

JYU DISSERTATIONS 685

Aira Korkeamäki

**Insinöörin työtehtävissä tarvittava
suomen kielen taito ja sen oppiminen
ammattikorkeakoulujen S2-opiskelijoiden
sekä suomenopettajien käsitysten mukaan**



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 685

Aira Korkeamäki

**Insinöörin työtehtävissä tarvittava
suomen kielen taito ja sen oppiminen
ammattikorkeakoulujen S2-opiskelijoiden
sekä suomenopettajien käsitysten mukaan**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
syyskuun 2. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on September 2, 2023 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Heidi Vaarala

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2023, by author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9711-3 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9711-3

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9711-3>

ABSTRACT

Korkeamäki, Aira

Finnish language skills needed in the engineering profession and the means to learn these skills according to the beliefs of F2 students and teachers of Finnish at universities of applied sciences

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 324 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 685)

ISBN 978-951-39-9711-3 (PDF)

The need for workforce with an engineering education will grow significantly in the coming years. The first language of an increasing number of applicants is something else than Finnish, and weaknesses in Finnish language skills have been identified as a barrier to employment and career progression. The aim of this study is to investigate in the context of UAS the beliefs of students of Finnish as a second language (F2) as well as the beliefs of their teachers of Finnish about professional language learning, and the need for the Finnish language in engineering. These beliefs are reflected in studying and teaching, and thus in the kind of skills future engineers will acquire for working life.

The research belongs to the field of applied linguistics, second language research, and the topic is approached from the perspective of contextual research on beliefs. The research strategy is qualitative. The data consist of a pilot survey of F2 teachers (n=5), essays of F2 students (n=24) and interviews with teachers of Finnish language and communication (n=8). The research method is qualitative content analysis and the reasoning is abductive. A sociocognitive and ecological approach has been used in the analysis of the data.

The results of the study showed that the students felt that their language skills developed best informally, for example, through interaction with Finnish-speaking colleagues. The students considered Finnish language skills to be necessary for engineers both for employment corresponding to their education and for success in the workplace, although the characteristics of the language skills required vary according to the situation, task and workplace. Teachers favoured learner-centred teaching methods and stressed the importance of motivation. F2 learners were not considered to stand out from other students, due to the large size of the teaching groups and the desire to avoid othering. Teachers expressed a wish for more F2 teaching. They also considered Finnish important in engineering work, but felt that their opportunities to teach professional language were very limited. Both students and teachers perceived learning as social and collaborative, while the concept of language was often seen as cognitive and individual.

The results suggest that there is a need for closer cooperation between teachers of different subjects, as well as between educational institutions and the working life, in order to increase language awareness for all concerned. Among other things, the benefits of students' multilingualism in both education and working life should be emphasized. The linguistic needs of F2 learners must be given greater attention in all studies, and sufficient separate F2 teaching must also be provided.

Keywords: engineering education, university of applied sciences, Finnish as a second language, beliefs, professional language, specialised language

TIIVISTELMÄ

Korkeamäki, Aira

Insinöörin työtehtävissä tarvittava suomen kielen taito ja sen oppiminen ammattikorkeakoulujen S2-opiskelijoiden sekä suomenopettajien käsitysten mukaan

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2023, 324 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 685)

ISBN 978-951-39-9711-3 (PDF)

Insinöörikoulutuksen saaneen työvoiman tarve kasvaa huomattavasti lähivuosina. Yhä useamman alalle hakeutuvan ensikieli on muu kuin suomi, ja puutteiden suomen osaamisessa on todettu vaikeuttavan työllistymistä ja uralla etenemistä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulujen suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoilla ja heidän suomenopettajillaan on erityisalan kielen oppimisesta sekä suomen tarpeesta insinöörin työssä. Käsitykset heijastuvat opiskeluun ja opetukseen sekä sitä kautta siihen, millaisia valmiuksia tulevat insinöörit saavat työelämää varten.

Tutkimus sijoittuu soveltavan kielentutkimuksen alaan, toisen kielen tutkimukseen, ja aihetta lähestytään kontekstuaalisen käsitystutkimuksen näkökulmasta. Tutkimusstrategia on laadullinen. Aineisto koostuu S2-opettajien pilottikyselystä (n=5), S2-opiskelijoiden kirjoitelmista (n=24) sekä suomen kielen ja viestinnän opettajien haastatteluista (n=8). Tutkimusmenetelmänä on kvalitatiivinen sisällönanalyysi, ja päättely etenee abduktiivisesti. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty sosiokognitiivista ja ekologista lähestymistapaa.

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat kielitaitonsa kehittyneen parhaiten informaalisti, esimerkiksi vuorovaikutuksessa suomenkielisten työtovereiden kanssa. Suomen osaamista opiskelijat pitivät insinöörille tarpeellisena niin koulutusta vastaavan työllistymisen kuin työssä menestymisenkin kannalta. Vaadittavan kielitaidon piirteiden arvioitiin kuitenkin vaihtelevan tilanne-, tehtävä- ja työpaikkakohtaisesti. Opettajien haastatteluista ilmeni, että he suosivat oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä ja painottivat motivoinnin merkitystä. S2-opiskelijoiden ei katsottu erottuvan muista opiskelijoista, syynä opetusryhmien suuri koko sekä pyrkimys välttää toiseuttamista. S2-opetusta toivottiin lisää. Myös opettajat pitivät suomea tärkeänä insinöörin työssä, mutta kokivat hyvin rajallisiksi mahdollisuutensa opettaa erityisalan kieltä. Sekä opiskelijat että opettajat mielsivät oppimisen sosiaalisena ja yhteistoiminnallisena, kun taas käsitys kielestä näyttäytyi usein kognitiivisena ja yksilöllisenä.

Tuloksista on pääteltävissä, että yhteistyötä eri aineiden opettajien samoin kuin oppilaitosten ja työelämän välillä tulee tiivistää, jotta kaikkien asianosaisten kielitietoisuus kasvaisi. Muun muassa opiskelijoiden monikielisuuden hyötyjä sekä koulutuksessa että työelämässä on aiheellista korostaa. S2-opiskelijoiden kielellisiin tarpeisiin on kaikissa opinnoissa kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota, ja myös erillistä S2-opetusta tulee järjestää riittävästi.

Asiasanat: insinöörikoulutus, ammattikorkeakoulu, suomi toisena kielenä, käsitykset, ammatillinen kieli, erityisalan kieli

Author's address

Aira Korkeamäki
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä
PO Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
aira.korkeamaki@gmail.com

Supervisors

Senior Researcher, Ph.D
Heidi Vaarala
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Counsellor of Evaluation, Docent
Marita Härmälä
Finnish Education Evaluation Centre

Human Research Ethics Coordinator, Ph.D
Tiina Lammervo
University of Queensland
Australia

Reviewers

Director of the Language Centre, Docent
Taina Juurakko-Paavola
Language Centre, Faculty of Education and Culture
University of Tampere

Researcher, Docent
Inkeri Lehtimaja
Department of Finnish, Finno-Ugrian and
Scandinavian Studies
University of Helsinki

Opponent

Director of the Language Centre, Docent
Taina Juurakko-Paavola
Language Centre, Faculty of Education and Culture
University of Tampere

ESIPUHE

Virikkeen tälle tutkimukselle antoi oma työni insinööriopiskelijatuksen parissa. Aikanaan sain ohjattavakseni ensimmäisen vain S2-taustaisista opiskelijoista koostuvan opetusryhmäni melko valmistautumattomana, eväinä vain äidinkielen opettajan koulutus sekä lähinnä työkokemuksen kautta kehittynyt ymmärrys tekniikan alan suomen kielen ja viestinnän opetuksesta. Toisaalta epävarmuus uudenlaisen tehtävän edessä, toisaalta kasvava kiinnostus tarkastella omaa äidinkieltä uudesta näkökulmasta sekä tutustuminen eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin opiskelijoihin saivat minut hakeutumaan suomi toisena ja vieraana kielenä -opintoihin. Ne osoittautuivat monella tavalla antoisiksi. Niiden aikana myös vahvistui käsitykseni siitä, että suomeksi opiskelevien S2-taustaisten insinööriopiskelijoiden kielellisiin tarpeisiin ei ollut kiinnitetty riittävästi huomiota. Tutkimukselle näytti olevan tarvetta.

Väitöskirjan teko ja siihen liittyvä opiskelu ovat olleet osa elämäni vuosien ajan. Olo valmiin työn äärellä on hiukan hämmentynyt. Päällimmäisenä mielessä on kiitollisuus kaikkia niitä ihmisiä kohtaan, jotka eri tavoin ovat tukeneet minua tutkimusprosessin aikana.

Suurin kiitos tämän tutkimuksen valmistumisesta kuuluu pääohjaajalleni, FT Heidi Vaaralalle, joka on antanut käyttööni koko valtavan tietämyksensä soveltavan kielentutkimuksen alalta. Heidille olen luottavaisin mielin voinut lähettää surkeimmatkin raakatekstini ja aina olen saanut asiantuntevaa ja rohkaisevaa palautetta, jonka avulla työ on taas edistynyt. Kiitos määrätietoisesta ohjauksesta, selkeistä ohjeista ja perusteellisista palautekeskusteluista!

Sydämellisen kiitoksen ansaitsee entinen pääohjaajani, sittemmin kakkosohjaajakseni siirtynyt dosentti Marita Härmälä, joka on kaikkien näiden vuosien ajan taitavasti ja kärsivällisesti luotsannut tutkimustani kohti päämäärää, avannut terävillä kysymyksillään uusia lähestymistapoja aiheeseen mutta toisaalta palautellut lukuisilta harharetkiltä, joille olen uhannut eksyä. Kiitos myös luottamuksesta siihen, että työ vielä joskus valmistuu!

Aikaisempaa kakkosohjaajaani FT Tiina Lammervoaa kiitän osuvista huomioista, jotka auttoivat minua jatko-opintojeni alkutaipaleella rajaamaan tutkimuksen kohdetta ja selkeyttämään sen tavoitteita. Kiitokset myös FT Sabine Ylöselle, joka ohjausryhmäni jäsenenä ajoittain ystävällisesti tiedusteli työn etenemisestä.

Työni esitarkastajina toimineita dosentti Taina Juurakko-Paavolaa ja dosentti Inkeri Lehtimajaa kiitän huolellisesta perehtymisestä tutkimukseeni. Kiitos teille molemmille tarkkanäköisistä, asiantuntevista ja rakentavista kommentteista. Ne auttoivat merkittävästi muokkaamaan tutkimusta, jäsentelemään ja tiivistämään tekstiä sekä täsmentämään käsitteiden käyttöä. Kiitos Taina Juurakko-Paavolalle myös suostumisesta vastaväittäjäkseni.

Haluan kiittää myös tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita ja opettajia, joilta sain runsaan ja monipuolisen tutkimusaineiston. Ilman teidän apuanne tutkimusta ei ainakaan tässä muodossa olisi ollut mahdollista toteuttaa.

Tämä tutkimus on syntynyt työn ohessa. Apurahojen hakemisen olen jättänyt nuoremmille, koska minulla on ollut turvattu toimeentulo ammattikorke-

koulun suomen kielen ja viestinnän lehtorina. Työn ja opiskelun yhteensovittaminen on tunnetusti raskasta, mutta toisaalta työskentely suomea toisena kielenä opiskelevien tulevien insinöörien parissa on muistuttanut minua työn tärkeydestä ja osaltaan motivoinut saamaan työni päätökseen ja julkisuuteen.

Koska sain tutkimukseni valmiiksi vasta jäätyäni eläkkeelle, minulta on – useimmiten hienotunteisen peitellysti – tiedusteltu, minkä vuoksi tai miksi vasta nyt. Vastauksia on useita: Miksipä ei. Aihe oli tärkeä, eikä siihen kukaan muukaan näytä tarttuneen. Aikaisemmin en ehtinyt, kun oli niin paljon työtä. Ei kaiken tutkimuksen tarvitse palvella tekijänsä urakehitystä. Opiskelu on ollut minulle elinikäinen harrastus. Halusin kantaa oman korteni kielentutkimuksen kaiken aikaa kasvavaan kekkoon.

Väitöskirjan laatiminen on ollut suureksi osaksi yksinäistä puurtamista, mutta sitäkin tärkeämmiksi ovat muodostuneet ne harvat kontaktit, joita minulla on ollut muihin alan jatko-opiskelijoihin ja yliopiston henkilökuntaan. Solkin jatkokoulutusseminaarit ja muut tilaisuudet ovat olleet aina yhtä virkistäviä! Taus-tatukenani on ollut myös suomea toisena kielenä opettavien ja tutkivien innostunut ja avulias yhteisö. Se on pitänyt yllä uskoani alan tutkimuksen merkitykseen ja antanut voimia jatkaa työtäni.

Lopuksi tärkeimmät: ilman läheisten tukea tämä väitöskirja ei olisi koskaan ilmestynyt. Kiitollisin mielin muistan nyt jo edesmenneitä vanhempiani, jotka uutteralla työllään mahdollistivat lastensa koulunkäynnin – aikana, jolloin se vaati huomattavia taloudellisiakin uhrauksia. Lämmin kiitos myös jatko-opiskelijan ilot ja surut kanssani jakaneelle sisarelleni Anjalle, joka auttoi tekstin viimeistelyssä puuttumalla isonsiskon arvovallalla epäselviin muotoiluihin ja liian pitkiksi polveilleisiin virkkeisiin.

Lapsiani Ainoa sekä Seppoa perheineen kiitän korvaamattomasta henkisestä tuesta. Nuorten omat opinnot eri aloilla ja eri kulttuurien piirissä ovat pitäneet minunkin innostustani yllä. Neuvoja ja apua on aina ollut tarjolla muun muassa tietoteknisissä ongelmissa. Suuri kiitos kuuluu myös pikku-Mantalle, joka pelkällä olemassaolollaan on tuottanut minulle valtavasti iloa ja saa minut katsomaan elämässä eteenpäin.

Erityisen kiitollinen olen puolisololleni Ollille tuesta ja ymmärryksestä, jota on vahvistanut myös hänen kokemuksensa ammattikorkeakoulun tekniikan alan opettajana. Kiitos työni englanninkielisistä käänöksistä sekä ennen kaikkea kärsivällisyydestä toisinaan päättymättömältä näyttäneen prosessin aikana. Kiitos myös lukuisista suomen kieltä koskevista keskusteluista, väsymättömästä kielen piirteiden ihmettelystä ja sanoilla leikkimisestä! Ihmeellisestä suomen kielestä toivoisin mahdollisimman monen pääsevän osalliseksi.

Vihdissä 15.4.2023

Aira Korkeamäki

KUVIOT

Kuvio 1.	Kielellisen viestintätaidon rakentuminen EVK:n mukaan	41
Kuvio 2.	Oppimiskäsitysten päälinjoja	47
Kuvio 3.	Toisen kielen oppimista koskevia teorioita	50
Kuvio 4.	Kognitiivisen taidon oppimisen mallin peruseriaate	53
Kuvio 5.	Tehtäväperustaisen kielenopetuksen vaiheet	56
Kuvio 6.	Korkeakoulutuksen ammatillisten S2-viitekehysten rakenne	73
Kuvio 7.	Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaidon ulottuvuudet Juurakko-Paavolan mukaan	76
Kuvio 8.	Kielitaidon osaamisalueet Juurakko-Paavolan ja Mård-Miettisen mukaan	76
Kuvio 9.	Induktiivisten ja deduktiivisten piirteiden esiintyminen aineiston analyysissä	94
Kuvio 10.	Insinörikoulutuksen S2-opiskelijoiden suomen kielen opetuksen ongelmia sekä mahdollisia keinoja niiden ratkaisemiseksi	256

TAULUKOT

Taulukko 1.	Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat	97
Taulukko 2.	Pilottikyselyyn vastanneet opettajat	99
Taulukko 3.	Teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat	103
Taulukko 4.	Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä	109
Taulukko 5.	Kirjoitelma-aineiston jako pääkategorioihin sekä niihin liittyvät yläkategorioidet	112
Taulukko 6.	Opiskelijoiden käsitykset suomen kielen oppimisen tavoista	113
Taulukko 7.	Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamisen tarpeesta työelämässä	121
Taulukko 8.	Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamista korvaavista tekijöistä	129
Taulukko 9.	Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamisen vaikutuksista työelämässä	138
Taulukko 10.	Pilottikyselyn vastaajien kielikäsitusten ilmeneminen teoriassa ja käytännössä	158
Taulukko 11.	Haastatteluaineiston jako pääkategorioihin sekä niihin liittyvät yläkategorioidet	161
Taulukko 12.	Opettajien käsitykset kielitaidosta sekä kielen oppimisesta	162
Taulukko 13.	Opettajien käsitykset suomen kielen ja viestinnän opetuksesta ja oppimisesta S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä	187
Taulukko 14.	Opettajien käsitykset suomen osaamisen tarpeesta insinöörin ammattissa	219
Taulukko 15.	Opiskelijoiden ja opettajien käsitysten yhtenevyydet ja erot	238

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	11
1.2	Tutkimuksen konteksti	17
1.3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	20
1.4	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	22
2	KIELITAITO JA SEN ROOLI AMMATILISESSA OSAAMISESSA.....	31
2.1	Käsityksiä kielitaidosta ja toisen kielen oppimisesta	31
2.1.1	Kieli ja kielitaito.....	32
2.1.2	Toisen kielen oppiminen ja opetus.....	46
2.2	Kielitaito osana työelämäosaamista.....	62
2.3	Erityisalan kielitaito ammattikorkeakoulukontekstissa.....	69
3	KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	79
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	89
4.1	Menetelmälliset ratkaisut	89
4.2	Kohderyhmät ja aineiston hankinta.....	95
4.2.1	S2-opiskelijoiden kirjoitelmat.....	96
4.2.2	Pilottikysely S2-opettajille.....	98
4.2.3	Suomen kielen ja viestinnän opettajien haastattelut.....	101
4.3	Tekstiaineiston analyysi.....	108
5	INSINÖÖRIOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ SUOMEN KIELEN OPPIMISESTA JA SUOMEN KIELEN TARPEESTA TULEVAN AMMATTINSA KANNALTA	112
5.1	Suomen kielen oppimisen tavat	113
5.1.1	Formaali oppiminen	114
5.1.2	Non-formaali oppiminen.....	115
5.1.3	Informaali oppiminen.....	117
5.2	Suomen osaamisen tarve työelämässä.....	121
5.2.1	Suomen osaamista edellyttävät tilanteet	122
5.2.2	Työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteet.....	126
5.3	Suomen osaamisen korvattavuus työelämässä muilla tekijöillä	129
5.3.1	Kielitaidot.....	130
5.3.2	Muut taidot	137
5.4	Suomen osaamisen vaikutukset työelämässä.....	137

5.4.1	Työelämässä sijoittuminen	138
5.4.2	Työelämässä menestyminen.....	144
5.4.3	Ammatillinen identiteetti.....	147
6	PILOTTIKYSELY S2-OPETTAJILLE INSINÖÖRIKOULUTUKSEN S2- OPETUKSESTA	149
6.1	S2-opetus vastaajien edustamien ammattikorkeakoulujen suomenkielisessä insinöörikoulutuksessa	149
6.2	Käsityksiä suomenkielisen insinöörikoulutuksen S2-opetuksesta...	151
6.3	Pilottikyselyn tulosten tarkastelu.....	153
7	SUOMEN KIELEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ERITYISALAN SUOMEN KIELEN OPETUKSESTA JA OPPIMISESTA SEKÄ SUOMEN KIELEN TARPEESTA INSINÖÖRIN AMMATISSA ...	161
7.1	Kielitaito ja kielen oppiminen.....	162
7.1.1	Kieli ja kielitaito.....	163
7.1.2	Kielen opetus ja oppiminen.....	175
7.2	Suomen kielen ja viestinnän opetus ja oppiminen S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä	187
7.2.1	Opettajan työn puitteet	188
7.2.2	Opetuksen käytänteet.....	197
7.2.3	Suomenoppijat opetusryhmänsä jäsenenä.....	204
7.3	Suomen osaamisen tarve insinöörin ammatissa	218
7.3.1	Tiedon saaminen työelämän kielitaitotarpeista.....	219
7.3.2	Suomen ja muiden kielten merkitys.....	222
8	S2-OPISKELIJOIDEN JA SUOMENOPETTAJIEN KÄSITYSTEN VERTAILUA	228
9	PÄÄTÄNTÄ.....	240
9.1	Käsitysten dynaamisuus ja moniäänisyys	240
9.2	Tutkimuksen keskeiset tulokset	244
9.3	Pedagogisia näkökohtia	248
9.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	257
9.5	Jatkotutkimusaiheet.....	263
	SUMMARY.....	266
	LÄHTEET	273
	LIITTEET.....	310
	Liite 1. Kirjoitelman tehtävänanto	310
	Liite 2. Pilottikyselyn lomake	311
	Liite 3. Haastattelun teemat	318
	Liite 4. Yhteenvedot tekstiaineistojen kategorisoinneista	319
	Liite 5. Pilottikyselyn tulokset taulukoituina	321

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Työelämän ja koko yhteiskunnan kielellistymisen myötä kieli- ja viestintätaitoista on tullut olennainen osa ammatillista osaamista myös tekniikan aloilla, joilla painopiste on perinteisesti ollut luonnontieteellisessä ja teknisessä osaamisessa. Kuten useissa niin kotimaisissa (esim. Räisänen 2019; Mäki-Maunus 2012; Saaranen-Kauppinen 2012; 2015; Korhonen-Yrjänheikki 2011; Rontu 2010; Savolainen 2010; Allt, Korhonen-Yrjänheikki & Savolainen 2009) kuin ulkomaisissakin (esim. Retnanto, Parsaei & Parsaei 2021; Donnell, Aller, Alley & Kedrowicz 2011; Altmäe 2009; Morreale & Pearson 2008; Riemer 2007; Spitzberg & Cupach 2002) tutkimuksissa ja selvityksissä on todettu, nykyään myös insinööreiltä edellytetään työelämässä yhä monipuolisempia ja kehittyneempiä kieli- ja viestintätaitoja. Suomessa niihin kuuluu myös suomen kielen taito, ja tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä siitä, mihin ja millaista suomea insinööri työssään tarvitsee – vai onko se edes tarpeen kansainvälistyvässä maailmassa? Kiinnostuksen kohteena on erityisesti tilanne, jossa suomi on ns. toinen kieli¹. Kysymys kielitaidon tarpeesta vaatii huomiota erityisesti niiden kohdalla, joiden ensikieli ei ole suomi ja joille suomalaisen työelämän viestintäkäytänteet eivät ole tuttuja. Tällöin olennainen on myös kysymys suomen kielen oppimisesta: missä ja millä tavoin tarvittava kielitaito voidaan hankkia.

Huoli vieraskielisten¹ insinöörien suomen kielen taidon tarpeesta liittyy kahteen laajempaan yhteiskunnalliseen kysymykseen. Ensinnäkin insinöörikoulutuksen tulee olla kaikin puolin laadukasta, koska teknologia ja siihen liittyvät alat ovat elintärkeitä Suomen talouselämälle ja koko yhteiskunnan hyvinvoinnille. Toiseksi ulkomaalaistaustaisten¹ asema työmarkkinoilla on jatkuvasti ollut heikompi kuin valtaväestön, mihin keskeisenä syynä on pidetty juuri riittämä-

¹ Termeistä ja niiden valintaperusteista tarkemmin luvussa 1.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet.

töntä suomen kielen osaamista. On ilmeistä, että maahanmuuton ja kansainvälistymiskehityksen myötä tulevaisuudessa myös yhä useampi insinööri on ulkomaalaistaustainen (ks. Tilastokeskus 2022b), ja on tärkeää huolehtia heidän sijoitumisestaan osaksi suomalaista yhteiskuntaa.

Insinöörikoulutuksen saaneen työvoiman tarpeen on arvioitu kasvavan huomattavasti lähivuosina (Pirttilä, Silvén, Harrikari, Joukkola, Juvonen, Kontio, Rehn & Leppänen 2020). Tekniikan alan koulutus, tutkimus ja tuotekehitys ovat merkittäviä koko yhteiskunnan kannalta, koska teknologisen osaamisen taso ja hyödyntämiskyky vaikuttavat ratkaisevasti Suomen kilpailukykyyn globaalissa taloudessa. Suomi elää pitkälti viennin varassa, mikä perustuu kansainvälisesti kilpailukykyiselle insinööriosaiselle. Avainasemassa tässä on ammattikorkeakoulujen toteuttama insinöörikoulutus, työskenteleehän valtaosa insinööreistä vientiteollisuuden hyväksi. Osaavan henkilöstön saatavuus on yksi perusedellytys sille, että yritykset voivat toimia Suomessa; nykyään suorittavan työn lisäksi suunnittelu- ja kehitystyötä viedään ulkomaille. Näin yritykset haastavat suomalaisen insinöörikoulutuksen pysymään tasoltaan kansainvälisesti kilpailukykyisenä. (Teknologiateollisuus 2012; Allt ym. 2009; Karikorpi 2009, 35–39.) Insinöörikoulutuksesta onkin viime vuosina keskusteltu vilkkaasti. Keskeinen on ollut kysymys sen laadusta, josta ovat ilmaisseet huolestuneisuutensa niin oppilaitokset, työ- ja elinkeinoelämä kuin etujärjestötkin (Saarikangas 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan (OKM 2012, 43–47) korkeakouluopintojen kehittämisen painopiste yleensäkin on laadussa, ja tekniikan alalla keinoina sen parantamiseksi nähdään muun muassa opetuksen keskittäminen nykyistä suurempiin yksiköihin, aloituspaikkojen vähentäminen ja läpäisyasteen parantaminen. Ammattikorkeakoulujen opetuksen laatua ja sen kehittämistä uhkaa kuitenkin opetukseen ja ohjaukseen käytettävissä olevien resurssien väheneminen, jonka taustalla vaikuttavat vuonna 2014 käyttöön otettu tulosperustainen rahoitusmalli sekä samanaikaisesti osana julkisen talouden tasapainottamista toteutetut rahoitusleikkaukset (Nenonen 2020).

Huolestuttavaa on, että ammattikorkeakoulusta valmistuneiden insinöörin ammatillinen osaaminen on arvioitu joiltakin osin riittämättömäksi. Sekä insinööriopiskelijoiden että insinöörin työnantajien näkemysten mukaan puutteita on muun muassa vastavalmistuneiden sosiaalisissa ja viestintätaidoissa (Mäki-Maunus 2012, 60–61; Korhonen-Yrjänheikki 2011, 118; Teknologiateollisuus 2010, 20–23; Vuorinen & Valkonen 2007, 143). Tämä luonnollisesti asettaa uusia vaatimuksia koulutukselle, ja odotukset kohdistuvat varsinkin viestinnän opetukseen.

Uusi haaste suomenkieliselle insinöörikoulutukselle on se, että tulevaisuudessa opiskelijoissa on yhä enemmän niitä, joiden ensikieli on muu kuin suomi. Maahanmuutto Suomeen on lisääntynyt 2000-luvulla jatkuvasti. Vaikka maahanmuuttotaustaisen väestön osuus on edelleen kansainvälisesti katsoen pieni, sen kasvu on ollut OECD-maiden nopeimpia: kymmenen viime vuoden aikana määrä on lähes kaksinkertaistunut (OECD 2018), mikä on johtanut myös kielivarrannon monipuolistumiseen. Vuoden 2021 lopussa muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 8,3 % väestöstä (Tilastokeskus 2022c).

Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjän, viron, arabian, englannin ja somalin kieltä puhuvat (Tilastokeskus 2022a). Ammattikorkeakouluissa vieraskielisten opiskelijoiden määrä on kaksinkertaistunut runsaan kymmenen vuoden aikana: vuonna 2008 heitä oli 7 828, vuonna 2021 jo 15 845. Vuoden 2021 lopussa kaikkiaan 10 %:lla ammattikorkeakoulujen opiskelijoista äidinkieli oli muu kuin suomi (Tilastokeskus 2022b.)

Ulkomaalaistaustaisten ikärakenne eroaa suomalaistaustaisten ikärakenteesta: heidän keskuudessaan on selvästi enemmän nuoria ja työikäisiä (15–64-vuotiaita) (Tilastokeskus 2022a). Yhteiskunnan rasitteita ja työelämää ajatellen tämä on Suomelle hyvin edullista, ja myös maamme väestönkasvun ennustetaan olevan lähivuosina muuttoliikkeen varassa. Maahanmuutto ei kuitenkaan automaattisesti ratkaise huoltosuhteen heikkenemisestä aiheutuvia ongelmia. Kuten Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen tutkimus (VATT-työryhmä 2014) osoittaa, maahanmuuttajat voivat tuoda Suomen taloudelle merkittävän hyödyn vain, mikäli he saapuvat maahan nuorina aikuisina ja mikäli he ja heidän jälkeläisensä työllistyvät kuten suomalaiset. Tämän vuoksi keskeistä onkin maahanmuutto-taustaisen väestön tehokas ja tarkoituksenmukainen kotoutuminen ja työllistyminen.

Kotoutuminen on kuitenkin tuottanut ongelmia. Maahanmuuttaneiden lapset menestyvät koulussa heikommin ja nuoret keskeyttävät opintonsa useammin kuin kantaväestön edustajat. Tätä selittää varsinkin vanhempien heikko asema työmarkkinoilla (TEM 2020; Kilpi 2010, 261), mutta myös puutteellinen opetuskielen taito ja puutteelliset opiskeluvälit (Kilpinen 2009, 71–72). Korkeakouluissa maahanmuuttotaustaisten osuus on vähäinen suhteessa heidän kokonaismääräänsä, mikä on osittain seurausta heidän vähäisestä osallistumisestaan toisen asteen koulutukseen (Ansala 2019). Koulutusjärjestelmä ja työelämä eivät myöskään aina riittävästi tunnista maahanmuuttajien aikaisempia opintoja ja osaamista (OKM 2019a, 31).

Maahanmuuttaneiden asemaan on pyritty vaikuttamaan muun muassa hallinnollisin toimenpitein. Ammattikorkeakoululakiin (2014, 10 §) lisättiin vuoden 2010 alussa suositus siitä, että korkeakoulut järjestäisivät maahanmuuttajataustaisille valmentavaa koulutusta, joka parantaisi heidän mahdollisuuksiaan päästä niihin opiskelemaan. Tätä on toteutettu muun muassa eri korkeakoulujen tarjoamalla SIMHE-palveluilla (*Supporting Immigrants in Higher Education in Finland*), joiden tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien osaamisen tunnistamista sekä ohjata heitä tarkoituksenmukaisille koulutus- ja urapoluille (ks. Stenberg, Antikainen, Lintala & Roivas 2020). Opetus- ja kulttuuriministeriö puolestaan on todennut, että ulkomaalaistaustaisten henkilöiden korkeakoulutusmahdollisuuksien kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää, kun tarkastellaan väestön koulutustasoa kokonaisuutena. Heidän osallistumisensa korkea-asteen opintoihin ja sitä kautta tutkintojen suorittaminen on kynnyskysymys tavoiteltaessa Korkeakouluvision 2030 tavoitetta, jonka mukaan vähintään 50 % nuorista aikuisista (25–34-vuotiaat) suorittaa korkeakoulututkinnon. Tämä edellyttää muun muassa sitä, että koulutustarjonta on joustavasti eri käyttäjäryhmien hyödynnettävissä. Vuonna 2018 tilanne oli tilastojen mukaan se, että korkea-asteen tutkin-

non suoritti ulkomailla syntyneistä vain 25,9 %, kun taas Suomessa syntyneiden osuus oli 46,4 %. (OKM 2019a, 30–31; OKM 2019b, 23.)

Työttömyys on maahanmuuttaneiden keskuudessa noin kolminkertainen verrattuna valtaväestöön (esim. OECD 2018). Esimerkiksi ammattikorkeakoulusta valmistuneiden vieraskielisten insinöörien työllistymisaste oli vuonna 2018 alle 35 %, kun se suomen- ja ruotsinkielisten kohdalla oli 80 % (Pirttilä ym. 2020). Maahanmuuttajien tulot ovat huomattavasti kantaväestön tuloja matalammat etenkin ensimmäisinä Suomessa asuttuina vuosina (esim. Vaalavuo 2019, 172–173), mikä osittain selittyy sillä, että he usein ainakin aluksi sijoittuvat osa-aikatoihin (Larja 2020, 53) ja/tai koulutustaan vastaamattomiin tehtäviin esimerkiksi siivous- ja ravintola-alalle (Strömmer 2017; Kyhä 2011). Insinöörien osalta ei ole saatavissa tuoreita tietoja, mutta vuonna 2007 tekniikan alan korkeakoulutuksen saaneista vieraskielisistä vain noin neljännes toimi asiantuntija-ammateissa ja runsas kolmasosa oli sijoittunut niin sanottuihin matalan ammattitaidon töihin (Haapakorpi 2007, 222). Insinööriliiton vuonna 2022 tekemä selvitys (Ulkomaalaisia työntekijöitä koskeva kysely 2022) antaa kuitenkin viitteitä siitä, että tilanne olisi parantunut: suurin osa kyselyyn vastanneista alan yritysten henkilöstöedustajista ja Insinööriliiton vieraskielisistä jäsenistä oli sitä mieltä, että ulkomaalais- taustaisia työntekijöitä kohdellaan samalla tavalla kuin muitakin. Vieraskieliset olivat myös yleisesti tyytyväisiä työhönsä, joskin palkkatason koettiin olevan matalampi kuin suomenkielisillä kollegoilla. Epäkohtana mainittiin myös vaikeudet sekä työllistyä että edetä uralla, joiden katsottiin johtuvan puutteista suomen osaamisessa. (Mt.)

Yhtenä syynä maahanmuuttaneiden heikkoon asemaan työmarkkinoilla onkin todettu olevan puutteellinen suomen kielen taito (esim. Kotona Suomessa 2020; Larja 2020, 57), ja sen on havaittu vaikeuttavan myös korkeakoulutettujen työllistymistä (esim. Majakulma 2014; Forsander 2013; Kyhä 2011). Toisaalta on esitetty epäilyjä siitä, että työelämän kielitaitovaatimukset ovat ylimitoitettuja (esim. Tiilikainen 2008, 99; Suokonautio 2007, 75, 77). Työnhakijan taustan perusteella on todettu esiintyvän myös suoranaista syrjintää (esim. Ahmad 2020), eikä kielitaitokaan aina välttämättä johda sosiaaliseen integraatioon eikä menestykseen työelämässä (Yeung & Flubacher 2016). Yksimielisyys vallinneen kuitenkin siitä, että koulutus ja sen myötä työllistyminen ovat keskeisiä tekijöitä maahanmuuttaneiden kotoutumisessa, ja nämä edellyttävät kielen oppimista (esim. Ronkainen & Suni 2019; OECD 2018; Karayilan, Wallin, Harju-Autti & Eskola 2017). Toisaalta työllistymisen on osoitettu vaikuttavan positiivisesti suomen kielen käytön hallintaan (Tarnanen & Pöyhönen 2011).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta insinöörikoulutuksen suomen kielen ja viestinnän opetuksessa keskeinen kysymys on, miten se osaltaan edistää alan koulutuksen laadun parantamista sekä vieraskielisten opiskelijoiden kotoutumista. Ammattikorkeakoululain (2014, 4 §) mukaan oppilaitosten tehtävä on muun muassa antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta sekä tukea yksilön ammatillista kasvua. Näiden tulisi toteutua myös niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden ensikieli ei ole suomi.

Tutkimukseni sijoittuu ammattikorkeakoulukontekstiin, ja soveltavan kielentutkimuksen kentässä se kuuluu suomi toisena kielenä (S2) -tutkimukseen, joka on osa kansainvälistä toisen kielen (L2) tutkimusta. Seuraavassa tarkastelen lyhyesti näiden aihepiirien aikaisempaa tutkimusta oman tutkimukseni kannalta olennaisilta osin. Työni linkittyy myös käsitystutkimukseen, ja sitä käsittelem erikseen luvussa 3.

Ammattikorkeakoulupedagogiikka on ollut vilkkaan tieteellisen tutkimuksen kohteena aina 1990-luvun alusta eli siitä saakka, kun ammattikorkeakouluja ryhdyttiin maahamme perustamaan. Vuosina 1996–2018 Suomessa on julkaistu muun muassa 140 ammattikorkeakouluun liittyvää väitöskirjaa (Kämäräinen 2020, 7). Tutkimus on ollut ensisijaisesti kehittämishakuista ja keskittynyt palvelemaan koulujen opetusta ja työelämää, joten oma tutkimukseni liittyy pitkään perinteeseen. Muun muassa kieli- ja viestintätaidon tarvetta ja sen riittävyyttä työelämässä on pohdittu paljon (esim. Virtanen 2017; Lax 2007; Penttinen 2002; Airola 2000).

Kuitenkin siihen nähden, että tekniikka ja liikenne on terveys- ja hyvinvointialan jälkeen ammattikorkeakoulujen opiskelijamäärältään toiseksi suurin koulutusala (Vipunen 2022), se on tutkimuksessa jäänyt lähes katveeseen. Varsinkin viestinnän opetusta koskeva tutkimus on ollut melko vähäistä, vaikka kommunikaatiotaitojen kasvava merkitys tekniikan alalla on useissa yhteyksissä todettu. Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa insinöörien viestinnällisiin kva-lifikaatioihin kohdistuvat odotukset (Mäki-Maunus 2012), puheviestintäosaamisen merkitys insinöörivaltaisilla aloilla (Brander 2009), vastavalmistuneiden insinöörien viestintätarpeet (Toivola 2001), lähteiden käyttö insinööritöissä (Julku-nen 2002), kulttuurienvälinen kompetenssi tulevien insinöörien ammattitaidon osatekijänä (Korhonen 2002), sekä sosiaalisia taitoja koskevat käsitykset tekniikan alalla (Saaranen-Kauppinen 2012). Osittain insinöörien viestintäkoulutuksen kysymyksiä käsittelee myös Kostiaisen (2003) tutkimus, jossa tarkastellaan viestintää ammattiosaamisen ulottuvuutena, sekä eräät tekniikan alan yritysten kieli- ja viestintätaitotarpeita yleisemmin koskevat tutkimukset (esim. EK 2014; Korhonen-Yrjänheikki 2011; Huhta 2010; Rontu 2010; Vuorinen & Valkonen 2007).

Insinöörien S2-opetus ei tiettävästi ole ollut aikaisemmin tutkimuksen koh-teena, vaikka toisen kielen opetusta ja oppimista on tutkittu Suomessa runsaasti 1990-luvulta lähtien (ks. Martin 2007, 69) – myös korkeasti koulutettujen osalta, jotka kansainvälisessä maahanmuuttaneiden kielitaitoa koskevassa tutkimuk-sessa ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Braun 2010, 604).

Ammatillisen kielitaidon kysymyksiin on alettu kiinnittää huomiota laa-jemmin 2010-luvulta lähtien, ja suomi toisena kielenä työelämäyhteyksissä on ol-lut viime vuosina lukuisten tutkimusten ja hankkeiden kohteena. Esimerkiksi Jy-väskylän yliopiston *Building Blocks* -tutkimushankkeessa (2019–2023) tutkitaan työelämässä tarvittavien suomen kielen resurssien kehitystä aikuisilla maahan-muuttajilla, joiden tavoitteena on työllistyä omalle alalleen Suomessa. Saman korkeakoulun *Suomi työkielenä* -tutkimushankkeessa (2011–2013) taas selvitettiin sitä, millä tavalla maahanmuuttajat oppivat työelämässä tarvittavaa suomea sekä

sitä, millaista ammatillista kielitaitoa eri tilanteissa pidetään riittävänä. Helsingin yliopiston *Suomi toisena kielenä ja tilanteinen oppiminen* -tutkimushankkeessa (2016–2018) tutkittiin muun muassa työpaikoilla tapahtuvaa suomen oppimista, varsinkin oppimisen tukemista työympäristössä. Tekniikan alaa käsittelee Tampereen yliopiston *Kansainvälistyvä rakennustyö ja paikalliset kielikäytännöt (GLO-LO)* -tutkimushanke (2020–2024), jossa analysoidaan kielenkäyttöä monikielisen rakennusalan työtilanteissa. Julkaistusta tutkimuksista suuri osa on käsitellyt terveydenhuoltoalaa (esim. Lehtimaja, Virtanen & Suni 2021; Kurhila & Lehtimaja 2019; Lehtimaja 2019; Tervola 2019; Virtanen 2017; Suni 2010), joskin kontekstina on ollut myös siivousala (Strömmer 2017), julkishallinto (Kalliokoski 2019) sekä liikeyritykset (Jäppinen 2010; 2011). Tekniikan alalta mainittakoon Liljan ja Tapanisen (2019) ammatillisen toisen asteen rakennusalan opiskelijoiden suomen oppimista vuorovaikutustilanteissa käsittelevä tutkimus.

Tutkimustietoa kaivataankin lisää muun muassa maahanmuuttaneiden kielikoulutukseen ja työllistymiseen liittyviin kysymyksiin vastaamiseksi. Käytännönläheisen, opetuksen kehittämiseen pyrkivän S2-tutkimuksen tarvetta on lisännyt osaltaan se, että pedagogiset haasteet ovat monimuotoistuneet: suomen opetukselle on asetettu yhä enemmän sellaisia suoria työllistymiseen, jatkokoulutusvalmiuksiin ja oppimistaitoihin liittyviä yhteiskunnallisia vaateita, joihin kielenopetus ei aikaisemmin ole joutunut vastaamaan (Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 402). Tämä on huomioitu myös vuoden 2019 hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019): työperäistä maahanmuuttoa pyritään edistämään, ja yhtenä tavoitteena on muun muassa selvittää, miten kotoutumiskoulutusta voidaan vahvistaa niin, että se kattaa kaikki väestöryhmät ja mahdollistaa myös siihen sisältyvän kielikoulutuksen kaikille. Opetushallituksessa kotoutumisen tukemiseen liittyvää työtä tehdään useassa eri yksikössä, ja yhteenveto niiden toimista on koottu *Kotoutumisen tukeminen* -vaikutusohjelmaan (OPH 2022).

Aiheelliseksi toisen kielen opetuksen tutkimuksen tekee myös se, että funktionaalisen kielikäsitelmän yleistymisestä huolimatta opetusta käytännössä saattavat yhä ohjata toisaalta äidinkielen opetuksen, toisaalta vieraan kielen opetuksen traditiot, ja se on usein yksilö- ja rakennekeskeisempää kuin uudemman kieli- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen valossa on perusteltua (ks. esim. Suni 2008, 30–32, 205–206).

Tutkimukseni tarkoituksena on siis täydentää aikaisempaa sekä ammatti- korkeakouluopetusta että suomea toisena kielenä työelämäyhteyksissä käsittelevää tutkimusta tekniikan alan osalta. Aiheen olen rajannut ammattikorkeakouluihin ja niissä suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin sen vuoksi, että keskeisenä tavoitteena on hankkia sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää niiden opetuksen kehittämisessä. Luonnollisesti kieli- niin kuin kaikkien muidenkin opintojen sisältö ja vaatimustaso tulisi määrittää yhteistyössä työelämän kanssa – eihän työelämän vaatimuksiin voida vastata, ellei niitä tunneta. Olen kuitenkin jättänyt jo työllistyneiden insinöörien ja työnantajien näkökulman empiirisen tutkimukseni ulkopuolelle, koska työelämän toiveista ja tarpeista on jo jonkin verran aikaisempaa sekä koti- että ulkomaista tutkimusta (esim. Mena, Zappe & Litzinger 2012; Mäki-Maunus 2012; Brander 2009; ks. myös Donnell ym. 2011). Tiedon jatkuva

päivittäminen on toki paikallaan, koska työelämän osaamistarpeet muuttuvat koko ajan.

Toinen syy rajaukseen on se, että työntekijöiden ja työnantajien käsitykset eivät välittömästi vaikuta oppimiseen ja opetukseen – sehän perustuu enemmänkin opiskelijoiden ja opettajien käsityksiin siitä, mitä työelämässä muun muassa suomen kielen taidon osalta mahdollisesti odotetaan. Niinpä olen kohdentanut tutkimukseni näihin insinöörikoulutuksen suomen kielen opintojen keskeisiin toimijoihin. Taustalla vaikuttaa myös työkokemukseni myötä syntynyt käsitys, että suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ns. edistyneet suomenoppijat ovat eräänlaisia väliinputoajia, joiden suomen kielen taitoon liittyvät kysymykset vaativat erityistä huomiota (vrt. Ruuska & Suni 2022). Englanninkieliset tutkinto-ohjelmat jätin tutkimuksen ulkopuolelle, koska niissä opiskelevien opiskelukieli ei ole suomi, joten heidän kohdallaan suomen kielen taitoon kohdistuvat odotukset ovat lähtökohtaisesti erilaiset. Suomessa englanninkielisessä korkeakoulutuksessa olevien tai sen vastikään päättäneiden suomen kielen taitoon liittyvää tutkimusta on myös jo olemassa (esim. Virtanen 2017; Kela ja Komppa 2011; Jäppinen 2010; 2011).

1.2 Tutkimuksen konteksti

Kuten edellä kävi ilmi, tutkimukseni sijoittuu ammattikorkeakouluun, jonka puitteissa insinöörikoulutusta järjestetään. Seuraavassa luon lyhyen katsauksen Suomen ammattikorkeakoulutoimintaan sekä insinööriopintojen keskeisiin piirteisiin. Hiukan yksityiskohtaisemmin käsittelen insinööritutkintoon sisältyvää oppinäytetyötä, joka on tärkeä tutkimukseni keskiössä olevien suomen kielen opintojen kannalta.

Maamme ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin 1990-luvun alussa opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen pohjalta. Monialaisiksi muodostuneiden oppilaitosten tekniikan alan yksiköiden edeltäjiä olivat teknilliset oppilaitokset, joista valmistui opistoinsinöörejä ja teknikoita. (Historiasta esim. Julkunen 2002, 23–25, 29–33). Uudistuksen tarkoituksena oli tarjota yliopistojen rinnalle käytännönläheistä ja työelämän tarpeisiin vastaavaa korkea-asteen koulutusta. Yhtenä tavoitteena oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen siten, että toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneilla olisi lukiopohjaisten opiskelijoiden tavoin mahdollisuus korkea-asteen opintoihin. Sittenmin raja ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opintojen välillä on madaltunut, ja yhteistyötä niiden välillä on kehitetty. Tekniikan alalla merkittävää muutosta tähän suuntaan edustaa esimerkiksi Tampereen korkeakouluyhteisö TUNI, jonka muodostavat Tampereen yliopisto ja Tampereen ammattikorkeakoulu. Yhteisö syntyi vuoden 2019 alussa, kun Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen yliopisto yhdistettiin uudeksi säätiöyliopistoksi ja yliopiston ja ammattikorkeakoulun välistä yhteistyötä tiivistettiin.

Vuoden 2022 lopussa Suomessa toimi 24 ammattikorkeakoulua, joista kaksi oli ruotsinkielisiä. 16:ssa oli tarjolla suomenkielistä insinöörikoulutusta.

Ammattikorkeakouluissa suoritettavat ammatillisesti suuntautuneet korkea-asteen tutkinnot ovat *ammattikorkeakoulututkintoja*, esimerkiksi insinööri (amk), jotka rinnastetaan alempaan korkeakoulututkintoon, sekä *ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja*, esimerkiksi insinööri (yamk), jotka rinnastetaan ylempään korkeakoulututkintoon. Lisäksi oppilaitokset voivat järjestää erikoistumiskoulutusta, tutkintojen osia sisältävää koulutusta erillisinä opintoina sekä täydennyskoulutusta. Kuten yliopistoillakin, ammattikorkeakouluilla on laaja autonomia, ja ne vastaavat varsin itsenäisesti koulutuksen sisällöstä ja laadusta. Oppilaitosten yhteisenä yhteistyöverkostona toimii Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (OKM 2022.)

Ammattikorkeakoululaki (2014, 4 §) määrittelee ammattikorkeakoulun tehtävät seuraavasti:

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen.

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) on siis koulutuksen ohella ammattikorkeakoulujen toinen päätehtävä ja keskeinen keino kehittää työelämää. Ammattikorkeakouluissa tehtävä soveltava tutkimus tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää uusien tuotteiden, palveluiden ja työelämän toimintatapojen kehittämiseen. TKI-toiminta nivoutuu monin tavoin osaksi koulutusta, ja siihen yhdistyy yhä useammin myös osaamisen kehittäminen. (Pitkänen, Lempiäinen & Vainio 2019a.)

Insinöörin koulutus valmentaa lähinnä teollisuuden ja hallinnon työnjohtokeskijohtotason tehtäviin. Suurimpia työllistäjiä ovat teknologiateollisuus ja suunnittelutoimistot. Metsätalousinsinöörien koulutusta lukuun ottamatta insinöörin koulutus lasketaan kuuluvaksi tekniikan alaan. Tekniikan ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa insinöörin koulutusta annetaan seuraavilla yhdeksällä *koulutusvastuualalla*:

- energia- ja ympäristötekniikka
- tieto- ja viestintätekniikka
- konetekniikka
- prosessi- ja materiaalitekniikka
- rakennus- ja yhdyskuntatekniikka
- maanmittaus
- sähkö- ja automaatiotekniikka
- tuotantotalous
- logistiikka.

(OKM 2022; Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021.)

Koska ammattikorkeakoulut päättävät itsenäisesti koulutustensa opetus- suunnitelmista, niiden koulutuksistaan käyttämät nimitykset usein poikkeavat koulutusvastuualan otsikoista. Samanniminen koulutus voi myös eri ammattikorkeakouluissa sisältää erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja. (Ammattikorkeakouluopinnot.fi 2022.)

Ammattikorkeakoulututkintoon johtavat opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta sekä opinnäytetyöstä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014, 2 §). Opintojen mitoitus perustuu opintopisteisiin, ja opintojaksot pisteytetään niiden edellyttämän työmäärän mukaan. Yhden lukuvuoden opintojen suorittamiseen vaaditaan 60 opintopistettä, mikä vastaa noin 1 600 työtuntia; yksi opintopiste vastaa noin 27 tuntia (mt., 3 §). Insinöörin tutkinto on laajuudeltaan 240 opintopistettä, näistä 210 kertyy teoriaopinnoista ja 30 ohjatuista harjoittelujaksoista. Opintoihin sisältyy 15 opintopisteen laajuinen opinnäytetyö sekä vapaasti valittavia opintoja ja kielten opintoja. Tutkinnon suorittamisen tavoiteaika on neljä vuotta. Koulutusta voidaan toteuttaa eri tavoin, mutta perinteisesti ensimmäisen ja toisen vuoden opinnot ovat painottuneet pääasiassa matemaattis-luonnontieteellisiin perusopintoihin sekä oman alan perusteisiin, minkä jälkeen erikoistutaan oman alan tarkemmin valittuun osaamisalueeseen. Suuntaus kuitenkin on se, että ammatillisia sisältöjä pyritään sisällyttämään opintoihin alun alkaen. Niin ikään projektioppiminen, virtuaaliset oppimisympäristöt ja erilaiset työelämäprojektit ovat kasvattaneet suosiotaan. (Ammattikorkeakouluopinnot.fi 2022; Saarikangas 2017.) Osana opintojaan opiskelijat voivat esimerkiksi osallistua oppilaitoksensa TKI-toiminnan hankkeiden toteuttamiseen (Pitkänen ym. 2019a).

Insinööriopintojen sisältämien suomen kielen ja viestinnän opintojen sisältö, määrä ja toteuttamistavat vaihtelevat sekä alakohtaisesti että oppilaitoksittain. Laajin kirjallinen tehtävä on yleensä opintojen loppuvaiheessa laadittavan opinnäytetyön, *insinööriytyön*, loppuraportti. Sivumäärästä on joillakin oppilaitoksilla omia suosituksia; tyypillisesti raportti sisältää noin 40 sivua ja lisäksi liitteitä. Insinööriytyön tarkoituksena on soveltaa koulutuksen aikana hankittuja tietoja ja taitoja käytännön asiantuntijatehtävissä, siis yhdistää teoreettiset opinnot käytäntöön. Tavoitteena on, että työtä tehdessään opiskelija perehtyy tutkimuksen tekemisen periaatteisiin ja oppii itsenäistä tiedonhankintaa, projektityöskentelyä sekä kirjallista ilmaisua. Useimmiten insinööriytyö on tutkimustyö, jonka tilaajana toimii jokin teollisuus- tai muu yksityinen yritys. Myös suunnittelu- ja kehittämistyöt ovat yleisiä. (Esim. Multisilta 2016, 27.)

Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa insinööriksi opiskelevista valtaosa laatii insinööriytyönsä raportin suomeksi, vaikka se on mahdollista kirjoittaa myös jollakin muulla oppilaitoksen hyväksymällä kielellä. Kaikki opiskelijat suorittavat myös opinnäytetyönsä alaan liittyvän *kypsyysnäytteen*, jonka suorituskielemääräytyy koulusivistyskielen mukaan. Jos se on suomi tai ruotsi, siinä on osoitettava erinomaista kielitaitoa, mutta muiden kielten kohdalla ammattikorkeakoulut määrittelevät menettelytavat ja vaatimukset itsenäisesti tutkintosäännössään. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014, 10 §; Valtioneuvos-

ton asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 2003, 10 §, 15 §, 20 §; Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003, 6 §). Insinööriyön vaativuudesta kertoo se, että vaikeudet työn loppuun saattamisessa ovat keskeinen syy valmistumisen viivästymiseen (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021).

1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on omalta osaltaan täydentää suomea toisena kielenä työelämäyhteyksissä käsittelevää tutkimusta. Kontekstina olevan ammattikorkeakoulun keskeinen tehtävä on antaa opiskelijalle valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijatehtävissä, mihin sisältyy myös riittävä viestintä- ja kielitaito (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014, 4 §). Tutkimus rajoittuu tekniikan alan suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin, ja tarkastelen aihetta niiden opiskelijoiden tarpeiden kannalta, joiden ensikieli ei ole suomi ja jotka siis opiskelevat suomea toisena kielenä. Työssäni pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä insinöörikoulutuksen kahdella keskeisellä toimijalla eli alan opiskelijoilla ja opettajilla on suomen kielen roolista insinöörin työssä. Näkemyksethän vaikuttavat opiskeluun ja opetukseen sekä sen myötä siihen, millaisia valmiuksia tulevat insinöörit saavat työelämää varten.

Tutkimuksen käytännön tavoitteena on tuottaa tietoa koulutuksen kehittämistä varten. Opiskelijoiden käsitysten voi olettaa kertovan muun muassa heidän motivaatiostaan ja odotuksistaan. Onko heidän käsityksissään sellaista, mikä pitäisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa? Miten tulisi suhtautua, jos opiskelijat eivät pidä suomen kielen taitoa edes tarpeellisena? Opettajien käsitykset taas antavat mahdollisesti tietoa siitä, mitä he opetuksessaan arvostavat ja painottavat. Millä tavoin he ottavat huomioon opiskelijoiden tulevan ammatin? Entä opiskelijoiden erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat? Mitä seurauksia voi olla sillä, jos opiskelijoiden ja opettajien käsitykset poikkeavat paljon toisistaan? Tulisiko käsitysten mahdollisesti olla samansuuntaisia, jotta opiskelu olisi tuloksellista ja kielitaito kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla?

Tutkimus kohdentuukin siihen, millaisena yhtäältä suomea toisena kielenä opiskelevat (S2-opiskelijat) ja toisaalta sekä suomea toisena kielenä opettavat (S2-opettajat) että ne suomen kielen ja viestinnän opettajat, joiden opetusryhmissä on vieraskielisiä opiskelijoita, ymmärtävät suomen kielen osaamisen insinöörin ammatissa: mihin ja millaista kielitaitoa tarvitaan? Tutkimuksen kontekstissa tähän liittyvät myös käsitykset siitä, miten kieltä parhaiten opitaan.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä S2-opiskelijoilla on erityisalan suomen kielen oppimisesta sekä suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?

2. Millaisia käsityksiä suomenopettajilla on erityisalan suomen kielen oppimisesta ja opetuksesta sekä suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?
3. Millä tavoin opiskelijoiden ja opettajien käsitykset vastaavat toisiansa ja/tai eroavat toisistaan?

Ensimmäiseen kysymykseen pyrin vastaamaan ensinnäkin selvittämällä, millä tavoin S2-opiskelijat mielestään oppivat ammatissaan tarvittavaa suomea parhaiten: missä yhteydessä ja millä keinoin opiskelijat olivat kokeneet oppineensa sellaista suomen kielen taitoa, jota he katsovat tarvitsevansa työelämässä. Toiseksi lähestyn kysymystä suomen kielen tarpeesta kahdesta näkökulmasta: työntekijään kohdistuvien odotusten tai vaatimusten sekä hänelle koituvien seurausten kannalta. Tavoitteena on selvittää S2-opiskelijoiden käsityksiä siitä, mihin kielitaidon piirteisiin työpaikoilla kiinnitetään huomiota ja minkätasoista kielitaitoa edellytetään. Kysymykseen liittyvät myös opiskelijoiden käsitykset siitä, missä työelämän tilanteissa suomen osaamista tarvitaan ja missä määrin kielitaidossa ilmenevät puutteet ovat korvattavissa muilla taidoilla. Lisäksi pyrin saamaan selville, kuinka paljon ja millä tavoin opiskelijat katsovat suomen kielen taidon vaikuttavan esimerkiksi työnsaantiin ja urakehitykseen sekä työssä selviytymiseen ja viihtymiseen. Kysymys sisältää myös kieli-ideologisen näkökulman: millä tavoin suomen kielen taito näyttää olevan yhteydessä ammatilliseen identiteettiin. Tarkoituksena on myös tehdä päätelmiä opiskelijoiden kieli- ja oppimiskäsityksistä. Vastausta ensimmäiseen kysymykseen etsin opiskelijoiden laatimista kirjoitelmista.

Toiseen kysymykseen haen vastausta ensinnäkin selvittämällä, millaisia käsityksiä opettajilla on alakohtaisesta suomen kielestä ja sen oppimisesta: miten he kielen ymmärtävät ja millä tavoin he katsovat sitä opittavan. Koska tutkimuksen keskiössä ovat S2-opiskelijoita koskevat käsitykset, tavoitteena on myös kartoittaa opettajien kieli- ja kulttuuritietoisuuteen liittyvää osaamista ja asenteita. Näiden seikkojen selville saamiseksi pyrin hankkimaan tietoa opettajien käsityksistä toiminnastaan erityisesti S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä: mitä he kertovat esimerkiksi opetuksen suunnittelusta, käytetyistä opetusmenetelmistä sekä osaamisen arvioinnista. Olennaista on paneutua myös siihen, miten opettajat näkevät suomen kielen opetuksen suhteessa muiden kielten ja ammatillisten aineiden opetukseen, samoin kuin vieraskielisten opetuksen suhteessa äidinkielisten opetukseen, siis missä määrin he pitävät esimerkiksi erillistä S2-pedagogiikkaa tarpeellisena. Tavoitteena on myös selvittää opettajien käsityksiä siitä, miten tärkeää suomen kielen osaaminen on tuleville insinööreille, ja millaista kielitaitoa työelämässä vaaditaan. Vertailemalla opettajien ilmaisemia periaatteita ja kuvauksia käytännön toteutuksista pyrin myös saamaan selville, missä määrin käsitykset mahdollisesti vastaavat heidän toimintaansa opettajina. Toiseen kysymykseen etsin vastausta pääasiassa suomen kielen ja viestinnän opettajien haastatteluaineistosta, joskin tukeudun jonkin verran myös haastattelujen taustaksi tehtyyn pilottikyselyyn.

Kolmanteen kysymykseen pyrin vastaamaan vertailemalla opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä keskenään ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen saamieni

vastausten pohjalta. Koska kysymys on henkilöiden kielitaitoa koskevista käsityksistä, on tarkoituksenmukaista pyrkiä selvittämään myös, millä tavoin he kielen ylipäättään ymmärtävät. Kielikäsitteiden vaikutusta edelleen esimerkiksi kieltä koskeviin arvostuksiin kuten siihen, mitä kielen ulottuvuuksia pidetään tärkeinä ja sen myötä oppimisen ja opettamisen arvoisina. Tutkimus kohdistuu nimenomaan suomen kieleen, mutta luonnollisesti käsitykset kielestä koskevat myös kieltä yleisesti. Tähän liittyvät myös kielipoliittiset näkemykset esimerkiksi suomen kielen merkityksestä suhteessa muihin kieliin. Tavoitteena on niin ikään selvittää, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on havaittavissa opiskelijoiden ja opettajien kielen oppimista koskevissa käsityksissä, esimerkiksi siinä, miten ja missä he katsovat työssä tarvittavan kielitaidon parhaiten kehittyvän, millaisena he näkevät ympäristön merkityksen kielenoppimisessa ja ketä he pitävät aktiivisena toimijana oppimisprosessissa. Vertailun yhteydessä on tarkoitus myös tarkastella aineistoa kokonaisvaltaisesti kontekstuaalisen käsitystutkimuksen valossa, esimerkiksi sitä miten käsitysten moniäänisyys ja dynaamisuus ilmenevät. Kolmannen kysymyksen haen vastausta sekä S2-opiskelijoiden kirjoitelmista että suomen kielen ja viestinnän opettajien haastatteluista, ja tarvittaessa hyödynnän myös S2-opettajien pilottikyselyn tuloksia.

1.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tässä soveltavan kielentutkimuksen piiriin kuuluvassa työssäni olen hyödyntänyt niin kieli-, kasvatus- kuin yhteiskuntatieteellistäkin tutkimusta sekä lisäksi viranomaistekstejä kuten tilastoja ja säädöksiä, joten lähteiden käsitteistö ja sanasto on moninaista. Seuraavassa taustoitan työni kannalta keskeisiä käsitteitä ja tarkastelen niiden määrittelyjä sekä perustelen käyttämiäni termejä koskevia valintoja.

Koska tutkimus sijoittuu ammattikorkeakouluympäristöön, sanalla *insinööri* viitataan pääasiallisesti alemman tai ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen suorittaneisiin insinööreihin, vaikka nimitystä yleiskielessä käytetään myös sekä teknillisistä opistoista valmistuneista opistoinsinööreistä että ylemmän korkeakoulututkimuksen suorittaneista diplomi-insinööreistä. Niin ikään tekniikan kandidaatin tutkinto voidaan laskea insinööritutkinnoksi, ja toisinaan lisensiaatin- tai tohtorintutkimuksen suorittaneita kutsutaan insinööreiksi, mikäli halutaan korostaa heidän toimenkuvaansa. (Julkunen 2002, 28–29; Mielityinen 2009, 4.) Myös muualla maailmassa insinööreiksi kutsutaan yleensä vastaavantasoisia tutkintoja suorittaneita tekniikan alan ammattilaisia, ja esimerkiksi englannin kielen *engineer* kattaa sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkimuksen suorittaneet. Virallisissa tutkintonimikkeissä eri koulutukset luonnollisesti erotetaan niin suomessa kuin englannissakin: ammattikorkeakoulusta valmistunut on insinööri (amk), *Bachelor of Engineering*, tai insinööri (yamk), *Master of Engineering* (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 2005). Tiedekorkeakoulusta valmistunut taas on tekniikan

kandidaatti, *Bachelor of Science (Technology)*, tai diplomi-insinööri, *Master of Science (Technology)*.

Nimitystä *kansainvälinen opiskelija* on käytetty eri aikoina ja eri yhteyksissä hiukan eri merkityksessä. Laajimmillaan se voi tarkoittaa esimerkiksi henkilöä, joka ei asu vakituisesti nykyisessä opiskelumaassaan (esim. OECD 2013) tai joka on elänyt useammassa kulttuurissa tai yhteiskunnassa (Välimaa, Fonteyn, Garam, van den Heuvel, Linza, Söderqvist, Wolff & Kolhinen 2013, 16). Saarinen, Vaarala, Haapakangas ja Kyckling (2016, 11) sisällyttävät käsitteeseen muun muassa opiskelijat, joiden koulusivistyskieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi tai jotka osaavat suomea tai ruotsia jonkin verran ja opiskelevat suomen- tai ruotsinkielisessä tutkinto-ohjelmassa, mutta tarvitsevat opetuskielessä lisää koulutusta. Määritelmän perusteella myös tämän tutkimuksen yhtä kohderyhmää voitaisiin kutsua kansainvälisiksi opiskelijoiksi. Näin en ole kuitenkaan menetellyt, koska ammattikorkeakoulu-yhteyksissä käsite on yleensä vakiintunut tarkoittamaan vaihto-opiskelijoita ja niitä englanninkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoita, joiden koulusivistyskieli ei ole suomi. Suosin ilmaisua (suomenkielisen tutkinto-ohjelman) *suomi toisena kielenä -opiskelija (S2-opiskelija)* tai *S2-taustainen opiskelija*, mikä perustuu yksinkertaisesti siihen muun muassa ammattikorkeakouluissa käytössä olevaan pedagogiseen rajaukseen, että opiskelijan koulusivistyskieli ei ole suomi.

Käytän tutkimuksessani myös termiä *vieraskielinen*, vaikka vieras-sanan käyttöä voidaan pitää asenteellisena. Toisinaan se korvataankin sanalla *muunkielinen*, mutta myös tämä voidaan nähdä toiseuttavana, ja esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisemassa kotoutumisen sanastossa (TEM 2021, 25) suositellaan ilmaisun vieraskielinen käyttöä muunkielisen sijasta. Vieraskielinen-sanan käyttöä puoltaa erityisesti se, että juridisena terminä se on täsmällinen: henkilö, joka on ilmoittanut väestötietojärjestelmään äidinkielekseen muun kuin suomen, ruotsin tai saamen kielen (Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009, 4 §). Kaksi- tai monikielisyyttä ei tilastointitavassa oteta huomioon. Ammattikorkeakouluissa on yleistä nimittää kaikkia S2-opiskelijoita vieraskielisiksi, mutta tätä voidaan pitää sikäli harhaanjohtavana, että myös ruotsinkieliset kuuluvat S2-opetuksen piiriin. Tutkimuksessani ovat käytössä niin ikään ilmaisut *suomenoppija* ja *ei-suomenkielinen*. Jälkimmäinen on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan korostaa suomea suhteessa muihin kieliin esimerkiksi tarkasteltaessa vuorovaikutustilanteessa käyttöön otettavan kielen valintaa (esim. Komppa, Lehtimaja & Rautonen 2017).

Toisen kielen oppijoita ovat yleensä ne, jotka ovat tulleet tiettyyn kieliympäristöön jostakin muualta, yleensä muuttaneet maasta toiseen, ja heihin viitataan eri yhteyksissä monin eri tavoin. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytän termejä *maahanmuuttanut/maahan muuttanut* sekä *maahanmuuttotaustainen*. Jälkimmäistä on nykyään alettu käyttää (esim. OPH 2020a; Mäkelä 2019) aikaisemmin yleisen *maahanmuuttajataustaisen* sijasta, koska se kohdistaa huomion paremminkin taustalla olevaan tapahtumaan eikä niinkään henkilöön. *Maahanmuuttaja*-sanan ongelma on myös sen sisältämä mielikuva tapahtuman jatkuvuudesta, ikään kuin ihminen olisi jatkuvasti muuttamassa. Työ- ja elinkeinominis-

teriön kotoutumisen sanastossa (TEM 2021, 27) maahanmuuttanut-termi onkin nostettu maahanmuuttajan rinnalle, ja se näyttää olevan yleistymässä myös tutkimusraporteissa (esim. Seppälä 2022).

Valitsemieni termien käyttöä puoltaa se, että ne ovat vakiintuneet kieleen ja niitä käytetään myös viranomaisjulkaisuissa, joskin määritelmät vaihtelevat ja kattavat vaihtelevasti vain osan maahanmuuttotaustaisesta väestöstä. Esimerkiksi Laki kotoutumisen edistämisestä (2010, 3 §; eduskunta on hyväksynyt uuden samannimisen lain lokakuussa 2022, ja sen on tarkoitus tulla voimaan 1.1.2025) määrittelee maahanmuuttajan henkilöksi, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity tai jolle myönnetty oleskelukortti. Määritelmän ulkopuolelle jäävät siten ulkomaalaiset, joille on myönnetty viisumi Suomeen tai jotka oleskelevat maassa viisumivapaasti tai hakevat kansainvälistä suojelua tai ensimmäistä oleskelulupaa. Ongelmallista on myös se, että sanana maahanmuuttaja (*immigrant*) ei ole neutraali, vaan sen on niin Suomessa (Kurki 2018; Lahti 2019) kuin muuallakin maailmassa (Duchêne, Moyer, & Roberts 2013) todettu olevan luonteeltaan toiseuttava ja sisältävän negatiivisia konnotaatioita. Esimerkiksi Mäkelä (2019) on korvannut sen englanninkielisessä tekstissään ilmaisulla *migrant background (girl/youth)*. Suomen *siirtolainen*-nimityksellä näitä rasitteita ei ole, mutta yleensä se rajataan tarkoittamaan niitä, jotka ovat muuttaneet maasta toiseen omasta tahdostaan, eikä esimerkiksi *pakolaisia* tai *turvapaikanhakijoita* nimitetä siirtolaisiksi. Niin ikään käytössä oleva ilmaus *uussuomalainen* tarkoittaa hiukan epämääräisesti vain vakituisesti Suomessa asuvia.

Täsmällisen ja riittävän laajan käyttöalansa vuoksi sopivana suosin myös sanaa *ulkomaalaistaustainen* Tilastokeskuksen (2019) määrittelemässä merkityksessä: sillä tarkoitetaan henkilöä, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Ulkomaalaistaustaisiksi lasketaan myös ne ulkomailla syntyneet henkilöt, joiden kummastakaan vanhemmasta ei ole tietoa väestötietojärjestelmässä. Määritelmä kattaa siis sekä maahan muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttaneiden jälkeläiset, siis maahanmuuttotaustaiset. *Ulkomaalaisiksi* taas Ulkomaalaislaki (2004, 3 §) rajaa yksinkertaisesti ne, jotka eivät ole Suomen kansalaisia.

