

JOKA KIELI ON UUSI IKKUNA MAAILMAAN
Yhteiskuntatiedon ja suomen kielen opetuksen integraatio
kotouttamiskoulutuksessa

Pro gradu
Heli Joutsen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kielen oppiaine
Syyskuu 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Joutsen, Heli	
Työn nimi – Title Joka kieli on uusi ikkuna maailmaan – Yhteiskuntatiedon ja suomen kielen opetuksen integraatio kotouttamiskoulutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 96
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimus käsittelee Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelman mukaista arjen taitojen ja suomen kielen koulutusta maahanmuuttajille. Suomen kielen opettajat ovat vastuukouluttajan roolissa kotouttamiskoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka Jyväskylän aikuisopistossa ja Jyväskylän kansalaisopistossa suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineintegraatio toteutuu kotouttamiskoulutuksessa.</p> <p>Toteutin tutkimuksen käyttäen etnografista lähestymistapaa, jossa hyödynnetään useita eri aineistonhankinta- ja analyysimenetelmiä. Tutkimukseni on kvalitatiivinen, vertaileva ja deskriptiivinen tutkimus kahden oppilaitoksen opetuksen käytänteistä ja sisällöistä. Aineistoa varten haastattelin sekä kahta suomi toisena kielenä -opettajaa että kuutta maahanmuuttajataustaista opiskelijaa. Haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu. Lisäksi observoin näitä kahta opetusryhmää ja teetin opiskelijoilla lomakekyselyn haastatteluiden rinnalle lisätiedoiksi.</p> <p>Tulosten mukaan kielikoulutukseen integroidaan paljon sisältöjä yhteiskuntaopista, kulttuurintuntemuksesta ja ylipäänsä arjen taidoista. Opiskelijat opiskelevat siis yhteiskunnallisia sisältöjä käyttäen suomen kieltä opiskelun välineenä ja oppivat suomea kotoutumiseen liittyvien harjoitusten avulla. Eniten käsitellään aiheita, jotka liittyvät tiiviisti yksilön jokapäiväiseen elämään yhteiskunnassa, kuten opiskelua, työtä ja asumista.</p> <p>Valtakunnallisen opetussuunnitelmasuosituksen ja oppilaitosten opetussuunnitelman vertailun perusteella ilmenee, että opetussuunnitelmasuosituksen tavoitteita yhteiskunnallisista tiedoista ja taidoista ei kuitenkaan aina saavuteta kotouttamiskoulutuksessa. Eroja on myös jyväskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa eri oppilaitosten välillä muun muassa opetustavoissa ja sisällöissä. Nämä erot pystyttäisiin todennäköisesti jatkossa välttämään kehittämällä yhtenäisempiä malleja muun muassa opetuksen toteutukseen ja arviointikriteeristöön.</p>	
Asiasanat – Keywords Kotouttamiskoulutus, suomen kieli, aineintegraatio, yhteiskuntatieto, maahanmuuttajat	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1. Johdanto	3
2. Mitä yhteiskuntatieto on?	6
2.1 Yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden ero	6
2.2 Opetussuunnitelmien määritelmiä yhteiskuntatiedosta	7
2.2.1 Aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus	7
2.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus	8
2.2.3 Jyväskylän kansalaisopisto ja Jyväskylän aikuisopisto	8
2.3 Oppikirjojen määritelmiä yhteiskuntatiedosta	9
3. Sisältöjen opiskelu toisella tai vieraalla kielellä	16
3.1 Kielellisen ja ei-kielellisen aineksen integrointi	16
3.2 Aineintegraatio suomalaisessa yleisopetuksessa	17
3.3 Kotouttamiskoulutus ja aineintegraatio	18
4. Kotouttamiskoulutuksen esittely ja tavoitteita	21
4.1 Kotouttamiskoulutuksen sisältö ja yleiset tavoitteet	21
4.2 Mitä kotouttaminen on?	23
4.3 Kotouttaminen Jyväskylässä	24
5. Tutkimuksen asemointi	27
5.1 Tutkimuskysymykset	27
5.2 Aiempia tutkimuksia aiheesta	27
5.3 Tavoitteet ja haasteet	35
6. Aineisto ja menetelmät	37
6.1 Tutkimusaineiston hankinta	37
6.1.1 Etnografinen lähestymistapa tutkimusstrategiana	37
6.1.2 Aineistonhankinnassa hyödynnetyt metodit	39
6.1.3 Tutkittavat ryhmät	42
6.2 Analyysimenetelmät	43
6.2.1 Lomakekyselyiden analyysi	44
6.2.2 Observointitulosten tulkinta	46
6.2.3 Haastatteluiden analyysi	46
7. Tulokset	49
7.1 Lomakekyselyn antia	49
7.1.1 Kirjalliset tehtävät	49

7.1.2 Piirrostehtävät	52
7.2 Näkemyksiä observoiduista oppitunneista.....	60
7.3 Opettajien ja opiskelijoiden haastattelut	64
7.4 Tulosten vertailua.....	75
7.4.1 Tulokset opetussuunnitelmien valossa	75
7.4.2 Oppilaitosten opetuskäytänteiden vertailua	78
7.5 Tulosten merkityksestä ja rajoitteista	79
8. Pohdintaa ja johtopäätöksiä.....	82
9. Loppusanat	91
Lähteet.....	93
LIITE 1.....	97
LIITE 2.....	98
LIITE 3.....	100
LIITE 4.....	101

1. Johdanto

Tämä suomen kielen oppiaineen pro gradu -tutkimus käsittelee maahanmuuttajien työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta Jyväskylässä. Kotouttamiskoulutuksessa opetetaan maahanmuuttajille suomi toisena kielenä -oppiaineeseen integroituna kulttuurista ja yhteiskunnallista tietoa Suomesta. Tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä yhteiskuntatiedon osuuteen kielikoulutuksen yhteydessä ja selvittää vertaillen, miten yhteiskuntatiedon opetus on integroitu suomen kielen opetukseen eri oppilaitoksissa.

Tärkein motiivi tutkimukseen on se, että tulosten myötä pystyttäisiin mahdollisesti kehittämään kotouttamiskoulutusta niin rakenteen kuin tavoitteiden osalta. Tein itse opetusharjoittelun vuonna 2009 Jyväskylässä järjestetyssä kotouttamiskoulutuksessa ja havaitsin, että yhteiskuntatiedon opetuksessa on eroavaisuuksia oppilaitosten välillä, vaikka opetussuunnitelma on yhteinen. Aineintegraation pitäisi antaa kielikoulutuksen ohella yhdenmukaisesti, oppilaitoksesta riippumatta, henkistä pääomaa itsenäiseen toimintaan yhteiskunnassa. Aiempien tutkimusten perusteella maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen ensisijainen tavoite, työn tai opiskelupaikan saanti kolmen vuoden kotouttamisjakson tuloksena, jää valtaosalla opiskelijoista toteutumatta (Suokonautio 2008; Myllymäki 2008). Lisäksi yhdenvertaisuuslain (L21/2004) mukaan ihmisille on annettava samanlaiset mahdollisuudet kehittää itseään ja osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Olen valinnut kyseisen aiheen, koska sitä ei ole tutkittu yhteiskuntatiedon ja suomen kielen integroinnin osalta eikä sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta, vaan tutkimusta on tehty lähinnä yleisemmällä tasolla muun muassa opettajien näkökulmasta (esim. Myllymäki 2008). Lisäksi taustalla vaikuttavat eurooppalaisen koulutuksen tiedonvaihtoverkoston Eurydicen tavoitteet kielen ja sisällön yhdistämiseen opetuksessa eli *Content and language integrated learning* -toiminta. Eurydicen mukaan vieraiden kielten opettajilla kannattaisi tulevaisuudessa olla myös ei-kielellinen opetusaine, jotta ajatus aineintegraatiosta toteutuisi konkreettisesti opetuksessa (Eurydice 2006: 41). Keskeisiä käsitteitä tutkielmassani ovat siis kotouttamiskoulutus, yhteiskuntatieto, maahanmuuttajat ja suomi toisena kielenä.

Olen rajannut aiheeni nimenomaan yhteiskuntatiedon opetuksen ja s2-opetuksen eli suomi toisena kielenä -oppiaineen integrointiin, koska aineyhdistelmästä on tehty lähinnä vain työtäni sivuavaa tutkimusta maahanmuuttajien saamista yhteiskunnallisista tiedoista ja taidoista (ks. esim. Suokonautio 2008). Toisekseen useimpien kotouttamiskoulutuksessa olevien maahanmuuttajien tavoitteena on saada töitä Suomesta, joten heiltä vaaditaan kielitaidon lisäksi selkeää käsitystä ja ymmärrystä yhteiskuntamme toiminnasta. Haasteelliseksi tutkimuksen tekee

siihen valitsemani tutkimustapa: Koska yritän kartoittaa tilannetta mahdollisemman monesta perspektiivistä, minun täytyi kerätä aineistoa sekä opettajilta, opiskelijoilta että oppitunneilta observoimalla. Oppilaitosten keskinäisen vertailun lisäksi vertaan saamaani aineistoa Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelmassa esitettyihin tavoitteisiin sekä maahanmuuttajien opetussuunnitelmaan.

Työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen päätehtävä on valmentaa osallistujia sekä kielellisesti että tiedollisesti työskentelemään suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä näkökulmasta kielitaito ei ole siis pelkästään yksilön kompetenssi, vaan useissa tilanteissa työn edellyttämä kvalifikaatio (Härmälä 2007). Tässä tutkimuksessa on ideana selvittää, mitä yhteiskunnastamme opetetaan ensisijaisesti ja millaisilla metodeilla opetus tapahtuu.

Varsinainen tutkimuskysymys on se, miten yhteiskuntatiedon opetus toteutetaan jyväskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa. Olen tarkentanut pääkysymystä seuraavin kysymyksin:

1. Mitä yhteiskuntatietoon kuuluu s2-opetuksessa?
2. Miten yhteiskuntatieto tulee opetuksessa esiin?
3. Mitä opettajat haluavat opiskelijoiden oppivan kurssilla?
4. Miten opetus vastaa opetussuunnitelman antamia perusteita?
5. Miten opetus toteutetaan integroituna suomen kieleen?

Keräsin tutkimusaineiston Jyväskylän aikuisopistolta sekä Jyväskylän kansalaisopistolta, joissa järjestetään jatkuvasti Työ- ja elinkeinotoimiston tukemaa kotouttamiskoulutusta. Tutkimusta varten olen siis observoinut oppitunteja, teettänyt tehtäviä ja haastatellut molempien oppilaitosten s2-opettajia ja maahanmuuttajaopiskelijoita. Tutkimukseeni osallistui kaksi ryhmää, joista toinen opiskeli parhaillaan suomi 1 -kurssilla ja toinen suomi 2 -kurssilla.

Tutkimukseni on luonteeltaan etnografinen, eli tutkijana olen osallistunut melko intensiivisesti ryhmän seurantaan paikan päällä. Valitsin etnografisen lähestymistavan siksi, että sen tulkinnallinen lähestymistapa sopii hyvin esimerkiksi luokkahuoneen tarkasteluun. Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä oli 27 henkilöä (haastatteluihin heistä osallistui kahdeksan ihmistä), eli aineisto on siten helpompi tarkastella ja analysoida monipuolisesti.

Tulosten yleistys ei kuulu laadullisen tutkimuksen tavoitteisiin, mutta ajatuksena on saada pienemmän tarkastelun avulla viitteitä isommasta kokonaisuudesta, kotouttamiskoulutuksen toteutuksesta Jyväskylässä. Näillä perusteilla kuvaan tutkimustani sanoin laadullinen, deskriptiivinen ja vertaileva, sillä osallistujien määrä on suppea – kyseessä on vain

kaksi oppilaitosta ja kaksi opetusryhmää. Ajatuksena on löytää kehitysehdotuksia jyvaskyläläiseen kotouttamiseen. Työni rakenne on seuraavanlainen: Esittelen tutkielmassani aluksi hieman taustaa yhteiskuntatiedosta, kotouttamiskoulutuksesta ja aiheeseen liittyvistä aiemmista tutkimuksista. Sen jälkeen avaan tutkimuksessani käyttämiäni strategioita ja metodeja, esittelen analyysin tulokset ja lopuksi pohdin tulosten pohjalta sekä aineintegraatiota että oman tutkimukseni vahvuuksia ja rajoitteita.

Haluan kiittää äitiäni ja isääni niin henkisestä kuin taloudellisesta tuesta tutkimukseni aikana. Kiitän myös opintietään aloittelevaa kummityttöäni, joka on ilahduttanut minua haastavilla äidinkielen kotitehtävillään “gradutuksen” lomassa. Erityiset kiitokset kuuluvat miehelleni, joka on väsymättömästi kannustanut minua ja uskonut kykyihini silloinkin, kun oma luottamukseni niihin on horjunut. Kiitos ystävät, opettajat ja opiskelutoverit!

2. Mitä yhteiskuntatieto on?

Tässä luvussa kuvaan ja määrittelen useamman eri lähteen avulla yhteiskuntatiedon olemusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhteiskuntaopin pääsisältö tiivistetään näin:

Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta.

Nämä tavoitteet ovat siis yleisopetusta koskevia linjauksia, mutta niiden mukaisesti voi määritellä yhteiskuntatietoa laajemminkin: yhteiskuntatiedon opetuksen tarkoituksena on siis ohjata ihmisiä, kuten nuoria ja maahanmuuttajia, toimimaan tiettyjen tapojen ja normien puitteissa, jotka ovat suomalaiselle yhteiskunnalle ominaisia.

2.1 Yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden ero

Kun käsitellään yhteiskuntaan ja julkiseen hallintoon liittyviä asioita, käsitteissä on syytä olla tarkkana. Esimerkiksi muutamia vuosia sitten mediassa velloi keskustelu siitä, miksi Suomen kulttuuriministeri on se henkilö, joka pystyy vaikuttamaan urheiluun sen rahoituksen osalta. Osa kansasta näki nimittäin kulttuurin ja urheilun kahtena täysin eri asiana: urheilu koettiin enemmän kansalaisten yhteiskunnalliseksi velvollisuudeksi kuin vapaasti valittavaksi kulttuurin tuotteeksi. Sittenkin, keväällä 2010, opetusministeriön ja kulttuuriministeriön yhdistyessä myös ministerinimike muuttui kulttuuri- ja urheiluministeriksi, mikä selkeytti kulttuuriministerin roolia – ja erotti samalla periaatteessa urheilun kulttuurista.

Välttääkseni vastaavat epäselvyydet olen pyrkinyt linjaamaan tutkimuksessani rajan yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden välille. Kyseinen raja voi olla kuin veteen piirretty viiva, mutta aiheen rajaamiseksi tämän eron selvittäminen on ollut tarpeellinen. Ilman sitä tutkimuksen kohde, yhteiskuntatiedon ja suomen kielen integroitu opetus maahanmuuttajille, voisi laajentua liian suureksi tutkimusresursseihini nähden.

Yksi helppo keino rajanveto on asian havainnoiminen perusopetuksen kautta: yhteiskuntatieto on integroitu historiaan, kun puolestaan taito- ja taideaineita, kuten käsitöitä, luovaa kirjoittamista, kuvaamataittoa ja musiikkia, opetetaan erillisinä aineina. Tästä voidaan johtaa sama jaottelu laajempaan, yhteiskunnallisena: yhteiskuntatieto käsittelee yhteiskuntamme sitä puolta, johon kuuluvat hallinto, talous, lait, normit, politiikka ja kaiken tämän tausta. Sen

ideana on jäsentää teoreettisesti, miten suomalainen systeemi toimii. Tosin koulumaailmassa liikunta on omana aineenaan, jossa toteutus on teoriaa yleisempää: opetukseen sisältyy liikunnan ohella lähinnä terveystietoa, muttei esimerkiksi liikunnan ja urheilun yleistä tietämystä, kuten sen merkitystä suomalaiselle kulttuurille eri aikoina.

Tässä tutkimuksessa jätetään siis sivuamatta selkeästi kulttuurisia aiheita, kuten kuva- ja näyttämötaiteet, musiikki, kaunokirjallisuus, urheilu sekä muut samanlaiset yleissivistävän koulutuksen ja kasvatuksen mukana omaksuttavat kulttuuriasiat. Tietenkään rajat eivät ole absoluuttisia, mutta mahdollisissa epäselvissä tilanteissa pyrin parhaani mukaan perustelevaan, miksi jokin on laskettu mukaan yhteiskuntatiedon opetukseen.

Oppikirjojen näkemysten ja oman rajaukseni lisäksi tietysti huomioin parhaani mukaan maahanmuuttajien opettajien omat määritelmät yhteiskuntatiedosta, kun käsittelen luvussa 7 opetuksen sisältöjen käsittelyssä.

2.2 Opetussuunnitelmien määritelmiä yhteiskuntatiedosta

Seuraavana tarkastelen vertailun vuoksi aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yhteiskuntatiedon sekä kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteita ja lisäksi tutkimukseen osallistuneiden oppilaitosten, Jyväskylän aikuisopiston ja Jyväskylän kansalaisopiston, kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmia. Tällä tavoin pystyn vielä tarkentamaan yhteiskuntatiedon määritelmää ja sisältöä kotouttamiskoulutuksessa.

2.2.1 Aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yhteiskuntatiedon opetussuunnitelman perusteet on tarkoitettu ohjaamaan oppilaitosten omien opetussuunnitelmien tekoa ja toteutusta. Historia ja yhteiskuntatieto on luokiteltu erikseen sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen osalta. Yhteiskuntatiedon tärkeimmiksi sisällöiksi on mainittu valta, oikeus, talous ja vaikuttaminen oikeustiedon ja yhteiskuntatiedon perspektiivistä. (OPH 2004.)

Erityisen paljon opetussuunnitelman perusteissa painotetaan yksilöä ja yksilöstä kumpuavaa aktiivisuutta yhteiskunnallisena toimijana. Muun muassa kansalaisen tietämystä oikeuksistaan, velvollisuuksistaan ja vaikuttamismahdollisuuksistaan korostetaan, ja yhteiskuntakriittisyys on myös listattu tavoitteisiin. Esillä ovat lisäksi kansainvälistymiseen ja Euroopan yhdentymiseen liittyvät tavoitteet, joita käsitellään talouden, turvallisuuden, hallinnon ja ihmisten liikkuvuuden kannalta. (OPH 2004.)

2.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen suositus opetussuunnitelmaksi (OPH 2007) on moniselitteisempi kuin perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmassa on luokiteltu erikseen muista oppiaineista arjen taidot, opiskelutaidot, yhteiskuntatietous ja työelämätaidot, mutta toisaalta nämä kaikki lukeutuvat ainakin osittain jonkinlaiseen yhteiskunnalliseen tietouden kokonaisuuteen: arjen taitoihin kuuluvat esimerkiksi asuminen, rahankäyttö ja järjestötoiminta, opiskelutaitoihin suomalaiset koulutusmahdollisuudet, yhteiskuntatietouteen hallinto, elinkeinojärjestelmä ja politiikka, työkuultuuriin ja työelämä-tietouteen ammatillinen järjestäytyminen, työsuojelu ja yrittäjäyys. (OPH 2007.)

Tavoitteena opetussuunnitelmassa on opettaa teemoja niin, että "opiskelijan kielitaito kehittyy vähitellen omasta lähipiiristä kohti laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä" (OPH 2007). Tärkeää on opetussuunnitelman mukaan myös se, että maahanmuuttaja saa koulutuksessa koko ajan sellaista kielellistä ja sisällöllistä tietoa, jota hän voi soveltaa välittömästi jokapäiväiseen elämään.

Kotouttamisjakson jälkeen opiskelijan pitäisi tuntea Suomen valtio maantieteellisesti ja hallinnollisesti sekä yhteiskunnan tarjoamat peruspalvelut. Opiskelija osaa liikkua ja asioida Suomessa ja hän tietää oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan esimerkiksi työntekijänä. Sisältöjen tuntemuksen ohella on olennaista hallita yllä mainitut aiheet myös kielellisesti. "Kielenopiskelussa painotetaan funktionaalisuutta, viestintää ja tilannelähtöisyyttä: tavoitteena on toimiva kielitaito, jonka avulla maahanmuuttaja selviytyy arki- ja työelämässä" (OPH 2007). Opiskelija-arvioinnin perusteissa ei kuitenkaan mainita mitään yhteiskuntatiedon tai muiden aiheiden arvostelusta. Opetussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan opettajaa ainoastaan kielitaidon arviointiin.

2.2.3 Jyväskylän kansalaisopisto ja Jyväskylän aikuisopisto

Edellä mainitsemani opetussuunnitelmien perusteet ja suositukset ovat siis yhteneväiset edellä esiteltyjen kirjojen linjauksen kanssa sen osalta, mitä yhteiskuntatieto on. Perusteemoina ovat hallinto, oikeus, talous, Suomen ja EU:n kansalaisuus ja työelämä. Jyväskylän kansalaisopiston ja Jyväskylän aikuisopiston yhteisessä kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmassa opetus on jaettu neljään moduuliin, joissa jokaisessa on hyvin yksityiskohtaiset sisällön määrittelyt. Yleensä neljästä moduulista kolme on oppilaitoksella tapahtuvaa (kieli)koulutusta ja neljäs on

työharjoittelujakso tai sitten syventävä, kolmea ensimmäistä moduulia kertaava jakso. Alkukartoituksen jälkeen kukin opiskelija sijoitetaan hänelle sopivaan ryhmään.

Tutkimuksessa haastattemieni opettajien mukaan opiskelijat olivat opiskelleet kansalaisopistolla moduuleita 1–2 ja aikuisopistolla 1–3. Molemmat opettajat totesivat, että opetussuunnitelmassa olevien moduulikuvausten seuraaminen ei ole absoluuttista, vaan aiheita nostetaan esiin ja yhdistellään aiempaan tilannekohtaisesti: opiskelijat saattavat esimerkiksi tarvita tietoa jostain asiasta, joka olisi vasta seuraavan moduulin aiheissa.

Yhteiskuntatietoutta löytyy joka moduulista, ja tiedon tasot etenevät syventäen. Esimerkiksi ensimmäisessä moduulissa talouden aiheista ovat käsitellyssä henkilökohtainen rahankäyttö, laskujen maksaminen ja hinnat, toisessa moduulissa ovat äitiyspäiväraha, kotihoidontuki ja vanhempainraha ja kolmannessa ovat perusturvaan liittyvät tuet (muun muassa kotoutumistuki). Hallinnosta puolestaan on moduulissa 1 yleistä tietoa valtionhallinnosta (presidentti, eduskunta ja hallitus) ja moduulissa 2 kunta- ja läänijaosta. Kolmas moduuli syventää tietoja valtion-, alue- ja paikallishallinnoista. Neljännessä moduulissa on tarkoitus käsitellä kattavammin yhteiskunnan arvoihin, kulttuurisiin eroihin sekä vähemmistöihin liittyviä teemoja.

Jyväskylän aikuisopiston ja kansalaisopiston opetussuunnitelmissa yhteiskuntatietoa on katsottu enemmän yksilöiden näkökulmasta: esimerkiksi abstraktin *talous*-käsitteen sijaan puhutaan enemmän henkilökohtaisesta rahankäytöstä ja sosiaaliturvan sijasta muun muassa erilaisista rahallisista tuista. Valtionhallinto esitellään myös lähinnä hallinnon henkilöihin tutustuen varsinaisen demokratian teorian ja hallintorakenteen opiskelun asemesta. Teemat ovat siis samoja kuin oppikirjoissa ja opetussuunnitelmien perusteissa, mutta lähestymistapa on toisenlainen.

2.3 Oppikirjojen määritelmiä yhteiskuntatiedosta

Tässä alaluvussa tarkastelen yhteiskuntatiedon määrittelyä varten sekä uusia että hieman vanhempia yhteiskuntatiedon oppikirjoja. Valikoimani kirjat ovat julkaistu vuosina 1993–2007 eli näin saadaan samalla perspektiiviä ajan saatossa tapahtuneista muutoksista. Esittelen teokset niiden kronologisessa julkaisujärjestyksessä. Kirjoja on yhteensä viisi, joista kolme on toisen asteen oppilaitoksia varten ja kaksi korkeakouluasteelle tarkoitettuja. Kaksi kirjoista on siis enemmänkin opettajaopiskelijoiden ja opettajien oppaita, kun taas muut kolme ovat nimenomaan toisen asteen koulukirjoja.

Opettajankoulutuksen oppaat

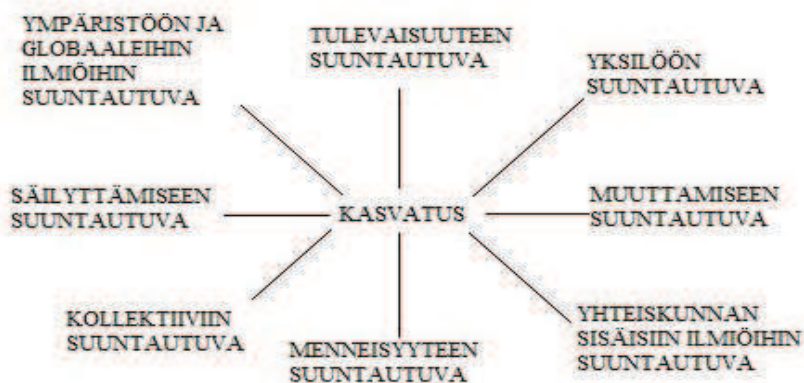
Ensimmäinen teos on Arolan, Elion, Huuhtasen ja Pillin *Yhteiskuntatieto koulussa* (1993). Kirja on tarkoitettu erityisesti yhteiskuntatieteiden opettajaopiskelijoille, mutta esipuheessa luvataan teoksen soveltuvan muidenkin alojen opettajille. Samaisella sivulla kirjoittajat linjaavat, ettei yhteiskuntatietoon lueta koulussa opetettavaa historiaa. (Elio 1993: 5.) *Yhteiskuntatieto koulussa* vie lukijansa yhteiskuntatieteen alkulähteille ja myös sen didaktisiin ulottuvuuksiin, mutta rajaa teoksen käytön nyt oppiaineen sisällön määrittelyyn.

Elio toteaa, että yhteiskunnallinen sivistys on yleissivistyksen alakäsite, ja tällainen sivistyksen muoto perustuu metatietoon eli tiedostettuihin tietoihin (Elio 1993: 15). Koulutuksella ja kasvatuksella on tärkeä rooli metatiedon kehittämisessä. Elion mukaan yhteiskunnalliseen sivistykseen kuuluvat lisäksi kommunikatiiviset taidot sekä eettiset perustekijät (1993: 16). Ihmiset tarvitsevat näitä valmiuksia, jotta he todella olisivat yhteiskuntatiedon tavoitteiden mukaisesti kykeneviä osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan esimerkiksi poliittisesti.

Kommunikatiivisten taitojen ja yhteiskuntatietouden opettamisessa on tarkoituksena aktivoida ihmisiä mukaan julkiseen keskusteluun ja pohtimaan omia arvojaan ja vakaumuksiaan. Jo arkisten ristiriitatilanteiden arviointi antaa hyvät mahdollisuudet harjoitteluun. (Elio 1993: 20–21.) Elio kuvailee, että yhteiskuntatiedon opiskelussa tällainen prosessinomaisuus on tärkeää, koska materiaalia on niin paljon (1993: 42). Oppitunneilla läpi käytävän oppiaineen valinta on kuitenkin vaikeaa näin laajasta aihepiiristä, sillä opetussuunnitelma vaatii kaiken sovittamista tiettyyn tuntimäärään.

Elion mukaan yhteiskuntatiedon tunneilla olisi tärkeää opettaa yhteiskunnastamme ainakin seuraavat sisällöt: hallintojärjestelmä, viestintäjärjestelmä, kansainvälisen politiikan järjestelmä sekä tuotanto- ja jakelujärjestelmä. Hän kuitenkin varoittaa, että liian tarkkaan etukäteen määritellyt tavoitteet saattavat yksinkertaistaa liikaa opetussisältöjä, jolloin tilaa ei jää oppijoiden omista tarpeista lähtevälle opetukselle. On tärkeämpää tavoitella asiakokonaisuuksien hallintaa yksittäisten tavoitteiden sijaan, sillä oppijoiden tarpeita on lähes mahdoton tietää ennakkoon. (Elio 1993: 61–62.)

Yhteiskuntatiedon opettajan on tehtävä paljon valintoja, jotta kokonaisuus säilyy eheänä. Arolan (1993) kaavio teoksessa *Yhteiskuntaelämään kasvattamisen ulottuvuuksia* kuvaa tätä monisäikeisyyttä (kuvio 1).



Kuvio 1. Yhteiskuntaelämään kasvattamisen ulottuvuuksia (Arola 1993: 86).

Opettajan on siis tehtävä valintoja, mihin asioihin hän haluaa keskittyä opetuksessaan. Toki eri lähtökohdat eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta esimerkiksi nykyhetken opettajan voisivat kuvitella poimivan kuvion kahdeksasta vaihtoehdosta – eli neljästä vastakohtaparista – suuntaukset, jotka keskittyvät säilyttämiseen (esimerkiksi kansallisen kulttuurin säilyttäminen), tulevaisuuteen, yksilöön ja globaaliuteen, koska ne ovat tällä hetkellä esimerkiksi ympäristöpolitiikan ja elinkeinoelämän suosimia teemoja. *Yhteiskuntatieto koulussa* -teos osoittaa hyvin, kuinka vaikeaa aiheen rajaus voi olla.

Toinen tarkasteltava oppikirja on *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* (Löfström [toim.] 2001). Kyseinen teos on tarkoitettu korkeakouluasteen opiskelijoille, ja sen tavoitteena on kehittää yhteiskuntatietoa oppiaineena. Samalla kirja esittelee lyhyesti yhteiskuntatiedon historiallista taustaa eli syitä siihen, miksi tietyt aihepiirit ovat nykyisessä opetussuunnitelmassa mukana. Tärkeimpänä muutoksena yhteiskuntatiedon perinteessä mainitaan 1970-luvun peruskoulu-uudistus, joka käänsi opetuksen huomiota yhteisöstä yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin yhteiskunnassa (Arola 2001: 5).

Selkeästi jo pidemmän aikaa vallinneina yhteiskuntatiedon opetuksen perusaineiksina teoksessa mainitaan kytkeytyminen historiaan, valtio- ja instituutiokeskeisyys ja normatiivisuus (Arola 2001: 2). Talouden muutokset ja Euroopan yhdentymisen ovat tuoneet paljon uusia kerroksia yhteiskuntatietoon, mutta perinteet ovat juurtuneet niin syvään, että oppiaineen kehitys on jäänyt vaillinaiseksi. Yhteiskuntatiedon kenttä koulussa on siksi melko hajanainen, eikä aineintegraatio historian kanssa ole parantanut sen asemaa omana oppiaineenaan. (Arola 2001: 7–8.) Historiallinen aspekti on tietysti tärkeä, koska yksittäisten ihmisten voi ajatella jatkavan yhteiskunnan historiaa olemassaolollaan (Arola 2001: 2). Teoksessa peräänkuulutetaan lähinnä oppiaineen selkiyttämistä tiedetaustaltaan, koska muun muassa yhteiskuntatiedon käsitteistö on

niin horjuvaa, että eri aiheiden teoreettinen käsittely on hankalaa. Yhteiskuntatiedon roolin todetaankin olevan ”vahvasti informatiivis-deskriptiivinen tiedonjakotehtävä” (Löfström 2001: 22–23).

Varsinaisiksi opetuksen sisällöiksi teoksessa nostetaan sekä isompia yhteiskuntaopin tiedetaustoja että pienempiä kokonaisuuksia näiden aihepiireistä. Suuremmista tiedetaustoista mainitaan kansantaloustiede, politiikan tutkimus eli valtio-oppi ja sosiologia. Lisäksi kulttuuriantropologian, yhteiskuntafilosofian, sosiaalipsykologian ja oikeustieteen katsotaan olevan potentiaalisia tiedonmuotoja. (Löfström 2001: 30.) Pienempiin kokonaisuuksiin listataan puolestaan poliittinen järjestelmä, Suomi EU:n jäsenenä, turvallisuuspolitiikka, kunnallinen päätöksenteko, sosiaaliturva, työmarkkinat, oikeuslaitos, tiedotusvälineet, kansantalouden toiminnan yleislinjat, henkilökohtaisen talouden hoito ja sen vaikutus kansantalouden kuvaan (Löfström 2001: 10). Pää tavoitteena olisi, että oppija omaksuisi taidon käsitellä ja pohtia yhteiskunnallisia asioita ja tietoa sekä yhteiskunnallisesta että eettisestä näkökannasta – unohtamatta maailman nopeaa ja jatkuvaa muuttumista (Löfström 2001: 19).

Toisen asteen oppilaitosten oppikirjat

Kolmantena kirjana yhteiskuntatietoa määrittää *Suomen tie. Lukion yhteiskuntatieto* (Laitinen ym. 2004). Se on nimensä mukaisesti lukion oppikirja, joka pyrkii nykyaikaisella otteellaan tuomaan yhteiskuntatietoutta lähemmäs nuoria kansalaisia. Teos esittelee yhteiskuntatiedon perusteita aluksi poliittis-historiallisesta näkökulmasta kertaamalla lyhyesti esimerkiksi Suomen tien Venäjän vallan alta itsenäiseksi hyvinvointivaltioksi (Laitinen ym. 2004: luvut 1 ja 2), mutta painotus on kuitenkin nykyajan kansallisissa sekä globaaleissa näkymissä. Verrattuna kahteen ensin esiteltyyn oppikirjaan *Suomen tie* on sisällöltään huomattavasti konkreettisempi, lähempänä arkielämää ja etäämpänä yhteiskuntatieteestä, koska se virittää lukijaansa kuvilla, tilastoilla ja jopa laulujen sanoilla. Se herättelee myös korkeatasoisempaa ajattelua lukuisilla välikysymyksillään: *Miksi ihmiset äänestävät? Millainen enemmistö eduskuntapaikoista mielestäsi olisi hyvä toimivan hallitustyön kannalta? Mitä mielestäsi kuuluu turvallisuuteen? Miten globalisaatio näkyy päivittäisessä elämässäsi?* (Laitinen ym. 2004: 99, 115, 151, 178.)

Yhteneväistä kahteen aiempaan teokseen nähden on Suomen valtion- ja kunnallishallinnon, oikeusjärjestelmän ja kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien käsittely. Taloustietoa ei mainita ehkä yhtä laajasti kuin edellä esiteltyissä ja tiedotusvälineitä käsitellään kriittisemmällä otteella, mutta molemmat aiheet ovat kuitenkin mukana. Sen sijaan uutta ja erilaista on muun muassa valtiollisten turvallisuuskysymysten ja globalisaation nostaminen

merkittäväksi osaksi teosta: kummastakin on yksi kokonainen luku kirjan kahdeksasta luvusta.

Valtion sisäisen ja ulkoisen turvallisuuden osalta mainitaan oikeuslaitoksen, poliisin ja puolustusvoimien ohella terrorismin uhka ja sen ehkäisy. Kirjassa tarjotaan silti tilaa oppijan omalle mielipiteelle: *Näkökulmasta riippuen eri henkilöitä voidaan pitää terroristeina tai vapaustaistelijoina.* (Laitinen ym. 2004: 152.) Lisäksi vapaaehtoinen maanpuolustus sekä kansainväliset puolustusliitot, kuten NATO, ovat saaneet osansa huomiosta (Laitinen ym. 2004: 164). Jo näissä asioissa näkyy se, että Suomen väestörakenne on muuttunut ja muuttumassa yhä heterogeenisempaan suuntaan niin etnisesti kuin maailmankuvallisesti, koska oppikirjoissa tarkastellaan yhteiskunnallista elämää globaalimmasta perspektiivistä.

Näiden oppikirjojen sisällön kehitystä lähes kahden vuosikymmenen aikana tarkastellessa on todettava, että herääminen globalisaatioon on tapahtunut Suomessa suhteellisen verkkaisesti ja myöhään. *Media tavoittaa meidät yhä useammin, nopeammin ja monipuolisemmin kuin koskaan,* todetaan (Laitinen ym. 2004: 78), joten tietoisuuden laajentuessa globaaliksi maailma ikään kuin pienentyy, tulee lähelle yksilöä. Internetin aiheuttama muutos ja sen nykyinen merkitys korostuu tässä yhteydessä selkeästi.

Kun maailma aukeaa suoraan kotiovelta, ihmisten täytyy oppia ajattelemaan kotikaupungin ja kotimaan rajojen yli. Oppisisällöiksi globaalista ajattelusta nousevat muun muassa kulttuurien säilyttäminen, ympäristöasiat, ihmisoikeudet sekä köyhien maiden elinolosuhteiden kohentaminen (Laitinen ym. 2004: 182, 184–185). Nämä ovat universaaleja asioita, joihin vaikuttaminen vaatii laaja-alaista kansainvälistä yhteistyötä.

Neljäs teos *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa* (Koskela – Passoja 2007) on myös toisen asteen oppikirja, joka on tarkoitettu osaksi ammatillisia perustutkintoja. Näkökulma yhteiskuntatietoon on enemmän työelämäkeskeinen kuin edellä mainitussa lukion oppikirjassa, joka pyrki lähinnä yleissivistävään ja yhteiskuntatieteelliseen tarkasteluun.

Mielenkiintoista on, kuinka kirjassa on linjattu suomalaisen hallintojärjestelmän kuvaus: pääpaino asettuu yksilön vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksiin sen sijaan, että käytäisiin läpi vain valtion eduskunta-hallitus-presidentti-asetelmaa. Tietoa kansalaisen mahdollisuuksista jaetaan koko elämän ajalle, sillä perinteisen puolue- ja vaalitietämyksen lisäksi teoksessa käsitellään myös oppilaskunta- ja opiskelijatoimintaa sekä työssä vaikuttamista (esim. luottamustoimet ja ammattiliitot).

Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa lupaa jo nimensä puolesta laajemman näkökulman yhteiskuntatietoon. Se on näistä valikoiduista oppikirjoista ensimmäinen, jossa käytetään kokonainen luku Euroopan Unioniin. Luvussa kerrataan Euroopan yhteisön synty ja kuvataan EU:n tämänhetkistä rakennetta – realiteetteja unohtamatta: kirjassa ei pyritä siloteltuun

mielikuvaan eheästä yhteisöstä, vaan pohditaan myös sen ongelmia, kuten EU-maiden hyvin erilaisia asemia unionissa (Koskela – Passoja 2007: 98).

Teoksessa esitellään väestörakennetta myös maahan- ja maastamuuton näkökulmasta (Koskela – Passoja 2007: 20), mikä on uusi ulottuvuus oppikirjoissa. Ihmisten liikkuvuus valtioiden välillä lisääntyy jatkuvasti muun muassa EU:n yhdentymisen myötä, joten tietoa tarvitaan yleissivistyksen ohella käytännön elämää varten. Esimerkiksi työpaikan saanti ei ole nykyään kovin varmaa, mikäli työnhakija ei ole valmis joustamaan kaupungin tai maan suhteen, jossa työtä on tarjolla. Kirja tarjoaa vinkkejä työnhakuun niin kotimaassa kuin koko Euroopassa (Koskela – Passoja 2007: 109, 169).

Kansalaisuus on siis koko oppikirjan pääteema. Se ei keskity enää pelkästään Suomen kansalaisuuteen vaan eurooppalaisuus on otettu vahvasti huomioon meitä lähinnä olevana globalisaation ilmiönä. Tiivistetysti todettakoon, että kirjassa käydään läpi kansalaisen perspektiivistä tärkeimmät yksilön oikeudet, velvollisuudet, kansantalous ja työelämä.

Aikajärjestyksessä viimeinen, viides teos on *Kansalainen – Yhteiskuntaopin kertauskirja* (Jalonen – Kähkönen 2008). Kyseessä on lukion ylioppilaskirjoitusten reaalikokeeseen valmistava oppikirja. Tässä oppikirjakatsauksessa käsittelin jo yhden lukion yhteiskuntatiedon kirjan, mutta *Kansalainen* on valittu mukaan, koska se on sisällöltään hiukan tuoreempi ja panostaa ylioppilaskoetta silmällä pitäen kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen.

Tässä teoksessa korostuu yhteiskuntatiedon perusasioiden kertauksen ohella käytännön tieto, jolla opastetaan yksilön toimintaa ja taustoitetaan yhteiskunnan nykytilaa. Kirjassa on paljon samoja sisältöjä, joita vaaditaan yhteiskuntatiedon opetukselta esimerkiksi Löffströmin toimittamassa *Yhteiskuntatiedon tiedetausta* -teoksessa (2001): kansantaloustiede, oikeustiede, valtio-oppi ja sosiaalipolitiikka. Uudempaa materiaalia yhteiskuntatiedon opetukseen on eurooppalaisuutta käsittelevä luku, jossa käydään muun muassa läpi Euroopan unionin historiaa (Jalonen – Kähkönen 2008: 158–163). Lisäksi henkilökohtaiseen elämään liittyen käsitellään muun muassa asumista, sijoittamista, perheoikeutta ja kuluttajansuojaa. Mielenkiintoista tämän ohella on suomalaisen yhteiskunnan eri nimitysten, kuten jälkiteollinen palveluyhteiskunta, tietoyhteiskunta, hyvinvointiyhteiskunta, koulutusyhteiskunta, selitys ja pohdinta (Jalonen – Kähkönen 2008: 13): Yhteiskuntaamme ei pidetä täysin yksiselitteisenä ja aukottomana kokonaisuutena, jota yhteiskuntatiedon tehtävänä on vain selittää.

Tiivistetysti kirjallisuuskatsaukseen valituista oppikirjoista nousivat esiin eniten siis oikeustieto, sosiologia, taloustieto, valtiollinen ja kunnallinen hallintojärjestelmä, Suomen poliittinen järjestelmä, työelämä, globalisaatio, eurooppalaisuus ja sekä eettiset tekijät, kuten

ihmisoikeudet. Sisällöt eivät ole muuttuneet 15 vuoden aikana merkittävästi, koska oppikirjojen täytyy luonnollisesti peilata opetussuunnitelman perusteiden sisältöä. Tapahtunut muutos on siinä, että näkökulma on vaihtunut: näissä viidessä oppikirjassa on selkeästi nähtävissä painopisteen muutos yhteisöllisestä yksilöllisempään yhteiskuntatiedon käsittelyyn. Pro gradu -tutkimukseni osalta onkin olennaista, mitä tietoa ja mistä lähteestä yksilö saa ja kuinka hän mahdollisesti käyttää tietojaan.

Maahanmuuttajien tarvitsema yhteiskuntatietous lähtee huomattavasti syvemmillä perusrakenteesta kuin toisen asteen opiskelijan saati yliopisto-opiskelijan, mutta tarpeesta löytyy toisaalta samoja elementtejä: tulevaisuuttaan suunnittelevat nuoret tarvitsevat yhtä lailla tietoa opiskelumahdollisuuksista ja -paikoista sekä työstä ja työllistymisestä kuin aikuiset maahanmuuttajat, joiden maahanmuutto ei ole työperäistä tai joilla ei ole suomalaisen yhteiskunnan mittapuulla sopivaa ammattitutkintoa työllistymiseen. Molemmilla on oltava myös kulttuurista tietoa esimerkiksi käyttäytymisestä ja tavoista voidakseen toimia yhteiskunnallisissa konteksteissa. Koulutukseen osallistumisen ja työelämässä toimimisen lisäksi maahanmuuttajat tarvitsevat yhteiskuntatietoa ja kielitaitoa jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen (Arajärvi 2009: 98).

Havaitsin teoksista myös sen, ettei kulttuuria ja yhteiskuntaa voi täysin erottaa toisistaan niiden vuorovaikutteiden suhteen vuoksi, vaikka pientä eroa esimerkiksi teemoissa kulttuurin ja yhteiskunnan välille voikin tehdä. Tässä tutkimusraportissa en ole sulkenut tyystin pois kaikkia aiheita, jotka ovat kulttuurin ja yhteiskuntatiedon häilyvältä raja-alueelta. Toivon sen olevan eduksi hahmottelemani aineintegraation kokonaiskuvan esittelyssä.

3. Sisältöjen opiskelu toisella tai vieraalla kielellä

Content and language integrated learning eli lyhennettynä CLIL yhdistää vieraan kielen ja jonkin muun oppiaineen opetuksen. Esittelen tässä luvussa ensin CLIL-opetuksen periaatteita yleisesti niin opettajan kuin oppijoiden kannalta sekä integraation toteutumista suomalaisissa kouluissa, minkä jälkeen pohdin CLILin roolia aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksessa. Viittaan tässä luvussa aineintegraatioon myös lyhenteellä CLIL ja nimityksellä vieraskielinen opetus.

3.1 Kielellisen ja ei-kielellisen aineksen integrointi

CLIL tarkoittaa vieraan, alueellisen tai vähemmistökielen opetuksen ja ei-kielellisten opetussisältöjen yhdistämistä (Eurydice 2006: 7). Vaikka aineintegraatio on yleistynyt kouluympäristössä vasta viime vuosina, Euroopassa sen hyväksymisen taustalla on vuosien kokeilua ja suunnittelua aina 1990-luvun alusta lähtien. Euroopan komission toimintasuunnitelmassa kielikoulutuksen kehittämiseksi on mukana 31 Euroopan valtiota, jotka noudattavat vaihtelevissa määrin CLIL-opetuksen perusideaa vieraiden kielten opetuksesta (Eurydice 2006: 13). Integrointia pidetään hyvänä opetusmuotona, mikäli se toteutetaan harkiten ja ammattitaidolla (Seikkula-Leino 2004: 207).

Euroopassa tavoitteena on opettaa vähintään kahta vierasta kieltä jo esiasteesta alkaen, koska kielten opetus halutaan aloittaa mahdollisimman varhaisessa iässä. Mikäli tämä ei toteudu esiasteella, vieraiden kielten täytyisi tulla mukaan viimeistään perusopetuksessa, jonka jälkeen opintojen olisi tärkeää jatkua mahdollisesti myös toisen asteen oppilaitoksissa. Suomessa CLILiä on sovellettu opetussuunnitelmiin ja sitä myötä opetukseen vuodesta 2005 Euroopan komission laatiman suunnitelman mukaisesti. (CLIL Network; Eurydice 2006.)

Opettajien tietotaidon täytyy olla monipuolista vieraskielisen opetuksen toteutuksessa. Tärkeää työn kannalta on opettajan motivaatio oman ammattitaidon kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Jäppinen 2004: 200, 203). Vieraalla kielellä opiskelevilla oppijoilla on korkeampi motivaatio kielen oppimiseen kuin äidinkielellään opiskelevilla, ja CLIL-oppijat ovat myös kriittisempiä kielitaitoaan kohtaan. Erityisesti nuoret saattavat tosin olla yleisesti kriittisempiä itseään kohtaan eli affektiivisia latauksia syntyy muun muassa siitä, etteivät he osaa vierasta kieltä kuin natiivi kielenkäyttäjät. (Seikkula-Leino 2004: 207, 215, 218.)

3.2 Aineintegraatio suomalaisessa yleisopetuksessa

Suomessa vieraskielinen opetus sisältyy perusasteen ja toisen asteen opetussuunnitelmiin (Seikkula-Leino 2004: 220), mutta sitä sovelletaan satunnaisesti myös esimerkiksi korkea-asteella. CLIL-toiminnan perusidea on opettaa ei-kielellisiä oppiaineita kielen avulla kolmella tapaa: *in, with and through a foreign language* eli vieraan kielen opetuksen sisältönä, kielen opetuksen rinnalla ja kieltä pelkkänä välineenä käyttäen (Eurydice 2006: 7). Näiden kolmen lähtökohdan erot eivät välttämättä tule selkeästi esiin käytännön opetuksessa, mutta niiden olemassaolo on hyvä muistaa opetusta suunnitellessa. Opetukseen saadaan monipuolisuutta, kun sen tavoitetta voidaan kohdistaa kulloisenkin lähtökohdan mukaan. Suomen kieltä puhuu melko pieni joukko muihin kieliin suhteutettuna, joten vieraskielinen opetus lisää suomalaisten osallistumismahdollisuuksia monikielisessä ja -kulttuurisessa maailmassa (Jäppinen 2004: 195).

CLILin suosio Euroopassa perustuu muun muassa aiemmin tehtyihin naapurimaiden välisiin sopimuksiin tai maassa asuvien vähemmistöryhmien myötä aloitettuun kielen tukemiseen. Taustalla voivat siis olla poliittiset syyt, maantieteelliset syyt tai väestöön liittyvät syyt (Eurydice 2006: 14). Suomen erikoisuutena on kaksi kansalliskieltä, mikä perustuu maamme historiaan ja poliittisiin näkökohtiin ja sittemmin myös demografisiin syihin, sillä Suomessa on laajahko ruotsinkielinen vähemmistö. Ruotsin kielen rinnalla Suomessa opetetaan vieraana kielenä useimmiten englantia, ranskaa, saksaa ja venäjää. Ranska, saksa ja Englanti ovatkin koko Euroopan alueella yleisimmin opetetut vieraat kielet. Eurydicen selvityksen mukaan Suomessa kielten avulla opetetaan pääasiassa luonnontieteitä, yhteiskuntatietoa ja historiaa, mutta myös taideaineita ja terveystietoa (2006: 25–26). Laajasta kielivalikoimasta huolimatta vieraskielinen opetus tapahtuu Suomessa useimmiten englanniksi (CLIL Network).

Eurydicen kielikoulutustavoitteiden metodologinen päämäärä on säilyttää eurooppalaisten kielten moninaisuus. Joissain Euroopan maissa useiden vieraiden kielten opetus on ollut arkea jo pitkään, mutta kokonaisuudessaan variaatio on suurta Euroopan alueella. Esimerkiksi Luxemburgissa CLIL-opetus on mahdollista jo kaikissa kouluissa (Eurydice 2006: 14). Vuosina 2004–2005 suurimmassa osassa valtioita vieraskielisen opetuksen soveltaminen oli vasta pilottivaiheessa tai osittaisessa käytössä. Suomi oli tuolloin ja on yhä yksi maista, joissa vieraskielinen opetus on sisällytetty opetussuunnitelmiin (Eurydice 2006: 25–26).

Aineintegraation toteutumisella on hyvät lähtökohdat Suomessa, sillä pitkän vieraan kielen opetus alkaa toiselta tai kolmannelta luokalta, useimmissa kouluissa on mahdollisuus valita viidennellä luokalla toinen vieras kieli, minkä jälkeen yläkoulussa alkaa toisen kotimaisen kielen, yleensä ruotsin, opiskelu. Kieliopintoja on myös mahdollista täydentää kahdeksannelta luokalta

alkavassa vieraan kielen opetuksessa tai vaihtoehtoisesti lukiossa. Tällä hetkellä Suomessa ovat pakollisia pitkä vieras kieli ja toinen kotimainen, joten integraatio rajoittuu käytännössä näihin kahteen kieleen. Uskon kuitenkin, että ei-kielellisten oppiaineiden tavoitteet lisäävät myös kiinnostusta kieliin, jos aineiden opetusta integroidaan. Suomessa tarjotaan tällä hetkellä noin 25 kaupungissa vieraskielistä opetusta ei-kielellisissä oppiaineissa (CLIL Network).

CLIL-opetuksen toteuttamissuunnitelman laatineen tahon, Euroopan komission, näkemysten mukaan vieraan kielen ja muiden opetussisältöjen yhdistämisestä on runsaasti hyötyä oppilaille, koska se lisää muun muassa monikulttuurista tuntemusta, kieli- ja viestintätaitoa ja oppilaiden motivaatiota, mutta ei vaadi lisätunteja opetukseen tai vie tilaa muilta oppiaineilta (Euroopan komissio 2008). Yhtenäisemmän eurooppalaisen kielipolitiikan tavoitteena ei ole kuitenkaan korvata Suomen tai muiden maiden omaa kielikoulutusta, vaan täydentää ja tukea sitä (Euroopan komissio 2003).

3.3 Kotouttamiskoulutus ja aineintegraatio

Kuten edellä ilmenee, eurooppalaisen CLIL-toiminnan asettamat tavoitteet koskevat lähinnä yleisopetusta ja vieraan kielen opetusta. Euroopan komissio pyrkiikin edistämään elinikäisen oppimisen ideaa, jotta myös työssäkäyvät saisivat mahdollisuuden täydentää taitojaan (Euroopan komissio 2003). Elinikäinen kielten opiskelu ja oppiminen eivät koske yksin maahanmuuttajia vaan myös heidän opettajiaan. Hyvällä kulttuurien tuntemuksella opettaja voi rakentaa suomen kielen, yhteiskunnan ja kulttuurin opiskelusta kiinnostavan ja aktivoivan kokonaisuuden, joka voi helpottaa opiskelupaikan tai työpaikan saantia.

Oman äidinkielen tukeminen edistää yksilön kotoutumista uuteen yhteiskuntaan (Eurydice 2009), ja eri äidinkielisten kielitarpeista puolestaan syntyy lisähaasteita suomalaisen kielikoulutuksen sisältöön. Opetukseen vaikuttavat lukuisat tekijät: jos maahan muuttaa aikuisia ulkomailta, on hyvin todennäköistä, että mukana muuttaa myös lapsia tai vaihtoehtoisesti maahanmuuttajavanhemmille syntyy Suomessa lapsia, joiden oman äidinkielen kehittymistä halutaan tukea. Tällä hetkellä Euroopan alueen yleisimmät opetettavat vieraat kielet ovat saksa, englanti ja ranska, mutta ihmisiä muuttaa Eurooppaan ja Suomeen myös muista kieliympäristöistä. Mitä tapahtuu kielikoulutukselle jatkossa? Eurooppalaisissa kielikoulutustavoitteissa todetaan, että opetukseen on tarkoitus saada mukaan eurooppalaisten virallisten kielten ohella muun muassa vähemmistökieliä ja maahanmuuttajien kieliä (Euroopan komissio 2003). Esimerkiksi swahilin tai thain äidinkielen opetusta on mahdollista saada muttei vielä kaikkialla tai kaikilla koulutustasoilla. Oman äidinkielen opiskelu toimii tukena suomen

kielen oppimisessa sekä aikuisilla että lapsilla. Käytännössä aikuisten työvoimapolitiittiseen kotouttamiskoulutukseen tarvittaisiin lisäresursseja – aikaa ja kielellisesti päteviä opettajia – jotta tavoite toteutuisi.

Työelämä asettaa myös omat kielitaitovaatimuksensa, minkä pitäisi vaikuttaa paljon kotouttamiskoulutuksen aineintegraation sisältöihin. Sajavaara ja Salo (2007) ovat tutkineet, millaisia kielitarpeita työnantajien ja kielten asiantuntijoiden mukaan Suomessa on. Kielen absoluuttinen hallinta ei ole enää kielitaidon tavoite, vaan yhä useammin kielen funktio kommunikaation välineenä on tärkeintä: kielitaitoa tarvitaan suhteiden luomiseen, tiedon hankkimiseen ja kansainvälisten asiakkaiden palvelemiseen (Sajavaara – Salo 2007: 237–238). Kyse ei ole tietenkään vain kotimaisen työvoiman kielitaidon kehittämisestä, sillä Suomen työmarkkinoilla on yhä vähemmän ihmisiä, minkä myötä maahanmuuttajia tarvitaan työelämään mukaan. Kulttuurien tuntemus on tärkeää myös kansainvälisten suhteiden luomisessa ja ylläpidossa. Kielikoulutuksen sisällöissä kannattaisi olla sellaista etnistä ja kulttuurista tietoa, josta on oppijalleen käytännön hyötyä arkielämässä. (Sajavaara – Salo 2007: 234–235.)

Ennen kaikkea kieli- ja viestintätarpeista tarvitaan ajankohtaista ja luotettavaa tietoa sekä työnantajien että kieliasiantuntijoiden puolelta. Tällä tavoin voidaan luoda tarkempaa urasuunnitelmaa maahanmuuttajille, jotka eivät ole vielä työllistyneet Suomessa. Eurooppalainen viitekehys ja Eurooppalainen kielisalkku (ks. esim. EVK 2001 sekä EKS) ovat tärkeä osa eri oppilaitosten ja maiden välisten arvioinnin yhtenäistämistä ja kielitaidon todistamista. (Sajavaara – Salo 2007: 246–247.) Niiden avulla työ- tai opiskelupaikan hakija voi helposti todentaa osaamisensa tason ja laajuuden, mikäli käytössä on yhteinen arviointiasteikko. Kielisalkun sisällöillä voidaan osoittaa myös ei-kielellistä tietoa, jolloin oppijaa on helpompi ohjata omien kiinnostuksiensa ja vahvuuksiensa pariin. Kotouttamiskoulutuksen arvioinnin pitäisi koskea lisäksi siis kielessä käsiteltävien sisältöjen osaamista eikä vain kielitaidon arviointia.

CLIL-opetus on periaatteeltaan samanlaista kuin maahanmuuttajien kotouttamiskoulutus: molempiin kuuluu kielen opiskelun yhteydessä asennekasvatusta ja eri kulttuureihin tutustumista, mikä vahvistaa sekä vallitsevaan yhteiskuntaan kotouttamista että opiskeluryhmän sisäistä harmoniaa. Opetuksen käytännönläheisyyden vuoksi niin CLIL-opetuksessa kuin kotouttamisessa syntyy äidinkielen oppimisen kaltaista omaksumista, kun opiskeltavaa kohdekieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa kuten keskusteluissa (Jäppinen 2004: 199).

Vieraskielisen opetuksen ja kotouttamiskoulutuksen opettajien tilanne on hyvin yhteneväinen. Opettajien ei tarvitse olla syntyperäisiä kielenpuhujia, mikäli he hallitsevat kielen hyvin. Lisäksi opettajien täytyy olla asiantuntijoita niin käyttämänsä opetuskielen kuin ei-

kielellisen aineen sisältöjen osalta. Heidän on osattava tunnistaa kielen eri rekistereitä ja vivahteita sekä tuntea sisältöihin liittyvää erityissanastoa ja tyyliä. (Jäppinen 2004: 196, 199–200.) Myös ammattiin liittyvät haasteet ovat samanlaisia: soveltuvaa koulutusta kahden erilaisen aineen opettamiseen on tarjolla lähinnä jatko- tai täydennyskoulutuksissa. Aineintegraatioon tarvittavaa peruskoulutusta ei järjestetä systemaattisesti, ja riittävä pätevyys voi olla raskasta suorittaa omalla ajalla työn ohessa. (Jäppinen 2004: 195, 197; Pöyhönen ym. 2009: 40.)

CLILin ja kotouttamiskoulutuksen käytännöstä löytyy toisaalta merkittäviä eroja: vieraskielisen opettamisen sijaan kotouttamiskoulutuksessa on kyse toisen kielen opetuksesta sisältöjä integroiden. Kotouttamisessa aikuisille maahanmuuttajille on harvoin tarjolla oman äidinkielen tukea, ja olemassa oleva tuki perustuu lähinnä vertaistukeen tai sanakirjoihin. Varsinaista kieliasiantuntijaa ei ole apuna kuin suomen kielessä. Vieraskielisessä opetuksessa oppijoiden äidinkieli ei kärsi (Seikkula-Leino 2004: 207), sillä esimerkiksi Suomessa suomenkielisten äidinkieli on ympäristön valtakieli. CLIL-opetuksen ainevaihtoehdoista poiketen opetus rajoittuu – ja on toisaalta laajennettu – sisällöiltään lähinnä yhteiskuntatietoon ja kulttuurisiin tapoihin. Opettajalla täytyy olla selkeät tiedot näihin asioihin ja henkilökohtaista perspektiiviä Suomeen, vaikka hän ei olisi syntyperäinen suomen kielen puhuja.

Sisältöjen oppimisen väline on vieraskielisessä opetuksessa kieli, jota opitaan ja omaksutaan toisen aineen opiskelun ohessa (Jäppinen 2004: 194), kun taas kotouttamiskoulutuksessa tarjotaan ja toki myös tarvitaan huomattavasti enemmän formaalia kielenopetusta (Pöyhönen ym. 2009: 36). S2-tunnilla opetuskieltä on lähes mahdoton vaihtaa opetuksen aikana, sillä kotouttamiskoulutuksen ryhmässä voi olla lukuisia eri äidinkieliä eikä yhtään yhteistä kieltä, jolloin opetus tapahtuu pääasiassa aina suomeksi. CLIL-opetuksessa oppijoiden äidinkielellisen enemmistön on mahdollista saada yleensä sekä vertaistukea että opettajan tukea. Olisi myös eduksi, jos opettaja osaisi eritellä kohdekielen ja oppijoiden äidinkiel(i)en välisiä pääeroja ja -yhtäläisyyksiä (Jäppinen 2004: 200). Kotouttamiskoulutuksen tilanne on toinen, koska ryhmän opettajan resurssit eivät välttämättä riitä selvittämään 10–15 eri kielen eroja suomeen.

Kotouttamiskoulutuksen ja vieraskielisen opetuksen tiet eroavat monin paikoin lähtökohtien vuoksi. Pää tavoitteet ovat silti samat: kielellinen ja tiedollinen opetus yhdessä lisäävät mahdollisuuksia monikulttuurisen ympäristön kehittymiseen ja kansainvälistymiseen. Hyvä aineintegraatio auttaa oppijoita ymmärtämään sekä valtaväestöä että vähemmistöjä ja sopeutumaan erilaisiin toimintaympäristöihin (Jäppinen 2004: 195).

4. Kotouttamiskoulutuksen esittely ja tavoitteita

Yhteiskuntaopin käsitteen lisäksi on syytä selventää kotouttamiskoulutuksen sisältöä. Tämä luku pyrkii selventämään, mitä kotouttamiskoulutus sisältää ja millaisia tavoitteita sillä on kielen ja sisältöjen opetuksessa. Lisäksi tarkastelen, mitkä oppilaitokset tarjoavat yleensä kotouttamiskoulutusta. Tutkimuksen kannalta on tietysti olennaista selvittää näiden ohella, mitkä ovat syyt ja motivaatiot yhteiskuntatiedon opetukseen.

4.1 Kotouttamiskoulutuksen sisältö ja yleiset tavoitteet

Vaikka laki kotouttamisesta tuli voimaan vasta (L493/1999), maahanmuuttajien (ja toki myös valtaväestön) kielikoulutuksen kehittämiseksi on tehty Suomessa töitä jo useamman vuosikymmenen ajan: Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus alkoi 1980-luvun alussa. Sitä seurasi vuosina 1982–1987 Euroopan neuvoston ohjaama projekti, joka painotti yleisesti kieltenopetuksen suunnittelua ja kehittämistä käyttötarpeiden pohjalta. 1990-luvulla huomioitiin myös kulttuurin tuntemisen merkitys kielten oppimisessa sekä ymmärrettiin muiden kielten arvo. Samalla vuosikymmenellä syntyi yhteinen eurooppalainen viitekehys. (Huttunen – Takala 2004: 331–333; EVK 2001.) Kotouttamislain mukaan kotouttamisella tarkoitetaan “maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen” (L493/1999).

Kotouttamiskoulutus on siis lakisääteistä toimintaa, johon kuuluu sekä kielikoulutusta että yhteiskunnallisen ja kulttuurisen tiedon opetusta (OPH 2007). Työvoimapolitiittiseen koulutukseen ovat oikeutettuja työikäiset eli 15–64-vuotiaat maahanmuuttajat (Arajärvi 2009: 64). Koulutuksella on kolme tasoa: valtiollinen, kunnallinen ja yksilöllinen (Suokonautio 2008: 20). Valtiollista tasoa säätelevät muun muassa Euroopan komission tiedonannot maahanmuuttopolitiikasta. Ensimmäinen näistä annettiin vuonna 2003, kun yhteinen eurooppalainen lähestymistapa koettiin tarpeelliseksi lisääntyneen maahanmuuton myötä (Euroopan komissio 2004: 1).

Kotouttamis- tai monikulttuurisuusohjelmia julkaistaan kunnallisella tasolla, kunnittain tai seuduittain. Aluekohtainen kotouttamisohjelma toimii ohjenuorana, kun maahanmuuttajalle laaditaan henkilökohtainen kotoutumissuunnitelma, jonka avulla luodaan koulutuspolku peruskielitaidon hankkimisesta ammatilliseen koulutukseen ja/tai työpaikan hankintaan (Nurminen – Turtiainen 2006). Kotouttamissuunnitelma on maahanmuuttajille, jotka

ovat tulleet Suomeen asuakseen tai jäädäkseen pidemmäksi aikaa, kuten paluumuuttajille, pakolaisille tai avioliiton myötä Suomeen muuttaneille (Pöyhönen ym. 2009: 19–20). Eri maahanmuuttajaryhmät voivat kuitenkin olla hyvin erilaisia: Euroopasta Suomeen palaava henkilö tarvitsee todennäköisesti huomattavasti vähemmän kielikoulutusta ja työvoimapolitiittista neuvontaa kuin esimerkiksi Aasiasta tai Afrikasta maahan muuttanut ihminen (Arajärvi 2009: 109). Koulutusta ei voi kehittää siis yhteen muottiin, vaan kyse on monikulttuurisesta joukosta ja ihmisistä, joilla erilaiset lähtökohdat kotoutumiseen (Pöyhönen 2009: 13).

Opetussuunnitelman perusteiden suosituksen mukaisesti kotouttamiskoulutuksessa opetetaan kiteytetysti seuraavia asioita:

- suomen (tai ruotsin) kieli
- arjen taidot
- opiskelutaidot
- yhteiskuntatietous ja kulttuurintuntemus
- työelämätaidot
- valinnaiset opinnot.

(OPH 2007)

Näiden pohjalta maahanmuuttajaa ohjataan eteenpäin omalla työllistymis- tai koulutuspolullaan. On kuitenkin huomioitava, että valtakunnallinen opetussuunnitelmasuositus on nimenomaan suositus, joka antaa joustavuutta varsinaiselle toteutukselle. Joustavuus mahdollistaa esimerkiksi eriytetymmän opetuksen, mutta vähemmillä resursseilla suunnitelman joustavuus saattaa yksipuolistaa koulutusta. (Pöyhönen ym. 2009: 23.)

Kielellisenä tavoitteena työvoimapolitiittisessa kotouttamiskoulutuksessa on saada kielitaito B1-tasolle yleisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti, jotta maahanmuuttajilla on mahdollisuus myös kansalaisuuteen. Toisaalta tärkeä tavoite on enemmistökielen osaaminen arkielämässä, jottei puutteellinen kielitaito estä opiskelua, työnhakua tai työskentelyä suomalaisessa yhteisössä. Viestinnällisten vaatimustasojen vuoksi Suomen sanotaan olevan “paperimaa”, missä kaikki tieto on lähinnä luettavissa jostain ja viranomaisten kanssa asioidessa syntyy paljon kirjallisia dokumentteja (Pöyhönen ym. 2009: 58).

Yhteiskuntatiedon osalta tavoitteena on suomalaisen yhteiskunnan rakenteen tuntemus sekä yhteiskuntaan osallistaminen (OPH 2007; Arajärvi 2009: 66). Yhteiskuntatietoa opetetaan, koska se tarjoaa konkreetteja taustatietoja uuden kulttuurin omaksumiseen. Arajärven mukaan olisi tärkeää motivoida maahanmuuttajia toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä

edistää heidän omia pyrkimyksiään integroitua ja työllistyä eikä suinkaan käsitellä maahanmuuttajien tarpeita ja kouluttaa heitä erillään yhteiskunnasta (2009: 83–85). Tämän vuoksi aion selvittää tutkimuksessani, millaisia asioita maahanmuuttajille opetetaan suomalaisesta yhteiskunnasta.

4.2 Mitä kotouttaminen on?

Perinteisesti erivivahteisilla, uuteen maahan sopeutumista tarkoittavilla nimikkeillä on selkeä Berryn (1980) luoma nelijako: *segregaatio* eli eristäytyminen, *marginalisaatio* eli syrjäytyminen, *assimilaatio* eli sulautuminen ja *integraatio*, jo tuttu kotoutuminen (Korkiasaari 2009, luentokalvot). Segregaatio, johon viitataan myös termillä *separaatio*, tarkoittaa vähemmistöryhmän omaehtoista tai ulkopuolisesta paineesta (esim. rasismista) johtuvaa eristäytymistä. Marginalisaatio eli syrjäytyminen yhteiskunnasta on puolestaan valitettavan tuttu nykypäivän ilmiö. Oman kulttuurin sivuuttamista ja mukautumista valtakulttuuriin sanotaan assimilaatioksi. (Berry 1980: 211–279.) Integraatio-nimikkeelle kehitettiin suomalainen vastine, koska sekin herätti kysymyksiä kulttuuriin mukautumisen – ja varsinkin mukauttamisen – laadusta. Tuloksena syntyi termi *kotoutuminen*.

Sopivan suomenkielisen termin löytäminen ei ole yksinkertaista. Maahanmuuttajien Suomeen kotoutumista edistävällä koulutuksella on monta nimeä: puhutaan kotiutumiskoulutuksesta, kotouttamisesta ja kotoutumiskoulutuksesta. Sanat *kotiutuminen* ja *kotoutuminen* viittaavat yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Termi *kotouttaminen* puolestaan pitää ajatuksen tasolla sisällään sen, että prosessissa on mukana myös muita kuin maahanmuuttaja yksin eli se viittaa ulkopuolelta tulevaan toimintaan kuten viranomaisten apuun (L493/1999). Jos sanaa pohditaan tarkemmin, kotouttamisesta herää ajatus myös vuorovaikutuksesta: yhteisön uusi jäsen saa tukea sen vanhemmilta jäseniltä. Joka tapauksessa kaikki edellä mainitut termit viittaavat siihen, että Suomesta pyritään löytämään ”koti” sen uudelle, lailliselle asukkaalle (Suokonautio 2008: 25). Yhteiskuntaopin ja suomen kielen koulutus kuuluvat tähän tiiviisti kotouttamispolitiikan mukaan (Suokonautio 2008: 26). *Kotiuttamisen* jyrkkä merkitysero muihin termeihin on syytä havaita: *kotiuttaminen* viittaa kotiin lähettämiseen eli maahanmuuttajien tapauksessa Suomesta poistamiseen, kotimaahan lähettämiseen.

Aiemmin siis integraatioksi kutsutun kotouttamisen ja kotoutumisen termit ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä, sillä maahanmuuttajilla voi olla hyvin yllättäviä yksilöllisiä tavoitteita kulttuuriselle ja yhteiskunnalliselle sijoittumiselleen Suomessa. Esimerkiksi yhtenä

riskinä kotouttamisessa pidetään assimilaatiota, joka tarkoittaa yksilön sulautumista uuden maan kulttuuriin ja yhteiskuntaan ilman, että hänen oma kulttuuriperimänsä säilyy. Jotkut ulkomailta muuttavat eivät kuitenkaan halua tuoda kotimaansa tapoja mukanaan, vaan haluavat olla suomalaisina Suomessa – assimiloitua suomalaiseen yhteiskuntaan. (Suokonautio 2008: 34–35.)

Yllä mainittujen syiden takia on hyvin haastavaa löytää tarpeeksi neutraalia nimitystä, sillä viimeistään ajan myötä terminologia värityy. Tässä työssä olen joka tapauksessa käyttänyt johdonmukaisesti sanaa *kotouttaminen*, sillä nykyhetkessä sillä on mielestäni eniten positiivista varausta. Muutamissa kohdissa käytän myös sanaa *kotoutuminen*, sillä on olemassa jo joitain vakiintuneita termejä, kuten kuten *kotoutumissuunnitelma*. Suokonautio toteaa tutkimuksessaan termien merkitysrajoista, ettei kulttuurinen muutos ole tietenkään yksisuuntaista vaan pikemminkin hybridi, jossa assimilaatio tai oman kulttuurin säilyttäminen ei voi olla aivan täydellistä. Mikäli aiheen rajauksena on esimerkiksi tiettyihin tavoitteisiin pyrkivä kotouttamiskoulutus, voidaan silti valita jokin tietty käsite käyttöön sen saamasta kriitistä huolimatta. (Suokonautio 2008: 35.)

Nimikkeitä on siis monia, mutta koulutuksen funktio sama. Työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen napakka määritelmä löytyy Opetushallitukselta:

Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on työikäisen väestön koulutusta, jonka tavoitteena on parantaa työikäisten mahdollisuuksia pysyä työmarkkinoilla tai päästä sinne takaisin.
(OPH 2010a)

Samat tavoitteet on suomalaisilla työikäisillä aikuiskoulutuksessa, mutta maahanmuuttajien haasteena on lisäksi sopeutuminen uuteen yhteiskuntaan ja uuden kielen opettelu työvoimapolitiittisen koulutuksen ohessa. Kuitenkin vain harva työllistyy tai saa opiskelupaikan heti kotouttamisjakson jälkeen, sillä usein kielitaito ei ole ehtinyt kehittyä riittävästi tai se ei vastaa arkielämän tarvetta (Pöyhönen 2009: 59). Lisäksi maahanmuuttajataustaiset työnhakijat tarvitsevat työvoimapolitiittista neuvontaa ja ohjausta kantaväestöä enemmän, joten viranomaisten sitoutuminen ja resurssit kotouttamiseen vaikuttaa myös kotouttamistavoitteiden toteutumiseen (Arajärvi 2009: 88).

4.3 Kotouttaminen Jyväskylässä

Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelmassa (Nurminen – Turtiainen 2006) sanotaan, että jokaiselle työikäiselle ja -kykyiselle maahanmuuttajalle on laadittava kolmivuotinen kotouttamissuunnitelma. Suunnitelman tarkoituksena on ohjata maahanmuuttajaa omien

työllistymistavoitteiden asettamisessa sekä tietysti riittävän suomen kielen kielitaidon ja tarvittaessa ammatillisen täydennyskoulutuksen hankinnassa. Molempien osapuolinen, maahanmuuttajapalveluiden ja maahanmuuttajan, tulisi sitoutua kotouttamissuunnitelman toteuttamiseen ja päivittämiseen. Maahanmuuttajalla on oikeus saada työmarkkinatukea (tai vaihtoehtoisesti kotouttamistukea tai työttömyyskorvausta) vasta sitten, kun suunnitelma on laadittu. Erityisesti kuitenkin kotouttamissuunnitelman toteuttaminen ja päivittäminen jää usein vaillinaiseksi, koska työ- ja elinkeinoviraston henkilöresurssit ovat riittämättömät (Suokonautio 2008: 74).

Jyväskylässä kotouttamiseen erikoistuneita tahoja ovat Palapeli-projekti, Jyväskylän kansalaisopisto, Jyväskylän aikuisopisto, Jyväskylän kristillinen opisto ja Jyväskylän yliopisto. Näistä instituutioista kansalaisopisto ja aikuisopisto ovat varsinaisesti Työ- ja elinkeinotoimiston työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen oppilaitoksia. Palapeli-projekti on rinnastettavissa tähän, sillä opiskelemalla Palapelissä esimerkiksi kurssien välillä opiskelijat voivat ylläpitää kursseilla oppimiaan tietoja ja taitoja. Kristillinen opisto ja Jyväskylän yliopisto tarjoavat sisällöllisesti samanlaisia suomalaista elämää käsitteleviä kursseja kuin kolme edellä mainittua, mutta opiskelija ei saa samaa taloudellista etuutta eikä häntä ohjata tietyn kotoutumissuunnitelman mukaan suomalaiseen työelämän tai opiskelun pariin. Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Avoin yliopisto eivät ole suoranaisesti kotouttamistyössä mukana, vaan pyrkivät takaamaan mahdollisuuden korkeakoulutasoisiin opintoihin aiemmasta koulu- ja työtaustasta riippumatta. Opiskelija tarvitsee riittävät lähtötason tiedot, mutta häntä ei vaadita käymään esimerkiksi suomalaista peruskoulua, mikäli hän on suorittanut vastaavat opinnot kotimaassaan.

Kielikoulutusta tarjoavista oppilaitoksista löytyy eritasoisia ryhmiä aina luku- ja kirjoitustaidottomien alkeisopetuksesta suomi 5 -kurssiin, joka valmistaa yleisen kielitutkinnon taitotasokoetta varten. Koulutusta on saanut Jyväskylässä 1990-luvun alusta lähtien, ja sen nykyisestä muodosta vastaavat Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajapalvelut, kansalaisopisto, aikuisopisto, Työ- ja elinkeinotoimisto sekä Keski-Suomen TE-keskus. (Nurminen – Turtiainen 2006.) Jyväskylän yliopistossa on mahdollista opiskella suomi toisena ja vieraana kielenä -opintoja sekä suorittaa erillinen suomen kielen perusopintokokonaisuus ulkomaalaisille, mutta nämä opinnot vaativat tiettyä koulutus pohjaa toisin kuin kotouttamiskoulutus, joka on avoin kaikille työikäisille maahanmuuttajille, joille on laadittu henkilökohtainen kotoutumissuunnitelma. Kaikki kotouttamiskoulutuksen opetus tapahtuu suomen kielellä, koska se on opetusryhmien ainoa yhteinen kieli – ja tietysti myös opiskeltava kohdekieli. Vastuukouluttaja on suomen kielen kouluttaja. Englantia osaa selkeä vähemmistö opiskelijoista,

joten siitä ei ole apukieleksi, mikäli opettaja mieli olla tasapuolinen opiskelijoita kohtaan.

Jyväskylän aikuisopistolla ja Jyväskylän kansalaisopistolla on yhteinen opetussuunnitelma, joka on laadittu ensin syksyllä 2007 alkavaa koulutusta varten (Karjalainen ym. 2007), mutta suunnitelma on jäänyt alkuperäisessä muodossaan nykyisenkin opetuksen perustaksi eli sitä ei ole päivitetty kuluneiden vuosien aikana. Opetussuunnitelmaan kirjattuna yleisenä tavoitteena on järjestää vain vähän aikaa Suomessa asuneille ihmisille vuoden mittainen koulutusjakso, jonka päämääränä on Opetushallituksen organisoiman yleisten kielitutkintojen kielitaitotaso 3:

Ymmärtää pidempää puhetta ja keskeisen ajatuksen monista televisio- ja radio-ohjelmista, jos aihepiiri on suhteellisen tuttu. Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Normaalityyppinen 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.

