliset menetelmät on hyvin, hyvin oleellisia**, et niitä **voi tehdä luokkahuoneessa mut mahdollisuuksien mukaan niinkun muuallakin**.

H3 No ehkä tärkein ohje olis se, että **tähän kohderyhmään täytyy käytännössä tutustua, ei vaan niin että näkee ja kuulee, vaan että menee toimimaan tän kohderyhmän kanssa (--)** Mutta silloin jos lähdetään sellasille kohderyhmälle, joka on täysin kouluja käymätöntä, joilta puuttuu niinkun tällanen käsitteellinen kyky kieleen, niin se täytyy ihan sen materiaalin tekijän oikein niinkun **kantapään kautta oppia** sitä, sen kohderyhmän toimintaa että ja just se, että täytyy niinkun opettajahan voi opettaa millä tahansa materiaalilla mitä ryhmää vaan, jos **opettajalla on senkin verran sensitiivisyyttä et pystyy niinkun koko ajan sitä palautetta ottaa ja vuorovaikutusta (-)**

H3 korostaa sitä, että oppimateriaalin tekijän tulisi tuntea aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidoton koulutuksen kohderyhmä tai ainakin tutustua siihen käytännössä. Oppimateriaali ei saa olla liian käsitteellistä kouluja käymättömille oppijoille.

Haastattelemani opettajat nostivat esiin muun muassa seuraavia asioita: Oppimateriaalin tulisi olla monelle eri taitotasolle, jotta sitä voisi käyttää eriyttämiseen. Tässä asiassa on mielestäni kyse pikemminkin tehtävänannosta kuin oppimateriaalista sinänsä, sillä samaa oppimateriaalia voi

käyttää monin eri tavoin monella eri taitotasolla. Oppimateriaalin tulisi kuitenkin olla monipuolista, monikäyttöistä ja sen pitäisi toimia arjessa selviytymisen apuna. Sen tulisi soveltua itsenäiseen työskentelyyn. Oppimateriaalin tulisi olla autenttista (mm. Aalto ym. 2009: 403–411) ja aikuisille oppijoille suunnattua. Oppimateriaalin tulisi olla myös opettajan helposti muokattavissa. Olen pyrkinyt soveltamaan näitä kriteerejä ja muita funktionaalisen pedagogiikan periaatteita laatimassani oppimateriaalissa.

5 PUHELINVASTAAAJÄÄNITTEET JA NIIHIN LIITTYVÄT TEHTÄVÄT

5.1 Perustelut tekemälleni oppimateriaalille

Kuuntelemisen ja kuullunymmärtämisen oppimateriaalit nousivat korkealle sijalle opettajien haastatteluissa. Lisäksi yhteiskunnalliset asiat ja arjessa selviäminen ovat tärkeitä sekä opettajahaastatteluiden että opetussuunnitelman (2012) mukaan. Päätin yhdistää nämä. Näin ollen oppimateriaalin teemaksi valikoituivat yhteiskunnalliset asiat ja arjessa selviäminen ja materiaalityypiksi äänite. Tehtävät ovat suurimmaksi osaksi kuullunymmärtämistehtäviä.

Suomenoppija kuulee päivittäin oman opettajansa puhetta ja tottuu tämän puhetapaan ja kielellisiin valintoihin. Eri ihmiset kuitenkin puhuvat eri tavalla käyttäen esimerkiksi erilaista sanastoa ja puhenopeutta. Helposti käy niin, että oppija oppii ymmärtämään opettajansa puhetta, mutta muiden puhuma suomi onkin vaikeaa ymmärtää. Siksi kuullunymmärtämistehtäviä on tärkeä tehdä. Ne eivät kuitenkaan korvaa aitoja kielenkäyttötilanteita muiden suomea puhuvien kanssa.

Suomenoppijoilla luonnollinen kuullunymmärtämistilanne on puhelimesta asiointi. Suomessa monet virastot ovat muuttaneet valtaosan palveluistaan sähköiseen muotoon. Päivystäviä luokkuja ei enää ole ja aika on varattava joko internetissä tai puhelimitse. Moni luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoista ei osaa käyttää tietokonetta ja internetiä kovin hyvin ja monipuolisesti, eikä kaikilla ole tietokonetta kotona. Puhelin sen sijaan on lähes kaikilla. Nämä seikat puoltavat puhelinasiointiharjoitusten tarpeellisuutta.

Haastattelujen, oman kokemuksen ja maisterintutkielman ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta päätin tehdä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen erilaisia esimerkkejä puhelinvastaajaäänitteisiin liittyvistä kuuntelu- ja reagointiharjoituksista. Oppimateriaaliesimerkit ovat autenttisia puhelinvastaajaäänitteitä jäljitteleviä äänitteitä. Ne pohjautuvat puhelinvastaajaäänitteisiin ja -ajanvarausohjeisiin, joita olen itse kuullut asioidessani. Oppimateriaalikonaisuus on sekä äänite- että tekstimuodossa. Tehtävissä kuunnellaan numeroita ja aukioloaikoja sekä opetellaan jättämään viesti äänimerkin jälkeen eli kertomaan itsestä tilanteesta vaadittavia tietoja sekä ymmärtämään, mistä äänitteillä puhutaan ja mistä on kyse.

Tehtäväesimerkeilläni haluan osoittaa, kuinka autenttisia ja vaikeitakin materiaaleja on mahdollista hyödyntää luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa, kunhan tehtävänannot ovat tarpeeksi helppoja ja sellaisia, että niissä kysytään pieniä asioita ja ne ”palastellaan” taitotasolle sopiviksi.

Inspiroijana äänitteiden laatimisessa on toiminut myös Eichhornin, Voipion ja Lehtimajan (2005) teos *Puhutaan asiaa – Aitojen keskustelutilanteiden pohjalta laadittu äänite sekä teksti ja tehtäväkokoelma suomi toisena kielenä opetukseen*. Teos on kuitenkin sanastoltaan ja sisällöltään aivan liian vaikea luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tasolle.

Vastaavanlaista oppimateriaalia ei tietääkseni ole Suomessa tehty aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaitokoulutuksen oppijaryhmän taitotasolle. Joidenkin alkeistason kirjasarjojen äänitteissä voi olla vastaavanlaisia puhelinvastaajaharjoituksia. Opetushallituksen Kielo-arviointimateriaalissa on puhelinvastaajaviestejä, joissa pitää mm. poimia puhelinnumero, kellonaika, päivämäärä ja ymmärtää vastaajaviestin asiasisältöä. Tehtävät ovat kuvallisia monivalintatehtäviä, avoimia kysymyksiä ja täydennystehtäviä. (OPH 2008a: 108-109.) Kotisuomessa.fi-verkkosivustolla on ajanvaraukseen ja lääkärissä asioimiseen tähtäviä reagointiharjoituksia. Sivustolla on valmiita dialogeja, joita kuunnellaan ja toistetaan. Lisäksi niihin on kirjallisia tehtäviä. Näitä tehtäviä voi jossain vaiheessa soveltaa myös luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa oppijoiden taitotasosta riippuen. Yle oppiminen -verkkosivuilla on *Asiointisuomea*-videoita ja kuullunymmärtämistehtäviä, mutta ne ovat taitotasolle A2.1–B1.2.

5.2 Oppimateriaalin pedagogiset tavoitteet

Laatimani oppimateriaalin tavoitteena on auttaa oppijaa selviytymään arjessaan virastojen ja muiden paikkojen puhelinvastaajaäänitteiden kanssa. Sen on tarkoitus rohkaista oppijaa toimimaan itsenäisesti, kuuntelemaan myös oikeassa elämässä puhelinvastaajaäänitteet ja yrittämään toimia ohjeiden mukaisesti asiansa eteenpäin viemiseksi. Oppija opettelee kuuntelemaan ja kirjoittamaan ylös puhelinnumeroita ja kuuntelemaan aukioloaikoja. Oppija opettelee jättämään viestin vastaajaan. Tehtävät antavat valmiuksia myös kielitajun ja sananhahmottamistaidon kehittämiseen.

Monivalintatehtävien tarkoituksena on opetella ja oppia kuuntelemaan, mitä äänitteellä sanotaan. Avoimilla kysymyksillä on sama tarkoitus, mutta ne ovat haastavampia, jos vastaukseksi vaaditaan omaa kirjallista tuotosta. Täydennystehtävissä oppija kirjoittaa kuullun perusteella tekstistä puuttuvia sanoja. Tehtävällä voi harjoitella kirjain-äännevastaavuuden hallintaa. Tehtävät edellyttävät luku- ja kirjoitustaitoa ja tekstin hahmottamistaitoja.

Sananrajojen erottelutehtävät (sananrajojen hahmotus) eivät ole varsinaisesti kuullunymmärtämistehtäviä. Niissä oppijan on osattava lukea tekstiä ja tunnistettava ja hahmotettava sanoja ja kokonaisuuksia. Ne sopivat hyvin eriyttämiseen, lisätehtäviksi tai taitotasoltaan edistyneemmille oppijoille tai ryhmille. Ne voivat auttaa oppijaa ymmärtämään kuullun ja kirjoitetun kielen ja tekstin yhteyttä. Tehtäviä voi soveltaa myös siten, että oppija etsii

tekstistä itselleen tuttuja sanoja ja ympyröi ne.

Tehtäväpaketti on suunniteltu siten, että kuhunkin äänitteeseen liittyvät tehtävät ovat alkupäässä helpompia, mutta ne vaikeutuvat loppua kohti. Alkupään tehtävät käsittelevät numeroita tai aukioloaikoja (viikompäiviä ja kellonaikoja), loppupään tehtävissä mennään syvemmälle tekstin sisällön ymmärtämiseen ja tuotetaan itse sanoja. Sanojen tuottamistehtävät (täydennystehtävät) eivät välttämättä vaadi ymmärtämistä, mutta luku- ja kirjoitustaitoa ne sen sijaan vaativat. Lopuksi on sananrajojenhahmottamistehtävä (kolmeen ensimmäiseen äänitteeseen liittyen).

Äänitteiden TE-toimisto ja Naistentautien poliklinikka tehtävät alkavat kuunteluharjoituksilla (tehtävät 1.1 ja 3.1), joissa oppija ensin pelkästään kuuntelee, mitä numeroita hän kuulee ja tunnistaa. Lisäksi oppija merkitsee ne ylös. Seuraavana on monivalintatehtäviä, joissa valitaan kuultu puhelinnumero kahden tai kolmen muun puhelinnumeron joukosta. Sitten oppijan tulee kirjoittaa koko kuultu puhelinnumero ylös. Näin oppija voi edetä vaiheittain helposta tehtävästä vaikeaan. Myös esimerkiksi tehtävät 3.5–3.7 etenevät vaikeusjärjestyksessä helpoimmasta vaikeimpaan: Tehtävässä 3.5 vaihtoehdot ovat kuvina, tehtävässä 3.6 kirjoitettuna ja tehtävä 3.7 on avoin kysymys, johon oppijan tulee vastata itse ja joka vaatii omaa kirjallista tuotosta.

5.3 Oppimateriaalin esittely

Tekemäni oppimateriaalin äänitteet koostuvat viidestä mp3-tiedostomuotoon tallennetusta äänitteestä. Kahdessa ensimmäisessä äänitteessä on naisääni ja kolmessa viimeisessä on miesääni. Annoin ääninäyttelijöinä toimineille henkilöille ohjeeksi puhua selkeästi ja rauhallisesti ja kerroin, että kyseessä on puhelinvastaaja. Muuten he puhuivat äänitystilanteessa itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Äänitteet äänitettiin luokkatilassa edullisella sanelunauhurilla, joten ne eivät ole laadukasta studiomateriaalia. Ne toimikoot esimerkkeinä, millaisia äänitteitä jokainen opettaja voi tehdä – halvalla, nopeasti ja helposti. Äänitteet ovat vapaasti käytettävissä blogissa verkko-osoitteessa www.lukutaito.pe.wordpress.com. Äänitteet ovat myös kirjallisessa muodossa (LIITE 1).

Kuhunkin äänitteeseen liittyy kirjallinen tehtäväpaketti, jossa on 2–15 esimerkkitehtävää (LIITE 2). Tehtävät vaikeutuvat siten, että alkupään tehtävät ovat helpompia kuin loppupään tehtävät. Tehtävät ovat täydennys- ja monivalintatehtäviä, avoimia kysymyksiä, sananerottelutehtäviä ja reagointaharjoituksia, joissa pyydetään oppijaa puhumaan tietyt asiat. Opettaja voi valita tehtävistä itse parhaaksi katsomansa. Samasta kysymyksestä on sekä monivalintatehtäviä että avoimia kysymyksiä, jotta tehtäviä voidaan eriyttää ja valita oppijan taitotasolle sopiva. Tehtäviä voi vapaasti muokata ja soveltaa. Tehtävien tekemisen edellytyksenä on, että oppija osaa numerot, viikompäivät ja kellonajat sekä ymmärtää jonkin verran keskeistä

puhelinsoittoa. Myös puhelimenkäytön on oltava tuttua ja oppijan on hyvä ymmärtää konteksti ja puhelinvastaajakäytäntö. Ellei näin ole, oppijoille tulisi selvittää aluksi huolellisesti, mistä on kyse ja mikä on puhelinvastaaja. Sanasto ja käsitteet ovat valitettavan abstrakteja, koska tehtävät pohjautuvat autenttisiin puhelinvastaajaäänitteisiin ja ohjeisiin. Tämä voidaan konkretisoida vaikkapa soittamalla puhelimen kaiutin päällä paikkaan, jossa tiedetään olevan vastaaja päällä. Voidaan soittaa esimerkiksi opettajan omaan puhelimeen. Lisäksi on tunnettava sanojen *auki* ja *kiinni* merkitykset. Siksi laatimani oppimateriaalipaketti ei soveltune luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kurssin ensimmäisille oppitunneille, jos oppijat eivät osaa suomea vielä lainkaan. Monivalintatehtävätyyppi (*valitse oikea vaihtoehto*) voi olla oppijoille vieras. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoilla voi olla vaikeuksia selviytyä eri tehtävätyypeistä, koska heiltä puuttuu oppimiskokemuksia (Krooks-Sorri 2007: 20). Kaikki oppijat eivät todennäköisesti heti ymmärrä, mistä tehtävässä on kyse. Opettaja tai kouluttaja on sen takia keskeisessä ohjaajan roolissa tehtäviä tehtäessä. Tämänkin takia tehtäväpaketti sopii luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen myöhempään vaiheeseen, jolloin oppijoilla voi jo olla omakohtaista kokemusta puhelinvastaajaäänitteistä.

Myös kynän ja paperin kanssa tehtävät harjoitukset voivat olla oppijoille aluksi hankalia, koska he eivät ole tottuneet siihen. Tehtäväpaketti on kirjallinen, mutta opettaja voi muokata ja soveltaa sitä oman luovuutensa rajoissa. Opettajan kannattaa lukea jokainen tehtävänanto ja vastausvaihtoehdot oppijoille huolellisesti, mielellään useampaan kertaan ja näyttää samalla esimerkiksi kynällä, missä tehtävässä tai vastausvaihtoehdossa ollaan menossa. Näin ollen tehtävien tekeminen ei lopu siihen, ettei oppija tiedä, mitä kussakin kysymyksessä tai vastausvaihtoehdossa lukee. Tässä on kuitenkin omat ongelmansa, joihin palaan myöhemmin luvussa 6.5.1.

Tehtäviä voi tehdä kokonaan suullisesti, jos opettaja niin haluaa, tai jos kirjalliset tehtävät ovat oppijoille liian vaikeita tai vieraita. Tehtävissä on muutamia avoimia kysymyksiä, jotka voidaan käydä läpi suullisesti opettajan selittämänä. Nämä tehtävät sopivat myös eriyttämiseen. Muissa tehtävissä pitää osata kirjoittaa numerot (numeroin) sekä lukea vähän (myös opettaja voi lukea) ja ymmärtää kuulemaansa. Ryhmän taitotason ja opettajan harkinnan mukaan osa tehtävistä voidaan jättää pois. Tekemästani oppimateriaalista voivat hyötyä myös luku- ja kirjoitustaitoiset suomen kielen oppijat ja tehtäviä voi käyttää muillakin suomen kielen alkeiskursseilla.

Oheisiin taulukoihin on koottu, minkä tehtävätyypin tehtäviä kuhunkin äänitteeseen liittyy (Taulukko 1) ja tehtävien lukumäärät tehtävätyypeittäin (Taulukko 2).

Taulukko 1. Tehtävätyypit eri äänitteissä

	TE-toimisto	Automaattinen puhelinvastaaja	Naistentautien poliklinikka	Linjat ovat varattuja	Viesti äänimerkin jälkeen
Monivalinta-tehtävä	1.2 1.3 1.6 1.8 1.9	2.4 2.2 2.5 2.6 2.7 2.9	3.2 3.3 3.4 3.5 3.7 3.8 3.9 3.12 3.13	4.1 4.2	5.1 5.2 5.3 5.4
Täydennys-tehtävä	1.13	2.10 2.11	3.14		
Avoim kysymys	1.1 1.4 1.5 1.7 1.10	2.1 2.3 2.8	3.1 3.6 3.10 3.11		
Sananrajojen hahmotus	1.12	2.12	3.15		
Reagointitehtävä					5.5

Tekemissäni esimerkkitehtävissä on eniten monivalintatehtäviä ja avoimia kysymyksiä (Taulukko 2). Monivalintatehtäviä on yhteensä 32 ja avoimia kysymyksiä 12. Reagointitehtäviä on viisi, täydennystehtäviä neljä ja sananrajojen hahmottamistehtäviä kolme.

