

# **YHTEISÖLLISET LUKUTAIIDOT**

**Tutkimus maahanmuuttajanaisten lukutaitoryhmästä**

**Silja Remes  
Ammatillinen  
lisensiaatintutkimus  
Yhteisösozialityön  
erikoistumisala  
Yhteiskuntatieteiden  
ja filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
kevät 2016**

## TIIVISTELMÄ

### YHTEISÖLLISET LUKUTAIDOT

#### Tutkimus maahanmuuttajanaisten lukutaitoryhmästä

Silja Remes

Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen ammatillinen lisensiaatintutkimus

Yhteisösosiaalityön erikoistumisala

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marjo Kuronen ja Kati Närhi

Kevät 2016

sivumäärä: 88

Tutkimuksen aiheena on luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajanaisten opetusryhmässä ilmenevä yhteisöllisyys. Lukutaito on ymmärretty sosiaalisesti ilmiöksi pikemminkin kuin sarjaksi opittuja, mitattavissa olevia taitoja. Tutkimuksen kaksi tutkimuskysymystä kuuluvat:

- 1) Millaisia muotoja yhteisöllisyys saa opetusryhmässä?
- 2) Mikä merkitys opetusryhmän yhteisöllisyydellä on luku- ja kirjoitustaidon kehitykselle?

Teoreettisena viitekehyksenä toimii uusi lukutaitotutkimus, jossa keskeistä on tarkastella lukemiseen liittyviä sosiaalisia kytkentöjä ja opiskelijan elämäntilannetta. Tutkimus on etnografinen, ja aineisto on koottu osallistumalla maahanmuuttajanaيسille suunnattuun luku- ja kirjoitustaidon opetusryhmään. Kohderyhmänsä vuoksi tutkimus kiinnittyy myös globaaleihin yhteisöihin liittyviin kysymyksiin.

Tutkimustulosten perusteella lukeminen on arkitilanteissa usein yhteistä toimintaa ja edellyttää yhteistyötä. Lukutaidon opetteluun vaikuttavat monet yhteisölliset tekijät: ryhmän sisäiset, opiskelijan lähiyhteisö ja laajempi kulttuurinen ympäristö. Tutkimuksen perusteella tämän huomioon ottaminen opetuksen suunnittelussa auttaa myös hyödyntämään sen osaamisen ja tiedon, jota lukutaidottomiksi itsensä määrittelevällä henkilöllä saattaa olla hallussaan.

Tutkimuksessa esitetään myös kysymys siitä, miksi sosiaalityön olisi tärkeä kiinnostua lukutaidosta. Tutkimus pyrkii osoittamaan, että sosiaalityöllä ei ole varaa jättää luku- ja kirjoitustaidottomien asiakkaidensa asiaa kokonaan muiden toimijoiden käsiin. Jos sosiaalityö haluaa tulevaisuudessa toimia tasapuolisesti myös näiden asiakkaiden kanssa ja puolesta, sen tulisi uhrata lukutaidoille nykyistä enemmän ajatuksia. Sosiaalityö puolestaan voisi sosiaalisen aluetta koskevan asiantuntemuksensa pohjalta auttaa muita toimijoita näkemään yksinkertaistavien, stigmatisoivien lukutaidottomuuden määritelmien yli.

Avainsanat: lukutaito, yhteisöt, transnationaalinen, yhteisösosiaalityö, etnografia

# Sisällysluettelo

1 JOHDANTO .....	3
2 LUKUTAIDON MERKITYKSISTÄ .....	6
2.1 Yksilön taito vai sosiaalinen ilmiö? .....	6
2.2 Kriittisiä näkökulmia lukutaidon merkitykseen .....	7
2.3 Jaettu lukutaito ja lukutaidon sosiaalinen teoria .....	11
2.4 Lukutaito ja sosiaalityö .....	15
3 YHTEISÖT JA LUKUTAITO .....	17
3.1 Yhteisöllisyyden teoriat ja poliittisuus .....	17
3.2 Yhteisömuodot ja lukeminen .....	19
3.3 Yhteisöt globaalissa maailmassa .....	21
3.4 Tutkimuskysymykset .....	23
4 Tutkimuksen toteutus .....	25
4.1 Etnografinen tutkimus maahanmuuttajanaisten lukutaitoryhmästä .....	25
4.2 Aineistonkeruu .....	27
4.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut .....	34
4.3 Aineiston analyysi .....	38
5 OPETUKSEN PUITTEET .....	40
5.1 Ensivaikutelmia .....	40
5.2 Asukastalo ja tekstit .....	42
5.3 Opetus, opettajat ja opetusmateriaalit .....	44
6 LUKUTAITOA OPPIMASSA .....	48
6.1 Lukutaidon perusteet .....	48
6.2 Oppiminen ja edistyminen .....	52
6.3 Opintokortteja ja todistuksia .....	55
7 OPETUSRYHMÄ YHTEISÖNÄ .....	58
7.1 Virkakirjeitä ja pullareseptejä .....	58
7.2 Vertaistukea ja vauvamahoja .....	61
7.3 Väsymystä ja hammaspesuja .....	63
7.4 Koululaisia ja kalaruokia .....	65
7.5 Huiveja ja huvituksia .....	68
7.6 Karttoja, kouluja ja kameleita .....	69
8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	75
LÄHTEET .....	82

Ammatillisessa lisensiaatintyössäni tutkin sitä, miten yhteisöllisyys näkyy maahanmuuttajanaisten lukutaidon omaksumisessa. Lukutaitoa pidetään usein tärkeänä kotoutumisen edellytyksenä: ellei osaa lukea saamiaan kirjeitä ja täyttää lomakkeita, on vaikea elää aikuisena nykypäivän Suomessa. Silti tämä on arkipäivää hyvin monille, ja erityisesti maahanmuuttajien joukossa on paljon luku- ja kirjoitustaidottomia. Sosiaalityöntekijänä olen joutunut pohtimaan monesta näkökulmasta sitä, millä tavoin ihmiset uuden kotimaansa ja viranomaisjärjestelmän kokevat. Lukutaidon merkitys kirkastui konkreettisesti, kun ollessani aikoinaan ollessani kesäsijaisena lastensuojelussa eräs asiakasäiti tuli ilman ajanvarausta toimistolle kysymään saamansa virallisen kirjeen merkitystä. Kyseinen äiti oli oppinut lastensa asioita hoitaessaan jonkin verran suomea, mutta kirjeen viestiä hän ei ymmärtänyt siitä yksinkertaisesta syystä, että ei itse osannut lukea. Kirjeessä oli ilmoitus hyväksynnästä maahanmuuttajille suunnatulle luku- ja kirjoitustaidon kurssille.

Suomi osallistuu aikuisten perustaitoja selvittävään Kansainväliseen aikuistutkimukseen, josta käytetään lyhennettä PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Tutkimuksessa lukutaito nähdään kirjoitettujen tekstien ymmärtämisenä, arvioimisena ja käyttämisenä sekä niiden lukemiseen sitoutumisena yhteiskuntaelämään osallistumiseksi, lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi (OECD 2013b, 59). Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehdeissä (Kieliverkosto 2016) todettiin syksyllä 2011, että maahanmuuton myötä luku- ja kirjoitustaidottomuus koskettaa yhä enemmän myös suomalaista yhteiskuntaa, sillä Suomeen muutetaan usein maista, joissa lukutaidottomien osuus on korkea.

Lukutaitokursseja ja -ryhmiä järjestetään aikuisille usein osana työvoimakoulutusta. Osa lukutaidottomista maahanmuuttajista on tilanteessa, jossa viranomaistoimet eivät aina heitä tavoita tai heillä ei eri syistä ole mahdollisuuksia osallistua työvoimapolitiittiseen koulutukseen. Maahanmuuttajanaisten lukutaidon ja suomen kielen opetusta tukee vapaaehtoistyönä esimerkiksi Luetaan yhdessä -verkosto, jonka toiminnasta päävastuu on vuodesta 2011 ollut Suomen Akateemisten Naisten Liitolla. Verkosto järjestää ryhmämuotoisia kursseja eri puolilla Suomea.

Maahanmuuttajien osallisuuden edistämiseksi toteutettiin vuosina 2011 – 2013 työ- ja elinkeinoministeriön, opetus- ja kulttuuriministeriön, Suomen Kuntaliiton, Suomen

Kulttuurirahaston ja Svenska kulturfondenin yhteistyöllä ja yhteisrahoituksella Osallisena Suomessa -hanke. Yksi kolmesta kohderyhmästä olivat erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajat, joihin luetaan myös luku- ja kirjoitustaidottomat. Hankkeen väliarvioseminaarissa 19.10.2012 korostettiin kuitenkin voimakkaasti sitä, että kuva lukutaidottomasta maahanmuuttajasta on vahvan stereotyyppinen. Erityisesti Helsingin kaupungin maahanmuuttoasioiden johtaja Annika Forsander muistutti puheenvuorossaan, ettei kuva lasten kanssa kotiin pakotetusta sorretusta naisesta vastaa monenkaan ihmisen todellisuutta. Moni lukutaidoton on hänen mukaansa nuori mies, joka on joutunut esimerkiksi sodan vuoksi keskeyttämään koulunsa. Toisaalta moni lukutaidoton nainen on saattanut toimia kotimaassaan vaikkapa kauppiaina ja voi hallita hyvin matematiikkaa. Lukutaidoton ei siis ole synonyymi sorretulle, tietämättömälle kotiäidille. Kuitenkin kotonaan lapsia hoitavat naiset ovat kohderyhmä, jolla on lukutaito-opetuksen kannalta tiettyjä erityistarpeita. (Forsander 2012.)

Kiinnostuksesta näihin asioihin lähdin mukaan erään Luetaan yhdessä -verkoston opetusryhmän toimintaan. Lukuvuoden 2013 – 14 keräsin etnografisen tutkimusaineiston osallistumalla opettajana luku- ja kirjoitustaidottomiksi määriteltyjen naisten opetusryhmään. Tutkimusprosessin aikana aloin pohtia ryhmän toiminnassa havaitsemiani yhteisöllisiä piirteitä ja niiden suhdetta oppimiseen.

Päätyessäni aiheen pariin työskentelin Helsingissä lastensuojelun sosiaalityöntekijänä. Eräänä kimmokkeena siihen, että eksyin lastensuojelun kentältä toisenlaisille vesille, olivat kohtaamiset luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kanssa ja haluni oppia ymmärtämään ilmiötä. Kysymykset kielestä, tiedon välittämisestä ja lukemisesta ovat kiinnostaneet minua jo ennen sosiaalityöntekijäksi päätymistäni. Myös tietty monitieteisyys tuntui innostavalta delegointisääntöjen rajaaman virkatyön vaihteluksi. Tutkimuksen myötä kiinnostuin lukutaidon sosiaalisesta teoriasta ja aloin hahmottaa lukutaidon sosiaaliseksi ja yhteisölliseksi ilmiöksi (Barton ja Hamilton 1998; Barton ym. 2007; Street 1995). Samalla tutkimuksen painopiste siirtyi yksilöiden lukutaidon kehittymisestä kohti opetusryhmän yhteisöllisiä piirteitä (mm. Huttunen 2005; Linderborg 2012; Martikainen ym. 2005; Saastamoinen 2009).

Tutkimuksen keskeinen viitekehys on lukutaidon ymmärtäminen sosiaaliseksi ja yhteisölliseksi. Tässä ajattelussa lukutaito nähdään toisesta näkökulmasta kuin sarjana opittuja, ”päänsisäisiä” toimintoja: tiettyyn historialliseen ja paikalliseen kontekstiin sitoutuneena ilmiönä, joka saa merkityksensä näissä puitteissa (Barton ja Hamilton 1998). Lukutaidolla voi siis olla erilainen merkitys riippuen henkilöstä, paikasta ja ajankohdasta. On eri asia olla lukutaidoton lapsi kuin

aikuinen, eri asia olla lukutaidoton oman suvun asuttamassa kylässä kuin isossa kaupungissa vieraassa maassa ja eri asia olla sitä vuonna 1900 kuin vuonna 2012. Barton ym. (2007, 6) haastavat ihmisen taitoja mittaavan puhettavan ja nostavat esiin sellaisia oppimiseen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä kuin sukupuolen, terveyden, väkivallan ja kiusaamisen. Heidän näkökulmastaan näiden sivuuttaminen johtaa siihen, että oppijoista puhutaan liian yksinkertaistetusti ja ongelma-keskeisesti. Tällöin vaikeudet esitetään yksilön ongelmina, kun taas Barton ym. (mt.) korostavat lukemisen vaikeuksien kertovan yhtä lailla esimerkiksi siitä, millaiset lähtökohdat oppija on saanut, millainen hänen terveydentilansa on ja millaisia ajallisia resursseja hänellä on käytössään. Ihmisten elämä on monimutkaista ja vaihtelevaa, samoin lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen merkitys siinä (mt. 14).

Rajaan tutkimukseni lukutaidottomiin maahanmuuttajainaisiin. Maahanmuuttajat ovat tutkimuskohteena hyvin heterogeeninen ryhmä, johon mahtuu iältään, kansallisuudeltaan, uskonnoltaan ja maahanmuuttonsa motiiveilta erilaisia ihmisiä (esim. Turtiainen 2016, 206). Naisille suunnatun opetusryhmän valikoituminen tutkimuskohteeksi on osin seurausta siitä, että tutustuin yhteisösosiaalityön erikoistumiskoulutuksen opintojeni aikana Luetaan yhdessä -verkoston toimintaan ja miellyin sen toiminta-ajatuksen. Minua kiinnostaa prosessi, jossa ihminen luo itselleen paikan uudessa asuinmaassaan. Lukutaito voi olla merkittävä osa tätä prosessia.

Suomessa lukutaidon tutkimisesta ei ole ollut juuri sosiaalityön tutkimuksen alueeksi, mutta yhteisösosiaalityön kannalta ilmiö on minusta kiinnostava. Vaikka opettajana toimiminen ei avannut ovea suoraan opiskelijoiden ajatuksiin ja kokemuksiin, se auttoi ymmärtämään niitä enemmän kuin kohtaamiset virallisen sosiaalityön kentällä. Käynnissä olevien islam- ja maahanmuuttokeskustelujen valossa yhteisöllinen lukutaidon oppiminen on aihe, jota sosiaalityöllä ja erityisesti yhteisösosiaalityöllä ei ole varaa jättää muille tieteenaloille. Myös Street (1995, 107) huomauttaa, että lukutaidon pedagogisaation eli lukutaidon yleinen mieltäminen pedagogian ja koulutusjärjestelmän piiriin kuuluvaksi hämärtää sen, kuinka lukutaito on suurelta osin juurtunut muunlaisiin sosiaalisiin instituutioihin.

Seuraavassa luvussa esittelen laajemmin lukutaidon käsitettä ja lukutaidon sosiaalista teoriaa. Kolmas luku käsittelee yhteisön käsitettä ja sitä, millä tavoin se liittyy lukutaitoon. Luvun lopuksi täsmennän tutkimuskysymykseni. Neljäs luku kuvaa tutkimuksen toteutusta. Viidennessä, kuudennessa ja seitsemännessä luvussa esittelen tulokseni, joista tekemiäni johtopäätöksiä avaan kahdeksannessa luvussa.

**2.1 Yksilön taito vai sosiaalinen ilmiö?**

Alun perin tarkoitukseni oli tutkia sitä, miten opiskelijat saavuttivat arjen kansalaisuutta (käsitteestä ks. Vuori 2012) lukutaidon karttumisen myötä. Vähitellen lähestymistapa alkoi tuntua minusta kuitenkin tuntua ongelmalliselta. Ensinnäkin lukutaidon mittaaminen ei tuntunut opetusryhmässä mahdolliselta tai mielekkäältä, toisaalta näin ryhmän opiskelijat arjessaan toimintakykyisinä ihmisinä ja heidän mahdollisen toimintakykynsä arviointi alkoi vaikuttaa asenteelliselta. Lukutaidon käsitteen aukipurkaminen noudatti tutkimusprosessissani samaa kaarta kuin siirtyminen lukutaitoprosessin tutkimisesta yhteisöllisen lukutaidon tarkasteluun. Ensimmäisissä hahmotelmissani lukutaito oli varsin yksinkertainen käsite, jonka pyrin selittämään tutustumalla sanakirjojen antamiin määritelmiin. Näiden mukaan lukutaidon voi määritellä kyvyksi tulkita, eritellä ja käyttää hyväksi lukemaansa tai näkemäänsä (MOT Sanakirja). 8. syyskuuta vietettävän YK:n julistaman kansainvälisen lukutaitopäivän perusteluissa todetaan seuraavaa:

”Lukutaito on ihmisoikeus, joka mahdollistaa yksilön kehityksen, kouluttautumisen ja täyden kapasiteetin hyödyntämisen. Lukutaito on avain parempaan terveyteen ja hyvinvointiin. Lukutaidolla on merkitystä myös sukupuolten välisen tasa-arvon, kestävän rauhan, kehityksen ja demokratian toteutumisen kannalta.” (Ykliitto 2015.)

Peruslukutaidon oppiminen kuuluu Suomessa peruskoulun ensimmäisten luokkien tavoitteisiin, mutta OECD-maiden Pisa-tutkimuksissa lukutaitoa tutkitaan laajemman määritelmän mukaan:

"Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi." (Pisa-tutkimus 2016.)

Tämä lähestymistapa ei kuitenkaan avannut niitä asioita, joita mielestäni tutkimassani ryhmässä tapahtui. Määritelmä tekee lukutaidosta jotakuinkin mitattavan suureen, jonka edistymistä voidaan testata. Olin kuvitellut ihmisten arjen kansalaisuuden (Vuori 2012) lisääntyvän suunnilleen

samansuuntaisesti ja tämän näkyvän havainnoimalla tai esimerkiksi haastatteleamalla ihmisiä lukuvuoden alku- ja loppupuolella. Vähitellen kiinnitin kuitenkin huomiota siihen, että moni ryhmän opiskelijoista eteni kovin hitaasti huolimatta siitä, että he muiden opettajien mukaan olivat käyneet jo aiempina vuosina ryhmässä. Sen sijaan minusta alkoi näyttää siltä, että käsitykseni opiskelijoiden käytännön selviytymisestä oli turhan pessimistinen. Brian V. Street (1995, 18) toteaa median mielellään kertovan sankaritarinoita lukutaidottomien pärjäämisestä ja siitä, kuinka nämä välttelevät lomakkeiden täyttämistä ja kylttien lukemista. Streetin (mts.) mukaan lukutaidon puutteeseen ei kuitenkaan tarvitse suhtautua kuin sairauteen tai vammaan, vaan lukutaito on vain yksi taito muiden joukossa ja voi toimia kaupankäynnin välineenä (ks. myös Barton ja Hamilton 1998). Niinpä henkilö voi saada apua lomakkeen täyttämiseen ja auttaa vastavuoroisesti auttajaansa jossakin muussa. Tämän havainnollisti minulle se, että lukiessani tutkimuspäiväkirjaani huomasin erilaisten opiskelijoiden keskinäisen avunannon kuvausten olevan hyvin yleisiä. Vähitellen nämä vertaistukea ja yhteistoimintaa koskevat havainnot alkoivat näyttää keskeisemmiltä kuin edistymisen arvioiminen. Bartonin ja Hamiltonin (1998) teos *Local literacies: Reading and writing in one community* avasi minulle näkökulman, jossa lukutaitoa tarkastellaan ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä. Aluksi hyvin yksinkertaiselta vaikuttanut lukutaidon käsite alkoi saada uudenlaisia sävyjä, joiden ymmärsin sopivan omiinkin havaintoihini.

Seuraavaksi esittelen lukutaitoa koskevan aiemman tutkimuksen pohjalta sitä, millaisia merkityksiä lukutaidolle on annettu. Vaikka nämä näkökulmat lopulta jäivät omassa tutkimuksessani melko marginaalisiksi, ne kuitenkin avaavat sitä, miksi lukutaidosta puhuminen on tärkeää ja miksi sitä on tärkeä käsitellä myös sosiaalityössä ja sosiaalityön tutkimuksessa.

## **2.2 Kriittisiä näkökulmia lukutaidon merkitykseen**

Lukutaito-opetuksen merkitystä yhteisön kannalta valottaa Giroux'n (1987) jaottelu, joka erottaa toisistaan funktionaalisen, kulttuurisen ja kriittisen lukutaidon. Subban (2007, 70) lisää näihin vielä neljännen, osallistumiselle avoimen lukutaidon. Nämä näkökulmat eivät ole aina selvästi erotettavissa toisistaan vaan linkittyvät keskenään. Jaottelu on kuitenkin hyödyllinen siksi, että se avaa lukutaidon käsitettä lähemmäs sosiaalista todellisuutta.

Funktionaalinen lukutaitokäsitys on Subbanin mukaan ollut Yhdysvalloissa perinteinen näkökulma, jossa keskitytään lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitoihin (ks. myös Barton ja Hamilton



1998). Tässä ajattelussa opettajat ovat kaikkietäviä ja oppilaat tyhjiä astioita, jotka opettajat täyttävät tiedolla. Opettajat valitsevat käytettävän opetusmateriaalin. Subban huomauttaa, että tässä ajattelussa heikon lukutaidon takana olevat rakenteelliset, yksilön kontrollin ulkopuolelle jäävät seikat kuten perhetilanne, aiemmat opiskelumahdollisuudet ja asumistilanne on usein sivuutettu (ks. Barton ym. 2007, 23).

Kulttuurinen lukutaitokäsitys ottaa huomioon myös opiskelijoiden todellisuuden siten, että kulttuurin merkitys oppimisprosessissa tunnustetaan ja lukemisen käytännöt ajatellaan osaksi laajempaa sosiaalisten suhteiden kenttää (Subban 2007, 71). Subban erottaa toisistaan vielä sellaiset käsitykset, jotka pyrkivät valtakulttuurin vahvistamiseen opetuksen avulla (*prescriptive cultural literacy*) ja sellaiset, jotka hyväksyvät opiskelijoiden oman kulttuurin merkityksen oppimisen osana (*pluralist cultural literacy*). Hän muistuttaa, että valtakulttuurin arvottaminen opiskelijoiden omaa kulttuuria paremmaksi voi synnyttää opiskelijoissa ristiriitoja suhteessa heidän asuinympäristönsä kulttuuriin normeihin. Pluralistisesta näkökulmasta preskriptiivisen lukutaito-opetuksen on myös nähty uusintavan kulttuurisia hegemonioita. (Mts.)

Edellä mainittu kulttuurinen lukutaitokäsitys laajentaa lukutaidon käsitettä ottamalla tarkasteluun sosiaaliset tekijät. Kriittinen lukutaitokäsitys nostaa tarkasteltavaksi vielä valtasuhteet. Tavoitteena on herättää opiskelijoissa kriittinen tietoisuus, joka auttaa opiskelijoita analysoimaan ja haastamaan yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksia (Subban 2007, 72; Giroux 1987). Opiskelijat oppivat analysoimaan tekstien ideologisia rakenteita, ja opettajan rooli on perinteisestä poiketen pikemminkin oppimisen helpottaja. Opiskelijat ovat oppimisprosessissa keskiössä, ja opettajat oppivat yhdessä heidän kanssaan. Subbanin esiin nostaman neljäs käsitys, osallistumiselle avoin lähestymistapa, korostaa opiskelijoiden merkitystä opetuksen suunnittelussa. Opiskelijat tunnistavat omat tarpeensa ja kiinnostuksenkohteensa ja osallistuvat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Subban 2007, 72).

Lähelle näitä tulee myös freireläinen lukutaito-opetus, joka laajalle levinneen maineensa vuoksi ansaitsee tulla tarkastelluksi vielä erikseen. Suomessa varsin tunnettu brasilialainen Paulo Freire (1921 – 1997) opetti dialogisen kasvatuksen keinoin maatyöläisille lukutaitoa ja kriittistä ongelmien käsittelyä. Koordinoidessaan teollisuustyöväestön koulutustoimintaa Freire havaitsi aikuisten lukutaidottomuuden laajuuden ja sen merkityksen köyhyyden ja eriarvoisuuden ylläpitäjänä. Tämän pohjalta Freire kehitti laajamittaisia lukutaitokampanjoita. Hän joutui avoimen antiautoritaarisen lähestymistapansa vuoksi useita vangituksi ja myöhemmin maanpakoon mutta jatkoi työtään mm.

Chiessä. (Tomperi ja Suoranta 2005, 14 – 15.)

Freire tunnetaan erityisesti teoksestaan *Sorrettujen pedagogiikka* (1970), joka on Tomperin ja Suorannan mukaan synkretistinen esitys erilaisista teoriaperinteistä (Tomperi & Suoranta 2005, 18). Freiren näkemys on, että sorretun kansanosan pitäminen tietämättöminä tai ainoastaan vallitsevaa tilannetta tukevan kasvatuksen varassa on sortajien keino sorron ylläpitämiseksi (Freire 2005, 64). Sorrettujen auttamisen tulee tapahtua yhteistyössä heidän kanssaan, ei heidän puolestaan. Freire asettaa vastakkain tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen (ks. myös Street 1995, 137), joista jälkimmäinen pyrkii aitoon kommunikaatioon ja perustuu ymmärrykseen pikemmin kuin informaation siirtoon. Myös dialogisuus on Freiren pedagogiikan avainkäsitteitä. (Freire 2005, 71 – 95.)

Freiren pyrkimyksenä oli antaa hiljaisuuden kulttuurissa ääni marginalisoiduille ihmisille, joilla ei ole tietoisuutta, ei voimaa eikä välineitä taistella parantaakseen todellisuuttaan (Hämäläinen & Kurki 1997, 208). Ihminen nähdään subjektiksi omassa kasvatuksessaan. Hämäläinen ja Kurki (mts.) toteavat, että Freiren mukaan ihminen saa dialogin avulla tiedon siitä, miten toiset kokevat todellisuuden. Siksi tietäminen on dialoginen prosessi, vuorovaikutussuhde. Suorannan (2007, 168) mukaan tämän 1970-luvun Yhdysvalloissa kriittiseksi pedagogiikaksi nimetyn perinteen juurten voidaan katsoa löytyvän jo vanhemmasta vasemmistolaisen sivistystyön perinteestä. Suoranta pitää kriittisen pedagogiikan kohdejoukkona ja toiminnan subjektina paitsi työväestöä myös kokonaan yhteiskunnasta esimerkiksi sukupuolensa, etnisen alkuperänsä tai muun syyn vuoksi uloslyötyjä ja syrjäytettyjä (mts.).

Freirelaisessä ajattelussa lukutaito on myös nähty yhteisöllisenä kehitysprojektina, mikä tuntui sopivan lukutaidon sosiaalisesti ymmärtämääni luonteeseen. Lukutaito ei ole vain yksilön kehitystä vaan ennen kaikkea yhteistä toimintaa, jossa tavoitteena on sosiaalipedagogiikan perinteiden mukaisesti yhteisöllisyys (ks. Ryynänen 2011, 58).

Ryynänen (2011) käyttää brasilialaisia rikollisuuden ja väkivallan keskellä eläviä nuoria käsittelevässä tutkimuksessaan sosiaalisen kasvatuksen käsitettä, jonka hän ymmärtää yhteiselämään ja integroitumiseen tukevaksi kasvatukseksi. Sosiaalinen kasvatusta tukee laajasti sosiaalista osallistumista ja aktiivista kansalaisuutta. Se on ihmisten johdattamista yhteen, toimimaan vuorovaikutuksessa yhteisen päämäärän suuntaan ja rakentamaan yhdessä inhimillisempää ja solidaarisempaa maailmaa. (Mt. 56).

Sosiaalisen kasvatuksen käsite on myös toisella tapaa lähellä sosiaalisesti lukutaidoksi nimittämäni ilmiötä. Ryytäsen (2011, 56) mukaan sosiaalisen kasvatuksen keskeinen lähtökohta on ihmisen yhteisölliseksi ymmärretty olemuksellisuus. Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta vain yhdessä muiden kanssa voimme kasvaa täyteytemme ja vain yhdessä muiden kanssa havaitsemme omat mahdollisuutemme todellisuutta muuttavan kollektiivisen toiminnan subjekteina. (Mts.)

Freireläisen metodin avulla lukutaidottomat oppivat lukemaan 45 päivässä (Hämäläinen & Kurki 1997, 208), mutta menetelmä perustui romaanisten kielten rakenteelle eikä sitä voida soveltaa vieraalla kielellä lukutaitoa opettelevien naisten kohdalla. Freire ei Suomessa nouse lukutaidottomien opetuksessa kovinkaan vahvasti esiin. Eräs syy tähän saattaa olla Freiren tuotannon vahva teoreettisuus ja abstraktisuus (Tomperi & Suoranta 2005, 18), jonka vuoksi hänen teoksistaan on vaikea hyödyntää käytännön opetustilanteen suunnittelussa. Lisäksi oman tutkimukseni kohderyhmässä oli naisia, joiden keskuudessa lukutaidottomuuttakin selvemmin nousi esiin heikko suomen kielen taito. Yhteisen kielen puuttumisen vuoksi opetustilanteissa ei päästy juuri problematisoimaan käytäntöjä, vaikka opetuskeskusteluissa sellaista joskus ilmeni. Sen sijaan lukutaitoryhmässä nousi esiin freireläinen ajatus siitä, kuinka dialogisen prosessin avulla on mahdollista oppia lukutaidon ohella myös tiedostamaan tilannettaan (Hämäläinen & Kurki 1997, 209; Freire 2005). Tämä näkyi opettajien oppituntien aluksi pitämässä alustuksissa mutta myös opetuskeskusteluissa.

Streetin mukaan (1995, 137) freireläinen lähestymistapa on ollut maailmanlaajuisesti merkittävä lukutaitokampanjoiden pohjana, ja sillä on ollut merkitystä myös teollistuneissa maissa tarjotulle lukutaito-opetukselle. Street (mts.) huomauttaa kuitenkin, että menetelmässä on useita ongelmia. Hänen mukaansa opetus saattaa jumiutua niin pitkäksi aikaa käsittelemään sanojen muodostusta koskevia kysymyksiä eli melko mekaanista lukutaitoa, että opiskelijat turhautuvat odottaessaan pääsyä todellisissa konteksteissa käytettävien tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Samoin valitut avainsanat voivat olla kulttuurisesti spesifejä eivätkä opetusta järjestävät tahot ja opettajat välttämättä ole selvillä siitä, mitkä missäkin kulttuurissa ovat olennaisia avainsanoja ja mitä ne tarkoittavat. Opiskelijoiden ei todellisuudessa nähdä olevan valmiita suhtautumaan kriittisesti opetukseen ennen kuin edistyneemmällä tasolla, jolloin heille on jo voitu pitkään syöttää valtaryhmittymien näkemyksiä vahvistavaa opetusta. (mt. 139). Streetin mukaan freireläistä lähestymistapaa on käytetty myös toisinaan tilanteissa, joissa aktivistit ovat ideologisen innon voimin lähteneet ”voimaannuttamaan” ”tietämättömiä” maalaisia (Street 199, 138; alkuperäiset

lainausmerkit) eivätkä havaitse edustavansa kulttuurisesti ja poliittisesti dominoivaa ryhmää. Street (mts.) esittää eri puolilta maailmaa esimerkkejä tällaisista lukutaitokampanjoista, joiden hän näkee välittävän dominoivassa asemassa olevien ryhmien näkemyksiä. Hänen mukaansa pohjalla on näkemys lukutaidosta autonomisena, valtasuhteista ja kulttuurista riippumattomana taitona, mikä hänen mukaansa pätee myös freireläiseen opetukseen. Street edustaa uutena lukutaitotutkimuksena (New Literacy Studies) tunnettua suuntausta, jonka mukaan ei voida puhua yhdestä lukutaidosta. Tämä viitekehys osoittautui myös omassa tutkimuksessani keskeiseksi sitä mukaa, kun käsitykseni opiskelijoiden tilanteista selveni aineistonkeruun ja analyysin myötä.

### 2.3 Jaettu lukutaito ja lukutaidon sosiaalinen teoria

Taloustieteilijät Basu, Foster ja Subramanian (2000) ovat esittäneet jaottelun, joka erottaa toisistaan käsitteet *proximate illiteracy* ja *isolate illiteracy*. Sana *proximate* merkitsee läheistä tai viereistä, ja Basu ym. viittaavat termillään *proximate illiterate* lukutaidottomaan henkilöön, jolla on lähellä lukutaitoinen ihminen, esimerkiksi perheenjäsen. *Isolate* puolestaan tarkoittaa eristynyttä ja *isolate illiterate* henkilöä, jonka lähipiirissä ei ole lukutaitoisia. Jaottelussa lähdetään siitä ajatuksesta, että lukutaito on eräänlainen hyödyke, jonka edut välittyvät yhteisön lukutaitoiselta jäseneltä myös lukutaidottomille. Basun ja Fosterin (1998, 1734) kehittämä vaikuttavan lukutaidon malli kuvaa lukutaitoa eräänlaisena yleisenä hyödykkeenä (public good) (ks. Street 1995, 18). Basu ym. (2000, 35) kirjoittavat kehittyviin maihin liittyen siitä, kuinka vaikea lukutaidottoman henkilön on hankkia hyödyllistä tietoa tai välttää virheellisiä tietoja. Yksilön haavoittuvuutta lisää se, jos hänen lähiyhteisössään ei ole lukutaitoisia henkilöitä.

