



# **LUKU- JA KIRJOITUSTAIDOTTOMIEN AI- KUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOU- LUTUKSELLISET ERITYISTARPEET**

**Kokemuksia ja hyviä käytänteitä**

**Kirsti Määttänen**

**Kehittämishankeraportti  
Toukokuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| Tekijä(t)<br>MÄÄTTÄNEN, Kirsti   | Julkaisun laji<br>Kehittämishankeraportti                      |                          |
|  | Sivumäärä<br>50  | Julkaisun kieli<br>suomi |
|  | Luottamuksellisuus<br><input type="checkbox"/> Salainen saakka |                          |
| Työn nimi<br>Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutukselliset erityistarpeet<br>Kokemuksia ja hyviä käytänteitä  |  |                          |
| Koulutusohjelma<br>Ammatillinen opettajakorkeakoulu<br>Opettajan pedagogiset opinnot   |  |                          |
| Työn ohjaaja(t)<br><br>MURTOSAARI, Kirsi ja MAUNONEN-ESKELINEN, Irmeli   |  |                          |
| Toimeksiantaja(t)<br><br>Savonlinnan kaupungin sosiaalitoimisto  |  |                          |
| Tiivistelmä<br>Työn tilasi Savonlinnan kaupungin sosiaalitoimisto. Sen tavoitteena oli selvittää, miten luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus kannattaisi järjestää. Työ toteutettiin haastattelemalla puhelimitse yhdeksää luku- ja kirjoitustaidottomien kouluttajaa eri puolilta Suomea sekä yhtä TE-keskuksen edustajaa.<br><br>Alussa selvitettiin käsitteitä luku- ja kirjoitustaito ja – taidottomuus sekä luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tavoitteita, Suomen pakolaispolitiikkaa ja pakolaisten kotoutumista yhteiskuntaamme.<br><br>Haastattelujen perusteella luku- ja kirjoitustaidottomille sopiva opetusryhmä oli pieni ja homogeeninen. Sopivana opiskelupäivän pituutena pidettiin neljää tuntia ja koko koulutuksen kestona vähintään yhtä lukuvuotta.<br><br>Opiskelijat tarvitsisivat erityisesti aikaa taitojensa kehittämiseksi. Olisi suosittava toiminnallisia ja puhuttua kieltä kehittäviä opetusmenetelmiä. Traumaattinen tausta olisi huomioitava. Vanhemmille opiskelijoille ei pitäisi asettaa yhtä suuria tavoitteita kuin nuorille. YKI1-tason saavuttaminen ei onnistu kaikilta. Järkevämpää olisi pyrkiä arjen taitojen hallitsemiseen.<br><br>Opiskelijat olivat toivoneet enemmän puhumisen opetusta. Tekemällä oppimista pidettiin mielekkäänä. Tutkittua tietoa opiskelijoiden sijoittumisesta jatkokoulutukseen ja työelämään ei ollut.<br><br>Opettaja tarvitsi erityisesti oikeaa asennetta ja opetettavien erityisproblematiikan tuntemista. S2-koulutusta ei pidetty välttämättömänä. Hyvän opettajan ominaisuuksiksi mainittiin mm. luovuus, empaattisuus ja positiivisuus. Koulutuksen toivottiin muodostavan pidempiä koulutuspolkuja. Opettajat kaipasivat mm. lisäresursseja tukiopetukseen, opiskelijahuoltoon ja verkostoitumista.<br><br>Opetus kannattaisi keskittää yhteen oppilaitokseen, jonka sisään rakennettaisiin 2-3 vuoden pituisia, moduuleista koostuvia yksilöllisiä koulutuspolkuja. Opiskelijoiden alkukartoitukseen ja kouluavustajiin olisi panostettava. Suunnitteluyhteistyötä oppilaitoksen, sosiaalitoimiston ja työvoimatoimiston välillä tulisi lisätä. |  |                          |
| Avainsanat (asiasanat)<br>lukutaito, kirjoitustaito, laskutaito, luku- ja kirjoitustaito, luku- ja kirjoitustaidottomuus, pakolainen, pakolaispolitiikka, maahanmuuttaja, kotoutuminen, kotoutumiskoulutus, kotoutumiskriisi, maahanmuuttajakoulutus   |  |                          |
| Muut tiedot  |  |                          |

|  |  |                            |
|--|--|----------------------------|
| Author(s)<br><br><b>MÄÄTTÄNEN, Kirsti</b>  | Type of Publication<br><b>Development project report</b> |                            |
|  | Pages<br><b>50</b>                                       | Language<br><b>Finnish</b> |
|  | Confidential <input type="checkbox"/> Until              |                            |
| Title<br><b>Learning to read and write in adulthood<br/>         Looking for good practises to arrange and implement education for illiterate students</b>   |  |                            |
| Degree Programme<br><b>Vocational Teacher Education College<br/>         Degree Programme in Teacher Pedagogical Education</b>   |  |                            |
| Tutor(s)<br><br><b>MURTOSAARI, Kirsi ja MAUNONEN-ESKELINEN, Irmeli</b>   |  |                            |
| Assigned by<br><br><b>Social security office of Savonlinna</b>   |  |                            |
| Abstract<br><p>This research was assigned by the Social security office of Savonlinna. First, literacy and illiteracy were defined. Finnish refugee politics and integration were discussed. Nine educators from different educational establishments and one project coordinator from the Employment and Economic Development Centre were interviewed.</p> <p>Results of this study show that it would be ideal to teach illiterate people in small homogeneous groups. Their training should last at least for one school year. The learning-by-doing method was useful. An interpreter must be used while defining individual learning goals.</p> <p>Primary illiterate and older students did not achieve NCLP L1 in all components of language. Secondary illiterate usually achieve it and know some grammar. More realistic goals must be placed for older students and primary illiterate, e.g. can write her/his name, knows numbers, recognises street signs, can use public transport.</p> <p>Illiterate, they wanted more education and more speaking. They were interested in education possibilities.</p> <p>Finnish as a second language teacher education doesn't answer the needs of illiterate students. More important is the right attitude - to be sensitive for students' needs, not to demand too much. An educator should be creative, positive and empathetic. Educators wanted networking, sharing ideas and material.</p> <p>Individual, incessant education paths (2-3 years) in the same educational institute should be planned. School assistants and interpreter's services are necessary. Social security and employment officials and educators should cooperate in planning the education.</p> <p>The education of illiterate people may be expensive but it's cheaper than costs of exclusion.</p> |  |                            |
| Keywords<br><br><b>literacy, illiteracy, refugee, immigrant, integration, integration studies, refugee politics</b>  |  |                            |
| Miscellaneous  |  |                            |

## SISÄLTÖ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 JOHDANTO.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>2 MITÄ LUKU- JA KIRJOITUSTAITO JA – TAI DOTTOMUUS OVAT? .....</b>                                    | <b>3</b>  |
| <b>3 KOULUTUKSEN TAVOITTEET .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>4 KOTOUTUMINEN .....</b>   | <b>6</b>  |
| 4.1 Pakolaispolitiikka .....  | 6         |
| 4.2 Kotoutuminen.....   | 8         |
| 4.3 Kotoutumiskriisi.....   | 12        |
| <b>5 LUKU- JA KIRJOITUSTAI DOTTOMIEN MAAHANMUUTTAJIEN<br/>KOULUTTAJIEN HAASTETTELUJEN TULOKSET.....</b> | <b>13</b> |
| 5.1 Opetuksen järjestäminen .....   | 14        |
| 5.2 Opiskelijoiden erityistarpeet .....   | 16        |
| 5.3 Opetusmenetelmät.....   | 19        |
| 5.4 Oppimistulokset.....  | 23        |
| 5.5 Luku- ja kirjoitustaidottomien omat kokemukset.....   | 26        |
| 5.6 Työharjoittelu ja sijoittuminen työelämään.....   | 29        |
| 5.7 Palapeli-projekti, Jyväskylä.....   | 31        |
| 5.8 Maahanmuuttajien koulutuspolut – käytäntöjä Tampereelta .....                                       | 32        |
| 5.9 Mitä vaaditaan luku- ja kirjoitustaidottomien opettajalta?.....                                     | 34        |
| 5.10 Kouluttajien ajatuksia opetuksen järjestämisestä .....   | 37        |
| <b>6 YHTEENVETO .....</b>   | <b>42</b> |
| <b>7 MITEN JÄRJESTÄÄ OPETUS SAVONLINNASSA? .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>48</b> |

## 1 JOHDANTO

Savonlinnan kaupunki on vastaanottanut pakolaisia vuosina 1991–2002 yhteensä 62 henkeä. Afganistanilaisia kiintiöpakolaisia Savonlinnaan saapui vuosina 2004–2006 yhteensä 77 ihmistä. (Pakolaisten vastaanottotilastot 2007.) Myanmarista tuli 30 pakolaista lisää tämän vuoden toukokuun lopussa, ja kahtena seuraavana vuonna heitä tulee vielä 60. Pakolaisten tulon myötä on havahduttu uuteen ongelmaan: joukossa on aikuisia ihmisiä, jotka eivät ole oppineet koskaan lukemaan ja kirjoittamaan äidinkielellään tai joiden koulutustausta on hyvin puutteellinen. Ongelma on ajankohtainen ja uusi koko Suomessa. Työministeriö selvittää parhaillaan Opetushallituksen kanssa aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutustilannetta vuosina 2006–2007. Selvitys tapahtuu kunnille, TE-keskuksille ja koulutuksen järjestäjille lähetetyillä kyselyillä. Tähän saakka koulutuksen yhtenäinen seuranta onkin ollut puutteellista.

Savonlinnan kaupungin sosiaalitoimisto antoi tehtäväkseni selvittää, miten aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetus kannattaisi järjestää Savonlinnassa. Päätin ottaa selvää siitä, miten opetus on jo järjestetty muilla paikkakunnilla löytääkseni hyviä käytäntöjä. Halusin saada selville myös opiskelijoiden erityistarpeet, millaisilla opetusmenetelmillä niihin voi vastata ja millaisiin tuloksiin on päästy. Kysyin kouluttajilta lisäksi opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta ja tietoja heidän työhön sijoittumisestaan. Selvitin myös luku- ja kirjoitustaidottomia opettavien koulutustaustaa, kouluttajilta vaadittavia ominaisuuksia sekä koulutuksen keskeisiä haasteita ja kehittämideoita. Esittelen selvityksessäni myös yhden käynnissä olevan koulutusprojektin ja yhden jo vakiintuneen koulutuskäytännön.

Määrittelen aluksi luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä käsitteitä. Koska luku- ja kirjoitustaidottomista suurin osa on pakolaisia, selvitän hieman Suomen pakolaispolitiikkaa. Tarkastelen aihetta myös luku- ja kirjoitustaidottoman opiskelijan yhteiskuntaan integroitumisen eli kotoutumisen kannalta. Kielitaito on tärkeä tekijä maahanmuuttajan kotoutumisessa. Koin aiheen henkilökohtaisesti kiinnostavaksi, koska opetusharjoitteluni aikana minulla oli kaksi kyseiseen erityisryhmään kuuluvaa opiskelijaa. Oli erittäin haastavaa opettaa ryhmää,

jossa opiskelijoiden koulutustausta kotimaassa vaihteli nollassa kymmeneen vuoteen.

## **2 MITÄ LUKU- JA KIRJOITUSTAITO JA – TAIDOTTOMUUS OVAT?**

Euroopan komission (Commission of the European Communities 2005, 29) mukaan kaikilla kansalaisilla pitäisi olla oikeus paitsi omaan äidinkieleensä myös sen maan kieleen, jossa he asuvat. Muita nykyisessä tietoyhteiskunnassa tarvittavia perustaitoja ovat komission mukaan matematiikka, oppimaan oppiminen, sosiaaliset taidot, yrittäjäyys, itseilmaisuu kulttuurin keinoin ja kyky hyödyntää sähköisiä viestimiä ja informaatioteknologiaa.

Unescon ja OECD:n määritelmät luku- ja kirjoitustaidosta kattavat myös laskutaidon ja suullisen kielitaidon. Luku-, kirjoitus- ja laskutaito kuuluvat paitsi ihmisen perusoikeuksiin myös kansalaisvalmiuksiin. Suomessa kaikilla luku- ja kirjoitustaidottomilla maahanmuuttajilla on oikeus näihin perustaitoihin. Nykykäsityksen mukaan lukutaito on läpi ihmisen elämän rakentuva ja täydentyvä tietojen, taitojen ja strategioiden kokonaisuus. Se on kykyä ymmärtää, käyttää ja arvioida tekstejä monia eri tarkoituksia varten. (Opetushallitus 2006, 9-10.)

Luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa pyritään funktionaalisen kielitaidon saavuttamiseen. Funktionaalinen eli toiminnallinen kielitaito tarkoittaa sitä, että kielen avulla pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa, hankkimaan uusia taitoja sekä olemaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisen kanssa (Koukkari-Anttonen, U., Vaarala, H. & Ylönen, T. 2005; Martin 1999, 92).

Lukutaidon portaikko (kuvio 1) kuvaa sitä, ettei ole olemassa yhtä ainoaa lukutaitoa, vaan itse asiassa lukuisia lukemisen tapoja ja tasoja (Opetusministeriö 2000, 26 ).

**EETTIS-MORAALISET  
ARVOVALINNAT**

- kommunikatiivinen kompetenssi
- netiikka ja netiketti

**MERKITYSTEN YMMÄRTÄMINEN ja  
TULKINTA**

- uutta luova kulttuurinen kyky
- arviointi, analysointi, argumentointi

**TUOTTAJA/JULKAISUVALMIUDET**

- kirjoittaminen, kuvittaminen, dramaturgia, design

**VASTAANOTTOVALMIUDET**

- eri tekstilajityyppien (genret) tunnistaminen
- merkijärjestelmät ja niiden yhdistelmät:  
kuvat, sanat, äänet, ikonit, graafit eli  
monimediaiset tekstit

**MOTIVAATIO**

- älyllinen uteliaisuus ja perusvalmius abstraktiin ajatteluun
- perinteisen luku- ja kirjoitustaidon perusteet
- näppyläteknikka ja sen vaikutukset
- access- ja tekniset perusvalmiudet

KUVIO 1. Lukutaidon portaat (Opetusministeriö 2000, 26 ).

Luku- ja kirjoitustaidottomat voidaan jakaa kahteen ryhmään, primaari- ja sekundaarilukutaidottomiin. Primaarilukutaidoton ei ole käynyt kotimaassaan koulua lainkaan, eikä osaa lukea millään kielellä eikä myöskään laskea. Sekundaarilukutaidoton on käynyt vähän koulua kotimaassaan ja osaa lukea jollakin muulla kuin meillä käytössä olevalla latalaisella kirjaimistolla. Opiskelutaidot ovat kuitenkin vielä heikkoja, ja lukutaitokin vajavainen meidän yhteiskuntamme vaatimusten kannalta. Maissa, joista lukutaidottomat tulevat, kaikilla ei ole mahdollisuutta käydä koulua. Heidän kulttuureissaan kirjallista viestintää ei myöskään pidetä niin tärkeänä kuin Suomessa. (Opetushallitus 2006, 10.)

Suomalaiset ovat lähes sataprosenttisesti lukutaitoisia. Lukutaidon ja -taidottomuuden tyypit ja tasot ovat erilaisia eri-ikäisillä ihmisillä. Median hallintaan ja käyttöön liittyvien viestinnällisten taitojen pelätään kuitenkin jakavan tulevaisuuden kansalaisia kahtia. Syrjäytymisvaarassa ovat mm. ne, jotka eivät osaa kriittisesti valita ja arvioida kuva-ääni-tekstimediodien välittämää in-

formaatiota. Myös kykenemättömyys käsitteellistää yhteiskunnallisia ilmiöitä estää ihmistä tulkitsemasta asioita ja tapahtumia sekä sitä kautta mediaa. (Opetusministeriö 2000, 44.)

YK:n kehitysohjelman UNDP:n arvion mukaan Suomessa noin 17 prosentilla aikuisista on lukutaito-ongelmia. Erityisesti vanhempi ikäluokka kärsii toiminnallisesta lukutaidottomuudesta (joka 6. suomalainen). Tutkimuksessa toiminnallisella lukutaidottomuudella tarkoitetaan kyvyttömyyttä selvittää tietoteknisestä tai telemaattisesta asioinnista, esim. pankkien maksuautomaattien käytöstä. (Inhimillisen kehityksen raportti 1999 Opetusministeriön 2000, 44 mukaan.) Luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia on arviolta 1 200-1 500 (Opetushallitus 2006, 4).