Taulukko 2. Tehtävien lukumäärät tehtävätyypeittäin

	Monivalinta-tehtävä	Täydennys-tehtävä	Avoim kysymys	Sananrajojen hahmotus	Reagointi-tehtävä	Yht.
TE-toimisto	5	1	5	1	-	12
Automaattinen puhelinvastaaja	10	2	3	1	-	16
Naistentautien poliklinikka	11	1	4	1	-	17
Linjat ovat varattuja	2	-	-	-	-	2
Viesti äänimerkin jälkeen	4	-	-	-	5	9
Yhteensä	32	4	12	3	5	

Monivalintatehtävien osuus korostuu tehtävissäni. Toiseksi eniten on avoimia kysymyksiä. Monivalintatehtävien suureen määrään vaikuttaa se, että samasta kysymyksestä on tehtävävaihtoehtoja monelle eri taitotasolle. Sama kysymys on usein myös avoimena kysymyksenä.

5.3.1 TE-toimistoäänite ja siihen liittyvät tehtävät

Ensimmäinen äänite on TE-toimiston puhelinvastaaja. Puhujana on nainen. Äänite kestää 18 sekuntia. Toimiston puhelinnumero on muuttunut ja äänitteellä kerrotaan uusi puhelinnumero.

Äänitteeseen liittyy eritasoisia kirjallisia tehtäviä. Ensimmäisessä tehtävässä 1.1 oppijaa pyydetään kirjoittamaan numeroin, mitä numeroita hän kuulee. Toisessa tehtävässä 1.2 hänen pitää valita kuulemansa puhelinnumero kahdesta vaihtoehdosta. Kolmannessa tehtävässä 1.3 vaihtoehtoisia puhelinnumeroita on kolme ja oppijan on valittava niistä oikea. Neljännessä tehtävässä 1.4 oppijaa pyydetään kirjoittamaan koko puhelinnumero viivoille siten, että kunkin viivan päälle tulee yksi numero. Tehtävässä 1.5 kysytään, kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on ja tehtävissä 1.6 ja 1.7 kysytään, mihin paikkaan soitettiin. Tehtävä 1.6 on monivalintakysymys ja tehtävä 1.7 avoin kysymys. Tehtävässä 1.8 kysytään, onko kuultu puhelinnumero uusi vai vanha, ja tehtävissä 1.9 ja 1.10 pyydetään vastaamaan, miksi äänitteellä sanotaan puhelinnumero. Tehtävä 1.9 on monivalintakysymys ja tehtävä 1.10 on avoin kysymys.

Tehtävässä 1.11 kirjoitetaan puuttuvat sanat tekstiin kuullun perusteella. Tehtävässä 1.12 merkitään sananrajat tekstiin kuullun perusteella. Nämä tehtävät soveltuvat parhaiten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen myöhempään vaiheeseen, kun oppija osaa jo lukea ja kirjoittaa vähän. Ne ohjaavat oppijaa kehittämään kielitajuaan, tunnistamaan sanahahmoja ja sananrajoja ja tuottamaan kokonaisia sanoja itse.

5.3.2 Automaattinen puhelinvastaaja -äänite ja siihen liittyvät tehtävät

Toinen äänite on automaattinen puhelinvastaaja, jossa sanotaan, että toimisto on kiinni. Lisäksi kerrotaan toimiston aukioloajat. Tässä puhujana on sama nainen kuin edellisessä äänitteessä. Tämä äänite kestää 14 sekuntia. Tehtävissä oppijaa ohjataan kuuntelemaan, milloin toimisto on auki tai kiinni ja valitsemaan oikeita vaihtoehtoja. Myös tähän äänitteeseen liittyy sananrajojenmerkitsemistehtävä ja täydennystehtäviä.

Tehtävässä 2.1 oppijaa pyydetään kuuntelemaan ja kirjoittamaan numeroin, mitä kellonaikoja ja numeroita hän kuulee. Tehtävässä 2.2 oppija ympyröi kuulemansa viikonpäivät. Seuraavassa tehtävässä, 1.3, oppijan pitää itse kirjoittaa kuulemansa viikonpäivät. Tehtävässä 2.4 oppijan pitää valita kolmesta vaihtoehdosta, milloin toimisto on auki. Tehtävissä 2.5 ja 2.6 kysytään, mikä päivä toimisto on auki ja oppija ympyröi oikean vaihtoehdon. Tehtävissä 2.7 ja 2.8 kysytään toimiston viikonlopun aukioloajoista. Tehtävä 2.7 on monivalintakysymys ja tehtävä 2.8 avoin kysymys. Tehtävässä 2.9 on kysymyksiä, onko toimisto auki mainittuina ajankohtina. Näitä

kysymyksiä on yhteensä viisi. Oppijan pitää ympyröidä joko kyllä tai ei. Tehtävissä 2.10 ja 2.11 oppija kirjoittaa viivoille kuulemansa puuttuva sanat eli kyseessä on täydennystehtävä. Tehtävä 2.12 on sanojen erottelutehtävä.

5.3.3 Naistentautien poliklinikka -äänite ja siihen liittyvät tehtävät

Kolmas äänite on Naistentautien poliklinikan vastaajaäänite. Nyt puhujana on mies. Äänite kestää 23 sekuntia. Toimisto on kiinni. Äänitteellä kerrotaan toimiston aukioloajat ja päivystyksen puhelinnumero, sekä missä tapauksessa päivystykseen pitää soittaa. Tehtävissä kysytään toimiston aukioloaikoja sekä puhelinnumeroa ja missä tapauksessa numeroon pitää soittaa. Lisäksi äänitteeseen liittyy tehtävä, jossa merkitään sananrajoja tekstiin sekä yksi täydennystehtävä.

Tehtävässä 3.1 oppijaa pyydetään merkitsemään muistiin kaikki numerot, jotka hän kuulee. Tehtävissä 3.2 ja 3.3 oppijan täytyy valita kahdesta puhelinnumerosta se, jonka hän kuulee. Tehtävässä 3.2 väärä puhelinnumerovaihtoehto on aivan erilainen, tehtävässä 3.3 on vain muutaman numeron eroavaisuuksia. Tehtävä 3.4 on monivalintatehtävä, jossa on kolme vaihtoehtoista puhelinnumeroa. Tehtävissä 3.5, 3.6 ja 3.7 kysytään, mihin paikkaan sinä soitit. Tehtävä 3.5 on kuvallinen monivalintatehtävä, tehtävä 3.6 monivalintatehtävä ja tehtävä 3.7 avoin kysymys. Tehtävä 3.8 on monivalintatehtävä, jossa kysytään, mikä päivä naistentautien poliklinikka on auki. Tehtävä 3.9 on monivalintatehtävä, jossa kysytään, milloin poliklinikka on auki. Tehtävässä 3.10 kysytään, onko poliklinikka auki annettuina päivinä ja kellonaikoina. Annettuja aikoja on neljä ja oppijan ympyröitävä kunkin kohdalla kyllä tai ei. Tehtävässä 3.11 pyydetään kirjoittamaan numeroin kuultu puhelinnumero viivoille. Seuraavaksi, tehtävässä 3.12, kysytään, kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on. Tehtävä 3.13 on monivalintatehtävä, jossa kysytään, missä tapauksessa päivystykseen pitää soittaa. Tehtävä 3.14 on täydennystehtävä, jossa täydennetään puuttuvat sanat. Tehtävä 3.15 on sanojen erottelemistehtävä.

5.3.4 Linjat ovat varattuja -äänite ja siihen liittyvät tehtävät

Neljännessä äänitteessä kaikki linjat ovat varattuja ja soittajalle kerrotaan, että häntä palvellaan myöhemmin. Välimusiikin jälkeen soittajalle ilmoitetaan, että hän on jonossa ja häntä pyydetään odottamaan katkaisematta puhelua. Musiikki jatkuu. Äänitteellä on miespuhujaa ja äänite kestää 1 min. 18 sekuntia. Tehtävä 4.1 on monivalintatehtävä, jossa oppijalta kysytään, mitä hänen täytyy tehdä ja annetaan kolme vastausvaihtoehtoa a) – c). Tehtävä 4.2 on monivalintatehtävä, jossa kysytään, miksi kukaan ei vastaa ja vastausvaihtoehtoja on taas kolme.

5.3.5 Viesti äänimerkin jälkeen -äänite ja siihen liittyvät tehtävät

Viides äänite on puhelinvastaaja, jossa pyydetään jättämään viesti äänimerkin jälkeen. Äänitteellä puhuu mies ja äänitteen kesto on 15 sekuntia. Äänitteellä neuvotaan kertomaan oma nimi, puhelinnumero ja mitä asia koskee. Tehtävä 5.1 on monivalintakysymys, jossa kysytään, mitä vastaajassa sanotaan ja vastausvaihtoehtoja on kolme. Tehtävä 5.2 on monivalintakysymys, jossa kysytään, milloin viestin voi jättää ja vaihtoehtoja on kolme. Monivalintatehtävässä 5.3 kysytään, mitä pitää tehdä puhelun lopuksi. Oppija valitsee yhden kolmesta vaihtoehdosta. Tehtävässä 5.4 kysytään, mitä viestissä pitää sanoa ja oppija valitsee yhden kolmesta vaihtoehdosta. Tehtävässä 5.5 on reagointaharjoituksia, joissa oppijan on sanottava äänimerkin jälkeen tietyt asiat. Tehtävässä on neljä erilaista viestiohjetta. Ensimmäisessä on sanottava vain oma nimi ja puhelinnumero, muissa nimen ja puhelinnumeron lisäksi kerrotaan lyhyet terveyteen tai asiointiin liittyvät asiat. Mahdollisuuksien mukaan näitä voidaan äänittää ja kuunnella, mutta tehtävä toimii myös pariharjoituksena sekä niin, että jokainen oppija puhuu vuorollaan. Mikäli oppijan kielitaito riittää, voidaan keksiä itse sairauksia tai muita asioita, joita oppija jättää vastaajaan. Äänitteeseen liittyy neljä monivalintatehtävää ja yksi reagointaharjoitustehtävä.

Linjat ovat varattuja ja Viesti äänimerkin jälkeen -äänitteisiin liittyy vain vähän tehtäviä, koska tutkimuksen edetessä ne karsiutuivat pois oppitunneilla testatusta oppimateriaalipaketista aikapulan vuoksi. Olen silti jättänyt ne tähän maisterintutkielmaan opettajien käytettäväksi. Lisäksi testasin niitä kahdessa omassa ryhmässäni, ryhmissä I ja II.

5.4 Soveltamisideoita

Jos oppijoilla on omissa puhelimissaan puhelinvastaajat, voidaan viestejä jättää myös näihin tai opettajan puhelimeen. Tätä voidaan harjoitella ennen varsinaisten tehtävien tekoa, jolloin oppijoille syntyy käsitys, mistä puhelinvastaajassa on kyse.

Oppimateriaali on tarkoitettu käytettäväksi kuullunymmärtämisharjoituksina, mutta oman luovuutensa rajoissa opettajat ja kouluttajat voivat käyttää sitä esimerkiksi myös lukemisharjoituksena. Oppimateriaalia voidaan soveltaa esimerkiksi niin, että oppija poimii kirjoitetusta tekstistä opettajan ilmoittaman sanan. Tällainen tehtävä vaatii lukutaitoa.

Miltei kaikissa monivalintatehtävissä vastausvaihtoehtoja on kolme. Tehtävistä voi muokata haastavampia keksimällä neljännen vastausvaihtoehdon, tai helpottaa tehtäviä jättämällä yhden väärän vastausvaihtoehdon pois, jolloin oppija valitsee vain kahdesta vaihtoehdosta kuulemansa.

Täydennystehtäviä opettaja voi muokata esimerkiksi niin, että tekstistä puuttuu tavuja tai

äänteitä, joita oppijan täytyy kuunnella ja kirjoittaa ne kokonaisten sanojen sijaan. Puuttuvat tavut ja äänneet voivat olla joko alkutavuja tai alkuäänteitä, tai esiintyä sanan keskellä tai lopussa. Tällainen tehtävä voi olla joillekin oppijoille jopa haastavampi kuin kokonaisten tuttujen sanojen kirjoittaminen.

Myös puhelinnumerotehtäviä voi muokata sellaisiksi, että välistä puuttuu numeroita, ja oppijan on poimittava riville oikea numero. Esimerkiksi TE-toimistoäänitteeseen voisi liittyä seuraavanlainen tehtävä:

Mitkä numerot puuttuvat? Kuuntele ja kirjoita numeroin.

0 ____ 0 6 ____ 2 20 ____

Sananrajatehtäviä voi soveltaa siten, että oppija ympyröi tekstipötköstä tuntemansa suomen kielen sanat. Sananrajatehtäviä voi käyttää myös lauseenhahmottamistehtävinä, sillä äänitteellä lauseet erottaa selvästi toisistaan taukojen ansiosta.

Tekemäni kuunteluharjoitukset eivät ole kovin **toiminnallisia**, mutta niitä voi toteuttaa eri tavoin ja yhdessä. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opetussuunnitelma (2013) korostaa toiminnallisia opetusmenetelmiä. Toiminnallisuutta ja yhteistyötä voidaan lisätä tekemällä tehtävät esimerkiksi niin, että puhelinnumeroa kuunneltaessa yhden oppijan tehtävänä on poimia kaksi tai kolme ensimmäistä numeroa, toisen oppijan kaksi tai kolme seuraavaa numeroa jne. Tämä voidaan tehdä yhdessä taululle. Samaa ideaa voi soveltaa myös muutaman oppijan ryhmissä. Tehtävässä, joissa kysytään, mihin paikkaan sinä soitit, voivat vastausvaihtoehdot olla isoina kyltteinä eri puolilla luokkaa ja oppijoiden on mentävä oikeaan paikkaan kuulemansa perusteella. Tässä on toki ”vaarana” se, että yksi johtaa ja muut seuraavat.

Äänitteiden tekstejä voidaan pilkkoa osiin siten, että sanat on kirjoitettu erillisille papereille, jotka oppijan pitää hakea toiselta puolelta luokkaa oikeassa järjestyksessä. Tällainen tehtävä toiminee hyvin pienissä ryhmissä. Voidaan järjestää myös leikkimielinen kilpailu, mikä ryhmä on nopein. Äänitteellä esiintyvät sanat voivat olla lappusilla myös oppijan/oppijoiden edessä pöydällä ja ne pitää järjestellä kuullun tekstin (äänitteellä puhutun) mukaiseen järjestykseen. Tällainen tehtävä vaatii jo todella nopeaa mekaanista lukutaitoa.

Erillisille papereille voidaan myös kirjoittaa sanoja, joista osa esiintyy äänitteellä ja osa ei. Tällöin oppijan pitää valita oikeat, äänitteellä esiintyvät sanat. Tämä harjoitus on helppo toteuttaa toiminnallisena.

Puhelinäänitteiden kuunteleminen äänitiedostoina tietokoneelta ei sinänsä ole aito tilanne. Vaikka äänitteet jäljittelivät autenttisia puhelinvastaajaäänitteitä, eivät kaikki tehtävät ohjanneet

autenttiseen toimintaan. Lähimmäksi autenttista tilannetta päästään kenties puhelinnumeroiden poimimistehtävissä sekä ääniviestin jättämisessä, jollaisia tilanteita ihmiset kohtaavat arjessaan. ”Epäautenttiset” kuuntelutehtävät kuitenkin puolustavat paikkaansa siinä, että ne harjaannuttavat kuuntelemaan ja kuulemaan puheen sisältöjä.

Ur (1984) muistuttaa oikea-aikaisen palautteen tärkeydestä. Kuullunymmärtämistehtävissä, samoin kuin puhumistehtävissä, on olennaista antaa palaute välittömästi, jotta oppijan on mahdollista oppia tehtävästä. Jos oikeat vastaukset annetaan päivän viiveellä, oppija ei välttämättä enää muista, mitä on kuullut. (Ur 1984: 28.) Äänitteet on hyvä kuunnella useaan kertaan ja selvittää huolellisesti, mitä äänitteellä sanotaan, vaikkapa toisin sanoin. On tärkeää kiinnittää oppijan huomio haastaviin kohtiin ja sanoihin ja purkaa auki, mitä äänitteellä sanotaan, vaikkapa toisin sanoin. Jo lukevissa ryhmissä tai lukevien oppijoiden kanssa voidaan seurata samaan aikaan painettua tekstiä.

Kuullunymmärtämistehtävät on hyvä tehdä kielistudiossa tai tietokoneluokassa, jos ryhmällä on sellainen käytössään. Näin jokainen saa tehdä tehtävänsä rauhassa ja yksin, ilman suorituspainetta. Yksin tekeminen voi olla joillekin oppijoille uutta ja vierasta, mutta myös siihen on hyvä totutella.

6 OPPIMATERIAALIN TESTAAMINEN JA ANALYSOINTI

6.1 Ryhmät ja niiden kuvailu

Testasin tekemääni oppimateriaalia viidessä luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä Tampereella; kahdessa omassani sekä kolmessa muun opettajan opettamassa luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä. Puhun ryhmistä jatkossa nimillä ryhmä I, II, III, IV ja V. Kaikkien ryhmien oppijat ovat tulleet Suomeen aikuisina ja he ovat oleskelleet Suomessa enintään viisi vuotta. TE-toimisto on arvioinut heidät sopiviksi luku- ja kirjoitustaidon kursseille.