Suomessa lukutaidoton ihminen ei ole samalla tavoin eristyksissä kuin vaikkapa Bangladeshin maaseudulla: useimmilla on ympärillään paitsi lukutaitoisia perheenjäseniä myös hyvin koulutettuja viranomaisia esimerkiksi TE-toimistossa, sosiaalitoimessa tai lasten kautta päivähoitossa tai koulussa. Yhteisen kielen puute ja toisinaan epäluottamus voivat kuitenkin heikentää mahdollisuuksia hyödyntää näiden tahojen osaamista, jolloin lukutaidoton ihminen käytännössä jää eristyksiin. Käytännössä kirjallisen tiedon vastaanottajana saattaa toimia perheen lukutaitoisin jäsen, joka usein on kouluikäinen lapsi. Suomessa maahanmuuttajalla ei välttämättä ole ympärillään sellaista läheisverkostoa, jolta hänen olisi helppo pyytää apua. Osa lukutaitoa edellyttävistä arjen tilanteista on myös hyvin intiimejä: lääkärin ohjeiden tulkitsemista, raha-asioiden järjestelyä ja lasten koulutyöhön osallistumista. Toisten avun pyytäminen näihin ei ole välttämättä helppoa, ja

myös huijatuksi tulemisen riski on olemassa. Läheisten oma kielitaito voi myös olla sellainen, että hankalien asiakirjojen tulkitseminen tuottaa väärinymmärryksiä.

Vuonna 2002 ilmestyneessä artikkelissaan Basu ym. kehittävät ajatusta jaetusta lukutaidosta bangladeshilaisissa kotitalouksissa havaitsemansa perusteella. Heidän mukaansa lukutaidottomat bangladeshilaisnaiset ovat miehiä paljon riippuvaisempia perheensä avusta lukutaitoa vaativissa tehtävissä. Bryan Maddox (2007) toi asiaan toisenlaisen näkökulman etnografisella tutkimuksellaan. Hän huomauttaa (mt. 535), että erotuksena taloustieteilijöiden näkemyksistä etnografinen tutkimus korostaa "erilaisten lukutaitojen" esiintymistä (diversity of literacy practises and "literacies") erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Eri konteksteissa harjoitetaan erilaista lukutaitoa, jolla myös on erilaisia sosiaalisia tarkoituksia. Esimerkiksi Bangladeshissa bengalin kieltä käytetään laajasti, mutta arabian kieli on keskeinen uskonnollisissa yhteyksissä ja rajoittuu niihin. Maddox arvelee, että tällaisen tilannesidonnaisen näkökulman vuoksi etnografiset tutkijat ovat vastahakoisia uskomaan lukutaidolla olevan selkeitä, ennalta määrättäviä vaikutuksia. Vaikka lukutaidolla on sinänsä arvoa ja laajoja käyttömahdollisuuksia, ihmisten tapa käyttää sitä vaihtelee suuresti. (Mts.)

Etnografisessa tutkimuksessa suhtaudutaan varauksellisesti myös lukutaidon mittaamiseen. Maddoxin tutkimuksen mukaan (2007, 535) monia lukutaidon käyttötapoja kuten kalastajien kirjanpitoa, naisten talouskirjanpitoa tai uskonnollista lukemista ei ole hyväksytty lukutaidon merkeiksi, eivätkä näitä harjoittavat henkilöt itsekään pidä itseään lukutaitoisina. Näin henkilö voi harjoittaa lukutaitoa ("doing" literacy) vailla lukutaitoisen henkilön statusta ("being" literate). Näistä toiminnoista useat tutkijat (mm. Barton ja Hamilton 1998; Barton ym. 2007; Street 1995) käyttävät nimitystä *literacy practices*, jonka Hirsiaho ym. (2007, 94) suomentavat tekstikäytännöiksi sisällyttäen niihin paitsi lukemisen myös kirjoittamisen. Käytännö on pysyvä toimintamalli, sarja toistuvia tapahtumia (mts.). Yksittäisiä tilanteita, joissa luku- ja kirjoitustaitoa käytetään, kutsutaan nimellä *literacy events*, jonka Hirsiaho ym. (2007, 94) suomentavat lukutaitotapahtumiksi.

Maddox (2007) korostaa, että oman lukutaidon väheksyminen korostuu erityisesti naisten kohdalla, ja lukutaidon harjoittaminen on usein piilossa ja aliraportoitua. Myös Street (1995, 19; 2003, 77) puhuu erilaisista lukutaidoista ja pitää parempana puhua lähtökohtaisesti niistä monikossa (literacies) yhden monoliittisen lukutaidon (Literacy) sijasta. Hän muistuttaa, että usein itsensä lukutaidottomiksi määrittelevät aikuiset saattavat kyetä hyvinkin tulkitsemaan tietynlaisia tekstejä. Streetin (mts.) mukaan näennäisen neutraaleihin lukutilanteisiin vaikuttaa aina konteksti ja

tilanteiden ja tekstien tutuus.

Streetin (1995) näkemyksen mukaan lukutaitoon on pitkään suhtauduttu hänen autonomiseksi lukutaitomalliksi kutsumansa viitekehyyksen kautta. Tässä mallissa lukutaitoa pyritään tarkastelemaan itsenäisenä, sosiaalisista tekijöistä irrallisena muuttujana, jonka seurauksia tämän jälkeen voidaan objektiivisesti mitata (mt. 76; Street 2003, 77). Streetin mukaan (1995, 21) tällainen näkemys on monien hyvää tarkoittavien lukutaitokampanjoiden pohjalla (ks. myös Robinson-Pant 2001). Hänen mukaansa tämä ajattelutapa perustuu siihen, että lukutaitoiset ja lukutaidottomat nähdään ratkaisevasti erilaisina ihmisinä, mitä Street kutsuu suuren jaon teoriaksi (*great divide theory*) (mts.; Street 2003, 80). Mallin mukaan ajattelutavat, kognitiiviset taidot, looginen päättelykyky, abstraktiotaidot ja korkeammat henkiset toiminnot kytkeytyvät lukutaidon saavuttamiseen, kun taas lukutaidottomien oletetaan olevan vailla näitä kykyjä. Tämän vuoksi lukutaidottomien uskotaan ajattelevan vähemmän abstraktisti ja kriittisesti ja olevan vähemmän kykeneväisiä reflektoimaan käyttämäänsä kieltä tai kokemansa poliittisen sorron lähteitä. Niinpä heidät tulee tämän näkemyksen mukaan saada lukutaitoisiksi, jotta heille voidaan tarjota kaikki edellä luetellut hyvät ominaisuudet ja vapauttaa heidät sorrosta ja tietämättömyydestä (Street 2003, 13). Streetin (1995, 21) mukaan suuren jaon teoria olettaa myös korkean lukutaitolevinneisyyden maissa asuvien lukutaidottomien vähemmistöjen olevan takapajuisia ja näkee syynä tähän juuri lukutaidon puutteen. Näin siis lukutaitoa levittämällä voitaisiin auttaa näitä ryhmiä sosiaalisen liikkuvuuden, taloudellisen ja poliittisen tasavertaisuuden ja osallisuuden saavuttamisessa. Sama ajatus oli myös itselläni lähtiessäni keräämään tutkimusaineistoa.

Lukutaidon siunauksellisuus tuntuu niin itsestään selvältä, että Street (1995, 21) toteaa sen kyseenalaistamisen tuntuvan kieroutuneelta ja uhkarohkealta. Hänen mukaansa kuitenkin 1980- ja 1990-lukujen lukutaitoa koskevat kenttätutkimukset ovat johtaneet monimutkaisempaan näkemykseen. Myöhemmässä artikkelissaan Street (2003, 86; ks. myös Robinson-Pant 2001, 167) totesi, että mielenkiinto näkökulmaa kohtaan on tosin levinnyt jonkin verran kehitysyhteistyökampanjoihin, mutta Yhdysvalloissa tai Iso-Britanniassa sitä ei ole juuri hyödynnetty. Vuonna 2016 keskustelu ei edelleenkään näytä olevan juuri aiempaa moniulotteisempaa. Street (1995, 22) luettelee antropologista tutkimusta, jonka perusteella voidaan todeta itsereflektion ja kriittisen ajattelun olevan yleistä myös sellaisissa yhteisöissä, joissa lukutaito ei ole yleistä. Hän muistuttaa myös siitä, että lukutaito tulisi erottaa koulutuksesta: jotkut koulutusmenetelmät voivat tuottaa kriittistä ajattelua ja abstraktien käsitteiden hallintaa, mutta tämä ei ole kytköksissä niinkään lukutaidon luontaisiin ominaisuuksiin kuin koulutusohjelman

luonteeseen. Streetin (mt. 23) mukaan lukutaitoisuuden kriteerit ovat lisäksi vaihdelleet ajasta ja ympäristöstä toiseen, eivätkä 1900-luvun alussa lukutaitoisiksi katsotut aikuiset välttämättä läpäisisi nykyajan kriteerejä. Hän muistuttaakin, että myös monissa kehittyvissä maissa lukutaidon kriteerit ovat vaihdelleet, ja usein lukutaitokampanjoiden ohella on pyritty myös välittämään ”länsimaisia” arvoja kolonialistisessa hengessä (mts. 30).

Street (1995, 23) näkee autonomisessa mallissa yksilön kannalta sen ongelman, että itsensä autonomisen mallin mukaisesti lukutaidottomiksi määrittelevät henkilöt helposti omaksuvat myös lukutaidottomuuden stigman ja väheksyvät omia kykyjään. Jos toisaalta hyväksytään se, että näin luokitelluilla ihmisillä saattaa olla erilaisissa konteksteissa erilaisia kykyjä eikä jakoa lukutaitoisuuden ja lukutaidottomuuden välillä nähdä ehdottomana ja ihmisen kognitiivisia kykyjä määrittävänä, tämä stigma menettää merkityksensä (m. Street 2001, 9). Tällöin myös lukutaitokampanjat saavat toisenlaisen merkityksen, ja niiden tehtäväksi määrittyy nykyajan yhteiskuntien edellyttämien kompleksisiin lukutaitovaatimuksiin vastaavien lukutaito-ohjelmien kehittäminen. Näin joudutaan aiempaa tarkemmin selvittämään ihmisten tietoa ja omia käsityksiä ja kyseenalaistamaan vallitseva ajatus yksisuuntaisesta etenemisestä kohti länsimaisia kielenkäytön ja lukutaidon malleja.

Street (1995, 161; 2001, 7) nimittää autonomisen lukutaitonäkemyksen vaihtoehdoksi asettamaansa viitekehystä ideologiseksi lukutaitomalliksi. Tämän mallin mukaisesti lukutaitoa tarkastellaan tiettyyn yhteiskuntaan, sen kulttuurin ja valtarakenteisiin liittyvänä. Hänen mukaansa malli on synteesi teknistä lukutaitoa korostavien ja sosiaalista puolta korostavan lähestymistavan välillä, koska se hyväksyy tarkastelun kohteiksi myös lukutaidon edellyttämät tekniset valmiudet mutta huomioi lisäksi niiden sidokset valtarakenteisiin. Nimittämällä mallia ”ideologiseksi” ”kulttuurisen” tai ”sosiologisen” asemesta Street (1995, 161; 2007, 9) haluaa korostaa juuri valtarakenteiden merkitystä sen sijaan, että tarkastelisi tekstikäytänteitä vain kulttuurin osina. Barton ja Hamilton (1998) sen sijaan ovat nimittäneet samoista lähtöoletuksista ponnistavaa teoreettisista lähestymistapaansa lukutaidon sosiaaliseksi teoriaksi. Myös Bartonin ja Hamiltonin edustamassa, Lancasterin yliopistossa vahvasti eteenpäin viedyssä tutkimuksessa on kommentoitu valtarakenteita ja niiden voidaan näin ollen hyväksyä sisältyvän myös sosiaalisen teorian käsitteeseen. Aineistolähtöisessä tarkastelussani nousivat kuitenkin esille myös lukutaidon tekniset ulottuvuudet, joita toisaalta myös lukutaidon sosiaalisesta teoriasta kirjoittavat tutkijat ovat tarkastelleet.

Barton ym. (2007, 18) esittävät neljä keskeisesti ihmisten oppimiseen vaikuttavaa aspektia:

historian tai taustan (history), olosuhteet ja tapahtumat (circumstances and events), käytännöt ja identiteetit (practices and identities) ja kuvitellut tulevaisuudet (imagined futures). Nämä kategoriat myös vaikuttavat toisiinsa ja ovat yhteydessä ulkoiseen maailmaan. Taustan voidaan nähdä koostuvan erilaisista urista (esim. koulutus-, perhe-, asumis-, päihdeurista), joihin sisältyy tärkeitä muutoskohtia. Lukutaitoryhmän osallistujien kohdalla tällaisia voisivat olla vaikkapa sodan syttyminen, muutot tai lapsen syntymä. Nämä taustat jäävät usein opettajilta ja opiskelutovereilta piiloon (mt. 20). Näin autonominen lukutaitomalli jättää huomiotta monia lukutaidon omaksumisen kannalta keskeisiä tekijöitä.

## **2.4 Lukutaito ja sosiaalityö**

Olen tutkielmaa tehdessäni joutunut jatkuvasti perustelemaan itselleni sitä, miksi olen sosiaalityöntekijänä ja jatko-opiskelijana päätenyt sellaiseen toimintaan ja tutkimuskohteeseen, jolla ei ole mitään nimettyä yhteyttä sosiaalityöhön. Suomessa maahanmuuttajien lukutaitoakin on tutkittu lähinnä kasvatustieteen piirissä. Toisaalta yhteisösosiaalityön luentoihin ja kirjallisuuteen perehtyessäni olen usein tunnistanut aiheita, jotka tuntuvat linkittyvän ryhmän toimintaan. Monet näistä aiheista kumpuavat suoraan yhteisösosiaalityön juurilta. Yhdysvalloissa lukutaidottomien parissa työskentely ja lukutaidon omaksuminen on myös otettu osaksi sosiaalityötä (esim. Subban 2007). Myös esimerkiksi Uudessa-Seelannissa on tehty onnistuneita kokeiluja, joissa sosiaalityöntekijä on osallistunut aikuisten lukutaito-opetukseen (McDonald ja Jones 2009). Pohjalla on havainto siitä, että puutteet lukutaidossa ovat usein yhteydessä myös muiden elämänalueiden ongelmiin (mt. 78) huolimatta siitä, että New Literacy Studies -lähestymistavassa korostetaan sitä, että ongelmia ei tule katsoa automaattisesti lukutaidottomuudesta juontuviksi (Street 1995; Barton ym. 2007).

Kirsi Juhila (2006, 126; ks. myös Puurunen 2016) huomauttaa, että nykyään yhteisösosiaalityöksi kutsuttua työskentelytapaa on korostettu sosiaalityön työotteena aina 1900-luvun alkupuolelta lähtien Jane Addamsin ajoilta lähtien. Juhila näkee Addamsin setlementtityön periaatteena oman aikansa marginaalissa olevien ihmisten keskelle asettumisen ja heidän omista lähtökohdistaan tehtävän työn, siis kumppanuuden. Hänen mukaansa nykypäivän marginaalissa elävien ihmisten parissa tehdään yhteisösosiaalityötä hyvin samanlaisista lähtökohdista: olemassa olevista verkostoista ja paikallisista toisista tiedoista. Tavoitteeksi hän nimeää ihmisten osallisuuden ja täysivaltaisen kansalaisuuden vahvistamisen. Deeganin (1988, 283) mukaan eräs Hull House -



setlementin jatkuvasti käynnissä oleva työmuoto olivat aikuisille suunnatut koulutusprojektit. Addams oli kriittinen muodollista koulutusta kohtaan ja piti tärkeämpänä tiedonhakua. Samoin tärkeää oli, että tietoa muokattiin ymmärrettävään muotoon, jotta sen välittäminen muille helpottuisi (mts.). Tätä näkemystä voi löytää lukutaidon sosiaalisen teorian taustalta, missä ihmisten oma tieto ja omat tavat käyttää kieltä hyväksytään lukutaidon opetuksen lähtökohdaksi (Street 1995, 23).

Juhila (2006, 128) toteaa yhteisösosiaalityön joutuvan marginaaliryhmien kanssa pohtimaan, miten näiden kokemukset ja toinen tieto tulevat otetuksi huomioon. Julkisessa keskustelussa lukutaidottomat maahanmuuttajat muodostavat myös eräänlaisen alakulttuurin, jonka voi nähdä aiheuttavan haittaa paitsi muille (palvelujen tarve, vaikeudet omien lasten koulunkäynnin tukemisessa) myös itselleen (seurusteleminen toisten lukutaidottomien kanssa kiinnittää naiset marginaaliin). Juhilan mukaan (mts.) tällaisen alakulttuurisen yhteisön voidaan ajatella sitovan jäsenensä omaan, poikkeavuutta tuottavaan yhteisöönsä. Kuitenkin Juhila korostaa (mt. 129), että ollakseen mielekästä yhteisösosiaalityö joutuu luottamaan yhteisöjen potentiaaliin. Kumppanuuteen perustuva yhteisösosiaalityö kunnioittaa eroja ja pyrkii löytämään yhteisöistä niiden omia resursseja, joiden varaan perustuva sosiaalityö toimii paremmin kuin ulkoapäin tuotetuille arvoille perustuva. Pidän itse hyvin tärkeänä sitä, ettei suhtautuminen lukutaidottomiin perustu vain paremmin tietävän opettajan hyväntahtoiseen mutta ulkoapäin tulevaan ohjaukseen vaan myös sen kuulemiseen, millaista tietoa opiskelijoilla jo on, millaista he tarvitsevat ja millaiset resurssit heillä sen tavoittelemiseksi on.

Keskeistä lukutaidon sosiaalisessa teoriassa on nähdäkseni se, että se ottaa huomioon opiskelijoiden todellisen elinympäristön. Sekä opiskelijoiden aiemmin omaksutut taidot että hänen oppimistaan hidastavat tekijät tulevat huomioiduiksi, ja samalla opiskelijalla on myös mahdollisuus olla mukana määrittelemässä tavoitteitaan eikä tulla passiivisesti valmistetuksi opettajan kuvittelemaan todellisuuteen.

Aiemmin esittelemissäni lukutaidon käsitteissä korostuvat sosiaaliset ja yhteisölliset aspektit. Yhteisö on käsitteenä laaja, epämääräinen ja varsin latautunut. Lehtonen (1990, 15) toteaa, että yhteisökäsitteen ala voi vaihdella ihmiskunnasta parin, kolmeen ihmiseen ja sen alueellinen laajuus maapallosta ruokakuntaan. Lehtosen mukaan yhteisö viittaa yleisimmillään ihmisten väliseen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen, ihmisten väliseen suhteeseen tai siihen, mikä on tietylle ihmisryhmälle yhteistä. Samoin Saastamoinen (2009, 33) pitää suomalaisen yhteisökeskustelun ongelmana käsitteen epämääräisyyttä. Toinen ongelma on hänen mukaansa se, ettei käsitteen poliittisuutta tunnisteta.

Tarkastelen seuraavassa yhteisön käsitettä sellaisena kuin aloin itse hahmottaa sen opetusryhmää seurattessani ja tutustuessani luvussa 2 kuvaamaani lukutaitoa koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Aluksi kuvaan joitakin keskeisiä yhteisöihin liittyviä teorioita ja siirryn sitten selvittämään, miten yhteisöt ja lukutaito mielestäni voivat liittyä toisiinsa.

### 3.1 Yhteisöllisyyden teoriat ja poliittisuus

Saastamoinen (2009, 35) huomauttaa, että yhteisön käsitettä pidetään usein tieteellisiin tarkoituksiin käyttökelvottomana, koska sen määrittäminen yksiselitteisesti on lähes mahdotonta (ks. myös Korkiamäki ym. 2008,17). Arkisessa keskustelussa yhteisö on Saastamoisen mukaan sen sijaan retorisesti hyvä sana sen herättämien positiivisten mielleyhtymien vuoksi. Hänen mukaansa yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteeseen assosioituu sellaisia positiivisia merkityksiä kuin harmonia, yhteistyö, yhteisyyden tunne ja altruistinen välittäminen muista. Myös Leena Eräsaari (2009, 70) kirjoittaa siitä, kuinka yhteisötermille ei oikeastaan löydy kielteisiä vastatermejä vaan se ”kutsuu pelkkiä lämpöisiä ajatuksia.”

Saastamoinen (2009, 36) toteaa yhteisön käsitteen liittyvän sosiologiassa olennaisesti yhteiskunnan muutoksen tarkasteluun. Sen vastinpariksi asettuu usein yhteiskunta, kuten Ferdinand Tönniesin (1855 – 1936) *Gemeinschaft – Gesellschaft*-jaottelussa. Näistä *Gemeinschaft* edusti Tönniesille traditionaalista yhteisöllisyyttä ja ideaalia, jossa ihmisen on hyvä elää. *Gesellschaft* eli rationaalinen, yksilöiden intressejä sopimuksin ja sanktioin säätelevä yhteiskunta puolestaan

merkitsi Tönniesille yksilöiden oman edun tavoittelua ja kilpailua, modernisaatiota, joka ei ihmisen hyvinvoinnin kannalta johda suotuisin seurauksiin. (Mts.)

Myös sellaiset sosiologisen teorian klassikot kuin Émile Durkheim, Georg Simmel, Max Weber ja Karl Marx ovat pohtineet yhteisöllisyyttä kukin näkökulmastaan (Saastamoinen 2009, 38). Kaiken kaikkiaan yhteisö on terminä asettunut yhteiskunnan vastakohtaksi. Samalla on usein jäänyt tiedostamatta, että mennyttä tulkitaan nykyisyyden kautta (Roivainen ja Ranta-Tyrkkö 2016, 11). Mennyt maailma on ikään kuin saanut kaikki ne positiiviset piirteet, joiden nykyiseltä katsotaan puuttuvan. Roivainen ja Ranta-Tyrkkö (mts.) huomauttavat, että esimodernin maailman yhteisöllisyyden kielteiset piirteet ovat jääneet usein huomiotta ja että siirtymä vanhasta yhteisömuodosta uuteen ei välttämättä ole ollut totaalinen. Pohjola (2015, 17) kysyy myös, voiko yhteiskuntaa ylipäänsä ajatella ilman yhteisöjä.

Yhdysvalloissa 1900-luvulla syntyneet yhteisöä koskevat teoriat olivat eurooppalaisia empiirisemmin suuntautuneita ja positiivisemmin modernisaatioon suhtautuvia. Chicagon koulukunnan tarkastelussa yhteisöä tutkittiin muuttoliikkeen, siirtolaisuuden, asuinalueiden rakentumisen ja kaupungistumisen lieveilmiöiden näkökulmasta. Myös etnisyys on ollut Yhdysvalloissa vahvemmin esillä kuin Euroopassa. (Saastamoinen 2009, 39.) Suomalaisessa sosiaalityön tutkimuksessa on ollut vahvasti esillä Chicagossa vaikuttaneen Jane Addamsin rooli rakenteellisen työotteen, yhdyskuntatyön ja yhteisöllisen muutostyön edustajana (Puurunen 2016, 30), jota olen käsitellyt luvussa 2.

Saastamoinen (2009, 39) kuvaa yhteisöihin liittyvän keskustelun politisoituneen Yhdysvalloissa 1960-luvun kansalaisyhteiskuntaistalun myötä. Yhteisöt alettiin nähdä poliittisena voimana, ja niiden valtaistamisen ajateltiin olevan tärkeää. Saastamoinen (mts.) näkee valtaistamisen yhteisöllisenä lähestymistapana liittyvän radikaaleihin sosiaalityön ja yhteisösosiaalityön muotoihin, jotka pyrkivät lisäämään yhteisöjen tietoisuutta omasta tilastaan ja vaikuttamismahdollisuuksistaan. Tällainen ajattelu tulee lähelle myös sosiaalipedagogista ajattelua (Ryynänen 2011). Pohjola (2015, 28) on löytänyt suomalaisesta yhteisötyöstä paitsi yhdyskuntatyön myös yhteisökasvatuksen virtauksia. Hän toteaa, että erityisesti hyvinvoinnin osalta Suomea heikommin kehittyneissä maissa työskentely painottuu usein yhteisöihin, koska ongelmien mittasuhteet eivät mahdollista auttamista yksilö kerrallaan.

Yhteisön käsite on 1980-luvulta alkaen yhdistynyt kommunitaristiseen liikkeeseen, joka kritisoi

arvoliberalismia, hyvinvointivaltiota ja kilpailua korostavaa uusliberalismia. Kommunitarismi näkee perinteisiin yhteisöarvoihin palaamisen mahdollistavan yhteiskunnan elinvoimaisuuden elpymisen ja ehkäisevän sosiaalisten ongelmien muodostumista, koska yhteisöt vahvistavat vastuullisuutta ja edustavat kontrollia. Keskeisiksi teoreetikoiksi Saastamoinen (2009, 40) nimeää Amitai Etzionin ja Francis Fukuyaman. Saastamoinen (mt. 48) toteaa näiden edustavan aikalaiskeskustelussa huolestuneita tulkintoja, joissa ihmisten hyvinvoinnin nähdään kärsineen hyvinvointivaltion passivoivasta vaikutuksesta samoin kuin uusliberalistisesta ja yksilöllisiä arvoja korostavasta politiikasta. Korjausliikkeen katsotaan edellyttävän yhteisöllistä toimintaa: naapuriapua, harrastuspiirejä ja vapaaehtoistyötä. Samaa suuntausta Euroopassa on edustanut esimerkiksi Tony Blairin hyvinvointivaltion uudistusohjelma, joka perustui Anthony Giddensin ajatuksiin kolmannesta tiestä. Giddens (1994) tarkoittaa kolmannella tiellä politiikkaa, joka ei edusta perinteistä sosiaalidemokraattista hyvinvointivaltionäkemyä eikä oikeistolaista uusliberalismia vaan pyrkii uudenlaiseen tapaan yhdistää valtio, markkinat ja kansalaisyhteiskunta. Kolmannen tien ideaalissa hyvä kansalainen edistää omaa hyvinvointiaan paikallisen toiminnan kautta osana kansalaisyhteiskuntaa. (Mts.) Roivaisen (2016, 63) mukaan Blairille kommunitarismi merkitsi yhteisöllisyyttä vastakohtana valtiokeskeisyydelle. Hänen ohjelmassaan nostettiin esiin kansalaisten velvollisuudet, itseapu ja yhteisöjen kehittäminen sekä esimerkiksi kolmannen sektorin ja vapaaehtoisliikkeiden merkitys.

Ihmisten omaehtoista hakeutumista sosiaalisiin suhteisiin hyödynnetään monin tavoin keskinäisen auttamisen välittäjänä. Kyse voi olla perheiden, suvun, ystävien tai sosiaalisen median täysin organisoitumatonta vertaistukea. Toisinaan vertaistuki on organisoitu samoja asioita kokeneiden ihmisten oma-apuryhmiksi. Näitä täysin vapaaehtoisuuteen perustuvia muotoja virallisemmin järjestettyä on esimerkiksi järjestöjen organisoima vapaaehtoistoiminta. Yhteiskunnan monimuotoistumisen myötä on käynyt vaikeammaksi erottaa toisistaan järjestöjen ja yhteiskunnan toteuttama auttaminen, koska myös järjestöissä voidaan toteuttaa professionaalista auttamista. Näin yhteisöllistä auttamista toteutetaan sekä järjestötoiminnassa että julkisen tai yksityisen sektorin piirissä tehtävänä työnä. (Pohjola 2015, 27.)

### **3.2 Yhteisömuodot ja lukeminen**

Yhteisön käsite voi tarkoittaa hyvin erikokoisia ihmisten yhteenliittymiä. Puhuttaessa kansojen yhteisöistä tai eurooppalaisesta yhteisöllisyydestä viitataan maantieteeseen, yhteiseen historiaan.

Toisaalta yhteisö voi olla muutamien yksilöiden yhteenkuuluvuuden tunteeseen perustuva, ja näiden ääripäiden välille mahtuu monenkokoisia ja -muotoisia yhteisöjä. (Saastamoinen 2009, 41.) Saastamoinen (mts.) toteaa, että arkisessa kielenkäytössä yhteisöllisyydellä viitataan vahvaan yhteenkuuluvaisuuteen. Yhteisöt voivat olla alueellisia, tietyllä maantieteelliselle alueelle sijoittuvien ihmisten muodostamia. Paikallisuus on monille hyvin keskeinen yhteisöllisyyden määrittäjä, ja kokemus yhteisöllisyydestä assosioituu kuulumiseen tiettyyn paikkaan, sen ihmisiin ja elämänmuotoon (mt. 43). Myös Lehtosen (1990) mukaan modernin maailman yhteisökäsityksessä yhteisöllisyys liittyy usein alueelliseen läheisyyteen. Toisaalta samalla alueella asuvat ihmiset eivät automaattisesti tunne läheisyyttä toisiinsa (Saastamoinen 2009, 41), vaikka heidän ulkoapäin voidaankin määritellä muodostavan yhteisön. Roivainen ja Ranta-Tyrkkö (2016, 7) huomauttavatkin, että yhteisö ei ole palautettavissa fyysiseksi tai paikalliseksi ilmiöksi kuten kyläksi tai kaupunginosaksi. Heidän mukaansa yhteisö-käsitteen ala ja alueellinen laajuus voivat vaihdella arkipäivän kasvokkaisista vuorovaikutussuhteista globaaleihin verkostoihin, ja yhteisyyden perustana voi olla alueellisen ulottuvuuden mukaan muita asioita. Modernissa yhteiskunnassa keskeinen yhteisyyden tuottaja on vuorovaikutus, ja yhteisöksi voidaan nimittää hyvin erilaisia vuorovaikutusjärjestelmiä (mt. 8). Myös Pohjolan (2015, 17) tarkastelussa korostuu pikemminkin vuorovaikutuksellisuus kuin alueellisuus.

Saastamoinen (2009, 42) huomauttaa, että yhteisöille tyypillistä on se, että niissä muodostuu samanaikaisesti inklusion ja eksklusion prosesseja: ne määrittävät samanaikaisesti ihmisiä yhteisöön kuuluviksi ja toisia siihen kuulumattomiksi (ks. myös Korkiamäki ym. 2008, 16).

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteitä kuvatakseni niitä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja suhteiden muotoja, joita tutkimusaineistossani vilisee. Tunnistan oman suhtautumistapani yhteisöihin olevan varsin positiivinen: pääosin ryhmässä esiintynyt yhteisöllisyys oli luonteeltaan lämmintä ja toisten auttamiseen pyrkivää. Samoin opiskelijoiden yhteisöt ryhmän ulkopuolella näkyivät pääosin myönteisessä valossa, vaikka myös toisenlaisia suuntauksia oli havaittavissa.

Lukutaidon näkökulmasta yhteisön käsite tuli minulle tärkeäksi Bartonin ja Hamiltonin (1998) kautta samoin kuin omasta kokemuksestani lukutaitoryhmässä. Aloin ymmärtää lukemisen vahvasti yhteisöllisenä toimintana, jossa lukutapahtumaan vaikuttavat esimerkiksi seuraavat yhteisölliset näkökulmat: tekstin tuottajan oma yhteisö ja tausta ja hänen kuvittelemansa kohdeyhteisö, lukijan tausta, tekstin välittäjän tausta ja se seikka, että lukeminen tapahtuu käytännössä usein yhteisesti

(mt., Barton ym. 2007).

Lukutaitotutkimuksessa harvemmin käytetty mutta omassa tarkastelussani hyväksi osoittautunut käsite oli Amy Schumanin (1983) käyttämä käsite *collaborative literacy*, jonka suomensin yhteistyönä toteutuvaksi lukutaidoksi. Schumanin (mt. 69) mukaan arjessa tapahtuvan lukemisen ja kirjoittamisen, siis muiden tutkijoiden tekstikäytänteiksi nimeämän toiminnan (esim. Hirsiaho ym. 2007, 94), tutkimisessa tulisi irrottautua ajatustavasta, jossa lukija ja kirjoittaja toimivat yksilöinä. Hänen mukaansa tekstejä käytetään arjessa kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, ja niitä tuotetaan ja tulkitaan usein sekä puheen että tekstitaitojen keinoin yhteistyössä. Tällainen yhteistyönä toteutuva lukutaito yhdistää eri yksilöiden taitoja kuten Schumanin (1983) tutkimien nuorten parissa tapahtui. Vaikka samaa yhteisen lukemisen ja kirjoittamisen näkökulmaa löytyi muustakin tutkimuskirjallisuudesta, auttoi Schumanin käyttämä käsite minua nimeämään tiettyjä opetusryhmässä vastaan tulleita tilanteita.

### 3.3 Yhteisöt globaalissa maailmassa

Globalisaatio on osaltaan vaikuttanut siihen, millaisia muotoja yhteisöllisyys nykyajassa saa. Roivainen ja Ranta-Tyrkkö (2016, 14) muistuttavat globaalien verkottumisen mahdollistavan niin rajat ylittävän solidaarisuuden ja vastuunkannon kuin vastuunpakoilun ja riistonkin. Toisaalta he muistuttavat, että globalisaatio on yksittäiselle ihmiselle vain osittain hahmotettavissa oleva tila, ja siksi paikallisyhteisöillä on keskeinen rooli arkisessa kiinnittymisessä yhteiskuntaan ja sen verkostoihin (mt. 9). Globalisaation myötä tutkimukseen on tullut uusia käsitteitä kuvaamaan sen mukanaan tuomia ilmiöitä. Martikainen ym. (2006, 24) pitävät *transnationaalisuutta* keskeisimpänä ja tärkeimpänä näistä uudissanoista. Termillä viitataan sellaisiin toimijoihin, verkostoihin jne., jotka operoivat yli valtiollisten rajojen ja ainakin jossain määrin valtiollisista toimijoista riippumatta. Termille on ehdotettu suomenkieliseksi vastineeksi *ylirajaisuutta* (mts.). Huttusen ym. (2005, 33) mukaan termillä viitataan nimenomaan valtioiden rajat ylittäviin arkisiin käytäntöihin kuten ystävyys- ja perhesiteiden ylläpitoon tai poliittiseen toimintaan valtioiden rajojen yli. Makrotasolla transnationaalisuus viittaa yleensä kansainvälisten sopimusten ym. asettamiin puitteisiin. Meso- eli yhteisöllinen taso viittaa erilaisten organisoitujen yhteisöjen kuten yritysten, yhteisöjen tai seurakuntien ylirajaiseen toimintaan. Mikrotason transnationaalisuudella taas ymmärretään yksilöiden ja perheiden ei-institutionaalisia ylirajaisia suhteita. (Mts.) Käytän tutkimuksessani transnationaalisen käsitettä pääosin mikrotasoisena kuvaamaan niitä siteitä, joilla

henkilöt kiinnittyvät perhesuhteisiin yli valtiorajojen.

