

**Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien  
opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit**

**Maisterintutkielma**

**Reetta Ronkainen**

**Suomen kieli**

**Kieli- ja viestintätieteiden laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

**2018**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Ronkainen Reetta	
Työn nimi – Title Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 130
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Suomeen muuttavan henkilön on mukauduttava uuteen ympäristöönsä ja ympäristön muuttajaan. Tätä prosessia kutsutaan integroitumiseksi. Maahanmuuttajien Suomessa elämistä säädellään laeilla, joissa määritellään integroitumisprosessia ja sen osia. Yksi määrittelyn osista on työttömiä oppivelvollisuusiän ylittäneitä maahanmuuttajia koskeva koulutus. Nykyään koulutus tunnetaan kotoutumiskoulutuksena. Tässä tutkimuksessa analysoidaan sitä, millaisia diskursseja tätä koulutusta varten laadittujen opetusasiakirjojen päämääristä on havaittavissa, millaisin kielellisin keinoin diskurssit rakennetaan, sekä millainen muutos on tapahtunut vuosien 1993–2012 välillä. Tutkimuksen aineistona käytetään vuosina 1993, 1997, 2001, 2007 ja 2012 julkaistuja aikuisten maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen koulutuksen opetusasiakirjoja. Näiden lisäksi aineistoon sisältyvät luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat vuosilta 1993, 2006 ja 2012.</p> <p>Tutkielma yhdistyy sekä kielikoulutuspolitiittiseen että kriittisen diskurssintutkimuksen viitekehyksiin. Aineiston asiakirjat kuuluvat opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma on koulutuspolitiittinen asiakirja, jolla on tiedollisia, hallinnollisia ja pedagogisia tehtäviä. Tällaiset tekstit välittävät käsityksiä yhteiskunnan arvoista sekä siitä, millaista on hyvä elämä tällä hetkellä. Tässä tutkimuksessa keskitytään opetussuunnitelmien kirjalliseen ja tiedolliseen ulottuvuuteen. Aikuisten maahanmuuttajien tapauksessa molemmat ulottuvuudet painottavat kielikoulutusta. Tarkempi analyysi on suoritettu systeemis-funktionaalisen kieliteorian metafunktiolla. Se yhdistettynä viitekehykseen paljastaa, millaista toimijuutta ja elämää koulutuksen osallistujille rakennetaan.</p> <p>Analyysin tuloksena integroituminen jakautuu neljään alatavoitteeseen: kielitaitoon, työllistymiseen, yhteiskunnallisiin valmiuksiin sekä elämänhallintaan. Kielitaito on kaikkien muiden osa-alueiden toteutumisen väline. Asiakirjat erottavat työn ja arjen toisistaan, ja osa-alueiden katsotaan edellyttävän erilaista kielitaitoa. Samalla, kun asiakirjoissa tavoitellaan arjessa selviytymistä, niissä tavoitellaan työelämän vaatimaa kielitaitoa. Suomalainen yhteiskunta ja siinä elettyvä arki näyttäytyvät asiakirjoissa virastojen ja työn täyttämisenä. Nämä neljä osa-alueita ovat havaittavissa jokaisessa asiakirjassa, vaikkakin vuoden 2006 jälkeen julkaistut asiakirjat painottavat enemmän työllistymistä ja kielitaidon integroimista muihin opintokokonaisuuksiin.</p> <p>Integraation neljän osa-alueen linjauksista on tunnistettavissa kaksi diskurssia: maahanmuuttajan tarpeet ja yhteiskunnan tarpeet. Maahanmuuttajan tarpeiden diskurssi rakentuu hänen itse asettamiensa tavoitteiden ympärille. Tavoitteeksi asetetaan usein työelämä, jonka saavuttamiseen tarvitaan kielitaitoa. Yhteiskunnan tarpeiden diskurssi toteutuu puheena maahanmuuttajien työllistämisestä sekä arvojen muokkaamisesta.</p> <p>Laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä tutkimuksen tulokset yhdistyvät osallisuuden ilmiöön, joka jakautuu osallistumiseksi, mukautumiseksi, osallistamiseksi ja pakottamiseksi. Kaksi ensimmäistä kuvaavat maahanmuuttajan omaehtoista aktiivista toimintaa ja kaksi jälkimmäistä yhteiskunnan maahanmuuttajaan kohdistamia toimenpiteitä.</p>	
Asiasanat – Keywords kriittinen diskurssintutkimus, maahanmuutto, opetussuunnitelma, integraatio, virkakieli	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	



# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>7</b>
2.1 Kieli, koulutus ja politiikka .....	7
2.2 Opetussuunnitelma.....	10
2.2 Opetussuunnitelma viranomaistekstinä .....	13
<b>3 KRIITTINEN DISKURSSINTUTKIMUS .....</b>	<b>18</b>
3.1 Kriittisen diskurssintutkimuksen perusteet.....	18
3.2 Diskurssi ja diskurssit .....	20
3.3 Teksti, konteksti ja diskursiiviset käytänteet .....	21
3.4 Kieli, valta ja ideologia.....	23
<b>4 SYSTEEMIS-FUNKTIONAALINEN KIELITEORIA .....</b>	<b>26</b>
<b>5 AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSEN LYHYT HISTORIA.....</b>	<b>30</b>
5.1 Aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen historiasta.....	30
5.2 Opetusasiakirjojen erityispiirteet .....	34
5.3 Yleiset kielitutkinnot ja Eurooppalainen viitekehys .....	36
<b>6 AINEISTO JA MENETELMÄ.....</b>	<b>42</b>
6.1 Aineisto .....	42
6.2 Työvaiheet, tutkimusetiikka ja edustavuus .....	44
6.3 Analyysimenetelmä .....	46
<b>7 INTEGRAATION OSAT – KOKO KOULUTUKSEN KATTAVAT TAVOITTEET</b>	<b>52</b>
7.1 Integraatiosta kotoutumiseen – koko koulutuksen kattavat tavoitteet.....	52
7.2 Tie kotoutumiskoulutukseen – luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjojen tavoitteet.....	55
7.3 Kieli kotoutumisen työkaluna .....	57
7.4 Yhteiskunta ja kulttuuri .....	59
7.5 Hyvä elämä ja elämänhallinta.....	60

7.6 Ajallinen jatkumo – onko sitä? .....	62
<b>8 KIELITAITO ON KESKEINEN KOTOAUTUMISEN ONNISTUMISEN TAKAAJA</b>	<b>66</b>
8.1 Kieli välineenä .....	66
8.2 Kieli arkielämässä .....	70
8.3 Kieli työssä .....	72
8.3 Kieli henkilökohtaisessa kasvussa.....	74
8.4 Kielitaidon ajallinen jatkumo .....	76
<b>9 MAAHANMUUTTAJAN TAVOITE ON TYÖELÄMÄ</b> .....	<b>79</b>
9.1 Koulutuksen jälkeen suunnataan työelämään.....	79
9.2 Ketkä osallistuvat työelämäjaksoon? .....	82
9.3 Mitä työelämäopinnoissa opitaan? .....	84
9.3 Mikä työelämässä on muuttunut? .....	87
<b>10 AKTIIVINEN JÄSEN SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA</b> .....	<b>90</b>
10.1 Aktiivinen jäsenyys .....	90
10.2 Yhteiskunnalliset valmiudet .....	91
10.3 Kulttuuriset valmiudet.....	95
10.4 Ajallinen jatkumo.....	98
<b>11 KOULUTUS LISÄÄ MAHDOLLISUUKSIA HYVÄÄN ELÄMÄÄN</b> .....	<b>100</b>
11.1 Koulutus auttaa kantamaan vastuuta .....	100
11.2 Arjen taidot ja elämänhallinta .....	101
11.3 Hyvän elämän perustaidot.....	104
11.4 Oppimaan oppiminen .....	108
11.5 Ohjaus elämänhallinnan työkaluna.....	110
11.6 Ajallinen jatkumo.....	112
<b>12 PÄÄTÄNTÖ</b> .....	<b>115</b>
12.1 Toteutuneet diskurssit.....	115
12.2 Maahanmuuttajan ja yhteiskunnat tarpeet.....	120

12.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimus.....	125
<b>LÄHDELUETTELO.....</b>	<b>130</b>
<b>Lakilähteet .....</b>	<b>135</b>
<b>Opetussuunnitelmat .....</b>	<b>135</b>
<b>Aineistolähteet .....</b>	<b>136</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>137</b>

## TAULUKOT JA KUVIOT

Taulukko 1. Analyysista tunnistetut diskurssit yksinkertaistettuna.	s. 44–45
Kuvio 1. Säädösten ja kielitaidon vaikutus opetusasiakirjoihin	s. 9
Kuvio 2. Opetusasiakirjoista tunnistetut diskurssit yksinkertaistettuna.	s. 47
Kuvio 3. Kielen käyttöalojen jakautuminen työksi ja arjeksi.	s. 64
Kuvio 4. Osallisuuden neljä tyyppiä Siisiäistä (2010: 11, 2014: 32) mukailleen.	s. 121

# 1 JOHDANTO

Uuteen valtioon muuttajaan kohdistuu paineita. Niitä kohdistuu myös valtioon, johon muutetaan. Molemmat osapuolet mukautuvat toisiinsa, kun muuttaja vakiinnuttaa elämänsä uudessa asuinmaassaan. Tätä prosessia kutsutaan integraatioksi. Suomessa integraation rinnalla käytetään termiä kotoutuminen. Laki kotoutumisen edistämisestä (1368/2010) määrittelee tämän prosessin yhteiskunnan ja maahanmuuttajan vuorovaikutussuhteeksi, jossa maahanmuuttajalle annetaan valmiuksia toimia uudessa asuinmaassaan. Integraatio ei tarkoita kaikissa yhteyksissä samaa. Se voi viitata Euroopan sisäiseen integraatioon tai yhä useammin muuttajien integroitumiseen. (Horner & Weber 2011: 139–140.) Saarinen (2011) tunnistaa suomalaisen maahanmuuttopolitiikan historiasta neljä vaihetta, joista jokaisessa integraatio määritellään eri tavoin aikakauden poliittista ilmapiiriä heijastellen. Vaiheiden aikana on julkaistu asiakirjoja, jotka ovat aikakautensa luomuksia. Yksi asiakirjatyyppeistä ovat aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen asiakirjat.

Aikuinen maahanmuuttaja kuuluu Suomessa kotoutumista edistävien palveluiden piiriin, kun hänellä on oleskelulupa. Jos maahanmuuttaja on oppivelvollisuusiän ylittänyt ja työtön, hän on oikeutettu saamaan kotoutumiskoulutusta. (1386/2010.) Kotoutumiskoulutusta säädellään lailla kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). Sekä lain että koulutuksen tavoitteena on maahanmuuttajan integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisia diskursseja aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä vuosina 1993–2012 on havaittavissa. Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päätavoite integraatio kattaa asiakirjoissa tarkemmin asetellut päämäärät, jotka liittyvät esimerkiksi kielitaidon kehittymiseen ja yhteiskunnassa toimimisen valmiuksiin. Vuosina 1993–2012 aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoja on säädelty vaihtuvien laeiden, ja Suomen poliittinen ilmapiiri on ehtinyt muuttua moneen otteeseen, esimerkiksi Euroopan Unioniin liittymisen myötä.

Maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen on tarkoitus auttaa integroitumisprosessi alkuun. Prosessin päätteeksi maahanmuuttajalla on tietynlaisia mahdollisuuksia osallistua ja toimia suomalaisessa yhteiskunnassa. Nämä mahdollisuudet heijastelevat sitä, millaista tavallisen aikuisen elämän ajatellaan olevan Suomessa. Jokaisen opetussuunnitelman taustalla on erilaisia käsityksiä ihmisyydestä, oppimisesta, yhteisölle tärkeistä tiedoista ja taidoista (Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen 2001) sekä aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa käsityksiä kielestä ja sen olemuksesta sekä siitä, millaista on hyvä elämä



Suomessa. Tämän tutkimuksen kontekstissa hyvä elämä tarkoittaa kokonaisuutta, jossa toimijuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa tuetaan ja kehitetään.

**Toimijuus** (*agency*) on yksilön ja yhteisön vuorovaikutteisesti rakentama suhde. Erityisesti toisen kielen oppijoiden kohdalla toimijuus mahdollistaa yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteisöihin osallistumisen ja kuulumisen. Tässä vuorovaikutteisessa prosessissa yksilön identiteetti myös rakentuu ja muovautuu. (Miller 2014: 11, 17–18.) Koulutus on yksi osa tässä toimijuuden ja identiteetin rakentumisen prosessissa. **Osallisuus** on Siisiäisen (2010) mukaan poliittisesti väritetty termi, jolla tarkoitetaan sitä, miten yksilöt ja ryhmät osallistuvat yhteiskunnan toimintaan ja sen yhteisöihin. Usein tarkastelussa ovat marginalisoidut ryhmät ja heidän osallistumismahdollisuutensa. Maahanmuuttajat ovat yksi näistä ryhmistä. Osallisuutta voi määritellä sen kautta, miten aktiivinen rooli toimijalla (*actor*) on ja mikä on osallistumiseen johtava taustatekijä. Tästä muodostuu nelikenttä, jossa yksilö 1. voi osallistua omaehtoisesti toimintaan, 2. hänet voidaan osallistaa toimintaan, 3. hän voi mukautua häneen kohdistettuun toimintaan, ja 4. hänet voidaan pakottaa toimimaan. (Siisiäinen 2010: 10–14.) Työvoimapolitiittinen aikuisten maahanmuuttajien koulutus pyrkii mahdollistamaan maahanmuuttajan aktiivisen jäsenyyden (esim. OPS12: 23), minkä voi tulkita sekä osallisuutta että toimijuutta tukevaksi tavoitteeksi.

Integraatiolle on tunnistettavissa useita eri vaiheita, jotka heijastelevat suomalaista maahanmuuttopolitiikkaa. Nämä vaiheet ovat vaikuttaneet myös tutkimuksen aineistoon. Ennen vuotta 1993 Suomen maahanmuuttopoliittista motivaatiota kuvataan **humanitaarisiksi velvollisuudeksi**. Muut Pohjoismaat ottivat vastaan pakolaisia ja YK ohjeisti tähän suuntaan. Tulijamäärät olivat kuitenkin pieniä. Neuvostoliiton hajoamisen seurauksena maahanmuuttopolitiikan diskurssi muuttui **velvollisuudeksi sukukansoja kohtaan**. Tällä vuoteen 1995 kestäväällä ajanjaksolla maahanmuuttajien erityisryhmän, paluumuuttajien, asema vakiintui. Euroopan Unioniin liittyminen vuonna 1995 muutti Suomen lainsäädäntöä. Muutoksen seurauksena Suomen maahanmuuttopoliittiset linjat yhtenivät muun EU:n kanssa. Tätä kolmatta vaihetta voi kutsua **säädellyksi maahanmuutoksi**. Vuonna 2007 hallituksen vaihtuessa siirryttiin neljänteen vaiheeseen, jossa maahanmuutto nähdään resurssina. Tähän yhteyteen liittyy myös maahanmuuttoinsituutioiden reformi, minkä seurauksena esimerkiksi Maahanmuuttovirastolle annettiin päätäntävalta oleskelulupakysymyksissä. Maahanmuuton resurssina näkeminen oli vaiheena lyhyt ja korvautui vuoden 2008 lopulla alkaneen taantuman myötä **kiistanalaisen maahanmuuton** vaiheella. (Saarinen 2011: 146–150.)

Vuoden 2011 eduskuntavaaleissa Perussuomalaiset sai ennätysmäisen määrän ääniä. Vaikka vuosien 2011–2014 hallituksen ohjelmassa maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen

suhtauduttiin myönteisesti, monipuolueisen hallituksen maahanmuuttopolitiikan diskursseissa on havaittu sekä maahanmuuton taloudellisena resurssina näkemistä että humanitaarista diskurssia. (Pöyhönen & Tarnanen 2015: 5–6.) Saarisen (2011) kuvaaman kiistanalaisen maahanmuuton diskurssin voi nähdä jatkuneen edelleen, sillä virallisissa dokumenteissa maahanmuuttoon on edelleen suhtauduttu myönteisesti. Esimerkiksi Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) asettaa tarkoitukseseen tasa-arvoisen ja myötämielisen vuorovaikutussuhteen luomisen. Julkinen keskustelu sen sijaan on polarisoituneempaa. Seuraavissa eduskuntavaaleissa vuonna 2015 valittu hallitus on kiristänyt maahanmuuttopoliittista linjaa. Tämän tutkimuksen aineiston tuorein asiakirja on vuodelta 2012, joten sen jälkeen tapahtuneet muutokset eivät näy tutkimuksessa.

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) mainitsee, että maahanmuuttajalla tulee olla oikeus saada suomen tai ruotsin kielellä peruskielitaito, jolla hän voi selviytyä arkielämässään. Tällainen linjaus on kielipoliittinen. Kielipoliittikka koostuu tietoisista toimenpiteistä, joilla ohjailaan kielenkäyttäjiä, heidän yhteisöjään, kieltään ja kaikkien edellä mainittujen suhdetta toisiinsa (Johansson & Pyykkö 2005: 16, Takala, Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000: 235–236). Kielikoulutuspolitiikka kuvaa sitä, kuinka kielipoliittikka toteutuu tai sen on mahdollista toteutua koulutuksessa (Takala, Sajavaara, K. & Sajavaara P. 2000: 249). Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) ja sen edeltäjä (493/1999) ovat ohjanneet maahanmuuttajia koulutuksen piiriin, jotta heidän kotoutumisensa edistyisi. Tämä tekee maahanmuuttajien koulutuksesta osan kielikoulutuspoliittista verkkoa.

Ennen vuotta 2012 maahanmuuttajien koulutusta ohjailtiin suosituksilla opetussuunnitelmiksi. Tällä hetkellä voimassa ovat vuonna 2012 julkaistut kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS12). Asemastaan riippumatta sekä suositukset opetussuunnitelmiksi että opetussuunnitelman perusteet voidaan laskea opetussuunnitelmiksi. Opetussuunnitelmalla nimittäin tarkoitetaan tämän tutkimuksen yhteydessä opetusta ohjaavaa asiakirjaa, jolla on tiedollisia, hallinnollisia ja pedagogisia tavoitteita (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87–89). Opetussuunnitelma ei ole arvoneutraali, vaan aikansa tuote. Se heijastelee sitä, keiden arvot ja tieto ovat niin arvokkaita, että ne välitetään opetuksen kautta eteenpäin. (Laajala 2015: 21.)

Opetussuunnitelmatutkimus on Suomessa harvinaisempaa kuin Yhdysvalloissa. Laajasta opetussuunnitelmien joukosta erityisesti perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat kiinnostavat tutkijoita (esim. Rokka 2011, Kauppinen 2010, Siekinen 2017). Pääasiassa opetussuunnitelmia on tutkittu opinnäytetöissä. Muista kuin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmista ja -asiakirjoista on vähemmän tutkimusta. Kielitieteen tai tekstianalyysin

näkökulmista opetussuunnitelmia lähestyvää tutkimusta on vielä vähemmän. Tästä trendistä poikkeaa kuitenkin Laajala (2015), joka on väitöskirjassaan tarkastellut ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Opetussuunnitelmatutkimuksesta osa sijoittuu koulutuspoliittiseen viitekehykseen, kuten esimerkiksi Rokka (2011), joka on tarkastellut peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden poliittisuutta, ja Siekinen (2017), joka on väitellyt tasa-arvon diskursseista peruskoulun tuntijakouudistuksessa.

Viranomaisten julkaisemista maahanmuuttopoliittisista teksteistä on integraation näkökulmasta verrattain vähän kansainvälistäkään tutkimusta (kuitenkin esim. Horner & Weber 2011, Arnott & Ozga 2010). Maahanmuuton koulutuspoliittisia asiakirjoja on myös tutkittu vasta vähän. Kulbrandstad (2017) on tutkinut Norjan hallituksen julkaisemia maahanmuuttopoliittisia asiakirjoja integraation ja kielikoulutuksen näkökulmista havaiten, että asiakirjoissa vuorottelevat integraation näkeminen ajallisesti nopeana prosessina, jossa keskeistä on (työelämässä) tarvittavan kielitaidon saavuttaminen, tai vaihtoehtoisesti integraatioprosessi kestää kauan, ja siinä keskeistä on tasa-arvoisten mahdollisuuksien saavuttaminen ja toteutuminen. Suomessa sitä vastoin aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoista ei ole aiemmin tehty tekstintutkimusta. Usein tarkastelu on koskenut voimassa olevaa asiakirjaa toisin kuin tässä tutkimuksessa. Laajempia maahanmuuttoon liittyviä kieli- ja koulutuspoliittisia linjauksia ovat Suomessa kuvanneet, esimerkiksi Saarinen (2011) sekä Pöyhönen ja Tarnanen (2015), mutta fokus ei ole ollut opetusasiakirjoissa.

Aikuisia maahanmuuttajia koskevat opetusasiakirjat tasapainottelevat yleissivistävän ja työvoimapolitiittisen koulutuksen välimaastossa. Tässä ne eroavat pelkästään yleissivistävistä tai tiettyyn alaan keskittyvistä opetusasiakirjoista. Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen painottama koulutuksen erityistehtävä on antaa aikuiselle mahdollisuuksia elää aktiivisena osana uuden asuinmaansa yhteiskuntaa. Opetusasiakirjoissa koulutukselle annettu päätavoite on integraatio. Yhdeksi integraation alatavoitteeksi voidaan katsoa koulutus- ja työllistymisvalmiuksien kasvaminen. Koska Suomi on ollut verrattain lyhyen ajan maahanmuuttomaa (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 36–37), aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjat ovat verrattain tuore valtakunnallinen ilmiö. Niille ei vain ole ollut aiemmin tarvetta.

Tutkimuksen aineistona toimivat opetusasiakirjat on julkaissut Opetushallitus. Se julkaisee Suomessa valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2001: 22). Tämän tutkimuksen viitekehyksessä katson opetussuunnitelman tekstilajina kuuluvan virkakielisiin teksteihin. Virkakielisiä ovat ne tekstit, joita tuottavat nimettömiksi jäävät henkilöt, joita kuvataan virkamiehinä. (Heikkinen ym. 2001: 9–10.) Sijoittamalla

tutkimuksen virkakielen kentälle toivon voivani sijoittaa opetussuunnitelman tekstilajina kontekstiin, joka selittää joitain sen kielellisiä piirteitä. Suomessa tekstianalyttista virkakielen tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Tiililä (2007), Honkanen (2012) ja Tolvanen (2016), jotka väitelleet virkakielen alalta. Tiililä tutki sosiaaliviraston kuljetuspalvelupäätöksiä, Honkanen direktiivisyyttä opetusviraston ryhmäkirjeissä ja Tolvanen Suomen ja Ruotsin eläkeviranomaisten verkkotekstejä suomen ja ruotsin kielillä. Lisäksi virkakieltä on kehitetty lukuisissa hankkeissa.

Osana tutkimuksen teoreettista viitekehystä toimii kriittinen diskurssintutkimus, jossa seuraan Faircloughin (1992, 1995, 1997) jalanjalkia. Kriittinen diskurssintutkimus ei varsinaisesti ole metodi, joten täydennän analyysiani hyödyntämällä M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriaa (Halliday 2004, Halliday & Matthiessen 2014). Kriittisen diskurssintutkimuksen ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian (SF-teoria) katsotaan sopivan hyvin yhteen (esim. Martin 2000, Bloor & Bloor 2018), ja molempia yhdistää ajatus siitä, että kieli on sosiaalista toimintaa, jolla rakennetaan merkityksiä (esim. Fairclough 1992: 42, Halliday & Matthiessen 2014: 3).

Kriittinen diskurssintutkimus on kiinnostunut siitä, miten kielen avulla rakennetaan, uusinnetaan ja ylläpidetään valtarakenteita. Opetussuunnitelmat ovat tekstilajina päätöksiä siitä, miten opetusta järjestetään. Ilman asiakirjaa ei olisi päätöstä. Opetussuunnitelmia tutkimalla on mahdollista kuvata sitä, miten näissä asiakirjoissa käytetään valtaa ja millaista kuvaa koulutuksesta rakennetaan. Hyödynnän tutkimuksen analyysiosassa erityisesti SF-teorian metafunktioita ja niistä tarkemmin eksperientaalisen metafunktion prosessityyppejä (Halliday & Matthiessen 2014: 30–31, Shore 2012b: 164–165).

Pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan sitä, millaisia diskursseja opetusasiakirjojen opetuksen päämääristä rakentuu. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, millaisena integraatio näyttäytyy. Tavoitteenani on liittää tutkimus kriittisen diskurssianalyysin lisäksi virkakielentutkimukseen ja kuvata, millaisin kielellisin keinoin diskurssit luodaan. Lisäksi pyrin valottamaan, millainen muutos diskurssien konstruoinnissa ja mahdollisesti tyypeissä on tapahtunut vuosien 1993–2012 välillä. Tämän aikajakson katson riittävän kuvaamaan Suomessa tapahtuneita koulutuspoliittisia muutoksia. Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia diskursseja aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen opetusasiakirjojen opetuksen päämääristä rakentuu?
2. Millaisin kielellisin keinoin nämä diskurssit luodaan?
3. Millaisia muutoksia diskurssien konstruoinnissa tapahtuu vuosien 1993–2012 välillä?

Tutkielma jakautuu kahteentoista päälukuun. Seuraavassa luvussa avaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Käsittelen siinä kielikoulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmaa virkatekstinä. Pyrin siten kuvaamaan, millaisessa kielikoulutuspoliittisessa viitekehyksessä asiakirjat on julkaistu. Kolmannessa luvussa avaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä lisää tarkastelemalla kriittistä diskurssianalyysia. Neljännessä luvussa avaan systemis-funktionaalista kieliteoriaa, jonka metafunktiot toimivat analyysin työkaluina. Viidennessä luvussa kuvaan aineistoa ensin historiallisesta perspektiivistä ja sitten siihen keskeisesti vaikuttaneiden kielitaidon arvioinnin viitekehysten avulla. Kuudennessa luvussa palaan aineistoon esittelemällä, mitä siitä on analysoitu ja miten. Luvut 7–11 omistan analyysille. Viimeisessä luvussa kokoan keskeisimmät tulokset, arvioin tutkimuksen onnistumista ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Kieli, koulutus ja politiikka

Tässä tutkimuksessa kieli, koulutus ja politiikka kohtaavat kolmessa eri termissä: kielipolitiikassa, koulutuspolitiikassa ja kielikoulutuspolitiikassa. Jokaisella näistä termeistä on oma tarkka merkityksensä, mutta ne vaikuttavat samalla alalla. Tiivistetysti **kielipolitiikka** käsittää yhteiskunnasta sen alan, jolla määritellään kielellistä viestintää koskevat linjaukset, periaatteet ja päätökset. Kielipolitiikka kattaa myös sosiokulttuuriset piirteet: kieliin kohdistuvat arvotukset, asenteet, uskomukset ja ajattelutavat. Kielipolitiikkaa voidaan toteuttaa sekä virallisella päätöksenteon että väestön arjen tasoilla. (Takala, Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000: 235–236). **Koulutuspolitiikka** kattaa ne toimenpiteet, asenteet ja arvot, joilla yhteiskunnan erilaiset ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen ohjaukseen, sisältöihin, rakenteeseen ja arvoihin (Rokka 2011: 49). *Kielikoulutuspolitiikka* sijoittuu kahden aiemman käsitteen välimaastoon. Sillä kuvataan sitä, miten kielipolitiikka toteutuu tai voi toteutua koulutuksessa. (Takala, Sajavaara, K. & Sajavaara P. 2000: 249.) Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella, millaisia muutoksia aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen opetuksen päämäärien diskursseissa on tapahtunut vuosien 1993–2012 välillä. Tällä tavoin tutkimus liittyy suomalaisen kielikoulutuspolitiikan tutkimuskenttään.

Edellä mainittujen käsitteiden perusosana on politiikka, joka on vaikeasti määriteltävissä. Tässä tutkimuksessa yhdytään väitöskirjassaan opetussuunnitelmien poliittisuutta analysoineen Rokan (2011) määritelmään. Poliitiikka on aina tulkintaa; joko se on tulkinnan kohde tai sen tulos. Poliitiikka erotetaan kuitenkin muista elämänaloista irralliseksi sekä ajallisesti että tilallisesti. Sitä harjoitetaan kaikilla yhteiskunnan tasoilla: instituutioissa, poliittisessa eliitissä ja arkipäivän teoissa. Poliitiikan irrottamista arkielämästä kuvataan termeillä politisointi ja politikointi, *polity* ja *policy*. Näiden kahden termin avulla on tarkoitus kuvata tilaa, jossa politiikka toimii. *Polity* kuvaa sitä, mikä tietyllä hetkellä on politisoitua. *Policy* linkittyy tulevaisuuteen ja kykyyn havaita politiikka siellä, missä sitä ei välttämättä ilmiselvästi ole. (Rokka 2011: 44–45, Siekkinen 2017: 19.) Poliitiikka on jotain, mihin liitetään vallankäyttö, päätöksen tekeminen ja eturistiriidoista kompromissien tekeminen. Siitä tullaan tietoiseksi erilaisten tekstien avulla, minkä takia politiikkaa on mahdollista tarkastella tutkimalla käytettyä kieltä. Poliitiikan ytimessä kuitenkin on se, että pohjimmiltaan kyse on jokaisella olevasta mahdollisuudesta edistää omia etujaan erilaisilla vallankäytön keinoilla. (Rokka 2011: 46–48.)

Oletuksena on, että koulutus on osa yhteiskuntaa, minkä takia yhteiskunnan politiikka ja sen ilmeneminen näkyvät myös opetussuunnitelmateksteissä.

Suomessa käsitteitä kielisuunnittelu ja kielipolitiikka voidaan toisinaan käyttää synonyymisesti. Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen (2007: 15) tekevät kuitenkin eron näiden kahden käsitteen välille. He määrittelevät kielisuunnittelun tietoiseksi pyrkimykseksi vaikuttaa tai muuttaa kielen asemaa ja toiminta-alaa yhteiskunnassa. Käsite kattaa myös pyrkimykset vaikuttaa kielen rakenteen tai sanaston kuvaukseen. Kielipolitiikka erottuu kielisuunnittelusta, koska se kuvaa yhteiskunnan suhdetta eri kieliin sekä ihmisryhmiin. Näiden kahden käsitteen suhde on kaksisuuntainen, eli kielisuunnittelu määrittelee kielipolitiikkaa ja kielipolitiikka kielisuunnittelua. Kielisuunnittelua voidaan toteuttaa yksilötasolta viranomaistalolle. Takala, K. Sajavaara ja P. Sajavaara (2000: 244–248) esittelevät erilaisia malleja, joiden tarkoitus on mallintaa kielipolitiikan toteuttamistapoja. He nostavat erityisesti esille Schiffmannin (1996) ja Klossin (1966) kuvaukset. Ensimmäinen käsittelee kielen asemaa suhteuttamalla sen siihen, miten sallittua sen käyttö on, miten tasapuolisesti kieltä voi käyttää ja millaisia oikeudellisia rajoituksia kielen käytölle on. Jälkimmäinen lähestyy kielipolitiikkaa monikielisyyden kautta ja kiinnittää huomiota lakisääteisen aseman lisäksi kielen arvostukseen ja yksilön näkökulmaan.

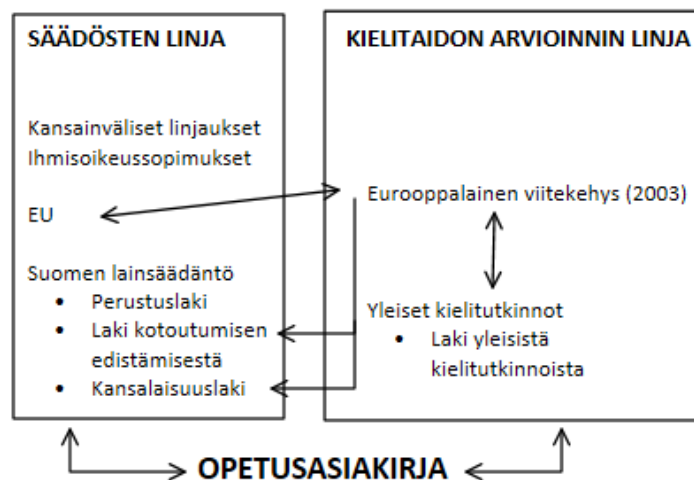
Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun suhdetta kuvaa englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty termi *language policy and planning* (LPP), joka tuo esille myös kielipolitiikan suomennoksesta politisoinnin, tietynlaisen tulevaisuusorientaation. LPP:n juuret löytyvät sosiolingvistiikasta, mutta nykyään ala on poikkeittieteinen. Tutkimusalan alkuvaiheilta löytyy yksikielisen valtion idealisointia, myöhemmin vähemmistön kielellisten oikeuksien keskiöön nostamista. (Ricento 2006.) Tällä hetkellä LPP on kolmannessa vaiheessaan, jossa on siirrytty uusien valtioiden kielipolitiikan tarkastelusta optimismiin kautta pessimismiin. Samalla tutkimuksen poliittisuuteen on herätty uudella tavalla. Kolmannessa vaiheessa tarkasteluun on otettu toimijuuden mahdollisuudet sekä kieli-ideologiat. (Hornberger 2006.)

Kielipolitiikan kahden tason välistä suhdetta kuvataan käsitteparilla *top-down, bottom-up*. Näin mallinnetaan sitä, mistä tietty kielipolitiikka saa alkunsa ja mihin sen vaikutus suuntautuu. *Top-down* kuvaa institutionaaliselta tasolta arkipäivään suuntautuvaa politiikkaa, *bottom-up* puolestaan arkipäivästä politiikkaan suuntautuvaa vaikutusta. (Ricento 2006.) Osa institutionaaliselta tasolta tulevista linjauksista on avoimia, auki kirjoitettuja. Ne näkyvät virallisissa teksteissä mainintoina kielestä. Osa on piilotetumpia, eli kieltä ei mainita linjauksessa eikä politiikka täten näy virallisissa asiakirjoissa. Sen sijaan linjaukset on pääteltävä muiden asiakirjojen avulla. (O'Rourke & Castello 2009: 35.)

Koulutuspolitiikan olemuksen voi tiivistää yhteiskunnassa vallitsevaksi tahdoksi tehdä koulutuksesta tietynlaista. Tahtotila kattaa resurssien lisäksi myös sisällöllisiä tavoitteita. Lopulta koulutuspolitiikka koskee kuitenkin opetuksen kohdetta, oppijaa. Suomen kouluissa noudatetaan valtakunnallisia opetussuunnitelmia, jotka toteuttavat kansallisia tavoitteita. Opetussuunnitelma välittyy opetuksen kautta, ja täten oppija on koulutuspolitiikan kohde. (Rokka 2011: 50.) Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoista vain vuoden 2012 asiakirjat ovat opetussuunnitelmia, joten tämän koulutustyyppin kohdalla ei ole mahdollista vetää samanlaista yhteyttä kansallisten tavoitteiden toteuttamiseksi. Yhdyn kuitenkin Rokan (2011: 51) ajatukseen siitä, että koulutuspolitiikka näkyy opetussuunnitelmassa ja tekee siitä poliittisen tekstin. Osa linjauksista voi olla yleisiä ja pitkäkestoisia, kun taas osa trendin kaltaisia.

Kielikoulutuspolitiikassa edellä määritellyt termit ja tutkimusalat kohtaavat toisensa. Siinä koulutukseen pyritään viemään kielipolitiikkaa niin, että se näkyy sekä käytännön opetuksessa että opetukseen kohdistuvassa säätelyssä. Tämä kattaa myös opetussuunnitelmien laatimisen. Yksi olennaisimmista kysymyksistä kielikoulutuspolitiikassa on kysymys yksilön kielellisistä oikeuksista: oikeudesta oppia äidinkieltään ja yhteiskunnan kieltä. (Takala, Sajavaara, K & Sajavaara P 2000: 249–251.) Suomessa toteutettavaan kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttaa hyvin moninaisten toimijoiden kenttä kansainvälisistä toimijoista yksilötasolle asti. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 17.)

Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen taustalla vaikuttava kielikoulutuspoliittinen verkko toimii sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla. Seuraavassa kuviossa esitän mallinnuksen siitä, millaiset (koulutus)poliittiset tekstit ovat vaikuttaneet asiakirjoihin ja miten tekstit näkyvät niissä eksplisiittisellä intertekstuaalisuuden tasolla (ks. luku 2.3.).



Kuvio 1: Säädösten ja kielitaidon vaikutus opetusasiakirjoihin.



Kuviossa on säädösten ja kielitaidon arvioinnin linja. Ulkopuolelle jäävät interdiskursiiviset poliittiset tekstit, jotka eivät näy konkreettisesti asiakirjoissa, esimerkiksi alan tutkimus sekä opetusasiakirjaan tekstilajina vaikuttavat käytänteet. Linjat on kuvattu siten, että mitä ylemmältä tasolta toimija löytyy, sitä enemmän valtaa tekstillä on. Kansainvälisillä ihmisoikeussopimuksilla on vaikutusvaltaa useammassa maassa, joten ne on kuvattu Suomen lainsäädäntöä korkeammalle. Vastaavasti Eurooppalainen viitekehys (2003) on Yleisiä kielitutkintoja korkeammalla, koska ensimmäinen on kansainvälisessä käytössä ja jälkimmäinen kansallisessa. Kuten edeltävästä esimerkistä käy ilmi, kuviossa on sekä kansainvälisiä että kansallisia toimijoita. Kansainvälisiin toimijoihin kuuluvat ihmisoikeussopimusten lisäksi Euroopan Union (EU) linjaukset sekä Eurooppalainen viitekehys (2003). Kansallisella tasolla asiakirjoihin vaikuttavat Suomen lainsäädäntö, sen hetkiset poliittiset linjaukset (esimerkiksi hallitusohjelmat), kielenopetusta säätelevä lainsäädäntö sekä tekstien julkaisijataho työ- ja elinkeinoministeriö. Yleissivistävästä opetuksesta poiketen työvoimapolitiittinen koulutus järjestetään työ- ja elinkeinoministeriön alaisuudessa (ks. ELY 2017).

## **2.2 Opetussuunnitelma**

### **2.2.1 Opetussuunnitelman määrittelyä**

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetusta ohjaavaa asiakirjaa (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87–89). Tämän asiakirjan voi määrittellä sen tehtävien, painopisteiden tai toteutumistavan kautta. Eri määrittelytapoja yhdistää kuitenkin se, että määrittelyn kohteena on asiakirja, johon on valikoitunut sisältöjä, joiden ajatellaan välittävän opetukseen osallistuville yhteiskunnassa vallitsevat arvot sekä käsitykset esimerkiksi oppimisesta ja tiedosta (Vitikka 2011: 12). Esittelen luvussa kolme tapaa määrittellä opetussuunnitelma.

Suomessa opetuksen lainsäädäntö vaikuttaa jokaisen opetussuunnitelman taustalla. Tämän tutkielman aineistoa koskee erityisesti Laki kotoutumisen edistämisestä (386/2010, aiemmin 493/1999). Suomessa lain ja säädösten jälkeen merkittävin opetusta ohjaava työkalu on opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta laaditaan kunta- ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat. (Vitikka 2011: 12.) Aiemmin kouluhallitus tai vastaava viranomainen laati valtakunnalliset, yhtenäiset opetussuunnitelmat, jotka astuivat sinällään voimaan. Nykyään

Opetushallitus julkaisee valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka vahvistetaan kunnittain, ja tarkemmat suunnitelmat laaditaan oppilaitoksissa. (Heikkinen ym. 2001: 22.)

Ensimmäinen määrittely kohdistuu opetussuunnitelmalle annettuihin tehtäviin, jotka ovat tiedollisia, hallinnollisia ja pedagogisia (Vitikka ym. 2012: 87–89). Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti tiedollisiin tehtäviin eli opetusasiakirjojen sisältämiin oppimiskokonaisuuksiin. Hallinnolliset tehtävät viittaavat esimerkiksi koulutuksen ajankäytön järjestämistä. Pedagogisilla tehtävillä kuvataan opetukseen käytettäviä työtapoja. Toisessa määrittelytavassa opetussuunnitelmaa lähestytään sen painopisteistä käsin. Painotus voi kohdistua opiskelijaan, tiedonalaan tai yhteiskuntaan. Opiskelijapainotteinen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden yksilöllisyyttä, joka voi näkyä esimerkiksi kurssimuotoisuutena tai yksilöllisinä opintopolkuina. Tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma korostaa ainejakaisuutta. Yhteiskuntapainotteisessa keskitytään sosialisatioprosessiin, mikä näkyy monialaisina opintoina eli eheytyksenä (Rokka 2011: 35). Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa näkyy sekä yhteiskunta- että oppilaspainotteisuutta. Käsittelen näitä piirteitä osana analyysia.

Kolmas opetussuunnitelman määrittely kuvaa sen toteutumista. Toteutumisen tasoja on kolme: kirjoitettu, toteutettu ja koettu. Kirjoitettu opetussuunnitelma heijastelee yhteiskunnassa käytävää keskustelua siitä, keiden arvot ja tieto ovat sillä hetkellä arvokkaita. Toteutetulla kuvataan opetussuunnitelmaa opetuksen työkaluna ja toteutuksen apuvälineenä. Koetulla opetussuunnitelmalla kuvataan, kuinka koulutukseen osallistuneet ovat vastaanottaneet koulutuksen. Tutkimuksen avulla voidaan parhaimmillaan saada teoria ja käytäntö, kirjoitettu ja koettu, kohtaamaan. (Laajala 2015: 21.) Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin ensisijaisesti konkreettiseen kirjoitettuun muotoon. Kirjoitettuun muotoon keskittyessä on kuitenkin syytä huomioida, että se osa opetussuunnitelmatutkimuksesta, joka keskittyy teksteihin, on tulkintaa. Suunnitelmista on tunnistettavissa useita toisiaan leikkaavia diskursseja, joihin vaikuttavat kulttuurissa vallitsevat käytänteet ja tutkijan asema (Pinar ym. 1995: 49–50).

Edellä kuvattujen lähestymistapojen asettamaa taustaa vasten selviää, ettei opetussuunnitelman määrittäminen ole yksinkertaista, vaan määrittely on samalla myös tutkijaposition otto (Rokka 2011: 35–36). Position valinnassa otetaan kantaa siihen, mitä opetussuunnitelmien ominaisuutta painotetaan eniten, esimerkiksi Eisnerin ja Vallacen (1974) luokkiin kuuluu yksilö- ja yhteiskuntakeskeisiä suuntauksia (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995: 29). Yksilökeskeisyys voi toteutua opetussuunnitelmissa Rokan (2011) kuvaamana opiskelijakeskeisyytenä ja näkemyksenä yksilön oppimisprosessista. Vastaavasti

yhteiskuntakeskeisyys painottaa yhteiskuntaan liittymisen ja siinä toimimiseen liittyviä taitoja, esimerkiksi työllistymiseen yhdistettyjä taitoja. Liitän tämän tutkimuksen enemmän yhteiskuntaa painottavaan suuntaukseen. Laajemmassa mittakaavassa painotukset linkittyvät opetussuunnitelmatutkimuksen tradition kenttään ja sitä kautta suomalaisen opetussuunnitelman historiaan.

### 2.2.2 Suomalainen opetussuunnitelmatraditio

Suomessa on käytetty termiä opetussuunnitelma jo 1920-luvulta alkaen. Suomalaiseen opetussuunnitelmatraditioon on vaikuttanut kaksi eri suuntausta: saksalainen *lehrplan* ja yhdysvaltainen *curriculum*. Edellinen on lähestynyt opetuksen suunnittelua oppiainesisällöistä käsin, ja jälkimmäinen puolestaan on tuonut suomalaiseen keskusteluun voimakkaammin lapsilähtöisyyden, jossa keskitytään oppimiskokemuksiin sekä lapsen kehitykseen ja sen tukemiseen opetuksen avulla. (Vitikka ym. 2012: 89–90.) *Lehrplan*-ajattelu on tullut Suomeen jo 1930-luvulla ja *curriculum*-ajattelu 1960-luvulla. Näiden kahden suuntauksen jäljet näkyvät edelleen opetussuunnitelmissa kaksijakoisuutena. Rakenteellisesti opetussuunnitelmissa on ensin opetuksen ja oppimisen arvoja kuvaava luku ja sen jälkeen opetettava sisältö. (Vitikka ym. 2012: 89–90.) Sama jako on havaittavissa myös aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa, vaikka vanhin niistä on julkaistu vuonna 1993. Opetussuunnitelmatutkimus linkittyy muihin ihmistieteisiin, ja sen paradigmaattiset muutokset ovat heijastelleet samoja suuria linjoja. Behavioristinen, käyttäytymistä selittävä tutkimus on ajan myötä korvautunut kriittisellä, fenomenologisella ja ymmärtämään pyrkivällä post-strukturalistisella paradigmatilla. (Pinar ym. 1995: 5–6). Paradigman muutokset tosin ovat suurella mittakaavalla olleet ohi ennen tämän tutkimuksen aineiston julkaisemista, mutta muutokset taustoittavat asiakirjoja.

Siekkinen (2017: 20–21) tiivistää suomalaisen koulutuspolitiikan historiaa. Keskeisin kysymys on ollut, miten koulutusta kehitetään. Tähän tarpeeseen ovat syntyneet myös koulutusta säätelevät lakijärjestelmät. Koulutusta tuskin olisi pyritty kehittämään systemaattisesti, ellei se olisi hyödyttänyt myös muita yhteiskunnan osa-alueita. 1990-luvulta alkaen koulutuksen ja talouden on voitu havaita kietoutuvan yhteen. (Siekkinen 2017: 20–21.) Työvoimapolitiittisen koulutuksen tarkoitus on mahdollistaa työllistyminen avoimille työmarkkinoille (ELY 2017). Aikuisille maahanmuuttajille suunnattu koulutus on ollut vuodesta 1993 alkaen työvoimapolitiittista, joten sen linkittyminen talouteen ja työllisyyteen on voimakkaampaa kuin esimerkiksi yleissivistävän koulutuksen

Opetussuunnitelman poliittisuus on tulevaisuuteen suuntaavaa. Koulutettavien taitojen ja tietojen tulee olla yhteiskunnalle tarpeellisia vielä koulutuksen jälkeenkin. Tässä mielessä opetussuunnitelma on erottamaton osa kansallista koulutuspolitiikkaa (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995: 265). Koulutuspolitiikkaa tehdään muillakin välineillä kuin opetussuunnitelmalla, mutta Suomessa suunnitelmilla on vaikutettu tehokkaasti esimerkiksi koulutuksen tasa-arvoistumiseen (Rokka 2011: 50–51).

Tässä tutkimuksessa asetetaan samalle kentälle kuin Rokka (2011). Opetussuunnitelma on koulutuspolitiikan toteuttamisen väline ja heijastaa oman aikansa koulutuspoliittisia linjauksia. Koska opetussuunnitelmien perusluonne on normittava, niiden tutkiminen voi paljastaa yhteiskunnassa vallitsevia ja vallinneita arvoja. Normitetun tekstin tutkiminen avaa myös oven tekstien politiikkaan sekä niistä havaittaviin vallankäyttökeinoihin.

## **2.2 Opetussuunnitelma viranomaistekstinä**

Opetussuunnitelma on viranomaisteksti. Suomessa opetussuunnitelman perusteet julkaisee Opetushallitus. Tekstilajina ne kuuluvat siihen tekstilajiperheeseen, jossa kirjoittajia kuvataan käsitteellä virkamiehet ja käytettyä kieltä kutsutaan virkakieleksi. Ei kuitenkaan ole olemassa yhtenäistä staattista virkamieskieltä, jota kaikki virkamiehet noudattaisivat kirjoittaessaan. Esille on nostettavissa vain ja ainoastaan tyyppejä. (Heikkinen ym. 2001: 9–10, 37.) Esittelen tässä luvussa virkakielelle tyypillisiä piirteitä sekä sitä, miten ne luonnehtivat opetussuunnitelmaa tekstilajina.

Tekstilaji eli genre on joukko tavoitteiltaan samankaltaisia viestintätapahtumia. Tapahtumaan kuuluvat osana niin teksti kuin sen tuottamisen ja kuluttamisen prosessitkin, joten teksti ei oikeastaan ole yksilön omaisuutta, vaan kuuluu diskurssiyhteisölle. (Swales 2001 [1990]: 9, 45–46). Bhatian (2004) tekstilajikäsitys ei eroa merkittävästi Swalesista, mutta hän laajentaa määritelmää tarkastelemalla tekstilajia kuuden ominaisuuden kautta. Tekstillä on Bhatian mukaan viestinnällinen päämäärä, jonka tekstilajin yhteisö tunnistaa ja ymmärtää. Toiseksi tekstillä on tietty vakiintunut rakenne ja sen seurauksena myös konventioita esimerkiksi sanaston tasolla. Kolmanneksi yhteisön vakiintuneet jäsenet ymmärtävät tekstilajin käyttöä paremmin kuin uudemmat jäsenet. Vanhemmilla jäsenillä on myös enemmän tietoa tekstilajista. Neljänneksi tekstilajin asiantuntijat hyödyntävät tekstilajin resursseja ilmaistaakseen sekä yksityisiä että yhteisön intentioita. Viidenneksi tekstilaji on syntynyt tietylle alalle ja heijastelee sen kulttuuria ja sitä kautta sosiaalisia toiminta. Viimeiseksi kaikki

tekstilajit – ammatilliset ja alakohtaiset – ovat tunnistettavissa tekstuaalisten, diskursiivisten ja kontekstuaalisten tekijöiden yhdistelmänä. Tekstilaji on siis sisäisesti ehyt. (Bhatia 2004: 23.) Gunnarsson (2009) myötäilee tätä Bhatian (2004) tekstilajin määritelmää, mutta hänen fokuksessaan ovat ammattikieliset tekstilajit. Nojaan tässä tutkimuksessa molempiin.

Suomessa virkakieltä on kehitetty systemaattisesti 1970-luvulta alkaen. Ensimmäinen virkakielen opas julkaistiin vuonna 1980. Opas keskittyi ymmärrystä vaikeuttavien rakenteiden selventämiseen. Valtion hallinnon tasolla virkakielen ymmärrettävyyttä on ohjailtu ensin virkakielipäätöksellä ja sittemmin hallintolain (434/2003) yhdeksännellä pykälällä, jossa viranomaisen velvoitetaan *asiallisen, selkeän ja ymmärrettävän* kielen käyttämiseen. (OKM 2014: 29–31.) Viimeisin ohjeistus hallinnon virkakielen selventämiseksi on vuonna 2014 julkaistu Hyvän virkakielen toimintaohjelma (OKM 2014), jossa tehdään 28 toimenpide-ehdotusta, joiden avulla hallintolain edellytyksiä voisi toteuttaa paremmin. Tämän tutkielman aineistoon Hyvän virkakielen toimintaohjelma ei ole ehtinyt vaikuttaa, mutta hallintolaki on ollut voimassa vuosien 2006, 2007 ja 2012 asiakirjojen julkaisuajankohtina.

Suomalaisen virkakielen tuottamisprosesseja on tutkittu 2000-luvulla (esim. Tiililä 2007, Tiililä & Viertiö 2008). Tutkimuksessa on havaittu, että vakiotekstien käyttäminen hankaloittaa tekstien ymmärtämistä eikä näihin teksteihin panosteta yhtä paljon kuin esimerkiksi tiedottaviin teksteihin. Kirjoittamiseen käytetään yhä enemmän aikaa, mutta tekstien kirjoittamiseen ei juuri tarjota koulutusta. Virkakielen tutkimuksessa on havaittu, että käsitteitä käytetään nykyään aiempaa enemmän (Lehtinen 2008). (OKM 2014: 33–35.)

Gunnarssonin (2009) mukaan ammattikielen, eli tässä tapauksessa virkakielen, ymmärtämiseksi on voitava vastata kysymyksiin siitä, 1. miten tekstilajit ovat syntyneet, 2. keitä ja mitä varten nämä tekstilajit ovat syntyneet, 3. miten professionaaliset diskurssit ovat syntyneet, 4. miten niiden tuottaminen on institutionaalistunut ja 5. millainen tekstin asema on. Ensimmäiseen Gunnarssonin viidestä kysymyksestä vastaan esittelemällä suomalaista opetussuunnitelmaperinnettä edellisessä luvussa ja tarkennan tätä historiaa aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen kohdalta luvussa 5. Toiseen kysymyksistä en myöskään voi kielitieteen näkökulmasta vastata, sillä opetussuunnitelman rakentumisesta ei ole suomalaisessa kontekstissa tehtyä tekstintutkimusta (ks. kuitenkin Laajala 2015). Loppuihin kolmeen pyrin vastaamaan opetussuunnitelmaa käsittelevässä luvussa.

Ammattikieli syntyy palvelemaan hyvin pienen ja tarkkarajaisen yhteisön viestinnällisiä tarpeita. Aika on muovannut ammattiyhteisöjen teksteistä ja diskursseista omanlaisiaan, ja niiden haltuun ottaminen on samalla yhteisöön sosiaalistumista. (Gunnarsson 2009: 6–7, Pinar ym. 1995: 31.) Opetusasiakirjat tuotetaan yhteistyössä eri viranomaistahojen kanssa, mutta

lopulta kirjoittamisesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Kotoutumiskoulutuksen asiakirjat kirjoitetaan työ- ja elinkeinoministeriössä, mutta ne julkaisee Opetushallitus. Valmista asiakirjaa käytetään niin sisällöllisten, hallinnollisten kuin pedagogistenkin raamien laatimiseen kunta- ja koulutasoilla. Opetusasiakirja ohjeistaa opettajia ja määrittää heille opetussisältöjen lisäksi esimerkiksi arviointikäytänteitä. Lisäksi asiakirja ohjeistaa paikallista hallintoa esimerkiksi arviointidokumenttien laatimisessa sekä koulun käytänteiden luomisessa. Harva koulutusinstituution ulkopuolinen lukee asiakirjaa, sillä sen lukijat, käyttäjät ja tarkoitus ovat kaikki koulutusinstituution sisäisiä.

Hallinnollisia tekstejä määrittää usein se, että ne sisältävät päätöksen. Tekstin funktio ei ole kertoa vain päätöksestä, vaan teksti itsessään on päätös; ilman juuri tätä tekstiä päätöstä ei olisi lainkaan. (Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2000: 35.) Opetusasiakirjaa, kuten mitä tahansa muutakin institutionaalista genreä, määrittelevät sen tyyppi- ja piirteet. Osa piirteistä selittyy tekstilajin institutionaalisuudella: sen julkisuudella ja toiminnoilla. Toiset piirteet rakentuvat niistä odotuksista, joihin tekstien kirjoittajat ja lukijat ovat sosiaalistuneet. Tekstilajille tyyppillisiä piirteitä löytyy sanastosta, lauserakenteista sekä tekstin rakenteesta ja jäsentelystä. (Heikkinen ym. 2001: 37.) Sanastollisia piirteitä ovat esimerkiksi runsas nominien käyttö sekä erikoistunut kieli. Tekstin jäsentymisen tasolla voidaan puhua opetussuunnitelman mallista (Vitikka 2009) eli suomalaisten opetusasiakirjojen jakautumisesta hallinnolliseen ja opetukselliseen osaan. Näiden tyyppillisten piirteiden avulla opetusasiakirjat tunnistetaan institutionaaliksi teksteiksi, ja samat piirteet tekevät niistä oman leimallisen tekstilajinsa. Opetusasiakirjoilla on vakiintunut kieliasunsa, jossa hyödynnetään pääasiallisesti selostavan tai kuvaavan kielityypin keinoja (Levin 2008).