(OPH 2010b)

Kolmas kielitaitotaso vastaa eurooppalaisen viitekehyksen B1-tasoa (ks. EVK 2001). Taso 3 sijoittuu yleisten kielitutkintojen kuusiportaisessa asteikossa keskitasolle. Perustasoa ovat YKI:n määrittelyssä tasot 1–2, keskitasoa 3–4 ja ylintä tasoa 5–6 (OPH 2010b). Kielitaitotason lisäksi opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan samat asiat kuin valtakunnallisessakin opetussuunnitelman perusteissa: kotouttamiskoulutuksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa kotoutumaan Suomeen ja kehittämään itselleen niin hyvä suomen kielen ja Suomen yhteiskunnan tuntemus, että hän voi hakea koulutukseen tai töihin kotouttamisjakson jälkeen.

Opetussuunnitelman mukaan koulutus koostuu neljästä lähiopiskelun moduulista (periaatteessa kurssit suomi 1–4) sekä työharjoittelumoduulista. Opiskelijoille laaditaan opintojen ohjaamiseksi henkilökohtainen opiskeluohjelma, jota verrataan Työ- ja elinkeinoviraston laatimaan henkilökohtaiseen kotouttamissuunnitelmaan. Mikäli suunnitelmissa ilmenee suuria eroja, opiskelijan kanssa neuvotellaan uudelleen tavoitteista, kuten tietyn kielitaitotason saavuttamisesta ja jatkosuunnitelmista.

Koulutuksen alussa kartoitetaan opiskelijoiden kielellinen lähtötaso ja mahdolliset opetuksen eriyttämisen tarpeet, kuten lukihäiriö. Ensimmäisen moduulin aikana laaditaan myös henkilökohtainen opiskeluohjelma, jonka tarkoituksena on sitouttaa opiskelija kurssin sääntöihin ja tavoitteiden – kielitaitotaso 3:n ja työpaikan hankkimisen – saavuttamiseen (Karjalainen ym. 2007). Keski-Suomen tämänhetkinen työttömyysaste on korkea, mutta kantaväestön ikääntyessä maahanmuuttajien merkitys työvoimalle on suuri (Pöyhönen ym. 2009: 12, 27).

5. Tutkimuksen asemointi

Kotouttamiskoulutusta ja aineintegraatiota käsittelevistä tutkimuksista löytyy muutamia, eri näkökulmista samaa teemaa lähestyviä julkaisuja, ja tässä luvussa teen katsauksen näihin. Toisessa alaluvussa esittelen tämän tutkimuksen tavoitteita tulosten osalta ja lisäksi haasteita, jotka voivat vaikuttaa tällaisen tutkimuksen tekoon matkan varrella.

5.1 Tutkimuskysymykset

Kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen soveltamisesta ja toteutumisesta sekä opetusmenetelmistä tarvitaan lisää tutkimustietoa, jotta voidaan arvioida koulutuksen laatua ja vaikutusta kotoutumiseen (Pöyhönen ym. 2009: 64). Tavoitteenani on siksi selvittää, miten yhteiskuntatiedon opetus toteutetaan jyvaskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa suomeen integroituna. Vastausta varten aineistosta täytyy analysoida, mitä eri aiheita yhteiskuntatiedosta opetetaan s2-opetuksessa, miten nämä aiheet tulevat esiin opetuksessa ja millä keinoin kieli ja sisällöt integroidaan.

Tutkin myös, mitä opettajat tahtovat opiskelijoiden oppivan kurssilla, sillä kurssien sisällölliset aiheet ovat yleensä kiinni opettajien valinnoista opetussuunnitelman pohjalta. Pöyhösen ym. selvitystä varten haastatellun jyvaskyläläisen s2-opettajan mukaan suomen kieli ja yhteiskuntatieto ovat Jyväskylässä erotettu omiksi oppiaineikseen, eivätkä eri aineiden opettajat neuvottele keskenään opetettavista yhteiskuntatiedon sisällöistä (2009: 38). Tutkimusaineistooni kuuluvat suomen kielen opettajien tunnit, joten tarkastelen työssäni, miten he opettavat yhteiskuntatietoa opetussuunnitelman perusteisiin verraten.

5.2 Aiempia tutkimuksia aiheesta

Tutkimukseeni verraten aihetta sivuavia tai eri näkökulmasta lähestyviä tutkimuksia löytyy muutamia. Esimerkiksi työministeriön *Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan* (2005) tarkastellaan kotouttamiskoulutusta hallinnollisesta näkökulmasta sekä pohditaan mahdollisia kehityskohteita. Toinen työministeriön tutkimus (Uusikylä ym. 2005) on *Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi*, jonka tavoitteena oli selvittää kotouttamiskoulutuksen toimivuutta ja tuloksellisuutta. Tulosten perusteella kotouttamiskoulutus koettiin tarpeelliseksi tekijäksi muun muassa maahanmuuttajien kielitaidon kehittämisessä ja heidän sopeutumisessaan

yhteiskuntaamme.

Ajankohtaisimpia katsauksia kotouttamiskoulutukseen ovat Arajärven (2009) ja Pöyhösen ym. (2009) selvitystyöt. Arajärvi erittelee selvityksessään *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut* maahanmuuttajien työllistymiseen liittyviä esteitä muun muassa kielitaidon ja yhteiskunnallisen tiedon valossa (2009: 1). Maahanmuuttajien työttömyysaste on kolminkertainen kantaväestöön nähden: työllistymistä haittaavat esimerkiksi yhteiskunnallisen tiedon puute, kielitaidon riittämättömyys ammatilliseen koulutukseen osallistumiseksi sekä viranomaisten täydennyskoulutuksen puutteellisuus eli selvityksen perusteella saatu koulutus ja ohjaus ei ole aina tarkoituksenmukaista (Arajärvi 2009: 12, 81, 92). Selvityksessä tarjotaan myös parannusehdotuksia työllistymisen edistämiseksi: työelämään valmentava yhteiskuntatiedon opetus, yhteiskunnalliseen toimintaan osallistaminen, työntekijöiden ja viranomaisten etnisen ja kulttuurisen tietämyksen lisääminen ja yksilöllisyyden huomiointi ohjaavat kotouttamista oikeaan suuntaan (Arajärvi 2009: 28–29, 81, 84).

Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa -selvityksessä esitellään, millaista kielitaitoa kotouttamiskoulutuksessa tavoitellaan ja miten kielikoulutus toteutuu tavoitteisiin nähden (Pöyhönen ym. 2009: 10, 13). Selvityksen tiedot ovat kerätty asiantuntijahaastatteluilta ja aiemmista selvityksistä (esim. Uusikylä ym. 2005; Arajärvi 2009) sekä maahanmuuttajien työllistymistilastoista ja Yleisten kielitutkintojen korpukselta (Pöyhönen ym. 2009: 9–10). Työ on merkittävä oman tutkimukseni kannalta, sillä siinä on esimerkkinä kotouttamiskoulutuksen toteutuksesta esitelty Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston tarjoamaa koulutusta ja haastateltu paikallisia asiantuntijoita. Selvityksen mukaan tavoitteena kotouttamiskoulutuksessa on toiminnallinen kielitaito, joka on B1.1-tasolla. Vain osa maahanmuuttajista saavuttaa kotouttamisaikanaan tämän tason, sillä ihmiset oppivat ja omaksuvat asioita yksilöllisesti. Oppimisen jatkumo jää myös heikoksi, koska oppijat eivät voi edetä omaan tahtiin kieliopinnoissaan ja toisaalta opiskelijoilla on harvoin tarjolla autenttisia tilanteita kielen harjoitteluun. (Pöyhönen ym. 2009: 13–14, 58–59.) Parannusehdotuksena selvityksessä esitetään, että kielen opetuksen tulisi olla toiminnallista ja yksilöiden tarpeiden mukaan muotoutuvaa ja oppilaitosten täytyisi sitoutua toimintaan entistä lujemmin taatakseen koulutuksen jatkumon (Pöyhönen ym. 2009: 59–60).

Varsinaisista tutkimuksista aiheittani lähimpänä on Suokonaution lisensiaatintyö *Palapelin palat paikoilleen* (2008), joka käsittelee kotouttamisen hyötyjä ja kehittämiskohteita oppijan näkökulmasta. Suokonaution lisensiaatintyössä (2008) keskeisenä sisältönä ovat Jyväskylässä koulutusta saaneiden maahanmuuttajien kokemukset ja parannusehdotukset kotouttamiskoulutuksen sisältöjen osalta.

Esittelen seuraavissa alaluvuissa Suokonaution (2008) tutkimuksen lisäksi yhden pro gradu –työn, jossa keskipisteessä ovat kotouttamiskoulutuksen opettajien omat näkemykset täydennyskoulutuksen tarpeista (Myllymäki 2008), sekä kaksi tutkimusartikkelia aineintegraatiosta perusopetuksen yleisopetuksessa: Pöyhösen ja Saarion yhteisartikkeli (2009) sisältää tutkimuksen oppimisympäristön vaikutuksesta sisällön, merkitysten ja tekstitaitojen oppimisessa. Saarion oma artikkeli (2006) noudattaa pitkälti samoja linjoja: Kyseessä on tapaustutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta ja tekstikäytänteistä yhteiskuntatiedon tunneilla.

Koulutuksen merkitystä kartoittamassa

Ensimmäisenä käsittelen Suokonaution lisensiaatintutkielman taustaa, tutkimusasetelmaa ja tuloksia. Suokonautio on työskennellyt vuosina 2001–2005 projektipäällikkönä Palapeli-projektissa, jonka osa kyseinen tutkimus on, joten hänellä oli omakohtaista kokemusta kotouttamiskoulutuksen rakentamisesta. Palapeli on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama, ja se on rinnastettavissa työvoimakoulutukseen. Suokonaution tutkimus siis käsittelee Palapelikoulutuksessa olleiden maahanmuuttajien kokemuksia koulutuksen vastaavuudesta heidän tarpeisiinsa ja kartoittaa samalla koulutuksen kehittämistarvetta. Jos maahanmuuttajalla ei ole riittävää kielitaitoa ja koulutusta kohdemaassaan, syrjäytymisen riski on olemassa (Suokonautio 2008: 21).

Suokonaution mukaan Jyväskylään tulee vuosittain 100–150 maahanmuuttajaa, jotka tulevat työvoimatoimiston (nyk. työ- ja elinkeinovirasto) asiakkaiksi. He tarvitsevat kotouttamissuunnitelman, jotta he saavat muun muassa suomen kielen koulutusta osana kotouttamiskoulutusta. Useille suomalaisille työnantajille Suomessa hankittu ammatti on luotettava osoitus ammattitaidosta, mutta heikon kielitaitonsa vuoksi monilla maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on vaikeuksia saada täydennyskoulutusta alkuperäiseen ammattiinsa ja sitä myötä on myös hankalaa päästä töihin. Tutkimusta motivoi erityisesti koulutettavien työllistyminen Suomessa: maahanmuuttajien työttömyystilanne oli tutkimuksen toteutuksen aikana noin 2,5-kertainen verrattuna normaaliväestöön. (Suokonautio 2008: 26, 100.)

Suokonaution laadullisen tutkimuksen ajatuksena oli saada koulutuksen suunnittelutyötä moniäänisemmäksi keräämällä opiskelijoiden mielipiteitä ja kokemuksia. Hän puhuu tutkimuksessaan ilmaisesta kotouttamiskoulutuksesta “lahjana”, jota vastaanottajan on häpeällistä kritisoida saatuaan sen pyytämättä ja mitään maksamatta (2008: 66). Toinen aspekti on Suokonaution mielestä se, että ilmainen koulutus tuo myös tietyt vaatimukset opiskelijoille.

Näiden seikkojen vuoksi ensinnäkin rehellistä palautetta on vaikea saada, koska maahanmuuttajat eivät tahdo vaikuttaa epäkiitollisilta, jottei lahjaa peruta. Toisekseen heidän omat intressinsä saattavat jäädä huomiotta – eritoten, mikäli kyseessä on kulttuuritaustaltaan ja ulkonäöltään hyvin erilainen ihminen, kuten Suokonautio esittää. (Suokonautio 2008: 19, 21.) Solidaarisuus ja vastavuoroisuus onkin tärkeää, jotta kotoutumista voi tapahtua. Kielitaito on myös kiistatta ratkaisevassa asemassa, mikäli maahanmuuttaja tahtoo itse kohentaa tilannettaan.

Suokonaution tutkimusryhmään kuului 33 maahanmuuttajaa, joista osa oli käynyt korkeakoulun, osa oli saanut ammatillisen koulutuksen, osalla ei ollut koulutusta ja yksi oli luku- ja kirjoitustaidoton. Suokonautio analysoi jokaisen informantin kotouttamissuunnitelman ja lisäksi haastatteli heistä yhtätoista vuosina 2005–2006. Hän analysoi haastattelutulokset hermeneuttista tulkintaa käyttäen ja vertasi sitten haastattelutuloksia sekä informanttien alkuperäisiin ammatteihin että huhtikuun 2007 tilanteeseen. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa oli kolme teemaa: kotouttamiskoulutuksen laatu ja rakenne, ohjaus ja kotouttamiskoulutuksen kehitystarpeet. (Suokonautio 2008: 7, 50–51.)

Tulosten perusteella koulutuksen alun odotus saattaa venyä useisiin kuukausiin, jopa yli puoleen vuoteen, jolloin kotoutuminen alkaa hyvin verkkaisesti. Maahanmuuttajat ehdottivat, että koulutukseen pitäisi päästä nopeammin ja etenemisnopeuden täytyisi olla kohtuullinen. Suokonautio itse puhuu “kuminauhaliikkeestä” eli kuminauhan kiristyessä liikaa vauhtia voisi hidastaa. Ryhmät tuntuivat monista opiskelijoista liian heterogeenisiltä: nopeasti kieltä oppivat turhautuvat kursseilla ja hitaasti oppivat taas jäävät parempien jalkoihin. Jotkut opiskelijat olivat joutuneet kursseille väärässä järjestyksessä, jolloin opiskeluun saattoi jäädä aukkoja. (Suokonautio 2008: 57, 95.)

Koulutuksen ohjaukseen kuuluu kotouttamisen ensimmäisenä vaiheena kotouttamissuunnitelman teko. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan Suokonaution mukaan edes muistaneet tehneensä tällaista suunnitelmaa tai sen funktio oli jäänyt heille epäselväksi. Suokonautio päätteli, että työvoimatoimistolla ei ole tarpeeksi resursseja kotouttamissuunnitelman päivittämiseen, jolloin sillä ei ole käytännön merkitystä maahanmuuttajille. Maahanmuuttajat puolestaan toivoivat saavansa enemmän henkilökohtaista ohjausta omalta opettajaltaan. (Suokonautio 2008: 41, 75, 77.)

Kotouttamiskoulutuksen käyneiden opiskelijoiden mielestä kotouttamiskoulutus oli pääasiassa hyvää. Heidän mukaansa yhteiskuntatiedosta ja kulttuurista täytyisi kuitenkin kertoa enemmän (Suokonautio 2008: 72). He peräänkuuluttivat myös sekä käytännön kielitaidon että spesifin sanaston, kuten ammattisanaston, kehittämistä (Suokonautio 2008: 101). Erään opiskelijan mukaan tiiviimpi yhteistyö elinkeinoelämän kanssa tehostaisi kieliohjausta:

muutaman kuukauden kieliopintojen jälkeen pidettävällä harjoittelujaksolla opitut kieliasiat saataisiin autenttiseen käyttöön (Suokonautio 2008: 97). Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat kaipaivat ylipäänsä enemmän kommunikatiivisen kielitaidon opetusta, jotta he löytäisivät oman yhteiskunnallisen identiteettinsä Suomessa työn, opiskelun ja sosiaalisen verkoston luomisen avulla. Suokonautio tiivistää, että kotoutumisen toteutumiseksi monien palojen on loksahdettava kohdalleen. Yksi tärkeimmistä on suomen kielen hyvä hallinta, mutta se ei ole ainoa. (Suokonautio 2008: 112, 119.)

Opettajien täydennyskoulutustarpeet monikulttuurisessa opetusympäristössä

Myllymäen pro gradu –työ *“Miten saada maahanmuuttaja ymmärtämään, miksi hän opiskelee?”* – Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet (2008), keskittyy opettajien ajatuksiin työvoimapolitiisesta kotouttamiskoulutuksesta ja siihen rinnastettavasta Palapeli-projektista. Myllymäki haastatteli tutkimustaan varten 19:ä eri aineiden opettajaa ja analysoi haastatteluista, mitä asioita opettajat haluaisivat itse opiskella työtään varten.

Myllymäki luokittelee opettajien tarpeet seitsemään kategoriaan: täydennyskoulutusta toivottiin (1) oppilaan ohjaukseen, (2) uusien opetusmenetelmien ja työkoulutusten hyödyntämiseen, (3) s2-opintoihin, (4) maahanmuuttajien erityisongelmien käsittelyyn, (5) luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen, (6) opetussuunnitelmien sisältöihin perehtymiseen ja niiden muutoksiin sekä (7) opiskelija-arviointiin (2008: 55). Lisäksi opettajat tahtoivat muun muassa enemmän yhteistyötä niin kollegoiden kuin muiden oppilaitosten kanssa, koska he kokivat työn lähinnä yksin hoidettavaksi vastuuksi, jota ei osannut oikein reflektoida (Myllymäki 2008: 32).

Myllymäen pro gradu käsittelee jokseenkin samoja teemoja kuin tämä tutkimus, mutta hän lähestyy aihetta opettajien perspektiivistä. Myllymäen haastatteluissa oli mukana suomen kielen opettajien lisäksi myös ei-kielellisten aineiden opettajia. Käytän tulosteni analyysissa vertailukohtana Myllymäen tuloksia. Myllymäki haastatteli opettajat syksyllä 2006 eli juuri ennen kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelman voimaan astumista (ks. Karjalainen ym. 2007), joten minulla on mahdollisuus tarkastella koulutuksen muutosta tietyiltä osin pidemmältä aikaväliltä.

Informaalin ja formaalin oppimisympäristön merkitys L2-oppijalle

Pöyhösen ja Saarion (2009) konferenssijulkaisu *In the land of paper – Immigrant pupils and*

adolescents learning literacies in Finland käsittelee kahta etnografista tapaustutkimusta, joissa maahanmuuttajat opiskelevat tekstitaitoja suomenkielisessä yleisopetuksessa. Pöyhösen ja Saarion esitelmätutkimus eroaa omasta työstäni siltä osin, että informantteina ovat lapset ja nuoret ja että kyse on inklusiosta: maahanmuuttajaoppilaat ovat suomalaisessa oppimisympäristössä, luokassa ja läksykerhossa. Pöyhösen ja Saarion tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston aloittamaa "Towards Future Literacy Pedagogies" –projektia, jonka tarkoituksena on luoda kuvaa oppilaiden ja opettajien näkemyksistä äidinkielen ja vieraan kielen tekstikäytännöistä sekä koululuokassa että luokkahuoneen ulkopuolella.

Pöyhönen ja Saario (2009) pyrkivät kuvaamaan tapaustutkimusten avulla, kuinka opettajien sisältöjen merkityksiä muodostetaan ja neuvotellaan luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Artikkelin tavoitteena on selvittää vastaus kolmeen kysymykseen: Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ymmärtävät ja prosessoivat suomalaiseen yhteiskuntaan liittyviä tekstejä kouluympäristössä ja vapaammassa oppimisympäristössä? Miten opiskeluympäristön ja vuorovaikutuksen variaatiot vaikuttavat tekstitaitojen, merkitysten ja sisältöjen oppimiseen? Kuinka formaali ja vapaampi oppimisympäristö vastaavat maahanmuuttajien yksilöllisiin tarpeisiin suomen kielen ja suomalaisen yhteiskuntatiedon opiskelussa?

Tapaustutkimus A on 9. luokan yhteiskuntatiedon oppitunneilta, jossa opiskeltavana aiheena on Suomen eduskunta. Osallistujina opetustilanteessa on 21 oppilaan ryhmä, joista kolme on maahanmuuttajia, sekä miesopettaja. Aineisto on kerätty videoimalla oppitunteja, observoimalla, tarkastelemalla opetustekstejä ja haastatteleamalla osallistujia. Esimerkissä on kuvattu yksi s2-oppilas, joka on selkeästi hämmentynyt oppitunnin teksteistä ja saa vain hyvin lyhyesti tukea opettajalta ymmärtämiseen. Pöyhönen ja Saario toteavat, että yhden tekstikäytännön oppimisessa on lukuisia haasteita maahanmuuttajataustaiselle oppijalle. Ensinnäkin hänen täytyy ymmärtää sisältöjen päämerkitykset, minkä jälkeen hänen on käsitettävä opettajan tehtävänanto ja pystyttävä soveltamaan siihen yleissivistystään yhdistääkseen tekstikirjan teorian käytännön viitekehukseen. Tämäkään ei vielä riitä, vaan lisäksi oppijan täytyy kirjoittaa vastaus tehtävään ja mahdollisesti keskustella aiheesta ja perustella vastaustaan tarkistusvaiheessa.

Pöyhösen ja Saarion mukaan oppijalle aiheen käsittely voi olla yllä mainituista syistä liian nopeaa, mutta toisaalta oppilaalla ei ole välttämättä keinoja itsenäiseen jäsentämiseen. Tutkijat ehdottavatkin, että kaikkien oppilaiden kannalta voisi olla hedelmällisempää rajoittaa teemojen määrää ja käydä valitut perusteellisemmin läpi.

Tapaustutkimus B on vapaammasta oppimisympäristöstä, maahanmuuttajanuorten

kouluajan jälkeisestä läksykerhosta, tehty katsaus, jossa tutkitaan nuorten keinoja luoda suhdettaan teksteihin ja myös heidän metodejaan muodostaa monikulttuurista identiteettiään. Aineiston sisältö on samankaltainen kuin edellisessä tapaustutkimuksessa: observointi, haastattelut, opiskeltavat tekstit ja ohjeistukset sekä tutkijan kenttämuistiinpanot ovat perustana kokonaiskuvalle läksykerhon tekstikäytänteistä.

Pöyhösen ja Saarion (2009) mukaan läksykerho toimii palkattoman työvoiman avulla kaupungin maahanmuuttajapalveluiden järjestämänä. Ohjaajina toimivat esimerkiksi opiskelijat ja muut vapaaehtoistyöntekijät. Tilanteessa osallistujina on akateemisesti kouluttautunut aikuinen nainen ja teini-ikäinen maahanmuuttajapoika, jotka käyvät yhdessä läpi Suomen kansalaisyhteiskunnan syntyä sekä Suomen sotia. Aihe on jäänyt oppijalle epäselväksi koulun oppitunnilta, joten poika haluaa selvyyttä kirjan tekstiin. He neuvottelevat merkityksistä ja palaavat aina oppikirjan tekstin äärelle tarkistamaan sisältöjä. Lopulta oppija löytää verrannollisuutta Suomen tapahtumista oman kotimaansa ja muiden maiden tilanteisiin ja kertoo näistä esimerkkejä häntä avustavalle naiselle, jolle tieto on uutta. Pöyhönen ja Saario (2009) huomauttavat, että opettajan ja oppijan asetelma saattaa vaihtua välillä toisin päin.

Pöyhönen ja Saario (2009) tulkitsevat, että oppijat pääsevät läksykerhossa keskustelemaan aiheista, joista ei ole välttämättä mahdollista puhua opettajan tai vanhempien kanssa. Läksykerhossa he saavat keskittää fokuksen asioihin omien toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti. Verrattuna formaaliin luokkahuoneen oppimisympäristöön läksykerhon tapaisessa kontekstissa tapahtuu enemmän tiedon prosessointia. Oppijoilla on käytössään samat materiaalit kuin koulun oppitunneilla, mutta he voivat keskustella sisällöistä ja merkityksistä läksykerhon ohjaajien kanssa. Huonona puolena Pöyhönen ja Saario (2009) näkevät läksykerhon jatkumon puutteen: vapaaehtoisuuteen perustuvassa auttamisessa niin oppijat kuin ohjaajat vaihtuvat jatkuvasti. Kouluympäristö sen sijaan tarjoaa opetuksessa jatkumon, jonka päätepysäkinä on oppijan taitojen virallinen arviointi.

Yhteenvedona Pöyhönen ja Saario (2009) toteavat, että tapaustutkimus A:n oppilaalle formaalin ympäristön opetus oli liian nopeatempoista eikä hän osannut ja ehtinyt suhteuttaa oppimaansa arkielämän ilmiöihin, kun taas tapaustutkimus B:n oppija sai käsitellystä aiheesta selkeän käsityksen, kun hän pääsi itse osalliseksi neuvottelemaan sen merkityksistä. Artikkelinsa johtopäätöksenä Pöyhönen ja Saario (2009) toteavat, että tekstitaitoja ja -käytänteitä opetettaessa pitäisi huomioida niiden sosiaalinen ja kulttuurinen muoto ja tarve. Heidän mielestään on tärkeää pohtia opetuksen nopeutta ja tavoitteita, jotta erilaiset oppijat tulisivat paremmin huomioiduiksi.

Tekstikäytänteet yhteiskuntatiedon opetuksessa

Yllä kuvaillun artikkelin lisäksi Saario on aiemmin kirjoittanut samasta aiheesta artikkelin *Yhteiskuntaopin tunnint (kielen)oppimisympäristönä* (Saario 2006), joka on niin ikään lähellä aiheitani. Artikkelin on osa Saarion väitöstutkimusta. Taustatietoina Saario esittelee, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on noin 3 % koko yleisopetuksen oppilasmäärästä, mutta koulukohtaiset erot voivat olla suuria: toisissa kouluissa ei ole maahanmuuttajia lainkaan ja toisaalla heitä voi olla 60 prosenttia oppilaista (Saario 2006: 221–222). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ongelma on yleensä kielellisten tukitoimien puuttuminen, jolloin huonoimmassa tilanteessa he saattavat joutua kylmiltään yleisopetuksen luokkaan, suomenkielisen opetuksen pariin. Saarion mukaan tilanne on haastava. Hän toteaa Collieriin (1989) viitaten, että riittävän akateemisen kielitaidon kehittymisen teoreettista opiskelua varten kestävän yleensä vähintään 5–7 vuotta. (Saario 2006: 223.)

Saario tarkastelee artikkelissaan yhteiskuntaopin tuntia kielenkäyttö- ja kielenoppimisympäristönä. Hän on seurannut lukuvuonna 2004–2005 erään 9. luokan suullista vuorovaikutusta ja vuorovaikutukseen hyödynnettyjä tekstikäytänteitä sekä suullisen että kirjoitetun tekstin osalta. Aineiston Saario on hankkinut haastattelemalla, havainnoimalla luokkahuonetta ja tarkastelemalla opetukseen liittyviä tekstiaineistoja.

Saario huomauttaa, että tekstikäytänteitä ei opiskella niiden itseisarvon vuoksi, vaan usein tekstitaidoilla on jokin laajempi, sosiaalinen merkitys. Esimerkiksi erityisalojen hallinta ei välttämättä ole kokonaan uusien menetelmien, tapojen ja tiedon omaksumista, vaan kyse on kulloisenkin asiayhteyden tekstikäytänteiden hallinnasta. Tässä tapauksessa kontekstina ovat koulun yhteiset tavoitteet, joihin niin oppilaat kuin opettajat pyrkivät. Saario käyttää analyysissään IRE- tai IRF-mallia (Initiation-Response / Reply-Feedback / Follow-up / Evaluation), jota käytetään kuvaamaan erityisesti oppituntien opettajajohtoisia keskusteluja. Mallin mukaan keskustelut jaetaan kolmesta osasta – avauksesta, vastauksesta ja seurannasta – koostuviin sykleihin. (Saario 2006: 224.)

Esimerkkituntin aiheena käsitellään työttömyyttä (Saario 2006: 226–227). Opettaja puhuu aiheesta näyttäen samalla piirtoheitinkalvolta muistiinpanoja. Hän käy välillä lyhyitä merkitysneuvotteluja joidenkin oppijoiden kanssa, mutta suurin osa luokkahuoneen puheesta on opettajan vuoroja. Kysymysten yhteydessä opettaja antaa vain muutamien sekuntien mahdollisuuden vastaamiselle ennen kuin hän jatkaa itse. Saario (2006: 229) mainitsee Schleppegrellin (2001: 435–436) todenneen, että tiedon esittäminen on koulun genreissä valmiiksi muodostettu sellaiseksi, että informaatio on tehokas ja perusteltu kokonaisuus. Se

esitellään ylemmältä hierarkiatasolta yleisölle, joka ei osallistu varsinaiseen vuorovaikutukseen. Toisaalta kalvolla oleva kirjoitettu teksti on myös osana luokkahuoneen vuorovaikutusta, jolloin oppijoilla on enemmän toiminnan mahdollisuuksia opiskella aihetta, vaikka opettaja veisikin suullista keskustelua yksinoikeudella. Puhutun ja kirjoitetun tekstin luomassa kieliympäristössä kielen eri muodoilla on eri tehtävät. Tässä tapaustutkimuksessa kirjoitettu kalvo on tekstin runko ja puhe tuo siihen lisää ulottuvuutta. (Saario 2006: 231.) Ajatus on hyvä, mutta Saario (2006: 232) muistuttaa, että saman asian ilmaiseminen suullisesti ja kirjallisesti saattaa olla vain implisiittisesti yhtenäinen eli sanavalinnat voivat olla tyystin erilaiset. Esimerkiksi hän antaa opettajan kirjallisen ja suullisen määrittelyn sanasta *työtön*: "työttömäksi ilmoittautunut työnhakija" versus "sellaiset jotka aktiivisesti hakee töitä".

Näiden asioiden rooli on maahanmuuttajan oppimiskokemuksessa Saarion (2006: 234) mukaan se, että oppitunnin kieliympäristössä suullisen ja kirjallisen vuorovaikutuksen täytyisi yhdistyä selkeämmin eksplisiittisillä ilmauksilla, jotta oppijoiden on helpompaa seurata esimerkiksi molempia yhtä aikaa. Saario (2006: 234) tiivistää, että reaaliaineiden opettajien pitäisi muistaa, että monikulttuurisessa opetusryhmässä jokainen oppitunti on osalle oppijoista myös kielen oppimista varten.

5.3 Tavoitteet ja haasteet

Työni taustalla ei ole erityisiä hypoteeseja, mutta silti tutkittavasta aiheesta saattaa syntyä ennakkokäsityksiä, jotka voivat tiedostamatta ohjata tutkimuksen kulkua. Oma ennakkoletukseni koskee lähinnä oppilaitoskohtaisia eroja Jyväskylän aikuisopiston ja kansalaisopiston välillä. Oletan löytäväni jonkinasteisia eroavaisuuksia ryhmien opetuksessa ja opetussuunnitelman käytöstä opetuksen suunnittelussa, koska tiedän opettajien kanssa käymieni aiempien keskusteluiden perusteella joidenkin käsitysten näistä asioista vaihtelevan. Esittelen myöhemmin luvussa 7 lyhyehkön vertailun oppilaitoksista – edellä olevan ennakkokäsityksen tiedostaen.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata kotouttamiskoulutuksen suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineintegraation konkreettisia sisältöjä ja toteutusta. Luon etnografisella tarkastelulla kokonaiskuvaa opetuksesta sekä opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä. Toisekseen haluan löytää tutkimusaineistosta kotouttamiskoulutuksen kannalta merkittäviä teemoja, joita opiskelijat tahtoisivat opiskella lisää tai joita opettajien mukaan olisi syytä huomioida kursseilla enemmän. Vaikka en pyri tutkimuksellani tilastolliseen yleistettävyyteen, laadullisesta tutkimuksesta voidaan saada silti käyttökelpoista, validia tietoa. Tutkimustuloksilla voidaan esimerkiksi pohjustaa jatkotutkimusta tai tarjota suoraan kehittämisehdotuksia

kotouttamiskoulutuksen tueksi. Tässä tapauksessa tavoitteenani on tarjota jyvaskyläläiselle kotouttamiskoulutukselle ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi.

Tavoitteisiin pääsy vaatii muutamien haasteiden päihittämistä tutkimusmatkan varrella. Ensinnäkin haastavuutta tutkimukseni toteutukseen tuo suomen kielen käyttö haastattelukielenä. Toinen haaste on etnografisen tutkijaroolin löytäminen, sillä aiemmilla kerroilla olen ollut kotouttamiskoulutuksen maahanmuuttajien kanssa opettajan roolissa. Kolmantena tutkimuksessa on haasteellista ylläpitää yhteiskuntatiedon ja suomen kielen näkökulmaa, koska kotouttamiskoulutukseen sisältyy myös kulttuuristen tietojen opetus.

6. Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa kuvailen tutkimusstrategiaani, johon sisältyy aineistonkeruun menetelmien ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden esittely sekä analyysissä hyödyntämiäni metodien kuvaus.

6.1 Tutkimusaineiston hankinta

Avaan aluksi tutkimuskysymyksiäni ja kuvaan lyhyesti etnografisen tutkimuksen teoriaa muun muassa triangulaation osalta. Esittelen myös aineistonhankinnassa hyödyntämiäni metodeja, kuten laadullisessa analyysissä käytettävää sisällönanalyysia ja ad hoc -menetelmää.

6.1.1 Etnografinen lähestymistapa tutkimusstrategiana

Sovelsin tutkimuksessani etnografista lähestymistapaa, koska tarkoitukseni on kuvata mahdollisimman läheltä nähden kotouttamiskoulutuksen sisältöä suomen ja yhteiskuntatiedon integraation osalta. Etnografian työskentelyä jonkin ryhmän joukossa voidaan verrata tutkimusmatkailijaan, joka havainnoi eri kansojen ihmisiä, osallistuu heidän toimintaansa ja palatessaan kotiin kirjoittaa siitä kuvauksen omien kokemustensa pohjalta. Etnografia on siten aina sidonnainen sosiokulttuurisiin tekijöihin kuten aikaan, paikkaan, ihmisiin, rooleihin ja arvoihin. (Hymes 1996: 4, 14.)

Suomalaisella etnografialla on juuret perusopetuksen kouluetnografiassa ja feministisessä lähestymistavassa, mutta esimerkiksi Pöyhönen (2004) on väitöskirjatyössään tutkinut suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä Venäjällä etnografista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimukseni on samansuuntainen: tarkastelen monikulttuurisia ryhmiä kielenopetuksen ja aineintegraation näkökulmasta ja pyrin ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja kontekstiaan.

Läheisen tutkimussuhteen ohella etnografinen strategia on monipuolisempi ja luovempi tiedonhankintakeino kuin esimerkiksi numeerisiin tuloksiin tähtäävät kvantitatiiviset tutkimukset, sillä etnografiaan kuuluu yleisen tason tulkintojen lisäksi myös yksityiskohtaisempi tiedon etsintä ja kuvaus (Hymes 1996: 5). Hermeneuttisen määritelmän mukaan kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen perustavoitteet ovat kuvata, ymmärtää ja osallistua, kun taas kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus keskittyy selittämään, ennustamaan ja kontrolloimaan (Tuomivaara 2005). Tämän eroavaisuuden vuoksi laadullista tutkimusta suositaan enemmän

ihmistieteissä. Etnografisen tutkimuksen tulos on läpinäkyvä, eli tuloksissa paljastuu myös niihin vaikuttavia asioita, kuten tietoja tutkittavien asenteista ja tutkijan sijoittumisesta tutkimuskentälle (Lappalainen 2007: 10–11).

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen ero ei tarkoita kuitenkaan sitä, että tutkimussuuntaukset olisivat täysin erillisiä tai toistensa poissulkevia. Esimerkiksi kieltä tutkittaessa voidaan sanaston frekvensseistä, jotka ovat siis yleensä kylmiä lukuja, tehdä päätelmiä ilmiön laadusta, mikä on taas loogista kvalitatiivista päättelyä. Myös samoja tutkimuskohteita voidaan selittää molemmilla metodeilla, vaikka valinta näiden kahden välillä riippuu usein juuri tutkimuskohteen luonteesta (Tuomivaara 2005).

Tutkijan rooli on yksi tärkeimmistä etnografisessa tutkimuksessa. Hänen täytyy ikään kuin luoda kenttensä löytämällä se fokus, mihin keskittää etnografinen tarkastelu. Tutkijan täytyy lähestyä kenttäänsä avoimin mielin muttei kuitenkaan naiivisti. Ennakkotiedot kentästä ovat hyödyksi, sillä tutkijan täytyy tietää aiheensa rajausta varten, mitä on jo ennalta tutkittu ja tiedossa. Etnografi ei voi välttää olemasta itse osana tutkimusta, vaan tutkimuksessa nousee esiin osallistujien subjektiivisuuden lisäksi myös tutkijan omakohtainen kokemus (Hymes 1996: 7, 9, 13). Tutkijan reflektio näkemästään, kokemastaan ja tutkimastaan on liitettävä osaksi tutkimustulosta, koska kvalitatiivisessa etnografisessa tutkimuksessa näkökulmasta tulee selkeästi subjektiivinen, kun tutkitaan jonkin asian luonnetta ja kulttuuria esimerkiksi haastatteluiden tulkintojen pohjalta. Tutkijan rooli voi olla joskus vaikeaa löytää observoitavassa ympäristössä, sillä esimerkiksi tässä tutkimuksessa osallistujat saattavat kokea tutkijan olevan opettajaan rinnastettava arvioija, vaikka tutkijan tarkoitus on havainnoida sekä ymmärtää ja tulkita havaintojaan.

Tutkija tekee myös valinnat siitä, mitä hän tuo aineistosta lopulta esiin: esimerkiksi haastatteluiden litteraatiossa hänen on valittava, sisällyttääkö hän tekstiin myös kaikki tauot, äännähdykset ja eleet vai tekeekö hän sisältöön keskittyvän karkean litteraation. Litteroidusta materiaalista hänen on vielä valikoitava lopullisen tekstin kannalta merkityksellinen aineisto. (Palmu 2007: 149.) Etnografian etsimät merkitykset löytyvät aineistosta epäsuorasti. Vastauksia tutkimuksen kysymyksiin ei sanota selvästi ja suoraan, sillä tutkimukseen osallistujat saattavat pitää joitain asioita nin itsestäänselvyytenä, ettei niitä lausuta ääneen. Tieto tulee esiin vähitellen kumuloituessaan ja tutkijan käydessä vuoropuhelua aineiston kanssa. (Hymes 1996: 9–10.) Tutkijan on löydettävä se piilotieto, joka kumpuaa informanttien käsitteellistämistä aiheista (Hirsjärvi – Hurme 2000: 160).

Käytän omassa työssäni metodologista triangulaatiota eli useita eri keinoja tutkimusaineiston keräämiseksi ja myös sen analysoimiseksi. Triangulaatiolla tarkoitetaan kahden

tai useamman eri metodin käyttöä aineiston käsittelyssä, kuten sen hankinnassa tai analyysissä (Hirsjärvi – Hurme 2000: 39). Sillä voidaan myös varmistaa saatujen tulosten oikeellisuus, mikäli kaksi eri analysointitapaa johtaa samaan lopputulokseen (Tutkielmanteon tukisivut 1.8.2010). Triangulaatio voidaan toteuttaa neljällä eri tavalla. Ensimmäinen on tutkimusaineiston triangulaatio, jolloin kerätään erilaisia aineistoja eri aikoina eri ihmisiltä. Toinen on tutkimusteorian triangulaatio, jolloin hyödynnetään tieteiden tai teorioiden välistä tietämystä. Kolmas alaluokka on tutkijoiden triangulaatio, jolloin tutkimuksen toteutukseen osallistuu useita tutkijoita. Viimeisenä on metodien triangulaatio, jolloin tutkimusaineiston keräämisessä ja analyysissä käytetään useampia strategioita ja lähestymistapoja. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.)

Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija käy vuoropuhelua eri aineistojen ja analyysitapojen kesken, jotta hän saa moniulotteisen kuvan siitä todellisuudesta, jota hän pyrkii kuvaamaan. Eri tavoin kerätyt aineistot voivat nimittäin avata erilaisia – jopa ristiriitaisia – näkökulmia. (Mietola 2007: 175.) Hyödynnän triangulaatiota analyysissäni käyttämällä erilaisia laadullisia analyysimenetelmiä, kuten sisällönanalyysia ja ad hoc -metodia (ks. esim. Kvale 1996). Laadullinen analyysi on tyypillinen tapaustutkimuksen lähestymistapa, koska määrällisesti pienestä otannasta on mahdotonta rakentaa yleistyksiä. Ajatuksenani on saada kerätystä tutkimusmateriaalista kokonaisvaltainen tulkinta, jossa olisi myös syväluotaavia elementtejä kuten haastattelujen sisällönanalyttistä tulkintaa.

Etnografia ei ole kuitenkaan yhtenäinen metodi vaan lähestymistapa, jota tutkijan on ymmärrettävä oman aiheensa kannalta. Kaikki kokemuspohjainen tiedonhankinta ei ole etnografiaa: tietoja voi kerätä ilman etnografiaa, mutta etnografinen tulkinta vaatii asioiden yhteyden löytämisen pintaa syvemmmältä. (Hymes 1996: 4, 10.)

6.1.2 Aineistonhankinnassa hyödynnetyt metodit

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu tiiviisti monipuolinen aineistonkeruu ja myös osallistuva tutkijuus. Keräsin aineiston ryhmiltä kolmella tavalla: observoimalla opetusta myös osallistuen siihen toisinaan, tekemällä lomakekyselyn ja haastatteleamalla sekä opiskelijoita että opettajia. Tämän ohessa tutustuin myös oppimateriaaleihin ja muihin kursseihin liittyviin käytänteisiin, mutta ne jäävät varsinaisen tutkimusaineiston ja analyysin ulkopuolelle.

Lomakekyselyssä (ks. LIITE 1) kysyin informanteilta sekä taustatietoja että varsinaiseen tutkimusteemaan liittyviä kysymyksiä. Taustatiedoista pyysin informantteja kertomaan nimensä, ikänsä kotimaansa, äidinkieltänsä ja oleskeluaikansa Suomessa. Lomakekyselyiden taustatietojen pohjalta pystyin kartoittamaan hiukan sitä, kenellä opiskelijoista

olisi mahdollisesti riittävä kielitaito ja ennen kaikkea oikea motivaatio haastatteluun: halusin, ettei kukaan luulisi minun arvioivan heidän kielitaitoaan ja oppimistaan haastatteluissa, vaan tahdoin tehdä selväksi, että kartoitan opiskelun sisältöjä kokonaisuutena. Nämä olivat taustavaatimukseni haastateltaville, koska halusin päästä haastatteluissa enemmän keskustelun tasolle mekaanisen kysymys-vastaus-kaavan sijaan.

Seuraavana lomakkeessa oli yhteiskuntatiedosta kolme avointa kysymystä, joissa painotin erityisesti opiskelijoiden oman mielipiteen merkitystä ja myös vastauksien arvaamisen ja assosioinnin mahdollisuutta (esim. "Mitä on sinun mielestä yhteiskuntatieto?"). Pidin näitä kysymyksiä tärkeinä opiskelijoiden yleisen tietämyksen kartoittamisessa muun muassa haastattelukysymysten muotoilua varten. En halunnut hämmentää opiskelijoita liikaa pelkillä sanavalinnoilla, koska tiesin aiheen itsessään kompleksiseksi: yhteiskuntatiedon määrittely ei ole helppoa aina edes syntyperäiselle kielenpuhujalle.

Toinen kirjallinen tehtävä oli termien yhdistämistehtävä. Olin luetellut kyselylomakkeeseen yhteiskuntatiedon kirjoissa usein esiintyviä sanoja ja sanapareja, joilla oli assosiaatioyhteys toisiinsa. Poikkeuksettomia oikein-väärin -yhdistelmiä en sisällyttänyt, vaan tahdoin herätellä opiskelijainformantteja siihen, että tehtävässä voi olla enemmän kuin yksi oikea vastaus. Toki eri sanoista oli mahdollista saada myös harvinaisempia sanapareja, kuten yhdistämällä sanat *koulutus* ja *vaalit*, mikä ei tietysti ollut tavoite. Lisäksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan ja yhdistämään valitsemieni sanojen ohkeen myös omia miellelyhtymiä.

Etnografian luonnetta kuvataan englanniksi nimityksellä *experimental inquiry* (Hymes 1996: 8), jonka tulkitsen itse sekä kokeelliseksi että kokeilevaksi tutkimukseksi. Sen vuoksi yhdistin lomakekyselyyn piirtämistehtävän, jossa informantit piirsivät kyselylomakkeen toiselle puolelle oman näkemyksensä itsestään Suomessa ja omassa kotimaassaan. Tarkempaa näkökulmaa en antanut, jotta tuloksiin tulisi mahdollisesti näkyviin yksilöllinen ja kulttuurinen variaatio itsensä hahmottamisesta kyseisessä kontekstissa. Piirroksien avulla on aiemmin tutkittu esimerkiksi multimodaalisuutta kielten opiskelussa (ks. esim. Kalaja ym. 2008). Tämä tehtävätyyppi on käypä etnografisessa menetelmässä, sillä piirtäminen on tehokas itseilmaisun keino, mikäli kielenkäyttäjän sanasto on vielä vaillinaisen. Moniaistisia kokemuksia analysoimalla ja kuvaamalla saadaan havaintoja informantin kokemuksista ja mielikuvista, vaikkei hän pystyisi suullisesti tai kirjallisesti ilmaisemaan niitä (Kankkunen 2007: 183; Kalaja ym. 2008: 188).

Ennen lomakekyselyyn vastaamista kerroin opiskelijoille hiukan tutkimuksestani yleisesti, jotta he ymmärtäisivät paremmin käsiteltävän teeman. Kävin myös suullisesti läpi lomakekyselyn tehtävät, sillä kaikkien opiskelijoiden suomen kielen lukutaito ei ole välttämättä

yhtä hyvä kuin kuullunymmärtäminen. Kyselyyn vastaamiseen käytettiin opetusryhmissä noin 15–20 minuuttia aikaa. Opettajat ja minä ohjeistimme, että sanakirjan käyttö ei ollut sallittua, mutta tiukan paikan tullen he saivat kysyä kuitenkin yksittäistä sanaa meiltä. Tämä oli käytäntö, koska tahdoin saada tietoa, miten opiskelijainformantit ilmaisevat tutkimaani teemaan liittyviä asioita suomeksi. Jos jokin aihe on hyvin tuttu, niin myös siihen liittyvä sanasto on oletettavasti tuttu.

Ryhmiä havainnoiminen eli observointi tapahtui kuutena päivänä noin kahden viikon aikana. Tarkoitukseni oli seurata opetusta niin paljon kuin tutkimusaikataulun mukaan ehtisin. Oppilaitosten opettajankokousten ja muiden opetusaikataulullisten syiden vuoksi kuitenkin osa oppitunneista oli peruttu tai korvattu muulla toiminnalla, joten observoinnin kokonaisaika jäi noin 10 tuntiin opetusryhmää kohden. Observointi oli myös jonkin verran tutkijaa osallistavaa: aluksi esittelin itseni molemmille ryhmille ja selitin rooliani tutkijana. Toisinaan luokassa tarvittiin kielellistä apua tehtävien teossa, jolloin omista suomen kielen tietotaidostani oli hyötyä. Toisessa ryhmässä opiskelijat myös kyselivät ahkerasti sekä tutkimuksestani että suomen kieleen liittyvistä asioista, koska heidän opettajansa määritteli minut "asiantuntijaksi".

Observoijana seurasin kuitenkin pääasiassa tuntien kulkua luokan seinustalla muistiinpanoja keräten. Havainnointiin käytin SIOP®-lomaketta¹ (Echevarria, Vogt & Short 2008: 228–229), joka on suunniteltu erityisesti sisällön ja kielen integraation tarkasteluun opetuksessa (ks. LIITE 2). En täyttänyt lomaketta jatkuvasti tunnin ajan, vaan välillä seurasin yhden tehtäväkokonaisuuden tai kokonaisen oppitunnin ja kirjasin vaikutelmat ylös jälkikäteen.

Toteutin kaikki haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja pyrin haastatteluissa keskustelemaan tyyliin. Kokemattomana haastattelijana olin laatinut avukseni kysymyslistan, jota käytin haastattelun ohjaamisessa tietyn rungon mukaan (LIITE 3 ja 4). Koetin kuitenkin pitää myös puolistrukturoidun haastattelun ideasta kiinni, jottei haastattelu muuttuisi keskustelusta pelkäksi kyselyksi.

Opiskelijahaastatteluissa keskustelimme ennen varsinaisiin teemoihin siirtymistä myös opiskelijoiden omasta kieliosaamisesta, opiskelusta ja oleskelusta Suomessa. Opiskelijahaastatteluissa oli kartoittavien kysymyksien lisäksi kolme eri teemaa suomen kieleen ja yhteiskuntatietouteen liittyen (LIITE 3). Haastattelutilanteessa pyrin tekemään luontaisia jatkokysymyksiä opiskelijoiden vastauksien pohjalta. Painotin opiskelijoille, ettei kyseessä ole testi tai koe, jotteivät he pyrkisi vain miellyttämään haastattelijaa vastauksillaan. Opiskelijahaastattelut kestivät noin 15–20 minuuttia per henkilö. Pyysin opiskelijoita puhumaan

¹ SIOP®-lomakkeen nimike tulee sanoista The Sheltered Instruction Observation Protocol

suomea, mutta yhteiskuntatiedon sisältöjen tarkastelun vuoksi sanoin haastatteluun osallistujille, että ymmärrän myös englantia, mikäli eivät pysty ilmaisemaan asiaansa suomeksi.

Opettajat haastattelin viimeisenä tutkimusaineistoa varten (ks. LIITE 4). Tämä oli tietoinen valinta, koska opiskelijahaastatteluiden aikana mieleeni nousi paljon kysymyksiä, joihin opettajilla kurssien suunnittelijoina ja kotouttamiskoulutuksen asiantuntijoina otaksuttavasti oli vastauksia. Opettajien haastattelut kestivät noin 40–45 minuuttia per haastattelu. Aineiston analyysia varten äänitin haastattelut mp3-nauhurilla ja litteroin ne karkeasti. Tarkan transkription sijaan halusin saada enemmän kiinni sisällöstä, joten en nähnyt tärkeäksi merkitä esimerkiksi taukojen tarkkoja kestoja, sanojen painotuksia tai dialogin päällekkäisyyttä.

6.1.3 Tutkittavat ryhmät

Pidin tarpeellisena kerätä tutkimusaineistoa vain kahdelta opetusryhmältä, koska virallista työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta järjestetään Jyväskylässä näissä kahdessa oppilaitoksessa, Jyväskylän kansalaisopistossa ja Jyväskylän aikuisopistossa. Toinen tutkimukseen osallistuneista ryhmistä oli kansalaisopiston suomi 1 -kurssi ja toinen puolestaan aikuisopiston nopeasti etenevä suomi 2 -ryhmä. Tutkimukseen osallistui 25 opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Ryhmissä oli opiskelijoita yhteensä enemmän kuin 25, mutta osa heistä ei ollut paikalla toteuttaessani lomakekyselyitä ja haastatteluja ja osa ei tahtonut osallistua tutkimukseen. Olen muuttanut tekstissäni haastatteluun osallistuneiden henkilöiden nimet pseudonyymeiksi tietosuojan vuoksi: opettajista käytän tekstissä nimiä Gila ja Hertta ja opiskelijoista Elin, Felix, Lana, Liner, Nigel ja Sun. Aikuisopiston ryhmän jäseniä ovat Gila, Felix, Nigel ja Sun. Hertta, Elin, Lana ja Liner ovat puolestaan kansalaisopiston ryhmäläisiä.

Moduulin 1 eli seuraamani suomi 1 -kurssin kielitaitotason tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehyksen taso A1, jonka päämääränä on toimiva alkeistason kielitaito. Taseen kuuluu alkeistason viestintäkyky ja tutun sanaston hallinta: opiskelijainformantit osaavat ilmaista itseään tiiviisti suomeksi arkipäiväisten, heille läheisten asioiden osalta, mutta abstraktimmat aiheet ja pidemmät puheenvuorot voivat olla heille haastavampia tai jopa mahdottomia. A1-tasolla opiskelija tarvitsee vielä opettajan tai keskustelukumppanin tukea tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Sekä kirjallisessa että suullisessa tuotoksessa on vielä paljon virheellisyyksiä.

Toinen tutkimani ryhmä oli suomi 2 -kurssi eli he opiskelivat moduulia 2. Sen aikana opiskelijan kielitaidon kuuluisi nousta tasolle A2.1. Tasea sanotaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi. Tässä vaiheessa opiskelija osaa jo kuunnella ja lukea sujuvammin ja poimia sisältöjä ympäröivistä teksteistä. A2.1-tasolla oleva selviytyy kohtalaisen hyvin

rutiininomaisimmista viestintätilanteista, mutta ilmaisu voi olla vielä kömpelöä ja virheitä tulee kompleksisemmissä rakenteissa. (Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.) Tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kielitaitotason vuoksi keräsin aineistoon spontaanin puheen, kirjoitettujen tekstien ja oppituntien interaktion havaintojen lisäksi myös ei-kielillistä materiaalia, jotta opiskelijoilla olisi useampi mahdollisuus ilmaisuun ja minulla suurempi todennäköisyys tehdä oikeita johtopäätöksiä.

Kurssien opiskelijat olivat kotoisin useista eri maista ympäri maailman, kuten Venäjältä, Filippiineitä, Yhdysvalloista, Hollannista, Thaimaasta, Ukrainasta ja Somaliasta. Opettajista kumpikin oli työskennellyt kotouttamiskoulutuksen opettajana jo useamman vuoden, toinen viisi ja toinen kolme vuotta, ja heillä oli yliopistotason opintoja suomen kielestä, mutta ei kokonaista tutkintoa. Toinen opettaja on maahanmuuttajataustainen, joten hänellä on omakohtainen kokemus s2-opetuksesta myös oppijan näkökulmasta.

Valikoin haastatteluihin vapaaehtoisuuden mukaan kolme opiskelijaa kummastakin opetusryhmästä ja haastattelin lisäksi molempien ryhmien opettajat. Yhteensä haastateltavia oli kahdeksan: Opettajia oli kaksi, natiivi suomen kielen käyttäjä sekä s2-taustainen. Opiskelijoista neljä oli oleskellut Suomessa 6–11 kuukautta ja kaksi 5–6 vuotta. He olivat kotoisin Venäjältä, Bulgariasta, Irakista, Espanjasta, Filippiineiltä ja Kongosta. Haastatellut opiskelijat olivat opiskelleet Palapeli-projektissa ja aikuisopiston ja kansalaisopiston kotouttamiskoulutuksessa suomea kolmesta seitsemään kuukauteen, mutta osalla oli myös informaalista oppimisympäristöstä omaksuttua kielitaitoa, koska he olivat olleet maassa jo pidempään tai heillä oli suomalaisia perheenjäseniä tai ystäviä.

Kun keräsin tutkimusaineiston maaliskuussa 2010, ryhmillä oli noin kolme kuukautta opiskelua takana tuolloin menossa olleella kurssilla: toisen ryhmän suomi 1 -kurssi oli loppumassa ja toisen suomi 2 -kurssi oli hyvässä vauhdissa, joten pystyin olettamaan, että he ovat opiskelleet jo merkittävän määrän kurssin sisällöistä. Pidemmän aikajaksumon seuraaminen olisi vaatinut useampia observointi- ja haastattelukertoja, jolloin tutkimusmateriaaliakin olisi tullut enemmän laajempaa tutkimusta varten.

6.2 Analyysimenetelmät

Tutkimusmateriaalia kertyi runsaasti monipuolisten aineistonhankintatapojen myötä. Observointitulosten analyysistä sain kehukset kuvaamaan yleisesti näitä kahta opetusryhmää, lomakekyselyistä yksilöllisempiä tietoja oppijoista ja haastatteluissa tutkittava suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineyhdistelmä nousi tarkasteluun kognitiivisemmin ja varsinkin opettajien kanssa metatasolle. Päähuomio on siis haastatteluiden tuloksilla. Seuraavissa alaluvuissa esittelen

tarkemmin, millaisia nämä menetelmät ovat ja kuinka käytän niitä analyysissäni.

6.2.1 Lomakekyselyiden analyysi

Lomakekyselyiden tarkoituksena oli saada kevyt ennakkotuntuma koko opetusryhmän opiskelijoiden tietopohjaan ennen haastatteluita. Kyselylomakkeissa oli useita eri tyyppisiä kohtia, kuten avoimia kysymyksiä, vaihtoehtoja sisältävä tehtävä ja piirrostehtävä. En tehnyt tarkkaa analyysia jokaisesta eri tehtävästä, vaan ideana on nostaa ad hoc -menetelmän avulla opetuksen kokonaiskuvan kannalta merkittäviä tuloksia lomakekyselystä esiin. Piirrostehtävässä käytin yksinkertaista kysymysrunkoa tulkinnan apuna.

Latinankielinen termi *ad hoc* tarkoittaa "tätä tarkoitusta varten". Sen merkitys viittaa tietyn, rajatun tarkoituksen lisäksi myös ennalta määrittämättömään, improvisoituun lähestymistapaan. (Pienehkö sivistyssanakirja 1.8.2010; Ad hoc –määritelmä 2004.) Tutkimuksessani nämä molemmat kuvaukset yhdistyvät: olen koonnut tietyt analyysikriteerit kyseistä aineistoa varten, mutta käsittelyn tarkkuus vaihtelee ennakoimattomasti aineiston kiinnostavuuden ja relevanttiuden mukaan.

Ad hoc -menetelmä aineiston käsittelyssä merkitysten etsimiseksi ja luomiseksi on monisyinen tapa, jota on syytä käyttää huolella ja taidolla. Huolimattomasti valmistellusta ad hoc -analyysistä saattaa tulla hyvin ohut ja pintapuolinen, vaikka ad hocin avulla tutkittavasta asiasta voitaisiin saada selkeä ja yhtenäinen tulos. Ad hoc -menetelmän käytön vaikeus johtuu siitä, että siinä hyödynnetään useampaa käsittely- ja analyysitekniikkaa: sen avulla tutkimusaineistoa voidaan tarkastella sekä hyvin läheltä yksityiskohtaisesti että kauempaa kokonaisuutena ja tulokset voidaan esittää niin sanallisina kuin diagrammeina tai lukuina (Kvale 1996: 204). Kvale (1996) esittelee ad hoc -menetelmää haastatteluiden tutkimuksessa, mutta mielestäni se on sovellettavissa hyvin myös tähän käyttötarkoitukseen. Hän viittaa teoksessaan Milesin ja Hubermanin (1994) kolmeentoista keinoon luoda merkityskokonaisuuksia kvalitatiivisesta materiaalista:

1. Aineiston kaavojen ja teemojen merkitseminen
2. Uskottavuuden havainnointi
3. Ryhmittely
4. Vertauskuvien käyttö
5. Laskeminen
6. Vertailun ja vastakohtien asettaminen
7. Muuttujien jaottelu
8. Yksityiskohtien luokittelu
9. Tekijöiden luokittelu
10. Asioiden keskinäisten suhteiden havainnointi

11. Välimuuttujien löytäminen
12. Todisteiden looginen järjestäminen
13. Käsitteellisen ja/tai teoreettisen yhteenvedon luominen

(Kvale 1996: 204)

Suunta siis etenee konkreettisesta abstraktimpaan (Kvale 1996: 204). Käytän tätä tarkistuslistaa lomakekyselyiden analyysin pohjana. Lista on hyvin tarkka, joten jokaista sen kohtaa en välttämättä hyödynnä yhtä paljon kuin kenties jotain toista, mutta kuten edellä totesin, painotus voi vapaasti vaihdella ad hoc -menetelmässä niin tekniikoiden kuin aineistosta saatavien huomioiden välillä.

Opiskelijoiden tuottamia piirroksia en käsittele ad hoc -tarkistuslistan mukaisesti, vaan tulkiten kuvia hiukan vapaammin, vaikka tosin vapaus kuuluu myös yllä mainittuun menetelmään. Piirroksista tarkastelen niiden yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia kolmella eri tasolla:



Kuvio 2. Kuvien kolme eri tasoa.

Kuvan pinnasta katson sitä, mitä kuva esittää konkreettisesti. Toisena pyrin tekemään syväluotaavampia tulkintoja pinnan alta eli tulkitsemaan kuvan esittämiä elementtejä. Kolmanneksi analysoin kuvia tekijänsä valossa, muun muassa kulttuurista diversiteettiä huomioiden. Huomioni keskittyy siihen, mitä kuvat kertovat yhteiskunnallisista teemoista, sillä kuvat voivat kertoa asioista toisin kuin sanat. (Kalaja ym. 2008: 188.)

En suorita analyysissa varsinaista kuvataiteiden tarkkaa kuva-analyysia, koska ensinnäkin opiskelijat joutuivat tekemään piirroksensa aikapaineen alla, mikä on voinut vaikuttaa lopputulokseen (Kalaja ym. 2008: 198). Keskityn siis siihen, mitä opiskelijat piirsivät ja miten he piirsivät. Toisekseen haluan painottaa haastatteluiden tuloksia ja pidän siksi lomakekyselyn tuloksia lähinnä kiinnostavina, kokonaiskuvaa parantavina tarkennuksina. Haastatteluissa oli nimittäin eniten materiaalia niin yhteiskuntatiedon kuin suomen kielen osalta. Lomakekyselyssä suomen kielen osuus jäi opiskelijoiden ymmärtämistaitojen ja kirjallisen tuotoksen varaan. Useampi aineistonkeruumetodi etnografisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyödyksi, sillä vain yhdellä menetelmällä kerätty aineisto jättäisi osallistujan antamat merkitykset asioille yksipuolisiksi (Kalaja ym. 2008: 198).

6.2.2 Observointitulosten tulkinta

Observoinnin runkona oli SIOP®-lomake (LIITE 2), joka on varsinaiselta käyttötarkoitukseltaan opettajien itsearviointilomake kielen ja ei-kielellisen aineen integroidussa opetuksessa. Lomakkeen avulla pystyin seuraamaan, kuinka paljon yhteiskuntatiedon opetusta on kielikoulutuksen yhteydessä ja millä keinoin se sidotaan opetukseen kielen kanssa.

Lomakkeessa on kahdeksan osiota, joissa on yhteensä 30 kysymystä tai väittämää. Lomakkeen avulla havainnoin muun muassa opiskelijoiden omien kokemusten hyödyntämistä, vuorovaikutusta, oppitunnin syötettä, käytännön harjoituksia ja oppitunnin esitystavan kokonaisuutta opetuksessa. Kaikkiin kahdeksaan osioon tai jokaiseen kysymykseen en saanut observoinnin pohjalta vastausta, sillä alkuperäinen lomake on laadittu opettajien itsearviointia varten. Siten esimerkiksi ensimmäisestä osiosta, joka käsitteli tunnin suunnittelua, ei välttämättä tullut välillistä tietoa opetuksen kulun mukana. Toinen vaikeasti havainnoitava oli viimeinen eli kahdeksas osa, joka sisälsi väittämiä opetuksen kertauksesta tai arvioinnista. Jotain viitteitä sekä tunnin suunnittelusta että aiheiden kertauksesta välillä huomasin, mutta ne voivat olla hyvin tulkinnanvaraisia päätelmiä, joten painotan tässä enemmän havaintojani itse oppituntien tapahtumista.

Käsittelen analyysissä observointilomakkeen kahdeksasta osiosta kunkin omana kokonaisuutenaan, ja sen jälkeen tarkastelen molempien tutkimusryhmien observoinnin tuottamaa kokonaiskuvaa. En käytä mitään erityistä teoreettista lähestymistapaa observoinnin tarkasteluun, vaan käytän havainnointimuistiinpanojani osana luokkahuoneista välittyneen todellisuuden rakentamiseen lomakekyselyiden ja haastatteluiden ohella. Opetusryhmillä on siis oma "kulttuurinsa", joka tarkoittaa tässä tapauksessa observoidun luokkahuoneen ja opetusryhmän järjestystä ja olemusta ja jota tutkijan on tulkittava. Tältä pohjalta tutkija rekonstruoi havainnoitavan kulttuurin sisältöjä, mikä kuuluu etnografista tutkimusta suorittavan tutkijan rooliin tiiviisti (Rantala 2008).

SIOP®-lomake on alun perin englanninkielinen, joten suomensin sen sisällöt itselleni tätä tutkimusta varten. Lomaketta on siis hiukan mukailtu alkuperäisestä versiosta, koska käännöksessä joidenkin sanojen vivahteet saattoivat muuttua, mutta lomakkeen runko ja osioiden jaottelu on edelleen samanlainen kuin alkuperäisessä.

6.2.3 Haastatteluiden analyysi

Kvalen (1996: 166) mukaan on syytä muistaa, että litteroinnin englanninkielinen vastine *transcription* viittaa muutokseen (Kvale viittaa englannin sanaan *transform* 'muuttaa'), kun puhe

muutetaan kirjoitetuksi tekstiksi. Tämän vuoksi minulla oli analyysissäni käytössä litteroitujen tekstien lisäksi myös nauhoitetut haastattelut, mikäli kaipasin selvennöstä esimerkiksi haastateltavan äänenpainoihin tai muihin vivahteisiin, jotka voivat muuttaa sanotun sisällön merkitystä. Osan äännähdyksistä, kuten naurahdukset, merkitsin kaarisulkeisiin. Selkeät, pidemmät mietintätauat ilmaisin kirjoitetussa muodossa kolmella pisteellä. Litteroitua haastattelumateriaalia tuli yhteensä noin 40 sivua, joista 20 sivua oli ryhmien opettajien haastatteluista ja loput 20 olivat kuuden tutkimukseen osallistuneen opiskelijan haastatteluista.

Haastattelut analysoin hyödyntäen sisällönanalyysia, jonka valitsin sen mukautuvuuden vuoksi: sisällönanalyysia voidaan käyttää sellaisen aineiston erittelyssä, jota ei ole alunperin kerätty tutkimusta varten (Tuomi – Sarajärvi 2009: 103). Sisällönanalyysin tarkoituksena on nostaa tekstin merkityksiä esiin. Jos diskurssianalyysissa kysytään, miten jokin asia ilmaistaan, sisällönanalyysissa kysytään, mitä ilmaistaan. Analysoitavaa tekstiä – tässä tapauksessa haastatteluista – tarkastellaan sekä näkyvien merkitysten että piilomerkitysten puitteissa (Kvale 1996: 301). Tutkijan täytyy rekonstruoida tekstiä tiivistäen sen merkityksiä, jotta pintapuolen merkitykset ja merkitykset pinnan alla saadaan esiin.

Sisällönanalyysi jaetaan kolmeen pääkategoriaan: aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, teorialähtöiseen sisällönanalyysiin ja teorian ohjaamaan sisällönanalyysiin. Ensimmäinen koostuu myös kolmesta osasta eli aineiston pelkistämisestä, sen ryhmittelystä ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luomisesta. Aineistolähtöinen analyysi etsii tietoa yksittäisestä lähtökohdasta yleiseen (induktiivisesti). Teorialähtöinen puolestaan tarkastelee tuloksia yleisestä yksityiseen soveltuvan teorian tai käsitejärjestelmän pohjalta (deduktiivisesti). Teorian ohjaama sisällönanalyysi taas on edellä mainittujen risteymä: tekstin analyysi menee aineiston ehdoilla, mutta sen luokittelussa on olemassa tässä vaiheessa jo tietyt käsitteet, esimerkiksi tässä tutkimuksessa kotouttamiskoulutus, kielikoulutus tai yhteiskuntatieto ja näiden termien alakäsitteet. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 108–118.)

Kaikkia kolmea lähestymistapaa yhdistää se tekijä, että analyysissa on oltava tietty analyysirunko, joka ohjaa analyysia oikeaan suuntaan. Kaikkia näitä myös ohjaa aineiston avulla tehtävä looginen päättely ja sitä kautta tutkijan tekemät havainnot aineistosta. Vastuu havaintojen merkittävydestä ja viisaudesta jää siis tutkijalle itselleen ja hänen päättelykyvyilleen. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 100.) Toisaalta tällainen subjektiivinen tutkimusmenettely sopii etnografiseen tutkimukseen, koska tutkijan omien kokemusten kuvaaminen ja havaintojen käsittely tutkijan näkökulmasta ovat tärkeä osa etnografista työtä.

On kuitenkin muistettava, ettei aineiston vapaa tulkinta tarkoita kuitenkaan mielivaltaista tulkintaa. Tuomi ja Sarajärvi korostavatkin, että kunkin lähestymistavan

analysointitavat eivät ole valmiiksi pureskeltuja, teknisiä analyysikeinoja, vaan niiden ensisijaisena merkityksenä on pitää sisällönanalyysi systemaattisena, poissa mielivaltaisuudesta (2009: 102).

Parhaiten tutkimukseeni soveltuvaksi edellä mainituista sisällönanalyysitavoista teorian ohjaama sisällönanalyysi. Sen tulkinta ja pelkistäminen on vapaata kuten aineistonanalyysissa, mutta analyysin edetessä se mukautetaan esimerkiksi tutkimusaineiston käsitejärjestelmään aineiston luokittelussa. Käsitteitä ei tarvitse siis luoda uudelleen, vaan ne ovat jo olemassa (Tuomi – Sarajärvi 2009: 107). Sisällönanalyysista ei synny ylitulkintaa henkilökohtaisten oletusten pohjalta, koska pyrin huomioimaan aineiston luokittelussa tutkimuskohteeseen liittyvät aiemmat käsitteet. Lisäksi etnografisessa tutkimuksessa kuten sisällönanalyysissäkin luokittelun lähtöpisteenä on aineisto, eli tutkittavaa ilmiötä kuvataan sisältä ulospäin, jolloin läheinen tutkijasuhde aiheeseen on edellytys onnistumiselle (Hirsjärvi – Hurme 2000: 160).

Ongelmana sisällönanalyysissa voi olla se, että tulosten lopullinen käsittely jää tutkijalta kesken: hän osaa mahdollisesti luokitella ja kuvata tuloksia hyvin ja kattavasti, muttei ymmärrä tehdä tai pysty tiivistämään kuvauksensa pohjalta johtopäätöksiä tai yhteenvetoa ilmiöstä (Tuomi – Sarajärvi 2009: 103). Tutkijalle täytyy olla selvää, mitä hän hakee aineistosta analyysillaan, joten pidin tutkimuskysymykseni tiiviisti mukana työstäessäni aineistoa. Näin minulle syntyi jo aineistonkeruuvaiheessa alustavia johtopäätöksiä, jotka muovasivat muun muassa teemahaastatteluiden kysymyksiä.

Kävin litteroidut haastattelut ensin läpi yleispiirteittäin, tutkimuksen aiheeseen liittyviä teemoja korostaen. Sen jälkeen analysoin haastattelut uudelleen tutkimuskysymysten ja teemojen valossa: Mitä informantit sanovat aiheesta? Mitä informantit saattavat jättää sanomatta? Millaista suhdetta he luovat ja/tai ilmentävät aineintegraatioon, suomen kieleen ja suomalaiseen yhteiskuntaan? Näin analyysin kulku tapahtui teorian ohjaaman sisällönanalyysin mukaisesti: ensin aineiston ehdoilla ja lopuksi tutkimaani ilmiöön heijastaen. Kokeilin myös erilaisia luokittelutapoja ja pyrin löytämään niistä sopivimman, joka kuvaisi opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia riittävän havainnollistavasti.

7. Tulokset

Etnografisessa tutkimusstrategiassa monipuolisten aineistonhankintakeinojen avulla tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin eri keinoin. Useamman eri viestintätavan myötä aineistosta voi muotoutua hyvinkin laaja, jolloin tutkijan tärkein työ on löytää analyysissaan ne merkitykset, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tuloksia siitä, millainen on jyvaskyläläinen kotouttamiskoulutus tutkijan, opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta.

7.1 Lomakekyselyn antia

Jaoin kyselylomakkeen kaikkiaan 26 opiskelijalle, ja sain lomakkeen takaisin 25 osallistujalta, joiden vastauksia tarkastelen seuraavana. Etnografisessa tutkimuksessa myös tyhjän lomakkeen voi laskea vastaukseksi, mutta tässä tapauksessa se ei ole mahdollista, koska yhden paperin sisällöstä ei ole mitään tietoa. On mahdollista, ettei kyseinen opiskelijainformantti halunnut vastata kysymyksiin tai sitten hän ei ollut kiinnostunut tai hän ei kokenut kielitaitonsa riittävän vastaamiseen. Vastausaikaa oli kuitenkin kaikilla yhtä paljon, noin 15–20 minuuttia.

Tutkimusaineiston keruun ainoa kirjallinen osio, lomakekysely, oli osallistujille selkeästi haastavin osuus. Piirrostehtävän suoritti 80 % informanteista, mutta noin 65 % vastanneista jätti osittain vastaamatta kahteen kirjalliseen tehtävään. Erittelen aluksi kirjallisten tehtävien tulokset ja sen jälkeen kerron piirrosten analyysin tuloksista. Molempien oppilaitosten opetusryhmien tulokset ovat tässä yhtenä kokonaisuutena.

7.1.1 Kirjalliset tehtävät

Kirjallisissa tehtävissä oli kaksi osiota: kolme avointa kysymystä yhteiskuntatiedosta ja yksi yhdistämistehtävä yhteiskuntaan liittyvistä sanoista (LIITE 1). Avoimiin kysymyksiin informantit vastasivat seuraavin prosentein:

1. "Mikä on sinun mielestäsi yhteiskunta?" 72 % eli 18 informanttia
2. "Mitä on sinun mielestäsi yhteiskuntatieto?" 56 % eli 14 informanttia
3. "Mitä asioita yhteiskuntatiedossa opetetaan?" 36 % eli 9 informanttia

Vastausprosentista näkyy, että mitä yksityiskohtaisempi kysymys on, sitä harvempi opiskelija on vastannut kysymykseen. Myllymäen kokemuksen perusteella (2008: 10) vastaajat tahtovat

lomakekyselyistä vain nopeasti eroon, joten joskus vastausten laatu on sen mukaista. Taustalla voi olla myös se, että vastaajan keskittyminen on herpaantunut, mikäli ensimmäinen kysymys on koettu melko haastavaksi.

Vastausprosentit kertovat vain osan totuudesta. Vastaukset eivät nimittäin olleet aina sisällöltään sitä, mitä oletin. Erittelin neljä vastaustyyppiä (tyhjän vastauksen lisäksi), jotka toistuivat joka kysymyksessä. Jokainen esimerkki on poimittu vastauksista kysymykseen 1. Ensimmäinen vastaustyyppi oli niin sanottu "oikea" vastaus, eli informantti vastasi siihen, mitä häneltä kysyttiin: *Kaikki ihmiset yhdessä, jotka asuvat samassa paikassa*. Toisen tyyppin vastauksissa informantit ilmaisivat suoraan, ettei heillä ole riittävästi tietoa asiasta, jota kysymys koskee: *Yhteiskunta on en osaa selittää*. Kolmannen vastaustyyppin tunnusmerkkinä oli vastauksesta heijastuva kysymyksen virheellinen tulkinta eli kysymys meni ikään kuin ohitse: *Minun mieltä on hyvää yhteiskunta*. Neljäntenä tyyppinä olivat vastaukset, jotka eivät ole niin sanotusti "oikeita" tai ohitse menneitä, vaan informantit ovat kommentoineet esimerkiksi kysymyksen sisältöä muuten: *Ei niin tärkeä minulle*. Keskityn analyysituloksissani ensimmäiseen ja toiseen vastaustyyppiin, jotta selviää, mistä opiskelijoilla oli jo tietoa ja mistä he eivät vielä tiedä riittävästi tai eivät osaa kielentää aihetta.

Ensimmäiseen kysymykseen vastanneista kuusi 18 vastanneesta antoi varsinaisesti jonkin määritelmän yhteiskunnalle. Yksi opiskelijoista määritteli yhteiskunnan sanalla *laki*, ja toinen totesi sen olevan erilainen kuin kotimaassaan, mutta hän painotti, että huono se ei ole. Yhteiskunnan piirteitä hän ei kuvannut. Kolmen muun opiskelijan mielestä yhteiskunta oli käsitys yhdessä asuvista ihmisistä, jotka voivat olla kotoisin eri maista ja jotka *maksavat vastiketta* osallisuudestaan yhteiskunnassa. Kuudes vastaaja totesi, että yhteiskunta *suomalaisille auttaa paljon mutta ulkomalaisille ei auttaa*. Vastauksesta on tulkittavissa, että hän on oppinut tuntemaan yhteiskunnan valtion perusrakenteena, joka tukee asukkaitaan, muttei tasavertaisesti.

Samaa kysymystä koskien kaksi 18:sta kertoi määrittelyn olevan liian vaikeaa: *Minä en voi yhteiskunta* ja *Yhteiskunta on en osaa selittää*. On siis mahdollista, että he tunsivat yhteiskunnan käsitteenä, mutta heillä ei ollut käytössään riittävästi kielen aineksia ajatuksiensa suomentamiseksi. Toisaalta opiskelijan kotimaan koulutuksesta on saattanut puuttua yhteiskunnallinen näkökulma, jolloin yhteiskuntatiedon integraatiolla on entistä tärkeämpi rooli yleissivistyksen kehittämisessä. Kotouttamiskoulutuksen opetusryhmiä koottaessa voitaisikin selvittää, millaiset perustiedot opiskelijalla on, jotta kielikoulutuksen sisällöt toisivat jatkumoa oppijoiden lähtötason tietoihin.