### 3 KOULUTUKSEN TAVOITTEET

Aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutuksen tavoite on saavuttaa kehittyvä alkeiskielitaito A1.2 (ks. Opetushallitus 2006, liite 4). Alkeiskielitaito vastaa yleisen kielitutkinnon taitotasoa 1 (YK11):

*Ymmärtää hitaasta ja selkeästä puheesta yksinkertaisia perustason ilmauksia, jotka liittyvät suoraan omaan elämään tai koskevat välitöntä konkreettista ympäristöä. Pystyy löytämään tietoa yksinkertaisista teksteistä. Selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhe-tilanteissa, mutta puhe on hidasta ja hyvin katkonaista ja ääntämisessä on puutteita. Pystyy kirjoittamaan erittäin lyhyitä tekstejä, joissa on lukuisia kielellisiä puutteita. Tuntee kaikkein yleisimmän perussanaston ja joitakin peruskieliopin rakenteita. (Taitotasokuvaukset 2004.)*

Opetushallituksen (2006, 13, 15,18) suosituksessa luku- ja kirjoitustaidottomien opintoihin kuuluu viisi opintokokonaisuutta: suomen kieli, arjen taidot ja elämänhallinta, yhteiskunta- ja kulttuuritietous, työelämävalmiudet, opiskeluvalmiudet. Puhumaan opettelu on ensisijaista, koska lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen perustuvat puheeseen. Myöhemmin puhumisen ohella aloitetaan lukemisen ja kirjoittamisen opiskelu. Opetuksessa on korostettava sanastoa ja fraaseja. Kieltä tulisi opiskella tilannesidonnaisesti ja viestinnällisesti.



Muissa opintokokonaisuuksissa tavoitteena on että opiskelija mm. selviytyy arkielämän tilanteissa, osaa liikkua omalla paikkakunnallaan ja tietää mistä löytää julkiset palvelut. Koulutuksen aikana kehitetään hienomotoriikkaa ja kädentaitoja. Taideaineita käytetään terapeuttisesti poistamaan oppimisen esteitä. Opiskelija oppii hoitamaan kotia suomalaisittain. Jotta opiskelija selviytyisi esim. kaupassa asioimisesta, hän opiskelee peruslaskutoimituksia. Opiskelija tutustuu tietokoneen käyttöön ja sen käyttömahdollisuuksiin joka-päiväisessä elämässä ja opiskelussa. Hän tietää, kuinka sosiaaliturva ja terveydenhoito toimivat. Opiskelija oppii tiedostamaan omaan kulttuuriinsa liittyviä arvoja, asenteita ja normeja sekä arvostamaan erilaisia näkemyksiä. Koulutettava perehtyy työelämän perussääntöihin, tietää erilaisia ammatteja sekä ymmärtää ammatin ja koulutuksen välisen yhteyden ja kielitaidon merkityksen työelämässä. Opiskelija tietää, että on useita opiskelutapoja ja alkaa kantaa itse vastuuta omasta oppimisestaan ja opiskelustaan. (Opetushallitus 2006, 19–24.)

On suositeltavaa, että luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen jälkeen maahanmuuttajat jatkaisivat opintojaan kotoutumiskoulutuksessa. Hyvinä pidetään myös muita valmistavia tai kielitaitoa vahvistavia koulutuksia. (Opetushallitus 2006, 32.)

## 4 KOTOUTUMINEN

### 4.1 Pakolaispolitiikka

Luku- ja kirjoitustaidottomilla maahanmuuttajilla on yleensä pakolaistausta. Pakolainen määritellään Geneven pakolaissopimuksessa (1951) henkilök-  
*si, jolla on "jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan; tai joka olematta minkään maan kansalainen oleskelee entisen pysyvän asuinmaansa ulkopuolella ja edellä mainittujen seikkojen tähden on kykenemätön tai sanotun pelon vuoksi haluton palaamaan sinne."* Pakolaisiksi luetaan kiintiöpakolaiset, myönteisen oleskelulupapäätöksen saaneet turvapai-

kanhakijat ja perheenyhdistämisen kautta Suomeen saapuneet. Pakolaisissa on myös henkilöitä, joita ei ole voitu palauttaa koti- tai lähtömaahansa siellä vallitsevien olosuhteiden takia. (Pakolaisuus 2007.)

Suomen pakolaispolitiikan tavoitteena on vahvistaa pakolaisten suojelujärjestelmää. Pakolaispolitiikassa keskeistä on vaikuttaa suoraan pakolaisuuden perussyihin, kuten ihmisoikeusloukkauksiin, köyhyyteen ja poliittisiin kriiseihin. Suomi tukee pakolaiskysymyksiä ratkaisuja: pakolaisten vapaaehtoista paluumuuttoa, paikallista kotoutumista ja pakolaisten uudelleensijoittamista. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)

Suomi on vastaanottanut kiintiöpakolaisina UNHCR:n (YK:n pakolaisjärjestö) pakolaisiksi katsomia henkilöitä ja muita kansainvälisen suojelun tarpeessa olevia vuodesta 1979 lähtien. Kiintiön suuruus on tällä hetkellä 750 henkilöä. Se vahvistetaan vuosittain talousarviossa. Vuosina 1995–2005 Suomessa on saanut suojelua 7 045 kiintiöpakolaista. Lisäksi maahan on saapunut kiintiöpakolaisten perheenjäseniä, joille on myönnetty oleskelulupa perhesiteen perusteella. Suomen kiintiöpakolaispolitiikka on osa humanitaarista ulkomaa-laispolitiikkaa. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)

Suomi on ottanut vastaan vähemmän pakolaisia kuin muut Pohjoismaat vuosina 1995–2002. Tanskan vastaanottamien pakolaisten määrä laski vuonna 2003 hitusen vähäisemmäksi kuin Suomen, ja oli vuonna 2006 samaa tasoa. Vuonna 2006 Ruotsi vastaanotti kymmenen kertaa enemmän ja Norja kaksi kertaa enemmän pakolaisia kuin Suomi. Vuodesta 2004 Suomeen otettujen pakolaisten määrä on ollut laskussa, ollen vuonna 2006 hieman yli tuhat henkilöä (1093). (Tilastoja ja kaavioita maahanmuutosta 2006.)

Suomessa valtio vastaa pakolaispolitiikasta ja toimenpiteiden rahoittamisesta. Suomen kotouttamis- ja vähemmistöpolitiikan tavoitteita ovat etninen tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen moniarvoisuus. Maahanmuuttajilla on mahdollisuus omankieliseen koulutukseen, kieleen ja kulttuuriin. Tätä kautta maahanmuuttajat pystyvät säilyttämään etnisen taustansa. (Talib 2005, 14.)

Kotouttamislain (1999) mukaan kunta vastaa maahanmuuttajien kotouttamisen käytännön toimista. Kunnat vastaanottavat pakolaisia TE-keskusten kanssa tehtyjen sopimusten mukaan. Valtio korvaa kunnille vastaanotosta ja kotouttamisesta aiheutuneet kustannukset kolmelta ensimmäiseltä vuodelta. Valtion korvauksella varmistetaan, että kotoutettavat saavat tarvitsemansa kotoutumispalvelut ja tukitoimet. Pakolaisten vastaanotto on kunnille vapaaehtoista. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)

Kuntien halukkuus sijoittaa pakolaisia on vähentynyt. Kuntien mukaan kustannusten korvausaika ja niiden määrä ei ole riittävä. Pakolaisten vastaanotto vaatii paljon kuntien palvelujärjestelmältä ja -henkilöstöltä. Lisäksi kunnat pitävät ongelmana sitä, että kuntiin tulevien pakolaisten määrä kasvaa ennakoimattomasti perheenyhdistämisten ja pakolaisten maassamuuton takia. Kaikki pakolaiset eivät työllisty, vaan he saattavat tarvita pitkäänkin yhteiskunnan tukea. Jos kunnilla on tarvittavat edellytykset huolehtia maahanmuuttajien vastaanotosta, myös kunnan asukkaiden asenteet maahanmuuttajia kohtaan paranevat ja kotouttaminen helpottuu. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)

## **4.2 Kotoutuminen**

Käsite kotoutuminen on uudissana, joka on vakiintunut suomen kieleen kotouttamislain (1999) mukana. Sana korvaa vierasperäistä integraatio-sanaa. Kotouttamislaiissa kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä kohti yhteiskuntamme jäsenyyttä. Kotoutumisen tavoitteena on, että maahanmuuttajat voivat osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan samanarvoisina kuin muutkin maassa asuvat. Heillä on samat oikeudet ja velvollisuudet kuin valtaväestöllä. Koulutuksella tuetaan integraatiota. Kotouttamiseen osallistuvat maahanmuuttajien lisäksi mm. kunnat, työvoimatoimistot ja järjestöt. Työikäiset maahanmuuttajat yritetään saada mukaan työelämään ja tätä kautta maahanmuuttajien osaaminen ja koulutus yhteiskuntamme käyttöön. (Kotouttamislaki 1999; Kotoutuminen ja työllistyminen 2007.)

Kotoutuminen on onnistuneen kotouttamispolitiikan tulos. Hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (2006) mukaan humanitaarisista syistä maahan

muuttaneiden kotouttamisessa on otettava huomioon pakolaisuudesta johtuvat erityistarpeet. On varauduttava erityistoimenpiteiden järjestämiseen ja riittävän pitkään kotoutumisaikaan. Monet luku- ja kirjoitustaidottomina maahan tulleet aikuiset tarvitsevat tukitoimenpiteitä kauemmin kuin kolme vuotta. Valtaosa heistä on naisia ja monilapsisten perheiden äitejä, jolloin esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa on katkoja. Humanitaarisista syistä maahan tulleiden joukossa on muitakin erityisen haavoittuvassa asemassa olevia, esim. traumatisoituneita ja pitkään pakolaisleireillä oleskelleita ihmisiä.

Maahanmuuttaja, työvoimatoimisto ja kunnan edustaja laativat yhdessä henkilökohtaisen kotoutumissuunnitelman. Kotoutumissuunnitelmassa määritellään yksilökohtaisesti ne toimenpiteet, jotka kotoutumiseen tarvitaan. Se sisältää myös opintosuunnitelman. Suunnitelma kannustaa, sitouttaa ja toimii ohjausvälineenä. Tarvittaessa se voi olla peruste kontrollille. (Matinheikki-Kokko 1999, 37–38.)

Koulutus on yksi onnistuneen kotouttamisen edellytyksistä. Opetushallitus käyttää aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetusta, työllistymistä ja muuta kotoutumista edistävästä koulutuksesta termiä kotouttamiskoulutus. Työvoimapolitiittisena koulutuksena järjestettävästä ei-ammattillisesta koulutuksesta käytetään nimitystä maahanmuuttajakoulutus. Kunta ja työhallinto sopivat yhdessä siitä, miten järjestetään Opetushallituksen suosituksen mukaista kotoutumiskoulutusta omaehtoisena koulutuksena kotiäideille, vanhuksille ja muille työvoimaan kuulumattomille aikuisille maahanmuuttajille sekä työelämässä oleville. Opetushallinnon tehtäviä kotoutumiskoulutuksessa ei ole määritelty. Työhallinto vastaa asiakkanaan olevien aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta. Kotoutumissuunnitelmassa koulutus voidaan rinnastaa työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006; Mäkinen, Reuter, Tuominen & Uusikylä 2005, 21–22.)

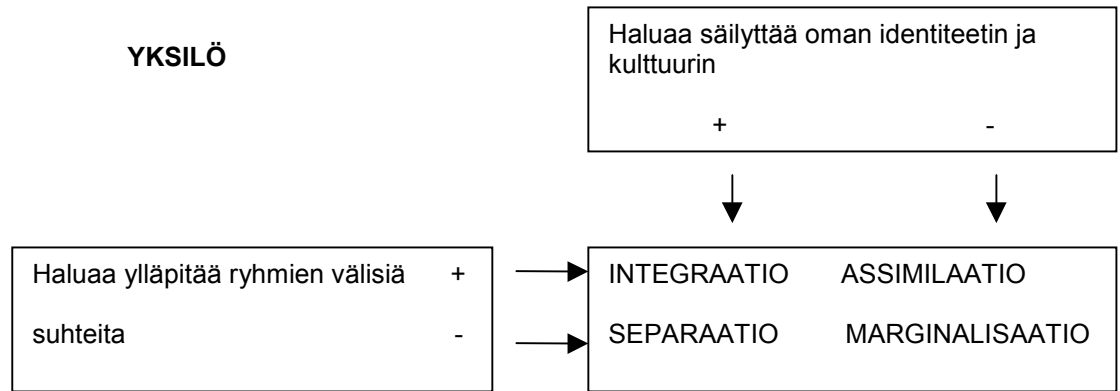
Kotoutumiskoulutuksen on oltava sisällöltään ja pituudeltaan yksilöllistä, ja se olisi järjestettävä ilman tarpeetonta viivytystä. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on antaa aikuisille maahanmuuttajille sellaiset valmiudet, että he pystyvät selviytymään jokapäiväisestä elämästään uudessa elinympäristössä. Tärkeitä valmiuksia ovat kielitaidon lisäksi yhteiskunnallinen ja kulttuuritietämys

sekä oman elämän hallintaan liittyvät asiat. Koulutukseen voidaan sisällyttää myös työharjoittelua. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)

Työllistyminen on tärkeää sekä maahanmuuttajan että yhteisön kannalta. Jos töitä ei löydy, pakolaiset muuttavat usein toiseen kuntaan. He voivat siirtyä kunnasta toiseen parempien koulutusmahdollisuuksien toivossakin. Myös halu hakeutua lähelle omia sukulaisia tai oman etnisen ryhmän jäseniä voi olla syy muuttoon. Maahanmuuttajien kotoutumiseen vaikuttavat voimakkaasti valtaväestön asenteet. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.) Pehkonen (2006, 75) toteaa, että kantaväestön asenteet maahanmuuttajia kohtaan kiristyvät silloin, kun alueen työttömyys kasvaa.

Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa kantaväestö ja maahanmuuttajat mukautuvat toisiinsa. Vastavuoroisuus on kotoutumisprosessin onnistumisen edellytys. (Talib 2005, 14.) Kotoutumisessa maahanmuuttajan mahdollisuuksia ovat integraatio, assimilaatio, separaatio tai marginalisaatio (Talib 2005, 12). Näitä kutsutaan akkulturaatioasenteiksi.

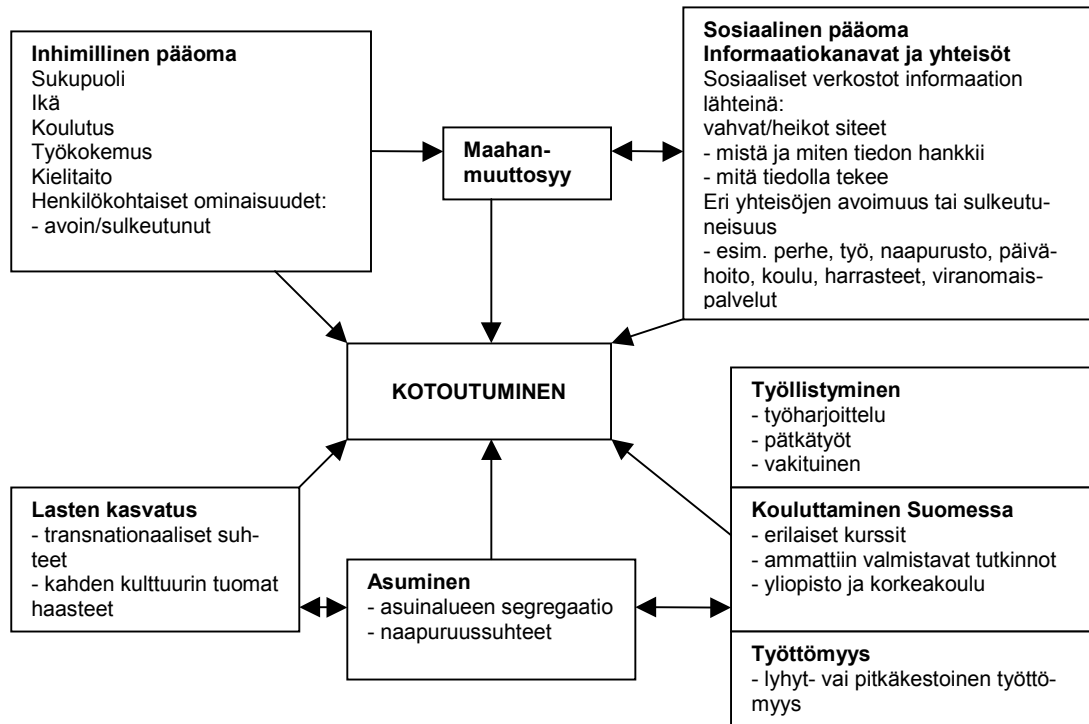
Integraatiossa maahanmuuttaja haluaa säilyttää oman kulttuurinsa ja identiteettinsä, mutta hänestä on myös tärkeää ylläpitää suhteita eri ihmisryhmien kanssa (kuvio 2). Näin hän pystyy säilyttämään ainakin osan omasta kulttuuristaan samalla kun osallistuu yhteiskunnan toimintaan. Assimilaatiossa eli sulautumisessa ihminen ei halua säilyttää omaa kulttuuriaan, mutta kylläkin haluaa olla osa ympäröivää yhteiskuntaa. Jos ihminen eristäytyy ympäröivästä yhteiskunnasta oman kulttuurinsa säilyttäen, hän on valinnut eristämisen eli separaation. Syrjäytynyt maahanmuuttaja ei ole pystynyt tai ei ole halunnut osallistua yhteiskunnan toimintaan ja on menettänyt tai hylännyt myös oman kulttuuri-identiteettinsä. Tätä kutsutaan marginalisaatioksi. (Berry 1986 Talibin, Löfströmin & Merin 2004, 43–45 mukaan.)



