

Tiina Valkendorff ja Heidi Luukkainen (toim.)

MAAHANMUUTTAJIEN LUKUTAITOKOULUTUS

**Kansanopistot ja opintokeskukset
uuden sivistystehtävän toteuttajina**





Suomen Kansanopistoyhdistys
Finlands Folkhögskolförening



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Julkaisun nimi: Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus.
Kansanopistot ja opintokeskukset uuden sivistystehtävän toteuttajina.

Toimittajat: Tiina Valkendorff ja Heidi Luukkainen

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: Marika Elina Kaarlela / Gekkografia

Julkaisija: Suomen Kansanopistoyhdistys – Finlands Folkhögskolföreningen ry

Opetus- ja kulttuuriministeriöltä on saatu avustusta julkaisun toteuttamiseen osana Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat koulutuspolut -hanketta 2017–2019.

ISBN: 978-952-69251-2-7

Sivumäärä: 82

SISÄLLYS

ALKUSANAT	4
1. Johdanto	7
2. Kansanopistot ja opintokeskukset luku- ja kirjoitustaitoa opettamassa – opettajien kokemuksia	14
3. Opiskelijoiden kokemuksia aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta	34
4. Aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutus – vapaa sivistystyö uutta tehtävää toteuttamassa	51
5. Johtopäätökset	74

ALKUSANAT

Tämä julkaisu esittelee kansanopistojen ja opintokeskusten yhteistä kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on ollut luoda uudenlainen kokonaisvaltaiseen kotoutumiseen tähtäävä koulutusmalli maahanmuuttaneille sekä rakentaa uudenlaisia yhteistyön muotoja kahden vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon, opintokeskusten ja kansanopistojen, välille. Julkaisu on osa Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat koulutuspolut -hanketta.

Vuonna 2017 hallitus linjasi, että tulee luoda uudenlainen maahanmuuttajien tarpeisiin vastaava koulutusmalli vapaan sivistystyön toimintana. Erityinen huoli oli kotoutumista tukevien toimien ulkopuolelle jäävistä henkilöistä ja luku- ja kirjoitustaidosta. Luku- ja kirjoitustaidon koulutus siirtyi työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalalta opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle vuoden 2018 alusta lähtien. Vapaan sivistystyön maahanmuuttajakoulutukselle luotiin uusi rahoitusmalli sekä laadittiin Opetushallituksessa Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti keväällä 2017 haettavaksi erityisavustusta hankkeita varten, joilla edistetään turvapaikanhakijoiden ja maahanmuuttajien suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumista. Kansanopistoyhdistys, Opintokeskukset ja Humanistinen ammattikorkeakoulu hakivat ja saivat rahoitusta Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat koulutuspolut maahanmuuttajille -yhteishankkeelle (Kotos), jota koordinoi Kansanopistoyhdistys. Lähtökohdat

KOTOS-HANKKEEN TAVOITTEENA OLI ERITYISESTI:

- Kehittää koulutusmalleja, jotka yhdistävät eri toimijoiden osaamista ja muodostavat joustavan, toiminnallisen ja henkilökohtaistetun tavan tukea kotoutumista.
- Luoda vapaan sivistystyön koulutuksena toteutettava lukutaidon ja kokonaisvaltaisen kotoutumisen koulutuksen malli kansanopistojen ja opintokeskusten yhteistyönä sekä kokeilla sitä.
- Tuottaa tutkimuksellista tietoa hankkeen teemasta.

kehittämistyölle ammennettiin kansanopistojen ja opintokeskusten ominaispiirteistä ja vahvuuksista.

Kansanopistojen ja opintokeskusten yhdessä toteuttaman koulutuksen tavoitteena on tukea varhaista kotoutumista sekä luku- ja kirjoitustaidon saavuttamista ja kehittymistä. Koulutukseen pääseminen ja kantaväestöön tutustuminen mahdollisimman nopeasti maahantulon jälkeen tukevat hyvää kotoutumista ja vähentävät syrjäytymisriskiä.

Kansanopistot ovat sisäoppilaitoksia, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella joko päiväopiskelijoina tai majoittuen opiskelujen ajaksi opistolle. Kansanopistoilla (N 77) on ollut maahanmuuttajille suunnattua koulutusta vuosien ajan, ja yli puolet niistä järjestää maahanmuuttajille suunnattua koulutusta. Koulutustarjonnan kokonaisuus maahanmuuttajataustaisille nuorille ja aikuisille on laaja ja monipuolinen. Opintoja voidaan rakentaa joustavasti opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Kansanopistoissa on toteutettu kotoutumisvalmiuksia edistäviä koulutuksia, kotoutumiskoulutuksia, luku- ja kirjoitustaidon opetusta, aikuisten perusopetusta sekä täydentävää ja erilaisille kohderyhmille suunnattua kielikoulutusta. Opistot tarjoavat maahanmuuttajille yhteisöllisen oppimisympäristön, jossa opiskelu ei rajoitu vain oppituntien aikaiseen opetukseen vaan arjen taitoja ja yhteistyötaitoja kehitetään myös vapaa-aikana harrastusten ja asuntolatoimintojen yhteydessä. Kansanopistoissa maahanmuuttajaopiskelijalla on mahdollisuus tutustua suomalaiseen kulttuuriin yhdessä muiden maahanmuuttajien ja suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

Opintokeskukset (N 12) ovat järjestöjen oppilaitoksia. Niitä voidaan kuvata myös aktiivisen kansalaisuuden, kansalaisyhteiskunnan ja demokratian oppilaitoksiksi. (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632). Tästä syystä myös maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksessa opintokeskuksen perustehtävään kuuluu aktiivisen kansalaisuuden edistäminen ja tukeminen sillä tavoin, kuin se opiskelijoiden sen hetkinen kielitaito- ja yhteiskunnallisen toiminnan osaamisen taso huomioiden parhaiten onnistuu. Opintokeskusten tavoitteena on hyödyntää sekä järjestöjä että toiminnallista, sivistymistä tukevaa otetta kotoutumisen tukena. Tätä tavoitetta voidaan edistää erittäin monenlaisilla tavoilla ja eri opintokeskukset painottavatkin eri menetelmiä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Painotuserot juontuvat mm. erilaisista ylläpitäjätahoista. Opintokeskukset eivät ole keskenään homogeeninen oppilaitosrypäs, vaan toiminnan kirjo on runsas ja rikas. Tavoite on kuitenkin aina sama: aktiivisen kansalaisuuden ja sivistysprosessin tukeminen niin henkilökohtaisella, yhteisöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla.

Opintokeskusten ja kansanopistojen yhteinen hanke on antanut mahdollisuuden kokeilla, tutustua ja luoda yhdessä uusia toimintatapoja. Se on edellyttänyt kahden oppilaitosmuodon välistä tutustumista toisiinsa hallinnon,

pedagogiikan ja toimintamuotojen osalta. Uudenlaisten toimintatapojen kehittäminen on myös edellyttänyt näkymää erilaisten hallinnollisten esteiden ylitse ja oppilaitosten yhteistä pohdintaa siitä, kuinka kotoutumisen prosessit voisivat mukautua aiempaa paremmin osallistujan ja myös yhteiskunnan tarpeisiin. Hankkeen aikana yhteisyyttä tekemiseen on haettu erityisesti sivistyspedagogiikan ajatuksista, yksityisestä omistusmuodosta sekä kansalaisyhteiskuntataustaisuudesta. Oman oppilaitoksen toimintaa on voitu kehittää toisen oppilaitoksen kanssa dialogissa katsoen omaa toimintaa uudesta näkökulmasta. Kumppanuuksia ja yhteistyötä on hankkeen aikana syntynyt myös muille toiminnan osa-alueille.

Kokonaisvaltaisen kotoutumisen tukeminen on vapaan sivistystyön oppilaitoksille hyvin soveltuva tehtävä. Yhteisellä kehittämistyöllä sitä voidaan vahvistaa. Kotos-hankkeessa tehtyä yhteistyötä tulee saatujen kokemusten pohjalta jatkaa ja laajentaa. Tukea tälle ajatukselle antaa Eduskunnan tarkastusvaliokunnan raportti, jonka johtopäätöksissä todetaan, että vapaan sivistystyön ja järjestöjen osuutta kotoutumisessa tulee kasvattaa.

Tiina Valkendorff ja Heidi Luukkainen

1

JOHDANTO

Suomea pidetään yhtenä lukutaidon kärkimaista maailmassa. Länsimaissa on totuttu pitämään itsestäänselvyytenä, että lukutaito opitaan lapsena ja aikuiset osaavat lukea. Yhteiskunta on rakentunut tämän oletuksen varaan, ja lukutaito on yhteiskunnassa toimimisen kannalta välttämätön edellytys.

Lukutaidon historia liitetään usein Mesopotamiaan, jossa sumerit kehittivät nuolenpääkirjoituksen. Vaikka Suomen lukutaidon historia onkin tässä mittakaavassa lyhyt, on se kuitenkin vakuuttava. 1800-luvun alussa jo puolet suomalaisista osasi lukea, vaikkakin kirjoitustaito oli vielä lukutaitoa harvinaisempi. 1940-luvulla jo 90 prosenttia 14 vuotta täyttäneistä suomalaisista oli luku- ja kirjoitustaitoisia (Myllyntaus 1991). Eräässä sanomalehtiartikkelissa todetaan, että viimeiset lukutaidottomat kuolivat Suomesta 1950-luvun alussa. Samassa tekstissä lukutaidottomien aikuisten todetaan olevan lähinnä sairaita tai vammaisia. (Rimpiläinen 2008.)

Lukutaidoton aikuinen ei nyky-Suomessa ole kuitenkaan enää poikkeus. Globalisoitumisen ja muuttoliikkeen myötä aikuisten lukutaitokoulutuksen tarve on noussut uudestaan esille myös Suomessa. Maailmassa on paljon lukutaidottomia ja erityisesti pakolaistaustaisten maahanmuuttajien joukossa on aikuisia, jotka tarvitsevat lukutaidon koulutusta. Maahanmuuton myötä käsitys nyky-yhteiskunnan lukutaidon tasosta kaipaa päivitystä.

Suomessa on maahanmuuttajia, jotka eivät ole omassa kotimaassaan oppineet lukutaitoa välttämättä edes omalla äidinkielellään. Vastaanottokeskuksissa vuonna 2016 toteutetun osaamiskartoituksen mukaan noin seitsemän prosenttia turvapaikanhakijoista oli lukutaidottomia ja 73 prosenttia tarvitsi eriasteista harjoitusta latinalaisella kirjaimistolla lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Lukutaito voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Vapaan sivistystyön lukutaidon opetussuunnitelmasuosituksessa lukutaito jaotellaan kuuteen vaiheeseen. Vaiheet ovat kuvattu alla olevassa taulukossa. Ensimmäisenä vaiheena on suullinen taito kielessä, jossa ei ole kirjoitettua muotoa. Lukutaidon portaiden ensiaskelellä opiskelijalla ei ole teknistä tai mekaanista lukutaitoa millään kielellä. Vaikka alkuvaiheen lukutaito-opiskelija ei tunnista välttämättä edes kirjaimia, puhutaan lukutaidon vaiheista ja alkavasta lukutaidosta (Opetushallitus 2018).

Lukutaidon vaihe	Vaiheelle ominaista
Suullinen taito kielessä, jolla ei ole kirjoitettua muotoa	Oppija on lähtöisin suullisen perinteen varaan rakentuvasta kulttuurista, eikä hänen äidinkielellään ole kirjoitettua muotoa tai se on kehitetty vasta äskettäin. Tällöin kirjallisten taitojen oppimisen lähtökohdat ovat erilaiset kuin muilla oppijoilla.
Alkava lukutaito	Oppija aloittaa kirjallisten taitojen opiskelun aikuisiällä mutta on lähtöisin kulttuurista, jossa kirjoitetulla kielellä on enemmän tai vähemmän vakiintunut asema. Ideaalitalanteessa luku- ja kirjoitustaito opitaan sellaisella kielellä, jonka suullinen taito on jo vahva.
Kehittyvä lukutaito	Oppijalla on teknistä luku- ja kirjoitustaitoa jollakin kirjoitusjärjestelmällä, mutta etenkin lukutaidon sujuvuus, tarkkuus, nopeus ja luetun ymmärtäminen sekä kirjoitustaidon sujuvuus ja tarkkuus kaipaavat vielä harjoitusta.
Lukutaito ei-aakkosellisella kirjoitusjärjestelmällä	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito sellaisella kielellä, jossa käytetään muuta kuin aakkosellista kirjoitusjärjestelmää (esim. mandariinikiina). Taito voi olla saavutettu jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä, maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä.
Lukutaito ei-latinlaisella kirjaimistolla	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito ei-latinlaisella kirjaimistolla (esim. arabia, venäjä, thai, kreikka, korea). Taito voi olla saavutettu jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä, maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä.
Lukutaito latinlaisella kirjaimistolla	Oppijalla on tekninen ja ainakin joltain osin myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito latinlaisella kirjaimistolla (esim. suomi, englantti, ranska). Taito voi olla saavutettu jollakin muulla kuin oppijan äidinkielellä, esim. koulukielellä (esim. ranska tai hollanti monissa Afrikan maissa), maan valtakielellä tai muulla opitulla kielellä. Aiemmin hankittu luku- ja kirjoitustaito on suoraan siirrettävissä toiseen, latinlaisella kirjaimistolla kirjoitettavaan kieleen.

Lähde: Opetushallitus 2018.

Termi *alkava lukutaito* kuvastaa prosessia ja lukutaidon moniulotteisuutta. Se korostaa lukutaidottomuuden sijaan lukutaitoa, vaikkakin vähäistä. Näkemys perustuu viime vuosina huomiota saaneeseen monilukutaidon viitekehukseen, jossa katsotaan, että kukaan ei ole täysin lukutaidoton tai täysin lukutaitoinen (Mertala 2017). Esimerkiksi kirjaimia osaamaton opiskelija voi lukutaidon kehittymisen alkuvaiheessa tunnistaa tuotteiden tai palveluiden logoja ja symboleja, ja sen avulla hän voi jossakin määrin kyetä toimimaan ympäristössään. Lukutaidon käsite laajenee näin osaksi monilukutaidon käsitettä, joka pitää sisällään myös esimerkiksi kuvanlukutaidon. Monilukutaito on eräänlainen sateenvarjokäsite, jonka alle voidaan koota erilaisia lukutaitoja. (Mertala 2017.)

Tässä julkaisussa käytetään alkavan lukutaidon rinnalla myös termiä lukutaidoton, koska alkavan lukutaidon vaiheessa henkilö ei osaa kirjaimia vaan joutuu aloittamaan lukutaidon opiskelun kirjainten opettelusta. Lisäksi tämä määrittely on laajasti käytössä aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa. Valinta on tehty myös sen vuoksi, että tässä teoksessa halutaan tuoda esille ja korostaa sitä tosiasiallista tilannetta, jossa kirjaimia osaamaton henkilö Suomessa on. Vaikka taito navigoida maailmassa symbolien avulla olisikin olemassa, voi mekaaninen lukutaito olla hankala oppia. Termin alkava lukutaito merkitys voi olla toisinaan väärinymmärretty, koska lukutaidolla tarkoitetaan useissa yhteyksissä nimenomaan tekstin lukutaitoa.

Maailmanlaajuisesti lukutaidottomia aikuisia on noin 800 miljoonaa, joista valtaosa elää kehittyvissä maissa (Unesco 2014).

Suomen luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset maahanmuuttajat ovat useimmiten pakolaistaustaisia tai perheenyhdistämisen kautta kehittyvistä maista tulleita henkilöitä (Tammelin-Laine 2014). Osa maahanmuuttajista on lähtöisin suullisen tiedon kulttuureista, joissa lukutaidolla ei ole samankaltaista merkitystä kuin Suomessa. Suomalaisessa yhteiskunnassa lukutaito on olennaista yhteiskuntaan osallistumisen kannalta, mikä merkitsee maahanmuuttajalle siirtymää suullisen tiedon kulttuurista kirjalliseen tiedon jakamisen kulttuuriin. (Opetushallitus 2012.) Luku- ja kirjoitustaito on kotoutumisen välttämätön edellytys ja osa kokonaisvaltaista kotoutumista. Kotoutumisen kokonaisvaltaisuutta tarkasteltaessa on huomioitava myös sosiaalinen ja kulttuurinen kotoutuminen, jotka vaativat aikaa. (Opetushallitus 2018.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman *Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat koulutuspolut* -hankkeen (myöhemmin Kotos-hanke) tarkoituksena oli kehittää aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta. Hanke toteutettiin ajalla 1.8.2017–30.5.2019, sitä hallinnoi Suomen Kansanopistoyhdistys ja hankekumppaneina olivat Opintokeskukset ry ja Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kotos-hankkeen kehittämistyö ja arviointi toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella, kun taas hankkeen aikana toteutetut koulutukset järjestettiin vapaan sivistystyön valtionosuusrahoituksella.

Hankkeen tavoitteena oli kehittää luku- ja kirjoitustaidon koulutusta Opetushallituksen (2018) antaman vapaan sivistystyön opetussuunnitelmasuosituksen pohjalta. Hankkeen tarkoituksena oli suunnitella koulutusmalli, pilotoida koulutuksia, kouluttaa pedagogista henkilöstöä ja tuottaa arviointitutkimus toteutetuista koulutuksista. Hankkeen toiminnallisessa koulutusmallissa opiskelu eteni puhutun kielen kautta luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun ja opiskelutavat aiheet liittyvät opiskelijan arjen tilanteisiin. Koulutuksen tavoitteena oli luku- ja kirjoitustaidon opettamisen lisäksi tukea osallistujien kokonaisvaltaista kotoutumista ja arjen kansalaisuuden saavuttamista. Hankkeen koulutusmallien kehittämiseen ja pilottikoulutusten toteuttamiseen osallistui viisi kansanopistoa

ja yhdeksän opintokeskusta. Koulutuksiin osallistui yhteensä 115 opiskelijaa. Kotos-hankkeen aikana toteutuneet koulutukset olivat yhden lukuvuoden mittaisia ja opetusta oli 25 tuntia viikossa.

Vapaan sivistystyön on todettu olleen koulutuspoliittisesti melko näkymättöntä, ja tutkimusta siitä on pidetty vähäisenä suhteessa toiminnan laajuuteen (Pätäri 2019). Vapaata sivistystyötä koskevan tutkimus- ja kehittämistiedon tuottaminen on tärkeää. Kotos-hankkeessa toteutetun tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa hankkeen aikana järjestetystä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksesta sekä vapaasta sivistystyöstä maahanmuuttajien oppimisympäristönä ja oppimisen tukijana. Tämä julkaisu *Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus. Kansanopistot ja opintokeskukset uuden sivistystehtävän toteuttajina* kokoaa yhteen hankkeen aikana tehdyt tutkimukset. Julkaisu koostuu kolmesta artikkelista, joissa tarkastellaan Kotos-hankkeen aikana toteutettuja koulutuksia ja niistä saatuja kokemuksia eri näkökulmista. Teoksessa tuodaan esille niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kokemuksia, mutta myös hallinnollinen ja koulutuspoliittinen näkökulma.

Ensimmäisessä artikkelissa (*Kansanopistot ja opintokeskukset luku- ja kirjoitustaitoa opettamassa – opettajien kokemuksia*) Tiina Valkendorff tarkastelee lukutaito-opetusta opettajien näkökulmasta. Aineistona ovat lukutaitokoulutusta toteuttaneiden opettajien ja ohjaajien havaintopäiväkirjat, joita he ovat kirjoittaneet koulutuksen aikana. Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin opettajien näkökulma ja kuvata heidän tekemiään havaintoja hankkeessa toteutetuista koulutuksista. Tutkimuksessa esitetään kuvaus opiskelijaryhmistä sekä tarkastellaan hankkeessa toteutettuja toiminnallisia menetelmiä oppimisen, ryhmäytymisen ja yhteiskuntaan integroitumisen kannalta.

Toisessa artikkelissa (*Opiskelijoiden kokemuksia aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta*) Heidi Luukkainen esittelee opiskelijoiden kokemuksia lukutaitokoulutukseen osallistumisesta. Hän tuo esille opiskelijoiden kuvaamia opiskelua ja oppimista edistäviä ja kotoutumista tukevia tekijöitä sekä haasteita, joita opiskelijat ovat koulutuksessa kokeneet. Artikkelissa tarkastellaan opettajan, opetusmenetelmien ja opiskelijaryhmän merkitystä opiskelijoiden opiskelumotivaatioon, oppimiseen sekä kokonaisvaltaiseen kotoutumiseen.

Kolmannessa artikkelissa (*Aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutus – vapaa sivistystyötä tehtävää toteuttamassa*) Valkendorff tuo esille lukutaitokoulutukseen kytkeytyvän hallinnollisen ja koulutuspoliittisen näkökulman. Hän tarkastelee artikkelissaan kokemuksia kahden vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon, kansanopistojen ja opintokeskusten, toteuttamista pilottikoulutuksista. Artikkelin kuvaus hankkeen

toimintaa, oppilaitosmuotojen yhteistyötä ja koulutusten toteutumista koulutuspoliittisessa muutostilanteessa.

Kaikki kolme artikkelia ovat itsenäisiä tutkimuksia, ja ne sopivat luettavaksi sekä erillisinä artikkeleina että kokonaisuutena. Toisiinsa nähden artikkelit sisältävät toistoa, mutta samalla ne ovat ymmärrettävissä myös yksittäisinä teksteinä. Teoksen päättävässä johtopäätösluvussa tuodaan esille kolmen artikkelin kokoavat tulokset. Luvussa jäsennetään Kotos-hankkeesta saadut kokemukset niin opiskelijan, opettajan kuin hallinnon ja johdon näkökulmasta. Luvussa esitetään myös pohdintaa vapaan sivistystyön roolista luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tuottajana sekä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen nykytilasta ja kehittämiskohteista yhteiskunnassa.

Lukutaidon oppiminen aikuisiällä on oleellisesti erilaista kuin lapsen lukemaan oppiminen (Tammelin-Laine 2014). Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on prosessi, josta yhteiskunnassa ei ole riittävästi tietoa. Aleksis Kiven teoksessa *Seitsemän veljestä* kuvataan lukutaidon opettelua 1800-luvun Suomessa.

...pirtissä istui Juhani, istui ihan paitasillaan, puserrellen pöydänpäässä hikeä, aapiskirja kädessä. Kovin äkeänä ja tukkaansa repien hän hieroskeli jykevälehtistä kirjaansa. Tapahtuipa tuossa usein, että hän, vihoissansa hammasta purren, melkein kyyneleitä vuodattaen, äkisti rynkäsi rahilta ylös, tempasi havutukin nurkasta kouriinsa, nosti sen korkeuteen ja paiskasi tuimasti maahan taas; ja silloin pirtti jumahti, ja keikahti miehen lyhykäinen paita. Niin hän tuolloin, tällöin iski kyntensä tukkiin; sillä suurella puuhalla juurtui aapiainen miehen aivoon. Mutta istuipa hän taasen pöydän-nokalle kertomaan vaikeata kappaletta. Ja viimeinpä, tullessa kevään, oli hänkin oppinut kirjansa kannesta kanteen; ja ylöpeästi katsahtaen painoi hän sen umpeen.

Kiven teoksessa seitsemän veljeksien lukemisen opettelu näyttyy haastavana ja vaikeana prosessina. Vaikka menetelmät ja oppimisympäristöt ovat nykypäivänä toisenlaiset, voi lukutaidon oppiminen olla yhä vieläkin yhtä tiukassa. Erityisen haasteen lukutaidon opetteluun tuo nykypäivän Suomessa se, että monet aikuiset maahanmuuttajat opettelevat lukutaidon vieraalla kielellä. Siinä missä seitsemän veljestä aikoinaan ja lapset nykyään oppivat Suomessa ja länsimaissa lukemisen useimmiten omalla äidinkielellään, aikuisilla lukutaitokoulutukseen osallistuvilla maahanmuuttajilla ei tätä mahdollisuutta useinkaan ole.

Lukutaito on tärkeä niin yksilölle kuin yhteiskunnalle. Lukutaito lisää ihmisen hyvinvointia, edistää terveyttä, tasa-arvoa ja yhteiskuntarauhaa. Se on perusoikeus, joka avaa ovia maailmaan. Yhteiskunnassa tarvitaan toimivia mahdollisuuksia tukea lukutaidon, ihmisen perusoikeuden, kehittymistä. Tähän haasteeseen on myös Kotos-hanke pyrkinyt osaltaan vastaamaan.

LÄHTEET

Mertala, P. (2017). Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. Kieliverkosto. www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot [Viitattu 28.5.2019]

Miller, J. & McKenna, M. (2016). World Literacy: How Countries Rank and Why It Matters.

Myllyntaus, T. (1991). Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako. Historiallinen aikakauskirja. 89 (2) 1991, 116–121.

Opetushallitus (2018). Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2018:2a www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vapaan-sivistystyon-lukutaitokoulutuksen-opetussuunnitelmasuositus (viitattu 2.5.2019)

Opetus ja kulttuuriministeriö (2016). Selvitys: Turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa, työkokemusta ja opiskeluvaihtoehtoja kartoitettiin. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/selvitys-turvapaikanhakijoiden-koulutustaustaa-tyokokemusta-ja-opiskeluvaihtoehtoja-kartoitettiin [Viitattu 2.5.2019]

Pätäri, J. (2019). Vapaan sivistystyön akateeminen tutkimus ja sivistystyöntekijöiden koulutus. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen. Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna 216–235.

Rimpiläinen, T. (2008). Suomessa osattiin lukea jo 1800-luvun alussa. Turun sanomat. www.ts.fi/uutiset/kotimaa/1074305053/Suomessa+osattiin+lukea+jo+1800luvun+alussa

Tammelin-Laine, T. (2014). Aletaan alusta – Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. University of Jyväskylä 2014. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44822/3/978-951-39-5997-5.pdf> [Viitattu 2.5.2019]

Unesco (2014). Literacy. www.unesco.org/education/ild2014/infographic2014-final.pdf [Viitattu 25.5.2019.]

2

KANSANOPISTOT JA OPINTOKESKUKSET LUKU- JA KIRJOITUSTAITOA OPETTAMASSA

– Opettajien kokemuksia

JOHDANTO

Länsimaissa aikuisen ihmisen lukutaitoa on totuttu pitämään itsensä selviytteenä. Suomessa on kuitenkin aikuisia, joilta kyseinen taito puuttuu. Maahanmuuttajien myötä myös tarve aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutukselle on noussut esiin. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksia on järjestetty jo 1990-luvulta alkaen, mutta vuonna 2018 koulutuksen järjestäminen muuttui, kun maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon tehtävät siirtyivät työ- ja elinkeinoministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Vuonna 2015 Suomeen tuli yli kymmenkertainen määrä turvapaikanhakijoita aiempiin vuosiin nähden. Pian tuon jälkeen hallitus toi esille, että Suomessa on monia maahanmuuttajien koulutusta ja työllistymistä hidastavia tekijöitä. (Valtioneuvoston kanslia 2016; Työ- ja elinkeinoministeriö 2017.) Maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden lisääntymisen myötä Juha Sipilän hallitus teki huhtikuussa 2017 päätöksen, jonka mukaan osana osaamisen ja koulutuksen kärkihanketta *Nopeutetaan siirtymistä työelämään* luodaan uusi malli maahanmuuttajien koulutukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti toukokuussa 2017 työryhmän valmistelemaan uutta järjestämis- ja rahoitusmallia vapaan sivistystyön maahanmuuttajakoulutukseen. Tämän mallin mukaan ryhdyttiin kehittämään uudenlaista maahanmuuttajien tarpeisiin vastaavaa koulutusmallia vapaan sivistystyön toimintana.

Maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon tehtävien siirryttyä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle, vapaan sivistystyön rahoitusjärjestelmä muuttui. Kansalaisopistot, kansanopistot, kesäyliopistot ja opintokeskukset alkoivat saada sadan prosentin valtionosuutta sellaiseen koulutuksen järjestämiseen, joka on hyväksytty kotoutumisen edistämiseksi annetun lain (1386/2010) II §:ssä tarkoitettuun kotoutumissuunnitelmaan. Vuoden 2017 lopulla Opetushallitus antoi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2018).