Toiseen kysymykseen 14 vastanneesta seitsemän kertoi, mitä ajatteli yhteiskuntatiedon olevan. Kahden opiskelijan mukaan se on tietoa, jota jokainen saa medioiden

välityksellä, esim. television tai radion uutisista tai Internetistä lukemalla. Pohdin, voiko kyseessä olla *yhteiskuntatiedon* ja *yleistiedon* termien sekoittuminen. Medioista saa päivittäin tietoa yhteiskunnan tapahtumista, mutta esimerkiksi Suomen hallintojärjestelmän rakenteesta on etsittävä tietoa esimerkiksi Suomen valtion kotisivuilta. Opiskelijoilla täytyisi olla siis perustietoja, jotta he voivat ymmärtää ja selittää näitä tapahtumia ja luoda siten omaa suomalaista identiteettiään.

Kolmen muun mukaan yhteiskuntatieto on tietoa elämän perusasioista, joihin yksi heistä täsmensi kuuluvaksi hänen mielestään yhteiskunnassa vallitsevat säännöt, *mitä saa tehdä ja mitä ei*. Yksi toiseen kysymykseen vastanneista jatkoi, että Suomeen ulkomailta muuttaneet tarvitsevat paljon aiheeseen liittyviä neuvoja, jotta he tutustuvat Suomen kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin asioihin. Maahanmuuttajien tarpeiden systemaattinen huomiointi helpottaisi myös opettajien työtä kurssien suunnittelussa, koska se lisäisi automaattisesti yhteiskuntatiedon integraatiota suomen kielen sisältöihin. Kaksi opiskelijaa myönsi, etteivät he tiedä paljoa yhteiskuntatiedosta. Tarkentava lisäkysymys olisi saattanut olla tarpeen, koska yksi vastaajista oli kirjoittanut vastaukseensa *en ole varma jos hyviin ymmarran tämä kysymys*.

Kolmanteen kysymykseen sain kuusi kysymykseen sopivaa vastausta. Työelämä mainittiin kolme kertaa yhteiskuntatiedon sisältönä samoin kuin kulttuuri. Opiskelu, asuminen, järjestys ja ohjeet sekä ihmisten oikeudet mainittiin myös, ja lisäksi yhden vastaajan mukaan oli tärkeää opettaa sellaisia *asiat että tekevät yhteiskunta elämä toimii* eli asioita, jotka edistävät yhteiskunnan toimintaa. Kysymykseen vastanneet opiskelijat osasivat luokitella hyvin suomeksi yhteiskuntatiedon teemoja, mutta pienen vastaajamäärän perusteella päättelin, että heidän tietonsa olivat ainakin osittain muualta kuin kotouttamiskoulutuksesta. Oletan, että muuten vastausprosentti olisi ollut suurempi.

Lomakekyselyistä saaduista vastauksista voidaan todeta, että yhteiskuntatieto oppiaineena ei ole suurimmalle osalle tuttu käsite, koska vain seitsemän 25:stä antoi siitä oman määritelmänsä. Opiskelijat luokittelevat kulttuurin yhteiskuntatiedon alaluokaksi, mikä on sinällään järkevä ajatus. He ovat käsittäneet yhteiskuntatiedon suomalaisen elämän ja työnteon opettamiseksi, minä se havaintojeni perusteella paljolti näkyikin kotouttamiskoulutuksessa. Yhteiskunnan "ohjeet" eli lait ja säännöt olivat muutamien mielestä yhteiskunnan perusrakenne.

Abstraktit määrittelyt olivat monille vaikeita, sillä kysymyksiin tuli yhteensä kahdeksan vastausta, joissa mainittiin puutteelliset tiedot aiheesta. Tämä on normaalia A1.1–A2.1-tasolla, sillä tasojen tavoitteena on toimiva alkeis- ja perustason kielenhallinta. Tasolla B1 kielen käyttäjältä edellytetään abstraktin käsittelyn alkeita (EVK 2001). Tämän ohella kyselyyn osallistuneet jättivät vastaamatta johonkin kysymykseen kaikkiaan 32 kertaa. Jatkan luvussa 8

tyhjien vastausten syiden pohdintaa.

Yhdistämistehtävään tai osaan siitä vastasivat kaikki opiskelijat, mutta analyysin edetessä totesin, etten saanut yhdistämistehtävän sisällöstä kovin paljoa yksityiskohtaista relevanttia tietoa tutkimukseni kannalta. Huomasin, että tämä tehtävätyyppi olisi saattanut olla sopiva esimerkiksi kielitajun tutkimiseen, mutta aineintegraation saloja se ei avannut. Tarkemman analysoinnin sijaan päätin siis tuoda julki vain muutaman huomion yhdistämistehtävästä.

Yleinen tendenssi yhdistämistehtävien vastauksissa oli, että pidempään (yli 1 v.) Suomessa asuneet tekivät eniten oikeita sanayhdistelmiä, mutta poikkeuksiakin löytyi. Päätelin sanaston olleen heille tutumpaa jo muistakin konteksteista kuin pelkästään kotouttamiskoulutuksesta. Kukaan ei kuitenkaan ollut kirjoittanut itse lisää tehtävän sanoihin assosioituvia sanoja, joten toisaalta syntyi vaikutelma, että välttämättä osallistujat eivät yhdistäneetkään mielikuvia toisiinsa vaan sanoja, jotka tuntuivat kuuluvan yhteen. Tällaisesta oli esimerkkinä sanojen *oikeus* ja *ministeri* yhdistelmä. Tämän enempää en saanut yhdistämistehtävästä tietoa siitä, miten opiskelijoiden käsitysten perusteella suomen kielen ja yhteiskuntatiedon integroituminen oli toteutunut opetuksessa.

7.1.2 Piirrostehtävät

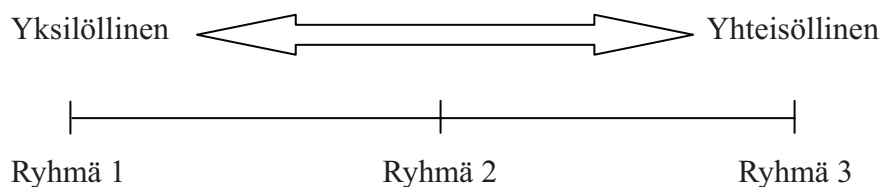
Piirrostehtävä ei ole tavallisin tapa tutkia kieltä ja opetusta, mutta esimerkiksi lasten kanssa tätä menetelmää on käytetty myös kielen tutkimuksessa (ks. esim. Pietikäinen ym. 2008). Tutkimukseni osallistujat ovat aikuisia, joten ensivaikutelma voi olla, ettei piirroksilla ole yhteyttä tutkimukseni tavoitteisiin. Piirrookset mahdollistavat kuitenkin puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien ohella tutkijalle erilaisia aistihavaintoja tutkittavasta asiasta (Kalaja ym. 2008: 187). Perustelen tämän menetelmän käytön sillä, että monien kotouttamiskoulutuksen opiskelijoiden ainoa kontakti suomalaiseen elämään ja yhteiskuntaan on opettaja (Myllymäki 2008: 15), jolloin piirrookset Suomesta heijastelevat niitä asioita, joita opiskelijat ovat oppineet kurssilla. Lisäsin mukaan myös piirrostehtävän kunkin opiskelijan kotimaahan liittyen: ajattelin opiskelijoiden saavan aikaan kuvaavampia tuotoksia, kun he piirtävät ensin jostain tutusta asiasta ja sen jälkeen kuvaavat samoja asioita Suomesta, sillä joissain kulttuureissa piirtäminen ei ole yhtä tavallista tekemistä kuin Suomessa (Myllymäki 2008: 34).

Piirrostehtävien yksinkertainen ohjeistus oli siis piirtää kyselylomakkeen toiselle puolelle kuva osallistujasta itsestään kotimaassaan ja toinen kuva hänestä Suomessa. Tehtävänanto jätti melko vapaat kädet näkökulmalle. Viisi 25:stä lomakekyselyyn vastanneesta ei suorittanut piirrostehtävää, vaikka he vastasivat kirjallisiin tehtäviin. Osa sanoi, etteivät he ymmärtäneet tehtävänantoa, joten koetin lyhyesti selittää heille, että he voivat piirtää minkälaisen

kuvan hyvänsä, riippuen tietysti siitä, miten he näkevät itsensä kotimaassaan tai Suomessa. Pohdin, miksi monet eivät ymmärtäneet yksinkertaista kirjallista ohjetta. Mahdollisesti tietyt opiskeluun liittyvät taidot ja tavat eivät olleet heille vielä tuttuja, kuten tässä tapauksessa koekysymyksen kaltainen virke. Pöyhösen ja Saarion (2009) mukaan nimenomaan eri tekstikäytänteiden ymmärtäminen vaatii maahanmuuttajataustaiselta ihmiseltä totuttelua. Vieraassa maassa vieraalla kielellä tapahtuvaa opiskelua helpottaisi, mikäli opetuksessa käsiteltäisiin konkreettisesti tällaisia asioita, jotka ovat paikallisille jo itsestäänselvyksiä. Maahanmuuttajien opettajatkin ovat toivoneet aiheesta täydennyskoulutusta (Myllymäki 2008: 39).

Useampi vastaajista sanoi, ettei heidän piirustustaitonsa ollut riittävä, mutta silti suurin osa piirsi ja/tai kirjoitti jotain aiheeseen liittyvää paperin taakse. Jotkut opiskelijoista siis halusivat tehostaa piirroksensa viestiä vielä kirjoittamalla oheen asioita, jotka liittyivät heidän kokemuksiinsa Suomesta ja kotimaasta. Suurimmalla osalla oli lopputuloksena kaksi kuvaa, jotka vastasivat tehtävänantoa.

Yllättävää oli, että kahden eri oppilaitoksen opiskeluryhmien vastaukset olivat hyvin samantapaisia, koska vastaajat olivat kotoisin useista eri maista, joissa arkielämä voi olla melko erilaista toisiinsa verraten. Erityisesti kiinnitin huomiota siihen, että piirroksia oli vain muutamaa eri tyyppiä, joten pystyin jaottelemaan piirrokset selkeästi kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään luokittelin ne piirrokset, joissa on kuvattu yksilöllistä kokemusta eri maista. Toisessa ryhmässä olivat piirrokset, joissa on hahmoteltu hiukan laajempaa ja yhteisöllisempää kuvaa, kuten asumista ja perhettä. Kolmanteen ryhmään sijoitin kuvat, jotka on tehty lähinnä maantieteellisestä näkökulmasta ja siten mielestäni melko etäällä yksilöllisestä kokemuksesta. Ryhmien voidaan ajatella sijoittuvan lineaarisesti näin:



Kuvio 3. Piirrosten ryhmittelyt.

Ensimmäisen tyyppin piirroksia oli viisi kappaletta. Informantit olivat piirtäneet yksinkertaiset kasvokuvat, joilla oli erilaisia ilmeitä viestimässä tunnetiloja. Kaksi informanttia oli piirtänyt molempiin kuviin samankaltaiset kasvot: toisen kahdet kasvot hymyilivät, toisen nauroivat. Toinen heistä oli kirjoittanut kuviensa alapuolelle *Aina olen iloinen! Ongelmat ovat kaikilla,*

mutta tarvittaa aina hymyillaa!!! Älä itke! Kaikki on hyvää tulevaisuudessa! Tulkitsin, että molemmilla vastaajilla oli myönteinen suhtautuminen kotimaansa ja Suomen oloihin. Voi olla, että suhtautuminen inhimillisiin oloihin oli myös neutraali ja muut asiat, kuten perhe, tekevät heidät tyytyväisiksi. CLIL-toiminnan yksi tavoite on tukea juuri tällaista monikulttuurista asennetta (Eurydice 2006), joka edistää sopeutumista vieraisiin kulttuureihin. Maahanmuuttajien koulutus tarvitsee myös enemmän vertaistukea, sillä kaikki eivät tiedä esimerkiksi omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan. Sen vuoksi yllä mainittujen opiskelijoiden kaltaisista maahanmuuttajista olisi apua kotouttamisessa. He osaavat opettaa yhteiskunnallisista asioista kokemuksensa perusteella – kunhan heillä on riittävät tiedot aiheesta.

Kolmas saman kuvatyypin piirros oli hiukan samantapainen. Opiskelija on kuvannut siihen pelkistetyt kasvot, joista kotimaata kuvaava hymyilee ja Suomea kuvaava hymyilee myös, mutta samalla Suomen kasvojen silmät ovat suurenaan ja kasvojen yläpuolella on kolme kysymysmerkkiä.



Piirros 1. Ensimmäisen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Yhteiskunta on hänelle kuin henkinen tila: fyysisessä ympäristössä ei ole radikaaleja muutoksia, mutta käytäntö on uutta. Informantti on kuitenkin tyytyväinen, olipa hän Suomessa tai kotimaassaan, mutta selkeästi jokin häntä hämmästyttää kovasti Suomessa. Päättelin, että tässä on kaksi tulkintavaihtoehtoa: joko opiskelijaa ihmetyttää Suomi yhteiskunnallisena järjestelmänä tai sitten suomen kieli on vielä vaikeaa ymmärtää. Jälkimmäinen vaihtoehto vaikutti todennäköisemmältä, sillä opiskelija ei ollut vastannut lomakkeen toisen puolen kirjallisiin kysymyksiin.

Observoiduilla oppitunneilla sama henkilö oli ryhmän hiljaisimpia, ja hänen suullinen kielitaitonsa oli selkeästi heikompi muihin oppijoihin verrattuna. On mahdollista, että piirroksen tekijä ei siis hallinnut vielä paljonkaan kieltä eikä sisältöjä. Heterogeenisissä ryhmissä heikommitaitoiset jäävät herkästi kielellisesti jälkeen, mikäli tahti on liian nopea heille (Pöyhönen ym. 2009: 59). Ilmeisesti informaatiota ei ole tarjottu kuitenkaan liikaa. Arajärven (2009: 84) mukaan toimiva ja riittävä tiedotus on tärkeä sopeutumisen ja työllistymisen edistäjä.

Neljännän opiskelijan ykköstyypin kuvissa oli kolmet eri kasvot kotimaalle ja kolmet kasvot Suomelle. Kotimaan kasvoja olivat epätietoiset, vihaiset ja ilmeettömät kasvot, ja niiden yllä oli ajatuskupla, jossa lukee "Scandinavia". Ilmeisesti tekijä on tyytymätön elämäänsä kotimaassaan ja haaveilee olevansa onnellisempi muualla, Skandinaviassa. Suomen kasvoja olivat iloiset, rauhalliset ja onnelliset kasvot. Kasvojen yläpuolella olevassa ajatuskuplassa lukee "Kesämökki".



Piirros 2. Ensimmäisen ryhmän toinen esimerkkikuva.

Tulkitsin piirroksen 2 perusteella, että vastaaja on onnellinen Suomessa asuessaan ja haaveilee suomalaisista asioista, kuten loma-asunnosta. Hänellä on Suomesta paljon tietoa, jota hän on saanut muualtakin kuin suomen kielen kursseilta. Ilmiö on harvinainen, sillä useilla opiskelijoilla ei ole suomalaisia kontakteja kotouttamiskoulutuksen ulkopuolella, joten kursseilla opittu jää myös kursseille eikä siirry arkikäyttöön (Myllymäki 2008: 37). Vastaaja ei kuitenkaan tee henkilökohtaista tasoa suurempaa eroa kotimaahansa ja Suomeen. Länsimaisessa kulttuurissa asuneille suomalainen yhteiskunta voi näyttää samalta kuin kotimaan yhteiskunta.

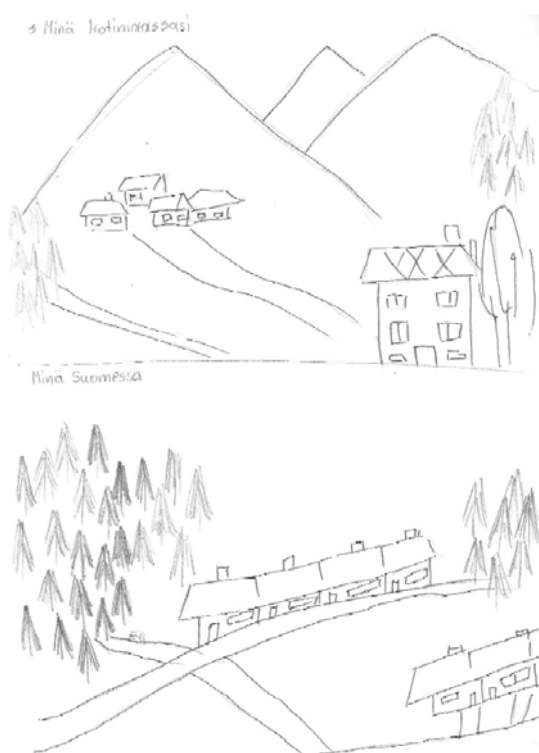
Ensimmäisen tyypin viides vastaus ei toteuttanut tehtävänantoa. Opiskelija oli piirtänyt ihmisen pään, joka polttaa tupakkaa. Ohessa oli teksti *Tutkija tämä kuva on sinulle lahja*. Kuvan alapuolella oli toinen teksti: *Olen kotoisiin Afghanistanissa. 2001 tällä hetkellä asun Suomessa. Ja opiskeleen suomea II pitkä*. Hän ei ollut ehkä tyystin lukenut tai ymmärtänyt tehtävänantoa, vaan oli vastannut ikään kuin kysymyksiin tehtävänannon kohtien "Sinä kotimaassasi" ja "Sinä Suomessa" perusteella. Piirroksen tai tekstin perusteella en pystynyt tekemään päätelmiä siitä, miten hän kokee elämänsä Suomessa verrattuna kotimaahansa.

Kiinnitin huomiota kyseisen maahanmuuttajan kohdalla siihen, että hän oli asunut Suomessa jo 9 vuotta, mutta osallistui vasta nyt suomi 2 –kurssille. Voi olla, että maahanmuuttaja on ollut aiemmin töissä esimerkiksi perheyriyksessä, jonne on helppo päästä töihin kielitaidottomanakin (Suokonautio 2008: 95). Hänellä saattaa olla edessään työpaikan vaihdos tai koulutukseen hakeutuminen, joten kyseinen maahanmuuttaja on hakeutunut vasta vuosien maassaolon jälkeen kotouttamisohjelmaan. Kotouttamiskoulutuksen tavoitteena on auttaa

opiskelijaa kouluttautumaan riittävästi ja löytämään työ tai opiskelupaikka kolmessa vuodessa, erikoistapauksessa viidessä vuodessa (OPH 2007: 11).

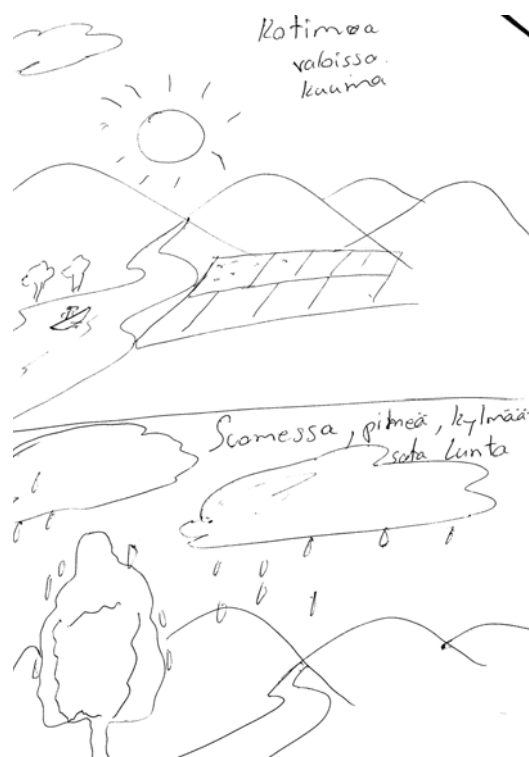
Toisaalta edellä mainittu maahanmuuttaja on saattanut olla alle 15-vuotias Suomeen tullessaan, joten hän ei ole ollut tuolloin oikeutettu kotoutumissuunnitelmaan työvoimapolitiittisista syistä (Arajärvi 2009: 64). Työikäistyttyään maahanmuuttaja ei ole välttämättä ollut tietoinen oikeuksistaan, mikäli hänen kielitaitonsa on ollut liian heikko niiden selvittämiseksi, ja hän on jäänyt siten pidemmäksi aikaa ilman sopivia toimenpiteitä. Yksi kotouttamisen haasteista on siis oikea-aikainen tuki uusille maahanmuuttajille. Monet maahanmuuttajista kokevat kotoutumisen alkavan hitaasti (Suokonautio 2008: 57–58), jolloin ymmärrettävästi uteliaisuus ja mielenkiinto uutta kotimaata kohtaan saattaa hiipua. Maahanmuuttajia yritetäänkin kannustaa toimimaan itse koulutuksensa ja työnsä eteen, ettei vastaavia tilanteita tapahtuisi (Työministeriö 2005 :4).

Toisen kuvatyypin piirroksia oli kahdeksan. Näihin kuviin vastaajat olivat siirtyneet yksityisestä yhteisöllisempään kuvaukseen ja hahmotelleet vertailtavien maiden maisemaa ja luontoa. Kolme heistä oli piirtänyt hyvin samanlaiset kuvat sekä kotimaastaan että Suomesta. Kuvat olivat siis sekä keskenään että muiden opiskelijoiden kuvien kanssa yhtenevät. Erot kuvissa tulivat esitetyistä asumismuodoista: iso omakotitalo oli vaihtunut Suomessa pienempään, kerrostalo muuttanut rivitaloksi tai omakotitalo kerrostaloksi.



Piirros 3. Toisen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Viisi muuta saman tyyppin piirrosta viittasivat enemmän luontoon ja sen eroihin kotimaassa ja Suomessa. Ympäristö siis on vaihtunut, mutta ihmiset ovat samat. Monet olivat kirjoittaneet kuviin kotimaansa olevan kuuma ja Suomessa kylmä. He olivat havainnoineet konkreettista ympäristöään ja pitivät luontoa yhtenä merkittävänä erona.



Piirros 4. Toisen ryhmän toinen esimerkkikuva.

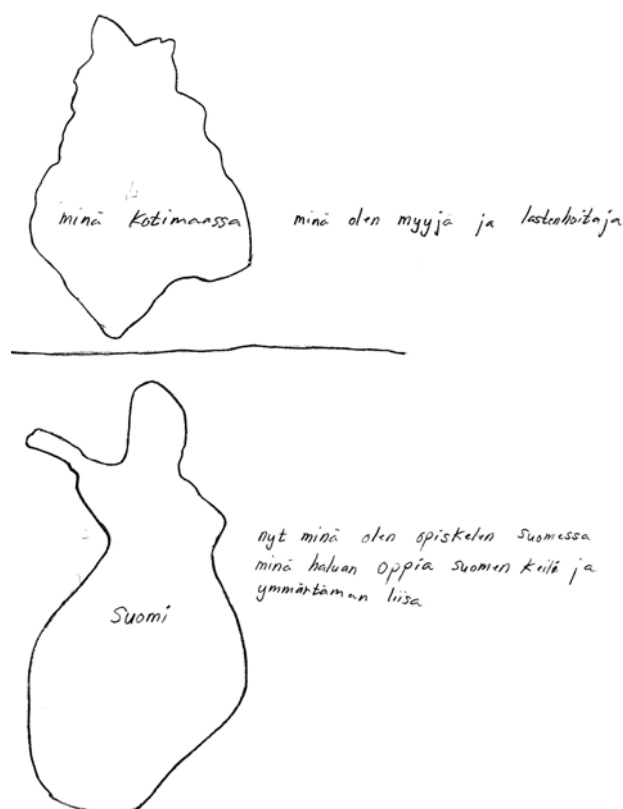
Kursseilla ei ollut aineiston keruuseen mennessä käsitelty luontosanastoa tarkemmin, joten tämän perspektiivin sai piirrostetävällä esiin. Vihreään ympäristöön liittyvät aiheet saattavat kuulua jonkun henkilökohtaiseen kielitaitotarpeeseen. Luontoa ei tosin määritelty luvun 2 yhteiskuntatiedon kirjoissa yhteiskunnalliseksi teemaksi, mutta se on sidoksissa muun muassa elinkeinoelämään: Suomenkin voidaan sanoa elävän metsistään.

Eräs opiskelija oli kirjoittanut, että hän oli iloinen asuessaan kotimaassaan ennen sotaa. On selvää, etteivät kaikki ole tulleet Suomeen vain omasta vapaasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan vaan mahdollisesti poliittisen epävarmuuden tai sotatilan vuoksi. Sama sodasta kirjoittanut opiskelija mainitsi toisaalta myös sen, että hän on Suomessakin iloinen eikä hänellä ole ongelmia, jos vain Suomen tilanne on hyvä. Yhteiskunnallista erottelua valtioiden välillä oli havaittavissa myös piirroksessa, jossa tekijän kotimaata kuvasivat valtion lippu, yliopistorakennus ja aivot (hän oli nimennyt asiat piirroksensa). Suomi oli hänelle sen sijaan järvi ja metsä. Tästä voidaan tulkita, mitä opiskelija on saattanut tehdä ennen Suomeen tuloaan

kotimaassaan: opiskellut, kehittänyt siis “aivojaan”. Entisen elämän työ- tai koulutustaso on jäänyt kotimaahan ja nyt edessä on ikään kuin alusta, pystymetsästä, aloittaminen Suomessa. Taustalla voi olla se, että varsinkaan EU:n ulkopuolelta tulleiden maahanmuuttajien tutkinnot eivät usein kelpaa Suomessa (Suokonautio 2008: 114), vaan koulutusta on täydennettävä tai etsittävä uusi ala, mikäli tiettyä ammattia ei voi harjoittaa Suomessa.

Toisaalta piirroksen kuvattu yliopisto on voinut olla työpaikka, koska lippu saattaa viitata valtion virkaan. Kyseessä voi olla myös asuinpaikka: kotimaassaan opiskelija on voinut asua kaupungissa, ja Suomessa hänen kotinsa on lähempänä luontoa. Vai onko Suomen nuori valtio sivistymättömän oloinen verrattuna vuosisatoja vanhaan kotimaahan? Yhteiskuntatietoa integroidessa tällainen vertailu on toimiva tapa oppia sekä sisältöä että kieltä: asiat ovat periaatteeltaan tuttuja, mutta sanasto on uusi.

Kolmatta kuvatyyppejä edustivat viisi kuvaa, joista jokaisessa maat olivat piirrettynä valtioiden rajoja mukaileviksi kartoiksi. Muutamissa kuvissa oli vain rajat, kun taas joissain piirroksissa oli hahmoteltu myös naapurivaltioita tai maamerkkejä, kuten vesialueita. Kolme opiskelijaa oli merkannut myös kotikaupunkinsa karttoihin.



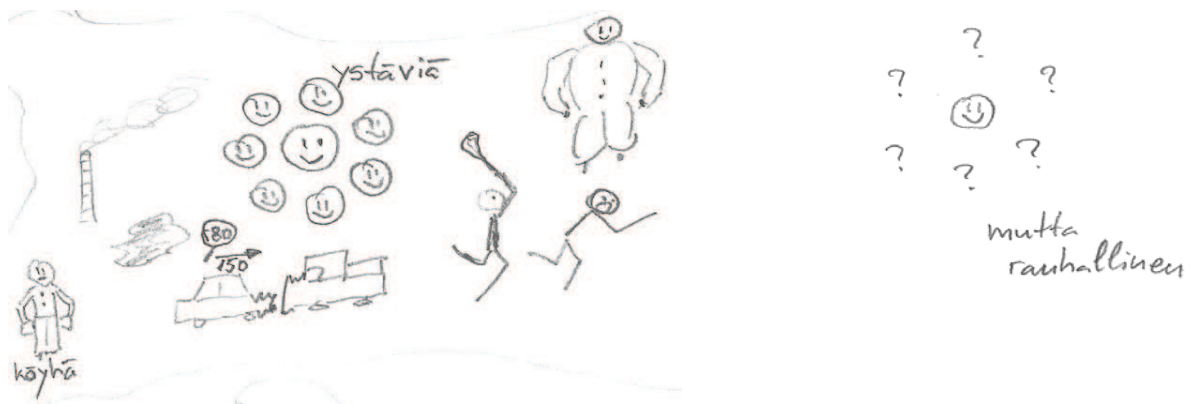
Piirros 5. Kolmannen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Kahdessa vastauksessa oli kuvailtu enemmän sanallisesti ja kuvallisesti kotimaan ja Suomen

erilaisuutta. Toinen heistä oli kertonut työstään kotimaassaan ja tavoitteistaan Suomessa (piirros 5). Opiskelija halusi oppia lisää suomen kieltä mahdollisesti siksi, että aikoi harjoittaa ammattiaan. Kieli on avain, jonka avulla Suomessa pärjää ja ymmärtää.

Yksi koko tutkimuksen kiinnostavimmista piirroksista oli toinen kuvailevampi piirros (ks. alla). Siinä vastaajan mukaan kotimaassa (piirroksen 6 vasen puoli) oli paljon ystäviä, mutta myös köyhyyttä, väkivaltaisuutta ja liikenneonnettomuuksia. Piirroksen “isosta miehestä” eräs maahanmuuttajataustainen tutkijakollega kertoi, että se on kyseisen kulttuurin tapa kuvata yksinvaltiutta valtion hallinnossa. Kulttuurisidonnaisuus näkyy monilla tavoin monikulttuurisessa ryhmässä eli myös opettajat tarvitsevat tietoa muista kulttuureista ymmärtääkseen opiskelijoitaan paremmin (Myllymäki 2008, 26; Pöyhönen – Saario 2009).

Suomesta opiskelija oli kuvannut keskelle maan karttaa iloiset kasvot, joiden ympärillä kuitenkin leijaili kysymysmerkkejä (piirroksen 6 oikea puoli). Suomi oli siis hänen mielikuvassaan rauhallinen maa, mutta hän silti vielä ihmetteli selkeästi joitain asioita täällä. Maiden rajat jäivät tekstiin siirretyissä versioissa näkymättömiin, mutta alkuperäisissä kuvissa piirtäjä oli tehnyt sekä kotimaalleen että Suomelle valtiolliset rajat. Suomen kartta oli vaikeasti tunnistettavissa muodoltaan, mutta päättelin tietyistä muodoista sen olevan nimenomaan Suomi.



Piirros 6. Kolmannen ryhmän toinen esimerkkikuva.

Yhden opiskelijan piirros sopi sekä toisen että kolmannen tyyppin kuvien joukkoon. Hän oli hahmotellut kotimaansa kuvaan talon, jossa oli viisi ihmistä sisällä. Suomi-kuva oli sen sijaan laajempi kartta, jossa näkyi myös Norja ja Venäjä. Suomalaisittain huvittava havainto oli se, että kuvan tekijä oli meriä värittäessään värittänyt myös Ruotsin Pohjanlahden alle. Karttansa laajuudesta huolimatta hän oli merkinnyt siihen Jyväskylän ja piirtänyt myös oppilaitoksensa kuvan. Tulkintani perusteella opiskelijalla on selkeästi jäsentynyt käsitys kotimaansa roolista: siellä ovat koti ja läheiset. Suomi on hänelle vielä hahmottumaton kokonaisuus, jossa toistaiseksi

oppilaitos on oman toiminnan keskipiste. Pohdin, mitä kotouttaminen hänelle on. Onko se todella kodin löytämistä Suomesta, vai kokeeko hän koulutuksen jotenkin irrallisena, ikään kuin sijaistoimintona normaalille elämälle? Toisaalta kukaan ei piirtänyt ammattiaan (jo hankittua tai toiveissa olevaa), vaan kuvattu paikka Suomessa on koti tai oppilaitos.

Koska ryhmän 2 kuvia tuli eniten, päätin piirroksista, että kotouttamisopetuksessa yhteiskunta esitetään yksilön asuinpaikkana. Mieleeeni juolahti sekin, että kulttuurinen viestintätapa opetuksessa heijastuu osittain myös näissä: Suomessa lähestymistapa yhteiskunnan asioihin on ollut jo vuosikymmeniä individualistinen, kun taas joissain maissa kollektiivisuus on edelleen hallitseva aspekti. Näiden erojen esiin nostaminen olisi tärkeää, jotta yhteiskunnan rakenne hahmottuisi opiskelijoille valtiokohtaisena ilmiönä.

7.2 Näkemyksiä observoiduista oppitunneista

Observointi SIOP®-lomakkeella (LIITE 2) oli tehokas työmuoto luokkahuonetyöskentelyn kartoittamiseen kielellisen ja ei-kielellisen oppiaineen integraation tarkastelussa. Kaikkia lomakkeen kahdeksaa osiota en pystynyt hyödyntämään tasapuolisesti, mutta sain mielestäni tärkeimpiin kohtiin vastauksia havainnoidessani opetusryhmiä. Oppitunnella oli opettajan lisäksi paikalla 10–15 opiskelijaa.

Lomakkeen kahdeksassa osiossa oli kolmesta kuuteen väittämää, joista jokaiseen oli tarkoitus antaa arvio asteikolla 1–5. Luku 1 tarkoittaa, että lomakkeessa esitetty väittämä ei toteutunut tai ei ollut ilmeinen, ja 5 tarkoittaa, että väittämä toteutui hyvin ja/tai selkeästi. Arvion ohkeen lisäsin toisinaan myös perusteluita arvioistani. Alla on esimerkki observointilomakkeen väittämistä:

VII Oppitunnin esitystapa

- Sisällölliset tavoitteet esitettiin selkeästi.
- Kielelliset tavoitteet esitettiin selkeästi.
- Opiskelijat sitoutuivat opetuksen seuraamiseen noin 90–100-prosenttisesti tunnilla.
- Tunnin tempo oli sopiva opiskelijoiden taitotasoon nähden.

Sivulla 62 olevaan taulukkoon 1 olen merkinnyt arvioni osioiden väittämien toteutumuksesta ja lisäksi yhteenvetoa kommentteistani ja perusteluistani. Ylemmät sarakkeet ovat koskevat kansalaisopiston ja alemmat aikuisopiston observointeja. Numeroarvioihin olen merkinnyt yhden arvosanan, jos väitteiden välillä ei ole ollut yli yhden pisteen hajontaa. Joissain tapauksissa kuitenkin yhden osion sisällä on voinut olla hajontaa koko asteikolla, eli tuloksissa on arvioita

yhdestä viiteen samassa osiossa. Tällöin olen merkannut koko hajonnan taulukkoon ja sen perään keskiarvon, jotta pelkkä keskiarvoluku ei johda harhaan tuloksia tarkasteltaessa ja yleinen tendenssi on läpinäkyvämpi. Sanalliset perustelut ja kommentit ovat arvosanojen alapuolella taulukossa. Myönteiset havainnot observoinneista olen merkinnyt kommentin alkuun sijoitetulla plusmerkillä ja kielteiset havainnot tai puutteet miinusmerkillä.

Esimerkiksi kohdassa *I Tunnin valmistelu ja alustus* olen arvioinut kansalaisopiston koulutuksen tavoitteet täysin toteutuneiksi tai lähes kokonaan toteutuneiksi, joten olen antanut oppitunneille arvosanoja 4–5. Positiivisiksi huomioiksi plusmerkkiä käyttäen olen maininnut muun muassa oppimistehtävien monipuolisuuden ja monimediaisen opetuksen. Kohdassa I ei ole kielteisiä, miinusmerkkisiä havaintoja tai muita merkittäviä puutteita. Toinen esimerkki on aikuisopiston observoinnista kohta *V Luokkahuoneen vuorovaikutus*: Antamani arvio on keskiarvoltaan 3, mutta olen merkannut taulukkoon myös arvioiden hajonnan 1–5. Tämä tarkoittaa väittämien toteutuman olleen eri oppitunneilla hyvin erilainen, jolloin pelkän keskiarvon esittäminen johtaisi harhaan todellisesta toteutumasta. Avaan taulukosta saamiani tuloksia sivulla 63.

Sisällysluettelo

1. Johdanto	3
2. Mitä yhteiskuntatieto on?	6
2.1 Yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden ero	6
2.2 Opetussuunnitelmien määritelmiä yhteiskuntatiedosta	7
2.2.1 Aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus	7
2.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus	8
2.2.3 Jyväskylän kansalaisopisto ja Jyväskylän aikuisopisto	8
2.3 Oppikirjojen määritelmiä yhteiskuntatiedosta	9
3. Sisältöjen opiskelu toisella tai vieraalla kielellä	16
3.1 Kielellisen ja ei-kielellisen aineksen integrointi	16
3.2 Aineintegraatio suomalaisessa yleisopetuksessa	17
3.3 Kotouttamiskoulutus ja aineintegraatio	18
4. Kotouttamiskoulutuksen esittely ja tavoitteita	21
4.1 Kotouttamiskoulutuksen sisältö ja yleiset tavoitteet	21
4.2 Mitä kotouttaminen on?	23
4.3 Kotouttaminen Jyväskylässä	24
5. Tutkimuksen asemointi	27
5.1 Tutkimuskysymykset	27
5.2 Aiempia tutkimuksia aiheesta	27
5.3 Tavoitteet ja haasteet	35
6. Aineisto ja menetelmät	37
6.1 Tutkimusaineiston hankinta	37
6.1.1 Etnografinen lähestymistapa tutkimusstrategiana	37
6.1.2 Aineistonhankinnassa hyödynnetyt metodit	39
6.1.3 Tutkittavat ryhmät	42
6.2 Analyysimenetelmät	43
6.2.1 Lomakekyselyiden analyysi	44
6.2.2 Observointitulosten tulkinta	46
6.2.3 Haastatteluiden analyysi	46
7. Tulokset	49
7.1 Lomakekyselyn antia	49
7.1.1 Kirjalliset tehtävät	49

7.1.2 Piirrostehtävät	52
7.2 Näkemyksiä observoiduista oppitunneista.....	60
7.3 Opettajien ja opiskelijoiden haastattelut	64
7.4 Tulosten vertailua.....	75
7.4.1 Tulokset opetussuunnitelmien valossa	75
7.4.2 Oppilaitosten opetuskäytänteiden vertailua	78
7.5 Tulosten merkityksestä ja rajoitteista	79
8. Pohdintaa ja johtopäätöksiä.....	82
9. Loppusanat	91
Lähteet.....	93
LIITE 1.....	97
LIITE 2.....	98
LIITE 3.....	100
LIITE 4.....	101

1. Johdanto

Tämä suomen kielen oppiaineen pro gradu -tutkimus käsittelee maahanmuuttajien työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta Jyväskylässä. Kotouttamiskoulutuksessa opetetaan maahanmuuttajille suomi toisena kielenä -oppiaineeseen integroituna kulttuurista ja yhteiskunnallista tietoa Suomesta. Tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä yhteiskuntatiedon osuuteen kielikoulutuksen yhteydessä ja selvittää vertaillen, miten yhteiskuntatiedon opetus on integroitu suomen kielen opetukseen eri oppilaitoksissa.

Tärkein motiivi tutkimukseen on se, että tulosten myötä pystyttäisiin mahdollisesti kehittämään kotouttamiskoulutusta niin rakenteen kuin tavoitteiden osalta. Tein itse opetusharjoittelun vuonna 2009 Jyväskylässä järjestetyssä kotouttamiskoulutuksessa ja havaitsin, että yhteiskuntatiedon opetuksessa on eroavaisuuksia oppilaitosten välillä, vaikka opetussuunnitelma on yhteinen. Aineintegraation pitäisi antaa kielikoulutuksen ohella yhdenmukaisesti, oppilaitoksesta riippumatta, henkistä pääomaa itsenäiseen toimintaan yhteiskunnassa. Aiempien tutkimusten perusteella maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen ensisijainen tavoite, työn tai opiskelupaikan saanti kolmen vuoden kotouttamisjakson tuloksena, jää valtaosalla opiskelijoista toteutumatta (Suokonautio 2008; Myllymäki 2008). Lisäksi yhdenvertaisuuslain (L21/2004) mukaan ihmisille on annettava samanlaiset mahdollisuudet kehittää itseään ja osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Olen valinnut kyseisen aiheen, koska sitä ei ole tutkittu yhteiskuntatiedon ja suomen kielen integroinnin osalta eikä sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta, vaan tutkimusta on tehty lähinnä yleisemmällä tasolla muun muassa opettajien näkökulmasta (esim. Myllymäki 2008). Lisäksi taustalla vaikuttavat eurooppalaisen koulutuksen tiedonvaihtoverkoston Eurydicen tavoitteet kielen ja sisällön yhdistämiseen opetuksessa eli *Content and language integrated learning* -toiminta. Eurydicen mukaan vieraiden kielten opettajilla kannattaisi tulevaisuudessa olla myös ei-kielellinen opetusaine, jotta ajatus aineintegraatiosta toteutuisi konkreettisesti opetuksessa (Eurydice 2006: 41). Keskeisiä käsitteitä tutkielmassani ovat siis kotouttamiskoulutus, yhteiskuntatieto, maahanmuuttajat ja suomi toisena kielenä.

Olen rajannut aiheeni nimenomaan yhteiskuntatiedon opetuksen ja s2-opetuksen eli suomi toisena kielenä -oppiaineen integrointiin, koska aineyhdistelmästä on tehty lähinnä vain työtäni sivuavaa tutkimusta maahanmuuttajien saamista yhteiskunnallisista tiedoista ja taidoista (ks. esim. Suokonautio 2008). Toisekseen useimpien kotouttamiskoulutuksessa olevien maahanmuuttajien tavoitteena on saada töitä Suomesta, joten heiltä vaaditaan kielitaidon lisäksi selkeää käsitystä ja ymmärrystä yhteiskuntamme toiminnasta. Haasteelliseksi tutkimuksen tekee

siihen valitsemani tutkimustapa: Koska yritän kartoittaa tilannetta mahdollisemman monesta perspektiivistä, minun täytyi kerätä aineistoa sekä opettajilta, opiskelijoilta että oppitunneilta observoimalla. Oppilaitosten keskinäisen vertailun lisäksi vertaan saamaani aineistoa Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelmassa esitettyihin tavoitteisiin sekä maahanmuuttajien opetussuunnitelmaan.

Työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen päätehtävä on valmentaa osallistujia sekä kielellisesti että tiedollisesti työskentelemään suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä näkökulmasta kielitaito ei ole siis pelkästään yksilön kompetenssi, vaan useissa tilanteissa työn edellyttämä kvalifikaatio (Härmälä 2007). Tässä tutkimuksessa on ideana selvittää, mitä yhteiskunnastamme opetetaan ensisijaisesti ja millaisilla metodeilla opetus tapahtuu.

Varsinainen tutkimuskysymys on se, miten yhteiskuntatiedon opetus toteutetaan jyvaskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa. Olen tarkentanut pääkysymystä seuraavin kysymyksin:

1. Mitä yhteiskuntatietoon kuuluu s2-opetuksessa?
2. Miten yhteiskuntatieto tulee opetuksessa esiin?
3. Mitä opettajat haluavat opiskelijoiden oppivan kurssilla?
4. Miten opetus vastaa opetussuunnitelman antamia perusteita?
5. Miten opetus toteutetaan integroituna suomen kieleen?

Keräsin tutkimusaineiston Jyväskylän aikuisopistolta sekä Jyväskylän kansalaisopistolta, joissa järjestetään jatkuvasti Työ- ja elinkeinotoimiston tukemaa kotouttamiskoulutusta. Tutkimusta varten olen siis observoinut oppitunteja, teettänyt tehtäviä ja haastatellut molempien oppilaitosten s2-opettajia ja maahanmuuttajaopiskelijoita. Tutkimukseeni osallistui kaksi ryhmää, joista toinen opiskeli parhaillaan suomi 1 -kurssilla ja toinen suomi 2 -kurssilla.

Tutkimukseni on luonteeltaan etnografinen, eli tutkijana olen osallistunut melko intensiivisesti ryhmän seurantaan paikan päällä. Valitsin etnografisen lähestymistavan siksi, että sen tulkinnallinen lähestymistapa sopii hyvin esimerkiksi luokkahuoneen tarkasteluun. Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä oli 27 henkilöä (haastatteluihin heistä osallistui kahdeksan ihmistä), eli aineisto on siten helpompi tarkastella ja analysoida monipuolisesti.

Tulosten yleistys ei kuulu laadullisen tutkimuksen tavoitteisiin, mutta ajatuksena on saada pienemmän tarkastelun avulla viitteitä isommasta kokonaisuudesta, kotouttamiskoulutuksen toteutuksesta Jyväskylässä. Näillä perusteilla kuvaan tutkimustani sanoin laadullinen, deskriptiivinen ja vertaileva, sillä osallistujien määrä on suppea – kyseessä on vain

kaksi oppilaitosta ja kaksi opetusryhmää. Ajatuksena on löytää kehitysehdotuksia jyvaskyläläiseen kotouttamiseen. Työni rakenne on seuraavanlainen: Esittelen tutkielmassani aluksi hieman taustaa yhteiskuntatiedosta, kotouttamiskoulutuksesta ja aiheeseen liittyvistä aiemmista tutkimuksista. Sen jälkeen avaan tutkimuksessani käyttämiäni strategioita ja metodeja, esittelen analyysin tulokset ja lopuksi pohdin tulosten pohjalta sekä aineintegraatiota että oman tutkimukseni vahvuuksia ja rajoitteita.

Haluan kiittää äitiäni ja isääni niin henkisestä kuin taloudellisesta tuesta tutkimukseni aikana. Kiitän myös opintietään aloittelevaa kummityttöäni, joka on ilahduttanut minua haastavilla äidinkielen kotitehtävillään “gradutuksen” lomassa. Erityiset kiitokset kuuluvat miehelleni, joka on väsymättömästi kannustanut minua ja uskonut kykyihini silloinkin, kun oma luottamukseni niihin on horjunut. Kiitos ystävät, opettajat ja opiskelutoverit!

2. Mitä yhteiskuntatieto on?

Tässä luvussa kuvaan ja määrittelen useamman eri lähteen avulla yhteiskuntatiedon olemusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhteiskuntaopin pääsisältö tiivistetään näin:

Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta.

Nämä tavoitteet ovat siis yleisopetusta koskevia linjauksia, mutta niiden mukaisesti voi määritellä yhteiskuntatietoa laajemminkin: yhteiskuntatiedon opetuksen tarkoituksena on siis ohjata ihmisiä, kuten nuoria ja maahanmuuttajia, toimimaan tiettyjen tapojen ja normien puitteissa, jotka ovat suomalaiselle yhteiskunnalle ominaisia.

2.1 Yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden ero

Kun käsitellään yhteiskuntaan ja julkiseen hallintoon liittyviä asioita, käsitteissä on syytä olla tarkkana. Esimerkiksi muutamia vuosia sitten mediassa velloi keskustelu siitä, miksi Suomen kulttuuriministeri on se henkilö, joka pystyy vaikuttamaan urheiluun sen rahoituksen osalta. Osa kansasta näki nimittäin kulttuurin ja urheilun kahtena täysin eri asiana: urheilu koettiin enemmän kansalaisten yhteiskunnalliseksi velvollisuudeksi kuin vapaasti valittavaksi kulttuurin tuotteeksi. Sittenkin, keväällä 2010, opetusministeriön ja kulttuuriministeriön yhdistyessä myös ministerinimike muuttui kulttuuri- ja urheiluministeriksi, mikä selkeytti kulttuuriministerin roolia – ja erotti samalla periaatteessa urheilun kulttuurista.

Välttääkseni vastaavat epäselvyydet olen pyrkinyt linjaamaan tutkimuksessani rajan yhteiskuntatiedon ja kulttuurin käsitteiden välille. Kyseinen raja voi olla kuin veteen piirretty viiva, mutta aiheen rajaamiseksi tämän eron selvittäminen on ollut tarpeellinen. Ilman sitä tutkimuksen kohde, yhteiskuntatiedon ja suomen kielen integroitu opetus maahanmuuttajille, voisi laajentua liian suureksi tutkimusresursseihini nähden.

Yksi helppo keino rajanveto on asian havainnoiminen perusopetuksen kautta: yhteiskuntatieto on integroitu historiaan, kun puolestaan taito- ja taideaineita, kuten käsitöitä, luovaa kirjoittamista, kuvaamataitoa ja musiikkia, opetetaan erillisinä aineina. Tästä voidaan johtaa sama jaottelu laajempaan, yhteiskunnallisena: yhteiskuntatieto käsittelee yhteiskuntamme sitä puolta, johon kuuluvat hallinto, talous, lait, normit, politiikka ja kaiken tämän tausta. Sen

ideana on jäsentää teoreettisesti, miten suomalainen systeemi toimii. Tosin koulumaailmassa liikunta on omana aineenaan, jossa toteutus on teoriaa yleisempää: opetukseen sisältyy liikunnan ohella lähinnä terveystietoa, muttei esimerkiksi liikunnan ja urheilun yleistä tietämystä, kuten sen merkitystä suomalaiselle kulttuurille eri aikoina.

Tässä tutkimuksessa jätetään siis sivuamatta selkeästi kulttuurisia aiheita, kuten kuva- ja näyttämötaiteet, musiikki, kaunokirjallisuus, urheilu sekä muut samanlaiset yleissivistävän koulutuksen ja kasvatuksen mukana omaksuttavat kulttuuriasiat. Tietenkään rajat eivät ole absoluuttisia, mutta mahdollisissa epäselvissä tilanteissa pyrin parhaani mukaan perustelevaan, miksi jokin on laskettu mukaan yhteiskuntatiedon opetukseen.

Oppikirjojen näkemysten ja oman rajaukseni lisäksi tietysti huomioin parhaani mukaan maahanmuuttajien opettajien omat määritelmät yhteiskuntatiedosta, kun käsittelen luvussa 7 opetuksen sisältöjen käsittelyssä.

2.2 Opetussuunnitelmien määritelmiä yhteiskuntatiedosta

Seuraavana tarkastelen vertailun vuoksi aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yhteiskuntatiedon sekä kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteita ja lisäksi tutkimukseen osallistuneiden oppilaitosten, Jyväskylän aikuisopiston ja Jyväskylän kansalaisopiston, kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmia. Tällä tavoin pystyn vielä tarkentamaan yhteiskuntatiedon määritelmää ja sisältöä kotouttamiskoulutuksessa.

2.2.1 Aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yhteiskuntatiedon opetussuunnitelman perusteet on tarkoitettu ohjaamaan oppilaitosten omien opetussuunnitelmien tekoa ja toteutusta. Historia ja yhteiskuntatieto on luokiteltu erikseen sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen osalta. Yhteiskuntatiedon tärkeimmiksi sisällöiksi on mainittu valta, oikeus, talous ja vaikuttaminen oikeustiedon ja yhteiskuntatiedon perspektiivistä. (OPH 2004.)

Erityisen paljon opetussuunnitelman perusteissa painotetaan yksilöä ja yksilöstä kumpuavaa aktiivisuutta yhteiskunnallisena toimijana. Muun muassa kansalaisen tietämystä oikeuksistaan, velvollisuuksistaan ja vaikuttamismahdollisuuksistaan korostetaan, ja yhteiskuntakriittisyys on myös listattu tavoitteisiin. Esillä ovat lisäksi kansainvälistymiseen ja Euroopan yhdentymiseen liittyvät tavoitteet, joita käsitellään talouden, turvallisuuden, hallinnon ja ihmisten liikkuvuuden kannalta. (OPH 2004.)

2.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen suositus opetussuunnitelmaksi (OPH 2007) on moniselitteisempi kuin perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmassa on luokiteltu erikseen muista oppiaineista arjen taidot, opiskelutaidot, yhteiskuntatietous ja työelämätaidot, mutta toisaalta nämä kaikki lukeutuvat ainakin osittain jonkinlaiseen yhteiskunnalliseen tietouden kokonaisuuteen: arjen taitoihin kuuluvat esimerkiksi asuminen, rahankäyttö ja järjestötoiminta, opiskelutaitoihin suomalaiset koulutusmahdollisuudet, yhteiskuntatietouteen hallinto, elinkeinojärjestelmä ja politiikka, työkuultuuriin ja työelämäntietouteen ammatillinen järjestäytyminen, työsuojelu ja yrittäjäyys. (OPH 2007.)

Tavoitteena opetussuunnitelmassa on opettaa teemoja niin, että "opiskelijan kielitaito kehittyy vähitellen omasta lähipiiristä kohti laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä" (OPH 2007). Tärkeää on opetussuunnitelman mukaan myös se, että maahanmuuttaja saa koulutuksessa koko ajan sellaista kielellistä ja sisällöllistä tietoa, jota hän voi soveltaa välittömästi jokapäiväiseen elämään.

Kotouttamisjakson jälkeen opiskelijan pitäisi tuntea Suomen valtio maantieteellisesti ja hallinnollisesti sekä yhteiskunnan tarjoamat peruspalvelut. Opiskelija osaa liikkua ja asioida Suomessa ja hän tietää oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan esimerkiksi työntekijänä. Sisältöjen tuntemuksen ohella on olennaista hallita yllä mainitut aiheet myös kielellisesti. "Kielenopiskelussa painotetaan funktionaalisuutta, viestintää ja tilannelähtöisyyttä: tavoitteena on toimiva kielitaito, jonka avulla maahanmuuttaja selviytyy arki- ja työelämässä" (OPH 2007). Opiskelija-arvioinnin perusteissa ei kuitenkaan mainita mitään yhteiskuntatiedon tai muiden aiheiden arvostelusta. Opetussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan opettajaa ainoastaan kielitaidon arviointiin.

2.2.3 Jyväskylän kansalaisopisto ja Jyväskylän aikuisopisto

Edellä mainitsemani opetussuunnitelmien perusteet ja suositukset ovat siis yhteneväiset edellä esiteltyjen kirjojen linjauksen kanssa sen osalta, mitä yhteiskuntatieto on. Perusteemoina ovat hallinto, oikeus, talous, Suomen ja EU:n kansalaisuus ja työelämä. Jyväskylän kansalaisopiston ja Jyväskylän aikuisopiston yhteisessä kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmassa opetus on jaettu neljään moduuliin, joissa jokaisessa on hyvin yksityiskohtaiset sisällön määrittelyt. Yleensä neljästä moduulista kolme on oppilaitoksella tapahtuvaa (kieli)koulutusta ja neljäs on

työharjoittelujakso tai sitten syventävä, kolmea ensimmäistä moduulia kertaava jakso. Alkukartoituksen jälkeen kukin opiskelija sijoitetaan hänelle sopivaan ryhmään.

Tutkimuksessa haastattemieni opettajien mukaan opiskelijat olivat opiskelleet kansalaisopistolla moduuleita 1–2 ja aikuisopistolla 1–3. Molemmat opettajat totesivat, että opetussuunnitelmassa olevien moduulikuvausten seuraaminen ei ole absoluuttista, vaan aiheita nostetaan esiin ja yhdistellään aiempaan tilannekohtaisesti: opiskelijat saattavat esimerkiksi tarvita tietoa jostain asiasta, joka olisi vasta seuraavan moduulin aiheissa.

Yhteiskuntatietoutta löytyy joka moduulista, ja tiedon tasot etenevät syventäen. Esimerkiksi ensimmäisessä moduulissa talouden aiheista ovat käsitellyssä henkilökohtainen rahankäyttö, laskujen maksaminen ja hinnat, toisessa moduulissa ovat äitiyspäiväraha, kotihoidontuki ja vanhempainraha ja kolmannessa ovat perusturvaan liittyvät tuet (muun muassa kotoutumistuki). Hallinnosta puolestaan on moduulissa 1 yleistä tietoa valtionhallinnosta (presidentti, eduskunta ja hallitus) ja moduulissa 2 kunta- ja läänijaosta. Kolmas moduuli syventää tietoja valtion-, alue- ja paikallishallinnoista. Neljännessä moduulissa on tarkoitus käsitellä kattavammin yhteiskunnan arvoihin, kulttuurisiin eroihin sekä vähemmistöihin liittyviä teemoja.

Jyväskylän aikuisopiston ja kansalaisopiston opetussuunnitelmissa yhteiskuntatietoa on katsottu enemmän yksilöiden näkökulmasta: esimerkiksi abstraktin *talous*-käsitteen sijaan puhutaan enemmän henkilökohtaisesta rahankäytöstä ja sosiaaliturvan sijasta muun muassa erilaisista rahallisista tuista. Valtionhallinto esitellään myös lähinnä hallinnon henkilöihin tutustuen varsinaisen demokratian teorian ja hallintorakenteen opiskelun asemesta. Teemat ovat siis samoja kuin oppikirjoissa ja opetussuunnitelmien perusteissa, mutta lähestymistapa on toisenlainen.

2.3 Oppikirjojen määritelmiä yhteiskuntatiedosta

Tässä alaluvussa tarkastelen yhteiskuntatiedon määrittelyä varten sekä uusia että hieman vanhempia yhteiskuntatiedon oppikirjoja. Valikoimani kirjat ovat julkaistu vuosina 1993–2007 eli näin saadaan samalla perspektiiviä ajan saatossa tapahtuneista muutoksista. Esittelen teokset niiden kronologisessa julkaisujärjestyksessä. Kirjoja on yhteensä viisi, joista kolme on toisen asteen oppilaitoksia varten ja kaksi korkeakouluasteelle tarkoitettuja. Kaksi kirjoista on siis enemmänkin opettajaopiskelijoiden ja opettajien oppaita, kun taas muut kolme ovat nimenomaan toisen asteen koulukirjoja.

Opettajankoulutuksen oppaat

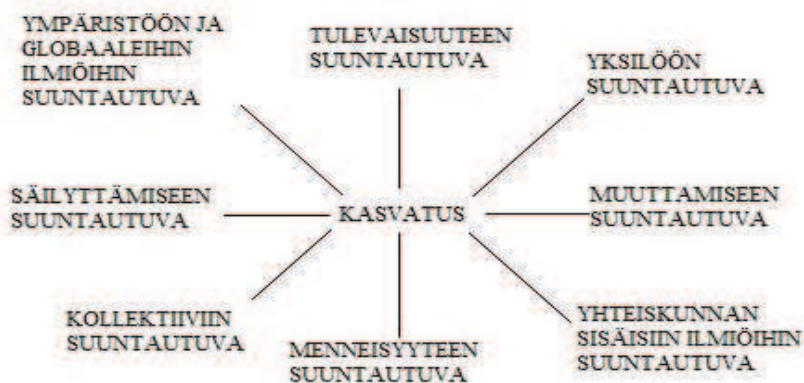
Ensimmäinen teos on Arolan, Elion, Huuhtasen ja Pillin *Yhteiskuntatieto koulussa* (1993). Kirja on tarkoitettu erityisesti yhteiskuntatieteiden opettajaopiskelijoille, mutta esipuheessa luvataan teoksen soveltuvan muidenkin alojen opettajille. Samaisella sivulla kirjoittajat linjaavat, ettei yhteiskuntatietoon lueta koulussa opetettavaa historiaa. (Elio 1993: 5.) *Yhteiskuntatieto koulussa* vie lukijansa yhteiskuntatieteen alkulähteille ja myös sen didaktisiin ulottuvuuksiin, mutta rajaa teoksen käytön nyt oppiaineen sisällön määrittelyyn.

Elio toteaa, että yhteiskunnallinen sivistys on yleissivistyksen alakäsite, ja tällainen sivistyksen muoto perustuu metatietoon eli tiedostettuihin tietoihin (Elio 1993: 15). Koulutuksella ja kasvatuksella on tärkeä rooli metatiedon kehittämisessä. Elion mukaan yhteiskunnalliseen sivistykseen kuuluvat lisäksi kommunikatiiviset taidot sekä eettiset perustekijät (1993: 16). Ihmiset tarvitsevat näitä valmiuksia, jotta he todella olisivat yhteiskuntatiedon tavoitteiden mukaisesti kykeneviä osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan esimerkiksi poliittisesti.

Kommunikatiivisten taitojen ja yhteiskuntatietouden opettamisessa on tarkoituksena aktivoida ihmisiä mukaan julkiseen keskusteluun ja pohtimaan omia arvojaan ja vakaumuksiaan. Jo arkisten ristiriitatilanteiden arviointi antaa hyvät mahdollisuudet harjoitteluun. (Elio 1993: 20–21.) Elio kuvailee, että yhteiskuntatiedon opiskelussa tällainen prosessinomaisuus on tärkeää, koska materiaalia on niin paljon (1993: 42). Oppitunneilla läpi käytävän oppiaineen valinta on kuitenkin vaikeaa näin laajasta aihepiiristä, sillä opetussuunnitelma vaatii kaiken sovittamista tiettyyn tuntimäärään.

Elion mukaan yhteiskuntatiedon tunneilla olisi tärkeää opettaa yhteiskunnastamme ainakin seuraavat sisällöt: hallintojärjestelmä, viestintäjärjestelmä, kansainvälisen politiikan järjestelmä sekä tuotanto- ja jakelujärjestelmä. Hän kuitenkin varoittaa, että liian tarkkaan etukäteen määritellyt tavoitteet saattavat yksinkertaistaa liikaa opetussisältöjä, jolloin tilaa ei jää oppijoiden omista tarpeista lähtevälle opetukselle. On tärkeämpää tavoitella asiakokonaisuuksien hallintaa yksittäisten tavoitteiden sijaan, sillä oppijoiden tarpeita on lähes mahdoton tietää ennakkoon. (Elio 1993: 61–62.)

Yhteiskuntatiedon opettajan on tehtävä paljon valintoja, jotta kokonaisuus säilyy eheänä. Arolan (1993) kaavio teoksessa *Yhteiskuntaelämään kasvattamisen ulottuvuuksia* kuvaa tätä monisäikeisyyttä (kuvio 1).



Kuvio 1. Yhteiskuntaelämään kasvattamisen ulottuvuuksia (Arola 1993: 86).

Opettajan on siis tehtävä valintoja, mihin asioihin hän haluaa keskittyä opetuksessaan. Toki eri lähtökohdat eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta esimerkiksi nykyhetken opettajan voisivat kuvitella poimivan kuvion kahdeksasta vaihtoehdosta – eli neljästä vastakohtaparista – suuntaukset, jotka keskittyvät säilyttämiseen (esimerkiksi kansallisen kulttuurin säilyttäminen), tulevaisuuteen, yksilöön ja globaaliuteen, koska ne ovat tällä hetkellä esimerkiksi ympäristöpolitiikan ja elinkeinoelämän suosimia teemoja. *Yhteiskuntatieto koulussa* -teos osoittaa hyvin, kuinka vaikeaa aiheen rajaus voi olla.

Toinen tarkasteltava oppikirja on *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohdita oppiaineen kehittämiseen* (Löfström [toim.] 2001). Kyseinen teos on tarkoitettu korkeakouluasteen opiskelijoille, ja sen tavoitteena on kehittää yhteiskuntatietoa oppiaineena. Samalla kirja esittelee lyhyesti yhteiskuntatiedon historiallista taustaa eli syitä siihen, miksi tietyt aihepiirit ovat nykyisessä opetussuunnitelmassa mukana. Tärkeimpänä muutoksena yhteiskuntatiedon perinteessä mainitaan 1970-luvun peruskoulu-uudistus, joka käänsi opetuksen huomiota yhteisöstä yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin yhteiskunnassa (Arola 2001: 5).

Selkeästi jo pidemmän aikaa vallinneina yhteiskuntatiedon opetuksen perusaineiksina teoksessa mainitaan kytkeytyminen historiaan, valtio- ja instituutiokeskeisyys ja normatiivisuus (Arola 2001: 2). Talouden muutokset ja Euroopan yhdentymisen ovat tuoneet paljon uusia kerroksia yhteiskuntatietoon, mutta perinteet ovat juurtuneet niin syvään, että oppiaineen kehitys on jäänyt vaillinaiseksi. Yhteiskuntatiedon kenttä koulussa on siksi melko hajanainen, eikä aineintegraatio historian kanssa ole parantanut sen asemaa omana oppiaineenaan. (Arola 2001: 7–8.) Historiallinen aspekti on tietysti tärkeä, koska yksittäisten ihmisten voi ajatella jatkavan yhteiskunnan historiaa olemassaolollaan (Arola 2001: 2). Teoksessa peräänkuulutetaan lähinnä oppiaineen selkiyttämistä tiedetaustaltaan, koska muun muassa yhteiskuntatiedon käsitteistö on

niin horjuvaa, että eri aiheiden teoreettinen käsittely on hankalaa. Yhteiskuntatiedon roolin todetaankin olevan ”vahvasti informatiivis-deskriptiivinen tiedonjakotehtävä” (Löfström 2001: 22–23).

Varsinaisiksi opetuksen sisällöiksi teoksessa nostetaan sekä isompia yhteiskuntaopin tiedetaustoja että pienempiä kokonaisuuksia näiden aihepiireistä. Suuremmista tiedetaustoista mainitaan kansantaloustiede, politiikan tutkimus eli valtio-oppi ja sosiologia. Lisäksi kulttuuriantropologian, yhteiskuntafilosofian, sosiaalipsykologian ja oikeustieteen katsotaan olevan potentiaalisia tiedonmuotoja. (Löfström 2001: 30.) Pienempiin kokonaisuuksiin listataan puolestaan poliittinen järjestelmä, Suomi EU:n jäsenenä, turvallisuuspolitiikka, kunnallinen päätöksenteko, sosiaaliturva, työmarkkinat, oikeuslaitos, tiedotusvälineet, kansantalouden toiminnan yleislinjat, henkilökohtaisen talouden hoito ja sen vaikutus kansantalouden kuvaan (Löfström 2001: 10). Pää tavoitteena olisi, että oppija omaksuisi taidon käsitellä ja pohtia yhteiskunnallisia asioita ja tietoa sekä yhteiskunnallisesta että eettisestä näkökannasta – unohtamatta maailman nopeaa ja jatkuvaa muuttumista (Löfström 2001: 19).

Toisen asteen oppilaitosten oppikirjat

Kolmantena kirjana yhteiskuntatietoa määrittää *Suomen tie. Lukion yhteiskuntatieto* (Laitinen ym. 2004). Se on nimensä mukaisesti lukion oppikirja, joka pyrkii nykyaikaisella otteellaan tuomaan yhteiskuntatietoutta lähemmäs nuoria kansalaisia. Teos esittelee yhteiskuntatiedon perusteita aluksi poliittis-historiallisesta näkökulmasta kertaamalla lyhyesti esimerkiksi Suomen tien Venäjän vallan alta itsenäiseksi hyvinvointivaltioksi (Laitinen ym. 2004: luvut 1 ja 2), mutta painotus on kuitenkin nykyajan kansallisissa sekä globaaleissa näkymissä. Verrattuna kahteen ensin esiteltyyn oppikirjaan *Suomen tie* on sisällöltään huomattavasti konkreettisempi, lähempänä arkielämää ja etäämpänä yhteiskuntatieteestä, koska se virittää lukijaansa kuvilla, tilastoilla ja jopa laulujen sanoilla. Se herättelee myös korkeatasoisempaa ajattelua lukuisilla välikysymyksillään: *Miksi ihmiset äänestävät? Millainen enemmistö eduskuntapaikoista mielestäsi olisi hyvä toimivan hallitustyön kannalta? Mitä mielestäsi kuuluu turvallisuuteen? Miten globalisaatio näkyy päivittäisessä elämässäsi?* (Laitinen ym. 2004: 99, 115, 151, 178.)

Yhteneväistä kahteen aiempaan teokseen nähden on Suomen valtion- ja kunnallishallinnon, oikeusjärjestelmän ja kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien käsittely. Taloustietoa ei mainita ehkä yhtä laajasti kuin edellä esiteltyissä ja tiedotusvälineitä käsitellään kriittisemmällä otteella, mutta molemmat aiheet ovat kuitenkin mukana. Sen sijaan uutta ja erilaista on muun muassa valtiollisten turvallisuuskysymysten ja globalisaation nostaminen

merkittäväksi osaksi teosta: kummastakin on yksi kokonainen luku kirjan kahdeksasta luvusta.

Valtion sisäisen ja ulkoisen turvallisuuden osalta mainitaan oikeuslaitoksen, poliisin ja puolustusvoimien ohella terrorismin uhka ja sen ehkäisy. Kirjassa tarjotaan silti tilaa oppijan omalle mielipiteelle: *Näkökulmasta riippuen eri henkilöitä voidaan pitää terroristeina tai vapaustaistelijoina.* (Laitinen ym. 2004: 152.) Lisäksi vapaaehtoinen maanpuolustus sekä kansainväliset puolustusliitot, kuten NATO, ovat saaneet osansa huomiosta (Laitinen ym. 2004: 164). Jo näissä asioissa näkyy se, että Suomen väestörakenne on muuttunut ja muuttumassa yhä heterogeenisempaan suuntaan niin etnisesti kuin maailmankuvallisesti, koska oppikirjoissa tarkastellaan yhteiskunnallista elämää globaalimmasta perspektiivistä.

Näiden oppikirjojen sisällön kehitystä lähes kahden vuosikymmenen aikana tarkastellessa on todettava, että herääminen globalisaatioon on tapahtunut Suomessa suhteellisen verkkaisesti ja myöhään. *Media tavoittaa meidät yhä useammin, nopeammin ja monipuolisemmin kuin koskaan,* todetaan (Laitinen ym. 2004: 78), joten tietoisuuden laajentuessa globaaliksi maailma ikään kuin pienentyy, tulee lähelle yksilöä. Internetin aiheuttama muutos ja sen nykyinen merkitys korostuu tässä yhteydessä selkeästi.

Kun maailma aukeaa suoraan kotiovelta, ihmisten täytyy oppia ajattelemaan kotikaupungin ja kotimaan rajojen yli. Oppisisällöiksi globaalista ajattelusta nousevat muun muassa kulttuurien säilyttäminen, ympäristöasiat, ihmisoikeudet sekä köyhien maiden elinolosuhteiden kohentaminen (Laitinen ym. 2004: 182, 184–185). Nämä ovat universaaleja asioita, joihin vaikuttaminen vaatii laaja-alaista kansainvälistä yhteistyötä.

Neljäs teos *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa* (Koskela – Passoja 2007) on myös toisen asteen oppikirja, joka on tarkoitettu osaksi ammatillisia perustutkintoja. Näkökulma yhteiskuntatietoon on enemmän työelämäkeskeinen kuin edellä mainitussa lukion oppikirjassa, joka pyrki lähinnä yleissivistävään ja yhteiskuntatieteelliseen tarkasteluun.

Mielenkiintoista on, kuinka kirjassa on linjattu suomalaisen hallintojärjestelmän kuvaus: pääpaino asettuu yksilön vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksiin sen sijaan, että käytäisiin läpi vain valtion eduskunta-hallitus-presidentti-asetelmaa. Tietoa kansalaisen mahdollisuuksista jaetaan koko elämän ajalle, sillä perinteisen puolue- ja vaalitietämyksen lisäksi teoksessa käsitellään myös oppilaskunta- ja opiskelijatoimintaa sekä työssä vaikuttamista (esim. luottamustoimet ja ammattiliitot).

Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa lupaa jo nimensä puolesta laajemman näkökulman yhteiskuntatietoon. Se on näistä valikoiduista oppikirjoista ensimmäinen, jossa käytetään kokonainen luku Euroopan Unioniin. Luvussa kerrataan Euroopan yhteisön synty ja kuvataan EU:n tämänhetkistä rakennetta – realiteetteja unohtamatta: kirjassa ei pyritä siloteltuun

mielikuvaan eheästä yhteisöstä, vaan pohditaan myös sen ongelmia, kuten EU-maiden hyvin erilaisia asemia unionissa (Koskela – Passoja 2007: 98).

Teoksessa esitellään väestörakennetta myös maahan- ja maastamuuton näkökulmasta (Koskela – Passoja 2007: 20), mikä on uusi ulottuvuus oppikirjoissa. Ihmisten liikkuvuus valtioiden välillä lisääntyy jatkuvasti muun muassa EU:n yhdentymisen myötä, joten tietoa tarvitaan yleissivistyksen ohella käytännön elämää varten. Esimerkiksi työpaikan saanti ei ole nykyään kovin varmaa, mikäli työnhakija ei ole valmis joustamaan kaupungin tai maan suhteen, jossa työtä on tarjolla. Kirja tarjoaa vinkkejä työnhakuun niin kotimaassa kuin koko Euroopassa (Koskela – Passoja 2007: 109, 169).

Kansalaisuus on siis koko oppikirjan pääteema. Se ei keskity enää pelkästään Suomen kansalaisuuteen vaan eurooppalaisuus on otettu vahvasti huomioon meitä lähinnä olevana globalisaation ilmiönä. Tiivistetysti todettakoon, että kirjassa käydään läpi kansalaisen perspektiivistä tärkeimmät yksilön oikeudet, velvollisuudet, kansantalous ja työelämä.

Aikajärjestyksessä viimeinen, viides teos on *Kansalainen – Yhteiskuntaopin kertauskirja* (Jalonen – Kähkönen 2008). Kyseessä on lukion ylioppilaskirjoitusten reaalikokeeseen valmistava oppikirja. Tässä oppikirjakatsauksessa käsittelin jo yhden lukion yhteiskuntatiedon kirjan, mutta *Kansalainen* on valittu mukaan, koska se on sisällöltään hiukan tuoreempi ja panostaa ylioppilaskoetta silmällä pitäen kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen.

Tässä teoksessa korostuu yhteiskuntatiedon perusasioiden kertauksen ohella käytännön tieto, jolla opastetaan yksilön toimintaa ja taustoitetaan yhteiskunnan nykytilaa. Kirjassa on paljon samoja sisältöjä, joita vaaditaan yhteiskuntatiedon opetukselta esimerkiksi Löfströmin toimittamassa *Yhteiskuntatiedon tiedetausta* –teoksessa (2001): kansantaloustiede, oikeustiede, valtio-oppi ja sosiaalipolitiikka. Uudempaa materiaalia yhteiskuntatiedon opetukseen on eurooppalaisuutta käsittelevä luku, jossa käydään muun muassa läpi Euroopan unionin historiaa (Jalonen – Kähkönen 2008: 158–163). Lisäksi henkilökohtaiseen elämään liittyen käsitellään muun muassa asumista, sijoittamista, perheoikeutta ja kuluttajansuojaa. Mielenkiintoista tämän ohella on suomalaisen yhteiskunnan eri nimitysten, kuten jälkiteollinen palveluyhteiskunta, tietoyhteiskunta, hyvinvointiyhteiskunta, koulutusyhteiskunta, selitys ja pohdinta (Jalonen – Kähkönen 2008: 13): Yhteiskuntaamme ei pidetä täysin yksiselitteisenä ja aukottomana kokonaisuutena, jota yhteiskuntatiedon tehtävänä on vain selittää.

Tiivistetysti kirjallisuuskatsaukseen valituista oppikirjoista nousivat esiin eniten siis oikeustieto, sosiologia, taloustieto, valtiollinen ja kunnallinen hallintojärjestelmä, Suomen poliittinen järjestelmä, työelämä, globalisaatio, eurooppalaisuus ja sekä eettiset tekijät, kuten

ihmisoikeudet. Sisällöt eivät ole muuttuneet 15 vuoden aikana merkittävästi, koska oppikirjojen täytyy luonnollisesti peilata opetussuunnitelman perusteiden sisältöä. Tapahtunut muutos on siinä, että näkökulma on vaihtunut: näissä viidessä oppikirjassa on selkeästi nähtävissä painopisteen muutos yhteisöllisestä yksilöllisempään yhteiskuntatiedon käsittelyyn. Pro gradu -tutkimukseni osalta onkin olennaista, mitä tietoa ja mistä lähteestä yksilö saa ja kuinka hän mahdollisesti käyttää tietojaan.

Maahanmuuttajien tarvitsema yhteiskuntatietous lähtee huomattavasti syvemmältä perusrakenteesta kuin toisen asteen opiskelijan saati yliopisto-opiskelijan, mutta tarpeesta löytyy toisaalta samoja elementtejä: tulevaisuuttaan suunnittelevat nuoret tarvitsevat yhtä lailla tietoa opiskelumahdollisuuksista ja -paikoista sekä työstä ja työllistymisestä kuin aikuiset maahanmuuttajat, joiden maahanmuutto ei ole työperäistä tai joilla ei ole suomalaisen yhteiskunnan mittapuulla sopivaa ammattitutkintoa työllistymiseen. Molemmilla on oltava myös kulttuurista tietoa esimerkiksi käyttäytymisestä ja tavoista voidakseen toimia yhteiskunnallisissa konteksteissa. Koulutukseen osallistumisen ja työelämässä toimimisen lisäksi maahanmuuttajat tarvitsevat yhteiskuntatietoa ja kielitaitoa jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen (Arajärvi 2009: 98).

Havaitsin teoksista myös sen, ettei kulttuuria ja yhteiskuntaa voi täysin erottaa toisistaan niiden vuorovaikutteiden suhteen vuoksi, vaikka pientä eroa esimerkiksi teemoissa kulttuurin ja yhteiskunnan välille voikin tehdä. Tässä tutkimusraportissa en ole sulkenut tyystin pois kaikkia aiheita, jotka ovat kulttuurin ja yhteiskuntatiedon häilyvältä raja-alueelta. Toivon sen olevan eduksi hahmottelemani aineintegraation kokonaiskuvan esittelyssä.

3. Sisältöjen opiskelu toisella tai vieraalla kielellä

Content and language integrated learning eli lyhennettynä CLIL yhdistää vieraan kielen ja jonkin muun oppiaineen opetuksen. Esittelen tässä luvussa ensin CLIL-opetuksen periaatteita yleisesti niin opettajan kuin oppijoiden kannalta sekä integraation toteutumista suomalaisissa kouluissa, minkä jälkeen pohdin CLILin roolia aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksessa. Viittaan tässä luvussa aineintegraatioon myös lyhenteellä CLIL ja nimityksellä vieraskielinen opetus.