Toinen keskeinen käsite globaalien suhteiden tutkimuksessa on *diaspora*. Alkujaan juutalaisten exodusta merkinnyt, kreikan kielen leviämistä tai hajaannusta tarkoittava sana on levinnyt merkitsemään laajemmin myös muita ryhmiä (Martikainen ym. 2006, 24). Diaspora on käsitteenä rajatumpi kuin transnationaalisuus. Siinä missä transnationaalisuus viittaa ylijarajaisiin suhteisiin ja verkostoihin ylipäättään, diaspora korostaa kahden tai useamman paikan erityistä riippuvuussuhdetta. Tällöin elämään nykyisessä asuinmaassa vaikuttaa erityisellä tavalla suhde lähtömaahan. (Mts.) Huttunen ym. (2005, 33) esittävät, että lähtömaa toimii konkreettisena tai symbolisena keskuksena niin, että esimerkiksi sukulaisuusverkostot sekä poliittinen ja taloudellinen toiminta suuntautuvat lähtömaahan ja tuottavat sen ympärille organisoituvan sosiaalisen verkoston. Diasporisissa yhteisöissä lähtökulttuuri saattaa olla vahva yhteisöllisyyttä luova tekijä, jolloin yhteisöä määrittää pikemminkin läheisyys ”entisessä kotimaassa” kuin nykytilanteen eletty fyysinen läheisyys (Linderborg 2011, 55). Tämä lähtökulttuurin läheisyys voi kuitenkin sijoittua myös eräänlaiseen kuvitelmaan: kuten Tiilikainen (2003, 59) muistuttaa, ”kotimaa” ei merkitse sisällissodan tuloksena kaikille Suomessa asuville somaleille samaa. Myös Linderborg (2011, 54) muistuttaa, että etnisistä vähemmistöistä puhuttaessa yhteisö-termi voi häivyttää myös yksilöiden välisiä eroja ja luoda kuvaa muuttumattomasta traditiosta.

*Etnisyys* käsitteenä puolestaan viittaa yleensä kulttuuriin perustuvaan erontekojen systeemiin, jossa ihmiset erottautuvat muista ja tekevät eroja muiden välille kulttuurisin välinein (Huttunen 2005, 117). Etniseksi määritellylle ryhmälle myös yleensä oletetaan yhteinen alkuperä (mts.). Esimerkiksi Rastas (2005, 82) toteaa, että suomalaisessa tutkimuksessa ja viranomaispuheessa on muiden Pohjoismaiden tavoin pyritty välttämään *rodun* käsitettä ja pyritty korvaamaan se puhumalla etnisistä ryhmistä tai vähemmistöistä. Syynä on rotu-käsitteen vaikea historiallinen painolasti, joka saa myös Rastaa (mt. 81) sijoittamaan käsitteen lainausmerkkeihin. Toisaalta Rastas (mt. 82) huomauttaa, että suuri osa ulkomaista, erityisesti englanninkielistä, rasismin tutkimusta käyttää sanaa rotu tai ”rotu”. Raja ”rodun” ja etnisyyden käsitteiden välillä on myös liukuva. Huttusen (2005, 133) mukaan myös etnisyyden käsitteeseen sisältyvä yhteisen alkuperän oletus saattaa liu’uttaa käsitteen kohti rodullistettua ajattelua, jossa tietty *kulttuuri* kiinnitetään tiettyyn ihmisryhmään ja nämä ihmiset tulkitaan tuon kulttuurin luontaisiksi tai myötäsyntyisiksi kantajiksi.

Kulttuurin käsitteellä taas ymmärretään jotain suhteellisen pysyvää ja tuleville sukupolville siirrettävää, jonka kuitenkin jokin uusi tilalle tuleva voi pyyhkiä pois ja korvata (Martikainen ym.

2005, 11). Arkikielessä kulttuurilla viitataan usein niin sanottuun korkeakulttuuriin, kun taas antropologiassa sillä on ymmärretty abstraktia, näkyviä ja näkymättömiä piirteitä sisältävää järjestelmää. Näkyviä piirteitä ovat muun muassa ruokatavat, pukeutuminen ja tapakulttuuri, kun taas näkymättömiä voivat olla esimerkiksi arvot, moraalit, ihanteet ja uskonto. Toisinaan kulttuuria on antropologiassa käytetty myös synonyymina termeille ”kansat” tai ”yhteisöt”; toisaalta sitä on käytetty myös kuvaamaan hyvin eritasoisia yksiköitä kuten puhuttaessa inhimillisestä kulttuurista. (Mts.) Tässä tutkimuksessa puhun kulttuurista juuri ensin mainitussa antropologisessa merkityksessä: abstraktina järjestelmänä, johon sisältyvät esimerkiksi tavat, arvot ja uskonto.

Tutkimuksessani olen käyttänyt opetusryhmään opiskelijoiksi tulleista henkilöistä termiä *maahanmuuttaja*. Olen tietoinen siitä, että käsitteellä on rajoituksensa (esim. Martikainen ym. 2005, 25; Rastas ym. 2005, 13). Rastas ym. (mts.) muistuttavat, että termillä tulisi viitata vastikään Suomeen muuttaneisiin ihmisiin, mikä pääosin pätee tutkimuksen kohdehenkilöihin. Lisäksi maahanmuuttaja-termiä käytetään Luetaan yhdessä -verkoston toiminnan kuvauksessa (Luetaan yhdessä 2016). Käsitteellä *ulkomaalainen* taas viitataan esimerkiksi Suomen kansalaisuuden puutteeseen (Martikainen ym. 2005, 26). En ole selvillä opiskelijoiden kansalaisuustilanteesta, joten käsite ei vaikuttanut sopivalta. Opetusryhmässä ei eroteltu opiskelijoita muuttosyyntä perusteella, ja mukana olivatkin käsittääkseni monenlaisista syistä kuten turvapaikanhaun, perhesyiden ja opiskelun vuoksi Suomeen tulleita. Näin ollen esimerkiksi pakkomuuton käsite (esim. Turtiainen 2016, 206) ei sovi tilanteeseen. Kyynisesti voisi todeta myös, että tämän hetkisen julkisen keskustelun rankka polarisoituminen on tehnyt maahanmuuttaja-käsitteestä melko neutraalin: sen tilalle ulkomaalaisryhmiä leimaamaan on tullut ”maahantunkeutuja”-käsite ja runsaasti erilaisia alatyylisiä termejä.

### **3.4 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen näkökulma kiinnittyy sosiaaliseen ja yhteisölliseen tapaan ymmärtää lukutaito ja tutkimuskohteen kautta se kiinnittyy myös globaaleihin kysymyksiin. Tämän vuoksi analyysissä nousee esiin toisaalta uuteen lukutaitotutkimukseen linkittyvää pohdintaa elämäntilanteen vaikutuksesta oppimiseen (Barton ym. 2007, 18), yhteistyönä toteutuvasta lukutaidosta ja lukutaidon monimuotoisuudesta (Barton & Hamilton 1998; Maddox 2007; Street 1995). Toisaalta mukana on yhteisöihin, erityisesti transnationaalisiin yhteisöihin liittyviä käsitteitä kuten ajatus perheestä turvapaikkana uudessa ympäristössä (Huttunen 2002, 60) tai diaspora (Huttunen 2002,



334; Tiilikainen 2003).

Tutkimuksessani haen vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- 3) Millaisia muotoja yhteisöllisyys saa opetusryhmässä?
- 4) Mikä merkitys opetusryhmän yhteisöllisyydellä on luku- ja kirjoitustaidon kehitykselle?

#### 4.1 Etnografinen tutkimus maahanmuuttajanaisten lukutaitoryhmästä

Tutkimukseni olen tehnyt luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajanaيسille tarkoitettussa Luetaan yhdessä -verkoston opetusryhmässä. Tutkimusmenetelmäni on etnografinen, ja olen kerännyt aineiston osallistumalla opetuskertoihin lukuvuonna 2013 – 14. Opetusryhmän jäsenet olivat eri maista Suomeen muuttaneita naisia, joiden opetuksesta vastasi vapaaehtoinen opettaja.

Lukutaito sosiaalisena ilmiönä tuntuu Bartonin ja Hamiltonin (1998) tutkimuksen perusteella avautuvan varsin hyvin etnografisesti tutkittavaksi. Heidän tutkimustavoitteenaan oli löytää tiettyjä malleja ja säännönmukaisuuksia lukemisen käytännöille ja selvittää sen avulla lukutaidon roolia tutkittavien elämässä. Tätä tarkoitusta varten he selvittivät etnografisessa tutkimuksessaan erään lancasterilaisen asuinalueen asukkaiden tapaa käyttää lukutaitoaan muun muassa keskustelemalla heidän kanssaan lukemisesta, kirjoittamisesta ja koulutuksesta tai käymällä mukana kirjastossa. (Mts. 7.) Linderborg (2011, 24) on puolestaan Suomessa iäkkäiden somalimpiesten ryhmätoimintaa koskevassa tutkimuksessaan todennut joidenkin ryhmäläisten luku- ja kirjoitustaidottomuuden asettaneen haasteita dialogisuutta, vuorovaikutusta ja ihmissuhteiden kontaktipintoja ajatellen. Tässä etnografinen tutkimusote osoittautui hänen mukaansa hyödylliseksi (mt. 34).

Lukutaidottomien maahanmuuttajien ryhmän tutkimuksissa tulee vastaan kielellisiä haasteita. Esimerkiksi Linderborg (2012, 35) on ratkaissut tämän käyttämällä haastatteluissa tulkkia. Tutkimani opetusryhmän kokoonpano oli kuitenkin kielellisesti heterogeenisempi kuin Linderborgin tutkima somalimpiesten ryhmä, minkä vuoksi tulkkausta olisi tarvittu useammalla kielellä. Tämän vuoksi päädyin käyttämään etnografista lähestymistapaa, jossa voidaan käyttää useita eri metodeja sen mukaan kuin se koetaan tarpeelliseksi (Hammersley & Atkinson 1983; Linderborg 2012, 29). Linderborg (2011, 34) totesi omassa tutkimuksessaan toisaalta myös sen, että joskus vilkkaan keskustelun kääntäminen olisi ollut tulkillekin hyödytöntä ja jopa mahdotonta. Hän totesi, että kielten sekoitus ja ryhmäläisten keskinäinen tulkkaus samoin kuin etnografisen lähestymistavan tarjoama mahdollisuus keskittyä muuhunkin kuin puhuttuun kieleen olivat tärkeitä. (Mts., ks. m. Ranta-Tyrkkö 2010, 48.) Vanhala (2005, 17) kuvaa etnografian antavan tilaa olla epävarma siitä, mikä tulee olemaan kiinnostavaa ja mihin suuntaan tutkimusta tulisi viedä.

Eskola ja Suoranta (2000, 103) määrittelevät etnografian havainnoinnin muodoksi, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Tavoitteena on oppia tietyn yhteisön kulttuuri, sen ajattelu- ja toimintatavat ikään kuin sisältäpäin ja oppia kokemalla. Hammersley ja Atkinson (1983, 15) huomauttavat, että tosiasiaa tutkijan on mahdotonta päästä sosiaalisen todellisuuden ulkopuolelle eikä sille onneksi ole tarvettakaan. Heidän mukaansa tieteelliset metodit ovat vain hienostuneempia versioita niistä menetelmistä, joita arjessa käytetään tiedon keräämiseksi. Etnografista tutkimusta tehtäessä tutkijan roolit voivat tutkimuksen eri vaiheissa vaihdella: hän voi hetkittäin olla pelkästään osallistuja, tarkkaileva osallistuja, osallistuva tarkkailija tai pelkästään tarkkailija, kunhan säilyttää refleksiivisen otteen ja arvioi valitsemansa aseman hyödyn tutkimuksen näkökulmasta (mts. 93).

Etnografiselle tutkimukselle on Hammersleyn ja Atkinsonin (1983, 28) mukaan ominaista se, että tutkimussuunnitelma ja -kysymykset muuttuvat tutkimuksen etenemisen myötä samalla, kun ymmärrys tutkimuskohteesta lisääntyy. Alussa tutkija yleensä kerää perustietoa kohteesta ja pyrkii sen avulla selkiyttämään ja kehittämään tutkimusongelmaansa. Toisaalta yksityiskohtaisen tiedon puute voi olla joskus hyvä lähtökohta, koska sen avulla tutkija voi saavuttaa etnografille hyödyllisen aloittelijan aseman. Koen tämän auttaneen minua erityisesti suhteessa opettajiin, jotka määrittivät pitkälti myös minun toimintamahdollisuuteni ryhmässä.

Okely (1994, 20) muistuttaa, ettei etnografisessa tutkimuksessa materiaalin keruuta ole mahdollista erottaa jatkuvasta analyysistä. Myös oma analyysini on käynnistynyt jo aivan aineiston keruun alkuvaiheessa, ja havaintopäiväkirja on täynnä kysymyksiä ja pohdintaa. Osa näistä pohdinnoista on myöhemmin teoriaa vasten tarkasteltuna löytänyt tiensä myös tähän raporttiin, osa puolestaan on jäänyt vaille aineiston ja teorian vahvistusta ja hiipunut pois.

Etnografisen aineistonkeruun perinteisiin kuuluu pitkäaikainen oleskelu vieraaksi ja eksoottiseksi mielletyllä alueella, ”kentällä” (Okely 1994, 22 ; Linderborg 2011, 30). Yhtä lailla kenttä voi kuitenkin löytyä lähempää: metro- ja bussimatkan päästä (Tiilikainen 2003, 93) tai kävelyetäisyydeltä (Linderborg 2011, 31). Samalla tavalla oma kenttäni sijaitsi lyhyehkön joukkoliikennematkan päässä minulle varsin tutulla alueella, ja keräsin aineistoni oman virkatyöni ja perhearkeeni määrittämässä puitteissa. Toisaalta tämä aineistonkeruutapa oli kevyempi ja vähemmän aikaa vievä kuin matka Trobriandsaarille. Toisaalta koin samoin kuin Tiilikainen (2003) ja Linderborgkin (2011) kentän olevan myös jatkuvasti mielessä ja limittyvän muuhun arkeen. Lukuisista etnografisista tutkimuksista nostan tässä esiin mainitsemani kaksi, koska sekä

Linderborg että Tiilikainen keräsivät aineistonsa lähiympäristöstään mutta kuitenkin ”toisesta” kulttuurista. Tavallaan siis kyse oli varsin perinteisestä etnografisen tutkimuksen kohteesta: eksoottisesta, lukutaidottomasta ”toisesta” (Okely 1994, 22) kuten omassa tutkimuksessanikin. Tässä mielessä en joutunut pohtimaan samoja tuttuuden kyseenalaistamisen teemoja, joita itselleen tutulla alueella etnografiaa tekevät tutkijat kuvaavat (esim. Vanhala 2005). Kentän läheisyys toi kuitenkin omaa tuttuuttaan pohdittavaksi.

Tutkimusprosessin aikana olen kadehtinut moneen kertaan perinteisiä etnografeja, jotka ovat uppoutuneet kentälleen rauhassa pitkiksi ajoiksi (Ryynänen 2011, 65; Linderborg 2011,30). Koska tein opintoni työn ohessa ja pikkulapsiperheen äitinä, tutkimuksen teko oli käytännössä alisteista muille elämän velvoitteille. Parhaimmillaan yhdistelmä oli tutkimusta tukeva, esimerkiksi silloin, kun kohtasin työssäni lukutaidottomia ihmisiä ja seurasin samanaikaisesti oman lapseni lukemaan oppimista. Pahimmillaan taas tutkimus jäi muun elämän varjoon pitkiksi ajoiksi, kriittiset työpuhelut sotkivat läpimurroksi kuvitteleman ajatuskulun ja tutkimuskirjallisuus unohtui nukahdettuani taas kerran iltasatua lukiessani. Kuitenkin ajattelen, että tutkimus oli koko ajan olemassa jossain taustalla ja keräsi siellä voimia.

Tiilikainen (2003) kuvaa, kuinka hänen ”kotiantropologiaksi” nimittämänsä prosessin aikana vierauden tunteet sekoittuivat läheisyyden tunteisiin ja kuinka edestakaisin matkustaminen kodin ja kentän välillä sai kodin ja kentän rajat sekoittumaan. Osin samanlaisiin tilanteisiin jouduin itsekin tavatessani yllättäen opetusryhmän opiskelijoita aivan muissa tilanteissa, toisessa roolissa ollessani. Kaiken kaikkiaan kentän läheisyys loi tilanteen, jossa minun oli vaikea asettua puhtaaseen tutkijan rooliin, mikä ilman muuta näkyy aineistossa.

## **4.2 Aineistonkeruu**

Tupsahdettuani keväällä 2012 lukutaitoaiheen eteen vietin kesän tunnustellen varovasti, saisinko siitä otetta. Lukutaito ja sen puute tuntuivat kovin vierailta käsitteiltä, enkä löytänyt niihin heti sosiaalityön näkökulmaa. Kuitenkin jonkinlainen linkki tuntui mahdolliselta, ja opiskelukavereiden kanssa keskusteltuani aloin muokata varhaista tutkimussuunnitelmaa. Se hioutui teoreettisesti saatua käsiini teoksen *Local Literacies* (Barton ja Hamilton 1998), joka avasi näkökulman lukutaidon sosiaaliseen puoleen. Aloin kiinnostua arkisista teksteistä ja niiden tuottamisesta, yhdessä muiden kanssa tapahtuvasta lukemisesta ja kirjoittamisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta

lukutaitoon.

Kevään 2013 yksityisasiat veivät lähes kaiken huomion, mitä työn ohella liikenä. Ehdin kuitenkin tutkia lukutaito-opetusta ja törmäsin Luetaan yhdessä -toimintaan, joka vaikutti mielenkiintoiselta vapaamuotoisuutensa ja järjestölähtöisyytensä vuoksi. Arvelin, että siihen mukaan pääseminen voisi antaa väljemmän roolin kuin virallisen järjestelmän mukaisille kursseille. Verkoston tavoite määritellään kotisivuilla seuraavasti:

”Luetaan yhdessä -verkosto tukee maahan muuttaneiden naisten kotoutumista. Suomalaisnaisten verkosto tarjoaa vapaaehtoistyönä lukutaidon ja suomen kielen opetusta maahanmuuttajanaishille eri puolilla Suomea.” (Luetaan yhdessä 2016.)

Verkosto on toiminut vuodesta 2004 ja on vuodesta 2007 alkaen ollut valtakunnallinen. Tällä hetkellä ympäri Suomea toimii yli 80 ryhmää, joissa opiskelijoita on yli 1600. Vuoden 2011 alusta päävastuu verkostosta siirtyi Suomen Kulttuurirahaston apurahan turvin Suomen Akateemisten Naisten Liitolle. Yhteistyöjärjestöinä jatkavat Zonta International, Piiri 20 ja Suomen UN Women (ent. Unifem).

Toimintaa varten on laadittu valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka tekijät ovat itsekin vapaaehtoisia, tosin usein opettajan työtä tehneitä. Verkostolla on palkattu koordinaattori, joka auttaa ryhmien käynnistämässä ja rahoitukseen liittyvissä asioissa. Verkoston opetusryhmät toimivat kuitenkin varsin itsenäisesti. Opettajat ovat vapaaehtoisia, ja heitä on opetusryhmissä yli 400. Koska suuri osa opetuksesta tapahtuu päiväsaikaan, useimmat opettajat ovat eläkeläisiä. Toiminta täydentää kuntien ja työvoimahallinnon kieliopetusta ja on suunnattu erityisesti niille, joilla jostain syystä ei ole mahdollisuutta osallistua julkisen sektorin tarjoamille kursseille tai jotka eivät niiden avulla ole oppineet työelämään tai koulutukseen vaadittavaa kielitaitoa. Valtaosa opiskelijoista on naisia, ja monet hoitavat päivisin pieniä lapsiaan. Tämän vuoksi ryhmissä on etsitty erilaisia ratkaisuja lastenhoitokysymykseen: osassa joku ohjaajista leikittää lapsia vanhempien opiskellessa, osassa ryhmiä lastenhoito on järjestetty erikseen. (Luetaan yhdessä 2016; Rawlings 2012.)

Toukokuussa 2013 aloin hitaasti lämmittää aihetta uudelleen ja tajusin, että jos mielin päästä eteenpäin, minun on tartuttava tilaisuuteen seuraavan lukukauden alkaessa. Kesän ajan paisuttelin asiaa mielessäni, latasin epärealistisia odotuksia ja pelkoja ja välttelin ratkaisuja, kunnes elokuussa lähetin sähköpostia toiminnan koordinaattorille ja sain ystävällisen, kannustavan vastaanoton.

Keskustelu koordinaattorin kanssa vakuutti minut siitä, että toiminta oli juuri sellaista, johon halusin päästä lähemmin tutustumaan. Mukana oli paljon lukutaidottomiksi luokiteltuja, joiden oli perhesyistä tai muiden syiden vuoksi mahdotonta osallistua työvoimapoliittiseen koulutukseen.

Istuin lukuvuonna 2013 - 14 Luetaan yhdessä -verkoston opetusryhmässä yhteensä 17 kertaa ja kirjasin havainnoistani yhteensä viisi tutkimuspäiväkirjaa. Kussakin A5-kokoisessa muistikirjassa on noin 50 sivua, sen lisäksi kirjoitusta on kertynyt irrallisille papereille. Lisäksi olin kolme kertaa mukana myös Helsingin aikuisopiston opetusryhmissä vapaaehtoisena saadakseni laajempaa kuvaa luku- ja kirjoitustaidottomuudesta ja opetusryhmien tilanteesta sekä osallistuin useisiin aiheeseen liittyviin seminaareihin.

Käytän tutkimuksessa ryhmän jäsenistä nimityksiä *opiskelija* ja *opettaja* (nimityksistä ks. Barton ym. 2007, 5), jotka olivat ryhmässä yleisesti käytössä. Osa opettajista kutsui opiskelijoita myös tytöiksi, minkä opiskelijat hyväksyivät eläkeikäisiltä opettajilta. En kuitenkaan pitänyt itse luontevana käyttää tätä nimitystä. Varsinainen opetusryhmä jakautui alkutunnin yhteisen osion jälkeen pienryhmiin, joita kutakin veti yksi opettajista. Itse avustin pitkään toiminnassa mukana ollutta opettajaa täysin luku- ja kirjoitustaidottomien pienryhmän opetuksessa. Koska kyseinen opettaja tulee mainitaksi muita selvästi useammin, kutsun häntä Opettajaksi kuten pienryhmän opiskelijatkin (iso alkukirjain tosin on minun valintani selkiyttämään eroa muihin opettajiin). Ryhmän opiskelijoita kuvaan tarkemmin luvussa 5.

Opetustilanteet tuntuivat toisinaan rajoittavan minua kiinnostavaa keskustelua kovastikin, mutta loppujen lopuksi havaintopäiväkirjoihini päätyi niin paljon keskustelun kuvauksia, että epäilen jälkikäteen olleeni kovin huono teknisen lukutaidon opettaja. Opetustilanteiden lisäksi olen puhunut opiskelijoiden kanssa opetusta ennen ja sen jälkeen käytävillä, bussipysäkillä ja kahvitilassa. Malkki (Cerwonka & Malkki 2007, 59) kehottaa puhumaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa paljon ja monenlaisista aiheista, kuulemaan heidän elämästään ja ajatuksistaan. Sain tähän osittain apua siitä, että opetusmateriaalit ohjaavat käymään harjoituskeskusteluja, jotka puolestaan helposti laajenivat yleisemmälle tasolle.

Tutkimusprosessin aikana olen liikkunut edestakaisin kentän, omien havaintojeni, teorian ja vastaan osuneiden aihepiiriin liittyvien ilmiöiden välillä. Ranta-Tyrkkö (2010, 73) muistuttaa, että etnografiselle tutkimukselle on tyyppillistä kenttätöön, analyysin ja kirjoittamisen prosessien

sekoittuminen pikemminkin kuin selkeämpi rajaus. Kenttätyö myös ohjaa teoriaa (mts.), mikä omalla kohdallani on näkynyt niin, että kenttäaineiston kertymisen myötä olen päätenyt hylkäämään joitain aiemmin relevanteilta tuntuneita teoreettisia lähestymistapoja. Myös Okely (1994, 23) kuvaa kirjoittaneensa havaintojensa lomaan ideoita ja alustavaa tulkintaa, joka havainnoinnin ja pohdinnan tuloksena vähitellen siivilöityi lopullisen tutkimuksen muotoon. Omalta osaltani jouduin toteamaan aineistokeruun aikana lähteneeni tutkimaan sellaista, mitä lopulta ei löytynyt lainkaan.

Alkuperäinen kiinnostukseni kohdistui siihen, millä tavoin lukutaidon lisääntyminen näkyy osallisuuden kokemuksessa ja arjen kansalaisuudesta (arjen kansalaisuuden käsitteestä ks. Vuori 2012). Tutustuttuani lähemmin ryhmään ja sen työskentelyyn havaitsin kuitenkin, etten löydä tähän kysymykseen vastausta. Monien naisten lukutaito ei käytännössä karttunut lukuvuoden aikana niin, että sillä sinänsä olisi voinut arvioida olevan vahvaa merkitystä heidän arjelleen. Aloin myös nähdä arjen kansalaisuuden prosessin tarkastelemisen tässä liian arvottavana: ryhmän naiset vaikuttivat toimintakykyisiltä, omaan arkeensa tiukasti kiinnittyneiltä ihmisiltä, joiden arjen kansalaisuuden määrittelyn koin ylhäältä tulevaksi ja heidän todellisuuttaan väheksyväksi. (Street 1995; Maddox 2007.) Aineistoa kerätessäni ja havaintopäiväkirjojeni selaillessani aloin kuitenkin kiinnittää huomiota yhteisöllisiin virtauksiin. Ryhmän jäsenten välinen yhteistyö, yhteisyyden tunne ja välittäminen alkoivat näyttää minusta keskeisiltä osilta ryhmän toimintaa. Huomasin myös, että jokainen ryhmän jäsen toi opetustilanteisiin myös aineksia ryhmän ulkopuolisesta todellisuudesta: omaa kouluhistoriaansa, arkisia elämäntilanteitaan ja suunnitelmiaan. Aloin nähdä opetustilanteet erilaisten yhteisöiden kerrostumina ja kiinnostuin siitä, mitä nämä yhteisöt ovat.

Aineistoni muodostuu havaintopäiväkirjoistani. Koska tutkimusprosessi on linkittynyt tiiviisti muuhun elämäni, on opetusryhmässä tehtyjen havaintojen lomassa paljon muutakin: kirjoista ja seminaareista tehtyjä muistiinpanoja ja kaavioita, aihetta sivuavia lehtileikkeitä ja niin edelleen. Tarkoitukseni oli alun perin kirjoittaa puhdasta havaintopäiväkirjaa, mutta lopulta löysin päiväkirjoista myös paljon työhön ja perheeseen liittyviä mainintoja samoin kuin oman roolin ja aiheen pohdintaa (ks. Ranta-Tyrkkö 2010, 68 – 70). Olen pitänyt jonkinlaista päiväkirjaa siitä lähtien kun opin kirjoittamaan, enkä yrityksistäni huolimatta saanut juurrutettua kahden rinnakkaisen päiväkirjan systeemiä. Näen tämän myös luonnollisena seurauksena siitä, miten tutkimusprosessi linkittyi muuhun elämäni: kesken juttelutuokiota opiskelijan kanssa on pakko vastata lapsen puheluun, ja ajoittain raskaat työtilanteet tihkuivat seminaaripohdintoihin. Puhtaaksikirjoitusprosessissa rajasin pois selvästi kokonaan muihin aiheisiin liittyvät kirjaukset. Vaikka työhön ja perheeseen liittyvät tilanteet ovatkin olleet osa ajanjakson todellisuutta ja ovat näkyneet tutkimuksessa esimerkiksi konkreettisena ajanpuutteena ja ajoittaisena väsymyksenä, ei

tämä raportti ole oikea paikka niille. Jäljelle on siis jäänyt yhtäältä teoreettista pohdintaa ja omien vaikutelmien analysointia, toisaalta opetustilanteissa syntyneet muistiinpanot.

Osa kirjaamistani muistiinpanoista on syntynyt myös opetustilanteiden ulkopuolella: opettajien kanssa käytyjen kahvipöytäkeskustelujen pohjalta, bussipysäkillä opiskelijan kanssa jutellessa ja myös työtilanteissa, joissa olen kohdannut lukutaidottomuuteen liittyviä teemoja (vrt. Cerwonka & Malkki 2007, 53). Työtilanteiden kirjaamiseen liittyi erityinen tutkimuseettinen ongelma, koska olin tilanteissa vaitiolovelvollisena sosiaalityöntekijänä ilman minkäänlaista tutkijan roolia tai oikeutusta. Olisi ollut asiakassuhteiden kannalta mahdotonta vaihtaa roolia kesken kaiken ja ryhtyä systemaattisesti selvittämään tutkimuksen kannalta kiinnostavia kysymyksiä eikä minulla ollut lupaa niiden raporttoimiseen. Käytännössä ratkaisu oli virka-aseman pohjalta helppo: toimin tilanteessa toivoakseni niin kuin sosiaalityöntekijän kuuluu ja tallensin tutkimuksen kannalta kiinnostavat pohdinnat myöhemmin ilman tunnustetietoja. Nämä tilanteet olivat minulle merkityksellisiä, koska ne muistuttivat tutkimuksen merkityksestä ja lisäsivät ymmärrystä lukutaidon ja -taidottomuuden merkityksestä ihmisten arjelle. Malkki (Cerwonka & Malkki 2007, 57) toteaa, että koska etnografia on ennen kaikkea yritystä ymmärtää, tutkijan on tärkeä puhua ihmisten kanssa monilla erilaisilla analyttisillä tasoilla. Parhaat tiedonmurut voi joskus löytää sattumalta (mt. 76, ). Myös Ryyänen (2011) toteaa yleisen uteliaisuuden olevan tärkeää etnografille. Tämä oli minulle rauhoittava lähde, koska olin jo toisinaan ehtinyt moittia itseäni loputtomasta uteliaisuudestani ja miettiä, olisiko tiedonintressi pitänyt kohdistaa koostuneemmin tiettyihin strukturoituihin kysymyksiin. Okely (1994, 23) kuvaa epäonnistunutta yritystään kerätä aineistoa asettamalla se tiettyihin valmiiksi otsikoituihin kategorioihin, jotka hän päätyi hylkäämään ja kirjoittamaan ”kaiken mitä näki”. Samaan perusteellisuuteen en voi sanoa itse yltäneeni, mutta löydän päiväkirjoista sekaisin pullantuoksua, paljetteja, tulitikun kuvia ja perhesuhteita.

Ymmärsin opetustilanteet multisensorisiksi ympäristöiksi, joissa näön- ja kuulonvarainen havainnointi yhdistyi hajuihin ja tuoksuihin, makuihin (tai vähintään niistä keskustelemiseen) ja liikkeeseen (Pink 2009, 129). Vaikka oma paperiin ja kynään perustunut tallennustapani ei mahdollista varsinaista multisensoriset aspektit huomioivaa työskentelyä, ajatus eri aistien välittämän tiedon tärkeydestä oli minulle tärkeä tilanteessa, jossa perinteinen keskustelu jäi väkisin sivurooliin ja myös opetus tarvitsi tuekseen joustavia menetelmiä. Jollain tavalla ajatus multisensorisesta tutkimuksesta tuntui sopivan niihin ajatuksiin, joita minussa virisi tutkimuksen aikana suhteessa keräämäni tiedon soveltamisesta sosiaalityöhön. Näen myös sosiaalityön toimivan monella tapaa multisensorisen tiedon varassa, ja toivon sen tulevan tietoiseksi eri aisteista sekä



tiedon tuotannon että välittämisen tukena. Vanhala (2005, 43) nimittää sanattomaksi dialogisuudeksi ”sitä osaa aineistosta, joka elää lähinnä muistikuvina, katseina, liikkeinä ja aistimuksina.” Hän pitää sen esiin kirjoittamista etnografisen mielikuvituksen, sensitiivisyyden ja kirjoittamisen yhdistämisenä. Kuten Vanhala, pidän tätä kirjoittamista kiehtovana mutta hankalana. Olen yrittänyt kuvata sanallisesti joitain niistä tilanteista, jotka minulle itselleni ovat olemassa aistinvaraisina mielikuvina pikemminkin kuin kirjallisina kuvauksina; oikeiden sanojen löytäminen on kaiketi onnistunut vaihtelevasti.