Sekä maahanmuuttanut-, maahanmuutto- että ulkomaalaistaustainen-sanaan liittyvät mielikuvat voivat olla sikäli harhaanjohtavia, että kyse ei ole yhtenäisestä ryhmästä. Kuten Bäckman ja Pöyhönen (2020) muistuttavat, maahanmuutto on muuttanut volyymiaan ja muotoaan, mikä ilmenee muun muassa siten, etteivät samaa etnistä ryhmää edustavat henkilöt välttämättä koe maahanmuuton ja integroitumisen prosesseja samalla tavalla. Tätä sosiodemografista moninaisuutta kuvaamaan he tarjoavat antropologi Steven Vertovecin luomaa käsitettä *superdiversiteetti*, joka kattaa paitsi maahanmuuttaneiden erilaiset kokemukset, mahdollisuudet, rajoitukset ja kehityskaaret myös maahanmuuton laajemmat sosiaaliset ja taloudelliset kytkökset. Käsitteen avulla pyritään myös huomioimaan eri tekijöiden, kuten iän, yhteiskuntaluokan, oleskelulupatyypin tai sosiaalisen pääoman vuorovaikutusta sen sijaan, että muuttoliikkeitä tai moninaisia väestöjä kuvattaisiin pelkästään kansallisuuksien tai etnisyyden kautta:

Esimerkiksi Suomessa asuva iranilainen saattaa olla opiskelun, työn tai perhesiteen kautta muuttanut henkilö, turvapaikanhakija tai pakolaistaustainen; hän saattaa noudattaa eri uskontoa tai ei mitään; hän saattaa olla korkeasti koulutettu tai vailla koulutusta; hän saattaa puhua eri kieliä (myös ensikielinsä), ja kaikilla näillä tekijöillä saattaa olla vaikutusta hänen identiteettiinsä sekä siihen, miten yhteiskunta häntä tukee. (Mt., 60.)

(Superdiversiteettikäsitteen kritiikistä ks. Sahradyan 2022, 50).

Kurki (2018) käyttää termiä *maahanmuuttajaistaminen (immigrantisation)* kritisoidessaan sitä, miten esimerkiksi kotouttamispolitiikassa luokitellaan yhdeksi ryhmäksi joukko ihmisiä, joilla on hyvin erilaiset taustat, valmiudet, intressit, tarpeet ja tavoitteet. Ei myöskään ole mitään yleisiä kriteereitä sille, missä vaiheessa maahanmuuttaneesta tulee kantaväestön jäsen – puhutaanhan toisen ja jopa kolmannen polven maahanmuuttajista. Rekisteröintisäädöksistä (Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) 2016, (51); Tietosuojalaki 2018, 2 §) johtuen maahanmuuttotaustaisuus ei ole nähtävissä tilastoista, vaan niissä kyseistä väestöä tarkastellaan monin eri tavoin. Aiemmin, kun maahanmuuttaneita oli Suomessa vain vähän, tarkastelun painopiste oli ulkomaan kansalaisissa. Yksittäisenä muuttajana pelkkä ulkomaan kansalaisuus ei kuitenkaan ole riittävä maahanmuuttotaustaisen väestön kuvaamiseksi, koska moni maahanmuuttanut hankkii Suomen kansalaisuuden. Niinpä Tilastokeskus julkaisee nykyään vuosittain tilastoja väestöstä kansalaisuuden, syntymä- tai lähtömaan, kielen sekä uudemman syntyperä-luokituksen mukaan. Kohdejoukon koko vaihtelee taustamuuttujittain, ja eri ryhmät ovat myös osin päällekkäisiä. Esimerkiksi venäjän kielen puhujien joukko voi sisältää niin Viron, Venäjän, Suomen kuin muidenkin maiden kansalaisia sekä venäläisille vanhemmille Suomessa syntyneitä lapsia, joiden äidinkieleksi on syntymässä ilmoitettu venäjä. (Tilastokeskus 2022a.) Maahanmuuttotausta ei myöskään välttämättä liity kielitaitoon. Suomessa suomeksi koulunsa käyneelle somalinuorelle voi suomi olla vahvin kieli, jonka hän hallitsee erinomaisesti, kun taas suomenkielisten vanhempien ulkomailla kouluvuotensa viettäneiden jälkeläisen kielitaito on voinut jäädä varsin rajoittuneeksi.

Mäkelä (2019) on kiinnittänyt huomiota siihen, että tutkimuksissa usein keskitytään määrittämään vain maahanmuuttaja ja maahanmuuttajuus, jolloin ”suomalaisuuden” oletetaan olevan jotain itsestään selvää. Hänen mukaansa *suomalaisuus* tai *kantasuomalaisuus* saattaa kuitenkin sisältää mielikuvan jostakin ikivanhasta, etnisesti ja kulttuurisesti yhtenäisestä ryhmästä, jollaista ei todellisuudessa ole koskaan ollut. Helposti lisäksi unohtuu, että suomalaisia ovat myös Suomessa syntyneet, maahanmuuttotaustaiset henkilöt. *Kantaväestöllä* viitataan tutkimuksissa yleensä lähinnä maan tai alueen alkuperäiskansaan – Suomen kohdalla varsinaisia kanta-asukkaita ovat saamelaiset, ja suomalaisia voidaan pitää maahanmuuttaneina. (Mt.) Mäkelää (2019) mukaillen päädyin käyttämään lähinnä termiä *valtaväestö* viittaamaan ”ei-maahanmuuttotaustaisiin”. Yhtenäisestä ryhmästä ei tietysti tässäkään ole kyse, mutta siihen kuuluvia yhdistävät suomalaiset sukujuuret ja identifioituminen suomalaiseen kulttuuriperintöön; heidän voi katsoa edustavan ”suomalaista etnisyyttä” yhteisen alkuperän, kielten, tapojen, traditioiden, uskontojen ja itsetietoisuuden kautta. Sana valta myös

kuvaa sitä, miten eri ryhmillä on erilainen pääsy valtaan: valtaväestöön kuuluminen tuo mukanaan monia etuoikeuksia, joita pidetään yhteisinä ja itsestään selvinä. (Mt., 21.)

Toisen kielen oppimisen yhteydessä on aikaisemmin ollut yleisesti käytössä *natiivin, syntyperäisen* kielenpuhujan käsite, jota on käytetty lähinnä vertailukohdaksi toisen kielen oppijan kielitaidolle ja myös opetuksen tavoitteena, kielen osaamisen metaforana. Sittemmin käsitettä on kritisoitu sekä sen toiseuttavuuden että virheellisiksi osoittautuneiden taustaoletuksien vuoksi. Käsitteeseen sisältyvä ajatus yhdestä äidinkielenstä on niin ikään harhaanjohtava, koska se estää näkemästä uusia ja sekoittuneita kielellisiä identiteettejä. Tilalle hän esittää esimerkiksi käsitettä *asiantuntijuus (expertise)*, jonka etuja syntyperäisyyteen verrattuna ovat osittaisuus ja suhteellisuus. Asiantuntijuus ei ole myöskään synnynnäistä vaan opittavaa, eikä välttämättä edellytä ihmiseltä emotionaalisesti läheistä suhdetta hänen tietämiinsä asioihin. (Mt., 320–326.)

Suomessa on muun muassa oppiaineen nimenä (esim. OPH 2021) vakiintunut sana *äidinkieli* tarkoittamaan kieltä, jonka ihminen oppii ensimmäisenä kielellään vuorovaikutuksessa muiden kanssa, yleensä samanaikaisesti kun hän oppii puhumaan tai viittomaan. Samassa merkityksessä varsinkin kielitieteessä käytetään termejä *ensikieli* ja *ensimmäinen kieli*, vaikka niiden soveltaminen kaksi- tai monikieliseen ympäristöön on ongelmallista. *Kotikielellä* taas viitataan perheen parissa käytettyyn kieleen usein erotuksena koulussa käytettyyn kieleen. Sen heikkoutena taas voidaan pitää mielikuvaa, että kyseisen kielen käyttö rajoittuu vain kotiin. Viitatessani S2-opiskelijoiden kielelliseen taustaan suosin tutkimuksessani myös ilmaisua *oma kieli*, jonka näkökulma on yksilön kokemuksessa: se on kieli, jonka ihminen tuntee omakseen ja joka on lähimpänä hänen identiteettiään. Yleensä oma kieli on se, jonka käyttäjäyhteisöön ihminen samastuu. Termi esiintyy myös lainsäädännössä esimerkiksi perustuslaissa kielellisten oikeuksien käsittelyn yhteydessä (Suomen perustuslaki 1999, 2 luku, 17 §), joskaan säädösteksteissä sitä ei ole tarkemmin määritelty.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa termillä *toinen kieli (L2)* viitataan yleensä mihin tahansa kieleen, joka on opittu varhaislapsuudessa tapahtuneen *ensikielen (L1)* omaksumisen jälkeen. Tällöin huomioon ei oteta oppimisympäristöä eikä sitä, kuinka monta muuta kieltä oppija hallitsee. *Vieraan kielen* oppimisesta taas puhutaan silloin, kun toista kieltä opitaan muualla kuin syntyperäisten kielenpuhujien keskuudessa. (Esim. Mitchell, Myles & Marsden 2019; Benati & Angelovska 2016; Ellis & Barkhuizen 2005.) *Second language* on siis kielenoppimisen perustyyppi ja samalla yläkäsite suhteessa *foreign language* -käsitteeseen. Suomessa taas on lähinnä ruotsia mukailleen omaksuttu käytäntö, jossa toinen ja vieras kieli eivät ole toisiinsa nähden ylä- ja alakäsitteitä, vaan molemmat edustavat ensikielen jälkeen opittuja kieliä ja erottavana tekijänä on kieliympäristö: toinen kieli tai *kakkoskieli* on oppijan ympäristössä käytettävä kieli ja vieras kieli taas

erossa tätä kieltä puhuvasta yhteisöstä opittava kieli. (Suni 2008, 29.) Käytännössä määritelmä ei kuitenkaan aina päde: vaikka meillä kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi, useimmille kieliympäristössä vallitseva toinen kieli on englanti. Se on kuitenkin vieras kieli sillä perusteella, ettei sillä ole Suomessa virallista asemaa.

Suomi toisena kielenä (S2) ei siis ole oppijan ensikieli eikä vieras kieli, vaan kieli, jota opitaan jokapäiväiseksi viestintävälineeksi uuden kieliyhteisön sisällä – tilanteessa, jossa maahanmuuttanut tyypillisesti on. Käytän termiä edellä esitetyn määritelmän mukaisesti, mikä on yhdenmukaista suomalaisen koulutusjärjestelmään vakiintuneen käytännön kanssa: S2-opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttotautaisille oppijoille tarkoitettua suomen opetusta (esim. OPH 2020b). Osasta tutkimukseni tiedonantajia käytän nimityksiä *S2-opiskelija* ja *S2-opettaja*. Tässä tutkimuksessa sananvalinta on perusteltu sen vuoksi, että *suomi toisena kielenä* on ammattikorkeakoulussa käytetty hallinnollinen termi, samoin kuin *ruotsi toisena kielenä (R2)*. Muun muassa tutkimukseeni osallistuneiden vieraskielisten insinööriopiskelijoiden suomen kielen opintojakson nimi oli 'suomi toisena kielenä: työelämän suomi'.

Käsitteet *toinen kieli* ja sen johdannaisena *suomi toisena kielenä* ovat kuitenkin monella tavalla ongelmallisia. Kuten jo Block (2003, 54) huomautti, käsite *second language* johtaa helposti miellelyhtymään kieltenvälisestä oppimisjärjestyksestä. Useinhan kyse ei kuitenkaan ole laskennallisesti toisesta vaan ties kuinka monennesta kielestä, sikäli kuin kieliä edes voidaan laskea tai niitä opitaan toinen toisensa jälkeen. Maahanmuuttajalle toinen kieli voi myös olla entinen vieras kieli, jos hän on opiskellut sitä jo lähtömaassaan (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169). Termi on myös omiaan ylläpitämällä dikotomiaa ensikielen puhujien ja muiden samaa kieltä käyttävien välillä, vaikka kukaan ei osaa mitään kieltä täydellisesti eikä kielitaito välttämättä riipu siitä, missä järjestyksessä kieliä on opittu. Ilmaisun *suomi toisena kielenä* eriarvoistavuuteen on kiinnittänyt huomiota esimerkiksi Lehtonen (2015):

Jako suomeen äidinkielenä ja suomeen toisena kielenä implikoi, että suomi toisena kielenä on eri suomea kuin äidinkielen suomi ja että suomea toisena kielenä puhuva ei voi olla suomenkielinen, ainakaan samalla tavalla kuin suomea äidinkielenä puhuva. Niin kauan kuin maahanmuuttajan suomi on suomea toisena kielenä, hän on valtakielen suhteen eri kategoriassa kuin suomenkielinen valtaväestö. (Mt., 308.)

Oppilaitoksissa oppijat voidaan jakaa sekä henkisesti että fyysisesti kahdenlaisiin suomenpuhujiin, eikä jako aina edes perustu todelliseen kielitaidon tasoon vaan sitä koskeviin esimerkiksi syntyperään perustuviin oletuksiin (mt., 309). Käsitteen käyttöä onkin kritisoitu ja siitä ollaan paikoin luopumassa. Konkreettinen osoitus tästä on esimerkiksi se, että vuonna 2019 Suomi toisena kielenä -opettajat ry vaihtoi nimensä Suomenopettajat ry:ksi. Hiukan varovaisemmin ongelmaa on lähestynyt Tammelin-Laine (2014, 13), joka on esittänyt käytettäväksi myös käsitettä *suomi opittavana kielenä*.

Käsillä olevassa tutkimuksessa käytän myös ilmaisua *oppijankieli* tai *oppijansuomi*, joka viittaa siihen, että kieltä vasta opiskellaan ja se sisältää piirteitä, jotka erottavat sen ensikielen puhujan käyttämästä kielimuodosta. Usein oppi-

jankielen on katsottu muodostavan oman autonomisen kielisysteeminä tai omanlaisensa systemaattisen kielellisen käyttäytymistävän (esim. Ellis & Barkhuizen 2005, 4–6). Aikaisemmin käytössä oli alun perin Selinkerin (1972; 1992) käyttöön ottama termi *välikieli*, mutta siitä on luovuttu, koska sen on katsottu sisältävän oletuksen kielimuodon puutteellisuudesta ja vajavuudesta. Myöskään oppija-sana ei kuitenkaan ole ongelmaton. Kuten de Bot (2011, 123) huomauttaa, se voidaan perinteisen kielikäsitteiden pohjalta ymmärtää niin, että oppimisen päätepiste on vakaa, jaettu kielijärjestelmä, jota kohti oppija etenee tasolta toiselle. Sen sijaan, jos kieli nähdään dynaamisena, jatkuvasti muuttuvana, ja kielenkäyttö kielen kehittymisenä, myös ensikielen käyttäjän katsotaan oppivan käyttämästään kielestä kaiken aikaa uutta. Tällöin niin ikään tässä tutkimuksessa käyttämäni luonnehdinnan *kehittyvä kielitaito* voisi toisaalta katsoa koskevan kaikkia kielenkäyttäjiä.

Kaikissa edellä mainituissa määritelmässä kieliä käsitellään ikään kuin toisistaan erillisinä, itsenäisinä ja yhtenäisinä kielisysteeminä, eli niihin kätkeytyy monolingvistinen oletus yhdestä muut poissulkevasta kielestä. Tällainen kielikäsitteily on kuitenkin ristiriidassa niiden havaintojen kanssa, joita on tehty uudemmilla soveltavan kielitieteen tutkimuksissa (Piippo 2021; Dufva 2020; Dufva, Aro, Suni, & Salo 2011a, 25–27; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011b, 111–112). Esimerkiksi Makoni ja Pennycook (2007, 1) katsovat, että kielet ovat sosiaalisia konstruktioita. Pennycook (2007, 98) kyseenalaistaa koko kielen olemassaolon – käsite ei viittaa mihinkään todelliseen objektiin. Dufvan ym. (2011a, 31) mukaan kielet ovat kyllä olemassa, mutta ne tulisi oppia näkemään konkreettisenä vuorovaikutustoimintana puhutuissa, viitotuissa, kirjoitetuissa ja monimodaalisissa konteksteissa, ei abstrakteina rakennejärjestelminä. Toisaalta kuten Lehtonen (2015) muistuttaa, arkikokemus kyllä tarjoaa useita esimerkkejä siitä, että eri kielet ovat todellisia: emme yksinkertaisesti ymmärrä jotakin kieltä. Käyttökelpoinen hänen mukaansa tässä on *rekisterin* käsite, joka kattaa myös perinteisesti toisistaan erillisiksi kieliksi miellettyjä systeemejä, kuten suomen kieli tai englannin kieli. Nämä usein valtioiden tai maantieteellisten alueiden mukaan nimetyt kielet ovat kuitenkin olemassa vain ideologisina, sosiaalisina ja historiallisina konstruktioina. (Mt., 299.)

Tutkimuksessani pyrin selvittämään ihmisten *kielikäsityksiä*, mutta kielikäsitteille ei ole yhteisesti hyväksyttyä määritelmää. Honkoa (2017, 217) mukaillen katson niiden sisältävän muun muassa ajatukset siitä, millaisista yksiköistä ja ilmiöistä kieli muodostuu sekä miten nämä jäsentyvät suhteessa toisiinsa, kielenulkoiseen todellisuuteen ja aikaan.

Ihmisen *ammattitaidon* yhteydessä on perinteisesti käytetty käsitteitä kvalifikaatio ja kompetenssi, mutta niiden määrittelystä ei ole päästy yksimielisyyteen (esim. Ruohotie 2005, 31–36; vrt. Hanhinen 2010). Nykyään ne viestinnän yhteydessä korvataan usein käsitteellä *osaaminen*, koska näin halutaan luoda kuvaa taitojen soveltamisesta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten työelämän kontekstissa (Kostiainen 2003, 21), ja tätä termiä pyrin suosimaan myös tässä tutkimuksessa.

Työelämässä vaadittavaan viestintäosaamiseen liittyvä terminologia on moninaista sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa. Suomessa siihen viitataan muun muassa käsitteillä *ammattillinen* (esim. Suni 2010), *työelämän* (esim. Huhta, Jaatinen & Johnson 2006) ja *erityisalujen* (esim. Härmälä 2008) *kielitaito* tai *kieli- ja viestintätaito* sekä *viestintäosaaminen* (esim. Kostiainen 2003). Termejä käytetään suurin piirtein synonyymeinä. Viestintätaidon voidaan myös nähdä sisältyvän kielitaitoon (Virtanen 2017, 22), mutta käytän työssäni ilmaisua *kieli- ja viestintätaito*, koska rinnastusta käytetään yleisesti ammattikorkeakouluissa; esimerkiksi haastatteluihin osallistuneet opettajat mainitsivat usein opintokokonaisuuden 'suomen kieli ja viestintä'. Vastaavasti oppiaineen opettajista on käytössä nimitys *suomen kielen ja viestinnän opettaja* tai *viestinnän opettaja*. Tässä tutkimuksessa esiintyvä sana *suomenopettaja* sisältää myös suomea toisena kielenä opettavat. Kansainvälisessä kirjallisuudessa ovat vakiintuneita nimitykset *Language for Specific Purposes* (LSP), *Language for Professional Use* (LPU) sekä *Vocationally Oriented Language Learning* (VOLL), joiden käyttö niin ikään on usein synonyymistä. Termien tausta on pedagoginen: niillä on yleensä viitattu erityisalujen kielenopetukseen osana vieraan kielen opetusta, pyrkien tekemään ero suhteessa yleiskielitaidon (*Language for General Purposes, LGP*) opetukseen.

Tässä tutkimuksessa suosin LSP:tä vastaavaa termiä *erityisalan kielitaito*, joka on yleisesti käytössä ammattikorkeakoulukontekstissa. VOLL-taustainen ilmaisu *ammattillinen kielitaito* on vakiintunut enemmän toisen asteen opetukseen. Termeille ei kuitenkaan ole selkeitä määritelmiä, eivätkä ne ole aina erotettavissa toisistaan (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012), joten työn kirjallisuuslähteitä mukailen päädyin käyttämään niitä myös osittain rinnakkain. *Työelämän kielitaito* puolestaan toimii nämä molemmat kattavana yläkäsitteenä.

Termi *ammattillinen* vastaa tässä tutkimuksessa lähinnä englannin sanaa *professional*, joka viittaa korkeaa koulutusta edellyttävään asiantuntija-ammattiin. Ammattikorkeakoulussa opiskelleita insinöörejä voidaan pitää perinteisen professioammatin edustajina (Julkunen 2002). Suomen sana *ammattillinen*han vastaa myös englannin sanoja *vocational*, jolla tarkoitetaan lähinnä toisen asteen ammatillista koulutusta, sekä *occupational*, joka viittaa jonkin elinkeinohaaran mukaiseen ammattiin tai työtehtäviin.

Viestintäosaamisen suhde ammatilliseen osaamiseen voidaan nähdä eri tavoin. Arkikäsitteissä ammatillinen kielitaito nähdään usein vain niin sanotun peruskielitaidon tai yleiskielitaidon päälle rakentuvina terminologisina tai sanastollisina piirteinä (Virtanen 2017). Härmälän (2008, 53) mukaan alakohtainen kieli- ja viestintätaito on olennainen osa yksilön ammatti-identiteettiä ja ammatitaitoa. Kostiainen (2003, 10) puolestaan katsoo, että viestintäosaaminen limittyy ammattiosaamiseen niin tiiviisti, että sitä on syytä pitää paremminkin ammattiosaamisen ulottuvuutena, ei vain sen yhtenä osana tai erityisalueena. Koska tukeudun tutkimuksessani sosiokognitiiviseen (Atkinson 2011; Dufva, Aro & Suni 2014) ja ekologiseen (van Lier 2000; 2004) viitekehykseen, jossa kieli nähdään tilanteisena, tiiviisti ympäristöön yhteydessä olevana toimintana, ymmärrän myös erityisalan kielitaidon laajasti niinä viestinnällisinä valmiuksina, joita tiettyissä tilanteissa ja tehtävissä selviytyminen edellyttää. Olennaista on se, kuinka

tarkoituksenmukaisesti osaa havaita ja hyödyntää erilaisia ympäristön tarjoamia resursseja, jotta lopputulos on mahdollisimman onnistunut.

2 KIELITAITO JA SEN ROOLI AMMATILISESSA OSAAMISESSA

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia. Aluksi kuvailen työni kannalta keskeisiä kielitaito- ja kielenoppimiskäsityksiä. Yksityiskohtaisemmin paneudun sosiokulttuuriseen ja -kognitiiviseen suuntaukseen sekä ekologiseen käsitykseen kielenoppimisesta, jotka toimivat oman tutkimukseni teoreettisina näkökulmina. Tämän jälkeen käsittelen kielitaidon asemaa työelämäosaamisessa sekä aihepiiriin liittyviä käsitteitä. Lopuksi tarkastelen kielitaitoa ammattikorkeakoulun kontekstissa: erityisalan kielitaidon määrittelyä sekä ammattikorkeakoulun kielenopetusta lähinnä sen taustalla vaikuttavien tekijöiden kannalta.

2.1 Käsitteitä kielitaidosta ja toisen kielen oppimisesta

Koska käsillä oleva tutkimus käsittelee opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä kielestä, kielitaidosta ja kielenoppimisesta, on tarpeen luoda katsaus siihen, millä tavoin nämä käsitteet voidaan ymmärtää.

Kielenopetuksen kannalta kieli- ja oppimiskäsitysten selvittäminen on tärkeää sen vuoksi, että ne vaikuttavat aina sekä opettajan että oppijan toiminnan taustalla – olivatpa nämä käsitykset tiedostettuja tai tiedostamattomia (esim. Aro 2009). Opettaja päättää enemmän tai vähemmän itsenäisesti, mitä asioita, millä keinoin ja missä järjestyksessä opetetaan, millaisia opetusmateriaaleja käytetään ja mitkä asiat määrittellään osaamisen osoittimiksi. Hän joutuu pohtimaan, mitä painottaa ja minkä jättää vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi miten tärkeää toisen kielen oppijan on oppia norminmukaiset rakenteet? Onko vieraankuuloista aksenttia syytä korjata? Mikä on sanaston laajuuden tai ilmaisun täsmällisyyden merkitys? Millä tavoin opettaa vuorovaikutustaitoja? Valinnoillaan opettaja ilmaisee, mitä hän pitää kielitaidossa keskeisenä ja miten kieltä hänen mielestään opitaan. Oppijalle taas opettajan ratkaisut antavat tietoa siitä, millaista osaamista esimerkiksi tietyllä kurssilla tavoitellaan ja mitä osaamisessa arvostetaan. Hä-

nellä on kuitenkin kielestä ja sen oppimisesta omat käsityksensä, jotka vaikuttavat siihen, miten hän kieltä opiskelee ja miten hänen kielellinen kehityksensä etenee.

Opettajien kieli- ja oppimiskäsitykset konkretisoituvat pedagogisissa ratkaisuisissa. Niinpä pyrin tutkimuksessani päättelemään heidän käsityksiään – sen lisäksi, miten opettajat kielentävät ajatuksiaan ja toimintaansa – siitä, mitä he kertovat opetuksensa tavoitteista ja sisällöistä sekä millaisia opetus- ja arviointimenetelmiä he suosivat. Opiskelijoiden käsitysten puolestaan voi odottaa ilmenevän lähinnä siinä, millä tavoin he katsovat kielen oppimisen tapahtuvan ja mitä he kielen osaamisessa pitävät tärkeänä.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen lyhyesti kielen olemusta ja oppimisprosessin luonnetta koskevia teorioita, joiden voi odottaa vaikuttavan ja olevan tunnistettavissa tutkimuksen tiedonantajien käsitysten taustalla ja joiden käsitteistöä hyödynnän aineistossa ilmaistujen käsitysten analysoinnissa. Kieli- ja oppimiskäsitykset liittyvät kiinteästi toisiinsa (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019), mutta selkeyden vuoksi pyrin käsittelemään niitä erikseen. Aluksi taustoitin tutkimustani katsauksella yleisimpiin kieltä ja kielitaitoa koskeviin teorioihin, jotka vaikuttavat myös toisen kielen tutkimuksen taustalla. Yksityiskohtaisemmin tarkastelen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011; CEFR 2018) kielitaitokäsitystä, koska ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksen ohjeistus (esim. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2022; Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2016) perustuu pitkälti siihen. Esittelen myös CAF-viitekehyksen, jota käytetään yleisesti toisen kielen taidon analysoinnissa ja arvioinnissa. Oppimiskäsityksiä käsittelevää lukua pohjustan kuvailemalla lyhyesti opetukseen eniten vaikuttaneita pedagogisia suuntauksia. Lopuksi keskityn tutkimukseni kannalta olennaisiin teorioihin toisen kielen oppimisesta sekä tarkastelen eri lähestymistapojen vaikutusta opetuksen käytänteisiin.

2.1.1 Kieli ja kielitaito

Keskeisiä kielentutkimuksen suuntauksia sekä niihin liittyviä kieli- ja kielitaitokäsityksiä

Mitä kieli on? Kysymys on kielitieteessä olennainen, koska siihen, millaisena kieli ymmärretään, sisältyy aina myös käsitys kielitaidosta ja sen myötä kielen oppimisesta. Toisen kielen tutkimus – johon tämäkin tutkimus liittyy – on suurelta osin keskittynyt juuri kielen oppimista (SLA) koskeviin kysymyksiin, mutta sen edustamat kielitaitokäsitykset noudattelevat kielitieteessä yleensäkin vallalla olevia suuntauksia.

Kielitaitoa on eri aikoina ja eri lähtökohdista määritelty ja kuvailtu lukuisin toisistaan selvästi poikkeavin tavoin. Taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset kielestä sekä siitä, missä määrin kielitaidon käsitteeseen sisällytetään kielen käyttöön liittyviä ilmiöitä. Kielitieteessä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta: toisessa kieltä tarkastellaan pääasiassa autonomisena järjestelmänä ja toisessa taas korostetaan kielen sosiokulttuurista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Vastavasti kielitaitoa määriteltäessä painotetaan enemmän joko tietoa kielen raken-

teista tai taitoa käyttää kieltä eri tilanteissa. Suurin piirtein samaa linjausta noudattelee jako formalistisiin ja funktionaalisiin lähestymistapoihin (Aalto ym. 2009; Thomas 2019; tiivistetysti suuntausten eroista ks. Ahola 2022, 44), jota käytän tämän tutkimuksen aineiston kieli- ja kielitaitokäsitysten tarkastelussa. Formalistisissa eli strukturaalisissa lähestymistavoissa kieli ymmärretään lähinnä rakenteista ja sanastosta muodostuvana järjestelmänä, ja tutkimuksen kohteena ovat kielestä idealisoidut, abstraktit muodot. Funktionaalisesti suuntautuneessa tutkimuksessa taas korostetaan kielen viestinnällisyyttä ja toiminnallisuutta, ja kieltä analysoidaan sen todellisissa käyttötilanteissa. Toisen kielen tutkimuksessa perinteistä kahtiajakoa edustaa ryhmittely yksilöllis-kognitiivisiin ja sosiaalis-kontekstuaalisiin lähestymistapoihin (Larsen-Freeman 2007, 779–781).

Kuten esimerkiksi Nikula (2010) toteaa, kielentutkimuksen alalla niin yleensä kuin toisen kielen tutkimuksessakin on jo pitkään ollut meneillään paradigmanmuutos, jossa kielikäsitteet ovat muuttuneet psykologisesta sosiaaliin, monologisesta dialogiseen, formalistisesta funktionaaliseen. Jälkimmäiset näkemykset eivät useinkaan ole korvanneet edellisiä, mutta ne ovat ainakin tulleet niiden rinnalle varteenotettavina tapoina ymmärtää kielellistä todellisuutta. (Mt., 26.) Eri aikoina vallalla olleet käsitteet elävätkin usein samanaikaisesti rinnakkain ja limittäin, eikä niiden välttämättä tarvitse kilpailla keskenään. Esimerkiksi Thomasin (2019) mielestä formalistinen ja funktionaalinen lähestymistapa täydentävät toisiaan, ja Larsen-Freemanin (2007) mukaan toisen kielen tutkimuksen kognitiiviset ja sosiaaliset suuntaukset ovat molemmat omalla tavallaan oikeassa ja sovitettavissa yhteen. Saviile-Troike (2006, 3) on verrannut toisen kielen tutkimuksen teorioita vanhaan tarinaan kolmesta sokeasta miehestä kuvailemassa norsua: kukin päättelee koko eläimen muodon sen perusteella, tunnusteleeko kärsää, kylkeä vai häntää. Saviile-Troike katsookin, että niin lingvistinen, psykologinen kuin sosiaalinenkin näkökulma ovat tarpeen SLA:n tapaisen monitahoisen ilmiön ymmärtämiseksi. Santana (2016) puolestaan on pyrkinyt osoittamaan, että erilaiset lähestymistavat ovat tieteellisesti perusteltavissa. Hän esittää ratkaisuksi kielikäsitteiden moninaisuuden ontologista pluralismia:

So in answer to the descriptive question "What is language?" we must respond that there are actually many types of language, roughly sortable in to three classes of ontologies, one psychological, one social, and one abstract. (Mt.)

Nykyään ääripäiden välillä on alettu nähdä enemmän yhteistä aluetta, ja kielitieteessä alaa ovat vallanneet holistiset teoriat, jotka korostavat kielitaidon ja sen oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja monimutkaisuutta sekä ympäristön merkitystä oppimisprosessissa. Kieli on yhä enemmän alettu ymmärtää yhteisöllisenä toimintana, joka omaksutaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen avulla. Esimerkiksi Dufvan (2020) mukaan kieli voidaan nähdä resursseina, jotka vaihtelevat eri modaaliteeteissa ja sosiaalisissa ympäristöissä, ja kielen oppiminen näiden resurssien haltuunottona.

Kielitieteen kehitys heijastuu myös kielten kouluopetukseen, ja formalistisesta kielikäsitteestä funktionaaliseen on siirrytty myös suomalaisessa koulutuspoliitikassa. Muutos on nähtävissä varsinkin opetussuunnitelmissa, joita laa-

dittaessa uudet tutkimustulokset on otettu huomioon, ja vähitellen uudet kieli-käsitykset ovat saaneet sijaa myös opetusmenetelmissä ja oppimateriaaleissa. Kielenopetus on kuitenkin pitkään perustunut formalistiseen perinteeseen, jonka mukaisesti kieltä opetetaan osa-alueisiin jaettavissa olevana järjestelmänä. Yhteiskunnallisena instituutiona koulu uudistuu viiveellä, ja niin opettajien kuin oppijoidenkin kieltä koskevat käsitykset muuttuvat hitaasti. (Saarinen ym. 2019, 133–137.) Käsillä olevassa tutkimuksessa opettajien kielikäsityksillä on merkitystä erityisesti sen vuoksi, että ammattikorkeakouluilla ei ole yhteisiä, valtakunnallisia opetussuunnitelmia (ks. kuitenkin esim. KiVAKO-hanke 2022; KIVI-verkosto 2022; Suvi-verkosto 2022). Opettajilla on siis enemmän vapauksia päättää pedagogisista ratkaisuista, ja näin myös yksittäisten opettajien käsitykset vaikuttavat opetukseen enemmän kuin esimerkiksi peruskoulussa tai toisella asteella.

Seuraavassa tarkastelen lyhyesti keskeisiä kieli- ja kielitaitokäsityksiä, joiden voi olettaa edustuvan tutkimukseni aineistossa. Kielen oppimisen ja opettamisen kysymyksiin lähinnä toisen kielen tutkimuksen valossa palaan luvussa 2.1.2.

Suurimman osan 1900-lukua kielitieteessä oli vallalla käsitys, jonka mukaan kieli on ensisijaisesti muotoa ja rakenteita, ja kielitieteen pääasiallisena tehtävänä pidettiin kielen rakenteen pohdiskelua ja kuvausta. Lähestymistapaa on nimitetty *formalistis-strukturalistiseksi* (esim. Saarinen ym. 2019), mutta kahden varhaisen teoreetikonsa mukaan myös *saussurelais-chomskylaiseksi* (esim. Mustonen 2015). Kielikäsitystä on nimitetty myös *monologiseksi* (esim. Honko 2017), koska siihen liittyy yksittäisen kielen ymmärtäminen omaksi kokonaisuudekseen. Nikula (2010) luonnehtii essentiaaliseksi eli "olemusajatteluksi" tällaista perinteistä kielikäsitystä, jossa jokaisella kielellä ajatellaan olevan omanlaisensa, sen muista kielistä erottava perusolemus. Kielet nähdään toisistaan erillisinä, suhteellisen selvärajaisina systeemeinä, joita voidaan luetella ja laskea. (Mt., 24.)

Sittemmin käsitys kielestä lähinnä kognitiivisena järjestelmänä on varsinkin kielenopetuksen ja -oppimisen tutkimuksessa tehnyt tilaa kielen käyttöä ja sosiaalisuutta painottaville suuntauksille. Kielenopetuksen käytänteissä sillä on kuitenkin yhä sijansa, minkä vuoksi sillä on merkitystä myös tutkimukseni kannalta. Useinhan kieltä opetetaan osa-alueittain, ja kielitaito ymmärretään ihmisen yksilölliseksi taidoksi, joka tämä saavutetaan nimenomaan tiedon kautta. Perinteeseen liittyy kiinteästi myös kielen normittaminen ja oikeakielisyyden korostaminen. (Mustonen, Reiman, Bogdanoff, Vaarala & Tarnanen 2021, 211; Saarinen ym. 2019, 133–137; Dufva ym. 2011a.)

Vastareaktion kognitiota ja kielen muotoa korostavalle saussurelais-chomskylaiselle traditiolle kieli alettiin varsinkin 1970-luvulta lähtien nähdä yhä useammin ensi sijassa jaettuna ja sosiaalisena ilmiönä eikä niinkään ihmisyksilön omistuksessa olevana abstraktina systeeminä. Käänteentekevä oli sociolinguisti Hymesin (1972) malli, jossa hän huomioi myös kielen sosiaalisen ulottuvuuden: *kommunikatiivinen kompetenssi* sisältää tiedon siitä, mikä on ja missä määrin kielessä rakenteellisesti mahdollista, psykolingvistisesti sopivaa ja sosiokulttuurisesti hyväksyttävää (mt., 271–273, 277, 284–286). Myöhemmin kehitellyistä kielitaidon kuvausmalleista keskeiset pohjautuvat tavalla tai toisella Hymesin työhön,

ja mallia on laajennettu ja sovellettu muun muassa toisen kielen opetuksen ja kielitaidon testauksen tarpeisiin (esim. Kokkonen & Tanner 2008).

Hymesin teoriaa kehittivät edelleen muun muassa Canale ja Swain. He lisäsivät kommunikatiivisen kompetenssin malliin *sosiolingvистisen kompetenssin*, joka kuvaa muun muassa taitoa käyttää tilanteenmukaista kieltä (Canale 1983, 339; Canale & Swain 1980, 20–34; ks. myös Fulcher & Davidson 2007, 38–39, 203–211). Uutta mallissa oli, että myös kielitaidon viestinnällinen ulottuvuus otettiin huomioon, mikä on vaikuttanut sekä myöhempiin kielitaitomalleihin että kommunikatiivisuuden painottamiseen vieraiden kielten opetuksessa (Veivo 2014, 29). Canalen ja Swainin mallia kehittivät edelleen Bachman ja Palmer (1996) tekemällä selkeän eron kielellisen tiedon ja muiden kielenkäyttötilanteissa suoriutumiseen vaikuttavien tekijöiden välillä. Kielitaidon he määrittivät kompetenssien sijasta *kyvyksi (communicative language ability)* (mt., 66). Uutta edellä kuvatuissa kielitaitomalleissa oli se, että kielenkäyttäjän kieltä ja sen käyttöä koskevan tiedon lisäksi oli otettu huomioon hänen kykynsä soveltaa tietoa todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Taustalla vaikuttivat Hymesistä (1972) lähtien sosiolingvistiset suuntauukset, jotka toimivat pohjana sittemmin kielitieteessä alaa vallanneille sosiokulttuurisille lähestymistavoille.

Koska tukeudun tutkimuksessani lähinnä *sosiokulttuuriseen ja sosiokognitiiviseen lähestymistapaan* ja käytän niiden käsitteistöä aineistoni analyysissä, tarkastelen näitä suuntauksia seuraavassa hiukan lähemmin. Lisäksi koska ainakin kielitieteessä ja koulutuspolitiikassa on siirrytty formalistisesta käsityksestä kohti funktionaalista, on kiinnostavaa selvittää, onko muutos havaittavissa myös tutkimukseni informanttien käsityksissä.

Kielen käyttöä ja yhteisöllisyyttä korostavaan ajatteluun vaikuttanut niin sanottu *sosiokulttuurinen teoria* perustuu lähinnä venäläisen psykologin Vygotskin näkemyksiin. Keskeistä on näkemys kielestä kulttuurisena työkaluna, joka toimii välittäjänä ihmisten toiminnassa; kielen funktio on olennaisempi kuin muoto (Vygotsky 1987). Tutkimuskirjallisuudessa käytetään usein rinnan nimikkeitä *vygotskilaisuus*, *uusvygotskilaisuus* tai *vygotskilainen lähestymistapa*, samoin kuin *sosiaalinen konstruktivismi* tai *sosiokulttuurinen mielen teoria*. Kyse ei kuitenkaan ole yhtenäisestä oppirakennelmasta vaan lähestymistavasta, joka sisältää monenlaista eri tutkijoiden edelleen kehittämää tutkimusta ja teorioita. Yhteistä näille on sosiokulttuuristen tekijöiden huomioiminen yksilön ja kulttuurin kehityksessä ja sitä kautta myös kielenkäytössä ja kielenoppimisessa. (Alanen 2002, 202–203.) Yleistymässä tämäntyyppisen tutkimuksen luonnehdinnassa näyttää olevan nimitys *sosiokulttuurinen lähestymistapa* (mt.), jota käytän myös tässä tutkimuksessa.

Olennaista sosiokulttuurisessa ajattelussa on kielen ymmärtäminen toimintana: kielellä tehdään asioita, ja toiminnalla on jokin funktio (Halliday 1973). Vygotskia voidaan pitää työkalumetaforansa perusteella yhtenä funktionaalisen kielikäsitteen edustajana. Hän katsoi, että kaikki ihmisten toiminta kuten kulttuuri, ajattelu ja oppiminen välittyy sekä materiaalistien että psykologisten työkalujen, välineiden, avulla. Edellisiä ovat esimerkiksi kirjoitusvälineet, jälkimmäiset taas ovat ennen kaikkea semioottisia, siis merkkejä, ja tärkein niistä on

kieli. Konkreettisen ja mekaanisen työkalun tavoin merkki on yksilön ulkopuolella oleva sosiaalinen väline. Taidot ja valmiudet käyttää välineitä välittyvät vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Välittymisestä eli mediaatiosta (*mediation*) onkin muodostunut sosiokulttuurisen teorian keskeinen käsite. Se tarkoittaa, että ihminen ei ole suorassa suhteessa ympäristöönsä, vaan kaikkinaisen inhimillinen toiminta välittyy erilaisten välineiden tai välittäjien (*mediational means*) kautta. Kieli nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksen välineenä, ja se myös saa alkunsa ja kehittyy vuorovaikutuksessa. (Lantolf 2011; Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2004, 96–97; Alanen 2002, 207–208; Vygotsky 1981, 137; 1978, 54–55.) Mediaation käsite on hyödyllinen myös oman tutkimukseni kannalta. Tavoitteenahan on muun muassa ymmärtää, mikä on kielen rooli merkitysten välittymisessä eri kielten puhujien välillä.

Vygotskin (1987, 251) mukaan kieli on tiiviissä yhteydessä ajatteluun: se ei vain välitä ajatuksia vaan myös osallistuu niiden tuottamiseen, muovaamiseen ja viimeistelyyn. Oman puheen havaiseminen tekee ihmisen myös tietoiseksi itsestään ja on siten ihmisen tietoisuuden perusta. Ihminen on siis itselleen samalla kertaa sekä toimija että kokija. Tässä Vygotskin ajatukset muistuttavat Bahtinin *dialogismita*: yksilön tietoisuus saa muotonsa jatkuvassa dialogissa, jota hän käy sekä toisten ihmisten että itsensä kanssa (Alanen 2002, 209). Dialogi on Bahtinin (1990) peruskäsite: kaikki ihmisen toimet ja ajatukset ovat vuorovaikutusta, ikään kuin keskustelua. Niin julkituodut ilmaukset kuin ääneenlausumattomat pohdiskelutkin ovat jollekulle suunnattuja. (Mt., 91–95.) Keskeinen ajatus on, että ihminen on sidoksissa maailmaansa ja toisiin ihmisiin ja etsii tietoa vuorovaikutussuhteissa, ja keskeinen työkalu tässä on kieli. Dialogismi korostaa kielen merkityksiä kantavaa ja funktionaalista luonnetta. Jos joku sanoo ´kissa´, kuulija tuskin mieltää kuulemaansa ´substantiiviksi´ tai ajattelee sanan sanakirjamääritelmää, vaan pyrkii ymmärtämään, mikä tuon lausahduksen tarkoitus keskustelussa on. (Dufva 2006b, 38, 41.) Vološinovin (1990) mukaan sana on tulosta vuorovaikutussuhteesta puhujan ja kuulijan välillä. Merkitykset muodostuvat vasta aktiivisessa ymmärtämisen prosessissa.

Kielitieteellisesti katsoen *dialoginen kielikäsitys* kuuluu funktionaalisuutta korostaviin ajattelutapoihin (Dufva 2006b, 41). Sillä on selkeitä yhtymäkohtia myös sosiokulttuurisuuteen, ja niiden on havaittu tukevan ja täydentävän toisiaan sekä käsitetasolla että empiirisesti (Suni 2008, 16). Käsillä olevan tutkimuksen kannalta dialoginen ajattelutapa on olennainen. Sosiokulttuurisesta ja sosiokognitiivisesta näkökulmasta käsitysten ymmärtäminen ja tulkitseminen edellyttää sitä, että otetaan huomioon niistä kertovien ilmaisujen kytkeytyminen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Kontekstuaalisen käsitystutkimuksen mukaan myös käsitykset tulee ymmärtää dialogisina (ks. Dufva 2006a).

Kielen tarkasteleminen käyttäjien ja käyttöympäristöjen mukaan johtaa sen hahmottumiseen *resurssina*, joka voi niin mahdollistaa kuin rajoittaakin kielenkäyttäjän ja yhteisön toimintaa (esim. Dufva ym. 2011b). Resurssit voivat olla semioottisia, kielellisiä tai viestinnällisiä. Resurssinäkökulma on yleistynyt erityisesti monikielisyystutkimuksen piirissä. Se ei kiellä kielen systeemiolomusta, mutta tätä ei pidetä keskeisenä, vaan kiinnostuksen kohteena ovat pikemminkin

kielikäytänteet eli kielenkäyttäjien tavat käyttää eri kieliä ilmaisuvälineenään. (Nikula 2010, 25.)

Omassa tutkimuksessani resurssiajattelu on huomionarvoista sen vuoksi, että se tarjoaa uuden näkökulman kielen opetukseen ja oppimiseen. Esimerkiksi käsite ”täydellinen kielitaito” on resurssinäkökulmasta katsottuna mahdottoisuus. Kielirepertuaarit ovat aina epätäydellisiä, tilannesidonnaisia ja monin tavoin kerrostuneita. Toisaalta perinteisen kielitaitokäsityksen näkökulmasta hyvinkin puutteellisilla kielitaidoilla voi olla tilanteista merkitystä ja niillä toimitaan sosiaalisessa todellisuudessa tarkoituksenmukaisilla tavoilla (Rampton 2005). Resurssiajattelu vaikuttaa siten myös kuvaan kielitaidosta: se ei ole uni-versaali, kaikkiin tilanteisiin samanlaisesti sovellettava taito ja monoliittinen ilmiö, vaan kielitaito on aina muuntautuvaa, sopeutuvaa ja muokkautuvaa. (Nikula 2010, 24–25.)

Resurssiajattelun myötä myös koodinvaihto tai limittäiskieleily, kielen vaihtaminen toiseen vuorovaikutustilanteessa saa uusia tulkintoja. Jos kielet ymmärretään toisistaan erillisinä ja irrallisina systeemeinä, mielletään monikielisyys² taidoksi hallita eri kieliä toisistaan erillään ja käyttää useita kieliä yhtä kerrallaan. Kielten samanaikainen käyttämistä ja kielestä toiseen tapahtuvaa vaihtelua pidetään usein ongelmana, osoituksena puutteellisesta kielitaidosta. Sen sijaan jos korostetaan kielen muuttuvuutta ja tilanteisuutta, koodinvaihto nähdään ominaisena monikielisellemme vuorovaikutustilanteelle, ja se saa tulkintansa kontekstissaan. Useamman kuin yhden kielen käyttö yhdessä ja samassa viestintätilanteessa kertoo siitä, että kielenkäyttäjät hyödyntävät monikielistä kompetenssiaan ja näin edistävät vuorovaikutuksen sujumista. Vieras kieli voi toimia lisäresurssina. (Lehtonen 2015; Nikula 2010; Kalliokoski 2009.) Nämä ovat kysymyksiä, joihin kielenkäyttäjä joutuu todennäköisesti ottamaan kantaa monikielisessä ympäristössä, jollaiseen myös oma tutkimukseni sijoittuu. Onkin kiinnostavaa selvittää, millä tavoin suhtautuminen koodinvaihtoon mahdollisesti ilmenee tutkimuksen aineistossa.

Dialogin ohella toinen Bahtinin (1981; 1990) keskeinen, sosiokulttuuriseen suuntaukseen vaikuttanut käsite on *heteroglossia*, jolla hän tarkoittaa sitä, että kielen käytössä havaittavissa oleva vaihtelu ja monimuotoisuus on myös kielen ydinpiirre ja sen luontaisin olomuoto. Kieli on kauttaaltaan kirjava (e. *heteroglot*) kokonaisuus: se sisältää samanaikaisesti erilaisia kulttuurisia, historiallisia ja alueellisia ilmaisutapoja (Bakhtin 1981, 290–292). Sen lisäksi, että kieli on moniäänistä siinä mielessä, että ihmisen lausumissa on mukana muilta saatuja sanoja (mt., 338), se on kirjavaa myös siten, että eri yhteisöillä on omia kieliään. Kieli ei ole objekti, esine eikä staattinen ominaisuus, vaan dynaaminen prosessi, sosiaalista toimintaa ja tekemistä, sosiaalista ja mukautuvaa (Dufva ym. 2011a, 29–31; Dufva 2006b, 44; Bakhtin 1990). Tätä ajatusta kuvaa myös termi *languaging* (ks. esim. Garcia & Otheguy 2019), joka on suomennettu yleensä kielentämiseksi, toisinaan myös kielennykseksi ja kieleilyksi. Sana pyrkii siis kuvaamaan kieltä jatkuvanluontoisina, dialogisina tapahtumaketjuina tietyissä aistein jaetuissa ti-

² Käsitteiden monikielisyys (*plurilingualism*), limittäiskieleily (*translanguaging*) ja koodinvaihto (*codeswitching*) eroista ja yhtäläisyyksistä ks. Garcia & Otheguy 2019.

lanteissa. Tavallaan kieli on fiktiota: olemassa on vain kielentämistä. (Lehtonen 2015; Dufva ym. 2011a). Omassa tutkimuksessani heteroglossian käsite antaa välineitä ymmärtää ja tulkita aineistossa ilmenevää kerrostuneisuutta ja kielimuotojen moninaisuutta.

Tarkastellessaan kielenkäyttöä dialogisesta näkökulmasta yhteisöllisellä tasolla Dufva ym. (2011a) erottavat siinä ensinnäkin sen *tilanteisen vaihtelun* esimerkiksi ajan, paikan, osallistujien, puheenaiheiden ja ilmaisukanavan suhteen. Toiseksi kielenkäyttö *muuttuu ajassa*, mitä on tutkittu paljon historiallisen kielitieteen parissa. Myös uudet kielenkäyttöympäristöt aiheuttavat muutoksia. Esimerkiksi teknologia sekä luo uusia kielenkäytön ympäristöjä ja lajeja että muo-
vaa kieltä itseään. Kolmas näkökulma on se, että kielenkäyttö tapahtuu *eri modalityteissa* (puhuttu, kirjoitettu ja viitottu kielimuoto) ja niiden yhdistelmissä. Modaliteetti taas vaikuttaa siihen, millaisen tiedon varassa kielenkäyttäjät toimivat ja miten kieli rakentuu – eroaahan esimerkiksi puhutun kielen kielioppi kirjoitetun kielen kieliopista. (Mt., 29–30.)

Sekä kielen muutoksellisuus että sen modalityteettisidonnaisuus nousevat esiin, kun kieli määritellään sosiokulttuurisen viitekehyksen lähtökohdista käsin *vuorovaikutustoiminnaksi (communicative activity)* (Thorne & Lantolf 2007, 171). Määritelmä pohjautuu Vygotskin ajatteluun ja sen myöhempisiin kulttuuris-historiallisiin tai sosiokulttuurisiin kehittälyihin. Olennaista on ajatus ihmismielen sidonnaisuudesta ympäristössä tapahtuvaan toimintaan. Sosiaalista ja kognitiivista toimintaa ei pidetä kahtena irrallisena prosessina, vaan niitä tarkastellaan yhden ja saman prosessin tai toiminnan kahtena aspektina. Vuorovaikutus ei siis viittaa vain sosiaaliseen vaan myös kognitiiviseen toimintaan, minkä vuoksi näkökulmaa voi nimittää *sosiokognitiiviseksi*. (Dufva ym. 2011a, 30.)

Sosiokognitiivisen suuntauksen piirissä on kritisoitu sekä yksilö- ja kognitiokeskeistä että pelkästään sosiaaliseen vuorovaikutukseen pitäytyvää käsitystä kielestä ja kielitaidosta, koska molempien on katsottu antavan monitahoisista ilmiöistä liian yksipuolisen kuvan. Suuntauksia on toisen kielen oppimisen näkökulmasta vertaillut esimerkiksi Larsen-Freeman (kootusti 2007, 780), joka tarjoaa ratkaisuksi holistista kompleksisuusteoriaa. ”Kuulun silloittamiseen”, eri näkökulmien yhdistämiseen ja rikastamiseen toisillaan pyritään myös Hulstijnin, Youngin, Ortegan, Bigelowin, DeKeyserin, Ellisin, Lantolfin, Mackeyn ja Talmyn (2014) artikkelikokoelmassa *Bridging the Gap*. Esimerkiksi Lantolf (Hulstijn ym. 2014, 368–374) painottaa omassa artikkelissaan, että sosiokulttuurisesta näkökulmasta myös kognitio ymmärretään sosiaalisena, joten suuntausten eroa voidaan pitää vain näennäisenä. Sosiokognitiivisesta näkökulmasta kielen kognitiivista ja sosiaalista aspektia ei voi erottaa toisistaan. Tämä yhdistää suuntauksen *ekologiseen* kielikäsitteeseen, jota käsittelemme kielen oppimista koskevien käsitysten yhteydessä luvussa 2.1.2.

Batstone (2010) tiivistää sosiokognitiivinen lähestymistavan kolmeksi periaatteeksi. Ensinnäkin kognitiota ei pidetä yksilön omaisuutena vaan kehollisena ja jaettuna; mieli, ruumis ja maailma ovat dynaamisessa suhteessa keskenään. Toiseksi kielen käyttö ymmärretään kielen oppimisena, jolloin on pohdittava, minkälaiset sosiokognitiiviset kielenkäytön olosuhteet ovat oppimisen kan-

nalta otollisimmat. Kolmanneksi kielenoppimisessa nähdään olennaisena kielenkäyttäjien yhteinen orientoituminen, huomion kohdistaminen tavoitteellisesti yhteiseen toimintaan. (Mt., 5–7; Atkinson 2011.)

Omassa tutkimuksessani tukeudun sosiokognitiiviseen ajattelutapaan pitäen lähtökohtana kielen mieltämistä sekä sosiaalisena että kognitiivisena ilmiönä.

Eurooppalaisen viitekehysten kielitaitokäsitys

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta olennainen on *Eurooppalainen viitekehys* (EVK 2011) täydennysosineen *Companion Volume with New Descriptors* (CEFR 2018), koska sillä on keskeinen osa ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetusta ja arviointia ohjaavissa dokumenteissa (esim. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2021; Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2016; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Olen myös tukeutunut EVK:n (2011) jäsentelyyn ja terminologiaan muun muassa tutkimukseni pilottikyselyn lomakkeen laadinnassa.

Viitekehys laadittiin Euroopan neuvoston aloitteesta vuonna 2003 parantamaan kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin vertailtavuutta ja yhtenäisyyttä Euroopan alueella. Täydennysosineen se on käytössä laajalti eri kouluasteilla, myös ammatillisessa koulutuksessa. Sunin (2011) mukaan viitekehysten omaksuminen kielipedagogiikan keskeiseksi ohjenuoraksi on tukenut funktionaalisen suuntauksen vahvistumista niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa. Sen mukaisesti kielitaidon kehittäminen on alettu nähdä yleisesti koko elämänkaaren kattavana jatkumona, jossa kielitaidon osa-alueet – puhumisen, kirjoittamisen sekä puheen ja tekstin ymmärtämisen taidot – kehittyvät keskenään eri tahtiin eri yksilöillä. Pedagogisesti viitekehys on ohjannut kiinnittämään huomiota siihen, missä tilanteissa ja mihin tarpeisiin kieltä käytetään ja mitä kulloinkin on olennaista hallita produktiivisesti ja mitä reseptiivisesti. Se on myös uudistanut kielikoulutuspolitiikkaa ja opettajankoulutusta sekä yhtenäistänyt kielikoulutuksen tavoitteenasettelua ja arviointikriteerejä. (Mt., 11.)

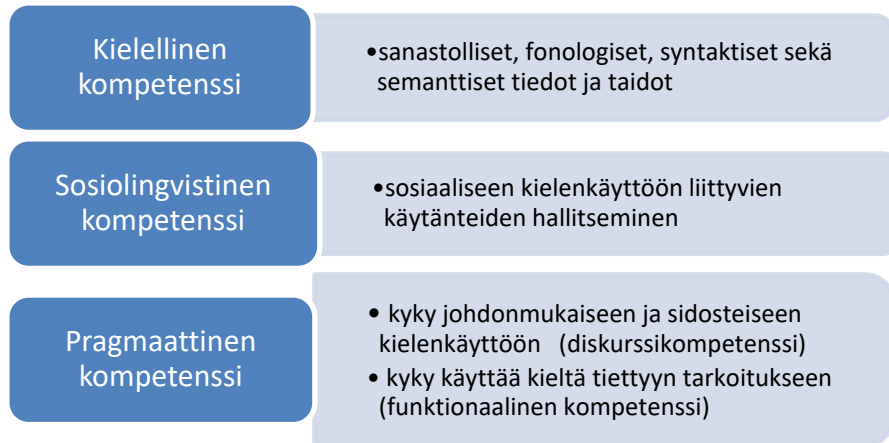
EVK:ssa (2011) kielitaidon yhteiset taitotasot on kuvattu aina peruskielitaidon alemmalla tasolla A1 itsenäisen kielenkäyttäjän tason B kautta taitavan kielenkäyttäjän ylemmälle tasolle C2. Suomessa (OPH 2012; Hildén & Takala 2007) tästä on sovellettu versiota, jossa tasoja on edelleen täsmennetty jakamalla kukin alakohta vielä kahteen osaan. Tutkimukseni kannalta olennainen on taso B2, jota useimmiten suositellaan ammattikorkeakoulujen suomenkielisten tutkinto-ohjelmien vieraskielisten opiskelijoiden suomen kielen taidon lähtötasoksi. Sitä kuvataan yleisellä tasolla seuraavasti:

Ymmärtää pääajatuksen konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalan käsittelystä. Viestiminen on niin sujuvaa ja spontaania, että hän pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisen kanssa ilman että se vaatii kummaltakaan osapuolelta ponnisteluja. Pystyy tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteensä jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat. (EVK 2011, 48.)

Viitekehys edustaa varsin laajaa näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta. Lähestymistavassa korostuu kuitenkin funktionaalisuus: kielenkäyttäjät ja -oppijat nähdään ensisijassa sosiaalisina toimijoina, joilla on yhteiskunnan jäseninä erilaisia *tehtäviä* suoritettavanaan. Ne eivät ole pelkästään kielellisiä, vaikka sisältävätkin kielellisiä toimintoja ja vaativat kielellistä viestintätaitoa. Elleivät tehtävät ole pelkästään rutiinimaisia tai automatisoituneita, niistä suoriutuminen edellyttää kommunikaatio- tai opiskelustrategioiden käyttöä. Toiminnallisen näkökulman mukaisesti keskeistä on se, mitä strategioita toimija käyttää suoriutukseen tehtävistä tietyssä kontekstissa tiettyjen olosuhteiden vallitessa. Strategioiden käyttö on yhteydessä toimijan kykyihin ja taitoihin sekä tilanteen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Jos esimerkiksi tehtävänä on kääntää vieraskielinen teksti, mahdollisina strategioina voivat tulla kysymykseen käännöksen laatiminen sanakirjan avulla, valmiin käännöksen etsiminen tai avun pyytäminen muilta. (EVK 2011, 36.)

Jäsentelyltään Eurooppalainen viitekehys pohjautuu suurelta osin aikaisempiin kielitaidon malleihin; esimerkiksi varsinaisen kielellisen viestintätaidon kuvaus perustuu Bachmanin ja Palmerin (1996, 68) jaotteluun. Kuten muissakin kuvausmalleissa, myös viitekehyksessä kielitaidon kokonaisuus on jaettu useisiin osatekijöihin, toisiinsa vaikuttaviin kykyihin ja taitoihin, jotka kuvataan monitasoisena ja monikerroksisena kuvauskategorioiden ja taitotasojen verkkona. Viitekehys kuvaa kielen eri osa-alueita käytännönläheisesti siltä kannalta, millaisista viestintätehtävistä ja -tilanteista eri taitotason saavuttaneet kielenoppijat suoriutuvat. Huomioon otetaan kokonaisvaltaisesti niin kielelliset toiminnot ja taidot kuin deklaratiiivinen kielitieto ja kielen käytön strategiatkin. (Kokkonen & Tanner 2008, 11–12.)

EVK:n (2011) mukaan kaikki ihmisen kyvyt, taidot ja valmiudet antavat tavalla tai toisella panoksensa hänen viestintätaitoonsa, ja niitä voidaan siis pitää kielellisen viestintätaidon eri puolina. Mallissa päädytään kuitenkin erottamaan varsinaisista kielellisistä kyvyistä ja taidoista ne valmiudet, jotka eivät kiinteästi kuulu kieleen mutta vaikuttavat sen käyttöön. Tällaiset *yleiset valmiudet* koostuvat julkista ja yksityiselämää koskevista tiedoista, sosiaalisesta ja kulttuurisesta osaamisesta, elämänhallintataidoista sekä oppimiskyvystä. Toteuttaakseen viestintätarkoituksiaan kielenkäyttäjät ja -oppijat käyttävät sekä edellä kuvattuja yleisiä valmiuksia että erityisesti kieltä koskevaa kommunikatiivista kompetenssiaan. Tässä suppeassa merkityksessä *kielelliseen viestintätaitoon* kuuluvat kielelliset, sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit. (Mt., 146–155.) Kielellisen viestintätaidon jäsentymistä havainnollistaa kuvio 1.



Kuvio 1. Kielellisen viestintätaidon rakentuminen EVK:n mukaan

Kielellinen kompetenssi sisältää sanaston, kieliopillisen virheettömyyden sekä semanttiset taidot. Niihin kuuluvat myös ääntäminen, oikeinkirjoitus ja ääneenlukutaito. Näillä ei viitata vain tiedon laatuun ja laajuuteen vaan myös siihen, miten tieto on varastoitu ja käytettävissä. *Sosiolingvistinen kompetenssi* liittyy kielen käytön sosiokulttuurisiin ja yhteisöllisiin käytänteisiin. Esimerkiksi kohteliaisuussäännöt, kielelliset rekisterit, vakiintuneet sanonnat ja sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen vaihtelevat eri kielissä, ja kielimuoto vaihtelee myös kielenkäyttäjän taustan mukaan. *Pragmaattisessa kompetenssissa* erotetaan ensinnäkin diskurssikompetenssi, joka tarkoittaa kykyä muodostaa johdonmukaisesti eteneviä tekstijaksoja. Tämä edellyttää viestintätilanteen olosuhteiden mukaista joustavuutta, vuorovaikutustaitoja sekä kykyä teeman kehittelyyn ja tekstin sidosteisuuden ilmaisemiseen. Toinen piirre on funktionaalinen kompetenssi, tieto siitä miten puhuttua ja kirjoitettua tekstiä käytetään eri tarkoituksiin. (EVK 2011, 155–181.)

Ammatillinen elämänaalue on huomioitu viitekehyksessä erikseen yhtenä neljästä elämän- tai sisältöalueesta (*domain*), joilla kielelliset toiminnot tapahtuvat. Siihen sisältyy kaikki, mikä on tekemisissä yksilön ammatinharjoittamisen kanssa. *Julkinen elämänaalue* viittaa kaikkeen, mikä liittyy tavalliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen esimerkiksi liike-elämässä, julkisissa palveluissa, julkisissa kulttuuri- ja vapaa-ajan toiminnoissa sekä tiedotusvälineiden käytössä. Edellistä täydentää *yksityinen elämänaalue*, joka sisältää perhesuhteet ja henkilökohtaiset, tuttavalliset sosiaaliset käytänteet. *Koulutuksen alue* koskee lähinnä institutionaalista opetus- ja opiskelukontekstia, jossa tavoitteena on tiettyjen tietojen ja taitojen oppiminen. (EVK 2011, 35–36.) Sisältöalueiden keskinäisiin suhteisiin viitekehyksessä ei oteta kantaa.

Eri alueilla tarvitaan erilaisia kielellisiä taitoja, ja eri taidot myös riittävät eri tilanteissa. EVK (2011) sisältääkin ajatuksen moni- tai useakielisestä (*plurilingual*) kompetenssista, jolla tarkoitetaan sitä, että kielitaitoja voi olla monenlaisia, eri kieliä voi osata eri tavalla ja eri tarkoituksiin. Kun ihminen saa kokemuksia eri kielistä ja kulttuureista oppilaitoksissa tai niiden ulkopuolella, nämä eivät varastoidu mielessä tiukasti erillisiin osastoihin, vaan niistä rakentuu hänen yksilöllisi-

nen kielellinen viestintätaitonsa, kommunikatiivinen kompetenssinsa. (Mt., 23–24.) Kalliokosken (2009, 311) mukaan useakielisyyden voi ymmärtää myös niin, että yksilöllä on eri kielten taitoja, jotka voi ottaa käyttöön viestintätilanteissa mahdollisimman käyttökelpoisella tavalla, ja useampi kieli voi olla käytössä yhtä aikaa. Näin viitekehys sisältää myös resurssinäkökulman kieleen.

Viitekehysten täydennysosan Companion Volumen (CEFR 2018) syntyyn johtivat muun muassa yhteiskunnalliset muutokset kuten yhteisöjen muuttuminen kielellisesti ja kulttuurisesti yhä moninaisemmiksi sekä tietotekniikan kehitys, samoin kuin kielten oppimista ja opetusta koskeva tutkimus. Myös kuusiportaisen taitotasosteikon täydentäminen ja päivittäminen oli havaittu tarpeelliseksi. (Salo, Kajander, Kantelinen & Wallinheimo 2020; CEFR 2018, 21–24.)

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta kiinnostava muutos on muun muassa luopuminen syntyperäiseen puhujaan vertaamisesta (CEFR 2018, 223), mikä vielä näkyy esimerkiksi edellä lainatussa EVK:n (2011) B2-tason kuvauksessa. Companion Volumessa fonologista kehitystä arvioidaan vertailun sijaan ymmärrettävyyden kannalta. Tietotekniikan kehitys on päivitettyssä versiossa huomioitu lisäämällä siihen sosiaalisessa mediassa sekä verkkoviestinnässä vaaditun kielitaidon kuvaimet. Vuorovaikutustaidot korostuvat aikaisempaa enemmän (CEFR 2018, 83–104), mikä on tärkeä uudistus myös erityisalan kielitaidon kannalta.

Uutta CEFR:ssä (2018) ovat myös mediaatiolle, monikielisuudelle ja kulttuuriselle osaamiselle luodut kuvaimet, jotka tarjoavat työkaluja sekä kielikasvatukseen että koulun kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen toimintakulttuurin kehittämiseen (OPH 2018). *Mediaatio*, taito välittää merkityksiä, on tarpeen erityisesti silloin, kun yksilöt ja yhteisöt kohtaavat kielten ja kulttuurien moninaisuutta. Tällöin merkitysneuvottelut mahdollistavat viestien välittämisen myös sellaisten ihmisten välillä, jotka syystä tai toisesta eivät pysty kommunikoimaan suoraan toistensa kanssa. Tyypillisesti tällainen tilanne syntyy eri kielten puhujien välillä, mutta merkitysten välittämistä voidaan tarvita myös yhden kielen sisällä – ainahan vuorovaikutuksen ongelmat eivät ole kielestä riippuvaisia. *Monikielisyys* ja monikulttuurisuus oli huomioitu jo alkuperäisessä viitekehyksessä, mutta uutta ovat niille kehitetyt osaamisen tasojen kuvaimet. Ihmisen käyttämien kielten osaamisen taso ja käyttötarkoitukset vaihtelevat, ja repertuaari myös muovautuu elämän eri vaiheissa. Mediaatiota tukemaan kieliä voidaan yhdistellä ja käyttää rinnakkain, ja vähäiselläkin kielitaidolla voi olla merkitystä. Jokaisella ihmisellä on myös oma niin ikään jatkuvasti muuntuva kulttuurivaraantonsa, joka koostuu monista erilaisista viiteryhmistä. *Kulttuurinen osaaminen* tarkoittaa taitoja toimia sekä kulttuurin sisällä että eri kulttuurien välillä, samoin kuin kohdattaessa täysin uusia kulttuureja. Tarkoitus on tukea eri kulttuurien aseman ja arvon tunnustamista sekä edistää niiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Salo ym. 2020; CEFR 2018; Inha & Mattila 2018; OPH 2018; EVK 2011.)

Salo ym. (2020) korostavat opettajan keskeistä asemaa mediaatiotaitojen kehittämisessä. Kaikissa opetustilanteissa on tärkeää tukea oppijoiden aktiivista osallistumista, mikä vaatii mediaatiotaitojen tunnustamista, opettamista ja harjoittelua. Luontevimmin tämä liittyy kielten opetukseen, mutta pyrittäessä kieli-

tietoiseen toimintakulttuuriin mediaatiotaitojen opiskelu tulisi ulottaa kaikkiin oppiaineisiin. (Mt., 13.) Inha ja Mattila (2018) muistuttavat, että tasa-arvoinen osallisuus niin opiskeluyhteisössä kuin laajemminkin yhteiskunnassa on mahdollinen vain, jos kykenee vuorovaikutukseen muiden kanssa. Se taas yleensä edellyttää taitoa käydä merkitysneuvotteluja. He näkevätkin mediaation ennen kaikkea toiseutta vähentävinä toimenpiteinä, joiden merkitys korostuu monikielisissä ja -kulttuurisissa yhteisöissä. (Mt.) Näkökohta on tärkeä myös käsillä olevan tutkimuksen kannalta: myös ammattikorkeakoulussa varsinkin maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä yhteisöihin ja yhteiskuntaan ja heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan niissä tulisi tukea kehittämällä heidän mediaatiotaitojaan.