Ryhmä I on luku- ja kirjoitustaidon ryhmä, jossa olin opettanut ennen aineistonkeruuta ja tehtävien testaamista noin 10 kuukautta toisen opettajan kanssa. Oppijat ovat tähän ryhmään tullessaan joko primaarilukutaidottomia, hitaasti eteneviä sekundaarilukutaitoisia tai semilukutaitoisia ”uusia tulokkaita”, joilla ei vielä ole kovin paljon suomen kielen taitoa. Ryhmän oppijat olivat olleet tällä kurssilla n. 1–10 kuukautta. Oppijoiden vaihtuvuus on ollut suurta, mikä on vaikuttanut sekä ryhmädynamiikkaan että opetustahtiin. Ryhmässä puhutaan äidinkielenä arabiaa, daria, kinyarwandaa ja somalia. Oppijoiden ikä on 18–40 vuotta. Heidän koulutustaustansa vaihtelee: osa on käynyt kotimaassaan peruskoulun ja jopa lukion, osa muutaman vuoden koulua lapsena, ja osa ei ole käynyt koulua koskaan aikaisemmin. Heidän luku- ja kirjoitustaitonsa taso on A1.1–A1.2 ja suullinen kielitaito vaihtelee A1.1:stä A1.3:een. Osalla on opeteltavaa vielä tavutasonkin sujuvassa lukemisessa, osa lukee mekaanisesti hyvin, mutta koska sanastoa ei vielä ole, ei ole ymmärtävää lukutaitoakaan. Ryhmässä on kymmenen opiskelijaa, joista kokeiluun osallistui kahdeksan.

Ryhmässä I tunnilla oli mukana työharjoittelija, jonka äidinkieltä puhui puolet oppijoista. Hän toimi tulkkina tarvittaessa. Tästä oli myös haittaa, sillä hänen kieltään puhuvat oppijat pyysivät tulkkia kääntämään kaiken, eivätkä luottaneet yhtään siihen, mitä suomeksi kuulivat (ja ymmärsivät).

Ohjeistin tehtävät mahdollisimman huolellisesti ja perusteellisesti. Annoin esimerkkejä, välillä toistin, mitä äänitteessä sanotaan, koska tiesin, että tämä ryhmä tarvitsee sellaista tukea. Luin tehtävänannot ja vastausvaihtoehdot hitaasti ja rauhallisesti osoittaen samalla dokumenttikameran avulla, missä tehtävässä mennään. Tehtävän 2 kohdalla oppijat rupesivat lukemaan tehtävänantoja ja vastausvaihtoehtoja itse kuorossa. Tehtäviin käytettiin aikaa noin 1 tunti ja 15 minuuttia.

Alussa oppijat eivät ymmärtäneet, että jokaisen on tarkoitus kuunnella ja selviytyä tehtävistä itse, eikä paperia ja vastauksia saa näyttää toiselle. Normaalisti teemme paljon ryhmä- ja paritöitä, joten yksilötyöskentelyä on vähän. Työharjoittelija muistutti yksilötyöskentelystä omalla

äidinkielelleen. Muuten ryhmä oli rauhallinen ja keskittynyt, etenkin ensimmäisten tehtävien aikana tunnin alussa. Loppua kohden ilmapiiri muuttui levottomammaksi. Yksi opiskelija ilmeisesti väsyi paikallaan istumiseen ja halusi jakaa uudet tehtäväpaperit muille. Suostuin tähän. Yksi vastasi soivaan puhelimeensa. Omankielinen puhetulva lisääntyi tunnin loppua kohti. Jossain vaiheessa opiskelijat halusivat, että tehtävät käännettäisiin heidän kielelleen. Kielsin ja pyysin luottamaan siihen, että he osaavat kyllä sen verran suomea. Vastauksia puhuttiin ääneen, jolloin pyysin työharjoittelijaa kääntämään, että testini menee pilalle, jos puhutaan tai neuvotaan kaveria.

Ryhmä II on myös luku- ja kirjoitustaidon ryhmä, seuraava ”luokka”, joka tekee paljon yhteistyötä ryhmän I kanssa. Olen opettanut tätä ryhmää yhdessä toisen opettajan kanssa 10 kuukautta. Tämän ryhmän oppijat osasivat jo auttavasti mekaanisen lukutaidon lausetasolla, tai olivat muuten nopeammin eteneviä tai suullisesti taitavampia kuin ryhmän I oppijat. Äidinkielenään he puhuvat somalia, daria ja arabiaa. Ikäjakauma on 23–38 vuotta. Oppijoiden koulutustausta on vaihteleva. Tämän ryhmän oppijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitotaso oli A1.2:sta A1.3:een. Suullinen kielitaito oli taitotasolla A1.3–A2.1. Tämänkin ryhmän sisällä oli tapahtunut ennen kokeilua paljon muutoksia, koska muutamat oppijat olivat siirtyneet juuri ryhmästä I tähän ryhmään. Ryhmän oppijoista kokeiluun osallistui kahdeksan.

Ryhmässä II neuvoin tehtävät huolellisesti ja luin sekä tehtävänannot että vaihtoehdot tarvittaessa useamman kerran. Muutaman äänitteen kuuntelimme opiskelijoiden toiveesta useamman kerran, jos he eivät saaneet tuotettua paperille mitään. Koin tämän tarpeelliseksi, sillä kyseessä ei ollut pelkkä testaaminen, vaan oppitunti ja oppimistilanne.

Luokkatilanne oli rauhaton. Eräs opettaja kävi tunnin alussa lainaamassa värikyniä, muutama opiskelija kävi kesken kaiken ja lupaa pyytämättä vessassa, yksi poistui yskäkohtauksen takia ja avustaja tuli myöhässä kesken tunnin ja sai jossain vaiheessa tärkeän puhelun. Oppijat kurkkivat vastauksia toisiltaan tai neuvoivat toisiaan vaivihkaa. Monet puhuivat omaa äidinkieltään tai sanoivat vastaukset ääneen suomeksi. Tehtävien tarkoitus ei välttämättä selvinnyt kaikille. Tehtävien tekemiseen meni noin 1 tunti ja 10 minuuttia.

Ryhmä III on luku- ja kirjoitustaidon ryhmä, joka oli opiskellut suomea 4 kuukautta. En ole itse opettanut tätä ryhmää. Taitotasoarviota heille ei ollut vielä tehty, mutta opettaja kertoi heidän lukevan tavutasolla. Osa luki sujuvasti mekaanisesti. Oppijoiden äidinkielet ovat dari, somali ja thai. He ovat 20–53-vuotiaita. Ryhmässä on 10 oppijaa, joista kokeiluun osallistui 7.

Ryhmää III varten olin muokannut tehtäviä jonkin verran. Olin lisännyt aukioloaikatehtäviä, esim. *Onko toimisto auki keskiviikkona klo 15?*, johon oppijan tuli ympyröidä vastaus kyllä tai ei. Jokainen äänite myös kuunneltiin kerran ennen tehtäväpapereiden jakamista, jotta oppijat pystyivät keskittymään kuunteluun paperin ihmettelyn ja lukemisen sijaan.

Ryhmän III oppimistilanteen alkutunnelmaa voisi kuvailla hämmentyneeksi. Oppijat tarvitsivat paljon ohjeistusta ja apua tehtävänannoissa. Heitä ohjeisti heidän oma opettajansa ja minä avustin tarvittaessa. Tunnilla puhuttiin jonkin verran oppijoiden omia äidinkieliä, mutta tunnelma oli rauhallinen. Ryhmässä III käytettiin tehtävien testaamiseen kaksi oppituntia eli 1 tunti ja 30 minuuttia. Tämä oli selvästi liian pitkä aika, ja opettajakin oli tunnin jälkeen aivan poikki ja sanoi, etteivät he koskaan tee opettajajohtoisia harjoituksia näin paljon. Kuunteluharjoituksia ei olekaan ideaalia tehdä näin paljon kerralla, vaan niitä voi ottaa silloin tällöin.

Ryhmä IV on luku- ja kirjoitustaidon ryhmä, joka oli opiskellut suomea 4 kuukautta. En ole itse opettanut tätä ryhmää. Oppijoiden taitotasoa ei ollut arvioitu, mutta se oli opettajan mukaan hyvin vaihteleva. Osa oppijoista selviytyy suullisesti arjen asioissa, esimerkiksi lääkärissä, ilman tulkkia, osa ei. Yhteistä ryhmän oppijoille oli se, että heidän suullinen kielitaitonsa oli melko hyvä. Ryhmän oppijat lukivat sanatasolla, osa luki jo lauseita. Oppijat puhuvat äidinkielineen daria, thaita, somalia ja paria muuta pienempää afrikkalaista kieltä. Iältään he ovat 30–45-vuotiaita. Ryhmässä on 13 oppijaa, joista kokeiluun osallistui 9. Ryhmässä IV opettaja antoi melko vähän suullista ohjeistusta. Luokassa ei ollut dokumenttikameraa, jolta näyttää, missä tehtävässä ollaan menossa. Tehtäviin käytettiin aikaa kaksi oppituntia eli 1 tunti 30 minuuttia. Äänitteet kuunneltiin kerran ennen niihin liittyvien tehtäväpapereiden jakamista. Ryhmässä IV ei juuri esiintynyt häiriöitä kokeilun aikana.

Ryhmä V on luku- ja kirjoitustaidon ryhmä, joka oli opiskellut suomea vasta yhden kuukauden verran. En ole itse tämän ryhmän vakinainen opettaja, mutta toimin sen opettajan sijaisena viikon ajan ja testasin tehtäviä kahdella oppitunnillani. Oppijoiden taitotasoa ei ollut arvioitu, mutta se on vaihteleva. Muutamat oppijoista ovat primaarilukutaidottomia, suurin osa sekundaarilukutaitoisia. Ainakin yksi oppija pystyi lukemaan ja kirjoittamaan tuttuja fraaseja suomeksi, osa luki ainakin tavutasolla mekaanisesti, osa ei tuntenut suomen kirjainäännevastaavuutta lainkaan. Oppijoiden äidinkieliä ovat somali, dari, kurdi ja arabia. Iältään he ovat 27–55-vuotiaita. Ryhmässä on 10 oppijaa, joista testiin osallistui 9–10 oppijaa päivästä riippuen. Ryhmässä V opetin itse, mutta mukana oli apuopettaja, joka jakoi ja keräsi tehtäväpaperit sekä auttoi tarvittaessa selittämään tehtäviä jokaiselle oppijalle erikseen. Toisin kuin muissa ryhmissä, tässä tein kuullunymmärtämistehtäviä eri päivinä kahdella eri oppitunnilla, en kaikkien kolmen äänitteen tehtäviä saman oppituntikonaisuuden aikana. En testannut ryhmässä V kaikkia tehtäviä, sillä osa niistä vaatii jo suhteellisen hyvää lukutaitoa, jota tämän ryhmän oppijoilla ei vielä ole.

Ryhmässä V testattiin TE-toimisto-äänitteeseen liittyvät tehtävät 1.1–1.9. Siihen käytettiin aikaa noin 45 minuuttia. Tunnin lopuksi kuuntelimme äänitteen uudestaan ja samalla katsoimme oikeat vastaukset. Seuraavana päivänä testattiin Automaattinen puhelinvastaaja -äänitteen tehtävät

2.1–2.4 sekä Naistentautien poliklinikka -äänitteen tehtävät 3.1–3.5. Kuuntelimme uuden äänitteen aina kerran ennen tehtäväpapereiden jakamista. Näihin tehtäviin käytimme aikaa noin 50 minuuttia.

Kaikissa ryhmissä TE-toimisto-äänitteen tehtävistä jokainen tehtävä oli erillisellä paperilla. Tehtävä 1.1. oli paperilla, jonka keräsin pois ja annoin seuraavan paperin, jossa oli tehtävä 1.2. ja niin edelleen. Näin ollen oppijoiden oli helppoa seurata, missä mennään eivätkä he nähneet edellisen tehtävän vastausta, joka saattoi olla sama peräkkäisissä tehtävissä. Automaattinen puhelinvastaaja -äänitteen kaikki tehtävät olivat (ryhmissä III–IV) yhdellä A4-paperilla. Joillakin oli hankaluuksia seurata, missä tehtävässä ollaan menossa. Naistentautien poliklinikka -äänitteen tehtävät olivat kahdella eri paperilla, tehtävä 3.1. - 3.6. yhdellä ja tehtävät 3.7. ja 3.8. toisella. Hankaluuksia näytti aiheutuvan myös se, jos samalla paperilla oli kaksi tehtävää, sillä vastaus kirjoitettiin helposti väärän tehtävän kohdalle.

6.2 Tehtäväpaketin tekeminen sekä luokkatilanteiden havainnointi

Muokkasin kirjallista tehtäväpakettia useampaan otteeseen testailujen lomassa ja tein lisää tehtäviä. Tämän takia kaikki ryhmät eivät ole tehneet samoja tehtäviä. Ryhmissä I ja II kuhunkin äänitteeseen liittyi vain 2–8 tehtävää. Tämän jälkeen tein lisää aukioloaikatehtäviä Automaattinen puhelinvastaaja ja Naistentautien poliklinikka -äänitteisiin liittyen. Ryhmissä III ja IV uusia tehtäviä olivat siis tehtävät 2.9 ja 3.9.

Ennen tehtävien testaamista ryhmässä V tein runsaasti lisää tehtäviä. Avointen kysymysten rinnalle tein monivalintatehtäviä (1.6, 1.9, 2.5, 3.5), yhden puhelinnumerotehtävän (3.2), yhden monivalintatehtävän liittyen aukioloaikoihin (3.7), puhelinnumerotehtävän (3.11), täydennystehtävät, joissa kirjoitetaan puuttuvat sanat (1.13, 2.10, 2.11 ja 3.13) ja tehtävät, joissa merkitään sananrajat (1.14, 2.14 ja 3.16). Koska tehtävät eivät ole kaikissa ryhmissä samat, eivät tulokset ole täysin vertailukelpoisia. Testasin sananrajojen erottelutehtäviä ja täydennystehtäviä ryhmässä, jossa oli ryhmän I ja II oppijoita.

Tehtäviä testatessani lähdin avoimin mielin havainnoimaan, kuinka oppijat suhtautuvat erilaisiin tehtäviin ja kuinka he selviävät niistä. Äänitin kaksi ensimmäistä oppituntia (ryhmät I ja II) oppijoiden luvalla, sillä opetin tunteja itse. Lupapapereiden kääntämisessä käytettiin tulkkia. Ryhmissä III ja IV oli toinen opettaja, joka ohjeisti tehtävät. Minä olin vierailijana ja tarkkailin tilannetta tehden muistiinpanoja. Välillä autoin sekä opettajaa että oppijoita, jaoin tehtäväpapereita tai jalkauduin muuten luokkaan, esim. ohjeistamaan ja neuvomaan. Ryhmässä V opetin itse, mutta koska minulla oli avustaja, en äänittänyt oppitunteja.

Oppituntien aikana ja heti niiden jälkeen kirjasin havaintojani muistiin. Ohjeistin, että

tehtäväpapereihin ei saa laittaa omaa nimeä. Keräsin kunkin valmiin tehtäväpaperin itselleni ennen seuraavan tehtäväpaperin antamista ja tehtävän alkamista. Ryhmien III ja IV opettajille annoin ohjeeksi, että äänitteet saa kuunnella niin monta kertaa kuin he katsovat tarpeelliseksi. En halunnut, että kuunteluharjoitukseni ovat pelkkä testi, vaan että tunti olisi hyödyllinen oppimistilanne oppijoille, joten äänitteitä kuunneltiin tarvittaessa usean kerran ja äänitteillä sanottua toisteltiin oppijoiden taitotason mukaan.

Monet oppijat kysyivät, onko kyseessä (heille suunnattu) testi. Kerroin, että nyt ei testata oppijoita, vaan opettajaa ja tehtäviä. Osalle oppijoista saattoi jäädä epäselväksi, mistä on kyse. En ole varma, kuinka moni ymmärsi puhelinvastaajakontekstin. Ryhmissä I ja II yritin tehtävien välissä selventää, mistä on kyse ja kyselin, mikä on puhelinvastaaja. Osalle se oli tuttu. Ryhmässä III oli puhuttu edellisenä päivänä, mitä tulen tekemään ja kerrattu aukioloaikoja.

Tarkkailin ja pohdin muun muassa seuraavia asioita:

- 1) Kuinka hyvin oppijat ymmärtävät, mistä puhelinvastaajaäänitteissä on kyse?
- 2) Kuinka oppijat selviävät puhelinnumeroiden poimimistehtävistä? Onko eroa sillä, kuinka monesta numerosta pitää valita (monivalintatehtävä)? Entä jos kyseessä on valmis numero ja itse tuotettu? Millaisia ryhmäkohtaisia eroja on havaittavissa? Millaisia eroja on ryhmän sisällä?
- 3) Miten oppijat selviävät aukioloaikojen kuuntelusta ja tehtäviin vastaamisesta? Millaisia ongelmia on viikonpäivissä ja kellonajoissa? Miten monivalintatehtäviin ja avoimiin kysymyksiin vastaaminen eroavat toisistaan?
- 4) Kuinka oppijat selviävät tehtävien lukemisesta? Millaisia eroja on pidempään opiskelleiden ja vähemmän opiskelleiden välillä? Millaisia eroja on eri ryhmien välillä? Kuinka paljon opettaja joutuu selittämään ja millainen vaikutus tällä on? Kuinka paljon siitä on apua? Miten hyvin oppijat selviävät tehtävistä itsenäisesti?
- 5) Kuinka oppijat osaavat poimia oleellisen tiedon äänitteiltä? Miten oppijat ymmärtävät äänitteiden ja tehtävien semanttisen sisällön? (Sama fraasi tai sana sekä äänitteessä että paperissa /sama on sanottu ja kirjoitettu toisin sanoin)?
- 6) Milloin tehtävät muuttuvat oppijoille liian vaikeiksi? Millaisia ryhmäkohtaisia eroja on?