Hallinnolliset tekstit toimivat aina omista lähtökohdistaan käsin, ja niissä käytetty kieli vastaa lähtökohtien luomia tarpeita. Oikeastaan hallinnollisten tekstien kirjoittamista ohjaavat enemmän hallinnollinen ja toiminnallinen intertekstuaalinen verkosto kuin tekstin sisällölliset tarpeet. Opetusasiakirjojen hallinnollisten tekstien verkoston muodostavat verkoston alakohtaisen lainsäädäntö, ohjeisto, toimintamallit, tutkimus ja muut tekstit. (Heikkinen ym. 2001: 40.) Julkishallinnolla on usein mallitekstejä, joita käytetään uusien tekstien kirjoittamisprosessissa apuna (Gunnarsson 1997: 92–98, Heikkinen 2001: 276).

Intertekstuaalisuus on tekstien suhdetta toisiinsa. Tekstianalyysin näkökulmasta intertekstuaalisuus toteutuu konkreettisella ja abstraktilla tasolla. Konkreettinen intertekstuaalisuus rakennetaan kielellisesti, ja abstrakti yhdistyy ideologioihin ja tekstejä yhdistäviin diskursseihin. Tarkastelussa voidaan huomioida konkreettiset tekstistä toiseen kulkevat lainaukset, mutta myös tekstin suhde diskursseihin ja toisiin teksteihin

tekstilajiyhtäläisyyksien kautta. (Heikkinen ym. 2001: 70–71.) Mallitekstien hyödyntäminen tekee teksteistä intertekstuaalisia sekä konkreettisella esiintymien tasolla että tekstilajiyhtäläisyyden kautta.

Tämän tutkimuksen aineistossa intertekstuaalisuus on hyvin konkreettista tekstiotteiden siirtämistä asiakirjasta toiseen, esimerkiksi kurssikuvausten kohdalla, mutta myös sovelluksia kansallisesti ja kansainvälisesti merkittävistä kielenarvioinnin viitekehyksistä. Edellisessä luvussa kuvio 1 (s. 9) esittää yhden tulkinnan siitä, millaisessa kielikoulutuspoliittisessa verkostossa opetusasiakirjat on julkaistu. Intertekstuaalisuus toteutuu asiakirjoissa eksplisiittisesti sekä säädösten että kielitaidon arvioinnin linjoilla. Asiakirjoissa viitataan ihmisoikeussopimukseen, Suomen lainsäädäntöön, Eurooppalaiseen viitekehykseen (2003) ja kotimaiseen kielitaidonarvioinnin kehykseen Yleisiin kielitutkintoihin. Intertekstuaalisuus kuvaa opetusasiakirjojen suhdetta muihin opetussuunnitelmiin sekä esimerkiksi alan tutkimukseen. Näin ollen kuviossa voisi olla kolmas linja, joka kuvaa tekstin tasolla näkymättömiä vaikutuksia opetusasiakirjoihin. Tätä linjaa voisi kutsua esimerkiksi tekstilajin ja tutkimuksen linjaksi.

Syntaktisella tasolla virkamiestekstit ovat yksinkertaistuneet huomattavasti, ja yksinkertaistamista on pyritty jatkamaan virkakielenhuollon kampanjoilla; Kotuksen vuonna 2014 järjestämä kampanja keskittyi virkakielen selkeyttämiseen. Tyypillistä on, että virkakielen lauserakenteet ovat yksinkertaisia. Lauseita yhdistetään pääasiassa rinnastuksin, ja alisteiset rakenteet puuttuvat. (Heikkinen ym. 2001: 49, 51.) Tekstin rakenteen tasolla on tyypillistä, ettei teemalauseke toistu sellaisenaan, vaan koheesio syntyy sanavalinnoista. Teeman toiston välttäminen johtuu usein teemojen kompleksisuudesta. (Heikkinen ym. 2001: 47.)

Luettelot tuovat rakenteellista vaihtelua muuten lauserakenteiltaan varsin yhteneviin virkamiesteksteihin. Luetteloiden ajatellaan helpottavan ja selventävän lukuprosessia. Luettelo alkaa johdantovirkkeellä, jonka alle liitetään syntaktisesti toisiinsa liittymättömiä väitteitä. Typografisesti väitteet erotetaan toisistaan, ja niiden välillä on vain asiayhteys. Luettelossa tieto esitetään faktoina, joita ei perustella tai arvoteta. (Heikkinen ym. 2001: 50–51.) Tutkielman aineistossa luettelot ovat yleisin tapa kuvata opetuksen sisältöjä ja esimerkiksi kielitaidon arviointia. Joissain tapauksissa luetteloiden yhteydessä ei ole johdantolauseita vaan otsikko, jonka alle luetellaan asioita.

Virkakielessä on korostetun paljon substantiiveja. Mitä virallisempi teksti, sitä enemmän substantiiveja esiintyy. Tämä selittyy tarpeella olla konkreettinen. Jos lausekkeen pääsana on substantiivi, se on harvemmin yksin, vaan saa määritteitä. (Heikkinen ym. 2001: 45.) Erinomainen esimerkki on *kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma*. Lausekkeita myös

tavataan rinnastaa keskenään, joten tekstistä voi löytyä *työelämävalmiuksia ja yhteiskunnallisia taitoja tarjoava kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma*.

Hallinnollisia tekstejä määrittelee usein niiden alaspesifi sanasto, jolla ei välttämättä ole yleiskielistä vastinetta (Heikkinen ym. 2001: 40). Tällaisia sanoja ovat aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa esimerkiksi *kotoutumiskoulutus* tai *A2-taitotaso*. Näiden ja lukuisten muiden sanojen asiakirjoihin päätymistä on edeltänyt merkitysneuvotteluja ja asiantuntijatyötä, mikä ei itse asiakirjoissa enää näy. Ennen asiakirjan julkaisua tehdään työ, jossa sovitaan sanastosta ja kielestä, jolla merkitykset esitetään silläkin kustannuksella, että tekstistä tulee vaikeasti ymmärrettävää. (Heikkinen ym. 2001: 42.)

Heikkinen (2001: 132–133) on soveltanut systeemis-funktionaalista kieliteoriaa johtosäännön tarkasteluun. Hänen tutkimuksessaan relationaaliset prosessit eli *olla*-verbin ympärille rakentuvat identifioivat ja luokittelevat prosessit ovat aineistolle tyypillisimpiä. Tällainen asioita luonnehtiva teksti on tutkielmani opetusasiakirjoille tyypillistä. Jos tekstien ajatellaan heijastelevan todellisuutta, kuten kriittisessä diskurssintutkimuksessa (ks. luku 3) ajatellaan, todellisuus näyttäytyy relationaalisia prosesseja paljon sisältävissä teksteissä varsin staattisena. Todellisuudessa asioita tapahtuu joko olemisena tai mentaalisenä prosessina, ajatuksina ja tuntemuksina. (Heikkinen 2001: 134.) Lauserakenteiden tasolla relationaalisten prosessien käyttäminen johtaa nominiketjuihin. Näin ideationaaliset eli tekemistä kuvaavat prosessit hämärtyvät. Nominaalistettu teksti on vähemmän konkreettinen kuin verbien ympärille rakentuva. (Heikkinen ym. 2001: 54–55.)



## 3 KRIITTINEN DISKURSSINTUTKIMUS

### 3.1 Kriittisen diskurssintutkimuksen perusteet

Diskurssintutkimus on monitieteinen ja -muotoinen ala, jota yhdistää ajatus siitä, että kielen käyttäminen on sosiaalista toimintaa, jolla rakennetaan merkityksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 11). Kielen käyttäminen on aina valinta, vaikkakin tilanteesta ja kontekstista riippuva. Kielellä tehdään ja tavoitellaan asioita sekä pyritään päämäärään. Valintoja ohjaavat edellä mainitut valinnat, tilanne, konteksti ja päämäärä sekä kielenkäyttäjän resurssit. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 37).

Erityisesti diskurssintutkimusta sovelletaan kieli- ja yhteiskuntatieteissä, joissa diskurssi tosin määritellään hieman eri tavoin; kielitieteissä diskurssien nähdään syntyvän sosiaalisen toiminnan seurauksena vuorovaikutuksessa, mutta yhteiskuntatieteissä korostetaan enemmän diskursseja sosiaalisina konstruktioina ja yhteisenä tietona (Fairclough 1995: 31). Kriittisen diskurssintutkimuksen erottaa muista diskurssintutkimuksen lajeista sen tavoite tuoda esille kielen, tekstien, sosiaalisen ympäristön, yhteiskunnan, vallan ja kulttuurin välisiä suhteita. (van Dijk 1993: 253). Samanlainen erottava ominaisuus on kielen, vallan ja ideologian välisten suhteiden näkyväksi tekeminen (Wodak 2001: 2, Pietikäinen 2000: 193). Kriittisen diskurssintutkimuksen poliittinen ulottuvuus näkyy muun muassa siinä, että tutkimuksen kohteina ovat usein ryhmät, joiden oma ääni saa yhteiskunnassa vähän tilaa. Hyödynnän omassa tutkimuksessani systemis-funktionaalista kieliteoriaa, jonka avulla tarkastelen opetusasiakirjoissa syntyviä osallistujarooleja ja sitä kautta toimijuutta.

Kriittisellä diskurssintutkimuksella pyritään tuomaan esille yhteiskunnassa vallitsevia epäkohtia sekä vaikuttamaan niihin (Wodak 1989: xiv, Pietikäinen 2000: 193). Yksinkertaistaen voisi kuvata, että kriittinen diskurssintutkimus on heikomman puolella vallanpitäjää vastaan. Tutkimussuuntaus sai alkunsa Norman Faircloughin (1989, 1992) teoksista, joissa hän rakentaa teoriaa kielen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Keskeinen teesi teoksissa on, että kielellä on aiempaa merkittävämpi rooli yhteiskunnan muutoksissa (Fairclough 1992: 6) ja siten kielenkäyttöön liittyvä valta on joko kasvanut tai tunnustetaan paremmin. Yhteiskunnassa tekstejä, kielenkäytön esiintymiä, tuotetaan, jaetaan ja kulutetaan tavoilla, jotka voivat olla vakiintuneita tai sattumanvaraisia (Fairclough 1992: 78–79). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole varsinaisesti tunnistaa epäkohtia, joita opetusasiakirjoissa on, vaan eritellä opetuksen tavoitteista muodostuvien diskurssien avulla, millaista elämää koulutukseen

osallistujille rakennetaan. Opetusasiakirjat ovat aikansa yhteiskunnan ja siinä vallitsevien arvojen heijastumia. Tässä tutkimuksessa asiakirjoissa käytetyn kielen oletetaan kertovan siitä, millaista toimijuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa maahanmuuttajille rakennetaan.

Tutkimuksessani nojaan kielitieteelliseen kriittiseen diskurssintutkimukseen ja määrittelen Pietikäisen ja Mäntynen (2009: 19) tavoin diskurssin vakiintuneeksi tavaksi tuottaa merkitys. Diskurssintutkimuksen näkökulmasta sosiaalisen ympäristön ja kielenkäytön välinen rajapinta on kiinnostava. Kieli ja yhteiskunta vaikuttavat toisiinsa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 16, Fairclough 1997: 23, 51.) Kielen ja yhteiskunnan välistä suhdetta voidaan lähestyä vallan ja ideologian käsitteiden kautta (ks. luku 3.4). Vallalla tarkoitetaan epäsymmetriaa diskursiivisiin käytänteisiin osallistujien välillä ja ideologialla näitä käytänteitä joko pidetään yllä tai uusinnetaan (Fairclough 1995: 2).

Kriittisen diskurssintutkimuksen taustalla on käsitys siitä, että jokaisella kielenkäyttäjällä on jatkuvasti käytössään erilaisia **resursseja**, joista käyttöön otetaan tilanteen kannalta mielekkäin. Tieto ja taito valita kontekstiinsa parhaiten sopivat resurssit syntyvät tuntemalla yhteisön käytänteet. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13–15.) Käyttäessään resurssejaan kielenkäyttäjät osallistuvat valtarakenteiden luomiseen. Vallasta ja sen rakentumisesta ei välttämättä olla tietoisia. Luonnollistunut valta voi muuttua tunnistamattomaksi. Silloin vallan voi mieltää olevan tehokkaimmillaan. Yksittäisten kielenkäyttäjien lisäksi valtaa on myös instituutioilla. (Fairclough 1992: 86–87.) Tutkimuksen aineistossa erityisen vaikutusvaltaisia instituutioita ovat koulutusjärjestelmä instituutiona tai opetus- ja kulttuuriministeriö.

Jako kriittiseen ja ei-kriittiseen diskurssintutkimukseen ei ole selkeä, sillä diskurssintutkimuksen yhteinen lähtökohta on kiinnostus kielen ja yhteiskunnan kohtaamisiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Välillä ero on lähinnä sävyssä. Tutkimuksen sitominen kriittisen diskurssintutkimuksen piiriin on kannanotto muutoksen puolesta. Keskeinen kysymys on kuitenkin se, missä määrin tutkija pystyy perustamaan havaintonsa aineistoon ja missä määrin diskurssit perustuvat tulkintaan, joka saa tutkimussuuntauksen takia poliittisen sävyn. Mainitsen tässä yhteydessä, että en ole viran puolesta tekemisissä asiakirjojen kanssa enkä ole alan toimija. Palaan tutkijapositioni tarkemmin luvussa 6.2.

Kriittisen diskurssintutkimuksen soveltaminen diskurssianalyysinä ei ole varsinainen metodi, vaikka sillä on metodimaisia piirteitä (Fairclough & Chouliaraki 1999: 16–17). Diskurssintutkimus on alana hajanainen ja poikkitieteellinen, minkä voi nähdä sekä heikkoutena että vahvuutena. Moninaisuus, jopa hajanaisuus, johtaa kuitenkin siihen, ettei alalla ole jumiuduttu vain tiettyihin lähestymistapoihin, vaan tavoitteena on ollut valtasuhteiden näkyväksi tekeminen niillä metodeilla ja tavoilla, jotka sopivat kulloiseenkin tekstiin parhaiten

(mts. 17). Tässä tutkimuksessa on kielellisen tason analyysissä hyödynnetään systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, koska se ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria jakavat käsityksen kielestä sosiaalisena toimintana. Systeemis-funktionaalista kieliteoriaa käytetään usein kriittisen diskurssianalyysin tukena. (Bloor & Bloor 2018: 148–152.) Liitän tutkimukseni tähän perinteeseen.

### 3.2 Diskurssi ja diskurssit

Diskurssi saa diskurssintutkimuksen alasta riippuen monenlaisia eri merkityksiä. Yhtä rakentavista eroista sivusin edeltävässä alaluvussa. Ranskalaisen filosofin Foucault'n analyysit esimerkiksi lääketieteestä ovat muovanneet kuvaa sosiaalisten rakenteiden diskursiivisuudesta. Foucault (2005) määrittelee diskurssin osittain kielellisesti ja osittain sosiaalisissa käytänteissä rakentuvaksi aikasidonnaiseksi tavaksi ymmärtää todellisuus. Hänen kädenjäljellään on ollut suuri vaikutus diskurssintutkimuksen alkuvaiheilla. (Fairclough 1992: 37–38.) Koska tutkielmani on luonteeltaan monitieteellinen ja tukeutuu kielitieteiden lisäksi kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden tutkimukseen, korostan, että sijoitan itseni Faircloughin (1992: 3; 1997: 75) sekä Pietikäisen ja Mäntysen (2009: 26–27) tavoin lingvistisen diskurssikäsitteeseen piiriin. Näin ollen diskurssi on työssäni kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana eli yksittäisiä sanoja ja lauseita suurempi yksikkö. Koska diskurssit ovat toimintaa, ne ovat muovautuvia ja yhteiskuntaan vaikuttavia. Myös kieli on toimintaa, joten se ei vain heijastele todellisuutta passiivisesti, vaan luo yhteiskuntaa merkityksellistämällä sitä. (ks. Fairclough 1992: 42, Fairclough 1997: 75–76.)

**Diskurssi** ja **diskurssit** tarkoittavat kahta eri asiaa. Yksikössä *diskurssi* on lähtökohtana koko diskurssintutkimukselle. Se pitää sisällään odotuksen siitä, että kieli on sosiaalista toimintaa. *Diskurssit* taas ovat vakiintuneita muotoja tuottaa merkityksiä ja representaatioita. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 50, 77.) Diskurssit voi kansankielistää erilaisiksi näkökulmiksi tai puhumisen tavoiksi. Sitä kautta ne ovat sidoksissa kulttuuriin, ja yhteiskunta vaikuttaakin siihen, mitkä diskurssit ovat vaikuttavimmassa asemassa. Käytännössä diskurssit ilmenevät kielessä. Fairclough (1997: 75) sijoittaa diskurssin käsitteen laajan tekstikäsitteeseen kentälle, eli tekstillä voidaan tarkoittaa sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Myös Luukka (2000: 134) jakaa tämän käsityksen. Tämä käsitys on myös tutkimukseni taustalla, vaikka tutkimuskohteeksi on rajattu kirjoitetut asiakirjat.

Diskurssin ja diskurssien välisen suhteen voi hahmottaa makro- ja mikrotasoina. Mikrotasolla konkreettisissa teksteissä, esimerkiksi opetusasiakirjoissa, esiintyy diskursseja. Diskurssi abstraktina ja rajaamattomana esiintyy makrotasolla, jota voisi kuvata koko kielenkäyttöön liittyväksi sekä yhteiskunnalliseksi ja historialliseksi ilmiöksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Jokainen teksti samanaikaisesti representoi maailmaa, rakentaa identiteettejä ja muodostaa suhteita ihmisten ja asioiden välille (Fairclough 1997: 14). Samalla, kun diskurssit rakentavat merkityksiä ja muodostuvat niistä, ne rakentavat myös representaatioita, joiden avulla rakennetaan kuvaa ilmiöistä. Diskurssien voima on siinä, että ne voivat esittää representaatiot tosina, luonnollistuneina. (Pietikäinen & Mäntynen 2008: 43.)

Laajempi yhteiskunnallinen konteksti realisoituu tekstissä. Tätä representaatioita voidaan lähestyä kriittisen diskurssintutkimuksen näkökulmasta yhdistämällä faircloughilaista diskurssianalyysia ja Hallidayn (1978) systeemis-funktionaalista kieliteoriaa. Fairclough (1997: 29–30) määrittelee representaation osiksi osallistujaroolit sekä asioiden välille rakentuvat suhteet mukailen Hallidayn (1978) systeemis-funktionaalista kieliteoriaa. Tämän tutkimuksen aineisto representoi suomalaista yhteiskuntaa, koulutusjärjestelmää sekä siihen osallistuvia maahanmuuttajia. Kokonaisuudessaan se rakentaa kuvaa siitä, millaista maahanmuuttajan elämä Suomessa on. Representaation yksi osa on se, millaisena osana maahanmuuttaja kuvataan ja millaista toiminta-alaa hänelle luodaan tekstin kautta.

### 3.3 Teksti, konteksti ja diskursiiviset käytänteet

Tekstillä voidaan tarkoittaa puhuttua tai kirjoitettua kieltä sellaisena, kun se on asiayhteydessä tuotettu (Fairclough 1995: 4). Jokaisella tekstillä on samaan aikaan kolme perusfunktiota, jotka ovat maailman representoiminen, identiteettien rakentaminen ja suhteiden muodostaminen tilanteeseen osallistuvien välille (Fairclough 1997: 14). Kun diskurssin tekstuaalista tasoa analysoidaan, huomio on kiinnitettävä kielellisten valintojen lisäksi siihen, mitä tekstissä ei ole ja miten saman olisi voinut ilmaista toisin. (Fairclough 1997: 29–30.)

Konteksti on diskurssin tavoin monikerroksinen käsite. Konteksti voi olla tekstin välitön esiintymisympäristö tai laajempi, kuten institutionaalinen koulutusjärjestelmä. Mikrotason kontekstia kuvataan termillä **tilannekonteksti**, ja sillä viitataan diskurssin välittömään esiintymisympäristöön. Tilannekontekstia voi kuvata mikrotasoksi ja laajempaa yhteiskunnallista kontekstia makrotasoksi, vaikka tasot eivät olekaan selkeästi erotettavissa toisistaan. Tilannekontekstin analysoiminen paljastaa, ketkä osallistuvat tekstin kuvaamaan

tilanteeseen, mitkä ovat heidän roolinsa ja millaisia heidän välisensä suhteet. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 23–35.)

Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjat on julkaistu koulutusinstituution käyttöön. Yhtenä asiakirjojen tavoitteista on ollut yhtenäistää koulutusta (ks. luku 5), minkä voi tulkita tarkoittavan osittain tämän koulutusmuodon institutionaalisen aseman vakiinnuttamista. Jokainen asiakirja on julkaistu omaan tilannekontekstiinsa. Vaikka opetusasiakirjat ovat intertekstuaalisia ja sisältävät eksplisiittisesti samaa tekstiä, kustakin niistä on paikannettavissa vain sitä koskevat diskurssit.

Kriittinen diskurssianalyysi syntyi tarjoamaan työkaluja vallankäytön näkyväksi tekemiselle teksteissä. Erityisesti Fairclough pyrki kehittämään viitekehystä, jossa tällaista analyysia olisi mahdollista tehdä läpinäkyvästi. Hänen näkökulmastaan diskurssi koostuu kolmesta eri tasosta: tekstistä, diskursiivisista käytänteistä sekä sosiokulttuurisista käytänteistä. Nämä tasot muodostavat tekstile kontekstin ja ovat siinä läsnä yhtäaikaaisesti. (Fairclough 1992: 73). Analyysin tavoitteena on löytää systemaattisia yhteyksiä diskurssien kolmen tason välillä (Fairclough 1997: 29–30). Tekstiä analysoidaan lingvistisillä keinoilla, joita avaan enemmän luvussa 6. Tämän tason analyysissa yhtä oleellista on se, mitä puuttuu, kuin mitä kuvataan. (Fairclough 1997: 80.) Konkreettisesti tämän tason analyysi voi liittyä sanastoon, esimerkiksi siihen, puhutaanko kotoutumisesta vai integroitumisesta, ja opiskelijasta vai oppilaasta.

Diskursiiviset käytänteet kuvaavat niitä tapoja, joilla tekstejä tuotetaan, jaetaan ja kulutetaan. Nämä kaikki tavat saavat eri muotoja kontekstista riippuen. Tuottaminen voi tapahtua sekä yksin että ryhmässä. Toisten tekstien tuottamis- ja kuluttamisprosessit voivat olla vakiintuneempia kuin toisten. (Fairclough 1992: 78–79.) Prosessi voi myös vakiintua, jos tekstin yhteiskunnallinen asema muuttuu. 1990-luvulla julkaistut aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen opetusasiakirjat olivat luonteeltaan suosituksia, mutta vuonna 2012 julkaistiin velvoittavat perusteet. Niiden kuluttamisprosessi on erilainen. Tekstuaaliset piirteet ovat kiinteä osa tekstin tuottamista ja tulkintaa, minkä takia selvää rajaa tekstin ja diskursiivisten käytänteiden tasojen analysoinnille ei voi tehdä (Fairclough 1992: 73–74). Diskursiiviset käytänteet määrittelevät, miten tuottamis-, jakamis- ja kuluttamisprosessit tulkitaan sosiokulttuurisessa kontekstissa. Sosiokulttuurisen kontekstin voi katsoa perustuvan erilaisiin valta-asetelmiin ja ideologioihin. (Fairclough 1995: 96–97.) Diskurssikäytänteiden tasoa voi tarkastella myös siitä perspektiivistä uusintaako vai muovaako se kyseisessä tekstissä siihen liittyviä viestintäkäytänteitä ja diskurssijärjestystä (Fairclough 1997: 82).

Laajempaa yhteiskunnallista kontekstia kuvataan sosiokulttuurisina käytänteinä, joissa diskurssi tuotetaan (Fairclough 1997: 79). Tämä taso kytkee analyysin yhteiskunnalliseen kehykseen analysoimalla, millaisessa ympäristössä teksti toimii, kuinka institutionalisoitunut se on ja kuinka teksti muovaa diskursiivisia käytänteitä. (Fairclough 1992: 4.) Sosiokulttuurisia tasoja on useita, mutta Fairclough (1997: 85) pitää keskeisimpinä taloudellista, poliittista ja kulttuurillista ulottuvuutta. Tässä tutkimuksessa ei paneuduta tarkemmin sosiokulttuuristen käytänteiden tasoon, joten en erittele sitä tarkemmin. Tutkimus linkittyy kuitenkin kaikkiin kolmeen Faircloughin keskeisenä pitämään ulottuvuuteen.

Kaikki kolme kuvattua tasoa vaikuttavat toisiinsa. Sosiokulttuuriset käytänteet muodostavat ylimmän tason, joka kattaa kaksi muuta tasoa. Koska sosiokulttuuriset käytänteet kattavat niin laajan alan, diskurssien valta näkyy siinä, mitä mielletään tiedoksi ja uskomuksiksi sekä sosiaalisissa suhteissa ja identiteeteissä (Fairclough 1992: 238). Diskursiiviset käytänteet yhdistävät mikro- ja makrotasot eli tekstuaaliset ja sosiokulttuuriset käytänteet. Sosiokulttuuriset käytänteet ja laajempi yhteiskunnallinen konteksti ohjaavat diskursiivisia käytänteitä ja vaikuttavat niiden sisältöihin, mikä puolestaan vaikuttaa itse tekstiin. Faircloughin (1995: 96) mukaan tämä kolmitasoinen analyysin viitekehikko sopii kuvaamaan hyvin sitä, kuinka diskurssit ja sosiokulttuuriset käytänteet muuttuvat, sillä se korostaa yhteyttä kielen ja sosiaalisten käytänteiden välillä. Diskursiiviset käytänteet ohjaavat sitä, kuinka teksti tuotetaan ja tulkitaan sosiokulttuurisessa kontekstissa, jossa vaikuttavat erilaiset valta-asetelmat ja ideologiat (mts. 96–97). Opetusasiakirjat ovat syntyneet kukin erilaiseen poliittiseen ja institutionaaliseen tilanteeseensa, joten tekstiin ovat vaikuttaneet erilaiset sosiokulttuuriset käytänteet. Tutkimalla diskursseissa tapahtunutta muutosta on mahdollista saada tietoa siitä, kuinka diskursiiviset käytänteet ovat muuttuneet.

### **3.4 Kieli, valta ja ideologia**

Kielellä on valtaa, joka ilmenee diskursiivisten käytänteiden tasoilla: tuottamisessa, kuluttamisessa ja jakamisessa (Fairclough 1995: 1–2). Yleisesti vallan voi kuvata kyvyksi toimia omien päämäärien saavuttamiseksi (Thompson 1984: 128). Valta näkyy tekstien sisällä, mutta myös epätasapainoisina osallistumismahdollisuuksina tekstien tuottamis- ja kuluttamisprosesseihin (Fairclough 1995: 1–2). Epätasapainoiset osallistumismahdollisuudet toteutuvat siinä kysymyksessä, keille annetaan mahdollisuus äänensä käyttöön ja keille ei (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 128). Keskiössä on valta, joka van Dijkin (1993) mukaan

määrittäytyä kontrollin eri muodoissa. Kontrolli toimii eri ryhmien välisissä suhteissa. Sen voi tunnistaa erilaisina rajoituksina mutta myös ajatusmalleina. Ajatusmalleihin ulottuva vallankäyttö on modernimpi ja usein huomaamattomampi muoto. Koska valta toteutuu ryhmien välillä, yksilöllisen vallan sijaan kyse on siitä, mihin diskursseihin, sosiokulttuurisiin käytänteisiin ja teksteihin tietyllä ryhmällä on pääsy. (van Dijk 1993: 254.)

Diskurssit eivät ole keskenään samanarvoisia. Sen sijaan ne asettuvat **diskurssijärjestykseen**, jossa arvostetut ja itsestään selvät diskurssit saavat enemmän näkyvyyttä ja tilaa. Järjestyksellä on sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuus. Sisäinen ulottuvuus kuvaa yhtä tekstiä ja ulkoinen laajempaa sosiaalista säätelyä, joka kohdistuu kieleen, joka kattaa tässä yhteydessä konkreettisen tekstin, tekstilajin ja sen tyylin. Diskurssijärjestys säätelee sitä, miten kieltä käytetään. (Fairclough 1997: 86–92.) Diskurssijärjestys voi konkreettisesti näkyä esimerkiksi siinä, mitkä diskurssit saavat tekstissä enemmän tilaa.

Kielen ja vallan välistä suhdetta voidaan diskurssijärjestyksen lisäksi kuvata ideologioilla. Ideologialla tarkoitetaan tässä yhteydessä ajattelutapaa, jossa yhdistyvät henkilökohtaiset uskomukset ja arvostukset maailmasta. Ideologiat rakentuvat kielen avulla ja sen kautta. Diskursseilla voidaan joko toisintaa tai vastustaa vallitsevia merkityksenantotapoja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 43–45.) Kriittisessä diskurssianalyysissä kieli ei kuitenkaan itsessään sisällä valtaa, vaan valta on sen käyttäjien kielelle antamalla merkityksillä (Wodak 2001: 10).

Ideologia on saanut useita merkityksiä kielentutkimuksen historiassa, mutta kriittisen diskurssintutkimuksen parissa se yhdistetään usein vallan vastakkainasettelun tutkimukseen, esimerkiksi rasismien ja epä tasa-arvon tutkimukseen (Heikkinen 2012). Alalla katsotaan, että ideologiat vaikuttavat diskursiivisiin käytänteisiin (Pietikäinen 2000). Ideologia ei näin voi olla vain neutraali tapa tuoda esiin maailmankatsomus, vaan kyseessä on vallankäytön väline (Fairclough 1995: 17). Tässä tutkimuksessa en paneudu opetussuunnitelmien ideologiseen ulottuvuuteen, mutta tiedostan, millainen vaikutus ideologioilla on siihen sosiokulttuuriseen ympäristöön, jossa asiakirjat on tuotettu.

Vallan voi yleistäen määrittää yksilön kyvyksi toimia omien päämääriensä tavoittamiseksi. Valta toteutuu toimijan (*actor*) ja rakenteen (*structure*) välillä kolmella tasolla: tekojen tasolla, instituutioiden tasolla ja sosiaalisten rakenteiden tasolla. Ensimmäisellä tasolla tekijä vaikuttaa sosiaaliseen maailmaan teoillaan. Instituutioiden taso koostuu yhteisöistä, joille on annettu valtaa ja resursseja käyttää valtaa. Tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi eduskunta ja opetuksiakirjojen työryhmät. Sosiaalisten rakenteiden taso ylläpitää ja uusintaa yhteisöä, jossa valtaa käytetään. Sosiaaliset rakenteet rajoittavat instituutioiden vallankäyttöä.

(Thompson 1984: 128–129.) Sosiaalisen tason voi linkittää Faircloughin sosiokulttuuriseen tasoon, joka kattaa myös laajan yhteiskunnallisen tilan. Instituutioiden käyttämä valta voi olla epätasapainoista ja johtaa dominanssiin. Tällaisessa vallankäyttötilanteessa tietyt ryhmät suljetaan vallan ulkopuolelle ja heidän osallisuuttaan rajoitetaan. Ideologialla voidaan uusintaa tai purkaa epäsymmetrisiä valtarakenteita esittämällä valtasuhteet legitiiminä, häivyttämällä tai piilottamalla suhteet tai kuvaamalla valtasuhteita ikuisina ja luonnollisina. (Thompson 1984: 131–132.)

Luonnollistunut valta on kaikista tehokkainta. Silloin tietyt näkökulmat, ajattelutavat ja tekstin tuottamisen tavat näyttävät epäideologisina, luonnollisina. (Fairclough 1992: 87–89.) Ideologialla tarkoitetaan henkilökohtaisia näkökulmia ja arvoja (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 43–45), joten ideologiaksi tunnistamaton, luonnollisena nähtävä katsontatapa saattaa jäädä havaitsematta. Sitä voidaan pitää faktana, terveenä järkenä. Luonnollisena pidetyn ideologian kyseenalaistaminen saattaa johtaa kyseenalaistajan kielteiseen asemaan joutumiseen. Luonnollisuudesta poikkeamista taas pidetään puolueellisena ja värittyneenä. (Kalliokoski 1995: 77.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tekstiin ja diskursiivisiin käytänteisiin sekä niiden leikkauspisteisiin. En ole täysin ulkopuolinen siinä sosiokulttuurisessa kontekstissa, jossa tutkimuksen aineisto on julkaistu. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään muihin käytänteisiin, on minulla tutkijana väistämättä jäsenyyden kautta tietoa sosiokulttuurisista käytänteistä. Sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen lasken tämän tutkimuksen kontekstissa historiallisen ulottuvuuden, kansainvälisen ja kotimaisen kielikoulutuspolitiikan, opetusasiakirjaa tekstilajina ohjaavat käytänteet sekä opetus- ja tutkimusyhteisön. Analyysi itsessään keskittyy opetusasiakirjoihin eli tekstuaaliselle tasolle.



## 4 SYSTEEMIS-FUNKTIONAALINEN KIELITEORIA

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian tunnetuin kehittäjä on M. A. K. Halliday, jonka juuret ovat eurooppalaisessa funktionaaliossa kielitieteestä, joka ammensi sosiologiasta ja antropologiasta. Funktionaalisen suuntauksen alkuvaiheilla luotiin myös systeemis-funktionaalisen kieliteorian kannalta keskeistä terminologiaa määriteltäessä konteksti ja teksti kielen perusyksikkönä. Kielen kuvauksen lähtökohtana oli, että muoto määräytyy merkityksen kautta. (Luukka 2000: 137–139, Luukka 2002: 94–96.) Hallidayn opettaja Firth oli kiinnostunut siitä, millainen kielenkäyttö oli tyypillistä missäkin kontekstissa. Hän myös loi systeemin käsitteen. Firthin ajattelussa keskeistä oli kielen sosiaalisuus. (Luukka 2002, Shore 2012a.) Oman tutkielmani näkökulmasta Hallidayn lisäksi keskeinen lähde on Shore (1992, 2012a, 2012b), joka on tutkimuksissaan paneutunut siihen, miten systeemis-funktionaalinen kieliteoria toimii suomen kielen kohdalla.

Yksinkertaistettuna systeemis-funktionaalinen kieliteoria keskittyy siihen, miten kieltä käytetään ja kuinka kieli järjestelmänä rakentuu käyttöä varten. Systeemis-funktionaalinen kieliteoria mieltää kielen perusluonteen sosiaaliseksi. Kieli on yhteisön resurssi ja siinä elävä ilmiö. (Luukka 2002: 89.) Kielellä luodaan merkityksiä ja toisaalta kieli saa merkityksensä kontekstissa (Halliday 1994: xvii). Kontekstissa käytössä on vain osa koko merkityspotentiaalista. Tätä kutsutaan rekisteriksi. (Shore 2012b: 160). Kielenkäyttötilanne rajautuu siis kontekstin ja siinä tarvittavan rekisterin mukaisesti. Opetussuunnitelmien voi katsoa kuuluvan virkakielen rekisteriin.

Koska kieli on elävä ja muuttuva resurssi, sitä voidaan kuvata valintojen mahdollisuuksien järjestelmänä. Halliday ja Matthiessen (2014: 23) käyttävät tästä ilmiöstä nimeä *system network* eli systeemiverkosto. Samassa yhteydessä he kirjoittavat, että systeemis-funktionaalisen kieliteorian nimi tulee juuri siitä, että teoriassa systeemi kuvataan verkostona eikä luettelona. Tällöin kielen rakenteen kuvaaminen on kielellä tehtyjen valintojen kuvausta sen sijaan, että rakenne nähtäisiin kieltä ylläpitävänä ja sen määrittävänä tekijänä. Tutkimalla sitä, millaisia valintoja kielellä tehdään, voidaan ymmärtää, millä eri tavoilla tilanne kielentyy ja millä tavoin kielisysteemi ilmenee juuri siinä tilanteessa (Shore 2012b: 185).

Monissa klassisissa kieliopeissa ja esimerkiksi koulukirjoissa kielen rakenteen kuvaus ja sanasto erotetaan toisistaan. Systeemis-funktionaaliossa kieliteoriassa näitä kahta ei kuitenkaan eroteta toisistaan, vaan puhutaan molemmat kattavasta leksikkokieliopista, jonka rinnalla kulkevat fonologia, ortografia ja semantiikka. (Halliday & Matthiessen 2014: 24–25.)

Kaikki nämä tasot ovat läsnä samanaikaisesti. Shore (2012a: 141) kuvaa samaa ilmiötä vertaamalla näitä eri tasoja maatuskaan: sisimmät tasot sisältyvät aina ulompiin. Uloimpana kerroksena on konteksti, jota käsittelem hieman myöhemmin lisää.

Halliday määrittelee kielen olemusta merkityspotentiaalin avulla. Merkityspotentiaali on olemassa kahdella tasolla, *potentiaalilla* ja *aktuaalilla*. Potentiaalilla kuvataan kaikkia niitä mahdollisuuksia, joita kielen käyttäjällä on, eli merkityspotentiaali on yhteisössä jaettu. Aktuaali on taas kielen toteutuma jossain kontekstissa. Konteksti taas on rajoittanut sitä, millaisia mahdollisuuksia potentiaali tarjoaa. (Shore 1992: 23, Halliday 1978: 1–2.) Halliday (1997: 258) määrittelee rekisterin kielen semanttisiksi variaatioiksi, joita se saa eri konteksteissa, kun taas puolestaan Shore (2012b: 160) määrittelee rekisterin kielen osapotentiaaliksi. Osapotentiaali on kontekstin rajaama merkityspotentiaali. Shoren voi ajatella tarkentavan Hallidayn kuvausta kielestä merkityspotentiaalina, sillä hän määrittelee kielen merkitysten tekemisen potentiaaliksi (Shore 1992: 22–23). Kielenkäyttötilanteessa tarjolla oleva potentiaali on periaatteessa rajaton, mutta käytännössä se rajautuu kontekstin ja sen vaatiman rekisterin mukaisesti. Kenenkään ei ole mahdollista olla tietoinen kaikista niistä valinnoista, joita hän kieltä käyttäessään tekee tai jättää tekemättä. Valintoja on kuitenkin tehty, ja tekstiä tulkittaessa voidaan tulkita vain niitä. Valitsematta jätetyt vaihtoehdot voivat olla vain kontrastina. (Halliday & Matthiessen 2014: 24.)

Kielen käyttäminen on tekstin tuottamista, sillä SF-teorian piirissä teksti määrittyy merkityskokonaisuudeksi, joka voi olla suullisesti, kirjallisesti tai muuten ilmaisutapaa hallitsevan tulkittavissa (Halliday & Matthiessen 2014: 4). Teksti on merkityksen muodostumisen prosessi, johon osallistuvat sen käyttäjät. Kielen toteuma eli teksti ei kuitenkaan ole irrallaan kielestä systeeminä, vaan se tarjoaa rajatumman näkökulman kieleen ilmiönä. SF-teoriassa kielen rakentuminen kuvataan tasojen välisinä suhteina, joissa kaikki kerrokset ovat suhteessa toisiinsa. Uloimpana on konteksti, joka on muista kerrostumista poiketen kielenulkoinen ilmiö (Luukka 2002: 98–99). Kielen sisäisillä piirteillä kuvataan tekstin itsensä kontekstina eli kotekstina, ja ulkoisilla piirteillä kuvataan edeltä tunnettuja tilanteita sekä tilannekontekstia (Shore 2012a: 136). Palaan kielen toteumaan ja sen tasoihin hieman myöhemmin.

Konteksti onkin keskeinen osa SF-teoriaa. Konteksti toimii useilla tasoilla: kulttuurisilla, tilanteisilla ja sisäisillä. Kulttuurinen konteksti koostuu yhteisön jakamista merkitysjärjestelmistä, joihin kuuluu kielen ja sitä tukevien osien (esimerkiksi eleet ja äänen käyttö) lisäksi myös muita merkitysjärjestelmiä, kuten arkkitehtuuri. Tämä yhteisön jakama kulttuurinen tietous muodostaa kehikon sille, millä tavoilla yhteisössä viestitään ja millainen

merkityspotentiaali sillä on. Koska koko kulttuurin tarjoaman merkityspotentiaalın lähestyminen ei ole mielekästä, tekstejä tarkastellaan usein jonkin instituution kautta, sillä instituutioilla on omat rekisterinsä ja täten rajattu merkityspotentiaali. (Halliday & Matthiessen 2014: 33–34.) Kontekstin yhdistän Faircloughin (1992) sosiokulttuurisiin käytänteisiin, joihin en tässä tutkimuksessa paneudu. Taustoitan kuitenkin viidennessä luvussa aineiston historiallista kontekstia.

Kun kielen toteumaa halutaan tutkia, samalla tutkitaan myös tilannekontekstia, jossa on kolme abstraktin tason muuttujaa: **ala**, **osallistujarooli** sekä **kielen ilmenemismuoto**. Ala jakautuu vielä kahtia toimintaan sekä sisältöön, esimerkiksi luentoön ja sen aiheeseen. Osallistujarooleilla kuvataan niitä sosiaalisia rooleja, jotka mahdollisesti ovat tilanteen kannalta oleellisia. Rooleja on myös kahta eri lajia: sosiaalisia ja kielellisiä. Sosiaalinen rooli voi olla esimerkiksi opettaja ja kielellinen kysyjä. Ilmenemismuodolla kuvataan sekä sitä, mihin kielellä pyritään, että sitä, millä tavoilla se toimii valitussa tilanteessa. (Shore 2012a: 135, Halliday & Matthiessen 2014: 33–34.)

Tämän tutkimuksen aineistona toimivat aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjat ovat omalta osaltaan kielen ja kulttuurin ilmentymiä. Ne on julkaistu omalle ajalleen tyypillisissä konteksteissa. Esimerkiksi vuoden 1993 opetusasiakirjoissa käytetyt ilmaisut eivät välttämättä ole poliittisesti korrekteja enää 2010-luvulla. Opetusasiakirjat liittyvät vahvasti suomalaisen koulutuksen kontekstiin ja tekstiverkostoon, minkä takia niissä esiintyvien arvojen ja sisältöjen tutkiminen voi paljastaa jotain siitä, millainen koulutusinstituutio on ja mikä siinä on muuttunut kahdessa vuosikymmenessä. Samalla se kertoo jotain kulttuurista ja siitä yhteiskunnasta, jossa Suomessa eletään. Halliday ja Matthiessen (2014: 33) kuvaavat instituutiota vakiintuneena kielenkäyttömuotona, jota tutkimalla voi saada selville sen rekisterialan, jolla kyseinen instituutio toimii. Opetusasiakirjoihin soveltaen tämä tarkoittaa, että tutkimalla opetusasiakirjoissa esiintyviä kielellisiä valintoja voi kuvata sitä, miten koulutusinstituutio toimii eli millainen osa se on kulttuuriamme.

Kielen päätehtävä on rakentaa merkityksiä (Eggings 2004: 3, Luukka 2002: 90). Systemis-funktionaalissa kieliteoriassa konteksti rajaa käytettävissä olevia merkityksiä. Merkityksiä on samaan aikaan kielessä läsnä kolme eri lajia: **ideationaalisia**, **interpersoonaisia** ja **tekstuaalisia**. Näitä kolmea kutsutaan **metafunktioiksi**. Käsite metafunktio erotetaan kielen funktiosta omaksi kategoriakseen, jotta se erottuisi vakiintuneesta tavasta kutsua funktioksi kielen ilmentymää ja jotta se tunnistettaisiin kiinteäksi osaksi itse teoriaa. Ideationaalisella metafunktiolla kuvataan sitä, millä tavoin kokemuksia konstruoidaan, interpersoonainen metafunktio liittyy vuorovaikutukseen ja suhtautumisen ilmauksiin, ja

tekstuaalinen metafunktio rakentaa ymmärrettäviä tekstejä. (Halliday & Matthiessen 2014: 30–31.) Ideationaalisuus siis toteutuu verbien transitiivisuusjatkumolla ja rakentaa sekä luo kokemusmaailmaamme. Interspersoonainen metafunktio toteutuu kuvaamalla asioiden välisiä suhteita ja realisoituu esimerkiksi modaalisuudessa. Tekstuaalisella metafunktiolla kuvataan tekstin sisäistä koheesioita, esimerkiksi teeman kuljettamista. (ks. Shore 2012a: 146–147.) Koska metafunktiot ovat analyysin työkaluja, käsittelemme niitä syvällisemmin aineiston analyysia käsittelevässä luvussa.

## 5 AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSEN LYHYT HISTORIA

### 5.1 Aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen historiasta

Suomen kieltä on mitä luultavimmin opetettu kieltä taitamattomille jossain muodossa aina. Ruotsin vallan aikaan kieliopit oli kohdistettu lähinnä virkamiehistöille. Ensimmäisiä oppikirjoja julkaistiin 1600-luvulla. (Vehkanen 2015: 28–33.) Opetuksen kohderyhmään on oletettavasti kuulunut muitakin kuin saman valtion kansalaisia, jotka ovat puhuneet eri kieliä. Tässä tutkimuksessa keskitytään aikuisiin maahanmuuttajiin, joiden määrästä tosin ei ole tilastoja vielä 1900-luvun alkupuolelta. Ensimmäiset pakolaiset toisen maailmansodan jälkeen saapuivat Suomeen vuosina 1973–1978. Tämä ryhmä koostui Chilen sotilasdiktatuuria pakenevista. Järjestelmällisempi vastaanotto alkoi vuonna 1979, kun ensimmäiset Vietnamin pakolaiset saapuivat. 1990-luvulla Suomeen muutti entisen Neuvostoliiton alueelta sekä paluumuuttajia että Jugoslavian sotaa pakenevia. Myös ensimmäiset Afrikasta vastaanotetut pakolaiset saapuivat 1990-luvun alussa. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013: 33–37.) Tämän aikakauden maahanmuuttopolitiikkaa voi kuvata humanitaariseksi, ja tulijoista merkittävä osa saapui YK:n pakolaisjärjestön (UNHCR) asettaman kiintiön mukaisesti (Saarinen 2011: 147). Saarinen (2011) on tarkastellut artikkelissaan maahanmuuttopolitiikan vaiheita 1980-luvulta alkaen painopisteensä muut kuin työperäiset maahanmuuttajat, heidän työllistymisensä ja sosiaaliturvansa. Tarkasteltu kohderyhmä on pääosin sama kuin tutkimukseni aineiston asiakirjojen.

Ensimmäinen suositus aikuisten maahanmuuttajien integroivaa koulutusta varten julkaistiin vuonna 1993. Siinä kuvataan, kuinka edeltävät vaiheet ovat johtaneet tarpeeseen luoda yhtenäisempi koulutusjärjestelmä juuri aikuisia maahanmuuttajia varten. Koulutuksen järjestäytymisprosessi oli kuitenkin jo alkanut Chilen ja Vietnamin pakolaisten saavuttua. Silloin sitä järjestettiin työ-koulutuksena eli työvoimapoliittisena koulutuksena. Valtion rooli koulutuksen organisoimisessa alkoi vuonna 1991, kun maahanmuuttajien koulutuksen kehittämistä varten asetettiin toimikunta. (SOPS93: 9–12.)

Vuonna 1993 Opetushallitus julkaisi ensimmäisen suosituksensa aikuisten pakolaisstatuksen saaneiden koulutukselle nimellä *Aikuiset maahanmuuttajat: suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi* (SOPS93). Lisäksi julkaistiin myös suositus luku- ja kirjoitustaidottomien opetukselle (LUKI93), ammatilliselle

koulutukselle (OPH 1993d), yleissivistävien opintojen täydentämiselle (OPH 1993c) sekä kielenopetuksen periaatteille ja opettajien täydennyskoulutukselle (OPH 1993e). Vuonna 1993 julkaistussa opetusasiakirjassa opetus sisälsi kieliopintojen lisäksi yhteiskunta- ja kulttuuritietouden opetusta sekä ohjausta. Koulutuksen kestoksi määriteltiin vuosi. Vuonna 1997 julkaistu *Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteet ja periaatteet* oli myös suositus. Asiakirjan näin nopeaa päivittämistä motivoi kasvanut maahanmuutto ja tarve yhtenäistää koulutusta. Koulutussisältöihin lisättiin opiskeluvälisyyksien ja työelämän jaksot. (SOPS97: 7, 13.) Nämä 1990-luvulla julkaistut opetusasiakirjat on kohdennettu vain pakolaisille.

1990-luvun alun poliittista ilmapiiriä määritteli Neuvostoliiton hajoaminen. Samalla vuosikymmenellä panostettiin myös ihmisoikeustyöhön siten, että kansallisten vähemmistöjen lakisääteistä asemaa vahvistettiin. Uudistuksissa huomioitiin myös muut maahanmuuttajat kuin pakolaiset sekä ne, joilla ei ole Suomen kansalaisuutta. (Saarinen 2011: 148.) Opetusasiakirjat vuosilta 1993 ja 1997 on julkaistu ennen niin kutsutun kotoutumislain voimaan astumista vuonna 1999 (493/1999). Laissa kotoutumistoimenpiteet koskevat pääasiallisesti työttömiä työnhakijoita. Lain säätämisen aikaan sekä sen että koulutuksen painopisteet olivat humanitaarisessa maahanmuutossa ja työttömien maahanmuuttajien koulutuksessa. Nämä kaksi teemaa olivat silloinkin yhteiskunnassa esillä. (Makkonen & Koskeniemi 2013: 78.) Kotoutumislainsäädännössä kotoutuminen määritellään yksilölliseksi kehitykseksi, jonka tavoitteena on työelämään ja yhteiskunnan toimintaan osallistuminen (493/1999). Astuessaan voimaan laki yhtenäisti maahanmuuttajien koulutuksen kenttää ja laajensi koulutukseen oikeutettujen määrän koskemaan pakolaisten lisäksi muitakin aikuisia maahanmuuttajia. Tämän seurauksena vuonna 1997 julkaistu suositus opetussuunnitelmaksi pohjautui vanhentuneeseen lainsäädäntöön, ja uusi suositus julkaistiin vuonna 2001. Se ei tuonut mukanaan suuria muutoksia, vaan koulutuksen kesto ja sisältö pysyivät pääosin samoina, vaikka kurssikuvaukset laajenivat.

Kolme ensimmäistä opetusasiakirjaa (SOPS93, LUKI93 & SOPS97) koskivat siis vain pakolaisia, kun taas vuonna 2001 julkaistu suositus kattoi myös muut maahanmuuttajat. Saarinen (2011: 148–149) kuvaa 1990-luvun ilmapiiriä työperäistä maahanmuuttoa vastustavaksi. Vasta voimakas taloudellinen nousukausi muutti asennetta, ja vuonna 2006 julkaistussa maahanmuuttopoliittisessa asiakirjassa ovatkin esillä työperäinen maahanmuutto ja työvoiman saatavuuden takaaminen. Tätä voi pitää osana diskurssia, jota Saarinen (2011: 149) kutsuu nimellä maahanmuutto resurssina.

Seuraavan kerran aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoja päivitettiin vuonna 2006. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta varten oli julkaistu edellisen kerran asiakirja vuonna 1993, vaikka muuta koulutusta koskevat asiakirjat oli päivitetty sen jälkeen. Vuonna 2006 julkaistu *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus: suositus* (LUKI06) korvasi edeltäjänsä. Tähän suositukseen kuului suomen kielen ja arjen hallinnan opintojen lisäksi sisältöjä, joilla on yleissivistäviä tehtäviä, esimerkiksi oppisisältöjä yhteiskuntaopista ja matematiikasta (OPH 2006: 5). Seuraavana vuonna 2007 julkaistiin *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus: Suositus opetussuunnitelmaksi* (OPH 2007). Tämän opetusasiakirjan kohderyhmään kuuluivat sekä pakolaiset että muut maahanmuuttajat. Näitä opetusasiakirjoja edeltävät suositukset opetussuunnitelmiksi pohjasivat kielitaitotason arvioinnin Yleisten kielitutkintojen asteikkoon, mutta vuonna 2006 siirryttiin käyttämään sovellutusta Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) asteikosta.

Kotoutumislakia päivitettiin vuonna 2010 (1386/2010), jotta se vastaisi paremmin silloista tilannetta. Lakia laajennettiin siten, että yhä useammalla maahanmuuttajalla on oikeus kotouttamistoimenpiteisiin. Uusia huomioitavia ryhmiä laissa ovat pysyvää toimeentulotukea saavat sekä maahanmuuttajat, joka eivät ole työttömiä työnhakijoita. Lisäksi laki kattaa aiempaa laajemmin työ- ja perheperustaisen maahanmuuton. Lain tavoitteeksi on määritelty maahanmuuttajien suomalaisen yhteiskunnan toimintaan aktiivisesti osallistuminen. Laki antaa maahanmuuttajille oikeuksia, esimerkiksi oikeuden yksilölliseen kotoutumissuunnitelmaan, mikäli hän on työtön. Toisaalta laki asettaa myös velvollisuuksia, esimerkiksi koulutukseen osallistumisen. Lain seurauksena kunnilta ja valtiolta on edellytetty omien kotouttamisohjelmien laatimista. (Makkonen & Koskenniemi 2013: 78–79.)

Laki muutti myös opetuksen asemaa, sillä se velvoittaa järjestämään opetuksen Opetushallituksen julkaisemien aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Luku- ja kirjoitustaidon opetukseen sovelletaan omia perusteita, vaikka opetuksen asema on muuttunut vuoden 2012 jälkeen. Palaan siihen hieman myöhemmin. Kotoutumislaisissa kuvatut opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2012 nimillä *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet* (OPS12) ja *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet* (LUKI12).

Noin kahteenkymmeneen vuoteen on näin ollen mahtunut neljät suositukset aikuisten maahanmuuttajien koulutukselle, yhdet suositukset luku- ja kirjoitustaidon opetussuunnitelmaksi, useampia alakohtaisia suosituksia opetussuunnitelmiksi (esim. OPS 1993c) sekä vuonna 2012 julkaistut opetussuunnitelman perusteet. Kaikki asiakirjat on

suunnattu työvoimapolitiittisen koulutuksen käyttöön. Opetusasiakirjojen nopeaa päivittymistä selittävät maahanmuuttotilanteen kehitys, opetuksen kentän nopeat muutokset, tarve yhtenäistää koulutusta sekä lain muutokset. Näistä syistä asiakirjat eivät ole rakenteeltaan yhteneväisiä, vaikka jo vuodesta 1993 alkaen opetuksen ydinsisällöt ja kesto ovat pysyneet lähes samana.