3.1 Kielellisen ja ei-kielellisen aineksen integrointi

CLIL tarkoittaa vieraan, alueellisen tai vähemmistökielen opetuksen ja ei-kielellisten opetussisältöjen yhdistämistä (Eurydice 2006: 7). Vaikka aineintegraatio on yleistynyt kouluympäristössä vasta viime vuosina, Euroopassa sen hyväksymisen taustalla on vuosien kokeilua ja suunnittelua aina 1990-luvun alusta lähtien. Euroopan komission toimintasuunnitelmassa kielikoulutuksen kehittämiseksi on mukana 31 Euroopan valtiota, jotka noudattavat vaihtelevissa määrin CLIL-opetuksen perusideaa vieraiden kielten opetuksesta (Eurydice 2006: 13). Integrointia pidetään hyvänä opetusmuotona, mikäli se toteutetaan harkiten ja ammattitaidolla (Seikkula-Leino 2004: 207).

Euroopassa tavoitteena on opettaa vähintään kahta vierasta kieltä jo esiasteesta alkaen, koska kielten opetus halutaan aloittaa mahdollisimman varhaisessa iässä. Mikäli tämä ei toteudu esiasteella, vieraiden kielten täytyisi tulla mukaan viimeistään perusopetuksessa, jonka jälkeen opintojen olisi tärkeää jatkua mahdollisesti myös toisen asteen oppilaitoksissa. Suomessa CLILiä on sovellettu opetussuunnitelmiin ja sitä myötä opetukseen vuodesta 2005 Euroopan komission laatiman suunnitelman mukaisesti. (CLIL Network; Eurydice 2006.)

Opettajien tietotaidon täytyy olla monipuolista vieraskielisen opetuksen toteutuksessa. Tärkeää työn kannalta on opettajan motivaatio oman ammattitaidon kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Jäppinen 2004: 200, 203). Vieraalla kielellä opiskelevilla oppijoilla on korkeampi motivaatio kielen oppimiseen kuin äidinkielellään opiskelevilla, ja CLIL-oppijat ovat myös kriittisempiä kielitaitoaan kohtaan. Erityisesti nuoret saattavat tosin olla yleisesti kriittisempiä itseään kohtaan eli affektiivisia latauksia syntyy muun muassa siitä, etteivät he osaa vierasta kieltä kuin natiivi kielenkäyttäjät. (Seikkula-Leino 2004: 207, 215, 218.)

3.2 Aineintegraatio suomalaisessa yleisopetuksessa

Suomessa vieraskielinen opetus sisältyy perusasteen ja toisen asteen opetussuunnitelmiin (Seikkula-Leino 2004: 220), mutta sitä sovelletaan satunnaisesti myös esimerkiksi korkea-asteella. CLIL-toiminnan perusidea on opettaa ei-kielellisiä oppiaineita kielen avulla kolmella tapaa: *in, with and through a foreign language* eli vieraan kielen opetuksen sisältönä, kielen opetuksen rinnalla ja kieltä pelkkänä välineenä käyttäen (Eurydice 2006: 7). Näiden kolmen lähtökohdan erot eivät välttämättä tule selkeästi esiin käytännön opetuksessa, mutta niiden olemassaolo on hyvä muistaa opetusta suunnitellessa. Opetukseen saadaan monipuolisuutta, kun sen tavoitetta voidaan kohdistaa kulloisenkin lähtökohdan mukaan. Suomen kieltä puhuu melko pieni joukko muihin kieliin suhteutettuna, joten vieraskielinen opetus lisää suomalaisten osallistumismahdollisuuksia monikielisessä ja -kulttuurisessa maailmassa (Jäppinen 2004: 195).

CLILin suosio Euroopassa perustuu muun muassa aiemmin tehtyihin naapurimaiden välisiin sopimuksiin tai maassa asuvien vähemmistöryhmien myötä aloitettuun kielen tukemiseen. Taustalla voivat siis olla poliittiset syyt, maantieteelliset syyt tai väestöön liittyvät syyt (Eurydice 2006: 14). Suomen erikoisuutena on kaksi kansalliskieltä, mikä perustuu maamme historiaan ja poliittisiin näkökohtiin ja sittemmin myös demografisiin syihin, sillä Suomessa on laajahko ruotsinkielinen vähemmistö. Ruotsin kielen rinnalla Suomessa opetetaan vieraana kielenä useimmiten englantia, ranskaa, saksaa ja venäjää. Ranska, saksa ja Englanti ovatkin koko Euroopan alueella yleisimmin opetetut vieraat kielet. Eurydicen selvityksen mukaan Suomessa kielten avulla opetetaan pääasiassa luonnontieteitä, yhteiskuntatietoa ja historiaa, mutta myös taideaineita ja terveystietoa (2006: 25–26). Laajasta kielivalikoimasta huolimatta vieraskielinen opetus tapahtuu Suomessa useimmiten englanniksi (CLIL Network).

Eurydicen kielikoulutustavoitteiden metodologinen päämäärä on säilyttää eurooppalaisten kielten moninaisuus. Joissain Euroopan maissa useiden vieraiden kielten opetus on ollut arkea jo pitkään, mutta kokonaisuudessaan variaatio on suurta Euroopan alueella. Esimerkiksi Luxemburgissa CLIL-opetus on mahdollista jo kaikissa kouluissa (Eurydice 2006: 14). Vuosina 2004–2005 suurimmassa osassa valtioita vieraskielisen opetuksen soveltaminen oli vasta pilottivaiheessa tai osittaisessa käytössä. Suomi oli tuolloin ja on yhä yksi maista, joissa vieraskielinen opetus on sisällytetty opetussuunnitelmiin (Eurydice 2006: 25–26).

Aineintegraation toteutumisella on hyvät lähtökohdat Suomessa, sillä pitkän vieraan kielen opetus alkaa toiselta tai kolmannelta luokalta, useimmissa kouluissa on mahdollisuus valita viidennellä luokalla toinen vieras kieli, minkä jälkeen yläkoulussa alkaa toisen kotimaisen kielen, yleensä ruotsin, opiskelu. Kieliopintoja on myös mahdollista täydentää kahdeksannelta luokalta

alkavassa vieraan kielen opetuksessa tai vaihtoehtoisesti lukiossa. Tällä hetkellä Suomessa ovat pakollisia pitkä vieras kieli ja toinen kotimainen, joten integraatio rajoittuu käytännössä näihin kahteen kieleen. Uskon kuitenkin, että ei-kielellisten oppiaineiden tavoitteet lisäävät myös kiinnostusta kieliin, jos aineiden opetusta integroidaan. Suomessa tarjotaan tällä hetkellä noin 25 kaupungissa vieraskielistä opetusta ei-kielellisissä oppiaineissa (CLIL Network).

CLIL-opetuksen toteuttamissuunnitelman laatineen tahon, Euroopan komission, näkemysten mukaan vieraan kielen ja muiden opetussisältöjen yhdistämisestä on runsaasti hyötyä oppilaille, koska se lisää muun muassa monikulttuurista tuntemusta, kieli- ja viestintätaitoa ja oppilaiden motivaatiota, mutta ei vaadi lisätunteja opetukseen tai vie tilaa muilta oppiaineilta (Euroopan komissio 2008). Yhtenäisemmän eurooppalaisen kielipolitiikan tavoitteena ei ole kuitenkaan korvata Suomen tai muiden maiden omaa kielikoulutusta, vaan täydentää ja tukea sitä (Euroopan komissio 2003).

3.3 Kotouttamiskoulutus ja aineintegraatio

Kuten edellä ilmenee, eurooppalaisen CLIL-toiminnan asettamat tavoitteet koskevat lähinnä yleisopetusta ja vieraan kielen opetusta. Euroopan komissio pyrkiikin edistämään elinikäisen oppimisen ideaa, jotta myös työssäkäyvät saisivat mahdollisuuden täydentää taitojaan (Euroopan komissio 2003). Elinikäinen kielten opiskelu ja oppiminen eivät koske yksin maahanmuuttajia vaan myös heidän opettajiaan. Hyvällä kulttuurien tuntemuksella opettaja voi rakentaa suomen kielen, yhteiskunnan ja kulttuurin opiskelusta kiinnostavan ja aktivoivan kokonaisuuden, joka voi helpottaa opiskelupaikan tai työpaikan saantia.

Oman äidinkielen tukeminen edistää yksilön kotoutumista uuteen yhteiskuntaan (Eurydice 2009), ja eri äidinkielisten kielitarpeista puolestaan syntyy lisähaasteita suomalaisen kielikoulutuksen sisältöön. Opetukseen vaikuttavat lukuisat tekijät: jos maahan muuttaa aikuisia ulkomailta, on hyvin todennäköistä, että mukana muuttaa myös lapsia tai vaihtoehtoisesti maahanmuuttajavanhemmille syntyy Suomessa lapsia, joiden oman äidinkielen kehittymistä halutaan tukea. Tällä hetkellä Euroopan alueen yleisimmät opettavat vieraat kielet ovat saksa, englanti ja ranska, mutta ihmisiä muuttaa Eurooppaan ja Suomeen myös muista kieliympäristöistä. Mitä tapahtuu kielikoulutukselle jatkossa? Eurooppalaisissa kielikoulutustavoitteissa todetaan, että opetukseen on tarkoitus saada mukaan eurooppalaisten virallisten kielten ohella muun muassa vähemmistökieliä ja maahanmuuttajien kieliä (Euroopan komissio 2003). Esimerkiksi swahilin tai thain äidinkielen opetusta on mahdollista saada muttei vielä kaikkialla tai kaikilla koulutustasoilla. Oman äidinkielen opiskelu toimii tukena suomen

kielen oppimisessa sekä aikuisilla että lapsilla. Käytännössä aikuisten työvoimapolitiittiseen kotouttamiskoulutukseen tarvittaisiin lisäresursseja – aikaa ja kielellisesti päteviä opettajia – jotta tavoite toteutuisi.

Työelämä asettaa myös omat kielitaitovaatimuksensa, minkä pitäisi vaikuttaa paljon kotouttamiskoulutuksen aineintegraation sisältöihin. Sajavaara ja Salo (2007) ovat tutkineet, millaisia kielitarpeita työnantajien ja kielten asiantuntijoiden mukaan Suomessa on. Kielen absoluuttinen hallinta ei ole enää kielitaidon tavoite, vaan yhä useammin kielen funktio kommunikaation välineenä on tärkeintä: kielitaitoa tarvitaan suhteiden luomiseen, tiedon hankkimiseen ja kansainvälisten asiakkaiden palvelemiseen (Sajavaara – Salo 2007: 237–238). Kyse ei ole tietenkään vain kotimaisen työvoiman kielitaidon kehittämisestä, sillä Suomen työmarkkinoilla on yhä vähemmän ihmisiä, minkä myötä maahanmuuttajia tarvitaan työelämään mukaan. Kulttuurien tuntemus on tärkeää myös kansainvälisten suhteiden luomisessa ja ylläpidossa. Kielikoulutuksen sisällöissä kannattaisi olla sellaista etnistä ja kulttuurista tietoa, josta on oppijalleen käytännön hyötyä arkielämässä. (Sajavaara – Salo 2007: 234–235.)

Ennen kaikkea kieli- ja viestintätarpeista tarvitaan ajankohtaista ja luotettavaa tietoa sekä työnantajien että kieliasiantuntijoiden puolelta. Tällä tavoin voidaan luoda tarkempaa urasuunnitelmaa maahanmuuttajille, jotka eivät ole vielä työllistyneet Suomessa. Eurooppalainen viitekehys ja Eurooppalainen kielisalkku (ks. esim. EVK 2001 sekä EKS) ovat tärkeä osa eri oppilaitosten ja maiden välisten arvioinnin yhtenäistämistä ja kielitaidon todistamista. (Sajavaara – Salo 2007: 246–247.) Niiden avulla työ- tai opiskelupaikan hakija voi helposti todentaa osaamisensa tason ja laajuuden, mikäli käytössä on yhteinen arviointiasteikko. Kielisalkun sisällöillä voidaan osoittaa myös ei-kielellistä tietoa, jolloin oppijaa on helpompi ohjata omien kiinnostuksiansa ja vahvuuksiensa pariin. Kotouttamiskoulutuksen arvioinnin pitäisi koskea lisäksi siis kielessä käsiteltävien sisältöjen osaamista eikä vain kielitaidon arviointia.

CLIL-opetus on periaatteeltaan samanlaista kuin maahanmuuttajien kotouttamiskoulutus: molempiin kuuluu kielen opiskelun yhteydessä asennekasvatusta ja eri kulttuureihin tutustumista, mikä vahvistaa sekä vallitsevaan yhteiskuntaan kotouttamista että opiskeluryhmän sisäistä harmoniaa. Opetuksen käytännönläheisyyden vuoksi niin CLIL-opetuksessa kuin kotouttamisessa syntyy äidinkielen oppimisen kaltaista omaksumista, kun opiskeltavaa kohdekieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa kuten keskusteluissa (Jäppinen 2004: 199).

Vieraskielisen opetuksen ja kotouttamiskoulutuksen opettajien tilanne on hyvin yhteneväinen. Opettajien ei tarvitse olla syntyperäisiä kielenpuhujia, mikäli he hallitsevat kielen hyvin. Lisäksi opettajien täytyy olla asiantuntijoita niin käyttämänsä opetuskielen kuin ei-

kielellisen aineen sisältöjen osalta. Heidän on osattava tunnistaa kielen eri rekistereitä ja vivahteita sekä tuntea sisältöihin liittyvää erityissanastoa ja tyyliä. (Jäppinen 2004: 196, 199–200.) Myös ammattiin liittyvät haasteet ovat samanlaisia: soveltuvaa koulutusta kahden erilaisen aineen opettamiseen on tarjolla lähinnä jatko- tai täydennyskoulutuksissa. Aineintegraatioon tarvittavaa peruskoulutusta ei järjestetä systemaattisesti, ja riittävä pätevyys voi olla raskasta suorittaa omalla ajalla työn ohessa. (Jäppinen 2004: 195, 197; Pöyhönen ym. 2009: 40.)

CLILin ja kotouttamiskoulutuksen käytännöstä löytyy toisaalta merkittäviä eroja: vieraskielisen opettamisen sijaan kotouttamiskoulutuksessa on kyse toisen kielen opetuksesta sisältöjä integroiden. Kotouttamisessa aikuisille maahanmuuttajille on harvoin tarjolla oman äidinkielen tukea, ja olemassa oleva tuki perustuu lähinnä vertaistukeen tai sanakirjoihin. Varsinaista kieliasiantuntijaa ei ole apuna kuin suomen kielessä. Vieraskielisessä opetuksessa oppijoiden äidinkieli ei kärsi (Seikkula-Leino 2004: 207), sillä esimerkiksi Suomessa suomenkielisten äidinkieli on ympäristön valtakieli. CLIL-opetuksen ainevaihtoehdoista poiketen opetus rajoittuu – ja on toisaalta laajennettu – sisällöiltään lähinnä yhteiskuntatietoon ja kulttuurisiin tapoihin. Opettajalla täytyy olla selkeät tiedot näihin asioihin ja henkilökohtaista perspektiiviä Suomeen, vaikka hän ei olisi syntyperäinen suomen kielen puhuja.

Sisältöjen oppimisen väline on vieraskielisessä opetuksessa kieli, jota opitaan ja omaksutaan toisen aineen opiskelun ohessa (Jäppinen 2004: 194), kun taas kotouttamiskoulutuksessa tarjotaan ja toki myös tarvitaan huomattavasti enemmän formaalia kielenopetusta (Pöyhönen ym. 2009: 36). S2-tunnilla opetuskieltä on lähes mahdoton vaihtaa opetuksen aikana, sillä kotouttamiskoulutuksen ryhmässä voi olla lukuisia eri äidinkieliä eikä yhtään yhteistä kieltä, jolloin opetus tapahtuu pääasiassa aina suomeksi. CLIL-opetuksessa oppijoiden äidinkielellisen enemmistön on mahdollista saada yleensä sekä vertaistukea että opettajan tukea. Olisi myös eduksi, jos opettaja osaisi eritellä kohdekielen ja oppijoiden äidinkiel(i)en välisiä pääeroja ja -yhtäläisyyksiä (Jäppinen 2004: 200). Kotouttamiskoulutuksen tilanne on toinen, koska ryhmän opettajan resurssit eivät välttämättä riitä selvittämään 10–15 eri kielen eroja suomeen.

Kotouttamiskoulutuksen ja vieraskielisen opetuksen tiet eroavat monin paikoin lähtökohtien vuoksi. Pää tavoitteet ovat silti samat: kielellinen ja tiedollinen opetus yhdessä lisäävät mahdollisuuksia monikulttuurisen ympäristön kehittymiseen ja kansainvälistymiseen. Hyvä aineintegraatio auttaa oppijoita ymmärtämään sekä valtaväestöä että vähemmistöjä ja sopeutumaan erilaisiin toimintaympäristöihin (Jäppinen 2004: 195).

4. Kotouttamiskoulutuksen esittely ja tavoitteita

Yhteiskuntaopin käsitteen lisäksi on syytä selventää kotouttamiskoulutuksen sisältöä. Tämä luku pyrkii selventämään, mitä kotouttamiskoulutus sisältää ja millaisia tavoitteita sillä on kielen ja sisältöjen opetuksessa. Lisäksi tarkastelen, mitkä oppilaitokset tarjoavat yleensä kotouttamiskoulutusta. Tutkimuksen kannalta on tietysti olennaista selvittää näiden ohella, mitkä ovat syyt ja motivaatiot yhteiskuntatiedon opetukseen.

4.1 Kotouttamiskoulutuksen sisältö ja yleiset tavoitteet

Vaikka laki kotouttamisesta tuli voimaan vasta (L493/1999), maahanmuuttajien (ja toki myös valtaväestön) kielikoulutuksen kehittämiseksi on tehty Suomessa töitä jo useamman vuosikymmenen ajan: Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus alkoi 1980-luvun alussa. Sitä seurasi vuosina 1982–1987 Euroopan neuvoston ohjaama projekti, joka painotti yleisesti kieltenopetuksen suunnittelua ja kehittämistä käyttötarpeiden pohjalta. 1990-luvulla huomioitiin myös kulttuurin tuntemisen merkitys kielten oppimisessa sekä ymmärrettiin muiden kielten arvo. Samalla vuosikymmenellä syntyi yhteinen eurooppalainen viitekehys. (Huttunen – Takala 2004: 331–333; EVK 2001.) Kotouttamislain mukaan kotouttamisella tarkoitetaan “maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen” (L493/1999).

Kotouttamiskoulutus on siis lakisääteistä toimintaa, johon kuuluu sekä kielikoulutusta että yhteiskunnallisen ja kulttuurisen tiedon opetusta (OPH 2007). Työvoimapolitiittiseen koulutukseen ovat oikeutettuja työikäiset eli 15–64-vuotiaat maahanmuuttajat (Arajärvi 2009: 64). Koulutuksella on kolme tasoa: valtiollinen, kunnallinen ja yksilöllinen (Suokonautio 2008: 20). Valtiollista tasoa säätelevät muun muassa Euroopan komission tiedonannot maahanmuuttopolitiikasta. Ensimmäinen näistä annettiin vuonna 2003, kun yhteinen eurooppalainen lähestymistapa koettiin tarpeelliseksi lisääntyneen maahanmuuton myötä (Euroopan komissio 2004: 1).

Kotouttamis- tai monikulttuurisuusohjelmia julkaistaan kunnallisella tasolla, kunnittain tai seuduittain. Aluekohtainen kotouttamisohjelma toimii ohjenuorana, kun maahanmuuttajalle laaditaan henkilökohtainen kotoutumissuunnitelma, jonka avulla luodaan koulutuspolku peruskielitaidon hankkimisesta ammatilliseen koulutukseen ja/tai työpaikan hankintaan (Nurminen – Turtiainen 2006). Kotouttamissuunnitelma on maahanmuuttajille, jotka

ovat tulleet Suomeen asuakseen tai jäädäkseen pidemmäksi aikaa, kuten paluumuuttajille, pakolaisille tai avioliiton myötä Suomeen muuttaneille (Pöyhönen ym. 2009: 19–20). Eri maahanmuuttajaryhmät voivat kuitenkin olla hyvin erilaisia: Euroopasta Suomeen palaava henkilö tarvitsee todennäköisesti huomattavasti vähemmän kielikoulutusta ja työvoimapolitiittista neuvontaa kuin esimerkiksi Aasiasta tai Afrikasta maahan muuttanut ihminen (Arajärvi 2009: 109). Koulutusta ei voi kehittää siis yhteen muottiin, vaan kyse on monikulttuurisesta joukosta ja ihmisistä, joilla erilaiset lähtökohdat kotoutumiseen (Pöyhönen 2009: 13).

Opetussuunnitelman perusteiden suosituksen mukaisesti kotouttamiskoulutuksessa opetetaan kiteytetysti seuraavia asioita:

- suomen (tai ruotsin) kieli
- arjen taidot
- opiskelutaidot
- yhteiskuntatietous ja kulttuurintuntemus
- työelämätaidot
- valinnaiset opinnot.

(OPH 2007)

Näiden pohjalta maahanmuuttajaa ohjataan eteenpäin omalla työllistymis- tai koulutuspolullaan. On kuitenkin huomioitava, että valtakunnallinen opetussuunnitelmasuositus on nimenomaan suositus, joka antaa joustavuutta varsinaiselle toteutukselle. Joustavuus mahdollistaa esimerkiksi eriytetymmän opetuksen, mutta vähemmillä resursseilla suunnitelman joustavuus saattaa yksipuolistaa koulutusta. (Pöyhönen ym. 2009: 23.)

Kielellisenä tavoitteena työvoimapolitiittisessa kotouttamiskoulutuksessa on saada kielitaito B1-tasolle yleisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti, jotta maahanmuuttajilla on mahdollisuus myös kansalaisuuteen. Toisaalta tärkeä tavoite on enemmistökielen osaaminen arkielämässä, jottei puutteellinen kielitaito estä opiskelua, työnhakua tai työskentelyä suomalaisessa yhteisössä. Viestinnällisten vaatimustasojen vuoksi Suomen sanotaan olevan “paperimaa”, missä kaikki tieto on lähinnä luettavissa jostain ja viranomaisten kanssa asioidessa syntyy paljon kirjallisia dokumentteja (Pöyhönen ym. 2009: 58).

Yhteiskuntatiedon osalta tavoitteena on suomalaisen yhteiskunnan rakenteen tuntemus sekä yhteiskuntaan osallistaminen (OPH 2007; Arajärvi 2009: 66). Yhteiskuntatietoa opetetaan, koska se tarjoaa konkreetteja taustatietoja uuden kulttuurin omaksumiseen. Arajärven mukaan olisi tärkeää motivoida maahanmuuttajia toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä

edistää heidän omia pyrkimyksiään integroitua ja työllistyä eikä suinkaan käsitellä maahanmuuttajien tarpeita ja kouluttaa heitä erillään yhteiskunnasta (2009: 83–85). Tämän vuoksi aion selvittää tutkimuksessani, millaisia asioita maahanmuuttajille opetetaan suomalaisesta yhteiskunnasta.

4.2 Mitä kotouttaminen on?

Perinteisesti erivivahteisilla, uuteen maahan sopeutumista tarkoittavilla nimikkeillä on selkeä Berryn (1980) luoma nelijako: *segregaatio* eli eristäytyminen, *marginalisaatio* eli syrjäytyminen, *assimilaatio* eli sulautuminen ja *integraatio*, jo tuttu kotoutuminen (Korkiasaari 2009, luentokalvot). Segregaatio, johon viitataan myös termillä *separaatio*, tarkoittaa vähemmistöryhmän omaehtoista tai ulkopuolisesta paineesta (esim. rasismista) johtuvaa eristäytymistä. Marginalisaatio eli syrjäytyminen yhteiskunnasta on puolestaan valitettavan tuttu nykypäivän ilmiö. Oman kulttuurin sivuuttamista ja mukautumista valtakulttuuriin sanotaan assimilaatioksi. (Berry 1980: 211–279.) Integraatio-nimikkeelle kehitettiin suomalainen vastine, koska sekin herätti kysymyksiä kulttuuriin mukautumisen – ja varsinkin mukauttamisen – laadusta. Tuloksena syntyi termi *kotoutuminen*.

Sopivan suomenkielisen termin löytäminen ei ole yksinkertaista. Maahanmuuttajien Suomeen kotoutumista edistävällä koulutuksella on monta nimeä: puhutaan kotiutumiskoulutuksesta, kotouttamisesta ja kotoutumiskoulutuksesta. Sanat *kotiutuminen* ja *kotoutuminen* viittaavat yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Termi *kotouttaminen* puolestaan pitää ajatuksen tasolla sisällään sen, että prosessissa on mukana myös muita kuin maahanmuuttaja yksin eli se viittaa ulkopuolelta tulevaan toimintaan kuten viranomaisten apuun (L493/1999). Jos sanaa pohditaan tarkemmin, kotouttamisesta herää ajatus myös vuorovaikutuksesta: yhteisön uusi jäsen saa tukea sen vanhemmilta jäseniltä. Joka tapauksessa kaikki edellä mainitut termit viittaavat siihen, että Suomesta pyritään löytämään ”koti” sen uudelle, lailliselle asukkaalle (Suokonautio 2008: 25). Yhteiskuntaopin ja suomen kielen koulutus kuuluvat tähän tiiviisti kotouttamispolitiikan mukaan (Suokonautio 2008: 26). *Kotiuttamisen* jyrkkä merkitysero muihin termeihin on syytä havaita: *kotiuttaminen* viittaa kotiin lähettämiseen eli maahanmuuttajien tapauksessa Suomesta poistamiseen, kotimaahan lähettämiseen.

Aiemmin siis integraatioksi kutsutun kotouttamisen ja kotoutumisen termit ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä, sillä maahanmuuttajilla voi olla hyvin yllättäviä yksilöllisiä tavoitteita kulttuuriselle ja yhteiskunnalliselle sijoittumiselleen Suomessa. Esimerkiksi yhtenä

riskinä kotouttamisessa pidetään assimilaatiota, joka tarkoittaa yksilön sulautumista uuden maan kulttuuriin ja yhteiskuntaan ilman, että hänen oma kulttuuriperimänsä säilyy. Jotkut ulkomailta muuttavat eivät kuitenkaan halua tuoda kotimaansa tapoja mukanaan, vaan haluavat olla suomalaisina Suomessa – assimiloitua suomalaiseen yhteiskuntaan. (Suokonautio 2008: 34–35.)

Yllä mainittujen syiden takia on hyvin haastavaa löytää tarpeeksi neutraalia nimitystä, sillä viimeistään ajan myötä terminologia värityy. Tässä työssä olen joka tapauksessa käyttänyt johdonmukaisesti sanaa *kotouttaminen*, sillä nykyhetkessä sillä on mielestäni eniten positiivista varausta. Muutamissa kohdissa käytän myös sanaa *kotoutuminen*, sillä on olemassa jo joitain vakiintuneita termejä, kuten kuten *kotoutumissuunnitelma*. Suokonautio toteaa tutkimuksessaan termien merkitysrajoista, ettei kulttuurinen muutos ole tietenkään yksisuuntaista vaan pikemminkin hybridi, jossa assimilaatio tai oman kulttuurin säilyttäminen ei voi olla aivan täydellistä. Mikäli aiheen rajauksena on esimerkiksi tiettyihin tavoitteisiin pyrkivä kotouttamiskoulutus, voidaan silti valita jokin tietty käsite käyttöön sen saamasta kritiikistä huolimatta. (Suokonautio 2008: 35.)

Nimikkeitä on siis monia, mutta koulutuksen funktio sama. Työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen napakka määritelmä löytyy Opetushallitukselta:

Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on työikäisen väestön koulutusta, jonka tavoitteena on parantaa työikäisten mahdollisuuksia pysyä työmarkkinoilla tai päästä sinne takaisin.
(OPH 2010a)

Samat tavoitteet on suomalaisilla työikäisillä aikuiskoulutuksessa, mutta maahanmuuttajien haasteena on lisäksi sopeutuminen uuteen yhteiskuntaan ja uuden kielen opettelu työvoimapolitiittisen koulutuksen ohessa. Kuitenkin vain harva työllistyy tai saa opiskelupaikan heti kotouttamisjakson jälkeen, sillä usein kielitaito ei ole ehtinyt kehittyä riittävästi tai se ei vastaa arkielämän tarvetta (Pöyhönen 2009: 59). Lisäksi maahanmuuttajataustaiset työnhakijat tarvitsevat työvoimapolitiittista neuvontaa ja ohjausta kantaväestöä enemmän, joten viranomaisten sitoutuminen ja resurssit kotouttamiseen vaikuttaa myös kotouttamistavoitteiden toteutumiseen (Arajärvi 2009: 88).

4.3 Kotouttaminen Jyväskylässä

Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelmassa (Nurminen – Turtiainen 2006) sanotaan, että jokaiselle työikäiselle ja -kykyiselle maahanmuuttajalle on laadittava kolmivuotinen kotouttamissuunnitelma. Suunnitelman tarkoituksena on ohjata maahanmuuttajaa omien

työllistymistavoitteiden asettamisessa sekä tietysti riittävän suomen kielen kielitaidon ja tarvittaessa ammatillisen täydennyskoulutuksen hankinnassa. Molempien osapuolinen, maahanmuuttajapalveluiden ja maahanmuuttajan, tulisi sitoutua kotouttamissuunnitelman toteuttamiseen ja päivittämiseen. Maahanmuuttajalla on oikeus saada työmarkkinatukea (tai vaihtoehtoisesti kotouttamistukea tai työttömyyskorvausta) vasta sitten, kun suunnitelma on laadittu. Erityisesti kuitenkin kotouttamissuunnitelman toteuttaminen ja päivittäminen jää usein vaillinaiseksi, koska työ- ja elinkeinoviraston henkilöresurssit ovat riittämättömät (Suokonautio 2008: 74).

Jyväskylässä kotouttamiseen erikoistuneita tahoja ovat Palapeli-projekti, Jyväskylän kansalaisopisto, Jyväskylän aikuisopisto, Jyväskylän kristillinen opisto ja Jyväskylän yliopisto. Näistä instituutioista kansalaisopisto ja aikuisopisto ovat varsinaisesti Työ- ja elinkeinotoimiston työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen oppilaitoksia. Palapeli-projekti on rinnastettavissa tähän, sillä opiskelemalla Palapelissä esimerkiksi kurssien välillä opiskelijat voivat ylläpitää kursseilla oppimiaan tietoja ja taitoja. Kristillinen opisto ja Jyväskylän yliopisto tarjoavat sisällöllisesti samanlaisia suomalaista elämää käsitteleviä kursseja kuin kolme edellä mainittua, mutta opiskelija ei saa samaa taloudellista etuutta eikä häntä ohjata tietyn kotoutumissuunnitelman mukaan suomalaiseen työelämän tai opiskelun pariin. Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Avoin yliopisto eivät ole suoranaisesti kotouttamistyössä mukana, vaan pyrkivät takaamaan mahdollisuuden korkeakoulutasoisiin opintoihin aiemmasta koulu- ja työtaustasta riippumatta. Opiskelija tarvitsee riittävät lähtötason tiedot, mutta häntä ei vaadita käymään esimerkiksi suomalaista peruskoulua, mikäli hän on suorittanut vastaavat opinnot kotimaassaan.

Kielikoulutusta tarjoavista oppilaitoksista löytyy eritasoisia ryhmiä aina luku- ja kirjoitustaidottomien alkeisopetuksesta suomi 5 -kurssiin, joka valmistaa yleisen kielitutkinnon taitotasokoetta varten. Koulutusta on saanut Jyväskylässä 1990-luvun alusta lähtien, ja sen nykyisestä muodosta vastaavat Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajapalvelut, kansalaisopisto, aikuisopisto, Työ- ja elinkeinotoimisto sekä Keski-Suomen TE-keskus. (Nurminen – Turtiainen 2006.) Jyväskylän yliopistossa on mahdollista opiskella suomi toisena ja vieraana kielenä -opintoja sekä suorittaa erillinen suomen kielen perusopintokokonaisuus ulkomaalaisille, mutta nämä opinnot vaativat tiettyä koulutus pohjaa toisin kuin kotouttamiskoulutus, joka on avoin kaikille työkäisille maahanmuuttajille, joille on laadittu henkilökohtainen kotoutumissuunnitelma. Kaikki kotouttamiskoulutuksen opetus tapahtuu suomen kielellä, koska se on opetusryhmien ainoa yhteinen kieli – ja tietysti myös opiskeltava kohdekieli. Vastuukouluttaja on suomen kielen kouluttaja. Englantia osaa selkeä vähemmistö opiskelijoista,

joten siitä ei ole apukieleksi, mikäli opettaja mieli olla tasapuolinen opiskelijoita kohtaan.

Jyväskylän aikuisopistolla ja Jyväskylän kansalaisopistolla on yhteinen opetussuunnitelma, joka on laadittu ensin syksyllä 2007 alkavaa koulutusta varten (Karjalainen ym. 2007), mutta suunnitelma on jäänyt alkuperäisessä muodossaan nykyisenkin opetuksen perustaksi eli sitä ei ole päivitetty kuluneiden vuosien aikana. Opetussuunnitelmaan kirjattuna yleisenä tavoitteena on järjestää vain vähän aikaa Suomessa asuneille ihmisille vuoden mittainen koulutusjakso, jonka päämääränä on Opetushallituksen organisoiman yleisten kielitutkintojen kielitaitotaso 3:

Ymmärtää pidempää puhetta ja keskeisen ajatuksen monista televisio- ja radio-ohjelmista, jos aihepiiri on suhteellisen tuttu. Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Normaalityyppinen 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.

(OPH 2010b)

Kolmas kielitaitotaso vastaa eurooppalaisen viitekehyksen B1-tasoa (ks. EVK 2001). Taso 3 sijoittuu yleisten kielitutkintojen kuusiportaisessa asteikossa keskitasolle. Perustasoa ovat YKI:n määrittelyssä tasot 1–2, keskitasoa 3–4 ja ylintä tasoa 5–6 (OPH 2010b). Kielitaitotason lisäksi opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan samat asiat kuin valtakunnallisessakin opetussuunnitelman perusteissa: kotouttamiskoulutuksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa kotoutumaan Suomeen ja kehittämään itselleen niin hyvä suomen kielen ja Suomen yhteiskunnan tuntemus, että hän voi hakea koulutukseen tai töihin kotouttamisjakson jälkeen.

Opetussuunnitelman mukaan koulutus koostuu neljästä lähiopiskelun moduulista (periaatteessa kurssit suomi 1–4) sekä työharjoittelumoduulista. Opiskelijoille laaditaan opintojen ohjaamiseksi henkilökohtainen opiskeluohjelma, jota verrataan Työ- ja elinkeinoviraston laatimaan henkilökohtaiseen kotouttamissuunnitelmaan. Mikäli suunnitelmissa ilmenee suuria eroja, opiskelijan kanssa neuvotellaan uudelleen tavoitteista, kuten tietyn kielitaitotason saavuttamisesta ja jatkosuunnitelmista.

Koulutuksen alussa kartoitetaan opiskelijoiden kielellinen lähtötaso ja mahdolliset opetuksen eriyttämisen tarpeet, kuten lukihäiriö. Ensimmäisen moduulin aikana laaditaan myös henkilökohtainen opiskeluohjelma, jonka tarkoituksena on sitouttaa opiskelija kurssin sääntöihin ja tavoitteiden – kielitaitotaso 3:n ja työpaikan hankkimisen – saavuttamiseen (Karjalainen ym. 2007). Keski-Suomen tämänhetkinen työttömyysaste on korkea, mutta kantaväestön ikääntyessä maahanmuuttajien merkitys työvoimalle on suuri (Pöyhönen ym. 2009: 12, 27).

5. Tutkimuksen asemointi

Kotouttamiskoulutusta ja aineintegraatiota käsittelevistä tutkimuksista löytyy muutamia, eri näkökulmista samaa teemaa lähestyviä julkaisuja, ja tässä luvussa teen katsauksen näihin. Toisessa alaluvussa esittelen tämän tutkimuksen tavoitteita tulosten osalta ja lisäksi haasteita, jotka voivat vaikuttaa tällaisen tutkimuksen tekoon matkan varrella.

5.1 Tutkimuskysymykset

Kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen soveltamisesta ja toteutumisesta sekä opetusmenetelmistä tarvitaan lisää tutkimustietoa, jotta voidaan arvioida koulutuksen laatua ja vaikutusta kotoutumiseen (Pöyhönen ym. 2009: 64). Tavoitteenani on siksi selvittää, miten yhteiskuntatiedon opetus toteutetaan jyvaskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa suomeen integroituna. Vastausta varten aineistosta täytyy analysoida, mitä eri aiheita yhteiskuntatiedosta opetetaan s2-opetuksessa, miten nämä aiheet tulevat esiin opetuksessa ja millä keinoin kieli ja sisällöt integroidaan.

Tutkin myös, mitä opettajat tahtovat opiskelijoiden oppivan kurssilla, sillä kurssien sisällölliset aiheet ovat yleensä kiinni opettajien valinnoista opetussuunnitelman pohjalta. Pöyhösen ym. selvitystä varten haastatellun jyvaskyläläisen s2-opettajan mukaan suomen kieli ja yhteiskuntatieto ovat Jyväskylässä erotettu omiksi oppiaineikseen, eivätkä eri aineiden opettajat neuvottele keskenään opetettavista yhteiskuntatiedon sisällöistä (2009: 38). Tutkimusaineistooni kuuluvat suomen kielen opettajien tunnit, joten tarkastelen työssäni, miten he opettavat yhteiskuntatietoa opetussuunnitelman perusteisiin verraten.

5.2 Aiempia tutkimuksia aiheesta

Tutkimukseeni verraten aihetta sivuavia tai eri näkökulmasta lähestyviä tutkimuksia löytyy muutamia. Esimerkiksi työministeriön *Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan* (2005) tarkastellaan kotouttamiskoulutusta hallinnollisesta näkökulmasta sekä pohditaan mahdollisia kehityskohteita. Toinen työministeriön tutkimus (Uusikylä ym. 2005) on *Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi*, jonka tavoitteena oli selvittää kotouttamiskoulutuksen toimivuutta ja tuloksellisuutta. Tulosten perusteella kotouttamiskoulutus koettiin tarpeelliseksi tekijäksi muun muassa maahanmuuttajien kielitaidon kehittämisessä ja heidän sopeutumisessaan

yhteiskuntaamme.

Ajankohtaisimpia katsauksia kotouttamiskoulutukseen ovat Arajärven (2009) ja Pöyhösen ym. (2009) selvitystyöt. Arajärvi erittelee selvityksessään *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut* maahanmuuttajien työllistymiseen liittyviä esteitä muun muassa kielitaidon ja yhteiskunnallisen tiedon valossa (2009: 1). Maahanmuuttajien työttömyysaste on kolminkertainen kantaväestöön nähden: työllistymistä haittaavat esimerkiksi yhteiskunnallisen tiedon puute, kielitaidon riittämättömyys ammatilliseen koulutukseen osallistumiseksi sekä viranomaisten täydennyskoulutuksen puutteellisuus eli selvityksen perusteella saatu koulutus ja ohjaus ei ole aina tarkoituksenmukaista (Arajärvi 2009: 12, 81, 92). Selvityksessä tarjotaan myös parannusehdotuksia työllistymisen edistämiseksi: työelämään valmentava yhteiskuntatiedon opetus, yhteiskunnalliseen toimintaan osallistaminen, työntekijöiden ja viranomaisten etnisen ja kulttuurisen tietämyksen lisääminen ja yksilöllisyyden huomiointi ohjaavat kotouttamista oikeaan suuntaan (Arajärvi 2009: 28–29, 81, 84).

Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa -selvityksessä esitellään, millaista kielitaitoa kotouttamiskoulutuksessa tavoitellaan ja miten kielikoulutus toteutuu tavoitteisiin nähden (Pöyhönen ym. 2009: 10, 13). Selvityksen tiedot ovat kerätty asiantuntijahaastatteluilta ja aiemmista selvityksistä (esim. Uusikylä ym. 2005; Arajärvi 2009) sekä maahanmuuttajien työllistymistilastoista ja Yleisten kielitutkintojen korpukselta (Pöyhönen ym. 2009: 9–10). Työ on merkittävä oman tutkimukseni kannalta, sillä siinä on esimerkkinä kotouttamiskoulutuksen toteutuksesta esitelty Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston tarjoamaa koulutusta ja haastateltu paikallisia asiantuntijoita. Selvityksen mukaan tavoitteena kotouttamiskoulutuksessa on toiminnallinen kielitaito, joka on B1.1-tasolla. Vain osa maahanmuuttajista saavuttaa kotouttamisaikanaan tämän tason, sillä ihmiset oppivat ja omaksuvat asioita yksilöllisesti. Oppimisen jatkumo jää myös heikoksi, koska oppijat eivät voi edetä omaan tahtiin kieliopinnoissaan ja toisaalta opiskelijoilla on harvoin tarjolla autenttisia tilanteita kielen harjoitteluun. (Pöyhönen ym. 2009: 13–14, 58–59.) Parannusehdotuksena selvityksessä esitetään, että kielen opetuksen tulisi olla toiminnallista ja yksilöiden tarpeiden mukaan muotoutuvaa ja oppilaitosten täytyisi sitoutua toimintaan entistä lujemmin taatakseen koulutuksen jatkumon (Pöyhönen ym. 2009: 59–60).

Varsinaisista tutkimuksista aiheittani lähimpänä on Suokonaution liseniaatintyö *Palapelin palat paikoilleen* (2008), joka käsittelee kotouttamisen hyötyjä ja kehittämiskohteita oppijan näkökulmasta. Suokonaution liseniaatintyössä (2008) keskeisenä sisältönä ovat Jyväskylässä koulutusta saaneiden maahanmuuttajien kokemukset ja parannusehdotukset kotouttamiskoulutuksen sisältöjen osalta.

Esittelen seuraavissa alaluvuissa Suokonaution (2008) tutkimuksen lisäksi yhden pro gradu –työn, jossa keskipisteessä ovat kotouttamiskoulutuksen opettajien omat näkemykset täydennyskoulutuksen tarpeista (Myllymäki 2008), sekä kaksi tutkimusartikkelia aineintegraatiosta perusopetuksen yleisopetuksessa: Pöyhösen ja Saarion yhteisartikkeli (2009) sisältää tutkimuksen oppimisympäristön vaikutuksesta sisällön, merkitysten ja tekstitaitojen oppimisessa. Saarion oma artikkeli (2006) noudattaa pitkälti samoja linjoja: Kyseessä on tapaustutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta ja tekstikäytänteistä yhteiskuntatiedon tunneilla.

Koulutuksen merkitystä kartoittamassa

Ensimmäisenä käsittelen Suokonaution lisensiaatintutkielman taustaa, tutkimusasetelmaa ja tuloksia. Suokonautio on työskennellyt vuosina 2001–2005 projektipäällikkönä Palapeli-projektissa, jonka osa kyseinen tutkimus on, joten hänellä oli omakohtaista kokemusta kotouttamiskoulutuksen rakentamisesta. Palapeli on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama, ja se on rinnastettavissa työvoimakoulutukseen. Suokonaution tutkimus siis käsittelee Palapelikoulutuksessa olleiden maahanmuuttajien kokemuksia koulutuksen vastaavuudesta heidän tarpeisiinsa ja kartoittaa samalla koulutuksen kehittämistarvetta. Jos maahanmuuttajalla ei ole riittävää kielitaitoa ja koulutusta kohdemaassaan, syrjäytymisen riski on olemassa (Suokonautio 2008: 21).

Suokonaution mukaan Jyväskylään tulee vuosittain 100–150 maahanmuuttajaa, jotka tulevat työvoimatoimiston (nyk. työ- ja elinkeinovirasto) asiakkaiksi. He tarvitsevat kotouttamissuunnitelman, jotta he saavat muun muassa suomen kielen koulutusta osana kotouttamiskoulutusta. Useille suomalaisille työnantajille Suomessa hankittu ammatti on luotettava osoitus ammattitaidosta, mutta heikon kielitaitonsa vuoksi monilla maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on vaikeuksia saada täydennyskoulutusta alkuperäiseen ammattiinsa ja sitä myötä on myös hankalaa päästä töihin. Tutkimusta motivoi erityisesti koulutettavien työllistyminen Suomessa: maahanmuuttajien työttömyystilanne oli tutkimuksen toteutuksen aikana noin 2,5-kertainen verrattuna normaaliväestöön. (Suokonautio 2008: 26, 100.)

Suokonaution laadullisen tutkimuksen ajatuksena oli saada koulutuksen suunnittelutyötä moniäänisemmäksi keräämällä opiskelijoiden mielipiteitä ja kokemuksia. Hän puhuu tutkimuksessaan ilmaisesta kotouttamiskoulutuksesta “lahjana”, jota vastaanottajan on häpeällistä kritisoida saatuaan sen pyytämättä ja mitään maksamatta (2008: 66). Toinen aspekti on Suokonaution mielestä se, että ilmainen koulutus tuo myös tietyt vaatimukset opiskelijoille.

Näiden seikkojen vuoksi ensinnäkin rehellistä palautetta on vaikea saada, koska maahanmuuttajat eivät tahdo vaikuttaa epäkiitollisilta, jottei lahjaa peruta. Toisekseen heidän omat intressinsä saattavat jäädä huomiotta – eritoten, mikäli kyseessä on kulttuuritaustaltaan ja ulkonäöltään hyvin erilainen ihminen, kuten Suokonautio esittää. (Suokonautio 2008: 19, 21.) Solidaarisuus ja vastavuoroisuus onkin tärkeää, jotta kotoutumista voi tapahtua. Kielitaito on myös kiistatta ratkaisevassa asemassa, mikäli maahanmuuttaja tahtoo itse kohentaa tilannettaan.

Suokonaution tutkimusryhmään kuului 33 maahanmuuttajaa, joista osa oli käynyt korkeakoulun, osa oli saanut ammatillisen koulutuksen, osalla ei ollut koulutusta ja yksi oli luku- ja kirjoitustaidoton. Suokonautio analysoi jokaisen informantin kotouttamissuunnitelman ja lisäksi haastatteli heistä yhtätoista vuosina 2005–2006. Hän analysoi haastattelutulokset hermeneuttista tulkintaa käyttäen ja vertasi sitten haastattelutuloksia sekä informanttien alkuperäisiin ammatteihin että huhtikuun 2007 tilanteeseen. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa oli kolme teemaa: kotouttamiskoulutuksen laatu ja rakenne, ohjaus ja kotouttamiskoulutuksen kehitystarpeet. (Suokonautio 2008: 7, 50–51.)

Tulosten perusteella koulutuksen alun odotus saattaa venyä useisiin kuukausiin, jopa yli puoleen vuoteen, jolloin kotoutuminen alkaa hyvin verkkaisesti. Maahanmuuttajat ehdottivat, että koulutukseen pitäisi päästä nopeammin ja etenemisnopeuden täytyisi olla kohtuullinen. Suokonautio itse puhuu “kuminauhaliikkeestä” eli kuminauhan kiristyessä liikaa vauhtia voisi hidastaa. Ryhmät tuntuivat monista opiskelijoista liian heterogeenisiltä: nopeasti kieltä oppivat turhautuvat kursseilla ja hitaasti oppivat taas jäävät parempien jalkoihin. Jotkut opiskelijat olivat joutuneet kursseille väärässä järjestyksessä, jolloin opiskeluun saattoi jäädä aukkoja. (Suokonautio 2008: 57, 95.)

Koulutuksen ohjaukseen kuuluu kotouttamisen ensimmäisenä vaiheena kotouttamissuunnitelman teko. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan Suokonaution mukaan edes muistaneet tehneensä tällaista suunnitelmaa tai sen funktio oli jäänyt heille epäselväksi. Suokonautio päätteli, että työvoimatoimistolla ei ole tarpeeksi resursseja kotouttamissuunnitelman päivittämiseen, jolloin sillä ei ole käytännön merkitystä maahanmuuttajille. Maahanmuuttajat puolestaan toivoivat saavansa enemmän henkilökohtaista ohjausta omalta opettajaltaan. (Suokonautio 2008: 41, 75, 77.)

Kotouttamiskoulutuksen käyneiden opiskelijoiden mielestä kotouttamiskoulutus oli pääasiassa hyvää. Heidän mukaansa yhteiskuntatiedosta ja kulttuurista täytyisi kuitenkin kertoa enemmän (Suokonautio 2008: 72). He peräänkuuluttivat myös sekä käytännön kielitaidon että spesifin sanaston, kuten ammattisanaston, kehittämistä (Suokonautio 2008: 101). Erään opiskelijan mukaan tiiviimpi yhteistyö elinkeinoelämän kanssa tehostaisi kieliohjausta:

muutaman kuukauden kieliopintojen jälkeen pidettävällä harjoittelujaksolla opitut kieliasiat saataisiin autenttiseen käyttöön (Suokonautio 2008: 97). Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat kaipaivat ylipäänsä enemmän kommunikatiivisen kielitaidon opetusta, jotta he löytäisivät oman yhteiskunnallisen identiteettinsä Suomessa työn, opiskelun ja sosiaalisen verkoston luomisen avulla. Suokonautio tiivistää, että kotoutumisen toteutumiseksi monien palojen on loksahdettava kohdalleen. Yksi tärkeimmistä on suomen kielen hyvä hallinta, mutta se ei ole ainoa. (Suokonautio 2008: 112, 119.)

Opettajien täydennyskoulutustarpeet monikulttuurisessa opetusympäristössä

Myllymäen pro gradu –työ *“Miten saada maahanmuuttaja ymmärtämään, miksi hän opiskelee?”* – Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet (2008), keskittyy opettajien ajatuksiin työvoimapolitiisesta kotouttamiskoulutuksesta ja siihen rinnastettavasta Palapeli-projektista. Myllymäki haastatteli tutkimustaan varten 19:ä eri aineiden opettajaa ja analysoi haastatteluista, mitä asioita opettajat haluaisivat itse opiskella työtään varten.

Myllymäki luokittelee opettajien tarpeet seitsemään kategoriaan: täydennyskoulutusta toivottiin (1) oppilaan ohjaukseen, (2) uusien opetusmenetelmien ja työkoulutusten hyödyntämiseen, (3) s2-opintoihin, (4) maahanmuuttajien erityisongelmien käsittelyyn, (5) luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen, (6) opetussuunnitelmien sisältöihin perehtymiseen ja niiden muutoksiin sekä (7) opiskelija-arviointiin (2008: 55). Lisäksi opettajat tahtoivat muun muassa enemmän yhteistyötä niin kollegoiden kuin muiden oppilaitosten kanssa, koska he kokivat työn lähinnä yksin hoidettavaksi vastuuksi, jota ei osannut oikein reflektoida (Myllymäki 2008: 32).

Myllymäen pro gradu käsittelee jokseenkin samoja teemoja kuin tämä tutkimus, mutta hän lähestyy aihetta opettajien perspektiivistä. Myllymäen haastatteluissa oli mukana suomen kielen opettajien lisäksi myös ei-kielellisten aineiden opettajia. Käytän tulosteni analyysissa vertailukohtana Myllymäen tuloksia. Myllymäki haastatteli opettajat syksyllä 2006 eli juuri ennen kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelman voimaan astumista (ks. Karjalainen ym. 2007), joten minulla on mahdollisuus tarkastella koulutuksen muutosta tietyiltä osin pidemmältä aikaväliltä.

Informaalin ja formaalin oppimisympäristön merkitys L2-oppijalle

Pöyhösen ja Saarion (2009) konferenssijulkaisu *In the land of paper – Immigrant pupils and*

adolescents learning literacies in Finland käsittelee kahta etnografista tapaustutkimusta, joissa maahanmuuttajat opiskelevat tekstitaitoja suomenkielisessä yleisopetuksessa. Pöyhösen ja Saarion esitelmätutkimus eroaa omasta työstäni siltä osin, että informantteina ovat lapset ja nuoret ja että kyse on inklusiosta: maahanmuuttajaoppilaat ovat suomalaisessa oppimisympäristössä, luokassa ja läksykerhossa. Pöyhösen ja Saarion tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston aloittamaa "Towards Future Literacy Pedagogies" –projektia, jonka tarkoituksena on luoda kuvaa oppilaiden ja opettajien näkemyksistä äidinkielen ja vieraan kielen tekstikäytänteistä sekä koululuokassa että luokkahuoneen ulkopuolella.

Pöyhönen ja Saario (2009) pyrkivät kuvaamaan tapaustutkimusten avulla, kuinka opettajien sisältöjen merkityksiä muodostetaan ja neuvotellaan luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Artikkelin tavoitteena on selvittää vastaus kolmeen kysymykseen: Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ymmärtävät ja prosessoivat suomalaiseen yhteiskuntaan liittyviä tekstejä kouluympäristössä ja vapaammassa oppimisympäristössä? Miten opiskeluympäristön ja vuorovaikutuksen variaatiot vaikuttavat tekstitaitojen, merkitysten ja sisältöjen oppimiseen? Kuinka formaali ja vapaampi oppimisympäristö vastaavat maahanmuuttajien yksilöllisiin tarpeisiin suomen kielen ja suomalaisen yhteiskuntatiedon opiskelussa?

Tapaustutkimus A on 9. luokan yhteiskuntatiedon oppitunneilta, jossa opiskeltavana aiheena on Suomen eduskunta. Osallistujina opetustilanteessa on 21 oppilaan ryhmä, joista kolme on maahanmuuttajia, sekä miesopettaja. Aineisto on kerätty videoimalla oppitunteja, observoimalla, tarkastelemalla opetustekstejä ja haastatteleamalla osallistujia. Esimerkissä on kuvattu yksi s2-oppilas, joka on selkeästi hämmentynyt oppitunnin teksteistä ja saa vain hyvin lyhyesti tukea opettajalta ymmärtämiseen. Pöyhönen ja Saario toteavat, että yhden tekstikäytännön oppimisessa on lukuisia haasteita maahanmuuttajataustaiselle oppijalle. Ensinnäkin hänen täytyy ymmärtää sisältöjen päämerkitykset, minkä jälkeen hänen on käsitettävä opettajan tehtävänanto ja pystyttävä soveltamaan siihen yleissivistystään yhdistääkseen tekstikirjan teorian käytännön viitekehukseen. Tämäkään ei vielä riitä, vaan lisäksi oppijan täytyy kirjoittaa vastaus tehtävään ja mahdollisesti keskustella aiheesta ja perustella vastaustaan tarkistusvaiheessa.

Pöyhösen ja Saarion mukaan oppijalle aiheen käsittely voi olla yllä mainituista syistä liian nopeaa, mutta toisaalta oppilaalla ei ole välttämättä keinoja itsenäiseen jäsentämiseen. Tutkijat ehdottavatkin, että kaikkien oppilaiden kannalta voisi olla hedelmällisempää rajoittaa teemojen määrää ja käydä valitut perusteellisemmin läpi.

Tapaustutkimus B on vapaammasta oppimisympäristöstä, maahanmuuttajanuorten

kouluajan jälkeisestä läksykerhosta, tehty katsaus, jossa tutkitaan nuorten keinoja luoda suhdettaan teksteihin ja myös heidän metodejaan muodostaa monikulttuurista identiteettiään. Aineiston sisältö on samankaltainen kuin edellisessä tapaustutkimuksessa: observointi, haastattelut, opiskeltavat tekstit ja ohjeistukset sekä tutkijan kenttämuistiinpanot ovat perustana kokonaiskuvalle läksykerhon tekstikäytänteistä.

Pöyhösen ja Saarion (2009) mukaan läksykerho toimii palkattoman työvoiman avulla kaupungin maahanmuuttajapalveluiden järjestämänä. Ohjaajina toimivat esimerkiksi opiskelijat ja muut vapaaehtoistyöntekijät. Tilanteessa osallistujina on akateemisesti kouluttautunut aikuinen nainen ja teini-ikäinen maahanmuuttajapoika, jotka käyvät yhdessä läpi Suomen kansalaisyhteiskunnan syntyä sekä Suomen sotia. Aihe on jäänyt oppijalle epäselväksi koulun oppitunnilta, joten poika haluaa selvyyttä kirjan tekstiin. He neuvottelevat merkityksistä ja palaavat aina oppikirjan tekstin äärelle tarkistamaan sisältöjä. Lopulta oppija löytää verrannollisuutta Suomen tapahtumista oman kotimaansa ja muiden maiden tilanteisiin ja kertoo näistä esimerkkejä häntä avustavalle naiselle, jolle tieto on uutta. Pöyhönen ja Saario (2009) huomauttavat, että opettajan ja oppijan asetelma saattaa vaihtua välillä toisin päin.

Pöyhönen ja Saario (2009) tulkitsevat, että oppijat pääsevät läksykerhossa keskustelemaan aiheista, joista ei ole välttämättä mahdollista puhua opettajan tai vanhempien kanssa. Läksykerhossa he saavat keskittää fokuksen asioihin omien toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti. Verrattuna formaaliin luokkahuoneen oppimisympäristöön läksykerhon tapaisessa kontekstissa tapahtuu enemmän tiedon prosessointia. Oppijoilla on käytössään samat materiaalit kuin koulun oppitunneilla, mutta he voivat keskustella sisällöistä ja merkityksistä läksykerhon ohjaajien kanssa. Huonona puolena Pöyhönen ja Saario (2009) näkevät läksykerhon jatkumon puutteen: vapaaehtoisuuteen perustuvassa auttamisessa niin oppijat kuin ohjaajat vaihtuvat jatkuvasti. Kouluympäristö sen sijaan tarjoaa opetuksessa jatkumon, jonka päätepysäkinä on oppijan taitojen virallinen arviointi.

Yhteenvedona Pöyhönen ja Saario (2009) toteavat, että tapaustutkimus A:n oppilaalle formaalin ympäristön opetus oli liian nopeatempoista eikä hän osannut ja ehtinyt suhteuttaa oppimaansa arkielämän ilmiöihin, kun taas tapaustutkimus B:n oppija sai käsitellystä aiheesta selkeän käsityksen, kun hän pääsi itse osalliseksi neuvottelemaan sen merkityksistä. Artikkelinsa johtopäätöksenä Pöyhönen ja Saario (2009) toteavat, että tekstitaitoja ja -käytänteitä opetettaessa pitäisi huomioida niiden sosiaalinen ja kulttuurinen muoto ja tarve. Heidän mielestään on tärkeää pohtia opetuksen nopeutta ja tavoitteita, jotta erilaiset oppijat tulisivat paremmin huomioiduiksi.

Tekstikäytänteet yhteiskuntatiedon opetuksessa

Yllä kuvaillun artikkelin lisäksi Saario on aiemmin kirjoittanut samasta aiheesta artikkelin *Yhteiskuntaopin tunnint (kielen)oppimisympäristönä* (Saario 2006), joka on niin ikään lähellä aiheitani. Artikkelin on osa Saarion väitöstutkimusta. Taustatietoina Saario esittelee, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on noin 3 % koko yleisopetuksen oppilasmäärästä, mutta koulukohtaiset erot voivat olla suuria: toisissa kouluissa ei ole maahanmuuttajia lainkaan ja toisaalla heitä voi olla 60 prosenttia oppilaista (Saario 2006: 221–222). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ongelma on yleensä kielellisten tukitoimien puuttuminen, jolloin huonoimmassa tilanteessa he saattavat joutua kylmiltään yleisopetuksen luokkaan, suomenkielisen opetuksen pariin. Saarion mukaan tilanne on haastava. Hän toteaa Collieriin (1989) viitaten, että riittävän akateemisen kielitaidon kehittymisen teoreettista opiskelua varten kestävän yleensä vähintään 5–7 vuotta. (Saario 2006: 223.)

Saario tarkastelee artikkelissaan yhteiskuntaopin tuntia kielenkäyttö- ja kielenoppimisympäristönä. Hän on seurannut lukuvuonna 2004–2005 erään 9. luokan suullista vuorovaikutusta ja vuorovaikutukseen hyödynnettyjä tekstikäytänteitä sekä suullisen että kirjoitetun tekstin osalta. Aineiston Saario on hankkinut haastattelemalla, havainnoimalla luokkahuonetta ja tarkastelemalla opetukseen liittyviä tekstiaineistoja.

Saario huomauttaa, että tekstikäytänteitä ei opiskella niiden itseisarvon vuoksi, vaan usein tekstitaidoilla on jokin laajempi, sosiaalinen merkitys. Esimerkiksi erityisalojen hallinta ei välttämättä ole kokonaan uusien menetelmien, tapojen ja tiedon omaksumista, vaan kyse on kulloisenkin asiayhteyden tekstikäytänteiden hallinnasta. Tässä tapauksessa kontekstina ovat koulun yhteiset tavoitteet, joihin niin oppilaat kuin opettajat pyrkivät. Saario käyttää analyysissään IRE- tai IRF-mallia (Initiation-Response / Reply-Feedback / Follow-up / Evaluation), jota käytetään kuvaamaan erityisesti oppituntien opettajajohtoisia keskusteluja. Mallin mukaan keskustelut jaetaan kolmesta osasta – avauksesta, vastauksesta ja seurannasta – koostuviin sykleihin. (Saario 2006: 224.)

Esimerkkituntin aiheena käsitellään työttömyyttä (Saario 2006: 226–227). Opettaja puhuu aiheesta näyttäen samalla piirtoheitinkalvolta muistiinpanoja. Hän käy välillä lyhyitä merkitysneuvotteluja joidenkin oppijoiden kanssa, mutta suurin osa luokkahuoneen puheesta on opettajan vuoroja. Kysymysten yhteydessä opettaja antaa vain muutamien sekuntien mahdollisuuden vastaamiselle ennen kuin hän jatkaa itse. Saario (2006: 229) mainitsee Schleppegrellin (2001: 435–436) todenneen, että tiedon esittäminen on koulun genreissä valmiiksi muodostettu sellaiseksi, että informaatio on tehokas ja perusteltu kokonaisuus. Se

esitellään ylemmältä hierarkiatasolta yleisölle, joka ei osallistu varsinaiseen vuorovaikutukseen. Toisaalta kalvolla oleva kirjoitettu teksti on myös osana luokkahuoneen vuorovaikutusta, jolloin oppijoilla on enemmän toiminnan mahdollisuuksia opiskella aihetta, vaikka opettaja veisikin suullista keskustelua yksinoikeudella. Puhutun ja kirjoitetun tekstin luomassa kieliympäristössä kielen eri muodoilla on eri tehtävät. Tässä tapaustutkimuksessa kirjoitettu kalvo on tekstin runko ja puhe tuo siihen lisää ulottuvuutta. (Saario 2006: 231.) Ajatus on hyvä, mutta Saario (2006: 232) muistuttaa, että saman asian ilmaiseminen suullisesti ja kirjallisesti saattaa olla vain implisiittisesti yhtenäinen eli sanavalinnat voivat olla tyystin erilaiset. Esimerkiksi hän antaa opettajan kirjallisen ja suullisen määrittelyn sanasta *työtön*: "työttömäksi ilmoittautunut työnhakija" versus "sellaiset jotka aktiivisesti hakee töitä".

Näiden asioiden rooli on maahanmuuttajan oppimiskokemuksessa Saarion (2006: 234) mukaan se, että oppitunnin kieliympäristössä suullisen ja kirjallisen vuorovaikutuksen täytyisi yhdistyä selkeämmin eksplisiittisillä ilmauksilla, jotta oppijoiden on helpompaa seurata esimerkiksi molempia yhtä aikaa. Saario (2006: 234) tiivistää, että reaaliaineiden opettajien pitäisi muistaa, että monikulttuurisessa opetusryhmässä jokainen oppitunti on osalle oppijoista myös kielen oppimista varten.

5.3 Tavoitteet ja haasteet

Työni taustalla ei ole erityisiä hypoteeseja, mutta silti tutkittavasta aiheesta saattaa syntyä ennakkokäsityksiä, jotka voivat tiedostamatta ohjata tutkimuksen kulkua. Oma ennakkoletukseni koskee lähinnä oppilaitoskohtaisia eroja Jyväskylän aikuisopiston ja kansalaisopiston välillä. Oletan löytäväni jonkinasteisia eroavaisuuksia ryhmien opetuksessa ja opetussuunnitelman käytöstä opetuksen suunnittelussa, koska tiedän opettajien kanssa käymieni aiempien keskusteluiden perusteella joidenkin käsitysten näistä asioista vaihtelevan. Esittelen myöhemmin luvussa 7 lyhyehkön vertailun oppilaitoksista – edellä olevan ennakkokäsityksen tiedostaen.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata kotouttamiskoulutuksen suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineintegraation konkreettisia sisältöjä ja toteutusta. Luon etnografisella tarkastelulla kokonaiskuvaa opetuksesta sekä opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä. Toisekseen haluan löytää tutkimusaineistosta kotouttamiskoulutuksen kannalta merkittäviä teemoja, joita opiskelijat tahtoisivat opiskella lisää tai joita opettajien mukaan olisi syytä huomioida kursseilla enemmän. Vaikka en pyri tutkimuksellani tilastolliseen yleistettävyyteen, laadullisesta tutkimuksesta voidaan saada silti käyttökelpoista, validia tietoa. Tutkimustuloksilla voidaan esimerkiksi pohjustaa jatkotutkimusta tai tarjota suoraan kehittämissuhteita

kotouttamiskoulutuksen tueksi. Tässä tapauksessa tavoitteenani on tarjota jyvaskyläläiselle kotouttamiskoulutukselle ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi.

Tavoitteisiin pääsy vaatii muutamien haasteiden päihittämistä tutkimusmatkan varrella. Ensinnäkin haastavuutta tutkimukseni toteutukseen tuo suomen kielen käyttö haastattelukielenä. Toinen haaste on etnografisen tutkijaroolin löytäminen, sillä aiemmilla kerroilla olen ollut kotouttamiskoulutuksen maahanmuuttajien kanssa opettajan roolissa. Kolmantena tutkimuksessa on haasteellista ylläpitää yhteiskuntatiedon ja suomen kielen näkökulmaa, koska kotouttamiskoulutukseen sisältyy myös kulttuuristen tietojen opetus.

6. Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa kuvailen tutkimusstrategiaani, johon sisältyy aineistonkeruun menetelmien ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden esittely sekä analyysissä hyödyntämiäni metodien kuvaus.

6.1 Tutkimusaineiston hankinta

Avaan aluksi tutkimuskysymyksiäni ja kuvaan lyhyesti etnografisen tutkimuksen teoriaa muun muassa triangulaation osalta. Esittelen myös aineistonhankinnassa hyödyntämiäni metodeja, kuten laadullisessa analyysissä käytettävää sisällönanalyysia ja ad hoc -menetelmää.

6.1.1 Etnografinen lähestymistapa tutkimusstrategiana

Sovelsin tutkimuksessani etnografista lähestymistapaa, koska tarkoitukseni on kuvata mahdollisimman läheltä nähden kotouttamiskoulutuksen sisältöä suomen ja yhteiskuntatiedon integraation osalta. Etnografian työskentelyä jonkin ryhmän joukossa voidaan verrata tutkimusmatkailijaan, joka havainnoi eri kansojen ihmisiä, osallistuu heidän toimintaansa ja palatessaan kotiin kirjoittaa siitä kuvauksen omien kokemustensa pohjalta. Etnografia on siten aina sidonnainen sosiokulttuurisiin tekijöihin kuten aikaan, paikkaan, ihmisiin, rooleihin ja arvoihin. (Hymes 1996: 4, 14.)

Suomalaisella etnografialla on juuret perusopetuksen kouluetnografiassa ja feministisessä lähestymistavassa, mutta esimerkiksi Pöyhönen (2004) on väitöskirjatyössään tutkinut suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä Venäjällä etnografista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimukseni on samansuuntainen: tarkastelen monikulttuurisia ryhmiä kielenopetuksen ja aineintegraation näkökulmasta ja pyrin ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja kontekstiaan.

Läheisen tutkimussuhteen ohella etnografinen strategia on monipuolisempi ja luovempi tiedonhankintakeino kuin esimerkiksi numeerisiin tuloksiin tähtäävät kvantitatiiviset tutkimukset, sillä etnografiaan kuuluu yleisen tason tulkintojen lisäksi myös yksityiskohtaisempi tiedon etsintä ja kuvaus (Hymes 1996: 5). Hermeneuttisen määritelmän mukaan kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen perustavoitteet ovat kuvata, ymmärtää ja osallistua, kun taas kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus keskittyy selittämään, ennustamaan ja kontrolloimaan (Tuomivaara 2005). Tämän eroavaisuuden vuoksi laadullista tutkimusta suositaan enemmän

ihmistieteissä. Etnografisen tutkimuksen tulos on läpinäkyvä, eli tuloksissa paljastuu myös niihin vaikuttavia asioita, kuten tietoja tutkittavien asenteista ja tutkijan sijoittumisesta tutkimuskentälle (Lappalainen 2007: 10–11).

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen ero ei tarkoita kuitenkaan sitä, että tutkimussuuntaukset olisivat täysin erillisiä tai toistensa poissulkevia. Esimerkiksi kieltä tutkittaessa voidaan sanaston frekvensseistä, jotka ovat siis yleensä kylmiä lukuja, tehdä päätelmiä ilmiön laadusta, mikä on taas loogista kvalitatiivista päättelyä. Myös samoja tutkimuskohteita voidaan selittää molemmilla metodeilla, vaikka valinta näiden kahden välillä riippuu usein juuri tutkimuskohteen luonteesta (Tuomivaara 2005).

Tutkijan rooli on yksi tärkeimmistä etnografisessa tutkimuksessa. Hänen täytyy ikään kuin luoda kenttensä löytämällä se fokus, mihin keskittää etnografinen tarkastelu. Tutkijan täytyy lähestyä kenttäänsä avoimin mielin muttei kuitenkaan naiivisti. Ennakkotiedot kentästä ovat hyödyksi, sillä tutkijan täytyy tietää aiheensa rajausta varten, mitä on jo ennalta tutkittu ja tiedossa. Etnografi ei voi välttää olemasta itse osana tutkimusta, vaan tutkimuksessa nousee esiin osallistujien subjektiivisuuden lisäksi myös tutkijan omakohtainen kokemus (Hymes 1996: 7, 9, 13). Tutkijan reflektio näkemästään, kokemastaan ja tutkimastaan on liitettävä osaksi tutkimustulosta, koska kvalitatiivisessa etnografisessa tutkimuksessa näkökulmasta tulee selkeästi subjektiivinen, kun tutkitaan jonkin asian luonnetta ja kulttuuria esimerkiksi haastatteluiden tulkintojen pohjalta. Tutkijan rooli voi olla joskus vaikeaa löytää observoitavassa ympäristössä, sillä esimerkiksi tässä tutkimuksessa osallistujat saattavat kokea tutkijan olevan opettajaan rinnastettava arvioija, vaikka tutkijan tarkoitus on havainnoida sekä ymmärtää ja tulkita havaintojaan.

Tutkija tekee myös valinnat siitä, mitä hän tuo aineistosta lopulta esiin: esimerkiksi haastatteluiden litteraatiossa hänen on valittava, sisällyttääkö hän tekstiin myös kaikki tauot, äännähdykset ja eleet vai tekeekö hän sisältöön keskittyvän karkean litteraation. Litteroidusta materiaalista hänen on vielä valikoitava lopullisen tekstin kannalta merkityksellinen aineisto. (Palmu 2007: 149.) Etnografian etsimät merkitykset löytyvät aineistosta epäsuorasti. Vastauksia tutkimuksen kysymyksiin ei sanota selvästi ja suoraan, sillä tutkimukseen osallistujat saattavat pitää joitain asioita nin itsestäänselvyytenä, ettei niitä lausuta ääneen. Tieto tulee esiin vähitellen kumuloituessaan ja tutkijan käydessä vuoropuhelua aineiston kanssa. (Hymes 1996: 9–10.) Tutkijan on löydettävä se piilotieto, joka kumpuaa informanttien käsitteellistämistä aiheista (Hirsjärvi – Hurme 2000: 160).

Käytän omassa työssäni metodologista triangulaatiota eli useita eri keinoja tutkimusaineiston keräämiseksi ja myös sen analysoimiseksi. Triangulaatiolla tarkoitetaan kahden

tai useamman eri metodin käyttöä aineiston käsittelyssä, kuten sen hankinnassa tai analyysissä (Hirsjärvi – Hurme 2000: 39). Sillä voidaan myös varmistaa saatujen tulosten oikeellisuus, mikäli kaksi eri analysointitapaa johtaa samaan lopputulokseen (Tutkielmanteon tukisivut 1.8.2010). Triangulaatio voidaan toteuttaa neljällä eri tavalla. Ensimmäinen on tutkimusaineiston triangulaatio, jolloin kerätään erilaisia aineistoja eri aikoina eri ihmisiltä. Toinen on tutkimusteorian triangulaatio, jolloin hyödynnetään tieteiden tai teorioiden välistä tietämystä. Kolmas alaluokka on tutkijoiden triangulaatio, jolloin tutkimuksen toteutukseen osallistuu useita tutkijoita. Viimeisenä on metodien triangulaatio, jolloin tutkimusaineiston keräämisessä ja analyysissä käytetään useampia strategioita ja lähestymistapoja. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.)

Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija käy vuoropuhelua eri aineistojen ja analyysitapojen kesken, jotta hän saa moniulotteisen kuvan siitä todellisuudesta, jota hän pyrkii kuvaamaan. Eri tavoin kerätyt aineistot voivat nimittäin avata erilaisia – jopa ristiriitaisia – näkökulmia. (Mietola 2007: 175.) Hyödynnän triangulaatiota analyysissäni käyttämällä erilaisia laadullisia analyysimenetelmiä, kuten sisällönanalyysia ja ad hoc -metodia (ks. esim. Kvale 1996). Laadullinen analyysi on tyypillinen tapaustutkimuksen lähestymistapa, koska määrällisesti pienestä otannasta on mahdotonta rakentaa yleistyksiä. Ajatuksenani on saada kerätystä tutkimusmateriaalista kokonaisvaltainen tulkinta, jossa olisi myös syväluotaavia elementtejä kuten haastattelujen sisällönanalyttistä tulkintaa.

Etnografia ei ole kuitenkaan yhtenäinen metodi vaan lähestymistapa, jota tutkijan on ymmärrettävä oman aiheensa kannalta. Kaikki kokemuspohjainen tiedonhankinta ei ole etnografiaa: tietoja voi kerätä ilman etnografiaa, mutta etnografinen tulkinta vaatii asioiden yhteyden löytämisen pintaa syvemmillä. (Hymes 1996: 4, 10.)

6.1.2 Aineistonhankinnassa hyödynnetyt metodit

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu tiiviisti monipuolinen aineistonkeruu ja myös osallistuva tutkijuus. Keräsin aineiston ryhmiltä kolmella tavalla: observoimalla opetusta myös osallistuen siihen toisinaan, tekemällä lomakekyselyn ja haastatteleamalla sekä opiskelijoita että opettajia. Tämän ohessa tutustuin myös oppimateriaaleihin ja muihin kursseihin liittyviin käytänteisiin, mutta ne jäävät varsinaisen tutkimusaineiston ja analyysin ulkopuolelle.

Lomakekyselyssä (ks. LIITE 1) kysyin informanteilta sekä taustatietoja että varsinaiseen tutkimusteemaan liittyviä kysymyksiä. Taustatiedoista pyysin informantteja kertomaan nimensä, ikänsä kotimaansa, äidinkieltänsä ja oleskeluaikansa Suomessa. Lomakekyselyiden taustatietojen pohjalta pystyin kartoittamaan hiukan sitä, kenellä opiskelijoista

olisi mahdollisesti riittävä kielitaito ja ennen kaikkea oikea motivaatio haastatteluun: halusin, ettei kukaan luulisi minun arvioivan heidän kielitaitoaan ja oppimistaan haastatteluissa, vaan tahdoin tehdä selväksi, että kartoitan opiskelun sisältöjä kokonaisuutena. Nämä olivat taustavaatimukseni haastateltaville, koska halusin päästä haastatteluissa enemmän keskustelun tasolle mekaanisen kysymys-vastaus-kaavan sijaan.

Seuraavana lomakkeessa oli yhteiskuntatiedosta kolme avointa kysymystä, joissa painotin erityisesti opiskelijoiden oman mielipiteen merkitystä ja myös vastauksien arvaamisen ja assosioinnin mahdollisuutta (esim. "Mitä on sinun mielestä yhteiskuntatieto?"). Pidin näitä kysymyksiä tärkeinä opiskelijoiden yleisen tietämyksen kartoittamisessa muun muassa haastattelukysymysten muotoilua varten. En halunnut hämmentää opiskelijoita liikaa pelkillä sanavalinnoilla, koska tiesin aiheen itsessään kompleksiseksi: yhteiskuntatiedon määrittely ei ole helppoa aina edes syntyperäiselle kielenpuhujalle.

Toinen kirjallinen tehtävä oli termien yhdistämistehtävä. Olin luetellut kyselylomakkeeseen yhteiskuntatiedon kirjoissa usein esiintyviä sanoja ja sanapareja, joilla oli assosiaatioyhteys toisiinsa. Poikkeuksettomia oikein-väärin -yhdistelmiä en sisällyttänyt, vaan tahdoin herätellä opiskelijainformantteja siihen, että tehtävässä voi olla enemmän kuin yksi oikea vastaus. Toki eri sanoista oli mahdollista saada myös harvinaisempia sanapareja, kuten yhdistämällä sanat *koulutus* ja *vaalit*, mikä ei tietysti ollut tavoite. Lisäksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan ja yhdistämään valitsemieni sanojen ohkeen myös omia miellelyhtymiä.