6.3 Tehtävien tulokset

Tehtävien tarkat tulokset ryhmittäin ja tehtävittäin on koottu taulukoihin ja ne ovat liitteenä (LIITE 3). Kuten oletettua, tehtävät sujuivat vaihtelevasti. Monessa ryhmässä ongelmia oli tehtävänantojen ymmärtämisessä, mutta myös vaikea kieli ja vieraat sanat vaikeuttivat tehtävistä selviämistä.

Pelkkiä tehtäväpapeireita ja niiden oikeita ja väriä vastauksia tutkimalla ei päästä kovin

syvälle suoritusten taustoihin saati oppimisprosessin kulkuun. Jonkinlaista kuvaa se kuitenkin antaa tehtävien ja tehtävätyyppien onnistumisesta ja oppijoiden taitotasosta. Jos kaikki vastaukset olisivat olleet joko oikein tai väärin, olisi voinut päätellä, että tehtävät olivat sisällöllisesti ja kielellisesti liian helppoja tai liian vaikeita. Tyhjiksi jätettyjen tehtäväpapereiden määrä sekä ”väärin” tehdyt tehtävät sen sijaan kertovat paljon. Tällöin oppija ei todennäköisesti ole ymmärtänyt tehtävänantoa tai tehtävän tai äänitteen teksti on ollut liian vaikea ymmärtää.

Ryhmän I oppijat pääosin ymmärsivät tehtävänannot ja osasivat poimia oikeita vastauksia monivalintatehtävissä. **Ryhmässä II** pärjättiin selvästi heikommin kuin ryhmässä I, mikä on yllättävää, sillä ryhmän II oppijat on arvioitu kaikilla kielitaidon osa-alueilla ryhmän I oppijoita edistyneemmiksi. Tosin ryhmän II ilmapiiri oli testauspäivänä erittäin levoton ja häiriötekijöitä oli paljon, kun taas ryhmä I teki tehtäviä keskittyneemmin. Ryhmässä I saattoi myös esiintyä enemmän vastausten ääneen sanomista omalla äidinkielellä sekä vastausten kopioimista muilta, mikä vääristää tuloksia. Ryhmässä II oli kuitenkin paljon ongelmia tehtävänantojen ymmärtämisessä. Ryhmä I taas saattoi ymmärtää tehtävänannot paremmin ”tulkin” ansiosta, vaikka kielsin häntä neuvomasta liikaa. **Ryhmällä III** oli myös ongelmia tehtävänantojen ymmärtämisessä, kun taas **ryhmä IV** selvisi niistä melko hyvin. Tämä oli oletettavaa, sillä oppijat on jaettu tasoryhmiin ja ryhmän IV oppijoiden suomen kielen suullinen taito tai opiskelutaidot ovat paremmat kuin ryhmän III oppijoilla. Kuten oletettua, **ryhmällä V** oli vielä paljon ymmärtämisongelmia tehtävänannoissa, sillä ryhmän oppijat ovat opiskelleet kurssilla vasta kuukauden.

6.4 Tehtävien tuloksia tehtävätyypeittäin: Onnistumiset ja ongelmakohdat

6.4.1 Tehtävänantojen ymmärtämisestä

6.4.1.1 Monivalintatehtävät, joissa kaksi vaihtoehtoa

Monivalintatehtävät, joissa oli kaksi vastausvaihtoehtoa, aiheuttivat jonkin verran ongelmia tehtävänantojen ymmärtämisen suhteen. Kaikissa ryhmissä opettaja luki tehtävänannon ja selitti ja havainnollisti tarvittaessa parhaansa mukaan, mitä tehtävässä piti tehdä.

Tehtävässä 1.2, kumman puhelinnumeron kuulet, piti ympyröidä kuultu puhelinnumero. Kaikki eivät ymmärtäneet, mitä tehtävässä piti tehdä. Oppijat esimerkiksi kirjoittivat vastausvaihtoehdon perään kuulemansa puhelinnumeron (väärin), jättivät vastaamatta tai ympyröivät vastausvaihtohtopuhelinnumeroista yksittäisiä numeroita. Eniten ongelmia oli ryhmässä V, joka oli opiskellut vähiten. Kehitystä kuitenkin tapahtui nopeasti: Seuraavana päivänä

ryhmässä V tehtiin kaksi samantyyppistä tehtävää, tehtävät 3.2 ja 3.3, joissa kysyttiin, kumman puhelinnumeron kuulet. Nyt kaikki oppijat osasivat vastata tehtävään ja olivat ainakin näennäisesti ymmärtäneet sen idean ja mitä tehtävässä piti tehdä. Suurin osa vastasi tehtävään myös oikein.

Tehtävässä 1.7. kysyttiin, onko puhelinnumero 020 692 206 a) *uusi* vai b) *vanha*. Oppijan piti kuunnella ja ympyröidä oikea vaihtoehto. **Ryhmässä V** yksi oppija jätti tyhjän paperin, mistä voidaan päätellä, ettei hän ymmärtänyt tehtävänantoa tai muutoin pysynyt tehtävässä mukana. Tehtävän jälkeen selvisi, etteivät oppijat ryhmässä V tienneet sanojen *uusi* ja *vanha* merkityksiä. Äänitteellä kuitenkin sanotaan *uusi*. Yksi kertoi kuullensa kuusi. Vastaus tehtävään on saatettu sanoa omalla äidinkielellä, sillä suurin osa on vastannut, että puhelinnumero on vanha, mikä on väärä vastaus. Oppija on voinut tehtävänannon hallitessaan myös ottaa riskin ja arvata väärin. Myös muissa ryhmissä väriä vastauksia oli muutamia.

Tehtävässä 2.9 kysyttiin, onko toimisto auki tiettyinä päivinä ja kellonaikoina. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä ja ei. Oppijan tuli ympyröidä oikea vastaus. Tämä tehtävä testattiin vain ryhmissä III ja IV. Vastaukset osoittivat, etteivät kaikki ymmärtäneet tehtävänantoa, sillä moni oli ympyröinyt molemmat vastausvaihtoehdot tai jätti vastaamatta. Myös väriä vastauksia oli joitakin.

Myös tehtävissä 3.4–3.6 kysyttiin, onko poliklinikka auki tiettyinä päivinä ja kellonaikoina, ja oppijan piti ympyröidä kysymyksen kohdalla joko kyllä tai ei. Tämä tehtävä testattiin vain ryhmissä III ja IV. Muutama oppija jätti vastaamatta, eli ei mitä todennäköisimmin ymmärtänyt tehtävänantoa. Tyhjistä vastauksista päätellen **ryhmässä III** on ollut ongelmia tehtävänantojen, tehtävätyypin tai tehtävän tekstisisällön ymmärtämisessä. Myös päättelytaidot ovat voineet olla puutteelliset tai kellonaikoja ei ole ymmärretty kunnolla.

6.4.1.2 Monivalintatehtävät, joissa kolme vaihtoehtoa

Monivalintatehtävät, joissa piti valita yksi kolmesta vaihtoehdosta, aiheuttivat jonkin verran ongelmia tehtävänantojen suhteen etenkin ryhmässä V. Kolmen vaihtoehdon monivalintatehtävissä pitää valita yksi vaihtoehto, a), b) tai c). Vaihtoehtoina on joko puhelinnumeroita, kuvia, sanoja tai lauseita. Etenkin sanalliset monivalintatehtävät osoittautuivat vaikeiksi.

Tehtävässä 1.3 piti valita oikea puhelinnumero kolmesta vaihtoehdosta. **Ryhmässä V** yksi oppija ei ensin ymmärtänyt, mitä tehtävässä piti tehdä. Ohjeistin häntä sanomalla, ”ympyröi yksi”. Oppija ymmärsi tehtävän turhankin konkreettisesti, piirsi paperiin numeron 1 ja ympyröi sen. Seuraavana päivänä **ryhmässä V** tehtiin vastaava tehtävä, tehtävä 3.4, jossa kysyttiin, minkä puhelinnumeron kuulet. Vaihtoehtoja oli kolme. Nyt kaikki olivat ympyröineet oikean

puhelinnumeron. Tehtävätyyppi ja sen tekeminen olivat siis tulleet tutuksi jo seuraavana päivänä. Kyynisempi vaihtoehto on, että oppijat ovat katsoneet mallia toisiltaan.

Tehtävässä 1.6 kysyttiin, mihin paikkaan sinä soitit. **Ryhmässä V** tehtävä oli avoimen kysymykseen sijaan monivalintatehtävä. Vaihtoehtoja olivat *a) TE-toimistoon*, *b) Kelaan* ja *c) sosiaalitoimistoon*. Kun kysyin, ymmärrätkö kysymyksen, vain muutama oppija sanoi ymmärtävänsä. Lopulta sanoin oikean vastauksen ääneen ja pyysin ympyröimään sen. Tämän jälkeen kuusi oppijaa ympyröi oikean vastauksen. Osa jätti vastaamatta ja osa vastasi väärin, vaikka oikea vastaus oli sanottu ääneen. Oppijat eivät siis olleet ymmärtäneet joko tehtävänantoa tai kuulleet tai ymmärtäneet opettajan sanomaa. Myös tehtävässä 3.5 kysyttiin, mihin paikkaan sinä soitit. Yksi oppija oli merkinnyt kaksi vaihtoehtoa. Ilmeisesti oppija ei ole ymmärtänyt tehtävänantoa tai hän on yrittänyt pelata varman päälle valitsemalla useamman vaihtoehdon.

Tehtävässä 1.8 kysyttiin, miksi äänitteellä sanotaan puhelinnumero. **Ryhmässä V** tehtävä oli monivalintakysymys, jonka vastausvaihtoehdot olivat *a) Toimisto on muuttanut eri paikkaan*, *b) Toimisto on kiinni* ja *c) Toimistolla on uusi puhelinnumero*. Peräti viisi oppijaa jätti paperin tyhjäksi. Sisältö on todennäköisesti jäänyt ymmärtämättä, mutta oppijat eivät ole myöskään yrittäneet arvata oikeaa vaihtoehtoa.

Tehtävässä 2.1 piti kuunnella, milloin toimisto on auki ja valita oikea vaihtoehto. Kaikki eivät ymmärtäneet tehtävänantoa. Osa oppijoista jätti tyhjän paperin, osa kirjoitti a)-vastauksen kohdalle *auki* tai merkitsi kaksi vastausta **ryhmissä II ja V**. Tehtävänantoa ei siis ymmärretty kaikissa ryhmissä. Tehtävä on voinut olla myös sisällöltään liian vaikea ryhmälle V.

Tehtävässä 2.2. kysyttiin, minä päivänä toimisto on auki. Tehtävä oli monivalintakysymys, jossa oli kolme vaihtoehtoa; *a) maanantaina ja perjantaina*, *b) maanantaina, tiistaina, keskiviikkona, torstaina ja perjantaina* ja *c) viikonloppuna*. **Ryhmässä II** yksi oppija ympyröi molemmat väärät vastaukset ja toinen kirjoitti a)-vastauksen kohdalle *auki klo 8–9*. Kaikki eivät siis olleet ymmärtäneet, miten tehtävään piti vastata. Tehtävä oli haastava, sillä äänitteellä mainittiin viikonpäivät maanantai ja perjantai. Tehtävä oli harvalla oppijalla oikein ryhmissä II ja III. Myös ryhmissä I ja II oli väriä vastauksia. Kaikki oppijat eivät siis tieneet tai muistaneet, että maanantaista perjantaihin tarkoittaa myös tiistaita, keskiviikkoa ja torstaita. Vastausvaihtoehdot on myös voitu lukea huolimattomasti.

Monivalintatehtävässä 2.3. kysyttiin, onko toimisto auki viikonloppuna. Vaihtoehtoina olivat *a) kyllä*, *b) ei* ja *c) kiitos*. **Ryhmässä II** yksi vastasi väärin (*kiitos*). Ilmeisesti tehtävän tekstisisältöä ei ole ymmärretty, sillä vastausvaihtoehto ei sovi lainkaan kysymykseen. **Ryhmässä III** kaksi oppijaa on vastannut väärin. Ryhmissä I ja IV kaikki ovat vastanneet oikein.

Tehtävässä 3.2. kysyttiin, milloin naistentautien poliklinikka on auki. **Ryhmässä IV**

ympyröitiin (väärästä) vastausvaihtoehdosta ainoastaan kellonaika 4.30, mikä tarkoittaa, ettei tehtävänantoa ymmärretty. Aukioloaikatehtävät osoittautuivat vaikeiksi kaikissa ryhmissä. Oppijat saivat melko vähän oikeita vastauksia, mutta suurin osa ymmärsi tehtävänannot.

Tehtävässä 3.4. kysyttiin, milloin sinun pitää soittaa tähän numeroon. Vaihtoehdot olivat *a) päivystystapauksissa, b) jos haluat lääkäriajan ja c) jos olet nainen*. Ryhmässä II jätettiin tyhjä paperi. Myös tehtävässä 5.2, milloin voit jättää viestin jätettiin ryhmässä II tyhjä paperi. Vastausvaihtoehdot olivat *a) äänimerkin jälkeen, b) ennen äänimerkkiä ja c) äänimerkin aikana*.

Tehtävässä 5.1. kysyttiin, mitä vastaajassa sanotaan. Vaihtoehdot olivat *a) puhelusi menee vastaajaan, b) puhelusi on ruutu ja c) puhelusi vastataan, jos odotat*. **Ryhmässä II** ympyröitiin molemmat väärät vastaukset.

Tehtävässä 5.3. kysyttiin, mitä sinun pitää tehdä viestin jättämisen jälkeen/puhelun lopuksi. Vastausvaihtoehdot olivat *a) painaa ruutu, b) kertoa puhelinnumerosi ja c) äänimerkki*. **Ryhmässä I** neuvoteltiin kaikilla kielillä ja äänillä, mitä tarkoittaa äänimerkki. Yksi oli ympyröinyt kaksi vaihtoehtoa (sekä oikean että väärän). **Ryhmässä II** peräti kolme oppijaa jätti tyhjän paperin.

En havainnut suuria eroja tehtävissä, joissa oppijan piti valita kahden tai kolmen vaihtoehdon välillä. Valinta kahden puhelinnumeron välillä on näyttänyt olevan hieman helpompi kuin valinta kolmen välillä vain ryhmässä II. Kukaan ei ole vastannut väärin tehtävässä 1.2 (kumman puhelinnumeron kuulet), mutta tehtävässä 1.3 (minkä puhelinnumeron kuulet) kaksi oppijaa on merkinnyt väärän vastauksen. Tästä ei kuitenkaan voida vetää kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, koska kyseessä on vain yksi tehtävä ja yksi ryhmä.

6.4.1.3 Muunlaiset monivalintatehtävät

Tehtävässä 2.2 oppijan piti ympyröidä, mitkä viikopäivät hän kuulee. Paperilla luki kaikki viikopäivät. Tehtävä testattiin vain ryhmässä V. Tehtävää selitettiin oppijoille pitkään ja äänite kuunneltiin monta kertaa. Äänitteellä sanotaan *maanantaista perjantaihin*. Kahdeksan oppijaa ympyröi maanantain ja perjantain. Kaksi ympyröi myös sunnuntain. Kaikki oppijat osasivat lopulta vastata tehtävään, kun heitä neuvoi henkilökohtaisesti. Tehtävänannon ymmärtämisestä ei kuitenkaan ole varmuutta, eivätkä kaikki oppijat välttämättä ymmärtäneet tehtävän ja äänitteen yhteyttä.

6.4.1.4 Avoimet kysymykset

Avoimia kysymyksiä on tehtävissä melko paljon. Suurimmaksi ongelmaksi muodostui se, ettei

oppijoilla ollut kykyä kirjalliseen tuotokseen. Toinen ongelma oli se, etteivät oppija välttämättä ymmärtäneet kysymystä. Puhelinnumeronpoimimistehtävät sen sijaan sujuivat hyvin ja niiden kohdalla tehtävänanto ymmärrettiin.

Tehtävässä 1.1 kysyttiin, mitä numeroita kuulet. Ideana oli poimia äänitteeltä mahdollisimman paljon numeroita. Kaikissa ryhmissä kaikki oppijat ymmärsivät, mitä tehtävässä piti tehdä tai ainakin kaikki kirjoittivat paperiin numeroita. Numerot 8 ja 9 menivät helposti sekaisin; ryhmässä V kolmen oppijan paperissa oli numero 8, vaikka sitä ei esiinny äänitteen puhelinnumerossa.

Tehtävässä 1.4 pyydettiin kirjoittamaan koko puhelinnumero viivoille. Kaikki eivät kirjoittaneet numeroita annetuille viivoille. Numeroita kirjoitettiin viivojen alle tai monta numeroa samalle viivalle tai viivojen väliin. Opettajan taululle laittama esimerkki hämäsi paria oppijaa **ryhmässä III**, sillä he olivat kirjoittaneet viivoille numerosarjan 040, jota ei äänitteellä olleessa puhelinnumerossa ollut. Kaikki olivat kuitenkin yrittäneet poimia puhelinnumeroa ylös eli olivat ymmärtäneet tehtävän idean.