Muistiinpanot ovat syntyneet tilanteessa, jossa olen osallistunut opettamiseen ja jossa opiskelijat ovat nähneet kynäni ja paperini tästä näkökulmasta. Opetustilanteissa tapahtui jatkuvasti asioita, ja roolistani johtuen jouduin osallistumaan niihin. Tämän vuoksi pelkkä tarkkailu ja kirjoittaminen eivät olisi onnistuneet, vaan olen toiminut tilanteen ehdoilla ja kirjannut vain hyvin tiiviitä muistiinpanoja. Syntyneet merkinnät olen nimennyt kuviksi, koska ne sisältävät sekä opiskelijoille malliksi kirjoittamiani sanoja ja selkeyttäviä piirroksia että niiden lomaan kirjaamiani omia muistiinpanoja. Kuvien siirtäminen kokonaan puhtaaksikirjoitettuun muotoon ei onnistunut eikä tuntunut mielekkäältäkään. Kuitenkin nämä kuvat toimivat tärkeänä muistitukena kahdessa eri vaiheessa. Ne toimivat apuna kirjatessani tarkemmin havaintojani, koska saatoin niiden avulla varmistaa, että tilanteissa esiin nousseet aiheet tulivat kirjatuiksi. Analyysivaiheessa nämä kuvat ovat toimineet muistin tukena palauttaen mieleen sosiaalisia tilanteita ja aistinvaraisia kokemuksia. Okely (1994, 21) nimittää kirjoitettuja muistiinpanoja triggereiksi, joiden näkeminen palauttaa muistiin sellaista kokemusta, jota ei ole voitu kirjoittaa muistiin vaan joka on tallentunut muistiin, kehoon ja kaikkiin aisteihin (ks. myös Pink 2009, 129). Niiden avulla pääsin ikään kuin hetkeksi takaisin tilanteeseen, jossa merkit on piirretty tai kirjoitettu.

Opetustilanteen jälkeen olen kirjannut havaintojani laajemmin päästyäni hieman rauhallisempaan tilanteeseen - usein raitiovaunussa, bussissa tai metrossa. Näitä havaintoja olen sitten yhdistellyt ja peilannut teoriaan vielä rauhallisemmissa tilanteissa. Syntynyt päiväkirja on siis kerroksellinen ja sisältää kentällä kirjattuja raakamuistiinpanoja, niitä selittäviä kirjauksia sekä yhdisteleviä ja pohtivia osuuksia. Tekniikassa on selvänä puutteena se, että muistiinpanot eivät ole niin tarkkoja kuin itse soisin niiden olevan. Toisaalta voidaan kysyä, voiko osallistuva havainnointi koskaan olla yhtä aikaa osallistuvaa ja tarkasti rekisteröivää. Opetustilanteista koottu tieto on siis valikoitunut ensin oman rajallisen havaintokykyäni, sitten muistini kautta (Lappalainen 2007, 127). Tämän olisi toki voinut osittain välttää esimerkiksi jättäytymällä syrjään pelkäksi havainnoijaksi ja käyttämällä esimerkiksi nauhoitusvälineitä. Ajatuksen nauhoitusvälineistä suljin kuitenkin heti pois: nauhurista

ei olisi ollut apua meluisassa ryhmätilanteessa, jossa samassa tilassa parikymmentä henkeä puhuu osin yhtä aikaa. Tilaan olisi tarvittu kamera, mahdollisesti useita, mutta tämä olisi ollut liiallista tunkeutumista osallistujien yksityisyyteen. Kaiken kaikkiaan aineistonkeruulle oli luonteenomaista se, että tulin valmiiseen, jo toiminnassa olevaan ryhmään, jossa oli vakiintuneita käytäntöjä ja johon ryhmäläiset tulivat nimenomaan osallistuakseen ryhmään, ei minun tutkimukseeni. Tämän vuoksi päädyin ratkaisuun, jossa pyrin olemaan ryhmälle mahdollisimman vähän häiriöksi ja mahdollisimman paljon hyödyksi. Samalla koen päässeeni lähemmäs ryhmäläisiä kuin selvemmissä tutkijan roolissa ja ehkä saaneeni kiinni joistain sellaisistakin asioista, jotka muuten olisivat jääneet huomaamatta.

Opetuksessa ei riitä sanan näkeminen ja kopioiminen tai mekaaninen lukeminen, vaan tarkoituksena on myös auttaa opiskelijoita ymmärtämään niiden merkitys. Tässä apuna ovat olleet myös monet sellaiset sensoriset havainnot, joita en ole pystynyt taltioimaan muuten kuin mainintoina ja omina muistikuvinani: pullantuoksu asukastilan kahvilasta, opiskelijoiden huivien materiaali ja väri, liikkeet ja ilmeet, kokemus väsymyksestä. Minulle itselleni opetustilanteet olivat monien aistien yhteistoimintaa ja olisin halunnut tallentaa niitä välittääkseni niitä, mutta tämä ei käyttämilläni välineillä ollut mahdollista. (Ks. Pink 2009). Tutkimusprosessi leikkaa todellisuudesta ohuita viipaleita tarkastelun kohteiksi, ja osa tilanteiden todellisuudesta jää siis välittymättä tämänkin vuoksi.

Havaintopäiväkirjoja kertyi viisi kappaletta. Puhtaaksikirjoitettuna muistiinpanot ovat etnografiseksi aineistoksi lyhyet ja tiiviit: noin 94 sivua (riviväli 1, fontti Times New Roman 12). Pelkkien puhtaaksikirjoitettujen osien varassa en olisikaan voinut aineistoa analysoida, vaan olen tarvinnut rinnalle opetustilanteissa tekemiäni muistiinpanoja ja piirroksia palauttamaan mieleen tilanteiden sävyjä ja myös sellaista täydentävää sisältöä, jota en ole aikoinaan kirjoittanut auki. Olen nimittänyt näitä opetustilanteissa syntyneitä merkintöjä kuviksi. Päiväkirjoista löytyvät 25 kuvaa ovat kooltaan A5-kokoisen vihon yhden sivun kokoisia mutta toisinaan hyvin tiiviitä. Opiskelijoita varten tai heidän kanssansa kirjoittamani sanojen joukkoon olen lisännyt omia kommenttejani muistiin. Olen miettinyt paljon sitä, onko aineisto liian suppea tämänkaltaiseksi tutkimukseksi. Verrattuna haastatteluja sisältäviin aineistoihin sitä on varsin vähän, ja usein olisin toivonut pystyväni kirjoittamaan laveammin opetustilanteista. Kuitenkin palatessani aineistoon varsinaisessa analyysivaiheessa kesällä 2015, siis yli vuosi kenttäjakson päättymisen jälkeen, huomasin tavoittavani kirjausten ja kuvien avulla edelleen tilanteiden kulun.

Pohdin myös lisäaineiston keruuta joko keräämällä sitä vielä esimerkiksi yhden lukukauden ajan opetusryhmää havainnoimalla. Tämä ei valitettavasti ollut aikataulusyistä mahdollista. Loppujen lopuksi arvelen, että lukuvuoden aikana keräämäni havainnot vastasivat mielestäni kuitenkin varsin hyvin niihin kysymyksiin, joita aloin aineistolle esittää. Uuden lukukauden aloittaminen olisi vaatinut tutustumista mahdollisesti kokonaan muuttuneeseen opetusryhmään, ja toisaalta muutama käyntini kahdella eri aikuisopiston kurssilla vapaaehtoisena vahvisti minulle sen, että omassa opetusryhmässäni tekemäni havainnot vastasivat ainakin jollain tavalla myös muissa luku- ja kirjoitustaitoa opettavissa ryhmissä syntyviä ilmiöitä.

## **4.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut**

Jouduin tutkimuksen myötä pohtimaan erilaisia eettisiä kysymyksiä: omaa rooliani, tutkittavien suostumuksen varmistamista ja heidän anonymiteettinsä varmistamista sekä suhdettani Luetaan yhdessä -verkostoon ja sen opettajiin. Näihin sinänsä melko tavallisiin kysymyksiin liittyi tutkittavien ja minun välisten kommunikaatiovaikeuksien vuoksi eräitä erityiskysymyksiä.

Linderborg (2011, 40) kuvaa iäkkäiden somalimiesten ryhmässä tekemänsä etnografisen tutkimuksen erääksi eettiseksi haasteeksi oman roolinsa hahmottamista. Linderborgin tausta sosiaalityöntekijänä oli miesten tiedossa, mutta hän ei ryhmässä toiminut sosiaalityöntekijän roolissa. Hänen kokemuksensa oli, että miehet halusivat nähdä hänet merkittävämmässä roolissa kuin hän itse halusi, ja hän joutui sopeutumaan rehtoriksi kutsumiseen.

Oma roolini opetusryhmässä oli varsin toisenlainen. Toisaalta olin siellä naisena naisten joukossa, jolloin tilanne oli toinen kuin naispuolisena tutkijana miesryhmää lähestyneellä Linderborgilla (2013, 40). Vaikka miesryhmän tutkiminen Linderborgille olikin hänen odotuksiaan helpompaa, oletan minun tapauksessani sukupuolen olleen tärkeä. En tiedä, olisiko miestutkijan ollut mahdollista päästä opettajaksi – ryhmän naiset ainakin kieltäytyivät jyrkästi siitä, että iäkäs miesopiskelija olisi liittynyt ryhmään. Varmasti ainakin kommunikaatio olisi ollut toisenlaista. Kun yhteisiä sanoja on hyvin vähän, ymmärrystä on pakko hakea kaikin mahdollisin keinoin ja koko persoonaa käyttäen. Uskon opiskelijoille olleen merkityksellistä, että istuin heidän joukossaan nimenomaan naisena. Ryhmän naiset eivät arastelleet koskettaa toisiaan tai minua tai istua hyvin lähekkäin, mutta tämä ei välttämättä olisi ollut mahdollista miestutkijalle.

Jouduin pohtimaan myös sitä, mitä osuus omalla etnisellä suomalaisuudellani oli. Herätinkö luottamusta näyttämällä ja kuulostamalla yhdeltä opettajista vai sulkiko tämä joitain asioita havaintojeni ulkopuolelle? Vielä vaikeampi kysymys liittyi tutkimuksen asennoitumiseen tutkittavia kohtaan. Olinko lähtenyt tirkistelemään omasta koulutustasostani poikkeavia, eksoottisia ”toisia” (toiseuden käsitteestä esim. Löytty 2005, 162)? Oliko oma suhtautumistapani opetusryhmän naisiin ylhäältä alaspäin katsova? Vahvistanko loppujen lopuksi tutkimuksella stereotypiaa lukutaidottomista maahanmuuttajanaisista? Näihin kysymyksiin vastaaminen jää lukijalle; omasta puolestani voin vain yrittää vakuuttaa kunnioitusta tutkittavia kohtaan.

Yritin kertoa kaikille ensi kertaa tapaamilleni opiskelijoille taustastani: kerroin olevani sosiaalityöntekijä ja ryhmässä tekemässä tutkimusta. Kerroin myös kirjoittavani tutkimuksesta kirjaa. Käytännössä tämä ei herättänyt ryhmäläisissä erityistä kiinnostusta. Kukaan ei kysynyt lisäkysymyksiä. Uskon, että ainakin suurin osa opiskelijoista näki minut sen kautta, mitä heidän nähdäkseen ryhmässä tein: yhtenä opettajista. Arvelen kuitenkin opiskelijoiden nähneen ainakin alkusyksystä minut aloittelevana, ei yhtä osaavana kuin vakituinen opettaja.

Pohdin pitkään kirjallisen suostumuksen pyytämistä ja keskustelin aiheesta niin ryhmän vakituisten opettajien kuin eri seminaarien osanottajien kanssa. Lopulta päädyin siihen, etten kerännyt kirjallisia suostumuksia. Tälle oli useita syitä. Luetaan yhdessä -organisaatioon olin alusta asti kertonut tutkimushankkeestani ja saanut heidän hyväksyntänsä läsnäololleni. Opetusryhmän osallistujat vaihtelivat kerrasta toiseen: jotkut opiskelijat tulivat vain kerran, jotkut toistamiseen. Opiskelijoita saattoi tulla myös kesken tunnin. Kirjalliseen suostumukseen liittyi myös tutkimuksen erityiseen kohderyhmään perustuva vaikeus: opiskelijat eivät olisi pystyneet lukemaan lomaketta itse. Käytännössä olisi ollut mahdotonta varata joka kerralle kaikkia ryhmässä puhuttuja kieliä osaava tulkki. Kirjallinen suostumuslomake olisi vaatinut sen, että olisin käännettänyt sen useille eri kielille (somaliksi, kurdiksi, dariksi ym.) ja sitten etsinyt uuden opiskelijan tullessa jonkun kieltä osaavan lukemaan sen opiskelijalle. Päädyin siihen, että tämä olisi edellyttänyt moninkertaista luottamusta: opiskelijalta paitsi luottamusta minuun tutkijana myös luottamusta lomakkeen lukijaan; minulta luottamusta kääntäjän ja lukijan kielitaitoon ja selitystaitoon.

Lopulta päädyin siis luottamaan siihen, että selitykseni jälkeen ryhmäläiset aikuisina ihmisinä hyväksyivät läsnäolonni. Käytännössä keskusteluni heidän kanssaan eivät myöskään olleet kahdenkeskisiä tai erityisen intiimejä, vaan niissä jaetut asiat olivat yhtä lailla koko pienryhmän tiedossa. Olen kuitenkin halunnut turvata opiskelijoiden anonymiteetin, koska en voinut varmasti

arvioida, olivatko he ymmärtäneet tutkimuksen julkaisemiseen liittyvät asiat. Niinpä olen jättänyt mainitsematta ryhmän tarkan kokoontumispaikan ja -ajan (ks. Linderborg 2011, 42).

Pääkaupunkiseudulla toimi kyseisenä vuonna useita kymmeniä Luetaan yhdessä -ryhmiä, monet juuri erilaisilla asukastaloilla.

En ole myöskään kuvannut opiskelijoita yksilöinä ja kertonut heidän henkilöhistoriaansa. Yritin kirjoittaa opiskelijoista kokonaan ilman nimiä, mutta totesin sen haittaavan luettavuutta: oli vaikea hahmottaa, montako puhujaa tilanteessa oli. Niinpä päädyin nimeämään opiskelijat sattumanvaraisesti suomenkielisestä almanakasta poimimillani nimillä. Ainoa valintakriteeri tässä vaiheessa oli se, että nimi ei ollut kenenkään oman läheisen tuttavani eikä myöskään suoraan kristinuskoon liittyvä (esim. Maria). Nimet sekoittuvat myös eri aineistokatkkelmissa: yhden katkelman Lotta ei välttämättä ole sama kuin seuraavan katkelman. Ymmärrän, että tarkemmat henkilökuvaukset olisivat voineet tehdä tutkimuksesta mielenkiintoisempaa luettavaa ja opiskelijoiden tarinoista mieleenpainuvampia. Tässä tapauksessa asetin kuitenkin etusijalle opiskelijoiden oikeuden anonymiteettiin. Tämä harkinta vaikutti osaltaan myös siihen, etten yrittänyt nauhoittaa opetustilanteita tai kuvata opiskelijoita.

Tämän pohdinnan jälkeen minua kylläkin hämmensi se, että kerran oppitunnille tullessani huomasin paikalla olevan kaksi radiotoimittajaa nauhoitusvälineineen. Heidän tulostaan ei ollut kerrottu etukäteen eikä heidän toimintaehdoistaan käyty sen suurempaa neuvottelua. Luetaan yhdessä -verkostosta on julkisuudessa kerrottu pääosin asiallisessa ja positiivisessa valossa, eikä tarvetta julkisuuden miettimiselle kenties ole ollut.

Eräs eettinen ongelmani liittyi opettajiin. Vaikka he eivät olleetkaan tutkimuksen varsinaista kohderyhmää, tuntui mahdottomalta kirjoittaa opiskelijoista ilman opettajia vastinparina. Opettajat myös muokkasivat opetustilanteiden reunaehdoja: jakoivat opiskelijat pienryhmiin, valitsivat käyttämänsä opetusmateriaalin ja menetelmät sekä valmistelivat oppituntien aluksi pidettävät yhteiset hetket. Tosin myös Luetaan yhdessä -järjestön valtakunnallinen opetussuunnitelma antoi virikkeitä näihin, mutta opettajien omalla näkemyksellä oli käytännön tilanteissa varsin suuri merkitys. Minut otettiin hyvin vastaan eikä kukaan opettajista kysellyt kovin paljon tutkimuksestani, vaikka olin aina kysyttäessä valmis vastaamaan. Opettajien tunnistettavuutta vaikeuttavat samat valinnat kuin opiskelijoidenkin kohdalla: ryhmän yksilöimättä jättäminen, yksittäisten opettajien persoonallisuuden häivyttäminen jne. Pienryhmästämmme vastanneen opettajan olen joutunut lukemisen helpottamiseksi nimeämään erikseen Opettajaksi, mutta muut

häntä koskevat tiedot olen jättänyt pois tutkimuksesta. Tämä siksi, että opetuskeskusteluissa myös opettajilla oli tapana hyödyntää omaa elämäkokemustaan havainnollistamaan tilanteita. Samalla tavalla kuin itse totesin helpoimmaksi aloittaa vaikkapa perhettä koskevan jakson selittämällä omasta perheestäni, käytti myös Opettaja omia kokemuksiaan opetusmateriaalina. Näiden kokemusten jakamiseen minulla ei ole lupaa enkä sellaista pyytäneenkään, koska opettajien henkilökohtainen elämä on vielä vähemmän merkityksellistä tälle tutkimukselle kuin opiskelijoiden.

Vaikeampi kysymys oli se, miten esittää kritiikkiä opettajia tai Luetaan yhdessä -järjestöä kohtaan. Sain tutkimusta aloittaessani täysin vapaat kädet tutkia ja kirjoittaa mitä halusin. Kun kyse on vapaaehtoisvoimin toimivasta järjestöstä, jossa toimivat ihmiset käyttävät omasta tahdostaan vapaa-aikaansa ja osaamistaan toisten hyväksi, kritiikin esittäminen tuntuu helposti kohtuuttomalta. Jos ulkopuolelta paikalle hypännyt tutkija voi ryhtyä arvostelemaan toimintaa, kuka silloin viitsii ryhtyäkään vapaaehtoistyöhön? Toisaalta katsoin velvollisuudekseni tutkijana kirjoittaa rehellisesti myös niistä tilanteista, jotka mielestäni olisi tullut hoitaa toisella tavalla. Joitakin tällaisia pohdintoja jouduinkin käymään, ja olen päätenyt kirjoittamaan niistä niin kuin ne havaitsin. Pyrkimykseni ei ole tällä arvostella kenenkään yksittäisen opettajan toimintaa, saati tehdä ketään naurunalaiseksi. Päinvastoin opettajien innostus, perehtyneisyys ja osaaminen herättivät minussa lämmintä kunnioitusta heitä kohtaan. Tunnistin opettajien puheissa joitakin ennakkoluuloja, mutta ennakkoluuloista en ollut vapaa itsekään. Epäilin ongelmia siellä, missä niitä ei ollut, yllätyin opiskelijoiden perhearjen kuvauksista oletettuani sitä toisenlaiseksi – lyhyesti sanoen näin alkuun opiskelijat homogeenisena, toiseutta (Löytty 2005, 162) edustavana ryhmänä. Lukuvuoden mittaan aloin nähdä yksilöitä massan sijasta ja vapauduin samalla myös kuvitellusta roolistani olemaan pitkälti oma itseni. (Linderborg 2011, 31.)

Myös Luetaan yhdessä -järjestön kritiikki jäi lopulta varsin miedoksi. Erityisesti Streetin (1995) teokseen tutustuttuani aloin pohtia joitakin opetuksen perusasetelmia, kuten tulevissa luvuissa kuvaan. Kun kuitenkin opetusryhmässä pääosin vallitsi innostunut tunnelma ja opiskelijat tuntuivat käyvän siellä mielellään, nämä pohdinnat eivät mielestäni tee itse toiminnasta tarpeetonta, vääränlaista saati vahingollista. Palaan Johtopäätöksissä siihen, miksi pidän toimintaa tärkeänä ja kannatettavana.

### 4.3 Aineiston analyysi

Analyysia aloitellessani luin lukuisten etnografista tutkimusta tehneiden tutkijoiden kuvauksia analyysiprosessistaan, mutta en löytänyt kuvausta, josta olisin kokenut saavani apua omaan prosessiini. Satu Ranta-Tyrkkö (2010, 75) kuvaa yrittäneensä saada etnografisen aineistonsa hallintaan sisällönanalyysin keinoin mutta päätyneensä lopulta toisenlaiseen tapaan. Tästä huolimatta päätin kokeilla samaa, ja vietin aineiston parissa pitkiä hetkiä yrittäen luoda alaluokkia ja pelkistää ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Lopputulos ei kuitenkaan tuntunut kertovan enää omasta aineistostani tai vastaavan kysymyksiini, joten lopulta tämän vaiheen anniksi jäi se, että sen avulla tulin tutustuneeksi aineistoon hyvin läheisesti. Seuraavaksi esittelemässäni analyysissa on lähtökohtana teoriaohjaava sisällönanalyysi (mt. 110), jossa aineiston luennan pohjalla jatkuvasti vaikuttaa pohjalla myös lukutaidon sosiaaliseksi ymmärtämäni luonne. Sen sijaan, että olisin jatkanut muodostamaan alaluokkia ja lopulta yläluokkia, pysähdyin kuitenkin kuvaamaan tarkemmin löytämiäni teemoja.

Ryhtyessäni analysoimaan päiväkirjojani luin ensi vaiheessa aineistoa läpi. Tätä tehdessäni listasin itselleni niitä aiheita, joita tekstistä löysin. Nimitin näitä teemoiksi. Teemat olivat tekstikatkelmien, lauseen tai episodin mittaisia, ja tässä vaiheessa kokosin tietyn teeman alle kaikki mielestäni siihen kuuluvat katkelmat. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 93) toteavat, että teemoittelussa on kyse ”aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan”.

Kävin teemoja läpi uudelleen ja uudelleen pelkistäen niiden sisällön mielestäni olennaisimpaan. Uudelleenluennan aikana teemat osin sulautuivat yhteen; lopulta päädyin tiivistämään ne ja niihin kuuluvat sisällöt seuraaviksi pääryhmiksi: *Opetuksen puitteet*, *Lukutaitoa oppimassa* ja *Opetusryhmä yhteisönä*.

Nämä toimivat myös aineistoa esittelevien lukujen niminä. Päädyin näihin nimiin kysytyäni itseltäni, mistä aineisto tuntui kertovan. Kyse oli siis aineistolähtöisestä lähestymistavasta, jossa toki aiemmin lukemani teoriakirjallisuus ohjasi katsettani kuten aineistolähtöisessä analyysissa on tavallista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95).

Näiden kolmen pääluvun alle olen sisällyttänyt ne tarkemmat teemat, jotka analyysiprosessin aikana aineistosta nousivat. Opetuksen puitteet-osiossa esittelen fyysisistä tilaa, opetusta ja opettajia. Lukutaitoa oppimassa -luku kertoo ennen kaikkea opiskelijoiden yksilöllisistä prosesseista: sen

alaluvuissa kuvaan opiskelijoiden teknistä lukutaitoa, sen karttumisen avaamia mahdollisuuksia jatkokoulutukseen ja niitä materiaalisia tunnustuksia, joita opiskelijat Luetaan yhdessä -ryhmässä saivat. Ryhmä yhteisönä -luku on aineistoluvuista laajin, sillä valtaosa kirjauksistani kertoi lopulta juuri yhteisöllisistä elementeistä. Alun perin nimesin nämä teemat seuraavasti: Yhdessä selvittäminen, Vertaistuki, Perhe, Terveys, Kulttuuri ja Uskonto.

Kulttuuri ja uskonto tuntuivat kuitenkin tarkemmin luettaessa liukuvan yhteen: uskontoa koskevia mainintoja oli varsin vähän, mutta ne tuntuivat liittyvän nimenomaan laajempaan kulttuuria koskevaan keskusteluun. Näin siis jäljelle jäi viisi teemaa. Perhe-teemaan sisällyttämiäni mainintoja oli muihin verrattuna paljon ja ne tuntuivat liittyvän myös muihin teemoihin. Kaiken kaikkiaan teemat eivät ole puhtaita, vain tiettyyn aiheeseen liittyviä; koska keskustelutilanteet olivat strukturoimattomia, myös teemat limittyvät toisiinsa.

*Ryhmä yhteisönä* -luvun alaluvut ovat seurausta tästä limittymisestä. Niinpä luku *Virkakirjeitä ja pullareseptejä* kertoo erityisesti yhdessä selvittämisestä, mutta myös esimerkiksi perheasioiden järjestelystä. Luku *Vertaistukea ja vauvamahoja* kertoo niin vertaistuellisista elementeistä kuin perhetilanteista ja terveysasioistakin. *Väsymystä ja hammaspesuja* -luku kertoo terveysasioista, joihin jälleen kerran liittyy myös perhettä sivuavia aiheita. *Koululaisia ja kalaruokia* -luku liittyy ennen kaikkea perheisiin mutta myös kulttuuriin. Luvut *Huiveja ja huvituksia* ja *Kouluja, karttoja ja kameleita* kertovat erityisesti kulttuurista, mutta myös niistä voi lukea muihin teemoihin, erityisesti kaikkea läpäisevään perheeseen, liittyviä aiheita.

Limittymisen näen tuloksena siitä, että näennäisesti lukutaitoon keskittyvällä kurssilla opiskelijoiden arki on auttamatta läsnä (Barton ym. 2007, 130). Sen huomioon ottaminen on juuri lukutaidon sosiaalisen luonteen ymmärtämistä ja auttaa tekemään opetuksesta opiskelijoille mielekkäämpää.



### 5.1 Ensivaikutelmia

Lähetin sähköpostia opetusryhmää vetävälle vapaaehtoiselle, sain myöntävän vastauksen ja olin valmis tositoimiin. Olin ottanut vapaata töistä, miettinyt asuani (ks. Linderborg 2012), kun reittiopasta tutkiessani tein musertavan havainnon: opetusryhmän kokoontumispaikka oli toisella paikkakunnalla, ei pääkaupunkiseudulla samannimisessä tilassa. Hetken aikaa pyöritin paniikinsekaisin ajatuksin vaihtoehtoa, jossa kävisin kerran viikossa toiselle paikkakunnalle, mutta tulin järkiini. Kirjoitin mahdollisimman kiitollisen anteeksipyyntösähköpostin ja lähestyin pääkaupungilla toimivaa ryhmää. Tervetuloitovotus oli nopea ja lakoninen, ja syyskuun alussa pääsin aloittamaan. Tällä kertaa en saanut raivattua kalenteriin rauhallista valmistautumisaikaa vaan livahdin kesken työhön liittyvän koulutuksen.

*-- ratikassa, paljon vireisempänä menossa tapaamaan [kaupunginosassa] toimivaa ryhmää. Sininen mekko, ei kai se ole liian halkioinen sivulta? Mutta nyt luotan enemmän itseeni: jos kykenen kohtaamaan niin monenlaisia ihmisiä työkseni, kykenen tähänkin.. Ajatukset siis siihen, että noudatan ohjeita - opettamisessa olen täysi amatööri - ja yritän olla hyödyksi. Iloinen joustavuus on yksi niitä asenteita, joilla olen huomannut pääsevän kaikkein pisimmälle.*  
K33S11<sup>1</sup>

Kohdattuani vuosien mittaan valtavan joukon ihmisiä sosiaalityöntekijän roolissa tunsin itseni nyt hassun epävarmaksi. Samalla huomasin kasvaneeni sisään virka-asemaani ja tottuneeni siihen, että ihmiset tietävät suunnilleen tehtäväni. Olin jonkin verran valmistautunut tähän etnografien parissa tuttuun tunteeseen (esim. Linderborg 2011, 41) mutta teoriatasolla valmistautuminen ja todeksi eläminen ovat aina eri asioita. Olin asennoitunut selittämään, perustelemaan ja ehkä suostuttelemaankin, mutta loppujen lopuksi kentälle pääsy osoittautui hyvin helpoksi. Sekä koordinaattorilta että ryhmästä vastaavalta sain ohjeeksi vain mennä paikalle ja aloittaa. Päätin tehdä niin, vaikka takaraivossa tykytti ajatus siitä, että en oikeastaan tiennyt, mitä olin aloittamassa. Vanhala (2005, 42) on omaa kentälle tulon tarinaansa analysoidessaan havainnut sen noudattavan sankaritarinan piirteitä. Omasta puolestani en löydä sisääntulostani kovin sankarillisia aineksia: se oli epävarmuuden sävyttämä, täynnä innostuneita interjektioita mutta myös suurta hämmennystä

---

1 Aineistolainauksissa K viittaa kirjauksen numeroon, S puhtaaksikirjoitetun aineiston sivunumeroon.

sekä tehtävän että oman roolin suhteen. Ensimmäinen kertani ”kentällä” oli myös harmittavasti upotettu työpäivän lomaan – tilanne, joka valitettavasti jäi pysyväksi. Sen sijaan innostus säilyi läpi tutkimuspäiväkirjan.

Ensivaikutelmat opetusryhmästä olen kirjannut raitiovaunussa palatessani työkoulutukseen.

*[Opetustila] on asukastalo, jossa toimii erilaisia ryhmiä. Kun tulin, katselin ikkunoihin teipattuja ilmoituksia: oranssi viikko-ohjelma, - - tekstit, ständissä kutsu tulla opettamaan (aiempaa kokemusta ei tarvita) ja asukastilan yhteystiedot. Ovi oli teipattu täyteen tiedotteita, joita en lukenut vaan menin sisään. Ensi vaikutelma oli, että tila on pieni ja ahdas. Ystävällinen nainen nousi tervehtimään ja ohjasi opettajien pöytään. Kukaan ei ollut kamalan kiinnostunut minusta, mutta löysin sopivan avauksen putkiremonttiaiheesta ja sairaanhoitajan kanssa puhetta saksan opetuksesta. Olin paljon nuorempi kuin muut. K33S12*

Löysin aulaan astuttuani ryhmän vastaavan, jonka kanssa olin sopinut sähköpostilla tulostani. Hän ohjasi minut ennen koulutuksen alkua ”opettajien pöytään”: asukastilan kahvion pöytään, jossa ryhmän opettajat istuivat ennen tunteja ja niiden jälkeen juoden kahvia, suunnitellen opetusta ja yleisesti keskustellen. Vastuupettaja esitteli minut lyhyesti, ja opettajat jatkoivat keskustelujaan. Liityin mukaan yleiseen keskusteluun. Minut esiteltiin myös sille opettajalle, joka vastasi luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksesta ja jonka ”apuopettajaksi” minut oli nimetty.

Aulatilassa istui ja seisoivat myös nuorempia ihmisiä, joiden päättelin olevan opiskelijoita. Vaatteiden perusteella arvioin, että osa saattoi somaleja, osa ehkä muualta Afrikasta, osa mahdollisesti olla kurditaustaisia. Joukossa oli miehiä ja naisia; osalla naisista oli huivi. Opiskelijat ja opettajat eivät aulatilassa ottaneet juuri kontaktia toisiinsa. Osa opiskelijoista haki kahvia tai leivonnaisia kahviosta, muutamat juttelivat keskenään. Kellon lähestyessä kymmentä opettajat nousivat, ja niin he kuin opiskelijatkin siirtyivät kohti opetustilaa.

Opetustilana toimivaa huonetta ei ollut tarkoitettu erityisesti opiskeluun. Se oli pitkä ja kapea, ja nelikulmaiset pöydät oli aseteltu peräkkäin yhdeksi pitkäksi pöydäksi, jonka ympärillä opiskelijat istuivat. Paikalla oli kuusitoista naista, muutama tuli sisään tunnin jo alettua. Jäin seisomaan seinustalle ja kuuntelemaan alkuviritystä, kuinka eräs opettajista piti lyhyen esitelmän aiheenaan leipä. Puheenvuoroa elävöitti pari mukana tuotua leipää, ja opettaja kirjoitti toisinaan tauluun leipään liittyviä sanoja.

Alkuvirityksen jälkeen ryhmä jakautui pienryhmiin, joista osa siirtyi toisiin huoneisiin. Meidän pienryhmämme jäi aloilleen huoneen toiseen päähän. Sen perusteella, mitä onnistuin kuulemaan, pienryhmissä jatkettiin keskustelua leivästä. Meidän pienryhmässämme oli ensimmäisellä kerralla kolme naista, jotka kaikki olivat olleet jo edellisellä vuonna ryhmässä ja osoittautuivat vuoden mittaan aktiivisiksi kävijöiksi. Kaikki olivat syntyisin Afrikasta ja kaikille lukeminen ja kirjoittaminen oli hyvin vaikeaa. Opiskelijoilla oli vihko, kynä ja yhteinen kumi. Opin vuoden mittaan, että kyniä ja kumeja oli aina varalla, ja uusia vihkoja jouduttiin usein hakemaan kaapista kadonneiden tilalle. Lisäksi opiskelijat olivat saaneet maahanmuuttajien opetukseen suunnitellun oppikirjan, jota Opettaja kuitenkin piti liian vaikeana lukutaidottomille. Opettajalla oli tavallinen suomalaiskoulussa käytettävä aapinen, josta harjoiteltiin lukemaan ja kirjoittamaan aakkosia. Ensimmäisellä kerralla alkuvirityksen jälkeen opiskelijat kirjoittivat ponnistellen vihkoonsa ”leipä”, ja sitten aloitettiin aakkosten harjoittelu. Opettaja kertoi, että kouluissa tavalliseen kirjain kerrallaan harjoitteluun ei ole mahdollisuutta kertaviikkoisilla tunneilla, joten kävimme läpi useita kirjaimia. Opiskelijoiden kiinnostus ja jaksaminen vaihteli: ensimmäisellä kerralla yksi opiskelijoista jäljensi huolellisesti kaikki alkuvirityksessä taululle kirjoitetut sanat, toisen kanssa katsoimme oppikirjasta värejä.