Olen rajannut aineiston kattamaan asiakirjat vuoteen 2012 asti, mutta myös sen jälkeen on julkaistu aikuisten maahanmuuttajien koulutuksia koskevia opetusasiakirjoja. Lisäksi on huomioitava, että monilla maahanmuuttajilla on myös tarve perusopetuksen täydentämiselle. Aikuisten perusopetuksen opetusta varten on julkaistu opetussuunnitelman perusteet vuosina 2015 ja 2017. Niitä edelsi vuonna 2004 julkaistu aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma. Kaikki kolme asiakirjaa on tarkoitettu oppivelvollisuuden ylittäneiden opetukseen niissä tapauksissa, joissa perusopetusta ei ole suoritettu tai sitä tarvitsee täydentää (OPH 2015: 12, OPS 2017: 12, OPH 2004: 7). Vuosina 2015 ja 2017 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa eritellään kolme maahanmuuttajaryhmää, jotka ovat opetuksen kohderyhmiä. Nämä ryhmät ovat peruskouluiän loppuvaiheessa saapuneet nuoret, 17–25-vuotiaat sekä sellaiset aikuiset maahanmuuttajat, joiden perusopetustausta on heikko ja jotka tarvitsevat siihen täydennystä. (OPH 2015: 12, OPH 2017: 12.) Vuonna 2004 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa ei eritellä omaksi kohderyhmäksi maahanmuuttajia, mutta heidät mainitaan erityispiirteisenä ryhmänä (esim. OPH 2004: 15–16). Aikuisten perusopetuksen asiakirjat eivät sisälly tutkimukseeni aineistoon, koska asiakirjat on kohdennettu muillekin ryhmille kuin aikuisille maahanmuuttajille.

Aikuisten maahanmuuttajien koulutusta on pyritty kehittämään Osallisen Suomessa -hankkeessa, joka toteutettiin useiden tahojen yhteistyönä vuosina 2011–2013. Hankkeessa keskeinen toimija oli Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Laajan hankkeen tarkoitus oli kehittää ja kokeilla erilaisia koulutusmuotoja, joiden avulla maahanmuuttajien kotoutumisprosessia voisi tukea ja edistää aiempia ratkaisuja tehokkaammin. (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010: 16–19.)

Työ- ja elinkeinoministeriö, joka on pitkään koordinoanut aikuisten maahanmuuttajien koulutusta, perusti alkuvuodesta 2014 kotouttamisen osaamiskeskuksen, jonka tavoitteena on tarjota ja välittää tietoa kotoutumiskoulutuksen käytänteistä, suunnittelusta ja toteutuksesta pohjautuen tutkimukseen, tilastoihin sekä seurantaan. (TEM 2018.) Osaamiskeskus ylläpitää verkkosivuja ([kotouttaminen.fi](http://kotouttaminen.fi)). Sivusto määrittelee tehtäväkseen ammatissaan maahanmuuttajia kohtaavan työn tukemisen.



Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut vuonna 2016 maahanmuuttajien koulutusta ja integrointia käsittelevän asiakirjan nimellä *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*, jossa viitataan muun muassa edellä mainittuun hankkeeseen. Aikuisia maahanmuuttajia käsittelevässä osuudessa kuvataan, että kotoutumiskoulutusta on pyritty kehittämään ammatillisempaan suuntaan. Kipupisteiksi tunnustetaan muun muassa vajaan perusopetuksen saaneet, työelämään ja koulutukseen siirtymisen vaikeudet ja puutteelliset kielitaidon täydentämismahdollisuudet. Julkaisussa todettiin, että kotoutumiskoulutuksesta vastaavat tahot, Opetushallitus sekä työ- ja elinkeinoministeriö, valmistelevat uusia koulutusmalleja kotoutumiskoulutusta varten. Tarkoitus on tehdä koulutuspoluista helpommin yksilökohtaisesti räätälöitäviä. (OKM 2016: 16.)

Vuonna 2017 julkaistiin väliraportti (OKM 2017a), jossa palattiin vuonna 2016 kuvattuihin kipupisteisiin. Raportissa esitetään, että kotoutumiskoulutuksen tulisi jatkossa painottaa entistä enemmän ammatillisen kielitaidon opettamista, jotta työelämään ja jatkokoulutukseen siirtyminen helpottuisivat (OKM 2017a: 32–33). Luku- ja kirjoitustaidon opetus siirretään osaksi koulutusjärjestelmää, ja jatkossa se tullaan järjestämään aikuisten perusopetuksen yhteydessä (OKM 2017a: 13–14). Tämä muutos on jo toteutunut. Vuonna 2017 päivitetty aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää nykyään luku- ja kirjoitustaidon sekä numeeristen taitojen alkuvaiheen opetuksen (OPH 2017: 59–65), mikä selittää, miksi vuonna 2015 julkaistut opetussuunnitelman perusteet korvattiin niin pian.

## 5.2 Opetusasiakirjojen erityispiirteet

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma katsotaan omaksi vakiintuneeksi tekstilajikseen (ks. luku 2.2), jolla on omat tekstuaaliset piirteensä ja funktionsa. Vitikka (2009) on tunnistanut opetussuunnitelman jakautuvan kahdeksi perusainekseksi, sisällölliseksi ja pedagogiseksi. Tyypillisesti asiakirjoissa opintosisällöt esitellään erillisinä, kuten useissa tämänkin tutkimuksen asiakirjoissa on. Pedagogiikkaa ohjataan lähinnä arvioinnin näkökulmista, ellei opetuksen toteuttamiselle aseteta arvoja, kuten luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoissa (esim. LUKI12: 14), joissa opetus ohjataan järjestettäväksi kokemuksellisesti ja toiminnallisia oppimisympäristöjä hyödyntäen. Tässä mielessä asiakirjat eivät eroa Vitikan (2009) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta jäsentämästä mallista.

Yhtenevistä tekstilajipiirteistä huolimatta aineiston asiakirjojen sisältöjen esitysjärjestys ei ole vakiintunut. Tekstien rakenteissa ja sisällön esitysjärjestyksessä on variaatiota, ja esimerkiksi ohjauksen kokonaisuus saatetaan sijoittaa ennen muita opintokokonaisuuksia (esim. OPS12) tai kokonaisuuksien jälkeen (esim. SOPS01). Asiakirjoista on kuitenkin tunnistettavissa funktioiltaan samanlaisia jaksoja, joissa kuvataan koulutuksen arvoja, kielitaidon arviointia ja opetuksen sisältöjä. Vitikan (2009) jako sisällölliseen ja pedagogiseen puoleen on myös tunnistettavissa. Jaksojen tai puolien jako ei ole kuitenkaan selvärajainen, joten tutkimuksen näytettä (ks. 6.3) ei fokusoida rajaamalla tiettyjä kappaleita tai osia, vaikka analyyseissä painotetaan opintokokonaisuuksia.

Asiakirjojen kokonaisrakenne on pysynyt varsin vakiintuneena ja yleismaailmallisena, vaikka siihen on kohdistunut muutospaineita ja sitä on myös pyritty uudistamaan (Gleeson 2006). Rakenne kuvaa opetussuunnitelman roolia sekä hallinnon että opetuksen työväliseenä, mikä selittänee näiden jaksoiden kirjoittamiseen kahteen erilliseen jaksoon. Aineiston asiakirjoissa on Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoin yleinen osa, jota voidaan kutsua johdannoksi. Johdanto kuvaa sitä sosiokulttuurista kontekstia, jossa asiakirja on julkaistu, ja perustelee julkaisemisen tarpeen. Tämän jälkeen kuvataan asiakirjan kohderyhmä sekä mahdollisesti koulutuksen toteuttaminen, joka voidaan esitellä myös asiakirjan hallinnollisessa osassa eli loppupuolella. Tässä jaksossa avataan myös usein eksplisikoidaan myös koulutuksen arvot (esim. OPH 2012a: 10–11, OPH 2007: 10). Kaikkiin aineiston opetusasiakirjoihin sisältyy oppimissisältöjä kuvaava jakso, joka tulee yleisen osuuden jälkeen. Oppimissisällöt kuvataan yleensä luettelomaisesti ja opintokokonaisuudet erotetaan toisistaan. Tätä jaksoa seuraa arviointia kuvaava jakso. Muut jaksot ovat näissä opetusasiakirjoissa valinnaisia, mutta ne voivat sisältää esimerkiksi suosituksia erityisryhmien opetusta varten (esim. OPH 2007: 40–42). (ks. Vitikka 2009.) Tässä tutkimuksessa en paneudu tarkemmin opetussuunnitelmaan tekstinä, mutta tekstityyppiin voi tutustua tarkemmin liitteessä 1, johon kuuluu ote OPS12:n arvoista sekä kurssikuvauksesta. Liite 2 puolestaan havainnollistaa, miten opetussisällöt asiakirjoissa ilmaistaan. Lisäksi liitteenä 3 on aineistossa käytetty YKI:n arviointiasteikko SOPS01:sta, joka havainnollistaa muutosta YKI:n ja EVK:n välillä. Asettelut eivät vastaa täysin paperista asiakirjaa.

Edellisessä luvussa kerroin, että koulutuksen sisältö on pysynyt melko samana alusta alkaen. Tämä on totta siinä mielessä, että aikuisten maahanmuuttajien opetuksen sisällöt ovat koostuneet kieliopinnoista, yhteiskuntaopinnoista, arjen taidoista, opiskelutaidoista, työelämätaidoista sekä valinnaisista opinnoista (esim. OPH 2007: 13, OPH 2012a: 24–39). Näiden kokonaisuuksien sisällä muutoksia sen sijaan on tapahtunut paljon. Vuoden 1993

suositus opetussuunnitelmaksi listaa hyvin yksityiskohtaisesti kieliopintojen sisällöt kielen rakenteista käsin (OPH 1993a: 22), kun taas vuoden 2012 suosituksissa kieliopintojen sisällöt määritellään kielenkäyttöfunktioiden mukaisesti, esimerkiksi ”Opiskelija tunnistaa tutut nimet, sanat ja aivan tavalliset ilmaukset” (OPH 2012a: 26). Muutos heijastaa merkittävää oppimis- ja kielikäsitteiden muutosta aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa. Muutoksen ytimenä on siirtyminen formalistisesta perinteestä funktionaaliseen näkökulmaan kielestä ja sosiaaliseen oppimisessa. (Ronkainen 2016.)

Aikuisten maahanmuuttajien koulutusta määrittää sen työvoimapolitiittinen luonne. Tämän takia koulutukseen on integroitu varsin aikaisin työelämäopintoja sekä harjoitusjaksoja, ja nykyään opetukseen kuuluu vähintään yksi pakollinen työelämäjakso (OPH 2012a: 11–12). Tähän jaksoon sisältyy suomalaisen työelämään tutustumista (esim. lainsäädäntö), ammatin valintaa ja opetuksen ohjausta (esim. tutkintojen hyväksyttäminen) sekä varsinainen työharjoittelu. Jokaisen työelämäjakson osa-alueella on sekä aihe- että taitosisältöjä. Tältä osin oppimis- ja kielikäsitteistä on leimannut ajatus siitä, että kieltä opitaan käytössä käyttöä varten.

### **5.3 Yleiset kielitutkinnot ja Eurooppalainen viitekehys**

Lukuun ottamatta vuonna 1993 julkaistuja opetusasiakirjoja joko Yleiset kielitutkinnot (YKI) tai Eurooppalainen viitekehys (EVK) toimivat tutkimuksen aineiston opetusasiakirjojen kielitaidon arvioinnin lähtökohtina. Yleisten kielitutkintojen alku ajoittuu vuodessa 1992, ja sitä koskeva lainsäädäntö astui voimaan vuonna 1994 (668/1994). Ensimmäiset Yleiset kielitutkinnot järjestettiin samana vuonna. Yleiset kielitutkinnot ovat kansallinen tutkintojärjestelmä, jonka tarkoitus on mahdollistaa kielitaidon osoittaminen esimerkiksi työnhakua tai kansalaisuuden hakemista varten. (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014: 9.) Noin vuosikymmen Yleisten kielitutkintojen alkamisesta julkaistiin Eurooppalainen viitekehys vuonna 2003. Tämän viitekehysten tarkoitus on mahdollistaa kielitaidon edistymisen seuraaminen. Nimensä mukaisesti EVK on kansainvälinen. Se ei ole tutkinto, vaan työkalu esimerkiksi opetussuunnitelmien ja tutkintojen laadintaan. (EVK 2003: 19, 25–26.) Yleisiä kielitutkintoja säädellään lailla (964/2004), mutta Eurooppalaisella viitekehyksellä ei ole Suomessa lailla säädettyä asemaa

YKI ja EVK eivät ole kilpailijoita, vaan kaksi eri vaiheissa luotua tapaa seurata kielitaidon kehittymistä. Niillä on yhteisiä lähtökohtia, esimerkiksi toiminnallinen kielitaitokäsitys ja kriteeriviitteisyys. Yhtenäisyys ilmenee esimerkiksi arviointiasteikkojen

nykyisenä yhdenmittaisuutena. Ennen 9-portainen Yleisten kielitutkintojen arviointiasteikko on nykyään 6-portainen ja yhdenmittainen EVK:n asteikon kanssa (Yleiset kielitutkinnot 2011: 19). Merkittävä ero näiden kahden kielitaitokehyksen välillä on se, että YKI on standardoitu kielitutkinto, ja EVK on luotu kielikoulutuksen ja arvioinnin tueksi. Sen osana on 6-portainen taitotasoasteikko, mutta kokonaisuudessaan EVK on muutakin.

Tutkimuksen aineistosta kahdessa asiakirjassa sovelletaan Yleisten kielitutkintojen kielitaidon arviointiasteikkoa ja neljässä Eurooppalaisen viitekehyksen asteikkoa. SOPS97 ja SOPS01 pohjaavat kielitaidon arviointiasteikkonsa YKI:in. Eurooppalaisen viitekehyksen asteikkoa käyttävät LUKI06, SOPS07, LUKI12 ja OPS12. Eurooppalaiseen viitekehykseen on siirrytty sen ilmestymisen jälkeen aineiston asiakirjoissa vuonna 2006. Molempien arviointiasteikkojen vaikutus näkyy asiakirjoissa ekplisiittisinä mainintoina siitä, mikä kielitaitotaso opinnoissa tulisi saavuttaa. Esimerkiksi LUKI06:ssa (s. 15) opetuksen päättyessä osallistujan kielitaitotason pitäisi olla pääpiirteittäin EVK:n asteikolla A1.2 ja YKI:n asteikolla taso 1. 9-portaisella asteikolla nykyinen taso 1 vastaa tasoa 2.

YKI ja EVK asettuvat osaksi sitä tekstien verkostoa, jonka kanssa aineiston opetusasiakirjat ovat implisiittisesti tai eksplisiittisesti intertekstuaalisia. Niillä on selkeästi ollut voimakas vaikutus koulutuksen sisältöihin, ja molemmat ovat kielipoliittisesti merkittäviä kielitaidon arvioinnin välineitä tapoja, joten kuvaan seuraavaksi lyhyesti molempien peruseriaatteita sekä sitä, millä tavoilla opetusasiakirjat heijastelevat niiden vaikutusta opetussisällöissään ja kielitaidon arviointiasteikoissaan.

Yleisten kielitutkintojen kehittäminen oli vielä kesken, kun ensimmäiset suositukset aikuisten maahanmuuttajien koulutusta varten julkaistiin vuonna 1993. Tällöin kielitaitoa arvioitiin tähtiluokituksella, joka oli jotakuinkin yhdenmittainen sittemmin voimaan tulleen YKI:n kanssa, mutta kielitaidon arviointi ei ollut yhtenäistä (Heimonen 2014: 148). YKI ehti kuitenkin tulla käyttöön ja tutkintojärjestelmää koskeva lainsäädäntö astua voimaan ennen vuonna 1997 julkaistuja suosituksia opetussuunnitelmaksi. Tällöin arviointiasteikko oli 9-portainen ja koe koostui viidestä osa-alueesta: puhumisesta, puheen ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, tekstin ymmärtämisestä sekä rakenteesta ja sanastosta. Asteikko uudistettiin vuonna 2002 Eurooppalaista viitekehystä seuraten 6-portaiseksi, ja osakokeiden määrä väheni neljään vuonna 2011. (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014: 9.) Nykyisellään YKI ei enää mittaa erikseen rakenteen ja sanaston taitoa, vaan nämä osa-alueet arvioidaan eri taitoalueisiin integroiden (Yleiset kielitutkinnot 2011). Tämän tutkimuksen aineistoa koskee 9-portainen asteikko. SOPS97:ssa opetusta ei jaotella kurssien mukaisesti, mutta opetuksessa tavoitellaan silloista keskitasoa eli taitotasoa 4. Sen sijaan SOPS01 käyttää kurssikuvauksia, joissa osa-

alueet ovat muuten samat kuin silloisessa YKI:ssa pois lukien rakenteiden ja sanaston osuus. Sille ei ole omaa tavoitettaan. Myös SOPS01:ssa kielitaitotavoite on silloinen keskitaso 4.

YKI:n taustalla on sen suunnitteluajoilta asti ollut ajatus kielestä vuorovaikutuksena. Yksi tutkintojen perustamiseen johtavista syistä oli halu vahvistaa tätä käsitystä aikuisten opetuksen puolella. Eurooppalainen viitekehys sai alkunsa vuonna 1991 pidetystä Rüsselikonin konferenssista, jonka pohjalta laadittiin määritelmät taitotasoille B1 ja A2. Näitä on hyödynnetty jo Yleisten kielitutkintojen rakennetta suunniteltaessa. (Huhta 2014: 162–163.) Tällä hetkellä voimassa olevat Yleisten kielitutkintojen perusteet (2011) kuvaavat tutkinnon arvioivan *aikuisten toiminnallista kielitaitoa*. Tavoitteena on, että YKI:n testeissä kielitaitoa arvioitaisiin tilanteissa, joita kielenkäyttäjää kohtaa. (Yleiset kielitutkinnot 2011: 5.) Vuorovaikutuksellisuus ja kielen arvioiminen sen käyttöön perustuen on ollut osa YKI:ja alusta alkaen.

Sen jälkeen, kun Yleiset kielitutkinnot korvautuivat Eurooppalaisella viitekehyksellä tutkimuksen aineistoon sisältyvissä asiakirjoissa, lainsäädäntö on kuitenkin uudistunut niin, että kansalaisuutta hakiessa kielitaitoedellytyksen voi osoittaa täytetyksi saavuttamalla YKI:ssa kielitutkinnon kolmas taitotaso (359/2003), joka vastaa kotoutumiskoulutukselle asetettua taitotasotavoitetta B1.1. Lakiuudistus kasvatti voimakkaasti suomen kielen YKI:n keskitason kielitutkintoon osallistuvien määrää. Vuosien 2003 ja 2013 välillä kokelaiden määrä kuusinkertaistui noin tuhannesta kuuteen tuhanteen. (Neittaanmäki & Hirvelä 2014: 48.) Vaikka YKI ei enää ole aineiston viimeaikaisemmissa osissa eksplisiittisesti mainittu, sillä on yhä roolinsa aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kentällä. Syksyllä 2017 opetus- ja kulttuuriministeriö sekä työ- ja elinkeinoministeriö ovat linjanneet, että jatkossa YKI:n keskitaidon kokeeseen ohjataan vain ne, joilla on realistiset edellytykset läpäistä koe ja jotka tarvitsevat mahdollisuuden osoittaa kielitaitonsa jatko-opiskelun tai työllistymisen takia. Linjausta taustoittaa hankaluus päästä osallistumaan ruuhkautuneeseen kokeeseen. (TEM 2017: 20.)

SOPS97 ja SOPS01 eivät ole integroineet käyttämäänsä YKI:n taitotasoasteikkoa osaksi asiakirjan leipätekstiä, vaan asteikko on liitteenä (ks. Liite 3). SOPS97 kuvaa kielitaidon opintoja vain suppeasti ja ohjaa hyödyntämään liitettä. SOPS01:ssa (s. 10–12) kieliopintoja on neljä kurssia, yksi kielitaitotaso kohti. Kurssin yleiskuvaukset ovat hieman laajennettuja kuvauksia tämän asiakirjan käyttämästä YKI:n kielitaitotasokuvauksesta; erona tasokuvaukseen ovat lähinnä tekijän lisääminen lauseisiin ja alemmilla tasoilla verbin *riittää* korvaaminen verbillä *selviytyä*. Seuraavista kahdesta esimerkistä ensimmäinen on kurssikuvauksesta ja toinen asiakirjan liitteenä olevasta YKI:n kielitutkintojen

taitotasokuvauksesta. Esimerkki havainnollistaa tässä kappaleessa käsiteltyä muutosta. Molemmat esimerkit ovat alimman taitotasovaatimuksen kuvauksesta.

1. – – opiskelija selviää helpoissa puhetilanteissa käyttäen vähintään fraasinomaisia ilmauksia ja ymmärtää keskustelun aihepiirin. (SOPS01: 10.)
2. Ymmärtää tuttua asiaa käsittelevästä viestistä tai keskustelusta jotain, ainakin aihepiirin. (SOPS01: 27.)

Taitotasokuvauksille on tyypillistä esimerkin 2 mukaisesti jättää tekijä pois ja käyttää vain predikaattia. Tämä piirre on säilynyt aineiston tuoreimpaan asiakirjaan OPS12:sta asti. Tosin taitotasokuvaus integroidaan uusissa asiakirjoissa tiiviimmin osaksi tekstiä. Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaus on havaittavissa eksplisiittisemmin SOPS97:ssa viittauksina kuin sitä seuranneessa SOPS01:ssa, jossa ei esimerkiksi viitata vuonna 1997 julkaistuun asiakirjaan *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus* (OPH 1997).

Useat aineistoni opetusasiakirjat on julkaistu yhtenäistämään koulutuksen kenttää. Tämä on ollut motivaationa myös Eurooppalaista viitekehystä luotaessa. Sen tavoite on tosin ollut Euroopan kattava. EVK:n tarkoitus on tarjota yhteinen kehys erilaisten opetusasiakirjojen laatimiselle, esimerkiksi opetussuunnitelmille. Lähtökohtaisena oletuksena on, että kieli on olemukseltaan sosiaalinen ja kehyyksen on mahdollistettava koko elämän ajan jatkuvan kielen oppimisen edistymistä. (EVK 2003: 19, 25.) YKI on kielitutkintona kertaluontoinen, mutta EVK:tä on mahdollista soveltaa myös muilla koulutuksen aloilla. Näin se saattaa kattaa laajemman alan ja pidemmän aikajakson yksilön kielenoppimispolusta.

EVK lähestyy kielen kuvaamista näkökulmasta, jossa kielenoppijan taidot ovat keskiössä. Oppimista kuvataan sen kautta, mitä kielellä täytyy oppia tekemään ja millaisia tietoja tai valmiuksia olisi vielä kehitettävä, jotta oppija suoriutuisi tehtävistään ja viestintä olisi tarkoituksenmukaista. (EVK 2003: 19.) Esittelytapa määritellään EVK:ssa (2003: 28) toiminnalliseksi, sillä kieltä ei eroteta sosiaalisesta toimijuudesta erilliseksi osaksi, vaan kielenkäyttötilanteeseen kuuluu kielen lisäksi myös olosuhde tai ympäristö, jossa kieltä käytetään. Viitekehyksessä käytetään 6-portaista taitotasosteikkaa. EVK:n tavoite on olla riippumaton erilaisista oppimis- ja kielenkäyttöympäristöistä, jotta sitä voidaan soveltaa erilaisissa koulutuksen konteksteissa, esimerkiksi perusopetuksessa ja kotoutumiskoulutuksessa. Tasojen määrää on perusteltu sillä, että asteikon tulee helpottaa sitä käyttävien työtä, mutta kuvata johdonmukaisesti edistymistä. EVK on pyritty laatimaan helposti sovellettavaksi, ymmärrettäväksi ja käytettäväksi välineeksi. (EVK 2003: 44–45.) Sitten viitekehukseen on kohdistettu kritiikkiä, joka kyseenalaistaa helpon

sovellettavuuden ja arvioinnin läpinäkyvyyden. Ongelmallisena on pidetty esimerkiksi EVK:n soveltamista kielikoulutuspolitiikkaan, esimerkiksi kansalaisuushakemuksiin, ja kielitaidon arviointiin, vaikka viitekehystä ei alkujaan kehitetty arvioinnin työvälineeksi. (Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin & Hirvelä 2014).

EVK:n taitotasoasteikko jakautuu ensin kolmeen tasoon (A, B ja C), joista jokainen jakautuu vielä kahdeksi. A-tasoa kuvataan perustasoksi. Se jaetaan alkeistasoon A1 ja selviytyjän tasoon A2. B-tasolla kielenkäyttäjä on itsenäinen. Tasoa B1 kutsutaan kynnystasoksi ja B2 osaajan tasoksi. C-tasot ovat taitajan taso C1 ja mestarin taso C2. (EVK 2003: 46-47.) Tutkimuksen aineistossa käytetään sovellusta EVK:n taitotasoasteikosta. Tasoja on sovelluksessa lisää, esimerkiksi B-taso on jaettu kahdeksi tasoksi B1.1 toimiva peruskielitaito ja B1.2 sujuva peruskielitaito (esim. LUKI12: 37–38). Yleiset taitotasot on jaettu vielä kertaalleen kielenkäytön pääkategorioiksi, jotta kuvaus olisi yksityiskohtaisempi. Pääkategoriat ovat ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Ymmärtämiseen sisältyvät kuullun ja luetun ymmärtäminen ja puhumisen kategoriaan suullinen vuorovaikutus sekä puheen tuottaminen. (EVK 2003: 50–51.) Aineiston asiakirjoissa kielitaitotaulukot käyttävät neljää pääluokkaa: kuullun ymmärtämistä, puhumista, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista (esim. LUKI12: 38).

Suomessa Eurooppalainen viitekehys on saanut mittavan roolin kielipolitiikassa ja -suunnittelussa sekä arvioinnissa. Tarnanen ja Huhta (2008) kuvaavat artikkelissaan, miten kielipolitiikka ja arviointi vaikuttavat toisiinsa Suomessa. Artikkelin julkaisuaikaan EVK ja YKI olivat yhdenmittaisia, ja lisäksi EVK:lla oli asema kansalaisuuslaissa eli sen arviointiasteikko on vaikuttanut joissain tapauksissa kansalaisuuden saamisen kriteereihin. EVK vaikutti myös perusopetuksen puolella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 hyödynnettiin sovellutusta EVK:sta, ja silloin suomi toisena kielenä -opetuksessa (S2) tavoitteena oli kielitaitotaso B1. Samaa kielitaitotasoa tavoiteltiin myös aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa. (Tarnanen & Huhta 2008.) Vuonna 2014 julkaistut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käyttävät myös Eurooppalaista viitekehystä kielitaidon arvioinnissa, mutta S2-opetuksessa sen rooli on vähäisempi, koska tavoitteet on asetettu luokka-asteittain, ja EVK lähinnä tukee arviointia.

Puolet aineistosta hyödyntää Eurooppalaista viitekehystä kielitaidon arviointiasteikon laatimisessa. Kaikki neljä opetusasiakirjaa käyttävät itseasiassa identtistä taulukkoa. Taulukko on aina asiakirjassa liitteenä (esim. OPS12: 43–52, LUKI06: 40–50). LUKI06, SOPS07, LUKI12 ja OPS12 eivät pidä sisällään varsinaisia kurssikuvauksia, mutta ne ohjeistavat käyttämään tietyn tuntimäärän suomen kielen opetukseen. Tässä yhteydessä en paneudu sen

tarkemmin siihen, millaisia maahanmuuttajaryhmiä asiakirjoissa esiintyy, vaan totean, että koulutuksen sisältöjä pyritään varioimaan opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjat LUKI06 ja LUKI12 eivät integroi kielitaitotaulukkoa osaksi leipätekstiään.

SOPS07 ja OPS12 kuvaavat molemmat suomen kielen opintojen rakennetta ja sisältöjä hyödyntäen EVK:tä. Kielitaitotasolle A1–B1.1 on jokaiselle varattu oma tavoitteet esittelevä kappaleensa. Tavoitteen lisäksi omassa taulukossaan esitellään kielitaitotason kannalta keskeiset sisällöt. SOPS07 jakaa taulukon aiheisiin ja taitoihin (esim. SOPS07: 21) ja OPS12 kielenkäyttötarkoituksiin, aihealueisiin ja viestintätaitoihin (esim. OPS12: 31). OPS12 perustelee tasojen kuvausta sillä, että ne antavat yleiskuvan siitä, kuinka sisällöt etenevät opetuksessa ja mitkä koulutuksen tavoitteet ovat (OPS12: 25). Näissä asiakirjoissa EVK:n sovelluksesta on tullut osa asiakirjaa ja koulutuksen sisällöt vastaavat EVK:n taitotasotaulukkoa.



## 6 AINEISTO JA MENETELMÄ

### 6.1 Aineisto

Käsittelen tässä tutkimuksessa aikuisten maahanmuuttajien opetuksen kenttää vuodesta 1993 vuoteen 2012 asti. Aineistoksi on valittu neljä suositusta aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelmaksi (SOPS93, SOPS97, SOPS01 ja SOPS06), kahdet suositukset luku- ja kirjoitustaidottomien opetussuunnitelmiksi (LUKI93 ja LUKI07) sekä nyt voimassa olevat luku- ja kirjoitustaidon opetussuunnitelman perusteet (LUKI12) ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS12). Aineisto vastaa osittain kandidaatintutkielmani (Ronkainen 2016) aineistoa, mutta siinä en huomionnut luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoja. Silloisessa tutkimuksessa tarkastelin asiakirjoista havaittavia oppimis- ja kielikäsitteitä sekä niissä tapahtunutta muutosta, kun taas tässä painopisteeni on opetuksen päämääristä rakentuvissa diskursseissa.

Aineisto on valittu tiettyjen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäiseksi se on rajattu aikaan perustuen. Opetushallitus on julkaissut ensimmäiset aikuisia maahanmuuttajia koskevat asiakirjat vuonna 1993 ja viimeisimmät vuonna 2012. Katson, että 20 vuotta on riittävän pitkä aika kuvaamaan diskursseissa tapahtuvaa muutosta. Tämän aikavälin ulkopuolella ei ole julkaistu asiakirjoja, jotka toteuttavat toisen rajausperusteen.

Toinen rajausta koskee sitä, mitkä edellä mainitulla aikavälillä julkaistuja asiakirjoista on otettu aineistoon käsiteltäväksi. Yleisperiaatteena on ollut, että opetusasiakirjan tulee ensisijaisesti koskea aikuisten maahanmuuttajien opetusta työvoimapolitiittisessa kontekstissa. Näin esimerkiksi *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2015) on rajattu pois. Luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat sen sijaan on kohdennettu oppivelvollisuuden ylittäneille maahanmuuttajille, ja ne on tarkoitettu sovellettaviksi työvoimapolitiittisessa koulutuksessa. Tämä myös ilmaistaan sekä asiakirjojen nimissä että sisällöissä. Niinä ne on sisällytetty aineistoon.

Tutkimuksen rajaavalla aikakehikolla on julkaistu myös esimerkiksi ammatillista koulutusta koskevia maahanmuuttajien opetussuunnitelmia, mutta niiden kohdalla ei ole erikseen eritelty työvoimapolitiittista luonnetta, tai niitä ei ole tarkoitettu koskemaan juuri aikuisia maahanmuuttajia. Usein niiden on ollut tarkoitus täydentää suosituksia opetussuunnitelman perusteiksi, joten niissä ei esimerkiksi ole omaa arvopohjaa käsittelevää lukuaan, joka on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen jakso. Tällaisia suosituksia

opetussuunnitelman perusteiksi tukevia ns. täydentäviä opetusasiakirjoja ovat esimerkiksi vuonna 1993 julkaistut suositukset ammatillista (OPH 1993c) ja yleissivistävää (OPH 1993d) koulutusta varten.

Aineiston julkaisuajankohtina asiakirjojen asema, siihen pääasiallisesti vaikuttava laki ja opetuksen kohderyhmä ovat vaihdelleet. Seuraavassa taulukossa tiivistetään nämä tiedot asiakirjoista. Ensimmäisessä sarakkeessa on asiakirjasta tutkimuksessa käytetty lyhenne, seuraavassa julkaisuvuosi ja kolmannessa julkaisunimi. Taulukossa asiakirjat ovat julkaisujärjestyksessä silloinkin, kun samana vuonna on julkaistu useampi asiakirja. Näissä tapauksissa taulukkoon sijoittamisperuste on ollut numero, joka asiakirjalle on sen julkaisusarjassa annettu. Neljännessä sarakkeessa kuvataan asiakirjojen oikeudellista asemaa. Vaihtoehtoina on ollut joko suositus tai OPS, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä opetussuunnitelman perusteita. Viides sarake täydentää edeltävää kertomalla, mihin lakiin asiakirja perustuu.

Viimeisessä sarakkeessa on kuvattu asiakirjojen kohderyhmää. Ensimmäiset kolme asiakirjaa on suunnattu vain pakolaisille tarkoitettuun opetukseen. SOPS01 kohdentaa opetuksen sekä pakolaisille että tarvittaessa muille maahanmuuttajille. Sen jälkeen ilmestyneet asiakirjat kattavat kaikki maahanmuuttajaryhmät, jotka kuuluvat työvoimapolitiittisten palveluiden piiriin.

<b>Lyhenne</b>	<b>Vuosi</b>	<b>Nimi</b>	<b>Asema</b>	<b>Laki</b>	<b>Kohderyhmä</b>
SOPS93	1993	Aikuiset maahanmuuttajat: suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi	suositus	-	pakolaiset
LUKI93	1993	Aikuiset maahanmuuttajat: suositus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien laajennetun alkuopetuksen opetussuunnitelmaksi	suositus	-	pakolaiset
SOPS97	1997	Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteet ja periaatteet	suositus	-	pakolaiset
SOPS01	2001	Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta	suositus	439/99	pakolaiset ja muut maahanmuuttajat
LUKI06	2006	Luku- ja kirjoitustaidon aikuisten maahanmuuttajien koulutus: suositus	suositus	439/99, muutettu 118/2002	pakolaiset ja muut maahanmuuttajat

SOPS07	2007	Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus: suositus opetussuunnitelmaksi	suositus	493/99, muutettu 118/2002	pakolaiset ja muut maahanmuuttajat
OPS12	2012	Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet	OPS	1386/2010	pakolaiset ja muut maahanmuuttajat
LUKI12	2012	Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet	OPS	1386/2010	pakolaiset ja muut maahanmuuttajat

Taulukko 1: Opetusasiakirjojen julkaisuajat ja laillinen asema.

Opetusasiakirjat muodostavat tutkimuksen kokonaisaineiston, joka on laajuudeltaan noin 300 sivua, mutta lähempään analyysiin on valittu vain tiettyjä jaksoja (ks. asiakirjojen rakenteesta luku 5.2). Nämä jaksot ovat opetuksen tavoitteita ja arvopohjaa kuvaavat osuudet sekä kurssikuvaukset. Niistä muodostuu näyte, josta konkreettiset tekstiotteet on valittu analyysiin. Seuraavassa luvussa paneudun tarkemmin tutkimuksen työvaiheisiin ja sen jälkeen vaiheista esille nousseisiin tutkimuseettisiin kysymyksiin

## 6.2 Työvaiheet, tutkimusetiikka ja edustavuus

Tutkimuksen aineisto on tekstuaaliselta massaltaan noin 300 A4-kokoista sivua. Koko aineistosta on valittu näyte, joka kattaa tekstimassasta noin kolmasosan. Eksaktin tekstimassan määrittäminen on haastavaa, sillä tarkkaa saneiden määrä ei ole tiedossa. Näytteestä analysoidaan konkreettisia tekstiotteita. Vasta vuodesta 2006 alkaen julkaistut aineistot ovat saatavissa sähköisesti. Edeltävät on julkaistu vain paperisina.

Asiakirjat mainitsevat edeltäjän, jonka voimaan astuessaan korvaavat. Aineisto on koottu seuraamalla tätä jälkeä vuoteen 1993 asti. Saatavilla ei ole ollut yhteenvedoa siitä, mitkä asiakirjat ovat olleet milloinkin voimassa ja keitä ne ovat koskeneet. Aineiston keräämistä voisikin kuvata polkuna, joka mutkittelee vuodesta 2012 vuoteen 1993. Jäljityksen rinnalla on kuljetettu Opetushallituksen kokousmuistioita sekä aihetta koskevaa lainsäädäntöä, koska asiakirjat viittaavat niihin tai ne asiakirjoihin. Vuoden 1993 asiakirja antaa ymmärtää, ettei sillä ole aikuisia maahanmuuttajia koskevaa edeltäjää.

Olen aiemmin luvussa 5.2 kuvannut asiakirjojen rakennetta ja todennut, etteivät ne ole keskenään yhteneviä. Esimerkiksi ohjauksen jakso on LUKI12:ssa ja OPS12:ssa kuvattu ennen

muita opintokokonaisuuksia, kun taas muissa ohjaus on opintokokonaisuuksien jälkeen. Tämän takia aineistosta ei ole valittu käsiteltäväksi tietyssä kohtaa kutakin asiakirjaa sijaitsevia tekstijaksoja. Kun koko aineistosta on tunnistettu diskurssit, tarkempaan tarkasteluun on valittu näyte. Näyte koostuu asiakirjojen yleisiä tavoitteita kuvaavista jaksoista, opintokokonaisuuksien kuvauksista ja ohjauksen kokonaisuudesta. Näytettä on joidenkin asiakirjojen yhteydessä täydennetty, esimerkiksi SOPS07:ssa eritellään opetuksen kohderyhmiä liitteessä. Analyysissa näytteestä on otettu esille konkreettisia otteita, joiden avulla diskurssin esiintyminen on osoitettavissa. Huomioon on otettu myös mahdolliset vastadiskurssit.

Kriittinen diskurssintutkimus on arvottavaa. Sen takia tutkijapositiona on merkitystä. Se kuuluu osaltaan tutkimuksen läpinäkyväksi tekemiseen. En ole maahanmuuttajakoulutuksen toimija, vaan lähestyn tutkimusaihetta sekä kasvatus- että suomi toisena kielenä -aloja opiskelleena, mutta niiden ulkopuolisena toimijana. Yksityishenkilönä olen kiinnostunut kielikoulutuspolitiikasta. Tätä taustaa vasten lähestyn opetusasiakirjoja koulutuspoliittisina työkaluina. Asiakirjoissa esiintyvät diskurssit eivät ole yhdentekeviä, vaan niillä on ollut ja on parhaillaan vaikutusta esimerkiksi siihen, millaisia sisältöjä maahanmuuttajien koulutukseen kuuluu. Tutkimalla sitä, millaisin kielellisin keinoin opetusasiakirjat rakentavat diskurssinsa, on mahdollista luoda kuvaa siitä, mitä integraatio ja sitä kautta maahanmuuttajan opetuksen kautta tavoittelema elämä Suomessa ovat. Pyrin tarkastelemaan näitä prosesseja systemis-funktionaalisen kieliteorian ja kriittisen diskurssintutkimuksen yhdistämisen tavalla ja pitäytymään alan opiskelijana riittävän etäällä.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 144) pitävät analyysivaiheen oleellisimpana tekona läpinäkyvyyttä: tutkijan on voitava perustella valintansa. Vain tämä takaa tutkimuksen luotettavuuden ja täten toistettavuuden. Tutkijalla on suuri vastuu siitä, millaisina tekstit tulevat representoiduiksi. Kriittinen diskurssianalyysi on perusluonteeltaan muutokseen pyrkivää ja siten arvottavaa. Asioiden nykytilassa on sen viitekehuksesta katsottuna ongelmia. (ks. Graham 2018). Kuten Pietikäinen (2000: 23) tiivistää kriittisen diskurssintutkijan eettisen vastuun siten, että tutkija ei tavoittele totuuden kuvaamista eikä hänellä voi olla oikeaa tietoa asiasta.

Edustavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkittavasta perusjoukosta on rajattavissa näyte. Näyte voi olla pienempi kuin joukko, jota se edustaa. Oikein valituista näytteistä on mahdollista tehdä yleistyksiä, jotka koskevat koko perusjoukkoa. (Arppe & Lounela 2012: 302.) Oikeammin esitettynä tutkimuseettinen kysymys onkin se, miten tekstistä valitaan sellaisia näytteitä, joiden perusteella perusjoukosta on tehtävissä yleistyksiä. Tässä tutkimuksessa analysoidaan opetuksen päämääriä, joita kuvataan koko koulutuksen tavoitteissa sekä

opetuksen sisältöjä käsittelevissä jaksoissa. Näytteeksi on valittu nämä jaksot, ja ne ovat mitaltaan noin kolmasosan aineiston kokonaismäärästä. Tarkempaan analyysiin on näytteen sisältä valittu otteita. Asiakirjat ovat voimakkaasti intertekstuaalisia, ja joidenkin asiakirjojen näyteosuus on osittain sama kuin toisessa asiakirjassa. Yleensä identtisyys on lauseen tasoista eikä koske koko kurssia. Näytteen mitta vaihtelee asiakirjasta riippuen, sillä myös asiakirjojen pituudet vaihtelevat. OPS12:ssa opetuksen tavoitteita ja opetuskokonaisuuksia kuvaava osuus on 30 sivua pitkä, kun taas LUKI93:ssa 8 sivua.

### 6.3 Analyysimenetelmä

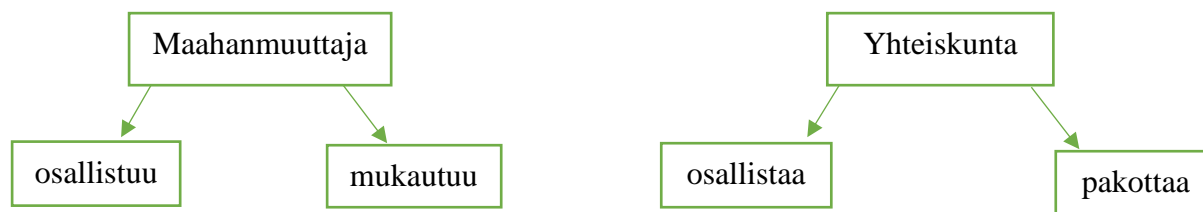
Tässä luvussa esittelen aineiston analyysimenetelmät eli sen, miten diskurssianalyysia ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian metafunktoita käytetään analyysissa. Analyysin tavoitteena on vastata johdannossa esitettyihin tutkimuskysymyksiin: 1. Millaisia diskursseja aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen opetusasiakirjojen opetuksen päämääristä rakentuu? 2. Millaisin kielellisin keinoin nämä diskurssit rakentuvat? 3. Millaisia muutoksia diskurssien konstruoinnissa tapahtuu vuosien 1993–2012 välillä? Pyrkinessäni kuvaamaan opetuksen päämääristä muodostuvia diskursseja tavoitteeni on hahmottaa muutosta ja sitä taustoittavia tekijöitä.

Diskurssintutkimuksen varsinaista analyysivaihetta voidaan kuvata spiraalimaiseksi, sillä se ei useinkaan etene suoraviivaisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143–144). Hyvänä esimerkkinä tästä toimii se, että olin tutustunut aineistoon jo aiemmin kandidaatintutkielmani (Ronkainen 2016) ohessa, mutta vasta aineiston uudelleen lukeminen ja laajentaminen saivat minut pohtimaan sitä, mitä integraatio eli koulutuksen perimmäinen päämäärä tarkoittaa.

Tie diskurssien tunnistamiseen on kulkenut seuraavassa työjärjestyksessä. Ensin koko aineisto on silmäilty läpi, minkä jälkeen siihen on syvennetty. Tämä vaihe on edennyt prosessin kaltaisesti vaiheittain, ja syventymiseen on palattu, kun analyysi on sitä vaatinut. Osana syventymisprosessia olen tunnistanut tekstistä erilaisia teemoja ja muutoksia. Erityisesti syventyminen on kohdistunut niihin jaksoihin, joissa kirjoitetaan eksplisiittisesti auki, millaisia tavoitteita koulutuksella on, sekä opintojaksoihin. Näihin syventyminen on ohjannut minua tarkastelemaan yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia asiakirjojen välillä.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 143–144) kuvaavat diskurssintutkimuksen analyysia edeltävän kappaleen tavoin vaiheittain eteneväksi; yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien sekä aineiston saamien merkityksien avulla on mahdollista muodostaa kokonaiskuva. Analyysin

ensimmäisellä kierroksella olen aineistoon perehdyttyäni tunnistanut kaksi päälinjausta diskursseista. Ensimmäinen linja painottaa **maahanmuuttajan omia tarpeita** ja toinen **yhteiskunnan tarpeita**. Diskurssit jakautuvat vielä kahdeksi aladiskurssiksi. Esittelen tämän kuviossa 2.



Kuvio 2. Analyysissä tunnistetut diskurssit yksinkertaistettuna.

Kuviossa osallistuminen ja mukautuminen kuvaavat maahanmuuttajan toimijuutta. Osallistuminen on havaittavissa siinä, kuinka koulutuksen osat kuvataan maahanmuuttajan tarpeiksi. Mukautuminen näkyy niissä osissa tekstiä, joissa maahanmuuttajan oletetaan sopeutuvan ympäröivään kulttuuriin. Yhteiskunnan tarpeita painottavat osallistaminen ja pakottaminen. Ensimmäinen näyttäytyy jaksossa, joissa maahanmuuttajaa veloitetaan tekemään jotain hänen omaksi edukseen, ja jälkimmäinen pakkona osallistua koulutukseen.

Tämän ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen analyysi on tarkennettu koulutuksen tavoitteita kuvaaviin jaksoihin. Jokaisessa asiakirjassa koko koulutuksen tavoitteita kuvaava osuus on sijoitettu asiakirjan alkuun. Jaksossa kattotavoitteeksi asetetaan integroituminen, ja se jaetaan alatavoitteisiin esimerkiksi kuvioissa. Alatavoitteita käsitellään tarkemmin asiakirjojen opintojaksoja käsittelevissä osuuksissa. Näistä tavoitteita käsittelevistä jaksosta tarkempaan analyysiin on valittu otteita, joista diskurssit ovat tunnistettavissa. Tavoitteet siis asetetaan kielellisesti.

Kuvasin systeemis-funktionaalisen kieliteorian perusteita neljännessä luvussa. Teoria pyrkii kuvaamaan sitä, millaisia merkityksiä kielen toteumat saavat kontekstissaan (Eggin 2004: 3, Luukka 2002: 90). Hyödynnän kriittisen diskurssianalyysin rinnalla systeemis-funktionaalisen teorian metafunktioita, joita on kolme: ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen (Halliday & Matthiessen 2014: 30). Analyysissä keskityn ideationaaliseen metafunktioon, eli painotan systeemis-funktionaalisen kieliteorian funktionaalista puolta.

Tiiviisti kuvattuna ideationaalinen metafunktio rakentaa ja luo kuvaa kokemusmaailmastamme, interpersoonainen ylläpitää sosiaalisia suhteita ja ilmaisee suhtautumista, ja tekstuaalinen kuvaa tekstin sisäistä yhtenäisyyttä (Shore 2012a: 146–147). Keskityn tässä tutkimuksessa erityisesti ideationaaliseen metafunktioon, joka jaetaan vielä

kahteen osaan: eksperimentaaliseen ja loogiseen. Tässä tutkimuksessa en paneudu loogiseen metafunktoon; se keskittyisi erilaisiin kielen esiintymien muodostamiin komplekseihin, esimerkiksi lause- ja sanakomplekseihin (Shore 2012b: 172).

**Interpersoonaisen metafunktion** tasolla analysoidaan vuorovaikutusta, suhtautumista itseän ja muihin sekä identiteettien rakentumista. Se toimii modaalisuuden kautta (VISK §1551). SF-teoriassa tilannekonteksti jakautuu kolmeen abstraktiin muuttujaan, joiden katsotaan vastaavan metafunktioita. Interpersoonainen metafunktio on yhteydessä osallistujarooleihin eli tilanteessa läsnä oleviin sosiaalisiin rooleihin. **Tekstuaalista metafunktioita** tarkastellaan tekstin koheesiokeinojen avulla, esimerkiksi informaatorakenteen kautta. Tekstuaalinen metafunktio kuvaa, miten semioottinen maailma jäsenyy. Tilannekontekstin muuttujista tekstuaalinen metafunktio realisoituu ilmenemismuotona. (Halliday & Matthiessen 2014: 33–34, Shore 2012a: 149.) Analysoin aineistostani peräisin olevan esimerkin 1 avulla lyhyesti interpersoonaista ja tekstuaalista metafunktiota ennen kuin paneudun analyysissä enemmän hyödynnettävään ideationaaliseen metafunktoon.

3. Hänen **tulisi kyetä viestimään** yksinkertaisissa arkielämän tilanteissa ja saada muita kotoutumisvalmiuksia. (LUKI12: 21.)

Esimerkissä 3 ilmaistaan dynaamista modaalisuutta (ks. VISK §1554). Kun verbi *kyetä* saa MA-infinitiivin illatiivissa olevan täydennyksen *viestimään*, se ilmaisee kyvyn riittämistä (ks. VISK §1567). Konditionaali *tulisi* ilmaisee suunnittelua (ks. VISK §1592) ja pakkoa (ks. VISK §1557). Yhdessä verbiketju *tulisi kyetä viestimään* kuvaa modaalisuusasteikolla deonttista modaalisuutta, mutta ei ehdottomuutta. Persoonapronomini *hän* on teemantoisto edeltävästä lauseesta, jossa subjekti on opiskelija.

Tämän analyysin keskipisteessä on kuitenkin **ideationaalinen metafunktio**. Se realisoituu transitiivisuussysteemissä. Transitiivisuutta mallinnetaan prosesseilla, joita on useaa eri tyyppiä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kieli ja sitä kautta vuorovaikutus koostuu erilaisista prosesseista, joilla kuvataan tekemistä, tapahtumista, olemista ja aistimista. Prosessityypeillä pyritään mallintamaan tätä laajaa alaa. (Halliday & Matthiessen 2014: 213.) Shoren (1992: 213) mukaan suomen kielen kolme keskeisintä prosessityyppiä ovat relationaalinen, materiaallinen ja mentaalinen prosessityyppi. Keskityn häntä mukailen juuri näihin prosessityyppeihin. Materiaalisella prosessityypillä kuvataan aktiivista tekemistä ja sen voi ajatella viittaavan ulkoiseen toimintaan. Mentaalinen prosessityyppi liittyy sisäiseen

toimintaan, tietoisuuteen ja tuntemuksiin. Näiden väliin sijoittuu relationaalinen prosessityyppi, joka yhdistää kaksi edellistä prosessityyppiä. Se kuvaa asioiden ja ilmiöiden välistä suhdetta, mutta myös luokittelee ja identifioi. Edellä kuvatun kolmen pääprosessityypin lisäksi on olemassa vielä kolme prosessityyppiä, jotka sijoittuvat pääprosessityyppien väliin. Näitä kutsutaan eksistentiaalisiksi ja kommunikaatio- ja käyttäytymisprosesseiksi. (Halliday & Matthiessen 2014: 214, Shore 2012b: 165–166.) En kuitenkaan tarkastele niitä tässä tutkimuksessa, koska ne ovat niin marginaalisia asiakirja-aineistossa.

Jokaisessa prosessissa on tyypistetysti esitettynä kolme osaa. Ensimmäinen näistä on itse prosessi, joka toteutuu predikaattina. Toinen on osallistuja. Osallistujia on aina vähintään yksi, useimmiten monia. Viimeistä kutsutaan olosuhteiksi, joihin prosessi liittyy. Tämä muotoilu on kuitenkin yksinkertaistus, eikä kaikkia lauseita ole mahdollista palauttaa näihin osiin. (Halliday & Matthiessen 2014: 220–222.) Havainnollistan tätä esimerkissä 2. Kun analyysi kohdistuu eksperimentaaliseen metafunktioon ja sen prosessityyppisiin, tarkastellaan lauseen predikaattia ja sen vaatimia lauseenjäseniä (Shore 2012b: 164).

Materiaaliset prosessit ovat konkreettisia tai abstrakteja tekoja, joiden aiheuttaja on toimija (*actor*). Materiaalisista prosesseista on tunnistettavissa erikseen transitiiviset ja intransitiiviset prosessit. Transitiivisilla lauseilla on objekti, intransitiivisilla ei. Toisin sanottuna transitiivisessa prosessissa toimija vaikuttaa kohteeseen, mutta intransitiivisessa ei. (Halliday & Matthiessen 2014: 224–227, Shore 2012b: 165.) Seuraavissa esimerkeissä prosessi on tummennettu ja toimija kursivoitu.

4. *Suomeen muuttajia vastaanottaneet kunnat* **laativat** kotouttamisohjelman. (SOPS07: 11.)
5. **selviää** kohtalaisesti tavallisissa ennakoitavissa arkisissa viestintä- ja keskustelutilanteissa työssä ja vapaa-aikana. (OPS12: 31.)

Esimerkissä 4 kuvataan toimintaa, joka on luonteeltaan konkreettista ja jonka saa aikaan selkeä toimija, kunnat, ja toiminnan seurauksena on konkreettinen tulos. Tämä esimerkki on transitiivinen. Esimerkissä prosessi toteutuu verbissä *laativat*. Osallistujana toimivat kunnat, ja objekti *kotouttamisohjelman* on olosuhteiden roolissa. Esimerkki havainnollistaa sitä, etteivät olosuhteet ole välttämättä yhdistettävissä luontevasti laajemmin jaettuun käsitykseen olosuhteista esimerkiksi säätilana.

Seuraava esimerkki 5 kuvaa myös konkreettista materiaalista prosessia, joka kohdistuu erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Tekijää ei ilmaista, mikä on tyyppillistä asiakirjoissa tiuhaan käytetyille luetteloille. Tämä esimerkki on intransitiivinen. Materiaaliset prosessit voivat



kaikkien muiden prosessien tavoin esiintyä aktiivin lisäksi myös passiivissa; esimerkiksi *suunnitelmia voidaan laatia*.

Mentaaliset prosessit ilmaisevat kognitiivisia prosesseja, esimerkiksi tunteuksia ja ajatuksia. Myös mentaaliset prosessit voivat olla transitiivisia tai intransitiivisia, mutta ne eroavat materiaalisista prosesseista siinä, etteivät ne vaikuta suoraan kohteeseen tai muuta sitä. Siinä, missä materiaalisella prosessilla on toimija, mentaalisella prosessilla on *kokija (senser)*. Kokija on aina inhimillinen. Jos kokijan roolissa on tyypillisesti epäinhimilliseksi mielletty asia, esimerkiksi koulutus, se muuttuu inhimilliseksi kokijan roolin takia. Lisäksi prosessiin kuuluu ilmiö, joka prosessissa tunnetaan, havaitaan tai ajatellaan. (Halliday & Matthiessen 2014: 247–251, Shore 2012b: 165.) Mentaalinen prosessi on tummennettu seuraavassa esimerkissä.