Suomen kansanopistoyhdistyksen hallinnoimassa hankkeessa *Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat opintopolut maahanmuuttajille* (myöhemmin Kotos-hanke) pyrittiin kehittämään luku- ja kirjoitustaidon koulutuksia vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Ensimmäiset pilottikoulutukset käynnistyivät tammikuussa 2018. Hankkeessa kehitetyt koulutukset kohdentuivat varhaisen kotoutumisen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen sekä maahanmuuttajien yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Tässä artikkelissa näkökulmana ovat opettajien kokemukset ja näkemykset hankkeessa kehitetyistä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksista. Tarkastelu perustuu havaintopäiväkirjoihin, joita opettajat pitivät koulutuksen aikana. Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin opettajien näkökulma ja kuvata heidän tekemiään havaintoja hankkeessa toteutetuista koulutuksista.

LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KOULUTUS OSANA VAPAAN SIVISTYSTYÖN TOIMINTAA

Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on opiskellut jo vuosien ajan merkittävä määrä maahanmuuttajia. Opetushallituksen vuonna 2016 tekemän selvityksen (Saloheimo 2016) mukaan maahanmuuttajien koulutus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on laajaa. Vapaan sivistystyön parissa on selvityksen mukaan monikulttuurista opetus- ja ohjauskokemusta sekä kiinnostusta kehittää kotoutumista edistäviä toimintatapoja ja -menetelmiä. Maahanmuuttajien osuus vapaan sivistystyön opiskelijoiden joukossa on viime vuosina kasvanut merkittävästi (emt.)

Työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalalla järjestetty luku- ja kirjoitustaidon koulutus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle vuoden 2018 alusta lukien. Tämän vapaan sivistystyön koulutukselle siirtyneen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen on opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) määritellyt uudeksi yhteiskunnalliseksi sivistystehtäväksi. Luku- ja kirjoitustaidon koulutus on kotouttamista tukevaa koulutusta. Koulutuksessa tutustutaan puhutun kielen kautta kirjoitettuun ja luettuun kieleen (Opetushallitus 2018). Käytän tässä artikkelissa sekä termiä *luku- ja kirjoitustaito* että lyhyempää muotoa *lukutaito*, ja viittaan molemmilla termeillä samaan asiaan.

Luku- ja kirjoitustaidon määrittelyä

Luku- ja kirjoitustaito voidaan määritellä useilla eri tavoilla. OECD:n (2000) mukaan luku- ja kirjoitustaito tarkoittaa kykyä ymmärtää ja hyödyntää kirjoitettua tietoa, mitä tarvitaan oman osaamisen kehittämisessä ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Luku- ja kirjoitustaito voidaan jakaa arkipäivän lukutaitoon (*prose literacy*), asiakirjojen lukutaitoon (*document literacy*) ja numero-tietojen lukutaitoon (*quantitative literacy*).

Jos maahanmuuttajalla ei Suomeen

tullessa ole luku- ja kirjoitustaitoa, kotoutuminen on haastavaa.

Vapaan sivistystyön lukutaidon opetussuunnitelmasuosituksessa lukutaito jaotellaan kuuteen vaiheeseen. Näistä ensimmäinen on *suullinen taito* kielessä, jossa ei ole kirjoitettua muotoa. Seuraavalla, *alkavan lukutaidon tasolla* oppija on lähtöisin kulttuurista, jossa kirjoitetulla kielellä on vakiintunut asema, mutta hän aloittaa lukutaidon opiskelun aikuisiällä. *Kehittyvän lukutaitotason* opiskelijalla on jonkin verran teknistä lukutaitoa jollakin kirjoitusjärjestelmällä, mutta taito ei ole sujuva. Seuraavilla kolmella tasolla opiskelijoilla on sekä tekninen että funktionaalinen taito. Neljännellä tasolla tämä taito on ei-aakkosellisella kirjoitusjärjestelmällä ja viidennellä tasolla luku- ja kirjoitustaito on ei-latinalaisella kirjaimistolla. Kuudennella eli ylimmällä tasolla opiskelijan tekninen ja funktionaalinen lukutaito on latinalaisella kirjaimistolla. (Opetushallitus 2018.)

Lukemaan oppimista voidaan lähestyä erilaisista teoreettisista näkökulmista käsin. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa on korostettu viime vuosina näkemysyksiä, jotka korostavat sosiaalisen kontekstin merkitystä kielen oppimisessa. (Tammelin-Laine 2014.) Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutus pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja sivistyspedagogiikkaan (Opetushallitus 2018).

Lukutaitokoulutuksen tavoitteena on monilukutaidon kehittyminen. Sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Käytännön opetustyössä monilukutaito tarkoittaa erilaisten lukutaitojen harjaannuttamista, toiminnallisten menetelmien ja aistien käyttöä sekä monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan toiminnallisuutta, opiskelun kytkemistä arkielämään ja käytännön tilanteisiin. Opetussuunnitelmasuosituksen mukaan lukutaidon opiskelu kytkeytyy kokonaisvaltaiseen kotoutumisen tukemiseen. (Opetushallitus 2018.) Koulutuksessa ei eroteta kielen tai luku- ja kirjoitustaidon opiskelua muusta opetuksesta erillisiksi kokonaisuuksiksi. Kielitietoisessa opetuksessa kielen oppiminen nivoutuu muuhun opiskeluun ja arkeen. Kieltä oppiessa opitaan asioita ympäristöstä, yhteiskunnasta ja arjesta. Lukutaitokoulutus pitää sisällään opiskelijan kokonaisvaltaista kotoutumista tukevia opintoja ja arjen kansallisuuden taitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2018.)

Jos maahanmuuttajalla ei Suomeen tullessa ole luku- ja kirjoitustaitoa, kotoutuminen on haastavaa. Myös laissa kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) luku- ja kirjoitustaidoton on erityisiä toimenpiteitä tarvitseva maahanmuuttaja. Lukutaidottomuus aiheuttaa erilaisia arjen haasteita, joiden tunnistaminen voi

henkilölle itselle olla hankalaa (Mustaparta 2015). Aiempi koulutus tukee myös kielenoppimista ja monipuolista koutoutumista. Toisen kielen oppimisessa luku- ja kirjoitustaito on tärkeää, sillä opitun muistaminen on hankalaa vain kuullun ja puheen perusteella. (Tammelin-Laine 2014.) Tieto uuden kielen oppimisesta pohjautuu tutkimukseen lukutaitoisten oppimisprosessista, mutta tutkimusta luku- ja kirjoitustaidottomien kielen oppimisesta ja siitä miten lukutaidottomuus vaikuttaa kielen oppimiseen, on vähän. Tietoa tarvitaan näin ollen siitä, millainen kohderyhmä luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ovat ja millaista heidän kielen oppiminen on. (ks. myös Tammelin-Laine 2014.)

Suulliseen perinteeseen pohjautuvissa kulttuureissa aikuiset eivät välttämättä tarvitse luku- ja kirjoitustaitoa (Sergejeff 2007c, 97). Ympäröivä yhteiskunta määrittää luku- ja kirjoitustaidon merkityksen, tarpeellisen tason sekä sen, mihin luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan (Grabe & Stoller 2011, 52). Suomalaisessa yhteiskunnassa lukutaito on välttämätön jo arjessa selviytymisen ja yhteiskuntaan osallistumisen kannalta.

Lukutaidottomuus on yleisintä Etelä- ja Länsi-Aasiassa sekä Keski- ja Eteläisessä Afrikassa. Monilla luku- ja kirjoitustaidottomilla ihmisillä Suomessa on pakolais- tai turvapaikanhakijatausta. (Tammelin-Laine 2014.) Maailmanlaajuisesti naisten lukutaidottomuus on yleisempää kuin miesten, sillä kaksi kolmasosaa maailman lukutaidottomista aikuisista on naisia (Unesco 2014).

Lukutaidottomien määrää ei ole Suomessa tilastoitu, mutta vuonna 2015 luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin osallistui 835 henkilöä. Seuraavana vuonna osallistujia oli reilusti enemmän, 1741 henkilöä. Tähän kasvuun vaikutti vuoden 2015 saapuneiden turvapaikanhakijoiden määrä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Maahanmuuttajille on järjestetty lukutaidon opetusta 1990-luvulta alkaen, ja ensimmäinen Opetushallituksen opetussuunnitelmasuositus aikuisille tehtiin vuonna 1993. Kuitenkin maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa on esitetty olevan merkittävää vaihtelua esimerkiksi kuntakohteisesti, eikä suosituksen noudattamista ole arvioitu. (Tammelin-Laine 2014, 22.) Luku- ja kirjoitustaidon koulutusta järjestetään vapaan sivistystyön ohella myös osana aikuisten perusopetusta sekä lyhyinä työvoimakoulutuksina (Opetushallitus 2018).

Monille maahanmuuttajille luku- ja kirjoitustaidon koulutus merkitsee siirtymää suullisen tiedon kulttuurista kirjalliseen tiedon jakamisen kulttuuriin, mikä tuo mukanaan omia haasteita. (Opetushallitus 2018.)

Kohderyhmä

Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ovat heterogeeninen ryhmä (Tamelin-Laine 2014), ja myös vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen kohderyhmä on koulutus- ja työkokemustaltaan moninainen. (Opetushallitus 2018). Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa opiskelevien osaamis- ja koulutustaustasta on ollut vähän tietoa. Vuonna 2016 julkaistu turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa käsittelevä selvitys osoitti, että seitsemällä prosentilla turvapaikanhakijoista ei ollut lainkaan lukutaitoa. Osa lukutaitokoulutuksen opiskelijoista on suorittanut kotimaassaan peruskouluopinnot ja jopa ammatillisen tutkinnon ja tarvitsee harjoitusta vain latinalaisen kirjaimiston harjoitteluun. (Sandberg & Stordell 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.)

Lukutaitokoulutuksen esitetään opetussuunnitelmasuosituksessa soveltuvan erityisesti niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat lukutaitoa arjen asioiden hoidossa ja jotka hyötyvät opiskelun kytkemisestä käytännön toimintaan ja joustaviin opiskelumalleihin. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa haastavina ryhminä pidetään niitä maahanmuuttajia, jotka ovat osallistuneet työvoimahallinnon toteuttamiin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin, mutta eivät etene opinnoissa. Toisena haasteellisena ryhmänä on pidetty kotivanhempia, joille ei ole ollut tarjolla heidän tarvitsemiaan osapäiväisiä opiskelupaikkoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a.) Opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan joustavien opiskelumahdollisuuksien merkitystä ja nähdään koulutuksen sopivan erilaisissa elämäntilanteissa oleville ihmisryhmille nuorista maahanmuuttajista iäkkäisiin, työssäkäyviin ja niihin, jotka ovat olleet pitkään kotona hoitamassa lapsia. (Opetushallitus 2018.)

TUTKIMUSAINEISTO JA -ANALYYSITAPA

Kotos-hankkeessa kehitettyjä varhaisen kotoutumisen malleihin perustuvia koulutuksia käynnistettiin vuoden 2018 alussa kolmessa yksikössä eri puolella Suomea. Koulutuksen järjestivät kansanopistot ja opintokeskukset yhteistyössä. Hankkeessa järjestetyt koulutukset olivat noin 20 opiskelijaviikon laajuisia kokonaisuuksia. Koulutukset toteutettiin siten, että kansanopistot vastasivat opetuksesta neljänä arkipäivänä viikossa ja opintokeskukset yhtenä arkipäivänä. Opetuspaikkana olivat kansanopistot, mutta opetusta toteutettiin myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Tutkimuksen aineistona ovat koulutuksissa tuotetut havainnointipäiväkirjat, joita kirjoitettiin kevään 2018 aikana kolmessa koulutusyksikössä.

KANSANOPISTOT

ovat sisäoppilaitoksia, joissa on laaja koulutustarjonta. Kansanopistoissa on ollut jo pitkään maahanmuuttajille suunnattua koulutusta. Vuonna 2017 Suomessa oli 77 kansanopistoa.

OPINTOKESKUKSIA

Suomessa oli puolestaan 12 vuonna 2017. Opintokeskusten koulutustehtävän voi lyhyesti määrittää aktiivisen kansalaisuuden ja osallisuuden sekä demokratian edistämiseksi. Opintokeskukset järjestävät koulutusta verkostomaisesti, esimerkiksi yhteistyössä järjestöjen kanssa. (Opetushallitus 2018.)

Päiväkirjoihin kirjoittivat koulutuksen opettajat, joita oli 14. Opettajat edustivat kansanopistoja tai opintokeskuksia. Monilla heistä oli pitkä kokemus suomen kielen opettamisesta tai maahanmuuttajien kanssa toimimisesta. Päiväkirjat erosivat toisistaan laajuudeltaan, lyhin oli kymmenen, pisin 14 sivua. Kootut havaintopäiväkirjat olivat 36 sivua, yhteensä lähes 11 000 merkkiä.

Havaintopäiväkirjan täyttämistä varten kaikilla opettajilla oli käytössään yhdenmukainen havainnointirunko. Havainnointirunko koostui kymmenestä kohdasta, joita olivat: ryhmän kuvaus koulutuksen alkaessa, ryhmäytyminen, opetus- ja ohjamenetelmien kuvaus, yhteiskuntaan integroitumisen tukeminen, palautteen muodot ja arvioinnin tavat ja toimivuus, opiskelijoiden ohjautuminen, tiedonkulku ja yhteistyö, kansanopiston ja opintokeskuksen yhteistyö. Lisäksi kysymysrunгон perustietoihin kuului ajankohta, jolloin koulutus toteutettiin, sekä taloudellisen kannattavuuden arviointi. Tässä artikkelissa analyysin kohteeksi otettiin tutkimusongelman määrittämänä ne päiväkirjojen kohdat, jotka kuvaavat opetusta, koulutusta ja kohderyhmää.

Havainnointi sopii menetelmäksi usein erityisesti silloin, jos tutkittavilla itsellään on kielellisiä vaikeuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 201–203). Esimerkiksi tässä tapauksessa, jossa koulutuksen kohderyhmään kuuluvat ovat vähän suomea osaavia maahanmuuttajia, on informaation kannalta perusteltua kerätä aineistoa myös opettajien havainnointien kautta. Havainnointiaineistoon liittyvistä rajoituksista on kuitenkin hyvä olla tietoinen. Aineiston rajoituksia ovat esimerkiksi havaintojen subjektiivisuus ja valikoituneisuus. Havainnointiin sisältyy myös eettisiä haasteita. (Vilka 2006.) Erityisesti tässä tutkimuksessa, jossa havainnointiympäristössä on lukutaidottomia maahanmuuttajaopiskelijoita, on tärkeää tunnistaa havainnoijan ja tutkijan valta-asema opiskelijoihin nähden. Myös opiskelijoiden näkemyksen selvittäminen on tärkeää, kuten Heidi Luukkainen tämän teoksen tutkimusartikkelissa tekee.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkasteltavana tapauksena ovat Kotos-hankkeen aikana toteutetut koulutukset. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla kohteena olevaa ilmiötä ja tuottaa lisää ymmärrystä maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta opettajien kokemana. Aineiston analyysimenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi sekä teema-analyysi. Analyysitapa oli teoriasidonnainen, jolla tarkoitetaan analyysia, jossa aineistoa analysoidaan sekä aineistolähtöisesti että teoreettiseen viitekehykseen kytkeytyen. (Tuomi & Sarajärvi 2012).

Aloitin aineiston analyysin lukemalla jokaisen havaintopäiväkirjan läpi saadakseni käsityksen kunkin havainnointipäiväkirjan sisällöstä ja rakenteesta. Tämän jälkeen yhdistin havaintopäiväkirjat toisiinsa siten, että tarkastelin kunkin havainnointirungon kysymyksen alla kaikkia vastauksia. Tämä mahdollisti kokonaiskuvan hahmottamisen ja myös yhtäläisyyksien ja erojen löytämisen eri päiväkirjoista.

Havainnointipäiväkirjat olivat ilmaisuiltaan tiiviitä ja tutkimusongelman kannalta sisältörikkaita lähes kauttaaltaan. Luin lähilukuna koko aineiston ja koodasin sen laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti tutkimusongelman näkökulmasta. Kiinnitin aineistoon sitä kuvaavia koodeja ja käytin analyysiyksikkönä tyypillisesti virkettä tai yhtä kappaletta. Tämän myötä koodeja syntyi yhteensä 20. Aineistoa kuvaavat koodit mahdollistivat aineiston analyttisen tarkastelun ja koodien yhdistämisen.

Koodien yhdistämisen jälkeen teemoittelin aineistoa. Koska kaikkien päiväkirjojen taustalla oli sama havainnointirunko, myös aineistolähtöisesti löytämäni teemat mukailevat osin havainnointipäiväkirjan kysymyksiä. Esitän seuraavassa luvussa havainnointipäiväkirjoista löytämäni tutkimusongelman kannalta keskeisiä teemoja. Sitaatit ovat suoria lainauksia havainnointipäiväkirjoista.

PILOTTIKOULUTUKSET OPETTAJIEN KERTOMANA

Maahanmuuttajat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa

Kotos-hankkeen pilottikoulutusten opiskeluryhmien koko koulutusten alkaessa vaihteli kuudesta opiskelijasta 20 opiskelijaan. Ryhmän koko alkutilanteessa ei kuitenkaan anna kokonaiskuvaa ryhmistä, sillä kaikissa ryhmissä kokoonpano muuttui koulutuksen aikana. Tavallista oli, että ryhmät täydentyivät heti alun jälkeen. Esimerkiksi ryhmässä, jossa oli aloitettaessa vain kuusi opiskelijaa, oli myöhemmin kolminkertainen määrä opiskelijoita. Eräs vastaaja kuvaa ryhmän vähittäistä täydentymistä seuraavasti:

”Koulutuksen aloitti 12 opiskelijaa. Kevään aikana opiskelijoita tuli tipotellen lisää ja kesäloman alkaessa opiskelijoita oli 20 kappaletta.”

Opiskelijaryhmät eivät vain täydentyneet, vaan ryhmistä myös siirtyi opiskelijoita pois. Syinä olivat havainnointipäiväkirjojen mukaan esimerkiksi opiskelun keskeyttäminen tai opiskelijan siirtyminen muuhun koulutukseen. Muuhun koulutukseen siirryttäessä syynä voi olla esimerkiksi se, että opiskelijan on taitotasonsa puolesta tarkoituksenmukaista opiskella muualla. Vaikka opiskelijoille tehdään lähtötasotesti (Opetushallitus 2017), toisinaan osaamisen kartoittaminen ja sopivan koulutuksen määrittäminen on haasteellista.

Lukutaitokoulutuksen opiskelijaryhmien tiedetään olevan tasoltaan ja taustaltaan heterogeenisiä (Opetushallitus 2018) ja näin oli asia myös Kotos-hankkeen koulutuksissa. Lukutaitokoulutuksen opiskelijat olivat lähtöisin eri maista ja kulttuureista ja ryhmissä puhuttiin useaa eri kieltä. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli oleskelulupa ja kotoutumissuunnitelma. Yhdessä koulutusyksikössä oleskelulupia eikä kotoutumissuunnitelmia ollut kaikilla, mutta

opiskelijat saivat oleskelulupia koulutuksen aikana. Koulutukseen osallistuvat olivat eri-ikäisiä aikuisia.

Kaikissa havainnointipäiväkirjoissa tuotiin esille, että opiskelijoiden suomen kielen osaaminen vaihteli. Vaikka suomen kielen osaaminen on ollut kaikilla koulutukseen osallistuvilla matala, joidenkin opiskelijoiden kielitaito määriteltiin lähes olemattomaksi. Euroopan neuvoston kehittämä *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* määrittää kielitaidon taitotasoa asteikolla A1–C2. A-tasolla oleva henkilö on perustason kielenkäyttäjä, B-tasolla itsenäisen kielenkäyttäjä ja C-tasolla taitava kielenkäyttäjä. Havainnointipäiväkirjojen mukaan kenenkään opiskelijan taitotaso ei ollut vielä B-tasolla, vaan A-tason eri asteilla. Vaikka taitotaso oli alhainen, opettajat kuvasivat siinä olevan kuitenkin vaihtelua:

”Opiskelijoiden suomen kielen taitotasot ovat olleet ihan eri asteilla.”

”Opiskelijoiden suomen kielen suullinen taito on hyvin vähäinen lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa, joka selviää yksinkertaisista viestintätilanteista suomeksi.”

Eurooppalaisen kielenarvioinnin viitekehys päivitettiin vuonna 2018. Siihen lisätyn pre-A1 -tason avulla voidaan tunnistaa ja kuvata vähäistä kielitaitoa. (Council of Europe 2018.) Tämän voi havaintopäiväkirjojen kielitaitokuvausten pohjalta todeta olevan tarpeellinen lisäys, sillä monien opiskelijoiden kohdalla ei täyttynyt edes alin A-taso. Eräs opettaja on kirjoittanut kielitaidosta seuraavasti:

”Suullisissa taidoissa noin seitsemän opiskelijan lähtötaso oli A1.1, ja muiden lähtötaso jäi sen alle.”

Suomen kielen suullisen ja kuullun ymmärtämisen tasoerojen lisäksi opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa oli eroja. Lukutaidottomuudessa on erilaisia asteita: osa on luku- ja kirjoitustaidottomia myös omalla äidinkielellä, kun taas osa tarvitsee harjoitusta latinalaisen kirjaimiston käytössä. Havaintopäiväkirjoissa kuvattiin opiskelijaryhmien luku- ja kirjoitustaitoa, mutta täsmällistä tietoa opiskelijaryhmien luku- ja kirjoitustaidon tasosta ei havaintopäiväkirjojen pohjalta ole. Havaintopäiväkirjoissa lukutaitoa luonnehdittiin myös osin vaihtelevien käsittein. Aineistossa opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaitoa kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

”Kahdeksalla opiskelijalla on funktionaalinen lukutaito joko latinalaisella kirjaimistolla tai ei-latinalaisella kirjaimistolla, ja kymmenellä oli ainakin tekninen luku- ja kirjoitustaito latinalaisella kirjaimistolla.”

”Ryhmä on hyvin heterogeeninen ja opiskelijoiden osaamisen lähtötaso vaihtelee huomattavasti. Opiskelijoista täysin luku- ja kirjoitustaidottomia omalla äidinkielellä on 7 ja heikosti omaa äidinkieltä kirjoittavia 2.”

Havainnointipäiväkirjojen mukaan myös opiskelijoiden muu osaaminen ja oppimisvalmiudet ovat myös vaihdelleet. Lukutaidottomilta opiskelijoilta voi puuttua monia keskeisiä arkielämässä ja opiskelussa tarvittavia taitoja, joiden harjoittelu lukutaitokoulutuksessa on tärkeää. (Krooks-Sorri 2007; Tammelin-Laine 2014, 14.) Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kellon tunteminen ja matemaattiset taidot (Luoma-Keturi 2007). Monilukutaidon kehittymisen kannalta myös tieto- ja viestintätekniset valmiudet ovat oleellisia. Opiskelijoiden osaamisessa havaittuja puutteita kuvattiin havaintopäiväkirjoissa esimerkiksi näin:

"Kellonajat hakusessa, eikä lukujen suureesta ole käsitystä."

"Internetin ja viestintävälineiden käyttö uutta(?) / vaikeaa."

"Tietoteknisten valmiuksien heikkous haittaa arjen asiointia: asuntoasiat, Kela-asiat yms."

Havaintopäiväkirjoissa oli runsaasti esimerkkejä heterogeenisyyden tuottamista haasteista ja osaamisen eroista. Tasolta ja osaamiselta kirjavissa ryhmissä saman tahtinen eteneminen on haastavaa (ks. myös esim. Suokonautio 2008, 62). Opetussuunnitelma korostaa henkilökohtaistamisen merkitystä, mutta käytännön arjessa se voi olla hankalaa. Sekä muita hitaammin että nopeammin etenevien huomioiminen ryhmässä voi olla vaikeaa. Esimerkiksi yhdestä muita osaavammasta opiskelijasta kirjoitettiin: *"ryhmän osaavin, toivottavasti ei turhaudu."* Joissakin oppilaitoksissa opiskelijoita oli ollut mahdollista jakaa eri tasoryhmiin. Sen lisäksi että ryhmän sisällä opiskelijoiden osaamisen nähtiin vaihtelevan, opettajien mukaan vaihtelua oli myös lukutaidottomien ryhmien välillä. *"Lukutaitokurssien suunnitelmia on välttämätöntä räätälöidä kullekin opiskelijaryhmälle sopivaksi, sillä ryhmät poikkeavat toisistaan paljon."*

Ryhmä ja ryhmäytyminen

Koulutukseen osallistuvat opiskelijat muodostavat ryhmän, ja ryhmän kokoonpano sekä ryhmädynamiikka ovat keskeisiä opiskeluun vaikuttavia tekijöitä. Lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan myönteisten ja vuorovaikutuksellisten, vertaistukea tarjoavien ryhmien merkitystä. Tästä johtuen on hedelmällistä tarkastella koulutusryhmiä myös ryhmäteoreettisesta näkökulmista. Havaintopäiväkirjoissa kuvattiin ryhmiä myönteiseen sävyyn.

"Ryhmässä on hyvä henki, opiskelijat uskaltavat ilmaista itseään."

"Ryhmä on mielestäni ryhmäytynyt hyvin, toimivat yhdessä eri kulttuureista huolimatta."

"Uusia opiskelijoita otettiin lämpimästi vastaan."

Opiskelijoiden erilainen taitotaso on asia,

johon täytyy kiinnittää huomiota, jotta siitä ei tule estettä ryhmäytymiselle.

Havaintopäiväkirjoissa tuotiin kuitenkin esille, että opiskelijaryhmässä esiintyi myös haasteita. Luku- ja kirjoitustaidottomien opiskeluun voivat vaikuttaa opiskelijoiden elämäntilanteeseen tai esimerkiksi pakolaistaustaan liittyvät traumat (Tammelin-Laine 2014). Aineistossa hankaluudet liittyivät kuitenkin suurelta osin ryhmän heterogeenisyyteen: kulttuurierot, kielimuuri ja kielitaidon sekä muun osaamisen tasoerot nähtiin haasteina.

”Alkuvaiheessa kielitaidon tasoerot, erilainen kulttuuritausta ja yhteisen kielen puute vaikuttivat jonkin verran vaikeuttavan yhteistyötä, mutta kaikki olivat yhteistyöhallukkaita, ja yhteistyötaito kehittyi koulutuksen edetessä ja opiskelijoiden kielitaidon kehittyessä.”

Havainnointipäiväkirjojen pohjalta on nähtävissä, että ryhmän koossa ja kokoonpanossa tapahtuneet muutokset vaikuttivat ryhmän toimintaan. Ryhmädynamiikassa ja ryhmien toiminnassa nähtiin haasteita. Monien ryhmien jäsenmäärä vaihteli, mistä johtuen voidaan katsoa, että osa ryhmistä on muistuttanut suljetun ja staattisen ryhmän sijaan avointa, kokoonpanoltaan vaihtuvaa ryhmää (Niemi 2004, 61). Muodostuttuaan ryhmä aloittaa oman ryhmäprosessin. Ryhmällä on tietyt kehitysvaiheet, joiden läpikäyminen on oleellista ryhmän toiminnan kannalta. Avoin ja muuttuva ryhmä haastaa ryhmän toimintaa, ja toisinaan joidenkin jäsenen poistuminen tai saapuminen ryhmään voi olla merkityksellistä. (Niemi 2004.) Ryhmäytymistä kuvattiin aineistossa seuraavasti:

”Ryhmäytymistä on hieman haitannut se, että ryhmää ei saatu kerralla kokoon, vaan uusia opiskelijoita aloitti useaan otteeseen ensimmäisen kuukauden aikana. (...)Ryhmä on vakiintunut kun uusia opiskelijoita ei ole enää tullut. Henki on ryhmässä kannustava, ja yhteistä huumoria on syntynyt.”

”Kurssin alkaessa ryhmässä oli jonkin aikaa vain 6–8 opiskelijaa, jolloin turvallisen ryhmähengen luominen onnistui todella hyvin.”