Oma päällimmäinen tunteeni ensimmäisen kerran jälkeen oli valtava innostus. Opetusryhmässä vallinnut ilo ja hyväntuulisuus (ks. Linderborg 2011, 52), opiskelijoiden tekemisen halu ja opettajien asenne säilyivät mielessäni koko paluumatkan työkoulutukseen. Katselin matkalla kaikkia silmiini osuneita esitteitä, mainoksia ja ylipäänsä tekstejä uusin silmin ja mietin, miltä ne mahtavat näyttää lukutaidottoman opiskelijan silmin.

## **5.2 Asukastalo ja tekstit**

Fyysisille tiloille on toisinaan annettu etnografioissa paljon tilaa, ja niiden merkityksen vuorovaikutustilanteille voi nähdä suureksi (esim. Eräsaari 1995, Vanhala 2005). Oma tutkielmani ei kuitenkaan juuri kerro niistä fyysisistä puitteista, joissa opetusryhmä kokoontui. Opetustila pysyi aina samana, ja olen kuvannut sen sekä joitain tiloihin liittyviä immateriaalisia piirteitä (melu, pullan tuoksu) ja opetusvälineitä tai niiden puutetta sitä mukaa kuin ne ryhmätilanteissa esiin nousivat. Samoin jotkin istumisjärjestykseen liittyvät havainnot ovat mukana tarkastelussa. En ole kuitenkaan kirjoittanut tietoisesti tietyn paikan etnografiaa enkä korosta paikkaa sellaisenaan.

Vanhala (2005, 61) toteaa, että viihtyisät ja toimivat tilat kertovat siitä, miten niiden käyttäjiä arvostetaan. Arvostus ei varsinaisesti näkynyt opetuskäytössä olevissa tiloissa: ne olivat melko karut ja opetuskäyttöön hankalat tilan muodon ja hankalasti jaettavien pöytien vuoksi. Toisaalta tilaan oltiin melko tyytyväisiä: sinne oli helppo tulla, vaihtuville kokonpanoille löytyi äkkiä uusia huoneita, koska tilalla oli aamupäivisin vähän muita käyttäjiä. Opetusvälineitä ei juuri koettu tarvittavan lisää. Minulle tilat toivat mieleen 1800-luvun suomalaiskirjoissa kuvatut koulut, jotka toimivat opettajan kotona suuren pöydän ympärillä ja joissa edistyneemmät tai enemmän tukea kaipaavat oppilaat saattoivat siirtyä naapurihuoneeseen lukkarin tyttären tai vanhemman oppilaan opetettavaksi.

Syksyn mittaan päädyimme irrottamaan yhden pöydän erilleen ja ohjasimme opiskelijat sen ympärille niin, että Opettaja ja minä pystyimme seuraamaan mahdollisimman hyvin kunkin työskentelyä. Aloin myös yhä useammin istua Opettajan tapaan opiskelijoiden joukossa alkuvirityksen aikana, jotta pystyin selittämään heille esiin nousevaa sanastoa ja keskustelua. Pari kertaa seinustalle jäätyäni joku pienryhmämme opiskelijoista viittoili minut viereensä istumaan ja osoitti eleillä varanneensa minulle paikan.

Asukastalolla järjestettiin paljon toimintaa, ja siellä toimi myös toisena viikonpäivänä Luetaan yhdessä –ryhmä. Aulatilassa kiinnitin usein huomiota erilaisiin mainoksiin ja tiedotteisiin. Niitä oli useilla kielillä ja ne kertoivat ryhmistä, kursseista, retkistä ja palveluista. Vaikutelma oli minun silmiini samalla tavalla sekava kuin virastojen auloissa usein: lehtiset ja lappuset olivat epäjärjestyksessä ja niihin oli jaksettava paneutua, jotta niistä sai yleiskäsityksen. En varsinaisesti huomannut kävijöiden lukevan niitä (Vanhala 2005, 68), mutta jäin itse usein katselemaan niitä ja yritin eläytyä siihen, miltä ne näyttävät lukutaidottoman silmin.

*Eteisessä on valtavat määrät kirjoitettua materiaalia. Kun lukutaito lähtee siitä, että pitää mieltä, lukeeko as vai sa, miltä ne näyttävät? Turhauttaako? Ainakin lukemaan oppiminen väsyttää. Itse käytän luku- ja kirjoitustaitoa koko ajan: ajatusten jäsentämiseen, "poispääsemiseen" (ks. Barton & Hamilton), tiedon saamiseen, lapsen tilanteen seuraamiseen (Wilma), Facebookissa sekä tiedonsaantiin että höpöilyyn ja juoruiluun. Mihin Kerttu käyttää omaansa? K35S13*

Eläytymisyrietykset lukutaidottoman näkökulmaan ovat toistuva teema alkuvaiheen kirjauksissani. Sinänsä eläytyminen aivan toisenlaisessa tilanteessa olevan henkilön tuntemuksiin voi olla tutkijalle

harhaanjohtava asenne: Street (1995, 75) varoittaa 1800-luvun antropologien ”If I were a horse” - asenteen olevan yhä monien lukutaitoon liittyvien länsimaisten tutkimusten pohjalla. Streetin (mt. 76) mukaan monissa tutkimuksissa lukutaitoa on tarkasteltu itsenäisenä, sosiaalisista konteksteista riippumattomana taitona (ks. luku 2), jolloin toisessa kulttuurissa kasvaneen lukutaidottoman henkilön tilanteeseen eläytyminen voi tuottaa etnosentristä, kohdettaan väheksyvää kuvausta. Omalta osaltani huomasin kuitenkin toistuvasti joutuvani miettimään omaa suhdettani lukutaitoon ja siihen, missä määrin juuri lukeminen ja kirjoittaminen ovat tehneet minusta sellaisen kuin olen. Samalla aloin kiinnittää huomiota teksteihin, ohjeisiin ja kuviin ympärilläni. Erityistä iloa minulle tuottivat vessaohjeet, joita näin lukuvuoden aikana sekä asukastalolla että muissa monikulttuuriseen käyttöön tarkoitetuissa tiloissa. Nämä olivat kuvallisia tai niukasti tekstitettyjä ohjeita siitä, miten WC-tiloja tuli käyttää: kehotuksia lattian kuivaamiseksi jalkojen pesun jälkeen, ohjeita siitä, mitä pönttöön saa heittää jne. (Ks. m. Linderborg 2011, 50). Arkiset yhteentörmäykset syntyvät usein siellä, missä ihmiset eivät osaa kiinnittää huomiota itsestään selvinä pitämiensä ohjeiden tulkinnanvaraisuuteen: pyykkituvissa, ruokailutilanteissa ja yleisissä vessoissa. Lukuvuoden aikana kiinnitin huomiota siihen, että maahanmuuttajille toimintaa tarjoavissa tiloissa tätä yritettiin ennaltaehkäistä vessan käyttöön ohjeistavilla ohjeilla ja piirroskuvilla. Kuvat olivat toisinaan hyvin hauskoja, ja omaksi huvikseni aloin valokuvata niitä ajatukseni liittää tutkielmaan joitakin esimerkkejä. Valitettavasti teknologia petti minut taas, ja puhelimen rikkoutumisen myötä koko kuvasarja katosi. En siis pääse testaamaan akateemisen maailman kiinnostusta vessaohjeisiin - ehkä hyvä niin.

### **5.3 Opetus, opettajat ja opetusmateriaalit**

Kuten aiemmin kuvasin, opiskelijoilla oli käytössä maahanmuuttajille tarkoitettu suomen kielen alkeisoppikirja, jonka oli määrä auttaa myös lukutaidon alkuun. Opettaja piti sitä kuitenkin vielä liian vaikeana pienryhmämme opiskelijoille, ja heidän kanssaan opiskelimme aluksi aakkosia tavallisen suomalaisen kouluuapisen avulla. Opettaja luki äänneet, opiskelijat toistivat ja kirjoittivat kirjaimet vihkoonsa. Oppikirjoja käytettiin alussa lähinnä sanaston harjoitteluun: katsoimme niistä kuvia, jotka opiskelijoiden tuli nimetä suomeksi. Yhteisessä käytössä oli kyniä, teroittimia ja kumeja; uusia vihkoja sai hakea asukastalon kaapista (ks. Linderborg 2011, 60).

Lukuvuoden mittaan sain jonkin verran tietoa opettajien taustoista. Suurin osa oli eläkkeellä, ja koulutus vaihteli suuresti. Nimitän jatkossa kaikkia taustasta riippumatta opettajiksi, koska se oli

ryhmässä yleisesti käytetty nimitys. Istuin useimmiten ennen tuntia ja tunnin jälkeen opettajien seurassa, mutta koska en pystynyt aikasyistä aina olemaan mukana, jäin vähän ulkopuoliseksi. Sain kuitenkin kuvan ryhmästä, joka tunsivat toisensa varsin hyvin ja viihtyi yhdessä. Pöydässä puhuttiin paljon muustakin kuin opetuksesta: opettajat kierrättivät keskuudessaan uusia kirjoja, kävivät yhdessä teatterissa ja tapasivat toisiaan välillä myös muun vapaaehtoistoiminnan merkeissä. Lukuvuoden mittaan minussa syntyi syvä arvostus heidän aktiivisuuttaan, perehtyneisyyttään ja laaja-alaisuuttaan kohtaan. Opettajat keskustelivat myös opiskelijoista ja heidän edistymisestään, verkoston toiminnasta ja opetustekniikasta. Osa oli mukana perustamassa toista opetusryhmää ja konsultoimassa erään moskeijan yhteydessä lukuopetusta aloittavia. Toisaalta suhtautuminen opiskelijoihin oli myös roolin mukaisesti hieman ylhäältä alas suuntautuvaa: jakolinja opettajien ja opiskelijoiden välillä oli selvä ja kyseenalaistamaton, ja opettajien tieto tuntui määrittävän opiskelijoiden tietoa paremmaksi. Pohdin, saattoiko tätä selittää opettajien korkea koulutustaso ja ikä. Naisopiskelijoiden huivin käyttö oli myös opettajien keskuudessa vaikea asia, ja kasvonsa peittävät opiskelijat herättivät puhetta naisten alistamisesta. Näistä aiheista opettajien keskuudessa tuntui vallitsevan melko yksimielinen käsitys, ja huolimatta opettajien ponnistuksista opiskelijoiden eteen opiskelijat jäivät ”toisiksi”. Satunnaiset kriittiset ajatukseni herättivät minussa myös syyllisyyttä siitä, että arvostelin vapaaehtoistyötä tekeviä, ystävällisiä ihmisiä, jotka olivat ottaneet minut hyvin vastaan ja auttaneet tutkimustani. Pidän kuitenkin tämän pohdinnan aukikirjoittamista tärkeänä tutkimusetiikan kannalta.

Opetuskerrat pidettiin aina tietyinä viikonpäivinä kello 10 – 12. Opettajia alkoi tulla paikalle pian 9.30 jälkeen, ja yritin itsekkin mahdollisuuksien mukaan päästä alkukahville. Kellon tullessa 10 lähdin muun joukon mukana siirtymään käytävää pitkin varsinaiseen opetustilaan. Jokainen opetuskerta alkoi jonkun opettajan pitämällä alkuvirityksellä, joka saattoi liittyä päivän ajankohtaiseen aiheeseen (joulu, sää tms.) tai johonkin muuhun etukäteen sovittuun (liikunta, hammashoito jne.).

Opiskelijoista vaihteleva määrä oli eri-ikäisiä miehiä. Lukuvuoden alussa he olivat mukana alkuvirityksen ajan ja lähtivät sitten erän opettajan mukana toiseen tilaan. Myöhemmin he olivat alusta asti eri tilassa, joten minulla ei useinkaan ollut käsitystä heidän lukumäärästään. Eräällä opetuskerralla eräs opettaja yritti tuoda meidän pienryhmäämme iäkkään miehen, joka opettajien mukaan oli täysin lukutaidoton ja olisi hyötynyt pienryhmästämmme. Ryhmän naiset osoittivat kuitenkin selvästi eleillään, ettei mies ollut tervetullut, ja tämä vetäytyi pois. Tämän jälkeen Opettaja kävi joitakin kertoja auttamassa häntä miesten ryhmätilassa eikä integraatioyritystä uusittu.

Luetaan yhdessä -toiminta on varsinaisesti tarkoitettu nimenomaan naisten keskinäiseksi toiminnaksi (Luetaan yhdessä 2016). Kuitenkin miesten mukanaolo oli opettajille tätä kohtausta lukuun ottamatta ongelmaton asia. Vuoden aikana käynnistysvaiheessa olleiden ryhmien osalta opettajien keskusteluissa kuitenkin korostui se, että tarvetta on erityisesti naisten omille ryhmille. Omassa opetusryhmässämme miehet ja naiset eivät olleet ennen oppitunteja, niiden aikana tai niiden jälkeen juuri puheissa keskenään.

Sosiaalityön näkökulmasta tarkasteltuna Luetaan yhdessä -toiminta tulee lähelle sosiaalipedagogiikan perinteitä huolimatta siitä, että en ole kuullut kertaakaan käytettävän tätä käsitettä. Sanna Ryyänen (2011, 38) näkee sosiaalipedagogisen viitekehyksen mahdollistavan irtautumisen kasvatuksen jaottelusta formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin. Tavoitteena on tila, jossa kasvatusta ”ulottuisi kokonaisuutena ja kokonaisvaltaisesti tukemaan ihmisiä toteuttamaan itseään mahdollisimman täydesti ja elämään mahdollisimman täysipainoisesti yhdessä toisten ihmisten kanssa – yhteisössä, yhteiskunnassa, maailmassa (mt. 39)”. Toisaalta Ryyänen katsoo sosiaalipedagogisen toiminnan tapahtuvan luontevasti ja tyypillisesti non-formaaliksi kutsutulla ja osallistumisen vapaaehtoisuuden määrittämällä kentällä. Kotouttavan toiminnan voi ehkä yleisemminkin nähdä sijoittuvan tälle kentälle, mutta nähdäkseni Luetaan yhdessä -toiminta vastaa määritelmää erityisen hyvin toiminnan läpäisevän vapaaehtoisuuden vuoksi. Toiminta perustuu sekä opettajien että opiskelijoiden vapaaehtoisuuteen: opettajilta ei vaadita muodollista pätevyyttä eikä ryhmiin ole hakumenettelyä. Osallistumisesta saa kuittauksen opiskelijakorttiin, mutta se ei anna tutkintoa. Naisjärjestöjen tukemassa toiminnassa on emansipatorisia ja feministisiä painotuksia, jotka eivät välttämättä näy opetuksen arjessa mutta ovat mukana vähintään opettajien motiiveissa (ks. Rawlings 2012 ). Leena Kurki (2001, 83) toteaa, että vapaaehtoistyön perimmäisenä innostajana on ihmisten altruistinen persoonallinen sitoutuminen ja halu auttaa muita, mikä näkyy hyvin myös opettajien ajattelussa.

Pienryhmän yhteinen kieli oli suomi, jota ryhmäläiset osasivat vaihtelevasti. Kukaan ei puhunut juurikaan muita eurooppalaisia kieliä kuten englantia tai ranskaa. Kaikki tunsivat latinalaiset kirjaimet jotenkuten tai oppivat ne kerrattaessa, mutta suomen kielen äänteet olivat vielä hankalia ja lukusuunta saattoi unohtua. Opetuskerta kesti noin 1,5 tuntia.

Omassa pienryhmässäni tunnit noudattivat melko samaa kaavaa: yhteisen alkuvirityksen jälkeen kirjoitettiin vihkoon siihen liittyviä sanoja, sitten luettiin aapista tai erityisesti lukuvuoden loppuvaiheessa oppikirjaa.

Oma kysymyksensä oli opiskelijoiden oman äidinkielen käyttö oppitunneilla.

*Lotta, Mervi ja Suvi auttoivat toisiaan: Mervi selitti sanojen merkitystä. Välillä käytiin somalinkielistä keskustelua, johon opettaja yritti puuttua. Toisaalta ajattelen, että se on tosi tärkeää: ymmärrys voi ehkä tapahtua vain omalla kielellä? K77S43*

Opettajan pyrkimys oli, että opiskelijat puhuisivat tunneilla vain suomea. Pidempiin omalla äidinkielellä käytyihin keskusteluihin puututtiin. Toisaalta minun oli helppo ymmärtää niitä: kun opettajat turhautuivat yrittäessään selittää asioita, vain kuvitella opiskelijoiden turhautumisen, kun he eivät voineet varmistaa, olivatko ymmärtäneet asioita oikein. Näiden tilanteiden havainnointi herätti minut myös miettimään sitä, onko pyrkimys yksilöiden mahdollisimman täydelliseen suomen kieleen lainkaan realistinen tavoite. Olisiko parempi lähtökohta se, että ryhmä oppii yhdessä selvittämään asioita ja hyödyntämään eri jäsentensä osaamista? Toisaalta ”ryhmä” osoittautui hyvin vaihtelevaksi, ja kunkin opiskelijan kohdalla varmasti oppituntien ulkopuolisilla kontakteilla oli paljon suurempi merkitys arjen selviytymisen kannalta.

Aineistostani löytyneet kuvaukset opetustilanteista voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: lukutaidosta ja oppimisprosessista kertoviin ja ryhmän sisäisistä tai ulkopuolisista sosiaalisista suhteista kertoviin. Ensimmäisen ryhmän kohdalla liikutaan siis yksilötasolla, toisella yhteisötasolla. Tasot limittyvät joiltain osin, mutta jako on minusta havaittavissa.

Seuraavissa kahdessa luvussa analysoin näitä havaintojani. Käytän analyysini tukena aiemmin esittelemääni lukutaidon sosiaalista teoriaa ja yhteisöllisyyttä koskevaa tutkimuskirjallisuutta sekä lisäksi jonkin verran maahanmuuttajiin liittyvää kirjallisuutta. Näistä Hilikka Linderborgin (2011) ja Marja Tiilikaisen (2005) tutkimukset on tehty somalitaustaisten henkilöiden parissa, mutta pidän monia niiden havaintoja myös oman tutkimukseni kannalta relevantteina. Tämä johtuu siitä, että vaikka pienryhmässämme oli myös muita kuin somalitaustaisia opiskelijoita, monet edellä mainittujen tutkimusten kuvaukset esimerkiksi kokemuksista viranomaisten kanssa tai perhesuhteisiin liittyvistä kipeistä kokemuksista koskivat myös pienryhmän muita opiskelijoita, esimerkiksi afganistanilaisia naisia.



### 6.1 Lukutaidon perusteet

Lukuvuoden aikana pääsin seuraamaan monenlaista oppimista: hyvin haparoivaa, aakkosia tavailevaa ja toisaalta varman pohjan päältä ponnistavaa, päämäärätietoista ja edistyvää. Mukaan mahtui myös kaikkea sitä väliltä, usein ihmisten omasta vireystilasta riippuen.

Monien opiskelijoiden tekninen lukutaito oli hyvin vähäistä ja edistyi vaivalloisesti:

*Hidasta näin kerta viikkoon. Toisaalta mietin, että olen aika ydinryhmän äärellä. Kirjoittaminen on heille oikea haaste; b ja d eivät erotu, ja kun b on ollut jossain sanassa, p alkaa unohtua. Täytyy olla hirveän vaikeaa opetella lukemaan vieraalla kielellä. K39S18*

Vaikka tutkimuskirjallisuudessa (esim. Street 1995; Barton ym. 2007) korostui näkemys lukutaitojen moninaisuudesta, käytännön lähtökohta opetusryhmässä oli se, että osa opiskelijoista ei osannut etenkään alkusyksystä lainkaan latinalaisia kirjaimia. Linderborg (2011, 60) kommentoi sitä, että aikuisille tarkoitettuja kielenopetusmateriaaleja löytyy niukasti. Osassa ryhmässä käytössä olleista oppikirjoista alkutasona oli kokonaisten sanojen lukeminen, mutta pienryhmässämme Opettaja käytti tavallista koululaisten aapista. Luetaan yhdessä -ryhmien käyttöön on kehitetty myös erityinen opettajan käyttöön tarkoitettu Lukuaapinen, joka on saatavilla sähköisenä (Luetaan yhdessä 2016). Lähtökohtana siinä kuten koululaisten aapisessakin oli tavallisimpien vokaalien oppiminen ensin. Koska pienryhmä kuitenkin oli osa isompaa opetusryhmää ja osallistui yhteisiin alkuvirityksiin, opiskelijat käytännössä lukivat taululta ja kirjoittivat muistiin myös paljon alkuvirityksessä esiin tulleita sanoja, jotka olivat aapisen sanoihin verrattuna paljon monimutkaisempia ja sisälsivät muitakin kirjaimia. Näin opetus sisälsi samaan aikaan sekä alkeistason että edistyneemmän tason elementtejä.

Lukuaapisen opettajille tarkoitetuissa ohjeissa korostetaan kertauksen merkitystä, koska opiskelijat eivät yleensä tule joka kerta paikalle. Tätä kertausta harjoitimme mekin: joka oppitunnilla palattiin edellisen tunnin aiheeseen, joka usein vaikutti unohtuneen kuluneen viikon aikana. Opettaja piti kuitenkin kiinni siitä, että joka tunnilla edettiin hieman.

Kirjoittamisen painottaminen vaihteli suuresti pienryhmien välillä. Opettajien kesken käytiin joskus keskustelua kirjoittamisen merkityksestä eivätkä kaikki opettaneet sitä lainkaan, mutta meidän pienryhmässämme Opettaja piti siitä kiinni. Hän näki kirjoittamisen osana lukemista ja harjoitutti sitä opiskelijoilla myös sellaisten sanojen kohdalla, joiden merkitystä nämä eivät muistaneet. Niinpä opiskelijoiden vihkoihin kertyi välillä iso joukko vakuuttavan kuuloisia ja vaikeitakin sanoja, joiden merkitystä he eivät tieneet.

Toisaalta osa opiskelijoista kirjoitti sanoja hyvin korvakuulolta mutta ei osannut lukea niitä tämän jälkeen vihostaan:

*Kirjoittaminen sujuu aika hyvin, siis kuultujen äänteiden "tulostaminen", mutta toisin päin ei onnistu edes hetkeä aiemmin itse kirjoitettu sana. K62S33*

”Tulostaminen” on sana, jota käytin päiväkirjassani usein kuvaamaan sitä, miten opiskelija sanan kuultuaan ryhtyy äänteitä kuunnellen muuttamaan sitä kirjoitukseksi. Termi ei ole peräisin mistään tieteellisestä julkaisusta, vaan se on oman lapseni ilmaus kirjoitusharjoitusten ajoilta (”mä en osaa tulostaa tätä sanaa paperille”). Hain usein samastumispintaa opiskelijoiden ponnisteluihin muistelemalla omien ja tuttavasten harjoittelua ja toisaalta omia yrityksiäni kirjoittaa saksaksi. Menin saksankieliseen esikouluun 5-vuotiaana kieltä osaamatta ja muistan hämärästi ensimmäiset kirjoitusyritykset vieraalla kielellä. Muistin myös myöhemmiltä ulkomaanoleskeluilta sen uupumuksen, joka syntyy, kun on pitkän päivän yrittänyt kommunikoida vieraalla kielellä. Kun opettaja ja minä olimme oppituntien jälkeen väsyksissä, niin millaista väsymystä mahtoivat opiskelijat tuntea?

Toisaalta sain myös muistutuksia siitä, että emme opettaneet lapsia vaan aikuisia ihmisiä, joilla oli monenlaista tietoa ja kokemusta koulutustaustasta riippumatta. Vaikka tietyn vaatekappaleen nimi ei aina muistunut mieleen, sen käyttötarkoitus oli usein selvä: pipo pannaan päähän, lapaset käteen ja sukkahousut jalkaan. Emme toisin sanoen useinkaan tarjonneet niinkään uutta tietoa kuin autoimme nimeämään suomeksi ennestään tuttuja ilmiöitä ja asioita. Esiin nousseet sanat olivat kuitenkin lähtöisin joko alkuvirityksestä tai oppimateriaalista ja siten opettajien tai koulutuksesta vastaavien tahojen määrittämiä. Opiskelijoilla oli varsin vähän omia kysymyksiä erityisesti alkusyksystä, ja opetus tapahtui melko mekaanisesti kopioiden ja toistaen. Tässä vaiheessa myös keskusteltiin melko vähän. Voitaneen sanoa, että tässä mielessä opetus tapahtui pitkälti autonomisen lukutaitomallin periaatteiden mukaisesti: yksisuuntaisesti ja irrallaan sosiaalisesta kontekstista (Street 1995, 161).

Lähtökohtana oli nähdäkseni tavallaan se, että aluksi oli luotava tekninen perusta, ennen kuin saatettiin edetä keskustelelevampaan, opiskelijoiden tietoja ja ajatuksia hyödyntävään opetukseen (vrt. freireläisen opetuksen kritiikki, Street 1995, 137). En lähtenyt tässä kyseenalaistamaan Opettajan ammattitaitoa vaan kirjoitin malliksi sanoja opiskelijoiden kopioitavaksi.

Huolimatta tietystä puuduttavuudesta opiskelijat olivat opetuksesta innoissaan ja tulivat paikalle hyväntuulisina. Koin itsekkin oppitunnit innostaviksi ja ilmapiiriltään lämpimiksi. Tässä mielessä siis New Literacy Studies -koulukunnan vahva kritiikki perinteistä lukutaito-opetusta kohtaan ei tunnu aivan osuvalta. Joko aivan alkeistasolla tarvitaan sittenkin tällaista opetustapaa, tai sitten opetustavassa oli puutteistaan huolimatta muita iloa tuottavia elementtejä. Seuraavassa luvussa käsittelen lähemmin niitä yhteiseen tekemiseen liittyviä ilmiöitä, joiden arvelen myötävaikuttaneen opetustilanteiden palkitsevuuteen.

Lähtiessäni keräämään aineistoa ajattelin seuraavani edistymistä, mutta käytännössä suoraviivaisia edistymistarinoita en kyennyt havaitsemaan. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla opettaja epäili lukihäiriötä, koska lukeminen ei edistynyt (ks. Barton ym. 2007). Toisaalta osa opiskelijoista kävi tunneilla vain satunnaisesti, osa vain pari kertaa, joten heidän edistymistään en voinut arvioida. Toinen arviota vaikeuttava seikka oli yhteisen kielen puute: emme aina tienneet, ymmärsivätkö opiskelijat ohjeitamme. Itse ymmärsin opiskelijoiden toiveita välillä täysin väärin:

*Kesken tunnin [eräs opettaja] toi Heidin, joka on 26-vuotias ja asunut 5 kk Suomessa. Ei osaa lukea eikä kirjoittaa ja puhuu vain somalia. Hyppäsin aapisen kanssa yrittämään. Tajusin taas, etten ole omilleni jätettynä kummoinenkaan alkeisope. Haluan puhua ja kuunnella, en niinkään hioa kirjaimia. Mutta ymmärrän sen merkityksen! Heidi oppi hyvin lukemaan ja ääntämään. Luulin hänen haluavan katsoa kaikki aakkoset ja aloin kirjoittamaan niitä. Kahvilan nainen tuli seuraamaan ja sanoi, ettei hän opi niin pian. Tuli vähän tyhmä olo, mutta luulen, että se oli vähän verrattuna Heidin oloon. Oli meillä hauskaakin: piirsin aasin ja suden ja sain hänet ymmärtämään. K56S29*

Tilanne oli ryhmän toiminnalle kuvaava: tunneille saattoi tulla yllättäen uusia opiskelijoita kesken kaiken, ja ensimmäinen vastaantuleva opettaja arvioi nopeasti lähtötason ja ohjasi oikeaan pienryhmään. Monet lähetettiin aluksi meidän pienryhmäämme, jotta selvittäisimme heidän lukutaitoaan. Tämä ei aina ollut helppoa yhteisen kielen puuttumisen vuoksi, eikä minulla muutenkaan ollut siihen oikeita taitoja. Kuvaamassani tilanteessa opiskelija vaikutti hyvin

kiinnostuneelta aakkosista ja ymmärsin hänen haluavan tutustua niihin kaikkiin, mutta paikalle tullut somalinkielinen nainen korjasi käsitykseni. Oma tyhmä oloni sai minut miettimään sitä, millaisilta tilanteet mahtoivat tuntua opiskelijoista, joilla oli hyvin vähän mahdollisuuksia ilmaista tarpeitaan ja toiveitaan.

Myös käytössämme olleen aapisen sanasto oli ongelmallinen, koska siinä lähdettiin harjoittelemaan äänteitä sellaisten suomalaislapsille tuttuja sanojen kuin siili, susi ja aasi avulla. Osalle opiskelijoista sanat eivät olleet millään tavalla mielekkäitä – Somalian siilipopulaatiosta en tiedä, mutta kuinka moni nyky-Helsingin lähiöasukas on tutustunut siileihin susista puhumattakaan? Aasi- ja susipiirros sen sijaan toimivat parikin kertaa keinona saada luoduksi yhteistä ymmärrystä, etenkin, kun niihin liitti eläimen äänen matkimisen. Tilanteen mielekkyyttä opiskelijan kannalta pohdin eräänkin kerran: Outo nainen matkii eläimen ääntä ja piirtää horjuvia kuvia; mitä sillä on lukutaidon kanssa tekemistä? Joka tapauksessa nauroimme yhdessä. Eläimistä syntyi toisissa tilanteissa paljon keskustelua (ks. seuraava luku). Sanaston kulttuurispesifisyys on yleinen ongelma silloin, kun lukutaitoa opetetaan toiselle väestöryhmälle: opetettavat lauseet ja sanat voivat olla vastaanottavalle ryhmälle täysin merkityksettömiä (Street 1995, 138). Vaikka eläytymisen merkitystä voidaan perustellusti kritisoida (esim. mt 76), oma hämmennykseni sai minut ainakin miettimään, lisäsimmekö outojen ja sattumanvaraisten sanojen valinnalla opiskelijoiden kokemaa lukutaidottomuuden stigmaa (mt. 19). Opetusmateriaalin irrallisuus opiskelijoiden omasta kokemusmaailmasta ei tuota ainoastaan motivaatio-ongelmia vaan voi myös tuottaa kokemuksen omasta osaamattomuudesta ja puutteellisista tiedoista - aivan tarpeettomasti, koska käytetyt sanat eivät ole relevantteja kenenkään muunkaan arjessa. Kriitikkistä huolimatta nämä hämmennyksen hetket tuottivat toisinaan yhteistä huvia ja liittivät ehkä ryhmää enemmän yhteen.

Silloin tällöin ryhmään ilmestyi uusia opiskelijoita, joista osa oli käynyt jo ennestään suomen kielen kursseja ja osalla oli koulutaustaa omasta kotimaastaan. Missään vaiheessa ryhmä ei ollut tasainen, vaan eroja näkyi monella tasolla:

*Vanhempi Eira on ollut 2 v. Suomessa mutta ei kirjoita millään kielellä. Hänellä on kaksi aikuista lasta, asuu [kaupunginosa]. Nuorempi Jenni on ollut Suomessa pari kk eikä puhu paljoa mutta kirjoittaa arabiaa. Hän on käynyt 4 v. koulua Irakissa, ja hänellä on kolme lasta sekä koti [kaupunginosa]. Katsoimme perhe- ja ruokasanastoa. Molemmat lukevat suht samalla tasolla kuin meidän muu ryhmä (missä on Heidi?) mutta kirjoittaminen on hankalaa. Mutta oivaltavan ja fiksun tuntuisia olivat. K64S35*

Osa opiskelijoista siis puhui suomea mutta ei juuri lukenut millään kielellä, osa luki ja kirjoitti omaa äidinkieltään mutta ei osannut suomea, osalla oli muita osaamisen variaatioita. Opiskelijoiden kielitaito oli sangen monipuolinen koulutaustasta riippumatta: kerran kuulin somalinkielisen satunnaisesti koulua käyneen opiskelijan selittävän sanaa englanniksi ryhmässämme autelleelle italialaiselle korkeakouluharjoittelijalle. Kysyttäessä opiskelija kertoi puhuvansa somaliaa, arabiaa, ”vähän suomea” ja englantia. Maddox (2007) onkin todennut, että monet itsensä lukutaidottomiksi määrittelevät muslimit saattavat osata sekä puhua että kirjoittaa arabiaa.

## 6.2 Oppiminen ja edistyminen

Tunneilla käytiin paljon keskustelua oppimisesta. Vuoden mittaan säännöllisesti tunneilla käyneet edistyivät selvästi, ja heidän kanssaan päästiin etenemään aakkosista varsinaiseen oppikirjaan. Tutkimuspäiväkirjassani on paljon mainintoja edistymisestä ja oppimisesta, vaikka objektiivisilla mittareilla sellaista ei välttämättä olisi pystynyt havaitsemaan. Monella opetuskerralla tuntui aluksi siltä, että olimme palanneet aivan alkuun, mutta lopputunnista näkyi edistystä.

*Oli hyvä kerta: Lotta luki lopuksi tosi hienosti, ja myös kirjoittaminen edistyy. Uusi oppilas osaa kirjoittaa somalia. Opin itsekin sanoja. Mutta missä ovat loput? K46S24*

*Sen sijaan Niina tuli ekaa kertaa tänä vuonna. Hän oli edistynyt jotenkin: kirjoitti sanoja kuulolta ja väsähti vasta myöhemmin. Silloinkin hän jaksoi pysyä keskustelussa paremmin kuin syksyllä. K69S37*

Samalla, kun ryhmä keskimäärin edistyi, tuli kuitenkin mukaan alkeistasolla olevia uusia. Ratkaisimme tilanteen opettajan kanssa niin, että toinen meistä opetti aluksi näille aakkosia ja lopuksi toi heidät muun ryhmän yhteyteen keskustelemaan. Jonkinlaista keskustelua syntyi aina, kun ryhmän muut jäsenet auttoivat omalla äidinkielellään uusia tulokkaita.