6. Hän **tietää**, kuinka sosiaaliturva ja terveydenhoitojärjestelmä toimivat. (LUKI06: 22.)

Tyypillisiä esimerkkejä mentaalisista prosessia kuvaavasta verbistä ovat tunteisiin tai kognitiivisiin prosesseihin liittyvät verbit, esimerkiksi ajatella ja iloita. Esimerkissä 6 verbi *tietää* on mentaalinen, sillä lauseen ilmiö koskee tietoisuutta. Mentaalisen prosessin verbit saavat usein ilmiökseen lauseen tai rakenteen (Shore 2012b: 165), kuten tässäkin tapauksessa on. Lauseessa kokija on maahanmuuttaja, jolla viitataan puheenalaiseen henkilöön eli maahanmuuttajaan (ks. VISK §716).

Relationaaliset prosessit luovat suhteen kahden olion tai olosuhteen välille. Suhde rakennetaan usein *olla*-verbillä. Nämäkin prosessit jakautuvat kahteen alatyyppeihin, jotka ilmaisevat identifiointia ja luonnehtimista. Identifioitaessa kaksi asiaa samaistetaan toisiinsa, ja luonnehdittaessa kahden asian välille rakennetaan suhde. Relationaalisessa prosessissa on olija (be-er), joka täydentää kokijan ja toimijan sarjan. (Halliday & Matthiessen 2014: 259–261, Shore 2012b: 165.) Relationaalinen prosessi on tummennettu seuraavassa esimerkissä.

7. Suomen tai ruotsin kielen taito **on** maahanmuuttajalle välttämätön. (SOPS97: 12.)

Kyse on luonnehtivasta prosessista. Kielitaitoa luonnehditaan adjektiivilla *välttämätön*. Kielitaidon katsotaan myös olevan maahanmuuttajalle jotain hyvin oleellista.

Ideationaalinen metafunktio vastaa Faircloughin (1997: 80) representoinnin ja kontekstualisoinnin aspekteja. Tekstin ala kuvaa sitä, millaisen toiminnan osa teksti on ja että se on tunnistettavissa vakiintuneeksi sosiaalisesti toiminnaksi (Shore 2012b: 160). Tällä systeemis-funktionaalisen kieliteorian ja kriittisen diskurssintutkimuksen leikkausalueella

analysoidaan, millaista kuvaa teksti rakentaa maailmasta. Aineiston opetusasiakirjat rakentavat kuvaa siitä, millainen maahanmuuttajan elämä Suomessa on ja millaisin edellytyksin hänen on mahdollista osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Samalla asiakirjat rakentavat kuvaa siitä, millainen on suomalainen yhteiskunta. Analyysissa hyödynnetään ideationaalisen metafunktion tekijän, kokijan ja olijan käsitteitä, ja niillä kuvataan sitä, millaista toimijuutta maahanmuuttajalle rakennetaan.

Tutkielman seuraavat luvut ovat analyysilukuja. Osana analyysia käytän esimerkkejä, joista olen lihavoanut, kursivoanut tai muuten korostanut tiettyjä kielellisiä valintoja. Silloin, kun esimerkissä on kaksi perättäistä ajatusviivaa, lainauksesta on poistettu osa. Esimerkit ovat alkuperäisessä kieliasussaan. Mainitsen aina, jos kursiivi tai tummennus on osa alkuperäistä tekstiä. SF-teoria on luotu alkujaan englanninkieliseen ympäristöön, joten korostan, että Shoren (2012b: 159) tavoin analyysini on fennosentrillä ja pohjautuu pitkälti terminologiaan Isoon Suomen Kielioppiin (VISK).

## 7 INTEGRAATION OSAT – KOKO KOULUTUKSEN KATTAVAT TAVOITTEET

Tässä luvussa analysoin asiakirjojen yleisiä tavoitteita. Jokaisessa asiakirjassa on koulutuksen yleistä rakennetta ja tavoitteita kuvaava luku tai jakso. Maahanmuuttajakoulutuksella voi katsoa asiakirjojen mukaan olevan yksi pääasiallinen tavoite: integraatio suomalaiseen yhteiskuntaan. Integraation katsotaan asiakirjoissa käynnistyvän tai tapahtuvan koulutuksen aikana, minkä tähden koulutuksen osa-alueiden voidaan katsoa liittyvän kiinteästi integraatioon. Nämä osa-alueet ovat kielitaito, yhteiskunnalliset valmiudet, työllistymisvalmiudet sekä elämänhallinnalliset valmiudet. Tämän luvun tarkoituksena on luoda yleiskuva asiakirjoissa tyypillisesti käytetystä kielestä sekä ajallisesta jatkumosta. Seuraava esimerkki on aineistolle hyvin tyypillinen. Rakenteena se on niin yleinen, että se lienee hyvä kuvata tähän.

8. Keskeisenä **tavoitteena on**, että maahanmuuttaja hankkii kotoutumisaikanaan riittävän suomen tai ruotsin kielen taidon. (SOPS07: 10.)

Vastaavalla lauseella kuvataan koko koulutuksen tavoitteita ja tehtäviä sekä yksittäisen jakson tehtäviä. Kun essiivi esiintyy *olla*-verbin kanssa, se sisältää mahdollisuuden muutokseen tai keskeneräisyyteen (ks. VISK §1258). Essiivissä olevalle substantiiville, kuten *tavoite* ja *tehtävä*, on tyypillistä, että virkkeen subjekti on abstrakti lauseke tai kokonainen lause, kuten edellä olevassa esimerkissä. Tämä essiivirakenne antaa siis ymmärtää, että tavoite kattaa koko koulutuksen. Nominatiivimuotoinen *keskeinen tavoite* loisi finiittisemmän kuvan. Erona mahdollisesti on, että essiivirakenteella halutaan viitata prosessin keskeneräisyyteen myös koulutuksen jälkeen.

Analyysissäni erittelen sitä, millaisia diskursseja integraatiosta rakennetaan asiakirjoissa sekä esittelen niissä tapahtuneita muutoksia. Käsittelen tässä luvussa yleisiä tavoitteita, kielitaitoa, työelämää, yhteiskunnallisia valmiuksia ja lopuksi hyvää elämää ja elämänhallintaa. Analyysin pääluvut etenevät samassa järjestyksessä.

### 7.1 Integraatiosta kotoutumiseen – koko koulutuksen kattavat tavoitteet

Vuonna 1993 julkaistuissa suosituksissa SOPS93 ja LUKI93 maahanmuuttajille kohdistettavan koulutuksen tarvetta perustellaan sekä maahanmuuttajien määrän kasvulla sekä heidän heikolla

työllistymisellään. Koko koulutuksen yleiseksi, kattavaksi tavoitteeksi asetetaan integraatio (esimerkki 8). Integraatio (KS s. v. *integroida*) tarkoittaa yhdentymistä, yhdistämistä ja joissain yhteyksissä sulauttamista. Integroitumisessa kaksi erillään olevaa liitetään siis yhteen. Maahanmuuttajien kohdalla puhutaan edelleen integraatiosta, mutta rinnalle on tullut toinen termi: *kotoutuminen*. Kun maahanmuuttopolitiikkaa koskevaa lakia valmisteltiin vuonna 1996, silloinen Kotimaisten kielten keskuksen virkakielenhuoltaja ehdotti asiayhteyteen epäsopivaksi koetun integraation tilalle verbejä *kotouttaa* ja *kotoutua*, jotka otettiin käyttöön vuonna 1997 julkaistun mietinnön jälkeen. Lopullisesti termi vakiintui, kun vuonna 1999 astui voimaan laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta. (Moilanen 2004.) Vuonna 2001 julkaistussa SOPS01:ssa käytetään termiä *kotoutumiskoulutus* ja termi on säilynyt siitä asti käytössä ja koulutuksen virallisena nimenä.

Seuraavat kaksi esimerkkiä on poimittu tutkimusaineiston vanhimmasta ja tuoreimmasta julkaisusta eli SOPS93:sta ja OPS12:sta. Esimerkeissä kuvataan koko koulutukselle asetettua tavoitetta ja sitä kautta, mitä integraatio asiakirjoissa tarkoittaa.

9. – – maahanmuuttajien koulutuksen yleisenä **tavoitteena on maahanmuuttajien integraatio** suomalaiseen yhteiskuntaan. *Integraatioon sisältyy kulttuuriautonomia ja yhteiskunnallinen tasa-arvo.* [kursiivi alkuperäinen] – – Integraatio merkitsee oman kulttuurin normien ja arvostusten ymmärtämisen lisäksi uuteen kulttuuriin kuuluvien normien ja arvostusten ymmärrystä. Ne eivät tule entisen kulttuurin tilalle vaan sen rinnalle. (SOPS 93: 10.)
10. Kotoutumiskoulutuksen **tavoitteena on tukea maahanmuuttajan kotoutumista kehittämällä sellaisia kielellisiä, yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia**, joiden avulla maahanmuuttaja selviytyy jokapäiväisen elämän tilanteista uudessa ympäristössään sekä kykenee toimimaan **työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin.** (OPS 12: 11.)

Molemmissa asiakirjoissa tavoitteet koskevat maahanmuuttajan Suomeen asettumista sekä siellä elämistä. Ensimmäisessä (esim. 9) tavoite kuvataan nominatiivilla *integraatio*. Se implikoi, että integroituminen tapahtuu kokonaisuudessaan koulutuksen aikana. Esimerkissä 10 vuodelta 2012 tavoite on partitiivissa, mikä ilmaisee keskeneräisyyttä, rajattomuutta (ks. VISK §1234). Tämä luo kuvan, että koulutuksen aikana ei saavuteta näihin valmiuksiin liittyviä taitoja, vaan kotoutuminen erilaisine osa-alueineen käynnistyy koulutuksen aikana ja jatkuu sen jälkeenkin. Koulutuksen tehtävänä on tukea prosessin käynnistymisessä.

Integraatio jakautuu esimerkin 10 mukaisesti vielä osa-alueiksi, joissa hankitut taidot auttavat jokapäiväisessä elämässä selviytymisessä. Useissa opetusasiakirjoissa opetuksen yhdeksi tavoitteeksi asetetaan itsenäinen selviytyminen arkipäiväisessä elämässä (esim.

SOPS97: 12, SOPS07: 16, OPS12: 23). Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa ei tavoitella itsenäisyyttä, vaikkakin sen lisääntymistä.

Integraation osa-alueet ovat tämän tutkimuksen yhteydessä aineistosta nousevia, ja nimeän ne kielellisiksi, yhteiskunnallisiksi, kulttuurisiksi ja elämänhallinnallisiksi valmiuksiksi. Lisäksi koulutukselle asetetaan tavoitteeksi työllistymisen mahdollistuminen. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa työllistyminen ei ole oma osansa, eikä sitä mainita näistä asiakirjoista kuin LUKI06:ssa. Muun koulutuksen asiakirjoissa osa-alueet vastaavat toisiaan ja niitä mallinnetaan kuvioissa (esim. SOPS97: 11, SOPS07: 13).

Esimerkissä 9 integraatio kuvataan vailla inhimillisiä toimijoita. Lauseiden subjektiksi asetetaan integraatio itsessään. Integraation lisäksi abstraktit arvot saavat esimerkin viimeisessä virkkeessä subjektin aseman. Esimerkissä 10 alisteisessa sivulauseessa toimijaksi asetetaan maahanmuuttaja itse. Näin syntyy kuva, että opetuksen kohde on aktiivinen toimija. Konteksti kertoo kuitenkin molemmissa esimerkeissä, että integraatio tai kotoutuminen tapahtuu pääasiassa maahanmuuttajalle koulutukseen osallistumisen kautta. Kuitenkin näitä selvästi aiemmassa SOPS93:ssa kuvataan myöhemmin koulutuksen tavoitteita hyvin samankaltaisesti kuin OPS12:ssa. Integraatiota kuvataan *prosessina*, ja lauseiden subjekti on maahanmuuttaja, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

11. Maahanmuuttajakoulutuksen yleisenä tavoitteena on käynnistää ja tukea maahanmuuttajien integroitumisprosessia, jonka avulla **maahanmuuttaja** alkaa hahmottaa elämäntilanteensa uudessa maassa, ymmärtää suomalaisen yhteiskunnan toimintaa ja toimia sen aktiivisena jäsenenä. Tavoitteena on, että **maahanmuuttaja** saavuttaa sellaiset tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset edellytykset tehdä ja toteuttaa omaa elämäänsä koskevia mm. opiskeluun ja työhön liittyviä suunnitelmia. (SOPS93: 20.)

Esimerkissä 11 integroitumisprosessi käynnistetään. Näin on myös esimerkissä 8 (OPS12: 11) sekä SOPS97:ssa. Verbit *käynnistää* ja *tukea* ovat materiaalisia, sillä ne viittaavat muuhun kuin mentaaliseen toimintaan. Maahanmuuttajaan itseensä kohdistuvat prosessit (*hahmottaa, ymmärtää, saavuttaa*) ilmaisevat mentaalisia prosesseja. Rinnalla on myös maahanmuuttajaa koskevia materiaalisia prosesseja (*toimia, toteuttaa*). Esimerkki 9 on SOPS93:sta. Sen seuraaja SOPS97 asettaa *integroitumisen edellytykseksi tiedolliset ja taidolliset valmiudet* sekä motivaation. Näin integroitumiselle asetetaan ehtoja eikä kenen tahansa katsota pystyvän siihen. Tässä se eroaa muista asiakirjoista

SOPS07:ssa (s. 10) ja SOPS01:ssa (s. 7) maahanmuuttajalle *annetaan valmiudet*. Totaaliobjekti viittaa prosessin loppuun viemiseen (ks. VISK §930–931). Muita valmiuksia ei enää ole annettavaksi. Verbi *antaa* puolestaan voi tässä yhteydessä tietoon saattamiseen (KS s.

v. antaa, antaa merkki). Muuten SOPS07 ja SOPS01 kuvaavat valmiudet tavalla, joka vastaa esimerkin 3 kuvaamia valmiuksia. Asiakirjoissa vaihtelevat siis ajatus integroitumisesta prosessina sekä jonakin koulutuksessa loppuun saatettavana. Samalla tavalla vaihtelee ajatus siitä, tarvitaanko integraatioon erityisiä taitoja vai onko se jotain, mikä on mahdollista jokaiselle koulutukseen osallistuvalla.

Maahanmuuttajan tulisi koulutuksen jälkeen kyetä selviytymään arkielämästä niin, että hän voi suunnitella jatko-opintoja tai työelämään siirtymistä. Esimerkkien 9 ja 11 lisäksi tämä teema toistuu kaikissa opetusasiakirjoissa (ks. esimerkit 12 ja 13). Eurooppalaisen viitekehyksen kuvauksessa kielitaitotasoa B1-tasoa kuvataan sanoilla *independent user* eli itsenäinen käyttäjä (CEFR: 24). Kielitaitotasoa B1 tai siihen rinnastuvaa yleisten kielitutkintojen taitotasoa kuvataan esimerkiksi toimivaksi kielitaidoksi (SOPS93, SOPS97, SOPS01) sekä arkielämässä selviytymiseksi (SOPS07, OPS12).

## 7.2 Tie kotoutumiskoulutukseen – luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjojen tavoitteet

Luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoissa koko opetuksen kattava tavoite on tarkempi ja keskittyy lukutaidon ja kielen alkeiden oppimiseen. Opetus ei näin ollen määrity täysin integroitumisen kautta, mutta opiskeltavien taitojen tarpeellisuutta perustellaan sillä, että ilman niitä täysipainoinen, itsenäinen elämä Suomen kaltaisessa tietoyhteiskunnassa on haastavaa. Keskeisiä asiakirjojen arvopohjaan ja taustaan vaikuttavia ajatuksia ovat perusoikeudet ja hyvinvointivaltio. Kuitenkin luku- ja kirjoitustaidon tavoitteena on mahdollistaa koulutuksen jatkaminen eteenpäin kotoutumiskoulutukseen, jossa koulutuksen päätavoite on kotoutuminen. Seuraavat kaksi esimerkkiä (12 ja 13) osoittavat sen, kuinka opetuksen tarpeellisuus rakennetaan perusoikeuksien ympärille.

12. Luku-, kirjoitus- ja laskutaito kuuluvat ihmisen **perusoikeuksiin**. Jokaisen tulisi saada nämä perustaidot, jotta hän voisi kehittyä täytenä ihmisenä, jotta hän voisi vaikuttaa elämänoloihinsa ja elämänlaatuunsa, jotta hän voisi kasvattaa lapsiaan ja opiskella itse, kehittää itseään, osallistua työelämään, nauttia vapaa-ajastaan ja siirtää ja kehittää kulttuuriaan. (LUKU93: 9.)
13. Suomen tulee **hyvinvointivaltiona** turvata se, että luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetus järjestetään asianmukaisesti. Luku-, kirjoitus- ja laskutaito kuuluvat ihmisen **perusoikeuksiin ja kansalaisvalmiuksiin**. Nämä perusvalmiudet omaavalla ihmisellä on mahdollisuuksia elää täysipainoisemmin sekä kehittyä ihmisenä ja kasvaa aktiiviseksi oman elämänsä ja ympäristönsä vaikuttajaksi. (LUKU06: 4.)

Perusoikeudet ovat yksilölle perustuslaissa taattuja oikeuksia. Niihin kuuluvat muun muassa sivistykselliset oikeudet eli oikeus opetukseen. Tämä vahvasti perustuslakiin nojaava perustelu on kuitenkin sinällään mielenkiintoinen, sillä Opetushallituksen olettaisi muutenkin noudattavan lakia. Esimerkissä 10 luku- ja kirjoitustaidon merkitys korostuu, koska käytetään universaalia kvanttoripronominia *jokainen* ja näin viitataan kaikkiin joukkoon kuuluviin, mutta pronomini on yksilöllinen ja näin kenties puhuttelevampi (ks. VISK §752). Muuten esimerkeissä 12 ja 13 puhutaan *ihmisistä* antamatta tarkempaa rajoittavaa määritelmää, esimerkiksi maahanmuuttajaa. Toisin on kotoutumiskoulutusta kuvaavissa esimerkeissä 9, 10 ja 11.

Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa rakennetaan myös kuvaa, jossa näiden taitojen haltuun ottaminen vaikuttaa suoraan elämänoloihin. Näiden taitojen avulla on mahdollista vaikuttaa elämänlaatuun ja ympäristöön. Näin opetusasiakirjojen pääasiallisilla tavoitteilla on vahvasti voimauttava ja mahdollisuuksia antava ote. Kuitenkin luku- ja kirjoitustaidon opintojen tavoitteen voi perusoikeuksien takaamisen lisäksi ajatella olevan jatkokoulutuksen mahdollistaminen kotoutumiskoulutuksen muodossa. Tätä käsittelem kuitenkin enemmän luvussa 7.4 työelämän ja jatkokoulutuksen diskursseja kuvatessani.

Mitä vanhempi asiakirja on, sitä tiukemmin se erittelee luku- ja kirjoitustaidon sekä numeeristen taitojen osuudet. Jokaiselle jaksolle on oma tavoitteensa, eikä koko opetuksen kattavaa tavoitetta välttämättä esitellä lainkaan, kuten LUKI93:n kohdalla on. Se jakaa koulutuksen *suulliseen viestintään, kielioppiin, lukemiseen ja laskemiseen* sekä *kirjoittamiseen*. Jokaisella jaksolla on vielä oma jatkokurssinsa. Taitoja ei kuvata siten, että niiden välillä olisi yhteneväisyyksiä. (LUKI93: 13–16.) Seuraavassa luku- ja kirjoitustaidon asiakirjassa on muitakin koulutuksellisia sisältöjä kuin asiakirjan nimen määrittelemät taidot. Kielitaidon kokonaisuus jaetaan kuitenkin melko samaan tapaan kuin LUKI06:n edeltäjässä. Suomen kielen opintokokonaisuus koostuu *kuullun ymmärtämisestä* ja *puhumisesta, lukemisesta ja luetun ymmärtämisestä* sekä *kirjoittamisesta*. Numeeriset taidot on kuvattu osana arjen taitojen ja elämänhallinnan kokonaisuutta. LUKI06 vastaakin opintosisältöjensä rakenteelta yleisen koulutuksen asiakirjoja. (LUKI06: 13.) LUKI93 keskittyi pääosin tuottamisen taitoihin, mutta LUKI06:ssa myös kognitiivinen ymmärtämisen prosessi on eksplisiittisemmin osa koulutusta.

LUKI12 on varsin yhtenevä SOPS93:n kieliopintojen kuvauksen kanssa. Se on yksityiskohtaisempi. LUKI12 nimeää kielitaidon kokonaisuuden *suomen kieleksi ja viestintätaitoiksi*. Kokonaisuus jakautuu sanastoon ja aihepiireihin, kuuntelemiseen ja puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä numeerisiin taitoihin. Ymmärtäminen ja taitojen viestinnällinen ulottuvuus on upotettu kokonaisuuksien kuvauksiin. (LUKI12: 21–27.)

Kielitaidolle ja sitä kautta luku- ja kirjoitustaidolle ei asiakirjoissa aseteta yksiselitteistä tavoitetta. Yhdeksi kielitaidon osa-alueen tavoitteeksi voi kuitenkin katsoa mekaanisen lukutaidon (LUKI12: 25). Kun mekaaninen lukutaito on saavutettu, opintoja on mahdollista jatkaa kotoutumiskoulutuksen puolella.

### 7.3 Kieli kotoutumisen työkaluna

Aikuisten maahanmuuttajien koulutus on pääasiassa kielikoulutusta. Koko koulutuksen periaatteena on integroida suomen kielen opetukseen muut oppisisällöt. Näin on ollut vuodesta 1993 alkaen (SOPS93: 21), vaikkakaan ei ole selvää, onko opetussisältöjen integrointi ymmärretty asiakirjasta toiseen samoin. Samasta vuodesta alkaen tavoitteena on ollut järjestää koulutus mahdollisimman yksilöllisesti, koska opetusryhmät ovat olleet heterogeenisiä. Samassa ryhmässä on voinut olla ja saattaa edelleen olla sekä korkeakoulutettuja että vasta lukemaan oppineita. On tuskin mahdollista oppia ymmärtämään, mitä Suomen perustuslaki tarkoittaa, jos kielitaito on riittämätön eikä aiempaa tietoa yhteiskunnan rakenteista juuri ole.

Kieli on kotoutumisen väline, avain yhteiskunnassa toimimiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tavoitteeksi maahanmuuttajaryhmiä koskevissa dokumenteissaan suomen tai ruotsin kielen opiskelumahdollisuuksien parantamisen ja mahdollistamisen siten, etteivät kielitaitovaatimukset estä jatko-opintoihin tai työelämään siirtymistä (TEM, OKM, YM, STM & VM 2016: 4, OKM 2017a: 8). Työ- ja elinkeinoministeriön vuonna 2012 teettämässä maahanmuuttajabarometrissa (2013: 20) maahanmuuttajat nostivat myös itse työn jälkeen merkittävimmäksi kotoutumisen osatekijäksi suomen tai ruotsin kielitaidon. Kielitaito näyttäytyy siis sekä viranomaisjulkaisuissa että maahanmuuttajilta itseltään kysyttäessä korostuneen merkittävänä edellytyksenä. Seuraavassa esimerkki konkretisoi edeltävän virkkeen.

14. Kotoutumisprosessin onnistumisen keskeinen edellytys on toimiva suomen tai ruotsin kielen taito. (OPS12: 24.)

Esimerkissä 14 kiteytyy, että kielestä puhutaan relationaalisenä luonnehtivana prosessina. Koulutukselle on aiemmin annettu kielitaidon oppimistavoitteeksi *toimiva peruskielitaito B1.1* (OPS12: 24). Sekä adjektiivi *keskeinen* että substantiivi *edellytys* viittaavat omalla tavallaan oleellisuuteen, tärkeyteen. *Edellytys* (KS s. v. edellytys) kuvaa kahden asian riippuvuussuhdetta, mikä implikoi, ettei kotoutumisprosessi onnistu ilman kielitaitoa. Myös verbistä *onnistua* (KS) johdettu *onnistuminen* viittaa siihen, että toiminta on johtanut hyvään



lopputulokseen. Saman tyyppiset väittämät löytyvät myös SOPS07:sta, jossa kielen oppimisen roolia korostetaan adjektiivilla *keskeinen* ja SOPS97:sta, jossa kielen roolia kuvataan seuraavasti:

15. Kielen avulla ihminen **ymmärtää** ja **hallitsee** elämänsä ja ympäristöään sekä rakentaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Kieleen ja kielen taitoihin perustuu myös oppiminen. Monipuolinen kielitaito lisää ajattelu- ja oppimiskykyä. (SOPS97: 10.)

Esimerkissä 15 ensimmäisen virkkeen subjekti viittaa yksilöön erittelemättä häntä mihinkään ihmisryhmään (ks. VISK §1407). Sekä verbi *ymmärtää* että *hallita* voi merkitä myös omistajuutta (KS s. v. *hallita*, *ymmärtää*), tässä tapauksessa oman elämän. Välineeksi tälle asetetaan kieli. Samalla kielitaidolle annetaan attribuuteiksi myös oppimiseen ja ajatteluun liittyviä kykyjä. Ajatus siitä, että kieli on yhteydessä ajattelun taitoihin, liittyy opetusasiakirjan kielikäsitteeseen. Kielikäsite on yhteisössä syntynyt ja jaettu käsitys kielen rakenteista, käytöstä, yhteydestä ajatteluun sekä kieleen liittyvistä asenteista ja uskomuksista (Varis 2012: 29–32). Esimerkki 15 välittää siis kielikäsitteistä, jonka mukaan kieli on elämänhallinnan väline sekä oppimisessa että sosiaalisissa suhteissa. Tämä implikoi sitä, että ilman kielitaitoa oppiminen ja elämänhallinta ovat vaikeampia.

Kielen roolista integraation osa-alueena kertoo myös se, millaista kielitaitoa tavoitellaan ja mitä kielitaitoa katsotaan tarvittavan. Palaan tähän luvussa 8, jossa käsittelem kielitaidon diskursseja. Koulutuksessa tavoiteltavaa kielitaitoa on kuvattu seuraavilla esimerkeillä: *selviää erilaisissa kielenkäyttötilanteissa* (SOPS93: 21), *yleisen kielitutkinnon tason 4* (SOPS97: 12, SOPS01: 12), *riittävä kielitaito* (SOPS07: 10) ja *toimiva peruskielitaito (B1.1)* (SOPS07: 13, OPS12: 24). Yleisten kielitutkintojen taso 4 on silloin ollut keskimäinen keskitasoista (SOPS97: liite 1, (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014: 9).

Kielitaitoa kuvataan SOPS07:ssa ja OPS12:ssa VA-partisiipilla verbeistä *riittää* ja *toimia*. VA-partisiippi toimii usein adjektiivin kaltaisessa tehtävässä, ja osa VA-partisiipeista on leksikaalistunut adjektiiveiksi, esimerkiksi *vakuuttava* (ks. VISK §520, §630). *Riittävä* vastaa tarpeet tyydyttävää tai hyväksyttävää (KS s. v. *riittävä*) ja *toimiva* (KS s. v. *toimiva*) tarkoituksenmukaista tai tehtävänsä hyvin täyttävää. Näin kuvattuna kielitaidolle ei aseteta täsmällisiä tavoitteita.

SOPS93 on julkaistu ennen kuin YKI tai EVK otettiin käyttöön, minkä takia sen peruskuvauksen kielenopetuksen tavoitteista lienee hieman laajempi kuin vain viittaus käytettävään arviointiasteikkoon. Viitteitä siihen, miten kielen opetuksen osa-alueita kuvataan

ja mitä kielenopetus asiakirjojen valossa on, näkee esimerkeistä 14 ja 15, mutta käsittelen tarkemmin kielen roolia luvussa 8.

## 7.4 Yhteiskunta ja kulttuuri

Maahanmuuttajan integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan vaatii kielikoulutuksen lisäksi yhteiskunnallisten taitojen ja valmiuksien vahvistamista. Työvoimapolitiittinen koulutus eli työvoimakoulutus pyrkii lisäämään työnhakijan mahdollisuuksia työllistyä avoimille työmarkkinoille sekä huolehtii siitä, että työhön on tarjolla päteviä hakijoita (ELY 2017). Maahanmuuttajille suunnattu koulutus on ollut 1990-luvulta alkaen työvoimapolitiittista, mikä määrittää sen tavoitteita ja opetuksen sisältöä. Koulutuksissa kuitenkin on huomioitu aina, että yhteiskunnassa toimiminen on muutakin kuin työllistymistä eikä työllistyminen ole kaikille realistinen tavoite esimerkiksi iän tai vammaisuuden takia. Seuraava esimerkki havainnollistaa, millaisiin alueisiin yhteiskunnalliset valmiudet tyypillisesti asiakirjoissa jakautuvat.

16. Kotoutumiskoulutuksen tehtävänä on antaa aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset – – valmiudet, joiden avulla hän pystyy – – toimimaan työelämässä, hakeutumaan jatko-opintoihin sekä toimimaan kansalaisyhteiskunnan aktiivisena, täysivaltaisena ja tasa-arvoisena jäsenenä. (SOPS01: 7.)

Koulutuksen yhteiskunnallisen ulottuvuuden tavoitteet kuvataan yhdessä muiden tavoitteiden kanssa. Koulutuksessa asetetaan tavoitteeksi yhteiskunnan jäsenyys. Tekijänä esimerkissä 16 on maahanmuuttaja. MA-infinitiivi on verbin *pystyä* yhteydessä rektiomainen (ks. VISK §470, §480). Pitkät virkkeet ovat asiakirjoissa tyypillisiä, mikä näkyy erityisen hyvin koulutuksen koko tavoitetta kuvaavissa virkkeissä (ks. esimerkit 9 ja 10). Kuten esimerkki 10 ilmentää, vuosien 2001 ja 2012 välillä ei ole suurta eroa siinä, miten yhteiskunnalliset tavoitteet kuvataan. Molemmassa tavoitteina ovat yhteiskunnassa toimiminen ja joko jatko-opintoihin tai työelämään siirtyminen.

SOPS93 (s. 20), SOPS97 (s. 7) ja SOPS01 (s. 7) kuvaavat maahanmuuttajan roolia yhteiskunnassa koulutuksen jälkeen sanaparilla *aktiivinen jäsen*. SOPS06 käyttää samassa yhteydessä sanaparia *täysivaltainen jäsen*, mikä rinnastan aktiivisuutaan, vaikka täysivaltaisuus ja aktiivisuus eivät käsitteinä ole synonyymisiä. OPS12 (s. 23) palaa edeltävän asiakirjan tauon jälkeen käyttämään *aktiivista jäsenyyttä*. Aktiivisen jäsenyyden voi katsoa viittaavan toimijuuteen ja osallisuuteen yhteiskunnassa. Osallistamispolitiikka koskee usein

yhteiskunnassa marginalisoituja ryhmiä (Siisiäinen 2010, 2014,) ja maahanmuuttajat ovat yksi näistä ryhmistä.

Aineistonäytteissä mainitaan sekä aktiivinen jäsenyys että työllistyminen, joten yhteiskunnalliseen integroitumiseen voidaan katsoa olevan pelkkää työllistymistä laajempi kokonaisuus. Palaan myöhemmin luvussa 9 kuvaamaan tarkemmin työllistymisestä ja yhteiskunnallisista valmiuksista rakentuvaa diskurssia. Tässä vaiheessa totean tavoitteen pysyneen lähes samana vuodesta 1993 alkaen, mutta OPS12 ei aseta aktiivista jäsenyyttä eksplisiittisesti kirjoitetuksi tavoitteeksi.

## 7.5 Hyvä elämä ja elämänhallinta

Huolimatta siitä, että asiakirjoissa painotetaan kielikoulutusta sekä yhteiskunnallisia valmiuksia ja työllistymistä, yhden koulutuksen tavoitteista voi yhdistää elämänhallinnallisiin valmiuksiin ja taitoihin. SOPS93 (s. 14) kuvaa koulutuksen arvoperustaa yhteiskunnan jäsenten henkistä kasvua edistäväksi. Asiakirjassa katsotaan, että koulutus on jokaisen oikeus. SOPS93 kuvaa ensimmäisessä luvussa sitä, miksi maahanmuuttajille päädyttiin kehittämään oma koulutuksensa (ks. luvut 1 ja 5). Samanlainen koulutuksen lähtökohtia perusteleva luku löytyy myös SOPS97:ta, jossa perustelut pohjaavat kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin ja Suomen perustuslakiin (SOPS97: 7–8). Vastaavia lakiin pohjautuvia jaksoja ei ole suosituksissa opetussuunnitelmaksi 2001 ja 2007, mutta OPS12:ssa on koulutuksen arvopohjalle perustuva luku, jossa asetetaan arvoja, joiden mukaan koulutus toteutetaan ja jotka koulutuksessa tulisi saavuttaa. Luku perustelee arvoja perustuslailla sekä lailla yhdenvertaisuudesta. (OPS12: 10–11.)

Asiakirjoja yhdistää tavoite, jossa maahanmuuttajan integroitumiseen kuuluu osaksi myös osallisuuden ja toimijuuden tukeminen. Toimijuus rakentuu yhteisössä yhteisöllisesti, ja yksilö toimii ympäristössään aktiivisesti ja omista tarpeistaan käsin (Virtanen 2017: 37–38). Alussa vuonna 1993 se on kirjoitettu auki perustellen, samoin vuonna 1997. Sen jälkeen eksplisiittisesti toimijuutta tukevat jaksot näkyvät esimerkiksi omana opintokokonaisuutenaan, kuten SOPS07:n arjen taidot ja opiskelutaidot (SOPS07: 22, 25). Esimerkit 15 ja 16 valaisevat, miten asiakirjat käsittelevät toimijuuden kasvua hyvän elämän ja lisääntyneen elämänhallinnan kautta.

17. Maahanmuuttajakoulutus **ehkäisee** syrjäytymistä ja **lisää** maahanmuuttajan mahdollisuuksia hyvään elämään. Koulutus lisää maahanmuuttajan mahdollisuutta työllistyä ja ottaa itse vastuun omasta ja mahdollisen perheensä toimeentulosta. (SOPS97: 10.)
18. Kotoutumiskoulutuksen **tavoitteena on antaa** aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja **elämänhallintaan liittyvät valmiudet**, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään, toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin. (SOPS07: 10.)

Esimerkki 17 SOPS97:sta on suoraviivaisin linkki hyvän elämän ja koulutuksen välillä. Esimerkissä ei eritellä, mitä hyvä elämä on, mutta teeman toistoon nojaten voidaan päätellä, että työllistyminen ja oma toimeentulo ovat osa sitä. Tummennetut verbit *ehkäisee* ja *lisää* ovat molemmat tässä yhteydessä mielletävissä materiaalisiksi, sillä koulutuksen voi ymmärtää muuttavan maahanmuuttajan elämää. Esimerkki 18 SOPS07:sta kuvaa osa-aluetta nimellä elämänhallinnalliset valmiudet. Relatiivipronominilla *joiden* alkavan alisteisen sivulauseen voi mieltää rajaavaksi (ks. VISK §1166). Valmiuksien tarkoitusta ja laatua tarkennetaan sivulauseessa. Kummassakaan esimerkeistä maahanmuuttaja ei ole subjektina ensimmäisessä lauseessa ja esimerkissä 18 jälkimmäisessä alisteisessa sivulauseessa, vaikka esimerkeissä kuvataan heidän oppimisprosessiaan. Implisiittinen toimija on koulutus.

Asiakirjoissa maahanmuuttajan elinympäristöä kuvataan usein adjektiivilla *uusi*. Esimerkissä 18 ympäristö on uusi, mutta samassa yhteydessä uudeksi voidaan luonnehtia myös kulttuuria (SOPS93: 20) tai kotimaata (esim. LUKI12: 21). Adjektiivi *uusi* määrittää maahanmuuttajan suhdetta Suomeen. Oletuksena on, ettei ennakkotietoa Suomesta kielenä, kulttuurina tai ympäristönä ole. Se, mitä sanaa *uusi* määrittää, vaihtelee asiakirjoittain. Palaan ympäristöön käsitellessäni arkea luvussa 11.

Perustaidot rinnastetaan usein oikeuksiin (esim. LUKI06: 4, LUKI12: 7). Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa tavoitellaan perustaitojen hallitsemista, koska ne yhdistetään perusoikeuksien lisäksi kansalaisvalmiuksiin. Nämä taidot määritellään asiakirjasta riippuen hieman eri tavoin, mutta niihin kuuluvat kaikissa kolmessa dokumentissa luku- ja kirjoitustaidon lisäksi numeeriset taidot sekä tieto- ja viestintäteknologian hallitseminen. Lisäksi perustaitoihin yhdistetään perusoikeuksia, joista asiakirjoissa mainitaan oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin sekä yhteiskunnan käyttämään kieleen. Perustaidot ja -oikeudet esitetään asiakirjoissa toisiinsa limittyen.

Aiemmin mainittu aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen oli osittain motivoitunut kentän hajanaisuus. Erityisenä ongelmana on nähty perustaitojen heikko hallitseminen. Vaatimukset siitä, mitä ennen perusopetukseen siirtymistä on täytynyt osata, ovat vaihdelleet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b: 3.) Jyväskylän

yliopiston soveltavan kielen tutkimuksen laitos kehittää perustaitojen opettamista vuosina 2017–2020 (Perustaidot haltuun -hanke). Huolimatta tästä perustaitojen opetukseen kohdistuvasta kehitystarpeesta esimerkki 19 kuvaa, kuinka suurta painoarvoa osallistujan kasvuprosessille asiakirjoissa annetaan.

19. Opiskelijan itsetuntoa sekä kasvua uuden kotimaan kansalaiseksi **tulee tukea** kaikin tavoin.  
(LUKI06: 11.)

Esimerkki 19 kiteyttää luku- ja kirjoitustaidon asiakirjojen läpi kulkevan päämäärän: koulutukseen osallistujalla tulee olla mahdollisuudet hallita ja suunnitella omaa elämäänsä Suomessa. Esimerkki rakentuu nollapersoonan ympärille, mutta oletettu lukija on koulutuksen järjestäjä. Nollapersoonana ja nesessiivinen rakenne, eli tässä yhteydessä *tulee tukea*, esiintyvät usein yhdessä (ks. VISK §1354). Sanastotasolla esimerkki on mielenkiintoinen, koska asiakirjoissa ei tyypillisesti puhuta kansalaisuudesta. Tyypillisempää on käyttää jäsenyyden käsitettä, jota tarkastelen yksityiskohtaisemmin luvussa 10. Tämän voinee yhdistää uuteen kansalaiskäsitteeseen, jossa korostetaan aktiivisuutta. Esimerkissä opiskelijan kasvu kytkeytyy ajatukseen edistymisestä, mutta myös muutoksesta (KS s. v. *kasvu, kasvaa*). Kasvuprosessin tukemiseen velvoitetaan *kaikin tavoin*: vain osan keinoista käyttäminen ei riitä, tarvitaan ne kaikki.

Edeltävän esimerkin (19) kaltaiset velvoittavat lauseet koskevat koulutuksen järjestäjiä. He ovat usein näkymättömiä oletettuja lukijoita asiakirjassa, eikä heidän läsnäolonsa näy juuri muita opetuskokonaisuuksia käsittelevissä luvuissa. Opintokokonaisuuksia ei voi täysin erottaa toisistaan, sillä asiakirjoissa niiden katsotaan etenevän yhteydessä toisiinsa. Hyvää elämää, elämänhallintaa ja tulevaisuuden suunnittelua käsitellään kuitenkin erityisesti ohjauksen opintokokonaisuuksissa. Kokonaisuus on kohdennettu ohjaajille ja heidän toiminnalleen, eikä se käytä yhtä usein rakenteita, joissa opiskelija on subjekti. Ohjauksen kokonaisuuden tavoitetta voi kuvata henkilökohtaisen kasvun kautta, sillä sen tavoitteena on se, että opiskelija tunnistaisi omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa, ymmärtäisi oppimistaitojensa kehittymistä sekä kykenisi suunnittelemaan tulevaisuuttaan (esim. SOPS01: 20).

## 7.6 Ajallinen jatkumo – onko sitä?

Ennen tarkempaa syventymistä osa-alueisiin ja niistä esille nouseviin diskursseihin on tunnistettava, että yhteiskuntaan integroituminen on näiden asiakirjojen valossa pitkälti

osallisuutta yhteiskunnassa. Osallisuus taas näyttäytyy pääasiassa työllistymisenä, jota kielenopetus palvelee. Integraation osa-alueet ovat pystyneet samoina vuodesta 1993 alkaen, ja niitä on kielennetty pääasiassa samankaltaisin lauserakentein ja kääntein

Integraation tarvetta perustellaan asiakirjoissa sekä maahanmuuttajan että yhteiskunnan tarpeilla. Tässäkään ei ole tapahtunut muutosta. Koulutuksen tarvetta perustellaan laeilla, jotka keskittyvät ihmisoikeuksiin ja yhdenvertaisuuteen. Muutokset integraation kuvauksessa ovat hienovaraisia, eikä selkeää kehityskaarta asiakirjoista vanhimman ja tuoreimman välille voi muodostaa. Sen sijaan siinä, miten opetuksen sisällöt yhdistetään toisiinsa, on tapahtunut suurempia muutoksia, joihin paneudun seuraavissa luvuissa.

Yksi opetussuunnitelman tarkoituksista on yhteismitallistaa opetusta ja arviointia. Vuonna 1993 julkaistut suositukset opetussuunnitelmiksi eroavat myöhemmin julkaistuista asiakirjoista erityisesti sen takia, ettei sen arvosteluasteikko vielä perustu laajemmin käytössä olevaan kielitaidon arviointiasteikkoon. Opetuksen tuloksellisuutta on silloinkin arvioitu koulutusjärjestelmän tehokkuuteen, koulutuksen vaikuttavuuteen ja toiminnan taloudellisuuteen perustuen (SOPS93: 33). Yhteismitallisuutta on tavoiteltu ensimmäisten asiakirjojen julkaistusta alkaen virallisiin opetussuunnitelman perusteisiin asti.

Vuonna 1993 integroituminen on prosessi, joka käynnistyy opetuksessa. Koulutuksen arvoperusta on hyvin yleisinhimillinen, minkä voisi ajatella heijastuvan sen opetussisältöihin, mutta ne ovat varsinkin kielitaidon osalta kielioppipainotteiset. Opetuksen tavoitteiden on tarkoitus tukea maahanmuuttajan henkilökohtaista kasvua, koska se on *demokraattisen sivistysvaltion* tehtävä. Toisaalta elinikäistä oppimista lähestytään uudelleen orientoitumisen ja muutokseen sopeutumisen kautta, ja ne ovat myös yhteiskunnan tarpeita. (SOPS93: 15–16.) SOPS97 lähtee liikkeelle hyvin samanlaisista lähtökohdista. Integroitumisella on edellytyksiä, joiden toteutumiseen voidaan vaikuttaa koulutuksella (SOPS97: 10). Muuten SOPS97 vetoaa Suomen lakiin perustellessaan, miksi opetusta tulee tarjota. Integroitumisen edellytykseksi kuitenkin asetetaan se, että yksilö tunnistaa sekä kulttuuri-identiteettinsä että jäsenyytensä yhteiskunnassa (SOPS 97: 11).

Myös SOPS01 vetoaa lakiin määritellessään sen, mitä kotoutumiseen kuuluu ja miksi sitä tukea. Edelliset kolme asiakirjaa eivät ole voineet vedota perusteluissaan siitä, mitä integraatio on, maahanmuuttajia koskevaan lainsäädäntöön, sillä sitä ei ole ollut. Ensimmäinen kotouttamislaki (§493/99) määrittelee kotoutumisen yksilölliseksi prosessiksi, joka johtaa yhdenvertaiseen jäsenyyteen yhteiskunnassa. SOPS97 ja SOPS01 perustavat kielitaidon arviointinsa Yleisiin kielitutkintoihin, mikä varmasti vaikuttaa siihen, miten kieliopintoja on kuvattu.

SOPS07 vetoaa edeltäjänsä tavoin Suomen maahanmuuttopolitiikkaan määritellesään, mitä kotoutuminen on ja mihin sitä tarvitaan (SOPS07: 10). OPS12 on julkaistu kotoutumislain (1386/2010) uudistuksen jälkeen, mutta sen määritelmä kotoutumisesta ei juuri eroa edeltäjistään. Tiivistetysti kaikki opetusasiakirjat määrittelevät integraation osa-alueet samanlaisiksi ja perustelevat opetuksen järjestämistä laeilla. Se, miten moneksi osa-alueeksi kotoutumisen alatavoitteet jaetaan, vaihtelee SOPS93:n kolmesta osa-alueesta SOPS97:n seitsemään osa-alueeseen. Laki on muuttunut, mutta päällisin puolin opetusasiakirjojen tavoitteiden kuvaus ei ole juuri muuttunut.

Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjat eivät perustele olemassaoloaan laeilla vaan ihmisoikeuksilla. LUKI93 (s. 9) perustelee opetuksen tarpeen ihmisen perusoikeuksilla sekä sillä, että täyteen ihmisyyteen kehittymiseen vaaditaan länsimaissa luku- ja kirjoitustaitoa. Myös LUKI06 (s. 9) vetoaa perusoikeuksiin ja kansalaisvalmiuksiin. LUKI12 (s. 7) vetoaa sekä lakiin että yksilön perusoikeuksiin, mutta tässä yhteydessä kuvataan kotoutumislakia laajemminkin. Luku- ja kirjoitustaidon erottaa muusta yhteiskuntaan integroivasta opetuksesta sen vahva linkittäminen perusoikeuksiin ja täyteen ihmisyyteen kasvamiseen. Luku-, kirjoitus- ja laskutaidon katsotaan olevan niin merkittäviä yhteiskunnan osia, että niitä ei määritellä vain integroitumisen kautta.

Ajallinen jatkumo ei näyttäydy selkeinä muutoksina siinä, miten maahanmuuttajasta puhutaan tai millaisista osista koulutus koostuu. Erot ovat pieniä, esimerkiksi totaali- ja partitiiviobjektin välisiä. Seuraavissa luvuissa käsitelen osa-alueita omina kokonaisuuksinaan sekä niissä esiintyviä muutoksia. Kokoan tähän kuitenkin ajatuksen siitä, mitä maahanmuuttajien koulutukseen ja sitä kautta hyvään elämään opetusasiakirjojen valossa kuuluu. Toimijuus rakentuu yhteisöllisesti siten, että yhteisöjä on mahdollista olla lukuisia ja jokainen niistä linkittyy erilaiseen toimijuuteen (Miller 2014: 17–18, Virtanen 2017: 37–38).



Kuvio 3: Kielen käyttöalojen jakautuminen työksi ja arjeksi.

Kielitaito on opetusasiakirjoissa kotoutumisen onnistumisen edellytys. Se avaa tien erilaisiin yhteisöihin, ja sen avulla on mahdollista rakentaa toimijuutta Suomessa. Kielen käyttöalan katsotaan jakautuvan kahdeksi erilliseksi osaksi, joita kutsun tässä *työksi* sekä *arjeksi ja omiksi tarpeiksi*. Kotoutuminen on pitkälti sellaisen kielitaidon hankkimista, joka johtaa työhön tai siihen jatkokoulutuksen kautta. Vastapainona ovat kuitenkin maahanmuuttajan omat tarpeet sekä hänen arkensa ilman työtä. Työn ja arjen erottelu kahdeksi omaksi entiteetikseen on keinotekoista, mutta kuvaan luvuissa 8 ja 9, miksi jaottelu on .



## 8 KIELITAITO ON KESKEINEN KOTOUTUMISEN ONNISTUMISEN TAKAAJA

Kielitaito on avain onnistuneeseen kotoutumiseen. Kaikki asiakirjat esittävät tämän kiistattomana faktana. Asiakirjoista vanhin SOPS93 (s. 20) esittää kielitaidon *välttämättömänä* integraation välineenä. SOPS97 (s. 12) pitää suomen tai ruotsin kielen taitoa yhtenä edellytyksistä yhteiskunnassa selviytymiselle. Myös SOPS01 (s. 7) pitää kielitaitoa arjessa selviytymisen edellytyksenä. Kielitaito selviytymisen työkaluna löytyy myös SOPS07:sta (s. 16). OPS12 (s. 23) ja LUKI12 (s. 21) pitävät kielitaitoa yhteiskunnassa toimimisen *edellytyksenä*. LUKI06 (s. 11) määrittelee kielitaidon tavoitetta perustarpeista käsin, mutta ei arvota kielitaitoa kokonaisuutena. LUKI93 ei määrittele erikseen kielitaitoa, mutta esittää, että suullista kielitaitoa on oltava jonkin verran ennen perustaitojen opetteluun siirtymistä (LUKI93: 13).

Kielitaidon diskursseissa tasapainottelee kaksi osittain vastakkaista diskurssia: kieli kotoutumisen välineenä ja kieli henkilökohtaisessa kasvussa. Kielestä puhutaan sekä yleismaailmallisesti jokaisen ihmisen asiana että vain maahanmuuttajia koskevana asiana. Kieltä katsotaan tarvittavan sekä arjessa että työssä, ja näihin kahteen luokkaan tiivistyvät maahanmuuttajan kielitaidon tarpeet. Osassa asiakirjoja tunnustetaan maahanmuuttajan jo olemassa olevan kielitaito rikkautena.

### 8.1 Kieli välineenä

Kieli on väline, jolla maahanmuuttaja voi saavuttaa tavoitteensa yhteiskunnassa. Edellisessä pääluvussa kuvasin integraation osa-alueita. Suomessa katsotaan, että yhteiskunnassa toimiminen vaatii vähintään toisen kansalliskielen taitoa, eli suomen tai ruotsin kielen hallitseminen on erottamaton osa koulutusta. Siinä on tavoitteena, että koulutuksen loputtua maahanmuuttajalla olisi *riittävä* tai *toimiva* tai *ymmärrettävä* suomen tai ruotsin kielen taito. Osittain kielitaidolle asetetut vaatimukset pohjaavat kunkin asiakirjan julkaisuhetkellä vallinneeseen lainsäädäntöön, ja esimerkiksi SOPS:n 2007 kielitaitotavoite B1.1 nojaa osittain kansalaisuuslain (§359/2003) kielitaitovaatimukselle. Kaikista selkeimmin kielen käsitteleminen välineenä näkyy esimerkissä 20, joka on peräisin vanhimmasta opetusasiakirjasta. Sitä ennen käsittelen lyhyesti 2000-lukua esimerkeissä 18 ja 19, joissa kielitaito on välineen sijaan edellytys.

20. Maahanmuuttajien kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja aktiivisena kansalaisena toimiminen **edellyttävät riittävää suomen kielen taitoa**. (SOPS07: 16.)
21. Kotoutumisprosessin onnistumisen keskeinen **edellytys on toimiva suomen tai ruotsin kielen taito**. Suomen kielen ja viestintätaitojen opetus perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin **viestintätarpeisiinsa**. (OPS12: 24.)

Kielitaito on ensisijaisesti kotoutumisen väline, kuten esimerkit 18 ja 19 korostavat. Kotoutuminen vaatii tietynlaista kielitaitoa: riittävää tai toimivaa. Käsittelen myöhemmin tarkemmin sitä, mitä tällainen kielitaito opetusasiakirjojen valossa on. Esimerkeissä 18 ja 19 painotetaan voimakkaasti kielitaidon merkitystä: kotoutuminen ja toimiminen *edellyttävät* kielitaitoa, tai *onnistumisen edellytys* on kielen taito. Tämä molemmissa esimerkeissä käytetty sana *edellytys* (KS s. v. *edellytys*) viittaa riippuvuussuhteeseen; kotoutuminen ja yhteiskunnassa toimiminen ei onnistu ilman kielitaitoa. Esimerkin 19 kopulalause kuvaa tilaa (ks. VISK §1502) eli kuulumista tai sisällymistä. Tässä yhteydessä onnistumiseen kuuluu kielitaito. SOPS07 ja OPS12 edustavat 2000-lukua ja eurooppalaisen viitekehyksen aikaa: funktionaalista kielikäsitystä ja konstruktivistista oppimiskäsitystä (Ronkainen 2016: 27), mutta niissä kieli ei ole itseisarvo, vaan väline integroitumiselle. Vanhemmissa aineisto-otteissa, kuten esimerkeissä 22 ja 23, kielitaidon merkitystä kuvataan samankaltaiseksi kuin niiden seuraajissa.

22. Kielitaito on maahanmuuttajalle **välttämätön integraatioprosessin väline**. (SOPS93: 20.)
23. Keskeinen sisältö on ymmärrettävän suomen tai ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen **arkielämän viestintä**. (SOPS01: 11.)

SOPS93 ja SOPS01 edustavat aikaa ennen Eurooppalaista viitekehystä, ja luultavasti osittain sen takia ne lähestyvät kielen kuvaamista eri lähtökohdista. Esimerkissä 22 vuodelta 1993 kielitaito on ehdottoman tarpeellinen (KS s. v. *välttämätön*). Myös tämä esimerkki on asioiden tilaa ilmaiseva kopulalause. Muista asiakirjoista poiketen SOPS01 ei sisällä kielitaidon merkitystä kuvaavaa lausetta koulutuksen arvoja tai yleistä kuvausta käsittelevissä jaksoissa. Niiden sijaan kielitaidon tarvetta ja kielenopetuksen tavoitteita kuvataan kurssikuvauksien yhteydessä (SOPS01: 11–13). Esimerkki 23 eroaa kolmesta edeltävästä esimerkistä, vaikka sekin on kopulalause. Lainaus on suomen kielen viimeisen peruskurssin opetuksen tavoitteen kuvaus. Tässä kielitaito määritellään arkielämän viestinnän tarpeista käsin. Arkielämän viestinnän taidot ovat kaikissa opetusasiakirjoissa yksi keskeisimmistä kielen opiskelun osa-alueista.

Kielitaidon opiskelun osa-alueet kertovat siitä, mikä minkäkin asiakirjan julkaisuaikaan on nähty oleelliseksi integroitumisen välineeksi. Muista, myöhemmistä asiakirjoista täysin poiketen SOPS93 (s. 22) määrittelee kielitaidon osa-alueet kieliopin kautta (esimerkiksi *äänteiden kvantiteettierottelu, perussanasto, tärkeimmät verbirektiot*), mutta mainitsee myös suullisen ja kirjallisen viestinnän perusteet. Tarkemmin ei kuitenkaan avata sitä, mitä nämä viestinnälliset perusteet ovat. Koska tilanteet on kuitenkin kuvattu omana opiskelusisältönään, voidaan olettaa, että viestintä ja kielioppi erotetaan sisältöinä. Myös peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kielioppi erotetaan usein viestinnästä erilliseksi jaksoksi opettamalla kielioppia ja kielenhuoltoa erillisillä tunteilla (Varis 2012, Kauppinen 2007), joten ratkaisu voi heijastella tätä perinnettä. SOPS97:ssa ei määritellä suomen ja ruotsin kielen taitoa käsittelevässä luvussa tarkempia opetussisältöjä, mutta kielenopetuksen sisältöjä on pääteltävissä seuraavasta otteesta.