Ryhmissä esiintyy monenlaisia suhteita, kuten tunne- ja valtasuhteita, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan (Kopakkala 2011; Niemi 2004). Kahdessa havaintopäiväkirjassa raportoitiin selvistä ryhmässä esiintyneistä ongelmista. Toisessa tapauksessa opiskelijoiden välillä nähtiin olevan jonkin verran epäsuopua, mutta ongelmia ei pidetty kovinkaan suurina: ”Osalla miehistä on antipatioita toisiaan kohtaan. Tämä ei kuitenkaan ole juurikaan häirinnyt opiskelua ja toimintaa.” Toisessa päiväkirjassa taas kerrottiin merkittävämmästä konfliktitilanteesta. Opettajien arvion mukaan opiskelijoiden väliset haasteet vaikuttivat myös opiskelijoiden

turvallisuudenkokemukseen. Asiaa oli pyritty selvittämään, mutta yhteisen kielen puuttumisen vuoksi se oli koettu vaikeaksi.

”Ryhmässä kärjistyi konflikti yhden miesopiskelijan ja 2–3 naisopiskelijan välillä. Tilanne oli ollut kireähkö jo jonkin aikaa. Naisopiskelijat kääntyivät opettajien puoleen ja molemmat opettajat ovat keskustelleet osapuolien kanssa. Tilanne vaikuttaa jossain määrin ryhmän turvallisuuden asteeseen.”

Maahanmuuttajaryhmissä osalla opiskelijoista on usein yhteinen äidinkieli. Tämä saattaa luoda samaa äidinkieltä puhuvien välille vahvaa yhteyttä, mutta samalla se voi olla muita ulossulkeva tapa. Tämä tunnistettiin myös havaintopäiväkirjoissa. Seuraava esimerkki kuvaa yhden kielen käyttämistä tunnilla ja tuo lisäksi esille opettajien tiedostavan toiminnan ja asiaan puuttumisen merkityksen: *”Arabian kieltä käytetään ryhmän epävirallisessa viestinnässä paljon, ja muiden kielten puhujat ovat toistaiseksi sopeutuneet tähän. Me opettajat pyrimme hillitsemään häiritsevää ja ulos sulkevaa oman kielen käyttöä ja muistuttamaan miltä tuntuu, kun ei ymmärrä esim. mille muut nauravat yhdessä.”* Haasteista huolimatta havaintopäiväkirjoissa nähtiin ryhmien toiminnassa paljon myönteistä. Ryhmien toiminnan tukemiseksi on olemassa erilaisia tekniikoita (Kopakkala 2011) ja opettajat tunnistivat keinoja opiskelun ja ryhmädynamiikan tukemiseksi, kuten esimerkiksi seuraava lainaus kertoo: *”Opiskelijoiden työskentely yhdessä muiden kanssa on onnistunut muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvin. Epäonnistuneet tilanteet on käsitelty opettajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa.”*

Opetus- ja ohjausmenetelmät

Monien maahanmuuttajien aiempi koulutausta on opettajakeskeisissä kulttuureissa, mistä johtuen he voivat olla tottuneita vahvaan auktoriteettiin ja opettajajohtoisuuteen. Suomessa on puolestaan korostettu jo pitkään oppijakeskeisyyttä ja oppijan aktiivisuutta. (Tapani & Joensuu 2013.) Myös vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan opiskelijan aktiivisuuden ja osallisuuden merkitystä. Tämä voi olla maahanmuuttajille uutta.

Yleistäen voidaan ajatella että lukutaidottomat aikuiset ovat ensisijaisesti toiminnallisia opiskelijoita (Krooks-Sorri 2007). Tamminen-Laine (2014) esittää, että voidakseen oppia lukemaan sujuvasti toisella kielellä pitää ensin saavuttaa jonkinlainen suullinen kielitaito. Suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta toiminnalliset ja erilaisia vuorovaikutustilanteita mahdollistavat oppimisympäristöt ovat tehokkaita. Vaikka maahanmuuttajien koulutuksessa on toiminnan merkitystä

TOIMINNALLISUUTTA

on määritelty hieman eri tavoin, mutta yleistäen voidaan tiivistää, että se korostaa opiskelijan aktiivisuutta (Sergejeff 2007b). Toiminnallinen oppiminen tapahtuu usein arkielämässä konkreettisen tekemisen kautta, esimerkiksi kokeilemalla, tekemällä ja osallistumalla. Toiminnallisessa opiskelussa tarjotaan käytännön tarrutuspinta niihin asioihin, joita opiskellaan. (Sergejeff 2007b; Vuorinen 2005, 179–180.)

korostettu jo pitkin 2000-lukua, ovat suomalaiset opettajat tottuneet opettamaan oppikirjapohjaisesti. Tämä sama malli on haasteellinen lukutaidottomien maahanmuuttajien kanssa. (Tammelin-Laine 2014, 20.) Vapaan sivistystyön opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan toiminnallisuutta, mutta sitä ei suosituksessa määritellä tarkasti.

Kotos-hankkeen yhtenä tavoitteena oli toiminnallisen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kehittäminen. Hankkeen havaintopäiväkirjoissa koulutuksen kuvattiin sisältäneen erilaisia opetusmenetelmiä. Koulutuksessa hyödynnettiin laajasti toiminnallisuutta, ja opetus piti sisällään esimerkiksi piirtämistä, pelejä, esiintymis- ja draamaharjoituksia, musiikkia, taidetta ja vierailuja sekä tutustumiskäyntejä. Opetuksessa oli hyödynnetty niin mallioppimista, kuvia kuin tietotekniikkaa ja tutustuttu lähiympäristöön sekä luontoon. Koulutusta oli myös henkilökohtaistettu ja pyritty eriyttämään. Toiminnalliset menetelmät nähtiin hyödyllisenä kielen oppimisen kannalta:

”Olemme huomanneet että kun käsiteltävällä asialla on konkretia, oppilaat alkavat kertomaan vaikka sana kerrallaan ja opettajan tehtävä on tukea ja kirjoittaa puhuttu kieli. Puhumisen merkitys on tässä oleellista sekä puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus.”

Aineistossa tuotiin esille, että toiminnallisuus tukee ryhmän toimintaa ja ryhmädynamiikkaa. Toiminnallisten menetelmien käyttö lisää aineiston mukaan mahdollisuuksia huomioida erilaisia opiskelijoita ja parantaa ryhmän henkeä. Vaikka toiminnallisuudessa nähtiin hyötyjä, haasteen toi tähänkin se, että ryhmän muodostuminen oli jatkuvasti ikään kuin kesken.

”Toiminnalliset tuokiot edistävät ryhmäytymistä ja yhteistyötä. Tuokioita tulisi ottaa enemmänkin päivien sisään. Toiminnallisissa tuokioissa päästään myös keskustelemaan helpommin opiskelijoiden omista asioista.”

”Myöhemmin ryhmän kasvettua on toiminnallisuudella ja opiskelun menetelmillä, jossa jokainen opiskelija tulee nähdyksi ja kuulluksi tasapuolisesti, ollut mahdollista vahvistaa yhdenvertaista ja toisia kannustavaa kulttuuria. Prosessi on kuitenkin vielä kesken, mm. koska viimeiset kolme opiskelijaa tulivat ryhmään 4–6 viikkoa kurssin alun jälkeen.”

Yhteiskuntaan integroitumisen tukeminen

Maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus on myös kotouttavaa ja yhteiskuntaan integroivaa koulutusta. Tässä myös oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys. Kansanopistot näyttävät aineiston perusteella oppimisympäristöinä, jotka mahdollistavat opetussuunnitelmasuosituksen mukaisen toiminnallisuuden toteuttamiseen. Opiskelu ei tapahdu vain oppituntien aikana vaan myös sen

ulkopuolella. Arjen taidot kehittyvät myös vapaa-aikana esimerkiksi opistojen asuntolatoiminnan ja harrastusmahdollisuuksien myötä. (Ks. myös Suoraniemi & Pantsar 2013.) Havainnointipäiväkirjoissa kuvattiin kansanopistoja oppimis-ympäristöinä esimerkiksi seuraavasti:

”Ryhmäytymiseen on vaikuttanut positiivisesti (...) epämuodolliset tilanteet, joissa toimitaan yhdessä (ruokailu, yhteiset kahvihetket, siirtyminen paikasta toiseen retkillä) ja osallistuminen ryhmänä opiston toimintaan (ystävänäpäivä, retki jäälle kahden muun opetusryhmän kanssa).”

Havaintopäiväkirjojen mukaan koulutuksissa on hyödynnetty paitsi oppilaitoksen mahdollisuuksia, myös lähiympäristöä. Sen lisäksi opiskelijat ovat tutustuneet ympäröivään yhteiskuntaan ja tehneet vierailuja. Erilaiset tutustumiskäynnit ja vierailut ovat tärkeitä toiminnallisia menetelmiä, joita voi hyödyntää esimerkiksi keskusteluharjoitusten aiheina. Vierailut ovat tärkeitä myös ympäristöön ja yhteiskunnan mahdollisuuksiin tutustumisen kannalta. (Ks. myös Sergejeff 2007a, 86.) Vierailut ja yhteiskuntaan integroitumisen tukeminen olivat Kotos-hankkeessa erityisesti opintokeskusten painopistealueita. Yhteiskuntaan tutustumisesta kerrottiin esimerkiksi seuraavaa:

”Teemme paljon vierailuja, mikä tuo opiskelijoille konkreettisia tilanteita nähdä, kokea ja oppia suomalaisesta yhteiskunnasta.”

”Opiskelijat ovat päässeet tutustumaan kolmannen sektorin toimintaan ja erilaisiin vapaa-ajan mahdollisuuksiin. He ovat tutustuneet myös erilaisiin palvelujärjestelmiin.”

Perinteisesti suuri osa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomenkielisistä vuorovaikutustilanteista on tapahtunut luokkahuonekontekstissa, jolloin opettajan ja oppimisympäristön rooli on korostunut. Vuorovaikutustilanteet myös muiden kuin opettajan kanssa ovat tärkeitä, sillä opettajat saattavat käyttää yksinkertaistettua selkokieltä, niin kutsuttua teacher-talkia. (Tammelin-Laine 2014, 68). Uuden kielen oppimisessa on tärkeää kohdata syntyperäisiä kielenpuhujia luonnollisissa viestintätilanteissa (Elmeroth 2003). Monet lukutaidottomat opiskelijat ovat aiemmin omassa kulttuurissaan tottuneet opiskelemaan kieltä luonnollisissa arjen tilanteissa (Sergejeff 2007b). Aineistossa erilaiset arjen viestintätilanteet nähtiin merkittävinä sekä kielen että yhteiskuntataitojen oppimisen kannalta.

”Tutustuminen, kokeilu ja vuorovaikutus paikan päällä terveyskeskuksessa, paloasemalla jne oli tärkeää, koska tällöin saattoi tilanne- ja asiayhteydestä ymmärtää enemmän kuin pelkästä sanallisesta kuvailusta.”

Suullisten viestintätaitojen harjoittaminen erilaisissa tilanteissa on tärkeää myös sen vuoksi että lukutaidottomien opiskelijoiden suullinen kielitaito kehittyy nopeammin kuin kirjalliset taidot. Nämä taas luovat pohjaa myös luku- ja kirjoit-

tustaidon kehittämiseen (Tammelin-Laine 2014). Esimerkiksi *Lukemaan puhumisen perusteella* -menetelmää (LPP), jota on aiemminkin käytetty maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksessa (ks. esim. Sergejeff 2007a, 53), hyödynnettiin myös hankkeen koulutuksissa. ”Ollaan otettu käyttöön sovellettuja LPP-menetelmiä luokassa. Opiskelijat ovat kertoneet mm. toiminta- tai retkipäivistään. Opiskelijoiden kertomusten jälkeen päivästä on kirjoitettu tarinaa. Opiskelijat siis itse tuottavat opiskeltavan aineiston, joka perustuu kokemuksille.”

Kotos-hankkeessa on pidetty tärkeänä myös sitä, että opiskelijat voivat löytää omia kiinnostuksen kohteita ja saavat mahdollisuuden oppia omien kokemusten kautta. Myös opetussuunnitelmasuosituksessa (Opetushallitus 2017) korostetaan opiskelijan henkilökohtaistamisen merkitystä ja osallisuuden edistämistä. Aineistossa osallisuuden ja opiskelijan kokemusten merkitystä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

”Kurszin osallisuus-näkökulmaan konkreettisesti liittyvä tavoite on, että opiskelijat löytävät itselleen mieluisia yhteisöjä, joissa voivat kohdata uusia ihmisiä ja joissa käyttää suomen kieltä ja henkilökohtaisia taitojaan palkitsevalla tavalla. Keskeinen menetelmä tämän tavoitteen saavuttamiseksi on kurssilla toteutettava yhdistyksiin, yhteisöihin ja vapaaehtoistyöhön tutustuminen.”

”Suullinen ilmaisu ja keskustelu on lisääntynyt silloin kun opiskelu on liittynyt jonkin omakohtaiseen kokemukseen (suurimman osan kohdalla).”

Yhteiskuntaan integroitumisen kannalta työelämään osallistumista pidetään avainasemassa. Joidenkin maahanmuuttajien reitti työelämään ja ensimmäiset kokemukset suomalaisesta työelämästä tapahtuvat vapaaehtoistyön kautta. Myös Kotos-hankkeessa osa opiskelijoista sai mahdollisuuden osallistua vapaaehtoistyöhön. Vapaaehtoistyön tiedetään voivan olla vapaaehtoiselle hyvin merkityksellinen asia, mutta samalla tarpeellinen yhteiskunnan näkökulmasta (Yeung 2002). Tutkimuksia maahanmuuttajista vapaaehtoistyössä ei Suomessa juuri ole. Muutamissa opinnäytetöissä (Rieppola 2010; Itkonen & Röppänen 2010; Viitanen 2016), on esitetty vapaaehtoistyön olevan maahanmuuttajien hyvinvoinnin ja kotoutumisen kannalta tärkeää. Hankkeessa saadut kokemukset vapaaehtoistyöstä olivat myönteisiä. Opiskelijat olivat kokeneet vapaaehtoistyön merkitykselliseksi, minkä lisäksi opettajat näkivät vapaaehtoistyökokemuksen olleen hyödyllinen kielitaidon kannalta.

”Kaikkien käytyä kerran omassa vapaaehtoistyössään opiskelimme luokassa työelämänastoa, joka oli nyt ihan uudella tavalla kiinni oikeassa elämässä ja opiskelijoiden kokemuksissa.”

”Opiskelijoiden palaute vapaaehtoistyöstä on ollut erittäin positiivista. He kokiivat päässeensä kohtaamaan ihmisiä ja puhumaan suomea ympäristössä, joka oli lämmin ja vastaanottavainen. Palaute myös vapaaehtoispaikkojen ihmisiltä oli kiittävä.”

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tarkastelin artikkelissani opettajien kirjoittamia havaintoja Kotos-hankkeen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksista. Havaintopäiväkirjoissa käsiteltiin eri aihealueita, ja tutkimuksen painopisteeksi muodostuivat seuraavat aihepiirit: maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen ryhmät oppimisympäristöinä sekä opetus- ja ohjausmenetelmät. Ensimmäisen teeman alla kuvasin opettajien havaintoja ryhmästä, ryhmäytymisestä ja opiskelijoiden osaamisesta. Toisen teeman, opetus- ja ohjausmenetelmät alla tarkastelin hankkeessa toteutettuja toiminnallisia menetelmiä ja yhteiskuntaan integroitumista. Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus on laaja aihealue, ja sitä olisi voinut tarkastella myös muista näkökulmista. Tarkastelukulmaa määritti sekä opetussuunnitelmasuositus että Kotos-hankkeen tavoitteet ja teoreettinen viitekehys sekä aineisto.

Tutkimus tuo esille, että maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen ryhmät vapaassa sivistystyössä ovat olleet hyvin heterogeenisiä. Opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritausta on vaihdellut. Lisäksi opiskelijoiden puhutun suomen sekä luku- ja kirjoitustaidon tasossa on ollut eroja. Myös opiskelijoiden osaamistasossa ja oppimisen valmiuksissa on esiintynyt vaihtelua. Tästä kaikesta huolimatta opiskeluryhmiä kuvattiin aineistossa myönteisesti, ryhmissä nähtiin tapah- tuneen ryhmäytymistä ja opiskelijoista piirtyy aineiston perusteella pääosin motivoitunut kuva.

Aineisto tuo esille yhden selkeän haasteen: ryhmien kokoonpano ei pysynyt samoina koulutuksen alusta sen loppuun. Opetusryhmiä on totuttu pitämään tavoitteellisina ryhminä, joilla on alku ja loppu (Niemi 2004) ja koulutus nojautuu usein ajatukseen kiinteästä ryhmästä. Tutkimuksen pohjalta käy ilmi, että maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksessa ei päde perinteinen käsitys ryhmästä. Ryhmien kokoonpano on koulutuksen aikana täydentynyt, ja sen lisäksi ryhmistä on poistunut opiskelijoita. Opiskelijat ohjautuvat koulutukseen eri tahojen kautta paikkakuntaakohtaisesti, ja yhtenä syynä ryhmän vähittäiseen muodostumiseen näyttäisi olevan se, että opiskelijat ohjautuvat koulutukseen eriaikaisesti. Jatkossa olisikin hyvä kehittää koulutukseen ohjaamista siten, että mahdollisimman moni pääsisi aloittamaan koulutuksen heti sen alkaessa. Myös onnistunut lähtötason arviointi on oleellista, että opiskelijat pääsevät heti tar- koituksenmukaiseen koulutukseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opiskelijaryhmät ovat heterogeenisiä ja kokoonpanoltaan vaihtuvia. Yksi lukutaitokoulutusten ongelma on se, miten tukea ja opettaa ryhmää, joka on heterogeeninen ja jonka kokoonpano voi muuttua koulutuksen aikana. Koulutuksessa on hyödynnetty tavoitteiden mukaisesti erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Toiminnallisia menetelmiä on hyödynnetty sekä luokkahuoneessa että oppilaitosympäristössä. Lisäksi opiske-

lijaryhmät ovat tehneet erilaisia vierailu- ja tutustumiskäyntejä. Opettajat ovat nähneet toiminnallisissa menetelmissä hyötyjä ja myös osa opiskelijoista on antanut positiivista palautetta esimerkiksi tehdyistä vierailuista ja tuonut esille vapaaehtoistyön merkityksen kielen oppimisen kannalta.

Havaintopäiväkirjojen perusteella oli nähtävissä, että lukutaidon kehittyminen oli eritahtista. Aineistossa ei ollut varsinaista opiskelijoiden edistymiseen liittyvää teemaa, mutta siinä tuotiin esille esimerkkejä oppimisen kehittymisestä lähinnä yksittäisten opiskelijoiden osalta. Havaintopäiväkirjojen pohjalta ei ollut täsmällisesti arvioitavissa, miten koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden kielitaito tai luku- ja kirjoitustaito kehittyivät. Aineiston mukaan koulutuksen päätyttyä osa opiskelijoista jatkoi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa ja osa siirtyy aikuisten perusopetukseen.

Havainto lukutaitoa opiskelevien aikuisten eri tahtisesta etenemisestä tukee aiempien tutkimusten tuloksia. Esimerkiksi Tammelin-Laine (2014) on tuonut esille, että maahanmuuttajat oppivat luku- ja kirjoitustaitoa eri tahtiin. Teknisen ja erityisesti funktionaalisen lukutaidon saavuttaminen on luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille haastavaa, eivätkä kaikki pysty siihen yhden koulutusjakson aikana (Tammelin-Laine 2014). Luku- ja kirjoitustaidon arvioinnin kannalta osaamistasoa on tärkeä arvioida yhdenmukaisella ja vertailukelpoisella tavalla. Niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden osaaminen ei täytä kielitaidon arvioinnin viitekehysten alinta tasoa (A1.1), arvioinnissa voisi hyödyntää pre-A1-tason kriteereitä.

Syyt lukutaidon oppimisen hitauteen ovat yksilöllisiä. Tammelin-Laineen (2014) mukaan merkittävimpiä syitä ovat tottumattomuus formaaliin oppimiseen, mistä johtuvat puutteet esimerkiksi opiskelutaidoissa, keskittymiskyvyssä, tavoitteellisuudessa, omatoimisuudessa ja erilaisissa fonologisissa ja kognitiivisissa taidoissa. Tutkimani aineiston perusteella voidaan olettaa, että oppimiseen vaikuttavat myös heterogeeniset ja kokoonpanoltaan vaihtuvat ryhmät, jotka tuovat haasteita suunnitelmalliseen opettamiseen ja opiskelijoiden tasapuoliseen huomioimiseen. Kuitenkin monikulttuurisissa ryhmissä opiskelijoilla on usein erityistarpeita ja he tarvitsevat opettajilta runsaasti henkilökohtaista ohjausta (Määttänen 2007; Pynnönen & Salminen 2013).

Aineisto tuo esille, että koulutuksessa oli huomioitu myös muita opetus-suunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2018) keskeisiä tavoitteita, kuten arjen taidot, osallisuus ja yhteiskuntaan integroitumisen tukeminen. Nämä tavoitteet vaikuttivat olevan kiinteä osa opetus- ja ohjausmenetelmiä. Kieltä ja luku- ja kirjoitustaitoa opiskeltiin käytännön, toiminnan, vierailujen ja yhteiskuntaan tutustumisen kautta. Aineistossa oli esimerkkejä toiminnallisten menetelmien hyödyistä sekä kielen oppimisen että kotoutumisen kannalta. Tämä havainto tukee esimerkiksi Kaarina Sergejeffin (2007b) näkemystä toiminnallisten menetel-

mien hyödyistä lukutaidottomien aikuisten opetuksessa sekä maahanmuuttajien kokemuksia toiminnallisuuden hyödyistä kotoutumisessa (Suokonautio 2008).

Luku- ja kirjoitustaidon koulutusta ja siitä saatuja kokemuksia arvioitaessa on oleellista olla tietoinen kohderyhmään liittyvistä erityispiirteistä. Monet lukutaidottomat aikuiset ovat saapuneet Suomeen turvapaikanhakijoina tai pakolaisina. Heidän koulutustaustansa voi olla olematon ja oppimisvalmiudet voivat olla lähtökohtaisesti heikot. Tutkimustietoa aikuisten luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta on vasta vähän. Mahdollisuus luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen ja sen myötä avautuvaan yhteiskuntaan on tärkeää. Tämän vuoksi on oleellista tunnistaa myös koulutukseen liittyvät haasteet sekä opetusmenetelmät, jotka ovat hyödyllisiä aikuisten maahanmuuttajien lukutaidon opiskelussa.

Jatkossa olisi tärkeä selvittää laajemmin erilaisten opetusmenetelmien hyötyjä sekä niistä saatuja tuloksia, ja arvioida koulutuksen tavoitteiden toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta.

LÄHTEET

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Viitattu 15.5.2019.]

Elmeroth, E. (2003). From refugee camp to solitary confinement: illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

Hirsjärvi, S. Remes P. & Sajavaara P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Itkonen, O. & Röppänen, A. (2010). Maahanmuuttajien kokemuksia vapaaehtoisena toimimisesta ja sen vaikutuksista heidän kotoutumiseensa. Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopio

Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita.

Krooks-Sorri, P. (2007). Aikuinen luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja oppijana. Teoksessa Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff (toim.) *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia*. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus.

Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010 (1386/2010)

Luoma-Keturi, P. (2007). *Matemaattiset taidot*. Teoksessa Rauno Laine, Leena Nissilä ja Kaarina Sergejeff (toim.) *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia*. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus.

Mustaparta, E. (2015). *Arki lukutaitoa vailla: Suomeen muuttaneiden naisten kokemuksia*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. [Viitattu 1.12.2018.] <http://urn.fi/URN:NBN:fi:u-la-201602021026>

Määttänen, K. (2007). Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutukselliset erityistarpeet. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Niemistö, R. (2004). Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.

Opetushallitus (2018). Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2018:2a www.oph.fi/download/189615_vapaan_sivistystyon_lukutaitokoulutuksen_opetussuunnitelmasuositus_2017.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017a). Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80311/okm33.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-ehdotukset II. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 5.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016, 1.

Pynnönen, P. & Salminen, M. (2013). Merva-toiminnan suunnitelman ja Mervan toimenkuvan rakentaminen oppilaitoksessa. Teoksessa R. Metsänen & L. Nisula (toim.) Mervan käsikirja – työkaluja oppilaitoksen monikulttuuriseen arkeen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rieppola, E. (2010). Vapaaehtoistoiminta vahvistamassa maahanmuuttajien osallisuutta. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Saloheimo, L. (2016). Maahanmuuttajat ja maahanmuuttajakoulutus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2016, 4.

Sandberg, T. & Stordell, E. (2016). Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf [Viitattu 15.12.2018.]

Sergejeff, K. (2007a). Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen. Teoksessa Laine, R.; Nissilä, L. & Sergejeff, K. 2007. Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia – luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus.

Sergejeff, K. (2007b). Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. Teoksessa R. Laine, L. Nissilä & K. Sergejeff (toim.): Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opettaminen aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus.

Sergejeff, K. (2007c). Opettajan rooli luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. Teoksessa R. Laine, L. Nissilä & K. Sergejeff (toim.): Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opettaminen aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus.

Suokonautio, J. (2008). Palapelin palat paikoilleen. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Suoraniemi, M & Pantsar, T. (2013). Maahanmuuttajakoulutuksen kokonaiskuva kansanopistoissa. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys.

Tammelin-Laine, T. (2014). Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. Jyväskylä studies in humanities 240. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tapani, M. & Joensuu, M. (2013). Monikulttuurinen pedagogiikka. Teoksessa R. Metsänen & L. Nisula (toim.) Mervan käsikirja – työkaluja oppilaitoksen monikulttuuriseen arkeen. Hämeenlinna, Hämeen ammattikorkeakoulu.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työ- ja elinkeinoministeriö (2017). Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 36/2017.

Unesco (2014). Literacy. www.unesco.org/education/ild2014/infographic2014-final.pdf [Viitattu 25.5.2019.]

Valtioneuvoston kanslia (2016).: Hallituksen kotouttamista koskeva toimintasuunnitelma: maahanmuuttajat kuntiin, koulutukseen ja työhön. <http://vnk.fi/documents/10616/1266558/Kotouttamisen-toimintasuunnitelma-030516.pdf/c600bd8f-7c5c-43b6-aba4-5aade9aafe0d> [Viitattu 5.11.2018.]

Viitanen, T. (2016). ”Halu auttaa”. Laadullinen haastattelututkimus maahanmuuttajien kokemuksista ja käsityksistä vapaaehtoistoiminnasta. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Vilka, H. (2006). Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vuorinen, I. (2005). Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Resurssi.

Yeung, A. B. (2002). Vapaaehtoistoiminta osana kansalaisyhteiskuntaa – ihanteita vai todellisuutta? Tutkimus suomalaisten asennoitumisesta ja osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan. Helsinki: YTY.

3

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKUTAITOKOULUTUKSESTA

JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastelen aikuisten maahanmuuttajien näkemyksiä ja kokemuksia kansanopistojen ja opintokeskusten yhdessä järjestämästä toiminnallisesta lukutaitokoulutuksesta. Koulutuksen suunnittelu ja kehittäminen toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat koulutuspolut -yhteishankkeessa (Kotos-hanke). Hankkeen aikaiset pilottikoulutukset järjestettiin vapaan sivistystyön maahanmuuttajien omaehtoisena koulutuksena sataprosenttisella valtionosuusrahoituksella (Finlex 2017), joka tuli voimaan vuoden 2018 alussa. Samanaikaisesti maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen järjestäminen siirtyi työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalalta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle ja koulutuksen järjestäminen osoitettiin vapaan sivistystyön uudeksi sivistystehtäväksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Syksyn 2017 aikana valmistui myös opetushallituksessa Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017 (Opetushallitus 2018), jota on käytetty myös hankkeen pilottikoulutuksien paikallisten opetussuunnitelmien perustana. Pilottikoulutuksia oli yhteensä seitsemän, kolme keväällä 2018 ja neljä syksyllä 2018. Koulutuksiin osallistui yhteensä 115 opiskelijaa.