Vuoden mittaan mietin sitä, edistyikö opiskelijoiden lukutaito todellisuudessa vai oliko kyse enemmän opettajan ja minun tarpeesta luoda mielekkyyttä tehtäväämme. Pidimme myös kiinni siitä, että kehuimme ja kannustimme opiskelijoita paljon, ja ”*sinä opit hyvin*” oli tunneilla toistuva lause. Jossain vaiheessa aloin kuitenkin ajatella, että kyse oli erityisesti ryhmän yhteisestä edistymisestä, ei välttämättä suurista harppauksista yksittäisten opiskelijoiden osaamisessa. Ryhmä,

joka syksyllä kirjoitti vaivalloisesti tavuja ja sekoitti kirjoitussuunnan, luki keväällä kirjasta mallikeskusteluja ja vaihtoi mielipiteitä suomeksi. Myös huonommin lukevat opiskelijat saivat ryhmältä tukea ja pystyivät ainakin oppitunneilla lukemaan yhdessä.

Bartonin ym. (2007, 112) mukaan oppimisen mahdollisuudet maksimoiva opetus syntyy opiskelijoiden ja opettajien välisistä neuvotteluista. Tämä edellyttää yhteistyötä, dialogia ja joustavuutta opetuksen sisällön ja metodin suhteen. Heidän havaintojensa mukaan onnistuneessa opetuksessa opettajat olivat sensitiivisiä opiskelijoiden erityisvaikeuksien suhteen ja valmiita myös muokkaamaan opetusta sellaiseksi, että opiskelijoilla oli onnistumisen mahdollisuuksia. Tämä on erityisen tärkeää sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joille on aiemmin syntynyt negatiivinen käsitys omasta oppimisestaan (mt. 109). Sama pätee myös opetusryhmämme opiskelijoihin, joilla pääosin oli melko lyhyt kouluhistoria ja jotka mielsivät oman osaamisensa heikoksi. Bartonin ym. (mts.) menestyksellisen oppimisen keskeiseksi edellytykseksi määrittelemä ”turvallinen tila” toteutui ryhmässä varsin hyvin, ja opiskelijoilla oli myös mahdollisuus myös sosiaaliseen kanssakäymiseen keskenään.

Luetaan yhdessä -toiminnassa opiskelun vaikutuksia ei mitata tietyillä taitotasomittareilla, vaikka toiminnan vaikutuksia onkin tarkoitus raportoida järjestölle vuosittain. Raporteissa ilmoitetaan, kuinka moni on edennyt suomen kielen kurssille, muuhun koulutukseen tai työhön. Tämä raportointi on tapa oikeuttaa hankkeen olemassaoloa rahoittajatahoille ja siksi tärkeää, vaikka se opettajissa herättikin turhautumista. Kuten kaikki tilastoja täyttäneet tietävät, todellisuus ei aina taivu helposti vaadittaviin sarakkeisiin. Kun oppitunneilla paikalla olleiden opiskelijoiden määrä vaihteli noin 16:sta 35:een ja tilanne saattoi muuttua kesken oppitunnin, kun opiskelijat tulivat kerran ja jäivät sen jälkeen tulematta ja kun heidän lähtösyynsä eivät olleet aina mitenkään selvillä, tilastointi oli hankalaa.

Vuoden mittaan osa opiskelijoista kuitenkin pääsi varsinaisille suomen kielen kursseille.

*Lotta pääsi aikuisopistoon: tunnin lopuksi hän kertoi, ettei tule maanantaina, koska menee kouluun. Toivotin hänelle vielä tunnin lopuksi hyvää jatkoa ja kaikkea hyvää, kättelimme pitkään. Tulee ikävä! K77S43*

Tapasin kyseisen opiskelijan uudelleen ollessani vapaaehtoisena auttamassa Aikuisopiston suomen kielen ryhmässä. Saatoin myös havainnoida sitä, kuinka hyvin hän oli edistynyt kokopäiväisessä

opetuksessa ja toivoa useammille opiskelijoille samaa mahdollisuutta. Tässä tapauksessa siis edistyminen oli todellista. Koska kursseille ohjaaminen tapahtui viranomaisreittejä eivätkä opiskelijat juuri puhuneet niistä meille, emme olleet kovinkaan selvillä yksittäisten henkilöiden jatkosuunnitelmista. Sen sijaan pidempään opettaneet kertoivat, että osa opiskelijoista tuli paikalle vuodesta toiseen. Usein kyse oli pienten lasten äideistä tai iäkkäistä naisista, joiden toimeentulo ei ollut riippuvaista työvoimahallinnosta ja joita siksi ei ohjattu kursseille näiden kautta. Teoriassa vuonna 2011 voimaan tullut kotoutumislaki edellyttää toimenpiteitä haavoittuviin ryhmiin kuuluvien (esimerkiksi iän, perhetilanteen, luku- ja kirjoitustaidottomuuden tai muun vastaavan syyn perusteella) syrjäytymisen ehkäisemiseksi (ks. Linderborg 2011, 26). Käytännössä kuitenkin palveluihin ohjautuminen on juuri näihin ryhmiin kuuluville vaikeaa esimerkiksi terveydentilan tai lastenhoitovelvoitteiden vuoksi, ja opetusryhmämme jäsenille kurssille tai heidän käyttämänsä termin mukaisesti ”kouluun” pääsy oli varsin harvinainen ja hieno asia.

Toisinaan opiskelijoiden työvoimahallinnon kautta saamat osoitukset tuntuivat heidän taitoihinsa nähden täysin ylimitoitetuilta. Syksyn alkuviikkoina eräs hyvin heikosti lukeva opiskelija näytti tunnin jälkeen opettajalle ja minulle kirjettä:

*Kertulla oli kirje: kutsu 15.5. järjestettävään Diakin kotitalouskoulun valintatilaisuuteen. Mukana todistus aikuislukion suoritetuista kursseista, mutta emme ymmärtäneet opettajan kanssa, mitä piti tehdä. Opettaja puhui Kertun miehen kanssa; ilmeisesti he odottavat tietoa peruutuspaikasta? K35S13*

Opiskelijalla oli se käsitys, että hänen pitäisi ryhtyä joihinkin toimiin kirjeen johdosta, mutta ei enempää hän kuin hänen kohtalaisesti suomea puhuva miehensääkään tiennyt varmasti, millaisiin. Tässä toistui johdannossa kuvaamani tilanne: opiskelija kutsuttiin valmentavalle kurssille kirjeellä, jota hän ei kyennyt lukemaan. Vaikutti siltä, että monet viranomaiset luottavat itse asiassa siihen, että ihmisten verkostoista löytyy tulkinta-apua (Maddox 2007). Basun ym. (2000) termein hahmotettuna Kerttu oli *proximate illiterate*, koska hänellä oli perheessään lukutaitoinen henkilö. Toisaalta tämä henkilö oli lukutaitoinen sellaisilla alueilla, joista ei tässä tilanteessa ollut hyötyä. Hän ei kyennyt tulkitsemaan virallisin termein laadittua kirjettä ja päättelemään, mihin toimenpiteisiin sen suhteen piti ryhtyä. Samalla myös Opettaja ja minä osoitauduimme puutteellisesti lukutaitoisiksi, koska emme myöskään osanneet päätellä oikeaa toimintatapaa. Street (1995) muistuttaa, että kouluja käyneiden keskiluokkaisten ihmisten keskuudessa on hyväksyttävää myöntää kyvyttömyytensä esimerkiksi erilaisten lomakkeiden täyttämiseen eikä tähän liity

vastaavaa stigmaa kuin lukutaidottomiksi määriteltyjen henkilöiden vaikeuksiin (mt.19).

### 6.3 Opintokortteja ja todistuksia

Opetusryhmien vakituinen käytäntö oli, että jokaiselle tulijalle annettiin A6-kokoiseksi taitettu paperi, jonka etukanteen kirjoitettiin oma nimi ja jonka sisäsivuilla olevaan taulukkoon opettaja merkitsi läsnäolon tunneilla. Opintokortit muodostivat eräänlaisen rituaalin: opettaja ja ennestään asiaa tuntevat opiskelijat selittivät ensikertalaiselle sen käytön, ja opiskelija kirjoitti nimensä. Tunnin jälkeen opiskelijat piirittivät opettajan ja odottivat läsnäolomerkintää, joka muodostui päivämäärästä ja opettajan allekirjoituksesta. Aluksi pienryhmämme opiskelijat hakivat merkinnän vakituiselta opettajalta, mutta joidenkin kertojen jälkeen tarjouduin varovasti kirjoittamaan jollekin merkinnän. Vähitellen opiskelijat alkoivat kelpuuttaa minut kirjoittamaan merkintöjä. Kuulin opettajilta, että joillekin kauempana asuville opiskelijoille oli myönnetty sosiaalitoimesta merkintöjen perusteella avustusta matkakorttiin, mikä osittain selitti kortin tärkeyttä. Osalle kuitenkin näytti olevan yksinkertaisesti tyydytyksen aihe katsoa, kuinka merkintöjä kertyi korttiin. Linderborg (2011, 60) on todennut, kuinka hänen vetämänsä iäkkäiden somalimiesten ryhmässä käyneille miehille matkakustannusten korvaaminen antoi miehille tunteen siitä, että heidän kotoutumispyrkimyksiinsä suhtauduttiin vakavasti.

Ensi kertaa tuleville oli myös olemassa taustaa selvittävä tulolomake, mutta sitä ei meidän pienryhmässämme juuri käytetty. Opettajan kanssa oli useita kertoja puhetta siitä, että voisin kerätä tiedot uusilta opiskelijoilta, mutta erilaisista syistä se jäi: joko opiskelija ei tullut seuraavalla kerralla tai meillä oli niin kiire, ettei lomakkeen täyttämiseen löytynyt aikaa.

Toinen opetuksen dokumentointitapa oli vihko, johon opetuskertojen aluksi opettaja keräsi läsnäolijoiden nimet. Eräs opettaja (usein tietty henkilö, joskus hänen poissa ollessaan toinen opettaja) kiersi vihon kanssa opiskelijan luota toisen luo ja keräsi nimet. Kiinnitin useita kertoja huomiota siihen, että monet kirjoittivat nimensä eri kerroilla eri tavoin: esimerkiksi nimen loppuvokaali oli milloin a, milloin o. Jos nimen kirjoittamisen on alun perin oppinut toisilla kirjainmerkeillä, sen translitterointi latinalaiseen kirjoitusasuun saattaa vaihdella eikä loppuvokaali aina tunnu olennaiselta.

Opetusryhmässä oli tapana antaa todistukset säännöllisesti käyneille opiskelijoille lukukauden



lopussa.

*Mervi sai todistuksen ja oli tosi iloinen! K82S46*

Todistuksella ei ole erityistä käytännön merkitystä, koska kyseessä ei ole varsinainen tietyn taitotason takaava kurssi. Se oli monelle opiskelijalle kuitenkin tärkeä asia. Todistuksen saaminen oli koululaisten vanhemmille tuttu asia, ja eräs opiskelija kertoi ylpeänä näyttävänsä nyt omaa todistustaan lapsille. Myös Linderborg (2011, 60) havaitsi todistusten olevan joillekin hänen ryhmäänsä osallistuneille miehille erittäin merkityksellinen, koska se oli ainoa kirjallinen dokumentti heidän yrityksistään hankkia suomen kielen osaamista.

Joillekin edistyneempien ryhmien opiskelijoille kurssi oli selvästi myös tapa pitää yllä tai parantaa suomen kielen taitoa opiskelupaikkaa odotellessa. Puhuimme pienryhmässä jonkin verran siitä, millä muilla tavoin kieltä ja lukutaitoa voisi edistää. Eräs opiskelija kertoi katsovansa lastensa läksyjen tekoa ja yrittävänsä oppia niistä. Selitimme Pikku Kakkosen merkitystä suomalaiskodeissa ja ehdotimme opiskelijoille sen katsomista yhdessä lasten kanssa. Monet edistyneemmistä lukivat säännöllisesti ilmaisjakelulehti Metroa. Pienten lasten äidit olivat selvillä leikkipuistotarjonnasta mutta kertoivat, ettei puistossa puhuta suomalaisten kanssa. Omasta puolestani yritin lohduttaa heitä sillä, etteivät suomalaiset puhu myöskään toisten suomalaisten kanssa puistoissa, elleivät tunne toisiaan ennestään. (Ks. myös Tiilikainen 2003, 163.)

Kaiken kaikkiaan suomalaisten arki ja kulttuuri olivat myös pitkään maassa olleille varsin tuntemattomia. Linderborgin (2011, 59) mukaan työn puuttuminen vaikeuttaa kontaktien ja verkostojen luomisen lisäksi myös kielitaitoa edistäviä harjoitustilanteita. Myös hänen ryhmänsä somalimiehillä oli kontakteja lähinnä omiin maanmiehiinsä ja muihin maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin (mts.). Samalla naapurustoon kiinnittyvä yhteisöllisyys (Saastamoinen 2009, 43; Roivainen 2016, 66) jäi varsin heikoksi: opiskelijat vierailivat kyllä eri puolilla kaupunkia asuvien sukulaisten ja ystävien luona, mutta mahdollisuuksia omalla asuinalueella tutustumiseen ei juuri ollut. Toisaalta voidaan kysyä, eikö tämä päde myös suomalaissyntyiseen väestöön. Toisaalta esimerkiksi Saastamoinen (2009, 43) huomauttaa, että heikko paikkasidos voi merkitä irrallisuuden, juurettomuuden ja ulkopuolisen kokemusta.

Opettajat pyrkivät kannustamaan opiskelijoita esimerkeillä maahanmuuttajien saavutuksista. Esimerkiksi Vuoden pakolaisnaisen valinta noteerattiin alkuvirityksessä, ja samalla puhuttiin myös

aiempien vuosien valinnoista. Eräällä kerralla tunnin alustuksen piti kaksi nuorta miestä, jotka olivat aiemmin opiskelleet samassa opetusryhmässä. Molemmat olivat edenneet kursseille ja päässeet opiskelemaan ammattiin, ja he tulivat kannustamaan paikalla olevia esimerkillään. Suhtautuminen heihin oli innostunut. Tilanne muistutti minua aiemmin lukemastani kohdasta teoksessa *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa* (Sennett 2004), jossa lähiön asukastilaan tulee elämässään edenneitä entisiä asukkaita kertomaan menestyksestään työelämässä. Pyrkimyksenä on antaa alueen nuorille kuva siitä, että heillä on mahdollisuus samaan, ja myös oman opetusryhmämme järjestelyllä oli sama tarkoitus. Sennetin kuvaamassa tilanteessa vain kyse oli asuinalueen entisistä asukkaista ja paikallisuuteen perustuvasta yhteisöllisyydestä (Saastamoinen 2009, 43), kun taas meidän tapauksessamme yhteisöllisyys perustui eräänlaiseen jaettuun kokemukseen maahanmuuttajuudesta. Vierailevat nuoret miehet eivät käsittäkseni edustaneet kenenkään läsnä olevan opiskelijan lähtömaata, joten yhteinen kosketuspinta oli nimenomaan tämä ei-suomalaisuus. Vastaanotosta päätellen vierailu myös innosti ja ilahdutti opiskelijoita.

Vaikka teknisen lukutaidon kehittyminen oli paljon hitaampaa kuin olin aluksi kuvitellut, siinä kuitenkin tapahtui useimpien opiskelijoiden kohdalla lukuvuoden aikana edistystä. Kurssilla näyttäisi olleen opiskelijoille merkitystä myös siksi, että he saivat niin kannustamisen (*”sinä osaat”*) kuin konkreettisten merkkien (opintokortti, todistus, matka-avustus) kautta vahvistuksen sille, että heidän pyrkimyksensä parantaa luku- ja kielitaitoaan otetaan vakavasti (Linderborg 2011, 60). Näin siis yhteisön antama tuki näkyi opiskelijoiden motivaatiossa (Barton ym. 2007, 109). Seuraavassa luvussa kuvaan muita ryhmätoiminnan yhteisöllisiä elementtejä, jotka nähdäkseni osaltaan olivat vähintään yhtä merkityksellisiä ryhmän toiminnalle kuin varsinainen teknisen lukutaidon karttuminen.

Tutkimuspäiväkirjoistani löytyy kuvauksia paitsi opiskelijoiden teknisestä lukutaidosta myös heidän keskinäisistä suhteistaan, opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöstä ja sellaisesta asioiden selvittelystä, jolla ei ole mitään tekemistä luku- ja kirjoitusharjoitusten kanssa. Nämä kuvaukset alkoivat vuoden mittaan kuitenkin näyttää minusta hyvin olennaiselta osalta tutkimukseni kenttää. Olin lähtenyt hakemaan tarinoita yksittäisten opiskelijoiden edistymisestä, mutta loppujen lopuksi tuntikuvaukset kertoivat aivan muusta: perheistä, ruoasta, vaatteista ja bussireiteistä. Kaikki keskustelut olivat perusteltuja kielen oppimisen näkökulmasta, mutta aloin nähdä niissä myös hyvin olennaisen osan toiminnan merkitystä. Ryhmään tultiin viihtymään, juttelemaan, saamaan neuvoja käytännön asioihin ja ehkä myös saamaan taukoa kotiarjesta (Linderborg 2011, 53). Lukutaidon omaksumisen seuraaminen irrallaan sosiaalisesta puolesta alkoi näyttää mahdottomalta, ja ajatus lukutaidosta sosiaalisena taitona sai konkreettisia ilmauksia (Barton ym. 2007, 14; Street 1995; Barton ja Hamilton 1998). Monesti tuntui siltä, että uusia asioita opittaessa yksittäiset opiskelijat eivät niitä osanneet, vaan ne omaksui nimenomaan ryhmä. Seuraavassa kuvaan niitä ryhmän toimintaan liittyviä yhteisöllisiä piirteitä, joihin lukuvuoden aikana kiinnitin huomiota.

### 7.1 Virkakirjeitä ja pullareseptejä

Olen nimennyt erään toistuvasti päiväkirjoissani esiintyvän ilmiön *yhdessä selvittämiseksi*. Kyse oli usein tilanteista, joissa opiskelijat pyysivät apua käytännön asioihin: selitimme papereiden merkitystä, matkareittejä ja suomalaisia käytäntöjä.

*Kerttu pyysi jäämään, halusi varmistaa, mitä olivat lompakossa olevat käyntikortit. Löytyi parin matkatoimiston, Itiksen Ruohonjuuren, jotain kanta-asiakaskortteja. Halusi käyntikorttini.*

*K36S14*

Minulle ei tilanteessa selvinnyt, miksi opiskelija oli ottanut kaikki nämä kortit ja painoiko hän erikseen muistiin selitykseni. Vai oliko kyse vain keskustelunavauksesta, ehkä hän halusi jutella? Barton ja Hamilton (1998, 257) puhuvat arkipäivän teksteistä (*texts of everyday life*) tarkoittaen niitä monenlaisia lappuja, kortteja ja listoja, joiden avulla ihmiset jäsentävät arkipäiväänsä. Ne

voivat olla muistilappuja, osoitekirjoja, päiväkirjoja tai sosiaaliseen osallistumiseen liittyviä yhdistysten pöytäkirjoja ja tiedotteita. Luen käyntikortit samaan luokkaan näiden kanssa: käyntikortin tarkoituksena on säilyttää tieto sijainnista, puhelinnumerosta tai nimestä ja toimia siten kirjallisena muistitukena. Käyntikortti on myös selvästi sosiaaliseen tarkoitukseen laadittu (mt. 8), sillä sen teettäjän tarkoituksena on kortin jakaminen, erityisesti kaupallisten korttien tapauksessa mahdollisimman laajalle. Sähköisen tiedonvälityksen leviämisen myötä käyntikorteista on ehkä tulossa vanhanaikaisia, mutta niitä on edelleen jaossa monissa liikkeissä ja ravintoloissa, ja myös viranomaistahoilla teetetään edelleen kortteja. Oli kiinnostavaa huomata, että tällaisia kortteja kantaa mukanaan myös ainakin näennäisesti lukutaidoton henkilö.

Toinen toistuvasti selviteltävä asia olivat aukioloajat ja koulujen loma-ajat. Koulujen viestintä koteihin tapahtuu Helsingissä paljolti sähköisessä Wilma-järjestelmässä, jonka käyttö on lukutaidottomana vaikeaa. Kyseisen lukuvuoden aikana istuin työn puolesta koululla neuvotteluissa, joissa alakoulun opettaja selitti luku- ja kirjoitustaidottomalle äidille koulun käytäntöjä tulkin välityksellä samoin kuin päiväkodin tulkatuissa varhaiskasvatuskeskusteluissa. Niissä tuli ilmi, että vanhempien ja päiväkodin viestintä vielä onnistui jollain tavalla, koska henkilökunta tapasi vanhemmat näiden tuodessa ja hakiessa lapsia ja saattoi yrittää selittää asioita. Sen sijaan koulun suhteen tilanne oli hankalampi. Opettajat toimittivat usein lasten mukana vanhemmille joko suullisia tai reissuvihkoon kirjoitettuja viestejä, mutta niiden perilletulo ja ymmärtäminen oli epävarmaa. Omassa opetusryhmässämme koululaisten vanhemmat olivat ennen joululomia hämmentyneitä siitä, milloin koulu on auki ja milloin kiinni.

*Paljon puhetta ja naurua; yritimme opettajan kanssa selittää joulua. Tunnin lopuksi näytin kalenterista, milloin koulua alkaa ja loppuu ja kirjoitin Mervin paperille, milloin kauppa on kiinni. (..) Selitin myös Lotalle, milloin lasten koulussa on loma. K51S26*

Oma juttunsa oli papereiden selvittely: kurssihakemusten, isännöitsijätoimiston muuttoilmoituksen ja opetusviraston kirjeen:

*Lotta oli saanut postissa ilmoituksen, että pojalle on myönnetty koulutaksipalvelu tästä päivästä alkaen. Kirje oli huippuesimerkki byrokratiakielestä ja se oli postitettu hiihtolomalla, jolloin [lapsen] ope ei voinut auttaa. Pisteet opetusvirastolle. K61S33*

Arvostukseni selkokieltä kohtaan kasvoi vuoden mittaan suuresti. Linderborg (2011, 65)

huomauttaa, että sosiaali- ja terveystalvissa vallalla olevan käsityksen mukaan tietyn kirjeen tai päätöksen postittamisen jälkeen vastuu sen sisältämästä informaatiosta siirtyy asiakkaalle. Hänen havainnoistaan käy ilmi, että tämä asenne yhdistettynä lähettäjän- ja vastaanottajatahojen väliseen kieliongelmaan voi aiheuttaa tahattomia hankaluuksia sinänsä hyvää tarkoittavillekin hankkeille.

Lukuvuoden alussa selvittely oli yksisuuntaista: opiskelija näytti tunnin jälkeen kirjettä, ja me selitimme sisällön. Vuoden mittaan kuitenkin osaaminen lisääntyi ja muutimme selvittelyjä ryhmän yhteisiksi. Selvittelyjen yhteydessä minulle syntyi myös kuva naisista, jotka kieli- ja lukutaidon puutteista huolimatta toimivat aktiivisesti monilla elämäalueilla: huoltajina, naapureina ja kuluttajina huolimatta siitä, että yhteisen kielen puuttuminen ja kirjallisen kommunikoinnin hankaluus vaikeuttivat kiinnittymistä oman asuinalueen yhteisöihin (vrt. Saastamoinen 2009, 43). Linderborg (2011, 60; 65) kiinnitti huomiota samantapaisiin tilanteisiin ja myös siihen, että ryhmässä ilmeni miesten välistä oma-aputoimintaa. Tämän tulkitsin Schumanin (1983, 69) tarkoittamaksi yhteistyönä toteutuvaksi lukutaidoksi, jossa jokainen osallistuja täydentää oman tietonsa perusteella yhteistä lukemista ja kirjoittamista.

*Reetalle tuli puhelu Maskusta, josta hän on ostanut sohvan. Sohva on musta, koska valkoinen huono lasten takia. Reetta halusi punaista, lapset eivät, koska matto on jo punainen. Puhelun jälkeen tuli varmistustekstari, jota hän ei aluksi halunnut avata, koska "ei osaa lukea". Opettajan rohkaisemana hän avasi viestin, ja selitimme sen. K78S44*

Sohvan hankkinut opiskelija oli kesken vuoden ryhmäämme tullut nainen, joka puhui suomea jonkin verran mutta ei ollut käynyt kotimaassaan lainkaan koulua. Hän kuitenkin teki kertomansa mukaan aktiivisesti erilaisia asioita ja liikkui varsin laajalla alueella, kuten monet muutkin ryhmän opiskelijoista. Monet tulivat toiselta asuinalueelta melko monimutkaisten liikenneyhteyksien päästä ja myös vierailivat kertomansa mukaan ystävien tai sukulaisten luona eri puolilla kaupunkia (vrt. Linderborg 2011, 58). Stereotypia eristäytynyttä elämää viettävistä passiivisista naisista ei vastannut käsitystä, jonka heidän arjestaan sain. Tiilikainen (2003, 178) muistuttaa myös siitä, että monet Suomessa asuvat somalinaiset ovat alkaneet hakeutua tiiviimmin kodin piiriin vasta Suomeen muutettuaan, koska heillä ei ole mahdollisuutta toimia samalla tavoin verkostonsa parissa tai jatkaa aiempaa työtään tai opintojaan.

Eräs minussa lämpimiä muistoja herättävä, toistuva keskustelunaihe oli pulla. Opetustilan kahviossa leivottiin lähes aina opetuskertojen aikana pullaa, ja luokkaan leviävän tuoksun avulla sain

havainnollistettua monia uusia sanoja, kuten pulla, leipoa, haistaa jne.

Pulla herätti myös kiinnostusta:

*Tunnin jälkeen Eira kysyi, miten leivotaan pullaa. Kirjoitin & selitin reseptin englanniksi, tuleekohan siitä mitään? Saattoi mennä pieleen. K68S35*

Tilanne muistutti minua Bartonin ja Hamiltonin (1998, 8) resepteihin liittyvistä havainnoista. He esittivät reseptin esimerkkinä sosiaalisesta tekstistä: sen on kirjoittanut paperille joku tiettyä henkilöä varten. Tämä henkilö hyödyntää sitä mutta käyttää samalla myös aiempaa tietämystään ruoanlaitosta, aineksista ja välineistä ja saattaa lisätä omia parannuksiaan. Oma reseptini oli yhdistelmä jauhopussien kyljestä luetusta ja lapsuudenkodissa opitusta muistinvaraisesti koottuna ja englanniksi käännettynä. Kysyin myöhemmin reseptiä pyytäneeltä opiskelijalta tuloksista; hän sanoi pullan olleen hyvää. Barton ja Hamilton (mts.) kuvaavat tällaisia kiertäviä, muistinvaraisesti ja kokemuspohjaisesti täydentyviä reseptejä nimellä *cooking literacy*.

Viimeisellä tunnilla ennen joulua opettajat tarjosivat piparkakkuja, ja juttelimme niiden leipomisesta. Pari opiskelijaa kertoi, että heidän lapsensa olivat leiponeet piparkakkuja. Olin syksyn alussa kuullut Opettajalta, että jotkut opiskelijat kieltäytyivät ilmeisesti uskonnollisista syistä kirjoittamasta jouluun liittyviä sanoja, mutta tällaisia havaintoja en itse tehnyt. Huttunen (2005, 133) huomauttaa, että kulttuuri ja etnisyys ovat historiallisia ja muuttuvia, ihmisten sosiaalisissa suhteissa ja käytännöissä muodostuvia ja kulttuurissa oleelliseksi ymmärretty puolestaan kiistanalaista ja muuttuvaa (mt. 134). Meidän opetusryhmällemme jouluun kytkeytyvät sanat eivät olleet ainakaan opetustilanteen kontekstissa erityisen ongelmallisia. Huttunen ym. (2005, 27) huomauttavat, että kulttuurin ymmärtäminen muuttumattomaksi, normien sitomaksi ja eheäksi systeemiksi saa monikulttuurisen yhteiskunnan näyttämään toisistaan täysin erillisten kulttuurien mosaiikilta ja samalla väistämättömästi erilaisten törmäysten, väärinymmärrysten ja yhteenottojen näyttämöltä. Tässä kohtaa oletettua törmäystä ei kuitenkaan tullut vaan läsnäolijat olivat valmiita ottamaan avoimesti selvää erilaisista tottumuksista.

## **7.2 Vertaistukea ja vauvamahoja**

Opiskelijoiden keskinäinen tuki, huumori ja avunanto näkyvät toistuvasti tutkimuspäiväkirjoissani.

Linderborg (2011, 52; 62) kuvaa samanlaista yhteistä vitsailua ja positiivisuutta, johon itsekin kiinnitin huomiota. Opiskelijoiden keskinäinen tuki ilmeni muun muassa niin, että he lainailivat toisiltaan kyniä ja tulkkasivat sanoja omalle äidinkielelleen. He myös autoivat selittämisessä ja antoivat mallia kirjaimiin (Schuman 1983, 69). Tuki näkyi myös fyysisenä huomioimisena: myöhemmin tulleille raivattiin tilaa pöydän äärestä, ja varattiin paikkoja alkuvirityksen ajaksi. Opiskelijat myös huolehtivat siitä, että toiset saivat lukea vuorollaan. Jotkut opiskelijat pitivät välillä toisiaan kädestä. Keskusteluissa kävi ilmi, että osa opiskelijoista vieraili toistensa luona ja oli selvästi ystävystynyt keskenään. Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus näkyi ryhmän yhteenkuuluvuuden vahvistumisena (Roivainen ja Ranta-Tyrkkö 2016, 7).

Keväällä havaitsin erään opiskelijan olevan melko pitkällä raskaana. Raskaudesta kysyminen on usein herkkä aihe, mutta uskaltauduin puhumaan nähtyäni opiskelijan sivelevän vatsaansa. Hän vahvisti, että oli saamassa vauvan. Joitakin viikkoja myöhemmin mahan kasvettua jo melko suureksi huomasimme toisen opiskelijan kanssa, että raskaana oleva opiskelija istui hankalasti pöydän kulman kohdalla eikä mahan takia päässyt lähelle pöytää. Toinen opiskelija järjesti muutamalla sanalla pöydän ääressä istujat uudelleen niin, että raskaana oleva opiskelija pääsi paremmalle paikalle. Laskettu aika ja vanhempien lasten lukumäärä eivät koskaan selvinneet Opettajalle ja minulle, vaikka kysyimme niitä. Opiskelija kertoi meille lukuja, mutta emme ymmärtäneet, tarkoittiko aika meneillään olevaa raskaudesta vai lasketun ajan päivämäärää ja oliko lapsia ennestään kaksi vai viisi.

Kaikilla ryhmän naisilla oli lapsia, ja kurssin aikana esiin nousseista sanoista raskaus oli selvästi tuttu. Tiilikainen (2003, 174) toteaa somalinaisten ja -miesten välisen työnjaon muuttumista kuvatessaan, että monet somalimiehet ovat alkaneet tulla mukaan myös synnytyssaleihin, mikä olisi Somaliassa ollut ennen kuulumatonta. Puhuimme joskus siitä, miten opiskelijat ymmärsivät lääkärin antamia ohjeita. Osa kertoi miehen tulevan mukaan lääkäriin, mahdollisesti myös auttamaan asioiden selvittelyssä. Kukaan ei maininnut käyttäneensä tulkkia. Muuten terveysasioita näyttivät hoitavan paljolti äidit. Tiilikainen (mt. 91) onkin todennut somalinaisten osalta, että nämä ovat suomalaisten naisten tavoin perheensä terveystoimijoita.

Opiskelijoiden tekninen luku- ja kirjoitustaito, ryhmän käytännöt ja vertaistuki muodostivat pienryhmämme sisäisen todellisuuden. Kuitenkin jo edellä kirjoittamani joukkoon on tihkunut ryhmän ulkopuolisen todellisuuden elementtejä: lapsiperhearkea, jatkosuunnitelmia ja ostoksia. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoita yhdistävä sukupuoli oli monissa tilanteissa keskeinen jaetun

todellisuuden lähde. Tutkimuspäiväkirjoissa opiskelijoiden arki näkyy niissä puitteissa, jotka se heidän oppimiselleen asettaa toisaalta vireydentilan, toisaalta pohjatietojen ja tiedontarpeen määrittäjänä (Barton ym. 2007, 119). Keskeisiä arkeen liittyviä tekijöitä näyttävät olevan terveyteen, hygieniaan ja perheeseen liittyvät asiat, jotka osin kietoutuvat yhteen.

### 7.3 Väsymystä ja hammaspesuja

Päiväkirjassani kerrotaan paljon väsymyksestä. Väsyneitä ovat opiskelija tunnin alussa ja lopulla ja itsekin huomaan kirjoittaneeni omasta väsymyksestäni. Ryhmän monilapsisten perheen äidit eivät aina saaneet nukuttua lasten sairauden vuoksi. Tiilikainen (2003, 203) kuvaa tavanneensa Suomessa asuvien somalinaisten parissa tekemänsä kenttätyön aikana usein väsyneitä naisia. Hänen mukaansa somalikulttuurissa ihanteellinen nainen on väsymätön ja vahva, ja myös vanhempien sukupolvien on vaikea ymmärtää nuorten väsymystä arkea helpottavien koneiden äärellä. Toisaalta hänen tutkimansa naiset pystyivät jakamaan väsymyksen kokemuksiaan ystävien kanssa. Vaikka ryhmän kaikki naiset eivät olleetkaan somaleja, keskustelu sinänsä on tuttua myös suomalaisilta mielipide- ja keskustelupalstoilta. Ei siis tunnu kaukaa haetulta ajatella, että myös ryhmän muista maista kotoisin olevat naiset saattoivat jakaa saman kokemuksen. Ainakin väsymyksen jakaminen oli ryhmässä hyväksyttyä. Tiilikaisen (mts.) havaintojen perusteella väsymys liittyi somalinaisten keskuudessa nimenomaan äitinä olemiseen: valvomiseen ja koko ajan lasten kanssa olemiseen. Samoin hän totesi naisiin kohdistuneiden ristiriitaisten odotusten aiheuttavan väsymystä (mt. 204). Naisten odotetaan opiskelevan ja osallistuvan kodin ulkopuoliseen elämään, mutta konkreettista apua naisen rooliin liitettyjen tehtävien jakamiseen ei ole tarjolla. Myös Barton ym. (2007, 130) ovat todenneet tärkeäksi sen, että opiskelijoiden arkielämässään kohtaamat monenlaiset vaatimukset otetaan huomioon heidän opintojensa etenemistä arvioitaessa.