24. Maahanmuuttajakoulutuksen aikana opiskelijalla **tulee** kuitenkin **olla mahdollisuus** saavuttaa *arkielämässä, työelämän perustehtävissä ja ammatillisessa peruskoulutuksessa* tarvittava kielitaito. Se antaa edellytyksiä selviytyä yhteiskunnassa niin, että yksilö pystyy valvomaan oikeuksiaan, vaikuttamaan elämäntilanteeseensa ja täyttämään jokapäiväisen elämänsä vaatimukset ja velvollisuudet. (SOPS97: 12.) Kursiivi alkuperäinen.

Maahanmuuttajan on siis saatava opetusta, joka mahdollistaa selviytymisen arjessa, töissä ja peruskoulutuksessa. Nesessiivirakenne *tulee olla* (ks. VISK §1577) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä. Esimerkissä 24 käyttää substantiivina *yksilö* kuvaamaan tekijyyttä jälkimmäisessä virkkeessä. Tällaiset maahanmuuttajiin viittaamattomat tekijät, esimerkiksi *jokainen, yksilö* ja *ihminen*, ovat aineistossa harvinaisia. Esimerkki on mahdollista tulkita niin, että jokainen taustasta riippumatta tarvitsee kielitaitoa voidakseen elää täysipainoisesti.

SOPS97 asettaa koulutuksen lopuksi saavutettavalle kielitaidolle tavoitteeksi YKI:n tason 4. Vuonna 1997 maahanmuuttajia koskevaa lainsäädäntöä ei vielä ollut, mutta myöhemmin YKI:n taso 3 ja EVK:n taso B1 ovat toimineet ns. *kynnystasoina*, eli tämän tason saavuttaminen on avannut polkuja ammatilliseen koulutukseen, työelämään ja kansalaisuuteen (Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen, Vehviläinen & Rynkänen 2009: 13). Tämän tarkemmin SOPS97 ei kuitenkaan erittele sitä, millaisista osista sen vaatima kielitaito koostuu. YKI:n sovellus, jota tässä asiakirjassa käytetään, ei juuri erittele, mitä tavalliset kielenkäyttötilanteet ovat.

SOPS01 jakaa YKI:n mallia noudatellen kurssitavoitteet neljään osaan: viestintätilanteet, kuullunymmärtäminen, kirjoittaminen ja lukutaito (ks. luku 5.3). Näitä osa-alueita määritellään lähinnä adjektiiveilla tai tavan adverbeilla (ks. VISK §653), esimerkiksi *melko hyvin* ja

*kohtalaisesti*. Nämä eivät kuitenkaan ole sisältökuvauksia tai rajaa sitä, minkä tyyppisissä tilanteisissa opittua kieltä on mahdollista käyttää. Suomen kielen perusopintojen viimeisen kurssin tavoitteena tosin on selviytyminen tavallisimmista puhe-, asiointi- ja keskustelutilanteista sekä mielipiteen ilmaisu ja työelämän perussanasto (SOPS01: 11). Näin voi päätellä, että maahanmuuttaja tarvitsee kieltä töihin, asiointiin ja itseilmaisuun. Tässä näkyy jälleen työn ja muun elämän, arjen, erottelu kahdeksi eri toiminta-alueeksi.

SOPS07 ja OPS12 käyttävät samantyyppistä rakennetta kuvatessaan kieliopintojen sisältöjä. Molemmat kuvaavat sitä, mitkä asiat on osattava, jotta olisi tietyllä kielitaitotasolla. Ensin kielitaitotason tavoitteet kuvataan kirjallisesti ja sen jälkeen taulukossa. SOPS07 jakaa taulukon aiheisiin ja taitoihin (SOPS07: 21) ja OPS12 kielenkäyttötarkoitukseen, aihealueisiin ja viestintätaitoihin (OPS12: 31). OPS12 kuvaa yksityiskohtaisesti sitä, millaisia sisältöjä tietyllä kielitaitotasolla tulisi osata. B1.1 kielitaitotason kuvaukseen kuuluu esimerkiksi *oman suhtautumisen ilmaisu (tunteet ja asenteet, mielipide, perustelu, ehdotus, aikomus, varmuus / epävarmuus), työ ja koulutus (koulutusjärjestelmä, ammatit, työnhaku ja työmarkkinat, työelämä (loma, palkka, työturvallisuus yms.), työkuultuuri, osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja* (OPS12: 31). Sekä OPS12 että SOPS07 käyttävät tavoitteiden kuvaamisessa rakennetta ”opiskelija tekee jotain” eli transitiivilauseetta (ks. VISK §891). Tämä rakenne on esimerkissä 25 yleinen, mutta osaamista määritellään lisäksi apuverbeillä.

25. Hän *osaa ääntää* suomen tai ruotsin kieltä siten, että hänen puheensa on ymmärrettävää. Hän **kykenee ymmärtämään** normaalitempoista, tuttua aihepiiriä koskevaa yleiskielistä puhetta. Hän **tuntee** suomen tai ruotsin kielen perusrakenteet ja *kykenee tuottamaan* lyhyitä ja ymmärrettäviä kirjoitelmia. Hän **ymmärtää** pääpiirteet lukemastaan tekstistä. (SOPS97: 12.)

Suomen tai ruotsin kielen hallintaa voi tarkastella joko maahanmuuttajan omana kielellisenä resurssina tai yhteiskunnan vaatimuksena. Koulutuksella pyritään vastaamaan samaan aikaan yksilön omiin kielellisiin tarpeisiin sekä yhteiskunnan asettamiin kriteereihin. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 144.) Esimerkissä 25 näkyy, kuinka kielitaitoa määritellään toisaalta siitä näkökulmasta, että muut – oletettavasti kohdekieliset – ymmärtävät hänen tuottamaansa kieltä, puhuttua ja kirjoitettua. Rinnalla kulkevat maahanmuuttajan omat kielelliset tarpeet.

Esimerkki 25 on siitä mielenkiintoinen, että tummennuksen lisäksi kursivoidut verbit pois lukien kaikki muut verbit kuvaavat mentaalisia prosesseja. Ymmärtäminen on yksilön kognitiivinen prosessi, samoin kielen tunteminen. Tietenkään tästä lauseesta ei voi päätellä, mitä kriteerejä ymmärrettävyydelle asetetaan, mutta oppija ja hänen arvioijansa voivat

ymmärtää kielitaidon riittävyyden ja ymmärrettävyyden kahdella eri tavalla. Yhteiskunta ymmärtää kielitaidon vielä kolmannella tavalla.

Aihetta koostaen kielitaidon välineenä käsitteleminen näkyy sen osa-alueita tarkastelemalla. Kotoutumisen katsotaan vaativan suppeimmissa kuvauksissa kielitaitoa, jolla selviydytään arjessa, työssä tai opiskeluissa. Laajemmissakin kuvauksissa, kuten SOPS07 ja OPS12, kielitaito jakautuu näiden osa-alueiden mukaisesti. Koska yhtä lukuun ottamatta kaikki aineiston opetusasiakirjoista pohjaavat kielitaidon arviointinsa ja siten opiskelusisältönsä kielitaidon arviointiasteikkoihin, ne ovat kiistatta vaikuttaneet siihen, millaisia sisältöjä asiakirjoihin on valittu. Sekä arviointiasteikot että kuvaukset kielitaidosta kertovat siitä, millaista suomalaisen arjen ajatellaan olevan ja millaisia kielenkäyttötilanteita Suomessa tulee vastaan.

## 8.2 Kieli arkielämässä

Kieltä on olemassa asiakirjoissa kahteen tarkoitukseen: arkeen ja työhön. Arjen kielenkäytön tarpeet kumpuavat arkipäivän asioista. Maahanmuuttajia käsitellään useissa asiakirjoissa yhtenä massana, jonka tarpeiden erot eivät päädy opetusasiakirjoihin asti. Tämä huomioidaan mainintoina erilaisista elämäntilanteista ja menneisyyksistä. Arjen ajatellaan kuitenkin olevan jotain yhteistä. Arjen kielenkäytöstä on myös mahdollista saada kokemusta ilman erityisiä järjestelyjä, mikä huomioidaan esimerkiksi OPS12:ssa. Arkielämän kielenkäytön ajatellaan kehittyvän vaiheittaisesti: *kielenkäyttötarkoitukset ja viestintätaidot kehittyvät tasolta toiselle ja tarjoavat oppijalle yhä monipuolisempia ilmaiskeinoja* (OPS12: 25). Joissain asiakirjoissa arkielämän kielitaidon kehittymistä kuvataan spiraalimaiseksi syventymiseksi. Esimerkiksi SOPS01:ssa (s. 13) on erikseen arjen hallinnan opintojakso, mutta se ei sisällä kuvausta kielestä. Sen sisällöt lienevät kuitenkin ohjanneet kielenopetuksen sisältöjä.

Maahanmuuttajan arjen sisältö on opetusasiakirjojen kielen opiskelun kuvauksissa peruspalveluihin ja asiointiin nojaavaa. Aivan kielitaidon alkeisvaiheissa sisällöt liittyvät välittömään lähiympäristöön: henkilötietoihin, ostosten tekemiseen, liikenteeseen, viranomaisasiointiin ja terveyteen. OPS12:ssa ja SOPS07:ssa nämä peruspilarit ovat osana jokaisen kielitaitotason kuvausta. Arkisia tarpeita määrittävät omien välittömien tarpeiden ilmaisu ja ymmärtämättömyyden ilmaiset.

1990-luvulla julkaistut suositukset opetussuunnitelmiksi käyttävät termiä *toimiva monikielisyys* käsitellessään maahanmuuttajan kielitaitoa (SOPS97: 12, SOPS93: 20).

Maahanmuuttajat käyttävät arjessaan useita kieliä, joten heidän arkensa on monikielistä (arjen monikielisydestä ks. Lappalainen 2011 ja Ylämäki 2017). Oikeus monikielisyyteen toteutuu, kun maahanmuuttajilla jo olevaa kielitaitoa arvostetaan ja heillä on sen lisäksi oikeus hankkia rinnalle kohdemaassa käytetty kieli. Kuitenkin arjessa asioinnin kieli on suomi tai ruotsi.

Luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat määrittelevät arjen osittain yhtenevästi muiden asiakirjojen kanssa, esimerkiksi samat virastot mainitaan molemmissa asiakirjatyypeissä. Erona toiseen aineiston asiakirjatyyppeihin on kielitaidon oppimisen perusteiden määrittelemineen. Arjessa tarvitaan sekä kirjoitettua että puhuttua kieltä. Myös numeeristen taitojen voi ajatella olevan oma kielensä. LUKI12 pitää keskeisinä opetussisältöinä luku- ja kirjoitustaitoa sekä numeerisia taitoja. Tämän lisäksi asiakirja avaa muuten abstraktiksi jäävää ajatusta siitä, mitä ovat perustaidot kommunikaatiossa ja millaista osaamista ne vaativat. Nämä kielellistetään yllättäen kielioppitermein esimerkiksi persoona- ja demonstratiivipronomineiksi ja yleisimmiksi verbeiksi (LUKI12: 22). Esimerkissä 27 lasku- ja lukutaitoa pidetään samaan tapaan arjessa jatkuvasti tarvittavina taitoina. Esimerkki 26 havainnollistaa kielitaidon alkuvaiheen keskeisiä sisältöjä.

26. Kielen oppiminen perustuu sanaston hallintaan. Sanojen ymmärtäminen ja tuottaminen on kielitaidon perusedellytys. (LUKI12: 22.)
27. [Opetuksen tavoitteena **on**] auttaa ja rohkaista oppilasta selviämään käytännön tilanteista ja liittyy laskutaidon samoin kuin lukutaidonkin harjoittaminen koko ajan jokapäiväisen elämän toimiin ja tarpeisiin. (LUKI93: 14.)

Ennen Eurooppalaista viitekehystä julkaistuista opetusasiakirjoissa kielitaitoa lähestytään pääasiassa sanastollisina ja kieliopillisina kokonaisuuksina. Kielen olemusta saatetaan pitää viestinnällisenä, mutta se ei näy siinä, millaisena kielitaidon tarpeita pidetään. Kielitaidon saatetaan ajatella koostuvan sanastosta. Yleisiä kielitutkintoja luotaessa korostettiin, että pelkkä sanaston hallinta ei ole riittävä kuvaaja viestinnällisistä taidoista (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014: 9), mikä kertonee siitä, millaisena kielitaito on julkisessa keskustelussa näyttäytynyt. Esimerkissä 27 vuodelta 1993 verbi *on* on relationaalinen, ja se on tyypiltään luonnehtiva: opetuksen tavoitetta kuvataan tarkemmin reemassa. Vaikka virkkeessä ei ole subjektia, on sen implisiittinen toimija opettaja, sillä auttaminen ja rohkaiseminen tuskin suuntautuvat oppijalta toiselle tai oppijalta opettajalle. Arkielämästä esimerkki kuitenkin kertoo sen, että opetuksessa harjoitellaan taitoja, joita arkielämä vaatii.

Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjat avaavat näkökulman siihen, millaista kielitaidon kehittyminen on aivan sen alkuvaiheilla. Ne tarjoavat yksityiskohtaisemman kuvauksen siitä,

mitä EVK:n tasoilla A0–A1 tulisi opettaa. Työllistyminen ja jatkokoulutus ovat mahdollisia vasta laajemman kielitaidon kartuttua, sillä kynnystasoa ei ole saavutettu (Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen, Vehviläinen & Rynkänen 2009: 13). Tällaisen kielitaidon kuvaaminen kertoo erityisesti arjesta. Seuraava esimerkki vuodelta 1993 kuvaa, millaisia kielenkäyttötilanteita arjessa saattaa tulla vastaan.

28. – – yksinkertaisiin, arkielämänsä kannalta keskeisiin kysymyksiin, jotka **koskettavat** heitä itseään, heidän perhettään, lähiympäristöään, terveydentilaansa, tunteitaan ja muita asioita, jotka ovat tärkeitä otettaessa yhteyttä muihin ihmisiin (esimerkiksi nimi, osoite, puhelinnumero, ikä, kansalaisuus, ammatti, henkilötunnus, perhesuhteet). (LUKI93: 13.)

LUKI93 määrittelee arjen esimerkin 28 kaltaisesti. Kielitaidon alkuvaiheen arki on sen jälkeen pysynyt samanlaisena (esim. LUKI06: 16, LUKI12: 22), vaikkakin kuvauksesta on tullut yksityiskohtaisempi. Esimerkissä 26 opetuksessa harjoiteltavia alueita määritellään verbillä *koskettaa* (KS s. v. *koskettaa*), joka voi saada tulkinnan joko läheisenä sijaintina tai mieleen vaikuttavana. Molemmat tulkinnat ovat mahdollisia, vaikkakin välitön läheisyys lienee ilmeisempi. Esimerkissä arki jakautuu sosiaalisiin suhteisiin (perhe, yhteys muihin ihmisiin, tunteet), ympäristöön ja terveydentilaan. Ammatti on kuitenkin maininnan arvoinen, ja se on vähintään opintosisältönä mainittu jokaisessa luku- ja kirjoitustaidon asiakirjassa.

### 8.3 Kieli työssä

Työllistyminen on Suomessa keskeinen kotoutumisen onnistumisen mittari. Kärjistäen sen voi sanoa myös olevan keskeinen aikuisuuden mittari. Aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on työllistyminen tai työllistyminen jatkokoulutuksen jälkeen. Käsittelen työelämää enemmän seuraavassa luvussa, mutta totean tässä, että koulutuksen rakennetta kuvaavissa kaaviokuvissa (esim. OPS12: 13, SOPS07: 13) tavoitteena pidetään työelämää. Kielitaito mahdollistaa työelämään siirtymisen, oman arjen elämisen ja sitä kautta henkilökohtaisen kasvamisen.

Opetusasiakirjoissa koulutuksen ajallista etenemistä ei kuvata juurikaan, mutta siihen kuuluu työelämäjakso, joka ajatellaan sijoitettavaksi koulutuksen loppupäähän. Ennen vuotta 2012 ja opetussuunnitelman perusteiden julkaisemista työelämäjakson sisältöjä tai kestoja ei ole määritelty. Voidaan kuitenkin olettaa, että työelämäjakso ei voi sijoittua koulutuksen alkuun, sillä työelämäviestinnän vaatimukset eroavat arkielämän vaatimuksista. Käytännön arjessa työtä ei kuitenkaan eroteta omaksi alakseen, vaan työ limittyy osaksi päivittäistä rytmiä.

Esimerkissä 29 työelämä kuitenkin erotetaan opetuksessa hankittavasta ja esiteltävästä viestinnästä ja kielitaidosta erilliseksi osaksi.

29. Opiskelija **kehittää** työelämässä tarvittavia viestintätaitojaan ja **oppii** oman alansa ammattisanastoa. (SOPS07: 32.)

Esimerkissä 29 työelämän tarpeiksi erotetaan omat viestintätaidot sekä ammattisanasto. Jaksoa kuvaavassa taulukossa kielitaidon kehittymiselle annetaan tarkemmaksi tavoitteeksi *käsitys kielitaidon riittävydestä työyhteisön käytännön tilanteissa sekä tavoitteellinen kielen oppiminen työelämäjaksoilla*. Työelämä, opiskelu ja arki erotetaan näin omiksi aloikseen, joilla on selkeästi omat tarpeensa. Tässä esimerkissä verbit *kehittää* ja *oppia* kuvaavat ennemmin mentaalisia prosesseja kuin materiaalisia. Virkkeen toimijalle, opiskelijalle, annetaan voimakas omistajuus esimerkin taitoihin nähden (ks. VISK §96). Kontrastina edelliselle näytteelle 29 esimerkissä 30 työelämäjaksoa pidetään mahdollisuutena soveltaa taitoja, joita on jo hankittu.

30. Harjoittelussa opiskelija **voi** myös **soveltaa** niitä opiskelukokonaisuuksia, joihin hän perehtyy suomen tai ruotsin kielen ja yhteiskuntatietouden opiskelussa sekä ohjauksessa. (SOPS93: 25.)

Verbi *soveltaa* (KS s. v. *soveltaa*) voitaisiin tässä yhteydessä korvata toisella rakenteella, esimerkiksi käytännössä toteuttamisena tai hyväksi käyttämisenä. Näin opiskelukokonaisuudet kuitenkin erotetaan työelämän tarpeista; niitä on sovellettava, jotta ne ovat käyttökelpoisia. Kieliopintojen lisäksi jaksolla katsotaan tarvittavan muidenkin kokonaisuuksia osaamista, sillä ne ovat rinnasteisia keskenään (ks. VISK §1079).

Työelämän kielitaitoa ei yleensä mainita osana suomen tai ruotsin kielen opintokokonaisuuden kuvausta, vaan työelämän kielitaidosta mainitaan työelämäjakson tai harjoittelun yhteydessä. Näin pidetään erillään koulutuksessa opittava kieli ja työelämän tarpeet. Kuitenkin SOPS01 liittyy *ammattillisen suomen tai ruotsin* opiskelun kieliopintojen jatkoksi

Asiakirjoissa käytetään usein sanaa *ammattillinen* kuvaamaan sitä, millaista kielitaitoa työelämäjaksot opettavat. Ammatillinen on adjektiivijohdos substantiivista *ammatti*, jolla viitataan pääasialliseen työalaan (KS s. v. *ammatti*) ja ammatillisella näin johonkin, mikä kuuluu ammattiin tai koskee sitä. Osalla maahanmuuttajista on Suomeen tullessaan ammatti, joten kotoutumiskoulutuksen yksi tehtävä voi olla ammatillisen osaamisen tunnistaminen. Merkittävällä osalla on vaikeuksia työllistyä tai siirtyä jatkokoulutukseen kotoutumiskoulutuksen jälkeen. (OPH 2017: 17.) Vuonna 2014 julkaistun selvityksen mukaan maahanmuuttajien työllisyys kasvaa kolmen ensimmäisen maassa vietetyn vuoden aikana,



minkä jälkeen se asettuu noin 50–60 prosentin tienoille (Eronen, Härmälä, Jauhiainen, Karikallio, Karinen, Kosunen, Laamanen & Lahtinen 2014: 33). Työmarkkinoille siirtymisen kynnyksistä yksi on liian heikkona pidetty kielitaito (Stenman 2015). Työelämäjakson toivotaankin mahdollistavan maahanmuuttajan pääsyn työelämään ja harjoittelun olevan se paikka, jossa on mahdollisuus harjoittaa maahanmuuttajan henkilökohtaisen tavoitealan erikoiskieltä. Opintojen päämäärä ilmenee esimerkistä 31.

31. Hänellä on sellainen suomen tai ruotsin kielen taito, että hän pystyy hakemaan ammatilliseen koulutukseen tai työelämään Suomessa. (SOPS97: 13.)

Esimerkissä 31 SOPS97 kirjoittaa suoraan auki sen, miten kielitaitoa lähestytään työelämän tarpeita palvelevana välineenä. Tämä esimerkki rakentaa osaltaan kuvaa, jossa työelämässä tai jatkokoulutuksessa tarvittava kielitaito on hankittavissa ilman erillistä työelämäjaksoa, mitä kaikki asiakirjat eivät suinkaan pidä mahdollisena. Kuten esimerkissä 29 myös tässä esimerkissä maahanmuuttajalle annetaan kielitaidon omistajuus (ks. VISK §895).

Asiakirjat LUKI12 ja LUKI93 eivät käsittele kieltä lainkaan työelämän näkökulmasta. Opetuksen tavoitteet linkittyvät vahvemmin henkilökohtaiseen kasvuun ja arkeen. LUKI06 on poikkeus, sillä siihen kuuluu opintosisältönä jakso *Työelämävalmiudet*. Keskeisenä sisältönä siinä on suomalaisen työelämään tutustuminen. Työelämää ei lähestytä tässä jaksossa viestinnällisestä näkökulmasta, kuten vuotta myöhemmin julkaistussa SOPS07:ssa. Opintokokonaisuuteen kuitenkin kuuluu työhön liittyviin *käsitteisiin* tutustuminen, mikä viitanee sanaston opettelemiseen.

Lopuksi kokoaan, että tämän perusteella työharjoittelu ja työ vaativat asiakirjojen mukaan toisenlaista kielitaitoa kuin arki. Tämä ajatus ei tosin ole vieras tutkimuksellekaan, sillä ammatillisissa kontekstissa vaaditaan viestintätilanteiden eriytymisen takia erilaista kielitaitoa kuin arjessa (Gunnarsson 2009: 16–18). Työelämäpainotuksesta ja siihen keskittyvästä kielenopetuksesta huolimatta työelämään siirtyneiden maahanmuuttajien kielitaidon riittävyys herättää paljon keskustelua (esim. Virtanen 2011) lähinnä riittämättömyyden näkökulmasta.

### 8.3 Kieli henkilökohtaisessa kasvussa

Opetusasiakirjoissa kieltä käytetään koko integroitumisprosessin työskentely välineenä, joka kattaa sekä arjen että työelämän. Samalla kielitaito kuitenkin on henkilökohtainen resurssi. Jokaisella on omat tarpeensa kielitaidolle, eivätkä kaikki tarpeet ole sidoksissa arkeen. Rinnalla

kulkevat myös vapaa-aika ja henkilökohtainen kasvu. Kielen oppiminen on ollut keskeinen ja suuren osan maahanmuuttajien koulutuksesta kattava kokonaisuus, joten siihen liittyy väistämättä henkilökohtaista kasvua. Kielitaito yhdistyy asiakirjoissa myös toimijuuden rakentamiseen eri yhteisöissä. OPS12 (s. 16) kuvaa koko oppimisprosessia opiskelijan tietoisuutta vahvistavana, toiminnan *tehokkaammaksi* ja *mielekkäämmäksi* muuttumisena. Tämä näkyy seuraavassa esimerkissä, joka on ohjaa opetuksen järjestäjää asennoitumaan opiskelijaan itsenäisenä toimijana.

32. Suomen kielen ja viestintätaitojen opetus **perustuu** toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa. (OPS12: 24.)

Keskeistä esimerkissä 32 on huomata opiskelijan omat viestintätarpeet. Vaikka opetusasiakirjat määrittelevät, millaisia sisältöjä opetuksessa on, niistä osa huomioi eksplisiittisesti myös sen, että opiskelija on oma itsenäinen toimijansa, jolla on tarpeita. Tosin passiivi jättää tässä yhteydessä epäselväksi, ketkä pitävät opiskelijan toimijuutta esimerkin kaltaisena. Toisaalta virkkeen päälause ohjaa nojautumaan (KS s. v. *perustua*) toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jota relatiivipronominilla alkava sivulause tarkentaa. Seuraava esimerkki 33 on OPS12:n taulukko kielitaitotasolle B1.1 eli koulutuksessa tavoiteltavalle kielitaitotasolle. OPS12 (S. 24) pohjautuu toiminnalliselle kielitaitokäsitykselle.

33. Kielenkäyttötarkoitus

--

oma suhtautuminen (tunteet ja asenteet, mielipide, perustelu, ehdotus, aikomus, varmuus / epävarmuus)

--

vapaa-aika ja harrastukset

(omat harrastukset ja kiinnostuksen kohteet, kulttuuritarjonta, tapakulttuuri) (OPS12: 31.)

Eurooppalaisen viitekehyksen sovellusta käyttävät asiakirjat (OPS12, LUKI12, SOPS07, LUKI06) kuvaavat opinnoissa etenemistä ja opintojen sisältöjä taulukoilla. Osaamista kuvaavista taulukoissa aiheet siirtyvät tasolta toiselle. Vapaa-aika ja harrastukset mainitaan A1-tasolla, mutta suhtautumisen ilmaiseminen vasta tasolla B1. Tasapainoisen aikuisen elämään voi ajatella Suomessa kuuluvan työn ja yleisen arjen lisäksi myös harrastuksia. Koulutuksen päättyessä opiskelijalla tulisi siis olla ymmärrys siitä, millaisia asioita hän haluaa harrastaa ja mistä hän on kiinnostunut. Kärjistäen saman voisi esittää näin: millä opiskelija tasapainottaa työtä ja arkea? Koska vapaa-ajan ja harrastusten alle sijoitetaan kulttuuritarjonta, voidaan olettaa, että opetuksessa tulee esitellä sitä.

Oman suhtautumisen ilmaiseminen lisää hyvinvointia. Esimerkki 33 pitää sen alla monia perustaidoista: mielipiteen ilmaisemista, tunteiden sanoittamista. SOPS07:ssa (s. 20) vastaavat perustaidot sijoitetaan alemmalle kielitaitotasolle A2.1 ja niistä on muodostettu yhdyssanoja, esimerkiksi *tunnefraasi*. Vaikka arviointinsa YKI:ihin arviointinsa pohjaavissa asiakirjoissa oman suhtautumisen ilmaisemista ei eksplisiittisesti kirjoiteta auki, se kulkee mukana, kuten seuraavasta esimerkistä 34 voi havaita. LUKI06:a vanhemmat asiakirjat eivät hyödynnä taulukoita opintosisältöjen kuvaamisessa, ja ne ovat muutenkin suppeammat.

34. *Tavoitteena on lisäksi edistää maahanmuuttajan hakeutumista tasavertaisiin kontakteihin suomalaisissa yhteisöissä ja järjestöissä ja rikastuttaa näin suomalaista yhteiskuntaelämää.* (SOPS97: 13.) [kursiivi alkuperäinen, tummennus lisätty]

Tässä esimerkissä puhutaan yleisemmin opintojen tavoitteesta. Lainaus on yhteiskunnallisia ja sosiaalisia valmiuksia käsittelevästä luvusta, mutta koska asiakirjoissa korostetaan kautta linjan, etteivät opintokokonaisuudet ole erossa toisistaan, vaan liittyvät yhteen, voi otteen katsoa koskevan myös kielitaitoa ja sen roolia. Esimerkistä tummennetut verbit ovat molemmat materiaalisia prosesseja, joilla on positiivinen konnotaatio. Verbin *edistää* (KS s. v. *edistää*) voi yhdistää suotuisuuteen, edullisemmaksi tekemiseen. Vastaavasti verbi *rikastuttaa* (KS s. v. *rikastuttaa, rikastaa*) liittyy täydentämiseen, monipuolistamiseen ja vaurauteen. Maahanmuuttajalla voi näin päätellä olevan jotain annettavaa esimerkissä kuvatuille yhteisöille. Tässä yhteydessä ei myöskään erotella erikseen esimerkiksi työelämää, vaan järjestöt, joihin moni suomalainen osallistuu vapaa-ajallaan.

## 8.4 Kielitaidon ajallinen jatkumo

Muutos ei ole koskaan lineaarista, joten tässä yhteydessä ei ole mahdollista tehdä suoraviivaista kuvausta siitä, miten ajatus kielitaidon tarpeista on muuttunut. Kaikissa asiakirjoissa kielitaito on ensisijaisesti väline, joka mahdollistaa osa-alueiden toteutumisen, identiteettityön ja siten toimijuuden muovautumisen. Kielitaito on osallistumisen työkalu. Osa-alueista tärkeimpiä ovat arki ja työllistyminen, mutta EVK:tä käyttävissä asiakirjoissa kirjoitetaan myös tarkemmin henkilökohtaisesta kasvusta.

Yleisten kielitutkintojen sovellusten ja Eurooppalaisen viitekehysten sovelluksen vertaaminen keskenään ei ole hedelmällistä. Ne ovat syntyneet eri aikoina ja eri tarkoituksiin, vaikka ne onkin myöhemmin kalibroitu yhdenmittaisiksi (Yleiset kielitutkinnot 2011). Tämän tutkimuksen aineistossa yhdenmittaisuus ei kuitenkaan näy. EVK on muutakin kuin kielitaidon

arviointikehys, joten sen käyttöönotto mahdollisesti taustoittaa kielitaidon osa-alueissa tapahtuneista muutoksista suurinta, eli henkilökohtaisen kasvun kuvaamista ja miten kielitaito liittyy kasvuprosessiin. Ennen vuotta 2006 julkaistut asiakirjat eivät käsittele esimerkiksi mielipiteiden tai tunteiden ilmaisua omana sisältönään. Tämän jälkeen oman suhtautumisen ilmaisut ovat löytäneet paikkansa asiakirjojen osaamistavoitteista.

Arjen kuvauksessa juuri mikään ei ole muuttunut. Siihen kuuluu välitön lähiympäristö: kaupat, virastot ja terveydenhoito. Kielitaitoon kuuluu tällä alueella kirjallista ja suullista vuorovaikutusta. Vanhemmissa asiakirjoissa, esimerkiksi LUKI93:ssa, osataidot esitetään tiukasti erillään, mutta EVK:n aikaan julkaistuissa asiakirjoissa kielitaidon osa-alueita ei eroteta enää opintojaksojen kuvauksissa. Viestinnällisistä taidoista puhutaan enenevässä määrin 2000-luvulle siirryttäessä ja vuonna 2012 julkaistuissa opetusasiakirjoissa ne ovat oma sisältönsä, mutta ne on mainittu jo SOPS93:ssa (s. 22) *tilanneviestintänä* ja *kirjallisena viestintänä*. Vuonna 2012 viestinnällisiin taitoihin kuuluu kirjallista ja suullista viestintää, mutta myös esimerkiksi tekstilajitaitoja sekä kielen tilanteisen vaihtelun tunnistamista (esim. OPS12: 31). Viestintätaitoja ei eritellä erikseen tässä tutkimuksessa käytetyn kolmijaon (työ, arki ja henkinen kasvu) mukaan, vaan niiden kuvaukset kattavat kaikki nämä alueet.

Työelämäviestintä erotetaan systemaattisesti omaksi osakseen, eikä sitä käsitellä yhdessä muuta kielitaitoa kuvaavissa kurssikuvauksissa, mutta SOPS01 on tässä poikkeus. Työelämässä vaadittavaa kielitaitoa ei eritellä juuri sanaston tasoa pidemmälle. Sairaanhoidon kielitaitoa tutkineet Suni ja Seilonen (2016) toteavat, että työelämän viestinnällisten käytänteiden hallitseminen on osa ammatillisuutta, ja kyky vaihtaa ammatillisen ja yleiskielisen rekisterin välillä on erittäin tärkeä osa ammattitaitoa. Samoin on kyky ohjeistaa tai rauhoitella.

Vaikka työelämää ei olekaan asiakirjoissa mahdollista kuvata kaikki ammatilliset polut kattaen, sen erottaminen muusta kielitaidon kuvauksesta on huomionarvoista. Muuta kielitaitoa, jota voisi kuvata yleiskielitaidoksi, lähestytään funktionaalisemmin erilaisten viestintätilanteiden kautta. Työelämän kielitaidon kokonaisuus ei asiakirjoissa saa tätä huomiota, mikä voi mahdollisesti kertoa siitä, ettei työelämän viestintätarpeiden erityisyyttä tunnisteta. Vaihtoehtoisesti on mahdollista ajatella, ettei työelämä vaadi yleiskielestä eroavia viestintätaitoja.

Myös työelämäjakson kuvauksen yksityiskohtaisuus lisääntyy 2000-luvulla. Työelämän sanastoon kuuluvat asiakirjoissa ammattisanasto, työnhaun sanasto ja verotus (esim. OPS12: 31–32). Vanhemmissa asiakirjoissa (esim. SOPS97) verotus kuuluu yhteiskunnallisiin opintoihin. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoista LUKI12 ja LUKI93 eivät käsittele lainkaan työelämää, mutta LUKI06 käsittelee. Siinä työelämäjakso on kuitenkin valinnainen.

Maahanmuuttajalla on olemassa kielitaitoa jo ennen koulutukseen osallistumista. Vanhemmissa asiakirjoissa koulutuksen tavoitteena pidetään *toimivaa monikielisyttä* (esim. SOPS97: 12). Muita kielellisiä resursseja kuin uuden asuinmaan valtakielen tai kansalliskielen taitoa ei käsitellä asiakirjoissa. Vastaava havainto muun kielitaidon näkymättömyydestä on tehty Norjan kotoutumispoliittisissa asiakirjoissa (Kulbrandstad 2017: 115–116).

Kielenoppiminen ja toimijuus liittyvät toisiinsa, koska kielen käyttäminen ja kielitaidon kartuttaminen avaavat uusia mahdollisia toimintaympäristöjä. Keskiössä ovat yksilön omat tarpeet: mihin ja miten hän haluaa käyttää kieltä ja laajentaa toimintaansa. (van Lier 2004.) Edellisessä pääluvussa kuvio 3 mallinsi, että kielitaito on kotoutumisessa keskeisin edellytys, ja sen käyttöala jakautuu kahtia työhön ja arkeen. Tämä jako on ollut opetusasiakirjoissa pysyvä. Jako kuitenkin luo kuvaa, jossa työ ja arki ovat erilaisia toimintaympäristöjä, joissa tarvitaan erilaista kielitaitoa ja joissa myös toimijuus kehittyy eri tavoin.

## 9 MAAHANMUUTTAJAN TAVOITE ON TYÖELÄMÄ

Kielitaito käytetään opetusasiakirjoissa palvelemaan muun muassa työelämän tarpeita. Tähän mennessä analyysissa on käsitelty sitä, millaisia tavoitteita koko koulutuksella annetaan ja mitä tarkoituksia kielitaito palvelee. Työelämän diskursseja on tunnistettavissa kaksi: maahanmuuttajan oma halu työllistyä ja maahanmuuttajan tarve työllistyä. Kun koulutuksia asiakirjoissa mallinnetaan kuvioilla, niiden tavoitteeksi on aina merkitty työelämä (esim. SOPS93: 30–31).

### 9.1 Koulutuksen jälkeen suunnataan työelämään

Koulutuksen työvoimapolitiittinen luonne ohjaa kuvaamaan työelämää koulutuksen luontevana jatkona. Maahanmuuttajien työllistymisestä keskustellaan myös paljon, joten yhteiskunnallinen ilmapiiri on luultavasti ohjannut tekemään koulutuspoliittisia ratkaisuja, joissa työn roolia korostetaan. Ylipäänsä lähes minkä tahansa koulutuksen yhtenä tavoitteena voi pitää työelämässä tarvittavan tiedon ja taidon opettamista (Rokka 2011: 54). Rokka (2011: 129–130) on tunnistanut yhdeksi peruskoulun opetussuunnitelman tehtäväksi *työmarkkinakansalaiseksi* kasvattamisen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä työelämän taitojen opettaminen koskee siis muitakin koulutuksia kuin työvoimapolitiittista koulutusta, johon kotoutumiskoulutus lukeutuu. Esimerkki 35 kuvaa suomalaista työelämää.

35. Tavoitteena on, että opiskelija tietää työn merkityksen suomalaisessa yhteiskunnassa toimeentulon **takaajana**, arkielämän **rytmittäjänä**, ihmissuhteiden **muodostajana** ja hyvinvoinnin **edistäjänä**. (SOPS07: 30.)

Työlle annetaan esimerkissä paljon arvoa. Johtimella *-jA* verbeistä muodostetaan tekijöitä (ks. VISK §252), mikä tässä esimerkistä tekee työstä tekijän. Työtä inhimillistetään. Verbit, joihin johdin on liitetty, ovat konnotaatioiltaan positiivisia, ja niillä määritellään isoja elämänalueita, myös tämän tutkimuksen kahta muuta pääluokkaa: arkea ja henkilökohtaista hyvinvointia. Verbi *tietää* kuvaa mentaalista prosessia. Opiskelijan roolin voi tulkita jopa työtä pienemmäksi, sillä hän on mentaalisen prosessin kokija. Jos esimerkki avattaisiin, työ olisi tekijä (vrt. *työ rytmittää arkielämän*). Esimerkin kanssa lähes identtinen virke on myös SOPS01:ssa (s. 16).

Edeltävä esimerkki on aineiston kärkein kannanotto työelämän merkityksestä. Työelämää pidetään keskeisenä tavoitteena, mutta sitä ei tyypillisesti kuvata koko elämän

kattavana hyvinvoinnin lisääjänä. Tyypillisempää asiakirjoille on kuvata työelämä tavoitteena, jonka maahanmuuttaja asettaa itse. Samaan aikaan työelämän sisältävän opetusjakson tavoitteeksi kuitenkin voidaan asettaa se, että opiskelija ylipäätänsä pystyy suunnittelemaan tulevaisuuttaan työelämässä tai jatkokoulutuksessa. Tätä havainnollistavat seuraavat kaksi esimerkkiä.

36. Jotta maahanmuuttaja **kykenee hakeutumaan** suomalaiseen työelämään ja toimimaan työelämässä menestyksellisesti, hän **tarvitsee** monipuolisia työelämätaitoja. (SOPS07: 29.)

37. Useimmat maahanmuuttajat **haluavat** päästä ammattiin tähtäävään koulutukseen sen jälkeen, kun he ovat käyneet maahanmuuttajakoulutuksen *ja/tai* kun he **kokevat** selviävänsä kielellisesti. (SOPS97: 13.)

Esimerkit 36 ja 37 on valittu työelämävalmiuksia käsittelevistä jaksoista. Molemmissa työelämä esitetään päämääränä, jonne suunnataan maahanmuuttajakoulutuksen jälkeen. Esimerkistä 37 tummennetut verbit ovat mentaalisia prosesseja. Sen sijaan, että ammatilliseen koulutukseen pääseminen esitettäisiin maahanmuuttajien tavoitteena, se esitetään haluna, jonka edellytyksiä ovat koulutus *ja/tai* kielitaito. Myös edeltävän esimerkin verbi *tarvita* kuvaa mentaalista prosessia. Esimerkissä 36 ensimmäinen lause on finaalinen (ks. VISK §1133) ja ilmaisee riippuvuutta jälkimmäisestä. Edeltävän lauseen on toteuduttava, jotta seuraava toteutuisi. Finaalisella rakenteella ilmaistaan vain harvoin jo toteutunutta, joten sen verbi ilmaisee usein modaalisuutta. Verbi *kyetä* ilmaisee modaalisuusasteikolla kyvyn riittävyyttä (ks. VISK §1567). Työelämätaitojen tarvitsemista perustellaan kyvyllä hakeutua työelämään. Esimerkki 37 perustelee työelämätaitojen opetusta opiskelijoiden omalla halulla. Työelämäjaksoa voidaan perustella myös kuten esimerkissä 38, jossa opiskelijan tavoitteeksi esitetään ammatti, jonka vaatimuksiin ammatissa voi tutustua.

38. Useimmiten opiskelija tutkii käytännön harjoittelun kautta, mitä häneltä vaaditaan hänen tavoittelemansa ammatin saavuttamiseksi. (SOPS93: 25.)

Sen jälkeen, kun työelämän merkitys suomalaisessa kulttuurissa on esitelty ja sinne siirtyminen perusteltu maahanmuuttajan omana haluna tai tarpeena, työelämää kuitenkin kuvataan alueena, josta ei koulutuksessa saada realistista kuvaa. Työelämäharjoittelu on olemassa, jotta yhteiskunnalliset realiteetit paljastuisivat opiskelijoille. Tämä ilmenee seuraavien esimerkkien tummennetuissa verbeissä.

39. Ohjatun harjoittelun tarkoitus **on luoda** opiskelijalle realistinen kuva niistä ammattien, työelämän ja/tai koulutuksen aloista –. (SOPS93: 25.)
40. Opiskelija **saa** realistisen kuvan ammateista, työtehtävistä ja niiden asettamista vaatimuksista. (SOPS01: 16.)
41. Niiden [työelämä- ja yhteiskuntataitojen] avulla opiskelija **saa** realistisen ja ajantasaisen kuvan –. (OPS12: 32.)

Adjektiivilla *realistinen* (KS s. v. *realistinen*) viitataan todenmukaisuuteen ja kaunistelemattomuuteen. Missään kolmesta esimerkistä opiskelija ei voi ilman harjoittelua ja työelämätaitojen opiskelemasta saada aitoa ymmärrystä työelämästä. Sen todellisuus erotetaan muiden opintojen tarjoamista kuvista erilaiseksi. Oletuksena voi olla myös, että opiskelijoilla on epärealistinen kuva suomalaisesta työelämästä, joten väärinkäsitys pitää korjata antamalla todenmukaisempi kuva mahdollisuuksista.

Tie työelämään ei ole vain työharjoitteluun osallistumista tai realiteettien paljastumista. Koulutustaustasta riippumatta maahanmuuttajien tie suomalaiseen työelämään kulkee usean vaiheen kautta. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen on parhaimmillaankin varsin hidas prosessi, mutta pahimmillaan koulutus täytyy käydä kokonaan uudelleen, jotta sen katsotaan vastaavan suomalaisia standardeja. (OKM 2016: 24.) Työelämän realiteetteihin kuuluu myös kielitaidon hierarkkisuus ja sen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin. Äidinkieltään käyttävät työntekijät ovat työyhteisössä erilaisessa asemassa kuin maahanmuuttaja, joka ei hallitse työyhteisössä käytetyn kielen nyansseja, esimerkiksi huumoria. (Gunnarsson 2009: 174–175.)

Vuodesta 1993 alkaen asiakirjoissa on edellytetty henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista. Suunnitelmaan sisältyy myös opiskelijan jatkosuunnitelmia. Tarve jatkosuunnitelmien laatimisesta näkyy myös siinä, että molemmissa kotoutumislajeissa (§493/1999, §1386/2010) velvoitetaan laatimaan kotoutumissuunnitelma, joka kattaa myös ohjausta ammatin valintaa varten. Koko koulutuksen kohdalla puhutaan maahanmuuttajien omien valintojen tukemisesta. Esimerkiksi SOPS01 kuvaa kotoutumiskoulutuksen tavoitetta tällä tavoin: *he pystyvät tekemään omaa elämäänsä – – koskevia suunnitelmia ja valintoja*. Ohjauksessa laadittavan henkilökohtaisen koulutussuunnitelman pitäisi tukea tämän tavoitteen saavuttamista. Kuitenkin koulutuspolkujen kuvaukset vievät ammatillisen koulutuksen tai välittömän työllistymisen suuntaan. Asiakirjojen pohjalta ei voi esittää hypoteeseja siitä, miten paljon maahanmuuttajia tuetaan etsimään jatkokoulutusmahdollisuuksia korkeakouluopintojen parista, mutta opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (OKM 2016: 24) todetaan, että ennako-oletukset ja mahdollisesti myös tottumukset johtavat maahanmuuttajien ohjaamiseen



tutuille poluille. Nämä ovat pääasiassa matalan koulutustason paikkoja, eivät välttämättä maahanmuuttajien omien halujen mukaisia.

OPS12 suosittelee kolmea polkua käytettäväksi maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Näistä yksi ohjaa akateemiseen koulutukseen tai ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja kaksi muuta uuden ammatin hankkimiseen ammatillisessa koulutuksessa. (OPS12: 14.) SOPS07 (s. 44–45) ei kuvaa polkuja näin suorasti, mutta se käsittelee aikuiskoulutusta kotoutumiskoulutuksen jälkeen, ja esiteltyt mahdollisuudet ovat ammatillisia. Tosin asiakirjassa käsitellään erikseen korkeasti koulutettuja maahanmuuttajia ja heidän mahdollisuuksiaan (SOPS07: 40–41). SOPS93 esittää kolmea mallia maahanmuuttajien jatko-opinnoille. Malleista yhdessä (Malli B) kuvataan mahdollisuutta suunnata korkeakouluopintoihin ammatillisten opintojen sijaan. Koulutuspolkujen esittämisessä ei ole tapahtunut muutosta siinä mielessä, että ammatilliset opinnot kuvataan suoraviivaisesti opetuksen jälkeisenä.

## 9.2 Ketkä osallistuvat työelämäjaksoon?

Työelämäjakso on opetusasiakirjoissa muutakin kuin mahdollisuus saada realistinen kuva suomalaisesta työelämästä ja oppia ammattisanastoa. Jakson aikana maahanmuuttajalla katsotaan olevan mahdollisuus nopeuttaa integroitumista esimerkiksi sosiaalisia verkostoja muodostamalla. Tämä näkyy seuraavissa esimerkeissä sanavalinnoissa, esimerkiksi *kontakti* ja *vuorovaikutustilanteet*.

42. Työelämään ja koulutukseen tutustuminen **tarjoaa** myös monelle suomalaiselle mahdollisuuden luonnolliseen kontaktiin maahanmuuttajan kanssa. (SOPS97: 19.)

43. Opiskelija ymmärtää kielitaidon merkityksen työtehtävissä ja työelämän vuorovaikutustilanteissa. (SOPS07:30, OPS12: 32.)

Esimerkissä 42 lauseen subjekti *tutustuminen* viittaa prosessiin, jossa työelämä ja koulutus tulevat hyvin tutuksi, perehdytyksi (KS s. v. *tuttu, tutustua*). Verbi *tarjota* tarkoittaa tässä yhteydessä tilaisuuden antamista tai mahdollisuutta (KS s. v. *tarjota*). Asiakirjoille poikkeuksellisesti mahdollisuus kuitenkin annetaan suomalaiselle. Tyypillisempää on, että toimija tai toiminnan kohde on maahanmuuttaja itse, kuten esimerkissä 43. Koulutuksen osallistujana ja opetuksen kohteena maahanmuuttajan odotetaan oppivan taitoja, joiden avulla

integroidutaan, sulaudutaan ja päädytään työelämään. Esimerkki 44 havainnollistaa kuitenkin sitä, ettei maahanmuuttaja ole yksin oppimisprosessissaan.

44. Työelämän tuntemusta ja tavoitteiden realisoitumista **edistetään** eri tavoin toteutettavien työelämäjaksojen avulla. (SOPS07: 29.)

Koko aineisto on johdonmukainen siinä, että maahanmuuttajan on saatava realistinen kuva työelämästä opintojen ja harjoittelun kautta. Oppimisprosessiin ei osallistu vain maahanmuuttaja, vaan työharjoittelu on paikka, jossa tavataan suomalaisia (esimerkki 40). Esimerkissä 44 käytetään passiivia (ks. VISK §1315), eikä esimerkistä ole sen takia selkeästi pääteltävissä, ketkä edistävät maahanmuuttajan työelämätaitoja. Toisaalta passiivi toimii tällaisissa yhteyksissä luontevasti. Työelämätaitoja käsittelevän luvun (SOPS07: 29–34) yhteydessä voidaan päätellä, että edistäminen koskee luultavimmin opetuksen järjestäjiä ja työharjoittelujakson työpaikkaa. Aineistossa tekstin halki kulkevat toimijat ovat maahanmuuttaja ja opetuksen järjestäjä. Koulutuksen järjestäjä on ensisijaisesti instituutio, jonka toiminta näkyy tämän koulutuksen kontekstissa hallinnollisena puolena. Käytännön toteutuksesta arjen tasolla vastaa opetushenkilökunta. Työelämää käsiteltäessä tekstissä kuitenkin kuvataan työympäristöä ja siellä tapahtuvaa toimintaa. Edellisessä esimerkissä työharjoittelupaikkaa vastuutetaan opetuksesta passiivilla, seuraavassa esimerkissä nesessiivirakenteella.

45. Harjoittelupaikalla **on oltava** nimetty vastuuhenkilö, joka seuraa, opastaa ja arvioi opiskelijan toimintaa ja harjoittelun toteutumista. (SOPS93: 25.)

Aineiston asiakirjat ovat harvoin yhtä suorapuheisia kuin esimerkissä 45. Esimerkissä käytetään tavanomaista nollapersoonaista nesessiivirakennetta (ks. VISK §1354). Harjoittelupaikalle annetaan esimerkissä ominaisuus, vastuuhenkilö, jonka tarkempia ominaisuuksia määritellään relatiivilauseella (ks. VISK §1164). Työpaikalla harjoittelusta vastaavalle henkilölle annetaan paljon opettajalle tyypillisesti kuuluvaa vastuuta. Vastaava lause löytyy SOPS97:sta (s. 19). Siinä edellisessä esimerkissä kuvatut verbit annetaan vastuuhenkilön tehtäväksi, mutta nesessiivirakennetta ei käytetä. Seuraava esimerkki 46 SOPS97:sta jatkaa samalla linjalla kuin edeltäjänsä.

46. Opiskelija ja opettaja käyvät yhdessä läpi työharjoittelu- tai koulutuspaikalta saadun palautteen. Kannustava palaute tutustumisjaksolta on tärkeää opiskelijan jatkosuunnitelmille. (SOPS97: 19.)

Työpaikalle annetaan vastuulleen palautteen antaminen. SOPS97 käyttää työharjoittelujaksosta nimeä tutustumisjakso, mikä viitanee siihen, ettei jakso ole kovin pitkä. Esimerkin 46 jälkimmäisessä virkkeessä relationaalinen prosessi luonnehtii palautetta opiskelijan jatkosuunnitelmien kannalta *tärkeäksi*. Palaute määritellään vielä erikseen kannustavaksi. OPS12 (s. 34) ei mainitse eksplisiittisesti ohjauksen tekijää, mutta mainitsee sekä ohjauksen että perehdytyksen tarpeen. Asiakirjassa pidetään mahdollisena, ettei työharjoittelua toteuteta vain yhdessä toimipisteessä, joten on luontevaakin, ettei yksittäistä ohjaajaa mainita.

LUKI93:ssa, LUKI12:ssa ja SOPS01:ssa ei ole työelämäharjoittelua. SOPS01:ssa on työelämää kuvaavia opintoja, mutta niiden opettaminen tapahtuu yksinomaan koulutuksessa, ei erillisessä harjoittelussa. LUKI06 kuvaa työelämäjaksoa vain opiskelijan itsensä kautta eikä työharjoittelupaikalle anneta vastuuta. Jakso on joistain muista asiakirjoista (esim. OPS12) poiketen kuvattu muiden opintojaksojen ohessa. Jaksoa kutsutaan LUKI06:ssa (s.23) työssäoppimisjaksoksi erotuksena muissa opetusasiakirjoissa käytetyistä harjoittelujaksoista.

### 9.3 Mitä työelämäopinnoissa opitaan?

Työn rooli suomalaisessa yhteiskunnassa kuvataan aineistoon sisältyvissä asiakirjoissa merkittävänä. Se toimii kaikilla arjen tasoilla ja muodostaa rytmin elämälle. Työelämäjaksolle annetaan kielitaidon kehittämiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä tehtäviä, mutta varsinkin EVK:tä käyttävät asiakirjat asettavat työelämäopintoihin muitakin sisältöjä kuin harjoittelun ja jatkosuunnitelman laatimisen. OPS12 (s. 34) rinnastaa työ- ja yhteiskuntataidot toisiinsa, sillä ne esitellään samassa luvussa ja niitä kuvataan opiskeltavan *rinnakkain* muiden opintojen kanssa. Samanlainen linkki työn ja yhteiskuntataitojen väliltä löytyy myös SOPS97:sta.

Suomalaista työelämää ja tätä kautta työelämäjaksoa kuvataan asiakirjoissa luetteloissa. Pääasiassa ne koostuvat opiskeltavien aihealueiden listaamisista. Niissä käytetään erikoiskieltä, esimerkiksi sellaisia sanoja kuin *työmarkkinajärjestelmä* ja *verotus*. Opittavia taitoja kuvataan mentaalisilla prosessiverbeillä; *hän ymmärtää, tuntee ja osaa erilaisia työelämään liittyviä asioita sekä perehtyy niihin*. Tämän perusteella työelämään liittyvät oppimisprosessit ovat mentaalisia. Prosessit kohdistuvat useimmiten erilaisiin toimintatapoihin (työelämän ja yhteisön) tai ymmärrykseen kielitaidon merkityksestä. Kolmantena juonteena kulkee oman osaamisen ja hyvinvoinnin juonne. Työelämäopintoihin kuvataan opettavan myös itsereflektion

taitoja. Seuraavassa esimerkissä vuodelta 2012 tiivistetään niitä kognitiivisia taitoja, joita opiskelijalla tulee olla mahdollisuus koulutuksen aikana harjoittaa.

47. tunnistaa vahvuuksiaan ja valmiuksiaan **elämänuraa** suunniteltaessa. (OPS12: 34.)

Esimerkissä 47 käytetään kuitenkin sanaa elämänura. Uralla viitataan ymmärrettävästi ammattiin, mutta ura voi tarkoittaa myös elämäntehtävää (KS s. v. *ura*). Tässä yhteydessä yhdyssanan määriteosalla uran elämäntehtävään viittaavaa merkitystä korostetaan. Elämänuran voi tulkita viittavan siihen, että valintoja tehdään yksi ja suunnitelmassa pysytään.

Vuonna 1993 julkaistut opetusasiakirjat pohjaavat koulutuspoliittisesti elinikäiseen oppimiseen. Yhteiskunta kuvataan jatkuvasti nopeammin muuttavana, kriisiytyvänä ja ennustamattomana. Ratkaisuna näihin ongelmiin pidetään koulutusta, jonka katsotaan voivan auttaa muutoksen aiheuttamista kriiseistä selviytymisessä. Opetussuunnitelman tehtävä on valmistella opiskelijat jatkuvassa muutoksessa elämiseen. (SOPS93: 15.) 1990-luvun alun ilmapiiriä on leimannut lama ja sen mukanaan tuoma epävarmuus. 2000-luvun puolella kirjoitetuissa asiakirjoissa ei viitata enää yhteiskunnalliseen muutokseen tai elinikäiseen oppimiseen.