Sekä tehtävässä 1.1 että 1.4 piti poimia sama TE-toimiston puhelinnumero. Ryhmissä I, III ja V lisäkuuntelukerrat eivät juuri auttaneet oppijoita oikean puhelinnumeron poimimisessa. Ryhmässä I kolme oppijaa ei auttanut, vaikka samaa numeroa toistettiin monessa tehtävässä aiemmin, vaan he tekivät (tehtävässä 1.4) edelleen paljon virheitä. Ryhmässä V vain yksi oppija sai puhelinnumeron oikein, molemmissa tehtävissä. Oppijat eivät tosin tieneet, mitä tuleman pitää, eivätkä tietoisesti ehkä yrittäneetkään painaa puhelinnumeroa muistiinsa. Sen sijaan ryhmässä II puhelinnumeron kuunteleminen uudestaan selvästi auttoi oppijoita poimimaan puhelinnumeron; tehtävässä 1.1 puhelinnumeron sai oikein vain kolme, mutta tehtävässä 1.4 seitsemän oppijaa.

Ryhmässä V tehtävässä 2.1 kysyttiin, mitä numeroita kuulet. Äänitteellä sanotaan *yhdeksästä kuuteentoista*. Peräti seitsemän oppijaa kymmenestä jätti tyhjän paperin. Kukaan ei kuullut äänitteeltä numeroa 16 (*kuuteentoista*). Suurin osa ei mitään ilmeisimmin ymmärtänyt, mitä tehtävässä piti tehdä, ei kuullut äänitteeltä numeroita tai ei osannut yhdistää, että *yhdeksästä* tarkoittaa numeroa 9 tai *kuuteentoista* tarkoittaa numeroa 16. Alle puolet oppijoista ymmärsi tehtävän ja osasi vastata siihen.

Myös tehtävässä 3.1 pyydettiin kirjoittamaan, mitä numeroita kuulet. Tehtävänanto ymmärrettiin kaikissa ryhmissä. **Ryhmässä V** ongelmia aiheuttivat numerot 2 ja 6, 8 ja 9 sekä 1 ja 2, jotka sekoitettiin helposti keskenään. Tehtävässä 3.3 piti kirjoittaa kuultu puhelinnumero viivoille. Tehtävänanto ymmärrettiin kaikissa ryhmissä. Tehtävässä 1.5 kysyttiin, kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on. Tehtävä aiheutti hälinää ja hämmennystä kaikissa ryhmissä. Tehtävänanto katsottiin huolellisesti yhdessä ja esimerkin kera siten, että taululle kirjoitettiin opettajan

puhelinnumero ja laskettiin siitä yhdessä numeroiden lukumäärä. Moni kirjoitti silti vastaukseksi äänitteellä kuullun puhelinnumeron joko oikein tai virheellisesti, mutta ei osannut vastata kysymykseen. Oppijat kirjoittivat myös satunnaisia puhelinnumeroita tai palauttivat tyhjän paperin, eli mitä ilmeisimmin he eivät ymmärtäneet tehtävää.

Tehtävässä 1.6. kysyttiin, mihin paikkaan (toimistoon) sinä soitit. Tämä oli avoin kysymys ryhmissä I–IV. Tehtävä oli vaikea. Melkein kaikissa ryhmissä vastaus sanottiin lopulta ääneen, mutta kaikki eivät ymmärtäneet, mistä oli kyse. Oikeaksi vastaukseksi katsottiin, jos oppijat oli kirjoittanut tai yrittänyt kirjoittaa *Pirkanmaan TE-toimisto, Tampereen työvoimatoimisto, työvoimatoimisto* tai *TE-toimisto*. Jotkut kirjoittivat puhelinnumeron tai jättivät tyhjän paperin. Muutama oppija kirjoitti *toimisto* tai *paikkaan toimistoon* eli kopioi vastauksen kysymyksestä. Tehtävää tai tehtävänantoa ei siis ymmärretty.

Tehtävässä 1.8. kysyttiin, miksi vastaajassa sanotaan puhelinnumero. Tehtävä oli avoin kysymys ryhmissä I–IV. Tehtävä meni vaihtelevasti; jotkut yrittivät kirjoittaa, että *puhelinnumero on vaihtunut tai muuttunut*, mikä on oikein. Jotkut yrittivät kirjoittaa jotain muuta. Jotkut kirjoittivat puhelinnumeron tai jättivät tyhjän paperin. Joko tehtävänantoa ei ymmärretty tai vapaa kirjallinen tuotos ja miksi-kysymys olivat liian vaikeita ryhmän oppijoille. Yhdessä ryhmässä tehtävä käytiin lopulta suullisesti läpi. Sanottiin, että puhelinnumero on muuttunut ja että nyt toimistolla on uusi puhelinnumero. Tämän jälkeen osa oppijoista kirjoitti vastaukseksi *uusi* ja osa yritti kirjoittaa jotakin muuta. Tämä kertonee siitä, ettei tehtävänantoa ja kysymystä ymmärretty selityksistä ja oikean vastauksen kertomisesta huolimatta. Myös **ryhmässä IV** tehtävä aiheutti hämmästelyä. Opettaja kertoi tehtävänannon kerran englanniksi. Osa oppijoista yritti perustella koska-lauseella ja osa yritti kirjoittaa, että *numero on uusi*. Osa kirjoitti vastaukseksi jotakin muuta ja osa jätti tyhjän paperin. Tämä kertoo joko tehtävänannon vaikeudesta tai siitä, ettei oppijoilla vielä ole valmiuksia kirjalliseen tuotokseen. **Ryhmässä II** kaikki vastasivat oikein.

Ryhmässä V tehtävässä 2.3 piti kirjoittaa itse, mitkä viikonpäivät kuulee. Tätä ennen kuullut viikonpäivät oli ympyröity edellisessä tehtävässä. Suurin osa oppijoista ymmärsi tehtävän ja yritti vastata. Kolme vastasi oikein; yksi kirjoitti päivät täysin oikein, yksi ymmärrettävästi oikein, yksi kirjoitti *mänänteam prhanteam*, mutta tulkitsin sen oikeaksi vastaukseksi, sillä oppija yritti kirjoittaa sanoja maanantai ja perjantai. Yksi kirjoitti vastaukseksi maanantain ja perjantain lisäksi keskiviikon. Kolme kirjoitti tai yritti kirjoittaa lauantai ja sunnuntai. Kolme jätti tyhjän paperin.

6.4.1.5 Täydennystehtävät

Täydennystehtäviä olivat 1.13, 2.10, 2.11 ja 3.13. Niissä piti kirjoittaa puuttuvat sanat viivoille.

Tehtävässä pitää osata myös lukea tai seurata äänitteen puhetta ja paperilla olevaa tekstiä yhtä aikaa sekä kirjoittaa. Testasin tehtäviä ryhmässä, jossa oli sekä ryhmän I että ryhmän II oppijoita, yhteensä heitä oli kuusi. Kaikki ymmärsivät tehtävänannon. Viivoille kirjoitettiin pääosin oikeita sanoja joko oikein tai virheellisesti. Muutama oppija kuitenkin kirjoitti muualla tekstissä esiintyviä sanoja tai sanojen loppuja viivoille. Oppijat eivät välttämättä ehtineet lukea tekstejä kokonaan ja huolellisesti, jotta he olisivat huomanneet kirjoittaneensa siinä jo esiintyviä sanoja.

6.4.1.6 Sananrajatehtävät

Tehtävissä 1.14, 2.14 ja 3.16 piti erotella kirjoitetusta tekstistä sananrajat. Näitä tehtäviä testattiin vain ryhmässä, jossa oli ryhmän I ja II oppijoita. Sananrajojen merkitsemistehtävät eivät ole kuullun ymmärtämistä, vaan sananrajojen hahmottamista ja sanojen löytämistä tekstistä ylipäänsä. Sananrajat puheessa ja kirjoitettuna eivät ole yhteneväiset. Kaikki oppijat ymmärsivät, mitä tehtävässä piti tehdä. Oppijat tekivät näitä tehtäviä hyvin keskittyneesti. Tehtävä oli oppijoiden mielestä vaikea. Kaikki oppijat ovat kuitenkin löytäneet tekstistä ainakin joitakin tuttuja sanoja ja merkinneet niihin sananrajat. Tulokset paranivat, mitä enemmän tehtäviä tehtiin. Tehtävässä 1.14 löydettiin vain muutamia sanoja, mutta tehtävässä 3.16 paras tulos oli jo 19 sanaa. Kukaan ei suoriutunut tehtävistä täydellisesti.

6.5 Johtopäätöksiä tehtävien toimivuudesta

6.5.1 Mitä taitoja ja osaitaitoja tehtävien tekeminen edellyttää

Luetunymmärtämistestiä analysoinut Allemano (2012) selvitti, mitkä seikat heikon luku- ja kirjoitustaidon omaavilla oppijoilla johtivat väärin vastauksiin. Tutkimuksessa testattavien joukko oli sen verran pieni, ettei tutkimustuloksia voi yleistää, mutta jotain osviittaa se antaa. Ongelmia oli sekä tehtävänantojen ymmärtämisessä, kielen ymmärtämisessä (sanatasolla) että siinä, ettei tekstejä luettu loppuun. Ei esimerkiksi ymmärretty, että kysymys liittyy tekstiin tai ei ymmärretty kysymyksessä esiintyvää sanaa. Allemano arvioi, että osa testattavista osasi lukea vasta sanatasolla, jolloin juututtiin sanan merkitykseen eikä osattu muodostaa kokonaiskuvaa lauseesta tai koko tekstistä. Allemanon mukaan tällaisella testillä ei pystytä mittaamaan luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan luetun ymmärtämistä, vaan sillä testataan jotain aivan muuta. (Allemano 2012: 137–142.) Samanlaisiin ongelmiin kompastuttiin kuullunymmärtämistehtävissä: tehtävänantoja ei ymmärretty ja osa tehtävistä vaatii sellaista lukutaitoa, jota ei oppijoilla vielä ole.

Oppimateriaalipakettini sisältää monenlaisia tehtäviä. Mukana on avoimia kysymyksiä, joista numeroiden poimiminen on melko helppo avoin kysymys. Muut vaativat kirjallisia taitoja, jotka ovat luku- ja kirjoitustaidon kurssin oppijoilla melko alkeelliset, etenkin kurssin alussa. Tämän takia ainakaan pitkien vastausten (lauseiden) vaatiminen on epätarkoituksenmukaista. Lisäsin monivalintakysymyksiä avoimien kysymysten rinnalle. Nekään eivät tehtävätyypinä välttämättä helpota, sillä monivalintakysymys on itsessään jo uusi teksti, jonka ymmärtäminen vaatii ponnisteluja (Rost 1990). Jos vastausvaihtoehtoja on useita, menee oppijalla aikaa, energiaa ja resursseja jokaisen vaihtoehdon lukemiseen ja ymmärtämisen prosessiin. Monivalintatehtävän relevanttius kuullun ymmärtämisen testaamisessa voidaan kyseenalaistaa sillä perusteella, että se mittaa enemmän luetun kuin kuullun ymmärtämistä (Rost 1990; 132). Vaihtoehtoina kannattaa käyttää kuvia tekstin sijaan. Tällöin tosin ongelmaksi voi osoittautua kuvanlukutaito tai se, että abstrakteja asioita on mahdoton esittää yksiselitteisillä kuvilla.

Opettajan näkökulmasta tehtävät toimivat kuitenkin pääasiassa hyvin. Ne olivat sopivan haastavia eritasoisille ryhmille. Mikään ryhmä ei suoriutunut tehtävistä niin, että kaikki olisivat saaneet oikeat vastaukset kaikkiin tehtäviin, mutta jokaisessa ryhmässä tuli onnistumisia. Eniten ongelmia oli ryhmässä V, jossa kompastuttiin jo siihen, ettei tehtävänantoja ymmärretty. Myös puhelinvastaajäänitteiden sanasto oli liian vaikeaa näin alkeistason luku- ja kirjoitustaidon ryhmälle. Myös ryhmä III oli kielitaidoltaan suhteellisen heikko, ja monet tehtävätyypit oppijoille vieraita. Sen sijaan ryhmässä I, II ja IV oppijat suoriutuivat melko hyvin erilaisista tehtävätyypeistä, joskin ryhmässä II muutamilla oppijoilla oli ymmärtämisongelmia.

Tehtäväänalyysilla (*task analysis*) tutkitaan, mitä osa- tai esitaitoja oppijalla täytyy olla, jotta hän pystyy tekemään annetun tehtävän ja oppimaan siitä. Opettajan on arvioitava jatkuvasti omia oletuksiaan ja tutkittava antamissaan tehtävissä vaadittuja osataitoja. Kun oppija hallitsee suurimman osan näistä osataidoista, vasta sitten voidaan keskittyä itse opittavaan asiaan. (Marrapodi 2012: 57, 61.). Luonnollisesti erilaisissa tehtävätyypeissä vaaditaan erilaisia osataitoja. Seuraavaksi pohdin, mitä osataitoja oppija tarvitsee selviytyäkseen eri tyyppisistä puhelinvastaajäänitteisiin liittyvistä kuullunymmärtämistehtävistä.

Ensinnäkin oppijan on ymmärrettävä puhelinvastaajakonteksti. Hänen on hahmotettava tehtävä, osattava joko lukea tai osattava seurata opettajan puhetta tai lukemaa. Hänen on ymmärrettävä, mitä tehtävässä sanotaan ja mitä siinä pitää tehdä.

Monivalintatehtävässä oppijan on ymmärrettävä, että on olemassa tietty määrä vaihtoehtoja ja yksi niistä on oikea vastaus. Hänen on hahmotettava ja ymmärrettävä, että yksi vastausvaihtoehto on kokonaisuus. Osa oppijoista oli ympyröinyt vastauksista esim. yksittäisiä numeroita, mikä kertonee, ettei tätä seikkaa ole ymmärretty. Oppijan on ymmärrettävä, että oikea vastaus pitää

ympyröidä tai merkitä muuten. Hänen on ymmärrettävä, että muut vaihtoehdot ovat väärin, eikä niitä saa merkitä. Oppijan on ymmärrettävä, että hän saa merkitä vain yhden vastausvaihtoehdon.

Ellei oppija osaa lukea, on hänen muistettava, mitä opettaja on lukenut ja mitä kussakin vastausvaihtoehdossa lukee. Jotta muistiin painaminen olisi helpompaa, on oppijan ymmärrettävä kysymyksen ja vastausvaihtoehtojen sisältö. Tämän jälkeen oppijan on kuunneltava äänitteen teksti ja yhdistettävä se johonkin vastausvaihtoehtoon. Hänen on muistettava, mitä missäkin lukee. Mikäli lukemisessa tai muistissa on puutteita, mitä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijalla usein on, ovat sanalliset monivalintatehtävät miltei mahdottomia lukutaidottomalle, vaikka joku lukisi ne hänelle etukäteen. Ellei oppija ymmärrä kysymyksen tai vastausvaihtoehtojen sisältöä, ei tehtävä ole hänen kannaltaan mitenkään mielekäs.

Monivalintatehtävissä oppija voi arvailemalla päästä pitkälle ja osata näennäisesti, vaikka ei todellisuudessa ymmärtäisi muuta kuin tehtävätyypin vaatiman idean yhden vastausvaihtoehdon ympyröimisestä. Voisi luulla, että tehtävissä, joissa on vain kaksi vaihtoehtoa, on helppo arvata oikea vastaus. Tätä kikkailua ei kuitenkaan ollut juurikaan havaittavissa testaamissani ryhmissä. Tyhjästä papereista päätellen oppija jätti vastaamatta, jos ei osannut tai ymmärtänyt tehtävää.

Avoimissa kysymyksissä oppijan on niin ikään ymmärrettävä kysymys sekä äänitteen sisältö. Hänen on pääteltävä oikea vastaus ja osattava kirjoittaa se paperille. Avoimissa kysymyksissä, joissa pitää poimia puhelinnumero, vastaaminen on hieman helpompaa, jos oppija osaa ja muistaa numerot välittömästi. Van de Craatsin (2012) mukaan nuori aikuinen muistaa kerrallaan noin seitsemän erillistä yksikköä, esim. numeroa. Puhutussa kielessä viive on muutama sekunti, jonka aikana uusi tieto on omaksuttava (Van de Craats 2012; 112.). Näin ollen oppijan on esimerkiksi puhelinnumerot tehtävässä saatava kuultu numero paperille välittömästi. Äänitteillä puhelinnumerot luetellaan 2-3 numeron ryppäissä, mutta melko nopeasti. Oppijaa voi helpottaa, jos hän osaa kuunnella nämä kokonaisuudet ja painaa lyhyet numerosarjat muistiinsa. Tehtäviin liittyvissä puhelinnumeroissa on yhteensä 9-10 numeroa. Vain muutama oppija sai puhelinnumeron ensimmäisellä kuuntelukerralla oikein. On muistettava, että luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoilla on kouluttamattomuudesta johtuen yleensä puutteelliset opiskelutaidot, joten oppimisstrategiat ja muistiinpainamistekniikat voivat olla kehittymättömät.

Täydennystehtävät (aukkotehtävät) vaativat luku- ja kirjoitustaitoa. Oppijan on hahmotettava teksti kokonaisuutena. Tehtävät vaativat kielellistä tajua ja sanan käsitteen on oltava tuttu. Täydennystehtävät toimivat hyvin ainakin ryhmässä, jossa oli ryhmän I ja II oppijoita. Kaikki ymmärsivät, mitä tehtävässä piti tehdä, joskin sanojen oikeinkirjoitus tuotti ongelmia. Moni kirjoitti viivalle epähuomiossa tekstissä jo esiintyvän sanan. Oppijat eivät ilmeisesti ehtineet lukea tekstiä huolellisesti tai eivät hahmottaneet tekstikokonaisuutta. Voi myös olla, etteivät he täysin

ymmärtäneet tehtävänantoa ja sitä, ettei saman sanan kuulu esiintyä tekstissä monta kertaa. Täydennystehtäville pitäisi antaa paljon aikaa ja pyytää oppijaa tarkastamaan vastauksensa eli lukemaan teksti vielä läpi huolellisesti kokonaisuudessaan.