Omassa opetusryhmässäni nousi esiin myös terveysongelmia: kipeä selkä ja yleinen kipeys, lasten ihottumat ja hammaslääkärit. Tiilikaisen tutkimuksessa nousi esiin, että monille somalaisille päänsärystä puhuminen voi olla hyväksytympää kuin väsymyksen valittaminen (2010, 203). Yhden opiskelijan kohdalla jäin miettimään, millaisesta kipeydestä oli kyse:

*Annikki kävi: hän on saanut hädän, koska asunto on liian iso. En itse kuullut, mutta Mervi selitti. Annikki asuu toisella naisella, missä on ahdasta. On vaikeaa: "vanha, iso lapsi, kipeä pää". Kipeä pää liittyi myös väliaikaisasunnon ahtauteen, en tiedä onko kyse somaattisesta vai*



Tiilikainen (2003, 198; 261) kertoo myös joidenkin somalinaisten kokevan tullessa kipeiksi juuri Suomessa johtuen ilmastosta ja mahdollisesti myös traumatisoitumisesta.

Väsytys liittyi myös ihmissuhteisiin. Erään kerran puhuimme perhesuhteista ja eräs opiskelija kertoi miehensä kuolleen sodassa. Toinen opiskelija arveli, ettei leski enää ota uutta miestä ja ryhmän vanhin nainen totesi lakonisesti: *"Nyt saa nukkua."*K52s27

Tuntien lopulla opiskelun uuvuttavuus oli välillä lähes käsin kosketeltavaa. Usein ryhmän keskittyminen herpaantui, ja meidän pienryhmämme opiskelijat olivat valmiita lopettamaan aiemmin kuin ne, jotka olivat edistyneet pidemmälle. Opettajalla oli tapana kysyä, *"Oletko väsynyt"*, tunnustellakseen, kannattiko opetusta vielä jatkaa. Erään erityisen hyväntuulisen tunnin jälkeen muuan opiskelija vastasi kysymykseen: *"En ole väsynyt, olen iloinen! Opettaja on hyvä!"*K44S23

Alkuvirityksissä sivuttiin toisinaan terveyteen, hygieniaan ja liikuntaan liittyviä asioita. Niiden hieman valistava sävy toi välillä esiin opiskelijoiden toisen tiedon. Esimerkiksi hammaspesusta puhuttaessa eräs opiskelija kertoi, että hampaat tulee pestä viidesti päivässä eli aina ennen rukouksia. Alkuvirityksessä oli kerrottu kahdesta pesusta päivässä nähdäkseni olettaen, ettei tämä aina toteudu. Lukuvuoden aikana sanomalehdessä oli myös laajahko artikkeli siitä, etteivät somalaiset liiku tarpeeksi ja että heillä on usein paino-ongelmia. Asia otettiin esiin sekä alkuvirityksessä että pienryhmässämme, ja puhuimme sen pohjalta opiskelijoiden ja heidän perheensä liikuntatottumuksista. Lapset uivat ja luistelivat, mutta äitejä hirvitti ajatus luistelemisesta ja hiihtämisestä. He sanoivat pelkäävänsä kaatumista (ks. Tiilikainen 2003, 199), ja ylipäänsä ajan etsiminen omiin harrastuksiin ei vaikuttanut kovin yleiseltä. Tiilikainen (2003, 124) kuvaa somalinaisten osalta sitä, kuinka ulos menemistä pelkän lasten ulkoiluttamisen tai leikkipuistoon menemisen vuoksi ei useinkaan pidetä yhtä tärkeänä kuin kotiaskareiden hoitamista. Erityisesti talvella ulos meneminen ei houkuttele. Ryhmämme opiskelijat kuitenkin kertoivat käyvänsä lastensa kanssa leikkipuistossa. Isommat lapset myös pelasivat jalkapalloa. Eräs opiskelija toivoi oppivansa uimaan. Käynnissä olleita olympialaisia ei ollut seurannut kukaan muu kuin Opettaja, en minäkään. Puhuimme portaiden kävelemisestä ja hyötyliikunnasta. En tiedä, oliko keskustelulla merkitystä opiskelijoiden liikuntatottumuksille, mutta onko valistuksella usein vaikutusta (Robinson-Pant 2001)? Toisenlaisissa opetusryhmissä aiheeseen olisi voinut nivota käynnin

uimahallissa tai vaikkapa yhteisen kävelyn. Tässä ryhmässä kuitenkin opetus pysyi luokkatilan seinien sisäpuolella, eikä aiheesta ei minun aikanani käyty keskusteluita. Keskusteluaiheena liikunta oli kuitenkin ehkä enemmän opettajien kuin opiskelijoiden kokemusmaailmaa sivuava, ja yhteisen kohtaamispuolelta löytäminen oli sen parissa selvästi vaikeampaa kuin esimerkiksi perhesuhteista puhuttaessa.

#### **7.4 Koululaisia ja kalaruokia**

Perhe ja lapset olivat puheena usein. Perhesuhteet oli oppikirjan ensimmäisiä aiheita ja siirtyi harjoituskeskusteluihin. Muutenkin opiskelijoiden kysymykset liittyivät usein lasten tilanteisiin, koulukäytäntöihin ja talvihaalareihin. Toisinaan perheestä puhuminen tuntui minusta vaikealta: osalla opiskelijoista perhesuhteisiin liittyi surua ja kaipausta. Kotimaahan oli jäänyt sukulaisia, perheenjäseniä oli kuollut, ja perhesuhteisiin liittyi myös monenlaisia huolenaiheita. Jäin miettimään oppikirjojen reipasta tapaa esitellä ydinperhettä ja sitä, kuinka sen luoma kuva ei vastaa monien suomalaislastenkaan todellisuutta. Kuten Tiilikaisen (2010, 156) seuraamalla somalinaisillakin, myös oman ryhmämme useimmat opiskelijat olivat jollakin tapaa olleet kosketuksissa sotaan ja menetyksiin Somaliassa, Afganistanissa tai Tšetšeniassa.

Toisaalta lapsista käytiin paljon myös iloisia keskusteluita. Opiskelijat kysyivät opettajien (myös minun) perhetilanteesta ja näyttivät lasten valokuvia. Pari opiskelijaa pyysi Opettajan ja minut katsomaan lapsiaan tunnin jälkeen toiseen tilaan, johon oli järjestetty tuntien ajaksi hoito pienille lapsille. Lapsiin liittyvä puhe oli lämmintä: kun kävimme läpi oppikirjan Aistit ja tunteet - kappaleen, opiskelijoiden vastaus kysymykseen ”*Ketä sinä rakastat?*” oli useimmiten ”*lasta*”. Lapsiin liittyi toisaalta myös huolenaiheita: lasten kasvatusta ja koulunkäynnin tukeminen tuntui vaikealta. Tiilikainen (2003, 181) kuvaa, kuinka Somaliassa kaikkien yhteinen kasvatustavoite jää Suomessa vain vanhemmille ja kuinka vanhempien auktoriteetti on liukunut viranomaisille (ks. myös Linderborg 2011, 70). Suomalaisten lasten tapaan puhua vanhemmilleen koettiin meidänkin ryhmässämme toisinaan vieraaksi. Eräs ryhmän naisista totesi tiukasti, ettei Somaliassa lapsi voi sanoa äitiä hulluksi.

Myös miehistä puhuttiin. Eräs opiskelija kertoi miehensä tekevän paljon kotitöitä ja olevan työttömänä. Tiilikainen (2003, 174; ks. myös Linderborg 2011, 54; 68) muistuttaa, että vaikka perinteinen naisten ja miesten välinen työnjako on somaliperheissä vielä yleinen, miehet ovat

alkaneet osallistua aiempaa enemmän kotitöihin. Ainakin kyseinen opiskelija kuvasi kodin työnjakoa varsin tasapuoliseksi. Miehistä myös vitsailtiin:

*Outi hyräili ja toiset nauroivat, Lotta sanoi: "Opettaja, Outi mustika, tanssii, yksi mies." tms.  
K51S26*

Omat yritykseni kirjoittaa oikein somalinkielisiä sanoja menivät pääosin väärin kuten tässäkin tapauksessa (oikea sana olisi muusig), mutta joka tapauksessa miesten ja naisten suhteisiin liittyi selvästi huumoria ja kiusoittelua (ks. Linderborg 2011, 52).

Kotiarjesta puhuttiin myös asumiseen liittyvissä asioissa. Kirjan kappaleissa harjoiteltiin huoneisiin ja taloon liittyvää sanastoa. Asuminen oli joillain monilapsisilla perheillä ahdasta. Tiilikainen (2003, 164) kertoo kerrostaloasumisen poikkeavan suuresti siitä, miten somalinaiset ovat aiemmin tottuneet asumaan: omakotitalon tapaisessa asumuksessa, johon usein kuuluu suuri, muurien ympäröimä piha. En osaa sanoa, pätkö tämä ryhmän somalialaisiin tai muista maista kotoisin oleviin naisiin. Opetusryhmämme kaikki naiset asuivat Suomessa kerrostalossa, ja huoneisiin liittyvä sanasto oli varsin tuttua. Ensimmäisellä kerralla sanastoa käsiteltäessä kukaan ei muistanut, mikä huoneista on vessa, mutta Opettajan selitettyä sen olevan pissaamista varten huone löytyi ja asia nauratti niin kuin vessasanasto yleensäkin. Kerrattaessa kaikki muistivat heti oikean sanan. Kaiken kaikkiaan sanat jäivät ymmärrettävästi paremmin mieleen, kun niihin liittyi jokin huvittava tai tunnepitoinen episodi. Monesti näissä tilanteissa kuten aiemmin kuvaamassani tanssikohtauksessakin sanoilla sinänsä ei ollut merkitystä, vaan huumori oli ymmärrettävää ilman niitäkin kuten myös Linderborg (2011, 52) on todennut.

Koteihin liittyi myös yhteisen selvittelyn tilanteita, kuten kerran selvitellessämme yhdessä erään opiskelijan postissa saamaa ilmoitusta isännöitsijätoimiston muutosta. Toinen opiskelija taas kertoi asuntonsa olevan niin kylmä, että lapset palelevat, ja mietimme yhdessä, mitä asialle voisi tehdä. Opiskelija koki vaikeaksi soittaa huoltoyhtiöön; sovimme lopulta, että hän pyytää suomea puhuvaa tuttavaansa auttamaan asiassa.

Arkeen liittyivät myös oppikirjan innoittamana käydyt keskustelut lempiruoista: riisistä, lihasta, kalasta ja perunasta sekä tietenkin pullasta, josta puhuttiin usein, kuten aiemmin kuvasin. Oppikirjan kuvissa ja niihin liittyvissä sanastoissa oli pääosin suomalaiseseen ruokakulttuuriin kuuluvia ruokia ja välineitä, mutta keskustelimme laajemminkin opiskelijoiden ja heidän perheensä

ruokamieltymyksistä. Erilaiset mausteet kuten pippuri, curry ja kardemumma olivat tuttuja sanoja. Kuten Tiilikaisen (2010, 146) tutkimuksessakin, myös opetusryhmämme naiset laittoivat ruokaa joka päivä ja tunsivat ruoka-aineiden nimiä myös suomeksi. Harjoituksena kävimme myös edistyneempien opiskelijoiden kanssa läpi tilannetta, jossa heidän piti kirjoittaa kalakeittoon tarvittavat ainesosat. Laura Huttunen (2002, 68) toteaa maahanmuuttajien omaelämäkertoja käsittelevässä tutkimuksessaan ruoan olevan toistuva tuttua ja vierasta erottava teema. Hänen mukaansa syöminen on toisaalta välitön ruumiillinen, toisaalta symbolisia ulottuvuuksia saava toiminto (mts.).

Oppikirjassa kuvatut hedelmät herättivät opiskelijoissa selvästi positiivisia tunteita: kaikki olivat kotimaasta tuttuja, ja niiden nimet olivat myös hyvin hallinnassa. Suomalaisia marjoja opiskelijat tunsivat myös ja pitivät niistä. Kaiken kaikkiaan ruokakeskustelut olivat opiskelijoille mieluisia. Oppikirjan etnosentrisyys monia tapoja ja ruokia kuvattaessa (Street 1995, 44) hämmästytti minua kuitenkin jonkin verran, koska kyseessä oli nimenomaan maahanmuuttajille tarkoitettu kirja. Opiskelijoille tuttuun ruokakulttuuriin kytkeytyvä sanasto näytti olevan kiinnostavampaa ja myös helpompaa muistaa.

Osittain maahanmuuttajille suunnattua opetusmateriaalia leimaakin minusta ylikorostunut pyrkimys tutustuttaa kaikissa tilanteissa eräänlaiseen yleiseksi suomalaisuudeksi miellettyyn ruoka-, tapa- ja toimintakulttuuriin silloinkin, kun tämä ei olisi välttämätöntä. Vaikka tarkoituksena olisikin helpottaa kotoutumista kertomalla Suomessa tavallisista ilmiöistä, tavallisuus ei ole suinkaan itsestäänselvää. Suomalainen kulttuuri on yhtä lailla historiallista ja muuttuvaa (Huttunen 2005, 133) kuin muutkin kulttuurit. Huttunen ym. (2005, 29) muistuttavat, että kulttuurit eivät myöskään ole selvärajaisia yksikköjä, vaan myös suomalainen kulttuuri on ymmärrettävä erilaisten ja myös ylirajaisten kulttuuristen vaikutteiden yhdistelmäksi. Jos suomalaisuudesta rakennetaan näennäisen yhtenäinen käsitys, on helpompi maahanmuuttajista puhuttaessa korostaa eroja, poikkeamia tästä tyypillisenä pidetystä. Kuitenkaan erot tutun ja vieraan välillä eivät määrity neutraalisti ja tasa-arvoisesti, vaan maahanmuuttajan kulttuuri määrittyy helposti vähempiarvoiseksi (Löytty 2005, 162). Tämän vuoksi tyypillisen suomalaisuuden esitys kaipaa laventamista, erilaisten piirteiden esiintuomista (ks. myös Street 1995, 36).

## 7.5 Huiveja ja huvituksia

Pienryhmässä kävi vuoden mittaan säännöllisesti esimerkiksi somalialaisia ja afganistanilaisia naisia. Joukkoon keväällä tullutta italialaista vaihto-opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki pienryhmän opiskelijat käyttivät hiukset peittävää huivia; laajemmassa opetusryhmässä oli paljon myös hunnuttautumattomia naisia. Hyödynsimme huiveja opetuksessa: niistä katsottiin värejä ja adjektiiveja (”hieno”, ”pehmeä” ym.). Emme kuitenkaan puhuneet niiden merkityksestä, vaan huivit otettiin ikään kuin itsestään selvinä. Toisaalta Tiilikainen (2003, 142 – 145) muistuttaa, että myös islaminuskoisten somalinaisten keskuudessa hunnuttautumisesta käydään keskusteluja. Eräs toisessa pienryhmässä käynyt nainen peitti myös kasvonsa miesten ollessa luokassa ja avasi kasvoja peittävän huivin vasta heidän poistuttuaan. Kasvot peittävän niqabin käyttö herätti opettajissa hämmennystä. Opettajien pöydässä oppituntien jälkeen keskusteltiin toisinaan huiveista, ja niiden käyttöä tunnuttiin yleisesti pitävän alistuneisuuden merkinä. Tätä käsitystä on problematisoitu vahvasti (mm. Pepicelli 2014), mutta omassa tutkimuksessani huivin käyttöön liittyvää keskustelua opettajien ja opiskelijoiden kesken ei käyty.

Huivit toisaalta myös yhdistivät opettajia ja opiskelijoita: erään oppitunnin jälkeen pienryhmän opiskelija pysäytti minut ja kehui kaulaan kietomaani villaista Intiasta ostettua huivia ja kysyi, onko se somalialainen. Joululahjaksi Opettaja, minä ja eräs muista opettajista saimme samalta opiskelijalta lahjaksi punaiset huivit. Käytin yleensä omaani kevätlukukauden tunneilla kaulassa. Kevään viimeisellä tunnilla sain toiselta opiskelijalta huivin.

Vaatteista puhuttiin paljon. Erilaisia pukimia esiteltiin kirjan kuvissa, ja ne olivat myös opiskelijoille hyvin tuttuja. Useimmat tunnistivat lasten vaatteet, talvivaatteet ja kaikki muutkin kuvissa olevat. Talvella puhuimme myös siitä, millaisia vaatteita opiskelijat käyttivät huntujen ja peittävien kaapujen kanssa pysyäkseen lämpiminä. Eräs opiskelija esitteli meille, miten pipon saa viritettyä pakkasella huivin alle.

Linderborg (2011, 59) pitää opettajan valmiutta hyödyntää odottamattomia tilanteita opetuksessa tärkeänä samoin kuin sitä, että ryhmäläisten eritasoisesta kielitaidosta huolimatta vuorovaikutustilanteista pyritään luomaan mahdollisimman positiivisia ja luotettavia (ks. myös Barton ym. 2007, 112). Samalla periaatteella pyrimme Opettajan kanssa hyödyntämään ympärillämme olevia esineitä, eleitä ja huumoria selitysten apuna. Esimerkiksi halata-verbiä selitettäessä opiskelijat innostuivat halaamaan toisiaan kunnolla. Opettaja näytti kevyesti yhtä

opiskelijaa tönäisemällä, mitä töniminen tarkoittaa. Kun sana nousi seuraavan kerran esiin, toinen opiskelija hihkaisi innoissaan: ”*Opettaja ja Annikki tönivät!*” Toisten koskettaminen oli naisten kesken yleistä: jotkut pitivät toisiaan kädestä, ja minuakin taputeltiin kiitokseksi usein kädelle. Myös tanssia-sana oli tuttu, ja kun se mainittiin, opiskelijat tekivät tanssiliikkeitä ja hyräilivät.

## 7.6 Karttoja, kouluja ja kameleita

Opetusryhmän naiset kuuluivat kaikki ryhmiin, joiden voidaan sanoa elävän *diasporassa*. Nykytutkimuksessa diasporan käsitettä käytetään rajatumpana käsitteenä kuin *transnationaalisuutta*, jolla viitataan niihin ihmisiin, verkostoihin, järjestöihin ja vastaaviin, jotka toimivat yli valtioiden rajojen ja ainakin jossain määrin riippumatta valtiollisista toimijoista (Martikainen ym. 2006, 24). Diasporan käsitteellä on aiemmin viitattu juutalaisten kokemuksiin. Sitä on kuitenkin alettu käyttää myös muiden siirtolaisryhmien kohdalla tarkoittamaan tilannetta, jossa kotimaansa ulkopuolella elävä vähemmistöryhmä on hajaantunut mutta pyrkii ylläpitämään alkuperäistä kotimaata koskevia muistoja, mielikuvia ja myyttejä (Tiilikainen 2003, 59). Nämä diasporaan viittaavat aiheet tulivat parhaiten esiin puhuttaessa matkustamisesta ja opiskelijoiden kotimaahan liittyvistä muistoista. Näistä jälkimmäiset nousivat osin ruokaan ja perhesuhteisiin liittyvistä keskusteluista, mutta vielä vahvemmin eläintarinoista.

Oppikirjassa oli joitakin kertoja liikkumiseen ja matkustamiseen liittyviä sanoja. Puhuimme toisinaan myös siitä, miten opiskelijat olivat tulleet Suomeen (lentokoneella, autolla tms.). Opiskelijat tunsivat nimeltä monia maita, ja osa oli asunut muualla ennen Suomeen tuloa: eri Afrikan maissa, Turkissa tai Keski-Euroopassa. Aihe ei ollut helppo siihen liittyvien tunteiden vuoksi, ja välillä siitä puhumista haittasi myös kunnollisten karttojen puute. Oppikirjan ainoa kartta käsitti Suomen ja osan Eurooppaa, samoin opetustilan seinän kartta päättyi Euroopan rajoille. Osalle opiskelijoista oman kotimaan sijainti tarjolla oleviin karttoihin nähden tuntui hankalalta, ja pohdin päiväkirjassani useaan kertaan hankkivani laajemmalle ulottuvia karttoja. En tiedä, miksi tämä jäi lopulta tekemättä. Niinpä tarkemman sijainnin sijasta voimaan jäi erään opiskelijan huoaten toteama ”*Somalia on kaukana*”. Myös toisten opiskelijoiden kotimaan sijainnin selittäminen oli hankalaa, eikä minusta ole piirtämään kunnollisia karttoja. Selittämisellä on muutenkin rajansa: kirjassa ollut sana ”*avaruus*” oli kaikilla yhteisillä kielillä opiskelijoille vieras, emmekä pystyneet Opettajan kanssa sitä heille selittämään. Maantieto osoittautui siis hankalaksi aiheeksi. Eri maista kuitenkin puhuttiin monissa yhteyksissä. Eräässä kirjan kuvassa oli lipputanko

talon pihassa, ja saimme siitä pitkän keskustelun eri maiden lipuista ja niiden väreistä ja kuvioista. Opiskelijat olivat näistä hyvin selvillä. Tiilikainen (2003, 128) kuvaa, kuinka monissa somalinaisten kodeissa on paljon esineistöä muistuttamassa kotimaasta ja kuinka monille on tärkeää kertoa tutkijalle myös toisenlaisesta Somaliasta kuin julkisuudessa esitetty sodan runtelema paikka. Samoin opetusryhmässämme kotimaasta puhuttiin usein positiivisena, kauniina paikkana, jonka säätä, hedelmiä ja eläimiä muisteltiin lämpimästi.

Huttunen (2002,334) puhuu siitä, kuinka kotimaasta lähtöön johtaneet pakottavat syyt voivat hahmottua poikkeustilana, jonka takaa kotimaata voi muistella nostalgisesti hyvänä kotina. Toiset myös kuvittelevat lähtömaan hyvän tulevaisuuden poikkeustilan jälkeiseen aikaan. Huttusen (mts.) tällainen muistamisen tapa tuottaa diasporisen, lähtömaata kohti suuntautuvan identiteetin. Hän muistuttaa kuitenkin, että myös diasporisesta identiteetistä on erilaisia versioita: aktiivisesti suuntautuvia, epäröiviä tai varmempia. Toisaalta lähtömaahan saattaa sijoittua niin voimakkaita pahan kokemuksia, että se menettää kodinomaiset piirteensä. Tällöinkin lähtömaa voi kulkea mukana ja pakottaa muistamaan ja kertomaan, mutta takaisin sinne ei haluta. (Mts.) Omassa opetusryhmässämme muistelemiseen vaikutti ehkä eniten se, oliko ryhmässä muita samat kokemukset jakavia. Niitä lähtömaita, joista joku muukin ryhmäläinen oli kotoisin, muisteltiin pääosin lämpimästi. Sen sijaan ainoana omaa lähtömaataan edustavat toivat muistojaan vähemmän esiin ryhmässä; muissa yhteyksissä muistellusta ja identiteetistä tämä ei toki kerro.

Opiskelijat myös seurasivat ainakin jonkin verran maailmalla tapahtuvia asioita. Kuten Tiilikaisenkin tutkimuksen naisilla, kaikilla oli käsittääkseni televisio ja he myös seurasivat lähetyksiä eri puolilta maailmaa. Yllättäen myös jotkut vaikeaksi mielletyt aiheet saattoivat olla suomeksi ymmärrettäviä:

*Alkupuheenvuorossa eräs opettaja selitti jouluun liittyen hautausmaista ja sodasta, ja kaikki ymmärsivät. Kaikki tiesivät Mandelan hautajaiset; 2 somalia käveli sinne. K56S27*

Alkukeskustelussa 16.12.2013 eräs opettajista kertoi suomalaisista jouluperinteistä ja selitti myös hautausmailla käymistä ja tapaa viedä kynttilä sankarihaudoille. Hän jatkoi myös sodasta, ja siitä virisi ryhmässä keskustelu sodasta yleensä ja siitä, miten paha asia se on. Keskustelussa muuan opiskelija mainitsi Nelson Mandelan, joka on ”hyvä”. Opiskelijat olivat katsoneet hautajaisia tv:stä, ja eräs opiskelija kertoi kahden hänen tuntemansa somalialaisen kävelleen sinne kotimaastaan.

Kotimaasta puhuimme joskus myös opiskelijoiden koulutaustaan liittyen. Kysyttäessä opiskelijat kertoivat koulutaustastaan, joka meidän pienryhmämme naisilla oli melko lyhyt: pari vuotta tai ei lainkaan. Sen sijaan jotkut ryhmään tulijat olivat käyneet ennestään suomen kursseja ja siirtyivät usein ensimmäisten kertojen jälkeen toisiin pienryhmiin. Koulutausta ja kielitaito olivat ensimmäisiä asioita, joita opiskelijoilta kysyimme juuri oikeaan pienryhmään ohjaamisen varmistamiseksi:

*Tänään paikalla Mervi & Lotta, Tanja & Aija, viime kerran afganistanilainen ja uusi afganistanilainen Aino, joka ei puhu paljon suomea mutta pashtua ja vähän daria. e ja i menevät sekaisin, samoin monet muut äänteet - olin huomaavinani, että vokaalit tahtovat jäädä? Mutta hän oli sitkeä ja oppi hyvin. Toinen afg.lainen (puhuu daria ja aika hyvin suomea) kertoi, ettei kumpikaan heistä ole käynyt Afganistanissa koulua. Ensi tunnille tarvitaan kartta! K76S42*

Kartta jäi tälläkin kertaa hankkimatta. Kotimaan koulutaustan perusteella oli vaikea tehdä päätelmiä opiskelijoiden osaamisesta, koska meillä ei ollut mahdollisuutta selvittää, millaisesta koulusta kenenkin kohdalla oli kyse. Lisäksi Street (1995) muistuttaa, että sinänsä koulua käymättömäksi määritelty henkilö on voinut oppia toisia taitoja kuin yleensä testattavat. Iraniin sijoittuvassa tutkimuksessaan hän havaitsi monien koraanikoulua eli *maktabia* käyneet saatettiin hallituksen ja virallisen koulujärjestelmän testeissä määritellä lukutaidottomiksi, koska heidän oppimansa lukutaidon muoto oli spesifi, käytettyyn kirjallisuuteen ja oppimisen kontekstiin perustuva taito. Kuitenkin heidän oppimansa saattoi muodostaa pohjan, jolle rakentui monien kyläläisten kaupallinen osaaminen ja jonka avulla he onnistuivat hyödyntämään 1970-luvun öljybuumia. (Mt. 41.)

Kotimaasta tuli usein puhetta myös jo mainittuun ruokaan liittyen sekä kirjan eläinkuvien innoittamana:

*Lotta ilahtui eläimistä ja siitä, mitä ne sanovat. "Mää mää?" "Kissa puhuu miau!" Kukaan ei varsinaisesti halua lemmikkiä; Opettajan kysyttyä Annikki sanoi Merville jotain, missä oli mukana sana haram. Kissa oli paras vaihtoehto; koira ei voi kukaan ottaa. K75S42*

Myös Tiilikaisen (2005, 164) tutkimuksessa muistutetaan siitä, että koiran pitäminen lemmikkinä on monille somalinaisille islamin tulkinnan mukaisesti epäsuotavaa, ja myös naapurien koirat tuottavat



hankalia tilanteita. Hänen tutkimuksessaan naiset kertoivat, että koiran nuolaisu aiheuttaa epäpuhtautta, joka vaatii seitsenkertaisen pesun. Vastaantulevaa koira väistetään, ja uusi asunto pestään lattiasta kattoon, jos edellisellä asukkaalla on ollut koira. Toisaalta eläimiä koskevat keskustelut olivat muuten hauskoja, ja niiden kautta myös opiskelijoiden kotimaata koskevat muistot tulivat elävämmiksi.

*Puhuimme kotieläimistä; Opettaja ei olisi lukenut kamelia somalialaiseksi kotieläimeksi. Lotta nauroi hiirille. Niitä on "Somaalia paljon, kissa syö!" Käärmeitä: paljon, eri värisiä. Sääskistä luulen saaneeni selitettyä, että niistä ei Suomessa tule malariaa. [...] Muuttolinnuista oli iloa, kun ne menevät Afrikkaan. Lotta selitti, kuinka Somaliassa aamulla linnut "jäähkääkjääk". Ja gepardit hyppäävät kamelin selkään ja purevat kyttyrään! K77S43*

Eläinsanasto oli kirjassa myöhemmillä sivuilla, ja keskustelut käytiin keväällä ryhmän jo edistyttyä melko paljon. Näen katkelmista myös sen, että keskustelun osuus opetuksessa on lisääntynyt. Samalla alkaa näkyä myös se, ettei oppiminen tapahtunut vain opettajalta opiskelijoille vaan myös opiskelijoilla on paljon sellaista tietoa, jota meillä opettajilla ei ollut esimerkiksi juuri heidän kotimaahansa liittyen. Opiskelijoille oli itsestään selvää ajatella kameleita kotieläimenä, ja kamelit ovatkin perinteisesti olleet Somaliassa arvostetuimpia kotieläimiä (Tiilikainen 2003, 28).

Vuoden mittaan opin kysymällä asioita opiskelijoiden kotimaasta ja kielestä:

*"Puhun"-kohdasta päästiin vähän kieliin, kun huomasin Lotan sanovan Aijalle englanninkielisen sanan. Lotta puhuu somalia, arabiaa, "vähän" suomea ja englantia; samoin toiset. Ei minusta ihan huonosti ko. koulutaustalla. Lopputunnista Tanja ja minä kysyimme somalinkielisiä sanoja. K72S39*

Tiilikainen (2003, 28) muistuttaa, että somalin kielessä on paljon uskontoon liittyviä arabiankielisiä lainasanoja. Maassa puhutaan somalin lisäksi arabiaa, englantia ja italiaa. Opiskelijat olivat oppineet jonkin verran myös muita kieliä esimerkiksi niissä maissa, joissa he olivat olleet kotimaasta lähdön ja Suomeen tulon välissä. Eräs opiskelija näytti minulle Turkissa saamaansa asiointikorttia, jonka sanojen merkityksen hän osasi edelleen selittää minulle. Opin myös muutaman sanan somalia vuoden mittaan.

Vuoden varrelle osui erilaisia juhlia, joista puhuttiin tunteilla: Eid-al-Fitr-juhla, suomalaisen

kalenterin erilaiset merkkipäivät, jouluku, pääsiäinen ja vappu. Uskonnosta ei oppitunneilla juuri puhuttu. Opiskelijat tulivat maista, joissa islam on yleisin uskonto, ja joitakin kertoja aihetta sivuttiin. Opetimme myös sellaisten sanojen kirjoittamista kuin islam ja muslimi. Sanat olivat tuttuja, kirjoitusasu ei. Alkuvirityksissä kerrottiin suomalaisen kulttuuriin kuuluvien juhlien kohdalla joskus myös kristinuskosta. Opettajien ajatus oli, että opiskelijoiden on hyvä tuntea myös näitä aiheita; käännötyttämisestä ei ollut kyse. Opiskelijat tunnistivat myös kristinuskoon liittyviä sanoja ja kirjoittivat niitä ilman vastalauseita huolimatta siitä, että eräs opettaja alkusyksystä kertoi opiskelijoiden kieltäytyvän joulusanojen kirjoittamisesta. Meidän pienryhmässämme suhtautumistapa oli lähinnä kiinnostus:

*Tänään pääsiäisasiaa: ajattelin vähän, että se voi olla vaikeaa, mutta näköjään se kiinnosti. Mervi seurasi tosi tarkkaan, ja kaikkia vähän järkytti Jeesuksen kuolema. Kiinnitin huomiota siihen, miten Mervi naksutti kieltään ilmeisesti pahoittelun merkiksi. Hän myös hämmästyi kovasti sitä, että hauta oli tyhjä. Hetken mietin, että eipä kai näitä paljoa ole lapsille koulussa kerrottu, mutta enpä minäkään osaa islamin perusasioita. K74S41*

Opettajan kertoma, Raamattuun perustuva pääsiäistarina oli opiskelijoiden reaktioista päätellen kiinnostava kertomuksena, ja ehkä heille oli myös tärkeää kuulla ”suomalaisten” uskomuksista. Sen sijaan keskusteluissa ei tullut esiin se, että monet suomalaiset eivät etenkään nykyään usko näihin tarinoihin eikä suomalainen kulttuuri ole kaikille sama, monoliittinen kokonaisuus. Oman opetusryhmämme opintomateriaalissa ja alkuvirityksissä suomalaisuudesta syntyi varsin yksiulotteinen kuva, vaikka voidaan miettiä, tarkoittivatko esimerkiksi pääsiäisperinteet todella edes kaikille opettajille samaa (Huttunen ym. 2005, 34). Street (1995, 36) muistuttaa myös, että juuri enemmistön opettaessa vähemmistöjä on vaarana kolonialistinen ote, jossa omaa kulttuuria levitetään osana laajempaa dominointia. Tällöin oman kulttuurin esittelyllä on tarkoituksena myös ”valistaa” toisia, tietämättöminä pidettyjä ryhmiä ja saada heidät omaksumaan nämä yleisinä ja universaaleina pidetyt arvot. Ongelmana on, ettei vähemmistön omaa tietoa tunnisteta eikä arvosteta vaan sitä pidetään automaattisesti enemmistön tietoa vähempiarvoisena, unohduksiin joutavana tietona (ks. m. Löytty 2005, 162). En usko, että tällainen ajattelu oli opettajien keskuudessa tietoista, mutta kulttuuristen ja uskonnollisten aiheiden esittely teki joka tapauksessa opetuksesta yksisuuntaista yhteisen keskustelun sijaan. Toisaalta opiskelijat olivat näistä aiheista myös niin kiinnostuneita, että niiden esiin nostaminen puolusti paikkaansa. Monilla ei välttämättä ollut ollut tilaisuutta kysyä näitä muualla (ks. Linderborg 2011, 59).