KUVIO 2. Akkulturaatioasenteet (Berry 1986 Talibin ym. 2004, 43–45 mukaan.)

Pehkonen (2006) tutki maahanmuuttajien kotoutumisprosessia haastatteleamalla 12 eri lähtömaasta kotoisin olevaa maahanmuuttajaa. Haastateltuja oli yhteensä 30 Janakkalasta, Kuopiosta ja Turusta. Pakolaisuus tai turvapaikan hakeminen oli Suomeen tulon syy 16 %:lla hakijoista. 95 % oli saanut jonkinasteisen koulutuksen kotimaassaan. Tutkimustulosten perusteella hän laati kaavion kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä (kuvio 3).

Kotoutuminen on hyvin monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monet eri tekijät yhdessä. Pehkosen (2006, 76) mukaan maahanmuuttajan hyvinvointi koostuu toimeentulosta, sopivan asuinpaikan löytämisestä, ihmissuhteista ja terveydestä – samoista aineksista kuin alkuperäisten suomalaistenkin. Kotoutumista hidastavat kielitaidon puute, työttömyys ja ihmissuhteiden vähäisyys. Erityisesti työttömyys aiheuttaa syrjäytymisen tunnetta (mts. 71). Pehkonen (2006, 72) pitää työttömien maahanmuuttajien kotoutumista lähes mahdottomana. Myös humanitaarisista syistä maahan muuttaneiden kotouttamisessa tärkeintä on tukea työllistymistä (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006).



KUVIO 3. Kotoutuminen (Pehkonen 2006, 77).

Kielitaito on vain yksi, mutta kuitenkin kotoutumiseen keskeisesti vaikuttava tekijä. Kotoutuminen ei onnistu ilman riittävää suomen kielen taitoa. Puutteellinen suomen kielen taito estää aikuisten maahanmuuttajien tasa-arvoisen integraation yhteiskunnassa, jossa väliinputoajia ovat ne aikuiset ja nuoret, joilla on vajavainen peruskoulutus (Matinheikki-Kokko 1999, 43).

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaito on tärkeää myös heidän kouluikäisten lastensa kotoutumisen kannalta. Huoltajat eivät mm. vajavaisen kielitaitonsa vuoksi aina pysty ymmärtämään esim. suomalaisen koulun pakolaistaustaisille oppilaille tarjoamia tukimahdollisuuksia. (Perttula 2005, 70.)

### 4.3 Kotoutumiskriisi

Maahanmuuttajan kotoutumiseen liittyy aina kotoutumiskriisi, mikä kouluttajan on osattava ennakoida ja huomioida työssään. Kotoutumiskriisin kesto on yksilöllinen, keskimäärin kuitenkin 5 vuotta. Se jakautuu neljään eri vaiheeseen (kuherruskuukausi, sokkivaihe, reaktiovaihe, tasaantuminen), joiden kesto on

eripituinen eri ihmisillä. Kuherruskuukausivaiheessa kaikki vaikuttaa hyvältä ja kiinnostavalta uudessa maassa. Olo on turvallinen ja elämän aloittaminen uudelleen näyttää mahdolliselta. Tämä vaihe kestää yleensä korkeintaan puoli vuotta. (Pollari 1999, 155–156.)

Shokkivaihe kehittyy kahden vuoden kuluessa. Maahanmuuttaja näyttää rauhalliselta, mutta voi sisäisesti pahoin. Koti-ikävä vaivaa, ihminen on alakuloinen ja voi masentua. Huoli kotimaahan jääneiden omaisten kohtalosta painaa mieltä. Työttömyys ja suomalaisten ystävien puute painavat. Lasten tulevaisuus voi huolestuttaa. (Pollari 1999, 156.)

Reaktiovaiheessa ihminen kohtaa todellisuuden ja hänen aggressionsa heräävät. Hän tajuaa, ettei kenties koskaan voi palata kotimaahansa. Mitättömiltäkin vaikuttavat asiat voivat laukaista voimakkaita, aiemmin tukahdutettuja aggressiivisia reaktioita. Vihamielisyyden, surun, epätoivon ja tyhjyyden tunteet nousevat pintaan. Myös stressi- ja psykosomaattisia oireita voi esiintyä. Suomalainen kulttuuri tuntuu ärsyttävältä, vaikka se alkuvaiheessa tuntui hienolta. Kielteinen asenne asioihin ja suomalaisten arvostelu on tavallista. Perheen sisäisetkin suhteet voivat kriisiytyä. Eristäytymisestä kotiin ja oman kulttuurin vaalimisesta tulee keino suojella itseään. Ihminen ei osaa yhdistää tunteitaan ja reaktioitaan maahanmuuttoon, koska siitä on jo melko kauan aikaa. (Pollari 1999, 156.)

Useiden vuosien kuluttua maahanmuuttaja sopeutuu tilanteeseensa ja alkaa nähdä elämässään taas hyviäkin asioita. Huonojen ja hyvien asioiden välille löytyy tasapaino. Traummat ja menneisyys alkavat jäädä oikeasti taakse. Ihminen hyväksyy lopulta uuden elämänsä. Ihminen aktivoituu ja alkaa hakea kontakteja muihin ihmisiin. (Pollari 1999, 157.)

## **5 LUKU- JA KIRJOITUSTAIKIDOTTOMIEN MAAHANMUUTTAJIEN KOU- LUTTAJIEN HAASTETTELUJEN TULOKSET**

Luvuissa 5.1–5.10 esittelen puhelinhaastattelujen tulokset. Haastattelin selvitystä varten yhdeksää eri kouluttajaa, joilla on kokemusta luku- ja kirjoitustaidottomien opettamisesta. Lisäksi haastattelin yhtä TE-keskuksen projektipääl-



likköä, joka on mukana luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen järjestämiseen liittyvässä kehittämissuunnitelmassa. Tein kouluttajien vastauksista koosteen aihealueittain, joiden yhteydessä käsitteelin kirjallisuudesta löytämäni tietoa. Selvitykseni ei ole tarkoitus olla kvantitatiivinen eikä kvalitatiivinen tutkimus, vaan kooste erilaisista opetuskokemuksista luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten parissa sekä koulutuksessa hyväksi todetuista käytännöistä ja parannusehdotuksista. Luvussa 6 teen yhteenvetoa tuloksista. Lopuksi luvussa 7 esittelen selvitykseen perustuvan ehdotukseni siitä, miten luku- ja kirjoitustaidottomien opetus kannattaisi järjestää Savonlinnassa.

Puhelinhaastattelut tein huhti-toukokuussa 2007. Haastateltavina olivat: Eija Karjalainen, Mikkelin Aikuiskoulutuskeskus; Olli Keski-Orvola, Joensuun yliopiston Täydennyskoulutuskeskus; Eeva Kilpeläinen, Kaukametsän opisto, Kajaani; Eija Kinnunen, Jyväskylän aikuisopisto; Heli Laine, Keski-Suomen TE-keskus, Jyväskylä; Rauno Laine, Turun Aikuiskoulutuskeskus; Osmo Moilanen, Tampereen Aikuiskoulutuskeskus; Marketta Parkkinen, Linnalan Settlementti, Savonlinna; Kaarina Sergejeff, Amiedu, Helsinki; Kaisa Viitasalo, Oulun Aikuiskoulutuskeskus.

## **5.1 Opetuksen järjestäminen**

Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutusta järjestettiin monien nimikkeiden alla. Sitä voitiin kutsua mm. maahanmuuttajien laajennetuksi alkuopetuksiksi, S0-kurssiksi, suomen kielen alkeiksi, hitaaksi kielikurssiksi, luku- ja kirjoitustaidottomien erityiskoulutukseksi, luku- ja kirjoituskurssiksi tai suomen kielen oppimispajaksi. Suomi toisena kielenä – koulutuksissa ja kotoittamiskoulutuksissa kieliohjelmien tasokursseista käytettiin usein nimityksiä Suomi1-Suomi3 tai lyhenteitä S1-S3 (Suomen kielen kurssien tavoitteet ja sisällöt 2007). S0-lyhenteellä viitattiin alkeiskurssiin, ”suomeksi selviytymiskurssiin”. S2-opettajalla tarkoitetaan suomi toisena kielenä – opettajaa.

Koulutuksen pituus ja opiskelupäivien kesto vaihteli paljon eri paikkakunnilla sekä kestoaltaan että koulupäivän pituuden suhteen. Koulutus kesti 3 -20 kuukautta ja työpäivän pituus oli 4-7 tuntia. Eräissä oppilaitoksissa opetusta oli 4 päivänä viikossa 4 oppituntia kerrallaan, ja perjantaisin opiskelijat tekivät kotona kirjallisia tehtäviä. Kolmea kuukautta ei pidetty lainkaan riittävänä koulu-

tuksen kestoaikana. Joidenkin opettajien mielestä koulutuksen olisi kestettävä vähintään 5-6 kuukautta ollakseen tehokasta. Jotkut pitivät 10 kuukaudenkin eli lukuvuoden pituista koulutusta liian lyhyenä, jos kyseessä oli heterogeeninen tai primaarilukutaidottomien ryhmä. Heterogeenisessä ryhmässä harvat primaarilukutaidottomat saavuttavat riittävän hyvän kielitason.

Työvoimapoliittiseen koulutukseen rinnastettavalta koulutukselta edellytetään, että sen työmäärä vastaa vähintään 25 tuntia viikossa tai 3 opintoviikkoa kaudessa (Mäkinen ym. 2005). Tämän tiedon mukaan opetuksen ei tarvitsisi kestää 7 tuntia päivässä.

Opetushallituksen (2006, 13) suosituksessa luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen kesto on 200 päivää eli 1400 tuntia (200 x 7 tuntia) eli 40 opintoviikkoa jaettuna kahteen moduuliin yhden lukuvuoden ajalle. Lähiopetuksen määräksi esitetään 4-5 tuntia päivässä ja etäopiskelun tai ohjauksen osuudeksi 2-3 tuntia päivässä. Tukiopetukseen ehdotetaan varattavaksi 10–20 % tuntimäärästä eli 140–280 tuntia.

Haastateltujen kouluttajien ryhmät olivat useimmiten sekaryhmiä opiskelijoiden lähtömaan suhteen. Jotkut opettajat pitivät tätä opetuksen kannalta etuna. Jos ryhmä koostuu erimaalaisista opiskelijoista, heidän on pakko käyttää somea opiskelun aikana. Samasta maasta kotoisin olevat opiskelijat alkavat helposti tulkata opettajan puhetta toisilleen omalla äidinkielellään, jos heitä on ryhmässä useampia. Yksi oppilaitoksista esittää rahoittajalle jo koulutustarjoksissa toiveen, että samasta maasta olisi kussakin ryhmässä korkeintaan 3 opiskelijaa.

Jotkut kouluttajat olivat puolestaan sitä mieltä, että olisi helpompi opettaa ryhmää, jonka kaikki jäsenet olisivat samasta maasta. Tämä voisi vähentää ryhmän sisällä joskus syntyviä, eri kulttuurien edustajien välisiä ristiriitoja. Toiset kouluttajat olivat taas todenneet, että siinäkin voi käydä päinvastoin: samasta maasta kotoisin olevat opiskelijat kinastelevat, eivät auta toisiaan tai ovat kateellisia toisilleen. Kulttuurin sisäiset, eri kansanosien väliset ristiriidat valtasuhteissa saattoivat myös aiheuttaa ongelmia.

Ristiriidat opetusryhmässä laskivat opiskelumotivaatiota. Opettajien oli hyvin vaikea selvittää tällaisia tilanteita ilman tulkin apua. Ristiriitojen selvittämiseen kului myös opetusaikaa. Opettajat kaipasivatkin työkalukseen eri kulttuurien syvempää tuntemusta. Esim. eri uskontoihin liittyvät juhlapyhät eivät olleet aina tiedossa, mutta opiskelijat olivat kuitenkin niiden aikana poissa koulutuksesta.

Monesti kurssilaisten ikähaitari oli suuri, alkaen 17-vuotiaista päättyen iäkkäisiin, yli 60-vuotiaisiin maahanmuuttajiin. Keski-ikä luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksissa oli korkeampi kuin muissa kotoutumiskoulutuksissa. Opettajien mielestä olisi parempi, jos nuoret ja vanhemmat opiskelijat olisivat omina ryhminään. Ryhmän maksimikokona pidettiin 12 opiskelijaa, ihannekokona 8-10 opiskelijaa. Käytännössä ryhmissä oli 10–15 opiskelijaa. Jollakin paikkakunnalla rahoittaja vaati 15 opiskelijan ryhmiä ennen kuin koulutusta ostettiin. Opetushallituksen (2006, 33) mukaan ryhmän optimikoko on 8–12 opiskelijaa.

Opetusryhmät olivat usein hyvinkin heterogeenisiä myös tietojensa ja taitojensa suhteen. Samassa ryhmässä saattoi olla primaarilukutaidottomia jopa useita vuosia kotimaassaan kouluja käyneiden kanssa. Jotta koulutus onnistuisi, Mäkisen ym. (2005, 39, 42) mukaan on erittäin tärkeää selvittää opiskelijoiden kielitaidon todellinen taitotaso ennen koulutusta, sillä kielitasoltaan eritasoiset opiskelijat hankaloittavat koulutuksen toteutusta. Heterogeenisuus vaikutti negatiivisesti myös opiskelumotivaatioon ja haluun osallistua koulutukseen uudelleen.

## **5.2 Opiskelijoiden erityistarpeet**

Luku- ja kirjoitustaidottomien opettamisessa kirjallisella puolella lähdetään nollassa tasolta. Jokaisella opiskelijalla on yksilölliset tarpeet ja oppimisen tavoitteet on määriteltävä niiden mukaan. Puhutun kielen oppiminen oli kaikissa oppilaitoksissa tärkeimmässä asemassa. Myös Koukkari-Anttosen ym. (2005, 14) mukaan on järkevämpää aloittaa puheen opettamisesta kuin länsimaisen käsityksen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen opettamisesta.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opiskeluvalmiudet olivat puutteellisia tai oppimisstrategiat saattoivat puuttua täysin. Muistikin saattoi olla huono. He eivät joko

olleet käyneet kotimaassaan koulua lainkaan tai heidän opiskelukokemuksensa olivat vähäisiä. He eivät ehkä edes tieneet, mitä lukeminen tai kirjoittaminen on. Koulussa käytetyt työtavat, kuten ryhmätyöskentely, olivat vieraita, ja nekin täytyi opettaa. Opettajaa saatettiin pitää auktoriteettina ja alussa häntä jopa pelättiin, eikä häneltä uskallettu kysyä. Opiskelijat eivät olleet tottuneet oma-aloitteisuuteen, vaan aktiivisuutta oli opetettava heille.

Arjessa selviytymisen taitojen hallintaa pidettiin etenkin vanhusten kohdalla tärkeimpänä tavoitteena. Vanhempien ihmisten itsensä kannalta on tarpeellista, että he pystyvät elämään järkevää arkielämää. Se edellyttää, että he oppivat mm. käyttämään liikennevälineitä ja pukeutumaan ilmaston mukaan.

Aikuinen ei ole elänyt elämänsä tyhjiössä, vaan hänellä on monia tietoja ja taitoja. Opiskelijan vahvuuksia voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Tärkeänä pidettiin oppilaiden taustan ja osaamisen alkukartoitusta tulkin avulla. Muuten oli mahdotonta tehdä yksilöllistä opiskelusuunnitelmaa kullekin oppilaalle. Tähän kouluttajien mielestä täytyisi ehdottomasti varata rahaa ja aikaa.

Opetushallitus (2006, 10,14, 33) esittää suosituksessaan, että opiskelijoille olisi tehtävä viikon pituinen alkukartoitus, jossa selvitetään opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaito. Tähän on varattava riittävästi tulkkitunteja. Tulosten perusteella opiskelijat ohjataan tasoltaan sopivaan opetusryhmään. Alkukartoituksen perusteella laaditaan kullekin opiskelijalle henkilökohtainen opiskeluohjelma. Alkukartoituksessa selvitetään opiskelijan puhe-, luku-, kirjoitus- ja matemaattista taitoa. Samalla kartoitetaan oppimiskykyä, muistia ja yleissivistystä. Hyödyllistä olisi selvittää myös se, mitä koulutettava on mahdollisesti opiskellut ja tehnyt työkseen ja millainen opiskelumotivaatio hänellä on. Kannattaa ottaa selvää myös opiskelijan elämäntilanteesta ja rajoitteista, jotka voivat vaikuttaa koulutukseen osallistumiseen.