Sananrajatehtävät vaativat lukutaitoa sekä kykyä hahmottaa tekstistä kokonaisia sanoja ja ymmärtää teksti kokonaisuutena. Huomasin, että sananrajatehtävät on hedelmällisempää toteuttaa siten, että oppija etsii itselleen tutut sanat, eikä niin, että hän merkitsee jokaisen sanan rajan. Se osoittautui liian haastavaksi jopa yli vuoden opiskelleessa luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä.

Opettajajohtoinen kuullunymmärtämisoppitunti oli raskas, joten koko tehtäväpakettia ei kannata tehdä kerralla. Raskasta oli myös papereiden pyörittely sekä tehtävyyppien vaihtelevuus ja vaihtuvuus oppitunnin aikana. Kaikki oppijat eivät ehkä ehtineet orientoitua uudentyyppiseen tehtävään. Erilaisia tehtävyyppettä on kuitenkin hyvä tehdä, mutta ei liian tiuhaan tahtiin. Uuden tehtävyyppin käyttöönotto vaatii opettelua (Krooks-Sorri 2007: 20). Koska kirjallinen materiaali, opettajajohtoisuus ja paikallaan istuminen on vierasta luku- ja kirjoitustaidon ryhmän oppijalle, kannattaa tehdä vaikkapa vain yksi kuullunymmärtämistehtävä päivässä ryhmän taitotasosta riippuen tai yhdistää johonkin samaan aihepiiriin liittyvään opintokokonaisuuteen.

Puhelinäänitteiden kuunteleminen äänitiedostoina tietokoneelta ei sinänsä ole aito tilanne. Vaikka äänitteet jäljittelivät autenttisia puhelinvastaajaäänitteitä, eivät kaikki tehtävät ohjanneet autenttiseen toimintaan. Lähimmäksi autenttista tilannetta päästiin kenties puhelinnumeroiden poimimistehtävissä sekä ääniviestin jättämisessä, jollaisia tilanteita ihmiset kohtaavat arjessaan. ”Epäautenttiset” kuuntelutehtävät kuitenkin puolustavat paikkaansa siinä, että ne harjaannuttavat kuuntelemaan ja kuulemaan puheen sisältöjä.

6.5.2 Mitä sanastollisia taitoja tehtävät edellyttävät?

Ylipäänsä puhelinvastaajaäänitteiden sanasto ja sisältö on vaikeaa kieltä. Ymmärtääkseen kuulemansa A1-tason oppija tarvitsee hidastettua puhetta, jollaista puhelinvastaajaäänitteissä ei ole. Kolmessa puhelinvastaajaäänitteessä keskeistä ovat puhelinnumerot ja kellonajat. Niitä voidaan harjoitella jo hyvin alkeistasolla. Linjat ovat varattuja ja Viesti äänimerkin jälkeen -äänitteet ja niihin liittyvät tehtävät ovat sisällöltään ja sanastoltaan jo hieman haastavampia. Opettaja voi itse harkita, sopivatko ne ryhmän taitotasolle.

Viikonpäiviä opetellaan yleensä luku- ja kirjoitustaidon kurssin alussa (OPS 2012), minkä vuoksi osa kuuntelutehtävistä voidaan tehdä jo kurssin alkuvaiheessa. Samat tehtävät sopivat viikonpäivien kertaamiseen kurssin edetessä. Suuri osa oppijoista ei tiennyt tai muistanut, mitä *arkisin* tarkoittaa. Myös *maanantaista perjantaihin* hämäsi monia, eivätkä kaikki käsittäneet, että se

tarkoittaa myös tiistaita, keskiviikkoa ja torstaita. Tämä on tärkeää osata, sillä Suomessa käytetään melko paljon näitä ilmaisuja (*arkisin* ja *maanantaista perjantaihin*). Osa vääristä vastauksista voi selittyä huolimattomalla lukemisella, kuten sillä, että sanojen loppuun ei ole välttämättä kiinnitetty huomiota. Tein uusia tehtäviä, joissa tähän kiinnitetään huomiota. Uudet tehtävät 2.5 ja 3.7 ovat monivalintatehtäviä, joista selvinnee, että *arkisin* ja *maanantaista perjantaihin* tarkoittavat *ma-pe*. Tämä ei toki korvaa opettajan roolia ja asian huolellista selittämistä.

Myös **numeroita ja kellonaikoja** opetellaan luku- ja kirjoitustaidon kurssin alussa (OPS 2012). Kellonajoissa vaikeita olivat numerot *kahdeksan* ja *yhdeksän*, jotka menevät joillakin helposti sekaisin. Ongelmia oli myös numeroissa *yksi* ja *kaksi* sekä *kaksi* ja *kuusi*. Oppijoiden oli vaikea kuulla myös eroa numeroiden *kuusi* ja *kuusitoista* sekä *neljä* ja *neljästoista* välillä, tai havaita tätä paperista. Vasta vähän aikaa opiskelleen kurssin oppijoilla oli vaikeuksia poimia äänitteeltä numeroiden taipuneita muotoja (*yhdeksästä kuuteentoista*.) Näitä on hyvä harjoitella pitkin kurssia. Kellonaikojen ja aukioloaikojen tulkinta ei sekään ollut oppijoille helppoa. Numerotehtävät olivat muutenkin haasteellisia joillekin oppijoille. Kuuntelukerrat eivät juuri lisänneet puhelinnumeroiden poimimista, vaan jos oppijalla oli vaikeuksia saada puhelinnumero paperille ensimmäisillä kuuntelukerroilla, ei se myöhemminkään onnistunut, vaikka samaa numeroa oli kuunneltu monta kertaa eri tehtävissä. Numerot tulisikin opetella huolellisesti ja tarkkaan, niin että ne automatisoituisivat, eikä oppijan tarvitsisi pitkään miettiä, minkä numeron hän kuulee ja miten se kirjoitetaan numerona.

Osa luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppijoista ei ole koskaan käynyt koulua. Tehtävien tulisi olla mahdollisimman toiminnallisia ja funktionaalisia, arkielämää jäljitteleviä. Oppijan voi olla vaikea ymmärtää tehtävää, jossa kysytään, mihin paikkaan sinä soitit, sillä sellaista harvoin tapahtuu todellisessa elämässä, ellei soita väärään numeroon. Tällöinkään tilanne ei ole kirjallinen; kukaan ei paperilla kysy, mihin soitit saati anna siihen vaihtoehtoja a) – c). Tehtävässä ei myöskään oikeasti soiteta mihinkään, vaan opettaja soittaa tietokoneelta ääntä ja oppija saa eteensä paperilapun, jossa kysytään oppijan kannalta tavallaan järjettömiä ja tilanteesta irrallisia asioita. Ei ole siis ihme, jos oppija ei tiedä, mitä hänen täytyy tehdä. Kaikki valmiit oppikirjat ovat täynnä tämäntyyppisiä harjoituksia. Se ei tarkoita, että luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa pitäisi lähteä samalla tielle. Ihanteellista olisi, jos oppijat voisivat soitella oikeisiin puhelinvastaaajiin toimistojen aukioloaikojen ulkopuolella ja havainnoida ja oppia sitä kautta. Tekstejä on kuitenkin vaikea käsitellä, ellei niitä jotenkin pilko helpommiksi tai käsittele sinänsä epäautenttisin keinoin. Aallon ym. mukaan (2009) mikään tehtävätyyppi ei itsessään ole hyvä tai huono, vaan opetuksen kokonaisuus ratkaisee. Oppimistehtävien tulisi kuitenkin valmentaa oppijoita oikean elämän kielenkäyttötilanteisiin ja olla oppijalle aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. (Aalto ym. 2009: 413–

414.) Krooks-Sorin mukaan (2007: 23) samaa asiiasältöä on hyvä harjoitella erilaisten tehtävätyyppien ja oppimistyylien avulla. Me kaikki olemme erilaisia oppijoita.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni kolme tavoitetta, oppimateriaalin tarvekartoitus, oppimateriaalin tekeminen ja testaaminen, toteutuivat vaihtelevasti. Tarvekartoitus oli mielestäni luonnollisinta tehdä juuri opettajahaastatteluiden avulla ja olen tyytyväinen haastattelujen antiin. Haastatteluissa olisin toki voinut olla eksaktimpi ja kysyä tarkemmin oppimateriaalien käytöstä. Osittain epämääräisyyteni ja epätarkkuuteni johtui siitä, ettei minulla itselläni ollut vielä paljon kokemusta opettamisesta ja oppimateriaalin käytöstä.

Haastatteluiden perusteella puutteet aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppimateriaaleissa ovat niin laajat, että lähes minkä tahansa oppimateriaalin tekeminen olisi ollut perusteltua. Päädyin tekemään puhelinvastaajaäänitteisiin liittyviä kuunteluharjoituksia, sillä sellaiset harjoitukset lienevät tärkeitä oppijan arjessa selviytymisen kannalta. Opettajahaastatteluissa selvisi, että kuullunymmärtämisharjoituksia nimenomaan arkipäivän elämään liittyen tarvitaan. Myös luetun ymmärtämiseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvälle oppimateriaalille olisi tarvetta.

Minut yllätti puhelinvastaajaäänitteiden moninaisuus, kun tutkin asiaan tarkemmin, enkä luonnollisesti voinut ottaa tähän tutkimukseen mukaan koko vastaajaäänitteiden kirjoja ja erilaisia variaatioita. Valtava haaste oppijalle on puhelinvastaajaäänitteiden ja niissä käytettävän sanaston abstraktius. Ylipäänsä puhelinvastaajaäänitteiden sanasto ja sisältö on vaikeaa kieltä. A1-tason oppija tarvitsee hidastettua puhetta ymmärtääkseen sisällön. Puhelinvastaajaäänitteiden kieli on kuitenkin vaikeaselkoista ja nopeaa. Materiaalintekijänä koin hankalaksi sen, miten voin keksiä oppijoiden kielitaidon tasolle sopivia kysymyksiä äänitteistä, jotka ovat sisällöllisesti vaikeita.

Mietin myös, ketä puhelinvastaajaäänitteiden nopea ja vaikeaselkoinen kieli palvelee ja keneltä olisi pois, jos puhelinvastaajien sisällöt puhuttaisiin selkokielellä tai äänitteillä pyrittäisiin puhumaan hitaammin. Tämä voisi auttaa sekä maahanmuuttajia että suomalaisia vanhuksia tai niitä, joiden on vaikea saada selvää normaalitempoisesta puheesta. Myös puhelinvastaajaäänitteissä käytetty kieli on abstraktia ja vaikeaselkoista. Millä kielitaidon tasolla oppija ymmärtää esimerkiksi sen, mitä tarkoittaa *päivystystapaus*? Päivystystapaus on sen verran abstrakti käsite, että se tuskin sisältyy A1-tasoisen kielenoppijan sanavarastoon. A1-tasolla liikutaan sanastollisesti konkreettisissa ja välittömiin tilanteisiin liittyvissä asioissa. Vielä tasolla A1.3 kuullunymmärtämisessä yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää hidastettua ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta. (OPS 2012: 34.)

Tehtävätyypit osoittautuivat oppijoille haastaviksi. Usein kompastuttiin siihen, ettei tehtävää osattu tehdä oikein tai tehtävään jätettiin vastaamatta. Opettajan tai kouluttajan ongelmana onkin,

kuinka päästä käsiksi luku- ja kirjoitustaidottoman oppijan ymmärtämiseen ja osaamiseen, kun tehtävien ja testien tekeminen vaatii luku- ja kirjoitustaitoa tai tietynlaisten tehtävätyyppien hallintaa. Ratkaisuna tähän voi olla erilaisten tehtävätyyppien harjoittelu. Vaikka jokin tehtävätyyppi osoittautui tutkimuksessani aluksi oppijoille hankalaksi, he oppivat nopeasti, mitä tehtävässä pitää tehdä ja pärjäsivät seuraavalla kerralla paremmin.

Tekemäni oppimateriaali ei ole kovin toiminnallista, vaikka luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetusmenetelmänä olisi hyvä olla paljon toiminnallisia tehtäviä. Tämän takia luvussa 5.4 kerroin, millaisia toiminnallisia tehtäviä opettaja voi kehitellä tekemäni oppimateriaalin ympärille. Täytyy muistaa myös se, että kaikenlaista oppimateriaalia olisi hyvä olla olemassa, sillä eri opettajat suosivat erilaisia tehtävätyyppejä ja opetusmenetelmiä. Myös oppijat ovat erilaisia ja hyötyvät monenlaisista ja erityyppisistä tehtävistä ja opetusmenetelmistä. Opetuksen kokonaisuus ratkaisee.

Vaikka oppimateriaaleja on julkaistu jonkin verran, eivät haastatteleman opettajat olleet tyytyväisiä niiden määrään tai laatuun.. Ongelmana ehkä onkin, että luku- ja kirjoitustaidon kurssien alkuun on olemassa hyvää materiaalia, mutta jossain vaiheessa oppimateriaaliketju ikään kuin katkeaa. Alkeisoppikirjat ovat liian vaativia ja pelkän kirjain-äännevastaavuuden ja mekaanisen lukutaidon opettamiseen keskittyvät kirjat jo läpi kahlattuja. Tarvittaisiin siis oppimateriaalia, joka vastaisi tähän ”välitilaan”, jossa lukutaitoa on jo jonkin verran, mutta ei tarpeeksi luku- ja kirjoitustaitoisten suomen kielen oppimateriaalien avulla opiskeluun. Suomessa ei myöskään ole olemassa yhtenäistä ja selkeää luku- ja kirjoitustaidon opetuksen materiaalipankkia, vaan opettajat ovat joutuneet vuosia tekemään, etsimään, muokkaamaan ja soveltamaan oppimateriaalit itse. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille on Suomessa sen verran uutta, ettei yhtenäistä käytäntöä käytetyistä materiaaleista ole syntynyt. Ei ole myöskään opetussuunnitelmaan nojaavaa koko kurssin kattavaa oppikirjaa tai vastaavaa oppimateriaalia. Uudelle opettajalle luku- ja kirjoitustaidon kurssin opettaminen voi näyttäytyä melko sekavana. Opetussuunnitelmaa (2012) tarkempia ohjeita kurssien sisällöistä ja vaatimuksista ei kaikissa oppilaitoksissa välttämättä edes ole. Kehitettävää on siis paljon.

Myös oppikirjojen aika taitaa olla ainakin toistaiseksi ohitse. Nykyään tuntuisi olevan tarvetta opettajien materiaalikansiolle tai materiaalipankille, josta jokainen voi poimia haluamansa. Tämä käsitys perustuu opettajien haastatteluihin ja omiin sekä kollegoiden kokemuksiin ja ajatuksiin. Myös toiminnallisuus ja funktionaalisuus puhuvat oppikirjattomuuden puolesta ja korostavat kokemuksellista oppimista autenttisissa oppimisympäristöissä. Olisi hienoa, jos tähän olisi olemassa opettajan käsikirja! Joku voisi tutkia, millaisia toiminnallisia menetelmiä ja tehtäviä opettajat käyttävät aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon kurssien opetuksessa.

Kiinnostavaa olisi myös tietää, miten ymmärtämisen prosessi etenee ja mitä ihmisen ajattelussa tapahtuu tai muuttuu, kun siirrytään mekaanisesta lukutaidosta ymmärtävään lukutaitoon.

Oppimateriaalia tehdessäni huomasin lipsuvani pois funktionaalisen pedagogiikan ajatuksesta, ja oppimateriaalista tuli melko perinteistä kuullunymmärtämismateriaalia papereineen, monivalintatehtävineen ja avoimine kysymyksineen. En keksinyt mitään uutta ja mullistavaa tapaa tehdä kuullunymmärtämismateriaalia. Koen silti onnistuneeni tässäkin tutkimustavoitteessa, vaikka parempaankin olisin pystynyt. Oppimateriaalin tekeminen tuntui työläältä kokopäiväisen työskentelyn ohella. Opettajan työ onkin kiireistä eikä opetustyön ohella ole tarpeeksi aikaa oppimateriaalin kunnolliseen kehittelemiseen saati uuden luomiseen. Itse pidän tutkimukseni tärkeimpänä tavoitteena ja antina sitä, että se antaa opettajille lisäoppimateriaalia luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa käytettäväksi. Tätä tutkimusta tehdessäni opin ennen kaikkea sietämään epätäydellisyyttä sekä itsessäni, tuotoksissani että oppijoiden suorituksissa. Opettajana koen oppineeni paljon, en vain tutkimukseni, vaan koko työrupeamani aikana. Materiaalintekijän näkökulmasta tämä tutkimuksen teko opetti, ettei oppimateriaalia ole hyvä tehdä yksin. Jatkuva kollegoiden tuki ja yhteistyö ovat tärkeitä oppimateriaalin laatimisessa. Hyvän ja toimivan oppimateriaalin tekeminen vaatii paljon enemmän aikaa ja työtunteja kuin tämän tutkielman oppimateriaaliosuuden tekemiseen on käytetty. Oppimateriaali kehiteltäessä myös oppimateriaalin jatkuva testaus ja arviointi ovat ehdottoman tärkeitä. Oppimateriaalin testaamisvaiheessa minut yllätti luku- ja kirjoitustaidon ryhmien erilaisuus ja se, kuinka kielitaidoltaan eritasoisia oppijoita ja erilaisia ryhmiä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa voi olla. Vaikka olen tiennyt tämän, se konkretisoitui vasta nyt.