Vuonna 2016 opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta vastaanottokeskuksissa toteutetussa kartoituksessa selvitettiin turvapaikanhakijoiden koulutus- ja työtaustaa sekä luku- ja kirjoitustaitoa. Kartoitusta varten haastateltiin 1004 turvapaikanhakijaa, jotka olivat lähtöisin 32 maasta. Selvityksen mukaan seitsemällä prosentilla sen hetkisistä turvapaikanhakijoista ei ollut luku- eikä kirjoitustaitoa millään kielellä. Kokonaisuudessaan noin 73 prosenttia haastatelluista tarvitsi eriasteista harjoitusta latinalaisella kirjaimistolla lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Koulutustaustaa ja lukutaitoa selvitettiin myös kansanopistoissa opiskelneiden ja majoittuneiden ilman huoltajaa tulleiden nuorten, 16–17-vuotiaiden turvapaikanhakijoiden keskuudessa. Näiden nuorten turvapaikanhakijoiden koulutus ja tuettu asuminen kansanopistoissa toteutettiin valtakunnallisen, sisäministeriön rahoittaman ja Suomen Kansanopistoyhdistyksen kehittämän

Nuoret turvapaikanhakijat kansanopistoissa -ohjelman (Nutukka-ohjelman) mukaisesti. Nutukka-ohjelmassa lukuvuonna 2015–2016 mukana olleista nuorista luku- ja kirjoitustaidottomia oli viisi prosenttia ja latinalaisten aakkosten harjaannusta tarvitsi 23 %. (Kansanopistoyhdistys 2016.)

Kun vuonna 2015 valtaosa turvapaikanhakijoista oli miehiä (Valtiovarinministeriö 2017, 23), on lukutaito-opetusta tarvitsevien joukkoon viimeisen vuoden aikana tulleet myös perheen yhdistämisen kautta Suomeen tulleita naisia. Lisäksi lukutaitokoulutusta tarvitsevat myös esimerkiksi useat pitempäänkin Suomessa asuneet kotonaan lapsia hoitaneet kotivanhemmat. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen 2017 lukutaidonmäärittelyn mukaan voidaan arvioida, että noin 5-7 prosenttia vuoden 2016 turvapaikanhakijoista aloitti opiskelunsa Suomessa alkavan lukutaidon vaiheesta (Opetushallitus 2018).

Suomessa saavutettiin 1940-luvun alussa tilanne, jossa yli 90 prosenttia 15 vuotta täyttäneistä suomalaisista oli luku- ja kirjoitustaitoisia (Myllyntaus 1991, 116–121).

KOKONAISVALTAINEN KOTOUTUMINEN JA LUKUTAITO

Koska lähes kaikki suomalaiset oppivat luku- ja kirjoitustaidon lapsina koulussa, ei aikuisten lukutaito-opetuksen kehittämiseksi koettu olevan tarvetta. Maahanmuuton lisääntymisen myötä ryhdyttiin aikuisille suunnattuun lukutaitokoulutukseen kiinnittämään vähitellen huomiota 1980-luvulta lähtien. Siinä vaiheessa opetusmateriaalia oli vähän ja se painottui materiaaliin, jota käytettiin opettaessa ulkomaisissa yliopistoissa suomea vieraana kielenä. Opettajilla ei myöskään ollut kokemusta suomen kielen opetuksesta toisena kielenä, vaan lähinnä vieraan kielen opetuksena ja näin myös maahanmuuttajien suomen kielen opetusta toteutettiin, kuten vieraiden kielten opetusta. Opetus rakennettiin vahvasti kieliopillisten rakenteiden oppimisen kautta eikä opetuksessa niinkään huomioitu kielen käyttöfunktioita tai sanaston yleisyyttä (Suni 2008, 29–31).

Käsitteenä suomi toisena kielenä on suhteellisen uusi, yleistyen vasta 1990-luvulla (Martin 2007, 64). Suomessa toisen kielen käsite vastaa ruotsalaista käytäntöä, jossa toinen kieli ja vieras kieli eivät ole toisiinsa nähden ylä- eikä alakäsitteitä, vaan molemmat ovat äidinkielen jälkeen opittuja kieliä. Erona on kieliympäristö, missä uusi kieli opitaan: Vieras kieli opitaan ympäristössä, jossa opittava kieli ei ole oppimisympäristön käyttökieli, kun taas toinen kieli opitaan siellä, missä käyttökielenä on opittava kieli. Näin esimerkiksi maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu Suomessa on toisen kielen opiskelua, kun taas suomalaisten koulussa opiskelema englannin kielen opiskelu on vieraan kielen opiskelua. (Suni 2008, 29–31).

Aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen toteuttaminen poikkeaa kuitenkin huomattavasti niin perinteisestä vieraan kielen opetuksesta kuin las-

ten lukutaito-opetuksesta. Aikuisella lukutaitokoulutukseen tulevalla henkilöllä ei useinkaan ole yhtä laajaa koulutustaustaa kuin vieraan kielen opiskelijalla. Lisäksi lukutaitokoulutuksen opiskelijan haasteena on se, että yleensä hän on vasta aloittanut tutustumisen siihen kieleen, mitä hänen pitäisi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Ideaalitulanteessa luku- ja kirjoitustaito opitaan sellaisella kielellä, jonka suullinen taito on jo vahva. Lukutaitoryhmässä opiskelevan maahanmuuttajan onkin opiskeltava sekä uusi kieli että luku- ja kirjoitustaito käytännössä samanaikaisesti. Lisäksi hänen tulisi samalla kotoutua uuteen maahan ja uuteen kulttuuriin.

Aikaisemmissa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksissa onkin todettu haasteita ja on havaittu, että osa koulutuksiin osallistuneista ei ole syystä tai toisesta edennyt opinnoissaan toivotusti, vaan ovat käyneet useita kertoja saman tasoisia kursseja. Tämän takia onkin koettu suurta tarvetta kehittää aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta, etenkin lukutaitokoulutusta siten, että opiskelijat saisivat tarpeisiinsa nähden sopivaa koulutusta, etenisivät joustavasti eteenpäin ja siirtyisivät aikaisempaa nopeammin työelämään tai oman elämäntilanteensa kannalta muuhun sopivaan toimintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 4; 16).

Kotoutuminen on monitahoinen prosessi, jossa oleskeluluvan saanut maahanmuuttaja saa lain mukaan oikeuden koulutukseen, työntekoon ja hyvinvointivaltion etuisuuksiin. Luku- ja kirjoitustaidon hallitseminen sekä suomen kielen oppiminen ovat kotoutumisen ja työllistymisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Lisäksi kotoutumisen kokonaisvaltaisuutta tarkasteltaessa on huomioitava kotoutumisen sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma, jotka vaativat aikaa. Jaana Vuoren (2015, 402) esittämä käsite, arjen kansalaisuus kuvaa hyvin sitä, mihin kokonaisvaltaisella kotoutumisella pyritään. Voidaankin nähdä, että kommunikointitaitojen saavuttaminen valtaväestön kielellä on avaintekijä maahanmuuttajalle oman paikkansa löytämisessä, voimaantumisessa yhteisön jäseneksi sekä samalla keino sosioekonomisen syrjäytymisen estämiseksi (Papageorgiou 2012, 142).

Kansanopistoyhdistyksen hallinnoiman ja kansanopistojen ja opintokeskusten yhdessä toteuttaman Kotos-hankkeen tavoitteena on ollut osaltaan vastata edellä esitettyihin haasteisiin kehittämällä maahanmuuttajille sellaista luku- ja kirjoitustaidon koulutusta, jossa kielen opiskelu etenee puhutun kielen kautta vähitellen luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun ja joka samalla tukee maahanmuuttajien kokonaisvaltaista kotoutumista ja arjen kansalaisuuden saavuttamista. Vaikka Kotos-hankkeen aikana toteutettuihin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin osallistuneet opiskelijat muodostivat hyvin heterogeenisen ryhmän, heidän yhteisinä tavoitteina voitiin nähdä pyrkimys oppia suomen kieltä ja luku- ja kirjoitustaito. Lisäksi heidän tavoitteenaan oli kotoutua ja löytää paikkansa Suomessa, heille uudessa maassa ja kulttuurissa.

KOTOS-HANKKEEN LUKUTAITOKOULUTUKSET JA NIIHIN OSALLISTUNEET OPISKELIJAT

Tutkimusaineisto ja aineiston analyysi

Kahdella kansanopistolla oli kumppaneinaan kaksi opintokeskusta. Kevätlukukaudella 2018 toteutettiin kolme ja syyslukukaudella 2018 neljä koulutusta. Kaksi kansanopisto-opistokeskus-paria toteutti koulutukset sekä keväällä että syksyllä. Opistopaikkakunnalla oli vaikutusta sekä opiskelijaryhmien rakenteeseen, että toiminnallisuuden suuntautumiseen. Kaikissa pilottikoulutuksissa koulutusmalli muodostui sellaiseksi, että kansanopisto toteutti viikoittaisesta opetuksesta neljä päivää ja opintokeskukset yhden päivän. Lisäksi kahdessa pilottikoulutuksessa ensimmäisen noin kuuden viikon jakson toteutti kansanopisto kokonaisuudessaan yksin ja opintokeskukset tulivat mukaan toisen jakson alusta. Hankkeessa pilottikoulutuksia seurattiin yhden lukukauden ajan, 16–20 viikkoa. Pääosa ryhmän opiskelijoista jatkoi kuitenkin koulutuksessa myös seuraavan lukukauden, jolloin opiskelijoiden koko koulutuksen pituudeksi tuli 36–38 viikkoa. Myös tämän artikkelin haastatteluihin osallistuneista henkilöistä osa oli ollut mukana koulutuksessa jo toista lukukautta.

Tutkimuksen lähestymistapana on tapaustutkimus, jossa kohderyhmänä olivat kaikki Kotos-hankkeen aikana toiminnallisiin lukutaitokoulutuksiin osallistuneet opiskelijat. Opiskelijat olivat lähtöisin 13 eri maasta. Jokaisessa koulutuksessa opettajat laativat koulutuksen aikana havainnointipäiväkirjaa, joista kevään 2018 havainnointipäiväkirjoja Tiina Valkendorff (2019) on tarkastellut omassa artikkelissaan tässä julkaisussa. Opiskelijoilta kerättiin sekä kirjallista että suullista palautetta ja itsearviointia. Kevätlukukaudella 2018 lomakekyselyyn vastasi 31 opiskelijaa ja syyslukukaudella 44 opiskelijaa. Ennen vastaamista opiskelijat kävivät lomakkeen kysymykset läpi yhdessä opettajan kanssa. Kysymykset jakaantuivat teemojen mukaan siten, että alkuosa lomakkeesta käsitti opiskelijan taustatietoja ja muut osat opiskelijan näkemyksiä opetuksesta, oppimisesta, opiskeluolosuhteista sekä opiskelijan itsearviointia. Kevätlukukaudella käytettyä kyselylomaketta selkeytettiin kielellisesti hieman ennen syyslukukauden kyselyä. Opintokeskukset tekivät lisäksi omista koulutusjaksoistaan omat palautekyselynsä.

Lomakekyselyjen lisäksi toteutettiin talvella 2018–2019 seitsemän yksilöhaastattelua ja viisi ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 27 opiskelijaa. Haastatelluista 15 oli miehiä ja 17 naisia. Haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden ikä vaihteli 18–58 vuoteen siten, että yksi haastateltavista oli alle 20-vuotias ja kaksi oli yli 50-vuotiaita. Opiskelijoiden aikaisemmat opiskelukokemukset olivat hyvin heterogeeniset. Haastateltavista 19 osasi lukea omalla äidinkielellään. Koulutuksen alussa latinalainen kirjaimisto oli vieras 14 haastatteluihin osallistuneista opiskelijoista. Lähes puolet haastatelluista ei ollut

Hankkeen aikana järjestettiin seitsemän pilottikoulutusta, jotka toteutettiin viidessä kansanopistossa seitsemän opintokeskuksen kanssa eri puolilla Suomea.

käynyt ollenkaan koulua lähtömaassaan, kun taas 15 prosentilla oli opiskelusta vähintään 12 vuotta ja osalla heistä jokin ammattitutkinto jo kotimaassa hankittuna. Kuitenkin koulutetuimmatkin opiskelijat kokivat, että he tarvitsivat vahvistusta lukemiseen ja kirjoittamiseen latinalaisin aakkosin. Koulutuksessa oli mukana henkilöitä, jotka olivat olleet Suomessa jo useampia vuosia sekä niitä, jotka olivat olleet Suomessa vasta alle puoli vuotta.

Tässä artikkelissa analyysin pääpaino on kohdistunut haastatteluaineistoon ja kvalitatiiviseen analyysiin. Kvantitatiivinen osuus rajoittuu haastateltavien taustatietojen kuvailuun. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Osassa haastatteluja oli käytössä tulkki ja osassa käytettiin apukielenä englantia. Ryhmähaastattelut toteutettiin kieliryhmittäin siten, että kolmessa ryhmähaastattelussa kullakin kieliryhmällä oli omakielinen tulkkinsa. Kaksi ryhmähaastattelua toteutettiin käyttäen apukielenä englantia. Haastattelujen analyysissä käytettiin teemoittelua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 139–168; 208; Eskola & Suoranta 2000, 84–97; 174–184.)

Haastattelujen toteutus ja tulosten tulkinta tilanteessa, jossa tutkijalla ja haastateltavalla ei ole yhteistä kieltä aiheuttaa omat haasteensa. Toisaalta haastattelu, aineiston hankinnan menetelmänä, antaa hyvät mahdollisuudet jo haastattelun aikana tarkentaa ja varmistaa, että haastateltava on tullut oikein ymmärretyksi. Tämä onkin oleellista etenkin toimittaessa maahanmuuttajien kanssa. Toisaalta haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että ihmisillä on taipumusta antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Foddy 1995, 118. ks. Hirsjärvi 2012, 206.) Kuudessa yksilöhaastattelussa käytettiin puhelintulkkausta ja joissain tilanteissa haastateltava puhui niin paljon, että osa puheesta jäi tulkilta huomiotta. Kolmessa ryhmähaastattelussa paikalla oli henkilö, joka toimi tulkkina. Ryhmähaastattelu on tehokas aineistonkeruumenetelmä, koska sen avulla saadaan tietoja usealta henkilöltä samalla kertaa. Ongelmana voi kuitenkin olla se, että ryhmässä saattaa olla dominoivia henkilöitä, jotka ohjaavat puhetta haastattelutilanteessa. Toisaalta ryhmässä voi tulla haastateltavien keskinäisen keskustelun kautta esille asioita, joita haastateltava ei yksilöhaastattelussa muistaisi tai huomaisi kertoa. (Hirsjärvi ym. 2012, 204–212.) Kokonaisuudessaan koen, että haastattelujen avulla opiskelijat pystyivät tuomaan esille näkemyksensä koulutuksesta huomattavasti paremmin kuin kyselylomakkeen kautta. Moni haastateltava oli selvästi iloinen siitä, että häntä kuunneltiin ja hän sai kertoa omia kokemuksiaan koulutuksesta, opiskelusta ja elämän aloittamisesta uudessa maassa.

Kysyin haastateltavilta lupaa haastattelujen tallentamiseen ja kerroin, mihin käyttöön haastattelut tulevat. Korostin myös, että haastattelut tulevat vain minun käyttööni, eikä haastateltavien henkilöllisyys tule missään vaiheessa esille. Haastattelujen jälkeen litteroin tallenteet ja teemoittelin litteroidut tekstit, jolloin vastauksista löytyi opiskelijoiden kuvauksia opiskelua motivoivista tekijöistä sekä opiskelua vaikeuttavista tai rajoittavista tekijöistä sekä kokemuksista ja toiveista elämästä Suomessa.

DIALOGINEN JA SOSIOKULTTUURINEN VIITEKEHYS

Olen lähestynyt opiskelijoiden haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti tarkastelemalla opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksesta seuraavien kysymysten kautta:

1. Millaiset tekijät koulutuksessa ovat tukeneet opiskelijoiden kokonaisvaltaista kotoutumista, suomen kielen oppimista ja luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä

2. Mitkä seikat taas ovat opiskelijoiden kokemusten mukaan heikentäneet tai vaikeuttaneet heidän mahdollisuuksia, motivaatiota ja kiinnostusta opiskeluun ja oppimiseen?

Dialogisuus, vuorovaikutus ja ajatus koulusta elämää varten yhdistetään kansanopistopedagogiikkaan (Bugge 1983, 216; Wilska 1936: II, ks. Simon 1979: 12). Kansanopistopedagogiikassa onkin juuri sellaisia painotuksia, joita myös toiminnallisen lukutaitokoulutuksen toteuttamisessa koetaan tärkeiksi. Dialogisuus nähdään myös merkityksellisenä kielentutkimuksen ja kielen oppimisen alueella. Kieli ymmärretään sosiaalisena, dynaamisena ja mukautuvana ja kieltä tulisi lähestyä sen käytön eikä sen muotorakenteiden kautta (Lähteenmäki 2001, 34–37). Dialogisuudessa ymmärtäminen nähdään sosiaalisena tapahtumana, jossa kielen merkitykset luodaan vuorovaikutuksessa. Uuden kielen oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija on opettajan tai muun opiskeltavaa kieltä puhuvan henkilön kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa, jossa ymmärrys luodaan yhteisellä dialogilla. Dialogi etenee vuoropuheluna, jossa puhuja seuraa kuulijaa ja huomioi vastaanottajan reaktiot. Bahtin (1986, 94) on todennut, että puheen ilmaukset ovat aina suhteessa sekä niitä edeltäviin, että niitä seuraaviin ilmauksiin ja ne ennakoivat jo tulevia vastauksia. Bahtinin näkemyksen mukaan voidaan ajatella, että opettajina toimivien henkilöiden kyky aktiiviseen vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa tukee opiskelijan oppimista. Kuten Linell (1993) toteaa, puhujan ja kuulijan roolit eivät ole toisistaan erillisiä, vaan puhuja reagoi edellä sanottuun ja kuulija valmistautuu seuraavaan puhujan rooliinsa.

Kun lukutaitokoulutuksen ryhmässä kyse on opiskelijoista, joiden suomen kielen taito on vielä hyvin alkuvaiheessa, on erittäin tärkeää, että opettajalla on herkkyyttä havainnoida opiskelijoiden reaktioita vuorovaikutustilanteissa. Hänen tulisi huomata, kun opiskelija ei ymmärrä, vaikka hän ei sitä sanoisikaan, etsiä uusia keinoja ilmaista asia toisella tavalla ja antaa opiskelijalle aikaa vastata ja näin jatkaa dialogia.

Ruotsalainen professori Lisbeth Eriksson (2019), kertoi luennossaan varhaisemmista, noin 15 vuotta sitten tekemistään tutkimuksista maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksissa, Ruotsissa. Hänen mukaansa opiskelijoiden haastattelussa oli korostunut opettajien suuri merkitys maahanmuuttajien opiskelumotivaatioon ja kielen oppimiseen. Vastaava seikka korostui myös Kotos-hankkeen opiskelijoiden haastatteluissa. Heidän haastatteluvastauksistaan ilmeni hyvin, kuinka tarkasti opiskelijat havainnoivat opettajan toimintaa ja reagoivat siihen.

Opiskelijahaastatteluihin korostuikin opettajan merkitys opiskelumuotivaatioon ja sitä kautta oppimiseen, kuten eräs haastateltavista kertoi kokemuksistaan aikaisemmasta ja nykyisestä kurssista.

Yhdellä kurssilla olen ollut (ennen tätä koulutusta). Se oli vuoden koulutus, mutta en tykännyt siitä enkä oppinut paljon. Se ei osannut opettaa. Tässä opettajat ovat hyvin ammattilaisia ja selittävät niin hyvin, että on helpompi oppia. Kun olen nyt ollut 8 kk tällä kurssilla, niin olen oppinut ymmärtämään suomea ja jopa lukemaan ja kirjoittamaan ja se on minusta menestysjuttu. (M1)

Täällä opettaja hyvä ja opettajan yritys se on hienoa, kuinka _____ opettaja yrittää opettaa ja siitä motivaatio nousee (N1)

Lukutaitokoulutuksessa olevien opiskelijoiden suomen kielen taito on vielä alkuvaiheessa ja mikäli opettaja tai ohjaaja ei tiedä tai ei kykene opetuksessaan huomioimaan opiskelijoidensa suomen kielen taitotasoa, voi syntyä tilanteita, joissa opettaja ei huomaa opiskelijoiden reaktioita eikä kykene muuttamaan opetustapaansa tilanteessa, jossa opiskelijat eivät pysty seuraamaan opetusta

Yksi opettaja oli jossain vaiheessa. Häntä oli vaikeaa ymmärtää. Hän käytti vaikeita termejä (N10)

Hän puhuu nopeasti ja paljon. Hän ei osaa opettaa (N9)

Linell (1993) on todennut tutkimuksessaan, että ymmärtäminen on aina suhteellista, osittaista ja fragmentaarista. Kun kyseessä on eri kulttuurista tulevat opiskelijat, joiden suomen kielen taito on vielä alkuvaiheessa, on ymmärrettävää, että ymmärtämisen suhteellisuus korostuu. Ymmärtämisen kriteerinä voidaan kuitenkin pitää sitä, ovatko dialogin osapuolet ymmärtäneet toisiaan niin paljon, että keskustelua voidaan jatkaa sen yhteisymmärryksen varassa, mikä ollaan saavutettu (Streeck 1980, 146).

Dialoginen näkemys ohjaa ajatukseen, että oppijan saama syötös ei ole vain keskustelukumppanin tarjoamaa, vaan yhteistyössä rakennettua, sillä oppija vaikuttaa omilla puheenvuoroillaan siihen, millaista kieltä hän keskustelukumppaniltaan saa (Sunni 2015, 24). Näin tapahtuu, kun opettaja havainnoin opiskelijoitaan tunnistaen vuoropuhelussa yhteisen ymmärryksen saavuttamisen. Silloin hän reagoi opiskelijan kysymyksiin tai vastauksiin sovittaen puheensa opiskelijan osaamisen mukaiseksi ja silloin opiskelija motivoituu edelleen yrittämään lisää. Tällöin voidaan nähdä, että opettaja tukee opiskelijaa etenemään Vygotskyn (1978, 86) kuvaamalle lähikehityksen vyöhykkeelle. Toisaalta, mikäli opetustilanteessa päädytään tilanteeseen, jossa yhteistä ymmärrystä ei saavuteta, eikä opettajalla ole herkkyyttä huomata sitä, laskee opiskelijan motivaatio ja opiskelija voi

Opiskelijat arvostavat opettajia, jotka pyrkivät saamaan heidät ymmärtämään opettavat asiat, kuuntelevat opiskelijaa, ovat aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa opiskelijoidensa kanssa sekä reagoivat ja pyrkivät selittämään lisää, jos huomaavat, että opiskelijat eivät ymmärrä jotakin, mitä heille selitetään. Lisäksi opiskelijoille on tärkeää, että heidän aikuisuutensa huomioidaan koulutuksessa.

jättäytyä passiiviseksi tai jäädä kokonaan pois opetuksesta. Kuten eräs nuori opiskelija totesi päivistä, jolloin heillä on ulkopuolinen henkilö opettamassa.

Olen yleensä koulussa, mutta ____ päivinä en tule kouluun (M2)

Kuten aiemmin on jo todettu, aidolla dialogilla on kielen oppimisessa oleellinen merkitys. Kielen oppiminen nähdään onnistuneen kotoutumisen erittäin merkittävänä osana. Vaikka sosiokulttuurinen näkemys painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, se huomioi kuitenkin myös yksilön oman roolin siten, että oppimisen nähdään lähtevän sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja etenevän siitä yksilötasolle (Ellis & Barkhuizen 2005, 229). Opiskelijan kokonaisvaltainen kotoutuminen tarvitsee laajemman kontekstin kuin pelkän luokkahuoneen. Sosiokulttuurinen lähestymistapa tarjoaa teoreettisen viitekehyksen kotoutumisen tarkastelulle laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa. Kielitaito nähdäänkin nykyään enemmän taitona käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kuin yksilön tietona kielestä. (Nikula 2010, 1.)

Tarkastelun kohteeksi tulevat kysymykset, kuinka sosiaaliset verkostot ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat kokonaisvaltaiseen kotoutumiseen? Kuinka opettajat ja ohjaajat osaavat tukea maahanmuuttajan kotoutumista erilaisissa konteksteissa? Mitä siirtyminen luokkaopetuksesta erilaisiin, vieraampiin oppimisympäristöihin edellyttää opettajilta, opiskelijoilta ja mahdollisilta muilta opetustilanteisiin osallistuvilta henkilöiltä?

Kaikissa lukutaitoryhmissä opiskelijat kehuivat sitä, kuinka mukavia muut opiskelijat ovat ja kuinka ryhmässä kaikki auttavat toisiaan. Koulutuksen toiminnallisella luonteella voidaan nähdä olevan oma merkityksensä siihen, että opiskelijat ovat koulutuksen aikana tottuneet toimimaan yhdessä ja auttamaan toisiaan, kuten eräs noin kuukautta muita myöhemmin koulutuksen aloittanut opiskelija totesi.

Kun kävin tutustumassa ryhmään ja näin, että siellä on hyvin monenmaalaisia ihmisiä ja erinäköisiä ihmisiä, jännitti minua niin paljon, että en nukkunut yhtään ennen ensimmäistä koulupäivää. Kun sitten tulin kouluun, kaikki olivat ystävällisiä ja auttavaisia, enkä enää ensimmäisen päivän jälkeen muistanutkaan, että olin jännittänyt. Kaikkien kanssa ollaan ystäviä ja kaikki auttaa toisiaan. Minä olen vähän muita vanhempi ja minusta tuntuu, että olen vähän kuin luokan äiti. Toisaalta taas pojat, jotka ovat olleet jo pitempään koulussa auttavat minua. (N5)

Kuten Tammelin-Laine toteaa (2014, 29), luku- ja kirjoitustaidoton toisen kielen opiskelija ei pysty hyödyntämään kielenopiskelussa kirjallista materiaalia, kuten sanakirjoja. Tämän takia tavallisin tapa saada oikea-aikaista tukea, on pyrkiä saamaan sitä opettajalta tai osaavammalta muulta henkilöltä. Koska Kotos-koulutusten opiskelijaryhmät olivat hyvin heterogeenisia, oli edistyneimmillä opiskelijoilla hyvät mahdollisuudet auttaa hitaammin edenneitä tai myöhemmin koulutuksessa alkaneita opiskelijatovereitaan. Tämä toisaalta tuki myös edistyneempien opiskelijoiden oppimista, kun he selittivät oppimiaan asioita opiskelijatovereilleen.

TOIMINNALLISTA OPPIMISTA

Perinteisessä vieraan kielen oppimisessa opiskeltaessa esimerkiksi saksan kieltä Suomessa, on pidetty tärkeänä sanavaraston kasvattamista ja kieliopin tarkkaa opiskelua. Tällöin tarkkuus nähdään sujuvuutta ja suullista kielitaitoa tärkeämpänä. (Sun, Tammelin-Laine & Vertainen 2015.) Käyttöpohjainen kielenoppimisen teoria kuvaa oppimisprosessia, jossa kieltä opitaan käyttämällä kieltä arjen konteksteissa jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa. Kun kyseessä on toisen kielen oppiminen, kuten Suomeen tulleiden maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu Suomessa, voi käyttöpohjaista kielen oppimista tapahtua esimerkiksi suomalaisten ystävien seurassa. Tällöin kielitaito kehittyy vuorovaikutussuhteissa, joissa kielen oppija ottaa käyttöönsä yksittäisten sanojen lisäksi erilaisia sanontoja ja useamman sanan kokonaisuuksia, joita hän vasta myöhemmin jakaa sanoiksi ja ottaa käyttöön uusissa tilanteissa ja lausekokonaisuuksissa. (Cadierno, T. & Eskildsen 2015.)