Matinheikki-Kokon (1999, 46–47) mukaan oppimisen esteet ja oppimiskyky täytyy huomioida yksilöllisesti tekemällä jokaiselle opiskelijalla henkilökohtainen opetussuunnitelma. Jokaisen oppilaan taustojen selvittämiseksi on oltava mahdollisuus käyttää tulkkia, koska opettajalla ja opiskelijalla ei ole vielä yhteistä kieltä. Maahanmuuttajan kotoutumissuunnitelman laativat asianosaisen

kanssa yhdessä työvoimatoimiston ja kunnan edustajat. Opetushenkilöstöllä ei ole selkeää roolia suunnitelman laadinnassa, mutta he joutuvat toteuttamaan valmiiksi laadittua suunnitelmaa. Toteutuksessa opettajien rooli on kuitenkin keskeinen. Opettaja joutuu sovittamaan suunnitelmat maahanmuuttajan todellisuuteen, ja tarvitsee siihen organisatoristen ja institutionaalisten ratkaisujen tukea.

Luku- ja kirjoitustaidottomilla maahanmuuttajilla yleinen pakolaistausta aiheutti ongelmia, jotka toimivat oppimisen esteinä. Niitä saattoivat olla esim. huono terveys ja traumojen aiheuttamat psyykkiset ongelmat. Oppimista voivat vaikeuttaa myös ikä tai elämäntilanne. Kauas kotimaahan jääneiden omaisten kohtalo painoi mieltä. Sosiaaliset ongelmat ja lastenhoito-ongelmat olivat tavallisia ja heijastuivat esim. sairasteluna ja poissaoloina. Vieraassa kulttuurissa oman elämän hallinta saattoi puuttua täysin. Maahanmuuttajat kävivät läpi kotoutumiskriisiä. (Ks. myös Pollari 1999, 156–157.)

Kun tarkasteltiin niiden oppilaiden joukkoa, jotka eivät oppineet kursseilla juuri mitään, taustalta löytyi yleensä traumaattisia kokemuksia sekä mahdollisesti myös luki-vaikeuksia. Luki-vaikeuksia ei yleensä pystytty täysin varmastitodentamaan. Diagnosointi täytyisi tehdä opiskelijan omalla äidinkielellä. Kokenut kouluttaja kuitenkin huomaa, jos keskusteluissa ”välkyn tuntuinen” ihminen ei millään opi tai jos symbolien tunnistamisessa on vaikeuksia (esim. opiskelija ei löydä A-kirjainta, kun se näytetään hänelle ja pyydetään etsimään muiden kuvioiden joukosta).

Vaikka tiedettiin, että jonkin kunnan alueella on luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia, heidän tavoittamistaan koulutukseen pidettiin vaikeaa. Mitkään tahot eivät oikein tuntuneet tietävän, mistä ja miten heidät saataisiin koulutukseen. Varsinkin kotiäidit jäivät helposti kaiken koulutuksen ulkopuolelle. Luku- ja kirjoitustaidottomista suurin osa on naisia, jotka ovat yleensä olleet aina kotona, ilman kokemusta palkkatyöstä.

Hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (2006) mukaan työvoiman ulkopuolella olevienkin, kuten ikääntyneiden, kotiäitien ja traumatisoituneiden, maahanmuuttajien kotoutumiselle on luotava edellytykset. Kotiäidit tarvitsevat

tukea myös arjesta selviytymiseen (kuten lastenhoito koulutuksen aikana) sekä opetuksen erikoisjärjestelyjä (Opetushallitus 2006, 29)

Kouluttajien mielestä kotiäideille olisi pystyttävä opettamaan, että Suomessa naisillakin on mahdollisuus omaan työhön ja palkkaan. Joidenkin mielestä oli tosin aivan perusteltua, että 6-8-lapsisen suurperheen äidin työnä on jäädä kotiin ja huolehtia arjen pyörittämisestä ja lapsista.

Hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (2006) mukaan työvoimaan kuulumattomat aikuiset maahanmuuttajat saavat kotoutumiskoulutusta sattumanvaraisesti. Usein he jäävät kokonaan ilman kieli- ja yhteiskuntaan perehdyttävää koulutusta. Monet heistä ovat naisia, osa heistä luku- ja kirjoitustaidottomia. Myös oppivelvollisuusiän ylittäneiden nuorten kotouttamiskoulutus voi jäädä niin puutteelliseksi, että mahdollisuudet jatko-opintoihin ja ammatilliseen koulutukseen ovat pienet.

Mäkisen ym. (2005, 47,67) selvityksen mukaan erityisryhmät (kuten luku- ja kirjoitustaidottomat) olisi huomioitava paremmin etenkin kielitaidon opetuksessa. Erityisryhmille suomen kielen hallitseminen kolmessa vuodessa voi olla mahdoton tehtävä, eivätkä he pysty selviytymään ammatillisesta koulutuksesta. Tukiopetusta sekä tukiopettajia ja – avustajia olisi käytettävä enemmän apuna koulutuksissa. Myös ryhmäkokoja täytyisi pienentää.

### **5.3 Opetusmenetelmät**

Luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa on aivan eri tavoitteet kuin muilla opiskelijaryhmillä. Siksi myös didaktiikka ja tarvittavat opetusmenetelmät ovat kouluttajien mielestä erilaisia. Monet heistä olivat sitä mieltä, että mikään yksi opetusmenetelmä, kuten vaikkapa suggestopedinen opetus, ei takaa hyviä oppimistuloksia. Opetuksen on lähdettävä oppilaiden tarpeista, ei menetelmistä käsin. Erään kouluttajan mukaan luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta voidaan pitää pedagogisesti erityisryhmän erityisopetuksena, mukautettuna kielenopetuksena, vaikka kielitaidottomuus sinänsä ei olekaan häiriö eikä vamma. Myös koulutuksen ostajan olisi ymmärrettävä ja huomioitava luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen erityistarpeet, koska muuten koulutuksilla ei päästä hyviin oppimistuloksiin.

Puhutun kielen opetuksessa kirjallisen kielen opetusmenetelmiä ei pidetty sopivina. Äänne menetelmää käytettiin paljon. Jotkut oppilaat oppivat lukemaan tavaamalla. Kouluttajat painottivat, että on olemassa monta eri tapaa oppia lukemaan ja että eri ihmiset oppivat eri tavoilla.

Alkuvaiheessa kouluttajien mielestä kannatti kehittää opiskelijoiden motorisia taitoja, koska luku- ja kirjoitustaidottomien tapa hahmottaa asioita ja heidän motoriset taitonsa ovat hyvin erilaiset kuin kouluja käyneillä. Motorisia taitoja kehittävät harjoitukset auttoivat myös kielen opiskelussa. Yleisesti hyvinä pidettiin erilaisia toiminnallisia menetelmiä ja tekemällä oppimista, kuten pelejä, koulun opetuskeittiössä työskentelyä, askartelua, palapelien kokoamista, luokan ulkopuolella todellisissa tilanteissa opiskelua, esim. kaupassa asioimista, retkiä ja tutustumiskäyntejä, liikuntaa, jumppaa. Perinteistä paikallaan istuttamista ei pidetty suositeltavana, eikä kalvojen käyttöä tai muita ”perinteisiä” opetusmenetelmiä.

Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa luku- ja kirjoitustaidottomat opiskelivat toiminnallisissa oppimispajoissa. Tavoitteena oli puhumisen, ei niinkään kirjoittamisen oppiminen. Pajoissa oli useita palkattuja työntekijöitä, ja niissä tehtiin mm. puutöitä, keramiikkaa, tekstiilitöitä ja keittiöaskareita. Pajatyöskentelyssä opiskelijoiden motoriikka harjaantui. Kynän tai saksien kädessä pitämisen motoriset taidot olivat yleensä aivan uutta, vaikka opiskelijat olivatkin usein muuten hyviä kädentaidoissa. Esim. mattoa kutoessaan opiskelija tietää olevansa hyvä siinä ja motivoituu näin käyttämään suomalaisia sanoja selittäessään muille, mitä hän tekee.

Maahanmuuttajanaisten oppimista on todettu helpottavan, jos opetustilanteissa keskustelu syntyy toiminnan kautta. Opiskelija tuo oppitunnille mukaan omia kokemuksiaan, tekee esim. jonkin itselleen tarpeellisen ostoksen yhteisellä kauppareissulla. Sen jälkeen oppitunnilla käydään keskustelua niin, että käytetty sanasto ja fraseologia ovat opiskelijalle merkityksellisiä. Keskustelun kautta oppimista tukee se, että monilla maahanmuuttajilla on hyvät kuuntelemalla oppimisen taidot. (Koukkari-Anttonen ym. 2005, 14.)

Joissakin oppilaitoksissa suomen kieltä opiskeltiin oman oppilaitoksen muiden opettajien, kuten käsityö- ja kotitalousopettajien, ohjauksessa. Suomea opeteltiin puhumaan esim. käsitöiden, ruuanvalmistuksen, siivouksen ja tekstiilihuollon yhteydessä. Työtunneilla opittuja sanoja voitiin sitten kerrata varsinaisilla suomen kielen tunneilla.

Monessa oppilaitoksessa kieltä opiskeltiin yhdessä arjen taitojen kanssa. Aivan alussa opiskelijoiden kanssa oli pärjättävä pitkälti elekielellä. Kouluttaja vei opiskelijat esim. kauppoihin, postiin, pankkiin ja terveyskeskukseen. Arjen taitoja pankkikortin käytöstä ruoanvalmistukseen opeteltiin kädestä pitäen. Eräässä oppilaitoksessa lähihoitajaopiskelijat olivat pitäneet maahanmuuttajaoppilaille ”vastaanottoa”, jossa voitiin harjoitella lääkärissä käyntiä ja siihen liittyvää sanastoa. Kuvia käytettiin paljon havaintomateriaalina. Koulutuksessa pidettiin tärkeää myös sitä, että se etenee johdonmukaisessa järjestyksessä.

Kouluttajat olivat sitä mieltä, että aikuisia ei voi opettaa samalla tavoin kuin lapsia. Aikuisten maailma on huomioitava mm. käytettävässä materiaalissa, joka on mukautettava aikuisen arkeen. Esim. satukirjojen käyttöä ei pidetty suotavana. Opetuksen lähtökohtana pidettiin aikuisten maailmaa ja aikuisille merkityksellisiä asioita. Opiskelijat olivat olleet aikuisia omassa kulttuurissaan eikä ollut mitään syytä alkaa kohdella heitä lapsina Suomessakaan.

Koukkari-Anttonen ym. (2005, 14) pitävät kuvien käyttämistä aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa jonkin verran ongelmallisena. Monien opiskelijoiden kulttuuriin ei kuulu piirtäminen kuten meillä. Lisäksi monet kuvat ovat aikuisille liian lapsellisia. Lasten opetusmateriaali ei vastaa aikuisten maailman tarpeita myöskään sanastoltaan. Heidän mielestään kuvien käytössä olennaista on niiden sijoittaminen asiayhteyteen. Ihanteellinen kuva on opiskelijalle merkityksellinen, kokonaisuuden muodostava ja sen käyttöä on mahdollista muunnella.

Uudessa maassa ihmisellä on valtava työ opetella sekä sen kieli että kulttuuri. Kun kukaan ei tajua mitä hän sanoo eikä hän ymmärrä mitä muut puhuvat, maahanmuuttaja voi tuntea itsensä huonosti ymmärretyksi lapseksi. Suomalaiset saattavat kohdellakin häntä kuin lasta. Voi olla hyvin vaikeaa olla avut-



toman lapsen roolissa samalla kun yrittää säilyttää aikuisen ihmisen itsetunnon ja identiteetin. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että on välttämätöntä tukea ihmisen aikuisuutta ja myös vanhemmuutta. (Pollari 1999, 157–158.)

Maahanmuuttajat eivät aina miellä opiskelua aikuisuuteen kuuluvaksi. Jotkut opiskelijat häpeävät sitä, ettei heillä ole niitä taitoja, joita aikuisilla meidän kulttuurissamme on. Onkin tärkeää, että opiskelija saa positiivisia oppimiskokemuksia mm. arkielämästä selviytymisestä. (Opetushallitus, 37.)

Opettajien parissa oli keskusteltu oppilaiden opettamisesta lukemaan ja kirjoittamaan ensin omalla äidinkielellään. Jos ihminen oppii nämä taidot ensin omalla äidinkielellään, tie on pidempi mutta parempi. Opiskelijoille se olisi tietenkin helpompaa kuin opetella lukemaan ja kirjoittamaan vieraalla kielellä. Suomessa on tehty asian tiimoilta joitakin pienimuotoisia kokeiluja. Yleensä ajatus on kaatunut siihen, ettei taloudellisia mahdollisuuksia ollut. Opetushallitus (2006, 30) esittää, että keski-ikäisten ja vanhusten kohdalla oman äidinkielen avulla lukemaan ja kirjoittamaan opettelu on tärkeä vaihtoehto.

Opiskelijoilla itsellään oli ollut asiasta kahdenlaisia mielipiteitä: nuoret opiskelijat eivät useinkaan edes halunneet opiskella omaa äidinkieltään, vanhemmat taas kaipaivat omankielistä opetusta. Joillakin paikkakunnilla maahanmuuttajat järjestivät itse oman äidinkielen opetusta. Esim. Turussa on hyvin aktiivinen maahanmuuttajayhdistys, joka pitää kielikursseja.

Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa oli käynnissä kokeilu, jossa käytetään luokassa apuna omankielistä tukea. Opiskelijan omalla äidinkielellä annettun tuen on todettu helpottavan oppimista. Eräällä paikkakunnalla apuopettajaksi/kouluavustajaksi oli saatu persian ja suomen kieltä taitava maahanmuuttaja. Tästä oli kouluttajan mukaan ollut opiskelijoille paljon hyötyä, koska hän pystyi neuvomaan oppilaita näiden omalla äidinkielellä.

Eräs kouluttaja kertoi mielenkiintoisen tapauksen luku- ja kirjoitustaidottoman darinkielisen rouvan oppimisen etenemisestä. Rouva oppi ensin kirjoittamaan latinalaisilla kirjaimilla suomea. Sitten hän alkoi tehdä muistiinpanoja kirjoitta-

malla sanoja dariksi latinalaisilla kirjaimilla. Kertooko tämä esimerkki kenties jotakin äidinkielen merkityksestä oppimisessa?

#### 5.4 Oppimistulokset

Luku- ja kirjoitustaidottomien pitäisi kyetä saavuttamaan koulutuksen aikana suomen kielen YKI 1-taso. Osa opettajista piti sitä mahdottomana tavoitteena varsinkin primaarilukutaidottomien kohdalla. Suullinen kielitaito yleensä kehittyi, joillakin jopa YKI 1-tasoa pidemmälle, mutta kirjoittaminen oli lähinnä jäljentämistä ja luetun sisältöä ei ymmärretty. Kaikki opiskelijat eivät oppineet lukemaan tai kirjoittamaan koskaan.

Vaikka opiskelijat ovat yleensä erittäin ahkeria ja motivoituneita, lyhyen alkukurssin aikana kaikkien kielitaito ei kehity sille tasolle, että pääsy jatkoon, esim. S1-kurssille olisi varmaa. Syynä voi olla myös se, että kurseille tulijoita on enemmän kuin niille voidaan ottaa. Nykytilanteessa monilla paikkakunnilla opiskelija voi jäädä jopa vuosikausiksi kotiin S0-kurssin jälkeen ja unohtaa jo oppimansa taidot.

Kuinka moni luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttaja mahtaa jäädä ilman Suomen kansalaisuutta puutteellisen kielitaitonsa vuoksi tai kuinka kauan tarvittavan kielitaidon hankkiminen kestää? Suomen kansalaisuuden hankkimiseenhan vaaditaan yleisen kielitutkinnon taitotasoa 3 vastaavaa kielitaitoa (Kansalaisuuslaki 2003):

*Ymmärtää pidempää puhetta ja keskeisen ajatuksen monista televisio- ja radio-ohjelmista, jos aihepiiri on suhteellisen tuttu. Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Normaalitempoinen puhe ja vaativammat tekstit saattavat tuottaa vaikeuksia, jos puhejakso on pitkä ja aihepiiri vieras. Selviää tavallisimmissa käytännön puhetilanteissa ja pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista, vaikkakin kieliopilliset ja sanastolliset puutteet toisinaan vaikeuttavat ymmärtämistä. Hallitsee hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston ja peruskieliopin keskeiset rakenteet. (Taitotasokuvaukset 2004.)*

Kouluttajien mielestä vaatimus on turhan kova monelle alun perin luku- ja kirjoitustaidottomalle maahanmuuttajalle. Aikuiset eivät koskaan voi saavuttaa aivan yhtä hyvää luku- ja kirjoitustaitoa kuin lapsena Suomeen muuttaneet.