Etnografian luonnetta kuvataan englanniksi nimityksellä *experimental inquiry* (Hymes 1996: 8), jonka tulkitsen itse sekä kokeelliseksi että kokeilevaksi tutkimukseksi. Sen vuoksi yhdistin lomakekyselyyn piirtämistehtävän, jossa informantit piirsivät kyselylomakkeen toiselle puolelle oman näkemyksensä itsestään Suomessa ja omassa kotimaassaan. Tarkempaa näkökulmaa en antanut, jotta tuloksiin tulisi mahdollisesti näkyviin yksilöllinen ja kulttuurinen variaatio itsensä hahmottamisesta kyseisessä kontekstissa. Piirroksien avulla on aiemmin tutkittu esimerkiksi multimodaalisuutta kielten opiskelussa (ks. esim. Kalaja ym. 2008). Tämä tehtävätyyppi on käypä etnografisessa menetelmässä, sillä piirtäminen on tehokas itseilmaisun keino, mikäli kielenkäyttäjän sanasto on vielä vaillinaisen. Moniaistisia kokemuksia analysoimalla ja kuvaamalla saadaan havaintoja informantin kokemuksista ja mielikuvista, vaikkei hän pystyisi suullisesti tai kirjallisesti ilmaisemaan niitä (Kankkunen 2007: 183; Kalaja ym. 2008: 188).

Ennen lomakekyselyyn vastaamista kerroin opiskelijoille hiukan tutkimuksestani yleisesti, jotta he ymmärtäisivät paremmin käsiteltävän teeman. Kävin myös suullisesti läpi lomakekyselyn tehtävät, sillä kaikkien opiskelijoiden suomen kielen lukutaito ei ole välttämättä

yhtä hyvä kuin kuullunymmärtäminen. Kyselyyn vastaamiseen käytettiin opetusryhmissä noin 15–20 minuuttia aikaa. Opettajat ja minä ohjeistimme, että sanakirjan käyttö ei ollut sallittua, mutta tiukan paikan tullen he saivat kysyä kuitenkin yksittäistä sanaa meiltä. Tämä oli käytäntö, koska tahdoin saada tietoa, miten opiskelijainformantit ilmaisevat tutkimaani teemaan liittyviä asioita suomeksi. Jos jokin aihe on hyvin tuttu, niin myös siihen liittyvä sanasto on oletettavasti tuttu.

Ryhmiä havainnoiminen eli observointi tapahtui kuutena päivänä noin kahden viikon aikana. Tarkoitukseni oli seurata opetusta niin paljon kuin tutkimusaikataulun mukaan ehtisin. Oppilaitosten opettajankokousten ja muiden opetusaikataulullisten syiden vuoksi kuitenkin osa oppitunneista oli peruttu tai korvattu muulla toiminnalla, joten observoinnin kokonaisaika jäi noin 10 tuntiin opetusryhmää kohden. Observointi oli myös jonkin verran tutkijaa osallistavaa: aluksi esittelin itseni molemmille ryhmille ja selitin rooliani tutkijana. Toisinaan luokassa tarvittiin kielellistä apua tehtävien teossa, jolloin omista suomen kielen tietotaidostani oli hyötyä. Toisessa ryhmässä opiskelijat myös kyselivät ahkerasti sekä tutkimuksestani että suomen kieleen liittyvistä asioista, koska heidän opettajansa määritteli minut "asiantuntijaksi".

Observoijana seurasin kuitenkin pääasiassa tuntien kulkua luokan seinustalla muistiinpanoja keräten. Havainnointiin käytin SIOP®-lomaketta¹ (Echevarria, Vogt & Short 2008: 228–229), joka on suunniteltu erityisesti sisällön ja kielen integraation tarkasteluun opetuksessa (ks. LIITE 2). En täyttänyt lomaketta jatkuvasti tunnin ajan, vaan välillä seurasin yhden tehtäväkokonaisuuden tai kokonaisen oppitunnin ja kirjasin vaikutelmat ylös jälkikäteen.

Toteutin kaikki haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja pyrin haastatteluissa keskustelemaan tyylillä. Kokemattomana haastattelijana olin laatinut avukseni kysymyslistan, jota käytin haastattelun ohjaamisessa tietyn rungon mukaan (LIITE 3 ja 4). Koetin kuitenkin pitää myös puolistrukturoidun haastattelun ideasta kiinni, jottei haastattelu muuttuisi keskustelusta pelkäksi kyselyksi.

Opiskelijahaastatteluissa keskustelimme ennen varsinaisiin teemoihin siirtymistä myös opiskelijoiden omasta kieliosaamisesta, opiskelusta ja oleskelusta Suomessa. Opiskelijahaastatteluissa oli kartoittavien kysymyksien lisäksi kolme eri teemaa suomen kieleen ja yhteiskuntatietouteen liittyen (LIITE 3). Haastattelutilanteessa pyrin tekemään luontaisia jatkokysymyksiä opiskelijoiden vastauksien pohjalta. Painotin opiskelijoille, ettei kyseessä ole testi tai koe, jotteivät he pyrkisi vain miellyttämään haastattelijaa vastauksillaan. Opiskelijahaastattelut kestivät noin 15–20 minuuttia per henkilö. Pyysin opiskelijoita puhumaan

¹ SIOP®-lomakkeen nimike tulee sanoista The Sheltered Instruction Observation Protocol

suomea, mutta yhteiskuntatiedon sisältöjen tarkastelun vuoksi sanoin haastatteluun osallistujille, että ymmärrän myös englantia, mikäli eivät pysty ilmaisemaan asiaansa suomeksi.

Opettajat haastattelin viimeisenä tutkimusaineistoa varten (ks. LIITE 4). Tämä oli tietoinen valinta, koska opiskelijahaastatteluiden aikana mieleeni nousi paljon kysymyksiä, joihin opettajilla kurssien suunnittelijoina ja kotouttamiskoulutuksen asiantuntijoina otaksuttavasti oli vastauksia. Opettajien haastattelut kestivät noin 40–45 minuuttia per haastattelu. Aineiston analyysia varten äänitin haastattelut mp3-nauhurilla ja litteroin ne karkeasti. Tarkan transkription sijaan halusin saada enemmän kiinni sisällöstä, joten en nähnyt tärkeäksi merkitä esimerkiksi taukojen tarkkoja kestoja, sanojen painotuksia tai dialogin päällekkäisyyttä.

6.1.3 Tutkittavat ryhmät

Pidin tarpeellisena kerätä tutkimusaineistoa vain kahdelta opetusryhmältä, koska virallista työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta järjestetään Jyväskylässä näissä kahdessa oppilaitoksessa, Jyväskylän kansalaisopistossa ja Jyväskylän aikuisopistossa. Toinen tutkimukseen osallistuneista ryhmistä oli kansalaisopiston suomi 1 -kurssi ja toinen puolestaan aikuisopiston nopeasti etenevä suomi 2 -ryhmä. Tutkimukseen osallistui 25 opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Ryhmissä oli opiskelijoita yhteensä enemmän kuin 25, mutta osa heistä ei ollut paikalla toteuttaessani lomakekyselyitä ja haastatteluja ja osa ei tahtonut osallistua tutkimukseen. Olen muuttanut tekstissäni haastatteluun osallistuneiden henkilöiden nimet pseudonyymeiksi tietosuojan vuoksi: opettajista käytän tekstissä nimiä Gila ja Hertta ja opiskelijoista Elin, Felix, Lana, Liner, Nigel ja Sun. Aikuisopiston ryhmän jäseniä ovat Gila, Felix, Nigel ja Sun. Hertta, Elin, Lana ja Liner ovat puolestaan kansalaisopiston ryhmäläisiä.

Moduulin 1 eli seuraamani suomi 1 -kurssin kielitaitotason tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehyksen taso A1, jonka päämääränä on toimiva alkeistason kielitaito. Taseen kuuluu alkeistason viestintäkyky ja tutun sanaston hallinta: opiskelijainformantit osaavat ilmaista itseään tiiviisti suomeksi arkipäiväisten, heille läheisten asioiden osalta, mutta abstraktimmat aiheet ja pidemmät puheenvuorot voivat olla heille haastavampia tai jopa mahdottomia. A1-tasolla opiskelija tarvitsee vielä opettajan tai keskustelukumppanin tukea tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Sekä kirjallisessa että suullisessa tuotoksessa on vielä paljon virheellisyyksiä.

Toinen tutkimani ryhmä oli suomi 2 -kurssi eli he opiskelivat moduulia 2. Sen aikana opiskelijan kielitaidon kuuluisi nousta tasolle A2.1. Tasea sanotaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi. Tässä vaiheessa opiskelija osaa jo kuunnella ja lukea sujuvammin ja poimia sisältöjä ympäröivistä teksteistä. A2.1-tasolla oleva selviytyy kohtalaisen hyvin

rutiininomaisimmista viestintätilanteista, mutta ilmaisu voi olla vielä kömpelöä ja virheitä tulee kompleksisemmissä rakenteissa. (Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.) Tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kielitaitotason vuoksi keräsin aineistoon spontaanin puheen, kirjoitettujen tekstien ja oppituntien interaktion havaintojen lisäksi myös ei-kielillistä materiaalia, jotta opiskelijoilla olisi useampi mahdollisuus ilmaisuun ja minulla suurempi todennäköisyys tehdä oikeita johtopäätöksiä.

Kurssien opiskelijat olivat kotoisin useista eri maista ympäri maailman, kuten Venäjältä, Filippiineitä, Yhdysvalloista, Hollannista, Thaimaasta, Ukrainasta ja Somaliasta. Opettajista kumpikin oli työskennellyt kotouttamiskoulutuksen opettajana jo useamman vuoden, toinen viisi ja toinen kolme vuotta, ja heillä oli yliopistotason opintoja suomen kielestä, mutta ei kokonaista tutkintoa. Toinen opettaja on maahanmuuttajataustainen, joten hänellä on omakohtainen kokemus s2-opetuksesta myös oppijan näkökulmasta.

Valikoin haastatteluihin vapaaehtoisuuden mukaan kolme opiskelijaa kummastakin opetusryhmästä ja haastattelin lisäksi molempien ryhmien opettajat. Yhteensä haastateltavia oli kahdeksan: Opettajia oli kaksi, natiivi suomen kielen käyttäjä sekä s2-taustainen. Opiskelijoista neljä oli oleskellut Suomessa 6–11 kuukautta ja kaksi 5–6 vuotta. He olivat kotoisin Venäjältä, Bulgariasta, Irakista, Espanjasta, Filippiineiltä ja Kongosta. Haastatellut opiskelijat olivat opiskelleet Palapeli-projektissa ja aikuisopiston ja kansalaisopiston kotouttamiskoulutuksessa suomea kolmesta seitsemään kuukauteen, mutta osalla oli myös informaalista oppimisympäristöstä omaksuttua kielitaitoa, koska he olivat olleet maassa jo pidempään tai heillä oli suomalaisia perheenjäseniä tai ystäviä.

Kun keräsin tutkimusaineiston maaliskuussa 2010, ryhmillä oli noin kolme kuukautta opiskelua takana tuolloin menossa olleella kurssilla: toisen ryhmän suomi 1 -kurssi oli loppumassa ja toisen suomi 2 -kurssi oli hyvässä vauhdissa, joten pystyin olettamaan, että he ovat opiskelleet jo merkittävän määrän kurssin sisällöistä. Pidemmän aikajaksumon seuraaminen olisi vaatinut useampia observointi- ja haastattelukertoja, jolloin tutkimusmateriaaliakin olisi tullut enemmän laajempaa tutkimusta varten.

6.2 Analyysimenetelmät

Tutkimusmateriaalia kertyi runsaasti monipuolisten aineistonhankintatapojen myötä. Observointitulosten analyysistä sain kehukset kuvaamaan yleisesti näitä kahta opetusryhmää, lomakekyselyistä yksilöllisempiä tietoja oppijoista ja haastatteluissa tutkittava suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineyhdistelmä nousi tarkasteluun kognitiivisemmin ja varsinkin opettajien kanssa metatasolle. Päähuomio on siis haastatteluiden tuloksilla. Seuraavissa alaluvuissa esittelen

tarkemmin, millaisia nämä menetelmät ovat ja kuinka käytän niitä analyysissäni.

6.2.1 Lomakekyselyiden analyysi

Lomakekyselyiden tarkoituksena oli saada kevyt ennakkotuntuma koko opetusryhmän opiskelijoiden tietopohjaan ennen haastatteluita. Kyselylomakkeissa oli useita eri tyyppisiä kohtia, kuten avoimia kysymyksiä, vaihtoehtoja sisältävä tehtävä ja piirrostehtävä. En tehnyt tarkkaa analyysia jokaisesta eri tehtävästä, vaan ideana on nostaa ad hoc -menetelmän avulla opetuksen kokonaiskuvan kannalta merkittäviä tuloksia lomakekyselystä esiin. Piirrostehtävässä käytin yksinkertaista kysymysrunkoa tulkinnan apuna.

Latinankielinen termi *ad hoc* tarkoittaa "tätä tarkoitusta varten". Sen merkitys viittaa tietyn, rajatun tarkoituksen lisäksi myös ennalta määrittämättömään, improvisoituun lähestymistapaan. (Pienehkö sivistyssanakirja 1.8.2010; Ad hoc –määritelmä 2004.) Tutkimuksessani nämä molemmat kuvaukset yhdistyvät: olen koonnut tietyt analyysikriteerit kyseistä aineistoa varten, mutta käsittelyn tarkkuus vaihtelee ennakoimattomasti aineiston kiinnostavuuden ja relevanttiuden mukaan.

Ad hoc -menetelmä aineiston käsittelyssä merkitysten etsimiseksi ja luomiseksi on monisyinen tapa, jota on syytä käyttää huolella ja taidolla. Huolimattomasti valmistellusta ad hoc -analyysistä saattaa tulla hyvin ohut ja pintapuolinen, vaikka ad hocin avulla tutkittavasta asiasta voitaisiin saada selkeä ja yhtenäinen tulos. Ad hoc -menetelmän käytön vaikeus johtuu siitä, että siinä hyödynnetään useampaa käsittely- ja analyysitekniikkaa: sen avulla tutkimusaineistoa voidaan tarkastella sekä hyvin läheltä yksityiskohtaisesti että kauempaa kokonaisuutena ja tulokset voidaan esittää niin sanallisina kuin diagrammeina tai lukuina (Kvale 1996: 204). Kvale (1996) esittelee ad hoc -menetelmää haastatteluiden tutkimuksessa, mutta mielestäni se on sovellettavissa hyvin myös tähän käyttötarkoitukseen. Hän viittaa teoksessaan Milesin ja Hubermanin (1994) kolmeentoista keinoon luoda merkityskokonaisuuksia kvalitatiivisesta materiaalista:

1. Aineiston kaavojen ja teemojen merkitseminen
2. Uskottavuuden havainnointi
3. Ryhmittely
4. Vertauskuvien käyttö
5. Laskeminen
6. Vertailun ja vastakohtien asettaminen
7. Muuttujien jaottelu
8. Yksityiskohtien luokittelu
9. Tekijöiden luokittelu
10. Asioiden keskinäisten suhteiden havainnointi

11. Välimuuttujien löytäminen
12. Todisteiden looginen järjestäminen
13. Käsitteellisen ja/tai teoreettisen yhteenvedon luominen

(Kvale 1996: 204)

Suunta siis etenee konkreettisesta abstraktimpaan (Kvale 1996: 204). Käytän tätä tarkistuslistaa lomakekyselyiden analyysin pohjana. Lista on hyvin tarkka, joten jokaista sen kohtaa en välttämättä hyödynnä yhtä paljon kuin kenties jotain toista, mutta kuten edellä totesin, painotus voi vapaasti vaihdella ad hoc -menetelmässä niin tekniikoiden kuin aineistosta saatavien huomioiden välillä.

Opiskelijoiden tuottamia piirroksia en käsittele ad hoc -tarkistuslistan mukaisesti, vaan tulkiten kuvia hiukan vapaammin, vaikka tosin vapaus kuuluu myös yllä mainittuun menetelmään. Piirroksista tarkastelen niiden yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia kolmella eri tasolla:



Kuvio 2. Kuvien kolme eri tasoa.

Kuvan pinnasta katson sitä, mitä kuva esittää konkreettisesti. Toisena pyrin tekemään syväluotaavampia tulkintoja pinnan alta eli tulkitsemaan kuvan esittämiä elementtejä. Kolmanneksi analysoin kuvia tekijänsä valossa, muun muassa kulttuurista diversiteettiä huomioiden. Huomioni keskittyy siihen, mitä kuvat kertovat yhteiskunnallisista teemoista, sillä kuvat voivat kertoa asioista toisin kuin sanat. (Kalaja ym. 2008: 188.)

En suorita analyysissa varsinaista kuvataiteiden tarkkaa kuva-analyysia, koska ensinnäkin opiskelijat joutuivat tekemään piirroksensa aikapaineen alla, mikä on voinut vaikuttaa lopputulokseen (Kalaja ym. 2008: 198). Keskityn siis siihen, mitä opiskelijat piirsivät ja miten he piirsivät. Toisekseen haluan painottaa haastatteluiden tuloksia ja pidän siksi lomakekyselyn tuloksia lähinnä kiinnostavina, kokonaiskuvaa parantavina tarkennuksina. Haastatteluissa oli nimittäin eniten materiaalia niin yhteiskuntatiedon kuin suomen kielen osalta. Lomakekyselyssä suomen kielen osuus jäi opiskelijoiden ymmärtämistaitojen ja kirjallisen tuotoksen varaan. Useampi aineistonkeruumetodi etnografisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyödyksi, sillä vain yhdellä menetelmällä kerätty aineisto jättäisi osallistujan antamat merkitykset asioille yksipuolisiksi (Kalaja ym. 2008: 198).

6.2.2 Observointitulosten tulkinta

Observoinnin runkona oli SIOP®-lomake (LIITE 2), joka on varsinaiselta käyttötarkoitukseltaan opettajien itsearviointilomake kielen ja ei-kielellisen aineen integroidussa opetuksessa. Lomakkeen avulla pystyin seuraamaan, kuinka paljon yhteiskuntatiedon opetusta on kielikoulutuksen yhteydessä ja millä keinoin se sidotaan opetukseen kielen kanssa.

Lomakkeessa on kahdeksan osiota, joissa on yhteensä 30 kysymystä tai väittämää. Lomakkeen avulla havainnoin muun muassa opiskelijoiden omien kokemusten hyödyntämistä, vuorovaikutusta, oppitunnin syötettä, käytännön harjoituksia ja oppitunnin esitystavan kokonaisuutta opetuksessa. Kaikkiin kahdeksaan osioon tai jokaiseen kysymykseen en saanut observoinnin pohjalta vastausta, sillä alkuperäinen lomake on laadittu opettajien itsearviointia varten. Siten esimerkiksi ensimmäisestä osiosta, joka käsitteli tunnin suunnittelua, ei välttämättä tullut välillistä tietoa opetuksen kulun mukana. Toinen vaikeasti havainnoitava oli viimeinen eli kahdeksas osa, joka sisälsi väittämiä opetuksen kertauksesta tai arvioinnista. Jotain viitteitä sekä tunnin suunnittelusta että aiheiden kertauksesta välillä huomasin, mutta ne voivat olla hyvin tulkinnanvaraisia päätelmiä, joten painotan tässä enemmän havaintojani itse oppituntien tapahtumista.

Käsittelen analyysissä observointilomakkeen kahdeksasta osiosta kunkin omana kokonaisuutenaan, ja sen jälkeen tarkastelen molempien tutkimusryhmien observoinnin tuottamaa kokonaiskuvaa. En käytä mitään erityistä teoreettista lähestymistapaa observoinnin tarkasteluun, vaan käytän havainnointimuistiinpanojani osana luokkahuoneista välittyneen todellisuuden rakentamiseen lomakekyselyiden ja haastatteluiden ohella. Opetusryhmillä on siis oma "kulttuurinsa", joka tarkoittaa tässä tapauksessa observoidun luokkahuoneen ja opetusryhmän järjestystä ja olemusta ja jota tutkijan on tulkittava. Tältä pohjalta tutkija rekonstruoi havainnoitavan kulttuurin sisältöjä, mikä kuuluu etnografista tutkimusta suorittavan tutkijan rooliin tiiviisti (Rantala 2008).

SIOP®-lomake on alun perin englanninkielinen, joten suomensin sen sisällöt itselleni tätä tutkimusta varten. Lomaketta on siis hiukan mukailtu alkuperäisestä versiosta, koska käännöksessä joidenkin sanojen vivahteet saattoivat muuttua, mutta lomakkeen runko ja osioiden jaottelu on edelleen samanlainen kuin alkuperäisessä.

6.2.3 Haastatteluiden analyysi

Kvalen (1996: 166) mukaan on syytä muistaa, että litteroinnin englanninkielinen vastine *transcription* viittaa muutokseen (Kvale viittaa englannin sanaan *transform* 'muuttaa'), kun puhe

muutetaan kirjoitetuksi tekstiksi. Tämän vuoksi minulla oli analyysissäni käytössä litteroitujen tekstien lisäksi myös nauhoitetut haastattelut, mikäli kaipasin selvennöstä esimerkiksi haastateltavan äänenpainoihin tai muihin vivahteisiin, jotka voivat muuttaa sanotun sisällön merkitystä. Osan äännähdyksistä, kuten naurahdukset, merkitsin kaarisulkeisiin. Selkeät, pidemmät mietintätauat ilmaisin kirjoitetussa muodossa kolmella pisteellä. Litteroitua haastattelumateriaalia tuli yhteensä noin 40 sivua, joista 20 sivua oli ryhmien opettajien haastatteluista ja loput 20 olivat kuuden tutkimukseen osallistuneen opiskelijan haastatteluista.

Haastattelut analysoin hyödyntäen sisällönanalyysia, jonka valitsin sen mukautuvuuden vuoksi: sisällönanalyysia voidaan käyttää sellaisen aineiston erittelyssä, jota ei ole alunperin kerätty tutkimusta varten (Tuomi – Sarajärvi 2009: 103). Sisällönanalyysin tarkoituksena on nostaa tekstin merkityksiä esiin. Jos diskurssianalyysissa kysytään, miten jokin asia ilmaistaan, sisällönanalyysissa kysytään, mitä ilmaistaan. Analysoitavaa tekstiä – tässä tapauksessa haastatteluista – tarkastellaan sekä näkyvien merkitysten että piilomerkitysten puitteissa (Kvale 1996: 301). Tutkijan täytyy rekonstruoida tekstiä tiivistäen sen merkityksiä, jotta pintapuolen merkitykset ja merkitykset pinnan alla saadaan esiin.

Sisällönanalyysi jaetaan kolmeen pääkategoriaan: aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, teorialähtöiseen sisällönanalyysiin ja teorian ohjaamaan sisällönanalyysiin. Ensimmäinen koostuu myös kolmesta osasta eli aineiston pelkistämisestä, sen ryhmittelystä ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luomisesta. Aineistolähtöinen analyysi etsii tietoa yksittäisestä lähtökohdasta yleiseen (induktiivisesti). Teorialähtöinen puolestaan tarkastelee tuloksia yleisestä yksityiseen soveltuvan teorian tai käsitejärjestelmän pohjalta (deduktiivisesti). Teorian ohjaama sisällönanalyysi taas on edellä mainittujen risteymä: tekstin analyysi menee aineiston ehdoilla, mutta sen luokittelussa on olemassa tässä vaiheessa jo tietyt käsitteet, esimerkiksi tässä tutkimuksessa kotouttamiskoulutus, kielikoulutus tai yhteiskuntatieto ja näiden termien alakäsitteet. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 108–118.)

Kaikkia kolmea lähestymistapaa yhdistää se tekijä, että analyysissa on oltava tietty analyysirunko, joka ohjaa analyysia oikeaan suuntaan. Kaikkia näitä myös ohjaa aineiston avulla tehtävä looginen päättely ja sitä kautta tutkijan tekemät havainnot aineistosta. Vastuu havaintojen merkittävydestä ja viisaudesta jää siis tutkijalle itselleen ja hänen päättelykyvyilleen. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 100.) Toisaalta tällainen subjektiivinen tutkimusmenettely sopii etnografiseen tutkimukseen, koska tutkijan omien kokemusten kuvaaminen ja havaintojen käsittely tutkijan näkökulmasta ovat tärkeä osa etnografista työtä.

On kuitenkin muistettava, ettei aineiston vapaa tulkinta tarkoita kuitenkaan mielivaltaista tulkintaa. Tuomi ja Sarajärvi korostavatkin, että kunkin lähestymistavan

analysointitavat eivät ole valmiiksi pureskeltuja, teknisiä analyysikeinoja, vaan niiden ensisijaisena merkityksenä on pitää sisällönanalyysi systemaattisena, poissa mielivaltaisuudesta (2009: 102).

Parhaiten tutkimukseeni soveltuvaksi edellä mainituista sisällönanalyysitavoista teorian ohjaama sisällönanalyysi. Sen tulkinta ja pelkistäminen on vapaata kuten aineistonanalyysissa, mutta analyysin edetessä se mukautetaan esimerkiksi tutkimusaineiston käsitejärjestelmään aineiston luokittelussa. Käsitteitä ei tarvitse siis luoda uudelleen, vaan ne ovat jo olemassa (Tuomi – Sarajärvi 2009: 107). Sisällönanalyysista ei synny ylitulkintaa henkilökohtaisten oletusten pohjalta, koska pyrin huomioimaan aineiston luokittelussa tutkimuskohteeseen liittyvät aiemmat käsitteet. Lisäksi etnografisessa tutkimuksessa kuten sisällönanalyysissäkin luokittelun lähtöpisteenä on aineisto, eli tutkittavaa ilmiötä kuvataan sisältä ulospäin, jolloin läheinen tutkijasuhde aiheeseen on edellytys onnistumiselle (Hirsjärvi – Hurme 2000: 160).

Ongelmana sisällönanalyysissa voi olla se, että tulosten lopullinen käsittely jää tutkijalta kesken: hän osaa mahdollisesti luokitella ja kuvata tuloksia hyvin ja kattavasti, muttei ymmärrä tehdä tai pysty tiivistämään kuvauksensa pohjalta johtopäätöksiä tai yhteenvetoa ilmiöstä (Tuomi – Sarajärvi 2009: 103). Tutkijalle täytyy olla selvää, mitä hän hakee aineistosta analyysillaan, joten pidin tutkimuskysymykseni tiiviisti mukana työstäessäni aineistoa. Näin minulle syntyi jo aineistonkeruuvaiheessa alustavia johtopäätöksiä, jotka muovasivat muun muassa teemahaastatteluiden kysymyksiä.

Kävin litteroidut haastattelut ensin läpi yleispiirteittäin, tutkimuksen aiheeseen liittyviä teemoja korostaen. Sen jälkeen analysoin haastattelut uudelleen tutkimuskysymysten ja teemojen valossa: Mitä informantit sanovat aiheesta? Mitä informantit saattavat jättää sanomatta? Millaista suhdetta he luovat ja/tai ilmentävät aineintegraatioon, suomen kieleen ja suomalaiseen yhteiskuntaan? Näin analyysin kulku tapahtui teorian ohjaaman sisällönanalyysin mukaisesti: ensin aineiston ehdoilla ja lopuksi tutkimaani ilmiöön heijastaen. Kokeilin myös erilaisia luokittelutapoja ja pyrin löytämään niistä sopivimman, joka kuvaisi opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia riittävän havainnollistavasti.

7. Tulokset

Etnografisessa tutkimusstrategiassa monipuolisten aineistonhankintakeinojen avulla tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin eri keinoin. Useamman eri viestintätavan myötä aineistosta voi muotoutua hyvinkin laaja, jolloin tutkijan tärkein työ on löytää analyysissaan ne merkitykset, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tuloksia siitä, millainen on jyvaskyläläinen kotouttamiskoulutus tutkijan, opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta.

7.1 Lomakekyselyn antia

Jaoin kyselylomakkeen kaikkiaan 26 opiskelijalle, ja sain lomakkeen takaisin 25 osallistujalta, joiden vastauksia tarkastelen seuraavana. Etnografisessa tutkimuksessa myös tyhjän lomakkeen voi laskea vastaukseksi, mutta tässä tapauksessa se ei ole mahdollista, koska yhden paperin sisällöstä ei ole mitään tietoa. On mahdollista, ettei kyseinen opiskelijainformantti halunnut vastata kysymyksiin tai sitten hän ei ollut kiinnostunut tai hän ei kokenut kielitaitonsa riittävän vastaamiseen. Vastausaikaa oli kuitenkin kaikilla yhtä paljon, noin 15–20 minuuttia.

Tutkimusaineiston keruun ainoa kirjallinen osio, lomakekysely, oli osallistujille selkeästi haastavin osuus. Piirrostehtävän suoritti 80 % informanteista, mutta noin 65 % vastanneista jätti osittain vastaamatta kahteen kirjalliseen tehtävään. Erittelen aluksi kirjallisten tehtävien tulokset ja sen jälkeen kerron piirrosten analyysin tuloksista. Molempien oppilaitosten opetusryhmien tulokset ovat tässä yhtenä kokonaisuutena.

7.1.1 Kirjalliset tehtävät

Kirjallisissa tehtävissä oli kaksi osiota: kolme avointa kysymystä yhteiskuntatiedosta ja yksi yhdistämistehtävä yhteiskuntaan liittyvistä sanoista (LIITE 1). Avoimiin kysymyksiin informantit vastasivat seuraavin prosentein:

1. "Mikä on sinun mielestäsi yhteiskunta?" 72 % eli 18 informanttia
2. "Mitä on sinun mielestäsi yhteiskuntatieto?" 56 % eli 14 informanttia
3. "Mitä asioita yhteiskuntatiedossa opetetaan?" 36 % eli 9 informanttia

Vastausprosentista näkyy, että mitä yksityiskohtaisempi kysymys on, sitä harvempi opiskelija on vastannut kysymykseen. Myllymäen kokemuksen perusteella (2008: 10) vastaajat tahtovat

lomakekyselyistä vain nopeasti eroon, joten joskus vastausten laatu on sen mukaista. Taustalla voi olla myös se, että vastaajan keskittyminen on herpaantunut, mikäli ensimmäinen kysymys on koettu melko haastavaksi.

Vastausprosentit kertovat vain osan totuudesta. Vastaukset eivät nimittäin olleet aina sisällöltään sitä, mitä oletin. Erittelin neljä vastaustyyppiä (tyhjän vastauksen lisäksi), jotka toistuivat joka kysymyksessä. Jokainen esimerkki on poimittu vastauksista kysymykseen 1. Ensimmäinen vastaustyyppi oli niin sanottu "oikea" vastaus, eli informantti vastasi siihen, mitä häneltä kysyttiin: *Kaikki ihmiset yhdessä, jotka asuvat samassa paikassa*. Toisen tyyppin vastauksissa informantit ilmaisivat suoraan, ettei heillä ole riittävästi tietoa asiasta, jota kysymys koskee: *Yhteiskunta on en osaa selittää*. Kolmannen vastaustyyppin tunnusmerkkinä oli vastauksesta heijastuva kysymyksen virheellinen tulkinta eli kysymys meni ikään kuin ohitse: *Minun mieltä on hyvää yhteiskunta*. Neljäntenä tyyppinä olivat vastaukset, jotka eivät ole niin sanotusti "oikeita" tai ohitse menneitä, vaan informantit ovat kommentoineet esimerkiksi kysymyksen sisältöä muuten: *Ei niin tärkeä minulle*. Keskityn analyysituloksissani ensimmäiseen ja toiseen vastaustyyppiin, jotta selviää, mistä opiskelijoilla oli jo tietoa ja mistä he eivät vielä tiedä riittävästi tai eivät osaa kielentää aihetta.

Ensimmäiseen kysymykseen vastanneista kuusi 18 vastanneesta antoi varsinaisesti jonkin määritelmän yhteiskunnalle. Yksi opiskelijoista määritteli yhteiskunnan sanalla *laki*, ja toinen totesi sen olevan erilainen kuin kotimaassaan, mutta hän painotti, että huono se ei ole. Yhteiskunnan piirteitä hän ei kuvannut. Kolmen muun opiskelijan mielestä yhteiskunta oli käsitys yhdessä asuvista ihmisistä, jotka voivat olla kotoisin eri maista ja jotka *maksavat vastiketta* osallisuudestaan yhteiskunnassa. Kuudes vastaaja totesi, että yhteiskunta *suomalaisille auttaa paljon mutta ulkomalaisille ei auttaa*. Vastauksesta on tulkittavissa, että hän on oppinut tuntemaan yhteiskunnan valtion perusrakenteena, joka tukee asukkaitaan, muttei tasavertaisesti.

Samaa kysymystä koskien kaksi 18:sta kertoi määrittelyn olevan liian vaikeaa: *Minä en voi yhteiskunta* ja *Yhteiskunta on en osaa selittää*. On siis mahdollista, että he tunsivat yhteiskunnan käsitteenä, mutta heillä ei ollut käytössään riittävästi kielen aineksia ajatuksiensa suomentamiseksi. Toisaalta opiskelijan kotimaan koulutuksesta on saattanut puuttua yhteiskunnallinen näkökulma, jolloin yhteiskuntatiedon integraatiolla on entistä tärkeämpi rooli yleissivistyksen kehittämisessä. Kotouttamiskoulutuksen opetusryhmiä koottaessa voitaisikin selvittää, millaiset perustiedot opiskelijalla on, jotta kielikoulutuksen sisällöt toisivat jatkumoa oppijoiden lähtötason tietoihin.

Toiseen kysymykseen 14 vastanneesta seitsemän kertoi, mitä ajatteli yhteiskuntatiedon olevan. Kahden opiskelijan mukaan se on tietoa, jota jokainen saa medioiden

välityksellä, esim. television tai radion uutisista tai Internetistä lukemalla. Pohdin, voiko kyseessä olla *yhteiskuntatiedon* ja *yleistiedon* termien sekoittuminen. Medioista saa päivittäin tietoa yhteiskunnan tapahtumista, mutta esimerkiksi Suomen hallintojärjestelmän rakenteesta on etsittävä tietoa esimerkiksi Suomen valtion kotisivuilta. Opiskelijoilla täytyisi olla siis perustietoja, jotta he voivat ymmärtää ja selittää näitä tapahtumia ja luoda siten omaa suomalaista identiteettiään.

Kolmen muun mukaan yhteiskuntatieto on tietoa elämän perusasioista, joihin yksi heistä täsmensi kuuluvaksi hänen mielestään yhteiskunnassa vallitsevat säännöt, *mitä saa tehdä ja mitä ei*. Yksi toiseen kysymykseen vastanneista jatkoi, että Suomeen ulkomailta muuttaneet tarvitsevat paljon aiheeseen liittyviä neuvoja, jotta he tutustuvat Suomen kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin asioihin. Maahanmuuttajien tarpeiden systemaattinen huomiointi helpottaisi myös opettajien työtä kurssien suunnittelussa, koska se lisäisi automaattisesti yhteiskuntatiedon integraatiota suomen kielen sisältöihin. Kaksi opiskelijaa myönsi, etteivät he tiedä paljoa yhteiskuntatiedosta. Tarkentava lisäkysymys olisi saattanut olla tarpeen, koska yksi vastaajista oli kirjoittanut vastaukseensa *en ole varma jos hyviin ymmarran tämä kysymys*.

Kolmanteen kysymykseen sain kuusi kysymykseen sopivaa vastausta. Työelämä mainittiin kolme kertaa yhteiskuntatiedon sisältönä samoin kuin kulttuuri. Opiskelu, asuminen, järjestys ja ohjeet sekä ihmisten oikeudet mainittiin myös, ja lisäksi yhden vastaajan mukaan oli tärkeää opettaa sellaisia *asiat että tekevät yhteiskunta elämä toimii* eli asioita, jotka edistävät yhteiskunnan toimintaa. Kysymykseen vastanneet opiskelijat osasivat luokitella hyvin suomeksi yhteiskuntatiedon teemoja, mutta pienen vastaajamäärän perusteella päättelin, että heidän tietonsa olivat ainakin osittain muualta kuin kotouttamiskoulutuksesta. Oletan, että muuten vastausprosentti olisi ollut suurempi.

Lomakekyselyistä saaduista vastauksista voidaan todeta, että yhteiskuntatieto oppiaineena ei ole suurimmalle osalle tuttu käsite, koska vain seitsemän 25:stä antoi siitä oman määritelmänsä. Opiskelijat luokittelevat kulttuurin yhteiskuntatiedon alaluokaksi, mikä on sinällään järkevä ajatus. He ovat käsittäneet yhteiskuntatiedon suomalaisen elämän ja työnteon opettamiseksi, minä se havaintojeni perusteella paljolti näkyikin kotouttamiskoulutuksessa. Yhteiskunnan "ohjeet" eli lait ja säännöt olivat muutamien mielestä yhteiskunnan perusrakenne.

Abstraktit määrittelyt olivat monille vaikeita, sillä kysymyksiin tuli yhteensä kahdeksan vastausta, joissa mainittiin puutteelliset tiedot aiheesta. Tämä on normaalia A1.1–A2.1-tasolla, sillä tasojen tavoitteena on toimiva alkeis- ja perustason kielenhallinta. Tasolla B1 kielen käyttäjältä edellytetään abstraktin käsittelyn alkeita (EVK 2001). Tämän ohella kyselyyn osallistuneet jättivät vastaamatta johonkin kysymykseen kaikkiaan 32 kertaa. Jatkan luvussa 8

tyhjien vastausten syiden pohdintaa.

Yhdistämistehtävään tai osaan siitä vastasivat kaikki opiskelijat, mutta analyysin edetessä totesin, etten saanut yhdistämistehtävän sisällöstä kovin paljoa yksityiskohtaista relevanttia tietoa tutkimukseni kannalta. Huomasin, että tämä tehtävätyyppi olisi saattanut olla sopiva esimerkiksi kielitajun tutkimiseen, mutta aineintegraation saloja se ei avannut. Tarkemman analysoinnin sijaan päätin siis tuoda julki vain muutaman huomion yhdistämistehtävästä.

Yleinen tendenssi yhdistämistehtävien vastauksissa oli, että pidempään (yli 1 v.) Suomessa asuneet tekivät eniten oikeita sanayhdistelmiä, mutta poikkeuksiakin löytyi. Päätelin sanaston olleen heille tutumpaa jo muistakin konteksteista kuin pelkästään kotouttamiskoulutuksesta. Kukaan ei kuitenkaan ollut kirjoittanut itse lisää tehtävän sanoihin assosioituvia sanoja, joten toisaalta syntyi vaikutelma, että välttämättä osallistujat eivät yhdistäneetkään mielikuvia toisiinsa vaan sanoja, jotka tuntuivat kuuluvan yhteen. Tällaisesta oli esimerkkinä sanojen *oikeus* ja *ministeri* yhdistelmä. Tämän enempää en saanut yhdistämistehtävästä tietoa siitä, miten opiskelijoiden käsitysten perusteella suomen kielen ja yhteiskuntatiedon integroituminen oli toteutunut opetuksessa.

7.1.2 Piirrostehtävät

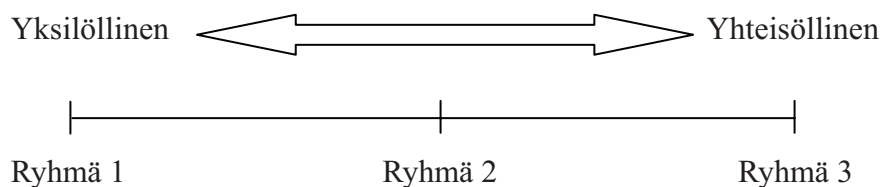
Piirrostehtävä ei ole tavallisin tapa tutkia kieltä ja opetusta, mutta esimerkiksi lasten kanssa tätä menetelmää on käytetty myös kielen tutkimuksessa (ks. esim. Pietikäinen ym. 2008). Tutkimukseni osallistujat ovat aikuisia, joten ensivaikutelma voi olla, ettei piirroksilla ole yhteyttä tutkimukseni tavoitteisiin. Piirrokset mahdollistavat kuitenkin puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien ohella tutkijalle erilaisia aistihavaintoja tutkittavasta asiasta (Kalaja ym. 2008: 187). Perustelen tämän menetelmän käytön sillä, että monien kotouttamiskoulutuksen opiskelijoiden ainoa kontakti suomalaiseen elämään ja yhteiskuntaan on opettaja (Myllymäki 2008: 15), jolloin piirrokset Suomesta heijastelevat niitä asioita, joita opiskelijat ovat oppineet kurssilla. Lisäsin mukaan myös piirrostehtävän kunkin opiskelijan kotimaahan liittyen: ajattelin opiskelijoiden saavan aikaan kuvaavampia tuotoksia, kun he piirtävät ensin jostain tutusta asiasta ja sen jälkeen kuvaavat samoja asioita Suomesta, sillä joissain kulttuureissa piirtäminen ei ole yhtä tavallista tekemistä kuin Suomessa (Myllymäki 2008: 34).

Piirrostehtävien yksinkertainen ohjeistus oli siis piirtää kyselylomakkeen toiselle puolelle kuva osallistujasta itsestään kotimaassaan ja toinen kuva hänestä Suomessa. Tehtävänanto jätti melko vapaat kädet näkökulmalle. Viisi 25:stä lomakekyselyyn vastanneesta ei suorittanut piirrostehtävää, vaikka he vastasivat kirjallisiin tehtäviin. Osa sanoi, etteivät he ymmärtäneet tehtävänantoa, joten koetin lyhyesti selittää heille, että he voivat piirtää minkälaisen

kuvan hyvänsä, riippuen tietysti siitä, miten he näkevät itsensä kotimaassaan tai Suomessa. Pohdin, miksi monet eivät ymmärtäneet yksinkertaista kirjallista ohjetta. Mahdollisesti tietyt opiskeluun liittyvät taidot ja tavat eivät olleet heille vielä tuttuja, kuten tässä tapauksessa koekysymyksen kaltainen virke. Pöyhösen ja Saarion (2009) mukaan nimenomaan eri tekstikäytänteiden ymmärtäminen vaatii maahanmuuttajataustaiselta ihmiseltä totuttelua. Vieraassa maassa vieraalla kielellä tapahtuvaa opiskelua helpottaisi, mikäli opetuksessa käsiteltäisiin konkreettisesti tällaisia asioita, jotka ovat paikallisille jo itsestäänselvyksiä. Maahanmuuttajien opettajatkin ovat toivoneet aiheesta täydennyskoulutusta (Myllymäki 2008: 39).

Useampi vastaajista sanoi, ettei heidän piirustustaitonsa ollut riittävä, mutta silti suurin osa piirsi ja/tai kirjoitti jotain aiheeseen liittyvää paperin taakse. Jotkut opiskelijoista siis halusivat tehostaa piirroksensa viestiä vielä kirjoittamalla oheen asioita, jotka liittyivät heidän kokemuksiinsa Suomesta ja kotimaasta. Suurimmalla osalla oli lopputuloksena kaksi kuvaa, jotka vastasivat tehtävänantoa.

Yllättävää oli, että kahden eri oppilaitoksen opiskeluryhmien vastaukset olivat hyvin samantapaisia, koska vastaajat olivat kotoisin useista eri maista, joissa arkielämä voi olla melko erilaista toisiinsa verraten. Erityisesti kiinnitin huomiota siihen, että piirroksia oli vain muutamaa eri tyyppiä, joten pystyin jaottelemaan piirrokset selkeästi kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään luokittelin ne piirrokset, joissa on kuvattu yksilöllistä kokemusta eri maista. Toisessa ryhmässä olivat piirrokset, joissa on hahmoteltu hiukan laajempaa ja yhteisöllisempää kuvaa, kuten asumista ja perhettä. Kolmanteen ryhmään sijoitin kuvat, jotka on tehty lähinnä maantieteellisestä näkökulmasta ja siten mielestäni melko etäällä yksilöllisestä kokemuksesta. Ryhmien voidaan ajatella sijoittuvan lineaarisesti näin:



Kuvio 3. Piirrosten ryhmittelyt.

Ensimmäisen tyyppin piirroksia oli viisi kappaletta. Informantit olivat piirtäneet yksinkertaiset kasvokuvat, joilla oli erilaisia ilmeitä viestimässä tunnetiloja. Kaksi informanttia oli piirtänyt molempiin kuviin samankaltaiset kasvot: toisen kahdet kasvot hymyilivät, toisen nauroivat. Toinen heistä oli kirjoittanut kuviensa alapuolelle *Aina olen iloinen! Ongelmat ovat kaikilla,*

mutta tarvittaa aina hymyillaa!!! Älä itke! Kaikki on hyvää tulevaisuudessa! Tulkitsin, että molemmilla vastaajilla oli myönteinen suhtautuminen kotimaansa ja Suomen oloihin. Voi olla, että suhtautuminen inhimillisiin oloihin oli myös neutraali ja muut asiat, kuten perhe, tekevät heidät tyytyväisiksi. CLIL-toiminnan yksi tavoite on tukea juuri tällaista monikulttuurista asennetta (Eurydice 2006), joka edistää sopeutumista vieraisiin kulttuureihin. Maahanmuuttajien koulutus tarvitsee myös enemmän vertaistukea, sillä kaikki eivät tiedä esimerkiksi omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan. Sen vuoksi yllä mainittujen opiskelijoiden kaltaisista maahanmuuttajista olisi apua kotouttamisessa. He osaavat opettaa yhteiskunnallisista asioista kokemuksensa perusteella – kunhan heillä on riittävät tiedot aiheesta.

Kolmas saman kuvatyypin piirros oli hiukan samantapainen. Opiskelija on kuvannut siihen pelkistetyt kasvot, joista kotimaata kuvaava hymyilee ja Suomea kuvaava hymyilee myös, mutta samalla Suomen kasvojen silmät ovat suurenaan ja kasvojen yläpuolella on kolme kysymysmerkkiä.

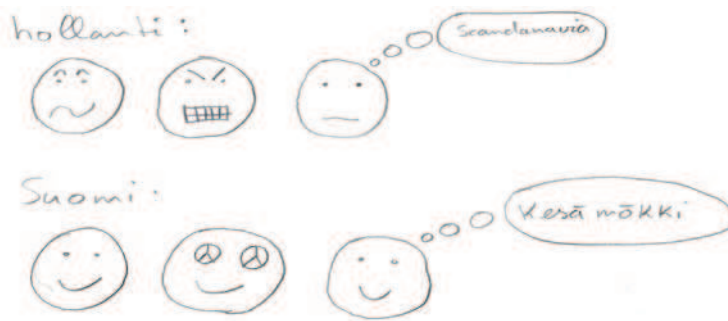


Piirros 1. Ensimmäisen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Yhteiskunta on hänelle kuin henkinen tila: fyysisessä ympäristössä ei ole radikaaleja muutoksia, mutta käytäntö on uutta. Informantti on kuitenkin tyytyväinen, olipa hän Suomessa tai kotimaassaan, mutta selkeästi jokin häntä hämmästyttää kovasti Suomessa. Päättelin, että tässä on kaksi tulkintavaihtoehtoa: joko opiskelijaa ihmetyttää Suomi yhteiskunnallisena järjestelmänä tai sitten suomen kieli on vielä vaikeaa ymmärtää. Jälkimmäinen vaihtoehto vaikutti todennäköisemmältä, sillä opiskelija ei ollut vastannut lomakkeen toisen puolen kirjallisiin kysymyksiin.

Observoiduilla oppitunneilla sama henkilö oli ryhmän hiljaisimpia, ja hänen suullinen kielitaitonsa oli selkeästi heikompi muihin oppijoihin verrattuna. On mahdollista, että piirroksen tekijä ei siis hallinnut vielä paljonkaan kieltä eikä sisältöjä. Heterogeenisissä ryhmissä heikommitaitoiset jäävät herkästi kielellisesti jälkeen, mikäli tahti on liian nopea heille (Pöyhönen ym. 2009: 59). Ilmeisesti informaatiota ei ole tarjottu kuitenkaan liikaa. Arajärven (2009: 84) mukaan toimiva ja riittävä tiedotus on tärkeä sopeutumisen ja työllistymisen edistäjä.

Neljännän opiskelijan ykköstyypin kuvissa oli kolmet eri kasvot kotimaalle ja kolmet kasvot Suomelle. Kotimaan kasvoja olivat epätietoiset, vihaiset ja ilmeettömät kasvot, ja niiden yllä oli ajatuskupla, jossa lukee "Scandinavia". Ilmeisesti tekijä on tyytymätön elämäänsä kotimaassaan ja haaveilee olevansa onnellisempi muualla, Skandinaviassa. Suomen kasvoja olivat iloiset, rauhalliset ja onnelliset kasvot. Kasvojen yläpuolella olevassa ajatuskuplassa lukee "Kesämökki".



Piirros 2. Ensimmäisen ryhmän toinen esimerkkikuva.

Tulkitsin piirroksen 2 perusteella, että vastaaja on onnellinen Suomessa asuessaan ja haaveilee suomalaisista asioista, kuten loma-asunnosta. Hänellä on Suomesta paljon tietoa, jota hän on saanut muualtakin kuin suomen kielen kursseilta. Ilmiö on harvinainen, sillä useilla opiskelijoilla ei ole suomalaisia kontakteja kotouttamiskoulutuksen ulkopuolella, joten kursseilla opittu jää myös kursseille eikä siirry arkikäyttöön (Myllymäki 2008: 37). Vastaaja ei kuitenkaan tee henkilökohtaista tasoa suurempaa eroa kotimaahansa ja Suomeen. Länsimaisessa kulttuurissa asuneille suomalainen yhteiskunta voi näyttää samalta kuin kotimaan yhteiskunta.

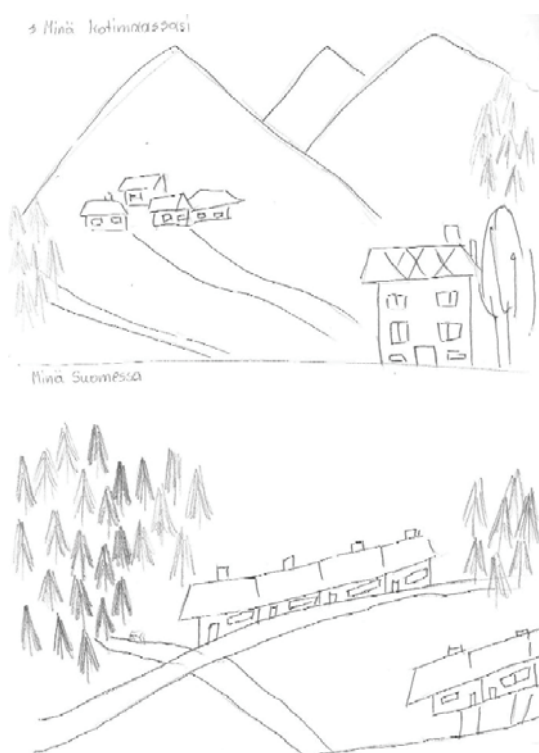
Ensimmäisen tyypin viides vastaus ei toteuttanut tehtävänantoa. Opiskelija oli piirtänyt ihmisen pään, joka polttaa tupakkaa. Ohessa oli teksti *Tutkija tämä kuva on sinulle lahja*. Kuvan alapuolella oli toinen teksti: *Olen kotoisiin Afghanistanissa. 2001 tällä hetkellä asun Suomessa. Ja opiskeleen suomea II pitkä*. Hän ei ollut ehkä tyystin lukenut tai ymmärtänyt tehtävänantoa, vaan oli vastannut ikään kuin kysymyksiin tehtävänannon kohtien "Sinä kotimaassasi" ja "Sinä Suomessa" perusteella. Piirroksen tai tekstin perusteella en pystynyt tekemään päätelmiä siitä, miten hän kokee elämänsä Suomessa verrattuna kotimaahansa.

Kiinnitin huomiota kyseisen maahanmuuttajan kohdalla siihen, että hän oli asunut Suomessa jo 9 vuotta, mutta osallistui vasta nyt suomi 2 –kurssille. Voi olla, että maahanmuuttaja on ollut aiemmin töissä esimerkiksi perheyriyksessä, jonne on helppo päästä töihin kielitaidottomanakin (Suokonautio 2008: 95). Hänellä saattaa olla edessään työpaikan vaihdos tai koulutukseen hakeutuminen, joten kyseinen maahanmuuttaja on hakeutunut vasta vuosien maassaolon jälkeen kotouttamisohjelmaan. Kotouttamiskoulutuksen tavoitteena on auttaa

opiskelijaa kouluttautumaan riittävästi ja löytämään työ tai opiskelupaikka kolmessa vuodessa, erikoistapauksessa viidessä vuodessa (OPH 2007: 11).

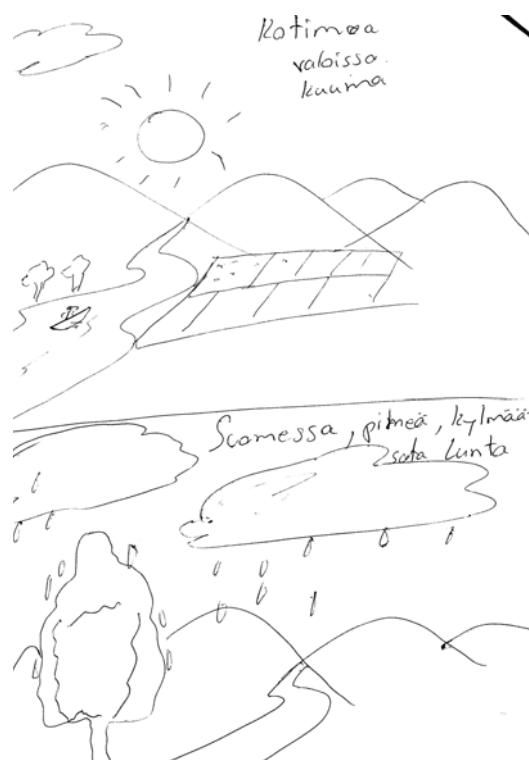
Toisaalta edellä mainittu maahanmuuttaja on saattanut olla alle 15-vuotias Suomeen tullessaan, joten hän ei ole ollut tuolloin oikeutettu kotoutumissuunnitelmaan työvoimapolitiittisista syistä (Arajärvi 2009: 64). Työikäistyttyään maahanmuuttaja ei ole välttämättä ollut tietoinen oikeuksistaan, mikäli hänen kielitaitonsa on ollut liian heikko niiden selvittämiseksi, ja hän on jäänyt siten pidemmäksi aikaa ilman sopivia toimenpiteitä. Yksi kotouttamisen haasteista on siis oikea-aikainen tuki uusille maahanmuuttajille. Monet maahanmuuttajista kokevat kotoutumisen alkavan hitaasti (Suokonautio 2008: 57–58), jolloin ymmärrettävästi uteliaisuus ja mielenkiinto uutta kotimaata kohtaan saattaa hiipua. Maahanmuuttajia yritetäänkin kannustaa toimimaan itse koulutuksensa ja työnsä eteen, ettei vastaavia tilanteita tapahtuisi (Työministeriö 2005 :4).

Toisen kuvatyypin piirroksia oli kahdeksan. Näihin kuviin vastaajat olivat siirtyneet yksityisestä yhteisöllisempään kuvaukseen ja hahmotelleet vertailtavien maiden maisemaa ja luontoa. Kolme heistä oli piirtänyt hyvin samanlaiset kuvat sekä kotimaastaan että Suomesta. Kuvat olivat siis sekä keskenään että muiden opiskelijoiden kuvien kanssa yhtenevät. Erot kuvissa tulivat esitetyistä asumismuodoista: iso omakotitalo oli vaihtunut Suomessa pienempään, kerrostalo muuttanut rivitaloksi tai omakotitalo kerrostaloksi.



Piirros 3. Toisen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Viisi muuta saman tyyppin piirrosta viittasivat enemmän luontoon ja sen eroihin kotimaassa ja Suomessa. Ympäristö siis on vaihtunut, mutta ihmiset ovat samat. Monet olivat kirjoittaneet kuviin kotimaansa olevan kuuma ja Suomessa kylmä. He olivat havainnoineet konkreettista ympäristöään ja pitivät luontoa yhtenä merkittävänä erona.



Piirros 4. Toisen ryhmän toinen esimerkkikuva.

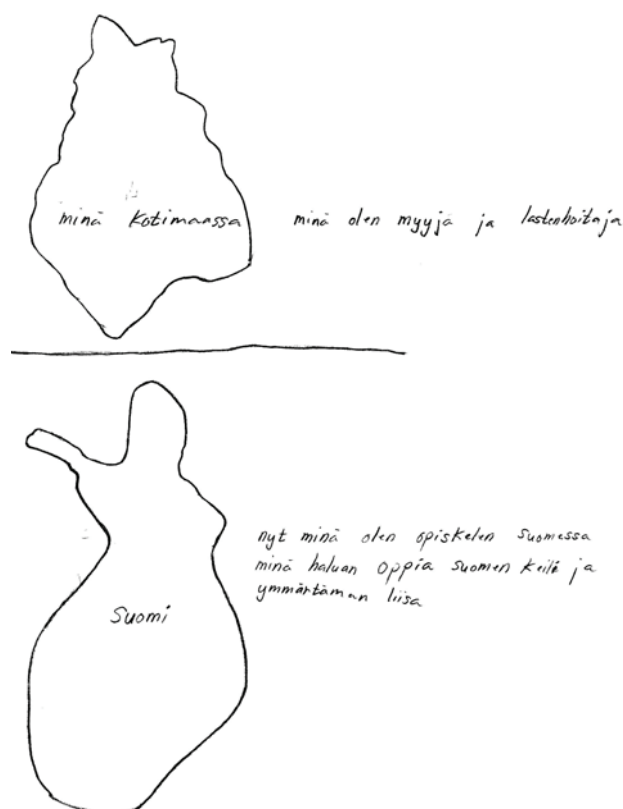
Kursseilla ei ollut aineiston keruuseen mennessä käsitelty luontosanastoa tarkemmin, joten tämän perspektiivin sai piirrostetävällä esiin. Vihreään ympäristöön liittyvät aiheet saattavat kuulua jonkun henkilökohtaiseen kielitaitotarpeeseen. Luontoa ei tosin määritelty luvun 2 yhteiskuntatiedon kirjoissa yhteiskunnalliseksi teemaksi, mutta se on sidoksissa muun muassa elinkeinoelämään: Suomenkin voidaan sanoa elävän metsistään.

Eräs opiskelija oli kirjoittanut, että hän oli iloinen asuessaan kotimaassaan ennen sotaa. On selvää, etteivät kaikki ole tulleet Suomeen vain omasta vapaasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan vaan mahdollisesti poliittisen epävarmuuden tai sotatilan vuoksi. Sama sodasta kirjoittanut opiskelija mainitsi toisaalta myös sen, että hän on Suomessakin iloinen eikä hänellä ole ongelmia, jos vain Suomen tilanne on hyvä. Yhteiskunnallista erottelua valtioiden välillä oli havaittavissa myös piirroksessa, jossa tekijän kotimaata kuvasivat valtion lippu, yliopistorakennus ja aivot (hän oli nimennyt asiat piirroksensa). Suomi oli hänelle sen sijaan järvi ja metsä. Tästä voidaan tulkita, mitä opiskelija on saattanut tehdä ennen Suomeen tuloaan

kotimaassaan: opiskellut, kehittänyt siis “aivojaan”. Entisen elämän työ- tai koulutustaso on jäänyt kotimaahan ja nyt edessä on ikään kuin alusta, pystymetsästä, aloittaminen Suomessa. Taustalla voi olla se, että varsinkaan EU:n ulkopuolelta tulleiden maahanmuuttajien tutkinnot eivät usein kelpaa Suomessa (Suokonautio 2008: 114), vaan koulutusta on täydennettävä tai etsittävä uusi ala, mikäli tiettyä ammattia ei voi harjoittaa Suomessa.

Toisaalta piirrokseen kuvattu yliopisto on voinut olla työpaikka, koska lippu saattaa viitata valtion virkaan. Kyseessä voi olla myös asuinpaikka: kotimaassaan opiskelija on voinut asua kaupungissa, ja Suomessa hänen kotinsa on lähempänä luontoa. Vai onko Suomen nuori valtio sivistymättömän oloinen verrattuna vuosisatoja vanhaan kotimaahan? Yhteiskuntatietoa integroidessa tällainen vertailu on toimiva tapa oppia sekä sisältöä että kieltä: asiat ovat periaatteeltaan tuttuja, mutta sanasto on uusi.

Kolmatta kuvatyyppejä edustivat viisi kuvaa, joista jokaisessa maat olivat piirrettynä valtioiden rajoja mukaileviksi kartoiksi. Muutamissa kuvissa oli vain rajat, kun taas joissain piirroksissa oli hahmoteltu myös naapurivaltioita tai maamerkkejä, kuten vesialueita. Kolme opiskelijaa oli merkannut myös kotikaupunkinsa karttoihin.



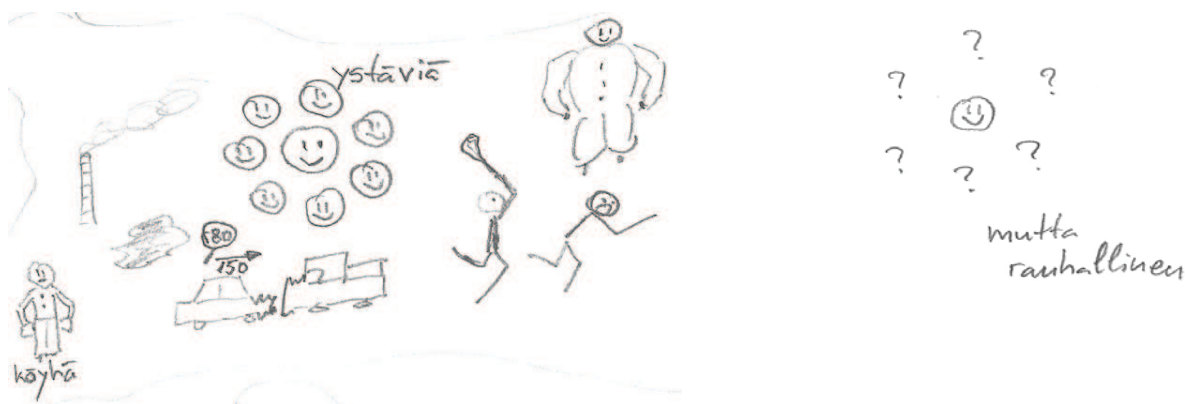
Piirros 5. Kolmannen ryhmän ensimmäinen esimerkkikuva.

Kahdessa vastauksessa oli kuvailtu enemmän sanallisesti ja kuvallisesti kotimaan ja Suomen

erilaisuutta. Toinen heistä oli kertonut työstään kotimaassaan ja tavoitteistaan Suomessa (piirros 5). Opiskelija halusi oppia lisää suomen kieltä mahdollisesti siksi, että aikoi harjoittaa ammattiaan. Kieli on avain, jonka avulla Suomessa pärjää ja ymmärtää.

Yksi koko tutkimuksen kiinnostavimmista piirroksista oli toinen kuvailevampi piirros (ks. alla). Siinä vastaajan mukaan kotimaassa (piirroksen 6 vasen puoli) oli paljon ystäviä, mutta myös köyhyyttä, väkivaltaisuutta ja liikenneonnettomuuksia. Piirroksen “isosta miehestä” eräs maahanmuuttajataustainen tutkijakollega kertoi, että se on kyseisen kulttuurin tapa kuvata yksinvaltiutta valtion hallinnossa. Kulttuurisidonnaisuus näkyy monilla tavoin monikulttuurisessa ryhmässä eli myös opettajat tarvitsevat tietoa muista kulttuureista ymmärtääkseen opiskelijoitaan paremmin (Myllymäki 2008, 26; Pöyhönen – Saario 2009).

Suomesta opiskelija oli kuvannut keskelle maan karttaa iloiset kasvot, joiden ympärillä kuitenkin leijaili kysymysmerkkejä (piirroksen 6 oikea puoli). Suomi oli siis hänen mielikuvassaan rauhallinen maa, mutta hän silti vielä ihmetteli selkeästi joitain asioita täällä. Maiden rajat jäivät tekstiin siirretyissä versioissa näkymättömiin, mutta alkuperäisissä kuvissa piirtäjä oli tehnyt sekä kotimaalleen että Suomelle valtiolliset rajat. Suomen kartta oli vaikeasti tunnistettavissa muodoltaan, mutta päätin tietyistä muodoista sen olevan nimenomaan Suomi.



Piirros 6. Kolmannen ryhmän toinen esimerkkikuva.

Yhden opiskelijan piirros sopi sekä toisen että kolmannen tyyppin kuvien joukkoon. Hän oli hahmotellut kotimaansa kuvaan talon, jossa oli viisi ihmistä sisällä. Suomi-kuva oli sen sijaan laajempi kartta, jossa näkyi myös Norja ja Venäjä. Suomalaisittain huvittava havainto oli se, että kuvan tekijä oli meriä värittäessään värittänyt myös Ruotsin Pohjanlahden alle. Karttansa laajuudesta huolimatta hän oli merkinnyt siihen Jyväskylän ja piirtänyt myös oppilaitoksensa kuvan. Tulkintani perusteella opiskelijalla on selkeästi jäsentynyt käsitys kotimaansa roolista: siellä ovat koti ja läheiset. Suomi on hänelle vielä hahmottomaton kokonaisuus, jossa toistaiseksi

oppilaitos on oman toiminnan keskipiste. Pohdin, mitä kotouttaminen hänelle on. Onko se todella kodin löytämistä Suomesta, vai kokeeko hän koulutuksen jotenkin irrallisena, ikään kuin sijaistoimintona normaalille elämälle? Toisaalta kukaan ei piirtänyt ammattiaan (jo hankittua tai toiveissa olevaa), vaan kuvattu paikka Suomessa on koti tai oppilaitos.

Koska ryhmän 2 kuvia tuli eniten, päätin piirroksista, että kotouttamisopetuksessa yhteiskunta esitetään yksilön asuinpaikkana. Mieleeeni juolahti sekin, että kulttuurinen viestintätapa opetuksessa heijastuu osittain myös näissä: Suomessa lähestymistapa yhteiskunnan asioihin on ollut jo vuosikymmeniä individualistinen, kun taas joissain maissa kollektiivisuus on edelleen hallitseva aspekti. Näiden erojen esiin nostaminen olisi tärkeää, jotta yhteiskunnan rakenne hahmottuisi opiskelijoille valtiokohtaisena ilmiönä.

7.2 Näkemyksiä observoiduista oppitunneista

Observointi SIOP®-lomakkeella (LIITE 2) oli tehokas työmuoto luokkahuonetyöskentelyn kartoittamiseen kielellisen ja ei-kielellisen oppiaineen integraation tarkastelussa. Kaikkia lomakkeen kahdeksaa osiota en pystynyt hyödyntämään tasapuolisesti, mutta sain mielestäni tärkeimpiin kohtiin vastauksia havainnoidessani opetusryhmiä. Oppitunnella oli opettajan lisäksi paikalla 10–15 opiskelijaa.

Lomakkeen kahdeksassa osiossa oli kolmesta kuuteen väittämää, joista jokaiseen oli tarkoitus antaa arvio asteikolla 1–5. Luku 1 tarkoittaa, että lomakkeessa esitetty väittämä ei toteutunut tai ei ollut ilmeinen, ja 5 tarkoittaa, että väittämä toteutui hyvin ja/tai selkeästi. Arvion ohkeen lisäsin toisinaan myös perusteluita arvioistani. Alla on esimerkki observointilomakkeen väittämistä:

VII Oppitunnin esitystapa

- Sisällölliset tavoitteet esitettiin selkeästi.
- Kielelliset tavoitteet esitettiin selkeästi.
- Opiskelijat sitoutuivat opetuksen seuraamiseen noin 90–100-prosenttisesti tunnilla.
- Tunnin tempo oli sopiva opiskelijoiden taitotasoon nähden.

Sivulla 62 olevaan taulukkoon 1 olen merkinnyt arvioni osioiden väittämien toteutumuksesta ja lisäksi yhteenvetoa kommentteistani ja perusteluistani. Ylemmät sarakkeet ovat koskevat kansalaisopiston ja alemmat aikuisopiston observointeja. Numeroarvioihin olen merkinnyt yhden arvosanan, jos väitteiden välillä ei ole ollut yli yhden pisteen hajontaa. Joissain tapauksissa kuitenkin yhden osion sisällä on voinut olla hajontaa koko asteikolla, eli tuloksissa on arvioita

yhdestä viiteen samassa osiossa. Tällöin olen merkannut koko hajonnan taulukkoon ja sen perään keskiarvon, jotta pelkkä keskiarvoluku ei johda harhaan tuloksia tarkasteltaessa ja yleinen tendenssi on läpinäkyvämpi. Sanalliset perustelut ja kommentit ovat arvosanojen alapuolella taulukossa. Myönteiset havainnot observoinneista olen merkinnyt kommentin alkuun sijoitetulla plusmerkillä ja kielteiset havainnot tai puutteet miinusmerkillä.

Esimerkiksi kohdassa *I Tunnin valmistelu ja alustus* olen arvioinut kansalaisopiston koulutuksen tavoitteet täysin toteutuneiksi tai lähes kokonaan toteutuneiksi, joten olen antanut oppitunneille arvosanoja 4–5. Positiivisiksi huomioiksi plusmerkkiä käyttäen olen maininnut muun muassa oppimistehtävien monipuolisuuden ja monimediaisen opetuksen. Kohdassa I ei ole kielteisiä, miinusmerkkisiä havaintoja tai muita merkittäviä puutteita. Toinen esimerkki on aikuisopiston observoinnista kohta *V Luokkahuoneen vuorovaikutus*: Antamani arvio on keskiarvoltaan 3, mutta olen merkannut taulukkoon myös arvioiden hajonnan 1–5. Tämä tarkoittaa väittämien toteutuman olleen eri oppitunneilla hyvin erilainen, jolloin pelkän keskiarvon esittäminen johtaisi harhaan todellisesta toteutumasta. Avaan taulukosta saamiani tuloksia sivulla 63.

Taulukko 1. Observointilomakkeen arviot.

OSIOT	I TUNNIN VALMISTELU JA AALUSTUS	II OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN HYÖDYNNYS	III TILANTEESEEN JA RYHMÄÄN SOPIVA SYÖTE	IV OPPIMIS- STRATEGIAT	V LUOKKA- HUONEEN VUORO- VAIKUTUS	VI KÄYTÄNNÖN HARJOITUKSET	VII OPPITUNNIN ESITYSTAPA	VIII KERTAUS JA ARVIOINTI
KANSALAISOPISTO	Arvio: 4-5 Perustelut: + Oppijoiden ikä, koulutustaso ja kielitaso on huomioitu sisällöissä. + Paljon erityyppisiä oppimistehtäviä ja lisäksi monimediaista opetusta suunniteltu mukaan oppitunteihin.	Arvio: 5 Perustelut: + Uusi tekstilaji internet-keskustelut opetettiin jo tutun kotityöt-teeman kautta + Ministeriä opiskeltiin harrastukset-teeman avulla + Keskeinen uusi sanasto katsottiin videotyylillä. Opettaja korosti väreillä tärkeimpiä.	Arvio: 4 Perustelut: + Opettaja visuaalisoi, esitti eleillä ja kehonkielellä ja kertoi esimerkkejä. + Opetuspuhe oli selkeää ja rauhallista. - Väillä puhenopeus kuitenkin kasvoi huomattavasti. - Teoreettisten aiheiden selittäminen vaikeutti hiukan hankalalta.	Arvio: 4 Perustelut: + Opettaja esittää opiskelijoille kysymyksiä, jotka vaativat korkeampaa ajattelua. + Selkoudutiset olivat sopivan haastavat kielellisesti. + Ääneen lausumista yhdessä. - Strategoiden tiedostamisen opetusta ei ole.	Arvio: 1-5, ka 3 Perustelut: + Opiskelijoilla on yhdenmukaisesti aikaa vastata. + Vuorovaikutusta sekä opettajan että toisten opiskelijoiden kanssa. - Perinteinen istumajärjestys ei edistä luokan vuorovaikutusta. - L1-tukea on tarjolla vain sanakirjoista.	Arvio: 4-5 Perustelut: + Opiskelijat voivat soveltaa kielitaitoaan välittömästi tunnilla. + Myös autenttisia tekstejä käytetään harjoittelussa. + Kielen eri osa-alueita huomioidaan tehtävissä. - Suurimmassa roolissa on kuitenkin vain puheen harjoitus.	Arvio: 3-5, ka 4 Perustelut: + Tunti eteni sopivaa nopeutta opiskelijoiden taitotasoon nähden. + Opettaja esitteli selkeästi tunnin teemat. - Oppitunnin kielellinen tavoite jäi vähän epäselväksi. - Opiskelijat eivät keskittyneet välillä kovin hyvin.	Arvio: 1-5, ka 3 Perustelut: + Opettaja antoi jo tunnin aikana palautetta opiskelijoille. + Lopuksi kerrattiin vielä sanastoa kotitehtäviä varten. - Opettaja ei tehnyt yhteenvetoa oppitunnista.
	AIKUISOPISTO	Arvio: 4-5 Perustelut: + Opettaja piti aluksi kertauksen, jonka myötä siirryttiin uuteen aiheeseen + Käytännölliset esimerkit olivat selkeitä kaikille. + Tietokone ja dokumentti-kamera täydensivät opetusta.	Arvio: 4-5 Perustelut: + Aiheet olivat järkeviä, arkielämän teemoja. + Edellisten tuntiin sisältöjen aiheita hyödynnettiin uusissa yhteyksissä kielen opiskelussa. - Teemat olivat kaikille tuttuja, mutta niiden käsittelyyn olisi voinut käyttää esimerkiksi autenttisia tekstejä kirjan tekstin sijaan.	Arvio: 2 Perustelut: + Sisältöä selkeytettiin visuaalisuomalla. - Opetuspuhe on melko nopeaa, vaikka opiskelijoiden kielitaitotasoa onkin korkea. - Teoreettisia aiheita ei juurikaan selitetty syvemmin. Joihinkin kysymyksiin opiskeijat saivat toisiltaan selkeimmän vastauksen.	Arvio: 1-4, ka 2 Perustelut: + Opiskelijoilla on jonkin verran mahdollisuuksia käyttää itselleen sopivia oppimis-metodeja. - Harjoitukset ovat rutiinomaisia, eivätkä nouse korkeammalle ajattelun tasolle. - Opetus on hyvin pitkälti opettaja-johtoista, jolloin opiskelijan omaa panostusta ei tarvita niin paljoa.	Arvio: 1-5, ka 3 Perustelut: + Luokkahuoneessa on vapautunut tunnelma, joka innoittaa vuorovaikutukseen. + Opiskelijoilla on runsaasti aikaa vastata sekä kirjallisiin että suullisiin tehtäviin. - L1-tuki on osalle vain sanakirjoista ja toisille lisäksi muilta opiskelijoilta, mutta tietyn kielen edustajat saavat opettajalta apua.	Arvio: 2-4, ka 3 Perustelut: + Erilaiset kielelliset taidot huomioidaan harjoituksissa. - Uuden sisällöllisen tiedon harjoittelu on lähinnä vain monisteissa. - Sisällöllisen ja kielellisen osaamisen käytännön harjoituksia ei ole paljoa. - Eri tuntiin harjoitustehtävillä on paljon laadullista eroa.	Arvio: 2-5, ka 3 Perustelut: + Kielelliset tavoitteet esiteltiin hyvin ja sisällön tavoitteet tulivat ohessa esiin. - Luokka oli hiukan levoton lähes koko ajan. - Tunnin tempo vaihteli melko nopeasta hyvinkin verkkaiseen tahtiin.

Kansalaisopiston observointituloksien perusteella (taulukko 1) opiskelijat pääsevät opiskelemaan yhteiskuntatietoa usein autenttisista teksteistä, kuten Yleisradion tuottamista selkouutisista. Opettajan antamat tehtävät harjoittavat paljolti uusien sisältöjen ja sanastojen käyttöä suullisissa vuorovaikutustilanteissa, ja myös ääntämistä harjoitellaan. Opettaja kysyy toisinaan opiskelijoilta kysymyksiä, jotka vaativat hiukan korkeamman ajattelun aktivoimista ja pidempien vastausten tuottamista. Monimediainen visualisointi on lähes jatkuvasti opetuksen tukena.

Hyvistä harjoitustehtävistä huolimatta oppituntien kielelliset tavoitteet jäävät usein epäselviksi opiskelijoille, eikä erillisiä oppimisstrategioita hyödynnetä ainakaan tietoisella tasolla suomen ja yhteiskuntatiedon yhdessä opettelemiseksi. Yhteiskunnallisia sisältöjä on paljon, mutta oppijoiden L1-tuki on heidän sanakirjojensa varassa. Tunneilla käsiteltiin siis integraation kannalta oikeita aiheita kielen ohella, mutta tiedon siirto elämään jäi kesken. Arjen kielitaidon harjoittelu jää irralliseksi luokkahuoneopiskeluksi, joka kartuttaa kielitaitoa, muttei sellaisia sisältöjä, joita maahanmuuttajat tarvitsevat jokapäiväisessä elämässä. Kieltä on vaikea käyttää, jos ei tiedä, mihin sitä käyttää.