SOPS07:ssa työelämäjaksoon kuuluvat työelämäjakson lisäksi työkuultuuriin tutustumisen, ammatillisen osaamisen ja urasuunnittelun kokonaisuudet. Ensimmäiseen kuuluu lähinnä tietosisältöjä. Jälkimmäiset kaksi muodostavat abstraktimman kokonaisuuden, jossa koulutuksessa ja työelämäjaksolla saadun palautteen sekä kotoutumissuunnitelman pitäisi yhdessä ohjata maahanmuuttajaa kohti tulevaa työelämää. (SOPS97: 31.) Mikään opetusasiakirjoista ei pidä koulutuksen jälkeistä tulevaisuutta esillä, mutta se ei toisaalta ole opetussuunnitelman tehtäväkään. Työelämäopinnoissa kuitenkin pidetään esillä tulevaisuutta. Se näyttäytyy SOPS07:ssa epävarmana. Toisin kuin esimerkissä 47, jossa tulevaisuus näyttäytyy kiveen kirjatulta, esimerkissä 48 tehdään useampia suunnitelmia.

48. Ensisijaisen suunnitelman lisäksi **tulee pyrkiä laatimaan** vaihtoehtoisia suunnitelmia. (SOPS07: 31.)

Tässä SOPS07 ja OPS12 eroavat toisistaan. SOPS07 esittää esimerkissä 48, että opiskelijan kanssa laaditaan ensisijainen, priorisoitu suunnitelma, mutta myös vaihtoehtoisia suunnitelmia. Verbiketju *tulee pyrkiä laatimaan* ei ilmaise ehdottomuutta, sillä verbi *pyrkiä* kuvaa yrittämistä, ei saavuttamista (vrt. tulee laatia). Prosessina se on materiaallinen, sillä lopputulos on

konkreettinen suunnitelma. Esimerkki on nollasubjektillinen (ks. VISK §1347) eli sillä voi periaatteessa tarkoittaa ketä tahansa, mutta oletettavasti tässä ohjeistetaan koulutuksen järjestäjää. Nollasubjektia ympäröivät lauseet ovat passiivissa, ja tällaisessa yhteydessä nesessiivisen rakenteen *tulee pyrkiä* voi tulkita viittaavan samaan joukkoon kuin passiivin eikä yksittäiseen henkilöön (ks. VISK §1355). Tässä yhteydessä ei ole mielekästä väittää, että suomalainen yhteiskunta ja työ olisivat asiakirjojen välillä muuttuneet niin paljon, että OPS12 kuvaisi yhtä uravaihtoehtoa talouden muutoksien takia, mutta työelämäpainotteisuutta on korostettu viime vuosina julkaistuissa asiakirjoissa paljon ja juuri maahanmuuttajien hidas siirtyminen työelämään koetaan ongelmallisena (OPH 2016, OKM 2017a).

Työelämäjakson tavoitteissa saatetaan mainita työelämän sosiaalisten taitojen opetteleminen, mutta käytännössä tavoite voi kielentyä varsin värittömästi ja yleistäen: *pystyy toimimaan vuorovaikutuksessa työyhteisönsä ja asiakkaidensa kanssa* (OPS12: 34). Työyhteisöjä on monenlaisia, eikä erilaisten toimintakulttuurien takia ole edes mahdollista asettaa tai kuvata kaikkien työpaikkojen vuorovaikutusta tarkemmin. On kuitenkin huomionarvoista, kuinka pienen osan sosiaalinen kanssakäyminen asiakirjoissa saa. Työntekijän identiteetti, jonka kasvamista työharjoittelun toivotaan tukevan, rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä muun työyhteisössä, ja erityisesti kommunikatiivisella kompetenssilla näyttää olevan yhteys yhteisöön asettumisessa ja kuulumisessa (Gunnarsson 2009: 190).

Maahanmuuttajan tulevaisuus näyttäytyy opetusasiakirjojen valossa työelämäpainotteisena. Työelämä näyttäytyy sellaisena, johon päästään ammattikoulutuksen kautta. Lisäksi SOPS01 (s. 16), SOPS07 (s. 31) ja OPS12 (s. 33) mainitsevat mahdolliseksi suunnaksi yrittäjyyden. Yrittäjyys erotetaan näin omaksi osakseen työelämässä. SOPS07:n (s. 30) opetussisällöissä mainitaan yrittäjyyden yhteydessä myös tietoisuus yrittäjien tukipalveluista. Sitä vanhemmissa asiakirjoissa ei ole mainintaa yrittäjyydestä. Tiellä työelämään on työharjoittelun ja työelämäsanaston lisäksi joukko erilaisia erityistaitoja, joita opetuksen kautta hankitaan. Konkreettisin esimerkki on työhaastattelutilanteen ja työnhaun dokumenttien kirjoittamisen harjoittelu (OPS12: 32, SOPS07: 31). Kaiken kaikkiaan suomalainen työelämä näyttäytyy kulttuurisena ympäristönä, joka on irrallaan muusta arjesta.

### 9.3 Mikä työelämässä on muuttunut?

Suomalaisen maahanmuuttopolitiikan historiassa ajatus maahanmuuttajista työvoimana on varsin tuore. Ensimmäinen maininta maahanmuuttajista työvoimaresurssina ja mahdollisesta työvoimapulasta, jota he voivat paikata, löytyy vasta 2000-luvulta. (Saarinen 2011: 149.) Se ei tarkoita, etteikö työelämää olisi jatkuvasti nähty Suomessa elävän aikuisen päämääränä. Näin ollut aineiston asiakirjoissa vuodesta 1993 alkaen. Vuoden 2006 jälkeen julkaistuissa asiakirjoissa työelämälle annetaan kuitenkin entistä enemmän painoarvoa eikä ole syytä olettaa, että tämä muuttuisi jatkossa. Kuten SOPS97 esittää esimerkissä 49, koulutuksen osallistumisen motivaatio voidaan kielentää relationaalisen prosessin kautta

49. Koulutukseen hakeutumisen merkittävimpiä motivaatiotekijöitä **ovat** työllistyminen ja työn kautta omanarvontunnon säilyttäminen. (SOPS97:13.)

Kontrastina edeltävään esimerkkiin SOPS93 lähestyy maahanmuuttajien työllistymishaluja heidän osaamisensa *käyttöarvosta* käsin. Silloin, kuten yhä (OKM 2016: 24–25), aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen prosessi on ollut pitkä. 1990-luvulla aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiselle ei tosin vielä ollut kehittynyt vakiintuneita tapoja. SOPS97 kuvaa opiskelijoiden motivaatiota hakeutua koulutuksen pariin työllistymisen näkökulmasta. Työllistyminen ja työ kuvataan esimerkissä 49 relationaalisen prosessin kautta. Motivaatiota määritellään adjektiivilla *merkittävä*. Adpositiolla *kautta* (ks. VISK §689) työ kuvataan omanarvontunnon ehtona. Muutos näiden kahden asiakirjan välillä liittyy lähinnä siihen, että työtä lähestytään enemmän maahanmuuttajan omasta näkökulmasta.

SOPS01 on poikkeus asiakirjojen joukossa, sillä se ei sisällä mainintaa työharjoittelusta ja työelämäjaksoa kuvataan vain suppeasti. Työelämä kuvataan yhteiskunnallisena realiteettina, johon on tutustuttava. Sen lisäksi sisällöt ovat kuitenkin lähinnä abstrakteja. Lauseiden subjektina on usein opiskelija, ja prosessit ovat mentaalisia: *opiskelija osaa verrata, tietää työn merkityksen ja tuntee työn hakemisen* (SOPS01: 16). Opintokokonaisuudessa *Tieto ja kokemus ammateista* mainitaan käytännön työskentely ja työssä oppiminen, mutta harjoittelulle ei anneta laajempaa ohjeistusta. Asiakirjassa ei myöskään ohjata käyttämään työelämäharjoitteluun tiettyä opintoviikkomäärää koulutuksen arviointimallissa tai todistuksessa, kuten esimerkiksi SOPS07 (s. 51) tekee. Näin ollen ajattelen, että SOPS01 keskittyy lähinnä työelämää koskevan teoreettiseen tietoon ja aihepiirin sanastoon.

Saarinen (2011) pitää vuotta 2006 leikkauskohtana työelämän ja maahanmuuttajien suhteen kuvaamisessa sekä diskurssien muutospiirteenä. Näin LUKI06 ja SOPS07 asettuisivat

ajallisesti diskurssille *maahanmuuttaja resurssina*. Työelämäopintoja on selkeästi laajennettu, ja niitä kuvataan yksityiskohtaisemmin SOPS07:ssa kuin sen edeltäjissä. Tosin asiakirja on kauttaaltaan edeltäjiään laajempi, joten koko koulutuksen sisältöjen voi katsoa laajentuneen ja tarkentuneen. Seuraava esimerkki havainnollistaa, kuinka maahanmuuttajalla on ilman suomen tai ruotsin kielen hallintaa annettavaa työmarkkinoille. Tätä ei edeltävissä asiakirjoissa ole havaittavissa.

50. Hänellä on mahdollisuus riittävän pitkän työharjoittelujakson aikana **näyttää** osaamistaan ja **markkinoida** itseään ammatti- ja kielitaitoisena työntekijänä suoraan työntantajalle ja näin helpommin päästä mukaan työmarkkinoille. (SOPS07: 32.)

SOPS07 ei vielä määrittele työharjoittelujakson kestoa. Se kuitenkin kuvataan tärkeänä koulutuksen osana. Esimerkistä 50 välittyy kuva, jossa maahanmuuttajan on todistettava, että hän ansaitsee paikan suomalaisessa työelämässä. Verbi *markkinoida* (KS s. v. *markkinoida*) voi viitata myymiseen ja mainostamiseen. On mahdollista tulkita, että maahanmuuttajan on tehtävä itsestään haluttava työntekijä. Haluttavan työntekijän ominaisuuksia ovat ammatti- ja kielitaitoisuus, jotka rinnastetaan konjunktioilla *ja*. Mikäli maahanmuuttaja onnistuu tässä, työmarkkinoille pääsy helpottuu, mutta ei välttämättä mahdollistu suoraan. Myös SOPS01 (s. 16) mainitsee työelämän vaativan erityisiä viestinnällisiä taitoja, mutta tämä korostuu SOPS07:ssa ja OPS12:ssa. SOPS07 (s. 33) asettaa työelämäjaksolle erikseen kielitaidon kehittämisen tavoitteet. Niihin kuuluu tulevaisuuteen suuntaavat *oman kielitaidon riittävyys* ja tavoitteellisuus.

OPS12 ei juuri eroa edeltäjästään siinä, miten se kuvaa työelämää. Työelämää kuvaavissa otteissa ei käytetä adjektiiveja, jotka arvottaisivat työelämää tai maahanmuuttajan taitoja. Asiakirjoissa on tyypillisesti tieto- ja viestintäteknisten taitojen jakso. OPS12 sijoittaa ne osaksi työelämäopintoja. Työelämäjakson kesto on asiakirjassa vähintään 6 viikkoa. Tämä on ensimmäinen ja ainoa kerta, kun kesto määritellään. Jakso sijoitetaan opintoihin yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (OPS 12: 34.) Aiemmista asiakirjoista poiketen OPS12 mainitsee erikseen sen, että työelämäopintojen tulee luoda ajantasainen kuva työmarkkinoiden tilanteesta ja opiskelijan mahdollisuuksista. Saarisen (2011) luokittelussa tämä asiakirja sijoittuu *ristiriitaisen maahanmuuton* diskurssille, ja asiakirja onkin julkaistu vuonna 2008 alkaneen taantuman jälkeen.

Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa työelämää ei juuri mainita. Kotoutumiskoulutus nähdään niissä luontevana jatkona opinnoille samaan tapaan kuin kotoutumiskoulutuksen tai sitä vastaavan koulutuksen jatkoksi esitetään työelämä tai ammatillinen koulutus. LUKI06 esittää mahdollisuutena parin viikon työssäoppimisjakson ja toisin kuin sen edeltäjä LUKI93

tai seuraaja LUKI12 se sisältää työn lisäksi myös yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyviä opintoja (LUKI06: 22-23).

Tutkimuksen aineisto kytkeytyy laajempiin sosiaalipoliittisiin ilmiöihin, joissa on myös käsitelty työllistymisen ja työttömyyden tematiikkoja. Osallisuuden politiikassa työllistyminen tai muu yhteiskunnalle hyödyllinen toiminta nähdään aktiivisuutena ja siten positiivisena (Siisiäinen 2010, 2014). Katisko (2011) kuitenkin kyseenalaistaa muun hyödyllisen toiminnan aktiivisuutena pitämisen ja esittää palkkatyöhön päättymisen osallisuuden päämääränä. Edeltävän kolmen luvun aikana analyysissä on palattu toistuvasti työllistymisen merkitykseen. Kahdessa edellisessä pääluvussa 7–8 olen kuvannut koulutuksen yleisissä tavoitteissa ja kielitaidossa havaittavissa olevia diskursseja, joissa työllistyminen ja työ ovat keskeisiä sivujuonteita. Työ sijoittuu tässä kuviossa yhteiskunnan tarpeeksi, osallistamiseksi, mutta myös maahanmuuttajan omaksi tarpeeksi. Molemmissa tapauksissa maahanmuuttajan toimintaympäristö laajenee työelämäjakson avulla ainakin väliaikaiseksi ja muovaa siten toimijuutta. Kysymykseksi jää, onko tämä jakso omaehtoista osallistumista, osallistamista vai pakko.



## 10 AKTIIVINEN JÄSEN SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA

Aikuisten maahanmuuttajien koulutukseen osallistujalla ei ole selkeää profiilia. He voivat olla luku- ja kirjoitustaidottomia, korkeakoulutettuja, nuoria aikuisia tai lähellä eläkeikää. Osalla heistä saattaa olla hyvinkin paljon tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta, esimerkiksi parisuhteen kautta. Osalle Suomi on täysin vieras. Jotta integroituminen toteutuisi niin, että maahanmuuttaja voisi toimia suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä, hänen on ymmärrettävä, millainen suomalainen yhteiskunta on. Tässä luvussa paneudun kuvaamaan yhteiskuntaa laajemmin kuin vain työllistymisen näkökulmasta.

### 10.1 Aktiivinen jäsenyys

SOPS93 (s. 20), SOPS97 (s. 7) ja SOPS01 (s. 7) kuvaavat maahanmuuttajan roolia yhteiskunnassa koulutuksen jälkeen sanaparilla *aktiivinen jäsen*. Aktiivinen kansalaisuus on ollut suomalaisessa politiikassa keskeinen käsite 1990-luvulta alkaen. Käsitteen syntyhistorian taustalla on pelko demokratiavajeesta kansalaisten vähäisen osallistumisen seurauksena. Väestön osallistaminen päätöksentekoon ja yhteiskunnan toimintaan kiteyttää hyvin aktiivisen kansalaisuuden ytimen. Käsitettä ei ole varattu vain aikuisten maahanmuuttajien asiakirjoja varten, vaan se ollut kiinteä osa erilaisia 1990–2000-luvun hankkeita. (Eriksson 2009: 192–194.) Katisko (2011: 33) yhdistää väitöskirjassaan maahanmuuttajan tavoitteeksi asetetun aktiivisen kansalaisuuden palkkatyöhön. Jos aktiivinen kansalaisuus typistyy työelämään pääsemiseksi, kotoutuminen on vain työväline. Tavoitteena on kärjistäen sanottuna palkkatyöhön sijoittuva kansalainen. (Katisko 2011: 32–35.)

SOPS07 (s. 10) määrittelee aktiivista jäsenyyttä pelkkää sanaparia laajemmin seuraavasti: *toimimaan aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansalaisyhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä*. OPS12 (s. 23) puhuu vastaavassa yhteydessä *mahdollisuuksista osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan sen aktiivisena jäsenenä*. Jäsenyydellä kuvataan osallisuutta, yhteisöön kuulumista ja sisällymistä. Genetiivissä oleva demonstratiivipronomini *sen* viittaa yhteiskuntaan, ja SOPS07:ssa yhteiskunta on genetiivissä. Sijamuotona genetiivi viittaa omistajuuteen (ks. VISK §1233). Tämän voidaan tulkita vahvistavan kuvaa maahanmuuttajan kuulumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Kuulumiselle kuitenkin asetetaan ehtoja, mitä seuraava esimerkki havainnollistaa.

51. – – opetuksen tavoitteena **on tukea** maahanmuuttajaa selviytymään hänelle vieraassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Tarkoituksena on, että maahanmuuttaja **pystyy vertailemaan** entisen kotimaansa ja Suomen yhteiskuntajärjestelmiä etuineen ja haittoineen sekä **ymmärtämään** yhteiskuntia muokanneet tekijät. (SOPS93: 21.)

Esimerkki 51 on asiakirjoista vanhimmasta, SOPS93:sta. Asiakirjassa yhteiskunnallisten taitojen opintokokonaisuutta ei kuvata laajasti, joten ote edustaa hyvin koko asiakirjan kuvaa yhteiskunnallisista taidoista. Suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria määritellään adjektiivilla *vieras*. Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä oletettu tekijä on opetuksen järjestäjä, jonka on mahdollistettava maahanmuuttajan selviytyminen. Jälkimmäisessä virkkeessä määritellään maahanmuuttajan itsensä saamia taitoja. Verbi *pystyä* (KS s. v. *pystyä*) viittaa myös osaamiseen ja määrittelee tässä yhteydessä MA-infinitiivissä olevia verbejä *vertailla* ja *ymmärtää*. Oleellisiksi taidoiksi nähdään materiaallinen vertaamisen prosessi ja mentaalinen ymmärtämisen prosessi. Prosessin voi mieltää osittain menneeseen suuntaavaksi, sillä verbi *muokata* on NUT-partisiipissa (ks. VISK §522). Näin osaksi opittavia taitoja voi kuvitella myös historiaa. Oletuksena on myös, että sekä lähtömaan että Suomen yhteiskuntajärjestelmissä on hyviä ja huonoja puolia.

SOPS93:n jälkeen yhteiskunnallisten valmiuksien opintokokonaisuuteen kuuluvia osia on laajennettu ja tarkennettu. Tyypillisesti asiakirjat linkittävät yhteiskunnalliset taidot kulttuuritaitoihin. Kaikissa asiakirjoissa ei kuitenkaan tehdä näin, vaan esimerkiksi OPS12 yhdistää yhteiskunnalliset valmiudet työelämään. Kuvaan tätä yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia valmiuksia ja taitoja käsittelevää kokonaisuutta yhteisellä kattokäsitteellä yhteiskunnalliset valmiudet.

## 10.2 Yhteiskunnalliset valmiudet

Jokaisessa asiakirjassa käsitellään yhteiskunnallisia valmiuksia. Kun yhteiskunnalliset valmiudet tai taidot mainitaan erillisenä kokonaisuutenaan, luodaan kuvaa, jossa maahanmuuttajalla ei ole entuudestaan tietoja Suomesta tai vastaavasta valtiosta. Suomalainen yhteiskunta kuvataan asiakirjoissa usein erilaisten virastojen tai järjestelmien verkostona. Erityisesti 1990-luvulla julkaistuissa SOPS93:ssa ja SOPS97:ssa voidaan olettaa, etteivät koulutukseen osallistujat ole juuri tienneet maasta, johon ovat muuttamassa. Koulutus oli kohdennettu vain pakolaisille. Sittemmin koulutukseen osallistujien joukko on monipuolistunut. Samalla, kun yhteiskunnalliset taidot kuvataan virastojen ja järjestelmien verkkona, rakennetaan kuvaa maahanmuuttajan elämästä ja niistä kohdista, joissa se linkittyy

suomalaisen yhteiskunnan institutionaalisiin osiin. Tämä muodostaa kuvan siitä, millaisessa ympäristössä maahanmuuttajan toimijuus kehittyy.

52. Opiskelijan kielitaito **kehittyy** vähitellen omasta lähipiiristä kohti laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä. (SOPS07: 15.)

Esimerkissä 52 kuvataan kielitaidon ja maahanmuuttajan elämänpiirin laajentumista. Kielitaito, tässä yhteydessä ilmeisesti koulutuksessa hankittava, löytää käyttötarkoituksensa lähipiiristä. Prosessia kuvataan verbillä *kehittyä* (KS s.v. *kehittyä*), jonka voi tässä yhteydessä mieltää materiaaliseksi edistymiseksi tai johonkin suuntaan muuttumiseksi. Esimerkki on nostettu opintokokonaisuuksien tavoitteita käsittelevän pääluvun alusta eikä se erittele, millaisia ovat lähipiiri ja laajempi yhteiskunnallinen viitekehys. Samassa asiakirjassa kuvataan myöhemmin (SOPS07: 26) taitojen etenemistä arkielämästä syvällisempään yhteiskunnan tuntemukseen. Tie jälkimmäiseen kulkee kielitaidon kehittymisen kautta.

Yhteiskunnallisia taitoja kuvaavan jakson opintosisällöistä ensimmäisenä esitetään tyypillisesti kokonaisuus, jossa keskeinen sisältö on suomalaisen yhteiskunnan rakenteen tunteminen. Tähän yhteyteen saatetaan linkittää maantietoa ja peruspalveluiden tuntemista. Usein kuvaus aloitetaan mainitsemalla suomalaisen yhteiskunnan rakenne ja demokratiakäsitys, mutta asiakirjoissa ei ennen SOPS06:a (s. 26) eritellä tarkemmin, mitä yhteiskuntajärjestelmä tarkoittaa tai millaisista osista se koostuu. Keskeinen ajatus yhteiskunnallisissa taidoissa on se, että maahanmuuttaja tuntee oikeutensa ja velvollisuutensa, kuten esimerkki 53 havainnollistaa.

53. Hän **tuntee** Suomen kansalaisten ja maassa laillisesti asuvien maahanmuuttajien perusoikeuksia ja velvollisuuksia. (SOPS01: 13.)

Esimerkissä 53 kuvataan mentaalilla prosessiverbillä *tuntea* (KS s. v. *tuntea*), jolla viitataan tässä yhteydessä tietämiseen. Tässä yhteydessä erotetaan Suomen kansalaiset ja maahanmuuttajat. Maahanmuuttajaa määritellään vielä tarkemmin Suomessa asumisen laillisuudella. Tämä sulkee pois mahdolliset laittomat maahanmuuttajat, joiden oikeuksia ei näin ilmaistuna käsitellä. Esimerkki 53 on transitiivinen lause, jossa perusoikeuksia ja velvollisuuksia on objekti. Partitiivissa oleva objekti ilmaisee rajaamattomuutta ja prosessin keskeneräisyyttä (ks. VISK §931). Näin opetuksessa ei joko opeteta kaikkia perusoikeuksia ja velvollisuuksia tai opiskelijan ei oleteta näitä kaikkia oppivan. Vastaavassa lauseessa SOPS07:ssä (s. 36) opiskelija *tietää kansalaisen perusoikeudet ja velvollisuudet*. Prosessi on edelleen mentaalinen, mutta ero Suomen kansalaisen ja maahanmuuttajan välillä on poistettu

tai jälkimmäistä ei enää sisällytetä opintoihin. Myös objekti on vaihtunut nominatiiviseksi totaaliobjektiksi. OPS12 (s. 36) lisää samaan yhteyteen vielä kyvyn täyttää velvollisuutensa.

Suomen kansalaisen oikeuksia tai velvollisuuksia ei eritellä tai avata asiakirjoissa. SOPS07 ja OPS12 avaavat opetuksen sisältöjä taulukoissa, joiden voi olettaa tarkentavan sitä, mitä muuten määrittelemättömäksi jäävät yhteiskuntarakenteet ja perusoikeudet ovat. Näissä taulukoissa kuvataan opetuksen aiheita sekä opetuksessa harjoiteltavia taitoja (esim. SOPS07: 26, OPS12: 36). Voidaan olettaa, että aihealueiden käsitteleminen auttaa saavuttamaan taidot. Aihealueita ei käsitellä kokonaisin lausein, vaan lähinnä substantiiveista muodostuneilla ketjuilla, joiden sanasto on yhteiskuntaan erikoistunutta. Aihealueisiin katsotaan kuuluvan Suomen historiaa, lainsäädäntöä ja yhteiskuntajärjestelmää sekä vaikuttamismahdollisuuksia kolmannen sektorin organisaatioiden kautta. Suomalainen yhteiskunta kuvautuu aihealueiden kautta instituutioituneena, ja vaikutusmahdollisuuksia kuvataan lähinnä kolmannen sektorin kautta. Toisaalta maahanmuuttajalla, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta, on vain rajalliset mahdollisuudet toimia puoluepolitiikassa. Suomalaiseen yhteiskuntaan osallistuminen, aktiivisen jäsenyyden toteuttaminen, näyttäytyy epämääräisenä, koska sitä ei tarkenneta.

Aineiston opetusasiakirjojen on omalta osaltaan tarkoitus mahdollistaa maahanmuuttajalle mielekäs elämä ja arki suomalaisessa yhteiskunnassa. Esimerkissä 54 suomalaisen elämässä merkittävä sija on erilaisilla institutionaalituneilla palvelujärjestelmillä.

54. Tavoitteena on, että opiskelija **perehtyy** Suomen sosiaaliturvaan, terveydenhoitopalveluihin, koulutuspalveluihin sekä työllistymistä edistäviin ja muihin palveluihin. – – Opiskelija **tutustuu** asuinpaikkakuntansa peruspalveluihin ja muihin julkisiin palveluihin. (OPS12: 37.)

Koska maahanmuuttajille on suunnattu vain rajallinen määrä erityisesti heitä koskevia palveluita ja koska heidän odotetaan asettuvan Suomeen elämään suomalaisille tuttua aikuisen elämää, asiakirjojen kuvauksen suomalaisesta yhteiskunnasta voi tulkita kertovan jotain siitä, mikä suomalaisessa arjessa on keskeistä. Yhteiskunta tarjoaa palveluita, jotka takaavat toimeentulon, terveydenhuollon ja koulutuksen, mutta myös mahdollisuuden työllistyä. Esimerkistä 54 tummennetun verbin *perehtyä* voi tulkita tässä yhteydessä mentaaliseksi ja verbin *tutustua* materiaaliseksi. Molemmissa tekijänä on opiskelija. Taitoja tarkennetaan taulukossa luettelemalla viranomaisten ja kunnan järjestämiä palveluita sekä yksityiset palvelut, esimerkiksi pankki.

Valtion ja kunnan instituutioiden lisäksi erityisenä perehtymisen kohteena esitetään talousjärjestelmä. Työharjoittelua ja työelämävalmiuksia kuvaavissa jaksoissa ei erikseen kuvata suomalaisen talousjärjestelmän ja sitä kautta elinkeinoelämän rakennetta. Tähän

alueeseen lasketaan SOPS01:ssa (s. 14) verotusjärjestelmä, työntekijän oikeudet ja velvollisuudet sekä yritystoiminta. Lisäksi mahdollista on huomioida kuluttajan oikeudet (esim. OPS12: 37). Tätä kautta yhteiskunnalliset taidot linkittyvät työelämävalmiuksiin. Verotuksen ja elinkeinoelämän sijoittamisessa tosin on variaatiota, sillä OPS12 (s. 32) sijoittaa sen osaksi työelämätiетouden opintokokonaisuutta. Instituutioiden lisäksi asiakirjoissa nostetaan esille tiettyjä arvoja, jotka koetaan tarpeeksi merkityksellisiksi, jotta ne mainitaan erikseen. Tätä havainnollistavat seuraavat kaksi esimerkkiä

55. Hän **perehtyy** erityisesti perheen ja lapsen asemaan Suomessa sekä käsitykseen naisen ja miehen välisestä tasa-arvosta. (SOPS01: 13, LUKI06: 22.)

SOPS97:sta alkaen jokainen asiakirja on maininnut erikseen esimerkissä 55 kuvatun perheen aseman ja sukupuolten välisen tasa-arvon. Esimerkissä perheen ja lapsen asemaa korostetaan adverbillä *erityisesti*. Sillä ei kuitenkaan enää määritetä käsitystä tasa-arvosta. Vuoden 2006 jälkeen julkaistuissa asiakirjoissa käytetään käsitettä sukupuolten välinen tasa-arvo.

56. tuntee Suomen luontoa sekä ympäristönsuojelun ja kestävän kehityksen periaatteita ja osaa hyödyntää jokamiehenoikeuksia. (OPS12: 36.)

Esimerkissä 56 nostetaan esille Suomen luonto. Myös tämä periaate on kulkenut mukana jo SOPS01:sta asti. Tässä esimerkissä sen sisältöjä on vaan eritelty tarkemmin. Rinnastuskonjunktioilla *sekä* yhdistetään Suomen luonto ja ympäristönsuojelu. Lisäksi tässä yhteydessä mainitaan jokamiehenoikeuksien hyödyntäminen. Verbin *hyödyntää* voi mieltää materiaaliseksi ja käyttöön ottamiseen liittyväksi. Luontoa kuvataan esimerkissä sekä jonakin kiinteästi suomalaisuuteen kuuluvana että jonakin, mitä voi käyttää välineenä jokamiehenoikeuksien kautta. Molemmissa esimerkeissä tekijä on maahanmuuttaja ja mentaaliset verbit *perehtyä* ja *tuntea* kohdistuvat hänen arvojensa mahdolliseen muutosprosessiin.

Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa yhteiskunnallisten valmiuksien rooli on pieni. LUKI12 (s. 22) esittää yhteiskunnan peruspalvelut osana kielenopetuksen sisältöjä ja mainitsee muun muassa kirjaston ja sosiaali- ja terveyspalvelut. LUKI06:ssa (s. 22) on yhteiskuntatietouden opintokokonaisuus, joka vastaa seuraajansa SOPS07:a vastaavaa opintojaksoa. LUKI93 ei sisällä lainkaan yhteiskunnallisia valmiuksia, mutta mainitsee, että arjen kannalta keskeisiin kohteisiin, esimerkiksi pankkiin ja terveyskeskukseen, tehdään vierailuja (LUKI93: 14).

### 10.3 Kulttuuriset valmiudet

Kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on määritelty sekä vanhassa (439/1999) että uudessa kotoutumislaisissa (1386/2010) prosessiksi, jossa maahanmuuttaja säilyttää myös oman kulttuurinsa. Kulttuuristen valmiuksien kokonaisuuteen voi kuulua kulttuurisen identiteetin kehittämisen ja tukemisen, kulttuurisen vuorovaikutuksen sekä kulttuuripalveluihin tutustumisen jaksoja (esim. SOPS01:15). Kulttuuripalveluista mainitaan tyypillisimmin kirjasto ja mahdollisesti myös erilaiset harrastukset (esim. SOPS07: 20). Opintojaksojen kuvauksiin liittyy paljon mentaalisia prosessia ilmentäviä verbejä, esimerkiksi *tiedostaa* ja *suhautua*. Tällaisia verbejä käytetään asiakirjoissa kuvaamaan eri kulttuureihin tutustumista. Usein kulttuuriset valmiudet kuvataan asiakirjoissa yhdessä yhteiskunnallisten valmiuksien kanssa. Seuraava esimerkki käsittelee kuitenkin ehtoa, joka maahanmuuttajien oman kulttuuritaustan suvaitsemiselle asetetaan.

57. Koulutuksen perustana **on** suvaitsevaisuus ja maahanmuuttajaopiskelijoiden uskonnon ja tapojen kunnioitus, mikäli ne **eivät ole** ristiriidassa ihmis- ja perusoikeuksien kanssa. (SOPS97: 8.)

Kulttuurien rinnakkaisuus ja yhdessä kehittyminen on esitetty ensimmäisen kerran SOPS93:ssa ja LUKI93:ssa. Tämä ajatus on kulkenut koulutuksessa mukana siitä asti. Vanhemmissa asiakirjoissa kulttuurista kirjoitetaan yksikössä: on suomalainen kulttuuri ja maahanmuuttajan kulttuuri. Esimerkki 57 on nostettu kohdasta, jossa käsitellään koulutuksen järjestäjälle asetettavia oletuksia, joista osa koskee opiskelijoiden kulttuuria. Esimerkin verbi on kopula ja prosessi relationaalinen ja kuuluu luonnehtivaan tyyppiin. Koulutuksen järjestäjä veloitetaan suvaitsemaan ja kunnioittamaan opiskelijoidensa uskontoa ja tapoja. Adverbiaalikonjunktio *mikäli* asettaa ehdon virkkeen päälauseelle (ks. VISK §1134), joka määrittää koulutuksen korkeimmaksi ja muut ylittäväksi arvopohjaksi ihmis- ja perusoikeudet. Sivulauseen verbi on myös relationaalinen ja luonnehtiva: jos ristiriitaa ei ole, suvaitseminen ja kunnioittaminen ovat mahdollisia.

Koulutuksen aikana kulttuureihin tutustutaan vertailemalla niitä keskenään. SOPS93:ssa (s. 21) kulttuureista etsitään etuja ja haittoja. Tuoreemmassa asiakirjassa SOPS07:ssa (s. 28) tunnistetaan ja tarkkaillaan kulttuurien välisiä eroja. Eri kulttuurien välisten erojen syiden ymmärtäminen on myös keskeinen tavoite asiakirjoissa. Koulutuksen jälkeen maahanmuuttajan elämänpiiri on monikulttuurinen. Tätä monikulttuurista sosiaalista elämää ovat tarkastelleet Reuter ja Jaakkola (2005). Heidän fokuksessaan ovat olleet viron- ja venäjänkielisten sekä

paluumuuttajien sosiaaliset yhteisöt. Tutkimuksessa havaittiin, että osallistujista kaksi kolmasosaa koki kuuluvansa osaksi ainakin yhtä omankielistä ja yhtä suomenkielistä sosiaalista verkostoa. Verkostot muodostuivat työyhteisön ja muiden ystävyysuhteiden kautta. (Reuter & Jaakkola 2005: 32–33.) Monikulttuuriseen yhteisöön kuulu myös suomalainen kulttuuri. Seuraavassa esimerkissä käsitellään maahanmuuttajan oppimisprosessia kulttuuritiedouden näkökulmasta.

58. – – opiskelija **oppi havainnoimaan** ja **tulkitsemaan** omaansa ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä arvoja, normeja ja asenteita. (SOPS07: 28.)

Esimerkissä 58 tekijä on opiskelija ja prosessi mentaalinen. Esimerkki havainnollistaa, kuinka kulttuurivalmiuksiin liittyvät tavoitteet ovat usein kognitiivisia. Verbiketjun persoonamuotoinen verbi *oppia* kuvaa mentaalista prosessia, mutta myös MA-infinitiivissä olevat *havainnoida* ja *tulkita* kuvaavat kognitiivista prosessia. Esimerkissä kulttuurin osa-alueista havainnoitaviksi nostetaan arvot, normit ja asenteet. Edellisessä luvussa havainnollistin esimerkeillä 55 ja 56 asiakirjoissa poikkeuksellisen keskeisinä pidettyjä arvoja, jotka on nostettu esille yhteiskuntaa käsittelevissä opintojaksoissa. Muuten arvoihin, normeihin ja tapoihin kohdistuvat oppimista kuvaavat osuudet sijoitetaan asiakirjoissa kulttuuristen valmiuksien yhteyteen.

Kulttuurista identiteettiä ei juuri käsitellä opintokokonaisuuksien kuvauksessa muuna kuin mainintana arvoista tiedostumisesta. Laajimmillaan kuvaukseen kuuluu syiden ymmärtäminen. Identiteettityölle ei anneta selkeitä työkaluja, mutta kulttuurisen vuorovaikutuksen taitojen mainitsemisen voi tulkita yhdeksi mahdolliseksi työkaluksi, jolla arvojen tarkasteleminen mahdollistuu. Vuorovaikutuksen mainitseminen heijastelee kotoutumislajeista (439/1999, 1386/2010) nousevaa kulttuurisen vuorovaikutuksen taitoa. Sen voi liittää myös osaksi laajempaa sosiaalisten taitojen kokonaisuutta, johon paneudun tarkemmin seuraavassa pääluvussa. Sen sijaan seuraavassa esimerkissä nostetaan esille, millaisia taitoja kulttuurien välinen kohtaaminen asiakirjoissa voi vaatia.

59. Opiskelija **kehittää** taitojaan olla vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Hän **suhtautuu** arvostavasti erilaisiin näkemyksiin ja **pystyy pohtimaan** erilaisia näkökulmia rohkeasti ja kriittisesti. (SOPS01: 14.)

Esimerkissä 59 verbit ovat jaksolle tyypillisesti mentaalisia. Taitojen kehittämisen voi tulkita materiaaliseksi, jos sen mieltää konkreettiseksi harjoitteluksi. Prosessit kohdistuvat opiskelijaan ja sitä kautta hänen mieleensä. Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä taitoja kehitetään erityisesti suhteessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Taustalla voi olla

implisiittinen oletus, että saman kulttuuritaustan jakavien kanssa vuorovaikutus sujuu. Seuraavassa virkkeessä opiskelijalta odotetaan tiettyjä arvoja. Adjektiivivi *arvo* (KS s. v. *arvo*), josta on johdettu adverbivi *arvostavasti*, saa monia positiiviseksi tulkittavia tarkoituksia, esimerkiksi merkityksellisyyden tai jonkin pitämisen hyvänä. Näin esimerkissä erilaisiin näkemyksiin tulee suhtautua myönteisesti. Verbi *pystyä* ilmaisee tässä yhteydessä kykyä (ks. VISK §1567). Pohtimisen laatua tarkennetaan adverbeilla *rohkeasti* ja *kriittisesti*. Kun nämä ehdot toteutuvat, jakson tavoitteeksi asetettu vuorovaikutuksen kehittyminen on mahdollista (SOPS01: 14).

Vastaava vuorovaikutusta kuvaava jakso löytyy myös SOPS07:sta (s. 28) ja OPS12:sta (s. 38). Niissä suhtaudutaan näkemyksiin *arvostavasti* tai *hyväksyvästi*. Aineiston valossa kulttuurien välinen vuorovaikutus nähdään positiivisena asiana, joka toisaalta edellyttää joissain tapauksissa ajattelutapojen muutosta.

60. Opetuksessa **tulee pyrkiä tunnistamaan** ja **käsittämään** sellaisia näkymättömiä kulttuurieroja, joihin törmääminen voi aiheuttaa eripuraa ja ristiriitoja. (OPS12: 38.)

Kulttuuristen ja yhteiskunnallisten valmiuksien luvuissa tekijänä on tyypillisesti opiskelija. Esimerkissä 60 kuvataan opetuksen järjestäjää tekijänä. Lauseessa on pitkä verbiketju, joka rakentuu nesessiivisen *tulla*-verbin ympärille. Tässä yhteydessä verbi *tulla* vetoaa normiin ja on tyypillinen säädöstekstille (ks. VISK §1577). Nesessiivisille rakenteille on tavanomaista esiintyä nollapersoonassa, kuten tässäkin tapauksessa on (ks. VISK §1354). Kokonaisuudessaan rakenne velvoittaa koulutuksen järjestäjää keskittymään kulttuurieroihin, jotka määritellään näkymättömiksi. Eroja määritellään vielä relatiiviproadverbilla *joihin* alkavalla sivulauseella. Törmääminen on harvoin tahallaan aiheutettua, vaan pikemminkin yllätys tai sattuma (KS s. v. *törmätä*). Lopputulos voi olla kielteinen, riitaisa. Opetuksessa on siis torjuttava mahdollisuus riitaisiin kohtaamisiin eri kulttuurien välillä. Ennen OPS12:ta julkaistuissa asiakirjoissa kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa ei nosteta esille ristiriitojen mahdollisuutta. Esimerkki on kuitenkin mahdollista liittää osaksi laajempaa diskursiivista muutosta, jossa maahanmuuttoon kriittisesti tai kielteisesti suhtautuvat äänet ovat voimakkaammin läsnä julkisessa keskustelussa (ks. Saarinen 2011, Pöyhönen & Tarnanen 2015). Seuraava esimerkki käsittelee opetushenkilöstöön kohdistuvia vaatimuksia tässä kulttuuriristiriitojen leikkauspisteessä.

61. Maahanmuuttajakoulutuksen toteutuksessa **on valittava** sellaisia toimintatapoja, jotka **vaikuttavat** myönteisesti suomalaisten asenteisiin muista kulttuureista tulevia kohtaan. Näin **lisätään suomalaisten valmiuksia erilaisten kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen**. (SOPS97: 8, kursiivi alkuperäinen.)



Maahanmuuttajien ja suomalaisten mahdolliset kulttuuriristiriidat ovat olleet läsnä myös ennen OPS12:ta. Integroitumisprosessin on katsottu (ks. luku 6.1) koskettavan maahanmuuttajan lisäksi myös suomalaisia. Tämä näkyy kuitenkin harvoin asiakirjoissa, koska ne pysyvät tiukasti opetuksen viitekehyksessä. Verbiketju *on valittava* on nesessiivinen ja velvoittaa siten koulutuksen toteuttajia. Toimintatapoja määritellään tarkemmin relatiivipronominilla alkavalla alisteisella sivulauseella. Tämä sivulause ja sitä seuraava virke koskevat suomalaisissa tapahtuvaa muutosta, jonka tulisi tapahtua koulutuksen kautta. Implisiittisesti esimerkissä 59 kuitenkin käsitellään maahanmuuttajia ja sitä, mitä heidän tulisi koulutuksesta oppia, jotta kulttuurien välinen vuorovaikutus sujuisi.

## 10.4 Ajallinen jatkumo

Aktiivinen jäsenyys yhteiskunnassa on koulutuspoliittinen tavoite, joka ei koske vain maahanmuuttajia. Se on pysynyt kiinteänä osana asiakirjoja ensimmäisestä asiakirjasta alkaen. Jäsenyys määrittyy osallistumisena ja yhteiskuntaan vaikuttamisena. Vaihtoehtoiksi kuvataan palkkatyö, järjestötoiminta ja mahdollisesti poliittinen osallistuminen. Tässä ei ole tapahtunut muutoksia. Kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet sekä ne kohdat, jotka erottavat maahanmuuttajan kansalaisesta, ovat kulkeneet osana asiakirjoja ja myös joissain tapauksissa rajoittavat maahanmuuttajan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Vasta OPS12 puhuu velvollisuuksien täyttämisestä, mutta lisäys tuskin on merkittävä suuressa mittakaavassa.

Suomalaisen yhteiskunnan instituutiot ovat pysyneet samoina. Maahanmuuttajan on keskeistä tuntea hänen toimeentuloonsa ja terveyteensä liittyvät palvelut siinä missä kenen tahansa muunkin. Sosiaali- ja terveystalveluiden lisäksi koulutus kulkee asiakirjoissa osana yhteiskunnallisia valmiuksia. Ammatillista koulutusta pidetään yhtenä keskeisimmistä, ellei jopa keskeisimpänä, maahanmuuttajan vaihtoehtoista koulutuksen jälkeen, ja muun koulutusjärjestelmän tunteminen on tärkeää mahdollisten perheenjäsenien näkökulmasta.

Asiakirjoista välittyy kuva, jonka mukaan maahanmuuttajan arvomaailma voi olla ristiriidassa suomalaisen kanssa. Suomalaiset arvot ja normit esitetään monoliittina, josta ei erotu mahdollisia erimielisyyksiä, eikä vähemmistöjen mahdollisesti erilaisia arvoja tai normeja mainita. Keskeisinä juuri maahanmuuttajille siirrettävinä arvoina pidetään sukupuolten välistä tasa-arvoa, perheen ja lasten asemaa sekä kestäväää kehitystä. Sukupuolten välinen tasa-arvo on ollut osana asiakirjojen sisältöä. Kestävän kehityksen arvot ovat olleet osa asiakirjoja vuodesta 2001 alkaen. Yhteiskunnallisten valmiuksien lisäksi myös kulttuuristen

valmiuksien kokonaisuudessa esitetään arvoja, jotka koulutuksessa tulisi välittää. Nämä arvot liittyvät erityisesti suomalaisen yhteiskunnan normien ja arvojen hyväksymiseen, mutta myös kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja sen mahdollisimman suureen sujuvuuteen. Koulutus asetetaan näin implisiittisesti vastuulliseksi mahdollisista kulttuuriristiriidoista koulutuksen ulkopuolella, koska se ei ole onnistunut välittämään arvoja tai yhteiskunnan hyväksymiä vuorovaikutuskäytänteitä.

Kokonaisuudessaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen valmiuksien kuvaamisessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa yhteiskunnalliset tai kulttuuriset valmiudet eivät ole erikseen esillä ja silloin, kun ne ovat, ne esitetään kontekstissa, joka viittaa enemmän oman elämän rakentamiseen yhteiskunnassa kuin mahdollisiin arjessa tai työelämässä esiintyviin ristiriitoihin. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa keskitytäänkin selvästi muuta aineistoa enemmän mahdollisimman hyvän elämän perusteiden rakentamiseen. Seuraavassa analyysiluvussa paneudunkin tarkemmin siihen, miltä maahanmuuttajan oma elämä ja henkilökohtainen kasvu näyttävät asiakirjoissa.

# 11 KOULUTUS LISÄÄ MAHDOLLISUUKSIA HYVÄÄN ELÄMÄÄN

Maahanmuuttajan on rakennettava elämänsä tietyiltä osin uudelleen asuinmaan vaihtuessa. Uudessa kotimaassa tarvitaan kielitaitoa, jota ei välttämättä entuudestaan ole. Työelämä ja yhteiskunta toimivat tavoilla, jotka eivät ole tuttuja. Muutos on merkittävä, ja sen keskellä on rakennettava itselleen elämä. Tässä luvussa käsittelen sitä, millaista elämää maahanmuuttaja ohjataan rakentamaan uudessa asuinmaassaan. Luvussa sivutaan itsetuntoa, sen kehittymistä, arjen tasapainoa, maahanmuuttajan läheisiä, tulevaisuudenkuvia ja sitä, millaisista palikoista elämä jatkossa koostuu sekä miten koulutus voi tarjota tukea tässä prosessissa. Tässä luvussa käsitellään diskursseja, jotka liittyvät maahanmuuttajan kasvuun ja hyvinvointiin hänen omasta näkökulmastaan ja yhteiskunnan tarpeista käsin.

## 11.1 Koulutus auttaa kantamaan vastuuta

Maahanmuuttajien kotoutumisprosessiin liittyvissä keskusteluissa on usein ilmaistu huolta siitä, ettei kotoutuminen toteudu sosiaalisella tasolla. Suomessa aikuisen elämään kuuluu tietty itsenäisyys, joka toteutuu palkkatyön kautta. Maahanmuuttajien kohdalla työllistymisen prosessit ovat hitaampia. Kun ensimmäiset suositukset julkaistiin vuonna 1993, syrjäytymiseen liittyvää tematiikkaa ei asiakirjoissa käsitelty. Sen seuraajassa vuodelta 1997 syrjäytyminen ja maahanmuuttajien kyky ottaa vastuu omasta toimeentulostaan ovat kuitenkin esillä koulutuksen tarkoitusta ja arvoja käsittelevässä luvussa. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä muutosta asiakirjojen välillä.

62. Maahanmuuttajakoulutus **ehkäisee** syrjäytymistä ja **lisää** maahanmuuttajan mahdollisuuksia hyvään elämään. Koulutus **lisää** maahanmuuttajan mahdollisuutta **työllistyä** ja **ottaa** itse vastuu omasta ja mahdollisen perheensä toimeentulosta. (SOPS97: 10.)

Eksplisiittisesti suurin yhteys hyvän elämän ja maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen väliltä löytyy SOPS97:ta. Koulutuksen katsotaan torjuvan syrjäytymistä, mitä voi pitää aktiivisen jäsenyyden ja yhteiskuntaan osallistumisen vastakohtana. Verbi *syrjäyttää* (KS s. v. *syrjäyttää*) liitetään jonkin tai jonkun tieltä työntämiseen tai käytöstä poistamiseen. Syrjäytyminen on tuskin ymmärretty 1990-luvulla samoin kuin 2010-luvulla (ks. syrjäytymisen käsitteen historiasta Lämsä 2009). Esimerkissä syrjäytyminen on ensimmäisessä lauseessa ja hyvä elämä vasta seuraavassa. Koulutus kuitenkin antaa mahdollisuuksia elää hyvää elämää.

Esimerkin 62 toisessa virkkeessä laajennetaan sitä, millaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajalla on koulutuksen jälkeen. Ne ovat luvussa 10 käsitelty työelämä ja sitä kautta toimeentulosta vastaaminen. Elämä ja arki ovat työelämää laajempia kokonaisuuksia, mutta voidaan olettaa, että Suomessa aikuisuuteen kuuluu itsenäisyys, joka toteutuu usein palkkatyön kautta.

Itsenäisen elämän tukeminen ja mahdollistaminen on keskeinen ajatus luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoissa. Suomi on valtio, jossa aikuisen on osattava lukea ja kirjoittaa työllistyäkseen ja hoitaakseen omat asiansa. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa kulkee mukana ajatus ihmisenä kasvamisena ja kehittymisenä muutenkin kuin edellä mainitut taidot haltuun ottamalla.

63. Jokaisen **tulisi saada** nämä perustaidot, jotta hän **voisi kehittyä** täytenä ihmisenä, jotta hän **voisi vaikuttaa** elämänoloihinsa ja elämänlaatuunsa, jotta hän **voisi kasvattaa** lapsiaan ja opiskella itse, kehittää itseään, osallistua työelämään, nauttia vapaa-ajasta ja siirtää ja kehittää kulttuuriaan. (LUKI93: 9.)

Esimerkki 63 LUKI93:sta kuvaa, miten tärkeinä luku- ja kirjoitustaitoa sekä numeerisia taitoja on pidetty 1990-luvun alusta asti. Asiakirjoissa käytetään tyypillisesti termejä opiskelija tai maahanmuuttaja, joten universaali kvanttoripronomini *jokainen* on harvinainen. Kun konditionaali esiintyy hallitsevassa lauseessa konjunktion *jotta* kanssa, se ilmaisee syytä tai ehdon, jonka on toteuduttava, jotta alisteinen lause voi toteutua. Esimerkin verbit esiintyvät ketjuissa, joista ensimmäinen *tulisi saada* on nesessiivinen. Sitä seuraavat verbiketjut rakentuvat verbin *voida* ympärille. Verbi ilmaisee mahdollisuutta (ks. VISK §1566). Erotuksena kotoutumiskoulutukselle luku- ja kirjoitustaidon koulutus mahdollistaa niin ihmisenä kehittymisen kuin lasten kasvattamisenkin sekä vapaa-ajasta nauttimisen.

## 11.2 Arjen taidot ja elämänhallinta

Suomalainen arki lienee erilaista kuin se, mihin maahanmuuttaja on tottunut. Arjen taidoiksi ja elämänhallinnaksi kutsutussa opintokokonaisuudessa keskeisiä opiskeltavia sisältöjä ovat arkielämän tilanteet, tietyt suomalaisen kulttuurin piirteet, oma hyvinvointi ja terveys sekä vastuu omasta elämästä. Luvussa 7.1 on avattu maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteiden yleistä luonnehdintaa ja usein niissä puhutaan kyvystä ottaa vastuu omaa elämää koskevista ratkaisuksista. Seuraavassa esimerkissä palataan koko koulutuksen päätavoitteeseen. Ote on vuodelta 1997, mutta sisältö on vastaava myös sitä vanhemmissa asiakirjoissa.

64. – – **antamalla** heille sellaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että he **pystyvät tekemään** omaa elämäänsä ja mahdollisen perheensä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja – –. (SOPS07: 10.)

Valmiudet on mahdollista antaa tai saada asiakirjasta riippuen. SOPS07:ssa ne valmiudet annetaan koulutuksen välityksellä. Verbi *pystyä* kuvaa kykyä tehdä suunnitelmia ja valintoja (ks. VISK §1567). Esimerkissä maahanmuuttajat ovat aktiivisia toimijoita. Lauseen voi tulkita niin, että ilman koulutusta maahanmuuttajilla ei ole tarpeeksi tietoa tai taitoa tehdä näitä valintoja. Vastaava valintoja ja suunnitelmallisuutta kuvaava ote löytyy oikeastaan jokaisesta asiakirjasta koulutuksen tehtäviä ja tavoitteita käsittelevistä luvuista. Näin se toimii kontekstina myöhemmin tarkemmin kuvattaville arjenhallinnan taidoille.

Elämänhallinta on kulkenut SOPS93:sta ja LUKI93:sta asti mukana asiakirjoissa. Opintokokonaisuus suuntaa tulevaisuuteen. Ilman elämänhallinnallisia taitoja maahanmuuttaja voi passivoitua tai syrjäytyä, mitä koulutuksella pyritään aktiivisesti torjumaan. Samalla elämänhallinnalliset valmiudet mahdollistavat integraation esimerkiksi työelämään tai kunnianhimoisimmillaan suuntana on *yhteiskunnallisten rakenteiden ja toimintamekanismien ja niiden muutosprosessin ymmärtäminen* (SOPS93: 22). Vähemmän korkealentoisella tasolla elämänhallinnallisten taitojen opetuksessa keskeisenä on pidetty taitojen siirtymistä käyttöön arjessa mahdollisimman nopeasti (esim. SOPS07: 22). Tällaisia nopeasti käyttöön siirtyviä taitoja ovat esimerkiksi rahan käyttäminen, aikataulut ja ruokaostosten tekeminen. Vaikka syrjäytymisen torjuminen ja osallistumisen tukeminen liittyvät maahanmuuttajan omaan hyvinvointiin ja tahtoon sekä siihen yhdistyviin diskursseihin, ne kuvaavat myös yhteiskunnan tarpeita: syrjäytynyt ei osallistu esimerkiksi palkkatyöhön.

Arjen taidot linkittyvät yhteiskunnallisiin taitoihin. SOPS01 (s. 13) ja SOPS07 (s. 22) esittävät arjen kannalta oleelliseksi taidoksi omalla kotipaikkakunnalla liikkumisen sekä julkisten palveluiden tuntemisen. Tarkemmin julkisia palveluita kuvataan yhteiskunnallisissa valmiuksissa (ks. luku 10.2). Kahdessa edellä mainitussa asiakirjassa arjen hallinnan taidot ovat oma opintokokonaisuutensa. Muissa ne on yhdistetty osaksi muita opintoja. Arkeen kuuluu paikasta toiseen liikkumisen lisäksi myös taloudenhoitoa. Erikseen mainitaan myös asumisen kysymykset tarkentamatta sen enempää, millaisia nämä kysymykset mahdollisesti ovat. Myös suomalainen ajankäyttö ja aikataulut yhdistetään arjen taitoihin. (SOPS01: 13, SOPS07: 22.) Suomalaisen yhteiskunnan perustoimien ohella koulutukseen sisältyy myös opiskelijan omaan hyvinvointiin kohdistuvia sisältöjä, joita havainnollistan seuraavalla esimerkillä.