Koska kielikoe on pääosin kirjallinen, luku- ja kirjoitustaidoton ei käytännössä voi onnistua siinä. Kielitaidon puute lisää helposti ihmisten välistä eriarvoisuutta ja aiheuttaa pahimmillaan syrjäytymistä. Täytyisi huomioida, että opiskelijalla on kielen lisäksi muutakin kulttuuripääomaa, kuten kulttuuritausta sekä sukupolvelta toiselle siirretyt tiedot ja taidot. Näitä pitäisi arvostaa yhtä lailla. (Talib 2005, 17; Koukkari-Anttonen ym. 2005, 14.) Mäkisen ym. (2005, 62) mukaan pitäisi pohtia myös YKI-järjestelmän ja kansalaisuuden nykyisen kytkemisen muuttamista.

Luku- ja kirjoitustaidottomille suunnattujen kurssien tavoitteena oli yleisellä tasolla se, että opiskelijat osaisivat käyttää arkikieltä ja -sanastoa. Jos opiskelijan oppimistavoitteet oli laadittu henkilökohtaisesti, ne oli pystytty yleensä saavuttamaan. Nuoremmille voitiin opettaa enemmän kirjallisia taitoja, joita he tulisivat tarvitsemaan jatko-opinnoissa. Nuoret ja terveet, joiden asiat olivat muuten kunnossa, yleensä saavuttivat heille asetetut tavoitteet.

lökkäämmät ihmiset oppivat suomea yleensä auttavasti. Tavoitteet saattavat tavallisesta suomalaisesta kuulosta hyvinkin mitättömiltä, mutta ne voivat helpottaa ratkaisevasti opiskelijan asioiden hoitamista ja arkielämää ja parantaa sitä kautta elämänlaatua. Esim. kaupassa yksin käyminen tai julkisten liikennevälineiden käyttö voivat riittää tavoitteiksi joillekin opiskelijoista. Opiskelija saattoi pärjätä pitkälle jo sillä, että tunsi numerot, osasi kirjoittaa oman nimensä ja tiesi oman puhelinnumeron ja osoitteensa sekä tunnisti katukylttejä.

Joidenkin kouluttajien mielestä olisi armeliaampaa iäkkäimpiä ihmisiä kohtaan, jos heiltä vaadittaisiin vain funktionaalista suullista kielitaitoa. Voidaan ajatella, että he ovat suomalaisen työelämän kannalta jo ”menetetty sukupolvi”, jonka tärkein työ on olla vanhempana omille lapsilleen. Opetushallituksen (2006, 30) suosituksen mukaan keski-ikäisille ja vanhuksille on suotava mahdollisuus

opiskella suomea kiireettömästi omaan tahtiin. Koulutuksessa on painotettava arkiasioidenhoidon opettelua ja antaa aikaa uuteen kulttuuriin totutteluun.

Primaarisesti luku- ja kirjoitustaidottomien sijoittamisesta samaan koulutusryhmään edistyneempien kanssa oli saatu huonoja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidottomien huonommuuden tunne korostui. He kokivat, etteivät koskaan opikaan. Primaarilukutaidottomat vaativat hyvin paljon henkilökohtaista opastusta. Heidän yksilöllistä opettamistaan pidettiin hyvin vaikeana, ellei lähes mahdottomana heterogeenisessä ryhmässä. On väärin odottaa luku- ja kirjoitustaidottomilta samoja oppimistuloksia kuin jo aiemmin kouluja käyneiltä, koska he eivät käytännössä niihin koskaan pääse.

Opettajat eivät haluaisi ryhmiin hyvin eritasoisia opiskelijoita. Jos ryhmäkoko kasvoi suureksi tai ryhmä oli hyvin heterogeeninen, oppiminen ja tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuivat ja oppimistulokset huononivat. Hyviin oppimistuloksiin pääsemiseksi tarvittaisiin mahdollisimman homogeenisiä ja pieniä ryhmiä. Kielen opetuksessa olisikin huomioitava opiskelijan lähtötaso ja jaettava opiskelijat tasoryhmiin, koska ne edistävät oppimista (Pehkonen 2006, 74). Mäkisen ym. (2005, 48) mukaan maahanmuuttajakoulutuksen järjestäjät pitivät suurimpana ongelmana sitä, miten huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, kun ryhmäkoot ovat suuria ja ryhmät heterogeenisiä.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen suuri haaste on luetun ymmärtäminen. Opiskelijat osaavat ehkä lukea sanoja, mutta eivät ymmärrä niiden merkitystä. Ensimmäinen oppimistavoite voisi olla sanojen dekodaus. Dekoodaus tarkoittaa kirjoitusmerkkien kääntämistä kielellisiksi yksiköiksi: tavuiksi, sanoiksi, jopa lauseiksi. Dekoodaus ja luetun ymmärtäminen ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Dekoodaus helpottuu, jos on ymmärtänyt aiemmin lukemansa ja tajuaa tekstin sisällön. (Koukkari-Anttonen ym. 2005, 13; Lehtelä 2001, 4.)

Seuraava tavoite voisi olla hyvä peruslukutaito. Lukeminen vaatii varmuutta dekodauksessa ja kykyä yhdistää äänneitä. Kirjoittamista varten sanat on edelleen eriteltävä äänneiksi. Sitten on kirjoitettava äännettä vastaava kirjain.

Äänneanalyysi on välttämätöntä oikeinkirjoitukselle. Monissa kielissä äänneasu ei ole sama kuin kirjoitusasu, mikä vaikeuttaa äänneanalyysiä. Viimeinen, tärkein tavoite, on toimeen tuleminen arkielämässä. (Koukkari-Anttonen ym. 2005, 13; Lehtelä 2001, 4.)

Uuden kielen oppiminen vie paljon aikaa, nuoremmiltakin jopa 6-7 vuotta (Talib 2005, 15). Herkkyyksikausi puheen oppimiselle kestää murrosikään saakka. Sen jälkeen hyvän kielitaidon saavuttaminen on vaikeampaa mutta ei mahdollista. Aikuisenakin oppii. Aikuisena täysin syntyperäisen kaltainen ääntämisen oppiminen ei ole helppoa, eikä se ole tarpeenkaan. Maahanmuuttajan kannattaa keskittyä enemmän sanavaraston lisäämiseen. Suomalaisten pitäisi hyväksyä maahanmuuttajien puhuma suomi yhdeksi kielen variantiksi siinä missä eri murteetkin. (Koukkari-Anttonen ym. 2005, 13)

Pitkän linjan kouluttajien mukaan 1980-luvulta 1990-luvun puoliväliin saatiin parempia oppimistuloksia, kun koulutusta vielä rahoitti sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Rahaa oli silloin käytössä enemmän: ryhmät olivat paljon pienempiä, 6-8 opiskelijaa, pystyttiin antamaan tukiovetustunteja ja käyttämään kouluavustajia.

### **5.5 Luku- ja kirjoitustaidottomien omat kokemukset**

Systemaattisesti kerättyä tietoa luku- ja kirjoitustaidottomien kokemuksista ei juuri ollut. Se on ymmärrettävää siinä mielessä, että oppilaiden kielitaito ei vielä riitä kovin syvälliseen itsensä ilmaisemiseen. Avuksi tarvittaisiin tulkkia, eikä sitä ole aina saatavilla joko taloudellisista tai muista syistä. Nyt kuitenkin Jyväskylä Palapeli-projektissa (projektista kerrotaan tarkemmin kappaleessa 5.7) on alkanut tutkimus, jossa on tarkoitus kerätä maahanmuuttajien kokemuksia opiskelusta.

Opettajien mukaan alkukurssin käyneet opiskelijat olivat yleensä hyvin tyytyväisiä. Kriittisyys kasvoi yleensä vasta kieliovetintojen edetessä S3-tasolle tai maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavassa koulutuksessa,

kun oppilaat kohtasivat yhä suurempia haasteita. He kävivät silloin luultavasti läpi kotiutumiskriisin reaktiovaihetta.

Yksi kouluttajista kertoi saaneensa tänä keväänä välipalautteeksi kahden kuu-  
kauden opetuksen jälkeen: lisää koulutusta! Palaute oli saatu tulkkia apuna  
käyttäen. Tässä oppilaitoksessa myös päättöpalautteen keräämisessä aiotaan  
käyttää tulkkia. Eräessä toisessa oppilaitoksessa tulkin kautta saadussa väli-  
palautteessa oppilaat olivat toivoneet enemmän puhumaan opettamista, esim.  
kuinka puhutaan tietyissä tilanteissa. Lukemaan opettelu he eivät olleet niin-  
kään kaivanneet.

Tutustumiskäynneistä oppilaitoksiin opiskelijat olivat olleet hyvin innostuneita,  
koska he saivat nähdä, miten Suomessa koulutetaan ihmisiä eri ammatteihin.  
Ompelukurssia opiskelijat olivat pitäneet hyvin hyödyllisenä siksi, että he oppi-  
vat itse tekemään ja korjaamaan vaatteita. Itse tekemällä opiskelijat pystyivät  
säästämään rahaa. Käytännön asioiden opiskelu oli helpottanut opiskelijoiden  
selviytymistä omassa arjessa.

Eräs opettaja kertoi, että oppilaat olivat hyvin innostuneita oppiessaan sellai-  
sia käytännön asioita kuin miten pölynimuria käytetään, miten wc-istuin pes-  
tään, miten silitetään ja mankeloidaan tai miten pesukonetta käytetään. Häm-  
mästystä oli herättänyt esim. se, että pesukoneessa on monta pesulämpötilaa,  
pesuaineitakin on erilaisia ja että niitä kannattaa annostella. Jäteasemalla  
käynnissäkin oli riittänyt paljon ihmettelemistä: kuinka siistiä siellä oli ja että  
ruokajätteistä saatiin kompostoimalla multaa. Eli kaikki meille suomalaisille  
hyvinkin tavalliset ja itsestään selvät asiat voivat olla uusia ja erikoisia toisen-  
laisesta kulttuurista, varsinkin köyhästä kehitysmaasta tulleelle maahanmuut-  
tajalle.

Yhdellä kurseista miehetkin olivat olleet innokkaasti mukana laittamassa ruo-  
kaa ja siivoamassa. Kaksi ko. kurssin miehistä haluaisikin keittiöön töihin ja  
yksi siivoamaan. Tässä mielessä miehinen taustakulttuuri ei ollut este ns. pe-  
rinteisille naisten töiden tekemiselle.

Muutamilla paikkakunnilla työvoimatoimisto oli vaatinut OPAL-palautteen (opiskelijan Internetin kautta antama nimetön palaute käymästään työvoimakoulutuksesta) jopa luku- ja kirjoitustaidon alkukurssin käyneiltä opiskelijoilta. Heillä ei kuitenkaan ole vielä riittäviä kielellisiä valmiuksia kysymysten ymmärtämiseen ja vastauksien antamiseen. Jossakin oppilaitoksessa OPALin antamisessa oli käytetty tulkkia apuna, mutta oppilaat eivät siltikään olleet ymmärtäneet, mitä heiltä kysyttiin.

OPAL-palautetta nykymuodossaan on ilmeisen turha kerätä, koska opiskelijat eivät ymmärrä, mitä heiltä kysytään. Työvoimatoimistojen olisikin kehitettävä uusia keinoja palautteen keräämiseksi luku- ja kirjoitustaidottomilta. Opetushallituksen suosituksessakin (2006, 35) OPAL-palautetta pidetään nykymuodossaan soveltumattomana päättöpalauteen antamiseen. Myös Mäkisen ym. (2005, 52) mukaan OPAL-palautteiden kysymykset ovat osoittautuneet vaikeiksi ymmärtää niille, joiden suomen kielen taito ei vielä ole kovin hyvä. OPALia on kehitetty mm. kääntämällä kysymyksiä muille kielille sekä kirjoittamalla suomenkielistä lomaketta selkokieliseksi.

Koska tämän kyselyn kautta ei löytynyt enempää tietoa luku- ja kirjoitustaidottomien opiskelijoiden kokemuksista, liitän tähän pätkän Suomessa 19 vuotta asuneen nigerialaissyntyisen, Joensuussa asuvan tutkija Olukemi Oguntuyin haastattelusta (hän ei kuitenkaan ole alkujaan luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen):

*”Suurimman osan suomen kielen koulutuksesta järjestää työministeriö, jolla on kiire saada maahanmuuttajat työelämään. Se on hyvä ja tärkeä asia, mutta ei millä keinolla tahansa. Nykyisin kullekin pyritään ottamaan huomioon maahanmuuttajan tilanne kokonaisuudessaan, kun kieliopintoja suunnitellaan. Se on todella tärkeää. Sillä maahanmuuttaja joutuu karenssiin, jos kurssi keskeytyy. Kun leimautuu ihmiseksi, joka ei hoida hommiaan, kestää, ennen kuin pääsee taas kurssille. Ja oikeasti taustalla voi olla vakavia henkilökohtaisia ongelmia.*

*Pienten lasten äidit ovat ryhmä, joka jää herkästi kurssien ulkopuolelle. Koska he hoitavat lapsia kotona, työelämään ei ole hop-*

*pua, niinpä kurssipaikkakin jää saamatta. Kun ei pääse jyvälle uuden kotimaan asioista kielitaidon puutteen takia, olo tuntuu ulkopuoliselta. Terveyskeskuksessa käyntikin vaatii kielitaitoa...”*  
(Westersund 2001.)

Pehkosen (2006, 51) mukaan maahanmuuttajat todella halusivat oppia suomen kielen. He eivät vain tienneet, missä ja miten sitä voisi opiskella tehokkaimmin. Maahanmuuttajat pitivät kielikursseja lyhyinä ja tasoltaan vaihtelevina. Kieltä oli vaikea harjoitella käytännössä, jos kontakteja suomalaisiin ei ollut. Erityisesti kotiäideillä ja työttömillä oli hyvin vähän tilaisuuksia keskusteluun kantaväestön kanssa. Lasten kautta oli kuitenkin mahdollista tutustua toisten lasten vanhempiin.

### **5.6 Työharjoittelu ja sijoittuminen työelämään**

Monilla paikkakunnilla oli todettu, ettei opiskelijoita vielä aivan kielikoulutuksen varhaisessa vaiheessa kannata laittaa työharjoitteluun oikeille työpaikoille. Siitä oli ollut ennemminkin vain haittaa. Opiskelijoiden ei ollut annettu tehdä mitään tai työnantajat olivat työlästyneet olemattomaan kielitaitoon.

Opiskelijat itsekkin olivat olleet työharjoittelua vastaan opiskelun tässä vaiheessa. Joskus esteet olivat johtuneet opiskelijoista itsestään, esim. naiset pelkäsivät suomalaisia miehiä eivätkä halunneet kätellä heitä, ja islaminuskoisilla opiskelijoilla syömättömyys ja juomattomuus päiväsaikaan Ramadan-paastokuukauden aikana saattoi aiheuttaa voimakasta väsymystä.

Myös Pehkosen (2006, 57) mukaan maahanmuuttajat kokivat uskonnon ja erityisesti islamilaisuuden hankaloittavan työnsaantia, mutta toisesta näkökulmasta katsottuna. Maahanmuuttajat ajattelivat, että työnantaja ei esim. hyväksynyt huivin pitämistä työssä.

Osaan luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksista kuului pieniä määriä työharjoittelua. Harjoittelupaikkoja ei ollut aina kovin helppo saada, mikä näytti riippuvan paikkakunnasta. Eräällä kurssilla työharjoittelu oli kieliharjoittelun luonteista. Tavoitteena oli oppia suomalaista työkulttuuria, esim. työaikoja, sekä oppia puhumaan arkisissa tilanteissa. Käytännössä harjoittelupaikkoja oli saa-



nut vain paikoista, joissa oli ennestään muita maahanmuuttajia. Silloin työharjoittelusta ei ollut hyötyä, koska maahanmuuttajat keskustelivat vain keskenään eivätkä luku- ja kirjoitustaidottomat oppineet puhumaan suomea.

Joillakin paikkakunnilla jo koulutuksen tähän vaiheeseen oli kuitenkin onnistuneesti nivottu pieniä jaksoja työharjoittelua tai kieliharjoittelua. Eräällä paikkakunnalla ne opiskelijat, joilla oli heikoin suomen kielen taito, oli sijoitettu harjoittelemaan työpaikkoihin, joissa työskenteli ennestään samankielinen maahanmuuttaja. Tämä pystyi tukemaan opiskelijaa harjoittelun aikana. Osa opettajista oli sitä mieltä, että työharjoittelun määrää voisi lisätä, jos koulutusaika olisi pidempi. Opetushallituksen (2006, 13, 23) suosituksessa sanotaan, että opiskelijat voidaan ohjata muutaman viikon pituiselle työssäoppimisjaksolle tai työhön tutustumisjaksolle.