Aikuisopiston tuloksista tein ensimmäisenä havainnon, että opetusryhmän vapautuneen tunnelman myötä oppitunneilla kehittyi paljon hyviä keskusteluita. Opettaja antaa keskustelun viedä, vaikkakin se aiheuttaa joskus hiljaisempien ja kielellisesti heikotaitoisempien jäämistä ulkopuolisiksi. Opiskelijoiden aiempaa tietämystä sanastosta ja sisällöistä hyödynnetään uusien aiheiden taustana ja eri oppimistyyliä huomioidaan opetuksessa esimerkiksi eri medioiden avulla. Sisällöt ovat myös sellaisia, että ne on helppo yhdistää käytännön elämään. Kuten totesin aiemmin, maahanmuuttajilta puuttuu usein suomalaisia kontakteja, ja Myllymäki (2008: 27, 42) sanoo puolestaan, että opettajien mukaan s2-opettajaopinnoista puuttuu autenttisuutta.

Aikuisopiston ryhmän harjoitukset kuitenkin toistavat paljon samoja rutiineja, jolloin opiskelun syvyys jää välillä puuttumaan ja tilalle tulee mekaaninen toisto. Autenttisia tekstejä ei ole paljoa, mikä heijastuu sisältöä ja kieltä yhdistävän harjoittelun vähäisyytenä. Lisäksi toiset opiskelijat saivat sanakirjan ohella myös opettajalta L1-tukea yhteisen kielen vuoksi, mutta tietenkään tämä ei koskenut kaikkia ryhmän jäseniä.

Molempien opetusryhmien metodit hyödyntävät oppijoiden ennakkotietoja. Opettajien esittämät havainnollistukset olivat toimivia, mutta opetuksen tahti kiihtyi joskus huomattavasti. Opetuspuhe on molemmilla ryhmillä vaihtelevaa niin nopeudeltaan kuin kompleksisuudeltaan. Monimediaisuus ja runsas kuvien käyttö virkistivät kummankin ryhmän työskentelyä. Havainnoimani tunnit olivat pitkälti opettajajohtoisia, enkä tiennyt, olivatko opiskelijat edes ymmärtäneet mahdollisuutensa osallistua. Ehkä siksi opiskelijoiden osallistuminen oli välillä hyvin väsynyttä.

Kummaltakin ryhmältä puuttuivat tiedon käsittelyn strategiat, vaikka tieto on valmiiksi jäseneltyä. Toisaalta tässä juuri ongelma piilee: annettu tieto on jo ennalta sellaista, ettei sitä tarvitse työstää, jolloin vuorovaikutusta ei tarvita (Schlepperegell 2001: 435–436). Kielen ja jonkin toisen aineen integroinnissa tiedon etsintä ja sen analysointi ovat mielestäni tärkeä osa oppimisprosessia, sillä se vie liian huomion pois kielestä (vaikka oppimista tapahtuu silti), jolloin sisällön ymmärtäminen ja opiskelu nousee keskipisteeseen.

Suokonaution (2008: 85) mukaan maahanmuuttajat tarvitsevat kommunikatiivista kielitaitoa, jolla voi toimia saumattomasti yhteiskunnassa. Aikuisopiston ja kansalaisopiston opettajien vaihteleva opetuspuhe valmistaa opiskelijoiden passiivista kielitaitoa eli kuuntelemaan ja ymmärtämään monimutkaisempiakin puheenvuoroja. Sen sijaan aktiivisen kielitaidon harjoitteet tehtiin muiden ryhmän opiskelijoiden kanssa ennalta sovitun keskustelumuodon mukaisesti eli vuorovaikutteiset harjoitukset eivät olleet autenttisia.

7.3 Opettajien ja opiskelijoiden haastattelut

Opettajien haastattelut kestivät 40–45 minuuttia ja opiskelijoiden 15–20 minuuttia. Vaikka opiskelijoiden haastatteluissa oli enemmän kysymyksiä, kysymykset olivat yksityiskohtaisempia kuin opettajien haastatteluissa ja siten niihin oli mahdollisuus vastata lyhyemmin. Toisaalta kielitaito vaikuttaa vastauksien pituuteen, laatuun sekä mahdollisten lisäkysymysten syntyyn – ja toisaalta opettajilla voi olla koulutuksen asiantuntijoina myös enemmän sanottavaa.

Esittelen opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden analyysin tulokset tässä yhdessä alaluvussa, koska mielestäni eri osapuolten kokemukset ja ajatukset limittyivät välillä kiinnostavalla tavalla toisiinsa: esimerkiksi opettaja saattoi kokea, että hänen opetuksensa kotouttamiskoulutuksessa on liian yksipuolista, kielipainotteista, vaikka joistain opiskelijoista yhteiskuntatiedon sisältöjä oli jopa liikaa ja he toivoivat lisää kielitietoa.

Opiskelijoiden sanomaa

Opiskelijahaastatteluiden kolmena pääteemana olivat yleinen tieto Suomesta, työ ja koulutus sekä Suomi ja EU. Etnografista metodia noudattaen pyrin osallistumaan haastatteluun keskustelijana ja rakentamaan siten haastattelusta aitoa keskustelua. Keskustelussa nousivat eniten esiin ne yhteiskunnalliset aiheet, joita ryhmä oli opiskellut viimeisimmäksi tunneilla, joista osaa olin itsekin seuraamassa: Toisen opiskeluryhmän opiskelijat mainitsivat kaikki ministerit, kun kysyin heiltä Suomen hallinnosta, mutta kokonaisuutta kuvaava käsite *hallitus* saati *eduskunta* eivät olleet tuttuja. *Kansanedustaja*-sanan merkitystä he eivät tienneet, mutta osasivat

sekä presidentin että pääministerin nimet. Toisen ryhmän haastateltavat muistivat taas yhteiskunnallisista asioista asumisen ja Suomen historian – siis viimeisimmän ja yleisimmän aiheen. Kun muotoilin uudelleen saman kysymyksen, mitä heille on kuluvan kurssin aikana opetetettu, opiskelijainformantit luettelivat yhteiskunnallisista aiheista asumisen, perheen, kaupassa käynnin, työn haun ja tietyn osan valtionhallinnosta.

Nigel: Me opiskelemme... tai me keskustelimme asumisesta Suomessa. Keskustelimme myös, miten me haemme työpaikkaa esimerkiksi, miten me kirjoitamme CV:n ja se on hyvä... Mutta ongelma on, että tämä on suomi 2 -kurssi ja me opiskelemme asiaa että minun mielestä kuuluvat suomen kolme kurssille. Meillä ei ole tarpeeksi kokemusta käyttää imperfektiä, perfektiä.

HJ: Elikkä mennäänkö sinun mielestä liian nopeasti tällä kurssilla?

Nigel: Aa, it is like a gap. Minä en tiedä, mitä se on suomeksi, mutta me hyppäsimme. – – Minä osaan kirjoittaa, koska se on niin kuin matematiikka: jos minulla on aika miettiä, mitä tarvitsee kirjoittaa, mutta kun minä puhun suomea, ei tule suoraan päähän.

Yhteiskunnalliset teemat olivat Nigelin mukaan hyödyllisiä, mutta kielioppiasiat tulivat liian nopeasti. Kurssien välille oli jäänyt hänen mielestään tiedollinen rako eli jatkumo jäi ohueksi. Syynä voivat olla soveltumattomat pedagogiset käytänteet opetuksessa, jolloin esimerkiksi kielen oppiminen ei sidostu vahvasti kielen autenttiseen käyttöön. Toisaalta syynä voi olla se, etteivät opiskelijat pysty etenemään omaan tahtiinsa. (Pöyhönen ym. 2009: 59.)

Tiedustelin lisäksi opiskelijoiden mielipiteitä Suomesta ja heidän toiveistaan Suomessa asumiselle. Ajattelin saavani näin selville suomenkielisen sanaston ja sisältöjen perusteella, mitä he ovat oppineet, eli yritin löytää muun kontekstin kautta tietoa teemoista, joita kursseilla opiskellaan. Monet haastateltavat sanoivat haluavansa tehdä työtä Suomessa. He eivät välttämättä kokeneet omaa ammattiaan riittäväksi, vaan halusivat saada jonkin suomalaisen koulutuksen. Lastenhoitajana kotimaassaan työskennellyt Liner haluaa ammattikouluun opiskelemaan myyjäksi:

Liner: Mutta mä ajattelin, että jos mä työn otan, lastenhoitaja vaikea, koska lasten nopeasti puhuu suomea. – – Jos minä hyvin puhua suomea joskus, mä haluan lastenhoitaja.

Liner kokee siis kielitaidon hyvin ratkaisevaksi hänen ammatinvalinnassaan. Toinen opiskelija Sun puolestaan epäilee, ettei hänellä ole mahdollisuutta päästä kielitaidon puutteiden vuoksi suomalaiseen yliopistoon viimeistelemään fysiikan maisteriopintojaan:

Sun: Jos minä tehdä maisteri, sitten ehkä fysiikan opettaja. Jos ei, mulla on pitkä kokemus sihteerinä, koska minä olen tehnyt sihteerinä kotimaassa.

He uskovat tietojensa ja taitojensa riittävän, mutta kieli on kynnyskysymys useille. Haastateltavat eivät kuitenkaan ehdota, miten kielitaito kohenisi. Voi olla, että he uskovat opettajan tietävän, mikä on heille parasta (Pöyhönen ym. 2009: 25).

Toiset opiskelijoista eivät osanneet määritellä yhtä tarkasti, mitä he toivovat tulevaisuudeltaan Suomessa. Yksi heistä halusi saada minkä hyvänsä työn, kunhan vain hän pääsisi jo eteenpäin elämässään. Kotouttamiskoulutus on kuitenkin tärkeä osa uraohjausta. “Mikä hyvänsä työ” ei ole kotouttamiskoulutuksen tavoite, vaan erilaisia sisältöjä opiskelemalla on tarkoitus löytää erityiset kiinnostuksen aiheet, joiden perusteella voidaan suunnitella tulevaisuuden opintoja tai töitä. Toisella opiskelijalla taas oli ammatti, jota hän oli tehnyt työkseen jo vuosia Suomessa, mutta hän oli hakenut kotouttamiskoulutukseen, koska hän oli halunnut lapsensa vuoksi opiskella suomen kieltä. Osallistujien kielitaitotarpeet vaihtelevat paljon, mikä tekee ryhmistä entistä heterogeenisimpia. Erotuksena toisiin ei ole pelkkä kielitaito vaan myös tavoitteet.

Opiskelijat olivat hyvin tietoisia siitä, että Suomessa kouluttaudutaan paljon ja että se on myös suuressa osassa tapauksia heidän tiensä työelämään:

Felix: Kaikilla on peruskoulu, kaikilla on ja iso osa, heillä on sitten niinkun lukio tai korkeakoulu, ammattikorkeakoulu tai... Ja minä en muista, mutta se oli 20 prosenttia on opiskellut yliopistossa.

Elin: Mä haluan oppia kieliä, sitten ammatti, sitten yliopistossa ekonomista.

Useilla osallistujilla oli myös lapsia tai sisaruksia, joiden kautta heillä on mahdollisuus saada informaatiota muun muassa opiskelusta.

Haastattelemani Nigelin tapaus oli mielenkiintoinen: hän oli tullut perheineen Suomeen työnsä perässä muutama vuosi sitten, mutta vuoden 2009 talouskriisin myötä hänet oli lomautettu. Työ oli ollut englanninkielistä, joten nyt Nigel tarvitsi suomen kielen kielitaitoa ammattitaitonsa rinnalle saadakseen työtä Suomesta. Hän halusi muutenkin saada toimivan kielitaidon, sillä se antaa hänen mukaansa perspektiiviä myös elämään.

HJ: Jos sinulla on töitä Suomessa, niin haluatko sinä opiskella lisää vielä suomen kieltä?

Nigel: Joo! Joka kieli on uusi ikkuna maailmaan.

Nigel ilmensi hyvin lämmintä suhdetta suomeen, sillä hän näki uuden kielen henkilökohtaisena resurssina eikä pakolliseksi pahaksi työnteon edellytykseksi. Oman äidinkieltensä ja suomen

lisäksi Nigel puhui venäjää ja englantia. Hän kertoi, että suomalaisessa yhteisössä englannin puhuminen antaa myönteisen mielikuvan ihmisestä, mutta venäjän puhuminen taas saa ihmiset epäileviksi. Olisi kiinnostavaa tietää, mitä ajatuksia suomalaisille herää, kun he kuulevat maahanmuuttajien puhuvan suomea, koska siihen liittyviä reaktioita Nigel ei osannut kuvata.

Opiskelijoiden ja myös heidän opettajiensa mukaan kenelläkään ei ollut varsinaisia ongelmia Suomessa oleskelun suhteen. Heille oli vaikeaa pikemminkin suomen kielellä toimiminen. Kehittämistä vaatisi erityisesti kommunikatiivinen kielitaito, joka opiskelijoiden mukaan riippuu paljolti heidän suomenkielisistä sosiaalisista suhteista. Kysyin opiskelijoilta, käyttävätkö he vapaa-ajallaan suomea ja missä he käyttävät sitä. Monilla käyttökerrat olivat harvassa, mutta toisilla oli motivaatiota yrittää myös ei-natiivien suomen puhujien kanssa. Lana ja Elin pohtivat vapaa-ajan kielenkäyttöään näin:

Lana: No se on ongelma. Asiakas ei puhu, ystävä ei puhu [suomea]. Tarvitsee käyttää työvoimatoimistossa ja sairaala, minä vähän puhun suomeksi.

Elin: Kotona puoli tunti kaikki puhuu suomen kieli, äiti sanoo. Puoli tunti, joka päivä, viikonloppu suomi, koska kaikki haluaa tietää.

Kieli ei olekaan välttämättä Lanalle ja Elinille itse ongelma vaan kielen käytön vähyys, sillä suomenkielisten sosiaalisten suhteiden sitominen voi olla haastavaa. Nigelin mukaan osa suomalaisista on aavistuksen sulkeutuneita, jolloin kontaktia on vaikea saada. Felix kertoi, että ensivaikutelmaltaan suomalaiset ovat ujoja, mutta todellisuudessa suomalaiset ovat vain rauhallisia, ja siksi he voivat tuntua etäisiltä.

Kriittinen suomalaisen yhteiskunnan arviointi oli suurelle osalle haastateltavista vielä mahdotonta. Vain pari opiskelijaa osasi eritellä ja kuvailla kriittisemmin suomalaisen yhteiskunnan piirteitä.

HJ: Minkälaista Suomessa on elää, jos puhutaan vaikka hallinnosta tai politiikasta tai terveydenhuollosta? Miten sin mielestä täällä asiat toimii?

Nigel: Hmm, terveyshoito ei ole hyvä minun mielestä Suomessa. Esimerkiksi kun tarvitsen mennä hammaslääkärille, sinä voit odottaa kolme kuukautta ennen kuin saat aika.

Felix: Jos ajattelen, miten toimii Espanjan yhteiskunta, minun täytyy todeta Suomen parempi. – – Se on tosi vaikea selittää. Minä en tiedä, kaikki toimia oikein, kaikilla on sosiaaliturva.

Havaintojeni perusteella useilla ei ollut vielä riittävästi kielellistä tietoa samanlaista kielellistä tuotosta varten. Kun kysyin, mitä mieltä he ovat Suomesta, monien vastaus oli "todella hyvä".

Tarkennusta pyydettyä vastaus oli "kaikki on hyvää". Jos yritin lähestyä käänteisesti kysymällä, mikä on heidän mielestään huonoa Suomessa, vastaukset koskivat lähinnä säätä ja vuodenaikaa, lunta ja talvea. Suokonaution (2008: 19) mukaan joillain maahanmuuttajilla voi olla halu miellyttää heidän asioistaan päättäviä tahoja, jotta heillä olisi mahdollisuus kouluttautua ja asua Suomessa. Toisaalta neutraali tai myönteinen asenne voi paljastaa sen, että opiskelijoilla ei ole juurikaan kriittistä tietoa Suomesta.

On toki mahdollista, ettei opiskelijoiden elämä Suomessa sisällä vielä sellaisia elementtejä, joista he osaisivat muodostaa kokemustensa perusteella selkeitä mielipiteitä hyvistä ja huonoista asioista. Jos ei tiedä, mitä Suomessa on, sitä on vaikea arvioida. Esimerkiksi yleisimmät lait ovat suomalaisille melko tuttuja. Liikennesäännöt ovat lähes itsestäänselviä suomalaisten jokapäiväisessä elämässä (vaikkei sääntöjä aina noudatettaisikaan), mutta maahanmuuttajille lait ja kulttuuriset tavatkin voivat olla vielä epäselvää aluetta. Ei tosin pidä unohtaa sitä seikkaa, että monilla maahanmuuttajilla, varsinkin pakolaisilla, kotimaan olot ovat saattaneet olla sen verran vaikeat, että Suomi tuntuu todellisuuttaan paremmalta.

Muutamien haastatteluvastausten perusteella selvisi, että suhtautuminen yhteiskunnallisten aiheiden opiskeluun vaihteli merkittävästi. Tulkintani perusteella opiskelijoilla oli neljä näkökantaa yhteiskuntatietoon: (1) osa heistä on asunut Suomessa jo muutaman vuoden eli he tietävät jo "kaiken", (2) jotkut taas uskovat jäävänsä Suomeen, joten he haluavat tietää kaiken, (3) muutamat haluavat sopeutua Suomeen ja tarvitsevat tietoa aina erityisiin käytännön tilanteisiin ja (4) jotkut haluavat koulutuksesta vain suomen kielen kielitaidon, eivätkä heitä kiinnosta yhteiskuntatieto tai jotkin sen aihealueet ollenkaan. Opetus ja kurssisisällöt eivät ole välttämättä tarpeeksi motivoivia, kiinnostavia tai yksilön omaan tilanteeseen sopivia yhteiskuntatiedon opetukseen jyrkimmin suhtautuvien opiskelijoiden mielestä.

Opettajien sanomaa

Opettaja haastatteluiden kysymykset olin jakanut ennakoon myös kolmeen pääteemaan: opetuksen toteutukseen, opetuksen sisältöön sekä opiskelijoiden ja yhteiskuntatiedon suhteeseen. Selkeyden vuoksi nimeän opettajat keksityillä nimillä, jotta kokonaiskuvaa näkemyksistä on helpompi seurata. Ensimmäinen heistä on natiivi suomen puhuja Hertta, joka opettaa suomi 1 -ryhmää, ja toinen, itsekin maahanmuuttajataustainen, Gila, on suomi 2 -ryhmän opettaja. Viittaan itseäni haastattelijana lyhenteellä HJ.

Opettajien mukaan oppilaitosten yhteistä opetussuunnitelmaa käytettiin opetuksen suunnittelussa enemmän suuntaa-antavana dokumenttina kuin normina, jota opetuksen on noudatettava. Hertta kertoi, että oppilaitosten oma versio oli laadittu ennen vuonna 2007

julkaistua valtakunnallista opetussuunnitelmasuosituksista.

Hertta: Ajatus oli silloin [2007], että tulis opiskelmaan silloin sellaiseksi pitkäksi pätkäksi eli siis vuodeksi, ja silloin nää moduulit ois niinkun ollu, että aina yks osa. Käytännössä on nyt, että suomi 1 olisi moduuli 1.

Gila: Opettajalla on vastuu siitä suunnittelusta elikkä opettaja periaatteessa päättää, tai no päättää ja päättää, onhan siinä opsi taustalla, mut valitsee asiat, mitkä niinku on tarpeellista oppia tällä kurssilla.

Opettajat suhtautuivat kriittisesti opetussuunnitelmaan, mutta pitivät sitä silti sisällöllisenä ohjenuorana, vaikka moduulit nykyään vastaavat kursseja lukuvuoden jaksojen sijaan. Gila totesi lainanneensa aineksia suomi 2 -kurssiin jo kolmannesta moduulista, koska ryhmä oli nopeasti etenevä.

Molemmat opettajat kokivat suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineintegraation toteutuvan hyvin vahvasti opetuksessaan. Hertta totesi, että järkevä, tarpeellinen sisältö tuo mielekkyyttä opiskeluun. Kuitenkin yhteiskuntatiedon ja kulttuurin opetusta oli molemmista vaikeaa eritellä omiksi osioikseen kotouttamiskoulutuksen kokonaisvaltaisen luonteen tähden. Tämän vuoksi sivuan tässä tuloksatsauksessa myös kulttuurisia aiheita, vaikka pääasiallinen aiheenrajaukseni on yhteiskuntatiedossa. Opetuksessa nämä kaksi vaikuttaisivat kuuluvan kiistattomasti yhteen. Gila ei eritellyt varsinaisesti kulttuurin ja yhteiskuntatiedon erityispiirteitä, mutta Hertta tiivistä näkemyksensä näin:

Hertta: Mä oon sen [kulttuurin ja yhteiskuntatiedon] ajatellut kokonaisuutena, niin en oo kauheasti vaivannut itseäni sillä erolla. Mut jos mä tässä nyt mietin, niin yhteiskuntatieto on enemmän, jos näin jotenkin aattelis, byrokraattista ja kulttuuri on enemmän sitä käyttäytymistä. Siis että miten mä niinkun sen siellä kurssilla otan, niin näin mä voisin ajatella.

Kansalaisopistolla on myös erillinen kulttuurin ja yhteiskuntatiedon opettaja, joten Hertta totesi, ettei suomen kielen opettajien tarvitse selittää eroa opiskelijoilleen. Abstrakteja asioita oli Hertan mukaan ylipäätään haastavaa käsitellä, koska opiskelijoiden kielitaito oli vielä alkeistasolla. Hertta toivoi, että jatkossa yhteistyö yhteiskuntatiedon opettajan ja suomen kielen opettajien välillä olisi tiiviimpää, jotta oppiaineet täydentäisivät toisiaan. Aiemmin yhteistyö on ollut vähäistä tai olematonta (Pöyhönen ym. 2009: 38).

Yhteiskuntatiedon määrän arviointi opetuksesta on hankalaa, opettajat kertoivat. Yhteiskuntatieto on joka päivä mukana opetuksessa, joten viikon tuntimäärä voi olla hyvinkin suuri. Hertta arvioi, että jokaiseen oppituntiin kuuden tunnin mittaisesta opiskelupäivästä saattaa sisältyä yhteiskunnallisia aiheita.

Hertta: Mun on ihan hirveen hankala sanoa, kuinka paljon sitä on, enkä mä oo sitä koskaan yrittänyt oikeasti laskea. – – Sitä on siis päivittäin. Siis varmaan käytännössä joka tunti, mutta sitten joskus painottuu suomi.

Gila totesi saman kuin Hertta: yhteiskuntatieto integroituu osaksi kielikoulutusta päivittäin. Opetusta aiheesta riippuen on vähintään tunti päivässä.

Integroinnin keinoja opettajilla oli useita erilaisia: Hertan mukaan uusi opiskeltava sisältö tuo aina uutta sanastoa. Hänen ryhmässään oli tapana hyödyntää luokassa olevaa tietokonetta uuden tiedon etsimiseen Internetistä. Hertta kertoi heidän tarkastelevan usein karttoja tai tietoja julkisuuden henkilöistä. Heillä oli myös toiminnallisia opiskelumuotoja: suomalaista ravintolakulttuuria opiskeltiin käymällä pizzeriassa koko ryhmän voimin. Hertta kertoi, ettei hän ollut ensimmäisinä opetusvuosinaan juuri integroinut suomen kieleen yhteiskunnallisia tai kulttuurisia sisältöjä, mutta nyt ne olivat hänen mielestään opetuksen pysyvä osa, joka tuli aivan huomaamattakin mukaan. Molemmat ryhmät myös kuuntelivat ja lukivat silloin tällöin selkouutisia, joissa esitellään päivittäiset uutiset yksinkertaisemmalla suomen kielellä.

Gilalla oli hyvin tarkkaan rakentunut näkemys integrointitavoista. Hän kertoi tekevänsä asioista teemakokonaisuuksia:

Gila: Minkälainen koti minulla on, siinä tulee adjektiiveja: avara, tilava, toimiva ja niin pois päin. Sitten siitä niinku vertailumuoto tilavampi ja siitä tulee monikot, että 'talossa asumme'. "Me asumme eri taloissa" tai "me olemme eri kulttuureista".

Esimerkiksi asumisen teeman, monikkomuodot ja adjektiivit pystyi Gilan mukaan yhdistämään sujuvasti tällaiseksi paketiksi. Samalla maahanmuuttajien sanastoon tarjottiin uusia aineksia, ja myös heidän käsitystään asumiseen liittyvistä konteksteista pyrittiin lisäämään. Gilan ryhmä ei siis opiskellut toiminnallisesti yhdessä luokan ulkopuolella kuten Hertan ryhmä, mutta Gila hyödynsi myös monimediasta opetusta: asumisteeman yhteydessä hän näytti ryhmälle videopätkän aidosta suomalaisesta sisustusohjelmasta ja lisäksi Gilan mukaan tunnilla kävi "normaali suomalainen" kertomassa asunnon ostamisesta Suomessa. Tällä tavoin Gila kertoi tuovansa autenttisuutta luokkahuoneopiskeluun.

Gila pyrki ylläpitämään opetusryhmän vuorovaikutusta sopivilla keskusteluharjoituksilla, koska se oli hänen mukaansa tehokas tapa niin sisällön kuin kielellisen rakenteen oppimiseen. Esimerkiksi eräällä oppitunneista oli opiskelu illatiiviverbejä, ja samaan yhteyteen Gila oli aktivoinut opiskelijat puhumaan onnellisuudesta:

Gila: Ja sitten oli sellainen gallupkysely, että miten voit vaikuttaa onnellisuuteesi. Elikkä verbi *vaikuttaa*, niin mihin, onnellisuuteesi. Miten työ vaikuttaa

terveyteen? Miten reagoit stressiin? Mihin asioihin uskot?

Kaikki aiheet eivät siis ole suoraan yhteiskunnassa toimimista koskevia, mutta ne herättelevät oppijoiden abstraktia ajattelua ja siten akateemisempaa kielitaitoa, joka on hyödyksi niin opiskelussa kuin työssä. Tällaiset sisällöt ovat tarpeellisia heti opintojen alussa, sillä abstrakti kielitaito kehittyy yleensä hitaasti (Saario 2006: 223; Collier 1989). Hertta kertoi laativansa kurssisuunnitelmaa suomi 1 -ryhmän seuraavaa kurssia varten opetussuunnitelman sisältöjen pohjalta.

Hertta: Mä oon miettinyt, mitkä on ne mun suomi kakkosen teemat, ja tuota, nehen tulee mun mielestä tavallaan kuitenkin sieltä yhteiskunnasta hyvin pitkälti.
– – Tämmönen päänimi on “Elämää Suomessa” ja sit tämmönen elämänkaari, kun ihminen on vauva, lapsi...

Hertta esitti, että tällä tavoin sisältöihin saadaan kytkettyä muun muassa koulutukseen ja opiskeluun liittyviä asioita luonnollisesta näkökulmasta eli yksilön kokemuksista.

Gila hyödynsi opetuksessaan myös opiskelijoiden yksilöllisiä ominaisuuksia kuten kilpailuhenkeä. Hän järjesti opetusryhmälleen silloin tällöin tietovisoja eri aiheista. Tämän ryhmän kanssa he olivat visailleet Suomen luonnosta ja maantieteestä. Lisäksi hän herätteli keskustelua opiskelijoiden monikulttuuristen taustojen avulla. Gilan tapana oli kysyä opiskelijoiltaan, miten jokin asia on heidän kotimaassaan Suomeen verrattuna. Näin syntyi usein hedelmällisiä keskusteluita sekä hyvää puheharjoitusta, kun opiskelijat intoutuivat kertomaan suomeksi kotimaastaan.

Sekä Hertta että Gila kertoivat, että mielenkiintoisimpiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin päästiin oppitunneilla kuitenkin opiskelijoiden omien kysymysten kautta. Usein opiskelijoilla oli tarve tietää jotain, mihin he olivat arkielämässä törmänneet, ja se vaikutti Gilan mukaan siihen, mitä teemoja tunneilla käsitellään. Gila kertoi omasta kokemuksestaan, että tarpeeseen opittu sana tai fraasi painui mieleen loppuelämäksi.

Opettajien mielestä yhteiskuntatietoon kuuluivat eri teemojen osalta päällimmäisenä arkielämän taidot ja tiedot, kuten asuminen, kaupassa asiointi, perhekäsitys ja vapaa-aika. Hertta oli saanut palautetta eräältä opiskelijalta, että tällaisia teemoja oli hänen mielestään liikaa Hertan kurssilla. Gilalla oli tällaisia tilanteita varten toimiva perustelu sille, miksi yhteiskunnallisia aiheita on tärkeää olla kurssilla:

Gila: Ja mä korostin sitä, että te ootte aikuisia ihmisiä ja tiedätte tämän [asian] paremmin kuin minä, mutta hei, kuunnellaan tää suomen kielellä.

Yksinkertaisesti siis se, että tuntee teemoja ja tietää asioista paljon, ei takaa Gilan mukaan sitä,

että osaisi opiskella saati kertoa tai keskustella jostain aiheesta suomeksi, mikäli siihen ei ole ensin tutustuttu suomen kielen tasolla. Hertta yritti myös yhdistää teemoja yksilölliseen asiayhteyteen, kuten itsestään ja kotimaastaan kertomiseen.

Hertta: Yritetään ottaa se kotimaa siihen mukaan, että osaa kertoa, jos joku tulee kysymään, että tietää jotkut perusfaktat omasta maastaan, ettei vaikuta ihan tyhmältä suoraan sanoen. Ja sit siinä samalla Suomi on esimerkki, että ihan tällaiset perusfaktat.

Tärkeintä ei ole siis ainoastaan Suomi-tietouden lisääminen, vaan myös opiskelijoiden oman kulttuuritaustan tukeminen, mikä on säädetty osaksi kotouttamislakia (L493/1999).

Sekä Hertta että Gila kertoivat haastattelussa, että työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen suuntaviivoista huolimatta heidän kurseillaan opiskelu- ja työteeman käsittely oli vähäistä, vaikka kyseiset teemat ovat tärkeimpien joukossa kotouttamisohjelmassa (OPH 2007). Ilmeisesti kuitenkin näistä asioista puhuttiin enemmän kahdenkeskisissä palavereissa opiskelijoiden kanssa, kun käsiteltiin kunkin henkilökohtaista oppimishjelmaa.

Gila: No meillä on se työelämä, siitä oli heti alussa. Ja tähän kurssiin ei kuulu työharjoittelu, ja siksi mä otin hyvin pinnallisesti nuo asiat. – – Heille on tosi tuttu tähän asti työelämä, mutta sanaston kautta ei. Sanaston takiahan me käydään näitä asioita, että oppii.

HJ: No mites sitten se opiskelu? Että käyttekö te läpi, mitä he voi opiskella?

Gila: Joo, sekkään ei tavallaan... Mä kyllä muistutin, että nyt on hakuaika. – – Että kannattaa nyt [keväällä] jo ajatella ensi syksyä, mutta meidän kurssiin tämä ei kuulu niinkään. Mutta kyl mä tottakai toin esille tämän.

Opettajat näkivät tärkeänä opettaa lähijaksolla yleisemmin arkipäivän elämään kuuluvista asioista, koska opetussuunnitelman mukaan kotouttamiskoulutukseen kuuluu myös yksi työharjoittelujakso, jossa erityisesti työhön liittyviin kysymyksiin voi saada vastauksia käytännössä. Tutustuminen suomalaiseen opiskeluun ja oppilaitoksiin on puolestaan sisällytetty opetussuunnitelmassa neljänteen opiskelumuoduliin. Suurin osa opiskelijoista on kuitenkin suomi 1- ja 2 -kursseilla, jonka jälkeen he saattavat käydä samoja kurseja vielä uudelleen tai siirtyä kolmannen moduulin jälkeen suoraan työharjoitteluun. Opiskeluun perehdyttäminen jää siten melko myöhäiseen vaiheeseen tai kokonaan pois opiskelukokonaisuudesta.

Käytännön opetustyö aineintegraatiosta puhuttaessa oli kummankin opettajan mukaan melko vivahteikasta. Hertta kertoi, että joillakin kurseilla suomen kielen opettaja oli vastuussa myös sisällöistä, mutta toisilla kurseilla taas yhteiskuntatiedolle oli oma opettajansa. Gila taas totesi, että jotkut suomen kielen opettajat haluavat päästä vain helpommalla opettamalla

pelkkää kieltä. Heillä molemmilla oli kertomansa perusteella motivaatiota integrointiin. Gila oli sitä mieltä, etteivät viranomaiset anna riittävästi informaatiota maahanmuuttajille, kuten Arajärvin toteaa selvityksessään (2009: 37). Opettaja on monelle opiskelijalle tärkein yhteys yhteiskuntaan.

HJ: Kyseleekö opiskelijat paljonkin, että mistä mä voisin kysyä tätä ja tätä?

Gila: Joo, tulee paljon kysymyksiä. Koska opettaja on se linkki yhteiskuntaan. Ensimmäinen linkki, joka sä näet joka päivä, ja hän tulee joka päivä kouluun.

Opettajan kohtaaminen on monille opiskelijoille merkittävää muutenkin kuin kielen opiskelun vuoksi, sillä tarpeellista tietoa on vaikeaa saada toisaalta. Lisäksi sosiaalisten kontaktien luominen syntyperäisiin suomalaisiin voi olla hankalaa tai teennäistä, mikäli yhteinen nimittäjä puuttuu. Suhde saattaa siten muodostua samanlaiseksi kuin opettajaan: maahanmuuttaja etsii tietoa, kyselee ja koettaa ymmärtää ja suomalainen vastaa hänen kysymyksiinsä, mutta varsinaisesta vuorovaikutuksesta ei voida puhua. Vaikka tiedon tarve on ymmärrettävästi suuri, yhteiskuntatieto omana oppiaineenaan oli silti epäselvä käsite opiskelijoille.

Hertta: Mä kirjoitin sen ‘yhteiskuntatieto’ sinne taululle, se tuli siis jostain, kun joku opiskelija... Niin, se oli siis täysin epäselvä. Tietysti jos on sanakirja, jos tekis näin, että “okei, sulla on sanakirja, nyt kaikki kattoo”, niin tulis jonkinmoinen käsitys, mutta käytännössä se ei tapahdu niin. – – Mut en mä siis tiiä, onko se heillä kaikilla selvillä. Ja miten he niinkun käsittää sen esimerkiksi meidän oppimateriaaleista.

Gilan mukaan maahanmuuttajille vaikean sanan pystyi kuitenkin selittämään tuttujen sanojen kautta merkityksiä laajentamalla.

Gila: Tänään keskusteltiin siitä, mikä on yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisö. – – Siitä yhteisöstä ne sitten ymmärtää ‘yhteiskunta’, koska yhteinen kunta, yhteinen ryhmä.

Opettajien pitkäjänteisyys asioiden esittämisessä ja selittämisessä vahvistaa heidän omat väitteensä korkeasta motivaatiosta kielen ja yhteiskunnan sidostamiseen. Aineintegraatio on kursseilla vahvaa, mutta opetuksen tuloksia ei seurata. Opettajat kertoivat, että kurssien kokeet testasivat enimmäkseen vain kielitaitoa ja opiskelutaitoja eivätkä niinkään yhteiskuntatietoa. Tämä johtui Hertan kertoman perusteella opiskelijoiden suomen kielen taidosta, joka ei vielä riittänyt abstraktimpien aiheiden käsittelyyn. Gila taas myönsi oman ryhmänsä olevan kirjoitustaidoiltaan heikohkoja, vaikka ryhmä olikin aina innokas ja valmis keskustelemaan monenlaisista teemoista.

Gila: Mä oon kokeillut, pari kertaako mä yritin antaa aineita, mutta ei ne ala siihen, ei ne tykkää siitä. “Mitä tässä on muuta sanottavaa? Mutta milloin mennään keskustelemaan?”

Opiskelijat eivät siis yksinkertaisesti innostuneet kirjoitustehtävistä. Yhteiskuntaan sopeutuminen on Suomessa haastavaa, mikäli ei hallitse kirjoitettuja tekstejä (Pöyhönen ym. 2009: 58). Jos maahanmuuttajien kielitaito ei riitä esimerkiksi sanomalehden lukuun, heillä on yksi keino vähemmän tutustua päivittäisiin yhteiskunnallisiin tapahtumiin.

Arviointi oli yhteiskuntatiedon opetuksen toinen kysymysmerkki niin Gilalla kuin Hertalla. Yhteistä arviointiviitekehystä ei ole, vaikka opetussuunnitelmassa yhteiskunnalliset teemat on listattu osaksi kurssin sisältöjä. Hertta pohtikin, missä kotouttamiskoulutuksen arviointikriteerit ylipäänsä piileskelevät.

Hertta: Sehän se on tässä mielenkiintoinen, että eihän me arvioida mitään muuta kuin kielitaitoa. Tietysti tavallaan yleisesti oppimistaitoja tai opiskelutaitoja, mutta ei niitä erityisesti. – – Mielenkiintoinen kysymys, että on yleensä meidän... määritelty, että mitä me arvioidaan.

Opettajien tehtävä on arvioida vain ryhmänsä opiskelijoiden suomen kieltä, koska työ- ja elinkeinovirasto haluaa arvion kielitaidosta. Sisällöllisen tietotaidon tason luokittelu viralliseen todistukseen saattaa jäädä vain opettajan subjektiiviseen arviointiin, sillä opettajilla voi olla eri käsitys opiskelijoista. Opettajat sanovat kuitenkin yksinkertaisten arkielämän taitojen olevan käytännössä olennaisinta: Hertan mielestä tietotaito kaupassa ja virastoissa asioimiseen ja Gilan mukaan tiedonhakuun auttavat maahanmuuttajaa alkuun.

Opettajat toivoivat, että kurssin jälkeen opiskelijat olisivat paremmin kiinni suomalaisessa yhteisössä ja kulttuurissa. Opiskelijoiden ohjaaminen itsenäisiksi toimijoiksi voi kuitenkin olla haaste, mikäli opettaja on ainoa linkki Suomeen ja suomalaisuuteen. Gila sanoi pitävänsä tarkoituksella hieman etäisyyttä opiskelijoihinsa, jotta he ymmärtäisivät olevansa itse tärkeimpiä toimijoita omien asioidensa suhteen.

HJ: Onko opiskelijoilla sitten niinku jotain ongelmia suomalaisessa yhteiskunnassa toimimisessa?

Gila: Varmaan on, mutta se ei tule täällä meillä ilmi. – – Kerroin, että mihin voi ottaa yhteyttä, joku viranomainen tai... Ja sitten tietysti en mene sinne väliin, koska minä vaan opettaja, minä en ole sosiaalityöntekijä.

Gila totesi, että hänen roolinsa on vain ohjata opiskelijat hakemaan tietoa ja apua oikeista paikoista isompiin arjen haasteisiin. Kotouttamiskoulutuksen vastuopettajan ei kuuluisikaan olla “huoltaja”, vaan koulutuksen ideana on antaa maahanmuuttajalle avaimet itsenäiseen tekemiseen

(OPH 2007: 10). Opetussuunnitelmasuosituksen tavoitteiden (2007) perusteella opiskelijoille opetetaan siis yhteiskuntatietouden ja kielen lisäksi opiskelu- ja työelämä-tietoutta sekä arkielämän taitoja. Hertan ja Gilan mukaan opetuksen pääpaino on kuitenkin kielellä:

HJ: Onko se yhteiskuntatieto se kielenopetuksen väline vai kieli yhteiskuntatiedon opetuksen väline?

Hertta: Kai se nyt toivottavasti painottuu se kieli, mut kumpi siinä on väline... No tavallaan se yhteiskuntatieto tai se antaa sisällön sille, ettei opiskella jotain sellaista, mitä ei oikeasti ole olemassakaan, että siinä on joku mieli.

Gila: Mä pidän erittäin tärkeänä tätä kieliopin käyttöä puheessa. – – Moni on kielioppikone, ne osaa tehdä paperilla täydellisiä muotoja. Ne ei vaan saa suustaan, ne ei vaan ymmärrä, missä ja milloin tätä käytetään. Elikkä ensin tavallaan väkisin luon niitä tilanteita, jossa ne käyttää tätä muotoa.

Vaikka koulutus voi olla kielipainotteista, yhteiskuntatieto on tiivis osa kielikoulutusta. Hertta kertoi olevansa välillä huolissaan siitä, opettiko hän kurssillaan opiskelijoiden kannalta relevantteja asioita lainkaan. Monet opetussuunnitelman teemat voivat olla liian pintapuolisia pysyvästi maahan tulleelle ihmiselle, jota luotsataan sisään suomalaiseen yhteiskuntaan. Sopivan tiedon vähyys ei kuitenkaan ole välttämättä itse ongelma: opettajien mukaan haastavin osa on kielitiedon ja sisällön soveltaminen käytäntöön. Hertta toivoi, että ainakin opiskelijoiden kielitaidot vahvistuisivat kurssilla, vaikka yhteiskuntatiedon sisällöt jäisivätkin tiedon omaksumisen sijaan joillekin vain välineiksi kielen oppimiseen. Ilman selkeää ohjenuoraa – toimivaa, ajantasaista opetussuunnitelmaa – on hyväkin opettaja hukassa.

7.4 Tulosten vertailua

Luvussa 3 esittelin kotouttamiskoulutuksen sisältöä ja tavoitteita. Koulutuksen perusideana on antaa kattava kuva suomalaisesta yhteiskunnasta ja suomen kielestä, jotta maahanmuuttaja voi omilla tiedoillaan ja taidoillaan toimia itsenäisesti Suomessa. Seuraavaksi vertaan edellä esittelemiäni tuloksia oppilaitoksen opetussuunnitelmaan ja valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi vertailen toisiinsa tutkimieni kahden eri oppilaitoksen opettajien työtapoja.

7.4.1 Tulokset opetussuunnitelmien valossa

Kansalaisopiston ja aikuisopiston oma opetussuunnitelma on hyvin yksityiskohtainen suunnitelma siitä, mitä milläkin kurssilla täytyisi opiskella. Valtakunnallinen suositus kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi on päinvastainen siltä osin, että se ei esittele kurssikohtaisia tavoitteita ja sisältöjä lainkaan, vaan pelkästään yhden

tavoitekokonaisuuden. Vertaan siksi ensin tutkimukseni tuloksia opetuksen sisältöjen ja funktioiden osalta oppilaitosten opetussuunnitelmaan ja tämän jälkeen vertaan lyhyesti oppilaitosten opetussuunnitelmaa valtakunnallisen opetussuunnitelman antamiin laajempiin linjauksiin.

Taulukkoon 2 olen luokitellut opetussuunnitelmien eroja sisällöllisten tavoitteiden määrittelyssä. Vertailin opetussuunnitelmia ja tuloksia siten, että otin ensimmäiseksi tämän työn luvusta 2 yhteiskuntatiedon määritelmistä useimmiten toistuvat teemat aihealueiksi. Sen jälkeen luokittelin näiden aihealueiden perään alakäsitteiksi ensin valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet ja sitten oppilaitosten opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet alakäsitteinä edellisille. Vertaan myös seuraamiani kursseja valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin sekä oppilaitosten opetussuunnitelmaan. Sarakkeesta *Tulokset* löytyvät siis ne sisällöt, joita opiskeltiin observointijaksonei aikana ja jotka mainittiin opettajien ja opiskelijoiden haastatteluissa.

Taulukko 2. Opetussuunnitelmien sisällölliset tavoitteet

AIHE	VALTAKUNNALLISET OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	OPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMA	TULOKSET
Hallinto	Paikallishallinto Yhteiskuntarakenne Julkiset ja yksityiset palvelut	Eduskunta, presidentti ja hallitus Läänit, maakunnat, kunnat Maita ja pääkaupunkeja Valtion-, alue- ja paikallishallinto	Suomi 1: Presidentti ja ministerit Kotimaan esittely Suomi 2: Valtionhallinto
Oikeus	Perustietoutta lainsäädännöstä: perustuslaki, kansalaislaki, yhdenvertaisuuslaki. Viranomaisjärjestelmä	Kansalaisuus- ja ulkomaalaislaki Lupa-asiat (ajokortti, tv-lupa, passi ym.) Poliisi instituutiona Turvallisuus Rikokset ja rangaistukset	Suomi 1: Poliisi Liikennemerkit Suomi 2: -
Politiikka	Poliittinen järjestelmä Poliittiset puolueet	Arvot yhteiskunnassa (vasta moduulissa 4)	-
Talous	Suomalainen talousjärjestelmä Elinkeinorakenne Verotus	Hinta Laskujen maksaminen Perusturva (sosiaalipalvelut) Rahankäyttö	Suomi 1: Kaupassa ja ravintolassa asiointi Suomi 2: Tulot ja laina
Yksilö yhteis- kunnan jäsenenä	Järjestö-, yhdistys- ja seuratoiminta Kuluttajan oikeudet Vaikuttamisen mahdollisuudet Yksilön oikeudet ja velvollisuudet	Henkilö- ja työhistoria Jokamiehen oikeudet Kouluttautumismahdollisuudet Kuluttajansuoja ja kuluttajan oikeudet Perusoikeudet ja velvollisuudet Työelämä Vanhusten hoito Yksilöllisten ja kulttuuristen erojen havainnointi	Suomi 1: Henkilöhistoria Harrastukset Suomi 2: Työelämä ja ansioluettelo Opiskelemaan hakeminen Hyvinvointi

Taulukosta 2 ilmenee, että kansalaisopiston suomi 1 -kurssilla sisällöt vastaavat pääpiirteittäin oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa: kurssilla opetettiin paljon asioita, jotka olivat opiskelijoille läheisiä ja liittyivät yksityiselämän toimintoihin sekä arjen pyörittämiseen. Opiskelijahaastatteluiden ja lomakekyselyiden myötä selvisi kuitenkin, että hallinnon asiat ja esimerkiksi yhteiskuntatieto käsitteenä olivat monille tuntemattomia. Useat tiesivät esimerkiksi eri virastojen sijainnin kaupungissa, mutta niiden tehtävä saattoi olla vielä epäselvä.

Suomi 2 -kurssi Jyväskylän aikuisopistolla oli taas oppilaitoksen oman opetussuunnitelman mukaan jopa hieman edellä suunnitelmassa määritellyn suomi 2:n tavoitteista, sillä ryhmä oli suullisen kielitaitonsa puolesta nopeasti etenevä. Kolmannesta moduulista oli otettu opiskeluun joitain sisältöjen ja kielenkäyttöfunktioiden elementtejä. Toisaalta aivan kaikkia moduuli 2:n funktioita ei ollut saavutettu, koska opettajan mukaan tietyt kielitaidon osa-alueet, kuten kirjoittaminen, olivat selkeästi tällä ryhmällä heikompia ja siksi – jostain syystä – hän ei halunnut käyttää aikaa kirjoitustehtävien teettämiseen, vaan keskittyi suullisen kielitaidon tukemiseen esimerkiksi kannustamalla opiskelijoita keskusteluihin.

Taulukon 2 mukaan opetussuunnitelman perusteiden antamista suuntaviivoista toiset ovat voimakkaammin esillä Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelmassa kuin toiset. Tiivistetysti voidaan todeta, että kaikkien viiden eri teeman yksityiskohtaisemmat aiheet ovat hyvin lähellä yksilön omaa elämää. Viimeinen eli yksilön rooli yhteiskunnan jäsenenä on teema, jota käsitellään yhteiskuntatiedossa jyvskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa. Seuraavaksi eniten käsitellään oikeutta, hallintoa ja taloutta.

Poliittinen järjestelmä jää sen sijaan käsittelemättä ja lähin aihe oppilaitoksien opetussuunnitelmassa on suomalaisen yhteiskunnan arvojen tuntemus. Lisäksi vain harvat opiskelijat käyvät moduulin 4, johon yhteiskunnan arvot ovat sijoitettu, joten teema saattaa jäädä kokonaan pois opinnoista. Muistakaan teemoista ei ole sisällytetty paikalliseen opetussuunnitelmaan kaikkea esitettyä. Esimerkiksi yksilön vaikuttamisen mahdollisuudet ja järjestötoiminta eivät ole mukana. Tältä pohjalta voidaan todeta, että oppilaitosten opetussuunnitelman rakentaminen uudelleen valtakunnallisten perusteiden pohjalta olisi tarpeen, sillä tähänastinen kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelma on laadittu ennen uusinta opetussuunnitelmasuosituksen julkaisua.

Taulukosta 2 selviää, kuinka laajat teemat karsiutuvat suppeiksi matkalla opetukseen, jolloin yksilön kytkös yhteiskuntaan katoaa. Toisaalta suomalaisittain yksityiselämän asioista puhumista vältetään, joten teeman toteutus on suppeahko. Kotouttamiskoulutus on kuitenkin tarkoitettu uudeksi aluksi, jonka on tarkoitus antaa työvälineet yhteiskuntaan: kielen ja tiedon. Oppilaitosten opetussuunnitelman ongelma on se, että yksityiskohtaisuudestaan

huolimatta teemoihin jako ei ole selkeä. Mikäli kotouttamiskoulutuksesta tahdotaan teemojen jatkumon säilyttämiseksi ja kehittämiseksi ennemmin lukukausimuotoinen kuin kurssimuotoinen, on panostettava teemakokonaisuuksien sisältöihin kurseittain: ensimmäisten moduulien yksilötason teemoista on helppo laajentaa aiheita yhteisöllisemmälle tasolle seuraavilla kursseilla.

Opetusryhmän edistyminen kurssilla riippuu useasta seikasta: opiskelijoiden kielellisestä kehittämisestä, opettajien opetuskäytänteistä sekä oppilaitoksen opetussuunnitelmien tavoitteiden järjestyksestä. Tutkimani kaksi ryhmää olivat pysyneet keskimääräisen hyvin mukana opetussuunnitelman rungossa, mutta joissain asioissa oli vaihtelua. Alaluvussa 7.4.2 vertailen Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston opetuskäytänteitä perustellakseni yhtenäisen kotouttamiskoulutusrakenteen kehittämistä.

7.4.2 Oppilaitosten opetuskäytänteiden vertailua

Yhteisestä opetussuunnitelmasta huolimatta kansalaisopiston ja aikuisopiston väliltä löytyi ero jos toinenkin. Kansalaisopiston ryhmällä oli selkeästi monipuolisempia työskentelytapoja perinteisen luokkaopetuksen ohella, kun taas aikuisopistolla tehtävätyyppisiä oli useita, mutta muuten kurssin tapahtumat olivat ainoastaan luokkahuoneessa. Tämä tosin esiintyi päinvastaisena toisessa asiassa: kansalaisopistolla käsiteltävät aiheet olivat hyvin konkreettisia, koska opiskelijoiden kielitaito ei vielä yltänyt abstraktimmalle tasolle. Aikuisopiston ryhmä oli poikkeuksellinen aktiivinen ja osaava, joten opettajan mukaan ryhmän kanssa kehittyi mielenkiintoisia keskusteluja monista abstrakteista aiheista.

Havaitsin eroavaisuutta myös suomen kielen ja yhteiskuntatiedon integroinnissa. Aikuisopistolla tiiviistä teemakokonaisuuksista pystyi ammentamaan käytännön kielitaitoa niin sisällöllisesti kuin kieliopillisestikin, kuten alaluvussa 7.3 kuvailin asumisen teeman opiskelua. Kansalaisopiston yhdistelmät olivat ehkä enemmän opiskelijoiden tutustuttamista ympärillä oleviin ilmiöihin kuin varsinaista tiedon tankkausta. Esimerkkinä tästä oli tehtävä, jossa opiskelijoiden täytyi kirjoittaa suomalaisten ministerien harrastuksista. Yhdistettyinä teemoina olivat siis ministerit ja harrastukset. Lopputuloksena tällaisesta aineksien integroinnista on se, että opiskelijat tuntevat ministerien nimet ja ehkä tittelit, kuten haastatteluiden perusteella ilmeni, ja he osaavat kirjoittaa harrastuksistaan, mutta muun muassa ministerien varsinainen rooli ja sijoittuminen Suomen hallintohierarkiaan jäänee melko hämäräksi heille tämän perusteella.

Luokkahuoneen vuorovaikutus oli kansalaisopistolla vahvasti opettajajohtoista, mikä johtuu osin siitä, että monet opiskelijat nojasivat selkeästi opettajan antamaan tukeen. Useilla oli jo A1-taitotasokuvauksen mukainen toimiva alkeiskielitaso tai parempi, mutta epävarmuus omasta osaamisesta oli luultavasti vielä suuri. Aikuisopistolla oli varsinkin

opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta paljon enemmän. Mietin, voisiko tämä johtua heidän opettajansa maahanmuuttajataustasta: opiskelijat eivät välttämättä koe häntä niin voimakkaana auktoriteettina, koska hänkin on opiskellut suomen kielen toisena kielenään.

Kansalaisopistolla käytettiin myös kirjallisissa kokeissa aikuisopistoa enemmän evaluointia eli laajempaa taitojen testausta kuin pelkän kielitaidon mittausta. Opettaja haastatteluiden perusteella kansalaisopistolla opettaja saattoi asetella koekysymyksen niin, että se testasi vain oppijan sisällöllistä tietoutta kielitaidon sijaan, vaikka vastauksen piti tietysti olla suomeksi. Tämä havainto yllätti jonkin verran oppilaitosten vertailussa, koska aikuisopistolla yhteiskuntatiedosta annetaan todistukseen arvostelu, mutta kansalaisopistolla arviointi kohdistuu vain kieleen. Kansalaisopiston ryhmässä oli siis opiskelijoiden oman motivaation varassa, mitä heille jää mieleen yhteiskuntatiedon teemoista. Myllymäki (2008: 32) esittää, että usein maahanmuuttajien opettajat joutuvat työskentelemään paljon yksin, mistä päätätelin, että oppimisen tarkastaminen ja testaaminen voivat siksi joskus jäädä kiireessä tai unohtua kokonaan.

Kumpi sitten on oppimisen väline ja kumpi kohde, suomen kieli vai yhteiskuntatieto? Kansalaisopiston opettajan mukaan hänen omassa opetuksessaan kieli on kohde, koska sitä arvioidaan. Aikuisopiston opettaja sanoi puolestaan vaihtelevansa painotusta: suomen kielen oppiminen on perustavoite, mutta välillä kuitenkin se toimi työkaluna sisällön välittämiseksi. Hän kertoi pitävänsä opiskelijoille välillä tietoiskuja "kieli-iskujen" sijaan, jolloin opiskelijat saivat sisällöllistä lisätietoa jostain asiasta eikä heidän tuolloin ollut tarpeellista ymmärtää ja oppia informatiivista tekstiä sanasta sanaan. Lisäksi opettaja käytti opetuksessaan sanastoa, joka ei ollut liian yksinkertaistettua, jotta opiskelijat totuisivat tavalliseen puhekieleen.

Opettajien opetusstrategioissa on todettavasti yksilöllisiä eroja. Tarkoitukseni ei ole luokitella tällä jomman kumman opettajan tai oppilaitoksen metodeja toista paremmaksi, vaan kuvata opetuksen linjoja molemmissa, jotta löytäisin sen, mitä tutkimuksessani etsinkin: käytännön ideoita opetuksen vaatimusten yhdenmukaistamiseksi.

7.5 Tulosten merkityksestä ja rajoitteista

Yhteiskuntatiedon opetuksen toteutus riippuu paljolti opettajan valinnoista jyvaskyläläisessä kotoutumiskoulutuksessa. Työ- ja elinkeinovirasto haluavat maahanmuuttajien kielitaidosta arvioinnin, yhteiskunnallisten tietojen tasoa ei velvoiteta tuomaan arvioinnissa esiin. Opettajien mukaan selkeämmät suuntaviivat helpottaisivat arvioinnin ulkopuolelle jäävien asioiden opetusta ja sen myötä yhtenäistäisivät kokonaiskuvaa. Koulutuksen tulokset eivät ole välttämättä sitä, mitä opetussuunnitelmasuosituksessa (OPH 2007) on asetettu tavoitteiksi. Lisäksi aikuisopiskelu on

muista syistä riippuen haastavaa. Opiskelun sujumiseen vaikuttavat oppijoiden ikä, kulttuuriset erot ja opiskelutottumukset. Useilla opiskelijoilla voi olla myös perhettä, mikä saattaa vähentää itsenäisen opiskelun määrää sekä suomalaisten kontaktien luomista.

Yhteiskunnalliset aiheet tulevat opiskelussa käsittelyyn usein opiskelijoiden omien kysymysten ja tiedon tarpeen kautta. Lisäksi opettajat hyödyntävät kielen opiskelussa sellaisia sisältöjä ja teemakokonaisuuksia, joissa on käytännön tietoa arkielämän aiheista. Opettajat eivät halua, että opiskelijat opiskelisivat kuvitteellisten hahmojen elämää keksityssä ympäristössä, koska opetusaineistoa saa myös aidoista ihmisistä muun muassa autenttisten tekstien pohjalta. Opettajat haluavat, että opiskelijat oppisivat kotouttamiskoulutuksen kursseilla vähintäänkin perustiedot ja -taidot suomalaisesta arkielämästä ja saisivat toimivan kielitaidon, joka on kieliopillisesti hyvää. Kun kielitaidon perusrakenteet ovat kohdallaan, kieltä on helppo oppia lisää. Lisäksi kurssien sisältöjen pitäisi olla helposti sovellettavissa käytännön tilanteisiin opettajien mukaan.

Kotouttamiskoulutus vastaa pääpiirteiltään valtakunnallista opetussuunnitelman perusteiden suositusta. Kielitaito ei kuitenkaan kehity kaikilla samalla tahdilla, joten kielellinen osaaminen voi jäädä tavoitellun B1-tason alapuolelle. Koulutuksessa tutustutaan suomalaiseen työelämään ja opiskeluun, mutta opettajien mukaan pääpaino on kielikoulutuksella. Arjen taidot ovat monilla opiskelijoilla hallussa, vaikka yhteiskunnassa toimimisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet eivät välttämättä tule selväksi. Erillisen yhteiskuntatiedon kokonaisuuden sijaan kursseilla opetetaan niitä asioita, jotka ovat kulloinkin tarpeellisia.

Yhteiskuntatiedon opetus integroidaan suomen kieleen sisältöinä. Opettajat hyödyntävät autenttista materiaalia kuten yksinkertaistettua kieltä käyttäviä selkouutisia, jotka ovat tarkoitettu helpottamaan esimerkiksi maahanmuuttajien tai ulkosuomalaisten uutisten seuraamista. L1-tuki eli äidinkielen tuki kuitenkin puuttuu. Opiskelijoilla on usein käytössä itse hankittu sanakirja, jonka laajuus ja ajankohtaisuus on kielikohtaista.

Opettajat pitivät yhteiskuntatietoa välineenä kielenopetukseen, mutta painotus vaihteli: joskus kieli oli väline sisällön opiskeluun. Opettajat kertoivat olevansa motivoituneita opettamaan yhteiskuntatietoa, mutta totesivat, että asia oli pitkälti opettajakohtainen. Kaikki eivät olleet yhtä kiinnostuneita, vaan pitivät fokuksen kielessä. Yhteiskuntatiedon osaamista ei seurattu kokeilla tai muilla tavoin eikä varsinainen arviointi koskenut muuta kuin suomen kieltä. Opettajat saivat vapaaehtoisesti antaa maininnan opiskelijan taidoista todistukseen, mutta arvio on subjektiivinen, sillä heillä ei ole yhtenäistä arviointijärjestelmää.

Sisällönanalyysillä suoritettu haastattelutulosten tarkastelu ja erittely on pääasiassa tulkintaa merkityksistä, joita haastateltavat tuovat esiin. Analysoitavaa tekstiä – tässä tapauksessa

haastatteluita – tarkastellaan sekä näkyvien merkitysten että piilomerkitysten puitteissa (Kvale 1996: 301). Opiskelijat antoivat yhteiskunnalle suomenkielisiä sanallisia merkityksiä lain, sääntöjen, kulttuurin ja yhteisöllisyyden nimikkeillä. Suomalaisessa yhteiskunnassa korostui haastattelujen perusteella koulutus. Piirroksissa he kuvastivat yhteiskuntaa henkisenä tilana, ympäristönä, luontona ja valtiona. Observontien ja haastattelun perusteella opettajat tahtovat opiskelijoiden näkevän yhteiskunnan juuri näinä piirteinä: ympäristönä, jossa yksilöllä on tietty paikka ja velvollisuudet – toisaalta myös mahdollisuudet. Osallistujat antoivat yhteneväisen mielipiteen siitä, että kielitaito on kuitenkin kotouttamiskoulutuksen tärkein päämäärä. Tulini tähän tulokseen muun muassa sen perusteella, että haastateltavista vain kaksi käytti englantia ja vain niissä kohdissa, jolloin he eivät osanneet esittää asiaa suomeksi edes kiertoilmaisulla.

Yksi tutkimustuloksien rajoite oli kokemattomuuteni tutkijana kenttätyössä, erityisesti haastatteluiden osalta. Olen tottunut opettajan rooliin luokassa, mutta se on juuri ongelmallinen, mikäli mieli saada haastateltavan tuntemaan itsensä aiheen asiantuntijaksi. Opettajarooli nousi pintaan toisinaan, jolloin haastatteluun syntyi ohjailua ja "opettamista". Jos esimerkiksi opiskelija ei ymmärtänyt kysymystä, saatoin selittää sanoja tai sisältöä liian pedagogisella otteella, mikä on saattanut ohjata joitain vastauksia tiettyyn suuntaan. Ongelma oli tosin vain ensimmäisten haastatteluiden aikana, joten en kokenut sen vaikuttavan lopullisiin tuloksiin.

Uskon tuloksieni olevan merkittäviä kotouttamiskoulutuksen kehittämiseksi. Tutkimukseni antaa vastauksen yhdestä näkökulmasta pohdintaan koulutuksen tavoitteiden täyttymisestä eli siitä, miksi maahanmuuttajat työllistyvät Suomessa heikosti (Suokonautio 2008: 48). Kuten mainitsin tavoitteissani, aiheen kuvauksen avulla voidaan laatia muun muassa ajantasaisempaa opetussuunnitelmaa, keinoja opetuksen eriyttämiseksi ja arviointiviitekehystä, joita sovelletaan ryhmäkohtaisesti sekä aikuisopistolla että kansalaisopistolla.

8. Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Tässä luvussa pohdin saamiani tuloksia ja arvioin tutkimukseni toteuttamista. Totesin jo tutkimukseni tavoitteita asettaessani, että yleistettävyyys ei ole työni tavoite, mutta tulokset tarjoavat silti viitteitä kokonaistilanteesta. Tuloksia katsellessani olen havainnut, että niistä voi saada käytännön neuvoja tai ainakin palautetta ja perspektiiviä mukaan opetukseen. Jotta tulokset olisivat yleistettävissä, tutkimusaineisto olisi pitänyt kerätä molempien oppilaitoksen kaikista opetusryhmistä, ja ajallisesti pitkittäistutkimus, kuten vuoden mittainen kotouttamisjakso, olisi ollut tarpeen.

Usein kuitenkin käy niin, etteivät maahanmuuttajat opiskele koko vuotta siirtyen aina kursseilla eteenpäin, vaan saattavat käydä saman kurssin uudelleen tai siirtyä tilapäisesti Palapeliin, jos kursseilla ei ole tilaa. Ymmärrettävistä syistä tällaisen aineiston kerääminen, työstäminen ja analysointi saattaisi olla vuosien työ, joten suppeamman aineiston analyysi puolustaa paikkaansa pro gradun laajuisessa tutkimuksessa. Seuraavaksi käyn ensin läpi pohdintojani etnografisesta tutkimuksesta ja analyysin eri osista ja lopuksi luvussa ovat johtopäätökseni tutkimuskysymysteni valossa.

Tutkimuksen toteutuksen ja tulosten tarkastelua

Etnografinen tutkimus oli minulle haastava, jopa vaikea, mutta myös innostava ja mukava matka tutkimustyön kentällä. Perinteinen suomalainen etnografinen tutkimus painottuu vahvasti sukupuolen merkityksen ja (perus)koulumaailman etnografiseen tarkasteluun, joten oli kiintoisaa tehdä tutkimusta poikkeavammassa ympäristössä, kulttuurisen diversiteetin rajapinnassa. Etnografia sopi hyvin tutkimuksen luonteeseen, sillä ihmisiä ja ihmisten ajatuksia tutkittaessa on mielestäni tarpeellista antaa tilaa heidän välittämilleen viesteille. Tällöin tarkasteltavan kulttuurin kuvauksesta saa monitasoisemman ja yksityiskohtaisemman (Pöyhönen 2004: 25).

Pohdin tutkimuksen mahdollisia haasteita luvun 5 lopussa. Listasin tuleviksi haasteikseni kielen, tutkijan rooliin sopeutuminen ja tietyn fokuksen säilyttämisen. Kielikysymys vaihtui haasteesta hyödyksi: suomen kieli teki tutkimuksesta vain mielekkään, koska haastatteluissa neuvottelimme haastateltavien kanssa yhdessä joistain merkityksistä. Näin pääsin itsekin syvemmälle suomalaiseen yhteiskuntatietoon, kun opiskelijainformantit selittivät näkemyksiään oman kielitaitonsa puitteissa ja kun toisinaan jouduin mukauttamaan kysymyksiä aina sen mukaan, ketä haastattelin. Mietin usein, osaisinko selittää itse yhtään paremmin samoja asioita suomeksi.

Toinen haaste oli tutkijan roolin ylläpito yhtenäisenä ja yhdenvertaisena erityisesti haastatteluissa. Yhtenäisellä tarkoitan sitä, että tutkijan rooli ei muutu haastatteluiden myötä esimerkiksi välinpitämättömämmäksi, mikäli eri henkilöiltä saadut vastaukset ovatkin hyvin samanlaisia keskenään. Muutos myönteiseen, eriyttävämpään tutkijan rooliin, kuten tehokkaampaan jatkokysymysten kehittelyyn, on taas aina tervetullutta: on tärkeää pohtia vastauksia yksilöiden vastauksina, vaikka ne olisivat samankaltaisia. Yhdenvertaisella tarkoitan puolestaan sitä, että tutkija pystyisi kohteilemaan osallistujia tasapuolisesti taustamuuttujista, kuten iästä, kielitaidosta, sukupuolesta ja kansalaisuudesta riippumatta.

Kolmas haaste oli polttopisteen pitäminen nimenomaan yhteiskuntatiedossa ja suomen kielessä aineistonkeruuvaiheessa. Niin opettajat, opiskelijat kuin minä tutkijana rönsyilimme herkästi haastatteluissa myös kulttuurin puolelle, vaikka pyrin määrittelemään ennen haastatteluja selkeän eron kulttuurin ja yhteiskunnan välille. Observointitulokset ja lomakekyselyt neutralisoivat tätä ilmiötä hiukan, mutta silti kulttuuriset aiheet heijastuvat joistakin saamistani vastauksista.

Lomakekyselyiden tulosten perusteella totesin, että suomi 1 - ja suomi 2 -ryhmän maahanmuuttajien kirjallisissa suorituksissa abstraktimmat aiheet, kuten yhteiskuntatiedon määrittely, olivat suurimmalle osalle informanteista haasteellisia. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida ennalta opiskelijoiden kirjalliset taidot kysymyksiä laatiessa. Lomakekyselyn piirrostehtävästä nousi muutamia mielenkiintoisia hahmotteluita, kuten informanttien oman roolin erot kotimaassa ja Suomessa. Toiset hahmottivat itsensä osana yhteiskuntaa tai jotain muuta yhteisöä, kuten perhettä, ja toiset taas näkivät kokemuksensa itsestään sisältä päin, esimerkiksi tunnetiloina. Totesin lomakkeen olevan hyvä keino opettajalle myös oppimisen testaamiseksi, koska se vastaa pientä koetta, mutta antaa silti tilaa assosioida.

Luvussa 7 määrittelin, että etnografisesti tulkiten myös vastaamatta jättämisen voi ajatella vastaukseksi. En ottanut tyhjiä vastauksia mukaan varsinaiseen tulosten analyysiin, mutta jäin silti miettimään, mitä he, jotka jättivät osan tai kaikki kohdat tyhjiksi, halusivat viestiä tällä valinnallaan lomakekyselyssä. Kysymys on kiintoisa, koska kaikki ei voi olla kiinni vain kyselyyn osallistuneiden motivaatiosta: esimerkiksi yksi vähiten kyselystä innostunut opiskelija oli kuitenkin vastannut jotain jokaiseen kohtaan. Mitkä olivat muiden syyt vastaamatta jättämiseen? Epävarmuus oman kielitaidon tasosta on varmasti yksi tekijä, mutta mielessäni kävi, etteivät ehkä jotkut tahdo ottaa kantaa yhteiskunnallisiin asioihin, koska kotimaassa tällaiset asiat ovat tulenarkoja. Myös minulta tutkijana oli ehkä virhe painottaa, ettei kyseessä ole arvostettava testi tai koe, jolloin opiskelijoiden instrumentaalinen motivaatio saavuttaa hyvä tulos ei aktivoitunut. Ehkä osa opiskelijoista odotti, että antaisin lopuksi ne “oikeat vastaukset” esittämiin

kysymyksiini. Toisessa opetusryhmässä opettaja kävikin läpi lomakekyselyn sanastoa sen täyttämisen jälkeen, koska opiskelijat pyysivät. Myllymäki (2008: 47) toteaa, että toisaalta monet maahanmuuttajat eivät hyväksy suoritusta, josta he saavat arvosanakseen vähemmän kuin kiitettävän. Jotkut saattoivat siis jättää vastaamatta siinä luulossa, ettei heidän suorituksensa riitä minulle ellei suoritus ole erinomainen.

Observoinnissa oli haittaa ainoastaan seuratun jakson lyhydestä. Kursseja olisi kannattanut käydä seuraamassa jo niiden alusta lähtien kerran, pari viikossa tiheän ja tiiviin seurantajakson sijaan, jotta kokonaiskuva olisi ollut realistisempi. Havainnoistani jäi puuttumaan muun muassa ryhmadynamiikan vaikutus opetukseen: pidemmällä observointijaksolla olisi saattanut selvitä, millaisia toiveita opiskelijat esittävät opettajalleen kielitarpeensa täyttämiseksi ja kuuluuko toiveissa ryhmän vai yksilöiden ääni. Jäin kaipaamaan tutkimukseeni siis hiukan lisäsyvyyttä.

Sain kuitenkin kerättyä haluamaani materiaalia opetuksen sisällöistä havainnoimistani 10 tunnin jaksoista, joten tässä suhteessa, oheistiedon hankintana, observointi oli onnistunut. Myös muita hyviä puolia oli: Pidin tutkimuksen kannalta tärkeänä osallistuvan observoinnin tuomaa lähietäisyyttä opiskelijoihin. Jos en olisi kertonut heille itsestäni, antanut heidän kysellä minusta ja tutkimuksestani ja seurannut tunteja paikan päällä osallistuen välillä opetukseen, haastattelut olisivat voineet mennä hyvin eri tavoilla. Nyt tutustuin opiskelijoiden kielitaitoon ennakkoon ja osasin rakentaa kysymykset sopivalla tavalla kullekin haastateltavalle. Osasin myös kysyä opettajilta tarkemmin heidän opetusmetodiensa taustoja ja käytänteitä, kun sain seurata ensin vierestä heidän työtään.

Olenaisin observointitulosten perusteella tekemäni johtopäätös oli mielestäni se, että omien opetusstrategioiden tarkka reflektointi on yksi parhaimmista tavoista saada palautetta. Käyttämäni observointilomake oli itse asiassa itsearviointilomake, enkä voinut olla ajattelematta sitä opettajan omasta näkökulmasta. Kaikkia huomioitavia seikkoja on mahdoton muistaa ilman ajattelua tukevaa lomaketta. Yhteenvetona havainnoinnin tuloksista sanoisin, että opiskelijoille selvennetyillä oppimistavoitteilla, rauhallisella ohjauksella, selkeämmällä vuorovaikutteisuudella, autenttisilla materiaaleilla ja monipuolisemmalla kielen osioiden harjoittamisella – yhdistettynä tietysti jo hyväksi havaittuihin metodeihin – kummankin ryhmän opiskelusta tulisi niin sisällöllisesti kuin kielellisesti jäsennellympää.

Opettajuus ei ole käyttäytymisrekisteri, jonka tarvitsisi aina olla päällä, varsinkaan tutkijan ja tarkkailijan roolissa. Erityisesti henkilökohtaisena kokemuksena mieleenpainuvinta oli nimittäin oikeanlaisen roolin löytäminen haastattelijana. Kuten luvussa 7.5 kerroin, tutkijuuden ja opettajuuden erottelu oli monimutkaista, sillä siihen ei voinut vaikuttaa pelkästään itse. Myös

jotkut opiskelijoista, jotka eivät olleet ehkä täysin sisäistäneet rooliani tutkijana, "harhauttivat" helposti tälle tielle. Osa pyyteli anteeksi väärää sanavalintojaan, osa kirjoitti haastattelun yhteydessä käyttämiäni sanoja itselleen ylös tai kaipasi haastattelukysymyksiini minulta oikeita vastauksia. Myös tutkijan olisi hyvä reflektoida tekemistään eritoten aineiston keruun aikana, jottei päämäärä unohtuisi.

Opettajien haastattelutkaan eivät olleet yksinkertaisempia toteutettavia. Esimerkiksi Gilan kanssa keskustelut syvenivät ja laajenivat usein ohi kysymysteni aiheiden. Koetin kuitenkin tällaisessa tilanteessa palata takaisin aiheeseemme ja tarkentaa kysymystäni tai esittää kysymyksen uudelleen. Mietin, oliko tässä kyseessä pientä kielimuuria esimerkiksi kysymyksen asettelun tai painotuksen osalta, vaikka toisaalta Gila puhui todella hyvää suomea. Toisekseen opettajat puhuivat yhteiskuntatiedon lisäksi paljon kulttuurisista aiheista, joten haastatteluaineistosta tuli ennakoitua monitahoisempaa.

Opiskelijoiden teemahaastattelun kysymykset olisivat voineet olla tarkemmin keskitettyjä siihen, mitä opiskelijat ovat jo opiskelleet. Nyt valitsin aiheiksi asioita, jotka toistuivat selkeästi luvun 2 yhteiskuntatiedon kirjoissa ja opetussuunnitelmissa, mutta aiheiden ajankohtaisuutta olisi voinut tarkistaa molempien opetusryhmien kurssisuunnitelmasta. Olisin voinut keskittyä ennakkoon paremmin myös siihen, miten aion lopulta analysoida aineistoni. Kvale toteaa, että haastattelujen jälkeen on aivan liian myöhäistä miettiä, miten aineiston voisi analysoida (1996: 176). Minulla oli idea sisällönanalyysista, mutta haastattelukysymyksiäni opiskelijoille olisin voinut asettaa sopivammiksi testiryhmän avulla. Huomasin haastatteluissa, että muutamat kysymykset eivät olleet olennaisia tavoitteeni osalta, sillä puutteellisen kielitaidon vuoksi opiskelijat eivät välttämättä ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä tai osanneet muodostaa suomenkielistä vastausta. Tein pilottihaastattelun yhdelle opiskelijoista, joka selvisi haastattelusta kiitettävästi. Ongelma oli vain siinä, etten ollut ymmärtänyt hänen olevan suomen kielen taidoltaan ryhmän parhaimpia. Asetin siis varsinaisten haastatteluiden kysymysten kielen tason hänen taitojensa mukaisesti, joten toisille kysymykset saattoivat olla kielellisesti vielä liian vaikeita.

Ymmärsin vasta jälkikäteen, että rohkeammilla lisäkysymyksillä haastatteluista olisi voinut saada irti entistä enemmän, koska opiskelijainformantit olivat taidoistaan riippumatta motivoituneita suomen kielen käyttäjiä. Sain kuitenkin molemmilta opettajilta kattavan ja innostavan haastattelun, mikä kompensoi vaikeuksiani opiskelijahaastatteluiden toteuttamisessa. Säästin opettajahaastattelut aineistonkeruun loppuun siltä varalta, että minulle tulee mieleen lisäkysymyksiä opiskelijahaastatteluiden perusteella.

Yhtenäisyydessä ja yhdenvertaisuudessa pysymisessä oli eniten ongelmia

opiskelijahaastattelussa, koska tein aina useamman haastattelun peräkkäin. Välillä en yksinkertaisesti muistanut, olinko kysynyt jotain kysymystäni haastateltavalta vai oliko se vain kaiku edellisestä haastattelusta.

Opettajan roolia oppimisen innoittajana ei voi vähätellä. Opettajan tulisi löytää keino, jolla hän saa koko ryhmän vuorovaikutukseen ja suhtautumaan myönteisesti opiskeluun ja sen sisältöihin. Aiheen torjuva "ei kiinnosta" -suhtautuminen voi olla haitallista kielitaidonkin kehitykselle, koska epämielikkään sisällön yhteydessä voi olla integroituna uusia rakenteita, joita opiskelijan täytyy hallita, jotta kielitaito voi kehittyä. Kuten toinen opettajainformanteista totesi haastattelussaan, jotkin asiat eivät ole opiskelijoille uusia, mutta he voivat silti oppia samasta aiheesta suomen kielellä. Jo opitun kertaus vahvistaa tiedon syvärakenteita ja uusi kieli tuo siihen mahdollisuuden käyttää sitä uudessa kulttuurikontekstissa.

Haastatteluissa ja observoinnissa ilmeni, kuinka kokenutkin opettaja joutuu tekemään toisinaan paljon taustatyötä, mikäli ryhmä ei ole motivoitunut opiskelemaan tai opiskeltava asia on vaikeatajuinen. Etnografisen metodin mahdollistama triangulaatio antoi – aiemmin mainitsemistani vastoinkäymisistä huolimatta – paljon enemmän perspektiiviä tällaiseen tutkimukseen kuin yksittäinen aineistonkeruu- tai analyysimenetelmä olisi antanut.