65. Opiskelija **tietää** terveellisten elämäntapojen, ravinnon ja liikunnan merkityksen hyvinvoinnille. Hän **tuntee** tapoja pitää huolta omasta fyysisestä ja psyykkisestä terveydestään ja **osaa pitää** yllä työ- ja toimintakykyään. (SOPS01: 13.)

Hyvinvointiin kuuluvat myös terveelliset elämäntavat, jotka mainitaan SOPS01:n lisäksi SOPS07:ssa (s. 22). Esimerkissä 65 tekijä on opiskelija, ja prosessit mentaalisia. Opiskelija tietää ja tuntee, mutta ei välttämättä toimi tietojensa mukaisesti. Lainauksen ohessa ei eritellä tarkemmin, mitä terveelliset elämäntavat ovat, kunhan ne tuntee itse ja voi siten opettaa lähipiirilleen. Hyvinvoinnin osa-alueiksi voi esimerkin perusteella laskea terveelliset elämäntavat, ravinnon ja liikunnan. Terveysteen kuuluu tässä yhteydessä fyysinen ja psyykinen osa-alue. Myös tällä alueella pidetään keskeisenä työkykyisyyttä.

Vapaa-ajasta ei asiakirjoissa juuri puhuta. Se ei ole työllistymisen tai jatkokoulutuksen kannalta oleellista, eikä heterogeenistä ryhmää voi toisaalta saman harrastuksen pariinkaan ohjata. Kulttuuristen valmiuksien kokonaisuudessa mainitaan joitain Suomen keskeisistä kulttuuripalveluista, erityisesti kirjasto. Mahdollisista muista harrastusmahdollisuuksista ei siinä mainita.

66. **tuntee** harrastusmahdollisuudet ja osaa hakeutua urheilu-, liikunta-, musiikki-, teatteri- tai taideharrastuksen piiriin tai käden taitoja harjaannuttaviin opintoihin. (SOPS07: 23.)

Myös esimerkki 66 kuvaa mentaalista prosessia verbillä *tuntee*. Jälkimmäinen verbiketju *osaa hakeutua* on materiaallinen ja kuvaa konkreettista taitoa etsiä harrastuksen pariin. Missään muussa asiakirjassa ei eritellä harrastus- ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksia yhtä laajasti kuin SOPS07:ssa. Vaihtoehdot tukevat terveellisiä elämäntapoja ja ovat mitä luultavimmin tyypillisiä suomalaisia harrastuksia, joiden parissa viihtyvät niin aikuiset kuin lapsetkin.

Sosiaalisesta elämästä, kuten ystävyysuhteiden muodostamisesta, ei asiakirjoissa juuri puhuta. Ihmistä voidaan kuvata olentona, jolla on fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tarpeita, joten näiden opintokokonaisuuksien kuvaamisessa sosiaalinen puoli jää uupumaan. Sosiaalisia taitoja kuvataan kulttuuristen valmiuksien jaksoissa elämänhallinnan sijasta.

67. Opiskelija **kehittää** vuorovaikutustaitojaan kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. (OPS12: 38.)

68. *Tavoitteena on lisäksi edistää maahanmuuttajan hakeutumista tasavertaisiin kontakteihin suomalaisissa yhteisöissä ja järjestöissä ja rikastuttaa näin suomalaista yhteiskuntaelämää.* (SOPS97: 13.) Kursiivi alkuperäinen.

Vuorovaikutustaidoissa maahanmuuttaja kehittää taitojaan. Esimerkissä 67 ei eritellä, mistä kulttuuritaustoista on mahdollisesti kyse, mutta oletettavasti yksi kohdattavista kulttuureista on suomalainen. Verbinä *kehittää* (KS s. v. *kehittää*) viittaa johonkin suuntaan muuttumiseen tai

muokkautumiseen. Sen voi tulkita mentaaliseksi eli muutos on enemmän kognitiivinen, tai materiaaliseksi. Tällöin kehittyminen näkyy konkreettisenä muutoksena taidoissa. Konteksti ei tässä avaa, kumpaan luokkaan verbi tässä yhteydessä enemmän kuuluu. Esimerkissä 68 vuorovaikutussuhteita haetaan suomalaisten kanssa. Verbillä *rikastuttaa* (KS s. v. *rikastuttaa*) viitataan tässä positiiviseksi mielletävään vaurastumiseen tai monipuolistumiseen. Proadverbilla *näin* kuvataan tapaa (ks. VISK §668). Esimerkissä opetuksen on tarkoitus vaikuttaa edistävästi tasavertaisten kontaktien syntymiseen. Tasavertaisia kontakteja lienevät esimerkiksi ystävyyssuhteet.

### 11.3 Hyvän elämän perustaidot

Luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat asettavat tavoitteekseen sen, että koulutus jatkuu perustaitojen hankkimisen jälkeen muussa maahanmuuttajakoulutuksessa. Ennen maahanmuuttajakoulutukseen siirtymistä on hallittava perustaidot tai -oikeudet. Asiakirjojen nimet antavat olettaa, että keskeisiä perustaitoja ovat luku- ja kirjoitustaito. Kaikissa asiakirjoissa on myös numeeristen taitojen harjoittelua varten jakso.

LUKI06 (s. 8) on ottanut huomioon Euroopan komission asiakirjan *Towards a European qualification framework for lifelong learning* (EQF 2005), jossa kuvataan kahdeksan perustaitoa, joihin kuuluvat äidinkieli, vieraat kielet (erityisesti asuinmaan kieli), matematiikka, sähköiset viestimet ja informaatioteknologia, oppimaan oppiminen, sosiaaliset taidot, yrittäjyys sekä itseilmaisu kulttuurin keinoin. Dokumentti on päivitetty viimeksi vuonna 2017 ja julkaistu Suomeksi vuonna 2009 (ks. EQF 2009). Tämän asiakirjan jälki ei luonnollisesti näy LUKI93:ssa, mutta se kuvaa perustaidot pääosin samalla tavalla, vaikka yrittäjyys ja informaatioteknologia jäävät mainitsematta. LUKI12 ei viittaa suoraan EQF-dokumentteihin, mutta se ei merkittävästi poikkea niistä. Seuraavissa kolmessa esimerkissä paneudun tarkemmin luku- ja kirjoitustaidon opetuksen koko koulutuksen päämääriin sekä niiden ja perustaitojen väliseen yhteyteen.

69. Koko opetuksen päämääränä on, että aikuinen **pystyisi toimimaan** itsenäisesti vieraassa maassa. (LUKI93: 10.)

Luku- ja kirjoitustaidon kolmessa opetusasiakirjassa koko koulutuksen tavoite ei ole oikeastaan muuttunut. Myös aineiston muissa asiakirjoissa itsenäinen, omaehtoinen elämä on yksi suurimmista tavoitteista, jota koulutus tukee. Esimerkissä 69 korostetaan päämäärän tärkeyttä määrittelemällä sitä adjektiivilla *koko*. Alisteisessa sivulauseessa tekijä on aikuinen. Konteksti

antaa kuitenkin ymmärtää, että kyse on maahanmuuttajasta. Verbiketju *pystyisi toimimaan* on konditionaalissa ja ilmaisee tässä suunniteltua tai toivottua asiantilaa (ks. VISK §1592). Verbi *toimia* on prosessina materiaallinen. Toiminnan laatua määritellään adverbilla *itsenäisesti*. Verbi *pystyä* kuvaa kykyä toteuttaa sen jälkeen määritelty itsenäinen toimiminen (ks. VISK §1567). LUKI93:n seuraajassa LUKI06:ssa samaan aihepiiriin palataan opiskelijan näkökulmasta.

70. – – opiskelija **saa** riittävät kielelliset taidot arkielämän perustarpeisiin ja **oppii** oman elämänsä kannalta tärkeää sanastoa ja ilmaisuja. (LUKI06: 11.)

Esimerkissä 70 tekijä, opiskelija, saa (KS s. v. *saada*) käyttöönsä taitoja, joilla arkielämän perustarpeet on mahdollista hoitaa. Verbi *saada* voidaan tässä yhteydessä tulkita sekä materiaalisesti että mentaaliseksi: kielitaito on joko kognitiivinen tai konkreettinen. Perustaitoja ei määritellä tässä erikseen muuten kuin kielellisiksi, mutta oletettavasti taidot karttuvat koulutuksen aikana. Kielitaidon osa-alueiksi määritellään sanasto ja ilmaukset. Niitä taas määritellään oman elämän tarpeiden kautta. Oppiminen sen sijaan on mentaalista prosessia kuvaava verbi. Seuraavassa esimerkissä vuodelta 2012 taitoja laajennetaan edeltävän esimerkin kielellisistä taidoista myös arjen hallintaan ja numeerisiin taitoihin.

71. Toimiakseen ja selviytyäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa opiskelija **tarvitsee** kielitaidon lisäksi numeerisia taitoja ja suomalaiseen arkeen liittyvää osaamista sekä tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä. (LUKI12: 21.)

Esimerkki 71 alkaa finaalarakenteella, jossa A-infinitiivin translatiivissa olevat *toimiakseen* ja *selviytyäkseen* edellyttävät hallitsevan lauseen toteutumista, jotta nekin toteutuisivat (ks. VISK §513). Tämä johtuu verbistä *tarvita* (ks. VISK §513), joka tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että ilman sen rektiössä olevia taitoja opiskelijan on vaikea pärjätä. Tässä esimerkissä perustaidot ovat kielitaito, numeeriset taidot, arjenhallinnalliset ja yhteiskunnalliset taidot sekä työelämävalmiudet. Esimerkeissä 69–71 ei näin ole merkittäviä eroja siinä, mikä koko luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoite on. Eroa ei ole myöskään siinä, millaisia perustaitoja opetukseen sisältyy,

Perustaidoista tärkeimmät linkittyvät yhteen perusoikeuksien kanssa. Aineiston asiakirjoissa korostuvat oikeus äidinkieleen, asuinmaan kieleen ja numeerisiin taitoihin. Näihin taitoihin panostetaan asiakirjoissa eniten, vaikkakin esimerkiksi omalla äidinkielellä lukemaan oppiminen voikin jäädä toteutumatta. Kielitaitoa kokonaisuutena on käsitelty luvussa 8, joten kuvaan tässä vain luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa esiintyviä kokonaisuuksia. Asiakirjoissa opintokokonaisuuksia ovat viestintä, lukutaito, numeeriset taidot ja kirjoittaminen (LUKI93:



13–16, LUKI06: 15–18, LUKI12: 22–27). Otsikoiden ja kokonaisuuksien tasolla niissä ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia, joten lasken ne perustaitojen ytimeksi. Perustaidoissa kuitenkin painotetaan suullista kielitaitoa kirjallista enemmän, mitä seuraava esimerkki havainnollistaa.

72. Opetuksessa **edetään** puheesta kirjoitukseen. Suullisen kielitaidon oppiminen **on** ensisijaista kirjallisiin taitoihin verrattuna, kun **opetetaan** kielitaidottomia opiskelijoita. (LUKI06: 15.)

Aineistossa ei tyypillisesti esitetä esimerkin 72 kaltaisia väitteitä, mutta toisaalta toisen kielen opiskelussa kielitaitoa pääsee harjoittamaan suullisesti varsin usein ja esimerkiksi yhteiskunnallisissa valmiuksissa kuvatut virastot edellyttävät suullista kielitaitoa. Tämä ei tarkoita, etteikö kirjallisia taitoja arvostettaisi yhtä paljon. Esimerkissä 72 edeltävä väite on kirjoitettu auki. Passiivisilla verbeillä *edetään* ja *opetetaan* viitataan opetuksen järjestäjätahoon. Esimerkin toisen virkkeen aloittava hallitseva lause on relationaalinen ja luonnehtii oppimista. Suullisen kielitaidon merkitystä korostetaan adjektiivilla *ensisijainen*. Virkkeen päättää adverbiaalikonjunktioilla *kun* alkava sivulause. Konjunktio ilmaisee temporaalista suhdetta, joka tässä yhteydessä viittaa prosessien samanaikaisuuteen (ks. VISK §1123). On myös kiinnostavaa, että opiskelijat määrittävät *kielitaidottomiksi*, koska he eivät hallitse opetettavaa kieltä. Heidän muuta kielitaitoaan ei tunnisteta.

Kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taitojen katsotaan asiakirjoissa liittyvän toisiinsa (esim. LUKI12: 23). Niissä keskeisimmät tavoitteet koskevat arkielämän keskeisten kysymysten ja puheen aiheiden ymmärtämistä (LUKI12: 23, LUKI06: 16, LUKI93: 13). Arkielämän aihepiirit ovat samoja kuin muissa asiakirjoissa. Keskeisinä sisältöinä pidetään henkilötietoja, perhettä, lähiympäristöä ja tunteita (esim. LUKI06: 16). Näistä erityisesti viimeisin on helppo yhdistää hyvinvointiin. Kuuntelemista ja puhumista pidetään ensisijaisina taitoina, jonka päälle lukutaidon ja numeeriset taidot on mahdollista rakentaa. Seuraava esimerkki ilmentää perustaitojen oppimisprosessia.

73. Lukutaidon omaksuminen **voidaan nähdä** myös uudessa kulttuuriympäristössä tapahtuvana kasvuprosessina, jossa opiskelija **oppi** kielitaidon lisäksi toimimaan kirjallista viestintää painottavassa yhteiskunnassa. (LUKI12: 25.)

Suomessa aikuiselta edellytetään luku- ja kirjoitustaitoa. Näiden taitojen puute estää osallistumisen monella yhteiskunnan osa-alueella. Esimerkin 73 verbiketju *voidaan nähdä* saa tässä yhteydessä merkityksen mahdollisuutena ymmärtää tai tulkita (KS s. v. *nähdä*) oppimista kasvuprosessina. Prosessin laatua tarkennetaan relatiiviadverbiaalilla alkavassa sivulauseessa. Implisiittisenä oletuksena on, ettei opiskelijan lähtömaassa ole painotettu kirjallista viestintää,

sillä suomalaista yhteiskuntaa määritellään sen kautta. Hallitsevan lauseen passiivi lienee tulkittava geneeriseen joukkoon kohdistuvaksi, mutta asiakirjan oletettu lukija on koulutuksen järjestäjä. Seuraava esimerkki havainnollistaa opetuksen taustalla vaikuttavien periaatteiden näkymistä asiakirjoissa.

74. Toiminnallisella tasolla kirjoittamisen tavoitteena on, että opiskelija **osaa viestiä** välittömiä tarpeita lyhyin lausein, **osaa kirjoittaa** muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään --. (LUKI06: 18.)

Yleiset kielitutkinnot ja Eurooppalainen viitekehys pohjautuvat molemmat ajatukselle toiminnallisuudesta ja viestinnällisyydestä, mikä on luultavasti helpompi mieltää arkiajattelussa suulliseksi kasvokkain tapahtuvaksi viestinnäksi. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa kirjoittaminen valjastetaan taitoina lähinnä lomakkeisiin (LUKI93: 15, LUKI06: 18, LUKI12: 25) ja esimerkiksi kuvasta kirjoittamiseen (LUKI12: 26). Nämä eivät ole suoraan viestinnällisiä taitoja, mutta niillä lienee siirtovaikutus muille elämänalueille eikä koulutuksessa tavoitella kuin korkeintaan EVK:n kielitaitotasoa A1.1 (esim. LUKI12: 29), jolla viestinnälliset valmiudet eivät muutenkaan ole kovin laajat. Esimerkissä 74 kirjoittamisen taitoa lähestytään toiminnallisesti. Sivulauseessa tekijä on opiskelija ja verbiketjut *osaa viestiä* ja *kirjoittaa* ovat konkreettisia materiaalisia prosesseja. Kirjoittamisen viestinnällinen ulottuvuus saa enemmän tilaa luku- ja kirjoitustaidon opetteluun jälkeen.

Numeeristen taitojen tarve näkyy arjessa esimerkiksi puhelinnumeroissa, hinnoissa, mitoissa, tunnusluvuissa ja ajanilmauksissa. LUKI93:ssa (s. 13–16) numeeriset taidot on sisällytetty osaksi lukutaidon opintokokonaisuuksia. LUKI06:ssa (s. 20) numeeriset taidot ovat oma varsin pieni opintokokonaisuutensa. Vasta LUKI12:ssa ne määritellään laajemmin ja luetaan osaksi lukutaidon käsitettä. Yhtenä numeeristen taitojen opintojakson tavoitteista pidetään myönteisten kokemusten saamista. (LUKI12: 27.)

Sähköisten viestimien ja informaatioteknologian rooli on kasvanut vuodesta 1993 alkaen niin, että OPS12:ssa ja LUKI12:ssa ne on integroitu osaksi kaikkia opintokokonaisuuksia. Harvalle varmaan enää tulisi mieleen opettaa maahanmuuttajia opettamatta sen ohessa tietotekniikan käyttöä. Myös ymmärrys siitä, mitä tieto- ja viestintätekniikalla tai informaatioteknologialla tarkoitetaan, on muuttunut, joten ei ole yllättävää, ettei sitä ymmärretä tai käsitellä kaikissa asiakirjoissa yhtä suuressa mittakaavassa. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa tietotekniikka tyypistyy yksinkertaisiin tekstinkäsittelytaitoihin (LUKI93: 14, LUKI06: 20, LUKI12: 26).

75. Opiskelija **ymmärtää** tiedonvälityksen merkityksen ja **tietää**, mistä hänen tarvitsemansa tieto löytyy. (SOPS07: 24.)

SOPS07 laajentaa tieto- ja viestintäteknisten taitojen kokonaisuutta. Myös siinä osuutena on oppia käyttämään tietokonetta (SOPS07: 24), mutta esimerkin 75 mukaisesti taitoja lähestytään tiedon hankkimisen ja saamisen näkökulmista. Esimerkin tummennetut verbit kuvaavat mentaalisia prosesseja. Merkitys (KS s. v. *merkitys*) viittaa tarkoituksen lisäksi myös arvoon tai tärkeyteen. Tällainen tiedonhankinnallinen ja tiedon arvioimisen näkökulma ei ole läsnä aiemmissa asiakirjoissa. OPS12 (s. 32) integroi tiedonhaun kieliopintoihin. Seuraavassa luvussa kuvaan, miten ajatus elinikäisestä oppimisesta ja oppimaan oppimisen taidoista tukevat diskurssia maahanmuuttajan omasta kasvusta ja tarpeista.

## 11.4 Oppimaan oppiminen

Oppimaan oppiminen, oppijan motivaatio ja elinikäinen oppiminen ovat keskeisiä linjauksia aineiston asiakirjojen oppimista käsittelevissä luvuissa. Seuraavissa esimerkeissä (76 ja 77) nämä näkyvät suoraan. Edellisessä luvussa kuvatuista perustaidoista yhtä kutsutaan *oppimaan oppimiseksi*. Joissain asiakirjoissa ajatus oppimisen taidoista kielentyy *opiskelutaidoiksi* (esim. SOPS93: 17) ja joissain *oppimaan oppimiseksi* (esim. SOPS01: 15). Variaatiosta riippumatta niillä kuvataan samaa periaatetta, joka yhdistyy laajemmin asiakirjojen oppimiskäsitykseen (ks. Ronkainen 2016).

76. Keskeisenä koulutuspoliittisena periaatteena aikuiskoulutuksessa **on** elinikäinen oppiminen. (SOPS93: 15.)
77. Maahanmuuttaja ymmärtää elinikäisen oppimisen merkityksen ja kehittää oppimaan oppimisen taitojaan. (SOPS07: 25.)

Esimerkissä 76 elinikäistä oppimista kuvataan koulutuspoliittiseksi periaatteeksi. SOPS93:ssa tämä on linjanveto, joka liittyyne ajan kontekstiin. Prosessi on relationaalinen ja luonnehtii koulutuksen taustalla olevaa periaatetta. SOPS07 esimerkissä 77 asettaa opiskelijalle tavoitteeksi elinikäisen oppimisen arvon ymmärtämisen ja taitojen kehittämisen. Koska *taitojaan* on partitiivissa, voidaan lause tulkita ainakin kahdella tavalla: joko maahanmuuttajalla on entuudestaan oppimaan oppimisen taitoja, joita kartutetaan, tai hän oppii osan taidoista koulutuksessa ja elinikäisen periaatteen mukaisesti kehittää taitoja eteenpäin koulutuksen loputtua.

Maahanmuuttajat on ymmärretty heterogeeniseksi ryhmäksi asiakirjoista ensimmäisestä alkaen. Jotta koulutus vastaisi maahanmuuttajan tarpeita, jokaiselle on laadittu oma henkilökohtainen opetussuunnitelmansa (HOPS) vuodesta 1993 (SOPS93: 17). Myöhemmin koulutukseen on tullut alkukartoitus (esim. SOPS97: 18). Yksilöllistämällä HOPS:n kautta ja alkukartoituksella on pyritty selvittämään, onko maahanmuuttajalla tiettyjä ominaisuuksia ja taitoja. Kun selvitystä laaditaan, lienee jo lähes varmaa, että maahanmuuttaja osallistuu koulutukseen, joten sitä tuskin voi pitää porttina. (Koulutukseen osallistumisen edellytyksistä ks. luku 5.) Tärkeimmät alkukartoituksessa selvitettävät tiedot ovat maahanmuuttajan aiempi koulutustausta, suomen ja muiden kielten taito, luku- ja kirjoitustaitoisuus sekä tulevaisuuteen tähdäten mahdolliset ura- ja koulutussuunnitelmat (SOPS01: 9, SOPS07: 15–16, OPS12: 13). Alkukartoitus on lakisääteinen (1386/2010). Osaksi alkukartoitusta kuuluu myös maahanmuuttajan motivaation ja aktiivisuuden arvioiminen. Tässä kartoituksessa tarkastellaan maahanmuuttajalla jo olevia opiskelutaitoja, joita koulutuksen aikana syvennetään. Seuraava esimerkki 78 vuodelta 2001 on varsin yhtenevä SOPS07:n (s. 25) ja OPS12:n (s. 33) opiskelutaitojen jaksojen kuvauksen kanssa.

78. Opiskelijalla **on** valmiuksia ratkaista ongelmia joustavasti ja luovasti. – – Opiskelija **tietää**, että on monenlaisia tapoja oppia ja hän **tuntee** oman oppimistyylinsä. – – Hän **osaa ottaa vastuuta** omasta opiskelustaan ja oppimisestaan. (SOPS01: 15.)

Se on vain hieman suppeammin esitetty. SOPS01 ja SOPS07 sisältävät opiskelutaitojen opintokokonaisuuden, mutta OPS12:ssa sisällöt ovat ammatinvalinnan ja ohjauksen jakson ohessa. Se on jaksena selkeästi työelämäorientoitunut ja tavoitteena on työelämään tähtäävän jatkosuunnitelman laatiminen. SOPS01 ja SOPS07 käsittelevät oppimisen taitoja omana kokonaisuutenaan, jonka tavoitteet ovat esimerkin 78 tapaan kuvattuja: taidot liittyvät ongelmanratkaisuun, joustavuuteen, itsetietoisuuteen ja kykyyn kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. Esimerkissä ensimmäinen virke on omistuslause (ks. VISK §895). Nominin *valmiuksia* (KS s. v. *valmius*) voi jopa korvata toisella sanalla, esimerkiksi *taito* tai *kyky*. Oleellista tässä esimerkissä lienee partitiivi ja sen ilmaisema rajaamattomuus, opiskelijan valmiuksien keskeneräisyys (ks. VISK §930). A-infinitiivissä olevaa verbiä *ratkaista* luonnehditaan kahdella adverbialilla *joustavasti* ja *luovasti*. Näillä ongelmien ratkaisuprosessia arvioidaan ja asiakirjan voi tulkita arvostavan monipuolisia ratkaisuja.

Esimerkin seuraavassa virkkeessä tekijä on opiskelija ja verbit *tietää* ja *tuntee* mentaalista prosessia kuvaavia. Esimerkissä oppimisen tavat ja oppimistyyli erotetaan toisistaan. Esimerkki antaa ymmärtää, että oppimistyyliä voi olla vain yksi. Viimeisessä virkkeessä

verbiketju *osaa ottaa vastuuta* kuvaa mentaalista prosessia. *Vastuu* (KS s. v. *vastuu*) voi saada tulkinnan velvollisuutena.

Koulutuksen alkaessa maahanmuuttajalla oletetaan olevan jonkinlaisia oppimisvalmiuksia ja motivaatio. Osana koulutusta opiskelijoille on välitettävä elinikäisen oppimisen periaate, jota tukee ajatus jatkuvasti kehittyvistä oppimaan oppimisen taidoista, joiden voi katsoa olevan yksi niistä arvoista, joita maahanmuuttaja oppii koulutuksen aikana. Oppimaan oppimiseen yhdistetään usein jaksoja, jotka liittyvät opiskelijan kykyyn kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. Tämä tosin on tyypillistä myös muille jaksoille. Vastuunkantamisen laatua ei tosin kovin usein eritellä selvästi, mutta se yhdistyy työllistymiseen.

### 11.5 Ohjaus elämänhallinnan työkaluna

Edellisessä luvussa kuvasin asiakirjoja, joita opiskelijalle laaditaan ennen koulutusta tai sen alkuvaiheilla. Asiakirjatyyppejä ovat esimerkiksi henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) tai alkukartoitus. Jonkinlainen henkilökohtainen opetussuunnitelma on laadittu vuodesta 1993 alkaen. Se ei välttämättä tarkoita, että opetusta olisi kaikissa tilanteissa mahdollista yksilöllistää niin kuin ideaalissa tilanteessa olisi. Yksilöllisyydellä on pyritty kuitenkin huomioimaan koulutukseen tulevien hyvin erilaiset taustat ja tarpeet. Koulutuksen aikana tämä jalostuu ohjaukseksi. Tähän mennessä analyysissä esimerkeissä tekijä on pääasiassa ollut koulutukseen osallistuja. Osittain tämä johtuu opintojaksojen kuvaamisesta opiskelijälähtöisesti ja osaamispohjaisesti, ja osittain siitä, että koulutuksen järjestäjä on implisiittinen lukija ja joka tapauksessa velvollinen toteuttamaan koulutuksen asiakirjan määrittämällä tavalla. Opetusasiakirjat ovat ohjaavia ja velvoittavia silloinkin, kun asiakirja on deklaratiivissa kirjoitettu (Tervonen 2016). Ohjausta käsittelevissä luvuissa tekijä ei useimmiten ole opiskelija, vaan koulutuksen opettaja tai muu järjestäjä. Tätä ilmentää esimerkki 79, jossa jälkimmäinen verbi *antaa* koskee suoraan ohjausalan ammattilaisia. Myös edeltävä verbi *saada* implikoi toimintaa, jota opiskelija itse ei suorita, vaan joka kohdistuu häneen.

79. Opiskelija **saa** henkilökohtaisesti suunniteltua ja toteutettua ohjausta ja neuvontaa sekä muita tukimuotoja. Ohjausta ja tukea **antavat** sekä ohjausalan ammattilaiset että muut opettajat. (OPS12: 20.)

Esimerkissä 79 tummennetut verbit *saada* ja *antaa* esiintyvät usein arkikielessä vastakohtina. Kummankin verbin ympärille rakentuvassa virkkeessä kohteena on opiskelija. Ohjauksen

jaksoissa implisiittisenä oletuksena on, että koulutuksen järjestäjällä, ohjausalan ammattilaisella, on annettavissa muutakin kuin työllistymiseen liittyvää tukea ja ohjausta. Jaksolle tyypillisiä verbejä ovat juuri *saada* ja  *antaa* sekä passiivi, jota esiintyy jaksolla useammin kuin kurssikuvauksissa.

80. Ohjaus perustuu opiskelijan tarpeisiin ja tavoitteisiin, ja sen sisällöt vaihtelevat niiden mukaan. Puutteelliset perustiedot ja -taidot voivat olla aikuiselle opiskelijalle sekä elämänhallintaa haittaava että itsetuntoa alentava tekijä. (LUKI12: 19.)

Ohjaus on yksilöllistä, vaikka sitä voi joissain tapauksissa järjestää ryhmissä (esim. SOPS07, OPS12). Esimerkki 80 LUKI12:sta kuvaa sitä, millaista tukea ohjauksessa on mahdollista antaa. Ohjauksen jakson tavoitteen voi tulkita voimauttavaksi, opiskelijan elämäntilannetta tukevaksi ja elämänhallintaa parantavaksi. Toisaalta luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa oletetaan, että elämänhallinta ja sitä kautta laatu paranevat perustaitojen paremmalla hallitsemisella. Yksilöllisyys näkyy esimerkiksi verbissä *vaihtelevat*. Ohjauksella on opiskelijan elämänhallinnan ja kasvun tukemisen lisäksi mahdollisuus olla myös enemmän yhteiskuntaan suuntaavaa. Alkukartoituksessa tai HOPS:a laatiessa suunta on tulevaan ja osana suunnitelmaa tutkitaan työllistymis- tai jatkokoulutusmahdollisuuksia. Tämä yhteiskuntaan suuntaava puoli näkyy seuraavassa esimerkissä.

81. Ohjauksen tehtävänä on suunnata opiskelijan kehitystä niin, että hänen hankkimansa tiedot ja taidot sekä hänen potentiaaliset kykynsä tulevat mahdollisimman hyvin käyttöön. (SOPS97: 18.)

Esimerkissä 81 ohjaaja kohdistaa (KS s. v. *suunnata*) opiskelijan kehityksen siten, että tiedot, taidot ja kyvyt tulevat mahdollisimman hyvin käyttöön. Konteksti ei kerro, kenen käyttöön tai mihin käyttöön. Lainaus on mahdollista tulkita niin, että käyttöönottaja on opiskelija itse, joka ei tässä lauseessa on hankkinut, tietoisesti toiminut asian eteen, tai yhteiskunta, joka tarvitsee hankittuja taitoja.

Osaksi ohjauksen kokonaisuutta voi lukea arvioinnin. Arviointi mielletään asiakirjoissa pääosin jatkuvaksi toiminnaksi, johon kuuluu myös itsearviointi, eikä esimerkiksi koulutuksen lopuksi annettavaksi todistukseksi.

82. Arvioinnin **tulee tukea** opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja luottamusta omiin kykyihinsä. – – Opiskelijan arvioinnin tarkoituksena on, että opiskelija tiedostaa vahvuutensa ja sellaiset osaamisalueet, joissa hänen tulee vielä kehittyä saavuttaakseen tavoitteensa. (SOPS01: 17.)

Esimerkki 82 alkaa nesessiivisellä rakenteella *tulee tukea*, joka velvoittaa opettajaa, jonka tarkoituksena on esimerkin mukaisesti auttaa opiskelijaa tunnistamaan vahvuutensa ja

kehittymiskohteensa niin, että samalla hänen minäkuvansa kehittyy myönteisesti ja luottamus omiin kykyihin säilyy. Esimerkin toisessa virkkeessä yleiskonjunktioilla *että* alkavassa lauseessa tekijä on opiskelija ja verbi *tiedostaa* mentaalinen. Ensimmäisen virkkeen tavoin esimerkin viimeisen lauseen verbiketju *tulee kehittyä* ilmaisee neessiivisyyttä.

Ohjaus ja arviointi ovat siis koulutuksen järjestäjien tehtäviä. Kun heidät asiakirjoissa valjastetaan tukemaan opiskelijan kehittymistä yksilönä, heitä hyödynnetään välineinä. Samalla asiakirjoissa on kuitenkin työelämään ja ammatilliseen koulutukseen ohjaava suunta. Se, mikä asiakirjoissa kirjoitetaan myönteisen minäkuvan rakentamisena sekä itsetunnon tukemisena, saattaa realisoitua arjessa toisin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista selvittää opetussuunnitelman toteutumista.

## 11.6 Ajallinen jatkumo

Luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat painottavat enemmän elämänhallintaa, hyvää elämää ja itsetunnon kasvamista. Tämä perustuu niiden keskeisimmälle opetussisällölle: perustaidoille. Perustaidot rinnastetaan asiakirjoissa perusoikeuksiin joko eksplisiittisesti tai vetoamalla lakiin (LUKI93: 9, LUKI06: 4, LUKI12: 7). Maahanmuuttajalla ei ole mahdollisuuksia hallita elämäänsä Suomessa, jos hänellä ei ole perustaitoja. Perustaitojen opetus ja oppiminen antavat mahdollisuuksia suunnitella elämää, kehittää itsetuntoa ja kehittyä ihmisenä. Kun perustaidot ovat hallussa ja kielitaito on riittävä, suuntana voi olla työelämä tai jatkokoulutus. Tässä luku- ja kirjoitustaidon asiakirjat eroavat paljon muista tutkimuksen opetusasiakirjoista. Varsinaista muutosta siinä, mitä luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa kutsutaan perustaidoiksi, ei ole tapahtunut.

Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset ovat erityispiirteinen ryhmä. Jokainen erityispiirre ei koske jokaista osallistujaa, mutta piirteet kuvaavat joukkoa yleistäen. Heillä saattaa olla traumoja, jotka näkyvät itsetunnossa ja merkityksettömyyden tunteessa. Länsimainen käsitys yhteisöllisestä, elinikäisestä oppimisesta voi olla vieras, vaikka ajatus koko eliniän jatkuvasta oppimisesta voikin olla tuttu. Lisäksi formaali oppimisympäristö ja siinä toimiminen saattavat olla vieraita, jos aiempaa koulutustaustaa ei ole tai sitä voi olla vain vähän. (Tammelin-Laine 2014: 14–19.) Näihin erityispiirteisiin peilattuna elämänhallintaa, itsetunnon kehittämistä ja länsimaalaista oppimiskäsitystä keskeisinä pitävä koulutus näyttää vastaavan varsin hyvin niihin erityistarpeisiin, joita luku- ja kirjoitustaidottomille voi olla.

SOPS93 ei ole niin yksityiskohtainen opintokokonaisuuksien kuvaamisessa kuin seuraajansa. Se määrittelee ohjauksen tavoitteeksi maahanmuuttajan *tasapainoisen kehityksen tukemisen uudessa kotimaassa*. Samassa kokonaisuudessa laaditaan myös jatkosuunnitelma opiskelijalle. Työelämään tähtäävä suunnitelmaa lähtee liikkeelle siitä, mitä muuttuva yhteiskunta *tarvitsee* eikä maahanmuuttajan omista jatkokoulutus- tai työelämä tavoitteista. (SOPS93: 24.)

Myös SOPS97 suuntaa yhteiskuntaan ja tarkemmin työelämään siitä käsin, miten maahanmuuttajat taidot tulevat *mahdollisimman hyvin käyttöön*. Ohjauksen tavoite on mahdollistaa, että oppimisen perusehdot täyttyvät. (SOPS97: 18.) Asiakirjassa elämänhallinnallinen puoli jää opintokokonaisuuksissa suppeammaksi kuin sen seuraajissa, mutta koulutukseen, arkielämän toimintaan ja työelämään tähtävää aktiivista toimintaa *tuetaan ja kannustetaan* (SOPS97: 8). Verbi *tukea* (KS s. v. *tukea*) esiintyy usein ohjauksen kokonaisuuden kuvauksissa ja se viitanee kannustamiseen tai auttamiseen.

SOPS01 tarkentaa opintokokonaisuuksien kuvauksia ja sisältää *arjen taitojen ja elämänhallinnan* lisäksi myös *opiskeluvälineiden* kokonaisuuden. Kokonaisuudet korostavat arjen toimintaa, vastuullisuutta omasta elämästä ja sen suunnittelusta, fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä huolehtimista sekä oppimaan oppimisen taitoja (SOPS01: 13, 15–16). Ohjauksella on kaksi erilaista tavoitelinjaa: tuen antaminen elämään ja opiskeluun liittyvissä kysymyksissä sekä oppimisprosessin arvioiminen yhteistyössä (mts. 20). SOPS97 käyttää samassa yhteydessä *aktiivisuutta* määrittelemään opiskelijan toimintaa. SOPS01 (s. 20) määrittelee toimintaa *itseohjautuvuuden* ja *oma-aloitteisuuden* kautta. Opiskelija ohjataan laatimaan jatkosuunnitelma, joka tähtää työelämään.

SOPS07 ei sisällä virallista ohjauksen jaksoa, vaan sisällöt on integroitu osaksi muita kokonaisuuksia. Se sisältää arjen taitojen ja opiskelutaitojen kokonaisuudet, jotka kattavat ohjauksen lisäksi kaikki muutkin elämänhallinnalliset valmiudet. Kokonaisuudessa korostuvat samat pääsisällöt kuin SOPS01:ssä. (SOPS07: 22–25.) Asiakirjassa todetaan, että kielitaidon lisäksi kotoutumisessa tarvitaan arjessa toimisen ja elämänhallinnan taitoja (SOPS07: 22).

OPS12 (s. 20) määrittelee ohjauksen tehtäväksi osallisuuden edistämisen. Kokonaisuuden tavoitteet eivät eroa sen kahdesta edeltäjästä ja ne on integroitu osaksi muita opintoja, erityisesti kielipintoja. Ohjauksen todetaan *lisäävän opiskelijan hyvinvointia* (OPS12: 20). Ohjauksessa tavoitteena on jatkosuunnitelman laatiminen sekä siihen liittyvien suunnittelutaitojen edistäminen osana opetusta (OPS12: 21).

Aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa elämänhallinnan ja hyvinvoinnin tukemisen kokonaisuudessa ei ole juuri tapahtunut muutoksia. Se on laajentunut 1990-luvun



jälkeen, mutta jakolinja ei mene YKI:n ja EVK:n vaikutusalueiden mukaisesti. Kahdesta edeltäjästä poiketen OPS12 on integroinut ohjauksen tiukasti osaksi muita opintoja, mutta sen kielenoppimisen kokonaisuutta kuvaavat jaksot ovat edeltäjiä laajempia. Tämän lienee tarkoitus korostaa, kuinka kiinteästi eri opintokokonaisuudet liittyvät toisiinsa.

## 12 PÄÄTÄNTÖ

Kun tutkimuksen aineiston ensimmäiset asiakirjat julkaistiin vuonna 1993, niissä ennustettiin, että maailma tulee muuttumaan jatkossa entistä kiivaammassa tahdissa. Muutoksiin on tässä kontekstissa reagoitu muun muassa lainsäädännön ja opetusasiakirjojen päivittämisellä. Tässä tutkimuksessa on lähdetty selvittämään, millaista integraatio on aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoissa ollut vuosien 1993–2012 välillä. Tarkastelu on tehty kolmen tutkimuskysymyksen kautta: 1. millaisia diskursseja aikuisten maahanmuuttajien opetuksen päämääristä muodostuu, 2. miten ne konstruoidaan kielellisesti, ja 3. millaisia muutoksia diskursseissa on tapahtunut vuosina 1993–2012.

### 12.1 Toteutuneet diskurssit

Analysoin kolmea tutkimuskysymystä diskurssien muodostumisesta, niiden rakentumisesta ja niissä tapahtuneesta muutoksesta kriittisen diskurssintutkimuksen ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian viitekehyksistä. Tarkempana metodisena taustana toimii faircloughilainen kriittinen diskurssintutkimus (Fairclough 1992, 1995, 1997) ja Hallidayn systeemis-funktionaalisen kieliteorian ideationaalinen metafunktio (esim. Halliday & Matthiessen 2014). Ideationaalinen metafunktio on valittu analyysin työkaluksi, koska se konstruoi ja luo maailmaa (Shore 2012a, Halliday & Matthiessen 2014). Tämän metafunktion avulla on mahdollista tarkastella, millaista elämää maahanmuuttajille rakennetaan integroitumisprosessilla. On huomionarvoista, etteivät diskurssit esiinny selvärajaisesti vain tietyissä yhteyksissä eivätkä rajanvedot ole absoluuttisia. Diskurssijaon olisi voinut tehdä muillakin perusteilla kuin tässä ja seuraavassa luvussa 12.2 kuvaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu Suomessa julkaistuista aikuisten maahanmuuttajien työvoimapolitiittiseen koulutukseen julkaistuista opetusasiakirjoista. Aineistoon kuuluu kahdeksan opetusasiakirjaa, jotka on julkaistu vuosien 1993–2012 välillä. Kolme asiakirjoista on suunnattu luku- ja kirjoitustaidon opetusta varten. Vuonna 2012 julkaistut asiakirjat ovat opetussuunnitelman perusteita ja aiemmat kuusi asiakirjaa suosituksia opetussuunnitelmiksi. Asiakirjojen velvoittavuus siis vaihtelee. Tutkimuksen aineisto rajautuu siten, että siihen kuuluvat vain ne asiakirjat, jotka on suunnattu oppivelvollisuusiän ylittäneille maahanmuuttajille.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, millaisia diskursseja aineiston asiakirjojen opetuksen päämääristä rakentuu. Koulutuksen päätavoite muotoutuu asiakirjoissa osallistujan edusta käsin: kotoutuessaan hän saa tiettyjä asioita suomalaisessa yhteiskunnassa. Joissain tutkimuksissa integroitumisen päämääränä on pidetty kansalaisuutta (Kärkkäinen 2017: 31–34), mutta tutkimuksen aineistossa näin ei eksplisiittisesti sanota. Sen sijaan koulutuksen tavoitteeksi voi mieltää yhteiskuntaan integroitumisen tai kotoutumisen. Näitä kahta käsitettä käytetään sekä aineistossa että tässä tutkimuksessa osittain synonyymisesti. Tällä hetkellä kotoutuminen näkyy koulutuksen nimessä ja integroituminen asiakirjojen yleisiä tavoitteita käsittelevässä luvussa.

Koulutuksen päätavoite jakautuu neljään osa-alueeseen, jotka ovat pääosin samat kaikissa asiakirjoissa. Osa-alueet ovat kieliopinnot, työelämävalmiudet, yhteiskunnalliset valmiudet ja elämänhallinnalliset valmiudet. Jako osa-alueisiin perustuu aineiston asiakirjojen välisen yhteneväisyyden lisäksi siihen, että nämä osa-alueet muodostavat useimmissa asiakirjoissa omat opetuskokonaisuutensa, jotka tosin eivät ole aina selvärajaiset. Koulutusten osa-alueista laajin on kieliopinnot, joihin sisältyy myös työelämäopintoja, yhteiskunnallisia ja elämänhallinnallisia valmiuksia. Sisältöjen yhdistäminen toisiinsa lisääntyy vuoden 2006 jälkeen julkaistuissa asiakirjoissa, joissa kielitaidon kehittymisen kuvaamiseen ja arviointiin käytetään Eurooppalaista viitekehystä (2003).

Koulutuksen päätavoite integraatio jakautuu siis neljään osa-alueeseen, jotka muodostavat koulutuksen opetussisällöt. Ensimmäiseen, opetuksen päämääriä koskevaan tutkimuskysymykseen olen vastannut analysoimalla jokaista osa-aluetta erikseen sekä kokoamalla yhteen niistä havaittavia suuria linjoja. Aineistosta erottuu kaksi merkittävintä diskurssia: **maahanmuuttajan tarpeet** ja **yhteiskunnan tarpeet**. Diskurssit ovat tunnistettavissa opintosisältöjen kuvauksista.

Opetussuunnitelman on mahdollista painottaa opiskelijan tai yhteiskunnan tarpeita (Rokka 2011), kuten tutkimuksessa käytettyjen asiakirjojen kohdalla myös on. Yhteiskunnallinen painotus realisoituu selkeimmin työllistymisen diskurssina ja opiskelijan kasvuun painottuva henkilökohtaisessa kasvussa ja osallisuuden tukemisessa silloin, kun osallisuus kuvataan muunakin kuin palkkatyönä. Jokainen integraation neljästä osa-alueesta pitää sisällään diskurssit maahanmuuttajan ja yhteiskunnan tarpeista, mutta osa-alueiden sisälle ja välille muodostuu myös omia diskurssejaan. Se, miten suuren painotuksen tietty diskurssi saa, vaihtelee osa-alueittain. Esimerkiksi työelämätaidoissa ja yhteiskunnallisissa valmiuksissa painottuvat yhteiskunnan tarpeet, joihin kuuluvat palkkatyöläisyys ja suomalaisten arvojen mukaan eläminen. Vastaavasti maahanmuuttajan omat tarpeet painottuvat elämänhallinnan

kokonaisuudessa. Työelämä kuvataan toisaalta sekä maahanmuuttajan itsensä päämääränä että yhteiskunnan koulutukseen osallistujalle kohdistuvana vaatimuksena. Kokoan näitä diskursseja koskevat päätulokset lähemmin seuraavassa alaluvussa.

Jokaisella opintokokonaisuudella on myös omat diskurssinsa, jotka yhdistyvät maahanmuuttajan ja yhteiskunnan tarpeisiin. Näistä integraation osa-alueista kielitaito on valjastettu palvelemaan kahta diskurssia: **kielitaitoa työllistymisen välineenä** ja **kielitaitoa henkilökohtaisessa kasvussa**. Kuten tästä voi havaita, kielitaidon osa-alueen diskurssit yhdistyvät laajempiin koko koulutuksen kattaviin diskursseihin.

Kielitaidon osa-alueiden ja sitä kautta oppimiskokonaisuuksien kuvaamisessa on tapahtunut muutos asiakirjojen SOPS93 ja SOPS97 välillä sekä Eurooppalaiseen viitekehykseen siirryttäessä vuonna 2006. SOPS93 kuvaa kieltä rakenteista ja kieliopillisista termeistä käsin. SOPS97 ja sen seuraajat lähestyvät kieltä viestinnällisemmin, mutta erottavat sen muista opintokokonaisuuksista. Eurooppalaiseen viitekehykseen siirtyminen laajensi kuvausta kieliopinnoista. OPS12 erottelee vähemmän kokonaisuuksia kuin edeltäjänsä. Esimerkiksi arjen taidot on integroitu osaksi kielenopetusta. Kielitaito on opintokokonaisuuksista laajin, joten se sisältää ja sivuaa muita opintokokonaisuuksia.

Kielitaito on opetusasiakirjoissa väline, jolla muut tavoitteet voi toteuttaa. Tutkimuksen aineiston opetusasiakirjoissa koulutuksen lopullisena päämääränä kuvataan työelämää, joka on samaan aikaan sekä maahanmuuttajan tavoite että häntä koskeva pakko. Aineistossa jatkokoulutus- ja työllistymismahdollisuudet koskevat kuitenkin lähinnä ammatillista koulutusta. Mahdollisista korkeakouluopinnoista puhutaan vain harvojen vaihtoehtona, eikä esimerkiksi mahdollista työkyvyttömyyttä sivuta lainkaan. Työelämäpainotus vahvistuu opetusasiakirjasta toiseen. Tulevaisuudessa tämä painotus tulee vahvistumaan entisestään (OKM 2016, 2017). Työelämän lisäksi kielitaidon katsotaan kuitenkin mahdollistavan myös itsenäisen elämisen ja arjessa selviytymisen, joten kielitaito on muutakin kuin työllistymisen väline.

Aikuisille maahanmuuttajille suunnattu koulutus on työvoimapoliittista, mikä mitä ilmeisimmin vaikuttaa siihen, miksi työllistyminen saa niin merkittävän roolin asiakirjoissa verrattuna esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden tai verkostojen rakentamiseen. Työtä voidaan kuvata esimerkiksi yksilön oikeutena, kuten SOPS97 tekee. Opetusasiakirjoissa koulutus näyttäytyy ikään kuin yhteiskunnan realiteeteista irrallisena osana. Tätä ilmentää se, että työharjoittelujakson rooliksi kuvataan se, että niiden aikana yhteiskunnallinen todellisuus selviää maahanmuuttajalle. Näin opetusasiakirjoissa koulutus vaikuttaa olevan etäällä työelämästä. Lisäksi työharjoittelun yhdeksi tavoitteeksi nimetään realistisempien

jatkosuunnitelmien muodostuminen. Erona 1990-lukuun on se, että 2000-luvulla yrittäjyys mainitaan erikseen työllistymismuotona. Luku- ja kirjoitustaidon asiakirjoissa ei ole työelämään liittyviä jaksoja lukuun ottamatta LUKI06:a, mikä on odotuksenmukaista, sillä koulutuksilla on erilliset tavoitteet.

Työelämäjaksoon ja -opintoihin osallistuu maahanmuuttajan itsensä lisäksi koulutuksen ja työharjoittelun henkilökunta. Kieliopinnoissa opintokokonaisuuksia kuvataan tyypillisesti lauserakenteella, jossa maahanmuuttaja on subjekti, joka oppii taitoja tai valmiuksia. Tällaisessa analyysissä ideationaalinen metafunktio toimii varsin hyvin, sillä transitiiviset lauseet, jotka koostuvat subjektista, verbistä ja partitiivi- tai totaaliobjektista vastaavat hyvin metafunktion osia osallistujaa, prosessia ja olosuhteita (ks. Halliday & Matthiessen 2014: 220–222). Työelämäjaksosta puhuttaessa asiakirjoissa sitä vastoin hyödynnetään kuitenkin enemmän passiivia. Tällöin tekijä on oletettavasti koulutuksen järjestäjä. Työharjoittelupaikalle asetetaan velvoitteita hieman eri tavoin asiakirjasta riippuen.

Suomalainen yhteiskunta kuvataan analysoiduissa opetusasiakirjoissa instituutioina ja niissä tarvittavana viestintänä, joten yhteiskunnallisen toimimisen valmiudet rakentuvat institutionaalisten viestintäkäytänteiden ympärille. Tämä näkyy asiakirjoissa erilaisten arjen virastojen ja paikkojen luettelemisena. Näiden viestintäkäytänteiden lisäksi yhteiskunnallisiin valmiuksiin kuuluu myös joitakin arvoja, jotka koskevat perheen asemaa, sukupuolten välistä tasa-arvoa ja kestävä kehitystä. Kulttuurisina valmiuksina todetaan, että maahanmuuttajalla on oikeus omaan kulttuuriinsa, kunhan se ei ole suomalaisen kulttuurin tai arvojen vastainen. Kulttuureita ohjataan vertailemaan keskenään. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus kuuluvat monessa asiakirjassa osaksi kulttuurisia valmiuksia, mutta esimerkiksi OPS12 (s. 21) laskee ne osaksi ohjausta. Näin kuvattuna tässä kokonaisuudessa korostuu maahanmuuttajan mukautuminen instituutioihin ja arvoihin.

Yhteiskuntaan kuulumisen ja samalla siis myös kotoutuminen määrittävät opetusasiakirjoissa aktiivisena jäsenyytenä. Aktiivinen jäsenyys liittyy sekä maahanmuuttajan omiin haluihin ja tarpeisiin että yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin, joista keskeisin on työllistyminen. Tämä yhteiskuntaa ja siinä tarvittavia taitoja käsittelevä jakso kuvaa myös sitä ympäristöä, jossa maahanmuuttajan oletetaan toimivan. Ympäristö rakentuu instituutioista sekä työelämästä. Osallisuuden rakentumiseen tarvitaan asiakirjojen mukaan koulutuksen tukea. Aktiivinen jäsenyys mainitaan jossain muodossa kaikissa asiakirjoissa. Se yhdistyy laajempaan osallistamispoliittiseen kehykseen, johon palaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Henkilökohtainen kasvaminen ja hyvä elämä realisoituvat luvuissa, jotka käsittelevät arjenhallintaa ja opiskelutaitoja. Arjenhallintaa ovat esimerkiksi taito liikkua

asuinpaikkakunnalla ja ottaa vastuuta omaa elämää koskevista suunnitelmista. Arjen hallinta yhdistyy laajempaan elämänhallinnan opintojaksoon. Jakso tukee toimijuuden rakentumista ja yhdistyy siten maahanmuuttajan omiin haluihin ja tarpeisiin – siis opiskelijapainotukseen. Kokonaisuus linkittyy tässä myös ohjauksen kokonaisuuteen, jossa laaditaan opiskelijan jatkosuunnitelma. Arjen hallinnan ja elämän taitojen kokonaisuuksien kuvauksessa lauseiden subjekti on tyypillisesti opiskelija, ja kieliopilliset rakenteet ovat vastaavia kuin kielitaidon ja yhteiskunnallisten valmiuksien opintokokonaisuuksissa. Ohjauksen kokonaisuus on kuitenkin suunnattu koulutuksen järjestäjille, joiden toiminnalle jaksossa asetetaan ohjeita. Myös tässä jaksossa koulutuksen järjestäjää ohjeistetaan passiivilla. Passiivin laaja käyttö on virkakielelle tyypillistä, mutta ei ole selvää, käytetäänkö sitä kohteliaisuuskeinona vai tekstilajikäytänteiden takia. Passiivilla on aina inhimillinen tekijä, mutta se jättää avonaiseksi aineiston asiakirjojen kontekstissa, ketä koulutuksen henkilökunnasta velvoite koskee. Luultavasti ohjeistus koskee opettajaa.

Hyvään elämään kuuluvat opetusasiakirjoissa myös psyykinen ja fyysinen hyvinvointi. Ne mainitaan useimmissa asiakirjoissa osana arjen- ja elämänhallinnan taitojen opintojaksoja. Sosiaalinen hyvinvointi tai ystävyysuhteiden muodostuminen eivät kuitenkaan kaikissa asiakirjoissa liity arjen taitoihin. Yhteiskunnan aktiivisen jäsenyyden saavuttamiseen voisi ajatella kuuluvaksi myös erilaisiin yhteisöihin liittymisen, mutta asiakirjoissa koulutuksen ulkopuolisesta sosiaalisesta maailmasta käsitellään lähinnä työelämää. Harrastukset mainitaan muutamassa asiakirjassa, mutta niiden merkitystä ei havainnollisteta kokonaisuuksissa tarkemmin. Opiskelutaidoissa kulkevat mukana oppimaan oppiminen ja yhteiskunnassa vallitsevan oppimiskäsityksen omaksuminen. Arkea käsittelevälle jaksolle tyypillisiä ovat mentaalista toimintaa kuvaavat prosessit, esimerkiksi tietäminen, osaaminen ja ymmärtäminen.

Ilman perustaitoja elämä Suomessa on hankalasti hallittavaa. Luku- ja kirjoitustaito on yksi keskeisistä perustaidoista, joten on ymmärrettävää, että perustaidot painottuvat eniten luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoissa. Perustaidot ovat kuitenkin keskeinen ajatus kaikissa kotoutumiskoulutuksen opetusasiakirjoissa. Usein perustaidot määritelläänkin niissä perusoikeuksiksi. Tässä perustelussa taustalla vaikuttavat ihmisoikeussopimukset sekä Suomen lainsäädäntö, jossa tietyt oikeudet määritellään jokaiselle kuuluviksi. Siinä, missä monia muita koulutuksen sisältöjä voi tulkita niin, että perusteluina käytetään työllistymismahdollisuuksien lisääntymistä, perustaitojen opetuksen tarve nojaa lainsäädäntöön. Taitojen osaaminen voi mahdollisesti kasvattaa itsetuntoa ja siten tukea toimijuuden laajenemista ja osallisuuden kokemuksen kasvamista.