Ruotsalainen tutkija Inger Lindberg (2003) on työskennellyt pitkään maahanmuuttajien kielikysymysten parissa ja kerännyt haastatteluin ja päiväkirjoista maahanmuuttajien kokemuksia elämästään Ruotsissa. Monet maahanmuuttajat ovat kuvanneet vahvoja ulkopuolisuuden kokemuksia. Maahanmuuttajat kokevat, että he eivät ole oikeutettuja käyttämään toista kieltään – ei ainoastaan kielen rakanteen puutteiden takia vaan siksi, että he ovat leimallisesti maahanmuuttajia.

Vaikka Lindbergin havainnot ovat Ruotsista ja yli viidentoista vuoden takaisia, vaikuttaa tilanne Suomeen tulleiden maahanmuuttajien haastattelujen perusteella hyvin samankaltaiselta. Hyvin moni kokee, että heidän suomen kielen oppimisen hitaus johtuu osaltaan siitä, että heillä ei ole ketään suomalaista ystävää tai tuttavaa, kenen kanssa voisi puhua suomea. Tämä tuli ilmi myös lähes jokaisessa lukutaitoryhmien opiskelijoiden haastattelussa. Suomalaiset koettiin melko vaikeasti lähestyttäviksi ja hiljaisiksi.

Suomalaiset eivät sano mitään, katsovat vain varpasiin. (M5)

Myös Sun (2008, 198) toteaa tutkimuksessaan, että suomen kielen oppiminen on tehokkaampaa niillä maahanmuuttajilla, joilla on sosiaalisia kontakteja suomalaisiin. Moni vanhemmista haastateltavista kertoikin siitä, kuinka nopeasti heidän lapsensa ovat oppineet suomea koulussa tai päiväkodissa, jossa he ovat yhdessä suomalaisten kanssa. Samalla he kuitenkin harmittelevat sitä, että heillä itsellään ei ole suomalaisia ystäviä.

Minä haluan suomalaisia kavereita, minulla paljon irakilaisia kavereita, ei hyvä puhutaan vain arabiaa, ei hyvä. (M15)

Kansanopistojen ja opintokeskusten yhdessä toteuttamassa lukutaitokoulutuksessa pyrittiin tarjoamaan maahanmuuttajaopiskelijoille mahdollisuuksia luoda kontakteja suomalaiseen kantaväestöön. Kokonaisvaltaista kotoutumista ja käyttöpohjaista kielen oppimista tuettiin toiminnallisuudella ja luomalla yhteyksiä ympäröivään yhteisöön esimerkiksi vierailujen ja vapaaehtoistyön kautta. Luokkaopetuksen ulkopuolella toteutetun opetuksen luonteeseen vaikutti muun muassa kansanopistojen sijainti sekä kumppanina olevien opintokeskusten toiminnan suuntautuminen. Toiminnallisuudessa painottuivat esimerkiksi taide, luonto, liikunta, vapaaehtoistyö ja erilaiset yhdistystoiminnot.

Ulkona oppii enemmän kulttuuria ja me ollaan täällä kuitenkin uusia. (N11)

Kun osa opiskelusta toteutetaan muualla kuin oppilaitoksessa ja opiskelija lähtee ulos tutuksi tulleesta luokasta, kohtaa hän uusia haasteita, uuden kielen ja kulttuurin kohtaamisessa. Hankkeen aikaisista opiskelijapalautteista voidaan todeta, että juuri tämä osa koulutusta on jakanut eniten opiskelijoiden mielipiteitä. Moni on kokenut juuri nämä opiskelupäivät parhaimmiksi. Toisaalta muutamille opiskelijoille, tutusta luokasta pois lähteminen ei ollut mieleistä, vaan he olisivat halunneet pysytellä luokkatilassa. Nämä opiskelijat olivat pääsääntöisesti naisia, jotka olivat Suomessa asuessaan olleet kotona lapsiaan hoitamassa ja tottuneet liikkumaan vain muiden perheenjäsenten kanssa kodin ja lähikauppojen ulkopuolella. Lisäksi he valittivat usein huonoa kuntoa, joka vaikeutti heidän liikkumistaan.

(lähimpään ostoskeskukseen) asti voin mennä, koska se on tuttu. Muualle en uskalla mennä, jos pitää mennä jonnekin muualle, tytär on mukana. (N1)

Yksi opiskelija mainitsi myös ristiriidoista, joita oli kohdannut kulttuurien erilaisuuden takia.

Jos mennään vähän takaisi, kun olin vanhainkodissa, siellä oli yksi työntekijä ja siellä sanottiin, että, pitäisi vaihtaa vaatteita. (N10)

(tutustumispaikassa) oli koira, joka oli päästetty vapaaksi ja me pelkäsimme ja olimme kauhuissamme. Opettaja pyysi omistajaa laittamaan koira kiinni ja nainen suuttui siitä, ja sanoi että koira on irti ja huusi meille. (N10)

Toiminnallisen lukutaitokoulutuksen kohderyhmäksi oli alun perin ajateltu pääasiassa henkilöitä, joilla on erittäin vähän aikaisempaa koulunkäyntitusta. Kuitenkin haastattelujen yhteydessä oli mielenkiintoista huomata, että myös sellaiset henkilöt, joilla oli jo Suomeen tullessa ollut suhteellisen vankka koulutusta, mutta jotka olivat tulleet ryhmään vahvistaakseen luku- ja kirjoitustaitoaan latinalaisten aakkosten

Pääosin opiskelijat pitivät paljon erilaisista koulupäivistä, kun luokkaan tuli vieraita tai lähdettiin pois koulusta. Moni koki erittäin hyvänä sen, että näinä päivinä pääsi tutustumaan lähiympäristöön ja keskustelemaan suomalaisten kanssa.

... on kiva, kun mennään luokasta ulos ja vanhusten kanssa on keskustelu ja puhuminen niiden kanssa oppii. Vanhukset jaksavat kuunnella. Heillä ei ole kiirettä. Heidän kanssa oppii suomea. (M1)

osalta, kokivat toiminnallisen lukutaitokoulutuksen ryhmän erittäin hyväksi. Kaksi haastatteluihin osallistunutta opiskelijaa, jotka olivat opiskelleet kotimaassaan noin 12 vuotta ja olivat olleet jo aikaisemmin yhdellä suomen kielen kurssilla, kertoivat, että eivät olleet edellisellä kurssilla oppineet hyvin, koska opiskelutahti oli ollut liian nopea eikä kurssi ollut vastannut heidän tarpeisiinsa. Näillä kursseilla nopea eteneminen, ilman tukea latinalaisin kirjaimin lukemisen ja kirjoittamisen osalta, oli ollut liian haasteellista ja vaikeuttanut näin sekä lukemisen ja kirjoittamisen että suomen kielen puhumisen oppimista.

KAKSISUUNTAISTA KOTOUTUMISTA

Kokonaisvaltaisen kotoutumisen toteutumiseksi tarvitaan kaksisuuntaista kotoutumista, mikä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajan kotoutuessa Suomeen myös suomalaiset toimijat ja koko yhteiskunta muuttuu. Vuori (2015, 401) kuvaa, kuinka kaksisuuntaista kotoutumista on pyritty edistämään järjestämällä erilaisia monikulttuurisuuskeskuksia tai -tapahtumia. Hän toteaa, että tällaista monikulttuurisuustyötä on usein kritisoitu siitä, että toiminta rajoittuu usein erilaisten ”etnisten” juhlien järjestämiseen eikä toiminnalla useinkaan ole jatkuvuutta.

Kotos-hankkeen koulutuksissa kaksisuuntaista kotoutumista onkin pyritty edistämään siten, että maahanmuuttajien ja kantaväestön kohtaamisia toteutettaisiin luonnollisissa tilanteissa kuten harrastusten tai vapaaehtoistöiden parissa. Pääosin opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä mahdollisuuteen tehdä vapaaehtoistyötä. Esimerkiksi viime keväänä vapaaehtoistyötä tehnyt opiskelija kertoi haluavansa jatkaa kurssin jälkeenkin vapaaehtoistyötä samassa paikassa.

Minä tykkään kaikki ihmiset (vapaaehtoistyöpaikassa). Täällä puhun koko ajan suomea. Se on tosi tosi hyvä.

Kotos-hankkeen opiskelijoiden haastatteluissa tuli esille, että ainakin joidenkin opiskelijoiden osalta tämä koulutus on johtanut arjen kansalaisuuden kokemukseen ja saavuttamiseen. Opiskelija, joka oli osallistunut Kotos-hankkeen koulutukseen, jossa oli tutustuttu monipuolisesti opiston lähiympäristön kulttuuritarjontaan ja muuhun toimintaan totesi haastattelussa:

Aikaisemmissa kouluissa opiskeltiin vain kielioppia. Täällä olen ymmärtänyt, kuinka ollaan Suomessa. (M16)

Parhaimmillaan kokonaisvaltainen kotoutuminen tarkoittaakin myös koulutuksessa olevan opiskelijan lisäksi koko hänen perheensä kotoutumisen edistymistä. Kuten eräs miesopiskelija kertoi vieneensä perheensäkin tutustumaan samoihin kohteisiin, joissa hän oli käynyt luokan kanssa.

OPISKELIJOIDEN AJATUKSIA TULEVAISUUDESTAAN

Haastatteluun osallistuneilla lukutaitokoulutuksen opiskelijoilla oli pääosin suhteellisen realistisia tulevaisuuden suunnitelmia. Suomen kielen oppiminen ja sen jälkeen työn saanti olivat lähes kaikkien haastateltavien toiveita. Vain eräs vanhempi henkilö epäili mahdollisuuksiaan työllistyä ikänsä ja osaamattomuutensa takia. Kuten Varjonen (2013, 45–46) väitöskirjassaan toteaa, monet maahanmuuttajat kokevat työtä tekemällä lunastavansa paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä näkemys kuvastui myös haastateltujen opiskelijoiden osalta. Heillä kaikilla oli toiveena saada elää Suomessa ja löytää tulevaisuudessa töitä. Kuitenkin samoin kuin Tilastokeskuksen vuonna 2015 tekemään kyselyyn vastanneet maahanmuuttajat, myös Kotos-hankkeen opiskelijat kokivat, että suomen kielen taidon puute on suurin este työllistymiselle ja siksi he kokivatkin suomen kielen oppimisen erittäin tärkeäksi.

Jatkossa ensin kieli, kieli on kaikkein tärkein. (Kotimaassa) tein töitä ja täälläkin haluan tehdä töitä. (N8)

Etenkin nuoremmilla haastateltavilla on myös selkeä käsitys siitä, että ammatitaitoa pitäisi hankkia koulutuksen kautta ennen töihin menoa.

Kun olen oppinut suomea, haluaisin ammattikouluun ja sitten töihin. (N7)

Lähitulevaisuuden osalta monia haastateltuja opiskelijoita mietitytti se, milloin pääsee tämän kurssin loputtua osallistumaan seuraavalle kurssille. Opiskelijat pelkäsivät unohtavansa oppimansa, jos koulutusten välille jää pitkiä taukoja. Tämä on ymmärrettävää myös siitä näkökulmasta, kun pääosa kertoi puhuvansa suomea vain koulutunneilla. Haastatteluissa tulikin myös ilmi, että vaikka haastateltavat opiskelijat kokivat suomen kielen oppimisen erittäin tärkeäksi, painottui heidän opiskelunsa käytännössä kokonaan vain opiskeluun koulussa sekä vähäisessä määrin läksyjen tekoon. Itsenäisen kielen opiskelun taito haastatelluilla oli vähäistä. Etenkin ne lukutaitokoulutuksessa opiskelevat henkilöt, joilla ei ollut aikaisempaa opiskelukokemusta ja jotka olivat aloittaneet opiskelunsa alkavan lukutaidon vaiheesta, tarvitsivat opettajaa ja ryhmää opiskelunsa tueksi. Toiminnallinen lukutaitokoulutus on kuitenkin tukenut heidän oppimistaan ja kasvattanut heidän itseluottamustaan, mutta yksinään kotona kirjoista tai verkosta opiskelu ei tässä vaiheessa ole kuitenkaan heidän osaltaan toimiva vaihtoehto ja siksi koulutuksen päättyminen keväällä mietityttää.

Haluaisin jatkaa opintoja. Olisi kiva, jos kesälläkin olisi joku kurssi, että ei kesällä unohtu. Kesä on muuten pitkä tauko ja voi unohtua. (N1)

Ei ole hyvä istua kotona, silloin suomen kieli unohtuu. (M16)

Kun opiskelin ____, en oppinut siellä kovin paljon. Kun olen opiskellut täällä, olen oppinut. Mutta kun tämä loppuu toukokuussa, pelkään, että jos tulee pitkä tauko, voin unohtaa. Tämä vähän pelottaa. (N2)

OPPIMISTA JA KOTOUTUMISTA TUKEVIA JA HIDASTAVIA TEKIJÖITÄ

Opiskelijat kertoivat haastatteluissa opiskelustaan. He kuvailivat monipuolisesti niitä tekijöistä, jotka heidän mukaansa motivoivat opiskelemaan ja auttoivat suomen kielen oppimisessa sekä tukivat kotoutumista. He kertoivat myös niistä vaikeuksista ja haasteista, joita olivat opiskelussa kohdanneet. Tässä artikkelissa ei kaikkia opiskelijoiden esille tuomia seikkoja ole ollut mahdollista laajasti käsitellä. Alla oleviin taulukoihin on koottu opiskelijoiden haastatteluissa esiin tuomia opiskeluun vaikuttavia tekijöitä.

Opiskelumotivaatiota kohottavia ja oppimista ja kotoutumista tukevia tekijöitä

- motivoituneet opettajat, jotka auttavat opiskelijaa ymmärtämään oppittavia asioita ja kunnioittavat opiskelijoita
- opiskelutovereiden ja opettajien apu ja tuki
- oma halu oppia suomen kieltä paremmin
- tavoitteena saada ammatti ja päästä töihin
- huomio omasta uuden oppimisesta, josta on seurannut itseluottamuksen kasvu ja halu oppia lisää uutta
- vapaaehtoistyö, työharjoittelu, mahdollisuus käyttää suomen kieltä muuallakin kuin luokassa
- halu itsenäistyä
- tavoitteena Suomen kansalaisuus
- koulussa on mukavaa, kotona yksin on tylsää

Opiskelua, oppimista ja kotoutumista vaikeuttavia tekijöitä

- pitkä odotus ennen oleskeluluvan saamista
- sairaudet, jotka ovat keskeyttäneet opintoja tai vaikeuttaneet osallistumista tai keskittymistä opiskeluun
- pitkä aika kotiäitinä
- suomalaisten ystävien ja tuttavien puute
- epävarmuus tulevaisuudesta (saako perheen Suomeen, saako pysyvän oleskeluluvan)
- mahdollisuuksien puute harjoitella suomen kieltä muuten kuin kursilla (itsenäisen opiskelun taidot puutteelliset, vähän aikaisempaa opiskelukokemusta)
- uudessa kulttuuriympäristössä eläminen vie voimia
- opettajien liian vaikea kielenkäyttö ja kurssin nopea eteneminen (viitattiin lähinnä aikaisempiin opiskelukokemuksiin ennen Kotos-koulutusta)
- epävarmuus, miten suomen kielen koulutus jatkuu nykyisen kurssin jälkeen

POHDINTAA

Toiminnalliseen lukutaitokoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden lomakekyselyt, itsearvioinnit ja haastattelut tarjoavat laajan aineiston, jota tässä artikkelissa keskityin tarkastelemaan pääasiassa kielen oppimisen, dialogin ja sosiokulttuurisen viitekehysten näkökulmista. Aineistoa voisi jatkossa lähestyä esimerkiksi myös motivaatioteorioiden, voimaantumisen, osallisuuden ja ulkopuolisuuden näkökulmista. Haastatteluaineisto osoittaa, että toiminnalliseen lukutaitokoulutukseen osallistuvat opiskelijat näkevät oman tulevaisuutensa pääosin hyvin realistisesti ja kokevat suomen kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tulevaisuuden suunnitelmien onnistumisen ehdoiksi.

Lukuun ottamatta muutamia vanhimpia haastateltavia kaikkien opiskelijoiden tavoitteena oli riittävän suomen kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen jälkeen edetä joko ammatillisen koulutuksen kautta tai suoraan työelämään. Nuorimmat haastateltavat pohtivat myös aikuisten perusopetuksen suorittamisen mahdollisuutta.

Toiminnallisen lukutaitokoulutuksen opiskelijat korostivat opettajien merkitystä heidän oppimiselleen. Innostunut, ammattitaitoinen, opetukseen paneutunut ja opiskelijoita arvostava opettaja innostaa ja motivoi opiskelijoita oppimaan ja yrittämään. Opetusmenetelmien ja opiskeluympäristöjen monipuolisuus koettiin hyväksi ja auttavan oppimisessa. Pääosin opiskelijat pitivät erittäin hyvänä mahdollisuuksia tehdä opiskelun aikana vapaaehtoistyötä ja tutustua erilaisiin paikallisiin yhdistyksiin ja harrastuksiin. Näiden seikkojen nähtiin antavan mahdollisuuksia suomen kielen käyttöön arjen tilanteissa. Kuitenkin suurimpana syynä hitaalle suomen kielen oppimiselle koettiin suomalaisten ystävien ja tuttavien puute, jolloin suomen kielen harjoittelu käytännössä rajoittui kouluaikaan. Jatkossa tulisikin kehittää edelleen sellaisia malleja, joilla voitaisiin tukea maahanmuuttajaopiskelijoiden harrastustoimiin tai vapaaehtoistöihin osallistumisen jatkuvuutta myös koulutuksen päätyttyä.

Hankkeen aikana toteutetut koulutukset osoittivat, että toiminnallisuuden liittäminen koulutukseen sekä luokkahuoneesta ulos lähteminen tukevat lukutaito-opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja kokonaisvaltaista kotoutumista antamalla mahdollisuuksia tutustua ja päästä osalliseksi ympäröivän yhteiskunnan toimintaan. Vaikka toiminnallinen lukutaitokoulutus oli lähtökohtaisesti tarkoitettu henkilöille, jotka aloittavat opiskelunsa alkavan lukutaidon tasolta, kokivat koulutuksen toiminnallisuuden hyväksi myös opiskelijat, joilla oli jo lukutaito ei-latinalaisella kirjaimistolla.

Hankkeen antamien kokemusten perusteella olisikin mielenkiintoista kehittää toiminnallisen lukutaitokoulutuksen mallin mukaista koulutusta myös muihin kotoutuskoulutuksiin.

LÄHTEET

- Bahtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Transl. V. McGee, ed. C. Emerson & M. Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bugge K. (1983). *Grundtvigs pædagogiske tanker*. Teoksessa: Thodberg C & Thyssen A (toim.) *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys: Hovedtanker og udviklingslinier fra de senere års Grundtvigforskning*. Århus, Forlaget ANIS i samarbejde med Det danske Selskab: 210–224.
- Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (2015). *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlex (2017). Laki vapaasta sivistystyöstä annetun lain muuttamisesta. www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170965 [Viitattu 15.4.2019]
- Helminen, M.L. (2016). Maahanmuuttajat muistuttavat sukupuolijakaumaltaan suomalaistaustaisia. *Tieto & Trendit*. Tilastokeskus. www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/maahanmuuttajat-muistuttavat-sukupuolijakaumaltaan-suomalaistaustaisia/ [Viitattu 2.5.2019]
- Hirsjärvi, s., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holmström, K. (2018). ”Ikävä on kyllä todella paljon” Narratiivinen tutkimus maahanmuuttajanuorten mielen hyvinvoinnin rakentumisesta maahanmuuttoprosessissa. Pro gradu -työ. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63354> [Viitattu 1.5.2019]
- Kansanopistoyhdistys 2016. Nuoret turvapaikanhakijat kansanopistoissa 2016. Loppuraportti. Julkaisematon aineisto.
- Lindberg, I. (2003). Second language awareness: What for and for who? *Language Awareness* 12 (3), 157–171.
- Linell, P. (1993). *Troubles with mutualities. Towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication*. Arbetsrapporter från Tema K 1993: 2. Linköping: Univeristy of Linköping.
- Lähtenmäki, M. (2002). Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa H. Dufva & M.Lähtenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 179–200.
- Martin, M. (2007). A square peg into a round hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1, 63–86.
- Myllyntaus, T. (1991). Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako. *Historiallinen aikakauskirja*. 89 (2) 1991, 116–121.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. Kielikoulupolitiikan verkosto. www.kieliverkosto.fi [Viitattu 15.4.2019]
- Opetushallitus (2018). Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Määräykset ja ohjeet 2018:2a.

Opetus ja kulttuuriministeriö (2016). Selvitys: Turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa, työkokemusta ja opiskelunvalmiuksia kartoitettiin. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/selvitys-turvapaikanhakijoiden-koulutustaustaa-tyokokemusta-ja-opiskelunvalmiuksia-kartoitettiin [Viitattu 20.4.2019]

Opetus ja kulttuuriministeriö (2017). Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.

Opetus ja kulttuuriministeriö (2019). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/selvitys-turvapaikanhakijoiden-koulutustaustaa-tyokokemusta-ja-opiskelunvalmiuksia-kartoitettiin [Viitattu 5.5.2019]

Papageorgiou, I. (2012). Second language learning in campaign organisations: means for endorsing students social involvement. *Journal for Critical Education Policy Studies*. vol. 10 no. 1. pp. 142–155.

Remes, S. (2016). yhteisölliset lukutaidot. Ammatillinen lisensiaattitutkimus Yhteisösoseaalityön erikoistumisala Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 15.4.2019] www.sosnet.fi/loader.aspx?id=e35c399b-a522-4d2c-a539-9ee0e072c2a6

Simon, S. (1979). Grundtvigin näkemys koulusta ja kulttuurista. Sorø ja Göteborg. Teoksessa: Grundtvig ja kansansivistystyö – Kokoelma artikkeleita, jotka kytkeytyvät N.F.S. Grundtvigin ajatusmaailmaan (suom. M. Krause). Orivesi, Pohjoismainen kansanopistoneuvosto ja Pohjolan kansanakatemia: 9–29.

Streeck, J. (1980). Speech acts in interaction: A critique of Searle. *Discourse Processes* 3 (2), 133–154.

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 1.5.2019]

Suni, M., Tammelin-Laine, T. & Vertainen, M. (2015). Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen. EU-Speak-3. Newcastle University, Newcastle upon Tyne, UK. <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/eu-speakbooks/suomi/final%20EU%20speak%203FIN.pdf> [Viitattu 2.5.2019]

Tammelin-Laine, T. (2014). Aletaan alusta – Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. University of Jyväskylä 2014. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44822/3/978-951-39-5997-5.pdf> [Viitattu 2.5.2019]

Tilastokeskus (2015). Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014.

Valkendorff, T. (2019). Kansanopistot ja opintokeskukset luku- ja kirjoitustaitoa opettamassa – opettajien kokemuksia.

Valtiovarainministeriö (2017). Turvapaikanhakijat Mitä tiedämme kustannuksista? Valtiovarainministeriön julkaisuja 41/2017, 23. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160436> [viitattu 20.6.2019]

Varjonen, S. (2013). Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa. Sosiaalityö ja tutkimuskeskuksen julkaisu: Helsingin yliopisto. [Viitattu 5.5.2019] https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40789/Varjonen_vaitoskirja.pdf?sequence=1

Vuori, J. (2015). Kotouttaminen arjen kansalaisuuden rakentamisena. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (2015):4, 395–404

Vygotsky, J. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tiina Valkendorff

4

AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKUTAITOKOULUTUS

**Vapaa sivistystyö
uutta tehtävää toteuttamassa**

JOHDANTO

Maahanmuuttajien osallistuminen vapaan sivistystyön opetukseen on lisääntynyt merkittävästi, ja vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on keskeinen asema aikuisten maahanmuuttajien kouluttajana. Vapaan sivistystyön tehtäväksi on muodostunut kotoutumisen edistäminen ja opiskelijoista 20 prosenttia on nykyään maahanmuuttajataustaisia (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019; Manninen, Teräsahde & Pätäri 2019).

Vaikka vapaan sivistystyön parissa on ollut maahanmuuttajille suunnattua koulutusta jo vuosien ajan, oli vuosi 2018 merkittävä vapaan sivistystyön historiassa. Tuolloin aikuisten maahanmuuttajien lukutaitokoulutus nimettiin vapaan sivistystyön ”uudeksi sivistystehtäväksi”. Opetushallitus antoi opetussuunnitelmasuosituksen aikuisten maahanmuuttajien lukutaito-opetukseen (Opetushallitus 2018). Oppilaitokset alkoivat saada sataprosenttista valtionosuutta koulutukseen, joka on osa opiskelijan kotoutumisen edistämisestä annetun lain mukaista kotoutumissuunnitelmaa. Aiemmin työ- ja elinkeinoministeriön toimialaan kuulunut maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opetus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Suomen Kansanopistoyhdistyksen hallinnoimassa hankkeessa *Kotoutumisvalmiuksien tukeminen ja osallistavat opintopolut maahanmuuttajille* (myöhemmin Kotos-hanke) kehitettiin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksia kahdessa vapaan sivistystyön oppilaitosmuodossa, kansanopistoissa ja opinto-keskuksissa. Ensimmäiset pilottikoulutukset käynnistyivät tammikuussa 2018. Hankkeessa kehitetyt koulutukset kohdentuivat varhaisen kotoutumisen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen sekä maahanmuuttajien yhteiskuntaan kiinnittymiseen.

Vapaan sivistystyön tehtävänä on järjestää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Sen tarkoituksena on tukea elinikäisen oppimisen periaatteen avulla yksilöiden kasvua yhteiskunnassa. (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998).

Tarkastelen tässä artikkelissa vapaan sivistystyön roolia aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tuottajana. Lähestymistapana on tapaustutkimus: tuon esille Kotos-hankkeessa saatuja kokemuksia kansanopistojen ja opintokeskusten näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu teemahaastatteluista, joita tehtiin Kotos-hankkeessa mukana oleville opettajille sekä suunnittelu- ja johtotason henkilöille. Artikkelissa selvitetään, millaisia kokemuksia Kotos-hankkeessa mukana olevilla henkilöillä oli vapaan sivistystyön järjestämästä lukutaitokoulutuksesta. Tutkimus tuo esille koulutuksen tuottamiseen ja järjestämiseen liittyviä kokemuksia koulutuspoliittisesti merkittävässä tilanteessa, jossa luku- ja kirjoitustaidon koulutus on juuri määritelty vapaan sivistystyön uudeksi tehtäväksi ja sitä toteuttavat vapaan sivistystyön oppilaitokset yhteistyössä. Tarkastelua kehystävät aikuisten maahanmuuttajien koulutukseen liittyvät teemat sekä vapaan sivistystyön merkitys ja rooli yhteiskunnassa ja maahanmuuttajien koulutuksen järjestäjänä.

VAPAA SIVISTYSTYÖ JA MAAHANMUUTTAJIEN LUKUTAITOKOULUTUS

Vapaalla sivistystyöllä on Suomessa pitkä historia ja sen asemaa aikuiskoulutusjärjestelmässä voidaan pitää merkittävänä. Vapaan sivistystyön oppilaitoksia on Suomessa yli 300 ja vuosittain niiden toiminta tavoittaa yli miljoona opiskelijaa. Vapaata sivistystyötä tekevät Suomessa kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, liikunnan koulutuskeskukset, kesäyliopistot ja opintokeskukset. (Pätäri, Teräsahde, Harju, Manninen & Heikkinen 2019, 19.) Niiden toiminta pohjautuu samaan lakiin (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632) ja nojautuu valtion perusrahoitukseen (Harju ym. 2019, 33).

Vapaan sivistystyön tavoitteina on ihmisten monipuolisen kehittymisen, hyvinvoinnin, kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuuriseen sekä kansainvälisyyden edistäminen. Siinä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus. (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632) Vapaan sivistystyön erityispiirre muihin koulutuksiin nähden on se, että se ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöä säädellä lailla.