Vaikka Eurooppalainen viitekehys täydennysosineen (EVK 2011; CEFR 2018) on lähtökohdiltaan yleiskielitaidon eikä ammatillisen kielitaidon kuvaus, sen on toiminnallisen lähestymistapansa vuoksi katsottu soveltuvan hyvin myös työelämässä tarvittavan kielitaidon kuvaamiseen (Suni 2011, 12). Ammattikorkeakouluopetuksen tarpeisiin on viitekehysten pohjalta pyritty jäsentämään erityisiä erityisalojen kielenkäytön osaamisen kuvauskehikoita. Tällainen on esimerkiksi vieraiden kielten työelämälähtöisen opetuksen suunnitteluun soveltuva työväline (Huhta ym. 2006), jota on käytetty myös ammatillisten S2-viitekehysten laadinnassa (ks. Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014; Jäppinen 2010). Niin ikään Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatu-kriteereissä (2021) mainitaan opiskelijan perehtyminen viitekehysten taitotasoihin sekä hänen oppimisensa niiden käyttämiseen tavoitteidenasettelun ja itsearviointin perustana.

Viitekehysten taitotasokuvausten soveltaminen työelämän kielitaitoon ei kuitenkaan ole kaikilta osin ongelmaton. Yleensä vapaamuotoisen keskustelun ajatellaan olevan helpompaa kuin erityisalojen kieltä sisältävä puhe, joka on tyyppillistä erilaisille asiointitilanteille. Esimerkiksi taitotasokuvaimissa kielenosaaminen yhdistetään A-tasolla tuttuihin, jokapäiväisiin arkielämän asioihin, B-tasolla myös ammattialaan liittyviin tuttuihin aiheisiin ja vasta C-tasolla erityisosaamista vaativaan abstraktiin puheeseen. Useissa tutkimuksissa (esim. Berbyuk Lindström 2008; Jäppinen 2011) on kuitenkin osoitettu, että vieraskielisen on usein helpompi toimia puhtaasti ammatillisissa tilanteissa esimerkiksi asiakkaiden kanssa kuin sosiaalisissa tilanteissa, jotka ovat vaikeammin ennakoitavia.

CAF-viitekehys: kompleksisuus, tarkkuus ja sujuvuus kielitaidon osoittajina

Yhden mahdollisen tavan tarkastella kielitaitoa tarjoaa *CAF-viitekehys*. Toisen kielen kehityksen tarkastelussa sillä on vakiintunut asema, ja katson sen käsitteistön tarjoavan välineitä myös oman tutkimukseni aineiston tarkasteluun. Viitekehysten mukaan kielitaidossa voidaan erottaa kolme tekijää, joiden kehittymistä kielenoppiminen edellyttää ja joiden kehitystä voidaan havainnoida kutakin erikseen: kompleksisuus (*complexity*), tarkkuus (*accuracy*) ja sujuvuus (*fluency*) (esim. Housen, Kuiken & Vedder 2012; Skehan 1998; 2009; Ellis & Barkhuizen 2005).

Käsitteiden määrittely ja niihin liittyvien ominaisuuksien mittaaminen on kuitenkin monella tavoin ongelmallista (Martin & Alanen 2011, 39–40). Esimerkiksi kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna tarkkuus voidaan nopeuden ohella katsoa osaksi sujuvuutta. Korjauksia, kielellistä tuotosta koskevia muokkauksia, taas on toisinaan käsitelty sujuvuuden, toisinaan tarkkuuden indikaattoreina. Kognitiivisen prosessoinnin näkökulmasta korjaukset voidaan nähdä pyrkimyksenä tarkkuuteen, puhetuotoksen näkökulmasta taas osoituksena epäsujuvuudesta. (Olkkonen & Peltonen 2017.) CAF-viitekehystä on kritisoitu myös sen edustamasta kognitiivisesta lähestymistavasta ja välikielijaattelusta. Siinähan oppijan tuotosta tarkastellaan siltä kannalta, missä määrin se poikkeaa syntyperäisen kielenhallinnasta: mitä hän ei vielä osaa, millaisia virheitä hän tekee, kuinka hän prosessoi informaatiota ja miten hän korjaa tuotostaan. (Batstone 2010; Larsen-Freeman 2007.)

Seuraavassa tarkastelen CAF-viitekehyyksen osatekijöiden keskeisiä piirteitä. Sujuvuutta on toisen kielen näkökulmasta tutkittu runsaasti eri tieteenaloilla (Lintunen, Mutta & Peltonen 2020; Peltonen 2020, 8), ja se on myös yleiskielen tavallisimpia kielitaidon luonnehdintoja, minkä vuoksi käsittelen sitä muita perusteellisemmin.

Kielitaitoon laajemmin viittaavana *sujuvuudella* tarkoitetaan arkielessä kielen kokonaisvaltaista hallintaa, ns. hyvää kielitaitoa (ks. Lauranto 2005). Eurooppalainen viitekehys (EVK 2011, 180) tyytyy määrittelemään sujuvuuden yksinkertaisesti kyvyksi ilmaista itseään, pitää keskustelu käynnissä ja selvitä, kun keskustelu päättyy kuolleeseen pisteeseen. Ellis ja Barkhuizen (2005, 139) puolestaan määrittelevät sujuvuuden kielen reaaliaikaiseksi tuottamiseksi ilman taukoja tai empimistä. Ahola (2022) on yleisiin kielitutkintoihin liittyvässä väitöstutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota sujuvuus-kriteerin yleisyyteen arvioijien huomioissa. Tämä saakin hänet epäilemään, että se on myös eräänlainen ”yleiskriteeri”, joka ilmaisee oppijan tuotoksesta ensivaikutelman kautta luotua kuvaa (mt., 89). Olkkosen ja Peltosen (2017) mukaan laajasti kielitaitoon viittaava sujuvuustermi tulisi kuitenkin pitää erillään rajatusta, tieteellisen mittaamisen pohjaksi soveltuvasta sujuvuudesta. (Sujuvuuden tutkimuksesta ks. Lintunen ym. 2020.) Tutkimuksissa sujuvuutta arvioidaan yleensä tietyissä ajassa tuotetun puhutun tai kirjoitetun tekstin, taukojen tai korjausten määrällä. Verrattaessa objektiivisilla mittareilla saatuja tuloksia kuulijoiden subjektiivisiin arvioihin on kuitenkin saatu vaihtelevia korrelaatioita. Varsinkin tarkkojen kuvaimien puuttessa kuulijat ilmeisesti huomioivat myös arkiseen kielenkäyttöön kuuluvia, laajasti kielitaitoa kuvaavia piirteitä kuten tarkkuutta, sanaston monipuolisuutta, kieliopillista kompleksisuutta ja ääntämistä. Epäsujuvuuteen liitettyjen piirteiden yhteys kielitaitoon on epäselvä myös empiiristen tutkimustulosten valossa; ne näyttäisivät liittyvän enemmän yksilöllisiin eroihin puhetyylissä kuin vieraan kielen taitotasoon. (Olkkonen & Peltonen 2017, 241–247.) Tietynlaisen aksentin hallintaa pidetään yleensä osana kielitaitoa, mutta Toivolan (2011, 110) mukaan aksentin erottaminen sujuvuudesta on tavallaan keinotekoisia, koska molempia selittävät osin samat temporaaliset piirteet, kuten tauot sekä artikulaatio- ja puhenopeus.

Puhutun toisen kielen sujuvuutta on yleensä tutkittu yksilön näkökulmasta. Analyysi on kohdistunut monologeihin, ja yksilön tuotos on ollut tarkastelun keskiössä myös silloin, kun aineistona on käytetty dialogeja. Kielellinen vuorovaikutus on kuitenkin olennaisesti yhteistyötä: kukin osanottaja pyrkii ylläpitämään puhevirtaa ja minimoimaan taukoja. Kaikki keskustelijat joutuvat kiinnittämään huomiota omien vuorojensa lisäksi koko vuorovaikutuksen kulkuun. Sujuvuuden käsitteeseen tulisikin sisällyttää keskustelutilanteissa myös sosiaalinen, puhujien väliseen interaktioon liittyvä ulottuvuus. (Lintunen ym. 2020, 178–179; Peltonen 2017, 119.)

Sujuvuus voidaan nähdä myös kirjallisen ilmaisun ominaisuutena. Arkikielessä siihen liittyyneen prosessoinnin vaivattomuus ja tuloksen moitteettomuus: kirjoittaminen on sujuvaa, kun se ei vaadi kohtuuttomasti aikaa tai vaivaa eikä kirjoitetussa tekstissä ole katkelmallisuutta, hankalasti hahmottuvia lause- ja virkerakenteita tai häiritsevässä määrin poikkeamia kirjoitetun kielen normeista. Kielitieteellisessä tutkimuksessa sujuvuutta on tutkittu lähinnä analysoimalla valmiita tekstejä. Tällöin kielen sujuvuus on liitetty useimmiten tekstin koherenssiin ja/tai koheesioon. Prosessin tasolla huomiota on kiinnitetty suunnittelun, varsinaisen tuottamisen ja tekstin tarkastamisen välisiin suhteisiin, taukojen määrään ja sijoittumiseen tekstissä sekä työmuistin osuuteen kirjoitusprosessissa. Yksilöllisen vaihtelun lisäksi eroja näiden piirteiden välillä on havaittu edistyneiden kielenkäyttäjien ja vasta-alkajien välillä. (Mutta 2006.)

Kielen *kompleksisuutta* edustaa kieliaineksen rakenteellinen yksityiskohtaisuus, monimutkaisuus tai vaihtelu. Osa monipuolistumista on kyky kommunikoida eri tavoin eri ihmisten kanssa. Se edellyttää siis sekä kieliopillista kompetenssia että tilannekompetenssia. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 110, 144–145; Ellis & Barkhuizen 2005, 139, 153–154.) Martin ja Alanen (2011, 39–40) määrittelevät kompleksisuuden oppijan ilmausten ja tekstin kielelliseksi ja kognitiiviseksi mutkikkudeksi. Usein sitä mitataan määrällisillä mittareilla: esimerkiksi laskemalla ilmausten keskimääräinen sana- tai morfeemimäärä, lauseiden määrä tai rinnastusten ja alistusten määrä.

Tarkkuudella tarkoitetaan kielen oikeellisuutta tai virheiden puuttumista. Lähinnä se liittyy ilmausten rakenteiden, taivutusmuotojen ja ääntämisen hallintaan, mikä käytännössä johtaa usein virheanalyysiin. Määrittelyn ongelma onkin se, että virheen käsite vaatii aina rinnalleen normin käsitteen. Normi kuitenkin riippuu tehtävästä: ei olisi mielekäästä vaatia oppijalta samanlaista kieltä joka tilanteessa. Usein normiksi tarjotaan syntyperäisen kielenkäyttäjän tuotosta, mutta natiivit puhujat ja kirjoittajat ovat hyvin heterogeeninen joukko. (Martin & Alanen 2011, 39; Nissilä ym. 2006, 110, 145; Ellis & Barkhuizen 2005, 139.) Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011, 180) määritelmä taas vetoaa ymmärrettävyyteen: tarkkuus tarkoittaa kykyä muotoilla ajatuksiaan ja niiden sisältöjä niin, että merkitys tulee selväksi.

Käsitteiden määrittelyn vaikeuksista huolimatta CAF-viitekehys tarjoaa perinteistä kielitaidon osa-alueittain tarkastelua kokonaisvaltaisemman tavan analysoida kieltä.

2.1.2 Toisen kielen oppiminen ja opetus

Tässä luvussa käsittelen kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen suuntauksia niiltä osin, kuin katson niiden tuntemisen olevan tarpeen tutkimukseni kohteena olevien opiskelijoiden ja opettajien käsitysten tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi. Käsittelyn taustaksi kuvailen aluksi lyhyesti keskeisiä lähinnä pedagogisessa tutkimuksessa kehitettyjä oppimiskäsityksiä³. Tämän jälkeen luon katsauksen yleisimpiin toisen kielen oppimista koskeviin teorioihin, joiden voi olettaa heijastuvan myös tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien käsityksissä. Yksityiskohtaisemmin keskityn sosiokulttuuriseen ja -kognitiiviseen lähestymistapaan liittyviin oppimiskäsityksiin, joihin pääasiallisesti tukeudun tutkimusaineistoni analyysissä. Lisäksi tarkastelen jakoa formaaliin, non-formaaliin ja informaaliseen kielen oppimiseen, jonka niin ikään katson soveltuvan oman tutkimukseni aineiston käsittelyyn. Tutkimukseni tavoitteiden mukaisesti keskiössä on toisen kielen oppiminen, ja viimeisessä luvussa tarkastelen opetuksen käytänteitä lähinnä siltä kannalta, miten oppimiskäsitysten on katsottu ilmenevän käytännön opetuksessa.

Kuten Saarinen ym. (2019) toteavat, kielikäsitysten muutokset ovat opetuksessa ja koulutuksessa yhteydessä oppimiskäsitysten muutoksiin: ne myötäilevät toisiaan ja vaikuttavat toisiinsa. Formalistiseen perinteeseen kytkeytyvä behavioristinen ja yksilöllis-kognitiivinen oppimiskäsitys on saanut antaa tietä sosiokonstruktivistiselle ja -kulttuuriselle oppimiskäsitykselle, joka liittyy funktionaaliseen käsitykseen kielestä toiminnallisena ja yhteisöllisenä. Koulumaailmassa muutokset ovat kuitenkin hitaita, ja erilaiset käsitykset esiintyvät rinnan ja limittein. (Mt.)

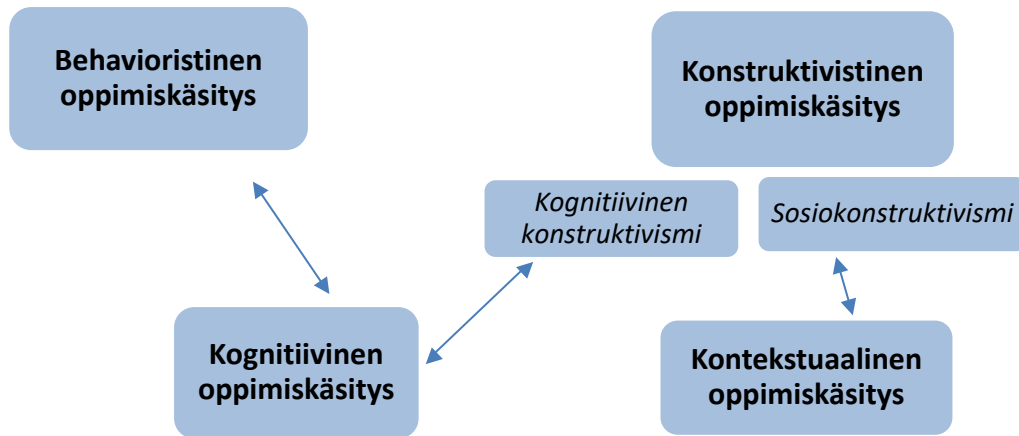
Keskeisiä oppimiskäsityksiä

Seuraavassa keskityn niihin keskeisiin oppimiskäsityksiin, jotka ovat eniten vaikuttaneet opetukseen ja ovat sen vuoksi oman tutkimukseni kannalta olennaisia. Oppimiskäsityksiä on kuitenkin lukuisia, ja niitä on määritelty ja luokiteltu monin eri tavoin (esim. Zhou & Brown 2017; Schunk 2012; terminologiasta Leonard 2002). Jaottelu on perustunut muun muassa taustalla vaikuttaviin tietokäsityksiin, tiedon prosessoinnin tai oppimisen yksilöllisyyteen tai yhteisöllisyyteen sekä opettajan ja oppijan vuorovaikutuksen piirteisiin (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 83–84).

Perinteisesti oppimiskäsitykset on jaettu karkeasti kahteen pääsuuntaukseen, *behavioristiseen* ja *konstruktivistiseen* (esim. Weegar & Pacis 2012; Pöyhönen 2006; Tynjälä 2002). Niiden lisäksi on tapana erottaa *kognitiivinen* ja *kontekstuaalinen* oppimiskäsitys. Nämä liittyvät edellisiin siten, että usein puhutaan behavioristis-kognitiivisesta tai yksilöllis-kognitiivisesta sekä konstruktivistis-kon-

³ Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa yleistä käytäntöä noudattaen käytän tässä termiä *oppimiskäsitys* sekä yksittäisten ihmisten omista henkilökohtaisista käsityksistä että niistä, jotka on muodostettu tieteellisen tutkimuksen perusteella jonkin tietyn teorian puitteissa. Esimerkiksi Nevgi & Lindblom-Ylänne (2003, 82) rajaavat oppimiskäsityksen tarkoitamaan vain ensimmäintä, ja viittaavat tieteelliseen teoriaan sanalla *oppimisenäkemys*.

tekstuaalisesta tai sosiokonstruktivistisesta ja -kulttuurisesta oppimiskäsityksestä (vrt. Saarinen ym. 2019, 138, 143). Keskeinen jakolinja nähdään siinä, painotetaanko oppimisessa yksilön tietoisuutta vai yhteisöllisyyttä ja yhteisen tiedon jakamista. Oppimiskäsitysten suhteita havainnollistaa kuvio 2.



Kuvio 2. Oppimiskäsitysten päälinjoja

Luonnontieteelliseen ajatteluun perustuvassa *behaviorismissa* oppiminen ymmärretään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena. Oppiminen tarkoittaa lähinnä ulkopuolisesta maailmasta saadun tiedon siirtymistä oppijalle. *Konstruktivismiin* mukaan oppiminen taas nähdään yksilön tai yhteisön aktiivisena tiedon rakentamisena, eikä opittu ole koskaan objektiivista heijastumaa maailmasta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tapana jakaa kahteen pääsuuntaukseen: radikaaliin eli *kognitiiviseen konstruktivismiin*, joka korostaa yksilön omia tiedonmuodostusprosesseja, sekä sittemmin yleistyneeseen sosiaaliseen konstruktivismiin eli *sosiokonstruktivismiin*, joka puolestaan korostaa oppimisen yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista luonnetta. (Leinonen 2012; Weegar & Pacis 2012; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 85–90, 106–110; Tynjälä 2002, 29–31, 37–39.)

Lähellä varsinkin kognitiivista konstruktivismia on *kognitiivinen oppimiskäsitys*, joka perustuu ajatukseen oppimisesta tiedon käsittelynä. Kiinnostuksen kohteena on se, miten oppija prosessoi tietoa. Oppimisen lähtökohtana on yleensä tiedollinen ristiriita, joka motivoi oppijan orientoitumaan opittavaan asiaan. Uuden tiedon hän sitten suhteuttaa aikaisempaan ja sulauttaa omaksi kokonaisuudekseen. Opettajan tehtävänä on tukea oppijan oppimisprosessia, ja olennainen osa ohjausta on motivointi ja opittavan pohjustaminen. (Esim. Zhou & Brown 2017, 13–18; Engeström 1984.) Kuten oppimisen tutkimuksessa yleensäkin, myös kognitivistisessä suuntauksessa on muun muassa kielitieteen piirissä edetty yksilöllisten prosessien tutkimuksesta kohti oppimisen tutkimusta yhteisöllisenä prosessina, jolloin kognitio nähdään jaettuna ja sosiaalisena (Suni 2012, 419; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 106).

Sosiokonstruktivismiin tavoin oppimisen sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen huomioonottaviin suuntauksiin kuuluu myös *kontekstuaalinen* eli

situationaalinen oppimiskäsitys, joka korostaa ympäristön ja tilanteiden merkitystä oppimistapahtumassa. Opetuksen lähtökohtana on oppijan omakohtainen kokemus, ja ilmiön havainnoinnista ja reflektoinnista oppija etenee opettajan tuella ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Tavoitteena on kehittää sellaisia oppimisympäristöjä ja pedagogisia käytäntöjä, jotka mahdollistavat kytkennän autenttisiin tilanteisiin sekä vuorovaikutteisiin, oppija- ja ryhmäkeskeisiin työskentelymenetelmiin. (Davtyan 2014; Korhonen 2003; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 101–102). Aikuisten oppimisessa kontekstuaalisuus usein yhdistetään reaali maailman arkipäivään tai työssä oppimisen tilanteisiin tai ympäristöihin (Korhonen 2003, 205). Tämän vuoksi lähestymistavan voi katsoa soveltuvan hyvin myös ammatilliseen koulutukseen, jossa tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi olennaista on osallistuminen ja kasvaminen asiantuntijayhteisön jäseneksi.

Oppimiskäsitysten jako kahteen pääsuuntaukseen vaikuttaa *opetuskulttuurin* (käsitteestä ja sen lähikäsitteistä ks. Pöyhönen 2006, 21–22) kahden perusasenteen, opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen taustalla.

Behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa *opettajakeskeisessä* kulttuurissa opettajan tehtävänä on etsiä ja jakaa tietoa oppijalle, jonka roolina on olla passiivinen vastaanottaja, suorittaja ja toteuttaja. Pedagogisia periaatteita ovat opetettavan materiaalin jakaminen osiin, valmiiden mallien käyttäminen, toisto ja jäljentäminen sekä välittömän palautteen antaminen. Arviointi on yleensä jatkuvaa, määrällistä ja tuotospainotteista. Johdonmukaisesti opettajakeskeinen opetuskulttuuri ilmenee myös teksti- ja oppikirjakeskeisyytenä, mikä heijastaa taustalla olevaa tiedonkäsitystä: tieto on usein opettajan välittämää ja oppikirjoissa esitettyä vaihtoehtotonta faktatietoa. *Oppijakeskeinen* kulttuuri puolestaan perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa painotetaan oppimisen osatekijöistä oppijaa ja oppimisprosessia; opettajan tehtävänä on toimia taustatukena, ohjaajana ja motivoijana. Oppija on aktiivinen toimija, joka valikoi, tulkitsee ja muokkaa tietoa aikaisempien tietojensa, taitojensa ja asenteidensa pohjalta, ja näin kunkin oppimisprosessi on yksilöllinen. Myös oppimaan oppiminen nähdään tärkeänä: oppijan tulisi löytää omat oppimisstrategiansa. Työtavoille on ominaista oppijakeskeisyys, yhteistoiminnallisuus ja kontekstuaalisuus. Kun tieto ymmärretään muuttuvana ja suhteellisena, opetuksessakin suositaan monipuolista tiedonhankintaa. Arviointi on olennainen osa opetusta ja kohdistuu koko oppimisprosessiin. Asennoitumisen erojen perusteella lähestymistapoja voidaan kuvata myös *sisältölähtöiseksi* ja *oppimislähtöiseksi*. Opetuskulttuurit eivät kuitenkaan yleensä esiinny vastakkaisina ilmiöinä, vaan voivat olla ilmiöinä ja käytänteinä samanaikaisesti läsnä. (Budiman 2017; Weegar & Pacis 2012; Pöyhönen 2006, 24–29, 33; Tuominen & Wihersaari 2006, 141–142; Tynjälä 2002, 60–67.)

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on – sen lisäksi, millä tavoin oppimiskäsitykset mahdollisesti ilmenevät tutkimukseni aineistossa – keskustelu, jota on käyty ammattikorkeakoulun oppimiskäsityksestä.

Kuten Leinonen (2012, 63–64) ammattikorkeakoulupedagogiikkaa käsittelevässä väitöstutkimuksessaan toteaa, ammattikorkeakoulun opetus- ja oppimiskulttuurissa konstruktivismista on tullut valtavirtaa. Suuntausta on kuitenkin myös kritisoitu lähinnä sen painottumisesta liaksi tiedolliseen oppimiseen (Ko-

tila 2003; Raji 2003). Kotilan (2003) mukaan oppiminen on konstruktivismin nousun myötä alettu nähdä muutoksena yksilön käsityksissä eikä enää käytännöllisenä kykynä hallita opittuja ja opetettuja taitoja. Ammatilliseen oppimiseen kuuluu kuitenkin väistämättä myös työn tekninen hallinta eli ammattitaito ja sen oppiminen, ei vain työn käsitteellistäminen. Vaihtoehtona Kotila näkee kontekstuaalisen oppimisen, joka korostaa yhteisöllisyyttä ja tilanteisuutta. Oppimista ei nähdä luonteeltaan kognitiivisena prosessina, vaan asteittaisena sosiaalistumisena työyhteisön jäseneksi, sosiaalisen roolin ja identiteetin rakentumisena. (Mt., 14–19.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa onkin havaittavissa siirtymä, jossa aikaisempaa enemmän korostetaan oppimisympäristöjen merkitystä, ja tämän myötä myös oppimiskäsityskeskustelu on saanut piirteitä kontekstuaalisesta oppimiskäsityksestä (Kotila 2012, 29). Leinosen (2012) mukaan ammattikorkeakoulun oppimiskulttuuri on muuttumassa kohti sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Sen mukaisesti oppimisessa korostuu yhteisöllisyys, ja opettajan ja opiskelijan suhdetta määrittävät tiedon siirtämisen sijasta vuorovaikutus ja ymmärtäminen. Opiskelija on aktiivinen, itseohjautuva toimija, joka kantaa vastuun oppimisestaan. Opettajan tehtävänä on olla ohjaaja, tuutor ja koordinoija, joka auttaa opiskelijaa tiedon arvioinnissa ja hankkimisessa sekä mahdollistaa oppimista tukevan ilmapiirin. (Mt., 65–66.)

Edellä olen kuvaillut työni kannalta keskeisiä oppimiskäsityksiä luodakseni kokonaiskuvaa seuraavassa luvussa käsiteltävien kielenoppimiskäsitysten taustaksi. Kysymys on kuitenkin karkeasta yleistyksestä; esimerkiksi behaviorismi ja konstruktivismi eivät ole yhtenäisiä teorioita, vaan sisältävät erilaisia näkökulmia ja suuntauksia. Opetuksen ja arvioinnin käytännössä eri oppimiskäsityksiä voidaan soveltaa täydentämään toisiaan.

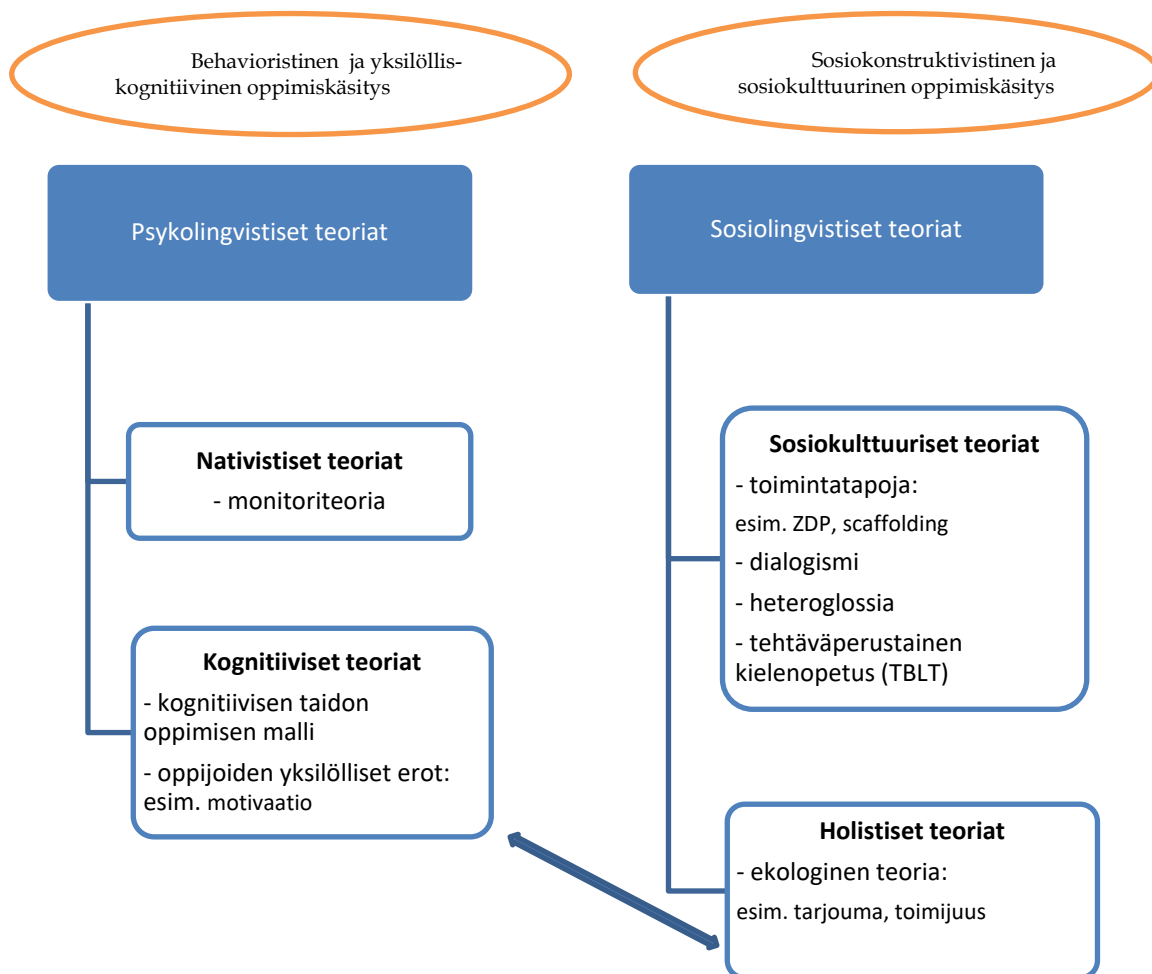
Psykolingvistiset ja sosiolingvistiset teoriat toisen kielen oppimisesta

Kuten kielen oppimista yleensäkin, myös toisen kielen oppimista on tutkittu eri näkökulmista, eikä siitä ole olemassa yhtenäistä, yleisesti hyväksyttyä teoriaa. Sen sijaan teorioita on runsaasti, ja uusia kehitetään jatkuvasti. (Ortega 2015, 266–270; Mitchell & Myles 2004, 257.) Myös ryhmittelyä ja luokittelua voidaan toteuttaa eri tavoin (ks. esim. Benati & Angelovska 2016, 6–23; VanPatten & Williams 2015; Mitchell & Myles 2004).

Seuraavassa tarkastelen lyhyesti keskeisiä oppimista koskevia teorioita, joita vasten tutkimukseni aineistoa on mahdollista tarkastella. Kuvion 3 mukaisesti olen jakanut ne kahteen pääluokkaan, psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin. Alakohtia olen täydentänyt niihin liittyvillä lähestymistavoilla ja käsitteillä, jotka ovat olennaisia tutkimukseni kannalta ja joita käsittelem jäljempänä. Jako kahteen pääluokkaan perustuu siihen, mielletäänkö kielen oppiminen yksilöllisenä, kognitiivisena tapahtumana vai yhteisöllisenä toimintana. Eroa kuvataan myös metaforilla omaksuminen (*acquisition*) ja osallistuminen (*participation*). Psykolingvistisissä teorioissa keskitytään oppijan sisäisiin prosesseihin, kun taas sosiolingvistisissä painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. (Järvinen 2014, 68,

87; Ellis 2008, 281.) Taustalla voidaan erottaa myös yhteydet behavioristiseen ja yksilöllis-kognitiiviseen sekä sosiokonstruktivistiseen ja -kulttuuriseen oppimiskäsitykseen (vrt. Saarinen ym. 2019, 138), joskin behaviorismilla ympäristön merkitystä korostavana teoriana on yhteys myös sosiolingvistisiin suuntauksiin (esim. Ilola 2018, 54–55; Järvinen 2014, 78–79).

Jako psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin ei ole tarkkarajainen, vaan molempien kategorioiden sisällä viitataan usein sekä kognitiivisiin että sosiaalisiin seikkoihin, ja kehitystä kognitiivisesta sosiaalisempaan suuntaan saattaa tapahtua myös teorioiden sisällä (Ilola 2018, 43–44). Holistisiksi teorioiksi nimeämään ryhmään kuuluvia suuntauksia on kuvailtu ja nimetty hiukan eri tavoin riippuen muun muassa siitä, korostetaanko teoreettisia näkökohtia vai sovelluksia käytännön opetustyöhön. Niin ikään nativistiset, – kielen omaksumiskyvyn synnynnäisyyttä korostavat – ja kognitiiviset teorit edustavat paremminkin jatkumon ääripäitä kuin kahta erillistä suuntausta (Mitchell & Myles 2004, 96–97). Jaottelu on kuitenkin selkeä ja pääpiirteissään yleisesti käytössä (esim. Järvinen 2014, 68; Ellis 2008, 281), joten katsoin sen soveltuvan myös omaan tutkimukseeni.



Kuvio 3. Toisen kielen oppimista koskevia teorioita

Psykolingvistikissa teorioissa kielen oppimista tutkitaan yksilön sisäisenä kielellisenä ja psykologisena prosessina; tavoitteena on selvittää, mitä oppijan mielessä tapahtuu, kun hän oppii kieltä (Ellis 2008, 284). Pääsuuntauksina voidaan erottaa nativistiset ja kognitiiviset teorit. Psykolingvistisen lähestymistavan yksilökeskeisyyden vuoksi tarkastelen myös käsityksiä oppijan yksilöllisten piirteiden kuten motivaation vaikutuksesta oppimiseen tässä yhteydessä, joskin piirteet voidaan nähdä myös yhteisöllisesti muovautuvina (ks. Dörnyei & Ryan 2015; Mitchell ym. 2019).

Nativististen teorioiden mukaan kielen oppiminen on ihmisen synnynnäinen, biologisesti määräytyvä ominaisuus, jonka myötä hän tiedostamattaan omaksuu ympäristössään käytetyn kielen (esim. Järvinen 2014, 69). Käsitteellisesti on yhtymäkohtia behavioristiseen ajatteluun, jonka mukaisesti kieltä opitaan niin kuin mitä tahansa muitakin asioita: ärsykkeen, reaktion ja vahvistamisen kautta. Kieli on ensisijaisesti aivotoiminnan tulosta ja koostuu sanastosta ja joukosta sääntöjä. Johdonmukaisesti kielen opetuksen lähtökohtana on kielioppihierarkia määrättyine vaikeusarvoineen ja oppimisjärjestyksineen, minkä seurauksena opiskelu on muotokeskeistä ja tarkasti opettajan säätelemää. Oikeat mallit ja säännöt ovat tärkeitä, ja oppiminen tapahtuu matkimalla ja toistamalla. (Mitchell & Myles 2004, 30–32.)

Nativistisista kielenoppimisteorioista oman työni kannalta kiinnostava on Krashenin *monitoriteoria*, koska sillä on yhtymäkohtia ammatillisen toisen kielen oppimista koskevaan keskusteluun. Pohdinnan kohteena on ollut muun muassa se, missä määrin ja millä ehdoilla kieltä opitaan työelämän autenttisissa kielenkäyttötilanteissa (esim. Strömmer 2017; Seilonen & Suni 2016).

Krashenin (1985) mukaan oppiminen voi tapahtua kahdella toisistaan erovalla tavalla, omaksumalla (*acquisition*) ja oppimalla (*learning*).⁴ Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan myös implisiittisestä, tiedostamattomasta, ja eksplisiittisestä, tietoisesta oppimisesta (VanPatten & Williams 2015, 11–13; Ortega 2013; Ellis 2008). Voidaan puhua myös kielitiedosta ja kielitaidosta. Omaksuminen tapahtuu ensimmäisen kielen rakentumisen tapaan automaattisesti ja tiedostamatta. Parhaiten omaksuminen sujuu, kun oppija on motivoitunut ja luottaa itseensä, eikä edes kiinnitä huomiota kieleen. Kielen oppiminen taas on lähinnä muodollisen kouluopetuksen tulosta. Se on tavoitteellista ja selvästi ilmaistujen sääntöjen ohjaamaa. Oppiminen edellyttää aina tietoista valvontaa eli monitorointia, jonka avulla oppija pystyy säätelemään oppimistaan ja esimerkiksi korjaamaan virheitään. Sekä omaksuminen että oppiminen edellyttää, että ympärillä on runsaasti kielisyötettä (*input*). Sen pitää olla hiukan oppijan senhetkisen tason yläpuolella, ymmärrettävää, vaihtelevaa ja oppijalle merkityksellistä. Oppimisympäristön tulee olla rento ja motivoiva, ja oppijalla on oltava mahdollisuuksia käyttää kieltä spontaanisti ja mielekkäästi. Suurin osa oppimisesta tapahtuu tahattomasti ja luonnollisesti. Krashenin mukaan kielen kehityksellä on myös tietty ”luonnollinen” järjestys,

⁴ Uudemmassa toisen kielen tutkimuksessa termejä käytetään usein toistensa synonyymeinä (Ortega 2013, 5), enkä pidä erottelua tarpeellisena myöskään omassa työssäni. Termi *acquisition* on yleisesti käytössä englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa, mutta suomeksi se on tapana kääntää oppimiseksi.

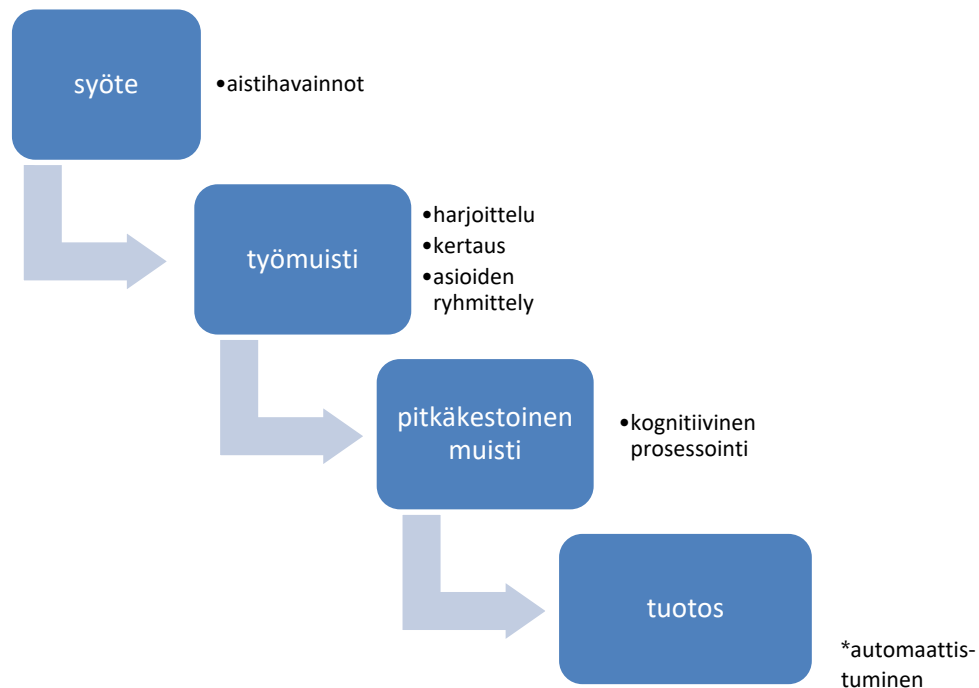
joka on sama sekä ensikielellä että sitä seuraavilla kielillä. (Ortega 2013, 94; Mitchell & Myles 2004, 44–49; Krashen 1985, 1–10.)

Krashenin teorioita on kritisoitu muun muassa sen vuoksi, että niiden empiirinen todentaminen on vaikeaa. Ei ole mahdollista tietää, milloin kyse on alitajuisesta omaksumisesta, milloin tietoisesta oppimisesta, eivätkä ne välttämättä eroakaan jyrkästi toisistaan. Niin ikään syötteen merkityksen on katsottu korostuvan tuottamis- ja vuorovaikutustaitojen kustannuksella. (Mitchell & Myles 2004; van Lier 1996, 49–50.) Kuten esimerkiksi Järvinen (2014) toteaa, kielenopetukselle teorioista on kuitenkin ollut hyötyä. Ne ovat auttaneet entistä paremmin ymmärtämään runsaan, mielekkään kielisyötteen sekä hyväksyvän ja kannustavan oppimisilmapiirin merkityksen. (Mt., 74.) Nämä ovat olennaisia myös opiskeltaessa ammatillista toista kieltä. Silloin kun sitä pyritään opettamaan luonnollisissa ympäristöissä ja käyttämällä autenttisia materiaaleja, hyödynnetään ajatusta implisiittisestä oppimisesta. Kielitaidon katsotaan kehittyvän vähitellen itsestään, kun oppija altistuu kielelle toimimalla kielellisesti rikkaassa ympäristössä.

Kun implisiittinen oppiminen on yhdistetty luokan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen, sitä on pidetty jollakin tavoin eksplisiittistä kouluopetusta parempana. Molemmilla on kuitenkin etunsa: autenttisessa ympäristössä kehittyvät esimerkiksi sujuvuus ja pragmaattiset taidot, muodollinen opetus taas auttaa parempaan kieliopin hallintaan. Sekä implisiittistä että eksplisiittistä oppimista voi myös tapahtua niin koulun sisä- kuin ulkopuolellakin. (Ellis 2008, 288–290.)

Kognitiivisissa teorioissa kielen oppiminen ymmärretään samanlaiseksi prosessiksi kuin minkä tahansa muunkin kompleksisen kognitiivisen taidon oppiminen. Prosessoinnin katsotaan voivan olla tiedostettua tai tiedostamatonta, ja tärkeä osa oppimisessa on muistin toiminnalla sekä tarkkaavaisuuden kohdentamisella. (Ortega 2013, 82–84.)

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta keskeinen kognitiivinen teoria on *kognitiivisen taidon oppimisen malli* (kuvio 4), koska se vaikuttaa laajasti opetuksen käytänteisiin. Näitä ovat muun muassa teorian mukainen kielitaidon palloittelu pienempiin osataitoihin, joiden kautta edetään laajempiin kokonaisuuksiin.



Kuvio 4. Kognitiivisen taidon oppimisen mallin peruseriaate

Mallissa painotetaan muistin osuutta, ja oppimisen katsotaan myötäilevän työ- ja pitkäkestoisen muistin ominaisuuksia. Niiden välille luodaan yhteyksiä harjoittelun avulla. Ensinnäkin opittavaa ainesta toistellaan tietoisesti työmuistissa. Sitten se liitetään pitkäkestoisessa muistissa olevaan, samaan aiheeseen liittyvään aiemmin opittuun, jolloin se jäsentyy osaksi säilömuistia. Lopuksi kieliaines opitaan eli sen käyttö automatisoituu, eikä se enää rasita työmuistin rajallista kapasiteettia. Oppiminen siis tapahtuu siten, että suoritus muuttuu toistuvan harjoittelun avulla vähitellen kontrolloidusta automaattiseksi. Tällöin sekä nopeus että laatu paranevat: suoritus muuttuu sujuvaksi ja lähes virheettömäksi. (DeKeyser 2015, 95–98; Järvinen 2014, 75; Ortega 2013, 84–85.)

Kognitiivisen taidon oppimisen mallin yhtenä rajoituksena voidaan pitää sitä, että se soveltuu lähinnä aikuisten ja kielellisesti lahjakkaiden oppijoiden opetukseen, ei niinkään lapsille tai kielellisesti vähemmän lahjakkaille. Lisäksi mallia on kritisoitu siitä, että se painottaa liiaksi eksplisiittistä opetusta ja oppimista, jolloin implisiittinen oppiminen jää vähemmälle huomiolle. (DeKeyser 2015, 101, 105–106.)

Läheisesti psykolinqvistisiin, oppimista mielen sisäisenä prosessina painottaviin teorioihin ovat yhteydessä käsitykset siitä, millä tavoin kielenoppimiseen vaikuttavat *oppijoiden yksilölliset erot*. Niillä tarkoitetaan eroja niissä piirteissä (*trait*) tai ominaisuuksissa (*characteristic*), jotka koskevat kaikkia ihmisiä (Dörnyei & Ryan 2015, 2–3). Niihin voivat vaikuttaa esimerkiksi kognitiiviset tai tunne-elämään tai sosiaaliseen taustaan liittyvät tekijät. Piirteiden määrittely ja erottaminen toisistaan ei kuitenkaan ole helppoa, koska ne ovat monin tavoin yhteydessä toisiinsa. Käsillä olevaan tutkimukseen liittyvät läheisimmin pyrkimykset selvittää *opiskelumotivaation* merkitystä, koska insinööriopiskelijoiden motivointi

kieli- ja viestintäopintoihin on aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Saaranen-Kauppinen 2012; 2015; Kostiainen 2003) todettu haastavaksi. Kielitieteellisen tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin kiistattomalta, että toisen ja vieraan kielen oppimisessa motivaatio on keskeinen tekijä. Ilman sitä oppijan kielellinen lahjakkuus tai hyvä opetuskaan ei takaa tavoitteiden saavuttamista, ja toisaalta hyvällä motivaatiolla voi kompensoida lahjakkuuden tai oppimisolosuhteiden puutteita. Oppimistulosten lisäksi motivaation on todettu olevan yhteydessä muun muassa opettajaa ja oppimistilannetta koskeviin asenteisiin sekä arvioihin omista kyvyistä. (Dörnyei & Ryan 2015, 72, 82–83; Ortega 2013, 177; Ellis 2008, 687; Dörnyei & Skehan 2003, 614–616.)

Myös opettajan toiminnalla on todettu olevan merkitystä oppijoiden motivaatiolle, mikä on kiinnostavaa kielen opetukseen liittyvän tutkimukseni kannalta. Esimerkiksi Guilloteaux ja Dörnyei (2008) osoittivat laajassa empiirisessä tutkimuksessaan, että opettajan motivoivat opetuskäytännöt – motivoivien olosuhteiden luominen, aloitusmotivaation synnyttäminen, motivaation ylläpitäminen ja varjeleminen sekä rohkaiseminen myönteiseen itsearviointiin – olivat yhteydessä kielenoppijoiden motivoituneeseen oppimiskäyttäytymiseen. Motivoinnin vaikutuksia oppimistuloksiin voi kuitenkin olla vaikea arvioida.

Motivaatiota ei myöskään ole aina helppo havaita, ja siihen vaikuttavat monet seikat, joita opettaja ei voi aina tietää. Kielenoppimisen yhteydessä puhutaan yleensä välineellisestä ja sisäisestä motivaatiosta. Välineellinen motivaatio liittyy konkreettisiin hyötyihin kuten kokeesta selviämiseen tai työpaikan saamiseen, ja sen on todettu toimivan tuloksellisesti lähinnä lyhyen tähtäimen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisäinen motivaatio ilmenee esimerkiksi oppijan kiinnostuksena kohdekieltä, sen puhujia ja kieleen liittyvää kulttuuria kohtaan, ja sitä on yleensä pidetty pitemmän päälle parempia tuloksia tuottavana. (Mitchell ym. 2019, 24–25; Dörnyei & Skehan 2003, 613.) Toisaalta kokemukset kohdekielisistä puhujista muokkaavat motivaatiota (Ortega 2013, 185), mikä on huomionarvoista myös oman tutkimukseni kannalta, jossa muun muassa tarkastellaan S2-opiskelijoita pääasiassa suomenkielisistä koostuvan ryhmän jäseninä.

Kuten edellä kävi ilmi, psykolingvistikissa teorioissa kielen oppiminen pyritään selittämään yksilön sisäisten prosessien näkökulmasta. Sen sijaan *sosiolingvistikissa teorioissa* painotetaan oppijan sosiaalisen ympäristön merkitystä.

Seuraavassa tarkastelen aluksi sosiokulttuurista oppimisteoriaa, joka on nykyisistä sosiolingvistikista suuntauksista tunnetuin ja laajimmin hyväksytty (Ortega 2013, 218). Varsinkin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa se on vahvistunut nopeasti; puhutaan sosiaalisesta käänteestä (Block 2003). Sosiokulttuurinen lähestymistapa on myös toiminut pohjana lukuisille muille teorioille. Näistä keskityn holistisiin suuntauksiin kuuluvaan ekologiseen lähestymistapaan, jonka ajatusten esimerkiksi tarjoumista ja toimijuudesta toisen kielen oppimisessa katson soveltuvan oman tutkimukseni aineiston analysointiin.

Kielenoppimisen ja -opettamisen tutkimuksessa *sosiokulttuurinen lähestymistapa* on lähellä kasvatustieteen konstruktivistista näkökulmaa, ja sitä voidaan pitää vastareaktionä yksilöllis-kognitiiviselle oppimiskäsitykselle (Alanen, Hink-

kanen, Säde & Mäntylä 2006, 123). Vaikka sosiokulttuurisuudessa painotetaan sosiaalisen ympäristön merkitystä, sitä ei pyritä erottamaan kognitiivisista teki-
jöstä, minkä vuoksi teoriaa voidaan pitää myös sosiokognitiivisena (Ellis 2008, 405–406). Lähestymistapa on kaikkiaan hyvin holistinen, sillä se laajentaa käsi-
tyksen oppimisympäristöistä kaikkiin oppijan sosiaalisiin verkostoihin ja teksti-
maailmoihin. Kaikki ne voivat tukea yksilön oppimisprosessia. (Sunni 2008, 27.)

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys pohjautuu pitkälti Vygotskin ajatteluun. Esimerkiksi välineen ja mediaation käsitteet ovat keskeisiä myös tarkasteltaessa kielen oppimista. Kieltä opitaan käyttämällä sellaisia symbolisia välineitä kuin puhe ja kirjoittaminen, ja ne muovautuvat tilanteiden mukaan. (Lantolf, Thorne & Poehner 2015, 210–211.) Sosiokulttuuriseen teoriaan on omaksuttu myös Vygotskin ajatus siitä, että kielen oppiminen etenee sosiaalisesta yksilölliseen: intersubjektiivisen, yksilöiden välisen tason ilmiöt siirtyvät kielen välityksellä intrasubjektiivisiksi, yksilön sisäisen tason ilmiöiksi. Oppija käyttää oppimiaan uusia ilmaisutapoja ensin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja vasta tämän jälkeen sisäistää ne ja voi käyttää niitä itsenäisesti. (Lantolf ym. 2015, 211–212; Mitchell & Myles 2004, 195; Alanen 2002, 219–220; Vygotsky 1978, 38–40.) Selvimmin intersubjektiivisuuden ja intrasubjektiivisuuden suhde ilmenee Vygotskin ajatuksessa *oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä*⁵ (e. *the Zone of Proximal Development, ZPD*). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski (1978) tarkoittaa todellisen ja mahdollisen kehitystason välistä etäisyyttä. Se on siis opittavissa olevien tietojen ja taitojen alue, jolle sijoittuu kaikki se, mikä ei onnistu vielä yksilöllisesti, mutta onnistuu kuitenkin jo tuetusti, yhteistyössä edistyneemmän kielenkäyttäjän kanssa. Oppimistapahtumassa on tärkeää luoda lähikehityksen vyöhyke, joka mahdollistaa oppijan sisäisten kehitysprosessien toimimisen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Lantolf ym. 2015, 212–214; Benati & Angelovska 2016, 121–122; Alanen 2002, 221; Vygotsky 1978, 86.)

Sosiokulttuurisen tulkinnan mukaan taitojen haltuunotto tapahtuu siis jaetun ja tuetun suorituksen kautta, ei vain yksilöllisen kognition varassa. Läheistä sukua Vygotskin näkemykselle on Brunerin myöhemmin kehittämä oikea-aikaisen yhteisöllisen tukemisen (*scaffolding*) käsite⁶. Sillä viitataan oppijalle taitavamman kielenkäyttäjän oikein ajoitettuun vuorovaikutukselliseen tukeen ongelmanratkaisussa. Tuki on hyödyksi vain, kun se sijoittuu lähikehityksen vyöhykkeelle eli juuri ja juuri prosessoitavissa oleviin mutta ei vielä itsenäisesti hallittaviin ilmiöihin. (Mitchell ym. 2019; Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2004, 147.)

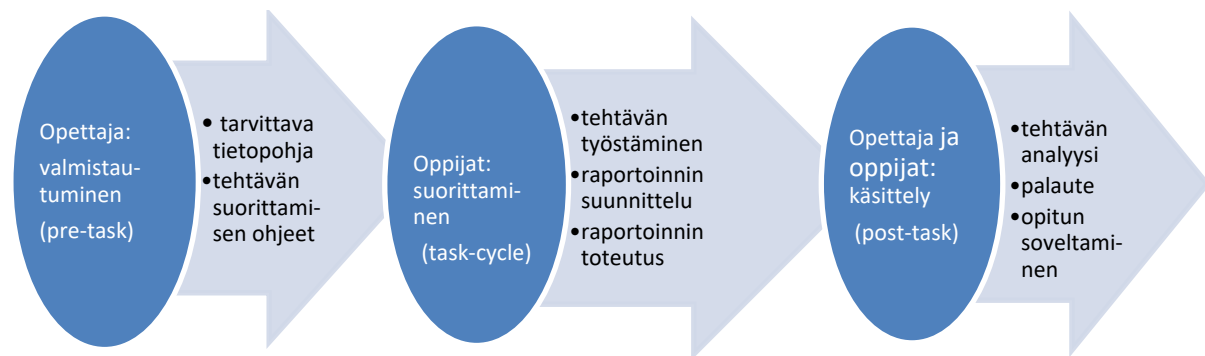
Yhden sosiokulttuurisen näkökulman kielen omaksumisen pohdintaan tarjoo *dialoginen kielikäsitys*, joka nojaa Bahtinin näkemyksiin kielestä "ei kenenkään omana". Dialogisuuden perusajatuksiahan on, että kaikki, mitä sanotaan, on rea-

⁵ Suomeen termi on vakiintunut tässä muodossa, joskin alkuperäinen venäjänkielinen oppimiseen viittaava sana sisältää tietoisien, tavoitteellisen merkitysvivahteen, minkä vuoksi se toisinaan on käännetty myös opettamiseksi; englannissa käytetään sanaa *instruction* (Alanen 2002, 221).

⁶ Termille ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Ammattikorkeakouluissa yleisesti käytössä olevalla Moodle-alustalla käytetään sanaa 'tikapuistelu', mutta esimerkiksi Lehtonen (2013, 167) on kääntänyt scaffolding-käsitteen pedagogiseksi tueksi, Sunni (2008) oikea-aikaiseksi tueksi.

gointia edellä sanottuun ja toimii edelleen pohjana sille, mitä seuraava puhuja tulee sanomaan. Kieli siis kiertää ja muovautuu samalla yhä uusiin tarpeisiin. Ihmisen tieto kielestä kehittyy ja muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, dialogissa, jossa toisten sanat muuttuvat vaivihkaa omiksi sanoiksi. (Nieminen & Suni 2009; Dufva 2006b, 47; Bakhtin 1981.) Bahtinin (1981) näkemys *kielen heteroglossiasta* puolestaan sisältää ajatuksen, että tavallaan puhe tietyn kielen – suomen, englannin ja niin edelleen – oppimisesta on yksinkertaistus. Kielen oppimisen ja opetuksen kohteena ei voi olla kieli yhtenäisenä systeeminä. Kielten nimet ovat ikään kuin pikakirjoitusmuotoja, jotka viittaavat todellisuuteen, joka koostuu puhutuista ja kirjoitetuista kielimuodoista, alueellisesta, sosiaalisesta ja tilanteisesta vaihtelusta sekä kaiken aikaa kaikessa kielenkäytössä tapahtuvista muutoksista. (Mt., 291.) Kielellisen todellisuuden monimuotoisuus heijastuu myös kielen oppimisessa: se voidaan nähdä sosiaalistumisena erilaisiin puhelajeihin, teksteihin, diskursseihin, vuorovaikutustilanteisiin, mediaympäristöihin ja niin edelleen. Kysymys on ensi sijassa toiminnan oppimisesta, sen oppimisesta kuinka erilaisissa tilanteissa, eri ihmisten kanssa ja eri tavoitteiden ohjaamana menetellään. (Dufva 2020, 25; Dufva ym. 2011a, 29; Nieminen & Suni 2009; Dufva 2006b, 45, 48.)

Yksi sosiokulttuurisen teorian periaatteiden yleisimpiä sovelluksia kielenopetukseen on *tehtäväperustainen* (tehtäväpohjainen) *kielenopetus* (*Task-Based Language Teaching, TBLT*, ks. esim. Long 2015), jonka pääperiaatetta havainnollistaa kuvio 5.



Kuvio 5. Tehtäväperustaisen kielenopetuksen vaiheet

Tehtäväperustaiseen kielenopetukseen perustuva oppitunti koostuu tyypillisesti kolmesta osiosta: tehtävää edeltävä vaihe, joka sisältää valmistautumisen opettajan ohjauksessa; tehtävän suorittaminen ja siitä raportoinnin suunnittelu ja toteuttaminen, jotka useimmiten toteutetaan ryhmittäin; sekä tehtävän jälkeinen vaihe, jossa tehtävän suorittamista ja tuotosta arvioidaan ja siitä annetaan palautetta, usein myös käsitellään opitun soveltamista muihin yhteyksiin. Menetelmässä pyritään mahdollisimman autenttiseen kielenkäyttöön, ja siinä painotetaan sosiaalisten tekijöiden tärkeyttä kielen oppimisessa samoin kuin sitä, että vuorovaikutus oppijoiden välillä tukee ja auttaa toisen kielen oppimisprosessissa. (Ellis 2003, 243–244; Long 2015.) Kritiikkiä tehtäväperustainen kielenopetus

on saanut siitä, että sen on koettu tekevän kieliopin opetuksen vaikeaksi, koska se ei sisälly menetelmään. Huomiota on kiinnitetty myös siihen, ettei menetelmä aina tarjoa oppijoille riittävästi uutta kieltä. Lisäksi ”tehtävää” on pidetty riittämättömänä rakenteena kielenopetuksen tunnille, koska oppijoiden todellista työskentelyä ei voida ennustaa. (Ellis & Shintani 2014, 152–154.) Toisaalta jäsentely antaa selkeät puitteet oppitunnin suunnittelulle, ja menetelmän voisi ajatella soveltuvan hyvin myös erityisalan kielen opetukseen, jossa kielellistä ja substanssiosaamista pyritään kehittämään samanaikaisesti.

Kielen ja kielitaidon kompleksisen ja dynaamisen luonteen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen pyritään *holistisissa teorioissa*. Tunnetuimpia on van Lierin (1996; 1998; 2000; 2004; 2008) ajatuksiin perustuva *ekologinen teoria*, joka on vaikuttanut huomattavasti toisen kielen oppimista ja opetusta koskevaan tutkimukseen. Tukeudun siihen myös omassa tutkimuksessani, minkä vuoksi käsittelen sitä seuraavassa tarkemmin.

Ekologisen lähestymistavan pyrkimykset ovat hyvin samantapaiset kuin sosiokulttuurisen: tavoitteena on soveltaa vygotskilaisia ajatuksia tämän päivän tarpeita vastaaviksi (van Lier 2004, 20). Suuntauksella on yhtäläisyyksiä myös kognitiivisen ajattelutavan kanssa, koska van Lierin (2000) mukaan kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit toimivat yhdessä. Ekologia on metafora, jolla van Lier pyrkii kuvaamaan sitä, että ihminen on erottamaton osa ympäristöään ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen kanssa. Ympäristö taas käsittää sekä fyysisen ympäristön että sosiaalisen todellisuuden, jossa kielen ja kielitaidon kannalta merkittävä rooli on muilla kielenkäyttäjillä sekä kielen multimodaalisilla ilmentymillä. (Mt.)

van Lierin mukaan kielitaito karttuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asteittain ja kumulatiivisesti. Oppimisessa voidaan erottaa neljä prosessia, jotka toimivat samanaikaisesti ja peräkkäin: altistuminen (*exposure*), työstäminen (*engagement*), sisäistäminen (*intake*) ja taitaminen (*proficiency*). (Alanen 2000, 106; van Lier 1996, 42–43; 2000.)

Altistuminen opittavalle kielelle on van Lierin mukaan välttämätön ehto sen oppimiselle. Tärkeää ei ole vain altistuksen määrä vaan myös sen laatu, johon vaikuttavat varsinkin kielen, vuorovaikutuksen ja sosiokulttuurisen ympäristön piirteet. Oppijan täytyy kyetä saamaan selkoa kielestä, vastaanottamaan sitä ja yrittämään sen prosessointia esimerkiksi kontekstin avulla. Kielenoppimisen kannalta erityisen tärkeää on sellainen kanssakäyminen, joka tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä ja oikea-aikaisesti tuettuna. Olennaista on, että oppija pääsee säätelemään omaa oppimistaan. Altistuksen laatuun vaikuttaa myös se, millaiset sosiokulttuuriset edellytykset lähikehityksen vyöhykkeen syntymiselle on. (van Lier 1996; 2000.)

Lähikehityksen vyöhykkeen van Lier ymmärtää laajemmin kuin Vygotski. Hänen mukaansa kielen oppimista voi tapahtua myös kielellisiltä taidoiltaan samantasoisten tai heikompien tukemana, ei vain edistyneempien avulla (van Lier 1998, 140; 2000, 248). Toisaalta kuten Ellis (2008, 541) muistuttaa, vuorovaikutus vertaisen kanssa voi olla tehokasta jokapäiväisen kielen omaksumisessa, kun taas akateemista kieltä opitaan luultavasti paremmin taitavan kielenkäyttäjän seurassa.

Toinen kielitaidon karttumiseen liittyvä prosessi on kielen *työstäminen*, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (van Lier 1996, 52–53). van Lier (2000) pitää perinteistä termiparia syöte/tuotos (*input/output*) harhaanjohtavana oppimisen kuvaamisessa, koska se ei tuo riittävästi esille kielen ja kognition sosiaalista luonnetta. Syötteestä puhuttaessa on myös vaara, että oppijan aktiivinen osuus oppimisessa unohtuu ja altistumisen määrä korostuu. Hän katsoikin, että kielitieteessä perinteisen syötöksen käsitteen sijaan käyttökelpoisempi on oppijan ja ympäristön vastavuoroista suhdetta kuvaava *tarjouma*, *affordanssi* (*affordance*). Tällä alun perin Gibsonilta (1979) omaksumallaan käsitteellä van Lier tarkoittaa ympäristön yksilölle tarjoamia virikkeitä, jotka tämä kokee itselleen käyttökelpoisiksi. Hänen mukaansa oppimisen tutkimuksessa ei tulisi tarkastella niinkään syötöksen määrää kuin sitä, mitä mahdollisuuksia merkitykselliseen toimintaan tilanne tarjoaa. Vaikka esimerkiksi toisen kielen oppijan kohdekielinen ympäristö tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia kielenoppimiseen, hän ei voi hyödyntää kaikkea. Virikkeiden muodostuminen tarjoumiksi edellyttää, että oppija kiinnittää niihin huomionsa, arvioi ne itselleen merkityksellisiksi ja ottaa käyttöön kielelliseen toimintaansa. (van Lier 2000, 251–253.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa tarjouman käsite on olennainen, koska yhtenä tavoitteena on selvittää, minkä ympäristön kieliaineksen opiskelijat kokevat itselleen relevantiksi. Tietoa voitaisiin hyödyntää opetuksessa ohjaamalla sekä oppijoita että opettajia havaitsemaan ja käyttämään hyväksi myös mahdollisia tunnistamatta jääneitä *affordansseja*. Mahdollista on, ettei esimerkiksi luokan ulkopuolella tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia osata käytännössä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti hyödyntää, vaikka aihe opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa onkin koettu ajankohtaiseksi (Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski 2019), ja on myös näyttöä siitä, että varsinkin toisen kielen oppimiseen koulun ulkopuolinen kieliympäristö voi vaikuttaa merkittävästi (Sundqvist & Sylvén 2016).

van Lierin mukaan kolmas kielitaidon kehittämisessä vaikuttava prosessi on *sisäistäminen*. Oppija ei sisäistä kaikkea sitä kieltä, jolle hän on alttiina ja jota hän on työstänyt. Sisäistäminen vaatii kognitiivista, emotionaalista tai fyysistä vaivannäköä, jolle luonnollisia ympäristöjä ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja varsinkin keskustelu. Sisäistettyä kieli on, kun sitä on todella prosessoitu monella tavalla siten, että oppijan sisäiset tietoverkot ja rakenteet ovat aktivoituneet. Sisäistämisen lisäksi on tarpeen prosesseista neljäs, *taitaminen*. Oppijan tulisi säilyttää tiedot muistissaan siten, että ne ovat helposti saatavilla. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan säännöllistä harjoittelua. (Alanen 2000, 111; van Lier 1996.)

Ekologinen lähestymistapa korostaa oppijan roolia kielenoppimisessa (van Lier 2000; 2004). Tarjouman lisäksi sosiokulttuuristen ja ekologisten lähestymistapojen keskeinen käsite on *toimijuus* (*agency*). Sen määrittely on kuitenkin osoittautunut hankalaksi: toimijuuden on katsottu olevan lähellä autonomiaa, ja siihen liittyvät läheisesti myös muun muassa identiteetti ja motivaatio (Markkanen 2020, 60–62; Mercer 2012, 42). Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan toimijuutta sekä oppijan että opettajan näkökulmasta, ja tukeudun Mercerin (2015) melko laaja-alaiseen määritelmään, jonka mukaan toimijuudella viitataan yhdistelmään

tahtoa, aikomusta ja kykyä toimia tiettyjen tavoitteiden ja tulosten saavuttamiseksi tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Toimijuus sisältää sekä tunteen omista vaikutusmahdollisuuksista että tietoista, aktiivista toimintaa tai siitä vetäytymistä. Siihen ei siis kuulu vain havaittava käyttäytyminen vaan myös käsityksiä, ajatuksia ja tunteita. Ominaista toimijuudelle on myös kompleksisuus ja dynaamisuus: se koostuu useista toisiinsa liittyvistä tekijöistä, jotka vaikuttavat eri tilanteissa eri tavoin. (Mercer 2012, 42, 44.)

Toimijuus säätelee oppijan toimintaa eri ympäristöissä ja liittyy tämän aktiiviseen affordanssien havaitsemiseen ja hyödyntämiseen omien tarpeiden mukaisesti (van Lier 2004). Aktiivinen toimijuus on olennaista kaikessa oppimisessa, sillä oppija oppii valitsemalla ympäristöstä tavoitteidensa ja tarpeidensa mukaista tietoa, eikä pelkkä syötöksen vastaanottaminen siis riitä. Ekologisesta näkökulmasta kielenopetuksen lähtökohtana ovat oppijan tarpeet, jotka määrittävät sitä, mitä tietoa oppija poimii ympäristöstään ja mikä ohjaa oppijan havaitsemista. (van Lier 2007, 53.) (Toimijuudesta ekologisessa viitekehyksessä suomen kielen, maahanmuuttaneiden ja työelämän kannalta ks. Virtanen 2017.)

Ekologisen suuntauksen tapa mieltää yksilö, yhteisö ja ympäristö monimuotoiseksi, yhteistoiminnalliseksi kokonaisuudeksi näyttää tekevän tarpeettomaksi kognitiivisen tradition ja sosiaalisesti painottuneen tutkimuksen vastakkainasettelun. Tämä yhdistää ekologisen lähestymistavan sosiokognitiiviseen suuntaukseen. Ne voidaankin nähdä toisiaan lähellä olevina ja myös toisiaan täydentävinä tutkimussuuntauksina, jotka molemmat ovat saaneet vaikutteita dialogisuudesta ja sosiokulttuurisuudesta. Ne myös jakavat samantyyppiset lähtökohdat kielen jaettuudesta ja dynaamisuudesta (esim. Virtanen 2017, 32; Dufva 2013). Larsen-Freemanin (2007) mukaan kielen tarkasteleminen laajemmin esimerkiksi ekologisten teorioiden valossa ratkaisee myös kielitieteen kognitiivisten ja sosiaalisten suuntausten esiin tuoman dikotomian kielen omaksumisen (*acquisition*) ja osallistumisen/käytön (*use*) välillä.

Formaali, non-formaali ja informaali kielen oppiminen

Kielen oppimisen tapoja voidaan luokitella myös oppimisympäristön mukaan. Tästä näkökulmasta kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa yleinen on jako formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen (ks. esim. Eaton 2010; 2018). Tähän kolmijakoon tukeudun myös käsillä olevan tutkimuksen aineiston analysoinnissa. Luokittelun perustana käytän seuraavia Eatonin (2010; 2018; ks. myös Sahradyan 2015) oppimistapoja korostavia määritelmiä:

- Formaali oppiminen on melkein aina organisoitua ja strukturoitua. Sillä on oppimistavoitteita ja se tapahtuu muodollisessa koulutuksessa (esimerkiksi peruskoulu).
- Non-formaali oppiminen on jollakin tavalla organisoitua ja strukturoitua ja sillä voi olla oppimistavoitteita. Oppiminen tapahtuu suunnitelluissa toiminnoissa (esim. seminaari, työharjoittelu, vapaaehtoistyö).

- Informaali oppiminen ei ole organisoitua ja strukturoitua. Sillä ei ole oppimistavoitteita, ja se on kokemusperäistä ja spontaania. Informaali oppiminen tapahtuu joustavasti arkipäivän toiminnoissa (esim. puhuminen toisten ihmisten kanssa, pelien pelaaminen).

Lisäksi hyödynnän UNESCO:n (2012) määritelmiä, jotka niin ikään noudattelevat oppimisen jakoa kolmeen formaaliuden tasoon. Yleisesti hyväksytyjä määritelmiä käsitteille ei kuitenkaan ole. Eri konteksteissa ja eri tarkoituksia varten niitä on rajattu ja käytetty eri tavoin, ja jotkin määrittelyistä ovat limittäisiä ja keskenään ristiriitaisia. Koska luokittelu perustuu lähinnä toimintaympäristöön, oppimista ei myöskään ole aina ollut helppo erottaa koulutuksesta. (Colley, Hodginson & Malcolm 2002.)

Formaaliuden kolmijako ymmärretäänkin nykyään enemmän jatkumona kuin toisistaan selkeästi erotettavissa olevina kategorioina. Nämä oppimisen tasohan ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Yhtäältä oppijat tuovat koulutusympäristöönsä tietoja ja taitoja sen ulkopuolelta, ja siellä tapahtuu myös informaalia oppimista. Toisaalta koulussa opitut työtavat ja sieltä saadut oppimisen resurssit vaikuttavat siihen, millä tavoin informaaliympäristöjen resursseja hyödynnetään. (Hager & Halliday 2009.) Tämän vuoksi onkin usein katsottu tarkoituksenmukaisemmaksi tehdä jako oppitunneilla ja niiden ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välille ennemmin kuin eri formaaliuden tasojen välille: informaaliksi lasketaan kaikki luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen (Benson & Reinders 2011). Toisaalta niidenkin välistä rajaa hälventää teknologian kehitys ja kaikkiallistuminen: se on tehnyt oppijoille mahdolliseksi luoda uusia toimintaympäristöjä, joissa kielitaito voi kehittyä, ja opettajille digitalisaatio avaa uudenlaisia mahdollisuuksia hyödyntää koulun ulkopuolista kielellistä toimintaa opetuksessaan.

Koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen yhdistelmää onkin alettu nimittää hybridioppimiseksi (Lintunen, Mutta & Pelttari 2017; Blin & Jalakanen 2014). Colleyn ym. (2002) mukaan formaali ja informaali dimensio ovat lähes aina läsnä kaikessa oppimisessa, ja rajoja on mielekästä vetää vain suhteessa tiettyyn kontekstiin tai tarkoitukseen. Tutkimukseni aineiston jäsentelyyn perinteisen formaaliuden kolmijaon katson kuitenkin tuovan selkeyttä, ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta on olennaista selvittää, missä yhteydessä tiedonantajina toimivat opiskelijat ja opettajat arvioivat oppimista tapahtuvan.

Formalistinen ja funktionaalinen lähestymistapa toisen kielen opetuksessa

Tutkimusaineistoni analyysissä tukeudun jaotteluun formalistiseen ja funktionaaliseen käsitykseen kielestä ja kielitaidosta (ks. kpl 2.4.1, *Kieli ja kielitaito*). Jako on suurpiirteinen, mutta selkeä ja yleisesti käytössä (esim. Aalto ym. 2009; Thomas 2019). Kielikäsitteet heijastuvat myös opetukseen, ja tutkimukseni aineistossa pedagogisia ratkaisuja koskevien kuvausten voikin olettaa kertovan myös opettajien kieli- ja oppimiskäsityksistä. Tämän vuoksi tarkastelen seuraavassa *formalistisen ja funktionaalisen lähestymistavan* vaikutuksia opetuksen käytänteisiin. Pääpaino on tutkimukseni tavoitteiden mukaisesti toisen kielen opetuksessa.

Koska lähtökohtana on käsitys kielestä joko järjestelmänä tai toimintana, keskeinen ero opetuksessa voidaan nähdä siinä, pyritäänkö opettamaan ensisijaisesti kielitietoa vai kielitaitoa.

Formalistisen näkemyksen mukaan keskeistä on kielen rakennepiirteiden, kieliopillisen ja sanastollisen tiedon, opettelu, ja kielen virheettömyyttä ja korrektiutta pidetään tärkeänä. Funktionaalisesta näkökulmasta taas olennaista on kielen käyttö, ja normipoikkeamiin suhtaudutaan sallivammin: ne ovat luonnollinen osa oppimisprosessia. Formalistiselle traditiolle on tyypillisiä opiskelun painottuminen kirjoitettuun kieleen, kun taas funktionaalisessa opetuksessa kielitaidon eri osa-alueita – sikäli kuin niitä katsotaan tarpeelliseksi erotella – kohdellaan samantarvoisina, ja erityisesti huomiota on kiinnitetty suulliseen kielitaitoon. Formalistinen opetus keskittyy sekä suullisessa että kirjoitetussa viestinnässä normitettuun yleiskieleen, kun taas funktionaalinen opetus painottaa kielitaidon tilannesidonnaisuutta. Käytännössä tämä toteutuu siten, että oppijoille pyritään järjestämään mahdollisuus havainnoida mahdollisimman monenlaista kielenkäyttöä ja osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Funktionaalisesti painotuneessa opetuksessa opettaja ei myöskään säätele oppimisjärjestystä vaan opetus mukailee oppijan omaa oppimisprosessia reagoiden siihen, mitä tämä oppii luokkahuoneen ulkopuolella. (Aalto ym. 2009, 407–409; Dufva 2006b, 42–48; Mitchell & Myles 2004, 131–132.)

Toisinaan kieli- ja oppimiskäsityksiä vertailtaessa on annettu ymmärtää, että kielen muotojen opiskelu on ristiriidassa funktionaalisen kielinopetuksen periaatteiden kanssa, eikä rakenteiden opiskelua pidetä tarpeellisena (esim. Aalto ym. 2009, 409). Kieliopin merkitys onkin usein kyseenalaistettu: esimerkiksi Macaro (2005, 253–254) toteaa, että eksplisiittisen kielioppiopetuksen tehokkuudesta on hyvin vähän näyttöä. Aallon ym. (2009) mukaan funktionaalisten periaatteiden soveltaminen on koettu haastavaksi toisen kielen rakenteiden opetuksessa, mutta kyse ei ole siitä, ettei niitä opetettaisi lainkaan. Kielen sääntöjä ei kuitenkaan tule opiskella irrallisina, vaan osana kontekstia ja kielenkäyttöä. (Mt., 403, 409.) Kielen rakenteen, muodollisten seikkojen ja kieliopin opettaminen nähdään alisteisena merkitykselliselle ja mielekkäälle kielelliselle toiminnalle. Siten kielioppi ideaalisesti sijoittuisi erilaisiin toimintoihin, jotka ovat oppijan kannalta mielekkäitä ja autenttisia, joissa hän käyttää kieltä omiin tarkoituksiinsa. Kielellä tehdään jotain, eikä se ole vain opettelemisen kohteena. (Dufva 2006b, 42–43.) Järjestys on siis päinvastainen kuin perinteisessä formalistisessa opetuksessa: funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan rakenteiden opetuksessa edetään tunnistamisesta tuottamiseen ja käytöstä analyysiin. Tällöin tuodaan esiin kielen ensisijaisuus: muodot ovat olemassa ja niitä opiskellaan sen vuoksi, että niitä tarvitaan merkitysten ilmaisemiseen. (Suni 2008, 203–205.) Erityisalan kielitaidon opetuksessa funktionaalinen rakenteiden opetus perustuu työelämän kielenkäyttötilanteiden analyysiin: opiskellaan niitä rakenteita, joita tarvitaan tietyssä kommunikaatiotilanteessa (Kela & Komppa 2011, 187).

Erot kielikäsitteissä heijastuvat myös opetusmenetelmien ja tehtävätyyppien valintaan. Kun formalistisessa perinteessä opetuksen päämääränä nähdään kieltä koskevan tiedon omaksuminen, siinä korostuvat kielioppisääntöjen opet-

teleminen ja sanalistojen mieleenpainaminen. Tyypillisiä tehtävätyyppejä ovat perinteisistä oppikirjoista tutut tunnistamis-, muuntamis- ja täydennystehtävät sekä lyhyiden ilmaisujen tuottaminen annettujen ohjeiden mukaisesti. Useimmiten tehtävissä harjoitellaan yhtä kielenpiirrettä kerrallaan, ja niihin on vain yksi oikea ratkaisu. Yleensä oppijaa ohjataan työstämään tehtävää itsenäisesti, mikä korostaa käsitystä oppimisesta kognitiivisena prosessina. (Aalto ym. 2009, 410–417; Dufva 2006b, 40.)

Funktionaalinen kielikäsitys ilmenee formalismiin liittyvän yksilö- ja opettajakeskeisyyden sijasta esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyn suosimisena. Ne ovat hyväksi koettu keino päästä opettaja – oppilas -asetelmasta lähemmäs aitoja vuorovaikutustilanteita ja antavat opettajalle mahdollisuuden vetäytyä välillä taka-alalle. Niissä jokainen oppija pääsee vuorovaikutukseen jonkun toisen kanssa, mitä pidetään olennaisena kielen oppimisen kannalta. Myös vertaisvuorovaikutus tukee oppimista (Ovando & Combs 2018; Cummins 2017; van Lier 2000, 248). Ellis (2003, 267) mainitsee pari- ja ryhmätöiden etuina muun muassa oppijoiden puheen määrän enenemisen ja puheaktien monipuolistumisen – muulloinhan oppija on lähinnä vain vastaajan roolissa. Yhdessä työskentely mahdollistaa sosiaalisten suhteiden solmimisen ja vähentää jännittämistä ja keskinäistä kilpailua, mikä edelleen lisää motivaatiota ja viihtymistä. Pari- ja ryhmätöissä oppii myös yhteistyötaitoja ja itsenäistä työskentelyä. Kielenoppimisen kannalta on eduksi, että oppijat ottavat riskejä ja tukevat toistensa yrityksiä. Opettaja puolestaan pystyy eriyttämään opetusta jakamalla tehtävät oppijoiden tarpeiden mukaan. (Mt., 267.)

Yhdessä työskentely tarjoaa myös luontevan tilaisuuden merkitysneuvotteluille, joiden tärkeys toisen kielen oppimisessa kävi ilmi Sunin (2008) väitöstutkimuksesta. Varsinkin neuvotteluissa tapahtuva toistaminen osoittautui olevan yhteydessä oppimiseen, mikä osaltaan tukee sosiokulttuurisen oppimisnäemyksen sisältämää ajatusta siitä, että sosiaalinen edeltää yksilöllistä. Toistot ovat konkreettista jakamista: niiden avulla kielellinen materiaali kierrätetään ja jaetaan – joskus useaan kertaan saman neuvottelujakson aikana ja myös yli neuvottelusekvenssien rajan. (Mt.)

Kieli- ja oppimiskäsitykset heijastuvat osaltaan siihen, millä tavoin oppijan tuottamaa kieltä analysoidaan ja miten siihen suhtaudutaan. Tämä vaikuttaa edelleen opetuksen käytänteisiin, minkä voi odottaa ilmenevän myös tutkimukseni aineistossa.

2.2 Kielitaito osana työelämäosaamista

Nopeasti uudistuvassa työelämässä työntekijöiden osaaminen on tärkeä tekijä sekä heidän oman että yritysten ja koko yhteiskunnan menestyksen kannalta. Tarvittavan osaamisen määrittämistä kuitenkin vaikeuttavat jatkuvat, nopeat ja osin vaikeasti ennustettavat muutokset sekä työelämäosaamista kuvaavan terminologian runsaus ja vakiintumattomuus. Määrittelyssä on aina kyse myös näkö-

kulmasta: esimerkiksi työelämän, oppilaitoksen, opettajan ja tiettyyn ammattiin opiskelevan käsitykset saattavat poiketa huomattavasti toisistaan.

Millä tavoin työelämän muutokset vaikuttavat työssä vaadittavaan osaamiseen? Työelämäosaamista on tapana kuvata käsitteillä kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito, mutta mitä niillä tarkoitetaan? Ammattikorkeakouluyhteyksissä suositaan termiä asiantuntijuus, jolla viitataan opiskelun tavoitteena olevaan osaamiseen – velvoittaahan jo Ammattikorkeakoululakikin (2014, 4 §) antamaan opetusta nimenomaan ammatillisiin asiantuntijatehtäviin – mutta mistä asiantuntijuus koostuu ja miten se ilmenee? Mitkä näiden käsitteiden suhteet toisiinsa ovat, ja millä tavoin tämän tutkimuksen kannalta keskeinen kieli- ja viestintätaito liittyvät niihin? Näitä kysymyksiä käsittelem seuraavissa luvuissa. Tutkimukseni kontekstin mukaisesti pääpaino on ammattikorkeakoulua koskevissa selvityksissä ja linjauksissa, ja ne tarjoavat myös yhden näkökulman tutkimuksen aineiston tarkasteluun.

Työelämän muutokset ja viestinnän merkityksen kasvu

Työelämässä tapahtuvien rakenteellisten ja sisällöllisten muutosten seuraaminen sekä niiden ennakointi ovat ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen ydintä. Koulutukselta edellytetään uusia toimintatapoja ja ratkaisuja, jotka vastaavat työssä tarvittavan osaamisen, työelämän toimintaympäristöjen ja työn tekemisen tavan muutoksiin. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012.)

Työelämään vaikuttavista suurista yhteiskunnallisista muutoksista keskeisinä pidetään niin Suomessa kuin laajasti muuallakin maailmassa yleensä globalisaatiota, väestörakenteen muutosta sekä teknologian kehitystä, varsinkin digitalisaatiota. Sekä organisaatioilta että yksittäisiltä työntekijöiltä edellytetään kykyä muuttua ja kehittyä nopeasti. Työntekijöiden odotetaan olevan joustavia ja sopeutuvia, avoimia jatkuvalla muutokselle ja valmiita elinikäiseen oppimiseen. Työtehtävät ovat aikaisempaa laaja-alaisempia, itsenäisempiä ja vastuullisempia. Teknologialla ei ole enää vain välinearvoa, vaan se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti ihmisten toimintaan, jossa korostuvat nopeus, monimediaisuus ja vuorovaikutuksellisuus. (Esim. Hanhinen 2010; Åhman 2003; ks. myös Sutela & Lehto 2014.)

Kehityksen myötä kieli- ja viestintätaitojen merkitys työelämässä on kasvanut jatkuvasti. Lähes kaikissa ammateissa on nykyään tiedon tuottamiseen, käsittelemiseen ja välittämiseen liittyviä kielellisiä tehtäviä. Suuresta osasta työtä on tullut asiantuntijatyötä, jota tyypillisesti tehdään yhdessä muiden kanssa erilaisissa verkostoissa, tiimeissä ja projekteissa. (Raappana & Valo 2014; Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2011.) Viestintätaitoja tarvitaan sekä tiedon ja informaation välittämisessä että ihmisten välisten verkostojen rakentamisessa. Globalisaation on niin ikään todettu lisäävän viestinnän tarvetta. Esimerkiksi Hakkalan, Heymanin ja Sjöholmin (2009, 27) tutkimuksen mukaan monikansallisissa yrityksissä on suurempi osuus työtehtäviä, jotka eivät ole rutiininomaisia ja jotka vaativat interaktiivista kanssakäymistä, kuin kotimaisissa yrityksissä, joilla ei ole toimintaa ulkomailla.

Yhteiskunnallisten muutosten mukanaan tuomat uudistukset vaikuttavat myös tekniikan aloilla. Esimerkiksi insinöörin työ sisältää yhä useammin myös viestintää, ja häneltä myös edellytetään yhä monipuolisempia kieli- ja viestintävalmiuksia, sekä lisäksi kykyä kehittää niitä (esim. Retnanto ym. 2021; Räisänen 2019; Donnell ym. 2011; Korhonen-Yrjänheikki 2011).

Kompetenssi ja kvaifikaatio

Työelämässä tarvittavaa osaamista kuvaava termistö on moninainen: puhutaan esimerkiksi ammatillisesta osaamisesta, ammattitaidosta, pätevydestä, kyvykkydestä sekä työelämätaidoista ja -valmiuksista. Ammattikorkeakoulupedagogiikassa keskeisiä käsitteitä ovat kompetenssi ja kvaifikaatio. Ne ovat saaneet eniten huomiota myös tutkimuskirjallisuudessa, ja niitä on pyritty saamaan hallintaan monenlaisin määrittelyin ja luokituksin. Käsitteiden merkityssisällöistä ja keskinäisistä suhteista ei kuitenkaan ole päästy yksimielisyyteen: niitä käytetään toistensa synonyymeinä tai monessa eri merkityksessä. Tavallisimmin epäselvää on, käsitetäänkö ne yksilön ominaisuuksiksi vai työtehtävien asettamiksi vaatimuksiksi. (Hanhinen 2010, 49–50; Ruohotie 2005, 31.) Useimmiten käsitteet erotetaan siten, että kompetenssi viittaa työntekijän osaamispotentialiin ja kvaifikaatio työnantajan osaamisvaatimukseen. Kompetenssi korvataan toisinaan suomenkielisellä sanalla pätevyys, mutta sen käyttöä työelämäyhteyksissä hämärtää sanan vakiintunut varsin laaja-alainen yleiskielinen käyttö: pätevähän voi olla esimerkiksi syy tai selitys.

Ammattikorkeakoulut ovat määritelleet *kompetenssit* lähtien opetuksen tavoitteista. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene 2022) suosittelee suomalaisten ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä, osaamisprofiilien laadinnassa ja osaamisen arvioinnissa sovellettavaksi kansallista tutkintojen ja muun osaamisen viitekehystä (*National Qualifications Framework, NQF*), joka perustuu yhteiseen eurooppalaiseen tutkintojen ja osaamisen viitekehukseen (*European Qualifications Framework, EQF*). Suomen ammattikorkeakouluissa suoritettavien tutkintojen osaaminen on määritelty koulutuskohtaisina ja yhteisinä kompetensseina (mt.), minkä voi katsoa vastaavan pääpiirteissään kielitaidon jakoa erityisalojen ja yleiskielitaitoon.

Koulutuskohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perustan. *Yhteiset kompetenssit* ovat eri koulutuksille ja tutkinnoille yhteisiä osaamisalueita, joskin niiden erityispiirteet ja tärkeys voi vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Niitä ovat oppimaan oppiminen, työelämässä toimiminen, eettisyys, kestävä kehitys, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sekä ennakoiva kehittäminen. (Arene 2022.) Työelämän viestintä- ja vuorovaikutustaidot on mainittu työelämässä toimimisessa, kykeneminen kansainväliseen viestintään taas kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden yhteydessä. Viestintätaitoihin viittaavat myös muun muassa oppimaan oppimisen taitoihin sisällytetyt tiedonhankintataidot, eettisessä osaamisessa mainittu erilisten toimijoiden huomioon ottaminen ja ennakoivaan kehittämiseen sijoitetut pro-

jektityöskentelytaidot. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostava on myös eettisyyteen liittyvä maininta tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämisestä, samoin kuin kansainvälisyys ja monikulttuurisuus -kompetenssiin kuuluva kuvaus: ”valmistuva opiskelija - - tuntee oman kulttuuritaustansa vaikutuksia toimintaansa ja osaa kehittää monikulttuurisuutta huomioivia toimintatapoja työyhteisössään” (Arene 2022). Opintojen aikana mahdollisuuden kehittää juuri näitä valmiuksia voi tarjota toiminta opetusryhmissä, joissa on S2-opiskelijoita; heillähän on usein yhteyksiä myös eri kulttuureihin.

Toinen työelämäosaamiseen liittyvä keskeinen käsite on *kvalifikaatio*. Sen selventämiseksi on ollut tapana laatia erillisiä listoja sekä yleisistä työssä vaadittavista että ammatillisiin sisältöihin liittyvistä kvalifikaatioista. Hanhisen (2010) mukaan kvalifikaatiot voidaan käsittää yksilön valmiuksien ja työn vaatimusten välisenä suhteena, jotka realisoituvat vasta tietyssä käytännön kontekstissa. Ne sisältävät koulutuksen ja työn välisen yhteyden: ammatillisen koulutuksen keskeisenä tehtävänä pidetään työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden hankkimista, ja toisaalta koulutuksen avulla on mahdollista muuttaa työelämää. Luonteeltaan kvalifikaatiot ovat dynaamisia ja muuttuvia, joten ne on määriteltävä suhteessa yksilöön ja hänen kulloiseenkin ympäristöönsä. (Mt., 82–84.)

Työelämän muutosten myötä ammattispesifit tiedot vanhenevat nopeasti, joten kvalifikaatioita määritettäessäkin ne menettävät merkitystään. Ruohotien (2002, 108) mukaan suuri osa amattikorkeakouluopetuksen haasteista liittyykin kaikille ammattiteille yhteisten pätevyysvaatimusten, yleisten avainkvalifikaatioiden, kehittämiseen. Läheisesti avainkvalifikaatioihin liittyvät ns. tulevaisuuden taidot (*21st century skills*, ks. esim. Griffin, McGaw & Care 2012), joiden avulla on pyritty hahmottamaan niitä tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeen yhteiskunnan ja työelämässä tarvittavan osaamisen muuttuessa. Keskeisiä ovat valmiudet jatkuvasti omaksua, tuottaa ja arvioida uutta tietoa sekä toimia yhteistyössä ja osallistua yhteisölliseen tiedonrakentamiseen. Tärkeä osa näiden haltuunotossa on digitaalisella osaamisella, ja samalla digitalisaatio myös luo uusia osaamistarpeita (EK 2017). Tarvittavia taitoja luokiteltaessa kommunikaatio- ja yhteistyötaidot ovat yleensä omana osionaan (esim. Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012, 18), mutta niitä sisältyy myös muihin usein mainittuihin osaamisalueisiin kuten ongelmanratkaisu- ja oppimaan oppimisen taitoihin. Insinöörikoulutuksen tarpeisiin 21. vuosisadalla tarvittavia taitoja ovat kartoittaneet esimerkiksi Retnanto ym. (2021). Heidän mukaansa insinöörin uralla etenemisen kannalta tärkeimpiä taitoja tulevat olemaan muun muassa kommunikaatio-, yhteistyö- sekä vuorovaikutustaidot, joihin sisältyy myös kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtäminen.

Vaikka kaikille yhteisten kvalifikaatioiden luokittelut ja määrittelyt vaihtelevat, yhteistä niille näyttää olevan käsitys kieli- ja viestintätaitojen tärkeydestä ja niiden merkityksen kasvusta tulevaisuudessa.

Kompetenssien ja kvalifikaatioiden eroa ilmentää se, että työntekijällä tai työvoimalla voi olla kompetensseja, jotka eivät kuitenkaan ole kvalifikaatioita suhteessa tiettyyn työhön, joita siis työ ei vaadi eikä työnantaja edellytä. Tiettyjä kvalifikaatioita taas voidaan vaatia tai edellyttää työssä, vaikka ne eivät vastaa

työntekijän tai työvoiman todellisia kompetensseja. (Ellström 1998, 41.) Ero liittyy myös kohtaanto-ongelmaan: esimerkiksi maahan muuttaneella voi olla kielitaitoa, jota ei työssä osata tai voida hyödyntää, ja toisaalta häneltä edellytetään sellaista kielitaitoa, jota hänellä ei vielä ole – ja jota hän ei työssä välttämättä edes tarvitsisi. Toisaalta kuten Hanhinen (2010) muistuttaa, joissakin tilanteissa kompetenssin ja kvalifikaation merkitysero ilmenee vain asiayhteydestä. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot voivat kompetenssinäkökulmasta olla affektisia valmiuksia, jotka toimivat työhön liittyvissä tilanteissa, kun taas kvalifikaationäkökulmasta ne ovat normatiivisia vaatimuksia, joita edellytetään tietyssä työkontekstissa. Toisinaan näkökulma voi ilmetä täsmennyksistä termeistä: esimerkiksi viestintä- ja kommunikointitaitoja määriteltäessä kompetenssina voidaan ilmaista työntekijän valmiudet kirjoittamiseen, kvalifikaationa taas työtehtävän raportointitaidot. (Mt., 94.)

Kuten edellä kävi ilmi, kieli- ja viestintätaitoa voidaan tarkastella joko yksilön kompetenssina tai työn edellyttämänä kvalifikaationa. Härmälän (2008) mukaan kielitaidon ja ammattitaidon suhteen määrittelyssä ongelmana on kielitaidon painoarvo koko laajassa, monensisältöisessä ja -tasoisessa ammatillisen osaamisen kentässä. Työntekijän pätevyyteen liittyvänä se on eräänlainen yleisvalmius, jota voidaan hyödyntää tietyissä tilanteissa tai jonkin muun työssä vaadittavan taidon hankinnassa. Se on myös siirrettävissä uusiin työ- tai tehtäväkokonaisuuksiin tai työpaikasta toiseen. Toisaalta kielitaito voidaan nähdä osana ammattitaitoa, erityisesti silloin kun se liittyy jonkin tehtävän suorittamiseen. Se on perustaito, joka saa erilaisia painotuksia eri työtehtävissä ja eri työorganisaatioissa. Kielitaito voidaan laskea kuuluvaksi myös tuotannollisiin kvalifikaatioihin, substanssiosaamiseen, jolloin se vaikuttaa koko organisaation toiminnan tulokseen. Jos ammatillista osaamista pidetään yksittäisten tehtävien suorittamista laajempaan vuorovaikutus- ja yhteistyökykyjä vaativana taitona, niin kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu entisestään. Kansainvälistymisen myötä kielitaidosta on tullut osaamista, jolla yritys voi lisätä kilpailukykyään ja työntekijä voi parantaa työllistettävyyttään. Nykyään kielitaitoa voidaan pitää myös eräänlaisena elämäntaitona, koska globalisaation myötä kielitaidon tarve on kasvanut niin työelämässä kuin vapaa-aikanakin. (Mt., 52–53.)

Ammattitaito ja asiantuntijuus

Koska ammattikorkeakoulun tavoitteena on antaa opetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 2014, 4 §), ammattitaito ja asiantuntijuus ovat keskeisiä käsitteitä ammattikorkeakoulupedagogiikassa.

Ammattitaito-käsitettä käytetään kvalifikaatio- ja kompetenssikäsitteiden ohella yhdistämään niitä toiminnallisella tasolla nimenomaan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa; englannin kielen *professional skill*, *vocational competence*, *vocational proficiency* tai *workmanship* eivät sisällöltään täysin vastaa sitä (Hanhinen 2010, 49). Ammattitaidon määrittelyä vaikeuttaa jo se, että suomen kielessä ammatti-sanalle annetaan erilaisia merkityksiä. Voidaan puhua tutkintopätevyydellä määriteltävästä koulutusammattista tai työammattista, jonka määrittelevät

työelämän kvalifikaatiot. Sanalla viitataan usein sekä yhteiskunnalliseen työnjakkoon ja siihen perustuvaan asemaan että yksilön kehitykseen liittyviin tekijöihin kuten kykyihin, tietoihin ja taitoihin. Hanhinen (2010, 45) määrittelee ammatin muodostuvan silloin, kun riittävässä määrin samantapaisia työtehtäviä hoitamaan syntyy näihin erikoistunut työntekijäryhmä.

Ammattitaidon käsitettä kuvaamaan on kvalifikaatiotutkimuksen perinteessä käytetty myös *matching*-termiä. Tällöin ajatellaan, että ammattitaito on siinä mielessä relationaalinen käsite, että se ikään kuin todellistuu vasta silloin, kun työntekijä kvalifikaatioineen ja työ kvalifikaatiovaatimuksineen kohtaavat. (Ahola 2004, 22.) Toisalta Kostiainen (2003, 21–22) huomauttaa, että vaikka perinteisesti ammattitaidon määritelmässä korostetaan konkreettista tekemistä, nyky-yhteiskunnassa tällainen määrittelemine voi osoittautua liian kapeaksi. Monissa tehtävissä ammatillisuus on konkreettisten toimintojen sijaan yksilön abstraktia suhdetta ympäristöön ja sen ilmiöihin. Hanhinen (2010, 96) korostaa ammattitaitokäsitteen holistisuutta. Hänen määritelmänsä mukaan ammattitaito on kvalifikaatioiden edellyttämää ja kompetenssin mahdollistamaa kyvykkyyttä, joka realisoituu työntekijän työsuorituksessa.

Ammattitaito liitetään usein myös *profession* käsitteeseen. Professionilla tarkoitetaan yleensä korkeaa koulutusta ja tiettyä tutkintoa edellyttävää erikoisammattia, jolle on tyypillistä työskentelyn itsenäisyys ja pätevyyden ylläpito jatkuvan koulutuksen avulla. Ammattikorkeakouluprofessiota on kuvattu opetuksen päämäärien kautta siten, että tavoitteena tulee olla reflektiivinen, laaja-alainen ja joustava ammattitaito eli *profession*, joka antaa valmiuksia yrittäjyyteen, itseohjautuvuuteen, johtamistaitoihin, innovatiivisuuteen ja monialaiseen yhteistyöhön uudentyypisissä asiantuntijatehtävissä (Vesterinen 2002, 29).

Professionäkölma ammattitaitoon johtaa kysymykseen *asiantuntijuudesta*. Ammattitaidon käsitteestä asiantuntijuuden käsite poikkeaa siinä mielessä, että sitä ei rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi vaan paremminkin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue (Hanhinen 2010, 89). Vesterinen (2002) on määritellyt ammattikorkeakoulun tuottaman asiantuntijuuden siten, että se muodostuu tietopohjasta ja käytännön osaamisesta sekä näiden lisäksi omaan osaamiseen liittyvästä tietämyksestä. *Tietopohjaan* kuuluvaan asiantuntijuuteen liittyvät oman ammattialan teoreettinen tiedonmuodostus ja julkiteorian hallinta sekä kyky johtaa uutta tietoa käyttöteoriaksi. Lisäksi siihen sisältyvät kyky käsitteellistää ja mallintaa toimintaa, laaja-alaisuus sekä oman alan toimintaympäristön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, joka sisältää työelämän toimintamallien tuntemuksen ja yrittäjämäisen työtteen. Ammattikorkeakoulun tuottamaan *käytännön osaamiseen* liittyvä asiantuntijuus sisältää kyvyn soveltaa teoriaa käytäntöön, kyvyn johtaa ja kehittää työtä käytännössä sekä kyvyn hankkia ja johtaa tietopääomaa. Tähän kuuluvat myös joustavuus ja tilanneherkkyys sekä työelämän sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen hallinta ja kehittäminen. *Tietämys omasta osaamisesta ja oppimistavasta sekä tavoitteista* taas tähtää siihen, että henkilö pystyy ohjaamaan ja toteuttamaan sekä omaa että työyhteisönsä kehittämistä. (Mt., 29.) Viestintätaitoja sisältyy kaikkiin osa-alueisiin, mutta erityisesti ne ko-

rostuvat käytännön osaamisessa, joka on yhteydessä työyhteisön sosiaalisiin suhteisiin.

Asiantuntijuutta on perinteisesti pidetty yksilön ominaisuutena, joka liittyy tämän tiedollisiin ja taidollisiin valmiuksiin. Kuten Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora (2006) toteavat, nykyään työtehtävät ovat usein epämääräisiä ja monimutkaisia, ja yksin työskentelyn sijasta tarvitaan tiimin, yhteisön tai ulkopuolistenkin asiantuntijoiden panosta. Asiantuntijuus onkin alettu yhä useammin nähdä tiimin tai organisaation ominaisuutena. Toisaalta myös yksilön oppimisella, ajattelulla ja toiminnalla on edelleen oma tärkeä osuutensa. Nämä kaksi näkökulmaa voidaankin nähdä eri tasoina, joista käsin asiantuntijuustoimintaa voi tarkastella. Yksilön toiminnassa on aina mukana yhteisön tai joidenkin ulkopuolisten tahojen vaikutus, ja yhteisön ratkaisut perustuvat siinä toimivien yksilöiden toimintaan. Jossain määrin paradoksaalista on, että asiantuntijuuden muuttuminen kollektiiviseksi aiheuttaa uusia vaatimuksia yksilölle. Erityisesti kyse on viestintäosaamisesta: tiedon jakaminen, työskentely verkostoissa ja kommunikointi muiden alojen ammattilaisten kanssa edellyttävät ihmiseltä sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja. (Mt., 75–76.)

Ammattikorkeakouluasiantuntijuuden katsotaan kehittyvän nimenomaan yhteydessä työelämään. Keskeinen kysymys *työelämälähtöisessä* koulutuksessa on se, miten teoriaa ja käytäntöä pystytään yhdistämään ja samalla kehittämään opiskelijan itsesäätelytaitoja (Rhoades & Slaughter 2006, 18–26). Useissa tutkimuksissa (esim. Kostiainen 2003; Raij 2003; Tynjälä, Kekäle, & Heikkilä 2004) on kiinnitetty huomiota siihen, että työelämälähtöisyys on jo käsitteenä ongelmallinen. Koulutuksen tehtävänä nykymaailmassa on toimia myös aikaisempien käytäntöjen kyseenalaistajana, kriittisenä tarkastelijana ja uudistusten käynnistäjänä. Sen lähtökohtana eivät voi olla pelkästään työelämän kulloisetkin, usein hyvin spesifit tarpeet. Ratkaisua ongelmaan on etsitty erottamalla käsite työelämälähtöinen käsitteestä *työelämäläheinen*, jolla viitataan siihen, että koulutus järjestetään läheisessä yhteydessä työelämään mutta ei puhtaasti työelämän ehdoilla. Termiä on tulkittu siten, että kun työelämälähtöisen koulutuksen tavoitteena on koulutuksen supistaminen vastaamaan työelämän päiväkohtaisiin tarpeisiin, työelämäläheinen koulutus pyrkii antamaan valmiuksia, joiden varassa työllistyminen ja uuden oppiminen on tukevalla pohjalla vaihtuvista työelämän tarpeista huolimatta (Poikela 2011, 31). Toisaalta Kotila (2012, 28) on kritisoinut käsitteenmäärittelyä ajautumisesta saivarteluun; ensisijaista on kuitenkin toiminnan läheinen suhde työelämään.

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta kiinnostava on Macleanin ja Ordonezin (2006) jaottelu koulutukseen työllistymistä varten (*training for employment*) ja työllistettävyyttä varten (*training for employability*). Heidän mukaansa nämä on syytä erottaa toisistaan. Työnantajat tietävät, ettei muodollinen koulutus enää vastaa muuttuvia vaatimuksia. Tämän vuoksi he etsivät paremminkin koulutettavissa olevia tulokkaita eivätkä niinkään niitä, joiden saama koulutus mahdollisesti käy ennen pitkää tarpeettomaksi. (Mt., 69.) Tässäkin kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu: sen lisäksi että niistä on tullut tärkeä opetuksen ja oppimisen tavoite, avainkvalifikaatio, ne muodostavat myös tärkeän oppimi-

sen välineen – useimpien muiden taitojen kehittäminenhan vaatii nimenomaan kieli- ja viestintätaitoja. Insinöörien suomen kielen opintojen näkökulmasta kysymys koulutettavuudesta johtaakin pohtimaan, millaista kielitaitoa on mielekästä tavoitella ja millä keinoin se on saavutettavissa. Varsinkin suomenoppijoiden kohdalla kysymys kiertyy myös erityisalan kielen määrittelyyn suhteessa ns. yleiskieleen. Vaikka esimerkiksi oppimaan oppimista tapahtuu luontevasti varsin spesiaalien ammatillisten opintojen puitteissakin, mahdollisesti opintojen painopistettä olisi aiheellista siirtää enemmän taitoihin, joiden voi olettaa palvelevan tulevia koulutustarpeita.

2.3 Erityisalan kielitaito ammattikorkeakoulukontekstissa

Erityisalan kielitaito ja yleiskielitaito

Tutkimukseni liittyy ammattikorkeakoulussa tiettyyn ammattiin, insinööreiksi, koulutettavien kielitaidon opetukseen, joten on aiheellista selvittää, mitä työelämässä tarvittavalla kielellä ja sen osaamisella voidaan tarkoittaa. Millä tavoin erityisalan kieli eroaa niin sanotusta yleiskielestä? Onko ne mahdollista erottaa toisistaan? Mitä kaikkea kielen alakohtaisuuden hallitseminen sisältää? Onko kaikki työelämän kieli ammatillista?

Ammatillisen/erityisalan kielen määrittelystä on vuosikausia käyty keskustelua muun muassa S2-opetuksen piirissä. Tietoa on kaivattu opetuksen sisältöjen suunnittelemiseksi, ja pohdinnan kohteena on ollut myös se, missä vaiheessa alakohtaista kielitaitoa tulisi opettaa: pitäisikö ensin ikään kuin pohjana osata yleiskieltä – ja jos niin minkätasoisesti – vai voiko opetus sisältää ammatillisia piirteitä heti alusta asti.

Erityisalan kielitaito voidaan ymmärtää pääasiallisesti kahdella eri tavalla: joko enemmän tai vähemmän, tavalla tai toisella, niin sanotusta yleiskielitaidosta poikkeavana kielen muotona tai sitten työssä vaadittavien eri kielten osaamisena. Seuraavassa keskityn erityisalan kielitaidon määrittelyyn ja luokittelun kysymyksiin. Työelämän kielitaitovaatimuksia käsitelin luvussa 2.2. Kuten kielitieteessä muutenkin, myös työelämän kielen tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi päälinjaa: kieltä lähestytään joko kielellisten muotojen perusteella tai sitten toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Kuten Härmälä (2008) toteaa, rajojen vetäminen yleiskielitaidon, työelämän kielitaidon ja erityisalan kielitaidon välille ei ole yksiselitteistä eikä aina edes mahdollista. Hänen mukaansa niitä ole tarpeenkaan yrittää erottaa toisistaan, vaan ne ovat pikemmin toisiaan täydentäviä kielitaidon osia ja osin myös päällekkäisiä. Yleiskielitaito ymmärretään yleensä taidoksi käyttää kielen yleisiä alueita, esimerkiksi fonologiaa, syntaksia, leksikkaa, diskursseja ja erilaisia funktioita. Sen katsotaan olevan yhteydessä kielenkäyttäjän kykyyn käyttää joustavasti eri rekistereitä ja mukauttaa ilmaisuaan kulloisenkin tilanteen tarpeita vastavaksi. (Mt., 62.) Toisaalta kuten Robinson (2002) huomauttaa, mikä tahansa erityisalan kieli hyödyntää samaa systeemiä tai koodia kuin yleiskielikin. Voidaan

jopa väittää, ettei yleiskieltä ole todellisuudessa olemassakaan: samat syntaktiset ja morfologiset mallit, sama fonologinen järjestelmä ja suurimmaksi osaksi sama sanasto ovat löydettävissä työn, opiskelun, vapaa-ajan ja muiden elämänalueiden kielenkäytössä. Kaikilla tilanteilla on niihin parhaiten sopivat kommunikation muodot. Niiden sisällä taas voi erottaa tyyllillistä hienosäätöä, joka riippuu alueellisesta vaihtelusta, kommunikation tarkoituksesta sekä kommunikoidijien suhteesta. Esimerkiksi liikekirjeet voivat Euroopan ja Aasian maissa olla tyylliltään erilaisia, vaikka niiden tarkoitus on sama. (Mt., 339.) Jyrkän kahtiajaon sijasta kyseessä on paremminkin jatkumo hyvin erikoistuneesta hyvin yleiseen, moneen tilanteeseen sopivaan kielitaitoon (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012; Dudley-Evans & St. John 1998, 8). Jatkumon toista ääripäätä edustavat erityisen spesifit tietyn yrityksen tai organisaation tietyn työtehtävän vaatimat viestintätavat. Vähemmän erikoistunutta kieltä käytetään esimerkiksi koko teollisuuden tai liike-elämän viestinnässä. Kaikkein yleisin kieli edustaa työelämässä yleisesti vaadittuja viestintävalmiuksia ja ulottuu mahdollisesti myös sosiaaliseen elämään. (Robinson 2002, 339–340.)

Rajankäyntiä yleiskielitaidon ja erityisalan kielitaidon välillä vaikeuttaa edelleen se, että suuri osa työtehtävistä edellyttää myös yleiskielen käyttöä. Jäppisen (2010, 6–7) mukaan ammatilliseen kielitaitoon voidaan katsoa kuuluvaksi sekä varsinaisiin työsuorituksiin että vapaamuotoisempaan kanssakäymiseen, ns. kahvipöytäkeskusteluihin liittyvien kielenkäyttötilanteiden hallinta. Vaikka työaikaan sisältyviä erityyppisiä viestintätilanteita on tapana luonnehtia joko ammatillisiksi tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviksi, ne kytkeytyvät usein toisiinsa. Esimerkiksi muodollisiin tilanteisiin kuten kokousten alkuun saattaa liittyä vapaata jutustelua, ja työasioista puhutaan vapaamuotoisissa kohtaamisissa kuten kahvitauoilla. Kela ja Komppa (2011) katsovat, että yleiskielitaito ja erityisalan kielitaito muodostavat yhden kokonaisuuden, jonka eri puolia kielenkäyttäjän on tilanteen mukaan osattava painottaa. Yleiskielitaitoa tarvitaan myös ammatillisissa tilanteissa. Esimerkiksi asiakkaan kanssa keskusteltaessa voi epämuodollisella puhetavalla olla ammatillinen funktio. (Mt., 187–188.)

Lehtinen (2008) lähestyy kysymystä yleiskielitaidon ja ammatillisen kielitaidon suhteesta kielenkäyttäjien kautta. Lähtökohtana erityisalojen kielten määrittelyssähän on tavallisesti puhujien tai kirjoittajien identiteetti, heidän oletettu tietotasonsa. Ammatikieli määritellään yleensä suhteessa yleiskieleen sellaiseksi, jota samaan ammattikuntaan lukeutuvat henkilöt käyttävät keskenään. Kieltä, jota ammatilainen käyttää muiden kuin saman ammatin edustajien kanssa kommunikoidessaan, nimitetään populaaristetuksi tai yleistajuistetuksi ammatkieleksi. Siinä taas voidaan erottaa erilaisia tasoja sen mukaan, mikä on vastaanottajan oletettu tiedollinen taso: esimerkiksi tietentekijä puhuu eri tavalla alan opiskelijalle kuin suurelle yleisölle. (Mt., 116.)

Päähuomio erityisalojen kielissä kohdistuu ensimmäiseksi ulkopuolisille outoon sanastoon, ja arkikäsitteiden mukaan työelämän kielitaidossa onkin kyse lähinnä vain niin sanotun yleiskielitaidon täydentämisestä alakohtaisella terminologialla (Virtanen 2017; Härmälä 2008). Sanasto on ollut myös ammatkielten tutkimuksen tärkeimpiä kohteita. Yleensä on ollut tapana keskittyä ammatilli-

seen terminologiaan, mutta sanastoa voidaan tarkastella myös esimerkiksi sanaluokkajakautaman kannalta; tyypillistä monille ammatillisille teksteille on substantiivien yliedustus. Jos kielen muotoja pidetään lähtökohtana, tutkimus voi kohdistua myös lauserakenteisiin. (Lehtinen 2008, 115.) Yleisesti tunnettu on Wiion (1998, 130–131) tapa nimetä vaikean kielen perustyyppit nimenomaan ammattikielten muodollisten piirteiden mukaan: niin sanotulle insinöörikielille ovat tyypillisiä maallikolle vaikeat ammattisanat, tekniikan terminologia, juristikielille taas pitkät, monimutkaiset lauserakenteet.

Mikäli kielitaitoa lähestytään funktionaalisesti pitäen olennaisena sitä, miten kieltä osataan käyttää eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin, erityisalan kielitaito on paljon muutakin kuin alakohtaisen sanaston ja kielellisten muotojen tuntemista. Olennaista on hallita sanojen eri merkitykset, sävyt, konnotaatiot ja käytöt eri yhteyksissä (Janulevičienė & Kavaliuskienė 2007, 11), samoin kuin erilaisten tekstilajien ilmentymät (Tiililä 2011, 164–168). Funktionaalisen kielikäsitteksen yleistyessä ammatillisen kielitaidon määrittelyssä on alettu painottaa sen moninaisuutta: se on työtehtävä-, työtilanne- ja työpaikkakohtaista. Työssä tarvittava kielitaito koostuu erilaisten kielellisten rekistereiden hallinnasta, mikä sisältää myös kyvyn sopeuttaa viestintää tilanteen ja viestintäkumppanin mukaan. Tällöin yleiskielitaitoa ja erityisalan kielitaitoa ei ole tarkoituksenmukaista edes yrittää erottaa toisistaan. (Esim. Virtanen & Raitaniemi 2019; Seilonen & Suni 2016; Härmälä 2008.) Myöskään ammattitaitoa ja kielitaitoa ei voi tarkastella toisistaan irrallisina: erityisalan kielitaito nähdään osana substanssiosaamista (Härmälä 2008, 62) tai sen ulottuvuutena (Kostiainen 2003).

Virtanen (2017, 80) esittää sosiokognitiivisen ja ekologisen viitekehyksen pohjalta seuraavan määritelmän:

...ammattillinen kielitaito on tilanteista taitoa hyödyntää ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja kunkin työtilanteen vaatimalla tavalla.

Erityisalan kielitaito voidaankin mieltää niinä viestinnällisinä valmiuksina, joita tietyissä tilanteissa ja tehtävissä selviytyminen edellyttää. Tästä seuraa, että kielitaito saattaa olla toimiva, vaikka käytetty kieli olisi kieliopillisesti puutteellista. Jostakin työtehtävästä voi olla mahdollista suoriutua hyvin tukeutumalla esimerkiksi sanattomaan viestintään, materiaaliseen ympäristöön tai työyhteisön jäseniin. (Virtanen & Raitaniemi 2019; Virtanen 2017; Härmälä 2008; Sajavaara & Salo 2007.) Edellä kuvatunlainen määrittely on sopusoinnussa myös ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen ydinainesanalyysin tuloksena esitettyjen linjausten kanssa: olennaista ei ole kielen rakenteiden ja sanaston hallinta, vaan valmius toimia työelämän erilaisissa viestintätilanteissa (Kantelinen & Airola, 2008; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006; Airola & Juurakko-Paavola 2003), ja katson sen soveltuvan myös omaan tutkimukseeni.

Yhden mahdollisen tavan tarkastella kielellisiä käytäntöjä tuo ammatillisen vuorovaikutuksen tutkimus (Lehtinen 2008). Siinä erotetaan toisistaan arkikeskustelu ja institutionaalinen vuorovaikutus, jossa vähintään yksi osanottajista edustaa jotakin instituutiota ja hoitaa institutionaalisia tehtäviä. Samalla tavoin kuin ammatillinen kieli perustuu yleiskieleen, institutionaalinen vuorovaikutus

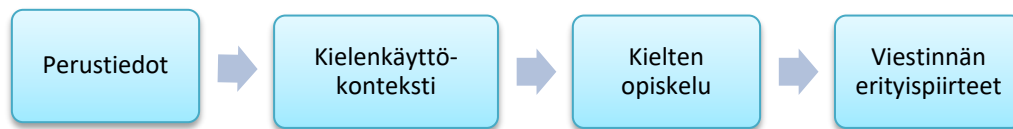
pohjautuu arkikeskusteluun, ja kielellisten muotojen kannalta niiden suhde on samantyyppinen. Muodollisten piirteiden perusteella havaittavissa oleva jatkumo yleiskielestä yleistajuistetun ammattikielen kautta varsinaiseen ammattikieleen ei kuitenkaan päde, jos kieltä tarkastellaan toimintoina. Ammattilaisten välinen vuorovaikutus ei ole välttämättä erikoistuneempaa kuin ammattilaisen ja maallikon välinen. Samaan ammattikuntaan lukeutuvien keskeisissä neuvotteluissa vuorovaikutus voi olla hyvinkin keskustelunomaista, kun taas ammattilaisen ja maallikon kohtaamisessa osallistujien vuorovaikutusroolit voivat olla tarkkaan määriteltyjä. Onkin ilmeistä, että vuorovaikutuksen erikoistuneisuus liittyy suureksi osaksi muihin tekijöihin kuin siihen, ovatko osallistujat ammattilaisia vai eivät. (Mt., 116–118.) Toisaalta kyse ei myöskään ole välttämättä saman ammatin edustajien yhteisestä kielestä. Yhdistävä tekijä voi olla työyhteisö, jolla on oma ”sisäpiiritietonsa”. Eri tehtävissä toimivilla jäsenillä voi olla yhteisiä viestinnällisiä käytänteitä, joiden vuoksi he esimerkiksi ymmärtävät toisensa hyvinkin vähäisten kielellisten vihjeiden perusteella.

Kielenopetuksen tarpeisiin erityisalojen kielitaitoa on pyritty määrittelemään erilaisten tarvekartoitusten avulla. Tällöin käytetään usein jakoa akateemisissa opinnoissa tarvittavaan ja ei-akateemiseen, työelämässä tarvittavaan erityisalan kielitaitoon. Esimerkiksi Dudley-Evans ja St. John (1998, 5–7) ovat jaotelleet erityisalojen englannin ammatilliseen (*occupational*) ja akateemiseen (*academic*) kieleen, joista jälkimmäiseen muun muassa luonnontieteiden ja tekniikan kieli kuuluu. Kuten he itsekin toteavat, monet professionaaliset alat kuten insinööritieteet sijoittuvat kuitenkin näiden pääkategorioiden välimaastoon. Myös alojen sisällä on vaihtelua: luonnontieteisiin luettavilla geologialla, biologialla ja insinööritieteillä ei välttämättä ryhmänä ole yhteisiä piirteitä, joiden vuoksi niiden kieli eroaisi sosiaali- tai humanististen tieteiden kielestä, ja jopa eri tavoin erikoistuneiden insinöörien kieli ja kielelliset tarpeet saattavat poiketa toisistaan. (Mt., 48–49.)

Tarveanalyysin tarkoituksena on tuoda esiin tietyn työn tyypillisiä rutiineja sekä tyypillisiä kirjoitettuja ja puhuttuja tekstejä. Tulos ilmaistaan tavallisesti jonkinlaisena alalla useimmiten käytettyjen kielellisten muotojen, funktioiden, taitojen ja tehtävien yhdistelmänä. Kostiainen (2003) näkee tällaisten työelämän viestinnällisiä vaatimuksia kuvaavien taito- ja tarvejaotteluiden ongelmana sen, että ne jäävät usein pirstaleisiksi vaatimus- ja tilannelistoiksi. Niissä kuvaillaan vaihtelevin ja kirjavin käsittein irrallisia, erillisiä työssä mahdollisesti tarvittavia taitoja ja tilanteita, joihin työntekijän oletetaan joutuvan. Jaotteluja voi tulkita jopa niin, että viestintä on jotain ammattiosaamisen päälle liimattavaa osaamista, koska niistä ei käy ilmi viestintä- ja ammattiosaamisen suhde, eikä tätä suhdetta mitenkään myöskään problematisoida. Niissä ei myöskään esimerkiksi osoiteta lueteltujen viestintätaitojen yhtymäkohtia, päällekkäisyyksiä, sovellettavuutta tai sitä, missä eri taidot ja osa-alueet tukevat toisiaan. Kostiainen on kiinnittänyt huomiota myös siihen, että viestintäosaamisen vaatimukset ovat viime vuosikymmenten aikana käydyssä työelämäkeskustelussa pysyneet varsin samanlaisina. Näin siitä huolimatta, että sekä Suomessa että muualla maailmassa on tehty lukuisia tutkimuksia ja selvityksiä siitä, millaisia taitoja alati muuttuva ja kehittä-

tyvä työelämä yksilöltä vaatii. Tuloksena on ollut usein luetteloita toivottavista ominaisuuksista: yleensä edellytetään muun muassa suullisen ja kirjallisen raportoinnin taitoja, motivointi- ja suostuttelutaitoja, interpersoonallisia taitoja kuten kuuntelemis- ja keskustelutaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja. (Mt., 110–111.)

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia tarveanalyysien tuloksia ovat ammattikorkeakoulun puitteissa toteutetut ammatilliset S2-viitekehukset, joita on laadittu muun muassa liiketalouteen, tietotekniikkaan, sairaanhoitoon ja vanhustyöhön (Komppa ym. 2014; Jäppinen 2010). Tiedot viitekehysiksi varten on kerätty pääasiassa haastatteleamalla työelämän edustajia, työharjoittelua suorittavia ammattikorkeakoulujen kansainvälisiä opiskelijoita, ammattiaineiden opettajia sekä englanninkielisten koulutusohjelmien johtajia. Viitekehukset koostuvat neljästä osasta kuvion 6 mukaisesti.



Kuvio 6. Korkeakoulutuksen ammatillisten S2-viitekehysten rakenne

Perustiedoissa kuvataan, millaisiin työpaikkoihin ja työtehtäviin kyseisen tutkinnon suorittanut tavallisesti sijoittuu. Kielenkäyttökonteksti-osio kuvaa sitä, millaisissa fyysisissä ja sosiokulttuurisissa ympäristöissä kyseisellä alalla työskennellään, millaisia kielenkäyttötilanteet tyypillisesti ovat ja mitä tekstejä työssä pitää ymmärtää ja tuottaa. Osiot Kielten opiskelu ja Viestinnän erityispiirteet tuovat esiin sellaisia kielellisen ja kulttuurisen kompetenssin osa-alueita, jotka tulisi huomioida kyseisen alan kieltenopetuksessa. (Komppa ym. 2014; Jäppinen 2010.) Viitekehysiksi voidaan kritisoida Kostiaisen (2003) mainitsemasta toisistaan irrallisten taitojen ja tilanteiden luetteloimisesta, mutta epäilemättä ne myös antavat opettajalle arvokasta tietoa opiskelijoiden alakohdaisen kielitaidon tarpeista, ja olen hyödyntänyt niitä myös suunnitellessani oman tutkimukseni tiedonhankintaa.

Ammattikorkeakoulun kieltenopetusta ohjaavia periaatteita

Koska tutkimukseni kohdistuu opiskelijoiden ja opettajien käsityksiin suomen kielestä ja sen oppimisesta ammattikorkeakoulun insinöörikoulutuksessa, on kysymystä aiheellista tarkastella myös instituution kannalta. Millaisia käsityksiä kielestä ammattikorkeakoulu edustaa, mihin ne perustuvat ja miten ne ovat muotoutuneet?

Ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän enempää kuin muidenkaan kielten opintojen sisällöistä ja rakenteesta ei määrätä valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla, vaan kukin oppilaitos päättää niistä itsenäisesti. Vain kielitaidosta määrätään asetuksella: Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (2014) on yhdeksi ammattikorkeakoulututkintoon johtavien

opintojen tavoitteeksi asetettu riittävä kieli- ja viestintätaito. Tätä täsmennetään siten, että opiskelijan tulee saavuttaa ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta tarpeellinen suomen, ruotsin sekä yhden tai kahden vieraan kielen suullinen ja kirjallinen taito. Tämä ei kuitenkaan koske opiskelijoita, joiden koulusivistyskieli on muu kuin suomi tai ruotsi tai jotka ovat saaneet koulusivistyksensä ulkomailla, vaan heiltä vaadittavasta kielitaidosta kukin ammattikorkeakoulu päättää erikseen. (Mt., 4 §, 8 §.)

Asetuksen lisäksi suomalaisten ammattikorkeakoulujen kieltenopetus pohjautuu erilaisiin teoreettisiin viitekehyksiin kuten *erityisalojen kieltenopetus* (LSP) ja *ammattillisesti suuntautuneet kieliopinnot* tai *ammattillinen kieltenopetus* (VOLL) (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012; Kantelinen & Heiskanen 2004). Näitä käsitteitä on määritelty hiukan eri tavoin (vrt. Dudley-Evans & St John 1998, 2–5), mutta esimerkiksi Juurakko-Paavolan ja Mård-Miettisen (2012) mielestä niitä voi Suomessa käyttää rinnakkain, joskin ammattikorkeakouluyhteyksissä on tapana puhua erityisaloista. Olennaista on, että termit kuvaavat kieltenopetusta, joka eroaa yleissivistävästä kieltenopetuksesta ennen kaikkea lähtökohdiltaan: sekä erityisalojen että ammatillinen kieltenopetus perustuvat työelämälähtöisyyteen ja alakohtaisuuteen. (Mt.)

Yksi yhdistävistä peruskriteereistä on tarveperustaisuus tai tavoiteorientoituneisuus: kieliopinnojen perustana on konkreettinen syy, joka liittyy tietyllä ammattialalla ja tietyn ammattialan tehtävissä toimimiseen tai tietyn alan opiskeluun. Kieltenopiskelu ja -oppiminen nähdään osana ammattitaidon hankkimista, ja tavoitteena on käytännön tilanteissa käyttökelpoinen ja hyödynnettävissä oleva viestintä- ja kielitaito. Kieliopinnoilla on siis selkeästi ammattiala-orientoituneet käytännönläheiset lähtökohdat ja tavoitteet: opiskelu voi perustua tulevan ammattialan työtehtävistä suoriutumisen asettamiin vaatimuksiin, opintoihin sisältyvän työharjoittelun suorittamiseen liittyviin tarpeisiin tai ammatillisten opintojen suorittamiseen. Sisältö, teemat ja terminologia yhdistetään opiskelijan tulevaan ammattialaan. Ammatillisissa kieliopinnoissa kielitaitoa ja muuta ammatillista osaamista kehitetään kokonaisuutena eikä kielen oppimista siten voi erottaa muista ammatillisista sisällöistä. Kielikoulutuksen tavoitteena on kehittää myös opiskelijan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012; Airola & Kantelinen 2008; Kantelinen & Heiskanen 2004, 32.) Erityisalan kielitaito nähdään siis erottamattomana osana ammatillista osaamista, mutta toisaalta se pyritään erottamaan yleiskielitaidosta.

Kuten edellä kävi ilmi, ammattikorkeakouluasetuksessa (2014, 7 §) todetaan, että opiskelijan tulee saavuttaa sellainen kielitaito, joka on tarpeellinen paitsi ammatin harjoittamisen myös siinä kehittymisen kannalta. Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006) toteavatkin, että tämä vaatimus nostaa esiin todellisen, tietyllä hetkellä näkyvän kielitaidon tason lisäksi vaatimuksen kielitaitoon ja sen kehittämiseen vaikuttavien yleisten kompetenssien kehittämisestä. Kysymys on kommunikatiivisesta erityisalojen kielitaidosta, johon sisältyvät niin kielitieto kuin strateginen kompetenssikin. Ammatillisen kehittymisen kannalta voidaan pitää tärkeänä jälkimmäistä, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan esimerkiksi kompensatiostrategioita tai oman viestin tarkkailu- ja korjaamisstrategioita. Edellisten li-

säksi on tärkeää kiinnittää huomiota kaikkien niiden tekijöiden kehittämiseen, jotka vaikuttavat kielitaitoon. Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallia (1996) mukaillen Elsinen ja Juurakko-Paavola mainitsevat tällaisina tekijöinä yleistiedon, tunnetekijät ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Ammattikorkeakoulukontekstissa yleistiedolla on tärkeä rooli, koska siihen voidaan katsoa kuuluvan tietoa myös opiskeltavasta erityisalasta. Tunnetekijät ja henkilökohtaiset ominaisuudet viittaavat muun muassa opiskelijan asenteeseen ja motivaatioon, hänen käsityksensä itsestään kielenoppijana, kognitiivisiin tyyleihinsä ja persoonallisuustekijöihinsä – siis samoihin, jotka Eurooppalaisessa viitekehysessä on nimetty elämänhallintaidoiksi. (Mt., 133.)

Ammattikorkeakoulujen ydinainesanalyysissä näistä muista kuin suoraan kielitaitoon liittyvistä tekijöistä käytetään Eurooppalaisen viitekehysen (EVK 2011, 146) mukaisesti nimitystä *yleiset valmiudet*. Niiden kuvataan kulkevan punaisena lankana läpi koko kielenopetuksen. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006.) Esimerkiksi ruotsin ja englannin kielen taitojen yleiset valmiudet on jaoteltu henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja strategiseen kompetenssiin, ja saman ryhmittelyn katson soveltuvan myös oman tutkimukseni keskiössä olevaan suomen kielen taitoon. Kompetenssit määritellään seuraavasti:

Henkilökohtainen kompetenssi: Opiskelija on avoin uusille kokemuksille ja kiinnostunut toimintaympäristöstään. Hän osaa ja uskaltaa ottaa vastuun oppimisestaan ja sitoutuu elinikäiseen oppimiseen. Hän viestittää positiivista asennetta toimintoissaan. Hän osaa hakea kriittisesti uutta tietoa eri menetelmin ja välinein sekä jakaa tietoaan yhteiseksi hyväksi ja hyödyntää muilta saamaansa tietoa.

Sosiaalinen kompetenssi: Opiskelijalla on vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, joiden avulla hän selviytyy eri viestintätilanteissa. Hän osaa välittää viestinsä tilanteen edellyttämällä tavalla eri kanavia käyttäen. Hän tiedostaa kulttuurierojen vaikutuksen viestintään ja osaa toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Strateginen kompetenssi: Opiskelija pystyy itsearvioinnein muodostamaan realistisen käsityksen kielitaidostaan. Hän ymmärtää kielitaitonsa rajoitukset erilaisissa viestintätilanteissa. Hän tuntee aikuisen kielenoppijan erityispiirteet ja osaa käyttää itselleen sopivia oppimisstrategioita.

(Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 133–134.)

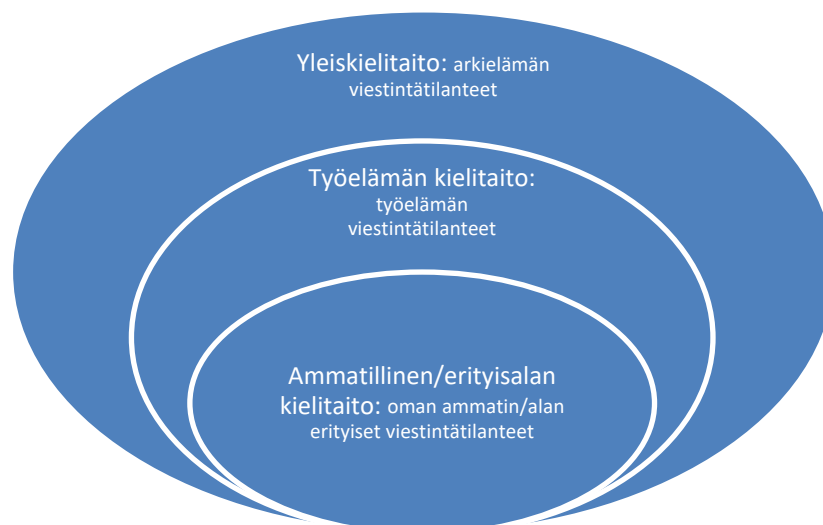
Opetuksessa tärkeintä ei siis ole perusrakenteiden ja -sanaston hallinta, vaan tavoitteena on antaa opiskelijoille riittävät tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet toimia työelämän erilaisissa suullisissa ja kirjallisissa viestintätilanteissa sekä kehittää omaa kielitaitoaan työelämän muuttuvien vaatimusten myötä. Keskeistä on saada opiskelijat ymmärtämään kielitaidon merkitys osana ammatillista osaamista – opintojen ei pitäisi merkitä kieliopintojen päätöstä, vaan paremminkin aloitusajankohtaa. Nämä näkökulmat nivoutuvat luontevasti Eurooppalaisessa viitekehysessä esitettyihin lähtökohtiin ja linjauksiin, muun muassa monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen sekä myös vaihteleviin opetusmetodeihin ja autenttisiin materiaaleihin, joilla on keskeinen merkitys tehokkaassa kielenoppimisessa. (Kantelinen & Airola 2008, 7; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 134; Airola & Juurakko-Paavola 2003, 187, 190.)

Juurakko-Paavola (2005, 201–202) erottaa ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaidossa kolme ulottuvuutta: erityisalojen kielitaidon, yleiskielitaidon ja yleiset valmiudet (kuvio 7).



Kuvio 7. Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaidon ulottuvuudet Juurakko-Paavolan mukaan

Ammattikorkeakoulun kielitaidon osaamisalueina voidaan erottaa myös yleiskielitaito, työelämän kielitaito ja ammatillinen tai erityisalan kielitaito (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012) kuvion 8 mukaisesti.



Kuvio 8. Kielitaidon osaamisalueet Juurakko-Paavolan ja Mård-Miettisen mukaan

Kuten kuviossa 7 myös kuviossa 8 on kyse kielitaidon ulottuvuuksista eikä toisistaan erillisistä osista, mitä myös ympyröiden sisäkkäisyys havainnollistaa. Alueet ovat toisiaan täydentäviä ja myös osittain päällekkäisiä. Opinnoissa ne painottuvat siten, että yleiskielitaitoon kuuluvia perusvalmiuksia harjoitellaan lähinnä yleissivistävässä koulutuksessa kuten peruskoulussa ja lukiossa, ja ammatillisessa koulutuksessa perehdytään työelämän ja tietyn ammatin tai erityisalan kielikäytänteisiin. Laajemmin ja syvällisemmin niitä kuitenkin on mahdollista oppia vasta työelämässä, minkä vuoksi opiskelijoiden on tärkeää saada valmiuksia myös elinikäiseen kielenoppimiseen. (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012; ks. myös Härmälä 2010.) Näin osaamisalueet voidaan nähdä myös liittämisenä jatkomona, jossa seuraava vaihe rakentuu aina edelliselle.

Viime vuosina ammattikorkeakoulujen toimintaa ovat ohjanneet ja yhtenäistäneet useat kielten oppimisen ja opettamisen yhteishankkeet ja verkostot, kuten korkeakoulujen kielivarannon kehittämiseen keskittynyt KiVAKO-hanke (2022), valtakunnallinen ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi KIVI-verkosto (2022) sekä ammattikorkeakoulujen suomen/ruotsin kielen opettajien yhteisö Suvi-verkosto (2022). Julkaisuissaan ja kannanotoissaan ne ovat myös ilmentäneet kulloinkin vallalla olevia kielikäsitteitä ja niiden muutoksia. Esimerkiksi KIVI-verkostossa laaditun *Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa* (2016) kielten taitotasokuvaukset perustuvat alkuperäiseen Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK 2011), mutta käytäntösuosituksia täydentämään laaditussa laatukriteeristössä *Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit* (2021) on otettu huomioon myös viitekehyksen täydennysosan (CEFR 2018) uudet näkökulmat kuten mediaatio sekä verkkoviestintätaidot. Niin ikään natiivipuhujan ideaalista on luovuttu, ja laatukriteereissä viitataan myös monimediaisuuteen ja siihen liittyvään monilukutaitoon. Tekijät mainitsevatkin, että opetuksen taustalla vaikuttavat erilaiset kieli- ja oppimiskäsitykset on tiedostettu kriteereitä laadittaessa. Aiemmasta formalistisesta suuntauksesta on tultu kohti funktionalisempaa käsitystä: kieli nähdään toiminnallisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä, ja kielitaito on osa mediaatiota ja monimediaisuutta.

Opetuksessa laatukriteeristö korostaa ammatillisten painotusten lisäksi oppijakeskeisyyttä ja opiskelijan yksilöllisiä oppimistavoitteita. Se ohjaakin selkeästi opiskelijoiden aktivointiin ja osallistamiseen. Oppimistehtävien pitäisi suurimmaksi osaksi liittyä opiskeltavaan alaan, ja niiden tulisi sisältää alan viestintätilanteiden harjoittelua. Kieli- ja vuorovaikutustaitoja suositellaan harjoiteltavaksi niin yksilö-, pari- kuin ryhmätehtävienkin avulla. Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa oppimistehtävien ammattisisällöllisten aiheiden valintaan ja suoritustapaan sekä palautteen tapaan – toki opettajan määrittelemissä rajoissa. Arvioinnissa suositellaan käytettäväksi itse- ja vertaisarviointia, joskin opiskelijan tulee saada palautetta oppimisestaan myös opettajalta. (Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2021.)

Laatukriteeristön esipuheessa kuitenkin muistutetaan, että sen on tarkoitus toimia kehittämisen suunnannäyttäjänä, ja ammattikorkeakouluilla on autonomia toteuttaa opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla (Ammattikorkeakoulujen

kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2021). Näin tilaa jää myös erilaisille kieli- ja oppimiskäsityksille, eivätkä valtakunnallisissa hankkeissa tai yhteistö-foorumeilla muotoillut esitykset tai suositukset velvoita niitä toimimaan yhdenmukaisesti.

3 KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Käsillä olevan tutkimus kohdistuu opiskelijoiden ja opettajien suomen käyttöä ja oppimista koskeviin käsityksiin. Seuraavassa tarkastelen käsitysten tutkimisen kannalta keskeisiä kysymyksiä: Mitä käsityksillä tarkoitetaan; miten ne syntyvät, muotoutuvat ja ilmenevät? Millaisista lähtökohdista ja millä tavoin käsityksiä on tutkittu sekä miksi niitä on tarpeellista tutkia? Tutkimukseni aiheen mukaisesti tarkastelu painottuu kielentutkimukseen.

Käsitys on vakiintunut suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa englannin *belief*-termin vastineeksi. Termin määrittelemistä on kuitenkin pidetty vaikeana. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, että käsityksiä on pitkään tutkittu useiden eri tieteenalojen piirissä, esimerkiksi sosiologiassa, antropologiassa, psykologiassa ja kasvatustieteessä, joilla kullakin on omat perinteensä, lähestymistapansa ja terminologiansa. Soveltavassa kielitieteessä, jonka piiriin tämäkin tutkimus kuuluu, kiinnostus käsitysten tutkimusta kohtaan virisi 1980-luvun puolivälissä, ja on sittemmin voimakkaasti kasvanut. Tutkimuksen yleistyessä ja monipuolistuessa myös käsitysten määritelmät ovat kehittyneet yksinkertaisemmista monimutkaisempiin, ja termi on ymmärretty eri tavoin riippuen tutkimuksen taustaoletuksista ja painotuksista. Toista kieltä koskevassa tutkimuksessa hankaluutta aiheuttaa myös se, että toisistaan poikkeavien määritelmien lisäksi käsityksiin on viitattu useilla eri termeillä. (Kalaja 2015, 23; Barcelos 2006, 7–9; Barcelos & Kalaja 2006, 232–233.) Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään lähes synonyymeinä esimerkiksi termejä *asenne* (Heimonen & Ylönen 2017), *uskomus* ja *arkitieto* (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996, 24, 45–47), *näkemyks* (Alho & Korhonen 2018; Räisänen 2013, 167) ja *mielipide* (Aro 2013, 12). Määrittelyn ongelmallisuutta osoittaa niin ikään se, että käsityksiä on usein käsitelty suhteutettuna tai rinnastettuna muihin kieleen liittyviin ilmiöihin: esimerkiksi tunteisiin (Scotson 2020; Barcelos & Ruohotie-Lyhty 2018), identiteettiin (Bogdanoff 2016), kompetenssiin (Korhonen 2012), kokemuksiin (Strömmer 2017; Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen & Hoffman 2013) sekä toimijuuteen (Scotson 2020).

Ratkaisuksi määrittelyn ongelmiin Barcelos ja Kalaja (2006, 232–233) esittävät, että parhaiten käsitykset voi määritellä kuvailemalla niille ominaisia piirteitä

(*characteristics*). Edustamansa kontekstuaalisen käsitystutkimuksen pohjalta he luonnehtivat käsityksiä dynaamisiksi ja kehittyviksi, sosiaalisesti rakentuviksi ja tilannesidonnaisiksi, kokemukseen perustuviksi, välineellisiksi sekä lisäksi paradoksaalisiksi ja ristiriitaisiksi. (Käsitysten käsitteellistämistä kielitieteellisessä tutkimuksessa ks. myös Ruohotie-Lyhty, Ullakonoja, Moate & Haapakangas 2016, 88–89.) Edellä mainitut ominaispiirteet ovat olennaisia myös oman tutkimuksen kannalta, joka niin ikään tukeutuu kontekstuaaliseen perinteeseen, ja tarkastelen piirteitä lähemmin käsitystutkimuksen suuntausten yhteydessä.