Kaiken kaikkiaan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa tarvitaan vielä paljon kehittämistyötä muun muassa oppimateriaalin suhteen.

LÄHTEET

- Aalto, Eija – Tukia, Kaisa – Taalas, Peppi – Mustonen, Sanna 2008: *Suomi2. Minä ja media*. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423.
- Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Tampere: Opetushallitus.
- Allemano, Jane 2012: Testing the reading ability of low educated ESOL-learners. – Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.) 2013: *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium*. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylän yliopisto s. 127–144.
- Arvonen, Anu – Katva, Liisa – Nurminen, Anne 2009: Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuden tunnistamiseen. – Nissilä & Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Arvonen, Anu – Katva, Liisa – Nurminen, Anne 2010: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bigelow, Martha H. 2010: *Mogadishu on the Mississippi: Language, racialized identity, and education in a new land*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Eichhorn, Maila – Voipio, Sanna – Lehtimaja, Inkeri 2005: *Puhutaan asiaa – Aitojen keskustelutilanteiden pohjalta laadittu äänite sekä teksti- ja tehtäväkokoelma suomi toisena kielenä opetukseen*. Jamilahden kansanopisto.
- Franker, Qarin 2011: *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Halenius, Auli & Intke Hernández, Minna 2014: *Luen ja puhun – Alkeisoppikirja aikuisille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Halme, Niina 2008: *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Heikkinen, Marjut 2009: *"Opettaja, minä osaa sanoa ei kirjottaa!" Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.

- Keski-Hirvelä, Elisa 2008: *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Koukkari-Anttonen, Ulla, Vaarala, Heidi & Ylönen, Tiina 2005a: Aikuisten maahanmuuttajien luki-opettamisen haasteita. – *Tempus* 7/2005 s. 12–14.
- Koukkari-Anttonen, Ulla – Vaarala, Heidi – Ylönen, Tiina 2005b: Kuinka Amirasta tulee lukutaitoinen - suomeksi? – *Spektri* 14/2005 s. 20–22.
- Krooks-Sorri, Päivi 2007: Aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja oppijana. – Laine, Rauno – Nissilä, Leena – Sergejeff, Katariina (toim.) 2007. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. s. 15–25. Vammala: Opetushallitus.
- Kärki, Katja 2011: *Funktionaalisuus aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien oppimateriaaleissa ja opettajien kuvauksissa pedagogisista valinnoistaan*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Rauno – Uimonen, Eila – Lahti, Ylermi 2006: *Aasta se alkaa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, Rauno – Nissilä, Leena – Sergejeff, Katariina (toim.) 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Vammala: Opetushallitus.
- Laine, Rauno – Uimonen, Eila – Wager, Maria 2014: *Lukumatka jatkuu*. Tampere: Opetushallitus.
- Lappalainen, Ulla 2010: *AAMU – suomen kielen kuvasanakirja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, Satu – Virtanen, Jonna – Wager, Maria 2013: *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*. Tampere: Opetushallitus.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, Pirjo 1990: Lukutaito – valmiutta ja vapautta. – Linnakylä, Pirjo & Takala, Sauli (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* s. 1–13. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.
- Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi 2006. Vammala: Opetushallitus.
- Mannila, Elina & Puolamäki, Mira 2012: *Taitava kynä – Kynäkäytön, matematiikan ja suomen kielen harjoituksia*. Tampere: Opetushallitus.

- Martin, Maisa 1993: Matkailijana morfologiassa. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi: Näkökulmia opetukseen* s. 51–57. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Marrapodi, Jean 2012: What doesn't work for the lowest literacy learners and why? Applestar Productions. – Tammelin-Laine, Taina, Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.) 2013: *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium* s. 46 – 64. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylän yliopisto.
- Myllymäki, Vuokko 2008: *"Miten saada maahanmuuttajaopiskelija ymmärtämään, miksi hän opiskelee?" Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Nissilä, Leena & Tani, Hannele 2007. Kielitaidon arviointi – Laine, Rauno; Nissilä, Leena; Sergejeff, Katariina (toim.) 2007. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille* s. 107–124. Vammala: Opetushallitus.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A 1997: Illiteracy: A cause for biased cognitive development. – *Journal of the international neuropsychological society* 3 s. 444–450.
- Rost, Michael 1990: *Listening in language learning*. London and New York: Longman.
- Sergejeff, Kaarina 2007a: Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen – Laine, Rauno; Nissilä, Leena; Sergejeff, Katariina (toim.) 2007. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille* s. 36–80. Vammala: Opetushallitus.
- Sergejeff, Kaarina 2007b: Opettajan rooli luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa – Laine, Rauno; Nissilä, Leena; Sergejeff, Katariina (toim.) 2007. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille* s. 96–106. Vammala: Opetushallitus.
- Strube, Susanna; van de Craats, Ineke & van Hout, Roeland 2012: Grappling with the oral skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. – Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.) 2013: *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium* s. 87–108. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylän yliopisto.
- Sulkunen, Sari – Välijärvi, Jouni – Arffman, Inga – Harju-Luukkainen, Heidi – Kupari, Pekka – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija – Reinikainen, Pasi 2009: *PISA 2009 Ensituloksia*.
- Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.) 2013: *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium*. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylän yliopisto.

Tani, Hanna 2008: *KIELO – Materiaalia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoituksen ja kehityksen seurantaan*. Helsinki: Opetushallitus.

Tarone, Elaine E.; Bigelow, Martha H. & Hansen Kit 2009: *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.

Ur, Penny 1984: *Teaching, listening, comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vinogradov, Patsy 2013: Defining the LESLLA teacher knowledge base – Tammelin-Laine, Taina; Nieminen, Lea & Martin, Maisa (toim.) 2013: *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 8th symposium* s. 9–24. Jyväskylä Studies in Humanities 208. Jyväskylän yliopisto.

Välkesalmi, Mirja 1993. *Kaikki mukaan – ABC-kirja aikuisille*. Helsinki: Opetushallitus.

Painamattomat lähteet:

Markkanen, Sanna 2014: Luento luku- ja kirjoitustaidon opettajaksi valmentavassa täydennyskoulutuksessa Helsingissä 12.3.2014.

Sergejeff, Kaarina 2014: Lukutaitoverkoston kokouksessa Helsingissä 13.3.2014.

Tammelin-Laine, Taina & Martin, Maisa (lähetetty julkaistavaksi 2012): The Co-developement of Receptive Skills.

Tammelin-Laine, Taina 2013: *Mitä lukutaito-opettajan on hyvä tietää ja osata? Mitä kansalliset ja kansainväliset tutkimukset antavat lukutaito-opettajalle?* Luentodiamateriaali 2.10.2013. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opettajaksi valmentava täydennyskoulutus. Helsinki: Palmenia.

Internet-lähteet:

ABC-matikka: Lahden kansaopisto

<http://www.lahdenkansanopisto.fi/easydata/customers/lahdenkansanopisto/files/projektit/abc-matikka-netti-14022013.pdf> 2.4.2014 – 12.5.2014.

Alfarådet www.lukutaitoverkosto.fi – 8.5.2014.

Arjen aakkoset (Turun kristillinen opisto)

<http://www.turunkristillinenopisto.fi/index.php/opisto/tko/hankkeet/1542-oikeesti-aikuisten.html> – 17.3.2014.

Asiointisuomea <http://oppiminen.yle.fi/suomi-finnish/asiointisuomea> – 2.4.2014.

DigLin <http://diglin.eu> – 2.4.2014.

EVK – Eurooppalainen viitekehys <http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> – 9.5.2014.

Kielisilta-esite http://www.lingonet.com/kielisilta/kielisilta_esite_ulkosuomalaiset.pdf – 2.4.2014.

Ki-Moon, Ban 2007 <http://www.unric.org/fi/paeaesihteerin-lausunnot-ja-viestit/12085> – 2.4.2014.

Kirjakuja www.kirjakuja.fi – 2.4.2014.

Kuunteluharjoituksia luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen www.lukutaitoopes.wordpress.com – 5.5.2014.

KÄTS (Helsingin aikuisopisto)

<http://www.helsinginaikuisopisto.fi/helsinginaikuisopisto/kats.php> – 17.3.2014.

LESLLA-verkosto www.lessla.org – 6.12.2013.

Lukimat ja Ekapeli <http://www.lukimat.fi/etusivu> – 2.4.2014.

Lukutaitoverkosto www.lukutaitoverkosto.fi – 2.4.2014.

Kansalaisuuslaki 359/2008 18b <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030359> – 9.5.2014.

Moped sata substantiivia <http://www.moped.fi/materiaali/satasubst> – 2.4.2014.

Naapuri hississä www.hel.fi/static/opev/virasto/naapuri+hississa_koko+materiaali.pdf – 15.3.2014.

Oikeesti aikuisten –oppimateriaalit (Turun kristillinen opisto)

<http://www.turunkristillinenopisto.fi/index.php/opisto/tko/hankkeet/1542-oikeesti-aikuisten.html> – 17.3.2014.

Oppi ja ilo http://www.oppijailo.fi/index/lapsille_nuorille?nayta=pelivalikko – 23.3.2014.

Papunet ja papumarket <http://papunet.net/pelit/papumarket> 2.4.2014.

Sukellus suomeen (Helsingin aikuisopisto)

<http://www.helsinginaikuisopisto.fi/helsinginaikuisopisto/sukellussuomeenk.php> – 17.3.2014.

Suomea, ole hyvä <http://www04.edu.fi/suomeaolehyva/> – 17.3.2014.

Supisuomea <http://yle.fi/vintti/yle.fi/supisuomea/index.html> – 9.5.2014.

1. TE-toimisto

Soititte Pirkanmaan TE-toimistoon. Puhelinnumeromme on muuttunut. Uusi puhelinnumeromme on 020 692 206.

2. Automaattinen puhelinvastaaja

Tämä on automaattinen puhelinvastaaja. Olemme auki maanantaista perjantaihin kello yhdeksästä kuuteentoista. Viikonloppuna toimistomme on suljettu. Kiitos soitostasi.

3. Naistentautien poliklinikka

Olette soittanut naistentautien poliklinikalle. Aukioloaikamme ovat arkisin kello kahdeksasta neljääntoista kolmeenkymmeneen. Päivystystapauksissa ottakaa yhteyttä synnytys- ja naistentautien päivystykseen numeroon 03 311 65 49 42.

4. Linjat ovat varattuja

Valitettavasti palvelussamme on ruuhkaa ja kaikki linjamme ovat varattuja. Palvelemme teitä hetkisen kuluttua. (musiikkia) Olette jonossa. Odottakaa katkaisematta puhelua. (musiikkia)

5. Viesti äänimerkin jälkeen

Puhelusi ohjataan vastaajaan. Voit jättää viestin äänimerkin jälkeen. Kerro viestissä nimesi, puhelinnumerosi ja mitä asiasi koskee. Paina lopuksi ruutu. (äänimerkki)

1. TE-toimisto

1.1. Mitä numeroita kuulet? Kirjoita numeroin.

1.2. Kuulet puhelinnumeron. Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) 202 699 777

b) 020 692 206

1.3. Minkä puhelinnumeron kuulet? Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) 202 699 777

b) 020 962 260

c) 020 692 206

1.4. Kuuntele puhelinnumero. Kirjoita numerot, jotka kuulet.

1.5. Kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on?

1.6. *Mihin paikkaan (toimistoon) sinä soitit? Ympyröi oikea vaihtoehto.*

a) *TE-toimistoon*

b) *Kelaan*

c) *sosiaalitoimistoon*

1.7. *Mihin paikkaan (toimistoon) sinä soitit? Kirjoita.*

1.8. *Onko puhelinnumero 020 692 206*

a) *uusi*

b) *vanha*

1.9. **Miksi** *vastaajassa sanotaan puhelinnumero? Ympyröi oikea vaihtoehto.*

a) *Toimisto on muuttanut eri paikkaan.*

b) *Toimisto on kiinni.*

c) *Toimistolla on uusi puhelinnumero.*

1.10. **Miksi** *vastaajassa sanotaan puhelinnumero? Kirjoita.*

1.11. Kirjoita viivoille puuttuvat sanat. Kuuntele ja kirjoita.

*Soititte Pirkanmaan TE-toimistoon. _____numeromme on
muuttunut. _____puhelinnumeromme on 020 692 206.*

1.12. Missä menevät sananrajat? Merkitse pystyviivoilla.

Esim. soititte / pirkanmaan /

*soitittepirkanmaantetoimistoonpuhelinnumerommeonmuuttunutuusipuheli
nnumerommeonnollakaksinollakuusiyhdeksänkaksikaksinollakuusi*

2. Automaattinen puhelinvastaaja

2.1. Kuuntele, mitä numeroita kuulet. Kirjoita numeroin.

2.2. Kuuntele, mitä viikonpäiviä kuulet. Ympyröi.

maanantai tiistai keskiviikko torstai perjantai lauantai sunnuntai

2.3. Kuuntele, mitä viikonpäiviä kuulet. Kirjoita.

2.4. Kuuntele, milloin toimisto on auki. Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) ma – pe 9 – 6

b) ma – pe 8 – 16

c) ma – pe 9 – 16

2.5. Minä päivänä toimisto on auki? Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) maanantaista sunnuntaihin (ma – su)

b) maanantaista perjantaihin (ma – pe)

c) maanantaina ja perjantaina (ma, pe)

2.6. *Minä päivänä toimisto on auki? Ympyröi oikea vaihtoehto.*

a) *maanantaina ja perjantaina*

b) *maanantaina, tiistaina, keskiviikkona, torstaina ja perjantaina*

c) *viikonloppuna*

2.7. *Onko toimisto auki viikonloppuna? Ympyröi.*

a) *kyllä*

b) *ei*

c) *kiitos*

2.8. *Onko toimisto auki vai kiinni (suljettu) lauantaina ja sunnuntaina?
Kirjoita.*

2.9. *Onko toimisto auki? Ympyröi kyllä tai ei.*

- | | | |
|---|--------------|-----------|
| - <i>Onko toimisto auki tiistaina klo 10.00?</i> | <i>kyllä</i> | <i>ei</i> |
| - <i>Onko toimisto auki lauantaina klo 15.00?</i> | <i>kyllä</i> | <i>ei</i> |
| - <i>Onko toimisto auki maanantaina klo 8.00?</i> | <i>kyllä</i> | <i>ei</i> |
| - <i>Onko toimisto auki maanantaina klo 9.00?</i> | <i>kyllä</i> | <i>ei</i> |
| - <i>Onko toimisto auki torstaina klo 14.00?</i> | <i>kyllä</i> | <i>ei</i> |

2.10. Kirjoita viivoille puuttuvat sanat. Kuuntele ja kirjoita.

Tämä on automaattinen puhelinvastaaja. Olemme _____
maanantaista perjantaihin _____ yhdeksästä kuuteentoista.
Viikonloppuna toimistomme on suljettu. _____ soitostasi.

2.11. Kirjoita viivoille puuttuvat sanat. Kuuntele ja kirjoita.

Tämä _____ automaattinen puhelinvastaaja. Olemme auki
_____sta perjantaihin kello yhdeksästä kuuteentoista.
Viikonloppuna toimistomme on _____. Kiitos soitostasi.

2.12. Missä menevät sananrajat? Merkitse pystyviivoin.

Esim. Tämä/on/automaattinen

*tämäonautomaattinenpuhelinvastaajaolemmeaukimaanantaistaperjantaihi
nkelloyhdeksästäkuuteentoistaviikonloppunatoimistommeonsuljettukiitosso
itostasi*

3. Naistentautien poliklinikka

3.1. Mitä numeroita kuulet? Kirjoita numeroin:

3.2. Kumman puhelinnumeron kuulet? Ympyröi.

a) 040 311 65 49 42

b) 03 311 65 49 42

3.3. Kumman puhelinnumeron kuulet? Ympyröi.

a) 03 311 65 49 42

b) 03 113 65 49 22

3.4. Minkä puhelinnumeron kuulet? Ympyröi.

a) 040 31 65 49 42

b) 03 311 65 49 22

c) 03 311 65 49 42

3.5. *Mihin paikkaan sinä soitit? Valitse oikea vaihtoehto.*

a)



lastentautien poliklinikalle

b)



naistentautien poliklinikalle

c)



nenä-, korva- ja kurkkutautien poliklinikalle

3.6. *Mihin paikkaan sinä soitit? Valitse oikea vaihtoehto.*

a) lastentautien poliklinikalle

b) naistentautien poliklinikalle

c) nenä-, korva- ja kurkkutautien poliklinikalle

3.7. *Mihin paikkaan sinä soitit? Kirjoita.*

3.8. Minä päivänä naistentautien poliklinikka on auki? Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) ma – ke

b) arkisin (ma – pe)

c) joka päivä

3.9. Milloin naistentautien poliklinikka on auki? Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) ma – pe klo 8 – 4.30

b) ma – su klo 8 – 14.30

c) ma – pe klo 8 – 14.30

3.10. Onko poliklinikka auki? Ympyröi kyllä tai ei.

- | | | |
|---|-------|----|
| - Onko poliklinikka auki maanantaina klo 8.00? | kyllä | ei |
| - Onko poliklinikka auki perjantaina klo 14.00? | kyllä | ei |
| - Onko poliklinikka auki keskiviikkona klo 15.00? | kyllä | ei |
| - Onko poliklinikka auki sunnuntaina klo 12.00? | kyllä | ei |

3.11. Kuulet lopuksi puhelinnumeron. Kirjoita se:

3.12. **Kuinka monta** numeroa puhelinnumerossa on?