Suomalaisen vapaan sivistystyön todetaan usein pohjautuvan J.V. Snellmanin 1800-luvun lopulla muotoilemaan sivistyskäsitykseen. Vapaan sivistystyön toiminnan käynnistymisessä tärkeässä roolissa oli Fennomaaninen kansanliike

J.V. Snellmanin johdolla. Snellmanin sivistyskäsityksen mukaan sivistyminen on vapaa, jatkuva ja kaikille kuuluva prosessi. Sivistystä pidettiin keinona korjata elinkeinovapauden tuomia epäkohtia. (Harju ym. 2019; Sihvonen & Tuomisto 2012.) Vapaan sivistystyön juuret ovat pohjoismaisessa sivistystyössä, 1800-luvun lopun yhteiskunnallisissa murroksissa, kansansivistyksen ideologiassa ja järjestöllisessä kansansivistystyössä (Aaltonen 1991; Niemelä 2011; Sihvonen & Tuomisto 2012.)

Sivistystyön alkuvaiheessa sivistystehtävänä pidettiin suomenkielisen sivistyneistön tuottamista ja rahvaan, kansan, sivistämistä. Kansan ei nähty voivan sivistyä omista lähtökohdista käsin, vaan siihen tarvittiin sivistystyötä. Sisällissodan ja Suomen itsenäistymisen jälkeen haluttiin korostaa sitä, että vapaassa sivistystyössä ei ollut kyse ylhäältä päin tapahtuvasta tiedon levittämisestä vaan yksilön vapaasta ja omaehtoisesta halusta kehittyä. Kansansivistystyön sijaan ryhdyttiin käyttämään käsitettä vapaa kansansivistystyö. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 272.)

Vapaan sivistystyön vaiheita on jäsennetty ja tarkasteltu eri näkökulmista, usein valtion ja vapaan sivistystyön suhdetta tarkastellen (Heikkinen 2019). Alkuvaiheissa valtion roolin on nähty olevan pitkälti sivistyspolitiikkaa myötäilevä. Valtio osallistui kansansivistystyön rahoittamiseen, mutta alan toimijat vastasivat sisällöstä arvo- ja aatelähtökohdistaan käsin. Myöhemmin, 1970-luvulla valtion rooli kasvoi. (Alanen 1992; Harju ym. 2019.)

Nykyistä 1990-luvulla alkanutta koulutuspolitiikan linjaa on luonnehdittu vapaan sivistystyön markkinaperusteiseksi tai kilpailutaloudelliseksi parlamentaariseksi ohjaukseksi (ks. Harju ym. 2019; Sihvonen & Tuomisto 2012; Silvennoinen 2014). Vapaan sivistystyön autonomian voi nähdä kasvaneen, mutta samalla on lisääntynyt myös tulostavuuksien ja poliittisen ohjauksen mukaisten tavoitteiden toteuttaminen.

Parlamentaarisen koulutuspolitiikan myötä kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota vapaan sivistystyön toiminnan taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen. Lisäksi pyrittiin kirkastamaan vapaan sivistystyön tehtävää suhteessa muihin aikuiskoulutuksen järjestäjiin. Tämän myötä alkoi myös vapaan sivistystyön suuntaviiva- ja informaatio-ohjaus. Tavoitteiksi tuli aliedustettujen väestöryhmien, kuten työttömien, maahanmuuttajien, eläkeläisten sekä pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneiden aikuisten koulutusedellytysten parantaminen. Vapaan sivistystyön rahoitusta kytkettiin tiettyjen erityistavoitteiden saavuttamiseen: suuntaviivatavoitteiden myötä oppilaitosten keskeisiin koulutustehtäviin nousi 2000-luvun alussa esimerkiksi maahanmuuttajien koulutus (Harju ym. 2019, 49).

Maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus

Vapaa sivistystyö on ollut usein vastaamassa yhteiskunnan ajankohtaisiin muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Lisääntyneen maahanmuuton myötä Suomeen saapui myös lukutaitokoulutusta tarvitsevia maahanmuuttajia, ja aikuisille suunnattua luku- ja kirjoitustaidon opetusta ryhdyttiin tarjoamaan vapaan sivistystyön parissa jo 1980-luvulla. Maahanmuuttajien koulutuksesta tuli 2000-luvun aikana yhä merkittävämpi osa vapaan sivistystyön koulutusta. Syynä tähän oli paitsi valtion ohjaus myös yhteiskunnalliset ja alueelliset koulutustarpeet. (Harju ym. 2019.)

Vapaan sivistystyön kannalta merkittävä lakiuudistus tehtiin vuonna 2017, kun maahanmuuttajien kotoutumissuunnitelman mukaisiin koulutuksiin voitiin vuodesta 2018 lähtien saada sadan prosentin valtionosuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Tätä pidettiin vapaan sivistystyön kentän toiveena, sillä aiemmin koulutusten kustannusten kattaminen oli ollut haasteellista. Lukutaitokoulutus nimettiin vapaan sivistystyön ”uudeksi sivistystehtäväksi”. Opetushallituksessa (2018) laadittiin tätä tehtävää varten opetussuunnitelmasuositus, jonka laadinnassa oli mukana vapaan sivistystyön edustajia. Lakiuudistuksen ajateltiin mahdollistavan joustavat ja toiminnalliset koulutukset. (Harju ym. 2019, 65.)

Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutusten esitettiin soveltuvan erityisesti niille kohderyhmille, joilla on ollut aiemmin haasteita edetä työvoimahallinnon järjestämissä lukutaitokoulutuksissa. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksia pyrittiinkin suuntaamaan erityisesti aiemmin aliedustetuille ryhmille. Työssäkäyvien ja lasta kotona hoitavien mahdollisuuksia kouluttautua haluttiin parantaa ja koulutuksissa pyrittiin siihen, että koulutukseen voi osallistua sivutoimisesti ja joustavaan tahtiin. (Opetushallitus 2018.)

Kansanopistot ja opintokeskukset yhteistyössä

Vapaa sivistystyö hahmottuu koulutuspoliittisessa kentässä usein itsenäisesti toimivien oppilaitosmuotojen kautta. Toimintaprofiiliensa myötä ne muodostavat vapaan sivistystyön näkyvän rakenteen. (Pätäri ym. 2019, 28) Kotos-hankkeessa kaksi oppilaitosmuotoa, kansanopistot ja opintokeskukset, toimivat yhdessä. Hankkeessa kehitettyjä varhaisen kotoutumisen malleihin perustuvia koulutuksia käynnistettiin vuoden 2018 alussa kolmessa yksikössä eri puolella Suomea. Koulutuksen järjestivät kansanopistot ja opintokeskukset yhteistyössä. Yhteisenä tavoitteena oli tuottaa luku- ja kirjoitustaidon koulutus, jossa hyödynnetään toiminnallisia menetelmiä ja tuetaan kokonaisvaltaista kotoutumista.

Opintokeskusten tausta on järjestöllisessä sivistystyössä sekä opintokerhotoiminnan vertaispedagogiikassa (Harju ym. 2019; Manninen ym. 2019b).

Opintokeskusten määrä alkoi lisääntyä 1960-luvulla ja tällä hetkellä niitä on Suomessa 12. Opintokeskusten toimintaan vaikuttaa niiden yhteys kansalaisjärjestöihin. Opintokeskusten taustajärjestöinä toimii puolue, ammattiliitto tai sitoutumaton kansalaisjärjestö tai kaikki kolme yhdessä. Koulutustarjonta perustuu erityisesti jäsenjärjestöjen koulutus- ja sivistystarpeisiin. Toimintaa luonnehtivat omaehtoisuus, aatteellisuus, arvopohjaisuus ja yhteiskunnallisuus. (Harju ym. 2019.)

Ensimmäiset kansanopistot perustettiin 1800-luvun lopulla. Kansanopistot tarjoavat laaja-alaisia koulutuspalveluja. Taustaltaan opistot voivat olla sitoutumattomia, kristillisiä, yhteiskunnallisia tai erityisopistoja. Ne järjestävät vapaavoitteista, ammatillista ja yleissivistävää koulutusta erityisesti nuorille ja nuorille aikuisille. Kansanopistoja on yhteensä 77 ja ne toimivat 85 kampuksella. Kansanopistot aloittivat toimintansa sisäoppilaitoksina, ja internaattipedagogiikka luonnehtii yhä kansanopistojen roolia. Kuitenkin oppilaitoksen ulkopuolella asuvien määrä on jatkuvasti kasvussa (Harju ym. 2019, 37).

TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Haastatteluja toteutettiin syksyn 2018 ja talven 2018–2019 aikana. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Parihaastattelut olivat yksilöhaastatteluja pidempikestoisia. Haastateltavista 11 edusti kansanopistoa ja seitsemän opintokeskuksia. Haastateltavat olivat hankkeessa mukana olevia opettajia, sekä suunnittelu- ja johtotason henkilöitä. Haastattelut litteroitiin ja litteroituina haastattelujen pituus oli neljästä liuskasta viiteentoista. Litteroinnin jälkeen haastattelutallenteet poistettiin.

Haastattelut pohjautuivat teemahaastattelurunkoon. Teemahaastattelurungon teemoista keskusteltiin yhdessä tutkimuksen tilaajan, Suomen Kansanopistoyhdistyksen edustajien kanssa. Teemahaastattelun teemoja oli neljä: vapaa sivistystyö luku- ja kirjoitustaidon tuottajana, pilottikoulutuksen kuvaus, koulutuksen etujen ja haasteiden arviointi sekä yhteistyö.

Tutkimuksen näkökulmana on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus on lähestymistapa, jonka avulla voidaan tarkastella yksittäistapausta tai rajattua kokonaisuutta kuvaten, selittäen ja ymmärtämään pyrkien. Tapaustutkimus soveltuu lähestymistavaksi erityisesti silloin kun tutkimuksen kontekstin merkitys halutaan liittää tutkimukseen mukaan. (Esim. Yin 2009.) Tässä tapauksessa tarkastelen tapaustutkimuksen näkökulmasta Kotos-hankkeesta saatuja kokemuksia kytkien niitä vapaan sivistystyön ja koulutuspolitiikan kontekstiin.

Tutkimuksen aineistona ovat teemahaastattelut. Haastateltavia oli yhteensä 18, ja haastatteluja tehtiin yhteensä 14. Haastatteluista neljä oli parihaastatteluja ja loput kymmenen yksilöhaastatteluja. Kaikki haastattelut yhtä verkkovälitteistä haastattelua lukuun ottamatta toteutettiin kasvokkaisessa kohtaamisessa.

”Oon tosi iloinen tästä muutoksesta. Vapaan sivistystyön puolella voi kokonaisvaltaisemmin kotouttaa näitä ihmisiä.”

Tarkasteltaessa hankkeen tuottamia koulutuksia ja esimerkiksi koulutusten tavoitteiden toteutumista, on tutkimuksessa myös arviointitutkimuksen piirteitä (Robson 2001).

Tutkimusaineiston analyysitapana on laadullinen teema-analyysi. Teemoittelu sopii teemahaastattelun analyysitavaksi, sillä sen myötä voidaan tarkastella sitä, mitä vastaajat tuovat esille kunkin teeman alla, mutta lisäksi löytää uusia teemoja. Teema-analyysi voi myös osoittaa, että jokin teema ei tuota juurikaan informaatiota, ja jokin toinen haastattelun teema-alue jakautuu useampaan teemaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011.) Aloitin tutkimusaineiston analyysin lukemalla aineistoa lähilukuna ja luokitellen aineistoa tutkimuskysymyksen ja teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Luokittelun edetessä aineisto tiivistyi ja oli luokiteltavissa pääteemoihin, joita olivat: koulutuspoliittinen tilanne, vapaan sivistystyön merkitys, pilottikoulutuksen hyvät puolet ja haasteet, kohderyhmä, yhteistyö sekä kansanopistojen ja opintokeskusten roolit. Lopuksi yhdistin analyysia teoreettiseen viitekehykseen.

VAPAA SIVISTYSTYÖ UUTTA TEHTÄVÄÄ TOTEUTTAMASSA

Kuvaan alla vapaan sivistystyön merkitystä luku- ja kirjoitustaidon tuottajana ja Kotos-hankkeesta saatuja kokemuksia. Tuon esille pilottikoulutuksen aikana havaittuja koulutukseen liittyviä hyviä puolia, haasteita ja kehittämiskohteita. Esitän analyysissäni haastattelusitaatteja, mutta en erittele haastattelukatkelmien yhteydessä tarkemmin tunnistetietoja, kuten oppilaitosta tai haastateltavan roolia hankkeessa. Koska haastateltavien joukko on pieni ja kaikki haastateltavat ovat olleet mukana Kotos-hankkeessa, tunnistetietojen avulla yksittäiset sitaattit olisivat helposti yhdistettävissä johonkin tiettyyn henkilöön.

Vapaan sivistystyön merkitys luku- ja kirjoitustaidon tuottajana

Opetushallitus (2017) määrittä luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen vapaan sivistystyön uudeksi, vuonna 2018 alkavaksi tehtäväksi. Haastateltavat toivat esille erilaisia näkemyksiä vapaan sivistystyön merkityksestä luku- ja kirjoitustaidon tuottajana. Kaiken kaikkiaan haastateltavat näkivät myönteisenä sen, että tehtävä annettiin vapaalle sivistystyölle. Vapaalla sivistystyöllä katsottiin olevan osaamista ja kokemusta, mutta myös joustava tapa toimia. Vapaan sivistystyön arvot ja näkökulma nähtiin soveltuvan maahanmuuttajien koulutukseen. Haastateltavat kertoivat asiasta esimerkiksi seuraavasti:

”Ihmisen täyteen potentiaaliin liittyvät asiat ovat lähtökohtana vapaassa sivistystyössä ja jo lainsäädännön ja tavoitteiden näkökulmasta tehtävä sopii vapaalle sivistystyölle.”

”Vapaa sivistystyö on mainio kenttä, että on notkea tekemään asioita, se onnistuu. Siinä on niin monenlaisia muotoja, miten voi toteuttaa. Vähän kaikenlaista.”

Vapaan sivistystyön piirissä uudet tehtävät on usein otettu vastaan innokkaasti, sillä niiden on nähty tukevan vapaan sivistystyön sivistys- ja koulutustehtävää ja legitimoivan niiden asemaa (Harju ym. 2019, 77). Haastateltavien puheesta kävi ilmi, että uuteen tehtävään suhtauduttiin tässäkin tapauksessa pääosin myönteisesti ja innostuneesti.

Haastateltavat näkivät vapaan sivistystyön roolin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tuottajana myös ristiriitaisena. Osa näki nimetyn uuden tehtävän olevan jossakin määrin vastakkainen vapaassa sivistystyössä korostetun vapauden näkökulmasta. Vapaan sivistystyön ideologian mukaan opiskelu on vapaata ja opiskelijan omista intresseistä lähtevää (ks. esim. Niemelä 2011). Tätä vapautta luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen, joka on osa henkilön kotoutumissuunnitelmaa, ei nähty toteuttavan. Tätä tilannetta kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

”Se on ristiriitainen. Vapaan sivistystyön pitäisi lähteä ihmisten omasta tarpeesta ja halusta oppia uutta, mutta kun tässä lähdetään opetussuunnitelmatasolta, ylhäältä, tulee ihan te-hallinnon kautta esityksiä.”

Joidenkin haastateltavien esille tuoma tapa pohtia vapaan sivistystyön vapautta on samankaltainen kuin pohdinta, joka on monissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa ja tutkimuksissa ollut esillä. Vapaan sivistystyön historiassa on usein pohdittu sivistystyön vapautta ja usein tämän vapauden on katsottu olevan nimenomaan tasapainoilua valtion ja vapaan sivistystyön näkemysten välillä (Harju ym. 2019; Tuomisto 2003). Siitä saakka kun vapaata sivistystyötä on rahoitettu julkisin varoin, on ollut myös keskustelua vapaan sivistystyön vapaudesta suhteessa yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään (Heikkinen 2019, 129). Viime vuosina tätä sivistystyön vapautta on erityisesti kyseenalaistettu (ks. esim. Mäki 2019; Pätäri, Turunen & Sivenius 2015).

Uusi tehtävä?

Vaikka luku- ja kirjoitustaidon koulutus määriteltiin vapaan sivistystyön vuonna 2018 alkavaksi uudeksi sivistystehtäväksi, kansanopistoa edustavat haastateltavat korostivat, että luku- ja kirjoitustaidon koulutus ei ole uusi tehtävä. Haastateltavat toivat esille kansanopiston pitkän historian ja osaamisen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa. *”Uusi tehtävä on pikkaisen kansanopistossa hymyilyttänyt. On mukava, että se on saanut huomiota, mutta eihän se ole meille uusi tehtävä.”* Haastateltavat toivat esille, että lukutaidon koulutusta on ollut jopa vuosikymmenten ajan.

Joidenkin haastateltavien mukaan koulutuksen käytännötkään eivät ole uuden tehtävän tai opetussuunnitelmasuosituksen myötä merkittävästi muuttuneet: *“Käytäntöjä se ei ole meillä hirveesti muuttanut, mutta ehkä tuonut sen statuksen. Puhutaan nyt siitä, että vapaalla sivistystyöllä on tällöinen tehtävä.”*

Luku- ja kirjoitustaidon opetussuunnitelmassa korostetaan kokonaisvaltaista kotoutumista, osallisuutta ja toiminnallisuutta (Opetushallitus 2018). Haastatteluissa näiden teemojen nähtiin olevan keskeisiä vapaan sivistystyön koulutuksissa. Sekä kansanopistoissa että opintokeskuksissa katsottiin, että kyseiset opetussuunnitelmassa korostetut osa-alueet ovat lähtökohtaisesti osa molempien oppilaitosten toimintaa. Haastateltavat kertoivat toiminnallisuudesta ja osallisuudesta seuraavaa:

“Kun on puhuttu toiminnallisuudesta niin se on ehkä vielä pykälän lisää tuonut sitä, mutta se on ollut meille tavallista jo aiemmin.”

“Osallisuus kotouttaa. Jos ei ole yhteisöä ei ole mitään missä ylläpitää ja harjoittaa kieltä.”

Luku- ja kirjoitustaidon koulutus ei haastateltavien puheessa määrittynyt “uudeksi tehtäväksi” itsessään. Sen sijaan koulutus määrittyi muodoltaan ja asemaltaan erilaisena. Yhteiskunta- ja koulutuspoliittinen kehys, jossa koulutusta tuotetaan, on uudenvuorokainen. Tätä kehystä määrittävät koulutuksen siirtyminen työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalalta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, uusi rahoitusmalli, opetussuunnitelmasuositus ja lukutaidon koulutuksen nimeäminen vapaan sivistystyön tehtäväksi. Haastateltavat näkivät, että samanaikaisesti tapahtuneet merkittävät koulutuspoliittiset muutokset tukivat vapaan sivistystyön merkitystä koulutusjärjestelmässä.

“Hyvä asia oli se että samaan aikaan kun lainsäädäntö ja rahoitus muuttui, rakennettiin suositus joka loi raameja koulutukseen.”

“Näen positiivisena tämän hankkeen. Tämä hanke ja rahoitusuudistus, ops-suositus, ajallisesti osuivat samaan aikaan, se tukee toisiaan.”

Lukutaitokoulutuksen kohderyhmä

Vapaan sivistystyön ideologian mukaisesti ihmiset hakeutuvat vapaan sivistystyön pariin vapaasti omasta tahdostaan. Suomessa aikuisten enemmistö on ollut lukutaitoista jo 1800-luvulla (Myllyntaus 1991). Lukutaitoisten aikuisten, myös vähän koulutettujen, on ollut mahdollista saada tietoa itsenäisesti erilaisista vapaan sivistystyön koulutuksista ja osallistua niihin. Vapaan sivistystyön opiskelijat ovat olleet lähtöisin erilaisista taustoista ja edustaneet eri yhteiskuntakerroksia (Aamurisko 2005; Saloheimo, Fields, Saloniemi & Manninen 2019).

Luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvien aikuisten maahanmuuttajien tilanne koulutukseen hakeutumisen ja osallistumisen suhteen on toisenlainen verrattuna muihin opiskelijaryhmiin. Asema maahan muuttaneina ja lukutaidottomina tekee heistä erityisen kohderyhmän vapaassa sivistystyössä. Koutoutumissuunnitelmaan ja yhteiskunnan taloudellisiin etuuksiin sidotusta koulutuksesta todettiin seuraavaa: *“Se ei ole vapaata sinänsä, sun on pakko olla paikalla tai et saa opintoetuuksia että kyllä tässä mennään uudelle alueelle vapaan sivistystyön piirissä.”*

Kirjoitettuun viestintään perustuvassa yhteiskunnassa, jossa on oletus, että kaikki aikuiset ovat lukutaitoisia, lukutaidottoman maahanmuuttajan on vaikea löytää tietoa luku- ja kirjoitustaidon koulutuksista. Vaikka osa haastateltavista pohti etuuksiin sidotun koulutuksen ristiriitaista suhdetta sivistystyön ideologiaan, he näkivät toisaalta tärkeänä koulutukseen osallistumisen. Haastateltavat pohtivat asiaa esimerkiksi seuraavasti:

“Ehkä on ihmisiä, jotka kaipaa sitä, että heidät haetaan sinne sivistyksen piiriin. Tämä ajaa vähän sitä tehtävää.”

“Kohderyhmä on haasteellinen siinä mielessä, että he ei välttämättä ole itse aktiivisia hakeutumaan koulutukseen, vaan he tarvitsevat kanavat.”

Haastateltavat pitivät haasteellisena lukutaidon koulutukseen ohjautumista. Luku- ja kirjoitustaidon koulutusta tarjotaan vapaan sivistystyön lisäksi myös työvoimahallinnon tarjoamana koulutuksena sekä aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa (Opetushallitus 2018). Haastateltavat pitivät ongelmallisena sitä, että työvoimaviranomaiset päättävät opiskelijan koulutuspaikan ja voivat siirtää heitä toisesta koulutusmuodosta toiseen. Esimerkiksi vapaan sivistystyön koulutuksesta opiskelijoita oli määrätty siirtymään joko työvoimahallinnon koulutukseen tai aikuisten perusopetukseen kesken koulutusta. Haasteena nähtiin myös se, että opiskelijoita ohjattiin viranomaisten toimesta koulutukseen eri tahtiin. Näin ollen opiskelijaryhmät eivät pysyneet kiinteinä koulutuksen ajan, vaan opiskelijoita siirtyi eri tahtia koulutukseen ja sieltä pois. Myös opiskelijoiden lähtötason arviointi, jonka perusteella opiskelija ohjataan koulutukseen, herätti huolta.

Opetushallituksen lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa vapaan sivistystyön koulutuksen toivotaan tavoittavan aiemmin lukutaitokoulutuksessa katveeseen jääneitä kohderyhmiä. Heitä ovat iäkkäät, joustavia ja toiminnallisia muotoja tarvitsevat sekä pitkään lapsia hoitaneet kotivanhemmat. (Opetushallitus 2018.) Tämän kohderyhmän tavoittaminen nähtiin haastatteluissa osin ongelmallisena. Kohderyhmiä, jotka olivat jääneet aiemmin katveeseen, oli haastateltavien mukaan hankala tavoittaa myös vapaan sivistystyön koulutukseen.

“Ne ryhmät jotka ehkä on pudonneet koulutuksesta, joilta kotoaika on päättynyt, jotka piti tavoittaa, on ulkona tästä koulutuksesta.”

Osa haastateltavista toi esille ristiriidan omaehtoisen koulutukseen hakeutumisen ja koulutukseen ohjaamisen välillä.

Haastateltavat toivat myös esille, että yhteiskunnassa on ihmisiä, jotka tarvitsevat koulutukseen hakeutumisessa tukea.

”Kotivanhemmat jää kotoutumistoimenpiteiden ulkopuolelle, heidän tavoittaminen on hankalaa, jos heillä ei kotoutumissuunnitelmaa.”

”Kun TEM:ltä siirtyi rahat, jäi edelleen elämään se vaatimus, että henkilöillä täytyy olla voimassaoleva kotoutumissuunnitelma. Se aiheuttaa käytännössä sitä, että juuri niitä kohderyhmiä jota meiltä toivottiin alun perin opetusministeriön taholta, niin niitä on lähes mahdoton palvella tämän reunaehdon takana.”

Oppilaitokset saavat opiskelijalle tuetusta vapaan sivistystyön lukulaitokoulutuksesta täyden valtionosuuden, kun koulutus on osa henkilön kotoutumissuunnitelmaa. Kotoutumissuunnitelman avulla tuetaan maahanmuuttajan integroitumista yhteiskuntaan maahanmuuton alkuvaiheessa, ja sen kesto on pääsääntöisesti enintään kolme vuotta (Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386)

Haastateltavat näkivät kotoutumissuunnitelmaan sidotun täyden valtionosuuden ongelmallisena, sillä myös kotoutumisajan ylittäneiden henkilöiden joukossa nähtiin olevan tarvetta lukulaitokoulutukselle. Taloudelliset kysymykset ja rahoitusperusteet vaikuttavat kuitenkin myös vapaan sivistystyön tarjontaan ja opiskelijavalintoihin (esim. Valkonen 2016; Harju ym. 2019). Rahoitusmallin merkitys nousi esille myös haastatteluissa:

”Rahoitusohjaus on ristiriidassa sen informaatio-ohjauksen kanssa. Se mietityttää aika paljon, että kumpaa tässä pitäisi seurata.”

”Se on päivänselvää että rahoitusmekanismi ohjaa opiskelijavalintoja, et kenelle tarjotaan ja ketä otetaan.”

Kotoutumisajan ylittäneiden koulutusta edistetään opintoseteliavustuksilla. Opintoseteli on tukimuoto, jonka tavoitteena on helpottaa esimerkiksi maahanmuuttajien, osallistumista vapaan sivistystyön koulutukseen. Opintosetelin avulla koulutuksen toteuttaja voi laskea osallistumismaksuja tai olla perimättä niitä kokonaan. (Anderzén 2011.) Osa vastaajista toi kuitenkin esille, että koulutuksen kattaminen opintoseteliavustuksella ei ole ongelmatonta. *”Opintoseteleihin ei ole tullut mitään lisäystä ja aika monella se on jo kiinni jossain muussa.”* Rahoituksen kehittäminen ylipäänsä nähtiin tarpeelliseksi. Rahoituksen toivottiin tukevan oppilaitosten toimintaa paremmin ja sitä toivottiin kehitettävän siihen suuntaan, että yhteistyö eri oppilaitosten välillä olisi hallinnollisesti joustavaa. *”Koulutuksen rahoitus ei tue yhteistyötä. Edelleen vahditaan ettei tule päällekkäisrahoitusta, ja niinhän se täytyy olla, mutta sen osoittaminen on vaikeaa.”*

Tiedonkulku

Haastateltavat toivat esille tiedonkulun viranomaisten ja oppilaitosten välillä olleen paikoin hankalaa. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 22–23) maahanmuuttajien koulutuspolkuja ja kipupisteitä tarkastelevan julkaisun mukaan tiedonkulussa on haasteita. Selvityksen mukaan tiedonkulun haasteet kotoutumispalveluista vastaavien viranomaisten ja oppilaitosten välillä hidastavat etenemistä koulutus- ja työllistymispoluilla. Koulutusportti-tietojärjestelmä, jonka oli tarkoitus toimia tiedonkulun välineenä TE-toimiston ja oppilaitosten välillä, on osoittautunut käytännössä osin toimimattomaksi. (Emt.) Haastateltavien mukaan kaikki viranomaiset eivät olleet ottaneet Koulutusporttia käyttöön. Esimerkiksi tieto siitä, kenen koulutus oli osa kotoutumissuunnitelmaa, oli vaikea saada.

”Koulutusportissa ollut omat haasteensa, sanotaan että sitä pitäisi käyttää, mutta meille tulee opiskelijoita te-toimistoista, jotka sitä ei käytä.”

”Meidän on ollut vaikea saada listaa siitä ketkä on sataprosenttisia opiskelijoita.”

”Edellytetään että pitää olla osoittaa että henkilö on kotoajalla mutta ei ole mitään millä osoittaa se.”