Tutkittua tietoa tai seuranta opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään koulutuksen jälkeen ei ollut. Jotkut opettajat olivat sattumalta törmänneet entisiin opiskelijoihinsa, jotka olivat saaneet töitä. Entisiä luku- ja kirjoitustaidottomia opiskelijoita työskenteli esim. siivoojana, mansikanmyyjänä, kirvesmiehenä, isännöitsijäfirmassa ja yrittäjinä. Joku opiskeli laitoshuoltajatutkintoa. Suomen kielen alkeet opiskelleen ihmisen kielen hallinta ei riitä vielä esim. hygieniapassin suorittamiseen, joka tarvitaan monilla aloilla, kuten ravitsemis- palveluissa. Huonon kielitaidon vuoksi aivan heti ei ole edes mahdollista työllistyä. Jotkut kouluttajien tapaamista entisistä opiskelijoista eivät osanneet lukea vielä monen vuoden Suomessa asumisen jälkeenkään.

Pehkosen (2006, 57) tutkimuksessa 57 % haastatelluista maahanmuuttajista oli työllistynyt sosiaalisten verkostojen kautta. Heikoimmin työllistyivät pakolaiset ja turvapaikanhakijat, joilla ei ollut suhteita suomalaisiin (mts. 58). Työttömyyttä selittivät kielitaidottomuus, koulutuksen ja työkokemuksen vähäisyys sekä todistusten puuttuminen (mts. 74). Maahanmuuttajat itse toivoivat harjoittelu- ja työkokeilupaiikkojen lisäämistä. Erityisesti ne maahanmuuttajat, joilla oli vain vähän pohjakoulutusta, toivoivat työssä oppimista ja oppisopimuskoulutusta. (Mts. 54.)

Tavallisempaa kuin suoraan työhön sijoittuminen oli opintojen jatkaminen. Alkuopetuskurssin jälkeen on mahdollista hakea S1-kurssille tai muuhun kotoittamiskoulutukseen, jos kielitaito riittää. Monen alun perin luku- ja kirjoitustaidottoman kielitaito jäi kuitenkin vielä niin heikoksi, että jatkaminen S1-kurssille ei ollut vielä mahdollista. Tavallista oli myös se, että kaikki halukkaat eivät olleet mahtuneet tai päässeet jatkokursseille.

Luku- ja kirjoitustaidon alkeet opiskelleista valitettavasti iso osa hautautui työttömyyskortistoon jopa vuosiksi. Kotona ollessa kielitaito taantuu ja taas on aloitettava alusta uudella luku- ja kirjoituskurssilla. Suurimmassa vaarassa syrjäytyä ovat kotiäidit. Opiskelijalla täytyisi olla mahdollisuus tarvittaessa käydä ensimmäinen luku- ja kirjoituskurssi heti uudelleen – kuten joillakin paikkakunnilla jo onkin. Myös tauot kurssien välillä pitäisi kouluttajien mielestä saada lyhyemmiksi.

Nuoremmilla opiskelijoilla työelämään sijoittuminen oli helpompaa kuin vanhemmilla. He yleensä oppivat kielenkin nopeammin. Kenties tavallisin reitti työelämään siirtymiseksi oli käydä ensin kielikoulutuksia, sitten maahanmuuttajien ammatillisiin opintoihin valmistava koulutus tai vastaava mukautettu koulutus ja siirtyä sieltä edelleen työvoimapolitiittiseen tai muuhun ammatilliseen koulutukseen ja sitten työelämään. Esim. laitoshuoltajan ammattitutkintoa oli suorittamassa pari alun perin luku- ja kirjoitustaidotonta opiskelijaa. Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuspolut eivät kuitenkaan yleensä ole näin lineaarisesti eteneviä.

### **5.7 Palapeli-projekti, Jyväskylä**

Jyväskylässä on käynnissä ESR-rahoitteinen, Keski-Suomen TE-keskuksen hallinnoima ja toteuttama Palapeli-projekti. Projektiin liittyy kaksi tutkimusta, joista toinen käsittelee maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen rakennetta ja maahanmuuttajien omia kokemuksia opiskelusta. Toisessa tutkimuksessa paneudutaan maahanmuuttajien elämänhallintaan uudessa kotimaassa. (Palapeli-projekti 2007a.)

Palapeli-projekti kouluttaa maahanmuuttajia heti kotoutumisen alkuvaiheessa. Projekti järjestää myös täydentävää koulutusta niissä välivaiheissa kun maa-

hanmuuttaja odottaa pääsyä työvoimakoulutukseen tai kun se on päättynyt. Kun maahanmuuttaja osaa tarpeeksi suomea, häntä ohjataan ammattiopintoihin ja työelämään. Projektissa suunnitellaan maahanmuuttajaopiskelijoille kahden kuukauden pituisia opintokokonaisuuksia, jotka sopivat mahdollisimman hyvin heidän elämäntilanteeseensa. Tarkoituksena on rakentaa monipuolista tarjontaa henkilökohtaisiin kotoutumissuunnitelmiin. Tähän pyritään eri toimijoiden yhteistyön kautta. Palapelin koulutus on työvoimapolitiittiseen koulutukseen rinnastettavaa koulutusta. (Palapeli-projekti 2007b.)

Kahden kuukauden pituiset opintomoduulit mahdollistavat sen, että maahanmuuttaja pääsee aloittamaan koulutuksen nopeasti. Koulutus on käytännönläheistä ja työelämään suuntaavaa. Yleensä tilanne maahanmuuttajakoulutuksissa on se, että koulutuksen tarve on suurempi kuin tarjonta ja ennen koulutusten alkua ja niiden välillä ihmisiä putoaa pois ”koulutusputkesta”. Palapeli-hankkeessa pyritään rakentamaan maahanmuuttajille koulutusmalli, jossa kukaan ei tippuisi pois välillä. Koulutuspolku on tarkoitus suunnitella 10 kuukauden mittaiseksi. Samankaltainen malli on jo käytössä Tampereella. Projektissa löydetyistä hyvistä käytänteistä on tarkoitus tehdä pysyvä käytäntö, mutta rahoittajaa ei vielä ole. (Laine 2007.)

### **5.8 Maahanmuuttajien koulutuspolut – käytäntöjä Tampereelta**

Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa on koulutettu luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia jo 10 vuoden ajan. Luku- ja kirjoitustaidottomille on tarjolla pajamuotoista opetusta. Pajaopetuksessa on kaksi eri lähtötasoa sekä jatkopaja, joka sisältää työharjoittelua. Lähtötason kurssit ovat Suomen kielen oppimispaja ja Maahanmuuttajien toiminnallinen erityisopetus. Molemmat kurssit ovat 5 kuukauden pituisia. Oppilaat näille kursseille valitaan hakijoista yhtä aikaa. Näin ryhmät saadaan pidettyä homogeenisina, kun primaari- ja sekundaarilukutaidottomat opiskelevat omissa ryhmissään. Jatkopaja on kuntouttavan koulutuksen kaltainen. Tänä vuonna jatkopajan järjestää Tampereen ammattiopisto. Yhteensä nämä kaksi pajaa kestävät 10–12 kuukautta. (Moilanen 2007.)

Suomen kielen oppimispaja on tarkoitettu sellaisille maahanmuuttajille, jotka tarvitsevat erityisohjausta tai tukitoimenpiteitä. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille sellaiset perusvalmiudet, että he selviytyvät muun kotoutumiskoulutuksen alkeistasolla. Koulutuksen avulla edistetään myös maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja ehkäistään syrjäytymistä. Koulutus antaa valmiuksia selviytyä ja toimia arkipäivässä. Koulutuksen aikana etsitään opiskelijan luontaisia oppimistyyliä ja tuetaan hänelle sopivia oppimistapoja. Koulutuksessa käytetään toiminnallisia harjoituksia, kädentaitopajaa, ATK:ta ja retkiä. Koulutuksen alussa tehdään alkukartoitus. (Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007.)

Maahanmuuttajien toiminnallinen erityisopetus kestää 5 kuukautta. Se on tarkoitettu niille maahanmuuttajille, joiden opiskelunvalmiudet ovat puutteellisia. Jos hakija on kotoutettava henkilö, koulutus voidaan rinnastaa kotouttamiskoulutukseen. Koulutuksen kohderyhmänä ovat ne maahanmuuttajat, jotka tarvitsevat erityisopetusta saavuttaakseen opiskelun vaatimat valmiudet. Koulutuksessa käytetään toiminnallisia menetelmiä. Luokkaopetuksen rinnalla kulkevat kädentaitopaja, ATK-laitteet, retket ym. Opiskelun teemoja ovat mm. oppimisvalmiudet, matemaattiset valmiudet ja arjessa selviytymisen taidot. (Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007.)

Näiden kurssien jälkeen, kun riittävät oppimisvalmiudet on saavutettu, maahanmuuttajan on mahdollista siirtyä kotouttamiskoulutukseen. Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa on luotu maahanmuuttajille 10 kuukauden (2 x 5 kk) eli 40 opintoviikon mittainen kotouttamiskoulutuksen koulutuspolku, joka on jaettu moduuleihin. Sen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa YKI-asteikon mukaisen taitotason kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Jokaiselle opiskelijalle suunnitellaan eri moduuleista yksilöllinen, opiskelijan tavoitteet ja opiskelunvalmiudet huomioon ottava koulutuspolku. Opiskelija voi valita eritasoisista moduuleista sopivan ja käydä tarvittaessa alkeistason vaikkapa useita kertoja. (Moilanen 2007, Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007).

Moduulit ovat (Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007):

- Kartoitus/sisäänottomoduuli 70 h
- Suomen kielen alkeet -moduuli 350 h
- Suomen kielen alkeet/nopea -moduuli 350 h
- Suomen kieli/jatkomoduuili 350 h
- Suomen kieli/nopea jatkomoduuili 350 h
- Suomen kieli/vaativa jatkomoduuili 350 h
- Työelämävalmiudet/yhteiskuntatietous -moduuli 140 h
- Työssäoppiminen 1-moduuli 140 h
- Työssäoppiminen 2-moduuli 140 h
- Tietotekniikka 70 h

Järjestelmän tarkoituksena on, että kukin opiskelija voi edetä itselleen sopivia oppimispolkuja, jotka eivät läheskään aina ole lineaarisia. Koulutuspolut ovat Tampereella jo vakiintuneita käytäntöjä. Opetus kuitenkin elää ja kehittyy jatkuvasti, ja syksyllä Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksessa otetaan käyttöön jo uudet opetussuunnitelmat. (Moilanen 2007.)

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen lisäksi Tampereella on tarjolla vielä mm. aktiivisen ja verkostoituvan kotoutumisen perusteet – koulutus, joka kestää 5 kuukautta. Se on tarkoitettu maahanmuuttajille, jotka haluavat opiskella ja kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan aktiivisesti. Koulutuksessa sovelletaan Opetushallituksen maaliskuussa 2001 vahvistamaa suositusta aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta. Tavoitteena on, että opiskelijat mm. saavuttavat normaaleissa arkielämän tilanteissa vaadittavan suomen kielen taidon, tutustuvat suomalaiseen opiskelukulttuuriin sekä erilaisiin opiskelu- ja oppimistapoihin sekä luovat verkostoja ja yhteyksiä, jotka edistävät kotoutumista. Tämäkin koulutus voidaan rinnastaa työvoimapolitiiseen koulutukseen. (Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007.)

### **5.9 Mitä vaaditaan luku- ja kirjoitustaidottomien opettajalta?**

Mitään virallista kelpoisuusvaatimusta luku- ja kirjoitustaidottomien opettajille ei ole. Ammattitaito hankitaan käytännön ja lisäkoulutusten kautta. Eräs

haastatelluista kertoi, että aiemmin saatettiin tällaisia ryhmiä opettamaan ottaa ylioppilastyttöjä, mutta onneksi se ei enää liene kovinkaan tavallista. Ei ole järkevää laittaa vähiten koulutettuja ihmisiä opettamaan niitä oppilaita, joiden opettaminen on kaikkein vaativinta.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opettajien tausta vaihteli hyvin paljon. Oli äidin-kielen ja muiden kielten opettajia, S2-opettajia, yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöitä, luokan-, lastentarhan-, erityis-, puhtaanapito-, ruuanvalmistus-, sosiaali- ja terveydenhoitoalan opettajia. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettajalla on mielikuva vieraan kielen opettamisesta. S2-koulutusta ei pidetty välttämättömänä, koska sekään ei vastaa luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen asettamiin erityishaasteisiin. Kielioppiasioihin ei päästä alkeiskursseilla lainkaan, eikä luku- ja kirjoitustaidottomille voi opettaa kielen rakenteita samalla tavalla kuin muille opiskelijoille.

Koukkari-Anttonen ym. (2005, 14) luettelevat koko joukon S2-opettajan vahvuuksia aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien opettajana. Niitä ovat suomen kielen rakenteen tuntemus vieraan kielen opettamisen näkökulmasta, toisen kielen oppimisprosessin ja kaksikielisyyden tuntemus, suoritettu S2-opetusharjoittelu, äidinkielen siirtovaikutuksen ymmärtäminen ja monikulttuurisen ryhmän ammatillinen hallinta. Heidän mielestään erilaisilla opettajilla on erilaisia vahvuuksia. Erityisopettajat näkevät, mihin kielen osa-alueen opetukseen kannattaa panostaa. Heillä on käytössään luku- ja kirjoitustaidon oppimista tukevaa materiaalia, ja opetusryhmät ovat erityisopetuksessa tavallista pienempiä. Peruskoulun alkuopetuksen opettajilla puolestaan on kokemusta luku- ja kirjoitustaidon opettamisesta lapsille.

Tärkeimpänä ominaisuutena luku- ja kirjoitustaidottomien opettajalle pidettiin yleisesti oikeaa asennetta ja opetettavan ryhmän erityisproblematiikan tuntemista. Opettajan on osattava viestiä opiskelijoita arvostaen ja hänen on oltava herkkä siinä mielessä, ettei saisi lisätä opiskelijoiden paineita vaatimalla liikaa. Opettajan on annettava oppilaille paljon aikaa omaksua uusia asioita.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opettajana pärjää ihminen, joka on luova, rohkea, empaattinen, innostunut, positiivinen, rauhallinen, selkeäsanainen, osaa

tuottaa visuaalista materiaalia, haluaa viedä oppilaat ulos luokkahuoneesta opiskelemaan aidoissa tilanteissa. Näyttelijän lahjatkaan eivät ole haitaksi. Toiminnallisen pedagogiikan tuntemus on hyödyksi ja monipuoliset opetustaidot ovat tarpeen. Opettajan on oltava kärsivällinen, jaksettava ja osattava yksinkertaistaa. Opettajan ei pidä myöskään hätkähtää eikä hermostua, jos kaikki asiat eivät mene suunnitelmien mukaan.

Myös Koppisen (1999, 147–148) mukaan monikulttuurinen opettaja on herkkä, intuitiivinen ja spontaani. Hän voi onnistua työssään vain olemalla empaattinen ja luomalla persoonallisen suhteen oppilaisiinsa ja työhönsä. Persoonallinen työote luo vastavuoroisuutta. Vastavuoroisessa suhteessa sekä opettaja että oppija voivat olla kysyjän, tutkijan, antajan, saajan, osaavan ja osaamattoman rooleissa.

Talibin (2005, 40) mukaan Matinheikki-Kokko (1999) korostaa opettajan monikulttuurisen pätevöitymisen tapahtuvan parhaiten kokemuksen kautta oppimisena. Jokaisen opettajan täytyisi seurata omaa monikulttuurista kasvuprosessiaan. Monikulttuurinen ammatillisuus kehittyy työn tekemisen, pohtimisen (mm. omat ennakko-oletukset ja ennakkoluulot) ja vastavuoroisuuden kautta. Monikulttuurisuus voi olla myös elämänkatsomus, joka syntyy erilaisuuden kohtaamisen ja sen parissa elämisen kautta. (Talib 2005, 40.) Monikulttuurinen ammatillisuus on myös itseymmärryksen laajenemista, kriittistä suhtautumista omaan työhön, empatiaa ja kykyä ymmärtää erilaisia todellisuuksia ja elämäntapoja (mts. 43).