Kotouttamiskoulutuksen kehittämideoita

Kaikista johtopäätöksistä tärkeimpänä pidän löytämiäni kehityskohteita opetuksen yhtenäistämiseksi. Opetuksen lähtökohtana pitäisi ehdottomasti olla toimiva opetussuunnitelma, jota oikeasti käytetään ja joka ei ole opetussuunnitelma vain nimellisesti. Nykyisestä tilanteesta vahvistui samanlainen mielikuva kuin Myllymäen (2008: 48) havainnoista, että maahanmuuttajien kurssit tuotetaan resurssien puutteen vuoksi kiireessä. Oppitunteja on liian vähän, ja jos pitää ylimääräisiä tunteja, niistä saa huonomman palkan (Myllymäki 2008: 48).

CLILin avulla kotouttamiskoulutuksesta on mahdollisuus saada huomattavasti monimuotoisempaa verrattuna nykyiseen teoria- ja tekstipainotteiseen luokkaopetukseen. Aineintegraation periaatteita kannattaisi liittää vahvemmin opetussuunnitelmaan, josta ne siirtyisivät luonnollisesti opetukseen. Autenttisuutta opetukseen voi tuoda äidinkielenään suomea puhuvien avulla. Sekä kotouttamiskoulutuksen opiskelijat että tulevat s2-opettajat hyötyisivät siitä, jos suomen kielen oppijat ja osaajat pääsisivät keskustelemaan yhdessä harjoituksen vuoksi. Harjoittelua voisi tehostaa myös monimediaisoin keinoin: verkkokeskustelussa yhdistyvät vahvasti kieli, kirjoitetun tekstin harjoittelu sekä sisällön käsittely. Vaikkei opiskelijan kotoa löytyisi verkkoyhteyttä, yhä useamman oppilaitoksen varusteluun kuuluu vapaasti käytettävä atk-luokka.

Opettajilla olisi yhä kurssien suunnittelussa ja toteutuksessa paljon vapauksia, vaikka jokin tarkempi, rajatumpi opetussuunnitelma tulisi käyttöön. Lisäksi opetuksessa pitäisi olla selkeä runko, olipa kyseessä yhteiskuntatieto tai kulttuuri. Sen voisi rakentaa jo opetussuunnitelmaan vahvemmin suomen kielen tarjoaman rungon ympärille, jolloin aineintegraatio ei voi jäädä sivuun. Opiskeltavaa materiaalia on paljon, joten teemat täytyisi valikoida huolellisesti ja niitä pitäisi käsitellä prosessinomaisesti (Elio 1993: 42). Toinen haastatteluun osallistuneista opettajista kertoikin käyttävänsä teemakokonaisuuksia, joissa on opiskeltavana sekä kieli että jokin olennainen sisältö.

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen suositus opetussuunnitelmaksi (2007) tarjoaa selkeitä yläkäsitteitä (ks. esim. taulukko 2), jotka on helppo purkaa alakäsitteiksi ja jaotella teemoiksi. Sanaston ja kieliopin runkoon saa lisättyä sivuhaaroja muun muassa opiskelijoiden omista kielellisistä ja tiedollisista lähtökohdista ja tarpeista sekä kommunikatiivisen kielitaidon harjoittelusta. Kaikki teemat, kuten politiikka, eivät kiinnosta kaikkia eivätkä välttämättä mahdu mukaan kurssisuunnitelmaan. Opetusta voidaan eriyttää yksinkertaisin keinoin, kuten tarjoamalla kiinnostuneille esimerkiksi suomenkielisiä, ajankohtaisia materiaaleja tai lähdeviitteitä kotimaasta ja Suomesta. Joitain teemoja ei ole aina tarpeellista käsitellä koko opiskeluryhmän voimin, vaan olennaisempaa on käydä perusteellisesti läpi kursseille valitut teemat (Pöyhönen – Saario 2009).

Tasoryhmitystä kannattaisi myös miettiä uudelleen. Haastatteluiden perusteella jotkut olivat käyneet jo useamman kerran saman tason kielikurssin, vaikka koulutuslinjan pitäisi olla koko ajan eteenpäin suuntautuva (Pöyhönen ym. 2009: 59). Jotkut heistä saattavat turhautua opiskelemaan aina samoja sisältöjä, koska heidän kielitaitonsa ei kuitenkaan riitä eteenpäin siirtymiseen. Ryhmät olivat myös paikoitellen liian heterogeenisiä kuten aiemmissakin selvityksissä on ilmennyt (ks. esim. Arajärvi 2009; Pöyhönen ym. 2009). Tässä on hyvä syy siihen, minkä vuoksi kotouttamisohjelmaan pitäisi luoda myös virallinen yhteinen arviointijärjestelmä. Opiskelijoiden kielitaidon kulkua kuvaamaan on mahdollista käyttää esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua (ks. EKS), johon kerätään säännöllisesti opiskelijoiden suorituksia: kirjallisia ja suullisia tuotoksia, kokeita, palautteita ja itsearviointeja. Näin opiskelijoista on olemassa arvosanan lisäksi taitotasojatkumon kuvaus, joka auttaa heidän jaotteluun opetusryhmiin. Jyväskylässä ryhmien muodostaminen taitotason mukaan olisi täysin mahdollisia, sillä maahanmuuttajia on vähemmän kuin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ja opetusryhmien koot ovat siten pienempiä (Pöyhönen ym. 2009: 38).

Kielitaidon osalta arviointia varten on olemassa Eurooppalainen viitekehys, jota kansalaisopisto ja aikuisopisto jo käyttävät. Ongelma onkin, miten muita

kotouttamiskoulutuksessa opetettuja tietoja ja taitoja arvioidaan. Yhteiskuntatiedon osaamisesta olisi mielestäni tärkeä saada arvio, jotta saadaan käsitys yksilön yhteiskunnallisista valmiuksista. Kärjistetysti sanottuna on outoa, että opetussuunnitelmaan kuuluu tiettyjä opiskeltavia teemoja, joita ei kuitenkaan oleteta opiskelijoiden omaksuvan, koska heidän tietojaan ei arvioida. Opettaja saa helposti informaatiota osaamisesta esimerkiksi mainitsemillani lomakekyselyillä ja teettämällä opiskelijoilla itsearviointeja. Jos koepaperi on vaikea täyttää, myös suullisen kokeen voi järjestää esimerkiksi keskustelun muodossa, jolloin opettaja saa ohella näyttöä kommunikatiivisista taidoista. Tietojen kartoitus on tärkeää, koska kotouttamiskoulutuksen tavoitteena on maahanmuuttajien työllistäminen.

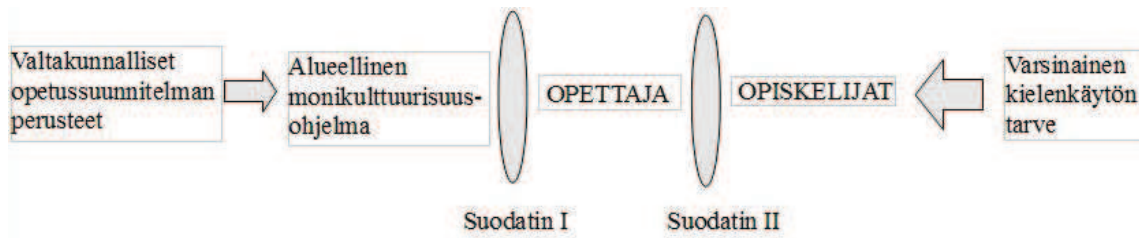
Arvion valmiuksista ei tarvitsisi olla numeraalinen, vaan sanallinen arvio olisi parempi, koska kyse ei ole varsinaisista kouluarvosanoista, vaan arkielämän taidoista. Sanallisella arvioinnilla tarkoitan tässä muutaman virkkeen mittaista kuvausta opiskelijan tiedoista esimerkiksi opiskelutaitojen, yksilön yhteiskunnallisen roolin ja muun yhteiskuntatietouden osalta. Sanallisesta arviosta on hyötyä, kun maahanmuuttaja siirtyy kotouttamiskoulutuksesta työhön tai opiskelemaan: Yritykset tarjoavat yleensä perehdytystä uusille työntekijöilleen ja useissa oppilaitoksissa on mahdollisuus päästä valmentaville kursseille, mikäli tietojen täydennykselle on tarvetta arvioinnin perusteella. Eurooppalaiseen kielisalkkuun (ks. EKS) voi kerryttää näyttöä myös käytännön kielitaidosta potentiaalisia työnantajia tai oppilaitoksia varten. Maahanmuuttajien koulutuksessa siihen voisi kerätä tietoja, mitä aiheita kielisalkun omistajat hallitsevat suomeksi.

Yksilön asiat, kuten oikeudet ja velvollisuudet, ovat mielekkäitä sisältöjä maahanmuuttajille, koska ne ovat tiiviisti oman elämän teemoja. Opetuksen täytyisi kuitenkin tuottaa opiskelijoille selkeä Suomen yhteiskunnan perusrakenteen tuntemus, joka kielikoulutuksen myötä auttaa maahanmuuttajia löytämään oman monikulttuurisen identiteettinsä. Kuten omissa tuloksistani sekä luvussa 5 esitellyssä Suokonaution lisensiaatintutkimuksesta (2008) nousi esiin, maahanmuuttajat kaipaavat riittäviä tietoja, jotta he voivat työllistyä Suomessa. Tällä hetkellä kuitenkin useita teemoja jää käymättä ja opiskelu on hidasta, koska opiskelijoilla ei ole riittäviä oppimisstrategioita käsittelemään sekä yhteiskuntatietoa että suomen kieltä.

Suodatinmalli

Loppupäätelmänä tahdon vielä esitellä suodatinmallin, joka kehittyi mielessäni tuloksia analysoidessani. Kotouttamiskoulutuksen toteutuminen paikallisella tasolla hahmottui minulle

tutkimustulosten myötä eräänlaiseksi kaksisuuntaiseksi tunneliksi, jossa on kaksi suodatinta matkan varrella. Havainnollistan seuraavan kuvion avulla, mitä tulosten perusteella koulutuksessa tapahtuu.



Kuvio 4. Kotouttamiskoulutuksen suodatinmalli.

Kuvioni mukaan opetussuunnitelman perusteet antavat alueellisille monikulttuurisuusohjelmille ohjeistuksen siitä, mitä kotouttaminen on ja mitkä ovat sen sisällöt ja tavoitteet. Monikulttuurisuusohjelmat ovat suuntaviivana oppilaitoksille ja opettajille, mutta tässä eteen tulee ensimmäinen suodatin. Suodatin I kuvastaa oppilaitosten omaa opetussuunnitelmaa, jonka tulee tarkentaa valtakunnallista ja alueellista ohjeistusta. Jyväskylän aikuisopistolla ja kansalaisopistolla on opetussuunnitelma, mutta se on laadittu neljä vuotta sitten eikä suunnitelmaa ole päivitetty sittemmin. Toinen opettajista sanoi haastattelussa, että moduuleista koostuvan opetussuunnitelman toteutus jäi puolitiehen, koska kotouttamiskoulutus muodostuikin lopulta kurssimuotoisemmaksi lukuvuosimuotoisen sijaan. Toisin sanottuna opiskelijat saattavat käydä esimerkiksi suomi 1 -kurssin useampaan kertaan ja olla välillä myös Palapelissä, mikäli sopivaa kurssia ei ole tarjolla. Opiskelun jatkumo on siis osin katkonainen.

Opettajat joutuvat vetämään omat päätelmänsä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, joka on melko suurpiirteinen, ja vanhasta oppilaitosten opetussuunnitelmasta. Näiden perusteella he suunnittelevat omat kurssinsa, joihin maahanmuuttajat sitten osallistuvat. Suodatin II on opettajan ja opiskelijoiden välillä. Se on ensimmäisen suodattimen tapaan tyhjiö, jossa pitäisi olla selkeästi muun muassa yhteiset arviointikriteerit ja oppilaitoksen opetussuunnitelman määrittelemät sisällöt. Nykytilanteessa tieto kuitenkin välittyy opiskelijoille ilman näitä viitekehyksiä, joten läpi suodattuvat vain opettajan omat tulkinnat ja näkemykset eivätkä yhdessä eri asiantuntijoiden kanssa neuvotellut kriteeristöt ja opetussisällöt.

Toisesta suunnasta tulevat lisäksi opiskelijoiden varsinaiset kielenkäyttötarpeet. Näiden tarpeiden pitäisi vaikuttaa opetukseen, mutta suodatin II ja vielä myös suodatin I saattavat toimia negatiivisena filterinä. Kielitaidon tarpeet vaihtelevat yksilöllisesti ja varmasti myös ajan saatossa: esimerkiksi epälineaarista lukutaitoa ei ole aiemmin tarvittu yhtä paljon kuin internetin

kehittymisen myötä. Pöyhösen ja Saarion mukaan (2009, ks. luku 5) opiskelijat pääsevät parhaiten mukaan oppimiseen, kun he saavat itse neuvotella kielellisistä merkityksistä ja omista tarpeistaan ja tavoitteistaan. Opiskelijoiden täytyisi siis päästä vaikuttamaan kurssisisältöihin, vaikka kielikoulutuksen asiat tulisivat entisessä järjestyksessä. Opiskelijoiden käsitys omista taidoista saattaa jäädä kuitenkin arvioinnin puutteen myötä toiseen suodattimeen, jolloin heille voi syntyä mielikuva, että opettaja yksin tietää, mikä on tarpeellista opettaa.

Erityisesti aineiston analyysin aikana työni on uhannut laajentua moneen suuntaan. Tutkimuksen osalta jäi erityisesti kiinnostamaan maahanmuuttajien suomen kielen käyttö vapaa-ajalla muun muassa tiedonhaussa ja sosiaalisissa suhteissa: Seuraavatko opiskelijat suomalaisia tiedotusvälineitä kuten televisiota tai verkkolehtiä? Millaiseksi he kokevat esimerkiksi sanomalehtien diskurssin suomen kielen tiedon välittäjänä? Mistä he hankkivat tietoa vieraskielisessä ympäristössä? Millaisia mahdollisuuksia Internetin keskustelupalstoilla on maahanmuuttajien suomenkielisten sosiaalisten suhteiden kehittämiseksi?

9. Loppusanat

Kielellisen ja ei-kielellisen oppiaineen sitominen toisiinsa aineintegraatiolla on yksi tärkeimmistä oppilaitosten kehittämisen haasteista millä hyvänsä opetuksen saralla, vaikka sitten kotouttamiskoulutuksessa tai perusopetuksessa. Specialistien sijaan yhteiskunta tarvitsee moniosaajia, joten koulutuksen toivotaan usein valmistavan ihmistä kielellisesti ja tiedollisesti päteväksi työntekijäksi (Sajavaara – Salo 2007: 233).

Yhteisön tarpeet ovat lähtökohtana oppilaitosten olemassaololle, mutta myös yksilön tarpeita pitäisi huomioida. Ensinnäkin peruskoulutuksen on tarkoitus antaa yleissivistystä yksilöille ja toisekseen yksilöillä on omia tavoitteita, joihin he pyrkivät muun muassa koulutuksen avulla. Yksi, usein huomiotta jäävä, tarve on oman yhteiskunnallisen identiteetin kehittäminen. Olisikin hyvä, jos opetussuunnitelman perusteisiin palaisi kansalaistiedon kaltainen oppiaine, jossa selvennettäisiin erityisesti yksilön vaikuttamismahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia – ja siten kohennettaisiin myös nuorten itsetuntemusta: kun ihminen ymmärtää itseään, hän ymmärtää myös muita. CLIL-opetuksen tavoite monikulttuurisesta kompetenssista tähtää juuri tähän (Eurydice 2006).

CLILin aineintegraation periaatteita on mielestäni olennaista soveltaa s2-opetuksessa ja erityisesti aikuisten kotouttamiskoulutuksessa, jotta monikielisen yhteisön luominen ja ylläpito toteutuisi kokonaisuudessaan. Kotouttamiskoulutus on tuttua jo useammalle Euroopan valtiolle (ks. esim. Europa 2007), joten CLILin periaatteista ja tavoitteista täytyisi laatia enää vain aikuiskoulutukseen soveltuva versio, joskin aineksia opetukseen saa myös lasten ja nuorten opetukseen tarkoitetuista tavoitteista.

Yksilöiden monikulttuuriset tarpeet eivät kuitenkaan poistu silkalla yksisuuntaisella koulutuksella, vaan vuorovaikutuksen pitäisi olla kaksisuuntaista, jotta kiinnostuksen mukana monikulttuurista tietotaitoa syntyisi myös valtaväestön joukkoon. Kasvavaa monikulttuurisuutta ei pidä ottaa vastaan vain kielikoulutuspoliittisena ja taloudellisena haasteena, vaan ennemminkin voimavarana. Toki Suomeen on muuttanut ihmisiä iät ja ajat esimerkiksi Venäjältä ja Ruotsista, mutta sen jälkeen on tullut mietittäväksi pakolaisuuslähtökohta ja sittemmin EU:n myötä muun muassa työvoiman vapaa liikkuvuus, joka tuo enemmän ihmisiä ulkomailta Suomeen. Miten valjastaa tämä kaikki siten, että hyötysuhde olisi mahdollisimman suuri ja haittavaikutukset, kuten maahanmuuttajien jääminen alempaan yhteiskuntaluokkaan kielitaitonsa vuoksi, jäisivät suhteellisen vähäisiksi? Yhteisten taitotasoluokitteluiden ja arviointikriteerien avulla on helpompi saada käyttökelpoista tietoa ihmisten osaamisesta ja tarvittaessa kehittää lisäkoulutusta, jos merkittävän suuruisella ryhmällä on peruskoulutuksenkin jälkeen selkeitä vaikeuksia selvittää

kielellä.

On tärkeää, että Euroopan neuvosto on tuonut käyttöön yhtenäisiä oppimistavoitteita ja kriteeristöjä EU-alueella, kuten Eurooppalaisen viitekehysten kielen taitotason arviointiin. Euroopan neuvoston tavoite kielten opetuksesta on asettanut perusopetukselle merkittävän päämäärän: jokaisessa Euroopan valtiossa opiskeltaisiin jatkossa oman äidinkielen ja alueellisen toisen/vieraan kielen lisäksi ainakin yhtä vierasta kieltä. Kieltenopetuksen olisi tarkoitus tapahtua CLIL-toiminnan mukaisesti eli ei-kielillisiä aineiden sisältöjä opettaessa, joten ajallisesti oppijat eivät joudu lisäoppitunneille. (Eurydice 2006.) Oppijoiden kulttuuritausta voi tosin jäädä näin vähemmälle huomiolle, joten esimerkiksi heidän omaa äidinkieltään täytyy tukea ja vahvistaa. Nämä samat asiat ovat mielestäni sovellettavissa sekä maahanmuuttajien että supisuomalaisen aikuiskoulutukseen. Muutaman vuoden kielikoulutus on selkeästi parempi kuin 30 vuotta elämästä sanoen "Anteeksi, en ymmärrä suomea/englantia/ruotsia". Monikulttuurinen tietous ei ole vain suomalaisten tietojen lisäämistä muista maista ja kielistä, vaan myös maahanmuuttajien Suomi-tietouden ja suomen kielen koulutusta.

Tekemääni tutkimusta voisi laajentaa useampaan suuntaan. Esimerkiksi työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta tarjoaville oppilaitoksille voisi laatia kattavamman ja toimivamman, helpommin käytäntöön sovellettavan opetussuunnitelman sekä yhtenäisen arviointikriteeristön esimerkiksi yleiseurooppalaisten linjausten avulla. Lisäksi alueellisia monikulttuurisuusohjelmia voisi päivittää jatkotutkimuksen avulla ja lisätä näin oppilaitosten yhteistyötä, kun koulutuksen hierarkia olisi selkeämpi. Kattavampi kurssitarjotin voisi olla olennainen uudistus kotouttamiskoulutukseen: osa opiskelijoista oli kiinnostunut enemmän kielestä kuin yhteiskunnallisista aiheista, koska he ovat saattaneet asua Suomessa jo vuosia.

Kaikki kielitaitotasot sekä tarvittavat uudistukset vaikuttavat myös s2-opettajankoulutukseen: alalla on paljon erilaista koulutustarvetta, mutta henkilökohtaisen kokemukseni perusteella opettajankoulutus on liian yleispätevää ja kielen rakenteisiin keskittynyttä. On tärkeää muistaa, että opettaja edustaa usein opiskelijoilleen opettamaansa asiaa. Suomi toisena kielenä -opettaja on useille opiskelijoille sekä suomen kielen että kulttuurin kuva. Kotouttamiskoulutuksen kehittämisessä ei ole kyse vain Suomi-kuvan kilven kiillottamisesta, vaan siitä ajatuksesta, mikä todetaan yhdenvertaisuuslaissakin (L21/2004): Tarkoituksena on turvata ja edistää yhdenvertaisuutta yhteiskunnassamme. Suomeen muuttavilla täytyy olla mahdollisuus osallistua ja toimia suomalaisessa yhteiskunnassa sen tasavertaisina jäseninä heidän etnisestä alkuperästään riippumatta.

Lähteet

- Ad hoc -määritelmä 2004. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Neljäs painos. Houghton Mifflin Company, 2004. Verkkosanakirja Answers.com. <http://www.answers.com/topic/ad-hoc> 5.5.2010.
- Arajärvi, Pentti 2009. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Selvityshanke maahanmuuttajien työllistymisestä ja kannustinloukuista. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
- Arola, Pauli 1993. Yhteiskuntaelämään opettaminen. Teoksessa Arola, Pauli – Elio, Keijo – Huuhtanen, Taina – Pilli, Arja, *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 80–88. Helsinki: Yliopistopaino.
- Arola, Pauli 2001. Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* s. 1–8. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Berry, John W. 1980. Social and cultural change. Teoksessa H. C. Triandis – R. W. Brislin (toim.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* s. 211–279. Viides painos. Boston: Allyn and Bacon.
- CLIL Network. Vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen verkosto Suomessa. <http://clil-network.educode.fi/> 19.7.2010.
- Collier, Virginia P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quaterly* 23:3 s. 509–531.
- Echevarria, Jana – Vogt, MaryEllen – Short, Deborah J. 2008. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Kolmas painos. Boston: Pearson.
- EKS = Eurooppalainen kielisalkku. Euroopan neuvosto. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html 20.4.2010.
- Elio, Keijo 1993. Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines. Teoksessa Arola, Pauli – Elio, Keijo – Huuhtanen, Taina – Pilli, Arja, *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 11–79. Helsinki: Yliopistopaino.
- Euroopan komissio 2003. *Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen*. Toimintaohjelma 2004–2006. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fi.pdf 1.8.2010.
- Euroopan komissio 2008. *Vieraskielinen opetus*. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fi.htm 19.7.2010.
- Euroopan komissio 2004. *Kohti EU:n yhteistä maahanmuuttopolitiikkaa*. Oikeus- ja sisäasioiden pääosaston tiedotus- ja viestintäyksikkö, Bryssel. http://ec.europa.eu/justice_home/key_issues/immigration/immigration_1104_fi.pdf 20.3.2010.
- Europa 2007. Common programme for the integration of Non-EU Member Country Nationals. Europa-sivusto. http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114502_en.htm 2.8.2010.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning at School in Europe*. Tutkimusraportti. Eurydice - The information network on education in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf 26.3.2010.
- Eurydice 2009. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Eurydice – The information network on education in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf 2.8.2010.
- EVK 2001 = Eurooppalainen viitekehys. Common European Framework of Reference for Languages;

Learning, Teaching, Assessment.

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/Common%20European%20Framework.pdf> 20.4.2010.

- Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Huttunen, Irma – Takala, Sauli 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 325–353. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Härmälä, Marita 2004. Kielten näytöt ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 181–189. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Hymes, Dell H. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London; Bristol PA: Taylor & Francis 1996.
- Jalonen, Kimmo – Kähkönen, Petri 2008. *Kansalainen – Yhteiskuntaopin kertauskirja*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Jäppinen, Aini-Kristiina 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 193–206. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, Paula – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa Kalaja, Paula – Menezes, Vera – F. Barcelos, Ana Maria, *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. Houndmills, United Kingdom: Palgrave Macmillian.
- Kankkunen, Tarja 2007. Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 177–205. Tampere: Osuuskunta Vastapaino,.
- Karjalainen, Niina – Korhonen, Sirpa – Pirinen, Tuula – Riitijoki, Terhi 2007. *Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Maahanmuuttajaverkoston alustava suunnitelma syksyllä 2007 alkavalle koulutukselle. Kolmas versio, julkaistu 27.4.2007.
- Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Opetushallitus.
<http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> 7.5.2010.
- Korkiasaari, Jouni 2009. Siirtolaisuus- ja monikulttuurisuuskurssi, luentokalvot.
http://users.utu.fi/joukork/tiedostot/9_Siirtolaisuus_ja_monikulttuurisuus.pdf 6.5.2010.
- Koskela, Mirjam – Passoja, Soile 2007. *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kvale, Steinar 1996. *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- L21/2004. Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040021> 6.5.2010.
- L493/1999. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 22.4.1999.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990511> 2.9.2010.
- Laitinen, Kari – Rinne, Jarmo – Suominen, Petteri 2004. *Suomen tie. Lukion yhteiskuntatieto*. WSOY / WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana*.

Lähtökohtana koulutuksen tutkimus s. 9–14. Osuuskunta Vastapaino, Tampere.

- Löfström, Jan 2001. Artikkelit Yhteiskuntatiedon ongelma, Yhteiskuntatiedon kehittämisuunta: tiedetaustan selkiyttäminen ja teoreettisuuden lisääminen ja Yhteiskuntatieteiden ykseys? Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* s. 9–30. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 151–176. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Miles, Matthew B. – Huberman, Michael A. 1994. *Qualitative data analysis*. Toinen painos. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Myllymäki, Vuokko 2008. ”Miten saada maahanmuuttajaopiskelija ymmärtämään, miksi hän opiskelee?” *Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet*. Suomen kielen pro gradu –työ. Jyväskylä: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nurminen, Johanna – Turtiainen, Kati (toim.) 2006. *Jyväskylän kaupungin, Jyväskylän maalaiskunnan, Laukaan ja Muuramen monikulttuurisuusohjelma*. Jyväskylä: Jyväskylän sosiaali- ja terveyspalvelukeskus. http://www.jyvaskylanseutu.fi/files/monikulttuurisuusohjelma_0701xx.pdf 26.3.2010.
- OPH 2004 = *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen perusteet*. Muille kuin oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. <http://www02.oph.fi/ops/aikuisops/aikuisperusteet.pdf> 3.3.2010.
- OPH 2007 = *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Suositus opetussuunnitelmaksi. Opetushallitus. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46966_koto_ops.pdf 26.3.2010.
- OPH 2010a = *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa* -esite. Opetushallitus. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/121983_OPH_maahanmuu.ajaesite_fivalmis.pdf 6.5.2010.
- OPH 2010b = YKI:n taitotasokuvaukset. Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/taitotasokuvaukset 7.5.2010.
- Palmu, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 137–150. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Pienekö sivistyssanakirja 2008. Jukka Korpela. <http://www.cs.tut.fi/~jkorpela/siv/> 1.8.2010.
- Pietikäinen, Sari – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele – Kalaja, Paula – Leppänen, Sirpa – Pitkänen-Huhta, Anne 2008. *Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy*. International Journal of Multilingualism. 5/2008, s. 79–99.
- Pöyhönen, Sari 2004. *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Väitöskirjatyö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, Sari – Saario, Johanna 2009. *In the land of paper - Migrant pupils and adolescents learning literacies in Finland*. LED2007: Refereed conference proceedings of the 2nd International Conference of Language, Education and Diversity. University of Waikato, Hamilton: Wilf Malcom Institute of Educational Research.
- Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja – Kyllönen, Teija – Vehviläinen, Eeva-Maija – Rynkänen, Tatjana 2009. *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen*

yhteistyö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Rantala, Leena 2008. Etnografiasta 30.10.2008.

<http://metodologia.files.wordpress.com/2008/10/etnografiasta.pdf> 5.5.2010

Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html 4.5.2010.

Saario, Johanna 2006. Yhteiskuntaopin tunnint (kielen)oppimisympäristönä. Teoksessa Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka – Järvinen, Heini-Marja (toim.), *Kielenoppija tänään - Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. s. 221–236.

Sajavaara, Anu – Salo, Mailis 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 233–249. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Schlepperegell, Mary J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12: s. 435–436.

Seikkula-Leino, Jaana 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 207–224. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Suokonautio, Jaana 2008. *Palapelin palat paikoilleen*. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, Euroopan Sosiaalirahasto 2000–2006.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomivaara, Timo 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet.

<http://www.mm.helsinki.fi/~tuomiva/Y125luku6.pdf> 5.5.2010.

Tutkielmanteon tukisivut. Toim. Pasi Saukkonen.

<http://www.valt.helsinki.fi/staff/psaukkon/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html> 1.8.2010.

Työministeriö 2005. Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti. http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj351.pdf 20.7.2010.

Uusikylä, Petri – Tuominen, Anniina – Mäkinen, Anna-Kaisa – Reuter, Niklas 2005. Työministeriö 2005. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi.

http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt267.pdf 20.7.2010.

LIITE 1.**KYSELYLOMAKE**

Nimi:

Ikä:

Kotimaa:

Äidinkieli:

Olen asunut Suomessa:

Mikä on sinun mielestäsi yhteiskunta?

Mitä on sinun mielestäsi yhteiskuntatieto?

Mitä asioita yhteiskuntatiedossa opetetaan?

Ohje: Jos et tiedä varmasti, voit arvata!

Yhdistä toisiinsa liittyvät sanat! Kirjoita, mitä muita sanoja alla oleviin sanoihin voi liittyä?

talous

oikeus

hallinto

hallitus

demokratia

koulutus

politiikka

puolue

ammattikoulu

vaalit

laki

ministeri

presidentti

raha



Piirrä tämän paperin toiselle puolelle kaksi kuvaa sinusta:

- Sinä kotimaassasi
- Sinä Suomessa

LIITE 2.

OBSERVOINTILOMAKE

Mukaiillen SIOP®-lomaketta ”The Sheltered Instruction Observation Protocol”

(Echevarria, Vogt & Short 2008)

Arviointiasteikko 1-5

5 = Hyvin ilmeinen / hyvin selvä

4 = Melko ilmeinen

3 = Jonkin verran ilmeinen

2 = Ei kovin ilmeinen

1 = Ei ilmeinen

I. Tunnin valmistelu/alustus

1. Sisällöllinen tavoite selkeästi määritelty, esitetty ja kerrattu opiskelijoiden kanssa
2. Kielellinen tavoite selkeästi määritelty, esitetty ja kerrattu opiskelijoiden kanssa
3. Sisällön käsitteet soveltuvia opiskelijoiden ikään ja koulutustasoon nähden
4. Täydentävät materiaalit korkeatasoisia ja opetusta selventäviä ja täydentäviä (esim. tietokoneohjelmat, taulukot, mallit, visualisoinnit)
5. Sisältö sopiva ryhmän kaikille eri taitotasolle
6. Mielekkäitä oppimistehtäviä ja aktiviteetteja (esim. kyselyt, kirjeen kirjoittaminen, simulaatiot, rakennemallit), jotka yhdistävät oppitunnin aiheet kielen harjoitteluun niin lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen kuin puhumisen osalta

II. Opiskelijoiden kokemusten hyödyntäminen uuden asian opetuksessa

7. Käsitteet yhdistettävissä suoraan opiskelijoiden kokemuspohjaan
8. Yhdistäminen tehty selkeästi uuden ja vanhan tiedon välille
9. Keskeinen sanasto käsitelty tarkasti, kuten kirjoittamalla, toistamalla ja korostamalla tekstistä

III. Tilanteeseen/ryhmään sopiva syöte

10. Opetuspuhe opiskelijoiden taitotasolla (esim. hitaampi tahti, ääntäminen, yksinkertainen lauserakenne)
11. Selkeä tapa selittää teoreettisia aiheita
12. Sisältö pyritään selkeyttämään vaihtelevien keinojen avulla, kuten mallintamalla, visualisoimalla, käytännön harjoituksilla, esimerkeillä, eleillä ja kehonkielellä

IV. Oppimisstrategiat

13. Opiskelijoilla riittävästi mahdollisuuksia käyttää oppimistrategioita
14. Oppimisen tukena ja apuna käytetään ”rakennustekniikoita”, esimerkiksi ääneen lausumista
15. Korkeampaa ajattelua aktivoivia kysymyksiä ja/tai tehtäviä (kirjallisia, analyttisiä ja tulkinnallisia kysymyksiä)

V. Vuorovaikutus

16. Useita mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja keskusteluun sekä opettajan että kanssaopiskelijoiden kanssa, mikä rohkaisee antamaan yksityiskohtaisia vastauksia oppitunnin käsitteistä
17. Ryhmän rakenne tukee oppitunnin kielellisiä ja sisällöllisiä tavoitteita
18. Jokaiselle opiskelijalle annetaan yhdenmukaisesti aikaa vastata
19. Opiskelijoilla riittävästi mahdollisuuksia selventää itselleen keskeisiä sisältöjä L1-kielellä avustajan, opiskelutoverin tai L1-materiaalin avulla.

VI. Käytännön harjoitukset

20. Opiskelijoille tarjotaan käytännön materiaaleja ja/tai esimerkkejä, joiden avulla he voivat harjoitella uuden sisällöllisen tiedon käyttöä.
21. Opiskelijoille tarjotaan aktiviteetteja, joiden avulla he voivat siirtää sisällöllisen ja kielellisen osaamisen käytäntöön luokkahuoneessa.
22. Aktiviteeteissa huomioidaan kaikki erilaiset kielelliset taidot, kuten lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja puhuminen.

VII. Oppitunnin esitystapa

23. Sisällölliset tavoitteet esitettiin selkeästi
24. Kielelliset tavoitteet esitettiin selkeästi
25. Opiskelijat sitoutuivat opetuksen seuraamiseen noin 90–100-prosenttisesti tunnilla
26. Tunnin tempo oli sopiva opiskelijoiden taitotasoon nähden

VIII. Kertaus/arviointi

27. Monipuolinen kertaus tunnin sanastosta
28. Monipuolinen kertaus keskeisistä sisällöllisistä käsitteistä
29. Säännöllinen/täsmällinen palaute opiskelijoille heidän tuotoksistaan
30. Jatkuva opiskelijoiden ymmärtämisen ja oppimisen arviointi kaikkien oppitunnin aiheiden osalta, esim. pistokokeilla, ryhmäpalautteella...

LIITE 3.

Haastattelukysymyksiä opiskelijoille

Haastattelun tarkoituksena on puhua opiskelijoiden kanssa Suomen yhteiskunnan ja suomen kielen opiskelusta kansalaisopistolla ja aikuisopistolla.

Taustatietokysymykset:

- Kuinka kauan olet ollut Suomessa?
- Mitä muita kieliä osaat kuin äidinkieltä ja suomea?
- Asutko yksin vai perheen kanssa?
- Kuinka kauan olet opiskellut suomen kieltä?

Yhteiskuntatiedosta teemoittain

I Yleistä tietoa Suomesta

2. Millainen maa Suomi on?
3. Mitä haluat oppia Suomesta?
4. Mikä on hyvää Suomessa?
5. Mikä on huonoa Suomessa?
6. Mitä opettaja on kertonut Suomesta?
7. Mitä kirja/oppimateriaalit ovat kertoneet Suomesta?
8. Millainen on suomalainen yhteiskunta?
9. Millainen on suomalainen ihminen?
10. Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä asioita suomalaisille?
11. Millainen on suomen kieli?
12. Mihin sinä käytät suomen kieltä?

II Työ ja koulutus

- Mitä tiedät suomalaisista kouluista?
- Mitkä koulut suomalainen ihminen yleensä käy?
- Mitä kouluja sinä olet käynyt kotimaassasi?
- Mitä sinä tahdot tehdä Suomessa?
- Mitä töitä/opintoja sinä haluaisit tehdä?

III Suomi ja EU

- Kuka johtaa Suomea? Kuka johtaa Jyväskylää?
- Mitkä eri osat kuuluvat suomalaiseen hallintoon?
- Mitä puolueita Suomessa on?
- Miten eduskunta valitaan?
- Mitä tiedät Euroopan unionista?
- Mitä mieltä olet Euroopan Unionista?

LIITE 4.

Haastattelukysymyksiä opettajille

I Opetuksen toteutus

- Kuinka paljon viikko-opetuksesta on yhteiskuntatietoa?
- Opetetaanko yhteiskuntatietoa kurssilla vain kieleen integroituna vai onko yhteiskuntatiedosta omia tunteja?
- Miten yhteiskuntatietoa opetetaan suomen kielen yhteydessä?
- Miten näet kulttuurin opettamisen ja yhteiskuntatiedon opettamisen suhteen?
- Missä menee kulttuurin ja yhteiskuntatiedon raja?

II Opetuksen sisältö

- Mitä kuuluu yhteiskuntatietoon kotouttamiskoulutuksessa?
- Kuinka paljon paikallisia asioita käsitellään suhteessa valtiolliseen tietouteen?
- Mistä ja miten opetuksessa lähdetään liikkeelle?
- Mikä on tärkeää oppia suomalaisesta yhteiskunnasta ensimmäisenä?
- Miten näet kielen roolin yhteiskunnallisten sisältöjen opetuksessa? Ovatko kieli ja sisällöt mielestäsi irrallaan vai opetatko samalla kielenkäyttöä, jota tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen?

III Opiskelijat ja yhteiskuntatieto

- Mitä opiskelijat mielestäsi ymmärtävät käsitteellä ”yhteiskuntatieto”? Miten hyvin he tuntevat käsitteen, onko se heille sanana tuttu?
- Miten opiskelijoiden yhteiskuntatietoutta testataan?
- Mitä opiskelijoiden on vaikeaa ymmärtää suomalaisessa yhteiskunnassa?
- Mitä ongelmia opiskelijoilla on yleensä Suomessa / suomalaisessa yhteiskunnassa?

Kansalaisopiston observointituloksien perusteella (taulukko 1) opiskelijat pääsevät opiskelemaan yhteiskuntatietoa usein autenttisista teksteistä, kuten Yleisradion tuottamista selkouutisista. Opettajan antamat tehtävät harjoittavat paljolti uusien sisältöjen ja sanastojen käyttöä suullisissa vuorovaikutustilanteissa, ja myös ääntämistä harjoitellaan. Opettaja kysyy toisinaan opiskelijoilta kysymyksiä, jotka vaativat hiukan korkeamman ajattelun aktivoimista ja pidempien vastausten tuottamista. Monimediainen visualisointi on lähes jatkuvasti opetuksen tukena.

Hyvistä harjoitustehtävistä huolimatta oppituntien kielelliset tavoitteet jäävät usein epäselviksi opiskelijoille, eikä erillisiä oppimisstrategioita hyödynnetä ainakaan tietoisella tasolla suomen ja yhteiskuntatiedon yhdessä opettelemiseksi. Yhteiskunnallisia sisältöjä on paljon, mutta oppijoiden L1-tuki on heidän sanakirjojensa varassa. Tunneilla käsiteltiin siis integraation kannalta oikeita aiheita kielen ohella, mutta tiedon siirto elämään jäi kesken. Arjen kielitaidon harjoittelu jää irralliseksi luokkahuoneopiskeluksi, joka kartuttaa kielitaitoa, muttei sellaisia sisältöjä, joita maahanmuuttajat tarvitsevat jokapäiväisessä elämässä. Kieltä on vaikea käyttää, jos ei tiedä, mihin sitä käyttää.

Aikuisopiston tuloksista tein ensimmäisenä havainnon, että opetusryhmän vapautuneen tunnelman myötä oppitunneilla kehittyi paljon hyviä keskusteluita. Opettaja antaa keskustelun viedä, vaikkakin se aiheuttaa joskus hiljaisempien ja kielellisesti heikotaitoisempien jäämistä ulkopuolisiksi. Opiskelijoiden aiempaa tietämystä sanastosta ja sisällöistä hyödynnetään uusien aiheiden taustana ja eri oppimistyyliä huomioidaan opetuksessa esimerkiksi eri medioiden avulla. Sisällöt ovat myös sellaisia, että ne on helppo yhdistää käytännön elämään. Kuten totesin aiemmin, maahanmuuttajilta puuttuu usein suomalaisia kontakteja, ja Myllymäki (2008: 27, 42) sanoo puolestaan, että opettajien mukaan s2-opettajaopinnoista puuttuu autenttisuutta.

Aikuisopiston ryhmän harjoitukset kuitenkin toistavat paljon samoja rutiineja, jolloin opiskelun syvyys jää välillä puuttumaan ja tilalle tulee mekaaninen toisto. Autenttisia tekstejä ei ole paljoa, mikä heijastuu sisältöä ja kieltä yhdistävän harjoittelun vähäisyytenä. Lisäksi toiset opiskelijat saivat sanakirjan ohella myös opettajalta L1-tukea yhteisen kielen vuoksi, mutta tietenkään tämä ei koskenut kaikkia ryhmän jäseniä.

Molempien opetusryhmien metodit hyödyntävät oppijoiden ennakkotietoja. Opettajien esittämät havainnollistukset olivat toimivia, mutta opetuksen tahti kiihtyi joskus huomattavasti. Opetuspuhe on molemmilla ryhmillä vaihtelevaa niin nopeudeltaan kuin kompleksisuudeltaan. Monimediaisuus ja runsas kuvien käyttö virkistivät kummankin ryhmän työskentelyä. Havainnoimani tunnit olivat pitkälti opettajajohtoisia, enkä tiennyt, olivatko opiskelijat edes ymmärtäneet mahdollisuutensa osallistua. Ehkä siksi opiskelijoiden osallistuminen oli välillä hyvin väsynyttä.

Kummaltakin ryhmältä puuttuivat tiedon käsittelyn strategiat, vaikka tieto on valmiiksi jäseneltyä. Toisaalta tässä juuri ongelma piilee: annettu tieto on jo ennalta sellaista, ettei sitä tarvitse työstää, jolloin vuorovaikutusta ei tarvita (Schlepperegell 2001: 435–436). Kielen ja jonkin toisen aineen integroinnissa tiedon etsintä ja sen analysointi ovat mielestäni tärkeä osa oppimisprosessia, sillä se vie liian huomion pois kielestä (vaikka oppimista tapahtuu silti), jolloin sisällön ymmärtäminen ja opiskelu nousee keskipisteeseen.

Suokonaution (2008: 85) mukaan maahanmuuttajat tarvitsevat kommunikatiivista kielitaitoa, jolla voi toimia saumattomasti yhteiskunnassa. Aikuisopiston ja kansalaisopiston opettajien vaihteleva opetuspuhe valmistaa opiskelijoiden passiivista kielitaitoa eli kuuntelemaan ja ymmärtämään monimutkaisempiakin puheenvuoroja. Sen sijaan aktiivisen kielitaidon harjoitteet tehtiin muiden ryhmän opiskelijoiden kanssa ennalta sovitun keskustelumuodon mukaisesti eli vuorovaikutteiset harjoitukset eivät olleet autenttisia.

7.3 Opettajien ja opiskelijoiden haastattelut

Opettajien haastattelut kestivät 40–45 minuuttia ja opiskelijoiden 15–20 minuuttia. Vaikka opiskelijoiden haastatteluissa oli enemmän kysymyksiä, kysymykset olivat yksityiskohtaisempia kuin opettajien haastatteluissa ja siten niihin oli mahdollisuus vastata lyhyemmin. Toisaalta kielitaito vaikuttaa vastauksien pituuteen, laatuun sekä mahdollisten lisäkysymysten syntyyn – ja toisaalta opettajilla voi olla koulutuksen asiantuntijoina myös enemmän sanottavaa.

Esittelen opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden analyysin tulokset tässä yhdessä alaluvussa, koska mielestäni eri osapuolten kokemukset ja ajatukset limittyivät välillä kiinnostavalla tavalla toisiinsa: esimerkiksi opettaja saattoi kokea, että hänen opetuksensa kotouttamiskoulutuksessa on liian yksipuolista, kielipainotteista, vaikka joistain opiskelijoista yhteiskuntatiedon sisältöjä oli jopa liikaa ja he toivoivat lisää kielitietoa.

Opiskelijoiden sanomaa

Opiskelijahaastatteluiden kolmena pääteemana olivat yleinen tieto Suomesta, työ ja koulutus sekä Suomi ja EU. Etnografista metodia noudattaen pyrin osallistumaan haastatteluun keskustelijana ja rakentamaan siten haastattelusta aitoa keskustelua. Keskustelussa nousivat eniten esiin ne yhteiskunnalliset aiheet, joita ryhmä oli opiskellut viimeisimmäksi tunneilla, joista osaa olin itsekin seuraamassa: Toisen opiskeluryhmän opiskelijat mainitsivat kaikki ministerit, kun kysyin heiltä Suomen hallinnosta, mutta kokonaisuutta kuvaava käsite *hallitus* saati *eduskunta* eivät olleet tuttuja. *Kansanedustaja*-sanon merkitystä he eivät tienneet, mutta osasivat

sekä presidentin että pääministerin nimet. Toisen ryhmän haastateltavat muistivat taas yhteiskunnallisista asioista asumisen ja Suomen historian – siis viimeisimmän ja yleisimmän aiheen. Kun muotoilin uudelleen saman kysymyksen, mitä heille on kuluvan kurssin aikana opetetettu, opiskelijainformantit luettelivat yhteiskunnallisista aiheista asumisen, perheen, kaupassa käynnin, työn haun ja tietyn osan valtionhallinnosta.

Nigel: Me opiskelemme... tai me keskustelimme asumisesta Suomessa. Keskustelimme myös, miten me haemme työpaikkaa esimerkiksi, miten me kirjoitamme CV:n ja se on hyvä... Mutta ongelma on, että tämä on suomi 2 -kurssi ja me opiskelemme asiaa että minun mielestä kuuluvat suomen kolme kurssille. Meillä ei ole tarpeeksi kokemusta käyttää imperfektiä, perfektiä.

HJ: Elikkä mennäänkö sinun mielestä liian nopeasti tällä kurssilla?

Nigel: Aa, it is like a gap. Minä en tiedä, mitä se on suomeksi, mutta me hyppäsimme. – – Minä osaan kirjoittaa, koska se on niin kuin matematiikka: jos minulla on aika miettiä, mitä tarvitsee kirjoittaa, mutta kun minä puhun suomea, ei tule suoraan päähän.

Yhteiskunnalliset teemat olivat Nigelin mukaan hyödyllisiä, mutta kielioppiasiat tulivat liian nopeasti. Kurssien välille oli jäänyt hänen mielestään tiedollinen rako eli jatkumo jäi ohueksi. Syynä voivat olla soveltumattomat pedagogiset käytänteet opetuksessa, jolloin esimerkiksi kielen oppiminen ei sidostu vahvasti kielen autenttiseen käyttöön. Toisaalta syynä voi olla se, etteivät opiskelijat pysty etenemään omaan tahtiinsa. (Pöyhönen ym. 2009: 59.)

Tiedustelin lisäksi opiskelijoiden mielipiteitä Suomesta ja heidän toiveistaan Suomessa asumiselle. Ajattelin saavani näin selville suomenkielisen sanaston ja sisältöjen perusteella, mitä he ovat oppineet, eli yritin löytää muun kontekstin kautta tietoa teemoista, joita kursseilla opiskellaan. Monet haastateltavat sanoivat haluavansa tehdä työtä Suomessa. He eivät välttämättä kokeneet omaa ammattiaan riittäväksi, vaan halusivat saada jonkin suomalaisen koulutuksen. Lastenhoitajana kotimaassaan työskennellyt Liner haluaa ammattikouluun opiskelemaan myyjäksi:

Liner: Mutta mä ajattelin, että jos mä työn otan, lastenhoitaja vaikea, koska lasten nopeasti puhuu suomea. – – Jos minä hyvin puhua suomea joskus, mä haluan lastenhoitaja.

Liner kokee siis kielitaidon hyvin ratkaisevaksi hänen ammatinvalinnassaan. Toinen opiskelija Sun puolestaan epäilee, ettei hänellä ole mahdollisuutta päästä kielitaidon puutteiden vuoksi suomalaiseen yliopistoon viimeistelemään fysiikan maisteriopintojaan:

Sun: Jos minä tehdä maisteri, sitten ehkä fysiikan opettaja. Jos ei, mulla on pitkä kokemus sihteerinä, koska minä olen tehnyt sihteerinä kotimaassa.

He uskovat tietojensa ja taitojensa riittävän, mutta kieli on kynnyskysymys useille. Haastateltavat eivät kuitenkaan ehdota, miten kielitaito kohenisi. Voi olla, että he uskovat opettajan tietävän, mikä on heille parasta (Pöyhönen ym. 2009: 25).

Toiset opiskelijoista eivät osanneet määritellä yhtä tarkasti, mitä he toivovat tulevaisuudeltaan Suomessa. Yksi heistä halusi saada minkä hyvänsä työn, kunhan vain hän pääsisi jo eteenpäin elämässään. Kotouttamiskoulutus on kuitenkin tärkeä osa uraohjausta. “Mikä hyvänsä työ” ei ole kotouttamiskoulutuksen tavoite, vaan erilaisia sisältöjä opiskelemalla on tarkoitus löytää erityiset kiinnostuksen aiheet, joiden perusteella voidaan suunnitella tulevaisuuden opintoja tai töitä. Toisella opiskelijalla taas oli ammatti, jota hän oli tehnyt työkseen jo vuosia Suomessa, mutta hän oli hakenut kotouttamiskoulutukseen, koska hän oli halunnut lapsensa vuoksi opiskella suomen kieltä. Osallistujien kielitaitotarpeet vaihtelevat paljon, mikä tekee ryhmistä entistä heterogeenisimpia. Erotuksena toisiin ei ole pelkkä kielitaito vaan myös tavoitteet.

Opiskelijat olivat hyvin tietoisia siitä, että Suomessa kouluttaudutaan paljon ja että se on myös suuressa osassa tapauksia heidän tiensä työelämään:

Felix: Kaikilla on peruskoulu, kaikilla on ja iso osa, heillä on sitten niinkun lukio tai korkeakoulu, ammattikorkeakoulu tai... Ja minä en muista, mutta se oli 20 prosenttia on opiskellut yliopistossa.

Elin: Mä haluan oppia kieliä, sitten ammatti, sitten yliopistossa ekonomista.

Useilla osallistujilla oli myös lapsia tai sisaruksia, joiden kautta heillä on mahdollisuus saada informaatiota muun muassa opiskelusta.

Haastattelemani Nigelin tapaus oli mielenkiintoinen: hän oli tullut perheineen Suomeen työnsä perässä muutama vuosi sitten, mutta vuoden 2009 talouskriisin myötä hänet oli lomautettu. Työ oli ollut englanninkielistä, joten nyt Nigel tarvitsi suomen kielen kielitaitoa ammattitaitonsa rinnalle saadakseen työtä Suomesta. Hän halusi muutenkin saada toimivan kielitaidon, sillä se antaa hänen mukaansa perspektiiviä myös elämään.

HJ: Jos sinulla on töitä Suomessa, niin haluatko sinä opiskella lisää vielä suomen kieltä?

Nigel: Joo! Joka kieli on uusi ikkuna maailmaan.

Nigel ilmensi hyvin lämmintä suhdetta suomeen, sillä hän näki uuden kielen henkilökohtaisena resurssina eikä pakolliseksi pahaksi työnteon edellytykseksi. Oman äidinkieliensä ja suomen

lisäksi Nigel puhui venäjää ja englantia. Hän kertoi, että suomalaisessa yhteisössä englannin puhuminen antaa myönteisen mielikuvan ihmisestä, mutta venäjän puhuminen taas saa ihmiset epäileviksi. Olisi kiinnostavaa tietää, mitä ajatuksia suomalaisille herää, kun he kuulevat maahanmuuttajien puhuvan suomea, koska siihen liittyviä reaktioita Nigel ei osannut kuvata.

Opiskelijoiden ja myös heidän opettajiensa mukaan kenelläkään ei ollut varsinaisia ongelmia Suomessa oleskelun suhteen. Heille oli vaikeaa pikemminkin suomen kielellä toimiminen. Kehittämistä vaatisi erityisesti kommunikatiivinen kielitaito, joka opiskelijoiden mukaan riippuu paljolti heidän suomenkielisistä sosiaalisista suhteista. Kysyin opiskelijoilta, käyttävätkö he vapaa-ajallaan suomea ja missä he käyttävät sitä. Monilla käyttökerrat olivat harvassa, mutta toisilla oli motivaatiota yrittää myös ei-natiivien suomen puhujien kanssa. Lana ja Elin pohtivat vapaa-ajan kielenkäyttöään näin:

Lana: No se on ongelma. Asiakas ei puhu, ystävä ei puhu [suomea]. Tarvitsee käyttää työvoimatoimistossa ja sairaala, minä vähän puhun suomeksi.

Elin: Kotona puoli tunti kaikki puhuu suomen kieli, äiti sanoo. Puoli tunti, joka päivä, viikonloppu suomi, koska kaikki haluaa tietää.

Kieli ei olekaan välttämättä Lanalle ja Elinille itse ongelma vaan kielen käytön vähyys, sillä suomenkielisten sosiaalisten suhteiden sitominen voi olla haastavaa. Nigelin mukaan osa suomalaisista on aavistuksen sulkeutuneita, jolloin kontaktia on vaikea saada. Felix kertoi, että ensivaikutelmaltaan suomalaiset ovat ujoja, mutta todellisuudessa suomalaiset ovat vain rauhallisia, ja siksi he voivat tuntua etäisiltä.

Kriittinen suomalaisen yhteiskunnan arviointi oli suurelle osalle haastateltavista vielä mahdotonta. Vain pari opiskelijaa osasi eritellä ja kuvailla kriittisemmin suomalaisen yhteiskunnan piirteitä.

HJ: Minkälaista Suomessa on elää, jos puhutaan vaikka hallinnosta tai politiikasta tai terveydenhuollosta? Miten sun mielestä täällä asiat toimii?

Nigel: Hmm, terveyshoito ei ole hyvä minun mielestä Suomessa. Esimerkiksi kun tarvitsen mennä hammaslääkärille, sinä voit odottaa kolme kuukautta ennen kuin saat aika.

Felix: Jos ajattelen, miten toimii Espanjan yhteiskunta, minun täytyy todeta Suomen parempi. – – Se on tosi vaikea selittää. Minä en tiedä, kaikki toimia oikein, kaikilla on sosiaaliturva.

Havaintojeni perusteella useilla ei ollut vielä riittävästi kielellistä tietoa samanlaista kielellistä tuotosta varten. Kun kysyin, mitä mieltä he ovat Suomesta, monien vastaus oli "todella hyvä".

Tarkennusta pyydettyä vastaus oli "kaikki on hyvää". Jos yritin lähestyä käänteisesti kysymällä, mikä on heidän mielestään huonoa Suomessa, vastaukset koskivat lähinnä säätä ja vuodenaikaa, lunta ja talvea. Suokonaution (2008: 19) mukaan joillain maahanmuuttajilla voi olla halu miellyttää heidän asioistaan päättäviä tahoja, jotta heillä olisi mahdollisuus kouluttautua ja asua Suomessa. Toisaalta neutraali tai myönteinen asenne voi paljastaa sen, että opiskelijoilla ei ole juurikaan kriittistä tietoa Suomesta.

On toki mahdollista, ettei opiskelijoiden elämä Suomessa sisällä vielä sellaisia elementtejä, joista he osaisivat muodostaa kokemustensa perusteella selkeitä mielipiteitä hyvistä ja huonoista asioista. Jos ei tiedä, mitä Suomessa on, sitä on vaikea arvioida. Esimerkiksi yleisimmät lait ovat suomalaisille melko tuttuja. Liikennesäännöt ovat lähes itsestäänselviä suomalaisten jokapäiväisessä elämässä (vaikkei sääntöjä aina noudatettaisikaan), mutta maahanmuuttajille lait ja kulttuuriset tavatkin voivat olla vielä epäselvää aluetta. Ei tosin pidä unohtaa sitä seikkaa, että monilla maahanmuuttajilla, varsinkin pakolaisilla, kotimaan olot ovat saattaneet olla sen verran vaikeat, että Suomi tuntuu todellisuuttaan paremmalta.

Muutamien haastatteluvastausten perusteella selvisi, että suhtautuminen yhteiskunnallisten aiheiden opiskeluun vaihteli merkittävästi. Tulkintani perusteella opiskelijoilla oli neljä näkökantaa yhteiskuntatietoon: (1) osa heistä on asunut Suomessa jo muutaman vuoden eli he tietävät jo "kaiken", (2) jotkut taas uskovat jäävänsä Suomeen, joten he haluavat tietää kaiken, (3) muutamat haluavat sopeutua Suomeen ja tarvitsevat tietoa aina erityisiin käytännön tilanteisiin ja (4) jotkut haluavat koulutuksesta vain suomen kielen kielitaidon, eivätkä heitä kiinnosta yhteiskuntatieto tai jotkin sen aihealueet ollenkaan. Opetus ja kurssisisällöt eivät ole välttämättä tarpeeksi motivoivia, kiinnostavia tai yksilön omaan tilanteeseen sopivia yhteiskuntatiedon opetukseen jyrkimmin suhtautuvien opiskelijoiden mielestä.

Opettajien sanomaa

Opettaja-haastatteluiden kysymykset olin jakanut ennakkoon myös kolmeen pääteemaan: opetuksen toteutukseen, opetuksen sisältöön sekä opiskelijoiden ja yhteiskuntatiedon suhteeseen. Selkeyden vuoksi nimeän opettajat keksityillä nimillä, jotta kokonaiskuvaa näkemyksistä on helpompi seurata. Ensimmäinen heistä on natiivi suomen puhuja Hertta, joka opettaa suomi 1 -ryhmää, ja toinen, itsekin maahanmuuttajataustainen, Gila, on suomi 2 -ryhmän opettaja. Viittaan itseäni haastattelijana lyhenteellä HJ.

Opettajien mukaan oppilaitosten yhteistä opetussuunnitelmaa käytettiin opetuksen suunnittelussa enemmän suuntaa-antavana dokumenttina kuin normina, jota opetuksen on noudatettava. Hertta kertoi, että oppilaitosten oma versio oli laadittu ennen vuonna 2007

julkaistua valtakunnallista opetussuunnitelmasuosituksista.

Hertta: Ajatus oli silloin [2007], että tulis opiskelua silloin sellaiseksi pitkäksi pätkäksi eli siis vuodeksi, ja silloin nää moduulit ois niinkun ollu, että aina yks osa. Käytännössä on nyt, että suomi 1 olisi moduuli 1.

Gila: Opettajalla on vastuu siitä suunnittelusta elikkä opettaja periaatteessa päättää, tai no päättää ja päättää, onhan siinä opsi taustalla, mut valitsee asiat, mitkä niinku on tarpeellista oppia tällä kurssilla.

Opettajat suhtautuivat kriittisesti opetussuunnitelmaan, mutta pitivät sitä silti sisällöllisenä ohjenuorana, vaikka moduulit nykyään vastaavat kursseja lukuvuoden jaksojen sijaan. Gila totesi lainanneensa aineksia suomi 2 -kurssiin jo kolmannesta moduulista, koska ryhmä oli nopeasti etenevä.

Molemmat opettajat kokivat suomen kielen ja yhteiskuntatiedon aineintegraation toteutuvan hyvin vahvasti opetuksessaan. Hertta totesi, että järkevä, tarpeellinen sisältö tuo mielekkyyttä opiskeluun. Kuitenkin yhteiskuntatiedon ja kulttuurin opetusta oli molemmista vaikeaa eritellä omiksi osioikseen kotouttamiskoulutuksen kokonaisvaltaisen luonteen tähden. Tämän vuoksi sivuan tässä tuloksatsauksessa myös kulttuurisia aiheita, vaikka pääasiallinen aiheenrajaukseni on yhteiskuntatiedossa. Opetuksessa nämä kaksi vaikuttaisivat kuuluvan kiistattomasti yhteen. Gila ei eritellyt varsinaisesti kulttuurin ja yhteiskuntatiedon erityispiirteitä, mutta Hertta tiivistä näkemyksensä näin:

Hertta: Mä oon sen [kulttuurin ja yhteiskuntatiedon] ajatellut kokonaisuutena, niin en oo kauheasti vaivannut itseäni sillä erolla. Mut jos mä tässä nyt mietin, niin yhteiskuntatieto on enemmän, jos näin jotenkin aattelis, byrokraattista ja kulttuuri on enemmän sitä käyttäytymistä. Siis että miten mä niinkun sen siellä kurssilla otan, niin näin mä voisin ajatella.

Kansalaisopistolla on myös erillinen kulttuurin ja yhteiskuntatiedon opettaja, joten Hertta totesi, ettei suomen kielen opettajien tarvitse selittää eroa opiskelijoilleen. Abstrakteja asioita oli Hertan mukaan ylipäätään haastavaa käsitellä, koska opiskelijoiden kielitaito oli vielä alkeistasolla. Hertta toivoi, että jatkossa yhteistyö yhteiskuntatiedon opettajan ja suomen kielen opettajien välillä olisi tiiviimpää, jotta oppiaineet täydentäisivät toisiaan. Aiemmin yhteistyö on ollut vähäistä tai olematonta (Pöyhönen ym. 2009: 38).

Yhteiskuntatiedon määrän arviointi opetuksesta on hankalaa, opettajat kertoivat. Yhteiskuntatieto on joka päivä mukana opetuksessa, joten viikon tuntimäärä voi olla hyvinkin suuri. Hertta arvioi, että jokaiseen oppituntiin kuuden tunnin mittaisesta opiskelupäivästä saattaa sisältyä yhteiskunnallisia aiheita.

Hertta: Mun on ihan hirveen hankala sanoa, kuinka paljon sitä on, enkä mä oo sitä koskaan yrittänyt oikeasti laskea. – – Sitä on siis päivittäin. Siis varmaan käytännössä joka tunti, mutta sitten joskus painottuu suomi.

Gila totesi saman kuin Hertta: yhteiskuntatieto integroituu osaksi kielikoulutusta päivittäin. Opetusta aiheesta riippuen on vähintään tunti päivässä.

Integroinnin keinoja opettajilla oli useita erilaisia: Hertan mukaan uusi opiskeltava sisältö tuo aina uutta sanastoa. Hänen ryhmässään oli tapana hyödyntää luokassa olevaa tietokonetta uuden tiedon etsimiseen Internetistä. Hertta kertoi heidän tarkastelevan usein karttoja tai tietoja julkisuuden henkilöistä. Heillä oli myös toiminnallisia opiskelumuotoja: suomalaista ravintolakulttuuria opiskeltiin käymällä pizzeriassa koko ryhmän voimin. Hertta kertoi, ettei hän ollut ensimmäisinä opetusvuosinaan juuri integroinut suomen kieleen yhteiskunnallisia tai kulttuurisia sisältöjä, mutta nyt ne olivat hänen mielestään opetuksen pysyvä osa, joka tuli aivan huomaamattakin mukaan. Molemmat ryhmät myös kuuntelivat ja lukivat silloin tällöin selkouutisia, joissa esitellään päivittäiset uutiset yksinkertaisemmalla suomen kielellä.

Gilalla oli hyvin tarkkaan rakentunut näkemys integrointitavoista. Hän kertoi tekevänsä asioista teemakokonaisuuksia:

Gila: Minkälainen koti minulla on, siinä tulee adjektiiveja: avara, tilava, toimiva ja niin pois päin. Sitten siitä niinku vertailumuoto tilavampi ja siitä tulee monikot, että 'talossa asumme'. "Me asumme eri taloissa" tai "me olemme eri kulttuureista".

Esimerkiksi asumisen teeman, monikkomuodot ja adjektiivit pystyi Gilan mukaan yhdistämään sujuvasti tällaiseksi paketiksi. Samalla maahanmuuttajien sanastoon tarjottiin uusia aineksia, ja myös heidän käsitystään asumiseen liittyvistä konteksteista pyrittiin lisäämään. Gilan ryhmä ei siis opiskellut toiminnallisesti yhdessä luokan ulkopuolella kuten Hertan ryhmä, mutta Gila hyödynsi myös monimediasta opetusta: asumisteeman yhteydessä hän näytti ryhmälle videopätkän aidosta suomalaisesta sisustusohjelmasta ja lisäksi Gilan mukaan tunnilla kävi "normaali suomalainen" kertomassa asunnon ostamisesta Suomessa. Tällä tavoin Gila kertoi tuovansa autenttisuutta luokkahuoneopiskeluun.

Gila pyrki ylläpitämään opetusryhmän vuorovaikutusta sopivilla keskusteluharjoituksilla, koska se oli hänen mukaansa tehokas tapa niin sisällön kuin kielellisen rakenteen oppimiseen. Esimerkiksi eräällä oppitunneista oli opiskelu illatiiviverbejä, ja samaan yhteyteen Gila oli aktivoinut opiskelijat puhumaan onnellisuudesta:

Gila: Ja sitten oli sellainen gallupkysely, että miten voit vaikuttaa onnellisuuteesi. Elikkä verbi *vaikuttaa*, niin mihin, onnellisuuteesi. Miten työ vaikuttaa

terveyteen? Miten reagoit stressiin? Mihin asioihin uskot?

Kaikki aiheet eivät siis ole suoraan yhteiskunnassa toimimista koskevia, mutta ne herättelevät oppijoiden abstraktia ajattelua ja siten akateemisempaa kielitaitoa, joka on hyödyksi niin opiskelussa kuin työssä. Tällaiset sisällöt ovat tarpeellisia heti opintojen alussa, sillä abstrakti kielitaito kehittyy yleensä hitaasti (Saario 2006: 223; Collier 1989). Hertta kertoi laativansa kurssisuunnitelmaa suomi 1 -ryhmän seuraavaa kurssia varten opetussuunnitelman sisältöjen pohjalta.

Hertta: Mä oon miettinyt, mitkä on ne mun suomi kakkosen teemat, ja tuota, nehan tulee mun mielestä tavallaan kuitenkin sieltä yhteiskunnasta hyvin pitkälti.
– – Tämmönen päänimi on “Elämää Suomessa” ja sit tämmönen elämänkaari, kun ihminen on vauva, lapsi...

Hertta esitti, että tällä tavoin sisältöihin saadaan kytkettyä muun muassa koulutukseen ja opiskeluun liittyviä asioita luonnollisesta näkökulmasta eli yksilön kokemuksista.

Gila hyödynsi opetuksessaan myös opiskelijoiden yksilöllisiä ominaisuuksia kuten kilpailuhenkeä. Hän järjesti opetusryhmälleen silloin tällöin tietovisoja eri aiheista. Tämän ryhmän kanssa he olivat visailleet Suomen luonnosta ja maantieteestä. Lisäksi hän herätteli keskustelua opiskelijoiden monikulttuuristen taustojen avulla. Gilan tapana oli kysyä opiskelijoiltaan, miten jokin asia on heidän kotimaassaan Suomeen verrattuna. Näin syntyi usein hedelmällisiä keskusteluita sekä hyvää puheharjoitusta, kun opiskelijat intoutuivat kertomaan suomeksi kotimaastaan.

Sekä Hertta että Gila kertoivat, että mielenkiintoisimpiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin päästiin oppitunneilla kuitenkin opiskelijoiden omien kysymysten kautta. Usein opiskelijoilla oli tarve tietää jotain, mihin he olivat arkielämässä törmänneet, ja se vaikutti Gilan mukaan siihen, mitä teemoja tunneilla käsitellään. Gila kertoi omasta kokemuksestaan, että tarpeeseen opittu sana tai fraasi painui mieleen loppuelämäksi.

Opettajien mielestä yhteiskuntatietoon kuuluivat eri teemojen osalta päällimmäisenä arkielämän taidot ja tiedot, kuten asuminen, kaupassa asiointi, perhekäsitys ja vapaa-aika. Hertta oli saanut palautetta eräältä opiskelijalta, että tällaisia teemoja oli hänen mielestään liikaa Hertan kursilla. Gilalla oli tällaisia tilanteita varten toimiva perustelu sille, miksi yhteiskunnallisia aiheita on tärkeää olla kursilla:

Gila: Ja mä korostin sitä, että te ootte aikuisia ihmisiä ja tiedätte tämän [asian] paremmin kuin minä, mutta hei, kuunnellaan tää suomen kielellä.

Yksinkertaisesti siis se, että tuntee teemoja ja tietää asioista paljon, ei takaa Gilan mukaan sitä,

että osaisi opiskella saati kertoa tai keskustella jostain aiheesta suomeksi, mikäli siihen ei ole ensin tutustuttu suomen kielen tasolla. Hertta yritti myös yhdistää teemoja yksilölliseen asiayhteyteen, kuten itsestään ja kotimaastaan kertomiseen.

Hertta: Yritetään ottaa se kotimaa siihen mukaan, että osaa kertoa, jos joku tulee kysymään, että tietää jotkut perusfaktat omasta maastaan, ettei vaikuta ihan tyhmältä suoraan sanoen. Ja sit siinä samalla Suomi on esimerkki, että ihan tällaiset perusfaktat.

Tärkeintä ei ole siis ainoastaan Suomi-tietouden lisääminen, vaan myös opiskelijoiden oman kulttuuritaustan tukeminen, mikä on säädetty osaksi kotouttamislakia (L493/1999).

Sekä Hertta että Gila kertoivat haastattelussa, että työvoimapolitiittisen kotouttamiskoulutuksen suuntaviivoista huolimatta heidän kurseillaan opiskelu- ja työteeman käsittely oli vähäistä, vaikka kyseiset teemat ovat tärkeimpien joukossa kotouttamisohjelmassa (OPH 2007). Ilmeisesti kuitenkin näistä asioista puhuttiin enemmän kahdenkeskisissä palavereissa opiskelijoiden kanssa, kun käsiteltiin kunkin henkilökohtaista oppimishjelmaa.

Gila: No meillä on se työelämä, siitä oli heti alussa. Ja tähän kurssiin ei kuulu työharjoittelu, ja siksi mä otin hyvin pinnallisesti nuo asiat. – – Heille on tosi tuttu tähän asti työelämä, mutta sanaston kautta ei. Sanaston takiahan me käydään näitä asioita, että oppii.

HJ: No mites sitten se opiskelu? Että käyttekö te läpi, mitä he voi opiskella?

Gila: Joo, sekkään ei tavallaan... Mä kyllä muistutin, että nyt on hakuaika. – – Että kannattaa nyt [keväällä] jo ajatella ensi syksyä, mutta meidän kurssiin tämä ei kuulu niinkään. Mutta kyl mä tottakai toin esille tämän.

Opettajat näkivät tärkeänä opettaa lähijaksolla yleisemmin arkipäivän elämään kuuluvista asioista, koska opetussuunnitelman mukaan kotouttamiskoulutukseen kuuluu myös yksi työharjoittelujakso, jossa erityisesti työhön liittyviin kysymyksiin voi saada vastauksia käytännössä. Tutustuminen suomalaiseen opiskeluun ja oppilaitoksiin on puolestaan sisällytetty opetussuunnitelmassa neljänteen opiskelumuoduliin. Suurin osa opiskelijoista on kuitenkin suomi 1- ja 2 -kursseilla, jonka jälkeen he saattavat käydä samoja kurseja vielä uudelleen tai siirtyä kolmannen moduulin jälkeen suoraan työharjoitteluun. Opiskeluun perehdyttäminen jää siten melko myöhäiseen vaiheeseen tai kokonaan pois opiskelukokonaisuudesta.

Käytännön opetustyö aineintegraatiosta puhuttaessa oli kummankin opettajan mukaan melko vivahteikasta. Hertta kertoi, että joillakin kurseilla suomen kielen opettaja oli vastuussa myös sisällöistä, mutta toisilla kurseilla taas yhteiskuntatiedolle oli oma opettajansa. Gila taas totesi, että jotkut suomen kielen opettajat haluavat päästä vain helpommalla opettamalla

pelkkää kieltä. Heillä molemmilla oli kertomansa perusteella motivaatiota integrointiin. Gila oli sitä mieltä, etteivät viranomaiset anna riittävästi informaatiota maahanmuuttajille, kuten Arajärvin toteaa selvityksessään (2009: 37). Opettaja on monelle opiskelijalle tärkein yhteys yhteiskuntaan.

HJ: Kyseleekö opiskelijat paljonkin, että mistä mä voisin kysyä tätä ja tätä?

Gila: Joo, tulee paljon kysymyksiä. Koska opettaja on se linkki yhteiskuntaan. Ensimmäinen linkki, joka sä näet joka päivä, ja hän tulee joka päivä kouluun.

Opettajan kohtaaminen on monille opiskelijoille merkittävää muutenkin kuin kielen opiskelun vuoksi, sillä tarpeellista tietoa on vaikeaa saada toisaalta. Lisäksi sosiaalisten kontaktien luominen syntyperäisiin suomalaisiin voi olla hankalaa tai teennäistä, mikäli yhteinen nimittäjä puuttuu. Suhde saattaa siten muodostua samanlaiseksi kuin opettajaan: maahanmuuttaja etsii tietoa, kyselee ja koettaa ymmärtää ja suomalainen vastaa hänen kysymyksiinsä, mutta varsinaisesta vuorovaikutuksesta ei voida puhua. Vaikka tiedon tarve on ymmärrettävästi suuri, yhteiskuntatieto omana oppiaineenaan oli silti epäselvä käsite opiskelijoille.

Hertta: Mä kirjoitin sen ‘yhteiskuntatieto’ sinne taululle, se tuli siis jostain, kun joku opiskelija... Niin, se oli siis täysin epäselvä. Tietysti jos on sanakirja, jos tekis näin, että “okei, sulla on sanakirja, nyt kaikki kattoo”, niin tulis jonkinmoinen käsitys, mutta käytännössä se ei tapahdu niin. – – Mut en mä siis tiiä, onko se heillä kaikilla selvillä. Ja miten he niinkun käsittää sen esimerkiksi meidän oppimateriaaleista.

Gilan mukaan maahanmuuttajille vaikean sanan pystyi kuitenkin selittämään tuttujen sanojen kautta merkityksiä laajentamalla.

Gila: Tänään keskusteltiin siitä, mikä on yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisö. – – Siitä yhteisöstä ne sitten ymmärtää ‘yhteiskunta’, koska yhteinen kunta, yhteinen ryhmä.

Opettajien pitkäjänteisyys asioiden esittämisessä ja selittämisessä vahvistaa heidän omat väitteensä korkeasta motivaatiosta kielen ja yhteiskunnan sidostamiseen. Aineintegraatio on kursseilla vahvaa, mutta opetuksen tuloksia ei seurata. Opettajat kertoivat, että kurssien kokeet testasivat enimmäkseen vain kielitaitoa ja opiskelutaitoja eivätkä niinkään yhteiskuntatietoa. Tämä johtui Hertan kertoman perusteella opiskelijoiden suomen kielen taidosta, joka ei vielä riittänyt abstraktimpien aiheiden käsittelyyn. Gila taas myönsi oman ryhmänsä olevan kirjoitustaidoiltaan heikohkoja, vaikka ryhmä olikin aina innokas ja valmis keskustelemaan monenlaisista teemoista.

Gila: Mä oon kokeillut, pari kertaako mä yritin antaa aineita, mutta ei ne ala siihen, ei ne tykkää siitä. “Mitä tässä on muuta sanottavaa? Mutta milloin mennään keskustelemaan?”

Opiskelijat eivät siis yksinkertaisesti innostuneet kirjoitustehtävistä. Yhteiskuntaan sopeutuminen on Suomessa haastavaa, mikäli ei hallitse kirjoitettuja tekstejä (Pöyhönen ym. 2009: 58). Jos maahanmuuttajien kielitaito ei riitä esimerkiksi sanomalehden lukuun, heillä on yksi keino vähemmän tutustua päivittäisiin yhteiskunnallisiin tapahtumiin.

Arviointi oli yhteiskuntatiedon opetuksen toinen kysymysmerkki niin Gilalla kuin Hertalla. Yhteistä arviointiviitekehystä ei ole, vaikka opetussuunnitelmassa yhteiskunnalliset teemat on listattu osaksi kurssin sisältöjä. Hertta pohtikin, missä kotouttamiskoulutuksen arviointikriteerit ylipäänsä piileskelevät.

Hertta: Sehän se on tässä mielenkiintoinen, että eihän me arvioida mitään muuta kuin kielitaitoa. Tietysti tavallaan yleisesti oppimistaitoja tai opiskelutaitoja, mutta ei niitä erityisesti. – – Mielenkiintoinen kysymys, että on yleensä meidän... määritelty, että mitä me arvioidaan.

Opettajien tehtävä on arvioida vain ryhmänsä opiskelijoiden suomen kieltä, koska työ- ja elinkeinovirasto haluaa arvion kielitaidosta. Sisällöllisen tietotaidon tason luokittelu viralliseen todistukseen saattaa jäädä vain opettajan subjektiiviseen arviointiin, sillä opettajilla voi olla eri käsitys opiskelijoista. Opettajat sanovat kuitenkin yksinkertaisten arkielämän taitojen olevan käytännössä olennaisinta: Hertan mielestä tietotaito kaupassa ja virastoissa asioimiseen ja Gilan mukaan tiedonhakuun auttavat maahanmuuttajaa alkuun.

Opettajat toivoivat, että kurssin jälkeen opiskelijat olisivat paremmin kiinni suomalaisessa yhteisössä ja kulttuurissa. Opiskelijoiden ohjaaminen itsenäisiksi toimijoiksi voi kuitenkin olla haaste, mikäli opettaja on ainoa linkki Suomeen ja suomalaisuuteen. Gila sanoi pitävänsä tarkoituksella hieman etäisyyttä opiskelijoihinsa, jotta he ymmärtäisivät olevansa itse tärkeimpiä toimijoita omien asioidensa suhteen.

HJ: Onko opiskelijoilla sitten niinku jotain ongelmia suomalaisessa yhteiskunnassa toimimisessa?