Oppimisen eteneminen

Yhteiskunnassa korostetaan maahanmuuttajien nopean työllistymisen ja kotoutumisen merkitystä (Kosonen ym. 2019; Työ- ja elinkeinoministeriö 2017). Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen on nähty osin korvautuneen päämäärätarpeella onaalaisella orientaatiolla. Oppiminen nähdään yhä useammin vapaan itsensä toteuttamisen sijaan velvollisuutena, joka yhdistyy kansalliseen ja kansainväliseen kilpailukykyyn (Nivala & Ryyänen 2019, 254). Haastateltavien mukaan lukutaitokoulutuksessa opiskelevien aikuisten osaaminen ja yhteiskunnalliset intressit eivät kohta. Lukutaitokoulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajien ei nähty vastaavan Suomessa esitettyihin nopean kotoutumisen ja työllistymisen toiveisiin. Haastateltavat kertoivat asiasta esimerkiksi seuraavasti:

”Suomalainen koulutususko on ristiriidassa maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen kanssa.”

”Kotoutumiskoulutuksissa ei huomioida ihmisen traumaa, heitetään putkeen ja oletetaan että se pullahtaa sieltä ulos.”

”Tuo nopeasti töihin -näkökulma on vaan voimistunut. Se on sellainen joka tuottaa tietyn haasteen josta pitää vielä keskustella paljon.”

Haastateltavat korostivat, että monet luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opiskelijat oppivat hitaasti. Osalla opiskelijoista ei ole aiempaa koulutusta ollenkaan, minkä vuoksi jo koulumuotoinen opiskelu itsessään on uutta. Lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa esitettyjen tavoitteiden saavuttaminen on haastateltavien mukaan usein hankalaa. Erityisesti lukemaan oppimisen nähtiin olevan hidasta, eivätkä kaikki edenneet siinä koulutuksen aikana. Oppimisen haasteet olivat yllättäneet myös joitakin opettajia. Koulutuspolulla eteneminen ja työllistyminen nähtiin monien luku- ja kirjoitustaidottomien kohdalla hankalana.

”Suullista taitoa tulee, mutta olen yllättynyt että lukutaitoa ei ole tullut.”

”Lukutaidon oppiminen iäkkäänä on todella vaikeaa. Aika monet ei osaa lukea edes omalla äidinkielellä.”

Haastateltavat toivat esille, että luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten asema yhteiskunnassa on erityinen. Kotouttamispolitiikassa on oleellista maahanmuuttajaväestön heterogeenisyyden huomioiminen (Kosonen 2019 ym.), mikä tarkoittaa myös luku- ja kirjoitustaidottoman väestön erityispiirteiden tunnistamista. Vapaan sivistystyön taustalla oleva ajatus koulutuksen ja oppimisen merkityksestä itsessään, ei vain yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisena, nousi haastateltavien puheessa esille. Vaikka oppiminen ei välttämättä edennyt nopeaan tahtiin, lukutaitokoulutusta pidettiin tärkeänä ja osallisuutta sekä arjen taitoja vahvistavana.

”Yksi lukukausi ei riitä jos opiskelija lähtee nollasta. Se voi antaa turvallisuuden tunnetta, että ymmärtää ympäristössä jotakin, mutta pidemmälle se ei riitä.”

”Lähtökohta pitäisi muuttaa, ei pitäisi olla työvoimapolitiikkaa, vaan pitäisi katsoa osaamisen ja kasvamisen näkökulmasta.”

Kansanopistojen ja opintokeskusten yhteistyö

Vapaan sivistystyön oppilaitokset nojautuvat samaan lakiin, mutta oppilaitosten toiminta on monipuolista ja itsenäistä. Vapaan sivistystyön alkuvaiheessa oppilaitosten työmuodot pohjautuivat erilaisiin aatteellisiin, sivistyksellisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. Oppilaitosmuotojen tausta heijastuu niiden tarjontaan vielä nykyäänkin, vaikka valtionhallinnon kehittämistyön myötä vapaan sivistystyön kentän toimijat ovat myös lähentyneet toisiaan. (Harju ym. 2019.) Haastateltavat kuvasivat oppilaitosmuotojen itsenäistä roolia ja sen merkitystä yhteistyölle esimerkiksi seuraavasti:

”Molemmissa on totuttu tekemään itse, yhteistyön syntyminen vie aikaa ja keskusteluja, en tiedä onko ollut riittävästi aikaa.”

”Kansanopistolla on vakiintuneet jutut ja opintokeskuksilla myös.”

Oppilaitosten itsenäinen rooli näkyi hankkeessa esimerkiksi sillä tavoin, että haastateltavat toivat esille yhteishankkeen alussa koetun vierauden tunteen. Kansanopistojen ja opintokeskusten edustajat eivät tunteneet hyvin toista oppilaitosmuotoa. *“Me lähdettiin liikkeelle ihan siitä että esiteltiin oppilaitokset toisille, mulla on ollut sellainen harha että tunnetaan hyvin, mutta eihän se niin ole.”* Toinen haastateltava puolestaan kertoo tilanteesta, jossa yhteishankkeen oppilaitospareja muodostettiin ja yhteistyötä käynnistettiin: *“Sain sähköpostin että me ollaan pari ja kun tavattiin niin alettiin rakentaa yhteistyötä. Piti itse googlettaa että mikä se [oppilaitos] on.”*

Käytännöllisiä yhteistyön haasteita olivat esimerkiksi opetustiloihin, opiskelijoiden ruokailuun ja tiedonkulkuun liittyvät asiat. *“Me ei tajuttu sitä että opintokeskuksilla ei ole tiloja. Se on heille ihan normaali toimintamalli. Ollaan tutustuttu toisiimme, niin että aluksi oli ihan oppimista toisesta koulutusmuodosta.”* Myös yhteiseen suunnitteluun haastateltavat olisivat toivoneet enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Yhteisen suunnitteluajan puute tiedetään olevan opettajien välisen yhteistyön tai yhteisopettajuuden tyyppillinen haaste. Kun suunnittelu-aikaa on vähän, voivat myös vastuukysymykset ja roolit jäädä epäselviksi (esim. Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Suurimmat haastateltavien esittämät haasteet liittyivät hallinnollisiin kysymyksiin. Esimerkiksi kansanopistojen ja opintokeskusten rahoitusmalli aiheutti haasteita: kansanopistojen rahoituksen pohjautuessa opiskelijoiden määrään, opintokeskuksella rahoitus laskettiin opetustuntien mukaan. *“Se vaatii paljon hiomista ja toisen ymmärtämistä, toimintamalli ja rahoitusperusteet on erilaiset.”*

Hanketoiminnan myötä toinen oppilaitosmuoto tuli tutummaksi, mutta sen lisäksi haastateltavat toivat esille, että myös oma oppilaitosmuoto tunnettiin hankkeen myötä paremmin. Hanketoiminta ja yhteistyö oli auttanut näkemään myös oman oppilaitoksen vahvuudet ja tiivistänyt yhteistyötä.

“Tää yhdistää myös opintokeskuksia toisiinsa että tehdään yhteistyötä enemmän (...) Opintokeskukset ry on porukkana mukana, se tarkoittaa että nähdään toisiamme enemmän. Opintokeskukset on hirveän kirjava joukko, että virkistävää nähdä mitä kaikkea on.”

“Hyvää oli se että saatiin uutta näkökulmaa ja kirkastunut myös itselle se millainen toimija meidän talo on suhteessa muihin toimijoihin. Nähdään omat vahvuudet paremmin.”

“Jossain määrin opittiin tuntemaan toista mutta vain jossain määrin, sitä mitkä on meidän vahvuudet oppilaitoksina. Siinä olisi vielä pöyhimistä, että mistä löydetään synergiaetua.”

Koetuista haasteista huolimatta yhteistyön merkitys tunnistettiin hyvin. Molemmissa oppilaitosmuodoissa oli myönteisiä kokemuksia, ja erityisen merkittävänä

yhteistyö nähtiin opiskelijan kannalta. Yhteistyötä perusteltiin myös toiminnan vahvistumisella ja lainsäädännöllä. Laissa vapaasta sivistystyöstä (21.8.1998/632) todetaan, että vapaan sivistystyön oppilaitosten tulee olla yhteistyössä muiden alueella toimivien tai valtakunnallisten vapaan sivistystyön oppilaitosten, koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen kanssa.

”Laissa on se että meidän tulee tehdä yhteistyötä ja sitä tehdään eri oppilaitosten yli aika vähän.”

”Olemme näkyvämpi ja vahvempi toimija kun teemme yhteistyötä.”

Opintokeskusten ja kansanopistojen rooli

Kansanopistoilla on jo pitkä kokemus maahanmuuttajien koulutuksen, myös luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen, tuottamisesta (ks. esim. Mäkinen & Teinilä 2008; Suoraniemi & Pantsar 2013). Opintokeskusten historia on toisenlainen, eikä niissä ole kokemusta maahanmuuttajille järjestetystä koulutuksesta samassa mittakaavassa.

Myös Kotos-hankkeessa kansanopistojen rooli oli mittavampi. Kansanopistot toteuttivat hankkeen koulutuksesta neljä päivää ja opintokeskukset yhden päivän viikossa. Opintokeskusten ja kansanopistojen erilainen lähtökohta ja tehtävän painottuminen heijastui myös haastateltavien puheeseen yhteistyöstä ja oppilaitosten roolista.

Sekä opintokeskusten että kansanopistojen edustajat pohtivat opintokeskusten roolia pilottikoulutuksissa. Kansanopistojen merkitys ei samalla tavalla herättänyt keskustelua. Opintokeskusten tehtävä oli painottunut eri piloteissa eri tavoin. Vastaajat toivat esille, että opintokeskusten tehtävä jäi osin avoimeksi. He näkivät, että opintokeskusten osuus oli pitkälti sidoksissa oppilaitoksen opettajiin, jotka tuottivat erilaisia osuuksia lukutaitokoulutukseen. Kansanopistojen edustajat näkivät, että kuva opintokeskuksesta piirtyi opintokeskusta edustavan pilotissa mukana olleen opettajan määrittämänä.

Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutusta varten laadittu suositus oli koulutusten suunnittelun pohjana. Koulutusta toteutettiin käytännössä monin tavoin. Opetussuunnitelmasuosituksen ei nähty rajoittavan vapautta, vaan mahdollistavan monenlaiset toteutusmuodot. *”Opetussuunnitelma on riittävän väljä että sitä pystyy tekemään monella tavalla. Ainahan oppilaitoksilla on eroja, mutta että se olisi suurin piirtein samanlaista. Variaatioita on ollut tosi paljon.”*

Opintokeskusten toiminnallisissa osuuksissa oli tutustuttu tarkemmin oppilaitoksen ympäristöön, paikkakuntaan ja siellä oleviin järjestöihin sekä yhdistyksiin. Opiskelijat olivat osallistuneet vapaaehtoistyöhön ja yhdessä pilotissa yhteisötaideprojektiin. Opintokeskusten tehtävänä oli tarjota mahdollisuuksia tutustua ympäröivään yhteiskuntaan ja arjen vuorovaikutustilanteisiin.

Opintokeskusten järjestämät osuudet olivat monipuolisia, ja opintokeskuksen edustajat luonnehtivat koulutuksia esimerkiksi seuraavasti:

”Loppujen lopuksi aika erityyppisiä nuo opintokeskusosuudet.”

”Tulee äkkiä sillisalaattiolo, että mitä kaikkea. Totta kai sitten on hankala myös se laadunarvionti ja tulosten mittaaminen. Mutta kaikki mikä vie eteenpäin on hyvä.”

Opintokeskusten toiminta on määrittynyt taustajärjestöjen aatteiden mukaisesti ja opintokeskukset ovat profiloituneet hyvin eri tavoin. Vapaan sivistystyön kokonaisuutta ylipäänsä pidetään paitsi monipuolisena myös hajanaisena (Harju ym. 2019, 33). Opintokeskusten roolia ei nähty selkeänä ehkäpä toiminnan moniulotteisen luonteen vuoksi. Osa haastateltavista toi esille, että opintokeskuksen roolia voisi kirkastaa fokuoimalla toimintaa tiettyihin teemoihin. *”Jos opintokeskus keskittyisi johonkin laajemmin johonkin yhteen tai kahteen asiaan, sitten tulisi lisäarvoa.”* Oppilaitosten erilaiset painotukset kytkeytyvät osin myös siihen, että vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat vahvasti kiinni alueellisessa toimintaympäristössä. Alueen erityispiirteet heijastelevat myös vapaan sivistystyön oppilaitosten toimintaan. (Mäki 2019.)

Kotos-hankkeen yhtenä tavoitteena oli, että opintokeskukset tuovat mukanaan toiminnallisen ulottuvuuden luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Haastateltavien mukaan myös kansanopistoissa nähtiin olevan toiminnallisia menetelmiä käytössä. Osa haastateltavista katsoi, että tästä johtuen yhteistyö ei välttämättä tuonut suuresti lisäarvoa. Heidän mielestä kansanopistot pystyvät tuottamaan koulutukseen itse samankaltaisia asioita, mitä opintokeskukset olivat tuottaneet. Tätä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

”Potkii vähän tätä ideaa vastaan (...) tosiasia on se että kansanopisto tekee hyvin paljon toiminnallista.”

”Meillä on ollut aika vahvat perinteet tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa niin onko tämä nyt hirveästi tuonut uutta tähän, niin en tiedä.”

Opetushallituksen (2018) koulutusta varten laaditussa opetussuunnitelmasuosituksessa korostetaan toiminnallisuuden merkitystä, mutta sitä ei tarkemmin määritellä. Käsite voidaan kuitenkin ymmärtää eri tavoin. Myös eräs haastateltava pohti, mitä toiminnallisuudella oikeastaan tarkoitetaan. Hänen mukaansa käsitteen sisällöstä ei ollut selvää käsitystä, koska sitä ei oltu myöskään Kotos-hankkeessa määritelty. *”Se on keskeinen käsite. Mitä me tarkoitetaan toiminnallisuudella? Sitä keskustelua ei käyty, mitä me tarkoitetaan toiminnallisuudella.”*

Osa haastateltavista korosti opintokeskusten tuottaman osa-alueen merkitystä. He pitivät tärkeänä opintokeskusten hankkeeseen tuomia uudenlaisia verkostoja. Yhteydet kansalaisyhteiskuntaan ja järjestöihin voivat tukea erityisryhmää yhteiskuntaan kiinnittymisessä. Tätä esimerkiksi ministeriö (Opetusministeriö

2009) on jo kymmenen vuotta sitten korostanut vapaan sivistystyön kehittämistyöryhmän loppuraportissa. Haastateltavat pitivät opintokeskusten toteuttamaa opiskelijoiden vapaaehtoistyön kokeilua positiivisena. Opintokeskusten vahvuutena nähtiin niiden mukanaan tuomat yhteistyömahdollisuudet.

Sekä Kansanopistoa että Opintokeskusta edustavat haastateltavat pitivät tärkeänä kansanopistoympäristön merkitystä. Kansanopistopedagogiikan on usein nähty olevan ihanteellinen vuorovaikutuksen sekä yksilön ja yhteisön kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta (Ks. esim. Manninen, Ojakangas, Fields & Teräsahde 2019; Aamurisko 2005). Kansanopisto, jossa opiskelijat ovat eri-ikäisiä ja eri taustoista, nähtiin tärkeänä paikkana suomalaisen yhteiskuntaan tutustumisen kannalta. Maahanmuuttajaopiskelijoiden ja Suomessa syntyneiden välille muodostuu kansanopistoissa luontevia vuorovaikutustilanteissa.

Vaikka osa haastateltavista pitikin kansanopistojen ja opintokeskusten yhteistyön merkityksen hahmottamista hankalana osin siitä syystä, että toiminnan luonteessa oli niin paljon samankaltaisuuksia, osa näki tilanteen päinvastoin. Moni haastateltavista toi vahvasti esille sen, että yhteistyö on toimivaa juuri samankaltaisuuksista johtuen. Tutut toimintatavat näyttävät pikemminkin vahvuutena kuin ongelmana. ”Tämmönen opintokeskusten ja kansanopistojen yhteistyö sopii yhteen, meillä luontaisesti halutaan toimia näin että toiminnallisuus on mukana.”

Lukutaitokoulutuksen kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden erityinen tilanne tunnistettiin molemmissa oppilaitosmuodoissa. Haastateltavat toivat esille lukutaidottomien maahanmuuttajien yhteiskunnallisesti haasteellisen aseman, heidän tukemisensa ja osallisuuden merkityksen. Vapaan sivistystyön yhteiset aatteet ja ideologiat on todettu olevan vaikeita osoittaa (Heikkinen 2019), mutta vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on eroavaisuuksista huolimatta yhteisesti jaettu arvoja.

Haastateltavien suhtautuminen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen merkitykseen oli yhteistä. Molemmissa oppilaitosmuodoissa nähtiin koulutuksen tärkeänä tavoitteena maahanmuuttajan oppimisen ja osallisuuden kasvaminen. Vaikka yhteiskunnassa korostetaan maahanmuuttajien nopeiden koulutus- ja työllistymispolkujen merkitystä sekä opiskelun yhteiskunnallista hyötyä, haastateltavat korostivat lukutaitokoulutuksen merkitystä opiskelijalle itselleen. Tämän voidaan nähdä ilmentävän vapaan sivistystyön pohjalla ole-

”Opintokeskusten myötä tuli uusia yhdistyksiä, joita ei tulisi itselle mieleenkään.”

”Opintokeskuksilla on loistavat verkostot. Sieltä voi löytää mielenkiinnon kohteita.”

”Vahvuus on se että meillä on tällainen opistoyhteisö, jossa on mahdollisuuksia aitoihin viestintätilanteisiin ja kanssakäymiseen. Täällä ne opiskelijat pääsee osaksi tätä yhteisöä ja se luku- ja kirjoitustaidon oppiminen voidaan kytkeä osaksi jokapäivästä arkea.”

”Meille plussa oli se että päästiin kansanopistoympäristöön. Se tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden yhteistyöhön, mikä on ihan loistavaa. Kun usein kotoutumiskoulutuksessa on niin, että on vaan uus-suomalaisia eikä mitään ympärillä.”

Haastateltavat näkivät yhteisten elementtien tukevan yhteistyötä. Esimerkiksi eräs haastateltava toteaa oppilaitosten välisestä yhteistyöstä seuraavaa: ”Alusta saakka on välittynyt arvostava ja kannustava ote opiskelijoita kohtaan. Saadaan lentävä lähtö kun jaetaan yhteinen filosofia ja yhteiset arvot.”

vaa sivistyspedagogista näkökulmaa oppimisen itseisarvosta sekä aktiivisuuden ja osallisuuden merkityksestä.

”Kyllä kansanopisto ja opintokeskukset näkee, että ihmisen kotoutuminen ei ole vain sitä että se oppii muutaman sanan suomea ja tekee töitä. Pitäis päästä mukaan yhteiskuntaan, sitten toimisi se täällä eläminen ja oleminen.”

Johtopäätökset ja pohdinta

Artikkelin tavoitteena oli tarkastella kokemuksia kahden vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon, kansanopistojen ja opintokeskusten, toteuttamista pilottikoulutuksista, jotka toteutettiin osana Kansanopistoyhdistyksen hallinnoimaa ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Kotos-hanketta. Tutkimuksen näkökulmana on tapaustutkimus: tarkasteltavana ovat yksittäisessä hankkeessa saadut kokemukset. Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta on syytä tiedostaa, että haastateltavat olivat mukana Kotos-hankkeessa, ja monet heistä tunsivat toisensa. Haastateltavia voi siten pitää asianosaisina (Robson 2001), jotka arvioivat toimintaa, jossa ovat itse osallisia. Tarkemmin tähän tutkimusasetelmaan liittyviä rajoituksia käsitellään seuraavassa, julkaisun päättävässä luvussa (Tiina Valkendorff ja Heidi Luukkainen: *Yhteenveto*).

Kotos-hanke on toiminut ajallisesti merkittävässä koulutuspoliittisessa muutostilanteessa: Hanketta kehystävinä tekijöinä on ollut luku- ja kirjoutustaidon koulutuksen siirtyminen työ- ja elinkeinoministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle, uusi rahoitusmalli sekä vapaalle sivistystyölle tuotettu lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus. Taustalla vaikuttavana tekijänä on ollut myös vuoden 2015 turvapaikanhakijoiden määrä, ja sen myötä vahvemmin esille noussut lukutaitokoulutuksen tarve.

Haastateltavien näkemykset pilottihankkeesta ja sen järjestämistä koulutuksista vaihtelivat myönteisistä kriittisempiin näkökulmiin. Kokemukset vaihtelivat oppilaitosmuotojen sisällä ja myös oppilaitosmuotojen välillä. Monet asiat olivat kuitenkin yhteisesti jaettuina, riippumatta oppilaitosmuodosta tai henkilön toimenkuvasta.

Hankkeessa järjestettyjen pilottikoulutusten nähtiin olevan erityisesti opiskelijan etu. Hankkeen nähtiin mahdollistaneen opiskelijalle monipuolisia koulutuksia. Yhteistyöstä, sekä oppilaitosmuodon sisällä että kahden eri oppilaitosmuodon välillä, oli hyviä kokemuksia. Yleisesti ottaen haastateltavat suhtautuivat myönteisesti vapaan sivistystyön oppilaitosten uudenlaisiin yhteistyömuotoihin ja toimintatapoihin. Yhteistyön jatkamisesta ja uudenlaisista yhteistyömuodoista oltiin kiinnostuneita vähintään sillä varauksella, että suurimpiin haasteisiin löytyisi ratkaisu.

Kahden oppilaitosmuodon välisessä yhteistyössä nähtiin myös hankaluuksia. Toinen oppilaitosmuoto näyttäytyi vieraana, minkä voi tulkita johtuvan vapaan

sivistystyön oppilaitosmuotojen itsenäisestä asemasta. Toinen oppilaitosmuoto muuttui hankkeen edetessä tutummaksi, minkä myötä vapaan sivistystyön kentän nähtiin vahvistuneen. Hankkeessa toteutetun toimintamallin nähtiin avaavan reittiä myös tulevaisuuden yhteistyölle.

Merkittävimmät haasteet olivat hallinnollisia ja rakenteellisia, joista yksi liittyi rahoitukseen. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen sadan prosentin valtionosuus oli sidottu vain kotoutumiskoulutukseen kuuluville, minkä katsottiin ohjaavan opiskelijavalintoja. Täydentäväksi rahoitusmuodoksi ajateltua opintosetelivastusta ei pidetty riittävänä ratkaisuna. Myös oppilaitosmuotojen erilainen rahoitus pohja sekä yhteistyöhön käytössä olevat resurssit nähtiin haasteina.

Ongelmallisena näyttäytyi myös opiskelijoiden ohjautuminen koulutukseen ja opiskelijaryhmässä tapahtunut liikehdintä. Opetusryhmien kokoonpano muuttui koulutuksen kuluessa, sillä osa opiskelijoista ohjattiin koulutukseen sen ollessa jo käynnissä ja osa siirtyi kesken koulutuksen muualle. Yhteiskunnassa korostetaan jatkuvan kouluttautumisen mahdollisuutta, mikä pitää sisällään mahdollisuuden aloittaa koulutus koska vain sekä joustavat siirrot oppilaitosten välillä. Tulevaisuuden opettajuudessa tärkeä osa-alue saattaa olla juuri kyky kohdata ja opettaa heterogeenisiä, muuttuvia ryhmiä.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutus nimettiin Suomessa vapaan sivistystyön uudeksi sivistystehtäväksi (Opetushallitus 2017), mihin haastateltavat suhtautuivat myönteisesti. Kuitenkaan monelle vapaan sivistystyön toimijalle tehtävä ei ollut uusi. Uudenlaisena näyttäytyi sen sijaan koulutuspoliittinen kehys, jossa lukutaitokoulutusta toteutettiin, sekä vapaalle sivistystyölle annettu asema. Myös sadan prosentin valtionosuus nähtiin arvon ja luottamuksen osoituksena vapaalle sivistystyölle. Vapaan sivistystyön oppilaitosten toimiessa tyypillisesti itsenäisesti, Kotos-hankkeessa uutta oli myös kahden oppilaitosmuodon yhdessä toteuttama koulutus ja yhteistyömalli.

Koulutuksen kytköksen työvoimahallintoon ja kotoutumissuunnitelmaan nähtiin kyseenalaistavan vapaan sivistystyön opiskelijan vapautta. Valtion näkökulman on katsottu toisinaan korostuneen vapaan sivistystyön intressien kustannuksella (Manninen 2010; Manninen 2015; Pätäri ym. 2015) ja taloudelliset linjanvedot heijastuvat vapaan sivistystyön mahdollisuuksiin toteuttaa koulutusta aatteellisista tai ideologisista lähtökohdista (Harju ym. 2019). Kotos-hankkeessa taloudellisten linjanvetojen nähtiin hankaloittavan yhteistyötä ja vaikuttavan opiskelijavalintoihin. Toisaalta valtion vahvistuva asema voi myös vahvistaa vapaan sivistystyön merkitystä ja asemaa (ks. Harju ym. 2019) vapaan sivistystyön saadessa esimerkiksi lainsäädännön tai rahoituksen kautta vakautta toiminnalleen.

Vapaan sivistystyön opetussuunnitelmasuositus on nimensä mukaisesti suositus, joka pyrkii mahdollistamaan koulutusten monipuoliset ja erilaiset

toteutustavat. Valtionhallinnon tasolla toteutettujen opetussuunnitelmien voisi ajatella heikentävän vapaan sivistystyön oppilaitosten vapautta, mutta Kotos-hankkeessa opetussuunnitelmasuosituksen nähtiin olevan laeva. Sen katsottiin mahdollistavan vapaan sivistystyön vapauden toteuttaa koulutuksia oppilaitosmuotojen omista lähtökohdista käsin, ja Kotos-hankkeessa pilottikoulutuksia olikin toteutettu eri tavoin. Vaikka koulutusten moninaisuus nähtiin hyvänä asiana, toisaalta aineistossa pohdittiin myös liiallisen variaation haasteita.

Opetussuunnitelmasuosituksessa esitettyjen tavoitteiden toteuttamista pidettiin osin haastavana. Lukutaitokoulutuksen opiskelijat nähtiin heterogeenisenä ryhmänä, jossa osa oppii lukutaidon nopeasti, kun taas osalle oppiminen on hyvin haasteellista. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutusten opiskelijat eivät haastateltavien mukaan vastaa yhteiskunnan nopean kotoutumisen ja työllistymisen tavoitteisiin. Yhteiskunnassa tulee tunnistaa maahanmuuttajaväestön heterogeenisyys sekä lukutaitoa opiskelevien koulutuksen ja työllistymisen mahdollisuudet ja haasteet.

Suomessa on viime aikoina korostettu vapaan sivistystyön sivistystehtävän pohtimisen ja uudistamisen tarvetta. Myös tutkimuksellista lähestymistapaa vapaan sivistystyön merkityksestä on peräänkuulutettu (Pätäri 2019). Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja koulutusta koskevaa tietoa tarvitaan lisää eri tieteenalojen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen ja Kotos-hankkeen pohjalta kiinnostaviksi jatkotutkimuskohteiksi nousevat esimerkiksi oppilaitoksissa toteutetut paikalliset opetussuunnitelmat, joiden tuottamista opetussuunnitelmasuosituksessa suositellaan. Paikallisten kokeilujen ja opetussuunnitelmien tarkastelu sekä niistä saadut kokemukset ovat tärkeitä myös valtakunnallisen opetussuunnitelmasuosituksen ja lukutaitokoulutuksen kehittämisessä.

Sivistystyön alkuvuosina katsottiin, että kansaa tulee sivistää ja kouluttaa. Kansan ei ajateltu itse tunnistavan koulutustarvetta, vaan heitä piti houkutella siihen. Ajan kuluessa vapaan sivistystyön parissa on ryhdytty korostamaan, että kansa ei enää ole kohde, vaan tietää itse parhaansa. (Poikela & Silvennoinen 2010.) Nykyisen luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen voi nähdä jossain määrin paluuna alkujuurille. Luku- ja kirjoitustaidottomilla itsellään ei välttämättä ole mahdollisuuksia hakeutua oma-aloitteisesti koulutukseen. Koulutukseen hakeutumisessa tarvitaan tukea ja ohjausta.