Toista ja vierasta kieltä käsittelevän käsitystutkimuksen kehityslinjoja ja erilaisia lähestymistapoja on käsitelty laajasti ja kattavasti Kalajan ja Barcelosin (2006) toimittamassa artikkelikokoelmassa sekä Kalajan, Barcelosin, Aron ja Ruohotie-Lyhdyn (2016) uudempaa kontekstuaalista tutkimusta esittelevässä teoksessa. Tiivistetysti eri suuntauksia on kuvaillut muun muassa Ilola (2018, 15–20) väitöstutkimuksessaan. Seuraavassa tarkastelen tutkimuksen pääsuuntauksia lyhyesti käsillä olevan tutkimuksen kannalta olennaisin osin.

Traditionaalinen ja kontekstuaalinen suuntaus

Kieltä koskeva käsitystutkimus voidaan jakaa normatiiviseen, metakognitiiviseen ja kontekstuaaliseen (Barcelos 2006) tai kaksi ensimmäintä yhdistäen traditionaaliseen ja kontekstuaaliseen (esim. Dörnyei & Ryan 2015, 187–189). Tosin jälkimmäistä voisi Kalajan (2015, 22) mukaan nimittää paremminkin monikossa kontekstuaaliseksi, koska tutkimusta on tehty hyvin eri lähtökohdista ja eri menetelmin: käsityksiin on sovellettu muun muassa sosiokulttuurista (esim. Alanen 2006; Lantolf & Thorne 2006), dialogista (esim. Aro 2009; Dufva 2006a; 2006b), sosiokognitiivista (esim. Atkinson 2011) ja ekologista (esim. van Lier 2000) lähestymistapaa. Lisäksi tutkimuksissa yhdistellään näkökulmia eri suuntauksista, mutta yhteistä on se, että useimmiten käsitykset näissä tutkimuksissa ymmärretään dynaamisina, sosiaalisesti rakentuneina, kontekstisidonnaisina, potentiaalisesti paradoksaalisina ja dialektisina (Barcelos 2015, 304–305; Alanen 2006; Dufva 2006a).

Seuraavassa pitäydyn suurpiirteisessä kahtiajaossa traditionaaliseen ja kontekstuaaliseen käsitystutkimukseen, koska siinä selkeästi erotetaan toisistaan kaksi hyvin erilaista tapaa lähestyä käsityksiä: niillä on erilaiset päämäärät, ja kielen rooli ymmärretään eri tavoin, samoin käsitysten luonne. Niin ikään tutkimuskohteet ja tutkimusmenetelmät ovat erilaisia. On kuitenkin syytä muistaa, että jako on jossain määrin teoreettinen, ja käytännössä suurin osa tutkimuksesta sijoittuu jonnekin näiden kahden suuntauksen välimaastoon. (Kalaja 2015, 23–24.)

Traditionaalista koulukuntaa edustavassa tutkimuksessa on tutkittu enimmäkseen oppijoiden käsityksiä kielenoppimisesta lähinnä kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Käsityksiä on pidetty yksilöllisinä mielen sisältöinä, jotka ovat suhteellisen muuttumattomia. Alun perin käsitykset määriteltiin oppijan mielipiteiksi, ja niiden katsottiin koskevan kolmea kielen oppimisen aspektia: oppijoita, oppimistehtäviä ja oppimisstrategioiden käyttöä. Käsitysten katsottiin

olevan suoraan yhteydessä oppijan valitsemaan oppimisstrategiaan, ja keskeinen tavoite onkin ollut paljastaa näiden välisiä syy-seuraussuhteita. Tietoa ns. hyvien oppijoiden kieltä koskevista käsityksistä ja strategioista katsottiin voitavan hyödyntää heikommin menestyvien opettamisessa. Kielen rooli nähtiin passiivisena, se vain heijastaa mentaalisia prosesseja. (Kalaja 2015, 23; Aro 2009, 16–22.)

Kontekstuaalinen käsitystutkimus on kehittynyt kiinteässä yhteydessä kielentutkimukseen, ja uudenlaisiin lähestymistapoihin ovat vaikuttaneet muun muassa sosiokulttuurinen teoria (esim. Alanen 2006) ja bahtinilainen dialogismi (esim. Dufva 2006a). Käsitysten on katsottu olevan jatkuvassa muutoksen tilassa; ne muodostuvat ja niitä pidetään yllä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Niin ikään kieli on nähty aktiivisena, sosiaalisessa todellisuudessa rakentuvana toimintana. Tutkimuksen tavoitteena on ollut käsitysten tai käsittämisen kuvailu ja niiden funktioiden tarkastelu, ei suorien kausaalisuhteiden etsiminen. (Kalaja 2015, 23.)

Kun käsitykset perinteisessä tutkimustraditiossa miellettiin luonteeltaan melko staattisina, kontekstuaalisesti suuntautuneessa tutkimuksessa ne nähdään *dynaamisina ja kehittyvinä*. Dufvan (2006a) mukaan käsitysten voidaan sanoa olevan dynaamisia kahdella tavalla. Ensinnäkin ne ilmiselvästi muuttuvat pidemmällä aikavälillä kuten ihmisen elinaikana iän ja kokemusten karttuessa; lapsena tai teini-ikäisenä käsitykset ovat usein erilaisia kuin aikuisena. Toiseksi dynaamisuus ilmenee myös mikrotasolla: käsitykset ovat jatkuvassa muutoksen tilassa, ja jo jonkin asian pohtiminen saa niissä muutoksia aikaan. Käsitykset eivät ole strukturoituja mentaalisia entiteettejä, jotka voidaan poimia sellaisenaan ihmisen muistista, vaan ne muodostetaan kussakin tilanteessa uudelleen. Esimerkiksi puhuessaan muistikuvistaan ihminen samalla kuuntelee itseään ja hänen voi ajatella käyvän merkitysneuvotteluja myös itsensä kanssa. (Mt., 143–144.)

Selvimmän käsitysten muuttuminen luonnollisesti ilmenee pitkittäistutkimuksissa (esim. Kalaja 2016; Räisänen 2013; Aro 2009; Alanen 2006). Esimerkiksi Kalajan (2016) englanninopiskelijoita koskeva pitkittäistutkimus osoitti, että suhtautuminen kieleen oli muuttunut opiskeluvuosien aikana: sen oletettu käyttöalue oli laajentunut, ja se oli ottamassa ensikielen tehtäviä esimerkiksi tunteiden ja ajattelun kielenä. Uusi kieli oli vaikuttanut myös opiskelijoiden tapaan rakentaa identiteettiään: he eivät nähneet itseään enää niinkään kielen oppijoina kuin sen käyttäjinä eri tilanteissa, ja viittasivat itseensä kaksi- tai monikielisinä. Maininnat tulevasta englannin kielen opettajuudesta ja asiantuntijuudesta osoittivat, että kieli oli muodostumassa myös osaksi ammatti-identiteettiä. (Mt., 119–121.)

Muutosta on kuitenkin havaittavissa myös itse tutkimuksen kuluessa. Vaikka käsitykset eivät synny tyhjästä vaan kumpuavat aikaisemmin koetusta, opitusta, kuullusta tai luetusta, verbalisoidessaan muistikuviaan ihminen tarkastelee niitä uudesta näkökulmasta ja muotoilee niitä uudelleen (Dufva 2006a, 143). Esimerkiksi haastattelun aikana haastattelijan kysymys saa haastateltavan miettimään, täsmentämään ja kenties muuttamaan kantaansa. Dufvan ym. (1996) mukaan käsitysten luonteen voisi kärjistää väittämään, että sitä ei itse asiassa ole edes olemassa ennen kuin tietoisuus kohdistuu siihen ja sitä aletaan käsitellä. Kysymys on paremminkin potentiaalista, jota työstetään. (Mt., 46.) Tutkimukses-

sakaan ei siis ole edes mahdollista tavoitella koehenkilöiden ajatuksia sellaiseenaan, koska tutkimuksen aikana niihin joka tapauksessa vaikutetaan.

Käsitys saattaa siis muuttua ja kehittyä hyvinkin nopeasti. Ilmiö on todettu lähinnä haastattelututkimusten kohdalla (esim. Dufva 2006a; Aro 2003), ja luonnollisesti on odotettavissa, että se on havaittavissa myös käsillä olevan tutkimuksen haastatteluaineistossa. Toisaalta samanlaisen tiettyyn näkemykseen kohdistuvan pohdinnan voi olettaa vaikuttaneen myös tutkimukseni yhtenä aineistona olevissa kirjoitelmissa ilmaistuihin käsityksiin. Niitä rakentaessaan informantit ovat neuvotelleet vain itsensä kanssa ilman haastattelussa tapahtuvia haastattelijan väliintuloja – ellei niitä vastaaviksi katsota kirjoitelmia ohjanneita tarkentavia kysymyksiä. Todennäköisesti opiskelijat eivät ole aikaisemmin joutuneet ainakaan näin perusteellisesti ja tietystä näkökulmasta selvittämään ajatuksiaan suomen kielestä, joten on odotettavissa, että reflektointi on aineistossa havaittavissa käsitysten muutoksina. Näin analyysin kohteeksi voidaan saada samalta tiedonantajalta erilaisia, toisistaan poikkeavasti ja keskenään jopa ristiriitaisesti ilmaistuja käsityksiä. Kiinnostavaa tietysti on pohtia, millä tavoin käsitykset näyttävät muuttuneen ja mikä muutoksen mahdollisesti on aiheuttanut.

Toisin kuin traditionaalista koulukuntaa edustavassa tutkimuksessa, jossa käsitykset on ymmärretty yksilöllisinä ja mentaalisinä, kontekstuaaliset suuntauokset korostavat niiden *sosiaalista* ja *tilannesidonnaista* luonnetta. Käsitykset syntyvät ja niitä rakennetaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ne eivät muutu mielivaltaisesti, vaan niissä on myös pysyviä elementtejä, jotka osittain selittyvät kulttuurin vaikutuksesta. Ajattelun taustalla voi erottaa Bahtinin (1981; 1990) tavan hahmottaa kielen jatkuva muutos siten, että eri tilanteisiin muodostuu niihin sopivia puhegenrejä. Ne puolestaan ilmentävät kielen *heteroglossiaa*, kieleen kerrostuneita kulttuurisia ja alueellisia ilmaisutapoja, joilla on kullakin oma taustansa. (Bakhtin 1981, 291–292.) Käsitykset heijastavat aina kieli- ja kulttuuriyhteisössä vallitsevaa heteroglossiaa.

Käsitteiden tilannesidonnaisuus sisältyy niin ikään Bahtinin ajatukseen kielen dialogisuudesta. Bahtinin (1990, 71–72) mukaan puhe voi realisoitua vain konkreettisina puhetekoina, lausumina (e. *utterance*). Lausumien perusominaisuus on dialogisuus – ne eivät ole yksittäisiä tekoja, vaan jokainen lausuma on osa puheen jatkuvaa ketjua. Lausuma vastaa aina edeltävään lausumaan ja johtaa seuraavaan – olkoonkin että vastaus voidaan ilmaista myös vaikenemalla tai toiminnalla. Tämän vuoksi lausumat ovat myös tilanteisia: toisten lausumien lisäksi niitä määrittävät myös kunkin tilanteen tavoitteet ja olosuhteet.

Käyttökelpoiseksi käsitysten tarkastelussa on osoittautunut myös Bahtinin ääni-metafora, koska käsityksissä on aina kaikuja muiden näkemyksistä. Bahtinin (1981, 338; 1990, 138) usein siteeratun ilmauksen mukaan puhumme "toisten suilla" eli lausumissa on aina muilta saatuja sanoja. Ilmaisuihin kuuluvat äänet Bahtin (1981, 341–345) jakoi sisäisesti vakuuttaviin (e. *internally persuasive*), autoritäärisiin (e. *authoritative*) sekä niihin, joilla ei ole merkitystä yksilölle (e. *irrelevant*). Vaikka myös sisäisesti vakuuttavat äänet sisältävät kierrätettyä ainesta, niissä on eniten kuultavissa puhujan oma ääni. Sen sijaan autoritääriset äänet toistuvat sellaisinaan eivätkä ole luonteeltaan dialogisia. Niissä kuuluu esimer-

kiksi auktoriteettiasemassa olevien ajatuksia, ns. yleisiä totuuksia tai stereotyyppi-
oita. Tutkimuksessani pyrin tekemään havaintoja myös siitä, millaisia ja mistä
peräisin olevia ääniä informanttien ilmaisut käsityksistään kaiuttavat.

Tutkiessaan lasten käsityksiä kielestä Dufva, Alanen ja Aro (2003) ovat kiin-
nittäneet huomiota siihen, että koululla on ollut suuri vaikutus: lapset mielsivät
"kielen" nimenomaan kirjoitettuna, kieli ei ole puhetta vaan "jotakin joka on pai-
nettu oppikirjaan ja opittava sieltä" (mt., 301). Syyksi tähän tutkijat arvioivat sen,
että arjen kielenkäyttöön liittyvät arvostukset ja arkiset kielikäsitteet ovat vain
huonosti tiedostettuja ja puutteellisesti artikuloituja. Kieltä pidetään jonakin niin
itsestään selvänä, että sen kaikkialla läsnä olevaa asemaa omassa elämässä ei
välttämättä havaita. Luultavasti koulun kielen asemaa lasten käsityksissä selittä-
vät juuri artikuloitujen ja auktorisoidun kielikäsitteet, joiden tukena on pitkä kult-
tuurinen perinne. (Mt., 304.) On todennäköistä, ettei koulun vaikutus rajoitu vain
lapsiin, ja mahdollisesti vastaava koulun edustaman kielikäsitteiden auktoriteetti
on havaittavissa myös käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kä-
sitteissä.

Dufvan (2006a) mukaan "helpoista" aiheista ilmaistut käsitykset usein hei-
jastavat jatkuvasti toistettuja, populaäreja tai autoritäärisiä näkökantoja. Hän ni-
mittää sloganeiksi (*slogan*) tällaisia käsityksiä, jotka voidaan antaa vastauksiksi
nopeasti ja vaivattomasti, ovat tyypillisesti sujuvasti verbalisoitavissa ja jotka eri
yksilöt muotoilevat melko samalla tavalla. Ne ovat myös niitä, joita tarjotaan en-
simmäiseksi, eivätkä ne vaikuta kovin omakohtaisesti mietityiltä. Nämä näen-
näisesti yksinkertaiset ilmaukset sisältävät kuitenkin joukon kätkeytyviä merkityk-
siä. Esimerkiksi ilmaisun "vieraiden kielten opiskelu on tärkeää" voidaan tulkita
tarkoittavan vain englantia tai suurimpia eurooppalaisia kieliä, ja myös tärkeys
voidaan ymmärtää käytännön kielitaidon tuomina hyötyinä, älyllisenä saavu-
tuksena tai tienä monikulttuurisuuteen. Dufva muistuttaakin, että tällaiset ilmai-
sut eivät ole itse käsityksiä (*beliefs themselves*) vaan vain niiden yksi mahdollinen
muotoilu. (Mt., 144–146.)

Bahtinin (1981, 293) ääni-metaforaan liittyy ajatus siitä, että muodostamme
käsityksemme sovittamalla muilta omaksutut käsitykset omaan ajatteluun.
Omaksuminen kuitenkin edellyttää, että käsityksissä kaikuvat äänet ovat meille
merkityksellisiä. Ajatus on yhdistettävissä van Lieriltä (2000, 251–253) peräisin
olevaan affordanssiajatteluun: esimerkiksi oppijan käsitykset vaikuttavat siihen,
mitä ympäristön aineksia hän hyödyntää, mitkä niistä muodostuvat hänelle tar-
joumiksi, affordansseiksi. Käsitteiden tutkimuksessa affordansseilla on merki-
tystä sen vuoksi, että ympäristön tarjoamista äänistä yksilö usein omaksuu ja
toistaa niitä, jotka ovat hänelle juuri sillä hetkellä relevantteja. Tutkimukseni yh-
tenä tavoitteena onkin opiskelijoiden käsityksiä analysoimalla selvittää, mitkä ti-
lanteet he kokevat tarjoumiksi. Tietoa voidaan edelleen hyödyntää opetuksessa
ohjaamalla sekä oppijoita että opettajia havaitsemaan ja käyttämään hyväksi
myös mahdollisia tunnistamatta jääneitä affordansseja.

Traditionaalisesti painottuneessa tutkimuksessa oli keskeistä pyrkiä löytä-
mään käsityksistä yleistettävissä olevia piirteitä, joiden pohjalta voitaisiin kehit-
tää esimerkiksi malliksi kelpaavia oppimisstrategioita. Kontekstuaalisen tutki-

muksen näkökulmasta tämän tekee vaikeaksi se, että käsitykset ovat *kokemuksellisia*: ne ovat seurausta vuorovaikutuksesta yksilön ja ympäristön välillä, eri oppijoiden välillä, oppijoiden ja opettajien, oppijoiden ja opetuksen sisällön välillä ja niin edelleen. Näin ollen ne eivät ole oikeita tai vääriä tai täsmällisiä, vaan niitä rakennetaan yhä uudelleen tiettyihin, tilannekohtaisiin tarkoituksiin. (Barcelos & Kalaja 2006, 233.)

Kontekstuaalisessa suuntauksessa omaksuttu näkemys *välilineellisyydestä* käsitysten ominaispiirteenä pohjautuu Vygotskin (1978; 1981) teoriaan, jonka mukaan ihminen ei voi olla yhteydessä ympäristöönsä suoraan vaan vain välillisesti, ja välittymistä (e. *mediation*) voi tapahtua vain välittäjien kautta. Tärkein niistä on kieli. Käsitysten tutkimuksen kannalta kieli on olennainen, koska käsitykset välittyvät ympäristöön pääasiallisesti juuri kielen kautta, joten kielellinen toiminta tarjoaa väylän tarkastella niitä. Oppimistilanteessa käsitykset voidaan mieltää välineinä, jotka ovat oppijoiden ja opettajien saatavilla ja joita he käyttävät tai jättävät käyttämättä riippuen tilanteesta, tehtävästä ja ihmisistä, joiden kanssa he ovat tekemisissä. (Barcelos & Kalaja 2006, 233.)

Kontekstuaalisen tutkimuksen näkökulmasta käsitykset näyttävät myös *paradoksaalisina* ja *ristiriitaisina*. Barcelos ja Kalaja (2011, 285–286; Kalaja 2016) kuvaavat tätä vastakohtia ilmaisevin adjektiivein: käsitykset ovat samanaikaisesti sosiaalisia ja yksilöllisiä, ainutlaatuisia ja jaettuja, rationaalisia ja emotionaalisia, muuttuvia ja muuttumattomia. Niin ikään käsitykset voivat toimia sekä voimaantumisen välineinä että toisaalta voimakkaina esteinä toisen tai vieraan kielen oppimiselle.

Yksilöllisten ja kollektiivisten aspektien yhteyden korostaminen on dialogisen ajattelun keskeisiä periaatteita. Dufva (2006a) luonnehtii käsityksiä Januskasvoiseksi siinä mielessä, että ne ovat sekä uniikkeja että jaettuja. Jokainen ihminen on sidottu omaan ainutlaatuiseen positioonsa, mikä varustaa hänet ainutlaatuisella näköalapaikalla maailmassa. Kenelläkään muulla ei ole täysin samaa kokemusmaailmaa: taustalla on aina yksilön oma näkökulma, jota hän kognitiivisena olentona pitää yllä. Samanaikaisesti käsitykset aina välttämättä heijastavat yhteisön vuorovaikutustilanteita ja sisältävät kulttuuri- ja kieliyhteisölle tyypillisiä piirteitä. Ne kuitenkin suodattavat yksilön tajunnan läpi, kullakin omalla tavallaan, johon vaikuttavat yksilölliset kokemukset. Mukana käsityksissä on aina niin jaettuja kuin yksilöllisiäkin aineksia. (Mt., 136–137.)

Käsityksen ilmaiseminen ei välttämättä ole yhdenmukainen sen mukaisen toiminnan kanssa tai johda siihen (Ellis 2008, 703). Esimerkiksi Ruohotie-Lyhdynt ym. (2016) tutkimuksen mukaan useiden suomalaisten englannin kielen opettajien oli vaikeaa soveltaa lukemisen ja kirjoittamisen opetusta koskevia kommunikatiivisen kielenopetuksen mukaisia käsityksiään käytännön työhön, ja he pitivät perinteisissä opetusikäntänteissä. Käsitykset voivat vaikuttaa myös sisäisesti ristiriitaisilta. Esimerkiksi Aron (2009) koululaisten käsityksiä englannin kielen oppimisesta käsittelevästä tutkimuksesta ilmeni, että vaikka englantia katsottiin tarvittavan puhumiseen ulkomaalaisten kanssa, kieltä kuitenkin uskottiin opittavan kirjoista lukemalla. Toisaalta kuten Dufva ym. (1996, 45–46) ovat todenneet, aluksi ristiriitaisena näyttävä ilmaisu saattaa ilmentää tarkempaa

pohdiskelua ja analyysiä. Kun jokin asia tai asiakokonaisuus esimerkiksi tutkimustilanteessa nostetaan tietoisesti käsittelyn kohteeksi, sitä ajatellaan monipuolisemmin ja perusteellisemmin. Prosessointi voi joko vahvistaa tai heikentää tiettyä ensiksi mieleen tullutta ajatusta.

Erilaiset aineistonkeruu- ja -analyysiperinteet

Edellä käsiteltyjen ominaispiirteiden lisäksi traditionaalinen ja kontekstuaalinen suuntaus eroavat toisistaan myös siinä, mistä, miten ja millaista aineistoa on katsottu parhaaksi hankkia sekä millä tavoin sitä on analysoitu.

Perinteinen kielentutkimus on kohdistunut lähinnä oppijoiden käsityksiin, ja ne ovat olleet keskiössä myös kontekstuaalisessa (esim. Virtanen 2017; Aro 2009). Sittemmin kontekstuaalinen tutkimus on laajentunut selvittämään myös varsinkin opettajien (Barcelos & Ruohotie-Lyhty 2018; Honko 2017; Ruohotie-Lyhty ym. 2016) samoin kuin opettajiksi opiskelevien (Mäntylä & Kalaja 2017; Kalaja 2016; Alanen, Kalaja & Dufva, 2013; Tarnanen, Aalto, Kauppinen & Neittaaniemi 2013) käsityksiä. Tutkimuksen kohteena ovat olleet niin ikään sekä sosiaalisessa mediassa (Virtanen 2017) että oppikirjoissa (Varis 2012) eri tahojen ilmaisemat käsitykset kielestä ja sen oppimisesta.

Traditionaaliosessa tutkimusperinteessä tietoa käsityksistä on yleensä hankittu kokeellisin menetelmin, kyselylomakkein sekä toisinaan myös strukturoitujen haastattelujen avulla. Tutkimusaineisto perustuu usein muisteluun perustuvasta raportointiin. (Kalaja 2015, 24; Aro 2003.) Lähestymistapoja on sittemmin kritisoitu (esim. Aro 2009; Barcelos 2006), ja varsinkin kyselyitä on arvosteltu redusoiviksi.

Kontekstuaalisessa tutkimuksessa aineistona ovat usein puhutut tai kirjoitetut tekstit. Kalaja (2015, 22) luonnehtii narratiiviseksi käänneeksi (*narrative turn*) soveltavassa kielitieteessä tai toisen kielen oppimisessa ja opetuksessa yleistynyttä narratiivien käyttöä. Narratiivit määritellään tässä yhteydessä kertomuksiksi, joissa oppijat ilmaisevat kokemuksiaan kielen oppimisesta pidemmän ajan kuluessa. Kirjallisuudessa käytetään myös termejä muistelmat, (auto)biografiat, elämäkerrat ja kielenoppimishistoriat. Narratiivit voivat olla verbaalisia, kirjoitettuja tai suullisia, visuaalisia ja jopa multimodaalisia, tai tekstejä täydennettynä äänillä ja/tai kuvilla. Tutkimusaineistoa on kerätty muun muassa haastattelujen, havainnoinnin, päiväkirjojen sekä mediatekstien avulla. Narratiivit mahdollistavat toisen kielen oppimisen ja opettamisen aspektien tutkimisen kolmesta eri perspektiivistä: todellisesta, subjektiivisesti koetusta ja diskursiivisesti konstruoidusta. (Mt., 22–23; Barcelos 2006.)

Usein tutkimuksissa myös yhdistellään erilaisia toisiaan täydentäviä aineistonhankintamenetelmiä (esim. Imppola 2020), ja näin olen menetellyt myös omassa tutkimuksessani käyttämällä aineiston keräämiseen sekä kyselyä, kirjoitelmia että haastatteluja.

Myös aineiston analysointitavoissa on eroja. Perinteisen koulukunnan suosiman sisällönanalyysin ja kuvailevan tilastotieteen (*descriptive statistics*) sijasta kontekstuaalisessa aineiston analyysissä on painotettu aineiston tulkitsemista ja

suosittu muun muassa diskurssianalyysiä, joka kohdistuu tuotoksiin, ongelmiin ja subjektin positioihin (Kalaja 2015, 24; Barcelos 2006).

Käsillä olevassa tutkimuksessa voidaan nähdä piirteitä sekä traditionaalista kontekstuaalisesta lähestymistavasta (ks. Kalaja 2015, 23–24). Vaikka periaatteellinen lähestymistapa on kontekstuaalinen, traditionaalista perinnettä edustaa se, että osa aineistosta on hankittu kyselytutkimuksen avulla. Kuten Barcelos (2006) on todennut, kaikilla menetelmillä on sekä hyvät että huonot puolensa. Kyselyä voidaan kritisoida siitä, että rajaa vastaajien vaihtoehdot joukkoon tutkijan ennalta määräämiä väitteitä, jotka informantit voivat tulkita eri tavoin. Se on kuitenkin yleinen ja käytännöllinen tapa hankkia tietoa, ja sillä on kiistämättömät käytännölliset etunsa kuten selkeys ja täsmällisyys. Kirjoitelmien ja haastatteluiden rajoite taas on se, että käsitykset joudutaan päättelemään vain informanttien ilmaisuista. Toisin kuin kyselyiden kohdalla, he kuitenkin ilmaisevat ajatuksiaan omin sanoin ja työstävät ja pohtivat kokemuksiaan. (Mt., 26–27.)

Käsitykset tässä tutkimuksessa

Viime aikoina yleistynyt ja monipuolistunut kontekstuaaliseksi luokiteltavissa tutkimus on osoittanut, että käsityksillä on todella suuri merkitys kielen oppimisessa. Sosiokulttuurisen teorian lähtökohdista oppijan käsitykset on määritelty välittäjiksi, jotka voivat vaikuttaa hänen toimintaansa joko edistäen tai ehkäisten kielen käyttämistä (Scotson 2020; Negueruela-Azarola 2011; Alanen 2006). Esi-merkiksi käsitys, joka ihmisellä on kielestä sekä itsestään kielen oppijana ja osajana, vaikuttaa hänen tapaansa lähestyä ja oppia kieltä (Aro 2009). On myös käynyt ilmi, että oppijoiden käsitykset ja toiminta, samoin kuin muut kielen oppimiseen liittyvät tekijät kuten oppijan identiteetti, motivaatio ja toimijuus, voivat vaikuttaa toisiinsa monin tavoin. (Kalaja 2015, 22; Barcelos & Kalaja 2011, 281.)

Käsillä oleva suomen kieltä insinöörin ammatissa käsittelevä tutkimus liittyy aikaisempaan tutkimusperinteeseen, jossa käsityksiä selvittämällä on pyritty saamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää opetuksessa. Opettajille tehdyn kyselyn vastauksista, opettajien haastatteluista ja opiskelijoiden kirjoitelmista koostuvaa aineistoa (ks. luku 4.2) analysoimalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä informanteilla on siitä, millä tavoin ammatillista kieltä parhaiten opitaan, miten tärkeää suomen osaaminen on insinöörin ammatissa sekä millaista kielitaitoa siinä tarvitaan. Käsitykset ymmärrän tässä sosiokognitiivisen viitekehyksen (ks. luku 2.4) mukaisesti dynaamisina, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä rakentuvina ilmiöinä, joilla kuitenkin on myös kognitiivinen ulottuvuus. Informanttien yhteinen ympäristö on ammattikorkeakoulu kaikkine vaihtelevine toimijoineen ja tilanteineen, mutta sen lisäksi heidän käsityksiään ovat muokanneet ja muokkaavat lukuisat muut tekijät kuten itse kunkin yksilöllinen tausta sosiaalisine vuorovaikutussuhteineen.

Dynaamisuuden voi odottaa ilmenevän siten, että käsitykset ovat muuttuneet myös aineiston tuottamisvaiheessa: jo tietyn asian pohtiminen vaikuttaa sitä koskevaan käsitykseen (Dufva 2006a, 143–144). Toisaalta käsitysten taustalla voi

olla myös melko pysyviä ajattelutapoja, jotka perustuvat esimerkiksi sosiaalitetuihin kulttuurisiin arvoihin. Tilanteiksi aineistossa ilmaistut käsitykset tekee se, että mahdollisesti informantit – varsinkaan oppijat – eivät ole aikaisemmin ainakaan näin perusteellisesti ja kohdennetusti pohtineet suhtautumistaan suomen kieleen ja sen oppimiseen. Kyselyyn vastatessaan, kirjoitelmia laatiessaan ja haastatteluihin osallistuessaan tutkimukseen osallistujat ovat rakentaneet käsityksensä tilanteeseen sopiviksi, ne siis ovat muovautuneet tilanteen mukaan. Sekä opiskelijat että opettajat olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta, minkä voi olettaa osaltaan vaikuttaneen käsityksiin, joita he esittivät.

Kuten muun muassa Barcelos ja Kalaja (2011, 285–286) ovat tuoneet esiin, yksi ja sama henkilö voi myös ilmaista keskenään ristiriitaisia käsityksiä. Käsitteksen ilmaiseminen ei myöskään välttämättä takaa, että ihminen toimisi sen mukaisesti; esteenä voivat olla esimerkiksi ristiriidat muiden voimakkaasti omaksuttujen käsitysten kanssa, tilanteen rajoitukset tai henkilökohtaiset syyt (Ellis 2008, 703). Aineistoni analyysissä kiinnostus kohdistuukin myös siihen, ovatko informanttien käsitykset jollakin tavoin muuttuneet kysymysten pohdinnan aikana tai onko niissä havaittavissa ristiriitaisuuksia. Kysymys on myös ilmaisujen tulkinnasta. Kuten Dufva (2006a, 145) toteaa, näennäisesti yksinkertainen ilmaus sisältää aina joukon kätkeytyviä merkityksiä – joista jotkut saattavat olla keskenään ristiriitaisia.

Käsitykset ovat myös moniäänisiä, ja niissä kaikuvat äänet ovat muodostuneet osittain yhteisten kulttuuristen perinteiden myötä, osittain yksilöllisten, henkilökohtaisten kokemusten tuloksena. Tutkimuksessa pyrin selvittämään myös näiden äänten alkuperää tarkastelemalla, missä määrin käsitykset perustuvat omiin kokemuksiin ja missä määrin ne sisältävät muualta tai muilta omaksuttua ainesta, bahtinilaisittain ”vieraita sanoja”. Kiinnostavaa on tarkastella aineistoa myös toimijuuden kannalta: mitkä tai ketkä informantit mieltävät aktiivisiksi ja vastuullisiksi toimijoiksi esimerkiksi kielen oppimisessa?

Ihmisen tietoisuus voi suuntautua ajallisesti menneeseen, käynnissä olevaan ja tulevaan (Dufva ym. 1996, 90). Tutkimuksessa informantit työستävät muistikuviaan ja ajatuksiaan tulevaisuudesta nykyhetken tietojensa ja taitojensa pohjalta, mutta myös tutkimuksen kysymyksenasettelujen ohjaamana. He prosessoivat siis samalla omaa elämänsänsä. Yksi näkökulma aineistooni onkin se, millä tavoin ajallinen ulottuvuus liittyy tutkimukseen osallistuneiden käsityksiin: missä määrin ja millä tavoin käsitykset perustuvat muistikuviin, kohdistuvat nykyhetkeen tai suuntautuvat tulevaan.

Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti informanttien kielikäsitteet: miten he kielentävät näkemyksiään kielestä ja mitä siitä voidaan päätellä. Kysymys kielikäsitteistä (ks. luku 2.4.1) on tämän tutkimuksen kohdalla olennainen, koska kuten edellä todettiin, ne vaikuttavat merkittävästi sekä oppijoiden että opettajien toimintaan (esim. Varis 2012; Aro 2009) ja ovat myös läheisessä yhteydessä oppimiskäsitteisiin. Lisäksi pyrin selvittämään opiskelijoiden käsityksiä suomen osaamisen vaikutuksesta heidän ammatilliseen identiteettiinsä, minkä niin ikään on todettu olevan yhteydessä opiskelumotivaatioon ja sen kautta myös opiskelun tuloksiin (esim. Dörnyei 2010). Koska informantit

muodostavat kaksi ryhmää, joiden suhde suomen kieleen on lähtökohtaisesti erilainen, oppijan ja opettajan, tarkastelun kohteena on myös se, mitä eroja ja/tai yhtäläisyyksiä heidän ilmaisemissaan käsityksissä on havaittavissa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku käsittelee tutkimukseni rakentumista. Aluksi esittelen työn tavoitteeseen perustuvat menetelmälliset valinnat, jotka koskivat tutkimusstrategiaa, aineiston laatua ja määrää, tiedonkeruutapoja sekä analyysimenetelmiä. Tämän jälkeen kuvailen yksityiskohtaisemmin valitsemani kohderyhmät sekä aineiston hankinnan vaiheet. Lopuksi selitän, millä tavoin analysoin aineiston.

4.1 Menetelmälliset ratkaisut

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää insinöörikoulutuksen suomenoppijoiden ja heidän suomen kielen opettajiensa käsityksiä siitä, missä määrin tärkeää suomen osaaminen on insinöörin ammatissa, millaista kielitaitoa siinä tarvitaan sekä miten tällaista kieltä parhaiten opitaan. Lähestymistapaa valitessani päädyin kvalitatiiviseen tutkimusstrategiaan, koska se näytti sopivan parhaiten tutkimustehtävän luonteeseen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihminen ja maailma, jossa hän elää; keskeistä on ilmiöiden tulkinta ja niiden merkityksen ymmärtäminen. Tutkimuksen kohteeksi sopivat ihmisten toiminta, kokemukset ja käsitykset. Laadullista tutkimusotetta pidetään käyttökelpoisena myös silloin, kun ilmiötä pyritään tarkastelemaan sisältäpäin. (Esim. Nassaji 2020; Braun & Clarke 2013; Schreier 2012, 20–28; Denzin & Lincoln 2008.) Tavoitteena oli tutkia ihmisten käsityksiä työkokemuksen kautta itselleni tutussa ammattikorkeakoulukontekstissa, joten myös sen vuoksi tuntui tarkoituksenmukaiselta lähestyä kysymystä juuri kvalitatiivisen tutkimusstrategian avulla.

Laadullisen lähestymistavan valintaa suositellaan myös siinä tapauksessa, että aiheesta on vain vähän aikaisempaa tutkimusta (esim. Luodonpää-Manni, Hamunen & Konstenius 2020, 14). Vaikka suomea toisena kielenä työelämäyhteyksissä on viime aikoina tutkittu runsaasti (esim. Building Blocks -tutkimushanke 2019–2023; Suomi työkielenä -tutkimushanke 2011–2013; Suomi toisena kielenä ja tilanteinen oppiminen -tutkimushanke 2016–2018), tekniikan ala näyttää jääneen melko vähälle huomiolle (ks. kuitenkin Kansainvälistyvä rakennus-

työ ja paikalliset kielikäytännöt (GLO-LO) -tutkimushanke 2020–2024), varsinkin ammattikorkeakoulun osalta.

Tutkimusaineiston valintaa suunnitellessani otin huomioon, että laadullisessa tutkimuksessa ilmiön kuvaamiseen soveltuu parhaiten melko pieni kohdejoukko. Yleensä katsotaan, että kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa valittujen kohteiden syvällisen ja yksityiskohtaisen tutkimisen, kun määrällinen taas tuottaa pinnallisempaa, mutta paremmin yleistettävissä olevaa tietoa suuremmista aineistoista. Laadullisen tutkimuksen aineistoa valittaessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että sen avulla voidaan kuvailla ja ymmärtää syvällisesti tutkittavia ilmiöitä, ihmisiä ja heidän kokemuksiaan. (Miyahara 2020; Alasuutari 2007; Patton 2002.) Tutkimuskysymysten mukaisesti kohdensin tutkimukseni insinöörikoulutuksen kakkoskielisiin opiskelijoihin sekä heidän suomen kielen opettajiinsa. Opiskelijoiden kohdalla rajasin tutkimukseni informantit kahteen opiskelijaryhmään, joissa oli yhteensä 24 opiskelijaa, opettajien osalta kahdeksaan suomen kielen ja viestinnän opettajaan. Tutkimuksen pilotoinnin tiedonantajiksi olin suunnitellut noin kahtakymmentä suomi toisena kielenä -opettajaa, mutta loppujen lopuksi määrä jäi viiteen. Informanttien valinnan ja heidän taustatietonsa käsittelen yksityiskohtaisemmin luvussa 4.2.

Pattonin (2002) mukaan laadullista tietoa kerätessä tulee noudattaa seuraavia tutkimuksen ihmiskeskeisyyttä korostavia periaatteita. Ensinnäkin tutkijan tulee päästä riittävän lähelle tutkittavia henkilöitä ja tilanteita ymmärtääkseen henkilökohtaisesti ja syvällisesti tapahtumien yksityiskohdat. Toiseksi tutkijan tulee pyrkiä tavoittamaan se, mitä todella tapahtuu ja mitä ihmiset todella sanovat. Kolmanneksi kvalitatiivisen aineiston tulee sisältää runsaasti henkilöiden, toimintojen, vuorovaikutuksen ja ympäristön puhdasta kuvausta. Neljänneksi laadullisen aineiston tulee sisältää suoria lainauksia ihmisten sekä puheista että kirjoituksista. Aineiston keruumenetelmien tulee luonnollisesti olla sellaisia, että aineiston avulla saadaan vastaus tutkimuksen ongelmaan. (Mt., 28.)

Tukeudun tutkimuksessani kontekstuaaliseen käsitystutkimukseen, jossa tutkimusaineistona käytetään usein tiedonantajien tuottamia tekstejä, jotka voivat olla niin puhuttuja, kirjoitettuja, visuaalisia kuin multimodaalisiakin (Kalaja 2015; Barcelos 2006). Yleistä on myös yhdistellä erilaisia aineistohankintamenetelmiä, jotka täydentävät toisiaan ja antavat näin syvällisemmän ja monipuolisemman kuvan tutkimuksen kohteesta. Koska suunnitteilla oli pienehkön kohdejoukon laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli kartoittaa henkilökohtaisia käsityksiä, parhaiten tietoa antavia menetelmiä olivat lähinnä kysely, omien tekstien tuottaminen ja haastattelu.

Tutkimuksen taustoittamiseksi tavoitteenani oli selvittää insinöörikoulutuksen S2-opettajien käsityksiä oppilaitostensa S2-opetuksen käytännöistä sekä heidän henkilökohtaisia käsityksiään S2-opetuksesta. Tämän pilottitutkimuksen toteutin *kyselytutkimuksena*. Ratkaisu perustui siihen, että pilotointi kattoi kaikki 18 vuonna 2014 suomenkielistä insinöörikoulutusta antavaa ammattikorkeakoulua. Tämän vuoksi oletin vastausten lukumäärän olevan huomattavasti suurempi kuin miksi se todellisuudessa muodostui. Kyselyhän on esimerkiksi haastatteluihin verrattuna helppo ja nopea tapa hankkia tietoa suuremmaltakin tut-

kittavien joukolta, ja myös vastausten käsittely on yksinkertaisempaa (esim. Braun & Clarke 2013). Kyselyn toteuttamiseksi laadin sähköisen lomakkeen, joka sisälsi enimmäkseen valmiita vaihtoehtoja. Keskeinen osa kyselyä olivat suljetut Likert-asteikolliset väittämät, joiden käyttöä pidetään yleisesti sopivana asenteiden ja käsitysten mittaamiseen (esim. Vehkalahti 2008).

Kyselytutkimuksen voi katsoa edustavan traditionaalista tutkimusperinnettä (ks. Kalaja 2015, 23–24), vaikka lähestymistapani on muilta osin kontekstuaalinen. Kyselyä onkin kritisoitu redusoivaksi ja kapea-alaiseksi (esim. Aro 2003; Barcelos 2006). Usein mainittu heikkous on myös se, ettei kyselyihin aina jakseta vastata ainakaan kovin perusteellisesti, ja vastaaja voi olla alttiina ulkopuolisille vaikutteille tai häiriötekijöille (esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 35–37). Kyselytutkimus on kuitenkin yleinen ja selkeydessään käytännölliseksi todettu tapa hankkia tietoa (Barcelos 2006), ja katsoin sen soveltuvan hyvin juuri pilottitutkimuksen kaltaiseen taustakartoitukseen.

Ensimmäiseen, kakkoskielisten insinööriopiskelijoiden käsityksiä koskevaan tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston keräsin teettämällä valitsemillani opiskelijaryhmillä *kirjoitelmia*, joiden laatimista ohjasin muutaman teemakysymyksen avulla. Menettely muistuttaa puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka on usein käytetty tapa hankkia tiettyä aihepiiriä koskevista käsityksistä, ja se olisikin ollut toinen luonteva valinta myös tässä tapauksessa. Kirjoitelmiin päädyin lähinnä sen vuoksi, että tutkijan vaikutus olisi mahdollisimman vähäinen ja kaikilla tiedonantajilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet ilmaista ajatuksiaan ilman, että haastattelija ohjailee tilanteen kulkua. Aihetta varovaisuuteen antoi se, että informantit olivat maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita, ja heillä on todettu olevan muita enemmän taipumusta kokea opettaja auktoriteetiksi (esim. Mustonen ym. 2021). Koska tutkimuksen tekijä toimi opiskelijoiden suomen kielen opettajana, näille olisi kasvokkaistilanteessa saattanut syntyä enemmän tarvetta pyrkiä vastaamaan haastattelijan oletettuihin odotuksiin kuten esimerkiksi korostaa suomen kielen merkitystä. Sama ilmiö on tietysti mahdollinen, kun tekstiä tuotetaan opettajan luettavaksi, mutta yhteys kirjoitetun tekstin vastaanottajaan on kuitenkin etäisempi.

Toisen, suomenopettajien käsityksiä koskevan tutkimuskysymyksen aineistonhankintamenetelmäksi valitsin *teemahaastattelun* eli puolistrukturoidun haastattelun. Sitä pidetään sopivana keinona tiedonkeruuseen erityisesti silloin, kun tarkoituksena on tutkia inhimillisiä kokemuksia, käsityksiä tai toimintaa. Haastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Kysymysten järjestystä, määrää ja kysymisen tapaa on kuitenkin mahdollista vaihdella tilanteen mukaan eri haastateltavien kohdalla, joten teemahaastattelu voi lähestyä keskustelunomaista avointa haastattelua. Menetelmän avulla pyritään siihen, että haastateltavat kertovat käsityksistään mahdollisimman vapaasti omin sanoin ja että aineistossa näkyvät haastateltavien asioille antamat merkitykset. (Braun & Clarke 2013; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Esimerkiksi kirjoitelmiin verrattuna haastattelujen keskeinen etu on niiden joustavuus. Aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla

ja vastaajia myötäillen. Vastaamista seurataan, ja sekä haastattelijalla että haastateltavalla on mahdollisuus esittää selventäviä kysymyksiä. Haastattelujen heikkoutena on kuitenkin nykyään yhä enemmän alettu ymmärtää niiden vuorovaikutteisuus: haastattelijä nähdään osallistujana, joka ei vain hanki tietoa, vaan omalta osaltaan myös rakentaa sitä kysymystensä ja oman vuorovaikutukseen osallistumisensa kautta. Haastattelijan vaikutusta kerättyyn aineistoon voi kuitenkin olla vaikea tietää ja osoittaa. (Dufva 2011; Miller & Glassner 2011; Fontana & Frey 2008; Ruusuvuori & Tiittula 2005; Holstein & Gubrium 2004.)

Haastattelujen avulla hankitun aineiston luotettavuutta saattaa heikentää sen konteksti- ja tilannesidonaisuus: tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Haastateltavilla on myös taipumusta pyrkiä miellyttämään haastattelijaa antamalla sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia tai suojella itseään ja intressejään salaamalla asioita. Tulosten yleistämisessä tulisikin olla varovainen. Riskitekijöitä haastattelussa voivat olla myös haastattelijan tekemät virheet, esimerkiksi vastausten tulkitsemisessa tai kirjaamisessa. (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 297; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–37.) Haastatteleamalla saatu aineisto ei suoraan heijasta haastateltavien sisäistä maailmaa, vaan se on tietyssä tilanteessa tuotettu kuvaus todellisuudesta (Silverman 2010, 123). Tutkittaessa käsityksiä kontekstuaalisen suuntauksen viitekehyksessä on syytä muistaa, että informanttien tuottamat ilmaisut eivät vielä ole käsityksiä vaan vain niiden yksiä mahdollisia muotoiluja (Dufva 2006a), joista käsitykset joudutaan päättämään (Barcelos 2006, 27).

On myös tärkeää ottaa huomioon haastattelun eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät ongelmat kuten tilanteen epäsymmetrisyys ja haastattelijan reaktioiden vaikutus (ten Have 2004). Kysymykset tulisi pitää mahdollisimman avoimina, jotta saataisiin selville tiedonantajien todellisia käsityksiä eikä niinkään heijastumia tutkijan näkemyksistä. Haastattelun onnistumiseksi osapuolten välisen suhteen tulisi muodostua luottamukselliseksi, mikä edellyttää sekä haastattelutilanteelle ominaista roolijaon ylläpitämistä että yhteisyyden rakentamista (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42). Yhteisymmärrystä voivat edistää haastattelun osapuolten samantyyppiset kokemukset (Rastas 2005, 87–88), mikä käsillä olevassa tutkimuksessa toteutui haastattelijan ja haastateltavien samantyyppisen ammatillisen taustan myötä.

Erityisen hyvin haastattelun on katsottu soveltuvan silloin, kun tutkittavana on vähän kartoitettu, tuntematon alue (esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 35). Haastateltava voi silloin kertoa aiheesta laajemmin tai tuoda esiin asioita, joita tutkija ei ole pystynyt ennakoimaan. Haastattelututkimus tuntuikin perustellulta, koska insinöörikoulutuksen suomen kielen ja viestinnän opettajien käsityksistä ei ole tiettävästi aikaisempaa tutkimusta, ja koin tutkittavat asiat käytännönläheisyydestään huolimatta paikoin melko vaikeasti hahmottuvina.

Tutkimukseni aineisto koostui siis kolmesta osasta: opiskelijoiden kirjoittelusta, S2-opettajille tehdystä pilottikyselystä sekä suomen kielen ja viestinnän opettajien haastatteluista. Kohderyhmiä, aineiston keräämistä sekä tutkimusaineiston koostumista kuvailen luvussa 4.2.

Koska tutkimukseni on laadullinen, sen analyysi noudattaa laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä menettelyä (Braun & Clarke 2013), jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään sen sijaan, että tavoitteena olisi esittää siitä yleispäteviä väitteitä.

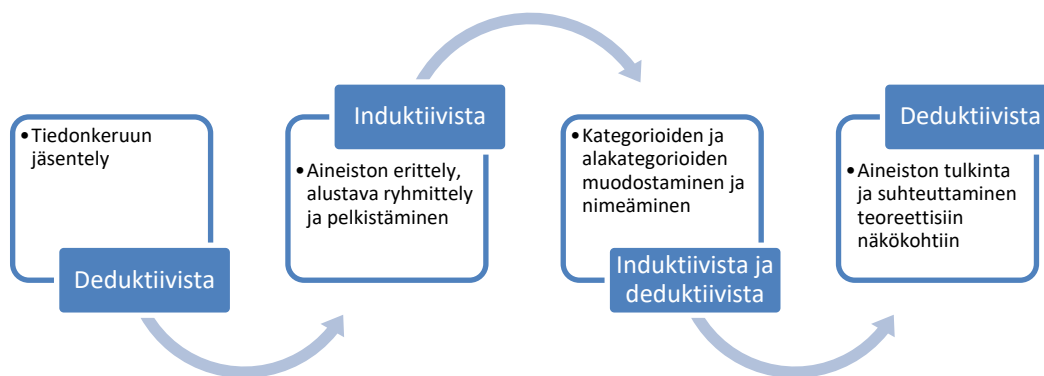
Pilottikyselyn insinööriopetuksen S2-opetuksen järjestelyjä koskevat vastaukset luokittelin ja taulukoin kyselylomakkeen mukaisesti saadakseni yleiskuvan opettajien käsityksistä oppilaitostensa tilanteesta sekä oman opetuksensa käytänteistä. Opettajien käsityksiä S2-opetuksesta yleisemmällä tasolla selvittävän osion Likert-asteikolliset väittämät olivat kyselylomakkeessa sattumanvaraisessa järjestyksessä. Luokittelin ne aihealueittain neljään ryhmään: käsitykset kielitaidosta, S2-pedagogiikasta, yleiskielen ja erityiskielen asemasta opetuksessa sekä suomen osaamisen merkityksestä työelämässä. Tämän jälkeen laadin taulukot, joissa näkyvät esitetyt väitteet, vastaajat koodattuina sekä heidän antamiensa vastausten sijoittuminen asteikolle. Näin käsitellyn aineiston pohjalta, eri osioissa annettuja vastauksia yhdistelmällä ja refleктоimalla pyrin ymmärtämään opettajien käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta aihepiiristä.

Opiskelijoiden kirjoitelmista ja opettajien haastatteluista koostuvan aineiston analyysimenetelmäksi valitsin *sisällönanalyysin*. Tavoitteenahan oli tiedonantajien vapaamuotoisten tekstien perusteella tutkia heidän käsityksiään tiettyistä asioista, ja sisällönanalyysin avulla on mahdollista muodostaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Philip Weberin mukaan "*A central idea in content analysis is that the many words of the text are classified into much fewer content categories*". Keskeistä sisällönanalyysissä onkin konstruoida tutkimuksen tarkoituksen kannalta relevantteja kategorioita ja lajitella sitten niihin kaikki olennainen tutkimusmateriaalista saatava tieto. Tutkimuksen ongelmasta riippuu, mitä tietoja kerätään, mistä ja missä muodossa, sekä miten niitä järjestellään ja käsitellään vastausten saamiseksi. (Tesch 1995, 79.)

Analyysissä voidaan edetä induktiivisesti, deduktiivisesti tai abduktiivisesti. *Induktiivisessa* eli aineistolähtöisessä päättelyssä lähtökohtana on aineisto, jonka sisältämistä yksittäistapauksista tehtyjen havaintojen kautta muodostetaan yleisemmän tason päätelmiä ja tulkintoja. *Deduktiivinen* eli teorialähtöinen tutkimus taas etenee päinvastaisessa järjestyksessä yleisestä yksittäiseen. Usein liikkeelle lähdetään jostakin teoriasta, mallista tai aikaisemman tutkimuksen tuloksista ja näistä johdettujen hypoteesien paikkansapitävyyttä testataan käytännössä. *Abduktiivinen* eli teoriaohjaava päättely sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen välimaastoon. Tällöin analyysi ei suoraan perustu tiettyyn teoriaan, mutta siinä hyödynnetään aineistosta tehtyjen havaintojen lisäksi taustateoriasta johdettuja hypoteeseja sekä tutkijan perehtyneisyyttä tutkimusaihetta koskevaan kirjallisuuteen. Lähtökohtana on tyypillisesti joukko havaintoja, joista edetään todennäköisimpään selitykseen. (Luodonpää-Manni ym. 2020, 27–29; Tuomi & Sarajarvi 2018, 107–114; Krippendorff 2013, 41–43). Laadullisissa tutkimuksissa on tyypillistä hyödyntää induktiivista päättelyä (Miyahara 2020), mutta kuten esimerkiksi Grönfors (2011) on huomauttanut, täysin induktiivinen tutkimus tuskin on mahdollista. Sekä deduktio että induktio ovat jossakin muodossa aina osa kvalitatiivisen aineiston analyysiä ja koko tutkimusprosessia. Ellei tutkijalla olisi

mitään ennakkokäsityksiä ja olettamuksia tutkittavista ilmiöistä ja niiden yhteyksistä, hän päätyisi vain havaintojen kuvaamiseen, eikä sekään liene mahdollista ilman tiettyihin ennako-oletuksiin perustuvia valikoivia prosesseja. (Mt., 19.)

Tutkimukseni voi katsoa edustavan abduktiivista sisällönanalyysiä, koska kerätystä tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen lisäksi olen hyödyntänyt teoriataidon pohjalta muodostamaani ymmärrystä tutkimukseni kohteesta. Analyysi sisältää siis sekä induktiivisia että deduktiivisia piirteitä. Niiden pääasiallisia osuuksia ja suhdetta toisiinsa havainnollistaa kuvio 9. Esitys on sikäli yksinkertaistettu, ettei analyysin kulku abduktiossa ole suoraviivaista vaan eri vaiheet vaikuttavat toisiinsa, eikä induktiivista ja deduktiivista lähestymistapaa voida täysin erottaa toisistaan. Päättelyprosessi voi edetä vuorotellen havainnoista teoriaan ja teoriasta havaintoihin (Luodonpää-Manni ym. 2020, 29).



Kuvio 9. Induktiivisten ja deduktiivisten piirteiden esiintyminen aineiston analyysissä

Kuvassa mainittu tiedonkeruun jäsentelyn deduktiivisuus tarkoittaa sitä, että kirjoitelmien tehtävänannon kysymykset samoin kuin haastattelujen teemat perustuivat osittain tutkimuksen teoriataustaan kuten ymmärrykseeni kieli- ja oppimiskäsityksistä sekä työhypoteesiin erityisalan kielen merkityksestä insinöörin ammatillisessa osaamisessa. Kirjoitelma- ja haastatteluaineiston pyrin analysoimaan aineistolähtöisesti, jotta informanttien käsitykset pääsisivät mahdollisimman alkuperäisinä esiin. Jossain määrin kategorisointia kuitenkin ohjasivat kirjoitelmien tehtävänannon kysymykset samoin kuin haastattelun teemat täsmentävine kysymyksineen.

Aineiston teemoittelussa laajemmiksi kokonaisuuksiksi tukeuduin teoriataustasta saatuihin käsitteisiin silloin, kun se näytti tietyssä asiayhteydessä selkeyttävän aineiston käsittelyä. Tällaista menettelyä edustaa esimerkiksi jako formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen luokiteltaessa kirjoitelmissa esiintyviä ilmaisuja, jotka käsittelevät suomen kielen oppimista eri yhteyksissä. Abduktiivisen sisällönanalyysin päämääränä on yhdistää aineisto loogisesti siihen liittyvään teoriaan (Krippendorff 2013, 85–86), joten lopuksi aineiston tulkinnaassa ja sen merkityksen arvioinnissa päättely oli enemmän deduktiivista; tällöin vuorossa oli aineiston tarkastelu suhteessa teoriataustaan ja muuhun alan tutkimukseen.

Sisällönanalyysi voi olla joko *kvantitatiivista* tai *kvalitatiivista* (esim. Krippendorff 2013, 88–90). Tähän tutkimukseen valitsin laadullisen sisällönanalyysin (*qualitative content analysis, QCA*), koska se sopii erityisesti sellaisen aineiston käsittelyyn, joka vaatii jonkinasteista tulkitsemista (Schreier 2012). Kirjoitelmienhan enempää kuin haastattelujen puheenvuorojenkaan ei voi olettaa ilmaisevan tutkimuksen kohteena olevia käsityksiä aina suoraan ja välittömästi, vaan ne joutuu päättämään etsimällä myös tekstin ilmiänsä takana piileviä merkityksiä. Niiden tavoittaminen taas edellyttää kvalitatiivisen tutkimuksen naturalistisen luonteen mukaisesti tekstin koko kontekstin huomioon ottamista. Kvalitatiivisen lähestymistavan valintaa puolsi myös se, että analyysin kohteena oli pienehkö, verbaalinen, tutkijan itse keräämä aineisto, samoin kuin se, että tutkimuskysymykset olivat kuvailevia. Tarkoitushan oli selvittää tiettyjen ihmisryhmien käsityksiä tietyistä aiheista ja vertailla näitä keskenään, mitä voidaan pitää tyypillisenä kuvaileville tutkimuskysymyksille (*descriptive questions*). (Ks. Schreier 2012, 3, 42.)

Vaikka analysointi oli pääasiassa kvalitatiivista, jonkin verran myös kvantifioin aineistoa laskemalla ilmaisujen esiintymiä. Laskentaperusteena käytin sitä, kuinka moni tiedonantajista ilmaisi saman asian, en siis mainintojen määrää koko aineistossa. Kvantitatiivisten menetelmien käytöstä laadullisessa tutkimuksessa tutkijat ovat aikojen kuluessa esittäneet ristiriitaisia näkemyksiä (Lazarton 1995, 462–464), mutta esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2011, 172) puoltavat laskemisen (*counting*, toisinaan käytetään myös termiä *descriptive statistics*) käyttöä kvalitatiivisessa analyysissä numeroiden ilmaisuvoimalla sekä sillä, että myös ominaisuuksien arviointi sisältää laskemista: teeman tai säännönmukaisuuden tunnistaminen perustuu juuri sen laskemiseen, että jokin seikka ilmenee toistuvasti. Niin ikään Schreier (2012, 231–233) suosittelee frekvenssien ilmaisemista myös silloin, kun tutkimusaineisto on pieni. Hänen mukaansa menettely sopii hyvin laadulliseen sisällönanalyysiin eikä tee menetelmää vähemmän kvalitatiiviseksi.

Sisällönanalyysi etenee vaiheittain. Näitä vaiheita eri teoreetikot ovat jaotelleet eri tavoin, niiden lukumäärät ja nimitykset vaihtelevat, ja eri menettelytapoja voidaan myös yhdistellä ja täydentää toisillaan (ks. Ahola 2022, 62–65). Käsitellä olevaan tutkimukseen valitsin melko yleisesti käytössä olevan vaiheistamisen *redusointiin*, *klusterointiin* ja *abstrahointiin* (esim. Schreier 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127), koska katsoin kolmivaiheisen jaottelun olevan selkeää ja keräämääni aineistoon sopiva. Sen ulkopuolelle tosin jää esimerkiksi Krippendorffin (2013, 84–87) malliin viimeisenä sisältyvä vaihe tutkimuskysymyksiin vastaaminen, ja tältä osin tarkastelen analyysin tuloksia luvussa 9.2. Analyysin etene- misen kuvailen luvussa 4.3.

4.2 Kohderyhmät ja aineiston hankinta

Tämä luku sisältää kuvauksen tutkimuksen kohderyhmistä ja aineistonkeruusta. Koska tarkoitus on vertailla opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä, tarkastelen

ensin opiskelija-aineistoa ja vasta sen jälkeen molempia suomen kielen opettajilta kerätyjä aineistoja, pilottikyselyä ja haastatteluja. Käsittelyjärjestys siis poikkeaa aineiston hankinnan kronologisesta järjestyksestä, jossa pilottikysely edelsi opiskelijoiden kirjoitelmia.

4.2.1 S2-opiskelijoiden kirjoitelmat

Selvitin kakkoskielisten insinööriopiskelijoiden näkemyksiä teettämällä kirjoitelmia, joissa opiskelijat saivat kertoa käsityksiään suomen osaamisen merkityksestä tulevan ammattinsa ja työtehtäviensä kannalta.

Kohderyhmäksi valitsin erään eteläsuomalaisen ammattikorkeakoulun tekniikan alan kahden *suomi toisena kielenä* -opintojakson opiskelijat. Jakson laajuus on viisi opintopistettä, mikä vastaa noin 135 tunnin työmäärää, ja se on pakollinen niille suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskeleville, joiden koulusivistyskieli on muu kuin suomi. Opintojakson lähtötasoksi on määritelty Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011) suomalaisen sovelluksen (OPH 2012; Hildén & Takala 2007) mukainen B2.1, joka määrittää itsenäisen kielitaidon perustasoksi. Opintojakson tavoitteena on muun suomeksi opiskelun ohessa tuottaa kielitaito, joka mahdollistaa muun muassa sen, että opiskelija kykenee kirjoittamaan insinööriytensä suomeksi. Useimmiten tavoitteena on myös suoriutuminen suomenkielisestä kypsyysnäytteestä, jossa opiskelijan on omaan alaan perehtyneisyytensä lisäksi osoitettava kielitaitonsa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014, 8 §) – yleensä koulusivistyskielessään, mutta tässä tapauksessa siinä kielessä, jolla he ovat opiskelleet ja suorittaneet tutkintonsa. Jaksoa tarjotaan lukukausittain koulutusaloittain ryhmissä, joten kaikki tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat opiskelevat yhdessä.

Tutkimukseen osallistui 24 opiskelijaa, joista keräsin seuraavat tiedot: iän, sukupuolen, koulusivistyskielen, opiskeluvuoden ja tutkinto-ohjelman, jossa he opiskelivat. Taulukossa 1 olen nimennyt opiskelijat pseudonyymein ja profiloitunut heidät tutkimuksen kannalta olennaisin tiedoin. Koulusivistyskielen olen jättänyt mainitsematta tiedonantajien anonymiteettien turvaamiseksi. Nimen jälkeen tutkinto-ohjelma ja opiskeluvuosi ovat myös koodina, jota käytän sitaateissa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat

Pseudonyymi		Tutkinto-ohjelma	Opiskeluvuosi
Abshir	tt 2	tietotekniikka	2.
Akbar	st 2	sähkötekniikka	2.
Alam	aut 3	automaatiotekniikka	3.
Alinaswe	tt 4	tietotekniikka	4.
Amos	tt 4	tietotekniikka	4.
Bertel	ktt 3	kone- ja tuotantotekniikka	3.
Christian	ktt 3	kone- ja tuotantotekniikka	3.
David	tat 2	talotekniikka	2.
Denis	rt 3	rakennustekniikka	3.
Ekaterina	met 2	mediatekniikka	2.
Fedor	akt 2	ajoneuvo- ja kuljetustekniikka	2.
Irina	tuta 1	tuotantotalous	1.
Joakim	tt 3	tietotekniikka	3.
Katarina	tt2	tietotekniikka	2.
Leon	tat 3	talotekniikka	3.
Marija	mat 2	maanmittaustekniikka	2.
Oscar	rt 4	rakennustekniikka	4.
Pavel	tat 1	talotekniikka	1.
Peter	tuta 1	tuotantotalous	1.
Sebastian	st 2	sähkötekniikka	2.
Theodor	tat 1	talotekniikka	1.
Tony	tuta 2	tuotantotalous	2.
Viktor	tt 3	tietotekniikka	3.
Yassin	tt 4	tietotekniikka	4.

Kirjoitelman laatineista opiskelijoista 20 oli miehiä ja 4 naisia. Iältään he olivat 21–49-vuotiaita, yli puolet oli alle 26-vuotiaita. Heidän koulusivistyskielensä olivat englanti, indonesia, italia, makedonia, persia, ruotsi, somali, ukraina, venäjä ja viro. Opiskelijat edustivat kymmentä eri tutkinto-ohjelmaa. Ensimmäisen vuoden opiskelijoita oli 4, toisen 9, kolmannen 7 ja neljännen 4. Vaihtelu selittyi sillä, että kyseisen opintojakson voi suorittaa siinä vaiheessa opintoja kuin haluaa. Lähes kaikilla oli kokemusta suomalaisesta työelämästä ja oman alansa työpaikasta ainakin opintoihin kuuluvien työharjoittelujaksojen kautta.

Keräsin kirjoitelmat kahdessa erässä, keväällä ja syksyllä 2015 oppituntien yhteydessä. Toimin itse molempien opintojaksojen opettajana. Opiskelijat saivat ohjeeksi kirjoittaa vapaamuotoisen vähintään 150 sanan pituisen suomenkielisen tekstin, jossa he pohtisivat suomen kielen taidon merkitystä tulevassa ammatissaan. Tehtävää antaessani esitin toivomuksen, että tekstiä tuotettaisiin mahdollisimman paljon, esimerkiksi kielen virheettömyyteen ei tarvitsisi niinkään kiinnittää huomiota. Vältin määrittelemästä kielitaitoa, jotta saisin selville myös, millä tavoin opiskelijat kielen ja kielitaidon ymmärtävät. Kirjallisessa tehtävänannossa (liite 1) oli otsikkona ”Suomen kielen taito insinöörin ammatissa” sekä täsmentäviä kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli auttaa kirjoittajia pysyttelemään annetussa tehtävässä ja näin tuottamaan tutkimukselle relevanttia tietoa. Tehtävää antaessani kuitenkin korostin, että kysymykset on tarkoitettu vain kir-

joittamisen tueksi, ja aiheen tiimoilta voi kirjoittaa vapaasti mitä vain mieleen tulevaa. Koska kyseessä olivat edistyneet, lähtökohtaisesti B2-tason kielenoppijat, annoin ohjeistuksen vain suomeksi. Ohjeessa pyrin yksinkertaiseen, helpotajuisen kieleen. Käsitteitä ei selitetty, vaan tarkoitus oli antaa tilaa vastaajien omille tulkinnoille.

Ainakin joidenkin kirjoittajien kohdalla niin sanotun kakkoskielen käyttö saattoi rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan ilmaista itseään parhaalla mahdollisella tavalla. Se, että kaikki tekstit oli tuotettu samalla kielellä, luonnollisesti helpotti ja yhdenmukaisti niiden käsittelyä. Ratkaisua puolsivat myös käytännölliset syyt: jos kaikki olisivat kirjoittaneet omalla ensikielellään, suuri osa teksteistä olisi pitänyt käännettää tutkijalle, mikä olisi ollut hidasta ja kallista – eikä hyvään käännöseen aina välitä alkuperäistä ajatusta.

Kaikki opiskelijat laativat pyydetyn kirjoitelman, joten niitä kertyi 24. Vain kaksi teksteistä ei yltänyt laajuudeltaan aivan tehtävänannossa mainittuun 150 sanaan, mutta suurin osa oli huomattavasti pidempiä. Kirjoittamiseen käytettävää aikaa ei ollut rajattu, ja opiskelijat käyttivät tekstien laatimiseen 20–55 minuuttia.

Ennen kirjoitelmien teettämistä kerroin opiskelijoille tutkimuksen taustasta ja korostin, että kirjoitelmia käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Tässä yhteydessä pyysin ja sain jokaiselta myös kirjallisen luvan kirjoitelmien käyttämiseen tutkimuksessa.

4.2.2 Pilottikysely S2-opettajille

Tutkimuksen taustaksi olin kartoittanut insinöörikoulutuksen S2-opetuksen tilannetta yleisesti.

Aloittaessani tutkimusta keväällä 2014 Suomessa oli 25 ammattikorkeakoulua, joista insinöörikoulutusta annettiin 21:ssä (Saarikangas 2017). Näistä 3 oli ruotsinkielisiä, joten ne eivät sisällyneet tutkimuksen alaan. Näin jäljelle jäi 18 ammattikorkeakoulua. Alustavissa selvityksissä kävi ilmi, että näistä 11:ssä ei annettu lainkaan erillistä suomen kielen opetusta suomenkielisten tutkinto-ohjelmien vieraskielisille insinööriopiskelijoille eikä niissä myöskään ollut opettajaa, jolla olisi ollut asiasta kokemusta ja joka siis olisi soveltunut tutkimukseni informantiksi. Englanninkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoille opetusta yleensä oli, samoin vaihto-opiskelijoille, ja joissakin oppilaitoksissa oli myös tuleville hakijoille valmentavia kursseja. Nämä kuitenkin oli rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. (Ammattikorkeakouluista ks. OKM 2022.)

Tekniikan ja liikenteen alalla S2-opetusta suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa antavia opettajia oli tutkimukseen jäljelle jääneissä seitsemässä oppilaitoksessa yksi kussakin.

Lähetin näille seitsemälle opettajalle keväällä 2014 sähköpostitse kyselyn (liite 2), jossa pyrin selvittämään kunkin oppilaitoksen käytäntöjä sekä opettajien käsityksiä S2-opetuksesta. Lomake oli pilotoitu etukäteen opettajalla, jolla on usean vuoden kokemus insinöörien S2-opetuksesta englanninkielisissä koulutusohjelmissa, ja olin täsmentänyt kysymyksiä hänen antamansa palautteen perusteella. Lomakkeen lopullista lähettämistä edelsi yleensä joko sähköpostivies-

tintä tai puhelinkeskustelu, jossa jo alustavasti selvitin tutkimuksen taustaa ja tarkoitusta. Kyselyn ajoitin toukokuun loppupuolelle, jotta opettajat ehtisivät vastata ennen kesätauolle lähtöä. Vastausaikaa he saivat kaksi viikkoa. Luvan vastausten käyttöön tutkimuksessa kysyin lomakkeen lähettämisen yhteydessä.

Kyselyyn vastasi viisi opettajaa. Kaikki olivat naisia, ja olen pseudonymisoinut heidät yleisesti käytössä olevin suomalaisin nimin. Taulukossa 2 ilmenevät ensinnäkin vastaajien ikä sekä mahdollinen äidinkielen (AI) opettajan ja S2-opettajan pätevyys. Lisäksi taustatietoihin kysyttiin heidän opettajakokemustaan S2-opettajana ja/tai muuna opettajana suomenkielisessä insinöörikoulutuksessa ja muussa koulutuksessa. Koska vastaajien määrä oli näin pieni ja he edustavat tiettyä tarkasti rajattua ryhmää, profilointi on heidän henkilöytensä suojaamiseksi näkyvissä vain niiltä osin, kuin se on tulosten käsittelyn kannalta tarkoituksenmukaista. Esimerkiksi lomakkeessa kysytyn tiedon suoritetusta tutkinnosta olen tämän vuoksi jättänyt pois taulukosta. Kaikki ilmoittivat olevansa akateemisesti koulutettuja: neljä oli filosofian maistereita ja yksi filosofian tohtori.