Tässä selvityksessä kouluttajat kyllä painottivat empatiaa ja oppilaan ymmärtämistä, mutta kukaan haastatelluista ei tuonut esille opettajan oman kulttuurin tuntemuksen eikä reflektion merkitystä. Matinheikki-Kokon (1999, 40) mielestä maahanmuuttajien opettajalla on oltava kyky tuntea omat arvonsa ja kulttuuriset lähtökohtansa. Opettajan on kyettävä arvioimaan omaa opetustaan toisesta kulttuurista tulevien näkökulmasta käsin. Hänen täytyy ottaa huomioon oppilaan yhteiskunnallinen ja kulttuuritausta valitessaan opetusmenetelmiä. Opetuksen on kyettävä vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin. Sen on oltava kokonaisvaltaista ja oikealla tavalla rytmitettyä. Opettajan on ohjattava oppilaita oma-aloitteisuuteen ja itseohjautuvuuteen.

Pollarin (1999, 153) mukaan hedelmällisin kansainvälistyminen alkaa siitä, että opettaja kykenee tarkkailemaan omaa kulttuuriaan vieraan silmin, esim. mikä opettajan omassa kulttuurissa saattaa näyttää maahanmuuttajasta omittuiselta, väärältä tai paremmalta.

### **5.10 Kouluttajien ajatuksia opetuksen järjestämisestä**

Monasti työvoimatoimisto valitsi yksin kurssille osallistujat. Jonkin verran kuunneltiin myös koulutuksen järjestäjän toiveita, mutta ei kaikilta osin. Suureksi ongelmaksi kouluttajat näkivät sen, ettei työvoimatoimistoissa, jotka koulutuksia ostavat, yleensä ole tarpeeksi pedagogista tietotaitoa. Siksi luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen tavoitteet olivat helposti ylimitoitettuja.

Monesti kurssien rahoittaja vaati, että opetusta annetaan 7 tuntia päivässä. Tämä koettiin ongelmaksi, koska se on aivan liian pitkä aika opiskella kieltä intensiivisesti päivittäin. 4 tunnin opiskelupäiviä pidettiin kohtuullisempina opiskelijoiden kannalta. Rahoittajan ei myöskään ole realistista odottaa, että kaikki kurssilaiset oppisivat ensimmäisellä kurssilla lukemaan ja kirjoittamaan. Tämän opiskelijaryhmän opetuksessa aika on tärkein resurssi, eikä sen koulutus voi toimia tehokkuusperiaatteella.

Opettajien lisä- tai täydennyskoulutusta pidettiin yleisesti tärkeänä. Moni haastateltava oli osallistunut Opetushallituksen järjestämiin, maahanmuuttajien opettamiseen liittyviin koulutuksiin, joita pidettiin hyvinä. Kontakteja muihin luku- ja kirjoitustaidottomien opettajiin ja verkostoitumista pidettiin tärkeinä. Koukkari-Anttosen ym. (2005, 14) mukaan kaikki luku- ja kirjoitustaidottomien opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta. Esim. S2-oppijan välikielen ja kielellisten häiriöiden erottaminen on vaikeaa. Tässä tarvitaan monialaista asiantuntemusta sekä eri opettajien välistä yhteistyötä.

”Ideapankki” toiminnallisten menetelmien käytöstä ja kehittämisestä voisi olla verkostoitumisen yksi tulos. Näistä asioista opettajat toivoisivat saavansa lisätietoa, samoin hyväksi havaituista muista käytänteistä. Esimerkiksi Eija Kinnunen Jyväskylän aikuisopistosta kertoi, että heillä opettajat olivat tehneet opetuskäyttöön ”lorukortit”. He olivat printanneet kuvia sivustolta



<http://www.edu.fi/oppimateriaalit/amme/> (kuva- ja oppimateriaalia ammatilliseen erityisopetukseen). Kuvat oli laminoitu korteiksi, samoin niitä vastaavat sanat. Näitä kortteja hyödynnettiin muistipelimäisesti käytännön tunneilla. Kii-pulasäätiön ”Ymmärräks’ sää?” – hankkeen Internetsivuja pidettiin hyvinä, mutta nyt ne on valitettavasti poistettu käytöstä. Suomea leikiten ja Saako olla suomea? -oppikirjoja eri kouluttajat suosittelivat myös. Opettajat kaipasivat riittävästi resursseja opetusmateriaaliin.

Työsuhteiden lyhyt- ja määräaikaisuutta kouluttajat pitivät ongelmallisena, koska määräaikaisia opettajia ei ole niin helppo sitouttaa työhönsä, määräaikaisten ohjaus uusiin tehtäviin vie paljon aikaa ja koska koulutusten suunnitteluun ei jää riittävästi aikaa ja resursseja. Matinheikki-Kokon (1999, 44–45) mukaan maahanmuuttajien aikuiskouluttajien pätkätyöllistäminen vaikeuttaa opetushenkilöstön yhteistoiminnallisuutta. Vaikka tämä opettajaryhmä onkin marginaaliasemassa, heidän kuitenkin odotetaan tekevän maahanmuuttajista täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä.

Opettajan marginaalinen asema heijastuu myös oppilaiden asemaan sekä opiskeluyhteisössä että yhteiskunnassa. Kun maahanmuuttajien työllisyystilanne heikkeni 1990-luvun laman aikana, viranomaiset alkoivat vähentää ohjaavaa koulutusta. Tuossa tilanteessa koulutukseen ja työelämään ohjauksen tarve kuitenkin vain kasvoi. Kun taloudelliset resurssit vähenivät aikuisten maahanmuuttajien yksilöohjaus ja ohjaava koulutus korvattiin suomen kielen lyhytkursseilla. Pätkätyöopettajat eivät pystyneet estämään toisen marginaaliryhmän opetuksen leikkauksia. (Mts. 44-45.)

Kouluttajat pitivät erittäin tärkeänä, että luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksessa alettaisiin huomioida paremmin koulutuksen jatkuvuutta. Olisi ensisijaisen tärkeää rakentaa ja tarjota heille ehyitä, tauottomia, yksilöllisiä oppimispolkuja 2-3 vuodeksi eteenpäin. Olisi myös hyvä, että opiskelijat voisivat suorittaa opinnot keskeytyksettä samassa oppilaitoksessa. Opiskelijoille on raskasta vaihtaa koulua usein, kun opiskelukaverit ja opettajat vaihtuvat jatkuvasti ja opiskelijoiden on aina opeteltava uudet säännöt.

Myös Pehkonen (2006, 74) toteaa tutkimustulostensa perusteella, että yksittäiset kurssit eivät ole riittäviä kielitaidon kehittämiseksi, vaan oppimisen prosessinomaisuus olisi huomioitava opetuksen järjestämisessä. Hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassakin (2006) esitetään, että koulutuksen tulisi muodostaa jatkumo. Pakolaisena tai turvapaikanhakijana tulleen alkuvaiheen orientointi ennen maahantuloa tai turvapaikanhakijoiden vastaanotto-keskuksessa pitäisi jatkua heti maahantulon jälkeen kotoutumiskoulutuksena. Se tulisi järjestää ilman viivytystä. Koulutuksen olisi oltava sisällöltään ja pituudeltaan yksilöllistä. Myös jatkokoulutusmahdollisuudet kotoutumiskoulutuksen jälkeen olisi suunniteltava.

Paikkakunnilla, joilla maahanmuuttajia on vähän, koulutuksen lyhytjänteisyys korostuu. Yleisestikin työvoimatoimistot päättävät koulutuksesta kurssi kerrallaan koulutuksen tarjoajien hintakilpailun perusteella. Kuitenkin, jotta päästäisiin hyviin tuloksiin, maahanmuuttajien opetuksessa olisi tehtävä pitkäjänteistä, laaja-alaista yhteistyötä. Jotta yhteistyö onnistuisi, kaikilla yhteistyötahoilla olisi oltava yhteinen näkemys monikulttuurisesta työstä. (Matinheikki-Kokko 1999, 42.)

Monet oppilaitokset olivat jo suunnitelleet valmiita jatkopolkuja luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutukseen. Näitä ei kuitenkaan pystytty aina hyödyntämään, koska kilpailutilanteessa koulutus saattoi mennä toiseen oppilaitokseen. Kilpailutuksen vuoksi saman alueen eri oppilaitosten opettajat eivät myöskään aina voineet tai saaneet tehdä keskenään yhteistyötä. Yhteistyö ja verkostoituminen tämän erikoisalan osajien välillä olisi kuitenkin hyvin tärkeää ja varmasti hedelmällistä. Koska alalla ei ole yhteistyöperinteitä, opettajien on luotava ne itse (Matinheikki-Kokko 1999, 40.)

Koulutuksen ostamista konsulteilta kouluttajat eivät pitäneet hyvänä, koska tällöin koulutukseen ei saada mitään pitkäjänteisyyttä. Opiskelijoille olisi tärkeää päästä oppilaitokseen, jossa on muitakin opiskelijoita. Se auttaisi heitä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Kun he näkevät muita maahanmuuttajia opiskelemassa vaikkapa kokiksi, se herättää toivoa: ”Minäkin voin opiskella tuohon ammattiin!”

Mäkisen ym. (2005, 48) selvityksen mukaan maahanmuuttajien koulutuksen järjestäjät kritisoivat koulutuksen hankintamenettelyä ja kilpailutusta, joka johtaa pitkän tähtäimen suunnittelun puuttumiseen ja koulutuksen epätasaiseen laatuun. Kilpailuttamisen arveltiin tuoneen markkinoille sellaisia koulutuksen järjestäjiä, joilla ei ole riittävästi ammattitaitoa maahanmuuttajien kouluttamiseen.

Kouluavustajien käyttämisestä oli saatu hyviä kokemuksia. Opiskelijat ovat pitäneet kovasti kouluavustajista. Yhtenä etuna eräs opettaja mainitsi sen, että avustajilta opiskelijat tottuivat kuulemaan monenlaista suomen kieltä. Näin he eivät ole aivan ihmeissään vaikkapa työharjoittelussa, jossa kukaan ei käytä kirjakieltä. Jos ryhmä oli heterogeeninen, kouluavustajaa pidettiin välttämättömänä apuna opetuksessa.

Kouluavustajia oli palkattu esim. työmarkkinatuella. Jollakin paikkakunnalla oli ollut sosionomi- ja toimintaterapeuttiopiskelijoita työharjoittelussa, jossakin opettajaopiskelijat olivat käyneet viettämässä yhteistä aikaa ryhmäläisten kanssa. Joskus oli saatu palkattua kielitaitoisia maahanmuuttajia kielitueksi, mikä edesauttoi oppimista. Tavallisesti rahaa avustajien palkkaamiseen ei kuitenkaan ollut. Kouluavustajan palkkaus kannattaisikin sisällyttää jo oppilaitoksen tekemään koulutustarjoukseen.

Opettajat joutuivat työajallaan hoitamaan paljon opiskelijoiden yksityisasiota, koska he eivät vielä itse kyenneet niitä hoitamaan ilman apua. Opettajat joutuivat sosiaalityöntekijän rooliin. Opetus kärsi ja opettajat väsyivät. Jotta opettajat voisivat keskittyä opetukseen, tarvittaisiin muita työntekijöitä hoitamaan opiskelijoiden käytännön asioita. Joillakin paikkakunnilla opettajat saivat apua sosiaalityöntekijöiltä, terveydenhoitajilta, koulunkäyntiavustajilta tai oppilaitoksen palveluohjaajilta.

Koska maahanmuuttajien koulutukset ovat usein yksittäisiä, erillisiä opetuskonaisuuksia, opettajalle kasaantuu myös oppilashuollollisia tehtäviä. Oppilaiden tuen tarpeeseen vaikuttaa myös se, että kotoutuminen on maahanmuuttajille vaikeaa eivätkä he selviä siitä ilman apua. Opettajat joutuvat nykytilan-

teessa tekemään oppilashuollollisen työn välitunneilla ja vapaa-ajallaan. (Martinheikki-Kokko 1999, 42.)

Tähän toimintaan, joka kuitenkin on joka tapauksessa osa maahanmuuttajien yksilöllistä ohjausta, oli vielä 1980-luvulla varattu resursseja. Oppilashuollon tarve ei ole kadonnut 1980-luvun jälkeenkään, mutta siihen osoitetut resurssit ovat. Opettaja tarvitsee oppilashuollollisia taitoja erityisesti silloin, kun opiskelijan koulumenestys on heikko, hän syrjäytyy tai hänellä on traumoja. Eli juuri siis luku- ja kirjoitustaidottomien ohjaamisessa. (Mts. 42.)

Pakolaisilla on voinut olla hyvin traumaattisia kokemuksia. Perheen kotimaassa on saattanut olla esim. sotatila, luonnonkatastrofi, nälänhätä tai perhettä on vainottu. Jo pakenemaan joutuminen sinänsä ja pakolaisleirillä olo traumatisoivat ihmisiä. He ovat menettäneet kotimaansa, kosketuksen omaan kulttuuriin, mahdollisesti omaisia ja samalla oman tutun sosiaalisen tukiverkostonsa. (Häyrinen 2000, 26–27.)

Opiskelijoiden traumaattisen taustan vuoksi osa opettajista kaipasi luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutukseen myös kuntouttavaa elementtiä. Traumamat voivat toimia oppimisen esteinä. Joissakin oppilaitoksissa kuntouttava elementti oli sisäänrakennettuna, jolloin opiskelijan tilanteen korjaukseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen oli käytössä oppilaitoksen psykologi ja lääkärinpalvelut kuntoutusmahdollisuuksineen. Eräällä paikkakunnalla oli kokeiltu tarjota urasuunnittelukurssia sellaisille maahanmuuttajille, joilla oli fyysisiä tai psyykkisiä työrajoitteita, mutta näitä koulutuksia ei rahoittaja ollut juuri ostanut.

Kouluttajien toivomus kuntouttavasta elementistä on yhteneväinen Pehkosen (2006, 73) toimenpide-ehdotuksen kanssa. Hän esittää, että olisi arvioitava ja tutkittava, millainen maahanmuuttajien sosiaalinen ja psyykinen toiminta- ja työkyky on. Tämä on tärkeää, jotta saadaan selville, kenen kohdalla työmarkkinoille hakeutuminen on realistista.

Kouluttajien keskuudessa ajateltiin, että viranomaiset ovat kartelleet vastuutaan luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen järjestämisessä. Luku- ja kirji-

tustaidottomien määrät kunnissa olisi selvitettävä ja maahanmuuttajien koulutus- ja muut palvelut olisi suunniteltava ja polutettava vastaamaan heidän tarpeitaan. Eri yhteistyötahot pitäisi koota yhteen ja toteuttaa ensin vaikkapa pilottihankkeina näitä polutuskokeiluja ja sen jälkeen vakiinnuttaa hyväksi havaitut tavat toimia.

Samansuuntaisiin ehdotuksiin on tutkimustulostensa perusteella päätenyt Pehkonen (2006, 76). Hänen mukaansa toimivien kotoutumispolkujen rakentaminen vaatii eri tahojen yhteistyötä ja osaamista. Sosiaali-, terveys-, opetus- ja kasvatusaloiilla olisi koulutauduttava monikulttuuriseen työskentelyyn. Mäkinen ym. (2005, 58) tutkimuksessa tuli esille myös ajatus, että koulutuksen järjestäjien ja sosiaalitoimen pitäisi tehdä voimakkaammin yhteistyötä paikkakunnan asenneilmaston muuttamiseksi. Olisi yritettävä muuttaa sitä ajattelutapaa, että maahanmuuttajiin tehty panostus olisi pois muilta kuntalaisilta.

## **6 YHTEENVETO**

Luku- ja kirjoitustaidottomien opetus kesti paikkakunnasta riippuen 3-20 kuukautta ja 4-7 tuntia viikossa. Ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä opiskelijoiden iän, lähtömaan ja opiskeluhistorian suhteen. Ryhmien heterogeenisyys aiheutti monenlaisia ongelmia alkaen opetuksen eriyttämisen vaikeudesta aina ryhmän sisäisiin ristiriitoihin.

Opiskelijoilla oli erityistarpeita, jotka liittyivät opiskelutaitojen ja – strategioiden puuttumiseen ja traumaattiseen pakolaistaustaan. Pakolaisilla oli usein psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia ongelmia. Opettajaa saatettiin pitää pelottavanakin auktoriteettina, ja opetukselta saatettiin odottaa opettajajohtoisuutta. Erilaiset opiskeluun liittyvät ongelmat saattoivat laskea opiskelumotivaatiota ja aiheuttaa poissaoloja.

Opetusmenetelmistä tehokkaimmiksi olivat osoittautuneet erilaiset toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen muodot. Opetuksen tärkeimpänä resurssina pidettiin aikaa: opiskelijoita ei saa kiirehtiä eikä hoputtaa. Uuden oppiminen vie aina aikaa, ja tältä erityisryhmältä se vie sitä tavallista enemmän.

Opetusmateriaalin tuli liittyä opiskelijoille relevantteihin asioihin. Sen tuli kytkeytyä aikuisten maailmaan ja olla aikuisuutta kunnioittavaa. Visuaalista materiaalia pidettiin hyödyllisimpänä.