Erityisen läsnä perustaidot ovat ohjauksen kokonaisuudessa, jossa koulutuksen järjestäjiä veloitetaan tukemaan maahanmuuttajan kasvuprosessia niin, että hänen identiteetistään muodostuu realistinen ja hänellä on käsitys vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Myös tämä kohdistuu toimijuuden tukemiseen. Perustaitojen opetuksen voi tulkita voimauttavaksi, sillä se mahdollistaa laajemman elämänhallinnan. Toisaalta perustaitoja hallitsematon on yhteiskunnan silmissä varsin passiivinen eikä esimerkiksi työllisty.

## 12.2 Maahanmuuttajan ja yhteiskunnat tarpeet

Kaikkia tutkimiani opetusasiakirjoja yhdistää kaksi diskurssia, joita olen kutsunut **maahanmuuttajan** ja **yhteiskunnan tarpeiksi**. Niiden avulla ja kautta perustellaan opintokokonaisuuksissa tehtyjä sisällöllisiä ratkaisuja. Tässä luvussa palaan diskurssien päälinjauksiin kootakseni yhteen aiempaa lukua sekä valotan tutkimuksen tuloksia nimenomaan toimijuuden käsitteen avulla. Jaan kaksi edellä mainittua päädiskurssia vielä kahtia siten, että niistä muodostuu neljä diskurssia, joita kuvaan toimijuuden ja osallisuuden käsitteiden kautta. Toimijuudella viitataan tässä yhteisössä rakentuvaan osallistumiseen (ks. Miller 2014: 17–18). Asiakirjoissa kielitaidon taustakäsitykset ovat viestinnällisiä ja oppimiskäsitys usein sosiaalinen (ks. Ronkainen 2016), joten maahanmuuttajan toimijuuden ja osallisuuden voi ajatella rakentuvan koulutuksen aikana.

Diskurssit eivät esiinny selkeärajaisesti, kuten eivät toimijuuden tai osallisuuden lajitkaan. Kuitenkin tunnistetut diskurssit, joissa maahanmuuttajan ja yhteiskunnan halut ja tarpeet asettuvat osittain vastakkain, vastaavat pitkälti osallisuuden käsitteen jaottelua. Osallisuus on ollut Suomessa keskeinen sosiaalipoliittinen käsite viimeisen parinkymmenen vuoden aikana (Siisiäinen 2010: 8), mikä vastaa tutkimuksen aineiston aikajännettä. Siisiäinen (2010, 2014) määrittelee osallisuuden johonkin yhteisöön kuulumiseksi. Yhteisöllä voidaan tarkoittaa erilaisia valtiollisia instituutioita, esimerkiksi koululaitosta, mutta myös perhettä ja sukua instituutiona (Siisiäinen 2010: 10–11). Tutkimuksessa osallisuuden ja toimijuuden käsitteet nousivat merkittävästi asemaan.

Kuviossa 4 esittelen Siisiäistä (2010: 11, 2014: 32) mukaillen neljää aineistossa ilmenevää osallisuuden ulottuvuutta. Taulukossa kuvaan aktiivista ja passiivista toimijuutta sekä toimintaan johtavaa motivaatiota. Näin syntyy neljä kenttää, joita kutsun **osallistumiseksi**, **mukautumiseksi**, **osallistamiseksi** ja **velvoittamiseksi**. Kahdessa ensimmäisessä motivaatio tulee toimijalta itseltään ja jälkimmäisissä kahdessa motivaatio on ulkoista. Toimija on tämän

kuvion yhteydessä yksilö. Osallistumisessa ja osallistamisessa toimija on itse aktiivinen. Jäljelle jäävissä mukautumisessa ja velvoittamisessa toimija on passiivinen. Taulukossa kuvataan yleispiirteittäin, millaisia sisältöjä näihin osallisuuden tyyppeihin voidaan aineistoni diskurssien perusteella laskea. Saman aineiston voinee tulkita toisinkin, ja esimerkiksi työllistyminen koskee jossain merkityksessä kaikkia kentän osia.

	<b>Aktiivinen toimija</b>	<b>Passiivinen toimija</b>
<b>Toimijan sisäinen motivaatio</b>	Osallistuminen - oma halu oppia kieltä - halu kouluttautua - tahto työllistyä - Suomessa eläminen - osallistuva demokratia	Mukautuminen - kulttuuriin sopeutuminen, akkultturaatio - sisällyttäminen joukkoon - ohjaus - apaattisuus, kiinnostumattomuus
<b>Ulkoinen motivoija</b>	Osallistaminen - koulutukseen osallistuminen - mahdollistava sisällyttäminen (yhdistykset, ohjelmat)	Velvoittaminen - koulutukseen osallistuminen - jäsenyyden määrittäminen syntymäominaisuuksien perusteella - työharjoittelu - ohjaus

Kuvio 4. Osallisuuden neljä tyyppiä Siisiäistä (2010: 11, 2014: 32) mukailten.

Tämän tutkimuksen yhteydessä toimija on koulutukseen osallistuva maahanmuuttaja ja ulkoinen motivoija yhteiskunta. Sisäinen motivaatio ohjaa maahanmuuttajaa osallistumaan koulutukseen joko aktiivisesti tai passiivisesti. Mukautuva passiivisuus perustuu suostuvaiseen osallisuuteen (Siisiäinen 2010: 13), joka voi näyttäytyä motivaation vähäisyytenä. Tässä tutkimuksessa sillä kuitenkin viitataan yhteiskunnan maahanmuuttajalta odottamaa mukautumista yhteiskunnan arvoihin ja sen käsityksiin hyvästä elämästä. Osallistumisella, aktiivisella toimijuudella, tarkoitan maahanmuuttajan haluihin, tarpeisiin ja tahtoon pohjautuvaa toimintaa. Erona osallistumiselle osallistaminen velvoittaa toimimaan tai toteuttamaan tiettyjä asioita. Osallistamisessa on kyse toiminnan – esimerkiksi työllistymisen – mahdollistamisesta, mutta teon taustalla ei ole maahanmuuttajan oma tahto tai motivaatio, vaan hyväntahtoinen oletus siitä, että tällainen toiminta ohjaa kohti parempaa elämää. Pakottaminen on selkeintä vallankäyttöä, joka määrittelee maahanmuuttajan ominaisuuksia,



velvoittaa tiettyihin asioihin ja ohjaa tiettyyn suuntaan koulutuksessa. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti, miten olen tunnistanut nämä osallisuuden muodot.

Maahanmuuttajan tarpeita kuvataan opetusasiakirjoissa kahdella eri tavalla: aktiivisena ja passiivisena tarpeena. Molempia tarvetyyppejä kuvataan opintokokonaisuuksien lisäksi myös koulutuksen yleisten tavoitteiden jaksossa. Aktiivinen halu toteutuu diskursseissa esimerkiksi kirjaimellisesti viittaamalla opiskelijan haluun toimia tietyllä tavalla:

83. Useimmat maahanmuuttajat **haluavat** päästä ammattiin tähtäävään koulutukseen sen jälkeen, kun he ovat käyneet maahanmuuttajakoulutuksen ja/tai kun he **kokevat** selviävänsä kielellisesti. (SOPS97: 13.)

Esimerkissä 83 halu ilmaistaan eksplisiittisesti verbillä, mutta tämä aktiivista toimijuutta kuvaava diskurssi realisoituu myös muissa opiskelijan osaamista tai tavoitteita kuvaavissa rakenteissa: opiskelija tekee asioita päämääriensä saavuttamiseksi. Tämän diskurssin taustalla perimmäinen ajatus on se, että maahanmuuttaja on halunnut tulla Suomeen ja haluaa rakentaa siellä itselleen elämän. Tämä elämä on aika samanlainen kuin kaikkien muidenkin Suomessa asuvien aikuisien. Sitä määrittää työn, perheen ja vapaa-ajan muodostama kolmio. Siisiäinen (2014) kutsuu tällaista toimintaa aidoksi osallistumiseksi, sillä se pohjautuu vapaaehtoisuuteen.

Mukautuminen ja sitä kautta ulkoinen aktiivisuus rakentuvat aineistossa maahanmuuttajan oletettujen tarpeiden ympärille. Jotta hän voi saavuttaa aktiivisen toimijuutensa tavoitteet, hän tarvitsee tietynlaista huolenpitoa, joka realisoituu kotoutumissuunnitelmina, koulutuksena ja ohjauksena. Mukautumisen prosessit ovat usein kognitiivisia ja viittaavat erilaisista asioita tiedostumiseen tai esimerkiksi arvojen sisäistämiseen. Diskurssi tiivistyy aineistossa seuraavanlaiseen muotoon: maahanmuuttajan on osallistuttava tiettyyn toimintaan, jotta hän saavuttaisi tavoitteensa. Nesessiivinen rakenne *on osallistuttava* viittaa itsessään ulkoa tulevaan pakkoon ja finaalin *jotta* (ks. VISK §1133) tavoitetta. Seuraava esimerkki 82 havainnollistaa sekä mentaalista prosessia että mukautumisen kohdistumista arvomaailmaan. Samalla esimerkki havainnollistaa, kuinka piilotettua mukautuminen saattaa olla.

84. tietää yhdenvertaisuuden periaatteet. (OPS12: 36.)

Esimerkissä 84 toimija on opiskelija, jota tosin ei luettelossa kirjoiteta auki. Ote on yhteiskunnan rakenteiden ja maantuntemuksen jaksosta, jossa keskeinen sisältö kohdistuu juuri aktiivisena kansalaisena kasvamiseen. Opetuksen sisällöt kohdistuvat maantieteen lisäksi suomalaisen yhteiskunnan rakenteiden oppimiseen sekä niiden arvojen sisäistämiseen.

Esimerkissä mentaalinen prosessi *tietäminen* kohdistuu yhteen suomalaisen yhteiskunnan peruseriaateista. Samassa yhteydessä OPS12 käsittelee kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien tuntemista. Varsinkin velvollisuuksilla oletettavasti viitataan myös velvollisuuksien mukaan tuntemiseen. Arvoista vain tietyt nostetaan esille erityisinä mainintoina, kuten esimerkissä 84 ja seuraavassa esimerkissä 83. Tämä antaa niille erityistä painoarvoa.

Seuraava 85 esimerkki havainnollistaa oletusta, jonka mukaan maahanmuuttajalla ei ole entuudestaan tietoa tai ymmärrystä tasa-arvosta Suomessa. Siten maahanmuuttajan on muokattava arvojaan ja ymmärrystään vastaamaan Suomen tilannetta. Mukautuminen näkyy asiakirjoissa erityisesti arvoihin ja toimintaan liittyvänä mukautumisena

85. **tuntee** perheen sekä lapsen ja nuoren aseman sekä sukupuolten välisen tasa-arvon Suomessa. (OPS12: 36.)

Esimerkki 85 kuvaa mentaalilla prosessilla *tuntea* mukautumisesta sen kulttuuria ja arvoja käsittelevää osaa. Suomalainen työelämä ja arki ovat oletettavasti erilaisia, joten niihin on mukauduttava. Mukautuminen koskee asiakirjoissa vain maahanmuuttajaa, ei suomalaista yhteiskuntaa. Mukautuminen on tietyllä tapaa ehto osallistumiselle.

Toinen puoli diskurssista on yhteiskunnan motivaatio, joka näkyy osallistamisena ja pakottamisena. Velvoittaminen on maahanmuuttajaan kohdistuvaa toimintaa, tietynlaista pakkoa. Koulutukseen osallistumisen voi mieltää kuuluvan molempiin. Osallistamiseksi sen voi mieltää, jos maahanmuuttaja ajattelee sen edistävän hänen omien tavoitteidensa saavuttamista. Velvoittamista koulutus on siinä mielessä, ettei siitä voi kieltäytyä. Tosin mainittakoon, että koulutuksen voi suorittaa tietyin ehdoin muillakin tavoin tai välttää työllistymällä.

Työ kuvataan sekä maahanmuuttajan itse asettamana päämääränä että koulutuksen jälkeisenä tavoitteena. Työelämäjakson kuvaus osoittaa hyvin, kuinka sama kokonaisuus sisältää sekä maahanmuuttajan tarpeiden diskurssin että yhteiskunnan tarpeiden diskurssin. Jälkimmäinen diskurssi näkyy työelämäopintojen kokonaisuudessa siten, etteivät työelämäjakson opinnot ole opiskelijalle valinnaisia, vaan tulevaisuuden suunnitelmista riippumatta pakollisia. Käytännössä ei kuitenkaan ole selvää, että esimerkiksi työharjoittelu tehdään sellaisessa paikassa, jossa maahanmuuttaja sen haluaisi tehdä. Tällaista toimintaa voidaan kutsua velvoittamiseksi. Yhteiskunta tarvitsee jäseniä, jotka osallistuvat sen toimintaan

sitä tukien. Tyypillisin tukemisen muoto aikuiselle lienee palkkatyö, joten työllistyvä aikuinen on yhteiskunnan etu. Työvoimapolitiittinen koulutus nojaa tähän periaatteeseen.

Selkeimmin pakko näkyy kuitenkin maahanmuuttajien niputtamisena yhdeksi ryhmäksi. Vaikka koulutusta kuvataan erilaisina polkuina (esim. OPS12), opetussuunnitelma ei kerro, miten koulutuksen sisältöjä mahdollisesti varioidaan opetusryhmän tarpeiden mukaisesti. Heterogeenisen ryhmän niputtaminen yhden ominaisuuden perusteella samaksi joukoksi on Siisiäisen (2014) mukaan tyypillinen pakottamisen muoto ja koskee yleisesti marginalisoituja ryhmiä. Opetusasiakirjoissa tämä niputtaminen näyttäytyy yhden opintosuunnan tai tien kuvaamisena. Oletuksena on, että maahanmuuttaja tavoittelee ammatillista koulutusta ja ettei hänen koulutustasonsa sellaisenaan riitä Suomen tarpeisiin. Vasta Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) julkaisemisen jälkeen tuotetut asiakirjat huomioivat mahdolliset korkeakoulutetut maahanmuuttajat, mutta vain mainintana. Samoin oletuksia asetetaan maahanmuuttajan taustalle, esimerkiksi hänen arvoilleen, kuten esimerkki 82 edellä havainnollisti.

Osallistamisella on sekä positiivinen että negatiivinen kaikunsa. Positiivista siinä on erilaisen toiminnan mahdollistaminen. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon oppiminen mahdollistaa uusia ratkaisuja elämässä, mutta oppimiseen ei välttämättä suhtauduta kivuttomasti. Taitojen opettamisen lisäksi osallistamisen tarkoitus on sitouttaa yhteisöihin esimerkiksi harrastusten ja yhdistysten kautta. Moni maahanmuuttaja varmasti haluaa kuulua paikallisiin yhteisöihin esimerkiksi työn kautta, jolloin motivaatio tulee hänestä itsestään käsin. Se, millaista pohjaa tälle toiminnalle rakennetaan ja miten se mahdollistetaan, on koulutuksen säätelemää.

Velvoittamisen ja osallistamisen välinen ero riippuu siitä, mistä motivaatio toimintaan tulee. Jos maahanmuuttaja haluaa integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan, hänen kasvuaan tuetaan ja häntä kannustetaan. Diskursseja erottelee lopulta se, onko motivaation alkulähde maahanmuuttaja itse vai yhteiskunta. Työvoimapolitiittisessa mielessä Suomi tarvitsee palkkatyöläisiä. Maahanmuuttaja itse haluaa vain elää itselleen hyvää elämää Suomessa. Kukaan ei varsinaisesti halua kenellekään pahaa, mutta joskus näiden kahden toimijan halut ja tarpeet risteävät.

### 12.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimus

Tutkimuksessa käsitellen kahdeksaa opetusasiakirjaa, jotka ovat sisällöltään ja pituudeltaan vaihtelevia. Esimerkiksi OPS12 on sivumäärällisesti lähes kolme kertaa SOPS97:a pidempi. Analyysissä pyrin kuvaamaan asiakirjoja yhdistäviä diskursseja ja sitä kautta muutosta. Sen sijaan tavoitteeni ei ole ollut muodostaa kuvaa yhden asiakirjan sisäisistä diskursseista. On kuitenkin mahdollista, että laajemmat asiakirjat ovat painottuneet analyysissä enemmän yksityiskohtaisuutensa takia. Asiakirjojen vaihtelevan pituuden ja yksityiskohtaisuuden takana vaikuttavat monet tekijät, joita olen pyrkinyt kuvaamaan kertomalla koulutusmuodon historiasta sekä asiakirjojen erityispiirteistä. Sekä yleinen aikuisten maahanmuuttajien työvoimapolitiittinen koulutus että luku- ja kirjoitustaidon koulutus ovat hakeneet paikkaansa. Samalla kun lainsäädäntö ja koulutuksen säätely ovat vakiintuneet myös asiakirjojen pituus ja sisällöllinen yksityiskohtaisuus ovat muuttuneet.

Kahdeksan asiakirjaa on määrällisesti paljon analysoitavaa maisterintutkielmassa. Aineiston rajauksen olisi voinut tehdä myös toisin, esimerkiksi rajaamalla luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjat tutkimuksen ulkopuolelle. Niistä on kuitenkin vielä vähemmän tutkimusta kuin muista maahanmuuttajia koskevista opetusasiakirjoista. Nämä kaksi asiakirjatyyppeä muodostavat myös koulutuksellisen jatkumon. Pyrkimykseni on ollut kuvata opetuksen päämääristä muodostuvia diskursseja, joten koulutuksista muodostuvan jatkumon huomioiminen on ollut diskurssien jatkumon kannalta antoisin vaihtoehto. Analyysissä asiakirjojen väliltä paljastui myös eroja siinä, mitä diskursseja painotetaan; luku- ja kirjoitustaidon opetusasiakirjoissa elämänhallintaa korostetaan enemmän kuin muussa aineistossa.

Opetusasiakirjat ovat samaan aikaan sekä hedelmällinen että haastava diskurssianalyysin kohde. Hedelmällisiä asiakirjat ovat vaikuttavuutensa ja haastavia virkakielisyytensä takia. Virkakieli pyrkii neutraaliuteen, joten asiakirjojen kieli ei ole voimakkaasti väritynyttä. Virkakielen tuottamiseen liittyvät käytänteet sekä aiemmat opetussuunnitelmat ovat vaikuttaneet siihen, millaista kieltä asiakirjoissa käytetään. Kriittinen diskurssintutkimus pyrkii tunnistamaan ja analysoimaan teksteissä tuotettua ja ilmenevää valtaa, joten virkakieliset tekstit sopivat hyvin alan tutkimuskohteiksi. Opetussuunnitelmateksteillä on muutakin valtaa kuin asemansa. Erilaiset käsitykset ihmisyydestä ja ihmisarvoisesta elämästä ovat läsnä teksteissä, ja tämän analysointiin kriittinen diskurssintutkimus sopi kokemukseni mukaan hyvin.

Diskurssien tunnistaminen on prosessi, joka kertoo tutkijan positiosta. Tässä tutkimuksessa diskursseista muodostui kaksi päälinjaa, maahanmuuttajan ja yhteiskunnan tarpeet, mutta myös muut jaot ovat mahdollisia. Faircloughin (1997: 78–86) kolmesta diskursiivisesta tasosta tässä tutkimuksessa on pääasiassa keskitytty tekstiin sekä sivuttu diskursiivisia käytänteitä. Laajempi sosiokulttuurisen tason tarkastelu opetusasiakirjojen kohdalla olisi varmasti avannut lisäulottuvuuksia, esimerkiksi asiakirjojen tuottamisprosessiin liittyviä. Nämä tarjoavatkin mielekkään jatkotutkimusaiheen. Yhteiskunnallinen ja institutionaalinen taso ovat saaneet tutkimuksessa vähemmän huomiota, joten analyysissa siihen viittaava osuus jäi väistämättä melko spekulatiiviseksi.

Fairclough (1997: 29–30) painottaa ideationaalisen ja interpersoonaisen metafunktion merkitystä diskursseja analysoitaessa. Tässä tutkimuksessa on keskitytty ideationaaliseen ja vain sivuttu interpersoonaista ulottuvuutta. Analyysi olisi hyötynyt myös interpersoonaisen ulottuvuuden tarkemmasta huomioinnista, vaikka virkakieliseen tekstiin ei helposti yhdistetäkään arvottavaa tai vuorovaikutussuhteiden kuvaamista. Suomen verbien modaalisuus osoittautui analyysissa merkittäväksi, joten tarkempi interpersoonaisen metafunktion analyysi olisi tarkentanut kokonaisuudesta muodostuvaa kuvaa.

Kaiken kaikkiaan kriittinen diskurssianalyysi on ollut antoisa viitekehys tälle tutkimukselle. Yhdessä se on mahdollistanut systeemisanalyttisen kieliteorian ideationaalisen metafunktion kanssa tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Olen tunnistanut ja analysoinut diskursseja, ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian avulla paneutunut siihen, millaisin kielellisin keinoin diskurssit rakentuvat. Näin olen voinut selvittää, millaista kuvaa opetuksen päämäärät rakentavat maahanmuuttajien elämästä Suomessa. Kuvaa on mahdollista jatkossa laajentaa analyysimetodia tarkentamalla tai aineistoa laajentamalla. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteita lukuun ottamatta suomalaiset opetussuunnitelmatekstit ovat verrattain vähän tutkittuja.

Systeemis-funktionaalinen kieliteoria sopi hyvin tekstin tason tarkasteluun. Sen avulla on ollut mahdollista tarkastella, millaisia verbirakenteita ja subjekteja asiakirjoissa on ja millaista todellisuutta näin rakennetaan. Analyysissa vahvistui aiempien tutkimuksien havainto siitä, että virkakieliset tekstit käyttävät passiivia ohjeistaessaan ja velvoittaessaan asiakirjan oletettuja lukijoita (esim. Tervonen 2016). Koulutukseen osallistujista sen sijaan käytetään aktiivisia verbiketjuja, joissa on apuverbi (esim. *pyrkii, osata*).

Opetussuunnitelmatutkimusta on Suomessa tehty verrattain vähän muiden kuin perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelman perusteiden parissa. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajasin esimerkiksi maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen asiakirjoja (esim.

OPH 1993d). Myös nämä asiakirjat ansaitsivat tulla tutkituiksi ja voisivat tarkentaa, millaiseen työelämään maahanmuuttajia koulutetaan. Maahanmuuttajien koulutuksessa tullaan jatkossa painottamaan enemmän työelämäopintoja (OKM 2017), joten se, mitä aiemmin on tehty ja millaista työelämää asiakirjoissa kuvataan, tulee uudella tavalla ajankohtaiseksi.

Olen kuljettanut läpi tutkimuksen tietoa siitä, että aineisto on mittava tämän tason tutkielmalle. Se on asettanut joukon haasteita, joista monet koskevat analyysin luotettavuutta sekä asiakirjojen erottamista toisistaan. Tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut kuvata yhdestä asiakirjasta muodostuvia diskursseja tai arvottaa niitä. Jokainen asiakirja on oman aikakautensa ja kontekstinsa tuotos, jota tutkimukseen ei voi kokonaisuudessaan vangita. Tämän tason tarkempi analysointi olisi edellyttänyt laajempaa sosiokulttuurisen tason analysointia, mutta olen rajannut sen tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Yleistykset, joita tutkimuksessa tehdään, koskevat kuitenkin vain sen aineistoa eivätkä kerro siitä maailmasta, jossa asiakirjat on tuotettu ja jossa niitä on käytetty.

Mittava aineisto on siinäkin mielessä haastava, että se tarjoaa runsaasti esimerkkejä. Laadulliselle tutkimukselle aineistoesimerkit ovat tyypillisiä (Hirsjärvi 2009: 233), ja ne tukevat tekemiäni tulkintoja. Luotettavuutta tukee myös se, että olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin etenemisen mahdollisimman selvästi. Jotkin asiakirjat ovat saattaneet painottua esimerkeissä enemmän esimerkiksi laajuutensa takia, mutta tutkijana pyrin tasapuolisuuteen.

Sekä Suomessa että kansainvälisesti on toistaiseksi tehty varsin vähän aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjoihin kohdistuvaa tutkimusta. Se, millaista elämää aikuisten maahanmuuttajien halutaan Suomessa elävän, välittyy kuitenkin juuri opetusasiakirjojen kautta. Opetussuunnitelmat ovat koulutuspoliittisia työkaluja, joiden on tarkoitus välittää yhteiskunnan jatkuvuuden kannalta oleelliset tiedot ja taidot eteenpäin (Vitikka 2011: 12). Asiakirjoissa kuvattu yhteiskunta ja elämä liittyvät laajempaan kontekstiin kuin vain aikuisiin maahanmuuttajiin. Heidän integroitumisensa suomalaiseen yhteiskuntaan on heidän osallisuutensa ja jäsenyytensä kasvuprosessi, joten asiakirjat kuvaavat myös välillisesti sitä, millaista kenen tahansa Suomessa asuvan arjen tulisi olla tai mitä se mahdollisesti voisi olla.

Tutkimuksen aineistossa painottuvat sekä koulutukseen osallistujan että yhteiskunnan tarpeet. Samanlaisen havainnon on tehnyt myös Rokka (2011) tarkastellessaan perusopetuksen opetussuunnitelmien poliittisuutta; työelämä ja sen tarpeet heijastuvat opetukseen. Koulutuksen muita osa-alueita voidaan kanavoida tämän tarkoitteen palvelemiseen. Aikuiset maahanmuuttajat eivät kuitenkaan ole homogeeninen joukko, mistä kertoo kentän jatkuvan muutoksen lisäksi myös luku- ja kirjoitustaidon eriyttäminen omaksi kokonaisuudekseen ja lopulta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen siirtäminen. Uuteen maahan asettuminen on

laajempi prosessi kuin palkkatyöläisyyden saavuttaminen pakolla. Prosessiin kuuluu myös yhteiskunnan jäseneksi tuleminen, eikä se toteudu pelkällä pakolla.

Osallisuus ja pakko asettuvat tutkimuksen aineistossa vastakkain, mutta samalla ne ovat läsnä samoissa koulutuksen sisällöissä. Saman asiaa tai kokonaisuutta voi siis lähestyä kahdesta hyvin erilaisesta perspektiivistä, joista opetuksen järjestäjän kannattaa olla tietoinen. Tässä onkin jatkotutkimuksen näkökulmasta aukko: opetussuunnitelmien tuottamisprosessia ei ole Suomessa juuri tarkasteltu tekstintutkimuksen näkökulmasta. Virkakielisen tekstin tuottamiseen osallistuu laaja joukko erilaisia alan ammattilaisia, joiden yhteisen panoksen tulos asiakirja on. Aineiston kahdeksan asiakirjaa ovat voimakkaasti intertekstuaalisia jopa kirjaimellisesti tekstiotteiden asiakirjasta toiseen siirtymisen tasolla. Olisikin kiinnostava tutkia, miten tietoisia tästä ollaan, ja saavutetaanko tällaisella tekstiotteiden uudelleen kontekstualisoinneilla sitä, mitä tavoitellaan. Aineiston opetusasiakirjojen asema ja valta, jota niiden avulla käytetään, eivät juuri ole muuttuneet, ja koulutuksen aseman vakinaistaminen aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteilla on saattanut lisätä valtaa, joka asiakirjalla on käytännön opetuksen toteuttamisessa.

Opetussuunnitelman kokevat sekä sen käyttäjät että koulutukseen osallistujat. Asiakirjoissa kuvataan opiskelijalle asetettuja tavoitteita ja hänen taitojensa kehittymistä, mutta velvoitteita asetetaan myös koulutuksen järjestäjille. Opetushenkilöstö osallistuu opetusasiakirjojen diskurssien välittämiseen koulutettavilleen. Heidän avullaan maahanmuuttajat oppivat sen, millaista jäsenyyttä heiltä odotetaan Suomessa ja millainen heidän elämänsä tulee olemaan. Tämän tutkimuksen valossa siinä painottuvat maahanmuuttajien tarpeiden lisäksi heidän työllistymisensä.

Kriittisen diskurssintutkimuksen piirissä on lähtökohtaisesti tutkittu tekstejä, joilla on valtaa, ja niissä esiintyviä diskursseja. Valta mielletään usein yhteiskunnalliseksi vaikuttavuudeksi eikä esimerkiksi arjen toiminnaksi. Vaikka kriittisellä diskurssintutkimuksella on edelleen annettavaa lähtökohtaisesti yhteiskunnallista valtaa käyttävissä teksteissä, on sen mahdollista suunnata huomionsa myös arjessa tapahtuvaan merkitysneuvotteluun, esimerkiksi juuri opetussuunnitelman tuottamis- ja käyttötilanteisiin. Kriittisessä diskurssintutkimuksessa valta ajatellaan asiaksi, jota voi toisintaa tai uudistaa. Jatkamalla yhteiskunnallisesti vaikuttavien tekstien parissa tutkijat tunnistavat, miten valtasuhteet rakentuvat ja toimivat. Toisaalta he voivat mahdollisesti toisintaa tai kenties vahvistaa sitä valtaa, joka yhteiskunnalliseen viitekehykseen luoduilla teksteillä on.

Aikuisilla maahanmuuttajilla on Suomeen tullessaan oletettavasti kuva siitä, millaista hyvä elämä on heidän kohdallaan. Suomessa työvoimapolitiittinen koulutus saattaa kuitenkin

muuttaa kuvaa siitä, millaisia asioita hyvään aikuisen elämään kuuluu. Tutkimuksen avulla on mahdollista tiedostaa, millaisia ristiriitoja toiveiden ja koulutuksen toteutuksen välillä on. Tämä tutkimus toivoakseni täydentää tekstintutkimuksen ja kielikoulutuspolitiikan ymmärrystä siitä, millaista vaikuttamista virkakielisillä teksteillä voidaan tuottaa. Sekä tässä tutkimuksessa analysoiduissa opetusasiakirjoissa että suomalaisessa koulutuksessa ylipäätensä pyritään siihen, että osallisuus yhteiskunnassa kasvaa ja kuuluvuuden tunne lisääntyy. Koulutus mahdollistaa hyvän elämän. Se, millaisista osista tällainen elämä koostuu, ei kuitenkaan ole yhdentekevää, vaan hyvän elämän käsite liittyy laajempaan poliittiseen kehykseen. Onko hyvä elämä, jota koulutuksessa rakennetaan, sellaista, jota opetuksessa halutaan välittää eteenpäin, ja mahdollistaako se todella tasavertaisen jäsenyyden yhteiskunnassa?



## LÄHDELUETTELO

- Ahola, S. & Leblay, T. 2014: Kaksi vuosikymmentä Yleisiä kielitutkintoja. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 18.12.2014 (Joulukuu). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaksi-vuosikymmenta-yleisia-kielitutkintoja/> 22.4.2017
- Arnott, M. & Ozga, J. 2010: Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland. – *Discourse: Studies in the Cultural Policies of Education* 31 (3) s. 335–350.
- Arppe, A. & Lounela, M. 2012: Aineiston edustavuudesta ja luotettavuudesta. – Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä*. s. 302–308. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- Bhatia, Vijay K. 2004: *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Lontoo: Continuum.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. 1998: *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. Lontoo: Routledge.
- Bloor, M. & Bloor, T. 2018: Systemic-functional linguistics. – Flowerdew, J. & Richardson, J. E. (toim.) 2018: *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. s. 151–164. Lontoo: Routledge.
- Eggs, Suzanne 2004: *An introduction to systemic functional linguistics*. Lontoo: Pinter.
- ELY 2017: Työvoimakoulutus (päivitetty 19.6.2017). – [www.ely-keskus.fi/web/ely/tyovoimakoulutus](http://www.ely-keskus.fi/web/ely/tyovoimakoulutus) 17.2.2017
- Eriksson, K. 2009: Osallistuva politiikka: aktiivinen kansalaisuus ja itsepalveluyhteiskunta. – *Sosiologia* 46 (3) s. 190–209.
- Eronen, A., Härmälä, V., Jauhiainen, S., Karikallio, H., Karinen, R., Kosunen, A., Laamanen, J-P. & Lahtinen, M. 2014: *Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2014. – <https://tem.fi/documents/1410877/2859687/Maahanmuuttajien+ty%C3%B6llistyminen+10022014.pdf> 16.3.2018
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Käännös: Huttunen, I. & Jaakkola, H. Porvoo: WSOY.
- Fairclough, N. 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- 1995: *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Lontoo: Longman.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman & Chouliaraki, Lilie 1999: *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press cop.
- Gunnarsson, B-L. 2009: *Professional discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Gunnarsson, B-L., Linell, P. & Nordberg, B. 1997: *The construction of professional discourse*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. 1994: *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- 2004: *An introduction to functional grammar*. Lontoo: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. M.I.M 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon: Routledge.
- Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. 2001: *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heimonen, J. 2014: Yleisten kielitutkintojen järjestäjän näkökulmaa. – Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014: *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014: 16. s. 148–153. Helsinki: Opetushallitus.

- Hirsjärvi, S. 2009: Tutkimuksen reliaaabelius ja validius. – Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.): *Tutki ja kirjoita*. s. 231–233. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, S. 2012: *Kielioppi ja tekstilaji: Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten kielten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos.
- Hornberger, N. 2006: Frameworks and Models in Language Policy and Planning. – Ricento, T. (toim.) 2006: *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. s. 24–41. India: Blackwell Publishing Ltd.
- Horner, K. & Weber, J-J. 2011: Not playing the game: Shifting patterns in the discourse of integration. – *Journal of Language and Politics* 10 (2), s. 139–159.
- Huhta, A. 2014: Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä testauskentässä. – Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014: *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014: 16. s. 159–168. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M., Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study – Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing* 31 (3), 307-328.
- Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta 2005: Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. – Marjut Johansson & Riitta Pyykkö (toim.), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä* s. 9–26. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliokoski, J. 1995: Kieli, tunteet ja ideologia uutistekstissä. Näkökulmia tekstilajin historiaan ja nykyisyyteen. – Kalliokoski, J. (toim.) 1995: *Teksti ja idologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. s. 37–97. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Katisko, M. 2011: *Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:9. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitos..
- Kauppinen, M. 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. 2017. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkkojulkaisu <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> Päivitetty 28.2.2017.
- Kulbrandstad Iversen, L. 2017: Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. – *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11 (3), s. 101–120.
- Laajala, T. 2015: *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. ASvta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lappalainen, M. 2011: Kurkistus neljän maahanmuuttajan arjen kielivalintoihin. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7.9.2011 (Syyskuu). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kurkistus-neljan-maahanmuuttajan-arjen-kielivalintoihin/>
- Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014: *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014: 16. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, Essi 2008: Kertomuksia lapsista ja lasten määristä. Virastojen toimintakertomusten muutoksia. – *Kielikello* 4/2008.
- Levin, B. 2008: Curriculum Policy and the Politics of what Should be Learned in Schools. – Connelly, F. M., He, M. F. & Phillion, J. (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. s. 7–24. London: SAGE

- Luukka, M-R. 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s. 133–157. Jyväskylä: Solki.
- Luukka, M-R. 2002: M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. – Dufva, H., & Lähteenmäki, M. (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. s. 89–123. Jyväskylä: Solki.
- Läsmä, A-L. 2009: *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Makkonen, T. & Koskenniemi, E. 2013: Muuttoliikkeen ja maahanmuuttajien aseman oikeudellinen sääntely. – Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) 2013: *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. s. 55–80. Gaudeamus: Helsinki.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013: Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. – Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) 2013: *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. s. 23–54. Gaudeamus: Helsinki.
- Miller, E. 2014: *The Language of Adult Immigrants. Agency in Making*. New perspectives on language and education: 39. Bristol: Multilingual Matters.
- Moilanen, R. 2004. Miten uudissanat kotoutua ja kotouttaa ovat kotiutuneet kieleemme. *Kielikello* 2004 (2). – <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1511> 25.11.2017
- Neittaanmäki, R. & Hirvelä, T. 2014: Yleisten kielitutkintojen osallistujat taustatietojen valossa. – Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014: *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014: 16. s. 100–112. Helsinki: Opetushallitus.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001: Curriculum changes in Finnish comprehensive schools: the lessons of three decades. – Kimonen, E. (toim.) 2001: *Curriculum Approaches*. Readings and activities for educational studies. s. 123–141. Jyväskylä: Department of Teacher Education & Institute for Educational Research.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014: *Hyvän virkakielen toimintaohjelma*. – Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – [https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan\\_virkakielen\\_toimintaohjelma.pdf](https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan_virkakielen_toimintaohjelma.pdf) 18.3.2018
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b: *Valtioneuvoston asetus perusopetuksessa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen (422/2012) 5 ja 7 §:n muuttamisesta ja valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen (852/1998) 8§:n muuttamisesta*. Muistio 23.2.2017.
- O'Rourke, B. & Castillo, O. 2009. Top-down or bottom up language policy: Public service interpreting in the republic of Ireland, Scotland and Spain. – de Pedro Ricoy, R., Perez, I. & Wilson, C. (toim.) *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Pedagogy and Practice*. s. 33–51. New York: Routledge.
- Pietikäinen, S. 2000a: *Discourses of Differentiation: Ethnic Representations in Newspaper Texts*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Pietikäinen, S. 2000b: Kriittinen diskurssintutkimus. – Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s. 191–217. Jyväskylä: Solki.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pinar, W. F., Reynolds W. M., Slattery P. & Taubman P. M. 1995: *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
- Pöyhkäri, R. 2014: *Immigration and Ethnic Diversity in Finnish and Dutch Magazines. Articulations of Subject Positions and Symbolic Communities*. Acta Universitatis Tamperensis 1903. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pöyhönen, S., & Tarnanen, M. (2015): Integration policies and adult second language learning in Finland. – J. Simpson, & A. Whiteside (toim.), *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice*. s. 107–118. Oxon: Routledge.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010: *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ricento, T. 2006: Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. – Ricento, T. (toim.) 2006: *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. s. 10–23. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Rokka, P. 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1076. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ronkainen, R. 2016: *Oppimis- ja kielikäsitteet aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelmissa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. –  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49715/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201605112484.pdf?sequence=1> 5.4.2018
- Saarinen, A. 2011: Non-work migration, employment and welfare in Finland: Three TCN cases and four phases of immigration policies. – Pajnik, M. & Campani, G. (toim.) 2011: *Precarious Migrant Labour Across Europe*. s. 145–170. Ljubljana: Mirovni institut,
- Sajavaara, K., Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. – Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. s. 13–44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seilonen, M., & Suni, M. 2016: Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin: ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa – *Lähivõrdlusi*. *Lähivertailuja*, 26. s. 450–480.
- Shore, S. 1992: *Aspects of a Systemic-Functional Grammar of Finnish*. Julkaisematon väitöskirja. Sydney: Macquarie University.
- Shore S. 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. – Heikkinen, V., Voutilainen E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s. 133–157. Helsinki: Gaudeamus.
- Shore, S. 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Heikkinen, V., Voutilainen E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s. 158–185. Helsinki: Gaudeamus.
- Siekkinen, K. 2017: *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Siisiäinen, M. 2010: Osallistumisen ongelma. – *Kansalaisyhteiskunta* 1 (1). s. 8–40.

- Siisiäinen, M. 2014: Four faces of participation – Matthies, A-L. & Uggerhøj, L. (toim.) 2010: *Participation, Marginalization and Welfare Services. Concepts, policies and practices across European countries*. s. 29–46. Farnham: Ashgate.
- Stenman, K. 2015: Kielitaito maahanmuuttajan resurssina – ja kompastuskivenä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, toukokuu (3). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielitaito-maahanmuuttajan-resurssina-ja-kompastuskivena/>
- Swales, J. M. 2001 [1990]: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000: Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. – Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) 2000: *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. s. 231–271. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tammelin-Laine, T. 2014: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. & Huhta, A. 2008: Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. – *Current Issues in Language Planning*, 9 (3) s. 262–281.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja Kieli* 2011 (3)
- Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto S. (toim.) 2013: *Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Teelmäki, L. 2017: *Tasa-arvopuhe vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteena tasa-arvo, periaatteena yhdenvertaisuus*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- TEM 2017 = Työ- ja elinkeinoministeriö 2017: *Maahanmuuttajien kotoutumispolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 36/2017. – [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80625/TEMjul\\_36\\_2017\\_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80625/TEMjul_36_2017_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y) 28.5.2018
- TEM, OKM, YM, STM & VM 2016: *Hallituksen kotouttamista koskeva toimintasuunnitelma: maahanmuuttajat kuntiin, koulutukseen ja työhön*. – <http://vnk.fi/documents/10616/1266558/Kotouttamisen-toimintasuunnitelma-030516.pdf/c600bd8f-7c5c-43b6-aba4-5aade9aafe0d> 26.11.2017
- Thompson, J. B. 1984: *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Tiililä, U. 2007: *Tekstit viraston työssä: tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tiililä, Ulla & Viertiö, Annastiina 2008: Kirjoittajien koulutus kannattaa. – *Kielikello* 2/2008.
- Tolvanen, E. 2016: Lukijan suora puhuttelu suomalaisissa ja ruotsinsuomalaisissa viranomaisteksteissä. – *Virittäjä* 120 (1) s. 5–27.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012: *Maahanmuuttajabarometri 2012*. – TEM raportteja 11/2013. <http://kotouttaminen.fi/documents/3464316/4350785/maahanmuuttajabarometri-2012.pdf/7bfc5958-1556-4104-8412-88be8e117c23>
- van Dijk, Teun A. 1993: Principles of critical discourse analysis. – *Discourse & Society* 4. s. 249–283
- Vehkanen, M. 2015: *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä - oppikirjat vuosina 1866–1953*. Helsinki: Unigrafia Oy.

- Vitikka, E. 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011: *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnaukset*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012: The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development – Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) 2012: *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. s. 83–96. Rotterdam: Sense Publishers.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T-R. & Alho, I. 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. - <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 15.3.2018
- Wodak, R. & Meyer, M. (toim.) 2001: *Methods of critical discourse analysis*. Lontoo: Sage.
- Wodak, R. (toim.) 1989: *Language, power and ideology: studies in political discourse*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Yleiset kielitutkinnot 2011 = Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/011/2011. Määräykset ja ohjeet 2011: 33. Helsinki: Opetushallitus.
- Ylämäki, A. 2017: *Arjen monet kielet – kielen merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

## Lakilähteet

- Hallintolaki 2003/434. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999/439. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>
- Laki yleisistä kielitutkinnoista 1994/668. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940668>
- Laki yleisistä kielitutkinnoista 2004/964. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040964>

## Opetussuunnitelmat

- OPH 1993c = Opetushallitus 1993: *Aikuiset maahanmuuttajat: aikuisten maahanmuuttajien täydentävät yleissivistävät opinnot*. Opetussuunnitelmasarja 11/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- OPH 1993d = Opetushallitus 1993: *Maahanmuuttajien ammatillinen koulutus: suositus opetussuunnitelmien perusteiksi*. Opetussuunnitelmasarja 14/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- OPH 1993e = Opetushallitus 1993: *Aikuiset maahanmuuttajat: suomi toisena kielenä. Aikuisoppilaitosten suomen kielen opetus ja opettajankoulutus*. Opetussuunnitelmasarja 17/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- OPH 2004 = Opetushallitus 2004: *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. – <http://www02.oph.fi/ops/aikuisops/aikuisperusteet.pdf>
- OPH 2015 = Opetushallitus 2015: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015: 37. – [http://www.oph.fi/download/167162\\_aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/167162_aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

OPH 2017 = Opetushallitus 2017: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. –  
[http://www.oph.fi/download/184339\\_Aikuisten\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/184339_Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)

## **Aineistolähteet**

- SOPS93 = OPH 1993a = Opetushallitus 1993: *Aikuiset maahanmuuttajat: suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi*. Opetussuunnitelmasarja 10/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- LUKI93 = OPH 1993b = Opetushallitus 1993: *Aikuiset maahanmuuttajat: suositus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien laajennetun alkuopetuksen opetussuunnitelmaksi*. Opetussuunnitelmasarja 11/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- SOPS97 = OPH 1997 = Opetushallitus 1997: *Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteet ja periaatteet*. Helsinki: Oy Edita Ab
- SOPS01 = OPH 2001 = Opetushallitus 2001: *Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta*. Moniste 9/2001. Helsinki: Edita Oy.
- LUKI06 = OPH 2006 = Opetushallitus 2006: *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus: Suositus opetussuunnitelmaksi*. Vammala: Opetushallitus.
- SOPS07 = OPH 2007 = Opetushallitus 2007: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus: Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- OPS12 = OPH 2012a = Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Tampere: Juvenes Print.
- LUKI12 = OPH 2012b = Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:2. Tampere: Juvenes Print.

## LIITTEET

Liite 1. Leipätekstinäyte OPS12:sta (s. 10–11) arvoperustasta.

---

## 2 Kotoutumiskoulutuksen järjestämisen lähtökohdat

### 2.1 Arvoperusta

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arvoperusta noudattaa suomalaisen koulutusjärjestelmän arvoperustaa. Suomi turvaa perustuslain nojalla maahanmuuttajien tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset oikeudet<sup>12</sup>. Koulutuksen järjestämisen näkökulmasta tasa-arvo tarkoittaa alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä koulutettavan taloudellisesta asemasta tai muista henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumatonta tasa-arvoa. Yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansallisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella<sup>13</sup>. Yhdenvertaisuuslaki edellyttää myös yhdenvertaisuuden aktiivista edistämistä<sup>14</sup>.

Kotoutumiskoulutuksen yleisenä arvolähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Sivistysihanteena on pyrkimys hyvyyteen, totuuteen ja inhimillisyyteen. Koulutus edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, luo edellytyksiä avoimelle demokratialle ja hyvinvoinnille sekä ehkäisee syrjäytymistä. Lisäksi kotoutumiskoulutus harjaannuttaa aikuisia maahanmuuttajia suomalaisen yhteiskunnan toimintatapoihin, kestävään elämäntapaan ja arjen taitoihin.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus ohjaa tunnistamaan eri kulttuureita yhdistäviä elämänarvoja ja periaatteita. Opiskelu tukee maahanmuuttajien omia kulttuuriperinteitä sekä auttaa arvioimaan ja uudistamaan niitä, jos ne ovat ristiriidassa Suomessa vallitsevien lakien kanssa. Opiskelu vahvistaa opiskelijan taitoja toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä kartuttaa opiskelijan interkulttuurista osaamista. Koulutus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välillä ja kantaväestön kanssa. Kotoutumiskoulutuksessa edistetään hyviä etnisiä suhteita eikä sallita syrjintää missään muodossa eikä keneltäkään.

Opiskelijaa rohkaistaan arvioimaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden yhtäpitävyyttä ja mahdollisia ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen

---

12 Perustuslaki 731/1999, 6 §

13 Yhdenvertaisuuslaki 21/2004, 6 §

14 Yhdenvertaisuuslaki 21 /2004, 4 §



yhteiskunnan mahdollisuuksia ja epäkohtia. Opiskelussa arvoja ja periaatteita kielennetään mahdollisuuksien mukaan. Tavoitteena on arvojen toteuttaminen koulutuksen järjestämistavoissa ja opetuksessa sekä eetoksessa ja toimintakulttuurissa. Arvojen ja todellisuuden yhtäpitävyyttä pyritään arvioimaan osana koulutusta.

## 2.2 Kotoutumiskoulutus osana kotoutumista

Jokaisen maahanmuuttajan kotoutuminen etenee yksilöllisesti. Siihen vaikuttavat muun muassa maahanmuuttajan yksilölliset ominaisuudet ja edellytykset sekä tarpeet ja toiveet. Myös maahanmuuttajan omalla motivaatiolla on kotoutumisessa keskeinen rooli. Onnistunut kotoutuminen edellyttää yhteiskunnan panostuksen lisäksi maahanmuuttajan omatoimisuutta, tavoitteellista osallistumista ja sitoutumista kotoutumisprosessiin.

Kotoutumisessa ei ole kyse pelkästään maahanmuuttajan henkilökohtaisesta ja hänen perheensä kotoutumisprosessista. Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa sekä maahanmuuttaja että maahanmuuttajan lähiyhteisö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tärkeä osa kotoutumista on maahanmuuttajien ja kantaväestön välinen jatkuva kanssakäyminen arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä.

Kotoutuminen on aina myös kokemuksena yksilöllinen: ulkoisesti samassa tilanteessa olevien maahanmuuttajien omat kokemukset kotoutumisesta voivat olla hyvin erilaisia. Yhteiskunta tukee maahanmuuttajien kotoutumista erilaisen palvelujen ja toimenpiteiden avulla erityisesti maassa olon ensimmäisten vuosien aikana, mutta kotoutumisprosessi ei pääty kotoutumislain mukaisen kotoutumisajan päätyttyä.

Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajan kotoutumista kehittämällä sellaisia kielellisiä, yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia, joiden avulla maahanmuuttaja selviytyy jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään sekä kykenee toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin.

## 2.3 Koulutuksen laajuus ja rakenne

Kotoutumiskoulutuksen laajuus ja sisältö vaihtelevat lähtötason arvioinnissa selvitettyjen opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Koulutukseen osallistuvan aikuisen maahanmuuttajan opintopolku voi laajuudeltaan olla enintään 60 opintoviikkoa. Yksi opintoviikko vastaa opiskelijan noin 35 tunnin työpanosta.

## Liite 2. Kielitaidon opintokokonaisuuden sisällön kuvaus OPS12:sta (s. 31).

**Keskeiset sisällöt**

<b>KIELENKÄYTTÖTARKOITUS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kertominen, selostaminen</li> <li>• selittäminen, tarkentaminen, korjaaminen ja niiden pyytäminen</li> <li>• oma suhtautuminen (tunteet ja asenteet, mielipide, perustelu, ehdotus, aikomus, varmuus / epävarmuus)</li> <li>• viestinnän säätteleminen, esimerkiksi jonkinasteinen aloitteellisuus</li> <li>• sosiaalisten käytänteiden ja normien seuraaminen ennakoitavissa tilanteissa, esimerkiksi kohteliaisuus, avun tarjoaminen</li> </ul>	
<b>AIHEALUEET</b>	<b>VIESTINTÄTAIDOT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihminen ja lähipiiri</li> <li>• (henkilötiedot, perhe, ystävät, koti ja asuminen)</li> <li>• arkielämä ja asiointi</li> <li>• (päivärytmi, ostosten teko ja palvelujen käyttäminen, pankki, posti jne., ruoka, vaatteet, liikenne)</li> <li>• peruspalvelut</li> <li>• (päiväkoti ja koulu, viranomaisasiointi, kirjasto)</li> <li>• terveys ja hyvinvointi</li> <li>• (vointi, ruumiinosat, sairastuminen ja tapaturmat, hätätapauksessa toimiminen)</li> <li>• yhteiskunta ja ympäristö</li> <li>• (maantuntemus, historia, poliittinen järjestelmä, yhdenvertaisuus, elinkeinorakenne, luonto ja ilmasto)</li> <li>• vapaa-aika ja harrastukset</li> <li>• (omat harrastukset ja kiinnostuksen kohteet, kulttuuritarjonta, tapakulttuuri)</li> <li>• työ ja koulutus</li> <li>• (koulutusjärjestelmä, ammatit, työnhaku ja työmarkkinat, työelämä (loma, palkka, työturvallisuus yms.), työkuulttuuri)</li> <li>• ajankohtaiset aiheet (joukkoviestimet)</li> <li>• opiskelunvalmiudet ja tiedonhaku</li> <li>• (kohdekielisen ympäristön hyödyntäminen, erilaiset opiskelutavat, tiedonhaku, opiskelunastot)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selviää kohtalaisesti tavallisissa ennakoitavissa arkisissa viestintä- ja keskustelutilanteissa työssä ja vapaa-aikana</li> <li>• osaa viestiä ymmärrettävästi itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa (esim. viranomaisasiointi, (puhelin)neuvonta)</li> <li>• ymmärtää yleisiä aihepiirejä käsittelevän puheen pääajatuksia ja itselle keskeisiä yksityiskohtia</li> <li>• pystyy kirjoittamalla välittämään tuttua tietoa suhteellisen tehokkaasti, esim. kirjoittamaan ymmärrettävän, riittävän sidosteisen asiatekstin (sähköpostiviesti, tiedote, kirje, hakemus)</li> <li>• pystyy lukemaan monenlaisia, eripituisia tekstejä ja löytämään tekstistä pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia; osaa hakea tietoa ja päätellä</li> <li>• tunnistaa eri tekstilajeja ja niiden käyttötarkoituksia (viralliset ja puoliviralliset tekstit, käyttöohjeet, artikkelit, helppo kaunokirjallisuus)</li> <li>• osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja</li> <li>• tunnistaa kielen tilanteista vaihtelua, sosiaalisia käytänteitä ja normeja</li> <li>• ymmärtää ääntämykseltään erilaisia puhujia</li> <li>• ääntäminen on suhteellisen vaivattomasti ymmärrettävää</li> </ul>

Liite 3. Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaus (SOPS01: 27).

## LIITE 2. Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaus

9 Hallitsee kielen ja sen käytön täysin: viestintä on sujuvaa, tilanteeseen sopivaa ja jäsentynyttä. Kielitaidon taso, jolle todennäköisimmin yltyvät parhaat kielen ammattilaiset oman alansa viestintätilanteissa.

8 Viestii tehokkaasti, luontevasti ja vivahteikkaasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielenkäyttö muistuttaa enimmäkseen syntyperäisen taitoa. Vain eri sävyjen välittäminen tai idiomien käyttäminen voi joskus tuottaa vaikeuksia.

7 Viestii kohtalaisen tehokkaasti ja luontevasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieli on monipuolistaja sujuvaa. Vähäiset epätarkkuudet ja muiden kielten vaikutus eivät ole häiritseviä. Ymmärtää vaivatta vaativiakin aihepiirejä käsittelevää kieltä.

6 Viestii luontevasti tavallisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviytyy tyydyttävästi. Muiden kielten vaikutusta ja muuta ilmaisun epätarkkuutta esiintyy, mutta se häiritsee harvoin viestintää. Vaativia aihepiirejä käsiteltäessä joutuu joskus turvautumaan toistopyyntöihin tai sanakirjaan.

5 Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsee kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joutuu vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.

4 Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallinta ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eri tasoisia. Ymmärtääkseen esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsee vain joskus sanakirjaa.

3 Kielitaito riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta hidasta ja selkeää puhetta ja saa yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehti uutisen pääasioista.

2 Kielitaito riittää yksinkertaisissa tutuissa suullisissa ja kirjallisissa rutiinitilanteissa selviämiseen. Saa ainakin sanakirjan avulla selvän yksinkertaisista viesteistä. Uusissa tilanteissa syntyy kuitenkin usein ymmärtämisongelmia ja väärinkäsityksiä.

1 Kielitaito riittää muutamista yksinkertaisimmista suullisista ja kirjallisista viestintätilanteista selviämiseen. Ymmärtää tuttua asiaa käsittelevästä viestistä tai keskustelusta jotakin, ainakin aihepiiriin. Tuntee jonkin verran kielen perusrakenteita ja -sanastoa.

Opetushallitus/yleiset kielitutkinnot