Taulukko 2. Pilottikyselyyn vastanneet opettajat

Pseudonyymi	Ikä (v)	Opett. pätevyys - AI - S2	S2-opetuskokemus (v) - ins.koulutuksessa - muussa koulutuksessa	Muu op.kokemus (v) - ins.koulutuksessa - muussa koulutuksessa
Anna	yli 60	on/ on	6-10/ 0	11-15/ 16-20
Eeva	31-40	on/ on	1-5/ 6-10	1-5/ 6-10
Hanna	41-50	on/ ei	11-15/ 0	yli 20/ 6-10
Iida	41-50	ei/ ei	alle 1/ 1-5	alle 1/ alle 1
Jutta	41-50	on/ ei	16-20/ 1-5	6-10/ 16-20

Kuten taulukosta näkyy, vastaajien ikäjakauma oli melko suuri. Äidinkielen opettajan pätevyys oli neljällä. S2-aineopinnot oli suorittanut vastaajista Anna ja Eeva - vanhin ja nuorin - kun taas muilla ei ollut mitään S2-opintoja. Opetuskokemus S2-opettajana suomenkielisessä insinöörikoulutuksessa jakautui tasaisesti annettujen vaihtoehtojen kesken, eli edustettuna oli tutkimukseni keskeisten kysymysten kannalta työkokemukseltaan hyvin erilaisia opettajia. S2-opettajana muussa koulutuksessa vastaajat olivat toimineet melko vähän aikaa, kaksi ei lainkaan. S2-opetuksen ulkopuolinen opetuskokemus insinöörikoulutuksessa vaihteli aina alle vuodesta yli 20 vuoteen. Opettajana muussa koulutuksessa vastaajat olivat toimineet niin ikään eripituisia aikoja. Kaikkiaan vastaajilla oli opetuskokemusta hyvin vaihtelevasti; vain Iidaa voisi luonnehtia opettajana aloittelijaksi. S2-opetuksen määrästä päätellen kukaan ei ollut toisen kielen opettaja päätoimisesti, vaan kaikki toimivat myös suomen kielen ja viestinnän opettajina.

Kysely koostui kolmesta osasta: taustatiedoista, S2-opetuksen järjestelyistä vastaajan oppilaitoksessa sekä tämän omista käsityksistä S2-opetuksesta. Suurimmassa osassa kysymyksistä oli valmiit vastausvaihtoehdot, jotta vastaaminen olisi mahdollisimman helppoa. Kyselyn laadinnassa tukeuduin toisen kielen oppimista ja opetusta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen (esim. Ellis 2008; Saville-Troike 2006; Mitchell & Myles 2004) sekä Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011) luokitteluihin. Kysymysten valintaa ja muotoilua ohjasivat myös joitakin vuosia aikaisemmin suorittamani suomi toisena ja vieraana kielenä -aineopinnot sekä noin kymmenen vuoden työkokemukseni S2-opettajana insinöörikoulutuksessa.

Pilottikyselyn tavoitteena oli selvittää informanttien kieli- ja oppimiskäsityksiä erityisesti alakohtaisen toisen kielen opetuksen yhteydessä sekä heidän käsityksiään suomen kielen merkityksestä insinöörin ammatissa. Tarkoituksena oli myös kartoittaa S2-opetuksen tilannetta ja käytänteitä vastaajien oppilaitoksissa.

Ammattikorkeakoulun suomenkielisen insinöörikoulutuksen S2-opetuksesta tiedustelin ensinnäkin kielitaitotason testausta valintakokeessa ja suomen kielen opetuksen määrää (kysymykset 2.1 ja 2.2). Opetusryhmistä halusin tietää niiden koon ja lähtötason, opiskelijoiden yleisimmät äidinkielet/koulusivistyskielet ja opiskelualat sekä S2-opintojen sijoittumisajankohdan (kys. 2.3). Lisäksi kysyin, ketkä osallistuvat opetuksen suunnitteluun ja mitä ovat opetuksen keskeiset sisällöt (kys. 2.4 ja 2.5). Opetuksen toteutusta koskivat kysymykset opetusmateriaaleista, opetusmenetelmistä, tehtävätyypeistä, korjaamismenettelyistä, arvioinnista sekä opetuksen integroinnista ammatillisiin aineisiin (kys. 2.6). Lopuksi oli vielä avokysymys (2.7) oppilaitoksen insinöörien S2-opetuksen mahdollisista kehittämistarpeista.

Selvitettääkseni *opettajien käsityksiä S2-opetuksesta* kysyin ensinnäkin, mihin tärkeysjärjestykseen he asettavat kielitaidon osa-alueet. Vaihtoehtoina olivat Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011) luokittelun mukaisesti puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen täydennettynä rakenteilla ja sanastolla. (Kys. 3.1.)

Toiseksi käsitysten tiedusteluun käytin suljettuja Likert-asteikollisia väittämiä (kys. 3.2). Kyselylomake sisälsi 33 väittämää, joiden vastausvaihtoehdot olivat täysin eri mieltä/ hiukan eri mieltä/ melkein samaa mieltä/ täysin samaa mieltä/ ei osaa sanoa (esim. Vehkalahti 2008, 35–36.) Väittämät sijoittuivat seuraaviin neljään aihealueeseen, joita kutakin mitattiin usealla eri tavoin muotoilulla, sattumanvaraiseen järjestykseen sijoitetulla ilmaisulla.

Opettajien *kielikäsitystä* pyrin selvittämään kielen oppimista ja opettamista koskevilla väittämillä, jotka voidaan karkeasti jakaa funktionaalista kielikäsitystä (väittämät 4, 11, 17, 21, 26, 29) ja formalistista kielikäsitystä (väittämät 5, 8, 15, 19, 20, 23, 31) ilmentäviin.

Kiinnostuksen kohteena olivat myös opettajien käsitykset *S2-pedagogiikasta* suhteessa äidinkielen ja vieraan kielen opetukseen. Väittämät 7 ja 25 viittasivat käsitykseen S2-pedagogiikan erityislaadusta, kun taas väittämä 3 samaisti sen äidinkielen opetukseen ja 10 vieraan kielen opetukseen.

Kysymystä *yleiskielen ja erityiskielen* asemasta opetuksessa käsitteivät väittämät, joiden mukaan S2-opetuksessa on ensisijaisesti huolehdittava yleiskielen oppimisesta (2, 13, 30) sekä ne, joiden mukaan myös valmentaminen työelämään on tarpeellista (9, 27, 33).

Käsityksiä *suomen kielen merkityksestä insinöörin ammatissa* selvitin väittämällä, joiden mukaan suomen kielen taito painottuu vieraskielisen insinöörin osaamisessa (1, 6, 14, 24, 32) sekä väittämällä, joiden mukaan sillä ei ole suurta merkitystä (12, 16, 18, 22, 28).

Yksityiskohtaisemmin väittämät aihealueittain olen esitellyt kyselyn tulosten käsittelyn yhteydessä luvussa 6, ja taulukoituina ne ovat liitteessä 5.

4.2.3 Suomen kielen ja viestinnän opettajien haastattelut

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli selvittää insinöörikoulutuksen suomenopettajien käsityksiä ammatillisesta kielestä, kielitaidosta ja kielen oppimisesta. Kuten edellä kävi ilmi, S2-opettajille suunnatun kyselyn vastaajien määrä jäi pieneksi, ja vuonna 2020 kyselystä oli kulunut jo kuusi vuotta. Käsitysten tutkimista kyselyiden avulla on myös kritisoitu kontekstuaalisen suuntauksen piirissä (Aro 2009; Barcelos 2006), johon myös oma tutkimukseni tukeutuu.

Kyselyn yhteydessä oli myös selvinnyt, että suuri osa S2-taustaisten insinööriopiskelijoiden suomen opiskelusta tapahtui suomenkielisten kanssa yhteisissä ryhmissä. Päätinkin syksyllä 2020 jatkaa tutkimusta siten, että kysely toimi ikään kuin pilottina, ja sen pohjalta täydensin aineistoa haastattelemalla insinöörikoulutuksessa toimivia suomen kielen ja viestinnän opettajia, joiden opetusryhmissä on vieraskielisiä opiskelijoita. Haastateltavia tavoitin ottamalla yhteyttä ammattikorkeakouluihin ja lähestymällä kriteerit täyttäviä opettajia sähköpostitse.

Haastateltaviksi löytyi kahdeksan suomen kielen ja viestinnän opettajaa. Lähetin heille tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojalomakkeen sekä suostumuslomakkeen, jonka he palauttivat sähköisesti allekirjoitettuna. Tässä yhteydessä sovimme haastattelun ajankohdasta ja käytännön järjestelyistä. Haastattelun teemat ovat liitteenä 3.

Haastattelut suoritin joulukuussa 2020 sekä tammi-, helmi- ja maaliskuussa 2021. Oppilaitoksissa oli edellisenä keväänä ja kuluvana syksynä ollut koronapandemian vuoksi erityisjärjestelyjä kuten runsaasti etäopetusta. Koska kysymyksessä kuitenkin olivat poikkeustilanteen vaatimat tilapäiset muutokset, kehotin haastateltavia jättämään ne vähemmälle huomiolle ja kertomaan opetuksesta sellaisena kuin se tapahtuu normaalioloissa.

Koronapandemian vuoksi haastattelut käytiin etäyhteyksin videopuheluna joko Zoomin tai Microsoft Teamsin välityksellä. Teknisten ongelmien vuoksi kaksi jouduttiin toteuttamaan puhelimitse. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 46 minuutista 82 minuuttiin, keskimäärin yhteen haastatteluun kului noin 60 minuuttia. Kahdeksasta haastattelusta koostuvan aineiston yhteenlaskettu kesto oli 7 tuntia 9 minuuttia. Äänitin haastattelut ja litteroin ne aluksi sanatarkasti. Koska tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennainen oli haastateltavien lausumien asiasisältö, olen tuloksista raportoidessani jättänyt sitaatioista

pois joitakin puheelle tyypillisiä toistoja ja täytesanoja silloin, kun ne ilmiselvästi vain vaikeuttaisivat ilmaisun ymmärtämistä. Niin ikään olen luettavuuden helpottamiseksi korvannut litterointimerkit kirjoitetun kielen välimerkeillä.

Haastateltavien taustatiedot

Teemahaastatteluihin osallistuneista kahdeksasta suomen kielen ja viestinnän opettajasta keräämäni taustatiedot näkyvät taulukossa 3. Haastateltavat olivat kaikki naisia, ja pseudonymisoin heidät ikäryhmissään yleisimmin käytössä olevin suomalaisin nimin. Kaikilla oli maisterintutkinto ja ammattikorkeakoulun opettajan pedagoginen pätevyys. Taulukossa ilmenevät ensinnäkin haastateltavien ikä sekä opetuskokemus insinööri- ja muussa koulutuksessa. Lisäksi taustatietoihin selvitettiin heidän työnkuvaansa, keskimääräistä opetusryhmien kokoa sekä ryhmissä olevien vieraskielisten määrää ja näiden kielellisiä taustoja.

Opetusvuosien määrää tiedustelin saadakseni tietoa siitä, vaikuttaako opetuskokemus käsityksiin. Ryhmäkokojen taas voisi olettaa olevan yhteydessä opettajan toimintaan ja toimintamahdollisuuksiin. Käsitykset vieraskielisten määrästä ja kielellisistä taustoista saattaisivat osaltaan kertoa myös opettajan asenteista – siis onko hän kiinnostunut opiskelijoistaan ja huomioiko hän kulttuurisia eroja. Toisaalta liian pitkälle meneviä päätelmiä on syytä varoa, koska on ymmärrettävää, että esimerkiksi uuteen ryhmään tutustuminen vie aikansa, ja myös ryhmäkoko saattaa rajoittaa opiskelijoiden yksilöllisten piirteiden huomioon ottamista.

Kysymykseen ryhmissään olevien suomenoppijoiden kielellisistä taustoista opettajat eivät useinkaan osanneet vastata, minkä vuoksi olen jättänyt sen pois taulukosta. Aineisto sisälsi mainintoja eri kansallisuuksista samoin kuin etnisistä ja kielellisistä taustoista, mutta olen poistanut ne tutkimusraportista, koska kyseiset seikat eivät ole tutkimuksen kannalta olennaisia. Jotkut viittaukset tiettyihin ihmisryhmiin saattaisivat olla myös eettisesti ongelmallisia esimerkiksi johdatellessaan aiheettomiin yleistyksiin, vaikka kyse onkin tiedonantajien henkilökohtaisista käsityksistä ja kokemuksista.

Taulukko 3. Teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat

Pseudonyymi	Ikä (v)	Opetusvuodet insinööri-koulutuksessa	Muut opetusvuodet	Työnkuva	Ryhmäkoot	Vieraskielisten määrä ryhmässä
Katja	30–39	13	0	skv-opintojaksoja*, tutkimusviestintää, insinööritöiden tiivistelmien ja kypsyysnäytteiden tarkastamista, integroituja osioita	30–35	1–2
Leena	40–49	0,5	1,5	skv-opintojaksoja, insinööritöiden tekstinohjausta, integroituja osioita	30–42	2–4
Minna	30–39	10	1	insinööritöiden tekstinohjausta, integroituja osioita	50–80	2–4
Noora	30–39	7	2	skv-opintojaksoja, integroituja osioita, S2-opetusta	30–50	2–3
Päivi	60–69	33	1	skv-opintojaksoja, insinööritöiden tekstinohjausta, S2-opetusta	n. 30	1–3
Susanna	50–59	11	17	skv-opintojaksoja, tutkimusviestintää, insinööritöiden tekstinohjausta, hankkeisiin osallistumista, S2-opetusta	10–65	5–6
Taina	50–59	17	0	skv-opintojaksoja, tutkimusviestintää, insinööritöiden tekstinohjausta, työyhteisö- ja yritysviestintää	40–80	1–2
Ulla	40–49	4	13	koulutuksen kehittämistyötä, integroituja osioita, S2-opetusta	20–30	kaikki

*suomen kielen ja viestinnän opintokokonaisuus, 3–5 opintopistettä

Kuten taulukosta näkyy, haastateltavien iät jakautuivat melko tasaisesti 30:n ja 69:n välille. He olivat työskennelleet insinööri-koulutuksessa yleensä useita vuosia, joskin työkokemus vaihteli aina puolesta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Muu kuin insinööri-koulutuksessa saatu opetuskokemus sisälsi vaihtelevasti eri koulutusasteita ja -aloja, mutta painottui selvästi ammatilliseen koulutukseen. Yksi haastateltavista oli toiminut enimmäkseen hallinnollisissa tehtävissä, ja toinen oli vaihtanut alaa opettajaksi työskenneltyään aikaisemmin muun muassa taloushallinnossa.

Määritellesään työnkuvaansa opettajat keskittyivät haastattelijan toivomuksesta lähinnä nykyisiin tai lähimenneisyyden työtehtäviinsä tekniikan alalla. Mainituiksi tulivat tutkinto-ohjelmista muun muassa ajoneuvo-, kemian-, kone-, rakennus- sekä sähkötekniikka, samoin kuin tieto- ja viestintätekniikka sekä energia- ja ympäristötekniikka. Ammattikorkeakoulussa on kuitenkin tavallista, että suomen kielen ja viestinnän opettajalla on tehtäviä eri yksiköissä. Niinpä haastatteluissa mainittiin myös toiminta terveysalalla, liiketaloudessa ja kulttuurialalla sekä koulutuksen kehittämisen yksikössä. Yksi haastatelluista kertoi vastaavansa oppilaitoksensa lukemis- ja kirjoitusvaikeuksien ohjauksesta, ja yksi toimi myös tutoropettajana. Opetuskenttää luonnehdittiinkin kirjavaksi ja moni-

puoliseksi. Työskentelyn eri tahoilla koettiin tuovan vaihtelua ja kiinnostavuutta työhön, mutta toisaalta sen katsottiin estävän syventymistä tiettyyn alaan, mitä niin ikään olisi pidetty tarpeellisena.

Suhteellisen itsenäiset suomen kielen ja viestinnän opintojaksot kuuluivat lähes kaikkien haastateltavien työnkuvaan. Ne oli sijoitettu ensimmäiselle tai toiselle opiskeluvuodelle, ja laajuudeltaan ne olivat kolmesta viiteen opintopistettä. Muihin – lähinnä ammatillisiksi luonnehdittuihin – opintoihin integroitujen osioiden määrä ja sisällöt vaihtelivat; yhdellä informanteista lähes kaikki opetus sisältyi muiden opettajien kanssa yhteisiin opintojaksoihin. Yleisintä oli raportoinnin ja seminaariesitysten yhdistäminen ammatillisiin sisältöihin esimerkiksi projektiopintojen yhteydessä. Keskeisenä suomen kielen ja viestinnän opettajan työtehtävänä mainittiin opintojen päätteeksi laadittavien insinööritöiden tekstinohjaus ja siihen liittyvä kypsyysnäytteen tarkastaminen. Tätä edeltävän ryhmälle yhteisen opinnäytetöihin perehdyttävän opetuksen olen taulukossa nimennyt tutkimusviestinnäksi, mutta useimmiten haastateltavat kuvailivat tässä yhteydessä opetuksen sisältöjä kuten raportointi, referointi tai lähteiden käyttö. Keskeinen tavoite oli antaa opintojensa loppuvaiheessa oleville, insinööritöitään aloitteleville opiskelijoille valmiuksia työn kirjallisen raportin laatimiseen. Kyseisen osion toteutukset ja sisällölliset painotukset vaihtelivat, samoin laajuus, joka oli enimmillään kolme opintopistettä. Tekstinohjaus oli opiskelijakohtaista, ja sen resursointi perustui opinnäytetöiden määrään; enimmillään yhden insinööritöiden käsittelyyn oli varattu viisi tuntia.

Haastateltavista kolme opetti suomea toisena kielenä muun opetuksensa lisäksi. Yhdellä, Ullalla, oli pelkästään S2-opetusta, joten hän poikkesi muista haastatelluista. Pidin hänen mukanaoloaan kuitenkin perusteltuna, koska uskoin hänen tuovan tutkimukseen arvokasta tietoa nimenomaan toisen kielen opetuksen näkökulmasta. Opettajista vain yksi oli suorittanut suomi toisena ja vieraana kielenä -perus- ja aineopinnot, mutta myös useat muut olivat perehtyneet alaan joko erillisten opintojen tai työkokemuksen kautta. Kaksi opettajista toimi myös yleisten kielitutkintojen suomen kielen laatijana ja/ tai arvioijana (koulutuksesta ks. Tossavainen & Ahola 2014).

Opetettavien ryhmien koot vaihtelivat suuresti, aina 10 opiskelijasta 80:een, mutta useimmiten samassa ryhmässä oli noin 30 opiskelijaa. Suomenoppijoita ryhmää kohti arvioitiin olevan muutama, yhdestä kuuteen. Useat haastateltavista kuitenkin kertoivat, että heillä oli vaikeuksia tunnistaa suomenoppijoita isoissa ryhmissään, joten todellisuudessa määrä saattaa olla suurempi.

Haastattelun teemat ja niiden käsittely haastattelutilanteissa

Varsinainen haastattelu sisälsi kolme teemaa:

- erityisalan kielitaito ja sen oppiminen
- kieli- ja kulttuuritietoisuus ammattikorkeakoulukontekstissa
- suomen osaamisen tarve insinöörin työtehtävissä.

Haastattelun teemat perustuivat osittain tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen ja osittain aikaisemmin kerätyn aineiston (kysely ja kirjoitelmat) alustavaan analyysiin, joten tältä osin lähestymistapani oli deduktiivinen. Haastateltavat olivat tietoisia siitä, että tutkimus käsittelee heidän käsityksiään oppijansuomesta, ja orientoituivat sen mukaisesti. Ammattikorkeakoulussa oppiaine on yleensä suomen kieli ja viestintä. Seuraavassa tarkastelen kunkin teeman käsitteelyyn liittyviä tavoitteita sekä kuvailen, millaisten kysymysten avulla haastattelussa yleensä edettiin. Teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan kysymysrunosta (liite 3) poikettiin tarpeen mukaan, ja eri haastateltavien kohdalla esitin erilaisia täsmentäviä kysymyksiä sen mukaan, miten perusteellisesti he olivat vastanneet esimerkiksi kerro- tai kuvaile-alkuisiin tiedusteluihini. Koska eri teemojen yhteydessä käsiteltävät asiat liittyivät läheisesti toisiinsa, alun perin tietyin teeman yhteyteen sijoitettuihin kysymyksiin palattiin toisinaan myös toisen teeman kohdalla. Niinpä esimerkiksi erityisalan kielen ja ns. yleiskielen suhde tuli joissakin haastattelussa puheeksi kaikkien kolmen teeman yhteydessä. Tämän vuoksi myöskään tulosten esittely (luku 7) ei noudata haastattelun jäsentelyä. Esimerkiksi toisen teeman kysymyksiä kieli- ja kulttuuritietoisuudesta käsiteltiin haastattelujen kuluessa eri yhteyksissä, joten niiden säilyttäminen omana kokonaisuutenaan ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta. Sen sijaan omaksi kokonaisuudekseen aineistossa erottuivat haastateltavien ilmaisemat käsitykset suomen kielen ja viestinnän opetuksesta S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä.

Haastattelijana oma roolini oli jonkin verran aloitteellinen nostaessani esiin tiettyjä tutkimuksen kannalta oleellisia teemoja, mutta samalla pyrin saamaan haastateltavan kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti ja syventämään kertomaansa. Haastattelut sujuivat miellyttävässä ja rennossa ilmapiirissä. Informantit olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja pitivät aihetta tärkeänä. Myös haastattelutilanteisiin suhtauduttiin hyvin myönteisesti:

olipas kiva puhua ja miettiä, et miks mä teen jotain asioita ku aattelee et vaan tekee, et olipa kiva puhua omasta työstä tunnin verran. (Katja)

Suurin osa haastatteluista muistuttikin mitä tahansa kollegoiden välistä keskustelua lukuun ottamatta sitä, että luonnollisesti välttelin omien käsitysteni ilmaisemista. Tilanteen keskustelunomaisuutta pyrin edistämään tekemällä haastateltavan puheesta päätelmiä, joiden oikeellisuuteen toivoin hänen ottavan kantaa, sekä esittämällä jatkokysymyksiä esimerkiksi seuraavasti:

Susanna: et nyt esimerkiks opiskelija sano tossa keskiviikkona, niin eilen, et hän ei ymmärrä. mä käytän nyt vielä välikielenä englantii mikä ei oo kauheen hyvä asia. et mulle se on vähän niinku ongelma. Mutta mä olen kokenu että...

Aira: miks se ei oo hyvä?

Susanna: sen takia et se sotkee koska siin on useimmilla siin on kolme kieltä, ja siin tulee liian paljon. se on niinku liian raskas aivoille käsitellä. et jos pystyy operoimaan kahdella kielellä ni se on ookoo. et siitä syystä mä tuen sitä että nää oppijat käyttää sitä omaa kieltä ja keskenään niinku tarkentavat ja selventävät sen, sitä asiaa eli ikään kuin kääntävät omalle kielelleen.

Olimme edellä keskustelleet opetustilanteissa eteen tulleista tilanteista, joissa on syntynyt kielellisiä ymmärtämisiongelmiä opettajan ja opiskelijan kesken. Haastateltava ei pysähtynyt perustelevaan tai selventämään mainintaansa englannin käytöstä, vaan mahdollisesti oletti, että kyseiset kolmannen kielen käytön ongelmat ovat haastattelijalle tuttuja tai eivät ole tässä asiayhteydessä olennaisia. Apukielen kuten englannin käytöstä toisen kielen opetuksessa on kuitenkin esitetty erilaisia käsityksiä (esim. Ahlholm 2015, 109; Skutnabb-Kangas 2000, 629), joten oli kiinnostavaa kuulla, miksi haastateltava ei pitänyt sitä suotavana. Vastattuaan kysymykseen hän jatkoi sujuvasti aikaisemman ajatuksensa kehittelyä eli perusteli sitä, että opiskelijat voivat hänen mielestään käyttää tunnilla omia kieliään, vaikkeivät kaikki läsnäolijat niitä ymmärräkään.

Erityisalan kielitaitoa ja sen oppimista koskevat käsitykset

Tavoitteena oli selvittää, millaisia ovat haastateltavien käsitykset erityisalan kielestä ja sen oppimisesta sekä missä määrin ne mahdollisesti vastaavat heidän toimintaansa opettajana. Käsitysten katsoin ilmenevän esimerkiksi informanttien tavoissa kielentää kieltä ja oppimista: viittasivatko he niistä puhuessaan tietoihin, taitoihin, toimintaan vai resursseihin. Niin ikään opetusjärjestelyjen ja -menetelmien sekä sisällöllisten painotusten otaksuin kertovan siitä, mitä opetuksessa ja oppimisessa pidettiin tärkeinä. Lisäksi pyrin saamaan tietoa siitä, millaisia käsityksiä haastateltavilla on ns. yleiskielen ja erityiskielen suhteesta ammattiin oppimisessa: tulisiko niitä heidän mielestään oppia ja opettaa rinnan vai erikseen siten, että yleiskielitaito toimii ikään kuin alakohtaisen kielitaidon perustana. Tiedonantajien oppimiskäsityksiä toivoin valaisevan myös sen, miten he mielsivät asemansa opettajana sekä kenet he näkivät oppimisprosessissa aktiivisena toimijana.

Pohjustin teeman käsittelyä kysymällä, millä tavoin haastateltavalla on tapana käyttää tiettyyn opintokokonaisuuteen varattu resurssi. Ammattikorkeakoulussahan opettajat saavat melko vapaasti jakaa työaika suunnitelmaan merkityn tuntiresurssinsa suunnittelun, lähi- ja muun opetuksen sekä palautteiden ja arvioinnin kesken. Seuraavaksi pyysin informanttia kertomaan tyypillisestä opitunnistaan, siis kuvailemaan tunnin tapahtumia. Tämän jälkeen siirryimme keskustelemaan kielen oppimisesta, ja kehotin haastateltavaa pohtimaan, mitä erityisalan kielen oppiminen hänen mielestään on tai tarkoittaa. Keskustelimme myös siitä, millä tavoin hän katsoo opiskelijoiden oppivan ammatissa tarvittavaa suomea parhaiten. Lisäksi toivoin informantin kertovan, millaisena hän kokee oman roolinsa opettajana sekä mitkä seikat mahdollisesti vaikuttavat hänen toimintaansa. Pohdinnan kohteena oli myös, millä tavoin opiskelijoiden tuleva ammatti mahdollisesti vaikuttaa hänen opetukseensa.

Kieli- ja kulttuuritietoisuus ammattikorkeakoulukontekstissa

Tavoitteena oli kartoittaa haastateltavien kieli- ja kulttuuritietoisuuteen liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita. Näitä katsoin osoittavan esimerkiksi suhtautumisen

monikielisyys ja limittäiskieleilyyn (Lehtonen 2021; Garcia & Otheguy 2019; Garcia & Li Wei 2014) sekä kulttuurienväliseen vuoropuheluun. Pyrin selvittämään niin ikään sitä, miten tarpeellisenä opettajat pitävät S2-pedagogiikkaa verrattuna äidinkielen tai vieraan kielen opetukseen. Tarkoituksena oli hankkia tietoa myös siitä, miten opettajat toteuttavat kielitietoista ammattikorkeakouluopetusta: miten osallistavia ja vuorovaikutuksellisia työskentelytapoja he suosivat, esimerkiksi kantavatko he vastuuta suomenoppijoita sisältävän ryhmän ryhmäytymistä ja tukevatko he sitä. Niin ikään pyrin saamaan selville, millaisia käsityksiä haastateltavilla oli opiskelijoiden erilaisten taustojen ilmenemisestä sekä niiden vaikutuksesta niin opetukseen kuin oppimiseenkin. Lisäksi halusin tietää, millaista yhteistyötä haastateltavat tekevät muiden opettajien kanssa sekä millä tavoin he suhtautuvat yhteistyöhön ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin huomioida opetuksessaan työelämän kielellisiä käytänteitä sekä edistää kielitietoisuutta muiden opettajien keskuudessa.

Aluksi keskustelimme siitä, miten aktiivisesti haastateltava kokee vieraskielisten opiskelijoidensa osallistuvan oppitunteihin, samoin kuin sitä, millä tavoin hän pyrkii edistämään osallistumista. Pyysin häntä kertomaan tunneilla tapahtuvasta ryhmäytymisestä, muun muassa opiskelijoiden erilaisten taustojen mahdollisesta vaikutuksesta ryhmien muodostumiseen ja toimintaan sekä opettajan omasta osuudesta. Puheenaiheena oli myös se, millaisia havaintoja haastateltavalla on kieli- ja kulttuurierojen ilmenemisestä, ja tulisiko niitä hänen mielestään ottaa huomioon opetuksessa. Toivoin hänen muistelevan sekä tilanteita, joissa tunnilla on syntynyt kielellisiä ymmärtämisvaikeuksia että sellaisia, joissa opiskelijat ovat käyttäneet omaa kieltään, ja yritin selvittää, millä tavoin haastateltava suhtautuu niihin. Olin kiinnostunut myös siitä, miten hän arvioi suomen kielen taidon vaikuttavan opinnoissa menestymiseen. Osa haastateltavista oli käsitellyt joitakin näistä kysymyksistä jo ensimmäisen teeman yhteydessä kuvaillessaan tyypillistä oppituntia, joten niihin palaaminen oli tarpeetonta.

Tämän jälkeen siirryimme selvittämään, millaista suomen kieleen ja viestintään liittyvää yhteistyötä haastateltava tekee ensinnäkin ammattiaineiden opettajien, mutta myös muiden kielten ja viestinnän opettajien kanssa. Keskustelimme myös haastateltavan yhteistyöstä saamista kokemuksista sekä ehdotuksista toiminnan kehittämiseksi. Tässä yhteydessä selvitimme myös oppilaitoksen käytänteitä opettajien yhteistyön mahdollistamiseksi. Lopuksi pyysin haastateltavaa arvioimaan, missä ja miten opiskelijoiden olisi hänen mielestään mahdollista kehittää samanaikaisesti kielellistä ja ammatillista osaamistaan.

Suomen osaamisen tarve insinöörin työtehtävissä

Tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä haastateltavilla on insinöörin tarvitsemasta suomen kielen taidosta sekä kielitaidon vaikutuksista työelämässä. Pyrin myös hankkimaan tietoa siitä, millaisena opettajat näkivät suomen kielen osaamisen suhteessa muuhun osaamiseen. Koska käsityksiä englannin merkityksestä työelämässä oli tullut esiin tutkimuksen aikaisemmissa osissa, S2-opettajille suunnatussa kyselyssä ja opiskelijoiden kirjoitelmissa, halusin saada tietoa myös

haastateltavien kielipoliittisista näkemyksistä, varsinkin niistä, jotka koskivat suomen asemaa suhteessa Englantiin. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten haastateltavat ymmärtävät erityisalan suomen kehittymisen ns. luokkahuoneopetuksen ulkopuolella.

Ensiksi haastateltava sai kuvailla vapaamuotoisesti insinöörin ammatissa tarvittavaa suomen kielen taitoa. Tässä yhteydessä oli luontevaa tiedustella myös, mistä hän on saanut tietoa työelämän tarpeista ja saako hän sitä mielestään riittävästi. Sen jälkeen keskustelimme siitä, millä tavoin haastateltava katsoo suomen kielen taidon vaikuttavan opiskelijoiden menestymiseen työelämässä sekä miten tärkeänä osana ammatillista osaamista hän sitä pitää. Ellei haastateltava ollut maininnut Englantia tässä yhteydessä, selvittelimme vielä erikseen hänen näkemyksiään Englannin ja muiden kielten roolista insinöörin työssä. Viimeisenä toivoin haastateltavan kertovan mahdollisista havainnoistaan siitä, miten opiskelijoiden kielitaito on kehittynyt muuallakin kuin suomen kielen ja viestinnän oppitunneilla.

Avoim kysymys

Lopuksi mainitsin, että haastateltavalla oli vielä mahdollisuus kertoa muuta suomen opetukseen ja oppimiseen liittyvää. Halutessaan hän voi myös täydentää haastattelua jälkikäteen mieleen tulleilla asioilla.

4.3 Tekstiaineiston analyysi

Kuten luvussa 4.1 kävi ilmi, kirjoitelma- ja haastatteluaineiston analyysimenetelmäksi olin valinnut abduktiivisen (teoriaohjaavan) sisällönanalyysin, jossa yhdistelin sekä induktiivista että deduktiivista päättelyä. Koska kyseessä oli informanttien ilmaisuista koostuva aineisto, joka edellytti tulkintaa, lähestymistapa oli kvalitatiivinen. Seuraavassa kuvaan aineistojen käsittelyä, jossa etenin vaiheittain siten, että redusoin, klusteroin ja abstrahoin ne (esim. Schreier 2012; Tuomi & Sarajarvi 2018, 122–127). Menettelyä havainnollistaa taulukko 4. Siinä esitetty esimerkki liittyy ensimmäiseen, S2-opiskelijoiden käsityksiä koskevaan tutkimuskysymykseeni, ja tavoitteena on selvittää, millä tavoin opiskelijat kokevat parhaiten oppineensa työelämässä tarvittavaa suomea.

Taulukko 4. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä

Aineisto	Redusointi	Klusterointi	Abstrahointi	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
Kaikki mitä tällä hetkellä osan suomen kielestä olen oppinut työelämässä...	työelämässä kaikki	Työelämässä oppiminen	Informaali oppiminen	Suomen oppimisen tavat
Eli opin puhumaan paremmin suomea suomalaistyöporukassa, jokapäiväisesti!	Suomalaistyöporukassa puhumaan			
Kieltä oppii parhaiten työssä vain puhumalla sekä kirjoittamalla sitä.	työssä puhumalla ja kirjoittamalla			
Opin parhaiten suomen kieltä puhumalla suomalaisille harrastus kaveripiirilleni, työkavereilleni...	työkavereille puhumalla			
Töissä opin päivittäin uutta teknillistä sanastoa...	töissä sanastoa			

Tavallaan sisällön analysointi käynnistyi jo aineiston keruuvaiheessa; laadullisissa tutkimuksissa aineiston keräämistä ja analyysia ei voi erottaa tarkasti toisistaan, koska tärkeiden teemojen ja käsitteiden etsintä alkaa samaan aikaan kuin aineiston kerääminenkin, ja käsitteellistä ja teoreettista analysointia tapahtuu koko tutkimuksen keston ajan (esim. Schreier 2012, 24). Luin sekä kirjoitelmat että haastattelujen litteraatiot niin moneen kertaan, että aineistosta muodostui tarvittava kokonaiskuva. Tämän jälkeen jaottelin aineiston irrallisiin ilmaisuihin, jotka ryhmittelin alustavasti tutkimuskysymyksiin liittyvien teemojen mukaisesti. Näin varmistin, että aineistot tulivat kokonaisuudessaan analysoitua systemaattisesti. Käsittelyn ulkopuolelle jätin vain selkeästi tutkimuksen ongelmien kannalta irrelevantit ilmaisut sekä saman tiedonantajan ilmaisussa esiintyvät ilmiselvät toistot. Koska tavoitteena oli selvittää aineiston avulla tutkittavien käsitteitä, käytin analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta. Tämän vuoksi ilmaisujen pituus vaihteli yksittäisistä sanoista aina useampaan lauseeseen tai lausumaan.

Redusointia eli pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymys, johon etsin vastausta. Tiivistin ilmaisut alkuperäisilmaisujen viereen mahdollisimman tarkasti samoilla termeillä, joita oli käytetty aineistossa.

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä etsin näiden pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Samaa ilmiöön viittaavat ilmaisut yhdistin samaan kategoriaan ja tälle annoin sisältöä kuvaavan nimen. Luotettavuuden kannalta tämä vaihe luonnollisesti on kriittinen, koska ryhmittely nojaa aina tulkintaan: aineisto suodattuu ja valikoituu tutkijan subjektiivisen näkemyksen kautta. Hän joutuu päättämään, mitkä asiat voidaan yhdistää samaan kategoriaan ja mitä ei voida yhdistää.

Abstrahointi eli käsitteellistäminen tapahtui siten, että yhdistin samansisällöiset kategoriat toisiinsa. Jäsentely ja kategorioiden nimeäminen sisälsi sikäli

deduktiivista päättelyä, että käytin apuna aineiston pohjalta muodostettujen ilmaisujen lisäksi työn teoreettisista lähtökohdista saatuja käsitteitä; esimerkiksi kielitaidon kuvailussa olen käyttänyt Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2011) taitotasokuvausten terminologiaa. Jatkoisin abstrahointia, kunnes jäljellä oli seitsemän pääkategoriaa.

Lopuksi luin aineistot vielä useaan kertaan läpi ja tarkistin, että olin luokitellut kunkin alkuperäisilmaisun oikeaan ala- ja yläkategoriaan. Jatkoisin luokitte-
lua ja tein siihen muutoksia, kunnes olin poistanut luokkien päällekkäisyydet ja arvioinut luokituksen asianmukaiseksi. Yhteenvedot sekä kirjoitelma- että haastattelua-aineiston kategorisoinnista ovat liitteenä 4. Taulukoissa ovat vasemmalta lukien tutkimuskysymyksen jälkeen ensin pääkategoriat ja sitten ylä- ja alakategoriat, joista ne ovat muodostuneet. Analyysien tulosten esittely luvuissa 5 ja 7 noudattaa samaa deduktiivista järjestystä: alalukujen otsikot olen muotoillut pääkategorioiden mukaisiksi ja etenen yläkategorioiden kautta alakategorioiden ja niihin liittyviin aineistoesimerkkeihin.

Analyysin tavoitteena oli selvittää aineistossa ilmeneviä käsityksiä, ja tutkimukseni tukeutuu kontekstuaaliseen perinteeseen (luku 3), jossa käsitykset ymmärretään kontekstisidonnaisina, kompleksisina ja vaihtelevina. Ne voivat muuttua jopa samassa tilanteessa, esimerkiksi haastattelun kuluessa, ja olla sisäisesti ristiriitaisia (Barcelos & Kalaja 2011). Esimerkiksi eräs haastateltavista kertoi, ettei resurssien vähäisyyden vuoksi pysty opettamaan ammatillista suomen kieltä vaan vain ”perusasioita”, mutta hiukan myöhemmin kuvaillessaan teettämäänsä esiintymisharjoituksia hän kuitenkin vakuutti, ettei hyväksy opiskelijoilta mitään ”yleisaiheita”, vaan niiden tulee liittyä ”ihan keskeisiin ammattijuttuihin”. Aineistojen käsittelyä havainnollistavat, analysoitavaksi valitut esimerkit edustavat kunkin kirjoitelman tai haastattelun kokonaisuudesta ja siten ainakin osittain yhteydestään irrotettuja katkelmia, jolloin muun muassa niiden dynaamisuus ja mahdollinen ristiriitaisuus saattaa jäädä piiloon. Katkelmat ovat esimerkkejä tietynlaisista käsityksistä, mutta eivät suinkaan anna kattavaa kuvaa siitä, mitä kukin informantti kirjoitelmaa laatiessaan tai haastattelun aikana käsityksistään toi esiin. Tutkimuksen kontekstuaalisen lähestymistavan mukaisesti ymmärrän käsitykset samanaikaisesti muuttuvina ja muuttumattomina, sosiaalisina ja yksilöllisinä, ainutlaatuisina ja jaettuina, rationaalisina ja emotionaalisina – ominaisuuksia, joita Barcelos ja Kalaja (2006, 233) luonnehtivat käsitysten paradoksaalisuudeksi.

Kirjoitelmissa ilmaisut olivat usein tiiviitä ja tarjosivat mahdollisuuksia tulkintoihin useista eri näkökulmista, mitä havainnollistavat seuraavat esimerkit.

Jos osaaminen on **todella vahvaa muilla osa-alueilla**, niin varmasti **useimmilta** työpaikoilta löytyy **joku henkilö joka on valmis auttamaan** viestintään liittyvissä asioissa. (David, tat 2)

Esimerkki heijastaa käsitystä, että suomen kielen taito on tietyn edellytyksin korvattavissa muulla, esimerkiksi ammatillisella osaamisella. Lauseke sisältää myös viittauksen kielenkäyttöön ja -oppimiseen liittyvään strategiaan tukeutua edistyneempään kielenkäyttäjään. Lisäksi esimerkki voidaan tulkita kannan-

ottona suomen kielen tärkeyteen työssä yleensä – tässä asiayhteydessähän viestintä tarkoittaa ensisijaisesti suomenkielistä viestintää, johon siis voidaan tarvita apua. Syntaktiselta rakenteeltaan ilmaisu on ehdollinen, ja se on varustettu varauksin ”todella vahvaa” ja ”useimmilta”, mikä rajaa sen tiettyihin tilanteisiin ja osaltaan osoittaa kirjoittajan ymmärrystä viestinnän tilannesidonaisuudesta.

Koen, että olen selviytynyt hyvin kaikissa näissä **tilanteissa**, mutta esimerkiksi **virallisten ja tosi tärkeiden tekstien** laatiminen on minulle aina **jännittävä** tilanne, jossa tulee vastaan **uusia haasteita**. (Christian, ktt 3)

Esimerkissä voidaan erottaa ainakin neljä eri näkökulmaa kieleen ja kielitaitoon. Tilanteiden mainitseminen viittaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, jonka mukaisesti kirjoittaja mieltää kielen osaamisen olennaisesti tilanteista selviämiseksi. Maininta ”virallisten ja tosi tärkeiden tekstien” laatimisesta on tulkittavissa ammatissa vaadittavien kielellisten taitojen ymmärtämisenä vaativiksi, mikä ilmaisee kielitaitoon liittyvää positiivista ammatillista identiteettiä: informantti on sellainen, joka kirjoittaa vaativia tekstejä. Toisaalta ”uudet haasteet” kertovat siitä, että hän asemoi itsensä kielenoppijaksi. Kirjoittamiseen liittyvä jännittäminen voidaan tässä asiayhteydessä tulkita haluna välttää virheitä. Virheellinen/virheetön-dikotomia taas heijastaa monoliittista kielikäsitteistä, jonka taustalla on ajatus kielenkäyttäjistä homogeenisena ryhmänä ja natiivista kielenkäyttäjistä virheettömän kielen hallitsijana.

Edellä kuvatunlaisesta aineiston rikkaudesta ja monimerkityksisyydestä seuraa, että tutkimuksen tulosten esittelyssä yksi ja sama sitaatio voi toimia esimerkkinä eri kategorioissa. Laadullinen sisällönanalyysi sallii aineiston tarkastelun eri yhteyksissä ja eri näkökulmista, mutta kaikkea tutkittavaan materiaaliin sisältyvää informaatiota ei voida eikä ole tarkoituskaan ottaa huomioon. Kuten Schreier (2012, 3–4) muistuttaa, kvalitatiivisessa sisällönanalyysissä ei ole tarkoitus lähestyä aineistoa holistisesti eikä kuvata sitä tyhjentävästi, vaan analyysi rajataan niihin aspekteihin, jotka ovat relevantteja tutkimuskysymysten kannalta.

5 INSINÖÖRIOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ SUOMEN KIELEN OPPIMISESTA JA SUOMEN KIELEN TARPEESTA TULEVAN AMMATTINSA KANNALTA

Tässä luvussa käsittelen vieraskielisten insinööriopiskelijoiden laatimien kirjoitelmien muodostamaa aineistoa edellä (luku 4.3) kuvatun abduktiivisen sisällysanalyysin pohjalta muodostamiini kategorioiden mukaisesti. Olen luokitellut aineiston QCA:n periaatteiden mukaisesti erillisiin osiin, mutta luonnollisesti ne liittyvät monin tavoin toisiinsa.

Analyysin tuloksena aineistosta erottui lopuksi neljä pääkategoriaa, jotka muodostuivat yhteensä kymmenestä yläkategoriasta (taulukko 5).

Taulukko 5. Kirjoitelma-aineiston jako pääkategorioihin sekä niihin liittyvät yläkategoriat

Pääkategoria	Yläkategoria
Suomen kielen oppimisen tavat	Formaali oppiminen
	Non-formaali oppiminen
	Informaali oppiminen
Suomen osaamisen tarve työelämässä	Suomen osaamista edellyttävät tilanteet
	Työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteet
Suomen osaamisen korvattavuus työelämässä muilla tekijöillä	Kielitaidot
	Muut taidot
Suomen osaamisen vaikutukset työelämässä	Työelämässä sijoittuminen
	Työelämässä menestyminen
	Ammatillinen identiteetti

Ensimmäisen pääkategorian muodostivat ilmaisut, joissa kirjoittajat kertoivat omaa suomen kielen *oppimistaan* koskevista käsityksistä. Kertoessaan kielen oppimisesta he toivat niin ikään esiin käsityksiä suomen osaamisen tärkeydestä: mitä ja miksi on tarpeen oppia. Toinen pääkategoria koostui niistä aineiston osista, joille oli yhteistä se, että opiskelijat lähestyivät kysymystä suomen kielen

taidosta siihen kohdistuvien vaatimusten ja odotusten kannalta: missä yhteyksissä ja millaista suomen osaamista he uskoivat *tarvitsevansa*. Kolmas pääkategoria sisältää ilmaisut, joissa kirjoittajat esittivät arvioita siitä, missä määrin ja millä tavoin suomen kielen taitoa voi *korvata* muilla tekijöillä kuten esimerkiksi ammatillisella osaamisella. Neljäs muodostui niistä aineiston osista, jotka ilmensivät käsityksiä siitä, mitä seurauksia ja *vaikutuksia* suomen osaamisella tai osaamisen puutteilla saattaisi olla.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen lähemmin ylä- ja alakategorioita, joista nämä neljä pääkategoriaa muodostuvat. Alaluvut olen otsikoinut pääkategorioiden mukaisesti. Aineistolainauksista olen lihavoanut keskeisiä analyysissä huomioituja kohtia.

5.1 Suomen kielen oppimisen tavat

Taulukossa 6 on yhteenveto tutkimukseen osallistuneiden S2-opiskelijoiden käsityksistä siitä, millä tavoin he parhaiten katsoivat oppivansa työelämässä tarvittavaa suomen kieltä.

Taulukko 6. Opiskelijoiden käsitykset suomen kielen oppimisen tavoista

Yläkategoria	Alakategoria
Formaali oppiminen	Suomen kielen kurssit
	AMK:n S2-opintojakso
Non-formaali oppiminen	Suomeksi opiskeleminen
	Työharjoittelujaksot
Informaali oppiminen	Työelämä
	Vapaa-aika
	Itsenäinen opiskelu

Aineiston oppimista koskevissa ilmaisuissa painottuivat eri toimintaympäristöt, minkä vuoksi olen muodostanut yläkategoriat deduktiivisesti yhdistämällä alakategorioiden kuvaukset formaaliksi, non-formaaliksi ja informaaliksi oppimiseksi. Jako on yleinen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Eaton 2010; 2018). Tosin käsitteitä voidaan määritellä eri tavoin (Colley ym. 2002), ja nykyään formaaliuden tasot on myös alettu nähdä erillisten kategorioiden sijasta paremminkin jatkumona, jossa ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Hager & Halliday 2009). Benson ja Reinders (2011) esittävät rajan vetämistä vain oppitunneilla tapahtuvan formaalin ja luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvan informaalin oppimisen välille. Tätäkin jakoa hälventää teknologian kehitys ja yleistyminen, minkä seurauksena on alettu puhua hybridioppimisesta (Blin & Jalkanen 2014; Lintunen ym. 2017).

Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin säilyttänyt jaon formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin aineiston jäsentelyyn selkeyttämiseksi. Ratkaisua puoltaa myös se, että kolmijako mahdollistaa ammattikorkeakouluopetuksessa olennai-

sen työssäoppimisjakson sijoittamisen luokkahuoneopetuksen ja sen ulkopuolisen toiminnan välille.

Eatonin (2010; 2018) jaottelun mukaisesti olen luokitellut *formaaliksi* organisoitua ja strukturoitua oppimisen, jolla on tavoitteita ja joka tapahtuu muodollisessa koulutuksessa. Tätä aineistossani edustavat esimerkiksi maininnat eri oppilaitosten tarjoamalla suomen kielen kursseilla opitusta. *Non-formaaliksi* Eaton (mt:t) määrittelee oppimisen, joka on ”jollakin tavalla” organisoitua: sillä voi olla tavoitteita, se voi olla kokemukseräistä ja tapahtua suunnitelluissa toiminnoissa. Koska tutkimukseni kohteena on toisen kielen oppiminen, non-formaaliksi olen luokitellut ammattikorkeakoulussa varsinaisten kieliopintojen ulkopuolella tapahtuneen oppimisen – siinäkin suomea opitaan samalla, kun suoritetaan ammatillisia opintoja. Kieli ei kuitenkaan ole tutkinnon suorittamisen kohteena. Toiminta on suunniteltua, organisoitua ja strukturoitua, ja vieraskielisten opiskellessa suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa kielen oppimisen voi katsoa sisältyvän tavoitteisiin ainakin epäsuorasti. Sen sijaan suomen kielen taidon kehittymisen opintojen ulkopuolisessa työelämässä olen katsonut *informaaliksi* oppimiseksi, koska se on enemmän kokemukseräistä, joustavaa ja spontaania, millä piirteillä Eaton (mt:t) informaaliutta luonnehtii. Samoin itsenäisen opiskelun avulla oppimisen olen kategorisoinut informaaliksi, koska mahdollisesta tavoitteellisuudesta huolimatta kyse on selkeästi omaehtoisesta, ulkopuolisista järjestelyistä riippumattomasta toiminnasta. Luokitteluratkaisussa tukeudun myös UNESCO:n (2012, 8) määritelmään, jonka mukaan informaali oppiminen tapahtuu ”jokapäiväisessä elämässä – yksilön kiinnostuksen ja aktiviteettien perusteella”.

5.1.1 Formaali oppiminen

Muodolliseen oppimiseen luokiteltavista oppimisen tavoista kirjoitelmissa mainittiin sekä opiskelu *suomen kielen kursseilla yleensä* että opiskelijoiden oman *ammattikorkeakoulun suomi toisena kielenä -opintojaksoilla*. Niillä kerrottiin opitun sekä kielioppia että puhekieltä. Useat tiedonantajista olivat opiskelleet suomea toisena kielenä joko peruskoulussa tai toisen asteen opinnoissa tai molemmissa, mutta näitä aikaisempia opintoja ei juurikaan tuotu esiin. Mahdollisesti syynä oli se, että kirjoitelmien tehtävänannossa oli mainittu nimenomaan työelämässä tarvittava kieli. Tosin ammatillisissa toisen asteen opinnoissa suomen kieltä tai suomenkielistä viestintää yleensä opiskellaan tutkintoon integroidusti, joten kieliopinnot sisältävät myös ns. työelämän kieltä tai ammattisuomea. Ammattikorkeakoulua edeltäviin opintoihin viitattiin kuitenkin lähinnä myöhemmät opinnot mahdollistavana johdatuksena kieleen: ”Itse aloitin oppimaan suomen kieltä koulussa.”

Luottamusta siihen, että formaali suomenopetus on hyödyllistä myös ammatillisten tarpeiden kannalta, kuvastavat seuraavat esimerkit:

- 1) En ole vielä oppinut **työelämässä tarvittavaa kieltä** parhaiten. **Siksi** Olen ilmoittautunut **tällä kurssilla**. (Alinaswe, tt 4)

- 2) Ainakin minun kohdalla toivon edistyväni tulevaisuudessa suomalaisessa työelämässä. Yritän ainakin kehittää jatkuvasti suomen kielen taitoni **osallistamalla aina suomen kielen kursseille**. (Abshir, tt 2)

Esimerkin 1 Alinaswe viittaa ”tällä kurssilla” ammattikorkeakoulun S2-opintojaksoon, jonka yhteydessä aineistona olevat kirjoitelmat laadittiin. Jakso on suunnattu tekniikan alan opiskelijoille, joten sen voi olettaa olevan alakohtaisesti painottunut. Kirjoittajalla onkin hyvin positiivinen käsitys kurssin tarpeellisuudesta: sillä oppii työelämässä tarvittavaa kieltä, jonka hän näyttäisi mieltävän yleiskielestä erillisenä kielimuotona. Abshirin (esimerkki 2) ilmaisusta ei käy ilmi, millaisille kursseille hän aikoo tai haluaa osallistua – toisinaanhan yritykset järjestävät omiin tarpeisiinsa räätälöityä kielikoulutusta, mutta suurin osa muusta opetustarjonnasta koskee ns. yleiskieltä. Raja erityisalan kielitaidon ja yleiskielitaidon välillä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, eikä myöskään opetusta ja oppimista voida lokeroida selvästi kuuluvaksi jompaankumpaan.

Mainintoja formaalista suomen kielen oppimisesta oli koko aineistossa melko niukasti. Esimerkkien 1 ja 2 tapaan ilmaisut oli muotoiltu niin, ettei niistä yksiselitteisesti ilmennyt, miten tehokkaana opiskelijat pitivät muodollista oppimista verrattuna esimerkiksi muihin oppimisen tapoihin.

5.1.2 Non-formaali oppiminen

Jotkut opiskelijoista arvioivat *opiskelun suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissä* olevan tehokas keino omaksua kieltä. Käsityksiä kielen oppimisesta ilmaistiin muun muassa seuraavasti:

- 3) Tämän vuoksi olen **iloinen** siitä, että minulla on nyt mahdollisuus **opiskella suomeksi**. Uskon, että suomen kielen käyttö tulee olemaan minulle paljon **luontevampaa opintojen lopussa**, kuin mitä se on tällä hetkellä. (Theodor, tat 1)
- 4) Mutta **opiskelun aikana kielitaito paranee koko ajan** ja opiskelu on paljon **helpompi ja mukavampi** kuin ennen. (Fedor, akt 2)

Edeltävien esimerkkien informantit uskovat suomen kielen taitonsa paranevan jatkuvasti suomenkielisten opintojen myötä. Insinööriopetus sisältää perinteisiä teoriaopintoja luentoineen ja harjoituksineen, laboratoriotyöskentelyä ja projektioppimista sekä työharjoittelujaksoja, joiden kaikkien voisi olettaa tarjoavan melko erilaisia mahdollisuuksia opetuskielen oppimiseen. Suomen kieltä ja viestintää opiskellaan myös omina kokonaisuuksinaan, ja lisäksi insinööriopetuksessa on useita muihin opintoihin sijoitettuja osia, jotka liittyvät kiinteästi opetuskieleen. Esimerkkien 3 ja 4 Thodor ja Fedor eivät kuitenkaan eritelle näitä, vaan käsittelivät opintoja kokonaisuutena. Ilmaisusta ei myöskään käy ilmi, millaisia taitoja opiskelu heidän mielestään kehittää. Molemmilla opiskelijoilla näyttää olevan hyvin positiivinen kuva suomeksi opiskelusta: se vaikuttaa jo opintojen aikana niin, että kielen käyttö muuttuu luontevammaksi ja opiskelu helpommaksi ja mukavammaksi. Esimerkkien valossa informanttien käsitystä kielestä ja sen oppimisesta voisikin luonnehtia varsin kokonaisvaltaiseksi.

Sitä, millä tavoin S2-opiskelijat ovat koko opintojensa suomenkielisyydestä hyötäneet, ei tiettävästi ole tutkittu. Insinööriliiton teettämien tutkimusten (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021; Heinonen 2017; Multisilta 2016; Multisilta & Larjomaa 2015) mukaan vastavalmistuneet insinöörit ovat arvioineet koulutuksensa opettaneen kieleen ja viestintään liittyvistä taidoista parhaiten ryhmätyöskentelytaitoja ja viestintävalmiuksia äidinkielellä sekä melko hyvin myös esiintymistaitoa, ja näiden osaamista on myös pidetty tärkeinä työelämän kannalta. Neuvottelutaitojen opetukseen taas on oltu tyytymättömiä, mutta ne on arvioitu melko tärkeiksi. (Mt:t.)

Työharjoittelujaksot muutamat vastaajista toivat erikseen esiin mahdollisuutena kehittää suomen osaamista:

- 5) Minä toivon, että opin työelämässä tarvittavaa kieltä tässä **koulussa ja työharjoittelupaikassa**. (Marija, mat 2)
- 6) Toivon että kesäksi pääsen **harjoitteluun** missä voisin **paremmin** oppia **puhekieltä** sekä parantaa **virheettömyyttä** ja **sanaston monipuolisuutta**. (Fedor, akt 2)

Marijan (esimerkki 5) ilmaisu on tulkittavissa niin, että hän erottaa työharjoittelupaikan ”koulusta”, jolla hän ilmeisesti tarkoittaa koulun tiloissa tapahtuvaa opiskelua. Harjoittelujaksohan toteutetaan pääsääntöisesti yritysten työskentely-ympäristöissä. Työelämässä tarvittavan kielen oppimisen hän katsoo mahdolliseksi molemmissa. Esimerkissä 6 Fedor myös yksilöi taidot, joiden hän toivoo työharjoittelujakson aikana kehittyvän. Puhekielen hallinnan voi odottaa harjaantuvan päivittäisten tehtävien yhteydessä vuorovaikutuksessa työtovereiden, ohjaajien ja mahdollisesti asiakkaiden kanssa. Virheettömyys ja sanaston kartuttaminen liittynevät sekä suulliseen että kirjalliseen viestintään. Maininta sanaston monipuolisuuden parantamisesta heijastaa käsitystä sanaston keskeisestä asemasta erityisalan kielessä, mikä ilmeni myös useissa muissa yhteyksissä.

Koska opiskelijat esittivät käsityksensä toiveena, vaikka molemmilla toisen vuoden opiskelijoina oli jo kokemusta aikaisemmista työharjoittelujaksoista, esimerkeistä 5 ja 6 ei yksiselitteisesti käy ilmi, miten tehokkaiksi jaksot ovat aikaisemmin osoittautuneet. Fedorin ”paremmin” voisi jopa viitata siihen, että muissa yhteyksissä kuten oppitunneilla tarjotuissa oppimismahdollisuuksissa on toivomisen varaa. Insinöörien harjoittelujaksoilla tapahtuvaa toisen kielen oppimista ei tiettävästi ole tutkittu, ja muilla aloilla tehdyistä tutkimuksista on saatu jonkin verran ristiriitaisia tuloksia.

Esimerkiksi Haikalan (2015) akateemisia S2-puhujia koskevan tutkimuksen mukaan työharjoittelu tarjosi mahdollisuuden harjoitella kattavasti erilaisia kielenkäyttötilanteita ja kielenkäytön funktioita kuten suostuttelua, ilmoittamista ja pyytämistä, asenteiden tunnistamista ja ilmaisemista sekä seurustelua. Oppijat olivat myös osanneet hyödyntää harjoittelupaikan tarjoamia kielellisiä affordanseja. Erityisesti he olivat kiinnittäneet huomiota kielen tilanne- ja puhujakohtaiseen vaihteluun, kirjallisiin kielellisiin resursseihin kuten harjoittelupaikan ammattialan kirjastoon sekä ammattisanaston oppimisen mahdollisuuksiin. Haikalan tutkimus koski kotoutumiskoulutusta, joten työharjoittelun hedelmäl-

lisyys kielen oppimisen kannalta selittyy osittain sillä, että oppijat olivat jakson aikana yhteydessä kielenopettajaansa, joka voi auttaa oppijoita havaitsemaan ja jäsentämään opittuja ja opittavissa olevia asioita. Insinööriopetuksessa kielenopettajan osuus jää kuitenkin yleensä mahdollisen työssäoppimisjaksosta laaditun raportin tarkastamiseen.

Lähempänä omaa tutkimustani ammattikorkeakoulukontekstinsa vuoksi on Virtasen (2017) väitöstutkimus, jossa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden suomen kielen taidon ja toimijuuden kehittymistä työharjoitteluiden aikana. Oppijat olivat kyllä kokeneet ammatillisen kielitaitonsa kehittyvän harjoittelujakson aikana, mutta lukuisia tilaisuuksia kielenoppimiseen oli myös – lähinnä tuen puutteessa – jäänyt käyttämättä. Vieraskielisille oli annettu vähemmän vastuuta kuin suomenkielisille opiskelijoille ja sen myötä niukemmin mahdollisuuksia osallistua työyhteisön toimintaan ja harjoitella erilaisia työtehtäviä. Ongelmana on ollut se, että työharjoittelupaikoissa vastuun opiskelijoiden kielitaidon riittävydestä on katsottu kuuluvan koulutuksen järjestäjille, kun näiden mielestä taas suomen kieltä opitaan nimenomaan harjoittelujaksojen aikana. Tästä voi seurata, että vastuu kielitaidon kehittamisestä jää opiskelijalle itselleen. (Mt.) Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet niin ikään hoitoalalle sijoittuvassa tutkimuksessaan Lehtimaja ym. (2021): ei harjoittelija opi kieltä työpaikalla, ellei hänelle tarjota siihen mahdollisuuksia.

Ruotsissa aikuisten maahanmuuttajien toisen kielen oppimista työharjoitteluympäristöissä on tutkinut muun muassa Sandwall (2013). Hänen tutkimuksensa mukaan oppiminen oli heikkoa, koska vuorovaikutustilanteet harjoittelussa olivat vähäisiä, ja vuorovaikutus jopa väheni aikaa myöten. Tulosta selittivät muun muassa harjoittelijoiden yksinäiset ja yksinkertaiset työtehtävät samoin kuin niukka ohjaus ja vähäinen osallistuminen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kukaan tutkimukseen osallistuneista – opiskelijat, tutorit, opettajat ja valmentajat – ei uskonut kakkoskielisten parantaneen kykyään kommunikoida ruotsiksi työharjoittelussa. Sandwallin mukaan työharjoittelussa tehtyjä havaintoja olisi kuitenkin mahdollista hyödyntää kielenopetuksessa: opettaja voisi ohjata opiskelijoita havainnoimaan kieltä työharjoitteluympäristössä ja pyytää näitä simuloimaan oppitunnilla harjoittelussa käytyjä ohjauskeskusteluita. Menettely auttaisi purkamaan ja analysoimaan harjoittelupaikan kielenkäyttötilanteita ja siten osoittaisi niitä kielenoppimismahdollisuuksia, joita työympäristö tarjoaa. Harjoittelupaikan oppimispotentiaali tulisikin tehdä näkyväksi ja sitä tulisi hyödyntää ja vahvistaa. (Mt.)

5.1.3 Informaali oppiminen

Puolet (12) kirjoitelman laatineista opiskelijoista oli sitä mieltä, että työelämässä tarvittavaa kieltä oppii parhaiten käytännön kokemuksen kautta, varsinkin työpaikoilla:

- 7) **Kaikki** mitä tällä hetkellä osan suomen kielestä olen oppinut **työelämässä...** (Denis, rt 3)

- 8) Eli opin puhumaan paremmin suomea **suomalaistyöporukassa**, jokapäiväisesti! (Irina, tuta 1)
- 9) Parhaiten opin työelämässä käytettävää kieltä **kokemuksella**, olemalla suomen kielisessä ympäristössä ja **kuulemalla/käyttämällä ammatillista sanastoa päivittäin**. (Joakim, tt 3)

Esimerkin 7 Denisin tavoin useimmat opiskelijat vetosivat tässä yhteydessä omiin kokemuksiinsa työelämässä. Irina (esimerkki 8) ilmaisee muita selkeämmin vuorovaikutuksen suomenkielisten työtovereiden kanssa, mutta myös Joakimin (esimerkki 9) maininnat päivittäisestä kielen käyttämisestä ja kuulemisesta on tulkittavissa niin, että hän on kokee oppivansa kieltä työskennellessään yhdessä muiden suomea puhuvien kanssa. Tältä osin tiedonantajien käsitys kielestä ja sen oppimisesta näyttäytyy funktionaalisenä, mutta toisaalta Joakimin ilmaisu on ymmärrettävissä niin, että hän samastaa erityisalan kielen sanastoon, mikä taas viittaa formalistiseen kielikäsitteeseen. Esimerkeissä kuten koko kirjoitelma-aineistossa korostui käsitys, että työpaikoilla opitaan nimenomaan suullisen viestinnän taitoja, sekä tuottamista että vastaanottamista, samoin kuin ammattiin liittyvää sanastoa.

Opiskelijoiden käsitys erityisalan kielitaidon kehittymisestä nimenomaan työelämän vuorovaikutustilanteissa on yhdenmukainen lukuisten aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa (esim. Strömmer 2017; Seilonen & Suni 2016; Härkönen 2011; Suni 2011), ja se vastaa myös ammattikorkeakoulun linjauksia (esim. Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012). Jopa ammattialakohtainen viestinnän opetus oppilaitoksessa jää auttamatta enemmän tai vähemmän yleiselle tasolle; se ei mitenkään voi kattaa kaikkia tietyn tietyn alan tyypillisiä kielenkäyttötilanteita ja sanastoa, eikä ainakaan työpaikka- ja työtehtäväkohtaisista käytänteitä. Niiden hallitseminen saattaa kuitenkin olla ensiarvoisen tärkeää töiden sujumisen ja onnistumisen kannalta. Kielen kautta usein myös osoitetaan ammatillista identiteettiä ja kuulumista työyhteisöön. Onkin ilmeistä, että tekniikan alalla esimerkiksi ammattitermien tunteminen ja asianmukainen käyttö on keskeistä, ja juuri niitä opitaan työelämässä, mitä vaikkapa esimerkki 9 ilmentää. Muualla kuin tietyssä työpaikassa ei myöskään voi olettaa opittavan mahdollisesti melko suppeassa käytössä olevia slangilmauksia. Työyhteisöillä on hallussaan sellaista ammattikielen tuntemusta, jota perehtyneinkään sen enempää kielen kuin ammattiaineiden opettajakaan ei pysty tarjoamaan.

Denisin (esimerkki 7) lähes uhmakas "kaikki" kuvaamaan sitä, että hän on oppinut suomea vain työelämässä, voidaan tulkita kannanotoksi formaalia kouluopetusta vastaan. Kuten Dufva ym. (2003) ovat todenneet, perinteistä kielten kouluopetusta on kritisoitu aina 1800-luvulta asti. Ilmeisesti syynä on lähestymistapa, jossa kieli on irrotettu käyttöyhteyksistään:

Saattaa olla niin, että edelleenkin kieli, kielentuntemus ja vieraan kielen taito näyttävät myös suomalaisissa kouluissa joukkona kummallisia ja hankalia käsitteitä, jotka eivät yhdisty edes toisiinsa puhumattakaan siitä, että äidinkielen tunneilla esitetyt asiat yhdistyisivät vieraan kielen tunnille tai että koulussa käsitellyt asiat yhdistyisivät koulun ulkopuoliseen elämään. (Mt., 306.)

Paikallisen kielen oppiminen töissä ei ole kuitenkaan itsestään selvää. Edellytyksenä on, että työympäristö tarjoaa affordansseja ja kielenoppija osaa hyödyntää niitä. Työtehtävien tulisi tarjota riittävästi kielenkäyttötilanteita (Strömmer 2017; Sandwall 2013), ja työyhteisön tulisi tukea maahanmuuttotaustaisen työntekijän kielenoppimista (esim. Kela & Komppa 2011; Suni 2011) eikä esimerkiksi tarpeettomasti suosia englantia (Henry 2016).

Kompan (2015) korkeakoulutettuja maahanmuuttajia työllistäviä yrityksiä koskeva tutkimus osoitti, että enimmäkseen työnantajat tunnistavat heikosti työn tarjoamia mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Vallitseva näkemys oli, että riittävän kielitaidon tulee olla saavutettuna jo rekrytointivaiheessa. Vaikka suomea opitaan työn ohessa, mahdollisen tavoitteellisen opiskelun ja oppimisen tulisi tapahtua työpaikan ulkopuolella. Vastuun suomen oppimisesta katsottiin olevan työntekijällä itsellään tai yhteiskunnalla. Toisaalta tutkimuksen tulokset antoivat myös viitteitä siitä, miten työyhteisö voisi kehittyä tukemaan ammattikielen oppimista työssä. Suomenkieliset työntekijät tulisi perehdyttää ja harjaannuttaa tiedostamaan työnsä kielelliset vaatimukset ja heitä tulisi ohjata tukemaan kielenoppijaa esimerkiksi sallimalla kankeutta ja hitautta sekä tarjoamalla mahdollisuuksia puhua suomea töissä. Olennaista on kommunikaatiota tukeva ja salliva ilmapiiri, joka mahdollistaisi sen, että työntekijä uskaltaa kommunikoida kehityvällä kielitaidollaan. Kielenoppijaa taas tulisi ohjata havaitsemaan ja hyödyntämään kaikki kielenoppimiseen tarjoutuvat mahdollisuudet. (Mt.)

Varsinkin suullista viestintää opiskelijat arvioivat oppineensa myös harrastusten ja ystävyys-suhteiden kautta sekä yleensä kanssakäymisessä suomenkielisten kanssa. Se, että erityisalan kielitaidon katsottiin kehittyneen myös vapaa-ajalla, voidaan tulkita niin, että opiskelijat sisällyttivät ns. yleiskielen ammatilliseen kieleen eivätkä pitäneet niiden erottelua toisistaan tarpeellisenä.

Viimeaikainen funktionaaliseen kielikäsitteeseen perustuva toisen kielen tutkimus on korostanut kielitaidon kehittyvän nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (esim. Lantolf 2011; Lilja 2010; Suni 2008; Lantolf & Thorne 2006; Doughty & Long 2003; Long 2002), mikä ainakin osittain pohjautuu käsitykseen puhutun kielen ensisijaisuudesta (Mitchell & Myles 2004). Jotkut opiskelijoista pitivät kuitenkin itsenäistä opiskelua tehokkaana kirjallisen viestinnän oppimiseksi:

- 10) Itse opin parhaiten **lukiessani työraportteja tai tuoteselosteita**, koska jos samaa tekstiä lukee usein, on helpompi sisäistää sekä **avainsanasto** että **rakenne**. (Christian, ktt 3)
- 11) Minä **kirjoitan paljon aina**, silloin kun opiskelen tai käsitelen joku koulutuksen liittyvä asia. Se **auta ymmärtämään asian parempi** ja aina voi **mennä takaisin ja tarkistaa** esim. mikä **sana** oli. (Marija, mat 2)

Edeltävissä esimerkeissä tuotiin esiin sekä vastaanotto- että tuottamistaidot: tavoitteellista opiskelua oli harjoitettu niin lukemalla kuin kirjoittamalla omaan alaan liittyviä tekstejä. Molempien kohdalla etuina mainittiin muun muassa mahdollisuus kerrata tekstiä, palata siinä taaksepäin. Ammattikirjallisuuden ja alan lehtiin perehtymistä pidettiin hyödyllisenä, ja esimerkin 10 Christia-

nin tavoin myös muut kirjoittajat katsoivat lukemisen kartuttavan sanavarastoa ja kieliopillista tietämystä. Kirjoittamalla oppimista (*writing-to-learn*) on yleensä sovellettu asiasisältöjen opiskeluun (esim. Tynjälä, Mason & Lonka 2001), mutta kuten esimerkki 11 osoittaa, oma kirjoittaminen yhdistyy luontevasti myös toisen kielen opiskeluun.