Oppimistulokset olivat luonnollisesti parempia sekundaarisesti luku- ja kirjoitustaidottomilla ja nuorilla kuin primaarilukutaidottomilla ja vanhemmilla opiskelijoilla. Parhaat oppimistulokset saavutettiin homogeenisissa ryhmissä. Ihanteellisena ryhmäkokona pidettiin 8-10 opiskelijaa.

Kouluttajien mukaan tavoitteiden pitää olla erilaiset primaari- ja sekundaariluku- ja kirjoitustaidottomille. Primaarilukutaidottomille ja vanhuksille riittää, että he kurssin lopussa osaavat esim. kirjoittaa oman nimensä, tuntevat numerot ja tietävät oman osoitteensa, osaavat käyttää julkisia liikennevälineitä, pystyvät käymään yksin ostoksilla, tunnistavat katukylttejä ja osaavat yksinkertaisia fraaseja. Sekundaarilukutaidottomilta voi odottaa hieman parempaa puhetta ja hieman lukemista ja kirjoittamista. Heillä on mahdollisuus saavuttaa YKI1-taso.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opiskelijoiden mielipiteitä opetuksesta ei koottu systemaattisesti. Joissakin saaduissa palautteissa opiskelijat olivat toivoneet lisää opetusta ja erityisesti puhumisen opiskelua. Opiskelijoiden toiminnassa ja kommentteissa oli tullut esille tyytyväisyys tekemällä oppimisen menetelmiin. He olivat kiinnostuneita jatko-opiskelumahdollisuuksista.

Myöskään siitä, mitä opiskelijoille tapahtui alkuopetuksen jälkeen, ei ollut systemaattista seuranta. Nuoremmat näyttivät jatkavan opiskelua, jos kielitaito oli riittävä jatkokursseille pääsemiseksi. Vanhimmat opiskelijat ja äidit jäivät usein kotiin. Kouluttajat olivat kuulleet tai nähneet entisiä oppilaitaan työskentelevän esim. siivoojana, puuseppänä ja mansikanmyyjänä. Jotkut olivat vielä vuosien kuluttuakin luku- ja kirjoitustaidottomia.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opettajille ei ole olemassa virallista koulutusta eikä näin ollen myöskään määriteltyjä kelpoisuusvaatimuksia. Alalla työskentelekin hyvin monien eri alojen opettajia. Suomi toisena kielenä – koulutuksen ei katsottu vastaavan luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen erityistarpeita.

Kieliopillista osaamista ei heidän opetuksessaan katsottu myöskään tarvittavan.

Tämän ryhmän opetus voitiin nähdä erityisryhmän mukautettuna kielenopetuksena. Sen opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidettiin oikeaa asennetta ja opetettavan ryhmän erityisproblematiikan tuntemista. Muita tärkeitä ominaisuuksia luku- ja kirjoitustaidottomien opettajille katsottiin olevan mm. empatisuus, luovuus, positiivisuus, kyky tuottaa visuaalista materiaalia sekä halu ja rohkeus viedä opiskelijoita todellisen elämän tilanteisiin harjoittelemaan kieltä.

Monet opettajat halusivat lisätä luku- ja kirjoitustaidottomien kurssien pituutta ja lyhentää opiskelupäiviä. Pienempiä ja homogeenisempia opetusryhmiä toivottiin. Opettajat toivoivat, että opiskelijoille suunniteltaisiin pidempiä, jopa 2-3 vuotta kestäviä koulutuspolkuja saman oppilaitoksen sisällä. Alkukartoitusvaiheessa tulkin apua pidettiin välttämättömänä. Kouluavustajia tarvittaisiin myös kipeästi. Opiskelijoiden arkisissa ongelmissa auttamaan toivottiin muuta henkilökuntaa. Myös kuntouttavaa koulutusta sitä tarvitseville esitettiin järjestettäväksi.

Opettajat halusivat alaan liittyvää lisäkoulutusta. Monet toivoivat alan opettajien verkostoitumista sekä yhteisen ideapankin kehittämistä. Luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille on saatavana hyvin vähän sopivaa valmista opetusmateriaalia. Siksi ideoiden, kokemusten ja ajatusten vaihtoa muiden saman alan opettajien kanssa pidettiin hyvin tärkeänä.

Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien todelliset määrät eri kunnissa olisi selvitettävä ja keksittävä keinot heidän saamiseen opetuksen piiriin. Työvoimatoimistoilta toivottiin, että siellä ymmärrettäisiin luku- ja kirjoitustaidottomien opiskelijoiden erityistarpeet ja heidän opettamisensa koulutukselle ja sen tavoitteille asettamat erityisvaatimukset.

## 7 MITEN JÄRJESTÄÄ OPETUS SAVONLINNASSA?

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus Savonlinnassa kannattaisi tämän selvityksen perusteella järjestää seuraavasti:

Ennen koulutuksen aloittamista opiskelijoiden lähtötaso sekä koulu- ja työhistoria selvitetäisiin tulkin avulla mahdollisimman tarkkaan. Opetushenkilöstön pitäisi saada enemmän tietoa opiskelijoiden kotoutumissuunnitelmista, jotta he voisivat suunnitella koulutusta paremmin yksilöllisten tarpeiden mukaan ja opiskelijoiden taustat huomioiden. Opiskelijoiden omia tarpeita ja toiveita olisi kuunneltava henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien teossa.

Primaarisesti ja sekundaarisesti lukutaidottomat sijoitettaisiin eri ryhmiin ja kuntouttavaa tai muuta erityiskoulutusta tarvitsevat omaansa. Ryhmäkoot pidettäisiin mahdollisimman pieninä. Tarvittaessa ryhmän kooksi riittäisi jo kolme opiskelijaa. Olisi huomioitava, että luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on yleensä hyvin hidasta aikuisena. Siksi ei opiskelijoille eikä koulutuksen järjestäjille saisi asettaa kohtuuttoman suuria vaatimuksia oppimistuloksista kovin lyhyessä ajassa. Arkielämässä selviytyminen olisi ensisijainen, kaikille yhteinen alkutavoite.

Yksilöllisten kotoutumissuunnitelmien ja koulutusratkaisujen mahdollistamiseksi koulutus jaksotettaisiin Tampereen mallin mukaisesti 2-3 kuukauden pituisiin moduuleihin. Kullekin opiskelijalle voitaisiin valita koulutuksesta sopivat moduulit yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tarvittaessa minkä tahansa moduulin voisi käydä uudelleen, tai vaihtaa kurssin tasoa oman osaamisen mukaan. Eri moduulien pyörisivät tarpeeksi tihein välein. Koulutusmoduuleista syntyisi 2-3 vuoden oppimispolku.

Koulutus suunniteltaisiin osaksi muuta maahanmuuttajien kotoutumis- ja ammattiin valmistavaa koulutusta. Alkukurssilla noudatettaisiin mahdollisimman pitkälle Opetushallituksen (2006) suositusta. Kuitenkin niin, että opiskelijan alkukoulutus voisi tarvittaessa olla pidempi kuin 10 kuukautta.



Oppimispolku rakennettaisiin saman oppilaitoksen sisään. Näin opiskelijat tuntuivat kuuluvansa johonkin yhteisöön, pystyisivät helpommin sitomaan sosiaalisia suhteita myös kantaväestöä edustaviin opiskelukavereihin ja ylläpitämään niitä. Opetuksessa pystyttäisiin hyödyntämään ko. oppilaitoksen kaikkia resursseja, kuten eri ammattinaisten opettajia, suomalaisia opiskelukavereita ja terveydenhuoltoa. Oppilashuollolliset tehtävät siirrettäisiin opettajilta kouluun palkatulle sosiaalialan ammattilaiselle.

Opintoja suunnittelemassa olisi pitempiaikaisiin työsuhteisiin palkattuja opettajia, jotka pystyisivät sitoutumaan sekä maahanmuuttajien koulutuksen, oman työnsä että ammattitaitonsa kehittämiseen. Opettajalla tulisi olla mahdollisimman monia luvussa 5.9. mainituista ominaisuuksista. Opetuksessa käytettäisiin vaihtelevia toiminnallisia menetelmiä ja paljon tekemällä oppimista. Tuki- ja lisäopetukseen sekä kouluavustajiin ja/tai omankieliseen tukeen pitäisi varata riittävästi resursseja.

Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutukseen nivottaisiin vaikkapa omina moduleinaan mukaan työpajoja, kieliharjoittelua työpaikoilla tai varsinaista työharjoittelua, kunkin opiskelijan kyvyt ja tarpeet huomioiden. Oppilaitoksen työelämäkontakteja voitaisiin hyödyntää tehokkaasti myös luku- ja kirjoitustaidottomien työharjoittelussa ja työllistymiselle tärkeiden suhteiden luomisessa työelämään.

Oppilaitos ja sen opettajat pyrkisivät aktiivisesti verkostoitumaan muiden luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutusta järjestävien oppilaitosten ja opettajien kanssa. Verkostossa voitaisiin vaihtaa kokemuksia, ajatuksia, tietoja ja ideoita koulutusmetodeista yms.

Kaupungin sosiaalitoimen, oppilaitoksen ja työvoimatoimiston edustajien kannattaisi suunnitella koulutusta yhteistyössä ja pyrkiä ymmärtämään kunkin tahon tärkeinä pitämiä tavoitteita. Tärkeätä olisi, että kaikki osapuolet päätyisivät yhteisymmärrykseen luku- ja kirjoitustaidottomien ja muun maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteista, sen merkityksestä kotoutumiselle ja myös yleisemmällä tasolla alueellisen maahanmuuttajien koulutuspolitiikan tavoitteista.

Kenties laajempi seutukunnallinen, strateginen maahanmuuttajakoulutuksen suunnittelu-, kehittämis- ja yhteistyö olisi tarpeen.

Koulutuksen yhteydessä olisi aina tärkeä kerätä myös luku- ja kirjoitustaidottomien omia ajatuksia, tarpeita ja ideoita opetuksesta sen kehittämiseksi opiskelijoiden todellisia tarpeita vastaavaksi. Olisi myös luotava seurantajärjestelmä, jolla tarkkailtaisiin alkukoulutuksen käyneiden sijoittumista jatkokursseille ja lopulta työelämään.

Hyvä kielitaito ja työpaikka ovat keskeisiä välineitä maahanmuuttajien syrjäytymisen ehkäisemisessä. Luku- ja kirjoitustaidottomien alkuvaiheen koulutukseen kannattaa ehdottomasti panostaa, jotta he pystyisivät hankkimaan vahvan pohjan kielitaidolleen ja sitä kautta mahdollisuuden kouluttautua, saada työtä tulevaisuudessa ja kotoutua osaksi yhteiskuntaamme. Koulutuksella on pystyttävä luomaan maahanmuuttajille uskoa omiin kykyihin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin nykyisessä, monenlaisia tietoja ja taitoja vaativassa tietoyhteiskunnassa.

Luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen järjestämisessä ovat vastakkain koulutuksen hinta ja syrjäytymisen hinta. Syrjäytymisestä seuraa aina vaikeita sosiaalisia ongelmia. Vaikka koulutus pienryhmissä olisikin kallista, se tulisi joka tapauksessa yhteiskunnalle – ja tässä tapauksessa Savonlinnalle – halvemmaksi kuin työelämästä ja yhteiskunnasta syrjäytymisen aiheuttamat kulut.

## LÄHTEET

Commission of the European Communities 2005. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. Brussels 8.7.2005. SEC(2005) 957. Viitattu 23.5.2007.  
[Http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf).

Geneven pakolaissopimus 1951. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. Geneve 28.7.1951. Amnesty Internationalin sivusto. Viitattu 17.5.2007.  
[Http://www.amnesty.fi/history/pakolaiset.htm](http://www.amnesty.fi/history/pakolaiset.htm).

Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006. 19.10.2006. Viitattu 20.5.2007.  
[Http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/10\\_muut/mamu\\_ohjelma19102006.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/mamu_ohjelma19102006.pdf).

Häyrinen, M.-L. 2000. Maahanmuuttajanuoret ja suomalainen koulu. Kokeuksia pääkaupunkiseudun kunnista. Ulkomaalaisvaltuutetun toimiston moniste 1/2000.

Kansalaisuuslaki 16.5.2003/359.

Koppinen, M.-L. 1999. Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Toim. K. Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus, 145-151.

Kotouttamislaki 1999. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 9.4.1999/493.

Kotoutuminen ja työllistyminen 2007. Työministeriön sivusto. Viitattu 17.5.2007.  
[Http://www.mol.fi/mol/fi/04\\_maahanmuutto/03\\_kotoutuminen\\_ja\\_tyollistyminen/index.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi/04_maahanmuutto/03_kotoutuminen_ja_tyollistyminen/index.jsp).

Koukkari-Anttonen, U., Vaarala, H. & Ylönen, T. 2005. Aikuisten maahanmuuttajien luki-opettamisen haasteita. *Tempus* 7, 12–14.

Laine, H. 2007. Projektipäällikkö, Keski-Suomen TE-keskus, työvoimaosasto. Puhelinhaastattelu 23.4.2007.

Lehtelä, H. 2001. Kielen oppiminen. Seminaariesitelmä, kieliteknologiasovellukset. Helsinki 4.12.2001. Helsingin yliopisto. Tietojenkäsittelytieteen laitos. Viitattu 21.5.2007.  
[Http://www.cs.helsinki.fi/u/hahonen/ktsems01/heli/seminaari.pdf](http://www.cs.helsinki.fi/u/hahonen/ktsems01/heli/seminaari.pdf).

Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Toim. K. Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus, 84-95.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Toim. K. Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.

- Moilanen, O. 2007. Koulutuspäällikkö, Tampereen Aikuiskoulutuskeskus. Puhelinhaastattelu 12.4.2007.
- Mäkinen, A.-K., Reuter, N., Anniina Tuominen, A. & Uusikylä, P. 2005. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi. Työpoliittinen tutkimus 267. Työministeriö. Viitattu 23.5.2007.  
[Http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/06\\_tutkimus/tpt267.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt267.pdf).
- Opetushallitus 2006. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi. Vammala: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Viitattu 23.5.2007.  
[Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm\\_561\\_lukutaidot.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi).
- Pakolaisuus 2007. Työministeriön sivusto. Viitattu 17.5.2007.  
[Http://www.mol.fi/mol/fi/04\\_maahanmuutto/06\\_pakolaisuus/index.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi/04_maahanmuutto/06_pakolaisuus/index.jsp).
- Pakolaisten vastaanottotilastot 2007. Työministeriön sivusto. Viitattu 17.5.2007.  
[http://www.mol.fi/mol/fi/04\\_maahanmuutto/08\\_maahanmuuttotilastot/02\\_pakolaiset/index.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi/04_maahanmuutto/08_maahanmuuttotilastot/02_pakolaiset/index.jsp).
- Palapeli-projekti 2007a. ESR-tietopalvelu. ESR-projektin kuvaus. Viitattu 10.5.2007. [Http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/kuvaus\\_S01508.html](http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/kuvaus_S01508.html).
- Palapeli-projekti 2007b. Jyväskylän kaupungin sivut. Viitattu 10.5.2007.  
[Http://www.jkl.fi/palvelut/tyollisyysydenedistaminen/palapeli](http://www.jkl.fi/palvelut/tyollisyysydenedistaminen/palapeli).
- Pehkonen, A. 2006. Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut nro 52. Vammala: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Perttula, M.-L. 2005. Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Toim. K. Ikonen. Saarijärvi: Opetushallitus, 68-75.
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Toim. K. Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus, 152-162.
- Suomen kielen kurssien tavoitteet ja sisällöt. 2007. Helsingin yliopiston Kieli- palvelujen sivut. Viitattu 12.5.2007.  
[Http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/suomikuvaukset.html](http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/suomikuvaukset.html).
- Taitotasokuvaukset. 2004. Opetushallituksen sivusto 18.2.2004. Viitattu 12.5.2007. [Http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17629,3432,3438](http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17629,3432,3438).

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.

Tampereen Aikuiskoulutuskeskus 2007. Viitattu 10.5.2007.

[Http://www.tak.fi/koulutustarjonta/](http://www.tak.fi/koulutustarjonta/). Maahanmuuttajapalvelut, Suomen kielen oppimispaja maahanmuuttajille, Maahanmuuttajien toiminnallinen erityisopetus, Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus, Aktiivisen ja verkostoituvan kotoutumisen perusteet.

Tilastoja ja kaavioita maahanmuutosta 31.12.2006. Työministeriön sivusto. Viitattu 17.5.2007.

[Http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/04\\_maahanmuutto/08\\_maahanmuuttotilastot/kal\\_su.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/08_maahanmuuttotilastot/kal_su.pdf).

Westersund, J. 2001. Arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin. Palkkatyöläinen 6.11.2001, 9. Viitattu 12.5.2007.

[Http://www.palkkatyolainen.fi/pt2001/pt0109/p011106-a6.html](http://www.palkkatyolainen.fi/pt2001/pt0109/p011106-a6.html)