3.13. Milloin sinun pitää soittaa tähän numeroon? Ympyröi.

- a) päivystystapauksissa
- b) jos haluat lääkäriaajan
- c) jos olet nainen

3.14. Kirjoita viivoille puuttuvat sanat. Kuuntele ja kirjoita.

Olette soittanut _____ tautien poliklinikalle. Aukioloaikamme ovat arkisin kello _____ neljääntoista kolmeenkymmeneen. Päivystystapauksissa ottakaa yhteyttä synnytys- ja naistentautien päivystykseen _____ 03 311 65 49 42.

3.15. Missä menevät sananrajat? Merkitse pystyviivoin.

Esim. olette/soittanut/naistentautien/

olette
soittanut
naistentautien
poliklinikalle
aukioloaikamme
ovat
arkisin
kello
neljääntoista
kolmeenkymmeneen
päivystystapauksissa
ottakaa
yhteyttä
synnytys- ja
naistentautien
päivystykseen
numeroon
03 311 65 49 42

4. Linjamme ovat varattuja

4.1. Kuuntele, mitä sinun pitää tehdä. Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) puhua

b) odottaa

c) katkaista puhelu (lopettaa puhelu)

4.2. Miksi kukaan ei vastaa? Ympyröi oikea vaihtoehto.

a) paikka on kiinni

b) haluat kuunnella musiikkia

c) kaikki linjat (puhelimet) ovat varattuja

5. Viesti äänimerkin jälkeen

5.1. Mitä vastaajassa sanotaan? Ympyröi oikea vaihtoehto.

- a) puhelusi menee vastaajaan
- b) puhelusi on ruutu
- c) puheluusi vastataan, jos odotat

5.2. Milloin voit jättää viestin? Ympyröi oikea vaihtoehto.

- a) äänimerkin jälkeen
- b) ennen äänimerkkiä
- c) äänimerkin aikana (samaa aikaan äänimerkin kanssa)

5.3. Mitä sinun pitää tehdä puhelun **lopuksi**?

- a) painaa ruutu
- b) kertoa puhelinnumerosi
- c) äänimerkki

5.4. Mitä sinun pitää sanoa? Ympyröi.

- a) nimi, puhelinnumero ja mitä asiasi koskee (mikä asia, mikä ongelma)
- b) nimi, puhelinnumero ja mihin sinua koskee
- c) nimi ja puhelinnumero

5.5. Kirjoita ja sano äänimerkin jälkeen.

- *nimesi ja puhelinnumerosi.*
- *nimesi, puhelinnumerosi ja että vatsasi on kipeä.*
- *nimesi, puhelinnumerosi ja että tarvitset hammaslääkäriaajan.*
- *nimesi, puhelinnumerosi ja että sinulla on ongelmia laskun maksamisen kanssa.*
- *nimesi, henkilötunnuksesi ja että haluat perua varatun ajan.*

LIITE 3

TE-toimisto

Tehtävä 1.1 Mitä numeroita kuulet?

1.1 Mitä numeroita kuulet?	Ryhmä I 8 oppijaa	Ryhmä II 7 – 8 oppijaa	Ryhmä III 7 oppijaa	Ryhmä IV 9 oppijaa	Ryhmä V 9 – 10 oppijaa
Koko puhelinnumero oikein	5 / 8	3 / 8	1 / 7	4 / 9	1 / 9
1 – 2 numeroa väärin/puuttuu	1 / 8	3 / 8	0	5 / 9	1 / 9
Enemmän kuin 2 numeroa väärin/puuttuu	2 / 8	2 / 8	6	0	6 / 9
Alle neljä numeroa	0	0	0	0	1
Tyhjä	0	0	0	0	0

Tehtävä 1.2 Kumman puhelinnumeron kuulet?

1.2 Kumman puhelinnumeron kuulet?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	8 / 8	6 / 7	6 / 7	9 / 9	4 / 9
Väärin	0	0	1 / 7	0	0
Tyhjä	0	0	0	0	2 / 9
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	1 / 7	0	0	3 / 9

Tehtävä 1.3 Minkä puhelinnumeron kuulet?

1.3 Minkä puhelinnumeron kuulet?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	8 / 8	5 / 7	6 / 7	9 / 9	7 / 9
Väärin	0	2 / 7	1 / 7	0	1 / 9
Tyhjä	0	0	0	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0	0	0	1 / 9

Tehtävä 1.4 Kirjoita puhelinnumero viivoille.

1.4 Kirjoita puhelinnumero viivoille	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Koko puhelinnumero oikein	5 / 8	7 / 8	2 / 7	6 / 9	3 / 9
1 – 2 virhettä	2 / 8	0	2 / 7	3 / 9	4 / 9
Yli 2 virhettä	1 / 8	1 / 8	3 / 7	0	2 / 9
Alle 4 numeroa	0	0	0	0	0

Tehtävä 1.5 Kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on?

1.5 Kuinka monta numeroa puhelinnumerossa on?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	5 / 8	4 / 8	2 / 7	7 / 9	5 / 9
Väärin	3 / 8	0	2 / 7	0	1 / 9
Tyhjä	0	0	0	0	3 / 9
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	4 / 8	3 / 7	2 / 9	0 (3 / 9)

Tehtävä 1.6 Mihin paikkaan sinä soitit?

1.6 Mihin paikkaan sinä soitit?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V (monivalinta) avoin kysymys 1.7 (9 oppijaa)
Oikein (tai yrittänyt oikein)	5 / 8	8 / 8	5 / 7	7 / 9	(6 / 9) 2 / 9
Väärin	0	0	0	0	(2 / 9) 0
Tyhjä	1 / 8	0	0	0	(1 / 9) 5 / 9
Tehtävänanto ymmärretty väärin	2 / 8	0	2 / 7	2 / 9	(0) 2 / 9

Tehtävä 1.7 Onko puhelinnumero uusi vai vanha?

1.7 Onko puhelinnumero uusi vai vanha?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V (1.8)
Oikein	8 / 8	6 / 8	5 / 7	8 / 9	2 / 9
Väärin	0	2 / 8	2 / 7	1 / 9	6 / 9
Tyhjä	0	0	0	0	1 / 9
Tehtävänantoa ymmärretty väärin	0	0	0	0	0

Tehtävä 1.8 Miksi äänitteellä sanotaan puhelinnumero?

1.8 Miksi äänitteellä sanotaan puhelinnumero	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V (monivalinta 1.9)
Oikein (tai yrittänyt oikein)	2 / 8	2 / 8	4 / 7	5 / 9	(1 / 9)
Väärin	2 / 8 (0)	0	0	0	(3 / 9)
Tyhjä	2 / 8	5 / 8	0	2 / 9	(5 / 9)
Tehtävänanto ymmärretty väärin	2 / 8 (4 / 8)	0	3 / 7	2 / 9	0

Tehtävä 1.13 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat.

1.13 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Molemmat kaksi oikein	4 / 6
1 oikein	1 / 6
Molemmat kaksi väärin	1 / 6
Tyhjä	0

Tehtävä 1.14 Missä menevät sananrajat?

1.14 Missä menevät sananrajat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki sanat merkitty oikein	0
Yli 15 tunnistettua sanaa	0
10-15 tunnistettua sanaa	1
Alle 10 tunnistettua sanaa	5
Ei tunnistettu sanoja/ viivat missä sattuu	0
Tyhjä	0

Automaattinen puhelinvastaaaja

Tehtävä 2.1 Milloin toimisto on auki?

2.1 Milloin toimisto on auki?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V (2.4)
Oikein	8 / 8	4 / 8	3 / 7	7 / 9	3 / 10
Väärin	0	2 / 8	3 / 7	2 / 7	4 / 10
Tyhjä	0	1 / 8	0	0	3 / 10
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	1 / 8	1 / 7	0	0

Tehtävä 2.2 Minä päivänä toimisto on auki?

2.2 Minä päivänä toimisto on auki?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	6 / 8	1 / 8	1 / 7	6 / 9	-
Väärin	2 / 8	4 / 8	5 / 7	3 / 9	-
Tyhjä	0	0	0	0	-
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	3 / 8	1 / 7	0	-

Tehtävä 2.3 Onko toimisto auki viikonloppuna?

2.3 Onko toimisto auki viikonloppuna	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	8 / 8	7 / 8	5 / 7	9 / 9	-
Väärin	0	1 / 8	2 / 7	0	-
Tyhjä	0	0	0	0	-
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0 (1/8)	0	0	-

Tehtävä 2.4 Onko toimisto auki vai kiinni lauantaina ja sunnuntaina?

2.4 Onko toimisto auki vai kiinni la ja su?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	8 / 8	7 / 8	4 / 7	7 / 9	-
Väärin	0	1 / 8	3 / 7	0	-
Tyhjä	0	0	0	1 / 9	-
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0	0	1 / 9	-

Tehtävät 2.5–2.9 Onko toimisto auki tietyssä päivänä ja kellonaikana?

2.6 Onko toimisto auki la klo 15.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	3 / 7	9 / 9
Väärin	2 / 7	0
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	1 / 7	0

2.5 Onko toimisto auki ti klo 10.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	3 / 7	6 / 9
Väärin	2 / 7	3 / 9
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	1 / 7	0

2.6 Onko toimisto auki la klo 15.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	3 / 7	9 / 9
Väärin	2 / 7	0
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	1 / 7	0

2.7 Onko toimisto auki ma klo 8.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	5 / 7	6 / 9
Väärin	1 / 7	3 / 9
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0 (1 / 7)	0

2.8 Onko toimisto auki ma klo 9.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	4 / 7	9 / 9
Väärin	1 / 7	0
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	1 / 7	0

2.9 Onko toimisto auki to klo 14.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	4 / 7	5 / 9
Väärin	2 / 7	4 / 9
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Tehtävä 2.10 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat.

2.10 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki kolme oikein	3 / 6
2 oikein	2 / 6
1 oikein	0
Kaikki kolme väärin	1 / 6
Tyhjä	0

Tehtävä 2.11 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat.

2.11 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki kolme oikein	3 / 6
2 oikein	2 / 6
1 oikein	1 / 6
Kaikki kolme väärin	0
Tyhjä	0

Tehtävä 2.14 Missä menevät sananrajat?

2.14 Missä menevät sananrajat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki sanat on merkitty oikein	0
Yli 15 tunnistettua sanaa	0
10-15 tunnistettua sanaa	1
Alle 10 tunnistettua sanaa	4
Ei tunnistettu sanoja/ viivat missä sattuu	1
Tyhjä	0

Tehtävä 2.1 Kuuntele, mitä numeroita kuulet. Kirjoita numeroin.

2.1 Kuuntele, mitä numeroita kuulet. Kirjoita numeroin.	Ryhmä V
Oikein (molemmat numerot)	0
Oikein (yksi numero)	3 / 10
Väärin	1 / 10
Tyhjä	7 / 10

Tehtävä 2.2 Ympyröi viikonpäivät, jotka kuulet.

2.2 Ympyröi viikonpäivät, jotka kuulet.	Ryhmä V
Oikein (molemmat viikonpäivät)	8 / 10
Oikein (yksi viikonpäivä)	0
Väärä viikonpäivä	2 / 10
Tyhjä	0

Tehtävä 2.3 Mitkä viikonpäivät kuulet? Kirjoita.

2.3 Mitkä viikonpäivät kuulet? Kirjoita.	Ryhmä V
Oikein (yritys riittää)	3 / 10
Väärin (väärät päivät)	4 / 10
Tyhjä	3 / 10

Naistentautien poliklinikka**Tehtävä 3.1 Kuuntele ja kirjoita, mitä numeroita kuulet.**

3.1 Kirjoita numerot	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Koko puhelinnumero oikein	3 / 8	5 / 8	1 / 7	6 / 9	1 / 10
1 – 2 numeroa väärin/puuttuu	1 / 8	3 / 8	0	1 / 9	3 / 10
Yli 2 numeroa väärin/puuttuu	4 / 8	0	6 / 7	2 / 9	6 / 10
Alle 4 numeroa	0	0	0	0	0

Tehtävä 3.2 Kumman puhelinnumeron kuulet?

3.2 Kumman puhelinnumeron kuulet?	Ryhmä V
Oikein	9 / 10
Väärin	1 / 10
Tyhjä	0
Tehtävänto ymmärretty väärin	0

Tehtävä 3.3 Kumman puhelinnumeron kuulet?

3.3 Kumman puhelinnumeron kuulet?	Ryhmä V
Oikein	9 / 10
Väärin	1 / 10
Tyhjä	0
Tehtävänto ymmärretty väärin	0

Tehtävä 3.4 Minkä puhelinnumeron kuulet?

3.4 Minkä puhelinnumeron kuulet?	Ryhmä V
Oikein	10 / 10
Väärin	0
Tyhjä	0
Tehtävänto ymmärretty väärin	0

Tehtävä 3.5 Mihin paikkaan sinä soitit?

3.5 Mihin paikkaan sinä soitit?	Ryhmä V
Oikein	7 / 10
Väärin	2 / 10
Tyhjä	0
Tehtävänto ymmärretty väärin	1 / 10

Tehtävä 3.2 Milloin naistentautien poliklinikka on auki?

3.2 Milloin poliklinikka on auki?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III	Ryhmä IV	Ryhmä V
Oikein	7 / 8	1 / 8	3 / 7	8 / 9	-
Väärin	1 / 8	7 / 8	4 / 7	0	-
Tyhjä	0	0	0	0	-
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0	0	1 / 9	-

Tehtävä 3.3 Kirjoita kuulemasi puhelinnumero viivoille.

3.3 Kirjoita puhelinnumero viivoille	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III (3.7)	Ryhmä IV (3.7)	Ryhmä V
Oikein	3 / 8	5 / 8	1 / 7	6 / 9	-
1 – 2 virhettä	2 / 8	0	0	3 / 9	-
Yli 2 virhettä	3 / 8	3 / 8	6 / 7	0	-
Alle 4 numeroa	0	0	0	0	-

Tehtävä 3.4 (3.8) Milloin sinun pitää soittaa tähän numeroon?

3.4 Milloin sinun pitää soittaa numeroon?	Ryhmä I	Ryhmä II	Ryhmä III (3.8)	Ryhmä IV (3.8)	Ryhmä V
Oikein	8 / 8	2 / 8	1 / 7	7 / 9	-
Väärin	0	5 / 8	6 / 7	3 / 9	-
Tyhjä	0	1 / 8	0	0	-
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0	0	0	-

Tehtävät 3.3 – 3.6 Onko poliklinikka auki tiettyinä päivinä ja kellonaikoina?

3.3 Onko auki ma klo 8.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	4 / 7	9 / 9
Väärin	3 / 7	0
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

3.4 Onko auki pe klo 14.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	4 / 7	7 / 9
Väärin	2 / 7	2 / 9
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

3.5. Onko auki ke klo 15.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	3 / 7	6 / 9
Väärin	3 / 7	3 / 9
Tyhjä	1 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

3.6. Onko auki su klo 12.00?	Ryhmä III	Ryhmä IV
Oikein	2 / 7	9 / 9
Väärin	3 / 7	0
Tyhjä	2 / 7	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Tehtävä 3.13 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat.

3.13 Kirjoita viivoille puuttuvat sanat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki kolme oikein	2 / 6
2 oikein	4 / 6
1 oikein	0
Kaikki kolme väärin	0
Tyhjä	0

Tehtävä 3.16 Missä menevät sananrajat?

3.16 Missä menevät sananrajat	Ryhmän I ja II oppijoita (6 oppijaa)
Kaikki sanat merkitty oikein	0
Yli 15 tunnistettua sanaa	2
10-15 tunnistettua sanaa	1
Alle 10 tunnistettua sanaa	2
Ei tunnistettu sanoja/ viivat missä sattuu	1
Tyhjä	0

Linjamme ovat varattuja

Tehtävä 4.1 Mitä sinun pitää tehdä?

4.1 Kuuntele, mitä sinun pitää tehdä?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	8 / 8	6 / 8
Väärin	0	2 / 8
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Tehtävä 4.2 Miksi kukaan ei vastaa?

4.2 Miksi kukaan ei vastaa?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	7 / 8	6 / 8
Väärin	1 / 8	2 / 8
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Viesti äänimerkin jälkeen

Tehtävä 5.1 Mitä vastaajassa sanotaan?

5.1 Mitä vastaajassa sanotaan?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	8 / 8	5 / 8
Väärin	0	3 / 8
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Tehtävä 5.2 Milloin voit jättää viestin?

5.2 Milloin voit jättää viestin?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	8 / 8	6 / 8
Väärin	0	1 / 8
Tyhjä	0	1 / 8
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0

Tehtävä 5.3 Mitä sinun pitää tehdä?

5.3 Mitä sinun pitää tehdä?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	6 / 8	4 / 8
Väärin	2 / 8 (1/8)	1 / 8
Tyhjä	0	3 / 8
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0 (1/8)	0

Tehtävä 5.4 Mitä sinun pitää sanoa?

5.4 Mitä sinun pitää sanoa?	Ryhmä I	Ryhmä II
Oikein	7 / 8	7 / 8
Väärin	1 / 8	1 / 8
Tyhjä	0	0
Tehtävänanto ymmärretty väärin	0	0