Myös palautteen hankkiminen laadituista teksteistä oli koettu hyödylliseksi: "Olin aina tarkka siitä, että sain palautetta tuottamistani teksteistä. Eihän sitä muuten opi." Tavallaan vuorovaikutteisuus voi toteutua myös siten, että toinen kielenkäyttäjä kommentoi toisen itsenäisesti laatimia tekstejä. Tämähän on koulumaailmasta tuttu ja perinteinen tapa opettaa kieltä: oppija laatii tekstejä, ja opettaja vuorostaan tarkastaa ne ja antaa niistä palautetta.

Suurin osa tiedonantajista korosti oman toiminnan merkitystä kielenoppimisessa ja asemoi itsensä aktiiviseksi kielenoppijaksi, mutta toisaalta kielitaidon arveltiin karttuvan ikään kuin itsestään:

- 12) Päivittäisessä käytössä se [kielitaito] kehittyy **väkisinkin**. (Leon, tat 3)
- 13) Ja nyt voisin sanoa, että itse ainakin oppin parhaiten kieltä **viettämällä aikaa** kyseisessä maassa tai maasta tulleiden henkilöiden seurassa. (Viktor, tt 3)

Esimerkeistä heijastuu jako tietoiseen, eksplisiittiseen (*conscious learning*) ja tiedostamattomaan, implisiittiseen (*learning without attention*) oppimiseen, jotka on usein mielletty Krashenilta (1985) peräisin olevana jyrkkänä jakona kielen omaksumisen ja oppimisen välillä. Usein tähän kahtiajakoon on liittynyt tietoisuuden ja tietoisien, tavoitteisen (*deliberate*) oppimisen osuuden vähättely: paras – ellei ainoa – tapa oppia vieras kieli on tehdä se mahdollisimman paljon ensikielen omaksumista muistuttavalla tavalla, toisin sanoen mahdollisimman huomaamatta ja tiedostamatta. Näitä käsityksiä kritisoi jo Vygotski (1987, 179–180), jonka mielestä toisen tai vieraan kielen oppiminen eroaa merkittävästi ensikielen oppimisesta. Olosuhteet ovat erilaiset, ja toista kieltä oppiessa hallussa jo yksi kielijärjestelmä. Niin ikään van Lierin (1996) mukaan tavoitteinen oppiminen ei ole sen vähäarvoisempaa kuin tahatonkaan (*incidental*). Vaikka oppiminen vaatii aktiivista huomion kiinnittämistä tarjolla oleviin kielellisiin affordansseihin, sen ei tarvitse olla tietoisia tai tahdonalaista; metatietoisuus, oman tietoisuuden tiedostaminen, ei siis ole välttämätöntä. van Lier ei myöskään pidä mahdollisena jyrkkää kahtiajakoa tavoitteisen, tahdonalaisen ja harkitusti tapahtuvan oppimisen ja tahattoman oppimisen välillä, eikä toinen ole sinänsä "parempaa" kuin toinenkaan. (Mt., 49–50.) Sitä, ettei jako oppimisen ja omaksumisen välillä ollut yksiselitteinen myöskään tämän tutkimuksen tiedonantajien kokemana, ilmentää seuraava esimerkki:

- 14) Uskon, että kielitaitoni tulee harjaantumaan **luonnostaan** suomen kieltä **aktiivisesti käyttämällä**, sekä **alaan tutustumalla**. (Pavel, tat 1)

Esimerkissä Pavel kertoo uskovansa, että hänen kielitaitonsa kehittyy ensinnäkin "luonnostaan", minkä voi katsoa viittaavan tahattomaan oppimiseen, mutta myös "aktiivisesti käyttämällä", mikä taas luo mielikuvan tahdonalaisesta,

tavoitteellisesta opiskelusta. Jälkimmäistä vielä vahvistaa maininta alaan tutustumisesta, joka myös sitoo sen erityisalan kielen oppimiseen. Toisaalta ilmaisussa voidaan nähdä myös käsityksille ominaista kokemuksellisuutta ja ristiriitaisuutta: käsitykset eivät ole täsmällisiä eikä niitä ole mielekästä nimittää oikeiksi tai vääriksi (Barcelos & Kalaja 2006).

Opiskelijoiden kirjoitelmat sisälsivät mainintoja vain siitä, millä keinoin kieltä oli heidän mielestään opittu, eikä niissä ilmennyt, miltä osin, missä määrin tai millä tavoin oppijat olivat työstäneet kieltä, jolle olivat altistuneet. van Lierin (1996; 2000) mukaan työstäminen on kuitenkin välttämätön edellytys sille, että tarjoumat muuttuvat käyttökelpoiseksi kieleksi. Resurssit muuttuvat tarjoumiksi vasta, kun niihin muodostuu henkilökohtainen suhde. On myös huomattava, että kyse on opiskelijoiden omista arvioista oppimisestaan. Luokkahuoneen ulkopuolista oppimista onkin vaikea luotettavasti tutkia ja todentaa, koska aineistoa on vaikea saada.

5.2 Suomen osaamisen tarve työelämässä

Taulukko 7 sisältää yhteenvedon opiskelijoiden käsityksistä siitä, millaista suomen osaamista insinööri työelämässä tarvitsee. Yläkategoriat olen muodostanut sen mukaan, tarkastelivatko kirjoittajat kysymystä taitoja edellyttäviä tilanteiden vai tarvitun taidon piirteiden kannalta.

Taulukko 7. Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamisen tarpeesta työelämässä

Yläkategoria	Alakategoria
Suomen osaamista edellyttävät tilanteet	Asiakaspalvelutilanteet
	Asiointi yhteistyötahojen kanssa
	Viestintä työyhteisön jäsenten kesken
Työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteet	Kielitaito yleensä
	Suullisen viestinnän taito
	Kirjallisen viestinnän taito
	Sanaston hallinta

Koska suomen osaamista edellyttäviä tilanteita hahmotettiin lähinnä erilaisten viestintäkumppanien perusteella, kategorisoin tilanteet sillä perusteella, keiden opiskelijat katsoivat niihin välittömästi tai välillisesti liittyvän. Aineistossa ilmaistut käsitykset olisi voinut jakaa loogisesti myös työyhteisön sisäistä ja ulkopuolista viestintää koskeviin. Päädyin kuitenkin luokittelemaan asiakaspalvelutilanteet omaksi kategoriakseen sen vuoksi, että opiskelijat näyttivät pitävän niitä kielen osaamisen kannalta erityisen merkittävinä. Kaikki alakategoriat sisälsivät kuvauksia erilaisista työtehtävistä ja tekstilajeista.

Käsityksiä tarvittavan suomen kielen taidon piirteistä koskevat ilmaisut olen ryhmitellyt opiskelijoiden tarjoaman jaottelun mukaisesti. Jotkut heistä ottivat kantaa kielitaitoon yleisesti, mutta enimmäkseen he tarkastelivat kielitaitoa osa-alueittain. Näistä erottuivat omiksi ryhmikseen suullinen ja kirjallinen vies-

tintä, joissa painotettiin varsinkin tuottamistaitoja. Kuullun ja luetun ymmärtäminen jäivät yksittäisten mainintojen varaan, ja olen alakategorioissa yhdistänyt ne puheviestintätaitoon ja kirjallisen viestinnän taitoon. Sanaston hallinta erottui omiana osionaan.

Kielitaitoa edellyttävät tilanteet ja kielitaidon piirteet liittyvät läheisesti toisiinsa: tietyt tilanteet edellyttävät tietynlaisia taitoja. Aineistossa niitä koskevia käsityksiä onkin vaikea yksiselitteisesti erottaa toisistaan.

- 15) Työnjohtajat käyttävät usein lyhenteitä ja joskus kirjoittavat lauseita joista puuttuu subjekti tai predikaatti. (Oscar, rt 3)

Esimerkin 15 mainintaa vajaiden virkkeiden käytöstä voidaan tarkastella työssä eteen tulevan tilanteen näkökulmasta, kielenoppijaa tietyn tyyppisen tekstin ääressä, tai taitonäkökulmasta, jolloin kyse on luetunymmärtämisestä, kirjallisen viestin vastaanottotaidosta ja sen mahdollisista rajoitteista. Kuvatunlaisten typistettyjen ilmausten tulkitseminenhan vaatii kehittyneitä kielitaitoa. Ilmaisutapa saattaa myös olla yleisesti käytössä jossakin yksittäisessä työyhteisössä tai tietyllä alalla, jolloin kyse on myös erityisalan kielen hallinnasta.

Usein tietynlaiset tehtävät ja niihin liittyvät tilanteet ilmaistiin suoraan perusteluina kielitaitovaatimuksille:

- 16) Työelämässä insinööriltä vaaditaan **hyvää tai jopa erinomaista kielitaitoa, koska** usein hänen työtehtäviin liittyy **asiakaspalvelu**. (Fedor, akt 2)

Edeltävän esimerkin kausaalinen alistuskonjunktio ”koska” kertoo päälauseen tapahtuman johtuvan sivulauseen tapahtumasta. Näin se ilmentää käsitystä, että insinöörin kielitaidolta – tässä asiayhteydessä suomen kielen taidolta – vaadittujen piirteiden syynä ovat tietyt työelämän tilanteet.

Selvyyden vuoksi olen kuitenkin seuraavassa pyrkinyt käsittelemään tilanteita ja taitoja erikseen.

5.2.1 Suomen osaamista edellyttävät tilanteet

Koska tarkoitus on tarkastella tiedonantajien käsityksiä tietynlaisista tilanteista, on aluksi syytä selvittää, mitä tilanteella tässä tarkoitetaan. Sanakirjamääritelmän (Kielitoimiston sanakirja 2021) mukaan kyseessä on ”määrähetkenä vallitseva (asiain)tila, asema, hetkellinen olo”. Ominaisista tilanteille on, että ne ovat monitahoisia ja koostuvat useista osatekijöistä. Esimerkiksi Kangin (2005, 288) mukaan toisella kielellä kommunikointihalukkuuteen vaikuttavia tilanteisia muutujia ovat keskustelun aihe, puhekuppanit sekä keskustelun konteksti.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat hahmottivat tilanteita lähinnä *erilaisten viestintäkumppanien* kautta. Sen vuoksi olen seuraavassa luokitellut tilanteet sen mukaan, kuka tai ketkä tilanteeseen välittömästi tai välillisesti liittyvät. Tilannekäsitteen ulkopuolelle en siis ole rajannut myöskään niitä, joissa viestijä on mahdollisesti fyysisesti yksin kuten laatiessaan tai vastaanottaessaan kirjallista viestiä. Tulkinta on yhdenmukainen Bahtinin (1990, 94) dialogismin

kanssa: ilmaisu on aina osa vuorovaikutusta ja suunnattu jollekulle toiselle, ja tämä toinen myös muokkaa ilmaisua, vaikka ei olisikaan läsnä.

Työnhakuprosessiin liittyvät tilanteet, esimerkiksi työhönottohaastattelu, muodostavat oman kokonaisuutensa, ja niitä olen käsitellyt luvussa 5.4.1 Työelämässä sijoittuminen.

Käsityksiään suomen kieltä edellyttävistä tilanteista informantit ilmaisivat muun muassa seuraavasti:

- 17) Minun mielestä suomen kielen taidon hallitseminen on **erittäin tärkeä** maahanmuuttajille. Suomen kieltä tarvitaan **jokapäiväisessä työelämän tilanteissa**. Esimerkiksi jos **työtehtävänä** tekee sellaista työtä jossa ollaan tekemisissä **koko ajan asiakkaan kanssa**. (Abshir, tt 2)

Esimerkissä Abshir perustelee suomen osaamisen tärkeyttä päivittäisillä työelämän tilanteilla. Esimerkkinä hän esittää työtehtävän, joka sisältää runsaasti vuorovaikutusta asiakkaan kanssa. Tilanteet näyttävät siis samaistuvan työtehtävään. Aineistossa ilmenevien käsitysten mukaan työelämän tilanteet liittyvät yleensäkin kiinteästi tietynlaisiin tehtäviin, enkä siksi ole pyrkinyt erottelemaan tilanteita ja tehtäviä toisistaan. Useat kirjoittajista korostivat suomen osaamista edellyttävien tilanteiden yleisyyttä erittelemättä niitä sen tarkemmin. Tilanteita kuvailtiin vaihteleviksi, mutta myös rutiininomaisiksi. Käsitykset perustuivat sekä omiin kokemuksiin että oletuksiin tulevan ammatin vaatimuksista.

Kielenkäyttötilanteita tarkasteltiin myös hiukan yksilöidymmin erilaisten lähinnä opiskelijoiden tutkinto-ohjelmiin liittyvien työn- ja toimenkuvien kautta. Esimerkiksi logistiikan ja rakennusalan katsottiin vaativan suomen kielen taitoa, kun taas tietotekniikka jakoi mielipiteitä:

- 18) Omalla alallani [tietotekniikka] suomenkielentaito on **perusvaatimus melkein kaikissa työtehtävissä**. (Yassin, tt 4)
- 19) ...suomen kielen taito **ei ole tärkeintä tietotekniikan insinöörin taidoista**. Monet alan ammattilaiset pärjäävät työelämässä hyvin ilman sitäkin, vaikka asuvat Suomessa vuosikautia. (Katarina, tt 2)

Esimerkit 18 ja 19 kuvastavat sitä, että samalla alalla voi olla hyvin erilaisia työtehtäviä ja viestintätilanteita. Tietotekniikassa terminologia on suurelta osin englanninkielistä, ja englannin käyttö on yleistä ammattilaisten kesken (Räisänen & Karjalainen 2018). Suomen kielen tarvetta alalla selitettiin lähinnä sillä, että työ sisältää vuorovaikutusta asiakkaiden kanssa: ”...monet IT-alan työpaikat jotenkin liittyvät asiakaspalveluun, missä suomen kielen on välttämätöntä.”

Asiakaspalvelutilanteet korostuivat aineistossa yleensäkin: suurin osa (14) kirjoittajista viittasi niihin tavalla tai toisella, esimerkiksi seuraavasti:

- 20) Suomen kieli on tietysti myös **tärkeä asiakaspalvelutilanteissa**, kun asiakas soittaa ja tiedustelee asioita. Tällöin tulee osata **selkeästi vastata kysymyksiin ja mahdollisiin huoliin**. – – Myös asiakkaat ovat suurimmaksi osaksi luultavasti **suomenkielisiä**, jolloin kommunikaatio suomeksi on helpompaa. (Tony, tuta 2)

Asiakkaiden oletettiin olevan yleensä suomenkielisiä ja odottavan suomenkielistä palvelua. Erikseen huomioitiin myös asiakkaiden iäkkyyys, minkä voi ainakin osittain katsoa liittyvän edelliseen: vanhempien ihmisten oletettiin olevan vähemmän kielitaitoisia kuin nuorempien. Esimerkin 20 Tonyyn tavoin informantit mielsivät tilanteet usein siten, että heidän osanaan oli vastata ja selittää; asiakas on se, joka ohjaa keskustelua esittämällä kysymyksiä ja toivomuksia. Keskeisenä insinöörin työssä pidettiin ongelmien ratkaisemista yhdessä asiakkaan kanssa. Kasvokkaisuviestinnän lisäksi mainittiin puhelinkeskustelut, verkkoviestintä kuten sähköpostit sekä asiakkaille laadittavat kirjalliset esitykset. Tyypillisiä asiakastilanteita ovat kaupankäyntitilanteet, ja ne oli koettu vaativiksi, varsinkin monimutkaisiksi luonnehdittujen asioiden selittäminen pyrittäessä asiasta tyydyttävään ratkaisuun.

Viestintäkumppanien mukaan luokiteltuna kirjoitelma-aineistosta erottuivat työyhteisön ulkopuolisista viestintäkumppaneista myös *yhteistyötahot* kuten suunnittelijat ja viranomaiset. Näihin liittyviä käsityksiä informantit kuitenkin esittivät vain yksittäisinä mainintoina. Viestintätilanteissa oli kyse lähinnä kirjallisten viestien vastaanottamisesta, ja hyvää suomen osaamista katsottiin tarvittavan varsinkin viranomaistekstien tulkitsemisessa.

Viestinnän *työyhteisön jäsenten* kesken mainitsi puolet (12) kirjoittajista. Työtovereiden kanssa kommunikoidessa varsinkin suomen suullista osaamista pidettiin tarpeellisenä, ja erikseen mainittiin myös vuorovaikutus esimiesten kanssa. Niin ikään tuotiin esiin insinöörille tyypillinen rooli esimiehenä, mikä edellyttää jatkuvaa keskusteluyhteyttä omiin alaisiin: "...heidän täytyy koko ajan keskustella työntekijöiden kanssa."

Tilanteita koskeviksi käsityksiksi tulkitut ilmaisut sisälsivät myös erityyppisten *tehtävien ja tekstilajien* kuvausta. Suullisesta viestinnästä mainittiin keskustelut työtehtävistä, tiimityöskentely, haastattelut, projekti- ja muut palaverit sekä kokoukset. Kirjallisesta viestinnästä suomen kielen taitoa vaativiksi katsottiin erilaisten asiakirjojen kuten raporttien, tehtäväsuunnitelmien, muistioiden ja pöytäkirjojen kirjoittaminen, samoin kuin dokumentit, joissa kirjataan aikataulun seuranta, laatuasioiden toteutumisia ja taloudellisten tavoitteiden seuranta. Eräs kirjoittajista luonnehtikin kirjallisten dokumenttien laatimista "isoksi osaksi insinöörin päivittäistä työtä". Sähköposti viestintäkanavana mainittiin useissa teksteissä, mikä kertoo osaltaan siitä, että huolimatta muiden verkkoviestintäympäristöjen yleistymisestä myös sähköpostiviestintää käytetään useimmissa yrytyksissä runsaasti edelleen.

Tekstin tuottamisen lisäksi myös kirjallisten dokumenttien ymmärtämistä ja tulkitsemista edellyttävät tilanteet tuotiin esiin. Kuten edellä esimerkki 15 osoittaa, hankalaksi oli osoittautunut muun muassa vajaita virkkeitä ja lyhenteitä sisältävien tekstien lukeminen. Myös ammatti- ja viranomaistekstien ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen oli koettu vaativaksi ja vastuulliseksi. Erään kirjoittajan mukaan esimerkiksi rakennusalalla insinöörin tulee osata tutkia suunnitelman toteutuskelpoisuus, koska hän joutuu valvomaan, että työt suoritetaan turvallisesti ja suunnitelmien mukaisesti.

Informantit näyttivät olevan varsin tietoisia siitä, että tyypillistä insinöörin työtehtävissä on työskentely projekteissa, siis tilapäisissä organisaatioissa, joilla on toimeksianto ja sen toteuttamiseksi käytettävissä etukäteen määritetyt resurssit. Projektityöskentelyä harjoitellaan myös insinööriopinnoissa yleensä ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Kirjoitelmissa projektit kuitenkin liitettiin vain suulliseen viestintään, ja yksilöidysti mainittiin ainoastaan projektipalaverit, jotka tietysti ovat keskeinen osa projektin suunnittelua ja toteuttamista. Projektit sisältävät kuitenkin monenlaista viestintää monenlaisiin tarkoituksiin, ja viestintä on olennainen osa projektin suunnittelua ja toteuttamista (esim. Ruuska 2012). Väitöstutkimuksessaan projektin suunnittelua narratiivina tarkastellut Uotila (2011) katsookin, että projektien sosiaalisuuden ja vuorovaikutteisuuden vuoksi niitä tulisi tutkia nimenomaan kielentutkimuksen keinoin. Niin ikään Mäki-Maunuksen (2012) tutkimus osoitti, että työnantajat pitivät projekteja insinöörin keskeisinä viestintää sisältävinä tehtävinä. Useat kirjoitelmissa mainitut kielenkäyttötilanteet toteutuvatkin myös projekteissa: niissä keskustellaan virallisesti ja epävirallisesti sekä kirjoitetaan sähköposteja, muistioita, suunnitelmia, raportteja ja muita dokumentteja.

Vaikka informantit enimmäkseen keskittyivät luettelemaan ja kuvailemaan tilanteita, joissa suomea tarvitaan, esiin tuotiin myös se, etteivät kaikki tilanteet ja tehtävät vaadi suomen osaamista. Edellä mainitun tietotekniikka-alan lisäksi tällaiseksi arvioitiin tuotekehitys, eikä kielitaitoa tarvita myöskään silloin, kun kyse on selkeistä, tekijän hyvin hallitsemista työkokonaisuuksista: ”Jos työtehtävä on selvä asia ja osaat tehdä sen, niin tekee sen ilman mitään sanomista.”

Kirjoitelmissa otettiin huomioon suomen osaamisen merkitys myös työelämän ulkopuolisissa tilanteissa:

- 21) Suomessa suomen kieltä tarvitsee väistämättäkin niin **työ- kuin arkielämässäkin**. Sitä joutuu sekä kirjoittamaan että puhumaan melkein päivittäin. Kielen osaaminen ja hallitseminen helpottaa **jokapäiväistä elämää**. (Leon, tat 3)
- 22) ...on erittäin **kätevä** osata suomen kieltä **arki- ja sosiaali elämässä**. Kuten esimerkiksi lääkärin käynti, kommunikointi virkamiesten kanssa tai jopa keskustelu naapureiden kanssa. Niissä tapauksissa suomen kielen taito **parantaa sekä keskinäistä ymmärtämystä että elämänlaatua tosi paljon**. (Katarina, tt 2)

Kuten edeltävät esimerkit osoittavat, informantit eivät suomen osaamisen tarvetta pohtiessaan pyrkineet erottamaan työelämän tilanteita muusta elämästä. Käsitys vastaa esimerkiksi Kelan ja Kompan (2011) kantaa, ettei ammatillista kieltä ja yleiskieltä voi erottaa jyrkästi toisistaan. Leon (esimerkki 21) viittaa ilmaisuillaan ”tarvitsee väistämättäkin” ja ”joutuu” kielitaidon tarpeeseen ikään kuin kyse olisi jostakin hieman vastentahtoista asiasta. Pohdittuaan seuraavassa virkkeessä kuitenkin tarkemmin, missä ja mitä tarvitaan, hän vaihtaa sävyn positiivisemmaksi todetessaan, että kielitaito ”helpottaa jokapäiväistä elämää”. Hiukan samantapainen ajatuskulku on havaittavissa myös Katarinan (esimerkki 22) kirjoitelmassa. Aluksi hän toteaa, että kielen osaaminen on ”kätevää”, mutta muisteltuaan konkreettisia kielenkäyttötilanteita päättyy voimakkaampaan ilmaisuun: kielitaidosta onkin hyötyä ”tosi paljon”. Sananvalintojen muutoksen

voi tulkita käsityksille ominaiseksi dynaamisuudeksi: jo kielellistäessään käsityksiään ihminen tarkastelee niitä uudesta näkökulmasta ja muotoilee niitä uudelleen (Dufva 2006a, 143).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ilmaisivat käsityksiään sekä suullisen että kirjallisen työskentelyn tilanteista, mutta en ole aineiston käsittelyssä pyrkinyt erottelemaan niitä, koska ne kietoutuvat monin tavoin toisiinsa ja saattavat olla läsnä myös samanaikaisesti. Useinhan esimerkiksi palaverien kulku kirjataan muistioihin jo kokoontumisen aikana, asiakastilanteessa täytetään kirjallisia dokumentteja keskustelun lomassa ja toisaalta kirjallisessa muodossa olevia asioita prosessoidaan myös suullisesti. Niin ikään projektiviestintä sisältää tyypillisesti sekä suullista vuorovaikutusta että kirjallisten dokumenttien laatimista. Myöskään verkkoviestintää ei voi sijoittaa jompaankumpaan, koska sitä toteutetaan perinteisten sähköpostien sekä muun sähköisesti välitetyn kirjoituksen lisäksi yhä enemmän esimerkiksi kuvien, äänien ja videoiden avulla.

5.2.2 Työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteet

Käsillä olevan osion tavoitteena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä suomen osaamisen tarpeesta työelämässä. Edellinen luku käsitteli kysymystä siltä kannalta, millaisissa tilanteissa kielitaitoa katsottiin tarvittavan. Toisen näkökulman aiheeseen aineistossa tarjosivat pohdinnat siitä, millaista suomen kielen taitoa opiskelijat pitivät tarpeellisena. Millä tavoin he kuvailivat tarvittavaa kielitaitoa? Mitä piirteitä he pitivät olennaisina? Entä mihin heidän käsityksensä näyttivät perustuvan? Näitä kysymyksiä tarkastelen seuraavassa.

Ensinnäkin käsityksiä ilmaistiin *yleisillä kielitaitoa koskevilla luonnehdinnoilla*:

- 23) **Minusta** työpaikalla insinööriltä **vaaditaan erinomainen** kielitaito ja se on oikein vaatia sitä. (Marija, mat 2)
- 24) **Hyvä** suomen kielen taito ammatissani ja yleisestikin insinööreillä on **hyvin tärkeä**. (Joakim, tt 3)
- 25) **Yleensä** insinööriltä **vaaditaan** että **puhuu hyvin** suomea ja **kirjoittaa sujuvaa** suomen kieltä. (Abshir, tt 2)
- 26) Suomalaisessa yrityksessä pääkielenä on useimmiten suomi, ja tällöin työntekijöiden **yhtenä osaamisvaatimuksena** on osata **kohtuullista** suomen kieltä. (Pavel, tat 1)

Kuten edeltävät esimerkit osoittavat, arviot vaihtelivat aina erinomaisesta hyvän ja sujuvan kautta kohtuulliseen. Tulkinnanvaraisuudessaan ilmaisujen voi katsoa osoittavan käsitysten samanaikaisesti sekä yksilöllistä että sosiaalista luonnetta (Dufva 2006a). Kyse on subjektiivisista käsityksistä, mitä esimerkiksi Marijan (esimerkki 23) ”minusta” korostaa, mutta toisaalta informantit käyttämät adjektiivit ovat niitä, joilla kielitaitoa yleensäkin kuvataan.

Kirjoitelmissa otettiin kantaa sekä siihen, mitkä kielitaidon piirteet ovat tarpeellisia että siihen, millaisia taitojen tulisi olla. Jotkut asettivat eri kielitaidon osa-alueita tärkeysjärjestykseen. Tärkeimpinä mainittiin sekä oman alan sanas-

ton tunteminen että puhe- ja kirjoitustaidot. Enimmäkseen arviot kuitenkin koskivat eri osa-alueiden laatua, jota luonnehdittiin eri adjektiivein ja adverbein: millaista kielen tulisi olla tai miten sitä tulisi osata. Lukuun ottamatta yksittäistä mainintaa työnantajista informantit eivät ottaneet kantaa siihen, mikä taho tarpeellisuutta määrittelee, mutta käsityksiä odotusten voimakkuudesta ilmaistiin aina ehdottomasta "...insinööriltä vaaditaan..." lievempiin muotoiluihin "...tulisi osata...", "...on eduksi..." ja "...on kuitenkin hyvä osata..."

Vaikka työssä vaadittua kielitaitoa yleensä pyritään määrittelemään esimerkkien osoittamalla tavalla, useissa tutkimuksissa (esim. Jäppinen 2011; Hartikainen & Heinonen 2009) on todettu, että työelämäyhteyksissä ei usein ole niinkään relevanttia kielen muodollisesti tietyntasoinen hallinta kuin kyky toimia asianmukaisesti. Päämääränä on kommunikoida onnistuneesti, eikä se vaadi täydellistä kielitaitoa: viesti voi tulla ymmärretyksi, vaikka ääntämys, sanajärjestys ja oikeinkirjoitus eivät olisi täysin korrekteja. (Mt:t) Työelämän viestinnässä tilanteet ovat usein hyvin konkreettisia, jolloin ympäristön tarjoama esimerkiksi visuaalinen havainnollistaminen tarjoaa keinoja tukea sekä suullista että kirjallista viestintää. Tilanteessa, jossa kielitaito on puutteellinen ja käyttötarve spesifi, kieli saa helposti rajallisen koodin tehtävän ja aseman. Tähän viittasi myös kannanotto, ettei kielitaitoa niinkään tarvita silloin, kun "työtehtävä on selvä ja osaat tehdä sen". Usein työtehtävät myös toistuvat osittain tai kokonaan samanlaisina, mikä edelleen tukee sitä, että vajavainenkin kielitaito voi olla tilannekohtaisesti toimivalla tasolla (Virtanen 2017; Härmälä 2008).

Kulttuurisilla eroilla ja asiantuntijan vieraan kielen käytöllä voi olla jopa positiivisia vaikutuksia vuorovaikutukseen: Ruotsissa vieraskielisten lääkäreiden kommunikointia tutkinut Berbyuk Lindström (Berbyuk Lindström 2008, 238–239; Berbyuk 2005, 57) on todennut, että tällöin keskustelijat kiinnittävät tavallista enemmän huomiota toisiinsa ja pyrkivät ilmaisemaan itsensä selvästi. Kielellisesti vaativassa tilanteessa asiakas myös osallistuu keskusteluun aktiivisemmin ja ottaa enemmän vastuuta vuorovaikutuksen onnistumisesta.

Jotkut informanteista liittivät kielitaitovaatimukset tiiviisti siihen, millaisissa työtehtävissä insinööri toimii. Erityisalan kielitaito voidaankin nähdä ennen kaikkea sosiaalistumisena kielen käytön paikallisiin konventioihin ja mukautumisena kontekstin edellyttämään kielenkäyttöön, mikä voi vaatia esimerkiksi kielen yksinkertaistamista (esim. Räisänen 2013; 2014). Myös tämä näkökohta tuotiin kirjoitelmissa esiin:

- 27) Uskon että insinöörin työssä hyvät viestintätaidot ovat sitä että pystyy kuvailemaan **monimutkaisia asioita mahdollisimman selkeällä ja yksinkertaisella kielellä**. (David, tat 2)

Useimmat informanteista jakoivat kielitaidon *suulliseen ja kirjalliseen* viestintään. Molempia uskottiin tarvittavan, ja arvioinneissa korostuivat produktiiviset taidot: puhumisen toi esiin informanteista yhdeksän, samoin kirjoittamisen, ja näistä kuusi mainitsi molemmat. Yleensä niitä tarkasteltiin yleisellä tasolla ja rinnasteisina: "Tietysti työntekijän on osattava sen verran, esim. suomea, että hän pystyy puhua ja kirjoittaa suomeksi."

Tuottamistaitoja, kertomista ja kuvailemista – erittelemättä tarkemmin, onko kyse suullisesta vai kirjallisesta toiminnasta – luonnehdittiin esimerkin 27 viestin selkeyttämiskyvyn lisäksi muun muassa seuraavasti: ”Insinööri tehtävissä työskentelevillä henkilöillä on tärkeitä kertoa asia lyhyesti, ytimekkäästi ja tarkasti, koska usein insinöörin työt vaativat tiettyä tarkkuutta.” Kirjoitelmista siis hahmottui kuva tekniikan alan ammattilaisesta tiiviin, täsmällisen tekstin tuottajana. Samansuuntaisia vaatimuksia ovat työnantajat esittäneet insinöörien puhe- ja kirjoitustaidoille muun muassa Mäki-Maunuksen (2012, 67–69) mukaan: insinöörin tulisi kyetä tuottamaan selkeitä ja hyvin jäsenneiltyjä raportteja ja muita dokumentteja, joiden kirjoitusasu noudattaa kirjoitetun kielen normeja. Yksi työnantajien toivoma piirre insinöörin kielellisissä tuottamisvalmiuksissa on kyky kommunikoida ymmärrettävästi myös ei-ammattilaisten kanssa (mt., 51), mitä esimerkki 27 niin ikään ilmentää.

Työelämässä edellytettyä *suullisen* viestinnän taitoa luonnehdittiin hyvän lisäksi adjektiiveilla asiallinen, korrekti, selkeä ja sujuva. Kuuntelemisen kohdalla mainittiin vain ymmärtäminen: kielen vieraus ei häiritse, kunhan ymmärtää mitä toinen tarkoittaa.

Kirjallisen tuotoksen tuli opiskelijoiden mielestä olla sujuvaa, laadukasta, hyvää ja ymmärrettävää. Käsityksissä kirjoittamiselta vaadittavista ominaisuuksista korostui kirjoituksen norminmukaisuus: ”Insinöörille tärkeimpiä kielitaitoja työssä ovat mielestäni ehdottomasti oikeinkirjoitus.” Yksi informanteista tosin muistutti, että kielenhuollon voi osittain jättää oikolukuohjelmien hoidettavaksi:

- 28) Kirjallinen viestintä on nykyään melko helppoa. Tämänpäivän tietokoneet voivat korjata suurimman osan kirjoitus virheitä. Tietysti ne eivät korjaa kaikkia kieliopillisia virheitä, kuten päätteitä. (Bertel, ktt 3)

Kirjallisen viestinnän vastaanottotaitoja kuvattiin luetun ymmärtämisenä, ja erityisesti tämä koski tiettyjä työssä eteen tulevia asiatekstejä. Näistä mainittiin muun muassa viranomaisdokumentit ja erilaiset sopimustekstit, joiden lukemisen katsottiin vaativan hyvää suomen kielen taitoa.

Sanaston hallintaa käsiteltiin sekä tuottamisen että vastaanottamisen kannalta:

- 29) Olen sitä mieltä, että **sanaston monipuolisuus ja virheettömyys** ovat tärkeimmät piirteet insinööreille. Tietysti heidän täytyy osaa ja ymmärtää **teknistä kieltä**, koska **teknillisiä termejä** käytetään melkein joka päivä. (Fedor, akt 2)
- 30) Luonnollisesti minulla on vielä opittavaa **alan sanastossa**. – – Ehkä kyse on enemmän uuden käsitteen omaksumisesta, kuin varsinaisesti **kieliopista**. Ammattisanastossa on varmasti aina teknisellä alalla **uusia sanoja ja käsitteitä, jotka on vaan opiskeltava**. Tekniikka kehittyy ja koko ajan keksitään jotain uutta. Toisaalta pitää myös oppia **alan slangi-sanasto**. – – Pitää tietää mitä jokin käsite tarkoittaa ja **toimia** sen mukaan. (Sebastian, st 2)

Jotkut kirjoittajista viittasivat leksikkoon yleensä, mutta esimerkin 29 Fedorin tavoin useimmat rajasivat työelämässä vaadittavan sanaston nimenomaan erityisalan sanastoon, monet siinä nimenomaan tekniikan alan termeihin. Vaati-

muksina mainittiin laajuus ja monipuolisuus; tavoiteltavaa sanaston käyttöä kuvailtiin lisäksi virheettömäksi ja selkeäksi. Kuten esimerkki 30 osoittaa, alakohdaisen sanaston hallinnan tarvetta pohdittaessa otettiin huomioon tekniikan alan kehitys ja sanaston nopea uudistuminen, samoin kuin se, että työelämässä edellytetään myös työpaikkakohtaisen sanaston sekä puhekielisten ilmaisujen halltuun ottamista. Kirjoittajat painottivat sanaston osaamisessa termien ja niiden takana olevien käsitteiden ymmärtämistä ja toimimista niiden mukaan.

Pohtiessaan työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteitä osa opiskelijoista kuvaili kielitaitoa yleisesti, kokonaisuutena, jolloin luonnehdinnat vaihtelivat aina erinomaisesta kohtuulliseen. Useimmat kuitenkin pyrkivät jäsentelemään kielitaitoa osa-alueittain. Yleisintä oli jako suulliseen ja kirjalliseen viestintään tai puhumiseen ja kirjoittamiseen, mutta monet tarkastelivat erikseen myös sanaston hallintaa. Rakenteiden tuntemusta ei tuotu esiin juuri lainkaan. Taitojen luonnehdinnoissa korostuivat ymmärrettävyys, sujuvuus ja selkeys, mutta myös virheettömyyttä ja sanaston laajuutta pidettiin tärkeänä.

5.3 Suomen osaamisen korvattavuus työelämässä muilla tekijöillä

Taulukossa 8 on yhteenveto opiskelijoiden käsityksistä siitä, millä tavoin he pitivät mahdollisena korvata suomen kielen osaamista tai paremminkin sen puutteita esimerkiksi muilla taidoilla.

Taulukko 8. Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamista korvaavista tekijöistä

Yläkategoria	Alakategoria
Kielitaidot	Englanti
	Muut kielet
Muut taidot	Tekniset taidot
	Sosiaaliset taidot

Korvaavista taidoista keskeisenä aineistossa erottui muiden kielten osaaminen. Koska englanti mainittiin useimmiten ja yleensä ensimmäiseksi, olen erottanut sen omaksi alakategoriakseen. Opiskelijoiden ilmaisuissa jaottelu eri kieliin noudatti usein kolmijakoa suomi, englanti ja muut. Kielitaitojen lisäksi mainittiin muihin taitoihin olen laskenut tekniset ja sosiaaliset taidot; näiden yhdistämistä yhteisen otsikon alle puoltaa se, että ne aineistossa mainittiin säännönmukaisesti toistensa yhteydessä. Sosiaalisiksi taidoiksi olen nimennyt henkilökohtaiset piirteet tai ominaisuudet, jotka informantit yhdistivät siihen, että toimiminen työyhteisössä onnistuu suomen kielen puutteista huolimatta.

Kysymystä suomen kielen korvattavuudesta opiskelijat pohtivat muun muassa seuraavasti:

- 31) Suomen kielen taidon puutteita voi **monissa tapauksissa** korvata **jossain määrin** muilla taidoilla. (Theodor, tat 1)

- 32) En sanoisi että Suomen kieltä voi korvata **Suomessa suoraan millään muulla** taidolla mutta, hyvällä **englannin kielellä pärjää melkein missä vain**. (Leon, tat 3)

Esimerkin 31 Theodor lähestyy aihetta varauksellisin ilmaisin ”monissa tapauksissa” – siis ei aina – ja ”jossain määrin” – ei siis kokonaan. Samoin useimmat muut informantit pohdiskelivat kysymystä varovaisesti välttämällä ehdottomia kannanottoja, minkä voi osaltaan osoittavan heidän käsitystään kielitaidon tilannesidonaisuudesta. Leonin (esimerkki 32) ilmaisussa on havaittavissa käsityksille kontekstuaalisen käsitystutkimuksen mukaan ominaista ristiriitaisuutta (Dufva 2006a): toisaalta suomea ei Suomessa voi korvata ”millään muulla” taidolla, mutta toisaalta englannilla pärjää ”melkein missä vain” – siis myös Suomessa. Tosin adverbi ”melkein” voidaan tässä tulkita niinkin, että nimenomaan Suomi jää englannin ”missä vain” -toimimisen ulkopuolelle.

5.3.1 Kielitaidot

Suurin osa informanteista katsoi, että puutteita suomen osaamisessa on mahdollista kompensoida muilla tekijöillä ainakin tietyin varauksin. Ensisijaisesti tilalle tarjottiin muuta kielitaitoa. Tätä perusteltiin sillä, että kommunikaatio on tärkeä osa työympäristöä, eikä sitä voi korvata muulla kuin viestintätaidoilla.

Englannin rooli

Suomea korvaavaa kielitaitoa pohtiessaan yli puolet kirjoittajista (14) mainitsi englannin. Sen voikin katsoa toimivan Suomen päivittäisessä kielimaisemassa epävirallisena toisena kielenä, jolle altistutaan kaikkialla, kuten mainoksissa, viihteessä, tietokonepeleissä, televisio- ja radio-ohjelmissa sekä tietysti internetissä. Englantia osataan yleisesti (Härmälä & Marjanen 2022; Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019; Pyykkö 2017), ja monet suomalaiset kokevat sen vahvimaksi vieraaksi kielekseen (Lintunen ym. 2017). Informantit arvelivatkin lähes kaikkien suomalaisten osaavan englantia.

Opiskelijat näyttivät olevan myös hyvin tietoisia englannin valta-asemasta kansainvälistyvillä työmarkkinoilla. Kansainvälisen ja monikansallisen yritysmaailman lingua franca on englanti, ja useat suuret tekniikan alan ammattilaisia työllistävät yritykset kuten esimerkiksi Nokia, Kone, Metso Outotec ja Tieto ovat ottaneet englannin yrityksen konsernikieleksi eli yhteiseksi työkieleksi. Tällöin yritystä koskevat keskeiset asiakirjat laaditaan englanniksi ja myös keskeinen suullinen informaatio annetaan omistajille ja kansainväliselle yleisölle englanniksi. Pääkonttorit sijaitsevat Suomessa, mutta yhä useammin pöytäkirjoissa, muistioissa, sisäisessä raportoinnissa ja muussa sisäisessä viestinnässä käytetään englantia. Tällä pyritään varmistamaan, että yrityksen perusinformaatio näkyy eri puolilla maailmaa samansisältöisenä ja on saatavilla samanaikaisesti. Suomeksi laaditaan sellaisia asiakirjoja, joilla on vain suomalaisia työntekijöitä ja ja Suomen markkinoita koskeva merkitys. (Esim. EK 2014;

Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskenniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009.)

Sen lisäksi, että monet suuret yritykset ovat muuttuneet yhä selvemmin monikansallisiksi, myös lukuisat pienet ja keskisuuret yritykset ovat lisänneet ulkomaisia yhteyksiään tai liittyneet kansainvälisiin verkostoihin. Niin ikään monet start-up-yritykset suuntaavat nykyään suoraan maailmanmarkkinoille, ilman että yrittävät perinteiseen tapaan saada ensin vahvan jalasijan kotimaassa. Työyhteisöt voivat sijaita maantieteellisesti kaukana toisistaan, mutta sähköisten viestintäkanavien yhdistäminä. Myös suomalaisilla työpaikoilla on yhä enemmän niitä, joiden ensikieli ei ole suomi. (Esim. EK 2014.) Tutkimukseni informanttit kuitenkin katsoivat englannin kielen liittyvän lähinnä kansainvälisiin yrityksiin:

- 33) Suomen kielen tarve työelämässä riippuu kuitenkin **yrityksen kansainvälisyydestä ja työntekijän roolista**. Kansainvälisessä suomalaisessa yrityksessä pärjää hyvin englannin kielellä, sillä **suomalaiset puhuvat hyvin englantia. Suomalaiset kirjoittavat työhön liittyviä dokumentaatiota yleensä myös englanniksi**, sillä kansainvälisellä yrityksellä on yleensä muita toimistoja ja asiakkaita ulkomailla ja englannin kieltä pidetään melkein **kansainvälisenä kielenä**. (Alam, aut 3)
- 34) Suurin osa **tietotekniikassa käytettävästä terminologiasta** on englannin kielellä, joten väittäisin että englannin kielen osaaminen on pakollista. Moni **kansainvälinen yritys** käyttää englantia ns. **”sisäisenä kielenä”**, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki kommunikoi englanniksi yrityksen sisällä **helpottaakseen tiedon kulkua ja hyödyntämistä**. (Amos, tt 4)

Kuten edeltävät esimerkit osoittavat, opiskelijat ottivat arvioissaan huomioon myös sen, että englannin tarve ja käyttö vaihtelee työtehtävien mukaan. Alamin (esimerkki 33) tavoin useat muut informanttit perustelivat englantia sillä, että se on ”kansainvälinen kieli”, jota yleensä kaikki osaavat, joten sen käyttö helpottaa viestintää. Esimerkin 34 tietotekniikan opiskelija Amos ei suoraan ota kantaa suomen merkitykseen, mutta asiayhteydessään lause on tulkittavissa niin, ettei suomen osaaminen ole niinkään tärkeä kuin englannin. Nimenomaan tietotekniikan kohdalla samansuuntaisia käsityksiä opiskelijat esittivät myös arvioissaan tulevassa ammatissaan tarvittavaa suomen kielen taitoa (esimerkki 19). Joissakin työtehtävissä kuten ohjelmoijana tai sovelluskehittäjänä pidettiin mahdollisena selvittää lähes kokonaan englannilla. Toisaalta kuten Amoksen viittauksesta terminologiaan voi päätellä, englannin käyttö saattaa painottua vain tiettyihin käyttötilanteisiin. Tällainen käytäntö ilmeni Räisäsen ja Karjalaisen (2018) diplomi-insinöörejä ja tekniikan alan korkeakouluopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa: kieliä käytetään yhdessä siten, että suomalaisten työtovereiden kanssa puhutaan suomea, mutta kirjallinen viestintä kuten dokumentaatio, raportit, artikkelit ja koodaus hoidetaan englanniksi, ja myös suomea puhuttaessa tekniset termit ilmaistaan luontevasti englanniksi. Osaltaan käytäntö on myös omiaan suojelemaan vieraskielisen ammatillista identiteettiä: englantia on tietotekniikan yhteinen kieli, ei kenenkään äidinkieli, joka tekee tasa-arvoiseksi muiden kanssa, kun taas oppijansuomi asemoisi maahanmuuttaneeksi. (Mt.)

Luonnollisesti englantia yleisenä yhteisenä kielenä on tarpeellinen ja käyttökelpoinen monissa yhteyksissä, mikä on todettu useissa maahanmuuttaneita koskevissa tutkimuksissa. Nelsonin (2010) erästä ruotsalaista suuryritystä koskeva tutkimus osoitti, että varsinkin koulutetut maahanmuuttotoukaiset työntekijät selviävät ilman ruotsin kielen taitoa, jos he osaavat hyvin englantia. Heikko englannin taito saattaa olla suurempi este menestymiselle kuin heikko ruotsin kielen taito. Jalavan (2011) suomalaisten pakolaistaustaisten maahanmuuttajien kotoutumista koskevan tutkimuksen mukaan englannilla on tärkeä rooli kotoutumisen alkuvaiheessa. Se mahdollistaa aktiivisen ja itsenäisen toiminnan yhteiskunnassa sekä varsinkin pääsyn koulutukseen, mikä ei suomen kielellä onnistuisi, koska kielen oppiminen on pitkä prosessi. Englannin merkitys todennäköisesti kuitenkin vähenee, kun paikallisen kielen taito on saavutettu. (Mt.) Samansuuntaisiin tuloksiin on päätyneet Liikkanen (2020) terveysalalle sijoittuvassa väitöstutkimuksessaan: englantia on tärkeä kotoutumisen alkuvaiheessa, mutta myöhemmässä vaiheessa suomen kielen taidon puute on omiaan aiheuttamaan ulkopuolisuuden tunnetta.

Niemisen (2009) tutkimuksesta puolestaan ilmeni, että myös sellaiset maahanmuuttajat, jotka näyttävät selviävän hyvin käyttämällä englantia lingua franca, pitävät suomen oppimista tärkeänä kotoutumisen kannalta. Forsanderin ja Raunion (2005) tutkimuksen mukaan jopa globalisoituneilla ICT- ja bioaloilla työskentelevien ulkomaalaisten kohdalla suomen kielen taidon puutteellisuus hankaloittaa sopeutumista työyhteisöön ja jättää epämuodollisten informaatiovirtojen ulkopuolelle, mikä saattaa jopa vaikeuttaa uralla etenemistä. Samansuuntaisiin tuloksiin on päätyneet Härkönen (2011), jonka IT-alalla työskenteleviä maahanmuuttajia koskeva tutkimus osoitti, että vaikka nämä selviävät työtehtävistä englannilla, suomea taitamattomina he jäävät usein työpaikan sosiaalisissa tilanteissa ulkopuoliksi. Myös heidän vapaa-ajan kontaktinsa rajoittuvat lähinnä työtovereihin ja toisiin maahanmuuttajiin.

Ilmeistä onkin, ettei englantia edes virallisena työkielenä tarkoita sitä, ettei suomea käytettäisi työpaikan viestintätilanteissa. Sisäinen suullinen viestintä on useimmiten suomenkielistä. Vaikka virallisissa yhteyksissä käytetään englantia, usein päivittäiset työtehtävät suomalaisten kesken hoidetaan suomeksi ja esimerkiksi kokouksissa käytetään yhä edelleen pääasiassa suomea. Vähintään työyhteisön sosiaalisten tilanteiden ja epävirallisen tiedonvaihdon kielenä on suomi. (Esim. Vaattovaara 2017; Vaara, Tienari, Piekkari & Sääntti 2011; Hakulinen ym. 2009.)

Englannin käyttö voi aiheuttaa myös hankaluuksia, mitä kuvailtiin seuraavasti:

- 35) Ulkomaalainen saapuu Suomeen, saa hienon työpaikan ja hänen työporukka on pelkkiä suomalaisia. On sovittu palaveri kaikkien kanssa, mutta on yksi **ongelma** - ulkomaalainen ei osaa puhua suomea, joten **täytyy puhua englanniksi** jotta hän ymmärtäisi mitä on meneillään. Ja se on aika **stressaavaa**. (Irina, tuta 1)

Esimerkissä Irina nimeää ongelmaksi sen, että yksi muuten suomenkielisen työntekijöiden palaverin osanottajista ei osaa suomea. Tällöin muiden ”täy-

tyy” puhua englantia, mikä viittaa siihen, että opiskelijan mielestä on kysymys on pakotetusta, jopa vastentahtoisesta toiminnasta. Hän kuvaakin tilannetta stressaavaksi. Huomionarvoista on, että suomea toisena kielenään puhuva informantti tarkastelee kielenkäytön hankaluutta nimenomaan suomea ensikielenään puhuvien kannalta.

Suomenkielisten vaikeus sopeutua englanninkieliseen vuorovaikutukseen on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Bergrothin (2007, 106) tutkimuksen mukaan puutteelliseksi koettu englannin kielen taito aiheuttaa useille työntekijöille kommunikointivaikeuksia ja saa heidät tuntemaan itsensä toisinaan ärsyyntyneiksi tai kiusaantuneeksi, mikä todennäköisesti johtaa oman kielen käyttöön aina, kun se on mahdollista. Niin ikään Immosen, Nguyenin ja Laheniuksen (2010) korkean teknologian PK-yrityksiä koskeva tutkimus toi esiin, että myös osa esimiehistä koki maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden rekrytoinnin asettavan vaatimuksia heidän kielitaidolleen. Esimerkiksi erilaisilla akseenteilla puhuttua englantia saattoi olla vaikea ymmärtää. Edes kaikille korkeakoulutetuille englantia ei ole vahva kieli. (Mt., 34–35.) Samansuuntaisia tuloksia sai Korhonen (2002) tutkimuksessaan, jossa selvitettiin muun muassa insinööriopiskelijoiden kokemuksia kommunikoinnista ulkomaalaisten kanssa. Suurimpana ongelmana nämä pitivät puutteelliseksi arvioimaansa englannin kielen taitoa: se sai heidät kokemaan olonsa viestintätilanteissa ainakin jossakin määrin epämukavaksi.

Kompan, Lehtimajan ja Rautosen (2017) yliopistomaailmaan sijoittuva tutkimus osoitti, että kielen valinta voi aiheuttaa kiusaantumista kahteen suuntaan, varsinkin sosiaalisissa tilanteissa, joissa ei ole selviä sääntöjä. Suomea puhuttaessa ei-suomenkielinen kollega tuntee itsensä ulkopuoliseksi tai vaivaantuneeksi, koska helposti koko keskustelu muuttuu hänen puutteellisen kielitaitonsa vuoksi hitaaksi ja epäluontevaksi. Toisaalta englannin käyttö saa vieraskielisen kokemaan syyllisyyttä siitä, että toiset joutuvat vaihtamaan kieltä hänen takiaan. Kielen valinnan oli koettu tuovan esiin myös hierarkkista epätasa-arvoa: korkeammassa asemassa olevan henkilön läsnäolo huomioidaan paremmin kuin alemmassa asemassa olevan. (Mt.)

Englannin yleistymisen on kuitenkin aiheuttanut sen, että sitä yleensä kokeillaan ensimmäisenä apukielenä, ellei kommunikointi suomeksi suju riittävän nopeasti tai täsmällisesti. Tällöin saattaa unohtua, ettei myöskään maahanmuuttaneille englantia ole aina vahvin kieli. Kuten Tikkanen, Kemppe, Metsänen ja Vodhanel (2011, 41) muistuttavat, suurimpien maahanmuuttajaryhmien – venäläiset, virolaiset, somalialaiset, kiinalaiset – nuoret eivät yleensä ole suorittaneet englanninkielistä perustutkintoa. Maahanmuuton seurauksena toisena kielenä puhutulla suomella alkaa olla myös lingua francan asema, ja korkeakoulutettu vieraskielinen saattaa osata suomea paremmin kuin englantia, vaikka suomen käyttö vaatisikin vielä tukea.

Valintaan eri kielten välillä voivat vaikuttaa myös muut tekijät kuin niiden osaaminen. Henryn (2016) Ruotsiin sijoittuvassa tutkimuksessa selvitettiin muun muassa syitä, joiden perusteella maahanmuuttaneet valitsivat kommunikointikieleksi joko englannin tai ruotsin. Tutkimuksen tulosten mukaan kummankin

kielen puhumiseen oli koettu liittyvän sekä etuja että haittoja, ja valintoihin vaikuttivat muun muassa itse tilanteet sosiaalisine rakenteineen, kieliä ja niiden eri variaatioita koskevat arvostukset sekä omat asenteet ja oletukset keskustelukumppanin asenteista. Ruotsi oli valittu kommunikointikieleksi esimerkiksi vierastoissa asioitaessa, koska tilanteet nähtiin tilaisuuksina oppia kieltä. Ruotsin käytöllä myös haluttiin hakea hyväksyntää, koska sen arvioitiin osoittavan joustavuutta, sopeutuvaisuutta ja halua integroitua ruotsalaiseen yhteiskuntaan. Syynä englannin valintaan oli taas muun muassa se, että sitä osattiin paremmin kuin ruotsia, jolloin kommunikointi oli nopeampaa ja sujuvampaa. Englannin oli myös todettu olevan läsnä kaikkialla ruotsalaisessa yhteiskunnassa, ja ruotsalaiset suhtautuivat kieleen positiivisesti ja osasivat sitä hyvin, joten he mielellään puhuivat englantia tulokkaiden kanssa. (Mt.)

Henryn (2016) tutkimuksen tulokset olivat siis osittain ristiriitaisia ja ilmensivät kielivalintoihin liittyvää monimuotoisuutta. Vaikka toisille englantia puhuville maahanmuuttaneille englanti toimii maassaolon alkuaikoina tehokkaasti lingua francana, näin ei ole kaikkien kohdalla ja joka tilanteessa. Kieliä ja niiden variaatioita arvostetaan eri tavoin: esimerkiksi korkeasti koulutetun maahanmuuttaneen kohdalla englanti edusti kulttuurista pääomaa, joka viesti koulutustaustasta, kansainvälisyydestä ja maailmankansalaisuudesta, kun taas turvapaikanhakijan käyttämällä englannilla ei näyttänyt olevan juurikaan arvoa. Englannin käytettävyys paikallisen kielen vaihtoehtona riippuu paljolti siitä, miten kieltä ja sen variaatioita arvostetaan. (Mt.) Ruotsin historia maahanmuuttajia vastaanottavana maana on erilainen kuin Suomen, mutta oletettavasti vastaava asennoituminen vallitsee myös meillä: koulutetun maahanmuuttaneen englantia arvostetaan, mutta suomea pidetään avaimena integraatioon ja sen käyttö toimii signaalina halusta integroitua.

Muiden kielten osaaminen

Suomen kielen taitoa katsottiin voitavan korvata myös muiden kielten kuin englannin osaamisella:

- 36) Se että työntekijä osaa **monia kieliä** voi olla yritykselle hyödyksi. **Yritys voi saada lisää kansainvälisiä asiakkaita** jos yrityksen edustaja puhuu samaa kieltä. (Bertel, ktt 3)
- 37) Kielellä on tosi keskeinen rooli jokaisessa työpaikassa ja **monipuolista kielitaitoa arvostetaan** yhä enemmän ja enemmän. (Christian, ktt 3)
- 38) Jotta **oikeasti pärjää työelämässä**, pitää keskeiset käsitteet osata myös **muilla työyhteisössä käytetyillä kielillä**. Tänä päivänä pelkkä suomen kielen taito ei enää riitä, kun tuotteet liikkuvat ympäri maailmaa. (Sebastian, st 2)

Esimerkeissä 36–38 opiskelijat viittaavat kielitaitoon yleisesti ”monilla” ja ”muilla” kielillä sekä ”monipuolisella kielitaidolla” täsmentämättä tarkemmin, mitä näillä tarkoittavat. Vain Sebastian (esimerkki 38) kontrastoi muut kielet suomeen, jonka osaamista hän ei pidä riittävänä kansainvälistyvässä maailmassa. Koska opiskelijat olivat kuitenkin käsitelleet englantia kirjoitelmissaan erikseen,

asiayhteydestä on pääteltävissä, että he tässä ajattelevat nimenomaan muita kieliä kuin englantia. Merkillepantavaa on, että Bertel (esimerkki 36) ja Christian (esimerkki 37) tuovat esiin muiden kielten osaamisen merkityksen varsinkin yrityksen menestyksen kannalta: se voi tuoda lisää asiakkaita, ja sitä arvostetaan. He siis mieltävät kielitaidon lähinnä kvalifikaationa, työelämän suunnasta asetettuna työn vaatimuksena. Sebastian (esimerkki 38) taas näkee monipuolisen kielitaidon paremminkin kompetenssina, työntekijän osaamispotentiaalina, jonka pitää olla hallussa, jotta tämä suoriutuu työn vaatimuksista. (Ks. Hanhinen 2010, 96.)

Erikseen informantit mainitsivat myös joidenkin nimeltä mainittujen kielten osaamisen:

- 39) Työmaalla suuri etu olisi myös osata **Viroa** tai **Venäjää** koska, suuri osa asentajista tulevat ulkomailta. (Leon, tat 3)
- 40) Suomen kielen mahdollisia puutteita uskoisin voivani paikata - - **monipuolisella kielitaidollani**. Äidinkielenäni puhun **ruotsia** sekä **venäjää**, ja **englantia** käytän arkielämässäni päivittäin erilaisissa tilanteissa. (Pavel, tat 1)

Hyvän ruotsin, venäjän ja englannin hallinnan katsottiin muodostavan suomea korvaavan monipuolisen kielitaidon (esimerkki 40). Ruotsin taas arveltiin korvaavan suomen ruotsinkielisellä Pohjanmaalla ja muistutettiin myös sen asemasta Suomen toisena kansalliskielenä. Viron kielen taidon tärkeys rakennusalalla on todettu muun muassa Elinkeinoelämän keskusliiton selvityksissä (EK 2010; 2014).

Tulos vastaa aikaisempien tutkimusten tuloksia. Kielitaitotarpeista tehdyt kartoitukset osoittavat, että vaikka ylivoimaisesti tärkein ja eniten tarvittu työelämän kieli on englanti, myös muuta kielitaitoa arvostetaan muun muassa tekniikan alalla (Räisänen & Karjalainen 2018), ja muiden kielten kuin englannin osaaminen voi vaikuttaa työnsaantiin (Vaattovaara 2017, 316). Jonkin yksittäisen kielen hallinta saattaa olla ratkaiseva rekrytointitehtäjä silloin, kun työyhteisössä on sille tilausta. Toisaalta työnantajien tarpeet voivat nopeastikin muuttua, ja siksi monipuolinen kielitaito on aina potentiaalinen etu. (Mt., 316.) Esimerkiksi vuonna 2022 muuttuneen maailmanpoliittisen tilanteen myötä venäjän merkitys todennäköisesti vähenee. Elinkeinoelämän keskusliiton selvityksissä (EK 2010; 2014) venäjä mainitaan vielä ensimmäisenä, joskin myös esimerkiksi ranskan, viron, espanjan, portugalin, italian ja kiinan kielten tarve yrityksissä on kasvanut jatkuvasti. Samoin ruotsin- ja saksanosaajia kaivattaisiin lisää. Eniten ja monipuolisinta kielitaitoa vaativia aloja ovat runsaasti insinöörejäkin työllistävät teknologiateollisuus, kauppa, liikenne ja kemianteollisuus. Kielitaitotarpeet vaihtelevat alan mukaan: esimerkiksi rakennusalalla kaivataan viron kielen osaamista, kun taas paperiteollisuudessa saksan, ranskan tai espanjan kielen taito katsotaan eduksi. (Mt:t.)

Monilla aloilla varsinkin asiakaspalvelussa tarvittaisiin myös niin sanottujen harvinaisempien kielten taitajia. Heitäkin maassamme on, mitä osoittaa muun muassa se, että vuosina 2012–2017 yleisen kielitutkinnon suorittajista kerättyssä aineistossa suomen tutkinnon suorittajilla oli yli 200 eri ensikieltä (Ahola

2022, 24). Monilla ulkomaalaistaustaisilla kielitaito on myös huomattavan laaja, ja suomen ja oman ensikielen lisäksi osataan lukuisia muita kieliä. FinMonik-tutkimuksen tulosten perusteella työikäisistä ulkomaalaistaustaisista yli puolet osaa sujuvasti vähintään kolmea kieltä – he ovat siis huomattavasti kielitaitoisempia kuin koko väestö keskimäärin (Larja 2020, 45, 48). Työelämän kielitaitovarantoa ja -potentiaalia arvioitaessa maahanmuuttajien osaaminen on kuitenkin jäänyt melko vähälle huomiolle (Larja 2020; Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010, 60, 62), ja sama ongelma on havaittu myös maamme kielikoulutuksesta käytävässä keskustelussa (Vaarala ym. 2021, 21–22; Pyykkö 2017). Niin ikään tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat eivät maininneet kuin yleisimmät tai keskeisiksi kokemansa kielet niistä, joita he todennäköisesti hallitsevat; heidän edustivat yhteensä kymmentä eri koulusivistyskieltä, ja nämä eivät välttämättä ole yhteneviä heidän ensikieltensä kanssa.

Luonnollisesti kielitaidon painoarvo vaihtelee: eri työpaikoissa, tehtävissä ja tilanteissa tarvitaan eritasoista ja erilaista kielitaitoa; yleensä mitä vaativampia työtehtävät ovat, sitä monipuolisempaa ja laajempaa osaamista vaaditaan. Toisinaan korostuu suullisen, toisinaan kirjallisen kielitaidon osuus. Kielenkäytön toimivuus ja rohkeus käyttää kieltä ovat työelämän viestintätilanteissa yleensä tärkeämpiä kuin kielen virheettömyys. Tarvitaan muun muassa kykyä ottaa osaa keskusteluun, ilmaista asioita vakuuttavasti ja ymmärrettävästi sekä rakentaa luottamusta. Usein kielitaitokuvausten yhteydessä mainitaan keskeisenä osa-alueena myös kulttuurien ymmärtäminen tai monikulttuurisuustaidot. (Esim. EK 2010, 9; Rontu 2010, 293; Sajavaara & Salo 2007, 238.) Monikielinen kompetenssi voidaankin nähdä olennaisena osana nimenomaan työelämän kielitaitoa. Maahanmuutto ja kansainvälisten osaajien rekrytointi muuttavat suomalaisia työyhteisöjä monikielisiksi. Erityisesti palvelusektorilla lisääntyy eri kieliä puhuvien asiakkaiden määrä, mikä luo uusia palvelutarpeita ja vaikuttaa asiakaspalveluun. Kuten Suni (2010, 51–52) toteaa, työelämän viestintätilanteissa todentuu bahtinilainen kielen heteroglossia, eri kielten ja kielimuotojen moninaisuus, usein tavalla, joka asettaa työntekijöiden kielitaidolle paljon vaatimuksia, mutta tarjoaa myös keinoja eri kielten joustavaan rinnakkaiskäyttöön.

Opiskelijoilla oli siis monenlaisia käsityksiä siitä, millä tavoin kehittymässä olevaa suomen kielen taitoa on mahdollista korvata. Kannanotot olivat kuitenkin usein varauksellisia: suomen osaamisen välttämättömyys työpaikalla riippuu tilanteista ja tehtävistä. Korvaavista tekijöistä tärkeimpänä pidettiin muiden kielten, varsinkin englannin osaamista. Suomalaisten arveltiin osaavan hyvin englantia, ja sen katsottiin olevan vallitseva kieli tekniikan alan työpaikoilla. Omien, varsinkaan harvinaisempina pidettyjen kielten osaamista opiskelijat eivät maininneet. Kieliä myös luettiin toisistaan erillisinä ilmiöinä, eivätkä informantit viitanneet esimerkiksi kielten limittäiskäyttöön. Kielitaitoa käsiteltiin pitkälti vaihtoehtoina: kieltä joko osataan tai ei osata.

5.3.2 Muut taidot

Pohtiessaan, millä tavoin mahdollisia puutteita suomen kielen osaamisessa voisi korvata, opiskelijat mainitsivat myös muuta kuin kieliin liittyvää osaamista:

- 41) **Osittain** [voi korvata] joo, se on **mahdollista**, mutta se vaatii **vahvan luonteen, oma-aloitteisuutta** ja tietysti **vahvat tekniset taidot** joita vaaditaan kyseisessä työssä. (Christian, ktt 3)
- 42) Sillä jos on **hyvä työssä** ja kykenee työskentelemään **itsenäisesti eikä syrjäytyy** työpaikalla... (Ekaterina, met 2)

Kuten edeltävistä esimerkeistä näkyy, myös *teknisiä taitoja*, substanssiosaamista ja työtaitoja, pidettiin mahdollisuutena korvata suomen kielen taidon puutteita. Tämä tuotiin kuitenkin esiin aina tiiviisti muiden tekijöiden yhteydessä, ja ilmauksia oli lievennetty varauksin "osittain", "mahdollista", tai ehdollistamalla "jos...". Kirjoittajat vetosivat myös yksilöllisiin piirteisiin, jotka hyödyttävät toimimista työyhteisössä. Christian (esimerkki 41) mainitsee luonteen vahvuuden ja aloitteellisuuden. Myös Ekaterina (esimerkki 42) pitää tärkeänä kykyä itsenäiseen toimintaan. Hänen viittauksensa syrjäytymiseen voi tulkita niin, että hyödyllisiä ovat ominaisuudet, joilla syrjäytymistä voi välttää. *Sosiaalisuuden* merkitystä painottivat myös muut informantit; yhtenä esimerkkinä mainittiin kyky turvautua tarvittaessa toisten apuun. Henkilökohtaiset piirteet liitettiin kuitenkin aina muun ammatillisen osaamisen vahvuuteen.

Asiaosaamisen ja yksilöllisten piirteiden suhdetta käsiteltiin myös seuraavasti:

- 43) Vaikka osataan kaikki asiat hyvin ja ollaan ahkera mutta ei koskaan riittää ilman kieli... (Akbar, st 2)

Myös edeltävän esimerkin Akbar kytkee toisiinsa asiaosaamisen ja ahkeruuden, siis henkilökohtaisen ominaisuuden, vaikka onkin tullut pohdinnoissaan siihen tulokseen, etteivät nämä riitä korvaamaan kielitaidon puutteita. Asiayhteydestä voi päätellä, että esimerkin "kaikki asiat" viittaavat muuhun kuin kielitaitoon, lähinnä muuhun ammatilliseen osaamiseen. Ahkeruus kaiketi ymmärretään runsaana työnteon määränä, ja siihen liittyy myös mielikuva myönteisestä asenteesta työhön.

Myös substanssiosaamisella uskottiin siis voitavan kompensoida suomen kielen taidossa mahdollisesti ilmeneviä puutteita. Ammattitaito ei opiskelijoiden käsityksen mukaan kuitenkaan riitä yksinään, vaan sitä tulee aina tukea kyky toimia työyhteisön jäsenenä.

5.4 Suomen osaamisen vaikutukset työelämässä

Taulukko 9 sisältää yhteenvedon siitä, millä tavoin opiskelijat uskoivat suomen kielen taidon vaikuttavan työelämässä.

Taulukko 9. Opiskelijoiden käsitykset suomen osaamisen vaikutuksista työelämässä

Yläkategoria	Alakategoria
Työelämässä sijoittuminen	Työllistyminen
	Sijoittuminen eri tehtäviin
	Uralla eteneminen
Työelämässä menestyminen	Tehtävistä selviytyminen
	Työssä viihtyminen
Ammatillinen identiteetti	Vahvistaminen
	Heikentäminen

Työelämässä sijoittuminen -kategoriaan olen ottanut mukaan työnhakua koskevien käsitysten lisäksi ne, jotka kertovat opiskelijoiden ajatuksista erilaisten työtehtävien saamisesta ja urakehityksestä. Menestymiseen olen tässä luokitellut käsitykset siitä, miten tehokkaasti työyhteisössä kyetään toimimaan ja tehtävistä selviydytään esimerkiksi ajankäytön kannalta. Menestymiseen olen sisällyttänyt myös työssä viihtymisen, koska informantit rinnastivat sen selviytymiseen. Ammatilliseen identiteettiin liittyvät käsitykset jakautuivat niihin, joissa oman alan kielen hallinta koettiin identiteettiä vahvistavana, sekä niihin, joissa vasta kehityksessä oleva kielitaito koettiin identiteettiä heikentävänä.