Opiskelijat olivat kiinnostuneita suomalaisten tavoista, uskomuksista ja säännöistä. Samoja asioita on tarkoitus oppia kotoutumisprosessin aikana, mutta kuka tahansa uuteen kulttuuriin tutustunut tietää, ettei kirjallinen materiaali tai luento riitä. Ryhmässä huomasin sen, että kulttuuriset käytännöt jäivät opiskelijoiden mieleen joko tunteisiin liittyvinä (kuten järkyttävä pääsiäiskertomus) tai oman arjen kannalta merkittävänä (kauppojen aukiolo). Ilman arkipäivän kontakteja kantasuomalaisten kanssa nämä asiat jäävät hyvin epämääräisiksi. Toinen asia tietysti on, millaista suomalaista kulttuuria Opettaja ja minä edustimme ja kuinka kattavaa meidän tietämyksemme asioista oli.

Palaan lopuksi pohtimaan lukutaitoa sellaisena kuin se opetusryhmässä viettämäni vuoden jälkeen analyysini perusteella minusta näytti.

Yhteisöllisyys näkyy tulosten perusteella lukutaidon opettelussa ihmisten taustan, keskinäisen avun, arjen luomien reunaehtojen ja kulttuurin kautta. Taustan muodostavat kunkin opiskelijan kouluhistoria, taidot ja motivaatio. Ryhmässä oppiminen on yhteistä prosessia: opiskelijat antavat toisilleen käänösapua, ja oman äidinkielen merkitys on suuri. Toisaalta myös viihtyminen syntyy monella tavoin yhteisyydestä. Kunkin opiskelijan arki asettaa rajat sille, miten opiskelu etenee: perhe vie aikaa mutta antaa toisaalta joskus sysäyksen edetä opinnoissa, terveydentila ja väsymys hidastavat. Laajemman taustan muodostaa kulttuuri ja se tilanne, jossa opiskelija toimii itselleen vielä melko vieraassa ympäristössä ja vieraalla kielellä.

Aineistoni antama vastaus tulee lähelle Bartonin ym. (2007) esittämiä oppimista ja elämää yhdistäviä tekijöitä, jota esittelin luvussa 2. He nimeävät neljä aspektia: historian (*history*), olosuhteet ja tapahtumat (*circumstances and events*), käytännöt ja identiteetit (*practices and identities*) ja kuvitellut tulevaisuudet (*imagined futures*). Heidän tarkastelunsa keskiössä on kuitenkin yksittäinen oppija henkilöhistorioineen, toimintakäytäntöineen ja tulevaisuudensuunnitelmineen. Omassa tarkastelussani yksittäisten opiskelijoiden tilanteet ovat jääneet vähemmälle tarkastelulle, mutta samat tekijät ovat silti havaittavissa.

Tuloksissa näkyikin jonkin verran tällaisia *yksilön sisäisiä tekijöitä*, joita olen esitellyt luvussa Lukutaitoa oppimassa. Nämä tekniseen lukutaitoon, yksilöiden edistymiseen ja motivaatioon liittyvät tekijät ovat osaltaan tärkeä osa lukutaidon omaksumista. Kaiken kaikkiaan aineistossa keskeisimmässä asemassa olivat kuitenkin yhteisölliset tekijät: *ryhmän sisäiset tekijät*, *arkeen liittyvät tekijät* ja *yhteiskunnallisen tason tekijät*.

Vuoden mittaan edellä mainitut yhteisölliset tekijät alkoivat näyttää tärkeimmältä osalta koko opetusryhmän toimintaa. Ryhmän sisällä yhdessä selvittäminen, vertaistuki ja yksinkertaisesti viihtyminen olivat selvästi nähtävillä. Monilta osin ryhmä toimi opiskelijoiden keskinäisen tuen varassa, joskin myös opettajien antama tuki oli auttamassa (Pohjola 2015, 27). Opiskelijat tukivat

toisiaan, ja hyväntuulisuus ja toisten huomioiminen auttoivat usein hankalien ja työläiden kohtien yli. Sosiaaliset suhteet opettajaan ja opiskelijatovereihin, kannustava ilmapiiri ja ”turvallinen tila” ovat Bartonin ym. (2007, 109) mukaan ratkaisevan tärkeitä silloin, kun opiskelijat ovat aiemmassa kouluhistoriassaan muodostaneet negatiivisen kuvan itsestään oppijana. Tässä Luetaan yhdessä -opetusryhmä näytti toimivan hyvin: opiskelijoita kannustettiin ja heidän suorituksiaan arvostettiin (mt. 111). Opetuksen menetelmiä ja sisältöjä myös mukautettiin opiskelijoiden tarpeiden mukaan (mt. 112). Opiskelijat pyrittiin ohjaamaan omia tarpeitaan vastaaviin pienryhmiin, ja eri opettajat etsivät aktiivisesti sopivia opetusmateriaaleja oman pienryhmänsä tarpeisiin. Minun seuraamani pienryhmän kokoonpano vaihtui useita kertoja lukuvuoden, joskus opetuskerran aikana. Tästä ei olisi selvitty ilman joustavuutta. Ryhmän yhteishenki tuntui kestävän hyvin opiskelijoiden vaihtumista. Juhilan (2009, 129) kuvaama yhteisön oma potentiaali kantoi myös muuttuvissa tilanteissa.

Oman äidinkielen roolia ei pidä väheksyä: usein selittämistä helpotti se, että opiskelijoilla oli käytettävänä yhteinen kieli, jolle joku enemmän suomea osaava saattoi kääntää puhuttua. Schumanin (1983, 69) yhteistyönä toteutuva lukutaito oli havaittavissa ryhmäläisten paneutuessa yhdessä teksteihin ja niiden ratkaisuihin. Opiskelijoita ei kannustettu käyttämään omaa äidinkieltään, mutta näissä olosuhteissa näen siitä olleen myös hyötyä ymmärryksen luomiselle siinä missä ei-kielellisistä tekijöistä kuten eleistä, ilmeistä, esineistä ja kosketuksestakin (Pink 2009, 129). Kaiken kaikkiaan keskeistä oli ryhmän jäsenten vuorovaikutus (Roivainen ja Ranta-Tyrkkö 2016, 8; Saastamoinen 2009, 44).

Huolimatta ajoittain sattumanvaraiselta vaikuttavasta kokoonpanostaan opetusryhmä syntyi yhteisölle tyypilliseen tapaan osin myös tietoisien inklusion ja eksklusion kautta (Korkiamäki ym. 2008, 16). Tässä epävirallisessa ympäristössä sen muodostaminen ei ollut puhtaasti opettajien vallassa, vaikka nämä osittain määrittelivätkin sen, millaisella tiedolla ja osaamisella varustetut opiskelijat kuuluivat mihinkin pienryhmään. Opiskelijat kuitenkin saattoivat myös päättää toisin: jotkut vaihtoivat ryhmää opettajien suosituksista riippumatta, ja seuraamani pienryhmän naiset rajasivat painokkaasti miesopiskelijan ulos. Nämä rajaukset tuottivat opetusryhmän, jolle yhteistä oli sukupuoli sekä jossain määrin osaamistaso. Sen sijaan äidinkieli tai etninen ryhmä eivät olleet ratkaisevia.

Arkeen liittyvillä tekijöillä tarkoitan sellaisia opiskelijoiden vireystilaan mutta myös kiinnostuksen kohteisiin liittyviä asioita kuin perhetilanne, terveys ja asuminen (Barton ym. 2007, 21;

Saastamoinen 2009, 44). Opetusryhmämme keskusteluissa olivat usein läsnä kotiin ja perheeseen liittyvät asiat, ja kuten aiemmin totesin, perhe sekoittui lähes kaikkiin muihin aiheisiin. Huttunen (2002, 60) puhuu perheestä turvapaikkana uudessa ympäristössä ja kuvaa sitä, kuinka arjen, huolenpidon, ruoan ja yhteisen kielen kautta perhe-elämä tuottaa kodin Suomessa. Tämän vuoksi perheeseen liittyviä tekijöitä ovat nähdäkseni hyvin keskeisiä mietittäväksi lukutaito-opetuksessa. Toisaalta opiskelijoiden perheet aiheuttivat myös väsymystä ja huolia, jotka heijastuivat heidän oppimiseensa. Luetaan yhdessä -verkosto samoin kuin useat muutkin toimijat ovat pyrkineet ratkaisemaan esimerkiksi lastenhoitokysymyksiä, mikä onkin usein ehdoton edellytys toiminnalle.

Perheet olivat kuitenkin myös voimavara: ne tarjosivat materiaalia keskusteluihin ja samastumispinnan ryhmän naisten (opiskelijoiden ja opettajien) välillä. Kaikki opiskelijat kuuluivat transnationaalisiin perheisiin, joissa osa perheenjäsenistä asuu toisessa maassa (Zechner 2006, 83; Martikainen ym. 2006, 24), mikä ilmeni jo varsin yksinkertaisessa keskustelussa. Perheenjäseniä tai lähisukulaisia asui sekä lähtömaassa että muualla, esimerkiksi Keski-Euroopassa tai muissa Afrikan maissa. Suomessa naisilla oli jonkin verran perheenjäseniä, joihin myös selvästi pidetään yhteyttä. Tiilikainen (2003, 63) käyttää diasporan käsitettä kuvaamaan pakolaisten sosiaalista todellisuutta, jossa suhde menetettyyn kotimaahan ”määrittää diasporassa elävien keskinäistä solidaarisuuden tunnetta ainakin samalta alueelta olevien tai samaan klaaniin kuuluvien kesken (mt. 59)”. Tällaista solidaarisuutta oli nähtävissä sekä pienryhmän että koko opetusryhmän somalitaustaisten kesken.

Toisaalta solidaarisuus näytti olevan laajempaa ja käsittävän myös muista maista tulleita. Joihinkin perhetilanteisiin ja kokemuksiin samastuminen helpotti yhteisyyden kokemusta. Ryytänen (2011, 58) toteaa arjen olevan ”kaikkien elämää”, jossa ollaan läsnä kokonaisina, koko persoonallisuudella. Arjen keskeisyyden ymmärtäminen on minusta olennaista siksi, että siitä irrotettuna opiskelijoiden tarpeiden ja motiivien huomioon ottaminen on mahdotonta ja heihin kohdistuu tarpeetonta leimaamista. Myöhästyvä opiskelija näyttää motivoitumattomalta, kellonaikoihin tottumattomalta toisen kulttuurin tapojen noudattajalta – myöhästyvä tutkija taas osaa perustella tilanteensa työkiireillä tai lapsen hoitojärjestelyillä eikä tule leimatuksi.

Perheellä on merkitystä myös siksi, että se ryhmän ulkopuolella olevanakin osaltaan oppii lukutaitoa. Maddoxin (2007) tutkimuksen perusteella naisten lukutaidolla oli suuri merkitys lähipiirille. Naiset avustivat paitsi omia perheenjäseniään myös paikallisyhteisön muita naisia lukutaitoa vaativissa tehtävissä, esimerkiksi kirjojen kirjoittamisessa. Naiset myös auttoivat toisiaan lukemisen opettelussa. Toisaalta aina lukutaitoisen statuksen saavuttaneen naisen lukutaito

ei ollut riittävä monimutkaisempiin tehtäviin, ja hän haki tällaisissa tilanteissa puolestaan apua syntymäperheeltään. Näin siis lukutaitoa käyttää myös Maddoxin mukaan ryhmä, ei yksilö.

Maddox (2007) havaitsi selviä positiivisia vaikutuksia perheen sisällä samoin kuin laajemmin paikallisyhteisössä. Hänen mukaansa (mt. 538) vähäisempikin lukutaito voi auttaa henkilöä hyödyntämään itseään vahvemmin lukutaitoisten ihmisten apua. Maddox muistuttaa kuitenkin, että yhteisön resursseilla kuten lukutaito-opetuksen saavutettavuudella on suurta merkitystä, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella tilannetta myös kotitalouden ulkopuolella. Lisäksi on eroa sillä, kuka perheessä on lukutaitoinen: naisten lukutaidolla on miesten lukutaitoa laajemmat positiiviset vaikutukset, ja aikuisten lukutaito tuottaa usein myös suurempia hyötyvaikutuksia kuin lasten lukutaito. Etnografiset tutkimukset tukevat Maddoxin (mts.) mukaan ajatusta siitä, että lukutaito-opetuksen saavutettavuus on tärkeä kytkeä laajempiin naisten voimaannuttamisen hankkeisiin.

Lukutaito-opetukselle ja nimenomaan naisille tarjottavalle opetukselle löytyy siis perusteensa. Toisaalta lukutaito-opetuksen merkitys hyvinvoinnille ei ole näin yksiselitteinen ilmiö, kuten Robinson-Pant (2001) toteaa. Olisi myös tärkeä pohtia, kenen lähtökohdista opetusta annetaan ja kenellä on oikeus määrittää sen sisältö (Street 1995; Barton ym. 2007). Tällaisia ryhmiä on jo toiminnassakin. Silti toivon keskustelun laajenevan nykyisestä. Samoin olisi hyvä pohtia, mikä on todella tarpeellinen lukutaidon taso. Street (1995, 21) huomauttaa, että useissa tehtävissä vaadittavalla lukutaidon tasolla ei todellisuudessa ole mitään tekemistä kyseisessä työssä tarvittavien taitojen kanssa. Ja jos tietty lukutaito ei ole edellytys työnteolle, onko perusteltua aina keskittyä yksilön teknisen lukutaidon kohentamiseen? Onko todella välttämätöntä, että yritämme kouluttaa kaikista omillaan pärjääviä, itsenäisesti lukevia ja kirjoittavia ihmisiä, kun kuitenkin sekä lukeminen että tekstin tuottaminen ovat syvästi yhteisöllisiä toimintoja? Tästä näkökulmasta yhteisöllinen ajatus lukutaidosta tulee lähelle kolmannen tien ajattelua, jossa muista riippumaton yksilö on mahdollisuus ja yksilö sijoittuu osaksi sosiaalisia suhteita, asuinympäristöjä, verkostoja ja yhteisöjä (Saastamoinen 2009, 50). Myös kolmannen sektorin ja vapaaehtoistoiminnan korostuminen ja pohdinta työn uudelleen ymmärtämisestä liittävät näkökulmaa kolmannen tien ja kommunitarismin ihanteisiin (mts.; Roivainen 2016, 64). Toisaalta voidaan ehkä kyynisestä näkökulmasta ajatella, että tällainen kysymyksenasettelu muuttaa ongelman yhteiskuntapolitiikalla ratkaistavasta rakenteellisesta kysymyksestä pedagogisoinnilla, ohjaamisella ja kasvattamisella ratkaistavaksi (mt. 54). Voi myös pohtia, kenellä on valta määrittellä, millaista lukutaitoa yksilö saa tavoitella.

Lukutaito tavoitteena tuntuu niin itsestään selvästi hyvältä ja voimaannuttavalta, että yksilölle tuotettavaan hyötyyn pyrkiviä ohjelmia tuntuu vaikealta kyseenalaistaa. Väitän kuitenkin, että vain näihin tekijöihin keskittymällä ja yksittäisen opiskelijan teknisen lukutaidon kehittymistä mittaamalla vahvistamme kuvaa lukutaidottomuudesta ”toisten” ominaisuutena; absoluuttisena ja väheksyttävänä stigmana, josta meidän tehtävämme on vapauttaa vähempiosaiset (Street 1995, 23). Tällöin jää huomaamatta koko se monimuotoinen osaaminen ja tieto, jota lukutaidottomiksi itsensä määrittelevällä henkilöllä saattaa olla hallussaan (Street 1995; Maddox 2007). Sen sijaan tämän tiedon havaitseminen ja hyväksyminen voi myös vähentää lukutaidottomuuden stigmaa (Street 2001, 9).

Toisaalta Streetin (1995) esittämä kategorinen kritiikki lukutaito-opetuksen yleisiä trendejä kohtaan tuntuu omasta aineistostani huokuvan innostuksen ja ilon näkökulmasta liian ehdottomalta. Jos opiskelijat tulevat mielellään paikalle ja iloitsevat opetustilanteista, miksi ryhmä ei saisi toimia näin? Ehkä maahanmuuttajien lukutaidon kohentamisen sivutuotteena onkin kyse opiskelijoiden ja opettajien kohtaamisesta, keskustelusta, vertaistuesta ja kulttuurisen ymmärryksen lisäämisestä? Näitä kohtaamisen paikkoja ei muuten ole helppo löytää (Tiilikainen 2003, 163; Linderborg 2011, 59). Kuten Opettaja minulle ensimmäisellä kerralla ja vielä monta kertaa sen jälkeen totesi: *”Itse tässä eniten oppii.”* Näiden kohtaamisten tuloksena opettajina toimivilla vapaaehtoisilla on mahdollisuus päästä tutustumaan uusien suomalaisten lähtökulttuureihin, tietoon ja myös ongelmiin ja vuorostaan kertoa niistä eteenpäin. Tämän kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen hyväksyminen kotoutumisprosessin arvokkaana osana voisi minusta olla myös julkilausuttu tavoite, samoin ryhmän jäsenilleen tarjoama vertaistuki (Linderborg 2011, 56; 60).

Yhteiskunnallisella tasolla taas vaikuttavat kulttuurit, niin lähtökulttuuri kuin suomalainenkin, kaikkine variaatioineen. Kohtaamisten tasavertaisuuden ja molemminpuolisen oppimisen näkökulmasta kulttuurin ymmärtäminen muuttuvaksi on tärkeä lähtökohta (Huttunen 2005, 133). Huttunen ym. (2005, 34) muistuttavat, että kulttuuri on interaktiivista ja kulttuurisilla rajapinnoilla tapahtuu aina neuvottelua ja kokemusten vaihtoa. Tästä seurauksena on heidän mukaansa yhtäältä rikastuttavia kokemuksia, toisaalta erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen ristivetoa ja hankausta (mts.) Näin ollen suomalaissyntyisten vapaaehtoisten ja maahanmuuttajien kohtaamiset lukutaitoryhmässä voivat edistää keskustelua ja toisenlaisten hahmotustapojen tuntemusta, kunhan avoin ja kunnioittava suhtautuminen säilyy.

Toivon suomalaiseen lukutaitokeskusteluun lisää sosiaalisten aspektien pohdintaa, laajempaa



lukutaitonäkemyistä ja rohkeampaa suhtautumista erilaisiin lukutaitoihin ja niiden hyödyntämiseen. Samalla avautuisi myös mahdollisuus avata parempi keskusteluyhteys etnisten suomalaisten ja maahanmuuttajien välille ja helpottaa kotoutumista. Saastamoisen (2009, 64) mukaan yhteisön käsite liittyy myös suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuuteen ja siihen, alkavatko maahanmuuttajat kokea suomalaisen yhteiskunnan omana kansalaisyhteisönään. Jos kotoutuminen epäonnistuu, maahanmuuttajien yhteisöllisyydestä voi Saastamoisen mukaan tulla vastayhteisöllisyyttä, joka voi johtaa erillisyyteen ja kulttuuriseen poteroitumiseen. Lukutaito-opetus on vain osa kotoutumisprosessia, mutta viime syksyn aikana Suomeen tulleiden turvapaikanhakijamäärien vuoksi kysymys kotoutumisesta ja poteroitumisen välttämisestä on polttavan ajankohtainen. Vapaaehtoisten pyörittämät opetusryhmät avaavat myös yhä useammalle etniselle suomalaiselle näköalapaikan käynnissä olevaan historialliseen muutokseen.

Näen lukutaidon sosiaalisessa teoriassa mahdollisuuden purkaa pelkoa: toisenlaisten lukutaitojen ja tietojen ottaminen todesta voi auttaa ymmärtämään sitä, että vastakkain eivät ole sivistyneet länsimaat ja villit tietämättömät vaan eri konteksteissa tietoa omaksuneet osaajat. Jos uskallamme avoimesti miettiä sitä, millainen tieto ja osaaminen on kullekin olennaisinta ja miten sitä voidaan parhaiten kehittää, meillä on mahdollisuus säästää resursseja ja hyötyä osaamisesta. Ryynänen (2011, 61) peräänkuuluttaa tietämisen sosiaalipoliittikkaa; kriittistä toivoa tyhjän idealismin sijasta mahdollisuutena kohdata nykyajan lukutaidottomuuksia.

Tällainen räätälöivä, yksilöt huomioon ottava toiminta soveltuu hyvin kolmannen sektorin järjestöille, mutta virallisen yhteiskunnan ei tule jättää sitä vain niille. Vaikka lakisääteisten tehtävien kahlitsema sosiaalityöntekijä ei voi noin vain jättää virastoa ja lähteä kohtaamaan maahanmuuttajayhteisöjä, hän voi olla kiinnostunut niistä, hyväksyä niiden asiakkaille tuottaman hyödyn ja edistää niihin pääsemistä. Pohjola ym. (2014, 293) muistuttavat, että nykyinen yhteiskunnallinen tilanne vaatii sosiaalityöltä yhä vahvemmin rakenteellisen asiantuntijuuden käyttöönottoa. Kysymys on suhteissa olemisesta, horisontaalisesta ja jaetusta työstä yhdessä toisten toimijoiden kanssa ja avointa dialogia (mts.). Toisenlaisten lukutaitojen tunnistaminen ja liittoutuminen toisaalta maahan muuttaneiden ihmisten omien yhteisöjen, toisaalta vapaaehtoissektorin kanssa voi helpottaa myös sosiaalityön taakkaa.

Satu Ranta-Tyrkkö (2016, 190) muistuttaa, että haavoittuvimpien puolustaminen käynnissä olevissa yhteiskunnallisissa ja poliittisissa kamppailuissa edellyttää sosiaalityöltä poliittisen ja rakenteellisen otteen vahvistamista. Tämän hän katsoo edellyttävän sekä sosiaalityön käytäntöjen organisoimista

yhteisöllisempään ja kansalaiskeskeiseen suuntaan että vahvaa panosta yhteiskunnan organisoimisessa ylipäättään toisenlaiseksi (mts.). Sosiaalityöhön kohdistuvien paineiden keskelläkin tämä on merkittävää, jos ”haluamme sitoutua alan julkilausuttuihin arvolähtökohtiin köyhien ja haavoittuvissa asemissa olevien puolustamisesta ja päättää, millaisen maailman eteen lopulta haluamme tehdä töitä” (mt. 192). Ranta-Tyrkön (mts.) mukaan tässä on keskeistä sosiaalityön liittoutuminen muiden, samojen tavoitteiden eteen ponnistelevien alojen, liikkeiden ja sosiaalipalvelujen käyttäjien kanssa.

Itse näen sosiaalityön tehtävänä lukutaito-opetuksen suunnittelussa juuri tällaisen liittoutumisen opetuksen, kasvatuksen, vapaaehtoisjärjestöjen ja lukutaito-opetukseen hakeutuvien henkilöiden kanssa yhteisen oppimisen mahdollistamiseksi. Ottaen huomioon sen, että monet (ja tulevaisuudessa ehkä vielä useammat) sosiaalityön asiakkaista ovat suomalaisesta näkökulmasta luku- ja kirjoitustaidottomia, sosiaalityöllä ei mielestäni ole varaa jättää tätä kohderyhmää kokonaan muiden toimijoiden käsiin. Monet vireillä olevat kehityshankkeet ja lainsäädännön uudistukset esimerkiksi lastensuojelun kentällä liittyvät dokumentointiin (esim. Pyykönen 2012; THL 2015). Kiistämättä niiden merkitystä yleisesti ajattelen, että ne ohittavat tyystin sen, että osa palvelun käyttäjistä jää auttamatta niiden ulkopuolelle. Jos haluamme tulevaisuudessa kyetä toimimaan tasapuolisesti myös näiden asiakkaidemme kanssa ja puolesta, meidän tulisi uhrata lukutaidoille nykyistä enemmän ajatuksia. Sosiaalityö puolestaan voisi auttaa muita toimijoita näkemään yksinkertaistavien, stigmatisoivien lukutaidottomuuden määritelmien yli korostamalla vahvinta aluettaan: sosiaalista.

## LÄHTEET

Barton, David ja Hamilton, Mary 1998. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barton, David, Roz Ivanic, Yvon Appleby, Rachel Hodge & Karin Tusting 2007. *Literacy, live and learning*. London: Routledge.

Basu, Kaushik ja Foster, James 1998. On measuring literacy. *The Economic Journal* 108 (451), 1733–1749.

Basu, Kaushik, James E. Foster and S. Subramanian 2000. Isolated and proximate illiteracy: And why these concepts matter in measuring literacy and designing education programs. *Economic and Political Weekly* 35, (½), 35-39.

Cerwonka, Allaine ja Malkki, Liisa 2007. *Fieldwork Correspondence*. Teoksessa Cerwonka, Allaine ja Malkki, Liisa 2007. *Improvising theory. Process and temporality in ethnographic fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press, 44 – 161.

Deegan, Mary Jo 1988. *Jane Addams and the men of the Chicago School, 1892 – 1918*. New Brunswick, N. J.: Transaction Books.

Eräsaari, Leena 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 67 – 90.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Giddens, Anthony 1994. *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press, 1994.

Giroux, Henry (1987) Literacy and the pedagogy of political empowerment. Teoksessa Freire, P. & Macedo, D. (toim.): Literacy: Reading the word and the world. 1 – 27. Amherst, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc, 1 – 19.

Hammersley, Martyn & Atkinson, David 1983, Ethnography: principles in practice. London: Tavistock.

Hirsiaho, Anu & Pöyhönen, Sari & Saario, Johanna 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kataja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in learning. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Huttunen, Laura 2002. Kotona, maanpaossa, maailmalla: Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Huttunen, Laura 2005. Etnisyys. Teoksessa Rastas, Anna, Laura Huttunen ja Olli Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 117 – 161.

Huttunen Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16 – 40.

Hämäläinen, Juha ja Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina: Sosiaalityön yhteiskunnalliset merkitykset ja paikat. Tampere: Vastapaino.

Kieliverkosto 2016. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/aikuisten-luku-ja-kirjoitustaidottomuus-suomessa/> Luettu: 3.5.2016.

Korkiamäki, Riikka & Nylund, Marianne & Raitakari, Suvi & Roivainen, Irene 2008.

Yhteisösosiaalityö kansalaisyhteiskunnan ja asiakastyön rajapinnassa. Teoksessa Irene Roivainen, Marianne Nylund, Riikka Korkiamäki & Suvi Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus, 9 – 24.

Kurki, Leena 2001. Kasvaminen palvelutehtävään – sosiaalipedagoginen katse vapaaehtoistyöhön. Teoksessa Antti Eskola & Leena Kurki (toim.) Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino, 67 – 92.

Lappalainen, Sirpa 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113 – 134.

Lehtonen, Heikki 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

Linderborg, Hilka 2012. Hennattuja partoja: ikääntyvät somalimiehet ryhmätoiminnassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Luetaan yhdessä 2016. Saatavilla: <http://www.luetaanyhdessa.fi/>. Luettu: 3.5.2016.

Löytty, Olli 2005. Toiseus. Teoksessa Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161 – 189.

Maddox, Bryan 2007. Worlds apart? Ethnographic reflections on "effective literacy" and intrahousehold externalities. *World Development* 3 (35), 532–541.

Martikainen, Tuomas & Sintonen, Teppo & Pitkänen, Pirkko 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9 – 41.

McDonald, Lex ja Jones, Elizabeth 2009. Supporting a holistic adult literacy program: the provision of a clinical social worker. *Adult Basic Education and Literacy Journal*. 3 (2), 77 – 86.

Okely, Judith 1994. Thinking through fieldwork. Teoksessa Alan Bryman & Robert G. Burgess (toim.) *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge, 18 – 34.

Pepicelli, Renata 2014. Islamin huntua. Tampere: Vastapaino.

Pink, Sarah 2009. Doing sensory ethnography. London: Sage.

Pisatutkimus 2016. Arviointialueet. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/pisa/arviointialueet>. Luettu: 3.5.2016.

Pohjola, Anneli & Laitinen, Merja & Seppänen, Marjaana 2014. Rakenteellisen sosiaalityön jäsentyminen. Teoksessa Anneli Pohjola, Merja Laitinen & Marjaana Seppänen (toim.) Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2014, 281 – 294.

Pohjola, Anneli 2015. Yhteisöt ja yhteisöllisyys monimuotoisena ilmiönä. Teoksessa Sanna Väyrynen, Kaisa Kostamo-Pääkkö & Pekka Ojaniemi (toim.) Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä. United Press Global, 15 – 34.

Puurunen, Piia 2016. Yhteisötyön juurilla – setlementtiliike ja Jane Addams. Teoksessa Irene Roivainen & Satu Ranta-Tyrkkö (toim.) Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. United Press Global, 21 – 38.

Pyykönen, Riikka 2012. Dokumentit töissä – osallistavaa dokumentointia. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2012:2.

Ranta-Tyrkkö, Satu (2010) At the Intersection of Theatre and Social Work in Orissa, India. Acta Universitatis Tamperensis 1503. Tampere: Tampere University Press.

Ranta-Tyrkkö, Satu (2016) Optimistista, radikaalia ja yhteisöllistä sosiaalityötä! Teoksessa Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu (toim.) Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat. United Press Global, 184 – 195.

Rastas, Anna 2005. Rasismi. Teoksessa Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 69 – 116.

Rawlings, Anna 2012. Avata korvani ja kotini hädän kuuntelemiseen. Interkulttuurinen kehittyminen maahanmuuttajatyössä transformatiivisena oppimisprosessina. Kandidaatin tutkielma, Helsingin yliopisto. Saatavilla: [www.luetaanyhdessa.fi/pub/doc/KANDI\\_Anna.pdf](http://www.luetaanyhdessa.fi/pub/doc/KANDI_Anna.pdf). Luettu: 3.5.2016.

Rivera, Lorna 2004. Learning Community: Popular Education and Homeless Women. *Women's Studies Quarterly*, 32 (1 – 2), 196-212.

Robinson-Pant, Anna 2001. Women's literacy and health: can an ethnographic researcher find the links? Teoksessa Brian V. Street (toim.) *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 152 – 170.

Roivainen, Irene 2016. Uusyhteisöllinen yhteiskuntapolitiikka ja sosiaalityö. Teoksessa Irene Roivainen & Satu Ranta-Tyrkkö (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. United Press Global, 63 – 70.

Roivainen, Irene ja Ranta-Tyrkkö, Satu 2016. Yhteisöt ja sosiaalityö: johdantoa aiheeseen. Teoksessa Irene Roivainen & Satu Ranta-Tyrkkö (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. United Press Global, 7 – 20.

Ryynänen, Sanna 2011. Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä olevien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 1088 <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8482-7>.

Saastamoinen, Mikko 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33 – 66.

Schuman, Amy (1983) Collaborative literacy in an urban, multi-ethnic neighbourhood. *Literacy and Ethnicity. International Journal of the Sociology of Language*. 1983 (42), 69 – 81.

Street, Brian V. 1995. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, cop. 1995.

Street, Brian V. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? *Critical Approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education* 5(2), 77 – 91.

THL 2015. Dokumentointi lastensuojelussa. Saatavilla: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun->

[kasikirja/tyoprosessi/dokumentointi-lastensuojelussa](#) Luettu: 26.4.2016.

Street, Brian V. 2004. Futures of the ethnography of literacy? *Language and Education*. 18 (4), 326 – 329.

Subban, Jennifer E. 2007. Adult literacy education and community development. *Journal of Community Practice*. 15 (1 – 2), 67 – 90.

Suoranta, Juha 2007. Kriittinen työläiskasvatus. Teoksessa Tapio Aittola, Jari Eskola & Juha Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitos, 67 – 220.

THL 2015. Dokumentointi lastensuojelussa. Saatavilla: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/dokumentointi-lastensuojelussa> Luettu: 26.4.2016.

Tiilikainen, Marja 2003. *Arjen islam: somalinaisten elämää Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turtiainen, Kati 2016. Pakkomuutto sosiaalityössä kohdattavana ilmiönä. Teoksessa Maija Jäppinen, Anna Metteri, Satu Ranta-Tyrkkö & Pirkko-Liisa Rauhala (toim.) *Kansainvälinen sosiaalityö. Käsitteitä, käytäntöjä ja kehityskulkuja. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2016*. United Press Global, 203 – 224.

Vanhala, Anni 2005. *Paikka ja asiakkuus: etnografia naisten Asuntolasta*. Tampere: Tampere University Press.

Vuori, Jaana 2012. Arjen kansalaisuus, sukupuoli ja kotouttamistyö. Teoksessa Suvi Keskinen, Jaana Vuori & Anu Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 235 – 262.

Ykliitto 2015. 8.9. Kansainvälinen lukutaitopäivä. Saatavilla: <http://www.ykliitto.fi/node/2390>. Luettu 3.5.2016.



Zechner, Minna 2006. Hoivan paikat transnationaalisissa perheissä. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 83 – 103.