Vapaassa sivistystyössä korostetaan opiskelun vapautta ja merkitystä, ja myös haastateltavat pitivät tärkeänä kohderyhmän vapaata halua opiskella ja sivistyshyötyä itsessään. Vapaan sivistystyön tulee kuitenkin nyky-yhteiskunnassa

kyetä perustelemaan hyötynsä ja merkityksensä myös yhteiskunnallisen hyvän näkökulmasta (Poikela 2012). Vapaalla sivistystyöllä on myös kansantaloudellista hyötyä, vaikka se onkin hankala osoittaa (Manninen 2015). Lukutaidon kohdalla voidaan pitää selviönä, että taito on tärkeää paitsi opiskelijalle, myös yhteiskunnalle. On kiinnostavaa nähdä, millaiseksi lukutaitokoulutukset tulevaisuudessa muodostuvat. Miten yhteiskunnassa vastataan lukutaidon oppimisen ja koulutuksen erilaisiin haasteisiin? Millaisia toimintamalleja vapaassa sivistystyössä omaksutaan, löytyykö kaikille oppilaitosmuodoille oma tehtävä vai onko yhteistyö tulevaisuuden toimintamalli?

LÄHTEET

- Aaltonen, R. (1991). Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 10–29.
- Aamurusko, T. (2005). Kansanopisto sillanrakentajana. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Alanen, A. (1992). Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Anderzén, J. (2011). Maahanmuuttajakoulutus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa 2010. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:14.
- Atjonen, P. (2015). Onko sivistyksen arviointi sivistynyttä? Teoksessa J. Pätäri, A. Turunen, & A. Sivenius, (toim.) Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.
- Harju, A., Pätäri, J., Saviniemi, S. & Teräsahde, S. (2019). Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Heikkinen, A. (2019). Vapaan sivistystyön aatteet ja ideologiat. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Kosonen, R., Saari, E., Aaltonen, S., Heponiemi, T., Jauhiainen, S., Kankaanpää, R., Palander, J., Pöllänen, P., Steel, T., Yijälä, A. (2019). Maahanmuuttaja osalliseksi ja työhön. Policy brief 14.3.2019 https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2019/03/Maahanmuuttajat-Policy-brief_190314.pdf
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386
- Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632
- Manninen, J. (2010) Sopeuttavaa sivistystyötä. Aikuiskasvatus 30 (3), 2010.
- Manninen, J. (2015). Suomi nousuun sivistystyöllä? Kansalaisopisto-opintojen tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys. Kansalaisopistojen liiton julkaisuja, 2. Helsinki: Kansalaisopistojen liitto KoL.

Manninen, J. (2015). Mikä nakertaa vapaan sivistystyön vapautta, työtä ja sivistävyyttä. Teoksessa: J. Pätäri, A. Turunen & A. Sivenius (toim.) Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.

Manninen, J., Teräsahde, S., & Pätäri, J. (2019a). Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja yhteiskunnallinen merkitys. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.

Manninen, J., Ojakangas, Ari, Fields, Marion & Sini Teräsahde, Sini (2019b) Vapaan sivistystyön pedagogiikka. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.

Myllyntaus, T. (1991). Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako. Historiallinen aikakauskirja. 89 (2) 1991, 116–121.

Mäki, M. (2019). Sopeutuminen, resurssit ja alueellisuus vapaassa sivistystyössä. Tampere: Tampereen yliopiston väitöskirjat 52.

Mäkinen, S. & Teinilä, L. (2008). Nuoren oikeus kieleen ja kulttuuriin – Arviointia ja kehittämistä. Suomen kansansivistöyhdistys. www.kansansivistot.fi/yhdistys/nutukka/nuoren_oikeus.pdf [Viitattu 15.4.2019]

Niemelä, S. (2011). Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Snellmaninstituutti.

Niemelä, S. (2013). Johdatus sivistyspedagogiikkaan. Teoksessa A. Harju & J. Rantala (toim.) Sivistymisen idea. Vapaan sivistystyön eetosta etsimässä. Vantaa: sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry, 121–142.

Niemelä, S. & Sallila, P. (1999). Johdanto: vapaa sivistystyö osaamisen yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 7–20.

Nivala, E. & Ryytänen, S. (2019). Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus (2018). Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2018:2a https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vapaan_sivistystyon_lukutaitokoulutuksen_opetussuunnitelmasuositus_2017.pdf

Opetusministeriö (2009). Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80311/okm33.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1.

Poikela, E. (2012). Vapaa sivistystyö sosiaalisen pääoman rakentajana. Aikuiskasvatus 32 (4), 2012.

Poikela, E. & Silvennoinen, H. (2010) Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty. Aikuiskasvatus 30 (3), 2010.

Pätäri, J. (2019.) Vapaan sivistystyön akateeminen tutkimus. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.

- Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. (2015). *Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (2019). Johdanto. Ajankohtaisia näkökulmia vapaan sivistystyön rooliin, asemaan ja merkitykseen. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.
- Robson, C. (2001). *Käytännön arvioinnin perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Sallila, P. 2010. Vapaansivistystyön kehittämisohjelma linjaa lähivuosien toimintaa. Lakiin saatiin uudet tehtävät, rahoitusjärjestelmän uudistus tökkii. *Aikuiskasvatus* 30 (3), 228–232.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saloheimo, L., Fields, M., Salonieminen, S., & Manninen, J. (2019). Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Sihvonen, J. & Tuomisto, J. (2012). *Vapaa sivistystyö*. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 272–292.
- Silvennoinen, H. (2014). Käänteentekijät: aikuiskoulutuksen vaikuttajia 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa K. Kantasalmi & M. Nest (toim.) *Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita: näkökulmia aikuiskasvatuksen kentän vaikuttajiin*. Tampere: Tampere University Press, 341–382.
- Suoraniemi, M. & Pantsar, T. (2013). *Maahanmuuttajakoulutuksen kokonaiskuva kansanopistoissa*. Suomen kansanopistoyhdistys ry.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tuomisto, J. (2003). *Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä*. Teoksessa V. Riikonen (toim.) *Valituksesta tietämysyhteiskuntaan*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Opintotoiminnan keskusliitto, 45–80.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2017). *Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 36/2017.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. (2007). *Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Valkonen, E. (2016). ”Me myymme ja markkinoimme kursseja”: Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa. Itä-Suomen yliopiston filosofinen tiedekunta, kasvatustieteiden ja psykologian osasto. *Kasvatustiede, aikuiskasvatus ja ohjaus*.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th edition. SAGE Publications.

YHTEENVETO

Tämän teoksen kolmessa artikkelissa tarkasteltiin eri näkökulmista kahden vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon, kansanopistojen ja opintokeskusten, kokemuksia yhdessä toteutetusta toiminnallisesta lukutaitokoulutuksesta. Yhteisesti toteutettavaan koulutukseen päädyttiin Kotos-hankkeen suunnitteluvaiheessa, sillä kansanopistojen ja opintokeskusten nähtiin täydentävän toisiaan ja tarjoavan mahdollisuuden rakentaa sellainen koulutusmalli, jossa yhdistyvät kansanopistojen pedagogiikka ja dialogisuus sekä opintokeskusten laaja järjestötuntemus ja vapaaehtoistyön kenttä. Tavoitteena oli rakentaa toiminnallisen lukutaitokoulutuksen malli ja kokeilla sen toimivuutta pilottikoulutuksissa.

Teoksen ensimmäisessä artikkelissa Tiina Valkendorff toi esille opettajien näkökulman, ja tarkasteltavana ovat opettajien kirjoittamat havaintopäiväkirjat, joita he pitivät lukutaitokoulutuksen aikana. Havaintopäiväkirjojen pohjalta vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opiskelijaryhmät piirtyvät heterogeenisiksi. Opiskelijat edustivat eri kieli- ja kulttuuritaustoja, ja lisäksi heidän osaamistasossa ja oppimisvalmiuksissa oli merkittäviä eroja. Haasteellisena koettiin, että opiskelijaryhmän kokoonpano vaihteli koulutuksen aikana. Opiskelijaryhmissä nähtiin kuitenkin olevan hyvä ilmapiiri ja opiskelumotivaatio. Oppimisen nähtiin etenevän hitaasti, mutta toiminnallisia menetelmiä pidettiin toimivina ja kansanopistoympäristöä oppimista edistävänä.

Heidi Luukkaisen artikkelissa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta Kotos-hankkeen toiminnalliseen lukutaitokoulutukseen. Opiskelijat arvostivat opettajien sitoutumista työhönsä ja pyrkimystä saada opiskelijat edistymään opinnoissaan. Opettajiin, opetusmenetelmiin ja opiskeluympäris-

töihin oltiin tyytyväisiä. Lukutaitokoulutuksen toiminnalliset elementit nähtiin myönteisinä ja niiden koettiin auttavan suomalaisen kulttuuriin ja arjen käytänteisiin tutustumisessa. Opintoihin liittyvän toiminnallisuuden nähtiin myös vahvistaneen opiskelijaryhmän yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden keskinäistä yhteistyökykyä. Suomen kieltä puhuvien ystävien puutteen koettiin hidastavan suomen kielen oppimista ja kotoutumista ja huoli kaukana olevista omaisista vaikeuttavan opiskeluun keskittymistä.

Teoksen kolmannessa, Tiina Valkendorffin kirjoittamassa artikkelissa, tarkasteltiin Kotos-hankkeen toimintaa ja lukutaitokoulutuksia hankkeen opetus-, suunnittelu- ja johtotason henkilöiden haastatteluiden pohjalta. Artikkelin mukaan haastateltavien näkemykset pilottikoulutuksista vaihtelevat myönteisistä kriittisempiin. Koulutusten nähtiin olevan onnistuneita opiskelijan näkökulmasta ja myönteisenä pidettiin myös sitä, että vapaan sivistystyön kentän yhteistyö vahvistui. Kahden oppilaitosmuodon yhteistyössä nähtiin myös haasteita, jotka olivat pääosin hallinnollisia ja rakenteellisia. Vapaalle sivistystyölle nimettyä uutta sivistystehtävää, maahanmuuttajien lukutaitokoulutusta, pidettiin tärkeänä. Haasteina nähtiin kahden vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon erilaisten rahoitusmallien yhteensovittaminen ja viranomaisten välinen tiedonkulku.

Kotos-hanketta eri näkökulmista tarkastelevien artikkeleiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että hankkeen toiminta-aikana järjestetyistä pilottikoulutuksissa oli saatu hyviä kokemuksia. Opiskelijat olivat erityisen tyytyväisiä koulutukseen, mutta myös opettajat ja suunnittelu- sekä johtotason edustajat näkivät hankkeen toimintamallissa ja toteutetuissa koulutuksissa myönteisiä asioita. Maahanmuuttajaopiskelijoiden myönteiset koulukokemukset Suomessa ovat tavallisia (Kalalahti, Varjo, Zacheus, Kivirauma, Mäkelä, Saarinen & Janhukainen 2018), vaikka toisaalta on esitetty, että maahanmuuttajien voi olla toisinaan hankala esittää kritiikkiä koulutuksesta, joka on ollut heille ilmainen (Suokonautio 2008).

Kotos-hankkeen koulutusmallissa lukemisen ja kirjoittamisen opiskeluun edetään puhutun kielen ja toiminnallisuuden kautta. Tavoitteena oli myös huomioida kokonaisvaltaisen kotoutumisen edellyttämät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät (ks. Vuori 2015). Hankkeessa toteutetun toiminnallisuuden nähtiin mahdollistavan kokonaisvaltaisen kotoutumisen tuen

ja tarjoavan opiskelijoille luontevia yhteyksiä suomenkielisiin, mikä puolestaan vastaa osaltaan myös opiskelijoiden toiveeseen saada kontakteja suomalaisiin ja löytää ystävyysuhteita. Toiminnallisuudesta saadut kokemukset vahvistavat aiempia havaintoja toiminnallisten menetelmien käyttökelpoisuudesta maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja kielenopetuksessa (esim. Härkäpää 2014; Suokonautio 2008).

Toiminnallisia elementtejä sisältävä lukutaitokoulutus näyttöytyi positiivisena sekä opiskelijoiden, opettajien että suunnittelu- ja johtotason näkökulmasta.

Opiskelija voi kokea oppineensa paljon

erityisesti silloin, jos hän ei ole opiskellut ennen Suomeen muuttoa lainkaan.

Havaintopäiväkirjat ja hankkeen opettajille sekä suunnittelu- ja johtotason henkilöille tehdyt haastattelut osoittavat lukutaidon oppimisen olevan usein hidas prosessi (ks. myös Tammelin-Laine 2014). Opiskelijoiden lukutaidon oppimisessa nähtiin hankaluuksia ja lisäksi oppimisen todettiin olevan eri tahtista opiskelijoiden välillä. Opiskelijat sen sijaan katsoivat, että he olivat oppineet koulutuksen aikana paljon. Opiskelijat kokivat oppineensa pärjäämään yhteiskunnassa, minkä voi katsoa ilmentävän monilukutaidon kehittymistä ja kykyä suunnistaa yhteiskunnassa esimerkiksi symbolien viitoittamana.

Opiskelijoiden näkemykset oppimisesta poikkesivat opettajien sekä suunnittelu- ja johtotason henkilöiden näkemyksistä. Tätä tulosta on tärkeää tarkastella suhteessa opiskelijoiden lähtötasoon ja taustaan. Opiskelijan omasta näkökulmasta ja elämänhistoriasta käsin lukutaitokoulutuksessa saatu oppi voi näyttäytyä hyvin merkittävänä. Kansainvälisessä mittakaavassa Suomessa on korkea koulutustaso, kun taas lukutaitokoulutuksessa opiskelevat ovat tyypillisesti vähän koulutetuista maista (Kalenius 2014; Sandberg & Stordell 2016). Yksilön, yhteiskunnan ja koulutuksen ollessa sidoksissa toisiinsa, voi suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta lukutaitokoulutuksen opiskelijoiden eteneminen ja oppiminen vaikuttaa hitaalta prosessilta. Maahanmuuttajan oma kokemus voi olla päinvastainen. Opiskelija voi kokea oppineensa paljon erityisesti silloin, jos hän ei ole opiskellut ennen Suomeen muuttoa lainkaan. Juuri Suomeen muuttaneet opiskelijat eivät Suomessa syntyneiden tavoin välttämättä pohdi niinkään sitä, mitä tulisi vielä osata, vaan kiinnittyvät omista lähtökohdistaan siihen, mitä ovat jo oppineet.

Lukutaito-opetusta tarvitsevien maahanmuuttajien tiedetään olevan kokonaisuutena heterogeeninen ryhmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) ja tämä ilmeni myös Kotos-hankkeessa. Myös Kotos-hankkeen pilottikoulutuksen ryhmissä opiskeli henkilöitä, joiden osaaminen vaihteli. Osa ei ollut käynyt koulua ennen Suomeen tuloa, osalla oli puutteita latinalaisten kirjainten hallinnassa, mutta he olivat opiskelleet kotimaassaan jopa ammatillisen tutkinnon. Yhteiskunnassa opiskelijoiden erilaisia koulutustarpeita on pyritty huomioimaan esimerkiksi järjestämällä koulutusta eri oppilaitoksissa ja ohjaamalla opiskelijoita eri koulutuksiin tilanteen ja osaamisen mukaan. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutukset on osoitettu pääasiassa henkilöille, jotka aloittavat opiskelunsa alkavan lukutaidon vaiheesta, kun taas työ- ja elinkeinohallinnon koulutusten

on ajateltu soveltuvan niille, joilta puuttuu latinalaisen kirjaimiston osaaminen. Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheeseen sisältyvään lukutaitokoulutukseen on pyritty ohjaamaan nuoret oppivelvollisuusiän ylittäneet maahanmuuttajat, joiden tavoitteena on suorittaa aikuisten perusopetus. (Opetushallitus 2018, 15.) Opiskelijoiden jakautuminen eri koulutuksiin ei kuitenkaan käytännössä useinkaan toteudu, eikä pienillä paikkakunnilla ole siihen edes mahdollisuutta, sillä lukutaitokoulutusta ei välttämättä järjestetä kuin yhdessä paikassa. Lukutaito-opetusta tarvitseva ohjautuu siihen koulutukseen, mikä hänen asuinalueellaan on tarjolla.

Vuoden 2018 alussa voimaan tulleen lainmuutoksen jälkeen vapaan sivistystyön lukutaitokoulutus on mahdollista toteuttaa sadan prosentin valtionosuudella niiden opiskelijoiden osalta, joiden kotoutumissuunnitelmaan koulutus on kirjattu. Tätä on pidetty vapaan sivistystyön oppilaitoksissa erittäin hyvänä uudistuksena. Lukutaitokoulutuksen tarvitsijoissa on myös henkilöitä, joiden kotoutumisaika on jo umpeutunut, jolloin koulutusten kustannuksia on rahoitettu pääosin pintoseteleillä. Kokonaisuudessaan vapaan sivistystyön maahanmuuttajakoulutuksia toteutetaan useilla eri tyyppisillä hanke- ja setelirahoituksilla. Toimiva rahoitus kannustaa oppilaitoksia kehittymään (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat toimineet historiansa aikana itsenäisesti, eikä Kotos-hankkeessa toteutettu yhteistyömuoto ole vapaassa sivistystyössä tavallinen. Hankkeessa yhteistyötä tekivät kaksi vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoa, kansanopistot ja opintokeskukset, joilla molemmilla on oma tehtävänsä yhteiskunnassa. Kotos-hankkeessa yhdistyivät näiden molempien vahvuusalueet, kansanopistojen tarjoama opiskeluympäristö ja opintokeskusten verkostomainen toiminta yhteiskunnassa. Kansanopistot, joissa opiskelee eri-ikäisiä ja eri taustoista lähtöisin olevia ihmisiä, toimivat luontaisesti kotouttavina ja kahdenvälisen integraation mahdollistavina ympäristöinä. Opintokeskusten toimintaympäristönä puolestaan on yhteiskunta, ja siellä olevat mahdollisuudet. Vaikka oppilaitosmuotojen yhteistyössä ilmeni haasteita, siinä näyttäytyi myös mahdollisuuksia. Joustavuus, yhteistyö ja kokeilevat toimintamallit saattavat olla vapaan sivistystyön tulevaisuudessa aiempaakin tärkeämpiä. Erityisen merkittäviä ne voivat olla vapaan sivistystyön erityisen kohderyhmän, lukutaitoa opettelevien aikuisten koulutuksissa.

Tutkimusten arviointia

Kotos-hankkeen tutkimukset olivat tapaustutkimuksia, joissa aineistoa kerättiin hankkeessa mukana olleilta henkilöiltä ja hankkeen aikana koulutuksiin osallistuneilta opiskelijoilta. Tämän tutkimusasetelman johdosta myös tulosten luotettavuuteen liittyy huomioitavia asioita. Tutkimus on aika- ja paikkasidonnainen, kertoen kokemuksia hankkeen toiminta-aikana järjestetyistä koulutuksista muutamissa oppilaitosyksiköissä. Tulokset eivät siten anna yleistettävää kuvaa maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta tai vapaan sivistystyön järjestämistä koulutuksista, mutta tarjoavat siihen yhden näkökulman.

Myös tutkimusaineistoihin liittyy rajoituksia. Esimerkiksi haastateltava saattaa pidättäytyä kertomasta todellisia ajatuksia, kuten kriittisiä näkemyksiä, haastattelijalle (Foddy 1995 ks. Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2012, 206). Tämä pidättyväisyys voi korostua erityisesti tilanteessa, jossa haastateltavat tuntevat toisensa. Kun kohdejoukko on pieni, ja monet informantit tuntevat toisensa, eivät kaikki välttämättä halua tuoda esille haastattelussa tai havaintopäiväkirjoissa kaikkia tuntemuksiaan. Tähän voi olla syynä huoli siitä, että tulee tunnistetuksi tai kunnioitus haastattelijaa, työnantajaa tai hanketyöntekijöitä kohtaan. Tärkeää on myös huomioida, että osa haastateltavista työskenteli tutkimuksen tilaajaorganisaatiossa. Yhden hankkeen tutkimuksista toteutti Heidi Luukkainen, joka työskentelee itse Kansanopistoyhdistyksessä.

Opiskelijat toivat esille olevansa hyvin tyytyväisiä koulutukseen, mutta tämä voi osin johtua siitä, että opiskelijat eivät halua tuoda esille kritiikkiä (Suokonautio 2008). Osalla maahan muuttaneista on taustalla hankalia koulukokemuksia omasta koti- tai lähtömaasta, mistä johtuen suomalainen oppimisympäristö voi tuntua erityisen hyvältä. Lukutaidottomat maahanmuuttajat ovat marginaalisessa asemassa valtaväestöön nähden. Maahanmuuttajien voi olla hankala arvioida omia tuntemuksiaan tai tuoda esille omia mielipiteitä uudesta asuinmaastaan.

Rajoituksista huolimatta Kotos-hankkeesta tehdyt tutkimukset tuovat lisää ymmärrystä maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen tilasta, haasteista ja tarpeista sekä vapaasta sivistystyöstä lukutaitokoulutuksen tuottajana. Tutkimukset eivät koskaan saavuta täydellistä ymmärrystä kohteestaan (Eskola & Suoranta 2000), mutta hankkeessa toteutetut tutkimukset tuovat esille eri näkökulmia opiskelijoista johtotasoon. Rajoituksen huomioon ottaen hankkeessa saadut kokemukset valottavat aihepiiriä eri puolilta ja antavat samalla suuntaa siihen, miten koulutuksia ja maahanmuuttajien opintoja voisi tulevaisuudessa kehittää tai millaisia tutkimuksellisia tarpeita esiintyy.

Jatkotutkimusaiheita ja kehittämiskohteita

Luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta aikuisena on vähän tutkimustietoa sekä Suomessa että muissa länsimaissa. Vaikka lasten lukutaidon oppimisesta on tietoa, niin aikuisten lukutaidon oppimisen tiedetään olevan siihen nähden hyvin erilainen prosessi. Tutkimuksia eri tieteenaloilta, mutta myös kokeilevia kehittämistoimia tarvitaan.

Kotos-hankkeessa toteutettujen tutkimusten ja saatujen kokemusten pohjalta jatkotutkimusaiheita esitettiin kunkin artikkelin yhteydessä. Esille nousi esimerkiksi opiskelijoiden näkemysten ja kokemusten tarkempi selvittäminen. Myös erilaisten opetuksessa käytettyjen menetelmien toimivuus ja vaikuttavuus; paikallisten opetussuunnitelmien tarkastelu ja toiminnallisuuden määrittely nousivat esille. Maahanmuuttajien kohdatessa työelämässä ja opinnoissa monenlaisia haasteita (Suokonautio 2008, 116–117) on tärkeää selvittää myös lukutaitokoulutuksen opiskelijoiden jatkopolkuja, kuten kokemuksia koulutuksesta tai työelämästä. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutus korostaa kokonaisvaltaista kotoutumista, opiskelijan osallisuutta yhteiskunnassa ja kolmannen sektorin toimintamahdollisuuksien merkitystä. Myös sen selvittäminen, miten koulutus tukee yhteiskuntaan kiinnittymistä tai toimintamahdollisuuksia kolmannella sektorilla, on tärkeä asia.

Koska aikuisten lukutaidon oppiminen vieraalla kielellä on asia, josta on aukko tutkimuskirjallisuudessa, voitaisiin jopa kärjistäen sanoa, että aihepiirin tutkiminen mistä tahansa näkökulmasta on jatkossa tärkeää.

Kehittämiskohteita ja toimenpidesuosituksia

Kotos-hankkeessa ja sitä koskevissa tutkimuksissa havaittiin useita lukutaitokoulutukseen kytkeytyviä kehittämiskohteita. Näistä tärkeimmät ovat alla tiivistettynä:

Osaamisen arviointi: Lukutaitokoulutukseen osallistuvien maahanmuuttajien osaamisen arviointi koulutuksen alkuvaiheessa on tärkeää. Opiskelijoita ohjataan koulutukseen lähtötason arvioinnin perusteella. Valtakunnalliset yhtenäiset tavat ja menetelmät arvioida osaamisen tasoa puuttuvat. Tason arviointi yhdenvertaisesti ja tasalaatuisesti on tärkeää, mikä konkretisoituu erityisesti tilanteissa, joissa opiskelija muuttaa paikkakunnalta toiselle.

Jatkuva oppiminen: Koulutuksen aikana ja sen jälkeen tulee huomioida oppimisen eteneminen. Osa oppii lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisella kirjaimistolla verrattain nopeasti, jolloin eteneminen koulutus- ja työelämäpolulla voi olla sujuvaa. Toisille taas luku- ja kirjoitustaidon oppiminen vie enemmän aikaa. Riittävät resurssit ja henkilökohtaiset jatkopolut ovat tärkeitä, jotta jokainen maahanmuuttaja voisi edetä joustavasti eteenpäin.

Toiminnallisuus: Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutusten toiminnallisuudesta on Kotos-hankkeesta saatu hyviä kokemuksia, mutta toiminnallisuuden ja sen tavoitteiden tarkempi määrittely olisi tärkeää. Olisi olennaista pohtia, tavoitellaanko toiminnallisuudella luku- ja kielitaidon kehittymistä, opiskelutaitoja, voimaantumista vai esimerkiksi työelämätaitoja. Tämän lisäksi tärkeää on selvittää, millaiset toiminnalliset menetelmät tukevat tehokkaimmin lukutaidon oppimista ja kokonaisvaltaista kotoutumista.

Yhteistyömahdollisuudet ja rahoitus: Yhteiskunnassa korostetaan yhteistyön merkitystä myös vapaan sivistystyön parissa. Kuitenkin vapaan sivistystyön oppilaitosmuotojen rahoituksen erilaiset perusteet ja rahoituksen monikanavaisuus tuottavat haasteita yhteistyön toteuttamiselle. Rahoitusmallia tulisi tarkastella yhteistyömahdollisuuksien kehittämisen näkökulmasta, jotta voidaan paremmin luoda opiskelijan tarpeisiin soveltuvia uudenlaisia kokonaisuuksia. Koulutuksen rahoitusta tuli selkeyttää myös niiden henkilöiden osalta, joilla ei ole voimassaolevaa kotoutumissuunnitelmaa eikä siten oikeutta sadan prosentin valtionosuuteen.

Tiedonkulku: Kotos-hankkeen tulosten pohjalta myös viranomaisyhteistyön ja tiedonkulun sujuvuus ovat asioita, jotka voivat joko tukea tai vaikeuttaa koulutusten toteuttamista. Esimerkiksi yhteistyön kehittäminen oppilaitoksen ja Osaamiskeskusten tai TE-toimistojen kanssa oli hankkeen aikana toteutettujen koulutusten onnistumisen kannalta tärkeää. Hyvää yhteistyötä tulee jatkaa ja kehittää paikallisesti. Koulutusportti-järjestelmää tulisi kehittää siten, että se palvelisi paremmin TE-toimistojen, Osaamiskeskusten ja oppilaitosten välistä yhteistyötä.

LÄHTEET

- Eskola, A. & Suoranta, J. (2000). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foddy, W. (1995). Constructing questions for interviews and questionnaires. Cambridge Cambridge University.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Härkäpää, K. (2014). Kokemuksia ja näkemyksiä maahanmuuttajien suomen kielen taidon huomioon ottamisesta kuntoutus- ja työllistymispalveluissa. Kela, Työpapereita 67.
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Janhukainen, M. (2018). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. Yhteiskuntapolitiikka 1 (82), 2017.
- Kalenius, J. 2014. Suomalaisten koulutus rakenne ja sen kehittyminen kansainvälisessä vertailussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:17
- Opetushallitus 2018. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Määräykset ja ohjeet 2018:2a.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Vapaan sivistystyön rakenne- ja rahoitustyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:25.
- Sandberg, T. & Stordell, E. (2016). Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf [Viitattu 15.5.2019.]
- Suokonautio, J. (2008). Palapelin palat paikoilleen. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Helsinki, Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Tammelin-Laine, T. (2014). Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. University of Jyväskylä.
- Teräsahde, S. & Manninen, J. (2019). Visiot vapaan sivistystyön tulevaisuudesta. Teoksessa: J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Vuori, J. (2015). Kotouttaminen arjen kansalaisuuden rakentamisena. Yhteiskuntapolitiikka 80 (2015):4, 395–404

kansanopistot.fi