Gila: Varmaan on, mutta se ei tule täällä meillä ilmi. – – Kerroin, että mihin voi ottaa yhteyttä, joku viranomainen tai... Ja sitten tietysti en mene sinne väliin, koska minä vaan opettaja, minä en ole sosiaalityöntekijä.

Gila totesi, että hänen roolinsa on vain ohjata opiskelijat hakemaan tietoa ja apua oikeista paikoista isompiin arjen haasteisiin. Kotouttamiskoulutuksen vastuopettajan ei kuuluisikaan olla “huoltaja”, vaan koulutuksen ideana on antaa maahanmuuttajalle avaimet itsenäiseen tekemiseen

(OPH 2007: 10). Opetussuunnitelmasuosituksen tavoitteiden (2007) perusteella opiskelijoille opetetaan siis yhteiskuntatiedon ja kielen lisäksi opiskelu- ja työelämä-tietoutta sekä arkielämän taitoja. Hertan ja Gilan mukaan opetuksen pääpaino on kuitenkin kielellä:

HJ: Onko se yhteiskuntatieto se kielenopetuksen väline vai kieli yhteiskuntatiedon opetuksen väline?

Hertta: Kai se nyt toivottavasti painottuu se kieli, mut kumpi siinä on väline... No tavallaan se yhteiskuntatieto tai se antaa sisällön sille, ettei opiskella jotain sellaista, mitä ei oikeasti ole olemassakaan, että siinä on joku mieli.

Gila: Mä pidän erittäin tärkeänä tätä kieliopin käyttöä puheessa. – – Moni on kielioppikone, ne osaa tehdä paperilla täydellisiä muotoja. Ne ei vaan saa suustaan, ne ei vaan ymmärrä, missä ja milloin tätä käytetään. Elikkä ensin tavallaan väkisin luon niitä tilanteita, jossa ne käyttää tätä muotoa.

Vaikka koulutus voi olla kielipainotteista, yhteiskuntatieto on tiivis osa kielikoulutusta. Hertta kertoi olevansa välillä huolissaan siitä, opettiko hän kurssillaan opiskelijoiden kannalta relevantteja asioita lainkaan. Monet opetussuunnitelman teemat voivat olla liian pintapuolisia pysyvästi maahan tullee ihmiselle, jota luotsataan sisään suomalaiseen yhteiskuntaan. Sopivan tiedon vähyys ei kuitenkaan ole välttämättä itse ongelma: opettajien mukaan haastavin osa on kielitiedon ja sisällön soveltaminen käytäntöön. Hertta toivoi, että ainakin opiskelijoiden kielitaidot vahvistuisivat kurssilla, vaikka yhteiskuntatiedon sisällöt jäisivätkin tiedon omaksumisen sijaan joillekin vain välineiksi kielen oppimiseen. Ilman selkeää ohjenuoraa – toimivaa, ajantasaista opetussuunnitelmaa – on hyväkin opettaja hukassa.

7.4 Tulosten vertailua

Luvussa 3 esittelin kotouttamiskoulutuksen sisältöä ja tavoitteita. Koulutuksen perusideana on antaa kattava kuva suomalaisesta yhteiskunnasta ja suomen kielestä, jotta maahanmuuttaja voi omilla tiedoillaan ja taidoillaan toimia itsenäisesti Suomessa. Seuraavaksi vertaan edellä esittelemiäni tuloksia oppilaitoksen opetussuunnitelmaan ja valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi vertailen toisiinsa tutkimieni kahden eri oppilaitoksen opettajien työtapoja.

7.4.1 Tulokset opetussuunnitelmien valossa

Kansalaisopiston ja aikuisopiston oma opetussuunnitelma on hyvin yksityiskohtainen suunnitelma siitä, mitä milläkin kurssilla täytyisi opiskella. Valtakunnallinen suositus kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi on päinvastainen siltä osin, että se ei esittele kurssikohtaisia tavoitteita ja sisältöjä lainkaan, vaan pelkästään yhden

tavoitekokonaisuuden. Vertaan siksi ensin tutkimukseni tuloksia opetuksen sisältöjen ja funktioiden osalta oppilaitosten opetussuunnitelmaan ja tämän jälkeen vertaan lyhyesti oppilaitosten opetussuunnitelmaa valtakunnallisen opetussuunnitelman antamiin laajempiin linjauksiin.

Taulukkoon 2 olen luokitellut opetussuunnitelmien eroja sisällöllisten tavoitteiden määrittelyssä. Vertailin opetussuunnitelmia ja tuloksia siten, että otin ensimmäiseksi tämän työn luvusta 2 yhteiskuntatiedon määritelmistä useimmiten toistuvat teemat aihealueiksi. Sen jälkeen luokittelin näiden aihealueiden perään alakäsitteiksi ensin valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet ja sitten oppilaitosten opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet alakäsitteinä edellisille. Vertaan myös seuraamiani kursseja valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin sekä oppilaitosten opetussuunnitelmaan. Sarakkeesta *Tulokset* löytyvät siis ne sisällöt, joita opiskeltiin observointijaksonei aikana ja jotka mainittiin opettajien ja opiskelijoiden haastatteluissa.

Taulukko 2. Opetussuunnitelmien sisällölliset tavoitteet

AIHE	VALTAKUNNALLISET OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	OPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMA	TULOKSET
Hallinto	Paikallishallinto Yhteiskuntarakenne Julkiset ja yksityiset palvelut	Eduskunta, presidentti ja hallitus Läänit, maakunnat, kunnat Maita ja pääkaupunkeja Valtion-, alue- ja paikallishallinto	Suomi 1: Presidentti ja ministerit Kotimaan esittely Suomi 2: Valtionhallinto
Oikeus	Perustietoutta lainsäädännöstä: perustuslaki, kansalaislaki, yhdenvertaisuuslaki. Viranomaisjärjestelmä	Kansalaisuus- ja ulkomaalaislaki Lupa-asiat (ajokortti, tv-lupa, passi ym.) Poliisi instituutiona Turvallisuus Rikokset ja rangaistukset	Suomi 1: Poliisi Liikennemerkit Suomi 2: -
Politiikka	Poliittinen järjestelmä Poliittiset puolueet	Arvot yhteiskunnassa (vasta moduulissa 4)	-
Talous	Suomalainen talousjärjestelmä Elinkeinorakenne Verotus	Hinta Laskujen maksaminen Perusturva (sosiaalipalvelut) Rahankäyttö	Suomi 1: Kaupassa ja ravintolassa asiointi Suomi 2: Tulot ja laina
Yksilö yhteis- kunnan jäsenenä	Järjestö-, yhdistys- ja seuratoiminta Kuluttajan oikeudet Vaikuttamisen mahdollisuudet Yksilön oikeudet ja velvollisuudet	Henkilö- ja työhistoria Jokamiehen oikeudet Kouluttautumismahdollisuudet Kuluttajansuoja ja kuluttajan oikeudet Perusoikeudet ja velvollisuudet Työelämä Vanhusten hoito Yksilöllisten ja kulttuuristen erojen havainnointi	Suomi 1: Henkilöhistoria Harrastukset Suomi 2: Työelämä ja ansioluettelo Opiskelemaan hakeminen Hyvinvointi

Taulukosta 2 ilmenee, että kansalaisopiston suomi 1 -kurssilla sisällöt vastaavat pääpiirteittäin oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa: kurssilla opetettiin paljon asioita, jotka olivat opiskelijoille läheisiä ja liittyivät yksityiselämän toimintoihin sekä arjen pyörittämiseen. Opiskelijahaastatteluiden ja lomakekyselyiden myötä selvisi kuitenkin, että hallinnon asiat ja esimerkiksi yhteiskuntatieto käsitteenä olivat monille tuntemattomia. Useat tiesivät esimerkiksi eri virastojen sijainnin kaupungissa, mutta niiden tehtävä saattoi olla vielä epäselvä.

Suomi 2 -kurssi Jyväskylän aikuisopistolla oli taas oppilaitoksen oman opetussuunnitelman mukaan jopa hieman edellä suunnitelmassa määritellyn suomi 2:n tavoitteista, sillä ryhmä oli suullisen kielitaitonsa puolesta nopeasti etenevä. Kolmannesta moduulista oli otettu opiskeluun joitain sisältöjen ja kielenkäyttöfunktioiden elementtejä. Toisaalta aivan kaikkia moduuli 2:n funktioita ei ollut saavutettu, koska opettajan mukaan tietyt kielitaidon osa-alueet, kuten kirjoittaminen, olivat selkeästi tällä ryhmällä heikompia ja siksi – jostain syystä – hän ei halunnut käyttää aikaa kirjoitustehtävien teettämiseen, vaan keskittyi suullisen kielitaidon tukemiseen esimerkiksi kannustamalla opiskelijoita keskusteluihin.

Taulukon 2 mukaan opetussuunnitelman perusteiden antamista suuntaviivoista toiset ovat voimakkaammin esillä Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelmassa kuin toiset. Tiivistetysti voidaan todeta, että kaikkien viiden eri teeman yksityiskohtaisemmat aiheet ovat hyvin lähellä yksilön omaa elämää. Viimeinen eli yksilön rooli yhteiskunnan jäsenenä on teema, jota käsitellään yhteiskuntatiedossa jyvaskyläläisessä kotouttamiskoulutuksessa. Seuraavaksi eniten käsitellään oikeutta, hallintoa ja taloutta.

Poliittinen järjestelmä jää sen sijaan käsittelemättä ja lähin aihe oppilaitoksien opetussuunnitelmassa on suomalaisen yhteiskunnan arvojen tuntemus. Lisäksi vain harvat opiskelijat käyvät moduulin 4, johon yhteiskunnan arvot ovat sijoitettu, joten teema saattaa jäädä kokonaan pois opinnoista. Muistakaan teemoista ei ole sisällytetty paikalliseen opetussuunnitelmaan kaikkea esitettyä. Esimerkiksi yksilön vaikuttamisen mahdollisuudet ja järjestötoiminta eivät ole mukana. Tältä pohjalta voidaan todeta, että oppilaitosten opetussuunnitelman rakentaminen uudelleen valtakunnallisten perusteiden pohjalta olisi tarpeen, sillä tähänastinen kansalaisopiston ja aikuisopiston opetussuunnitelma on laadittu ennen uusinta opetussuunnitelmasuosituksen julkaisua.

Taulukosta 2 selviää, kuinka laajat teemat karsiutuvat suppeiksi matkalla opetukseen, jolloin yksilön kytkös yhteiskuntaan katoaa. Toisaalta suomalaisittain yksityiselämän asioista puhumista vältetään, joten teeman toteutus on suppeahko. Kotouttamiskoulutus on kuitenkin tarkoitettu uudeksi aluksi, jonka on tarkoitus antaa työvälineet yhteiskuntaan: kielen ja tiedon. Oppilaitosten opetussuunnitelman ongelma on se, että yksityiskohtaisuudestaan

huolimatta teemoihin jako ei ole selkeä. Mikäli kotouttamiskoulutuksesta tahdotaan teemojen jatkumon säilyttämiseksi ja kehittämiseksi ennemmin lukukausimuotoinen kuin kurssimuotoinen, on panostettava teemakokonaisuuksien sisältöihin kurseittain: ensimmäisten moduulien yksilötason teemoista on helppo laajentaa aiheita yhteisöllisemmälle tasolle seuraavilla kursseilla.

Opetusryhmän edistyminen kurssilla riippuu useasta seikasta: opiskelijoiden kielellisestä kehittämisestä, opettajien opetuskäytänteistä sekä oppilaitoksen opetussuunnitelmien tavoitteiden järjestyksestä. Tutkimani kaksi ryhmää olivat pysyneet keskimääräisen hyvin mukana opetussuunnitelman rungossa, mutta joissain asioissa oli vaihtelua. Alaluvussa 7.4.2 vertailen Jyväskylän kansalaisopiston ja aikuisopiston opetuskäytänteitä perustellakseni yhtenäisen kotouttamiskoulutusrakenteen kehittämistä.

7.4.2 Oppilaitosten opetuskäytänteiden vertailua

Yhteisestä opetussuunnitelmasta huolimatta kansalaisopiston ja aikuisopiston väliltä löytyi ero jos toinenkin. Kansalaisopiston ryhmällä oli selkeästi monipuolisempia työskentelytapoja perinteisen luokkaopetuksen ohella, kun taas aikuisopistolla tehtävätyyppisiä oli useita, mutta muuten kurssin tapahtumat olivat ainoastaan luokkahuoneessa. Tämä tosin esiintyi päinvastaisena toisessa asiassa: kansalaisopistolla käsiteltävät aiheet olivat hyvin konkreettisia, koska opiskelijoiden kielitaito ei vielä yltänyt abstraktimmalle tasolle. Aikuisopiston ryhmä oli poikkeuksellinen aktiivinen ja osaava, joten opettajan mukaan ryhmän kanssa kehittyi mielenkiintoisia keskusteluja monista abstrakteista aiheista.

Havaitsin eroavaisuutta myös suomen kielen ja yhteiskuntatiedon integroinnissa. Aikuisopistolla tiiviistä teemakokonaisuuksista pystyi ammentamaan käytännön kielitaitoa niin sisällöllisesti kuin kieliopillisestikin, kuten alaluvussa 7.3 kuvailin asumisen teeman opiskelua. Kansalaisopiston yhdistelmät olivat ehkä enemmän opiskelijoiden tutustuttamista ympärillä oleviin ilmiöihin kuin varsinaista tiedon tankkausta. Esimerkkinä tästä oli tehtävä, jossa opiskelijoiden täytyi kirjoittaa suomalaisten ministerien harrastuksista. Yhdistettyinä teemoina olivat siis ministerit ja harrastukset. Lopputuloksena tällaisesta aineksien integroinnista on se, että opiskelijat tuntevat ministerien nimet ja ehkä tittelit, kuten haastatteluiden perusteella ilmeni, ja he osaavat kirjoittaa harrastuksistaan, mutta muun muassa ministerien varsinainen rooli ja sijoittuminen Suomen hallintohierarkiaan jäänee melko hämäräksi heille tämän perusteella.

Luokkahuoneen vuorovaikutus oli kansalaisopistolla vahvasti opettajajohtoista, mikä johtuu osin siitä, että monet opiskelijat nojasivat selkeästi opettajan antamaan tukeen. Useilla oli jo A1-taitotasokuvauksen mukainen toimiva alkeiskielitaso tai parempi, mutta epävarmuus omasta osaamisesta oli luultavasti vielä suuri. Aikuisopistolla oli varsinkin

opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta paljon enemmän. Mietin, voisiko tämä johtua heidän opettajansa maahanmuuttajataustasta: opiskelijat eivät välttämättä koe häntä niin voimakkaana auktoriteettina, koska hänkin on opiskellut suomen kielen toisena kielenään.

Kansalaisopistolla käytettiin myös kirjallisissa kokeissa aikuisopistoa enemmän evaluointia eli laajempaa taitojen testausta kuin pelkän kielitaidon mittausta. Opettaja haastatteluiden perusteella kansalaisopistolla opettaja saattoi asetella koekysymyksen niin, että se testasi vain oppijan sisällöllistä tietoutta kielitaidon sijaan, vaikka vastauksen piti tietysti olla suomeksi. Tämä havainto yllätti jonkin verran oppilaitosten vertailussa, koska aikuisopistolla yhteiskuntatiedosta annetaan todistukseen arvostelu, mutta kansalaisopistolla arviointi kohdistuu vain kieleen. Kansalaisopiston ryhmässä oli siis opiskelijoiden oman motivaation varassa, mitä heille jää mieleen yhteiskuntatiedon teemoista. Myllymäki (2008: 32) esittää, että usein maahanmuuttajien opettajat joutuvat työskentelemään paljon yksin, mistä päätätelin, että oppimisen tarkastaminen ja testaaminen voivat siksi joskus jäädä kiireessä tai unohtua kokonaan.

Kumpi sitten on oppimisen väline ja kumpi kohde, suomen kieli vai yhteiskuntatieto? Kansalaisopiston opettajan mukaan hänen omassa opetuksessaan kieli on kohde, koska sitä arvioidaan. Aikuisopiston opettaja sanoi puolestaan vaihtelevansa painotusta: suomen kielen oppiminen on perustavoite, mutta välillä kuitenkin se toimi työkaluna sisällön välittämiseksi. Hän kertoi pitävänsä opiskelijoille välillä tietoiskuja "kieli-iskujen" sijaan, jolloin opiskelijat saivat sisällöllistä lisätietoa jostain asiasta eikä heidän tuolloin ollut tarpeellista ymmärtää ja oppia informatiivista tekstiä sanasta sanaan. Lisäksi opettaja käytti opetuksessaan sanastoa, joka ei ollut liian yksinkertaistettua, jotta opiskelijat totuisivat tavalliseen puhekieleen.

Opettajien opetusstrategioissa on todettavasti yksilöllisiä eroja. Tarkoitukseni ei ole luokitella tällä jomman kumman opettajan tai oppilaitoksen metodeja toista paremmaksi, vaan kuvata opetuksen linjoja molemmissa, jotta löytäisin sen, mitä tutkimuksessani etsinkin: käytännön ideoita opetuksen vaatimusten yhdenmukaistamiseksi.

7.5 Tulosten merkityksestä ja rajoitteista

Yhteiskuntatiedon opetuksen toteutus riippuu paljolti opettajan valinnoista jyvaskyläläisessä kotoutumiskoulutuksessa. Työ- ja elinkeinovirasto haluavat maahanmuuttajien kielitaidosta arvioinnin, yhteiskunnallisten tietojen tasoa ei velvoiteta tuomaan arvioinnissa esiin. Opettajien mukaan selkeämmät suuntaviivat helpottaisivat arvioinnin ulkopuolelle jäävien asioiden opetusta ja sen myötä yhtenäistäisivät kokonaiskuvaa. Koulutuksen tulokset eivät ole välttämättä sitä, mitä opetussuunnitelmasuosituksessa (OPH 2007) on asetettu tavoitteiksi. Lisäksi aikuisopiskelu on

muista syistä riippuen haastavaa. Opiskelun sujumiseen vaikuttavat oppijoiden ikä, kulttuuriset erot ja opiskelutottumukset. Useilla opiskelijoilla voi olla myös perhettä, mikä saattaa vähentää itsenäisen opiskelun määrää sekä suomalaisten kontaktien luomista.

Yhteiskunnalliset aiheet tulevat opiskelussa käsittelyyn usein opiskelijoiden omien kysymysten ja tiedon tarpeen kautta. Lisäksi opettajat hyödyntävät kielen opiskelussa sellaisia sisältöjä ja teemakokonaisuuksia, joissa on käytännön tietoa arkielämän aiheista. Opettajat eivät halua, että opiskelijat opiskelisivat kuvitteellisten hahmojen elämää keksityssä ympäristössä, koska opetusaineistoa saa myös aidoista ihmisistä muun muassa autenttisten tekstien pohjalta. Opettajat haluavat, että opiskelijat oppisivat kotouttamiskoulutuksen kursseilla vähintäänkin perustiedot ja -taidot suomalaisesta arkielämästä ja saisivat toimivan kielitaidon, joka on kieliopillisesti hyvää. Kun kielitaidon perusrakenteet ovat kohdallaan, kieltä on helppo oppia lisää. Lisäksi kurssien sisältöjen pitäisi olla helposti sovellettavissa käytännön tilanteisiin opettajien mukaan.

Kotouttamiskoulutus vastaa pääpiirteiltään valtakunnallista opetussuunnitelman perusteiden suositusta. Kielitaito ei kuitenkaan kehity kaikilla samalla tahdilla, joten kielellinen osaaminen voi jäädä tavoitellun B1-tason alapuolelle. Koulutuksessa tutustutaan suomalaiseen työelämään ja opiskeluun, mutta opettajien mukaan pääpaino on kielikoulutuksella. Arjen taidot ovat monilla opiskelijoilla hallussa, vaikka yhteiskunnassa toimimisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet eivät välttämättä tule selväksi. Erillisen yhteiskuntatiedon kokonaisuuden sijaan kursseilla opetetaan niitä asioita, jotka ovat kulloinkin tarpeellisia.

Yhteiskuntatiedon opetus integroidaan suomen kieleen sisältöinä. Opettajat hyödyntävät autenttista materiaalia kuten yksinkertaistettua kieltä käyttäviä selkouutisia, jotka ovat tarkoitettu helpottamaan esimerkiksi maahanmuuttajien tai ulkosuomalaisten uutisten seuraamista. L1-tuki eli äidinkielen tuki kuitenkin puuttuu. Opiskelijoilla on usein käytössä itse hankittu sanakirja, jonka laajuus ja ajankohtaisuus on kielikohtaista.

Opettajat pitivät yhteiskuntatietoa välineenä kielenopetukseen, mutta painotus vaihteli: joskus kieli oli väline sisällön opiskeluun. Opettajat kertoivat olevansa motivoituneita opettamaan yhteiskuntatietoa, mutta totesivat, että asia oli pitkälti opettajakohtainen. Kaikki eivät olleet yhtä kiinnostuneita, vaan pitivät fokuksen kielessä. Yhteiskuntatiedon osaamista ei seurattu kokeilla tai muilla tavoin eikä varsinainen arviointi koskenut muuta kuin suomen kieltä. Opettajat saivat vapaaehtoisesti antaa maininnan opiskelijan taidoista todistukseen, mutta arvio on subjektiivinen, sillä heillä ei ole yhtenäistä arviointijärjestelmää.

Sisällönanalyysillä suoritettu haastattelutulosten tarkastelu ja erittely on pääasiassa tulkintaa merkityksistä, joita haastateltavat tuovat esiin. Analysoitavaa tekstiä – tässä tapauksessa

haastatteluita – tarkastellaan sekä näkyvien merkitysten että piilomerkitysten puitteissa (Kvale 1996: 301). Opiskelijat antoivat yhteiskunnalle suomenkielisiä sanallisia merkityksiä lain, sääntöjen, kulttuurin ja yhteisöllisyyden nimikkeillä. Suomalaisessa yhteiskunnassa korostui haastattelujen perusteella koulutus. Piirroksissa he kuvastivat yhteiskuntaa henkisenä tilana, ympäristönä, luontona ja valtiona. Observontien ja haastattelun perusteella opettajat tahtovat opiskelijoiden näkevän yhteiskunnan juuri näinä piirteinä: ympäristönä, jossa yksilöllä on tietty paikka ja velvollisuudet – toisaalta myös mahdollisuudet. Osallistujat antoivat yhteneväisen mielipiteen siitä, että kielitaito on kuitenkin kotouttamiskoulutuksen tärkein päämäärä. Tulini tähän tulokseen muun muassa sen perusteella, että haastateltavista vain kaksi käytti englantia ja vain niissä kohdissa, jolloin he eivät osanneet esittää asiaa suomeksi edes kiertoilmaisulla.

Yksi tutkimustuloksien rajoite oli kokemattomuuteni tutkijana kenttätyössä, erityisesti haastatteluiden osalta. Olen tottunut opettajan rooliin luokassa, mutta se on juuri ongelmallinen, mikäli mieli saada haastateltavan tuntemaan itsensä aiheen asiantuntijaksi. Opettajarooli nousi pintaan toisinaan, jolloin haastatteluun syntyi ohjailua ja "opettamista". Jos esimerkiksi opiskelija ei ymmärtänyt kysymystä, saatoin selittää sanoja tai sisältöä liian pedagogisella otteella, mikä on saattanut ohjata joitain vastauksia tiettyyn suuntaan. Ongelma oli tosin vain ensimmäisten haastatteluiden aikana, joten en kokenut sen vaikuttavan lopullisiin tuloksiin.

Uskon tuloksieni olevan merkittäviä kotouttamiskoulutuksen kehittämiseksi. Tutkimukseni antaa vastauksen yhdestä näkökulmasta pohdintaan koulutuksen tavoitteiden täyttymisestä eli siitä, miksi maahanmuuttajat työllistyvät Suomessa heikosti (Suokonautio 2008: 48). Kuten mainitsin tavoitteissani, aiheen kuvauksen avulla voidaan laatia muun muassa ajantasaisempaa opetussuunnitelmaa, keinoja opetuksen eriyttämiseksi ja arviointiviitekehystä, joita sovelletaan ryhmäkohtaisesti sekä aikuisopistolla että kansalaisopistolla.

8. Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Tässä luvussa pohdin saamiani tuloksia ja arvioin tutkimukseni toteuttamista. Totesin jo tutkimukseni tavoitteita asettaessani, että yleistettävyyys ei ole työni tavoite, mutta tulokset tarjoavat silti viitteitä kokonaistilanteesta. Tuloksia katsellessani olen havainnut, että niistä voi saada käytännön neuvoja tai ainakin palautetta ja perspektiiviä mukaan opetukseen. Jotta tulokset olisivat yleistettävissä, tutkimusaineisto olisi pitänyt kerätä molempien oppilaitoksen kaikista opetusryhmistä, ja ajallisesti pitkittäistutkimus, kuten vuoden mittainen kotouttamisjakso, olisi ollut tarpeen.

Usein kuitenkin käy niin, etteivät maahanmuuttajat opiskele koko vuotta siirtyen aina kursseilla eteenpäin, vaan saattavat käydä saman kurssin uudelleen tai siirtyä tilapäisesti Palapeliin, jos kursseilla ei ole tilaa. Ymmärrettävistä syistä tällaisen aineiston kerääminen, työstäminen ja analysointi saattaisi olla vuosien työ, joten suppeamman aineiston analyysi puolustaa paikkaansa pro gradun laajuisessa tutkimuksessa. Seuraavaksi käyn ensin läpi pohdintojani etnografisesta tutkimuksesta ja analyysin eri osista ja lopuksi luvussa ovat johtopäätökseni tutkimuskysymysteni valossa.

Tutkimuksen toteutuksen ja tulosten tarkastelua

Etnografinen tutkimus oli minulle haastava, jopa vaikea, mutta myös innostava ja mukava matka tutkimustyön kentällä. Perinteinen suomalainen etnografinen tutkimus painottuu vahvasti sukupuolen merkityksen ja (perus)koulumaailman etnografiseen tarkasteluun, joten oli kiintoisaa tehdä tutkimusta poikkeavammassa ympäristössä, kulttuurisen diversiteetin rajapinnassa. Etnografia sopi hyvin tutkimuksen luonteeseen, sillä ihmisiä ja ihmisten ajatuksia tutkittaessa on mielestäni tarpeellista antaa tilaa heidän välittämilleen viesteille. Tällöin tarkasteltavan kulttuurin kuvauksesta saa monitasoisemman ja yksityiskohtaisemman (Pöyhönen 2004: 25).

Pohdin tutkimuksen mahdollisia haasteita luvun 5 lopussa. Listasin tuleviksi haasteikseni kielen, tutkijan rooliin sopeutuminen ja tietyn fokuksen säilyttämisen. Kielikysymys vaihtui haasteesta hyödyksi: suomen kieli teki tutkimuksesta vain mielekkään, koska haastatteluissa neuvottelimme haastateltavien kanssa yhdessä joistain merkityksistä. Näin pääsin itsekin syvemmälle suomalaiseen yhteiskuntatietoon, kun opiskelijainformantit selittivät näkemyksiään oman kielitaitonsa puitteissa ja kun toisinaan jouduin mukauttamaan kysymyksiä aina sen mukaan, ketä haastattelin. Mietin usein, osaisinko selittää itse yhtään paremmin samoja asioita suomeksi.

Toinen haaste oli tutkijan roolin ylläpito yhtenäisenä ja yhdenvertaisena erityisesti haastatteluissa. Yhtenäisellä tarkoitan sitä, että tutkijan rooli ei muutu haastatteluiden myötä esimerkiksi välinpitämättömämmäksi, mikäli eri henkilöiltä saadut vastaukset ovatkin hyvin samanlaisia keskenään. Muutos myönteiseen, eriyttävämpään tutkijan rooliin, kuten tehokkaampaan jatkokysymysten kehittelyyn, on taas aina tervetullutta: on tärkeää pohtia vastauksia yksilöiden vastauksina, vaikka ne olisivat samankaltaisia. Yhdenvertaisella tarkoitan puolestaan sitä, että tutkija pystyisi kohteilemaan osallistujia tasapuolisesti taustamuuttujista, kuten iästä, kielitaidosta, sukupuolesta ja kansalaisuudesta riippumatta.

Kolmas haaste oli polttopisteen pitäminen nimenomaan yhteiskuntatiedossa ja suomen kielessä aineistonkeruuvaiheessa. Niin opettajat, opiskelijat kuin minä tutkijana rönsyilimme herkästi haastatteluissa myös kulttuurin puolelle, vaikka pyrin määrittelemään ennen haastatteluja selkeän eron kulttuurin ja yhteiskunnan välille. Observointitulokset ja lomakekyselyt neutralisoivat tätä ilmiötä hiukan, mutta silti kulttuuriset aiheet heijastuvat joistakin saamistani vastauksista.

Lomakekyselyiden tulosten perusteella totesin, että suomi 1 - ja suomi 2 -ryhmän maahanmuuttajien kirjallisissa suorituksissa abstraktimmat aiheet, kuten yhteiskuntatiedon määrittely, olivat suurimmalle osalle informanteista haasteellisia. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida ennalta opiskelijoiden kirjalliset taidot kysymyksiä laatiessa. Lomakekyselyn piirrostehtävästä nousi muutamia mielenkiintoisia hahmotteluita, kuten informanttien oman roolin erot kotimaassa ja Suomessa. Toiset hahmottivat itsensä osana yhteiskuntaa tai jotain muuta yhteisöä, kuten perhettä, ja toiset taas näkivät kokemuksensa itsestään sisältä päin, esimerkiksi tunnetiloina. Totesin lomakkeen olevan hyvä keino opettajalle myös oppimisen testaamiseksi, koska se vastaa pientä koetta, mutta antaa silti tilaa assosioida.

Luvussa 7 määrittelin, että etnografisesti tulkiten myös vastaamatta jättämisen voi ajatella vastaukseksi. En ottanut tyhjiä vastauksia mukaan varsinaiseen tulosten analyysiin, mutta jäin silti miettimään, mitä he, jotka jättivät osan tai kaikki kohdat tyhjiksi, halusivat viestiä tällä valinnallaan lomakekyselyssä. Kysymys on kiintoisa, koska kaikki ei voi olla kiinni vain kyselyyn osallistuneiden motivaatiosta: esimerkiksi yksi vähiten kyselystä innostunut opiskelija oli kuitenkin vastannut jotain jokaiseen kohtaan. Mitkä olivat muiden syyt vastaamatta jättämiseen? Epävarmuus oman kielitaidon tasosta on varmasti yksi tekijä, mutta mielessäni kävi, etteivät ehkä jotkut tahdo ottaa kantaa yhteiskunnallisiin asioihin, koska kotimaassa tällaiset asiat ovat tulenarkoja. Myös minulta tutkijana oli ehkä virhe painottaa, ettei kyseessä ole arvosteltava testi tai koe, jolloin opiskelijoiden instrumentaalinen motivaatio saavuttaa hyvä tulos ei aktivoitunut. Ehkä osa opiskelijoista odotti, että antaisin lopuksi ne “oikeat vastaukset” esittämiin

kysymyksiini. Toisessa opetusryhmässä opettaja kävikin läpi lomakekyselyn sanastoa sen täyttämisen jälkeen, koska opiskelijat pyysivät. Myllymäki (2008: 47) toteaa, että toisaalta monet maahanmuuttajat eivät hyväksy suoritusta, josta he saavat arvosanakseen vähemmän kuin kiitettävän. Jotkut saattoivat siis jättää vastaamatta siinä luulossa, ettei heidän suorituksensa riitä minulle ellei suoritus ole erinomainen.

Observoinnissa oli haittaa ainoastaan seuratun jakson lyhyydestä. Kursseja olisi kannattanut käydä seuraamassa jo niiden alusta lähtien kerran, pari viikossa tiheän ja tiiviin seurantajakson sijaan, jotta kokonaiskuva olisi ollut realistisempi. Havainnoistani jäi puuttumaan muun muassa ryhmadynamiikan vaikutus opetukseen: pidemmällä observointijaksolla olisi saattanut selvitä, millaisia toiveita opiskelijat esittävät opettajalleen kielitarpeensa täyttämiseksi ja kuuluuko toiveissa ryhmän vai yksilöiden ääni. Jäin kaipaamaan tutkimukseeni siis hiukan lisäsyvyyttä.

Sain kuitenkin kerättyä haluamaani materiaalia opetuksen sisällöistä havainnoimistani 10 tunnin jaksoista, joten tässä suhteessa, oheistiedon hankintana, observointi oli onnistunut. Myös muita hyviä puolia oli: Pidin tutkimuksen kannalta tärkeänä osallistuvan observoinnin tuomaa lähietäisyyttä opiskelijoihin. Jos en olisi kertonut heille itsestäni, antanut heidän kysellä minusta ja tutkimuksestani ja seurannut tunteja paikan päällä osallistuen välillä opetukseen, haastattelut olisivat voineet mennä hyvin eri tavoilla. Nyt tutustuin opiskelijoiden kielitaitoon ennakkoon ja osasin rakentaa kysymykset sopivalla tavalla kullekin haastateltavalle. Osasin myös kysyä opettajilta tarkemmin heidän opetusmetodiensa taustoja ja käytänteitä, kun sain seurata ensin vierestä heidän työtään.

Olenaisiin observointitulosten perusteella tekemäni johtopäätös oli mielestäni se, että omien opetusstrategioiden tarkka reflektointi on yksi parhaimmista tavoista saada palautetta. Käyttämäni observointilomake oli itse asiassa itsearviointilomake, enkä voinut olla ajattelematta sitä opettajan omasta näkökulmasta. Kaikkia huomioitavia seikkoja on mahdoton muistaa ilman ajattelua tukevaa lomaketta. Yhteenvetona havainnoinnin tuloksista sanoisin, että opiskelijoille selvennetyillä oppimistavoitteilla, rauhallisella ohjauksella, selkeämmällä vuorovaikutteisuuudella, autenttisilla materiaaleilla ja monipuolisemmalla kielen osioiden harjoittamisella – yhdistettynä tietysti jo hyväksi havaittuihin metodeihin – kummankin ryhmän opiskelusta tulisi niin sisällöllisesti kuin kielellisesti jäsennellympää.

Opettajuus ei ole käyttäytymisrekisteri, jonka tarvitsisi aina olla päällä, varsinkaan tutkijan ja tarkkailijan roolissa. Erityisesti henkilökohtaisena kokemuksena mieleenpainuvinta oli nimittäin oikeanlaisen roolin löytäminen haastattelijana. Kuten luvussa 7.5 kerroin, tutkijuuden ja opettajuuden erottelu oli monimutkaista, sillä siihen ei voinut vaikuttaa pelkästään itse. Myös

jotkut opiskelijoista, jotka eivät olleet ehkä täysin sisäistäneet rooliani tutkijana, "harhauttivat" helposti tälle tielle. Osa pyyteli anteeksi väärää sanavalintojaan, osa kirjoitti haastattelun yhteydessä käyttämiäni sanoja itselleen ylös tai kaipasi haastattelukysymyksiini minulta oikeita vastauksia. Myös tutkijan olisi hyvä reflektoida tekemistään eritoten aineiston keruun aikana, jottei päämäärä unohtuisi.

Opettajien haastattelutkaan eivät olleet yksinkertaisempia toteutettavia. Esimerkiksi Gilan kanssa keskustelut syvenivät ja laajenivat usein ohi kysymysteni aiheiden. Koetin kuitenkin tällaisessa tilanteessa palata takaisin aiheeseemme ja tarkentaa kysymystäni tai esittää kysymyksen uudelleen. Mietin, oliko tässä kyseessä pientä kielimuuria esimerkiksi kysymyksen asettelun tai painotuksen osalta, vaikka toisaalta Gila puhui todella hyvää suomea. Toisekseen opettajat puhuivat yhteiskuntatiedon lisäksi paljon kulttuurisista aiheista, joten haastatteluaineistosta tuli ennakoitua monitahoisempaa.

Opiskelijoiden teemahaastattelun kysymykset olisivat voineet olla tarkemmin keskitettyjä siihen, mitä opiskelijat ovat jo opiskelleet. Nyt valitsin aiheiksi asioita, jotka toistuivat selkeästi luvun 2 yhteiskuntatiedon kirjoissa ja opetussuunnitelmissa, mutta aiheiden ajankohtaisuutta olisi voinut tarkistaa molempien opetusryhmien kurssisuunnitelmasta. Olisin voinut keskittyä ennakkoon paremmin myös siihen, miten aion lopulta analysoida aineistoni. Kvale toteaa, että haastattelujen jälkeen on aivan liian myöhäistä miettiä, miten aineiston voisi analysoida (1996: 176). Minulla oli idea sisällönanalyysistä, mutta haastattelukysymyksiäni opiskelijoille olisin voinut asettaa sopivammiksi testiryhmän avulla. Huomasin haastatteluissa, että muutamat kysymykset eivät olleet olennaisia tavoitteeni osalta, sillä puutteellisen kielitaidon vuoksi opiskelijat eivät välttämättä ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä tai osanneet muodostaa suomenkielistä vastausta. Tein pilottihaastattelun yhdelle opiskelijoista, joka selvisi haastattelusta kiitettävästi. Ongelma oli vain siinä, etten ollut ymmärtänyt hänen olevan suomen kielen taidoltaan ryhmän parhaimpia. Asetin siis varsinaisten haastatteluiden kysymysten kielen tason hänen taitojensa mukaisesti, joten toisille kysymykset saattoivat olla kielellisesti vielä liian vaikeita.

Ymmärsin vasta jälkikäteen, että rohkeammilla lisäkysymyksillä haastatteluista olisi voinut saada irti entistä enemmän, koska opiskelijainformantit olivat taidoistaan riippumatta motivoituneita suomen kielen käyttäjiä. Sain kuitenkin molemmilta opettajilta kattavan ja innostavan haastattelun, mikä kompensoi vaikeuksiani opiskelijahaastatteluiden toteuttamisessa. Säästin opettajahaastattelut aineistonkeruun loppuun siltä varalta, että minulle tulee mieleen lisäkysymyksiä opiskelijahaastatteluiden perusteella.

Yhtenäisyydessä ja yhdenvertaisuudessa pysymisessä oli eniten ongelmia

opiskelijahaastattelussa, koska tein aina useamman haastattelun peräkkäin. Välillä en yksinkertaisesti muistanut, olinko kysynyt jotain kysymystäni haastateltavalta vai oliko se vain kaiku edellisestä haastattelusta.

Opettajan roolia oppimisen innoittajana ei voi vähätellä. Opettajan tulisi löytää keino, jolla hän saa koko ryhmän vuorovaikutukseen ja suhtautumaan myönteisesti opiskeluun ja sen sisältöihin. Aiheen torjuva "ei kiinnosta" -suhtautuminen voi olla haitallista kielitaidonkin kehitykselle, koska epämielikkään sisällön yhteydessä voi olla integroituna uusia rakenteita, joita opiskelijan täytyy hallita, jotta kielitaito voi kehittyä. Kuten toinen opettajainformanteista totesi haastattelussaan, jotkin asiat eivät ole opiskelijoille uusia, mutta he voivat silti oppia samasta aiheesta suomen kielellä. Jo opitun kertaus vahvistaa tiedon syvärakenteita ja uusi kieli tuo siihen mahdollisuuden käyttää sitä uudessa kulttuurikontekstissa.

Haastatteluissa ja observoinnissa ilmeni, kuinka kokenutkin opettaja joutuu tekemään toisinaan paljon taustatyötä, mikäli ryhmä ei ole motivoitunut opiskelemaan tai opiskeltava asia on vaikeatajuinen. Etnografisen metodin mahdollistama triangulaatio antoi – aiemmin mainitsemistani vastoinkäymisistä huolimatta – paljon enemmän perspektiiviä tällaiseen tutkimukseen kuin yksittäinen aineistonkeruu- tai analyysimenetelmä olisi antanut.

Kotouttamiskoulutuksen kehittämideoita

Kaikista johtopäätöksistä tärkeimpänä pidän löytämiäni kehityskohteita opetuksen yhtenäistämiseksi. Opetuksen lähtökohtana pitäisi ehdottomasti olla toimiva opetussuunnitelma, jota oikeasti käytetään ja joka ei ole opetussuunnitelma vain nimellisesti. Nykyisestä tilanteesta vahvistui samanlainen mielikuva kuin Myllymäen (2008: 48) havainnoista, että maahanmuuttajien kurssit tuotetaan resurssien puutteen vuoksi kiireessä. Oppitunteja on liian vähän, ja jos pitää ylimääräisiä tunteja, niistä saa huonomman palkan (Myllymäki 2008: 48).

CLILin avulla kotouttamiskoulutuksesta on mahdollisuus saada huomattavasti monimuotoisempaa verrattuna nykyiseen teoria- ja tekstipainotteiseen luokkaopetukseen. Aineintegraation periaatteita kannattaisi liittää vahvemmin opetussuunnitelmaan, josta ne siirtyisivät luonnollisesti opetukseen. Autenttisuutta opetukseen voi tuoda äidinkielenään suomea puhuvien avulla. Sekä kotouttamiskoulutuksen opiskelijat että tulevat s2-opettajat hyötyisivät siitä, jos suomen kielen oppijat ja osaajat pääsisivät keskustelemaan yhdessä harjoituksen vuoksi. Harjoittelua voisi tehostaa myös monimediaisoin keinoin: verkkokeskustelussa yhdistyvät vahvasti kieli, kirjoitetun tekstin harjoittelu sekä sisällön käsittely. Vaikkei opiskelijan kotoa löytyisi verkkoyhteyttä, yhä useamman oppilaitoksen varusteluun kuuluu vapaasti käytettävä atk-luokka.

Opettajilla olisi yhä kurssien suunnittelussa ja toteutuksessa paljon vapauksia, vaikka jokin tarkempi, rajatumpi opetussuunnitelma tulisi käyttöön. Lisäksi opetuksessa pitäisi olla selkeä runko, olipa kyseessä yhteiskuntatieto tai kulttuuri. Sen voisi rakentaa jo opetussuunnitelmaan vahvemmin suomen kielen tarjoaman rungon ympärille, jolloin aineintegraatio ei voi jäädä sivuun. Opiskeltavaa materiaalia on paljon, joten teemat täytyisi valikoida huolellisesti ja niitä pitäisi käsitellä prosessinomaisesti (Elio 1993: 42). Toinen haastatteluun osallistuneista opettajista kertoikin käyttävänsä teemakokonaisuuksia, joissa on opiskeltavana sekä kieli että jokin olennainen sisältö.

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen suositus opetussuunnitelmaksi (2007) tarjoaa selkeitä yläkäsitteitä (ks. esim. taulukko 2), jotka on helppo purkaa alakäsitteiksi ja jaotella teemoiksi. Sanaston ja kieliopin runkoon saa lisättyä sivuhaaroja muun muassa opiskelijoiden omista kielellisistä ja tiedollisista lähtökohdista ja tarpeista sekä kommunikatiivisen kielitaidon harjoittelusta. Kaikki teemat, kuten politiikka, eivät kiinnosta kaikkia eivätkä välttämättä mahdu mukaan kurssisuunnitelmaan. Opetusta voidaan eriyttää yksinkertaisin keinoin, kuten tarjoamalla kiinnostuneille esimerkiksi suomenkielisiä, ajankohtaisia materiaaleja tai lähdeviitteitä kotimaasta ja Suomesta. Joitain teemoja ei ole aina tarpeellista käsitellä koko opiskeluryhmän voimin, vaan olennaisempaa on käydä perusteellisesti läpi kursseille valitut teemat (Pöyhönen – Saario 2009).

Tasoryhmitystä kannattaisi myös miettiä uudelleen. Haastatteluiden perusteella jotkut olivat käyneet jo useamman kerran saman tason kielikurssin, vaikka koulutuslinjan pitäisi olla koko ajan eteenpäin suuntautuva (Pöyhönen ym. 2009: 59). Jotkut heistä saattavat turhautua opiskelemaan aina samoja sisältöjä, koska heidän kielitaitonsa ei kuitenkaan riitä eteenpäin siirtymiseen. Ryhmät olivat myös paikoitellen liian heterogeenisiä kuten aiemmissakin selvityksissä on ilmennyt (ks. esim. Arajärvi 2009; Pöyhönen ym. 2009). Tässä on hyvä syy siihen, minkä vuoksi kotouttamisohjelmaan pitäisi luoda myös virallinen yhteinen arviointijärjestelmä. Opiskelijoiden kielitaidon kulkua kuvaamaan on mahdollista käyttää esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua (ks. EKS), johon kerätään säännöllisesti opiskelijoiden suorituksia: kirjallisia ja suullisia tuotoksia, kokeita, palautteita ja itsearviointeja. Näin opiskelijoista on olemassa arvosanan lisäksi taitotasojatkumon kuvaus, joka auttaa heidän jaotteluun opetusryhmiin. Jyväskylässä ryhmien muodostaminen taitotason mukaan olisi täysin mahdollisia, sillä maahanmuuttajia on vähemmän kuin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ja opetusryhmien koot ovat siten pienempiä (Pöyhönen ym. 2009: 38).

Kielitaidon osalta arviointia varten on olemassa Eurooppalainen viitekehys, jota kansalaisopisto ja aikuisopisto jo käyttävät. Ongelma onkin, miten muita

kotouttamiskoulutuksessa opetettuja tietoja ja taitoja arvioidaan. Yhteiskuntatiedon osaamisesta olisi mielestäni tärkeä saada arvio, jotta saadaan käsitys yksilön yhteiskunnallisista valmiuksista. Kärjistetyksi sanottuna on outoa, että opetussuunnitelmaan kuuluu tiettyjä opiskeltavia teemoja, joita ei kuitenkaan oleteta opiskelijoiden omaksuvan, koska heidän tietojaan ei arvioida. Opettaja saa helposti informaatiota osaamisesta esimerkiksi mainitsemillani lomakekyselyillä ja teettämällä opiskelijoilla itsearviointeja. Jos koepaperi on vaikea täyttää, myös suullisen kokeen voi järjestää esimerkiksi keskustelun muodossa, jolloin opettaja saa ohella näyttöä kommunikatiivisista taidoista. Tietojen kartoitus on tärkeää, koska kotouttamiskoulutuksen tavoitteena on maahanmuuttajien työllistäminen.

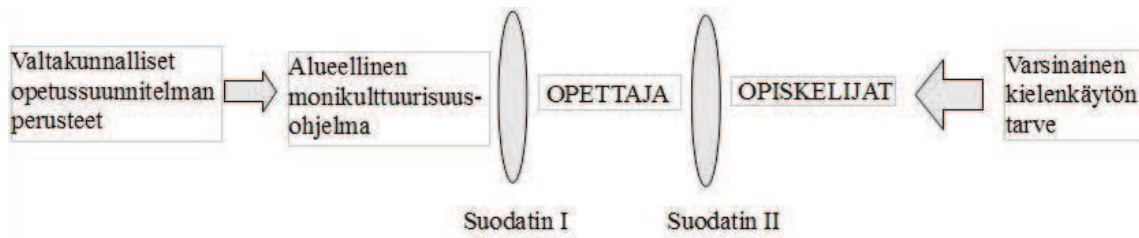
Arvion valmiuksista ei tarvitsisi olla numeraalinen, vaan sanallinen arvio olisi parempi, koska kyse ei ole varsinaisista kouluarvosanoista, vaan arkielämän taidoista. Sanallisella arvioinnilla tarkoitan tässä muutaman virkkeen mittaista kuvausta opiskelijan tiedoista esimerkiksi opiskelutaitojen, yksilön yhteiskunnallisen roolin ja muun yhteiskuntatietouden osalta. Sanallisesta arviosta on hyötyä, kun maahanmuuttaja siirtyy kotouttamiskoulutuksesta työhön tai opiskelemaan: Yritykset tarjoavat yleensä perehdytystä uusille työntekijöilleen ja useissa oppilaitoksissa on mahdollisuus päästä valmentaville kursseille, mikäli tietojen täydennykselle on tarvetta arvioinnin perusteella. Eurooppalaiseen kielisalkkuun (ks. EKS) voi kerryttää näyttöä myös käytännön kielitaidosta potentiaalisia työnantajia tai oppilaitoksia varten. Maahanmuuttajien koulutuksessa siihen voisi kerätä tietoja, mitä aiheita kielisalkun omistajat hallitsevat suomeksi.

Yksilön asiat, kuten oikeudet ja velvollisuudet, ovat mielekkäitä sisältöjä maahanmuuttajille, koska ne ovat tiiviisti oman elämän teemoja. Opetuksen täytyisi kuitenkin tuottaa opiskelijoille selkeä Suomen yhteiskunnan perusrakenteen tuntemus, joka kielikoulutuksen myötä auttaa maahanmuuttajia löytämään oman monikulttuurisen identiteettinsä. Kuten omissa tuloksistani sekä luvussa 5 esitellyssä Suokonaution lisensiaatintutkimuksesta (2008) nousi esiin, maahanmuuttajat kaipaavat riittäviä tietoja, jotta he voivat työllistyä Suomessa. Tällä hetkellä kuitenkin useita teemoja jää käymättä ja opiskelu on hidasta, koska opiskelijoilla ei ole riittäviä oppimisstrategioita käsittelemään sekä yhteiskuntatietoa että suomen kieltä.

Suodatinmalli

Loppupäätelmänä tahdon vielä esitellä suodatinmallin, joka kehittyi mielessäni tuloksia analysoidessani. Kotouttamiskoulutuksen toteutuminen paikallisella tasolla hahmottui minulle

tutkimustulosten myötä eräänlaiseksi kaksisuuntaiseksi tunneliksi, jossa on kaksi suodatinta matkan varrella. Havainnollistan seuraavan kuvion avulla, mitä tulosten perusteella koulutuksessa tapahtuu.



Kuvio 4. Kotouttamiskoulutuksen suodatinmalli.

Kuvioni mukaan opetussuunnitelman perusteet antavat alueellisille monikulttuurisuusohjelmille ohjeistuksen siitä, mitä kotouttaminen on ja mitkä ovat sen sisällöt ja tavoitteet. Monikulttuurisuusohjelmat ovat suuntaviivana oppilaitoksille ja opettajille, mutta tässä eteen tulee ensimmäinen suodatin. Suodatin I kuvastaa oppilaitosten omaa opetussuunnitelmaa, jonka tulee tarkentaa valtakunnallista ja alueellista ohjeistusta. Jyväskylän aikuisopistolla ja kansalaisopistolla on opetussuunnitelma, mutta se on laadittu neljä vuotta sitten eikä suunnitelmaa ole päivitetty sittemmin. Toinen opettajista sanoi haastattelussa, että moduuleista koostuvan opetussuunnitelman toteutus jäi puolitiehen, koska kotouttamiskoulutus muodostuikin lopulta kurssimuotoisemmaksi lukuvuosimuotoisen sijaan. Toisin sanottuna opiskelijat saattavat käydä esimerkiksi suomi 1 -kurssin useampaan kertaan ja olla välillä myös Palapelissä, mikäli sopivaa kurssia ei ole tarjolla. Opiskelun jatkumo on siis osin katkonainen.

Opettajat joutuvat vetämään omat päätelmänsä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, joka on melko suurpiirteinen, ja vanhasta oppilaitosten opetussuunnitelmasta. Näiden perusteella he suunnittelevat omat kurssinsa, joihin maahanmuuttajat sitten osallistuvat. Suodatin II on opettajan ja opiskelijoiden välillä. Se on ensimmäisen suodattimen tapaan tyhjiö, jossa pitäisi olla selkeästi muun muassa yhteiset arviointikriteerit ja oppilaitoksen opetussuunnitelman määrittelemät sisällöt. Nykytilanteessa tieto kuitenkin välittyy opiskelijoille ilman näitä viitekehyksiä, joten läpi suodattuvat vain opettajan omat tulkinnat ja näkemykset eivätkä yhdessä eri asiantuntijoiden kanssa neuvotellut kriteeristöt ja opetussisällöt.

Toisesta suunnasta tulevat lisäksi opiskelijoiden varsinaiset kielenkäyttötarpeet. Näiden tarpeiden pitäisi vaikuttaa opetukseen, mutta suodatin II ja vielä myös suodatin I saattavat toimia negatiivisena filterinä. Kielitaidon tarpeet vaihtelevat yksilöllisesti ja varmasti myös ajan saatossa: esimerkiksi epälineaarista lukutaitoa ei ole aiemmin tarvittu yhtä paljon kuin internetin

kehittymisen myötä. Pöyhösen ja Saarion mukaan (2009, ks. luku 5) opiskelijat pääsevät parhaiten mukaan oppimiseen, kun he saavat itse neuvotella kielellisistä merkityksistä ja omista tarpeistaan ja tavoitteistaan. Opiskelijoiden täytyisi siis päästä vaikuttamaan kurssisisältöihin, vaikka kielikoulutuksen asiat tulisivat entisessä järjestyksessä. Opiskelijoiden käsitys omista taidoista saattaa jäädä kuitenkin arvioinnin puutteen myötä toiseen suodattimeen, jolloin heille voi syntyä mielikuva, että opettaja yksin tietää, mikä on tarpeellista opettaa.

Erityisesti aineiston analyysin aikana työni on uhannut laajentua moneen suuntaan. Tutkimuksen osalta jäi erityisesti kiinnostamaan maahanmuuttajien suomen kielen käyttö vapaa-ajalla muun muassa tiedonhaussa ja sosiaalisissa suhteissa: Seuraavatko opiskelijat suomalaisia tiedotusvälineitä kuten televisiota tai verkkolehtiä? Millaiseksi he kokevat esimerkiksi sanomalehtien diskurssin suomen kielen tiedon välittäjänä? Mistä he hankkivat tietoa vieraskielisessä ympäristössä? Millaisia mahdollisuuksia Internetin keskustelupalstoilla on maahanmuuttajien suomenkielisten sosiaalisten suhteiden kehittymiseksi?

9. Loppusanat

Kielellisen ja ei-kielellisen oppiaineen sitominen toisiinsa aineintegraatiolla on yksi tärkeimmistä oppilaitosten kehittämisen haasteista millä hyvänsä opetuksen saralla, vaikka sitten kotouttamiskoulutuksessa tai perusopetuksessa. Specialistien sijaan yhteiskunta tarvitsee moniosaajia, joten koulutuksen toivotaan usein valmistavan ihmistä kielellisesti ja tiedollisesti päteväksi työntekijäksi (Sajavaara – Salo 2007: 233).

Yhteisön tarpeet ovat lähtökohtana oppilaitosten olemassaololle, mutta myös yksilön tarpeita pitäisi huomioida. Ensinnäkin peruskoulutuksen on tarkoitus antaa yleissivistystä yksilöille ja toisekseen yksilöillä on omia tavoitteita, joihin he pyrkivät muun muassa koulutuksen avulla. Yksi, usein huomiotta jäävä, tarve on oman yhteiskunnallisen identiteetin kehittäminen. Olisikin hyvä, jos opetussuunnitelman perusteisiin palaisi kansalaistiedon kaltainen oppiaine, jossa selvennettäisiin erityisesti yksilön vaikuttamismahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia – ja siten kohennettaisiin myös nuorten itsetuntemusta: kun ihminen ymmärtää itseään, hän ymmärtää myös muita. CLIL-opetuksen tavoite monikulttuurisesta kompetenssista tähtää juuri tähän (Eurydice 2006).

CLILin aineintegraation periaatteita on mielestäni olennaista soveltaa s2-opetuksessa ja erityisesti aikuisten kotouttamiskoulutuksessa, jotta monikielisen yhteisön luominen ja ylläpito toteutuisi kokonaisuudessaan. Kotouttamiskoulutus on tuttua jo useammalle Euroopan valtiolle (ks. esim. Europa 2007), joten CLILin periaatteista ja tavoitteista täytyisi laatia enää vain aikuiskoulutukseen soveltuva versio, joskin aineksia opetukseen saa myös lasten ja nuorten opetukseen tarkoitetuista tavoitteista.

Yksilöiden monikulttuuriset tarpeet eivät kuitenkaan poistu silkalla yksisuuntaisella koulutuksella, vaan vuorovaikutuksen pitäisi olla kaksisuuntaista, jotta kiinnostuksen mukana monikulttuurista tietotaitoa syntyisi myös valtaväestön joukkoon. Kasvavaa monikulttuurisuutta ei pidä ottaa vastaan vain kielikoulutuspoliittisena ja taloudellisena haasteena, vaan ennemminkin voimavarana. Toki Suomeen on muuttanut ihmisiä iät ja ajat esimerkiksi Venäjältä ja Ruotsista, mutta sen jälkeen on tullut mietittäväksi pakolaisuuslähtökohta ja sittemmin EU:n myötä muun muassa työvoiman vapaa liikkuvuus, joka tuo enemmän ihmisiä ulkomailta Suomeen. Miten valjastaa tämä kaikki siten, että hyötysuhde olisi mahdollisimman suuri ja haittavaikutukset, kuten maahanmuuttajien jääminen alempaan yhteiskuntaluokkaan kielitaitonsa vuoksi, jäisivät suhteellisen vähäisiksi? Yhteisten taitotasoluokitteluiden ja arviointikriteerien avulla on helpompi saada käyttökelpoista tietoa ihmisten osaamisesta ja tarvittaessa kehittää lisäkoulutusta, jos merkittävän suuruisella ryhmällä on peruskoulutuksenkin jälkeen selkeitä vaikeuksia selvittää

kielellä.

On tärkeää, että Euroopan neuvosto on tuonut käyttöön yhtenäisiä oppimistavoitteita ja kriteeristöjä EU-alueella, kuten Eurooppalaisen viitekehyksen kielen taitotason arviointiin. Euroopan neuvoston tavoite kielten opetuksesta on asettanut perusopetukselle merkittävän päämäärän: jokaisessa Euroopan valtiossa opiskeltaisiin jatkossa oman äidinkielen ja alueellisen toisen/vieraan kielen lisäksi ainakin yhtä vierasta kieltä. Kieltenopetuksen olisi tarkoitus tapahtua CLIL-toiminnan mukaisesti eli ei-kielillisiä aineiden sisältöjä opettaessa, joten ajallisesti oppijat eivät joudu lisäoppitunneille. (Eurydice 2006.) Oppijoiden kulttuuritausta voi tosin jäädä näin vähemmälle huomiolle, joten esimerkiksi heidän omaa äidinkieltään täytyy tukea ja vahvistaa. Nämä samat asiat ovat mielestäni sovellettavissa sekä maahanmuuttajien että supisuomalaisen aikuiskoulutukseen. Muutaman vuoden kielikoulutus on selkeästi parempi kuin 30 vuotta elämästä sanoen "Anteeksi, en ymmärrä suomea/englantia/ruotsia". Monikulttuurinen tietous ei ole vain suomalaisten tietojen lisäämistä muista maista ja kielistä, vaan myös maahanmuuttajien Suomi-tietouden ja suomen kielen koulutusta.

Tekemääni tutkimusta voisi laajentaa useampaan suuntaan. Esimerkiksi työvoimapolitiittista kotouttamiskoulutusta tarjoaville oppilaitoksille voisi laatia kattavamman ja toimivamman, helpommin käytäntöön sovellettavan opetussuunnitelman sekä yhtenäisen arviointikriteeristön esimerkiksi yleiseurooppalaisten linjausten avulla. Lisäksi alueellisia monikulttuurisuusohjelmia voisi päivittää jatkotutkimuksen avulla ja lisätä näin oppilaitosten yhteistyötä, kun koulutuksen hierarkia olisi selkeämpi. Kattavampi kurssitarjotin voisi olla olennainen uudistus kotouttamiskoulutukseen: osa opiskelijoista oli kiinnostunut enemmän kielestä kuin yhteiskunnallisista aiheista, koska he ovat saattaneet asua Suomessa jo vuosia.

Kaikki kielitaitotasot sekä tarvittavat uudistukset vaikuttavat myös s2-opettajankoulutukseen: alalla on paljon erilaista koulutustarvetta, mutta henkilökohtaisen kokemukseni perusteella opettajankoulutus on liian yleispätevää ja kielen rakenteisiin keskittynyttä. On tärkeää muistaa, että opettaja edustaa usein opiskelijoilleen opettamaansa asiaa. Suomi toisena kielenä -opettaja on useille opiskelijoille sekä suomen kielen että kulttuurin kuva. Kotouttamiskoulutuksen kehittämisessä ei ole kyse vain Suomi-kuvan kilven kiillottamisesta, vaan siitä ajatuksesta, mikä todetaan yhdenvertaisuuslaissakin (L21/2004): Tarkoituksena on turvata ja edistää yhdenvertaisuutta yhteiskunnassamme. Suomeen muuttavilla täytyy olla mahdollisuus osallistua ja toimia suomalaisessa yhteiskunnassa sen tasavertaisina jäseninä heidän etnisestä alkuperästään riippumatta.

Lähteet

- Ad hoc -määritelmä 2004. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Neljäs painos. Houghton Mifflin Company, 2004. Verkkosanakirja Answers.com. <http://www.answers.com/topic/ad-hoc> 5.5.2010.
- Arajärvi, Pentti 2009. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Selvityshanke maahanmuuttajien työllistymisestä ja kannustinloukuista. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
- Arola, Pauli 1993. Yhteiskuntaelämään opettaminen. Teoksessa Arola, Pauli – Elio, Keijo – Huuhtanen, Taina – Pilli, Arja, *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 80–88. Helsinki: Yliopistopaino.
- Arola, Pauli 2001. Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* s. 1–8. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Berry, John W. 1980. Social and cultural change. Teoksessa H. C. Triandis – R. W. Brislin (toim.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* s. 211–279. Viides painos. Boston: Allyn and Bacon.
- CLIL Network. Vieraskielisen ja kielikylypyöpetuksen verkosto Suomessa. <http://clil-network.educode.fi/> 19.7.2010.
- Collier, Virginia P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quaterly* 23:3 s. 509–531.
- Echevarria, Jana – Vogt, MaryEllen – Short, Deborah J. 2008. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Kolmas painos. Boston: Pearson.
- EKS = Eurooppalainen kielisalkku. Euroopan neuvosto. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html 20.4.2010.
- Elio, Keijo 1993. Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines. Teoksessa Arola, Pauli – Elio, Keijo – Huuhtanen, Taina – Pilli, Arja, *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 11–79. Helsinki: Yliopistopaino.
- Euroopan komissio 2003. *Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen*. Toimintaohjelma 2004–2006. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fi.pdf 1.8.2010.
- Euroopan komissio 2008. *Vieraskielinen opetus*. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fi.htm 19.7.2010.
- Euroopan komissio 2004. *Kohti EU:n yhteistä maahanmuuttopolitiikkaa*. Oikeus- ja sisäasioiden pääosaston tiedotus- ja viestintäyksikkö, Bryssel. http://ec.europa.eu/justice_home/key_issues/immigration/immigration_1104_fi.pdf 20.3.2010.
- Europa 2007. Common programme for the integration of Non-EU Member Country Nationals. Europa-sivusto. http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114502_en.htm 2.8.2010.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning at School in Europe*. Tutkimusraportti. Eurydice - The information network on education in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf 26.3.2010.
- Eurydice 2009. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Eurydice – The information network on education in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf 2.8.2010.
- EVK 2001 = Eurooppalainen viitekehys. Common European Framework of Reference for Languages;

Learning, Teaching, Assessment.

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/Common%20European%20Framework.pdf> 20.4.2010.

- Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Huttunen, Irma – Takala, Sauli 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 325–353. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Härmälä, Marita 2004. Kielten näytöt ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 181–189. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Hymes, Dell H. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London; Bristol PA: Taylor & Francis 1996.
- Jalonen, Kimmo – Kähkönen, Petri 2008. *Kansalainen – Yhteiskuntaopin kertauskirja*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Jäppinen, Aini-Kristiina 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 193–206. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, Paula – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa Kalaja, Paula – Menezes, Vera – F. Barcelos, Ana Maria, *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. Houndmills, United Kingdom: Palgrave Macmillian.
- Kankkunen, Tarja 2007. Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 177–205. Tampere: Osuuskunta Vastapaino,.
- Karjalainen, Niina – Korhonen, Sirpa – Pirinen, Tuula – Riitijoki, Terhi 2007. *Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Maahanmuuttajaverkoston alustava suunnitelma syksyllä 2007 alkavalle koulutukselle. Kolmas versio, julkaistu 27.4.2007.
- Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Opetushallitus.
<http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> 7.5.2010.
- Korkiasaari, Jouni 2009. Siirtolaisuus- ja monikulttuurisuuskurssi, luentokalvot.
http://users.utu.fi/joukork/tiedostot/9_Siirtolaisuus_ja_monikulttuurisuus.pdf 6.5.2010.
- Koskela, Mirjam – Passoja, Soile 2007. *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kvale, Steinar 1996. *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- L21/2004. Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040021> 6.5.2010.
- L493/1999. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 22.4.1999.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990511> 2.9.2010.
- Laitinen, Kari – Rinne, Jarmo – Suominen, Petteri 2004. *Suomen tie. Lukion yhteiskuntatieto*. WSOY / WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana*.

Lähtökohtana koulutuksen tutkimus s. 9–14. Osuuskunta Vastapaino, Tampere.

- Löfström, Jan 2001. Artikkelit Yhteiskuntatiedon ongelma, Yhteiskuntatiedon kehittämisuunta: tiedetaustan selkiyttäminen ja teoreettisuuden lisääminen ja Yhteiskuntatieteiden ykseys? Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* s. 9–30. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 151–176. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Miles, Matthew B. – Huberman, Michael A. 1994. *Qualitative data analysis*. Toinen painos. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Myllymäki, Vuokko 2008. ”Miten saada maahanmuuttajaopiskelija ymmärtämään, miksi hän opiskelee?” *Keski-Suomen alueen aikuisten maahanmuuttajien opettajien täydennyskoulutustarpeet*. Suomen kielen pro gradu –työ. Jyväskylä: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nurminen, Johanna – Turtiainen, Kati (toim.) 2006. *Jyväskylän kaupungin, Jyväskylän maalaiskunnan, Laukaan ja Muuramen monikulttuurisuusohjelma*. Jyväskylä: Jyväskylän sosiaali- ja terveystalvokeskus. http://www.jyvaskylanseutu.fi/files/monikulttuurisuusohjelma_0701xx.pdf 26.3.2010.
- OPH 2004 = *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen perusteet*. Muille kuin oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. <http://www02.oph.fi/ops/aikuisops/aikuisperusteet.pdf> 3.3.2010.
- OPH 2007 = *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Suositus opetussuunnitelmaksi. Opetushallitus. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46966_koto_ops.pdf 26.3.2010.
- OPH 2010a = *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa* -esite. Opetushallitus. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/121983_OPH_maahanmuu.ajaesite_fivalmis.pdf 6.5.2010.
- OPH 2010b = YKI:n taitotasokuvaukset. Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/taitotasokuvaukset 7.5.2010.
- Palmu, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 137–150. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Pienekö sivistyssanakirja 2008. Jukka Korpela. <http://www.cs.tut.fi/~jkorpela/siv/> 1.8.2010.
- Pietikäinen, Sari – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele – Kalaja, Paula – Leppänen, Sirpa – Pitkänen-Huhta, Anne 2008. *Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy*. International Journal of Multilingualism. 5/2008, s. 79–99.
- Pöyhönen, Sari 2004. *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Väitöskirjatyö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, Sari – Saario, Johanna 2009. *In the land of paper - Migrant pupils and adolescents learning literacies in Finland*. LED2007: Refereed conference proceedings of the 2nd International Conference of Language, Education and Diversity. University of Waikato, Hamilton: Wilf Malcom Institute of Educational Research.
- Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja – Kyllönen, Teija – Vehviläinen, Eeva-Maija – Rynkänen, Tatjana 2009. *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen*

yhteistyö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Rantala, Leena 2008. Etnografiasta 30.10.2008.

<http://metodologia.files.wordpress.com/2008/10/etnografiasta.pdf> 5.5.2010

Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html 4.5.2010.

Saario, Johanna 2006. Yhteiskuntaopin tunnint (kielen)oppimisympäristönä. Teoksessa Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka – Järvinen, Heini-Marja (toim.), *Kielenoppija tänään - Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. s. 221–236.

Sajavaara, Anu – Salo, Mailis 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 233–249. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Schlepperegell, Mary J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12: s. 435–436.

Seikkula-Leino, Jaana 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 207–224. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Suokonautio, Jaana 2008. *Palapelin palat paikoilleen*. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, Euroopan Sosiaalirahasto 2000–2006.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomivaara, Timo 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet.

<http://www.mm.helsinki.fi/~tuomiva/Y125luku6.pdf> 5.5.2010.

Tutkielmanteon tukisivut. Toim. Pasi Saukkonen.

<http://www.valt.helsinki.fi/staff/psaukkon/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html> 1.8.2010.

Työministeriö 2005. Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti. http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj351.pdf 20.7.2010.

Uusikylä, Petri – Tuominen, Anniina – Mäkinen, Anna-Kaisa – Reuter, Niklas 2005. Työministeriö 2005. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi.

http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt267.pdf 20.7.2010.

LIITE 1.**KYSELYLOMAKE**

Nimi:

Ikä:

Kotimaa:

Äidinkieli:

Olen asunut Suomessa:

Mikä on sinun mielestäsi yhteiskunta?

Mitä on sinun mielestäsi yhteiskuntatieto?

Mitä asioita yhteiskuntatiedossa opetetaan?

Ohje: Jos et tiedä varmasti, voit arvata!

Yhdistä toisiinsa liittyvät sanat! Kirjoita, mitä muita sanoja alla oleviin sanoihin voi liittyä?

talous

oikeus

hallinto

hallitus

demokratia

koulutus

politiikka

puolue

ammattikoulu

vaalit

laki

ministeri

presidentti

raha



Piirrä tämän paperin toiselle puolelle kaksi kuvaa sinusta:

- Sinä kotimaassasi
- Sinä Suomessa

LIITE 2.

OBSERVOINTILOMAKE

Mukaiillen SIOP®-lomaketta ”The Sheltered Instruction Observation Protocol”

(Echevarria, Vogt & Short 2008)

Arviointiasteikko 1-5

5 = Hyvin ilmeinen / hyvin selvä

4 = Melko ilmeinen

3 = Jonkin verran ilmeinen

2 = Ei kovin ilmeinen

1 = Ei ilmeinen

I. Tunnin valmistelu/alustus

1. Sisällöllinen tavoite selkeästi määritelty, esitetty ja kerrattu opiskelijoiden kanssa
2. Kielellinen tavoite selkeästi määritelty, esitetty ja kerrattu opiskelijoiden kanssa
3. Sisällön käsitteet soveltuvia opiskelijoiden ikään ja koulutustasoon nähden
4. Täydentävät materiaalit korkeatasoisia ja opetusta selventäviä ja täydentäviä (esim. tietokoneohjelmat, taulukot, mallit, visualisoinnit)
5. Sisältö sopiva ryhmän kaikille eri taitotasolle
6. Mielekkäitä oppimistehtäviä ja aktiviteetteja (esim. kyselyt, kirjeen kirjoittaminen, simulaatiot, rakennemallit), jotka yhdistävät oppitunnin aiheet kielen harjoitteluun niin lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen kuin puhumisen osalta

II. Opiskelijoiden kokemusten hyödyntäminen uuden asian opetuksessa

7. Käsitteet yhdistettävissä suoraan opiskelijoiden kokemuspohjaan
8. Yhdistäminen tehty selkeästi uuden ja vanhan tiedon välille
9. Keskeinen sanasto käsitelty tarkasti, kuten kirjoittamalla, toistamalla ja korostamalla tekstistä

III. Tilanteeseen/ryhmään sopiva syöte

10. Opetuspuhe opiskelijoiden taitotasolla (esim. hitaampi tahti, ääntäminen, yksinkertainen lauserakenne)
11. Selkeä tapa selittää teoreettisia aiheita
12. Sisältö pyritään selkeyttämään vaihtelevien keinojen avulla, kuten mallintamalla, visualisoimalla, käytännön harjoituksilla, esimerkeillä, eleillä ja kehonkielellä

IV. Oppimisstrategiat

13. Opiskelijoilla riittävästi mahdollisuuksia käyttää oppimistrategioita
14. Oppimisen tukena ja apuna käytetään ”rakennustekniikoita”, esimerkiksi ääneen lausumista
15. Korkeampaa ajattelua aktivoivia kysymyksiä ja/tai tehtäviä (kirjallisia, analyttisiä ja tulkinnallisia kysymyksiä)

V. Vuorovaikutus

16. Useita mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja keskusteluun sekä opettajan että kanssaopiskelijoiden kanssa, mikä rohkaisee antamaan yksityiskohtaisia vastauksia oppitunnin käsitteistä
17. Ryhmän rakenne tukee oppitunnin kielellisiä ja sisällöllisiä tavoitteita
18. Jokaiselle opiskelijalle annetaan yhdenmukaisesti aikaa vastata
19. Opiskelijoilla riittävästi mahdollisuuksia selventää itselleen keskeisiä sisältöjä L1-kielillä avustajan, opiskelutoverin tai L1-materiaalin avulla.

VI. Käytännön harjoitukset

20. Opiskelijoille tarjotaan käytännön materiaaleja ja/tai esimerkkejä, joiden avulla he voivat harjoitella uuden sisällöllisen tiedon käyttöä.
21. Opiskelijoille tarjotaan aktiviteetteja, joiden avulla he voivat siirtää sisällöllisen ja kielellisen osaamisen käytäntöön luokkahuoneessa.
22. Aktiviteeteissa huomioidaan kaikki erilaiset kielelliset taidot, kuten lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja puhuminen.

VII. Oppitunnin esitystapa

23. Sisällölliset tavoitteet esitettiin selkeästi
24. Kielelliset tavoitteet esitettiin selkeästi
25. Opiskelijat sitoutuivat opetuksen seuraamiseen noin 90–100-prosenttisesti tunnilla
26. Tunnin tempo oli sopiva opiskelijoiden taitotasoon nähden

VIII. Kertaus/arviointi

27. Monipuolinen kertaus tunnin sanastosta
28. Monipuolinen kertaus keskeisistä sisällöllisistä käsitteistä
29. Säännöllinen/täsmällinen palaute opiskelijoille heidän tuotoksistaan
30. Jatkuva opiskelijoiden ymmärtämisen ja oppimisen arviointi kaikkien oppitunnin aiheiden osalta, esim. pistokokeilla, ryhmäpalautteella...

LIITE 3.

Haastattelukysymyksiä opiskelijoille

Haastattelun tarkoituksena on puhua opiskelijoiden kanssa Suomen yhteiskunnan ja suomen kielen opiskelusta kansalaisopistolla ja aikuisopistolla.

Taustatietokysymykset:

- Kuinka kauan olet ollut Suomessa?
- Mitä muita kieliä osaat kuin äidinkieltä ja suomea?
- Asutko yksin vai perheen kanssa?
- Kuinka kauan olet opiskellut suomen kieltä?

Yhteiskuntatiedosta teemoittain

I Yleistä tietoa Suomesta

2. Millainen maa Suomi on?
3. Mitä haluat oppia Suomesta?
4. Mikä on hyvää Suomessa?
5. Mikä on huonoa Suomessa?
6. Mitä opettaja on kertonut Suomesta?
7. Mitä kirja/oppimateriaalit ovat kertoneet Suomesta?
8. Millainen on suomalainen yhteiskunta?
9. Millainen on suomalainen ihminen?
10. Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä asioita suomalaisille?
11. Millainen on suomen kieli?
12. Mihin sinä käytät suomen kieltä?

II Työ ja koulutus

- Mitä tiedät suomalaisista kouluista?
- Mitkä koulut suomalainen ihminen yleensä käy?
- Mitä kouluja sinä olet käynyt kotimaassasi?
- Mitä sinä tahdot tehdä Suomessa?
- Mitä töitä/opintoja sinä haluaisit tehdä?

III Suomi ja EU

- Kuka johtaa Suomea? Kuka johtaa Jyväskylää?
- Mitkä eri osat kuuluvat suomalaiseen hallintoon?
- Mitä puolueita Suomessa on?
- Miten eduskunta valitaan?
- Mitä tiedät Euroopan unionista?
- Mitä mieltä olet Euroopan Unionista?

LIITE 4.

Haastattelukysymyksiä opettajille

I Opetuksen toteutus

- Kuinka paljon viikko-opetuksesta on yhteiskuntatietoa?
- Opetetaanko yhteiskuntatietoa kurssilla vain kieleen integroituna vai onko yhteiskuntatiedosta omia tunteja?
- Miten yhteiskuntatietoa opetetaan suomen kielen yhteydessä?
- Miten näet kulttuurin opettamisen ja yhteiskuntatiedon opettamisen suhteen?
- Missä menee kulttuurin ja yhteiskuntatiedon raja?

II Opetuksen sisältö

- Mitä kuuluu yhteiskuntatietoon kotouttamiskoulutuksessa?
- Kuinka paljon paikallisia asioita käsitellään suhteessa valtiolliseen tietouteen?
- Mistä ja miten opetuksessa lähdetään liikkeelle?
- Mikä on tärkeää oppia suomalaisesta yhteiskunnasta ensimmäisenä?
- Miten näet kielen roolin yhteiskunnallisten sisältöjen opetuksessa? Ovatko kieli ja sisällöt mielestäsi irrallaan vai opetatko samalla kielenkäyttöä, jota tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen?

III Opiskelijat ja yhteiskuntatieto

- Mitä opiskelijat mielestäsi ymmärtävät käsitteellä ”yhteiskuntatieto”? Miten hyvin he tuntevat käsitteen, onko se heille sanana tuttu?
- Miten opiskelijoiden yhteiskuntatietoutta testataan?
- Mitä opiskelijoiden on vaikeaa ymmärtää suomalaisessa yhteiskunnassa?
- Mitä ongelmia opiskelijoilla on yleensä Suomessa / suomalaisessa yhteiskunnassa?