5.4.1 Työelämässä sijoittuminen

Suomen kielen taidon vaikutusta *työllistymiseen* opiskelijat kuvailivat muun muassa seuraavasti:

- 44) Suomen kielen taito vaikuttaa työllistymiseen **radikaalisti**. Työvoimatilastojen mukaan **suurin maahanmuuttajien työllistymisen este** ei olekaan koulutuksen tai tutkinnon puute, vaan suomen kielen heikko taito. (Abshir, tt 2)

Esimerkin 44 Abshirin tavoin useat opiskelijoista pitivät suomen osaamista hyvin tärkeänä, jopa ratkaisevana tekijänä työnsaannissa. Sen katsottiin avaavan ovia työelämään, ja heikon kielitaidon taas arvioitiin aiheuttavan työttömyyttä. Muina mahdollisina työllistymisen esteinä Abshir mainitsee puutteet koulutuksessa tai tutkinnossa. Ne eivät kuitenkaan hänen mukaansa ole maahanmuuttaneiden osaamisessa ongelma, tai niillä on vähemmän merkitystä: suurin este on kielitaito. Tilastotietoihin vetoamalla informantti korostaa, ettei kyse ole vain hänen omasta mielipiteestään, vaan faktatiedosta. Bahtinilaisittain luokiteltuna esitettyssä käsityksessä voikin erottaa autoritäärisen äänen.

Tulos on yhdenmukainen useiden aikaisempien tutkimusten kanssa, jotka ovat osoittaneet, että korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden työllistyminen edellyttää riittävää suomen kielen taitoa (esim. Majakulma 2014, 5; Forsander 2013, 231–232; Kyhä 2011, 233). Söderqvistin (2005) työnantajien näkemyksiä ulkomaalaistaustaisten työhön otosta ja työssäolosta selvittäneen tutkimuksen mukaan yli 90 % esimiehistä piti suomen kielen taitoa tärkeänä rekrytointikriteerinä. Työnantajat perustelivat kielitaitovaatimusta sekä työyhteisön että asiakkaiden tarpeilla ja tietyillä aloilla myös työturvallisuustekijöillä. Lisäksi kielitaidon kat-

sottiin osoittavan, että työntekijä on tullut Suomeen jäädäkseen. Eniten suomen kielen osaamista arvostivat pienet valtiotyönantajat ja suuret yksityisen sektorin työnantajat. (Mt., 71–72, 77.) Insinööriliiton teettämien tutkimusten (mm. Heinonen 2017; Multisilta 2016; Saarikangas 2017) mukaan nämä edustavat huomattavaa osaa insinöörien työllistäjistä.

Opiskelijoiden kirjoitelmista ilmeni käsitys, että kielitaito punnitaan jo hakutilanteessa. Esimerkiksi huolimattomasti laaditun tai kielivirheitä sisältävän työhakemuksen uskottiin antavan heti alkajaisiksi huonon kuvan hakijasta. Työhönottohaastattelua useat informantit pitivät työllistymisen kannalta kriittisenä tilanteena:

- 45) Kielitaitoa **arvioidaan** jo työhaastatteluissa. Silloin katsotaan pystyykö hakija olla työntekijänä tietyssä yrityksessä. Ja ihmisen pitää jo **haastattelussa näyttää että hänen kielitaito on riittävä tiettyihin työtehtäviin**. (Fedor, akt 2)
- 46) Minun mielestäni suomenkielen osaamisessa on iso rooli työpaikka saamiseen, **varmasti** työnantaja palkata työntekijä joka [työhaastattelussa] **osaa enemmän kieltä** ja on **helpompi kommunikoida kansansa**. (Akbar, st 2)

Esimerkit osoittavat, että opiskelijat ovat ymmärtäneet kielen kahtalaisen luonteen työhönottohaastattelussa: se on samanaikaisesti viestinnän väline ja arvioinnin kohde. Fedor arvelee, että hakijan kielitaidon riittävyttä arvioidaan työtehtävistä selviämisen kannalta. Akbar puolestaan vakuuttaa olevansa varma siitä, että työpaikan saa hakijoista se, joka osaa suomea paremmin ja jonka kanssa vuorovaikutus sujuu helpommin. Ilmaisut ovatkin tulkittavissa niin, että informantit pitävät olennaisena haastattelutilanteessa syntyvää kokonaisvaikutelmaa. Todennäköisesti kasvokkain käyty keskustelu painaa kielitaidon arvioinnissa enemmän kuin esimerkiksi kielitaitoa osoittavat todistukset, joissa käytetyt taitotasomääritelmät eivät aina ole edes tuttuja haastattelijoille. Työhönottohaastattelussa ei myöskään aina arvioida niinkään kielitaitoa sinänsä vaan koko vuorovaikutustilanteen onnistumista, mihin myös Akbarin (esimerkki 46) maininnan helpommasta kommunikoinnista voi katsoa viittaavan. Esimerkiksi tekniikan alan yritykset ovat kertoneet painottavansa rekrytoinnissa kielen sujuvuutta ja viestinnän toimivuutta arvioidessaan kieli- ja viestintätaitoa. Tämän nähdään myös olevan läheisesti sidoksissa hakijan vuorovaikutustaitoihin, esimerkiksi kykyyn huomioida ja vakuuttaa kuulijat. (Rontu 2010, 297.) Kokonaisvaltaisessa arvioinnissa muodollisen kielitaidon puutteita voi siis korvata muilla vuorovaikutustaidoilla kuten aktiivisuudella ja myönteisellä asenteella.

Haastattelutilanteen kommunikaatioon perustuva arviointi on kuitenkin ongelmallinen vieraskieliselle hakijalle, jonka kehittymässä oleva kielitaito saattaa rajoittaa hänen kykyään ilmaista itseään. Esimerkkien 45 ja 46 Fedorin ja Akbarin tavoin myös muut tutkimukseni tiedonantajat painottivat kielitaidon toimivuuden osoittamista, mutta aina sekään ei takaa haastattelun onnistumista. Tilanteessa saattavat vaikuttaa myös kulttuurierot: tilanteen osapuolilla voi olla erilaiset käsitykset siitä, miten puheenvuoroja säädellään tai mitä ja millä tavoin itsestä kerrotaan. Esimerkiksi Tanskaan muuttaneiden työhaastatteluja tutkineen Kirilovan (2013) mukaan joillekin hakijoille tuottaa vaikeuksia jo kyseiselle

tilanteelle tyypillinen vuorovaikutusmalli, jossa haastattelija puhuu ensin ja haastateltava sen jälkeen.

Kielenkäytön kulttuurieroja tutkivan kontrastiivisen pragmatiikan oletus on, että kulttuuriset tavat käyttää kieltä tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa ovat niin automaattisia ja vahvoja, että ne säilyvät, vaikka puhuja vaihtaisi kieltä (Tiitula 2005, 125). Sundberg (2004) on väitöstutkimuksessaan vieraskielisten työnhakijoiden työhaastatteluista kiinnittänyt huomiota siihen, että esimerkiksi tilanteessa tyypilliseen kysymykseen hakijan vahvuuksista voi olla vaikea vastata, koska yleensä ihmisten ei keskustellessaan muiden kanssa odoteta arvottavan itseään positiivisesti. Toinen yleensä esitetty kysymys koskee hakijan mahdollisia heikkouksia, ja myös siihen on vaikea vastata: tavanomaisessa keskustelussa niistä voi puhua, mutta nyt ne tulisi esittää sellaisessa valossa, ettei hakijan pätevyys joudu kyseenalaiseksi. Seuranneissa merkitysneuvotteluissa haastattelija usein muotoilee hakijoiden vastauksia uudelleen joko tukeakseen haastateltavaa, taatakseen yhteisymmärryksen tai saadakseen vastaukset vastaamaan tilanteen odotuksia. Uudelleenmuotoilut voivat edistää keskustelua, mutta myös rajoittaa sitä. Tilanne on epäsymmetrinen: haastattelija ohjaa keskustelua, ja hänellä on hallussaan institutionaalinen, kulttuurinen ja kielellinen valta. (Mt., 203–207, 212–214.)

Vaikka informantit yleensä korostivat suomen osaamisen merkitystä työllistymisessä, myös muiden tekijöiden katsottiin vaikuttavan asiaan:

- 47) **Sosiaaliset yhteydet** ovat erittäin tärkeitä suomalaisessa työelämässä. Suositelijalla usein voi olla **ratkaiseva rooli** työpaikan saamisessa. (Katarina, tt 2)

Esimerkissä Katarina katsoo sosiaalisten suhteiden vaikuttavan työpaikan saamiseen huomattavassa määrin: sopivat kontaktit ovat ”erittäin tärkeitä”, ja suosittelijan rooli voi olla ”ratkaiseva”. Opiskelijan mukaan tämä pätee nimenomaan suomalaisessa työelämässä, mikä johtaa ajattelemaan, että hän liittää suhteiden tärkeyden myös maahanmuuttotautaisuuteen. Katarinan esittämä käsitys sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työllistymiseen saa tukea Insinööriliiton teettämistä tutkimuksista (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021; Heironen 2017, 20–25; Multisilta 2016, 5–6; Multisilta & Larjomaa 2015, 21–24), joiden mukaan vastavalmistuneiden insinöörien ensimmäisen työpaikan löytymiseen ovat vaikuttaneet ensisijaisesti opiskeluaikaiset harjoittelu- ja kesätyöpaikat: noin kolmasosa on työllistynyt niiden kautta. Työkokemuksen lisäksi työpaikat ovat tarjonneet tärkeitä kontakteja ja verkostoitumismahdollisuuksia. Muita merkittäviä työpaikansaantiväyliä ovat olleet henkilökohtaiset suhteet sekä omaaloitteinen etsintä kyselemällä tai internetin avulla. Työnsaantia vaikeuttaviksi tekijöiksi taas on arvioitu heikon työmarkkinatilanteen ja työkokemuksen puutteen ohella juuri suhdeverkostojen puute. (Mt:t.) Kielitaidon yhteys sosiaalisiin suhteisiin ei ole yksiselitteinen, mutta ilmeistä on, että yhteinen kieli edesauttaa suhteiden solmimista ja ylläpitämistä. Myös suositusten edellyttämän osaamisen osoittaminen saattaa riippua kielitaidosta, mihin viittaa erään erään informantin toteamus: ”...jos osataan asiat hyvin mutta emme voi kertoa sen muille työkavereille se tarkoittaa sitä, että emme osaa.”

Työnhakutilanteessa vaadittu suomen kielen osaaminen sai osakseen myös kritiikkiä:

- 48) Minun mielestä kieli taito ei saisi, eikä pitäisi vaikuttaa **liian paljon** työpaikan saamiseen. Tietysti työntekijän on osattava sen verran, esim. suomea, että hän pystyy puhua ja kirjoittaa suomeksi. En näe syytä miksi henkilöllä täytyisi olla **täydellinen** suomen kielen taito. Jos hän **pärjää jokapäiväisissä tilanteissa työpaikalla ja pystyy tekemään omaa työtä ongelmitta**, hänen kuuluisi saada saman mahdollisuuden kuin **kaikki muut**. (Bertel, ktt 3)
- 49) Se on **ongelma** kun **työnantajat vaativat** että osaat puhua ja kirjoittaa suomen kieli. (Alinaswe, tt 4)

Edeltävissä esimerkeissä Bertel ja Alinaswe ilmaisivat tyytymättömyyttään siihen, että työnantajat painottavat heidän mielestään liiaksi suomen osaamista. Vaatimukset ovat ”ongelma”, eikä kielitaito saisi valintatilanteessa vaikuttaa liiaksi. Bertelin (esimerkki 48) käsitys kielitaidosta näyttäytyy varsin toiminnallisena: olennaista on että selviää työelämän tilanteissa, eikä kielitaidon tarvitse olla ”täydellinen”, millä informantti ilmeisesti viittaa muodollisesti norminmukaiseen kielivariaatioon.

Esimerkkien 48 ja 49 tiedonantajat olivat siis sitä mieltä, että insinöörin työtehtävissä selviää heikommalla kielitaidolla kuin mitä työtä haettaessa vaaditaan. Tutkimukseen perustuvaa tietoa siitä, kuinka paljon ja millaista kielitaitoa eri työtehtävissä tarvitaan, on niukasti (Pyykkö 2017, 102). Oman tutkimukseni tuloksia maahanmuuttotaustaisille työnhakijoille esitettyjen kielitaitovaatimusten ylimitoituksesta vahvistavat esimerkiksi Suokonaution (2007) ja Tiilikaisen (2008) tutkimusten tulokset. Heidän mukaansa taustalla saattaa olla muista syistä johtuva haluttomuus palkata muita kuin ”selvästi kantasuomalaisia”, ja on helppompaa vedota hakijan kielitaidon puutteisiin kuin esimerkiksi selittää omia ennakoasenteitaan. Myös monet kielivähemmistöihin kuuluvat kokevat, että heitä syrjitään työmarkkinoilla (Larja 2020, 54; Pitkänen, Saukkonen & Westinen 2019b). Esimerkin 48 ”kaikki muut” viittaa ilmeisesti äidinkieleltään suomenkielisiin, ja vielä selkeämmin epäilyn mahdollisesta syrjinnästä hakijan taustan perusteella sisältää erään informantin toteamus: ”Muutenkin [kielitaidon lisäksi] tavallisiin töihin suositaan enemmänkin sitä suomen kansalaista kuin ulkomaalaista.”

Kielitaidon yhteyttä työllistymiseen pidetään varsinkin mediassa ja viranomaispuheessa usein itsestäänselvyytenä, mutta tätä käsitystä on myös kritisoitu. Tarnanen ja Pöyhönen (2011, 140) ovat tuoneet esiin, että edes erinomaisen kielitaidon omaava ja ammatillisesti koulutettu maahanmuuttaja ei välttämättä työllisty, jos häntä leimaa ns. suomalaisuusvaje, joka ilmenee esimerkiksi vääränlaisena nimenä, pukeutumisenä tai puheen aksenttina. Maahanmuuttajien jäämistä työelämän valtavirran ulkopuolelle selittävätkin heikon suomen kielen taidon lisäksi maakohtaisen sosiaalisen ja kulttuurisen osaamisen puuttuminen, työnantajien varaukselliset rekrytointiasenteet sekä luottamuksen puute maahanmuuttajien osaamiseen. Olennaista työnsaannin ja työssä menestymisen kannalta on nimenomaan Suomessa hankittu koulutus ja suomalaisen työelämän käytäntöjen tunteminen. (Ahmad 2020; Matinheikki-Kokko 2007, 68).

Suomen kielen taidon merkityksestä työllistymiselle on saatu myös ristiriitaista tietoa: Shumilovan, Cain ja Pekkolan (2012, 50) tutkimuksesta ilmeni, että korkeakoulutetuista parhaiten näyttävät työllistyneen sekä ne, jotka eivät oman ilmoituksensa mukaan osaa suomea lainkaan, että ne, jotka arvioivat kielitaidon tasokseen edistyneen C-tason. Tutkijoiden mukaan tulos selittynee työpaikkojen hyvin erilaisilla kielikäytänteillä. Niemisen ja Larjan (2015) selvityksen mukaan ulkomaalaistaustaisista heikoimmin kotimaisia kieliä osaavat korkeakoulutetut, mihin syynä saattaa ainakin osittain olla se, että opiskelu- ja työpaikoilla käytetään muita kieliä, kuten esimerkiksi englantia.

Kirjoittajat arvelivat puutteellisen kielitaidon rajoittavan myös mahdollisuuksiaan työllistyä asianmukaisesti:

- 50) Minä **tiedän**, että **en saa helposti oman koulutuksen vastavaa työpaikkaa**. Joskus yritän helpottaa asiaa ja ajatella niin, että työtehtävien osaamista voita kielten puutteet. Mutta **kokemuksesta** voin sanoa se, että **vähäisen kielitaito vaikuttaa paljon...** (Marija, mat 2)

Esimerkissä Marija ei vaikuta olevan huolissaan työllistymisestään yleensä, mutta kertoo "tietävänsä", siis olevansa varma siitä, että hänen on vaikeaa työllistyä koulutustaan vastaavasti. Syynä vaikeuteen hän pitää kielitaitonsa "vähäisyyttä", ja perustelee käsitystään kokemuksillaan. Ilmaisusta voi päätellä, että hän on hakenut koulutustaan vastaavia tehtäviä, mutta ei ole onnistunut niitä saamaan vasta kehittymässä olevan suomen kielen taitonsa vuoksi. Marija on myös pohtinut, voisiko substanssiosaamisella kompensoida kielitaidon puutteita, mutta ei pidä tätä mahdollisena.

Tulevan työuran kannalta vastavalmistuneen insinöörin olisi kuitenkin tärkeää päästä koulutusta vastaavaan työhön. Insinööriliiton teettämistä pitkittäistutkimuksista (Heinonen 2017; Larjomaa & Multisilta 2014a; Larjomaa & Multisilta 2014b) on käynyt ilmi, että tarkoituksenmukainen työllistyminen suhteellisen nopeasti valmistumisen jälkeen ennustaa myöhempää asemaa työelämässä vielä kymmenenkin vuoden kuluttua valmistumisesta. Valmistumisvaiheessa vailla työtä oleminen taas näyttäisi merkitsevän riskiä katkonaiseen työuraan jopa kymmenen vuotta valmistumisen jälkeen. (Mt:t.) Usein korkeastikoulutetut maahanmuuttajat päätyvät myös koulutusta vastaamattomiin töihin (Larja 2020, 53; Strömmer 2017; Kyhä 2011), mikä edelleen voi vaarantaa myös kielitaidon kehittymisen ja siten hidastaa etenemistä työelämässä.

Opiskelijoiden mielestä suomen kielen osaaminen vaikuttaa myös *sijoittumiseen eri tehtäviin*:

- 51) Kielitaito **mahdollistaa paljon** ja auttaa pitämään **kaikki ovet avoinna**. Se antaa mahdollisuuden tehdä esimerkiksi töitä, jossa ollaan tekemisissä **asiakkaiden kanssa** tai jossa toimitaan **tiiminä kollegoiden kesken**. (Yassin, tt 4)

Edeltävän esimerkin Yassinin tavoin useat opiskelijoista korostivat sitä, että suomen osaaminen lisää varaa valita erilaisia työtehtäviä. Muun muassa maininta mahdollisuudesta asiakaspalveluun kuten myynti- ja neuvontatyöhön toistui aineistossa monesti. Yassinin mukaan myös tiimissä toimimista sisältävä työ

edellyttää suomen kielen taitoa – kielitaidon puutteellisuuden voi siis työelämän nykykäytännöissä katsoa sulkevan pääsyn varsin moniin tehtäviin. Heikon kielitaidon katsottiin olevan myös este saada työpaikalla vaativia, korkeampaa koulutusta edellyttäviä tehtäviä.

Kirjoitelmista ei käynyt yksiselitteisesti ilmi, tarkoittivatko informantit kokonaisuudessaan koulutusta vastaamatonta työtä vai vain tiettyjä työtehtäviä. Tyytyminen vaatimattomiin tehtäviin voi joka tapauksessa olla tulevaisuuden kannalta kohtalokasta. Insinööriliiton tutkimusten (Heinonen 2017; Larjomaa & Multisilta 2014a; Larjomaa & Multisilta 2014b) mukaan työuran pari ensimmäistä vuotta ovat merkittäviä: niiden aikana tapahtuvat työtilanteen suurimmat muutokset. Yhä useampi löytää toistaiseksi voimassaolevan työsuhteen, ja aluksi toimihenkilö- ja työntekijätehtävissä olleiden määrä vähenee nopeasti. Yleensä nämä löytävät koulutuksen kannalta tarkoituksenmukaisen työpaikan työuran ensimmäisen viiden vuoden aikana. Useimmiten vastavalmistuneet insinöörit ovat sijoittuneet asiantuntijatehtäviin, joiden vaativuus kasvaa työvuosien myötä. Asiantuntijatehtävissä aloittaneet ovat pysyneet koulutusta vastaavissa tehtävissä paremmin kuin toimihenkilönä tai työntekijänä uransa aloittaneet. Uralla etenevät ovat tyypillisesti ehtineet kymmenessä vuodessa keskijohdon tehtäviin, jotkut jopa ylimpään johtoon. Toisaalta ellei toimihenkilöuralta ole noustu koulutusta vastaaviin tehtäviin kahden ensimmäisen työvuoden aikana, sillä on melko usein myös pysytty. (Mt:t.)

Erilaiset työtehtävät ovat läheisessä yhteydessä *uralla etenemiseen*, ja johdonmukaisesti edellä esitettyjen käsitysten kanssa suomen osaamisen uskottiin vaikuttavan merkittävästi myös siihen. Kielitaidon puutteiden arvioitiin rajoittavan uramahdollisuuksia ja hidastavan urakehitystä. Eräs informanteista kertoi vuosia Suomessa asuttuaan saaneensa sen käsityksen, että vain suomen kielen taidon omaavat pääsevät etenemään urallaan. Suomen osaamisen vaikutusta insinöörien urakehitykseen ei tiettävästi ole tutkittu, mutta joitakin yhtymäkohtia edelliseen löytyy Mäki-Maunuksen (2012) tutkimuksesta, jossa selvitettiin työnantajapuolen käsityksiä insinöörien viestintätaitojen merkityksestä työelämässä. Tulosten mukaan hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat yksilön kannalta uralla etenemiseen, esimiestaitoihin ja itseluottamukseen, huonot taas katkaisevat urakehityksen, vaikeuttavat oman osaamisen esilletuontia, aiheuttavat väärinymmärryksiä ja rajoittavat vaikutusmahdollisuuksia.

Ainoassakaan kirjoitelmista ei otettu kantaa sukupuolen mahdolliseen vaikutukseen työelämässä. Naisia suomalaisista insinööreistä on noin 15 prosenttia (Insinööriliitto 2022). Insinööriliiton tutkimusten mukaan heidän asemansa työmarkkinoilla on jatkuvasti heikompi kuin miesten, joskin erot ovat hitaasti tasoittumassa. Palkat ovat pari kolme prosenttia alempia, määräaikaiset työsuhteet ovat naisilla hiukan yleisempiä, samoin kuin työskentely koulutusta vastaamattomissa töissä sekä työttömyys. Tyypillisesti taloustilanne vaikuttaa naisten työllisyyteen enemmän, ja varsinkin vastavalmistuneet naiset ovat kärsineet lama-kausista. Miehet työskentelevät naisia useammin esimies- ja johtotehtävissä, ja yhteys säilyy myös silloin, kun koulutusalan vaikutus on otettu huomioon. Ainakaan pelkästään sukupuoleen kohdistuvasta syrjinnästä ei kuitenkaan ole ky-

symys. Osittain tilannetta selittää se, että vaikka naiset keskimäärin valmistuvat miehiä nopeammin, heillä on valmistuessaan hiukan vähemmän oman alan työkokemusta. (Heinonen 2017; Multisilta & Larjomaa 2015; Multisilta 2016.)

Maahanmuuttotausta ei Insinööriliiton tutkimuksissa ilmene, mutta Euroopan unionin selvityksen (Rubin, Rendall, Rabinovich, Tsang, Janta & van Oranje-Nassau 2008) mukaan naissukupuoli ja maahanmuuttajuus muodostavat EU-alueen työmarkkinoilla kaksinkertaisen riskin: molempiin työntajat suhtautuvat kielteisesti. Maahan muuttaneet naiset ovat huomattavasti useammin työttöminä, tahtomattaan osa-aikatyössä tai määräaikaisissa työsuhteissa verrattuna sekä maan syntyperäisiin naisiin että maahan muuttaneisiin miehiin. Varsinkin korkeasti koulutettujen, EU:n ulkopuolelta tulleiden naisten asema EU-maiden työmarkkinoilla on systemaattisesti huonompi kuin syntyperäisten tai EU-maissa syntyneiden naisten, joilla on vastaava koulutus. (Mt.)

Kaikkiaan tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat arvioivat suomen osaamisen vaikuttavan merkittävästi niin työllistymiseen, sijoittumiseen erilaisiin työtehtäviin kuin uralla etenemiseenkin. Kielitaitovaatimukset saivat osakseen myös kritiikkiä: niitä pidettiin ylimitoitettuina ja jopa keinona syrjiä vieraskielisiä.

5.4.2 Työelämässä menestyminen

Suomen kielen taidon vaikutuksia työssä menestymiseen informantit tarkastelivat ensinnäkin melko käytännönläheisesti *tehtäviistä selviytymisen* kannalta:

- 52) Tietenkin **työnteko helpoituu työtovereiden kanssa** jos kaikki osaavat ja puhuvat samaa kieltä. (Bertel, ktt 3)
- 53) Tällöin asiakas ymmärtää asiat helpommin ja **asiakkaalle jää hyvä kuva** myös esittäjästä, mikä **edesauttaa kaupan syntymistä**. (Amos, tt 4)
- 54) Itse työntekoa kielen osaaminen helpottaa hyvin paljon kun **ei tarvitse miettiä pitkiä aikoja** miten kirjoitat mitäkin. (Leon, tat 3)

Esimerkin 52 Bertelin tavoin myös useat muut kirjoittajat mainitsivat suomen osaamisen eduksi työskentelyn helpottumisen työyhteisön muiden jäsenten kanssa. Ilmeisesti suurin osa työtovereista oletettiin suomenkielisiksi, tai ainakin suomi kaikkien yhteiseksi kieleksi. Huomiota oli kiinnitetty kielen rooliin myös asiakassuhteiden hoidossa. Amoksen (esimerkki 53) mukaan asiointi on sujuvampaa ja tuloksellisempaa, ja asiakkaiden saama hyvä vaikutelma edistää kaupantekoa. Viestintätaitojen yhteys asiakastytyväisyyteen on todettu myös Mäki-Maunuksen (2012, 52) insinöörin puheviestintätaitoja käsittelevässä tutkimuksessa. Useissa opiskelijoiden kirjoitelmista toistui maininta töiden paremmasta sujumisesta kielitaidon myötä. Sujuvuuteen liittyy mielikuva työnteosta, joka etenee suunnitellussa ajassa ja ilman tarpeettomia katkoja, ja esimerkissä 54 Leon ilmaisee konkreettisesti, miten kielen osaaminen nopeuttaa työntekoa ja auttaa ajanhallinnassa. Erikseen mainittiin myös kielitaidon vaikutus siihen, että työssä vältytään väärinkäsityksiltä ja virheiltä. Ne aiheuttavat helposti ylimää-

räistä työtä ja lisäkustannuksia, ja pahimmillaan seurauksena voi tiedonantajien mukaan olla tappioita ja asiakkaiden menettämistä. Lisäksi opiskelijat katsoivat suomen kielen taidon olevan tärkeä työturvallisuuden vuoksi; useinhan esimerkiksi koneiden, työvälineiden ja muiden teknisten laitteiden käyttöohjeet ovat kielellisiä.

Kirjoitelmissa suomen kielen osaamisen vaikutusta tehtävistä selviytymiseen tarkasteltiin sekä yrityksen ja koko työyhteisön että yksittäisen työntekijän näkökulmasta. Tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimuksien (esim. Mäki-Maunus 2012; Sajavaara & Salo 2007; Pitkänen 2005) tuloksia, joiden mukaan puutteet työntekijän kielitaidossa saattavat aiheuttaa sosiaalisia ongelmia ja vaikeuttaa laajasti koko työyhteisön toimintaa: seurauksena voi olla toiminnan hidastumista ja viivästymisiä, informaatiokatkoja, ammattiosaamisen vajaakäyttöä kielitaitoa vaativissa tilanteissa tai työtehtävien kasaantumista niille, joiden kielitaito on riittävä.

Tutkimuksessani ilmeni myös käsitys, että yhteisen kielen puuttuminen aiheuttaa ongelmia monikielisessä työyhteisössä. Eräs opiskelijoista kertoi, että rakennusalalla suurin osa työntekijöistä on ulkomaalaisia. Aliurakoitsijoilta ”vaaditaan” suomen kielen taitoista työnjohtoa, joten suomen pitäisi toimia lingua francana. Käytännössä tämä ei informantin mukaan kuitenkaan toimi, ja työnte-koä vaikeuttaa se, ettei löydy yhteistä kieltä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Pitkänen (2005) monikulttuurisia työyhteisöjä koskevassa tutkimuksessaan. Siinä ilmeni, että kulttuurieroista johtuvat päivittäistä yhteistyötä hankaloittavat kitkatekijät kulminoituvat erityisesti kieli- ja kommunikaatiovaikeuksiin. Joskus ongelmien taustalla ovat kielivaikeuksien ohella myös puutteelliset tiedot keskustelukumppanien rooli-dotuksista tai käyttäytymisrutiineista, esimerkiksi kohteliaisuuskäytännöistä. (Mt., 105–107.)

Kirjoittajat arvioivat myös *työssä viihtymisen* riippuvan suomen kielen osaamisesta:

- 55) Omasta kokemuksesta voin sanoa että muiden kanssa työskennellessä, esimerkiksi projekteissa, **viihtyvyys riippuu hyvin paljon kielitaidosta** ja **huonosti puhuva henkilö muuttuu helposti ulkopuoliseksi**. (Christian, ktt 3)

Edeltävässä esimerkissä Christian perustelee omalla kokemuksellaan käsitystään, että suomen kielen taito vaikuttaa merkittävästi siihen, miten miellyttävänä työskentely muiden kanssa koetaan. Viihtymisen hän yhdistää siihen, että saa tuntea olevansa osa yhteisöä. Käsitys kielitaidon tärkeydestä yhteisöllisyyden tunteelle ja sitoutumiselle työyhteisöön oli yleinen opiskelijoiden keskuudessa. Suomen osaamisen kerrottiin auttaneen luomaan henkilökohtaisia suhteita ja ystävystymään työtovereiden kanssa.

Tutkimukseni tiedonantajat katsoivat suomen kielen taidon edistävän sosiaalista kanssakäymistä ja estävän jäämistä työyhteisön ulkopuolelle, ja näin lisäävän työssä viihtymistä. Tulos on yhdenmukainen lukuisten aikaisempien tutkimusten kanssa, jotka ovat osoittaneet kielitaidon merkityksen työyhteisöön kiinnittymisessä ja työssä viihtymisessä. Esimerkiksi Juholinin (2007, 90) selvitys osoitti, että kokemukset työyhteisöstä ovat vahvasti sidoksissa viestintään.

Työntekijöille on tärkeää, että heillä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa organisaation toimintaa koskeviin päätöksiin, päästä osallisiksi ajantasatiedosta, tehdä ja oppia yhdessä ja päästä hyödyntämään erilaisia viestintäfoorumia. Työyhteisöt rakentuvat, niitä ylläpidetään ja ne uusiutuvat viestinnän ja vuorovaikutuksen tuloksena. Myönteiseksi koetussa työyhteisössä jäsenet luottavat toisiinsa, jakavat osaamistaan ja tukeutuvat kollegoihinsa. (Mt., 38–40.)

Työpaikoilla käytettyä kieltä tutkineet Holmes ja Stubbe (2003) korostavat epämuodollisen viestinnän tärkeyttä. Heidän mukaansa esimerkiksi small talkin ja huumorin merkitystä työpaikkakulttuurin komponentteina on jatkuvasti aliarvioitu. Niiden avulla kuitenkin rakennetaan, ilmaistaan, ylläpidetään ja vahvistetaan työntekijöiden välisiä henkilökohtaisia suhteita. Huumorin yksi perustavanlaatuisimpia sosiaalisia funktioita on se, että se palvelee tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Mt., 96, 107–110.) Auttamatta jää ulkopuoliseksi, ellei kielitaito riitä sen ymmärtämiseen, mikä muita huvittaa. Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet Holmes ja Woodhams (2013) rakennuslalle sijoittuvassa tutkimuksessaan: tullakseen hyväksytyksi ammattiyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi uuden työntekijän on opittava ymmärtämään monia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja epämuodolliseen viestintään sisältyviä normeja kuten sitä, millaisista aiheista voi jutustella tai laskea leikkiä.

Viihtymiseen liitettiin myös käsitys muiden ihmisten suhtautumisesta:

- 56) Myös auttaa viihtymään paremmin työpaikalla jos voi olla varma kielen **oikeellisuudesta**, eikä tarvitse miettiä, **minkä vaikutelman** joku kirjoitettu asiakirja jättää. (Joakim, tt 3)
- 57) Huono kielitaito tai **kirjoitusvirheitä** sisältävä sähköposti antaa **huonon sekä epäammattimaisen kuvan** sinusta. (Leon, tat 3)

Kuten edeltävät esimerkit osoittavat, opiskelijoiden mukaan työssä viihtymistä lisää myös se, että työntekijä pystyy osoittamaan osaamisensa ja sen myötä saavuttaa muiden hyväksyntää ja arvostusta. Tämä taas edellyttää riittävää kielitaitoa, jonka puutteiden katsottiin viestivän myös ammattitaidon heikkoudesta. Joakim (esimerkki 56) ja Leon (esimerkki 57) viittaavat kirjallisen tuotoksen ”oikeellisuuteen” ja ”kirjoitusvirheisiin”, mikä viittaa siihen, että he olettavat suomenkielisten arvostavan heitä nimenomaan norminmukaisen tekstin tuottamisen perusteella. Virheiden pelko saattaa osaltaan aiheuttaa ahdistusta ja epämuokavuuden tunnetta. Teksteissä mainittiin myös erikseen kielen käytön aiheuttama jännittäminen:

- 58) ...minua silti hieman **jännittää miten tulen selviytymään** tehtävästä, jossa minun esimerkiksi on kirjoitettava jokin **selostus tai raportti**. (David, tat 2)

Esimerkissä David liittyy jännittämisen kirjalliseen viestintään, ja sama ilmiö oli havaittavissa myös muissa opiskelijoiden maininnoissa jännittämisestä. Tulos on sikäli huomionarvoinen, että enimmäkseen viestintään liittyvää jännittämistä on tutkittu puheviestinnän yhteydessä. Se on liitetty viestintäarkkuuteen, jolla tarkoitetaan puhetilanteen tai sen ennakoinnin synnyttämää pelon tai ahdistuksen tunnetta, joka estää tai häiritsee viestintää. Jännittäminen on yhteydessä

myös kommunikaatiohalukkuuteen, jolla viitataan yksilön haluun vetäytyä kielenkäyttötilanteesta tai osallistua siihen. Kielenoppijoiden kohdalla selitystä on perinteisesti haettu lähinnä heidän persoonallisista piirteistään, mutta viime vuosina kommunikointihalukkuutta on alettu tutkia enemmän tilanteisena ilmiönä. (Dörnyei & Ryan 2015, 180–181; Kang 2005.) Esimerkin 58 David kohdentaa jännityskokemuksensa tietynlaisiin tulevaisuuden tilanteisiin, jotka hän arvioi vaativiksi. Kuten esimerkiksi Räisänen (2014) on todennut, varmuutta toimia työelämän tilanteiden vaatimalla tavalla hyödyntäen erilaisia viestintästrategioita ja -resursseja tulee usein vasta kokemuksen myötä.

Pohtiessaan suomen osaamisen merkitystä työelämässä menestymiselle informantit olivat yleensä yksimielisiä siitä, että kielitaito on tarpeen, jotta selviää työtehtävistä aiheuttamatta ongelmia itselleen tai muille. Suomen osaamisen katsottiin myös lisäävän työssä viihtymistä, koska se auttoi kiinnittymään työyhteisöön ja saamaan hyväksyntää ja arvostusta.

5.4.3 Ammatillinen identiteetti

Kirjoitelmat ilmensivät myös opiskelijoiden käsityksiä siitä, millä tavoin suomen kielen taito ja sen mahdolliset puutteet vaikuttavat heidän ammatilliseen identiteettiinsä (*professional identity*). Tämän tutkimuksen kannalta kysymys on olennainen sen vuoksi, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on osa ammatillista kasvua ja kuuluu siten myös ammattikorkeakoulutuksen tavoitteisiin. Ammatillinen identiteetti sisältää käsityksen itsestä ammatillisena toimijana: millaisena näkee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi haluaa tulla. Identiteettiin liittyy myös käsitys siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja sitoutuu, samoin kuin ammattiin liittyvät arvot ja tavoitteet. (Eteläpelto & Vähsäntanen 2006, 26.)

Erityisalan kielitaidon oppiminen näyttäytyi aineistossa ammatillista identiteettiä *vahvistavana* tekijänä:

- 59) ammattisanastossa on sellaisia käsitteitä, kuin esimerkiksi valovirran alenema, **jota kadunmies ei tarvitse tietää**. – Esimerkkina autopuolelta jos tarvitaan "Väyrysen koiranluut" niin alan slangin tunteva tietää että kyseessä on Mercedes W210-korisen vakaajan yhdystangot. **Alaan perehtymätön ei tajua ollenkaan** miten Väyrynen tai koiranluu liittyy autoihin. (Sebastian, st 2)
- 60) Siinä vaiheessa kun täytyy esittää jokin **monimutkaisempi** tietotekniikkaan liittyvä asia asiakkaalle... (Amos, tt 4)
- 61) Työelämässä käytetään **ammatillista suomenkieltä joka eroaa hiukan normaalista suomenkielestä** jota kadulla puhutaan. Siinä on paljon teknisiä ja vierasperäisiä **termejä** jotka ovat peräisin esimerkiksi englannin kielestä. (Yassin, tt 4)

Kuten edeltävät esimerkit osoittavat, opiskelijoiden samastumista insinöörrikuntaan edisti erityisesti tekniikan alan erityiskieli, jonka opiskelijat kokivat vaativaksi – sillä esitetään "monimutkaisempia" asioita – ja joka erotti heidät "kadunmiehestä", jolle ammattisanasto on vierasta. Huomionarvoista on, että sekä Sebastian (esimerkki 59) että Yassin (esimerkki 61) korostavat ammatillista kieltä

”normaalista” suomen kielestä, toisin sanoen yleiskielestä, erottavana tekijänä nimenomaan sanastoa, sekä ammattislangin ilmauksia että teknisiä termejä. Esimerkin 60 Amoksen tavoin useat informantit viittasivat joko suoraan itseensä tai insinööriin yleensä kielenkäyttäjänä, joka oman alansa asiantuntijana osaa tulkita erityiskieltä sitä taitamattomalle. Huomionarvoista on, että identiteettiin vaikuttava suomen kielen taito näyttäytyy tässä melko kapea-alaisena. Esimerkiksi Holmes ja Woodhams (2013) korostavat, että ammatillisen identiteetin saavuttaminen edellyttää työhön liittyvien tekstien ja terminologian hallitsemisen lisäksi sitä, että on opittava ymmärtämään monia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja epämuodolliseen viestintään sisältyviä normeja.

Myös käsitykset tulevaisuuden minuudesta alan ammattilaisena ja kielenkäyttäjänä olivat myönteisiä: ”Luulen, että kun valmistaudun ammattikorkeakoulusta niin kielitaito on riittävä erilaisiin työtehtäviin.”

Enimmäkseen opiskelijat tarkastelivat puutteellisen kielitaidon aiheuttamia ongelmia esimerkiksi työnhaussa yleisellä tasolla, eivät niinkään omakohtaisesti, joten ilmaisuista ei voi suoraan päätellä mitään kielitaidon vaikutuksista heidän omaan ammatilliseen identiteettiinsä. Jotkut ilmaisut kuitenkin heijastelivat kirjoittajien negatiivisia käsityksiä itsestään työelämässä:

- 62) ...itse olen valittanut [valinnut] sähkövoimatekniikka kun ajattelin, että lyöty [löytyy] **enemmän työpaikkoja** varsinkin kun olen maahanmuuttaja ja **suomen kieleni ei ole täydellisesti hyvä**. (Akbar, st 2)
- 63) ...tai voi **kompensoida** suomen kielen taitoa yritykselle **pienellä palkalla**. (Abshir, tt 2)

Joidenkin opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin se, että kielitaito on vasta kehittymässä, näyttikin vaikuttavan *heikentävästi*: he mielsivät oppijansuomensa puutteeksi ammatillisessa kompetenssissaan ja kokivat asemansa työmarkkinoilla paremmin suomea osaaviin verrattuina heikommaksi. Tästä kertoi muun muassa Marijan (esimerkki 50) arvio, että hänen on vaikea saada koulutustaan vastaavaa työpaikkaa: ”Mutta kokemuksesta voin sano se, että vähäisen kielitaito vaikuttaa paljon...”. Akbarin (esimerkki 62) kohdalla epävarmuus kielitaidosta oli vaikuttanut suuntautumismvaihtoehdon valintaan, ja Abshir (esimerkki 63) oli valmis tyytymään alhaisempaan palkkaan; sananvalinta ”kompensoida” viittaa siihen, että hän asemoi itsensä muita työntekijöitä huonommaksi.

Suomen osaamisen vaikutukset ammatilliseen identiteettiin näyttäytyivät kahdenlaisina: toisaalta tekniikan alan erityiskielen hallinta koettiin identiteettiä vahvistavana, toisaalta ns. oppijankieli miellettiin identiteettiä heikentävänä.

6 PILOTTIKYSELY S2-OPETTAJILLE INSINÖÖRIKOULUTUKSEN S2-OPETUKSESTA

Insinöörikoulutuksen S2-opettajille kohdistetun pilottikyselyn tavoitteena oli selvittää heidän käsityksiään edustamiensa oppilaitosten tekniikan alan S2-opetuksesta sekä yleisemmin S2-opetukseen ja erityisalojen kielitaitoon liittyvistä kysymyksistä. Kyselyllä hain tukea esiyymmärrykselleni tutkimuksen kohteena olevasta aihepiiristä.

Seuraavassa kuvailen pilottikyselyn tulokset kyselylomakkeen mukaisessa järjestyksessä. Kyselyyn vastasi viisi opettajaa. Heidät on pseudonymisoitu tavanomaisin etunimin, ja heidän taustatietonsa olen esitellyt luvussa 4.2.2.

6.1 S2-opetus vastaajien edustamien ammattikorkeakoulujen suomenkielisessä insinöörikoulutuksessa

Pilottikyselyyn vastanneiden opettajien oppilaitostensa insinöörikoulutuksen S2-opetuksesta antamat tiedot ovat taulukoituna liitteen 5 taulukossa 1. Otsikointi noudattelee pääpiirteissään kyselylomakkeen (liite 2) rakennetta.

Lomakkeesta olen jättänyt pois kohdan, jossa kysyttiin vieraskielisten hakijoiden suomen kielen tason testauksesta valintakokeen yhteydessä, koska neljä tiedonantajista oli valinnut vaihtoehdon ”ei testata”. Kielitaidon tarkistaminen oli siis vuonna 2014 käytössä vain yhdessä vastaajien oppilaitoksista. Testillä mitattiin vastaajan mukaan kirjallista kielitaitoa, ja se sisälsi sekä rakennetehtävän että tekstin ymmärtämistä ja tuottamista mittaavan referaattitehtävän.

Vieraskielisten opiskelijoiden suomen kielen opetuksen *määrää* selvitettäessä otettiin huomioon opiskelu sekä pääasiassa suomenkielisistä koostuvissa ryhmissä että vain suomenoppijoiden keskenkin. Opiskelijoiden koko opiskeluaikanaan yhdessä suomenkielisten kanssa saaman suomen kielen opetuksen laajuus vaihteli tiedonantajien mukaan suuresti eri ammattikorkeakouluissa: yhdessä sitä ei tarjottu lainkaan, yhdessä 3–4 opintopisteen verran, yhdessä 5–6 ja yhdessä 7 tai enemmän. Yksi vastaajista ei tiennyt annetun opetuksen määrää.

Myös sekä pakollisten että vapaasti valittavien S2-kurssien laajuudessa oli suuria eroja: yhdessä oppilaitoksessa pakollista opetusta ei ollut lainkaan, mutta kahdessa sitä oli 5–6 opintopistettä ja kahdessa 7 tai enemmän. Vapaasti valittavia S2-opintoja ei yhdessä oppilaitoksessa ollut lainkaan, yhdessä tarjontaa oli 1–2 opintopistettä, kahdessa 3–4 ja yhdessä 7 tai enemmän.

Opiskelijaryhmistä pyrittiin selvittämään opettajien käsityksiä opiskelijoiden suomen kielen lähtötasosta, ensikielistä, opiskelualoista, S2-opintojen suoritamisajankohdasta sekä opetusryhmien koosta.

Opiskelijoiden keskimääräisen lähtötason opettajat saivat arvioida sen mukaan, miten tarkasti se kussakin ammattikorkeakoulussa on tapana määritellä. Kaksi vastaajista täytti Eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen neljän osa-alueen taulukon, mutta kumpikin siten, että kaikissa osioissa oli sama taso, toisella A2 ja toisella C2. Yksi ilmoitti yleistaitotasoarvioksi B2, kaksi valitsi vaihtoehdon "vaihtelee paljon".

Opiskelijoiden yleisimmät äidinkielet/koulusivistyskielet olivat venäjä (5 mainintaa), kiina (3), vietnam (1), viro (1), nepali (1) puola (1) ja somali (1). Tavallisimmat opiskelualat olivat konetekniikka (3), rakennustekniikka (2), tietotekniikka (1), automaatiotekniikka (1) ja tuotantotekniikka (1). Yksi vastaajista ei osannut nimetä aloja.

Kolmen vastaajan oppilaitoksessa S2-opinnot sijoittuivat useimmiten ensimmäiselle ja toiselle vuodelle, kaksi ilmoitti opintojen ajankohdan vaihtelevan runsaasti. Opetusryhmän keskimääräiset koot olivat melko suuria: kolmella opettajista 21–30 opiskelijaa ja yhdellä yli 30. Yhden kohdalla ryhmäkokoo vaihteli paljon, joten hän ei määritellyt sitä tarkemmin.

S2-opetuksen keskeisiä *sisältöjä* vastaajat saivat kuvailla vapaasti niillä termeillä kuin halusivat, joten vastaukset sisälsivät hiukan eritasoisia ja -tyyppisiä luonnehdintoja. Kirjoittamisessa korostui asiakirjoittaminen, josta mainittiin erikseen muun muassa opiskelukirjoittaminen ja raportointi sekä työnhaun kirjoitteet, tekstiviestit ja sähköpostiviestit. Myös rakenteiden ja tekniikan alan kielenhuollon kerrottiin sisältyvän opetukseen. Puheviestinnästä mainittiin vain arkipäivän viestintä kuten lyhyet asiointikeskustelut.

S2-opetuksen *toteutusta* koskevassa osiossa kysyttiin ensinnäkin, mitä opetusmateriaaleja vastaajat käyttivät. Kaikki laativat opetusmateriaaleja itse ja käyttivät verkkomateriaaleja. Käytössä olivat myös ammattilehdet, videot ja kuuntelutekstit. S2-oppikirjoista mainittiin Leila Whiten Suomen kielioppia ulkomaalaisille sekä Sun suomi – Finnish for Beginners -oppimateriaali.

Opetusmenetelmistä suosituimpia olivat opetuskeskustelu (4 mainintaa), yksilötehtävät (4), parityöt (3), luento-opetus (2) sekä ryhmätyöt (1). Tehtävätyypeistä yleisimpiä olivat opiskelijoiden keskinäiset keskustelut (5), oman tekstin tuottaminen (4), luetunymmärtämistehtävät (3), aukkotehtävät (2) ja pelit (2). Yhden maininnan varaan jäivät suulliset yksilöesitykset, kuullunymmärtämistehtävät sekä haastattelu- tai havainnointitehtävät tuntien ulkopuolella. Lomakkeessa niin ikään vaihtoehtoina tarjottuja monivalintatehtäviä tai yhdistämis- ja muun totehtäviä ei kukaan sijoittanut viiden eniten käytetyn tehtävätyypin joukkoon.

Virheitä/normipoikkeamia opettajat pyrkivät korjaamaan useimmiten tilanteen mukaan (4 mainintaa), joskin mahdollisuuksien mukaan puututtiin myös kaikkiin (2). Erikseen korjaamisen kohteina mainittiin syntaktiset, leksikaaliset sekä semanttiset poikkeamat samoin kuin vain opiskeltavaa asiaa koskevat. Sen sijaan äänteellisiin tai kieliopillisiin seikkoihin ei kukaan kertonut puuttuvansa.

Opettajien arviointimenettelyjä pyrittiin selvittämään vaihtoehtoilla subjektiivinen - objektiivinen ja intuitiivinen - analyttinen. Neljä vastaajista kertoi turvautuvansa subjektiiviseen (laadulliseen, harkintaan perustuvaan) arviointiin, vain yksi objektiiviseen (esim. oikein/väärin-testiin). Kolme luotti intuitiiviseen kokonaisarviointiin, yksi analyttiseen jonkin yksittäisen piirteen arviointiin, ja yksi ei osannut määritellä kantaansa. Arviointitavat eivät kuitenkaan liittyneet toisiinsa: objektiivista arviointia suosiva Hanna käytti intuitiivista kokonaisarviointia, ja analyttisen arvioinnin kannattaja Anna luonnehti arviointiaan subjektiiviseksi. Kaikki vastaajat suosivat opettajan suorittamaa arviointia, kolme myös vertaisarviointia ja kaksi itsearviointia. Vain omaan arviointiinsa luottivat Hanna ja Iida. Opettajista neljä käytti arvioinnin apuna Eurooppalaista viitekehystä, yksi sen lisäksi yleisten kielitutkintojen kriteereitä. Yksi vastaajista ei hyödyntänyt mitään taitotasokuvausta.

Tiedonantajien *yhteistyötä* muiden opettajien kanssa koskivat kysymykset S2-opetuksen suunnittelusta ja integroinnista muihin aineisiin. Kolme vastaajista ilmoitti hoitavansa suunnittelun yksinään, yksi S2-opettajien kesken ja yksi yhdessä muiden viestinnän opettajien kanssa. S2-opetusta yhdistettiin ammatillisiin aineisiin neljän vastaajan oppilaitoksessa satunnaisesti tai jonkin verran ja yhden ei lainkaan. Esimerkkeinä yhteistyöstä mainittiin yhdistäminen kulttuurintuntemukseen, opiskelijan oman alan opintoihin kirjoittaman tekstin tarkastaminen sekä englanninkielisen työturvallisuuskurssin termien opiskelu myös suomeksi.

Osion lopuksi avoimella kysymyksellä tiedusteltiin, millä tavoin insinöörien S2-opetusta olisi mahdollisesti tarpeen kehittää vastaajien edustamissa oppilaitoksissa. Opetukseen toivottiin lisää resursseja: ryhmäkoot ovat suuria ja tasoryhmät olisivat tarpeen. Varsinkin pakollista S2-opetusta pitäisi olla enemmän, ja erityisesti opintojen loppuvaiheeseen olisi syytä sijoittaa suullisen viestinnän harjoittelua. Myös integrointia ammatillisiin aineisiin kaivattiin enemmän.

6.2 Käsitteitä suomenkielisen insinöörikoulutuksen S2-opetuksesta

Pilottikyselyn toisen osion aluksi pyrittiin selvittämään *vastaajien käsityksiä kielitaidon osa-alueiden tärkeysjärjestyksestä*. Heitä pyydettiin sijoittamaan osa-alueet järjestykseen sen mukaan, mitä he pitivät opetuksen kannalta tärkeimpinä. Kyselylomakkeessa oli valmiit vaihtoehdot: puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, rakenteet, sanasto ja jotkin muut. Lisäksi

olivat tarjolla vaihtoehdot ”kaikki alueet ovat yhtä tärkeitä” sekä ”eos”. Vastaa-
jien vaihtoehdoille antamat järjestysnumerot näkyvät liitteen 5 taulukossa 2.

Eniten merkitystä arvioitiin olevan puhumisella: ykkössijalle sen oli asetta-
nut kolme opettajaa ja kolmossijalle yksi. Seuraavana oli sanasto, jonka yksi vas-
taajista sijoitti ensimmäiseksi ja kaksi toiseksi. Kuullun ymmärtäminen sijoittui
asteikon alkupäähän, kun taas luetun ymmärtäminen jakoi mielipiteitä: kaksi piti
sitä tärkeimpänä, kaksi vasta viidenneksi tärkeänä. Kirjoittamista pidettiin vä-
hemmän tärkeänä ja kaikkein vähiten merkitystä opetuksessa katsottiin olevan
rakenteilla. Kukaan opettajista ei valinnut vaihtoehtoa ”jotkin muut”.

Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että kaikki alueet ovat samanarvoisia. Vas-
taus on mahdollista tulkita myös kritiikkinä kysymyksessä esitetylle tavalle jakaa
kielitaito osa-alueisiin.

Seuraavaksi tarkastelun kohteena olivat vastaajien käsitykset kielitaidosta, S2-
pedagogiikasta, yleis- ja erityiskielestä sekä suomen osamisen merkityksestä työ-
elämässä.

Opettajien *kielikäsityksistä* kertovat väittämät sekä niihin annetut vastaukset
näkyvät liitteen 5 taulukossa 3. Väittämät koskivat kielen oppimista ja opetusta,
joten näkökulma oli nimenomaan kielitaidossa. Ne oli laadittu siten, että osa oli
yhdistettävissä formaaliseen, osa funktionaaliseen kielikäsitteeseen (ks. esim.
Thomas 2019; Aalto ym. 2009). Selvitettäessä käsityksiä kielen rakenteita koske-
vien sääntöjen oppimisen tärkeydestä kävi ilmi, että vastaajat eivät pitäneet sitä
kovin keskeisenä. He olivatkin enimmäkseen sitä mieltä, että rakenteet opitaan
parhaiten käyttöyhteyksissään ja sitä mukaa kuin niitä tarvitaan. Toisaalta kui-
tenkin katsottiin, että rakenteet oppii parhaiten tietyssä järjestyksessä. Oppijan
normipoikkeamiin suhtauduttiin varsin suvaitsevasti lukuun ottamatta sitä, että
virheetön kirjoitustaito arvioitiin melko tärkeäksi. Virheiden oppimista muilta
oppijoilta ei nähty uhkana eikä vieraan aksentin korjaamista juurikaan pidetty
tarpeellisena. Mallien ja toistamisen merkitykseen kielenopetuksessa luotettiin,
mutta myös viestintästrategioiden opetusta pidettiin tarpeellisena. Vastaajat oli-
vat sitä mieltä, että kieltä oppii tehokkaimmin arkipäivän tilanteissa, ja myös ään-
tämisen arveltiin hioutuvan parhaiten käytännön kautta. Johdonmukaisesti kan-
natusta sai viestinnän tilannesidonnaisuuden korostaminen opetuksessa. Siitä,
että oppijan äidinkieli on syytä ottaa huomioon opetuksessa, oltiin enimmäkseen
melko samaa mieltä.

Väittämät, joilla pyrittiin selvittämään vastaajien *S2-pedagogiikkaa* koskevia
käsityksiä, sekä niihin annetut vastaukset on esitetty liitteen 5 taulukossa 4. Vas-
taukset osoittavat, että informantit olivat hyvin yksimielisiä siitä, että toisen kie-
len opetus poikkeaa olennaisesti äidinkielen opetuksesta. Heidän mukaansa se
edellyttää omanlaistaan pedagogiikkaa, jossa kieliympäristö otetaan huomioon.
Opettajan perehtyneisyyttä toisen kielen oppimiseen pidettiin tarpeellisena, jos-
kaan kaksi vastaajista ei ottanut tähän kantaa. Toisen kielen opetuksen katsottiin
eroavan myös vieraan kielen opetuksesta.

Vastaajien käsityksistä *yleiskielen ja erityiskielen* roolista S2-opetuksessa ker-
tovat väittämät sekä niihin annetut vastaukset näkyvät liitteen 5 taulukossa 5. S2-

opetuksen yhdistämisen ammatillisiin opintoihin vastaajat arvioivat tarpeelliseksi, joskin olivat hiukan erimielisiä ja epävarmoja siitä, miten keskeistä varsinaisen ammattiin valmentaminen opetuksessa on. Johdonmukaisesti erityisalan kielen opetusta yleiskielen ohella pidettiin melko tärkeänä. Työelämän viestintäkäytänteisiin perehtymisen merkityksestä vastaajat olivat yhtä mieltä, ja myös alan sanaston oppiminen katsottiin keskeiseksi.

Vastaajien käsityksiä *suomen kielen merkityksestä* työelämässä pyrittiin selvittämään siltä kannalta, miten he katsovat suomen kielen taidon painottuvan nimenomaan vieraskielisen insinöörin ollessa kyseessä. Väittämät ja niihin annetut vastaukset on esitetty liitteen 5 taulukossa 6. Melko monet "ei osaa sanoa" -vaihtoehdon valinnat viittaavat siihen, että varsinkin yksi informanteista oli kokenut suomen kielen merkitystä koskevat kysymykset hankaliksi tai epärelevantteiksi. Vastauksissa oli myös melko runsaasti hajontaa. Lähes kaikki vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että täysivaltaiseen jäsenyyteen suomalaisissa työyhteisöissä tarvitaan suomen osaamista eikä englanti yksin riitä. Yksimielisiä oltiin myös siitä, että suomen kielen taito on hyvin tärkeä nimenomaan insinöörin työtehtävissä eikä sitä suinkaan tarvita vain sosiaalisten suhteiden luomiseen. Jo koulutusta vastaavien töiden saaminen edellyttää hyvää kielitaitoa, ja sillä on suuri merkitys työssä selviämislle ja urakehitykselle. Enimmäkseen kuitenkin katsottiin, että vieraskieliseltä insinööriltä ei vaadita aivan samantasoista suomen osaamista kuin äidinkieliseltä.

Mielipiteitä jakoi kysymys siitä, voiko kielitaidon puutteita korvata muulla ammatillisella osaamisella, ja siihen oli ollut myös vaikea ottaa kantaa. Eräs vastaajista palasi tähän vielä avoimen kysymyksen kommentteissa todeten, että "heikommallakin suomen kielen taidolla pärjää töissä, jos on pätevä työtehtävissä - eihän ulkomaalaista insinööriä palkata yritykseen kielenkääntäjäksi". Toisaalta hän kertoi, että alueen yrityksiltä kerätyn palautteen perusteella suomen osaamista oli pidetty hyvin tärkeänä. Vastaaja arvelikin, että kielitaito on erityisen tärkeä pääkaupunkiseudun ulkopuolella.

Avoimen kysymyksen vastauksissa tuotiin myös esiin käsitys, että suomenkieliset opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta käyttävät liikaa englantia vieraskielisten opiskelijoiden kanssa käytäväkeskusteluissa ja muissa viestintätilanteissa, minkä vuoksi suomen kielen oppiminen hidastuu.

6.3 Pilottikyselyn tulosten tarkastelu

Kuten kyselytutkimusta edeltäneistä alustavista tiedusteluista kävi ilmi, ammatikorkeakoulujen insinöörikoulutuksen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa oli kyselyn ajankohtana (keväällä 2014) hyvin vähän S2-opetusta. Tästä syystä kyselyyn vastanneiden määrä jäi vain viideksi, ja melko paljon annettiin myös "ei osaa sanoa" -vastauksia. Tulosten iän ohella niiden niukkuus olikin syynä siihen, että päätin täydentää tutkimusta opettajien haastatteluilla. Samalla laajensin tutkimuksen näkökulmaa valitsemalla haastateltaviksi sellaisia suomen kielen ja

viestinnän opettajia, jotka opettivat ei-suomenkielisiä insinööriopiskelijoita ryhmissä, jotka koostuivat pääasiassa suomenkielisistä. (Ks. luku 7.) Kyselyn tulokset toimivat kuitenkin pohjana haastatteluille.

Tässä luvussa käsittelen aluksi kyselyyn osallistuneiden S2-opettajien ammattikorkeakoulujen S2-opetuksesta antamia vastauksia. Tämän jälkeen tarkastelen heidän käsityksiään kielestä, kielitaidosta ja kielen oppimisesta erityisesti alakohtaisen toisen kielen opetuksen kannalta. Tämä tapahtuu yhdistelemällä opetuksen sisällöstä ja toteutuksesta annettuja vastauksia niihin, joilla selvitettiin S2-opetusta koskevia käsityksiä. Vastausten vähyyden vuoksi päätelmiin on kuitenkin syytä suhtautua varauksellisesti.

Vastausten perusteella ammattikorkeakoulujen sekä yhdessä suomenkielisten kanssa että erillisenä S2-opetuksena tarjoaman suomen kielen opetuksen määrässä näytti kyselyn ajankohtana olevan suurta vaihtelua. Huomiota herätti opetusryhmien suuri koko, jopa yli 30 opiskelijaa. Opettajat toivoivatkin lisää resursseja opetukseen, pakollista S2-opetusta sekä tasoryhmiä. Lisäresurssien ja pienempien opetusryhmien tarve ammattikorkeakoulujen kieltenopetukseen yleensäkin oli tuotu esiin jo aikaisemmin muun muassa Kantelisen ja Airolan (2008, 111–112) selvityksessä opetuksen kehittämistarpeista. Vaaralan, Riuttasen, Kycklingin ja Karppisen (2021, 92) selvityksen mukaan ryhmät ammattikorkeakouluissa ovat edelleen tehokkaaseen kielenoppimiseen liian suuria. Tilanne ei siis näytä muuttuneen runsaan kymmenen viime vuoden aikana.

Vastaajien arvio vieraskielisten opiskelijoiden kielitaidon keskimääräisestä lähtötasosta vaihteli aina A2:sta C2:een. Kysymys on vastaajien käsityksistä, jotka tutkimukseni kontekstuaalisen käsitystutkimuksen näkökulmasta ovat kokemuksellisia: ne eivät ole oikeita tai väriä, vaan niitä rakennetaan jatkuvasti tiettyihin, tilannekohtaisiin tarkoituksiin (Barcelos & Kalaja 2006). Ei kuitenkaan tunnu mahdolliselta, että A-tason kielitaidolla selviäisi suomenkielisissä korkeakouluopinnoissa, ja toisaalta harvat saavuttavat toisessa kielessä C2-tason taidon. Arvion epämääräisyyttä lisää se, että kielitaito testattiin valintakokeen yhteydessä vain yhdessä oppilaitoksista, ja S2-kurssit sijoituivat opintojen eri vaiheisiin – onhan todennäköistä, että kielitaito kehittyy huomattavasti neljän opiskeluvuoden aikana. Yhtä – lähtötason vaihtelevaksi ilmoittanutta – lukuun ottamatta vastaajat kuitenkin kertoivat käyttävänsä Eurooppalaista viitekehystä (EVK 2011) opetuksessa arvioinnin apuna, joten asteikon pitäisi olla tuttu heille. Onko siis niin, että yleisesti hyväksytyyn (esim. Veivo 2014, 33) viitekehukseen mielellään vedotaan teoriassa, mutta käytännössä se kuitenkin tunnetaan heikosti? Osaltaan ristiriitita osoittaa käsitysten luonnetta sekä uniikkeina että jaettuina: vaikka käsitykset ovat yksilöllisiä, samalla ne heijastavat kieli- ja kulttuuriyhteisössä vallitsevaa ajattelua (Dufva 2006a).

Seuraavassa tarkastelen tuloksia lähinnä vastausten S2-opetusta koskevien käsitysten näkökulmasta.

Vastaajien käsitykset Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2011) luokittelua mukaillen nimettyjen kielitaidon osa-alueiden tärkeysjärjestyksestä noudattivat pääpiirteissään funktionaalisen kielikäsitteiden periaatteita (esim. Thomas 2019; Aalto ym. 2009). Tärkeimpänä pidettiin suullista kielitaitoa, *puhumista*, ja tämä

heijastui myös opetusmenetelmiä ja tehtävätyyppejä koskeviin valintoihin. Ne painottuvat niihin, joiden yleensä katsotaan liittyvän kommunikatiiviseen kielinopetukseen. Erityisen suosittuja olivat sekä opettajan johdolla käytävät opetuskeskustelut että oppijoiden keskinäiset keskustelut. Toisaalta myös yksilötehtävät olivat yleisiä, samoin kirjallisen viestinnän harjoittelu sekä oman tekstin tuottamisena että luetunymmärtämistehtävinä. Suosittuna menetelmänä mainittiin myös luento-opetus, joka yleensä yhdistetään opettajakeskeiseen formalistiseen perinteeseen.

Sanastoa pidettiin toiseksi tärkeimpänä. Tämä voidaan tulkita osoitukseksi formalistisesta kielikäsitteestä (esim. Thomas 2019), joskin taustalla saattoi vaikuttaa myös kysymyslomakkeen jaottelu, joka johdatteli tarkastelemaan kieltä osa-aluekohtaisesti. Yleensä sanaston hallinnan korostaminen kuitenkin liitetään käsitykseen kielestä systeeminä, jossa eri osajärjestelmät ovat rakenteellisesti yhteydessä toisiinsa: fonologia, morfologia, syntaksi, sanasto, semantiikka ja pragmatiikka. Kielen näkeminen osasysteemien muodostamana kokonaisuutena johtaa edelleen siihen, että kielitaito ymmärretään yleensä kielen eri osa-alueiden hyväksi hallinnaksi nimenomaan niitä koskevan tiedon kautta. (Nikula 2010, 24.) Toisaalta sanat ovat joka tapauksessa kielitaidon välttämätön elementti, ja tekniikan alalla terminologian hallitseminen on olennaista. Alakohtaisen sanaston oppimista vastaajat pitivätkin S2-opetuksessa keskeisenä. Käsitteiden voi tulkita heijastelevan erityisalan kielitaidon mieltämistä nimenomaan sanastoltaan eriytyneen kielimuodon hallintana. Nykyään on kuitenkin alettu korostaa työelämässä tarvittavan kielitaidon monipuolisuutta: siihen sisältyy monenlaisten kielellisten käytänteiden kuten eri tekstilajien ja kielellisten tilanteiden hallintaa (esim. Virtanen & Raitaniemi 2019).

Huomionarvoista on, että vaikka *kirjoittaminen* kielitaidon osa-alueena arvioitiin lähes vähiten tärkeäksi, sisältökuvausten perusteella opetus näyttäisi kuitenkin painottuvan kirjoitusviestintään. Vastaajat kuvailivat opetuksen sisältöä enimmäkseen termein, jotka viittasivat kirjallisiin taitoihin, kuten raportointi ja työhaun kirjoitteet. Kuten edellä mainittiin, myös käytetyistä tehtävätyypeistä yleisiä olivat kirjallisen viestinnän tuottamis- ja vastaanottotehtävät, jotka sijoituivat suosituimmuudessa heti keskusteluharjoitusten jälkeen. Kiinnostavaa on niin ikään, että myös kirjoitetun kielen virheettömyyttä pidettiin tärkeänä insinöörielle, vaikka vastaajat suhtautumisessaan normipoikkeamiin muuten näyttivät noudattavan funktionaalista näkemystä, jonka mukaan virheet ovat luonnollinen osa oppimisprosessia. Esimerkiksi vieraan aksentin korjaamista ei yleensä pidetty tarpeellisenä. Lisäksi siinä ainoassa oppilaitoksessa, jossa suomen kielen taitoa testattiin valintakokeen yhteydessä, testaaminen kohdistui vain kirjalliseen kielitaitoon. Toisaalta kirjoitustaitojen painotus opetuksessa näyttää perustellulta tutkimustiedon (esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011, 144–147) valossa: kirjoittamisen on todettu olevan aikuisten maahanmuuttotaustaisten henkilöiden haastavin suomen kielen osa-alue.

Kirjoittamista koskevissa vastauksissa voidaan erottaa käsitysten ristiriitaisuuden lisäksi niiden tilannesidonnaisuus, jota kontekstuaalisessa suuntauksessa pidetään käsitysten yhtenä ominaispiirteenä (Barcelos & Kalaja 2006): kir-

jallinen viestintä korostui pohdittaessa konkreettisia opetustilanteita. Käsitukset myös syntyvät ja muotoutuvat niitä käsiteltäessä (Dufva 20026a), joten kysymyslomakkeen ohjaama asioiden käsittelyjärjestys on saattanut vaikuttaa vastauksiin. Toisaalta kuten Ellis (2008) on todennut, käsityksen ilmaiseminen ja sen mukainen toiminta voivat poiketa toisistaan. Sitä, että ihmiset eivät aina toimi käsitystensä mukaisesti, voidaan selittää myös mieltämällä käsitykset välineinä, joita käytetään tai jätetään käyttämättä kulloisenkin tilanteen mukaan (Barcelos & Kalaja 2006).

Opetuksen painotukset eivät myöskään riipu ainoastaan opettajien käsityksistä jonkin osa-alueen tärkeydestä. Mahdollisesti esimerkiksi opetussuunnitelmat tai opetuksen perinteet ohjaavat heitä toistamaan tuttuja käytänteitä, esimerkiksi painottamaan kirjallista viestintää opetuksessaan, vaikka he itse eivät pitäisi sitä tärkeänä. Tekstien virheettömyyden korostaminen taas saattaa heijastaa vaikkapa käsityksiä työelämän odotuksista.

Rakenteet arvioitiin kielen osa-alueista vähiten tärkeäksi, mikä taas viittaa selvästi funktionaaliseen kielikäsitukseen - juuri rakenteitahan formalistiseen kielikäsitukseen perustuvassa opetuksessa korostetaan (esim. Thomas 2019). Johdonmukaisesti rakenteiden, "kielioppisääntöjen", oppimista ei pidetty keskeisenä. Vain yksi vastaajista mainitsi opetuksen sisältöjä kuvatessaan rakenteiden opettamisen erikseen. Vastaajien mukaan rakenteet opitaankin parhaiten käytöyhteyksissään ja sitä mukaa kuin niitä tarvitaan. Toisaalta kannatettiin ajatusta, että rakenteet oppii parhaiten tietyssä järjestyksessä, mikä näyttäisi olevan hiukan ristiriidassa edellisen kanssa. Funktionaalille opetukselle on ominaista, että opettaja ei säätele oppimisjärjestystä, vaan opetus mukailee oppijan omaa oppimisprosessia (Aalto ym. 2009, 407), kun taas formalistisessa perinteessä kieltä on totuttu lähestymään sen rakenteiden ehdoilla ja niiden oletetussa yksinkertaisuusjärjestyksessä (Suni 2008, 205). Toisaalta kyselylomakkeen väittämässä käytetty sana "tietty" on sillä tavoin tulkinnanvarainen, että se voisi viitata myös tarpeen vaatimaan järjestykseen. Kyselyssä vaihtoehtoina tarjottuja formalistiselle kielenopetukselle tyypillisiä monivalinta-, yhdistämis- ja muuntotehtäviä ei suosinut kukaan vastaajista, mutta niin ikään yleensä formalistiseen kielenopetukseen liitettyjen mallien ja toistamisen merkitys sai kannatusta. Aalto ym. (2009, 414) kuitenkin muistuttavat, ettei mikään tehtävätyyppi sinällään ole hyvä tai huono, vaan opetuksen kokonaisuus ratkaisee: harjoituksen tulisi olla monipuolista ja sidostua aidon kielenkäytön vaatimukseen. Yksipuoliseksi rakenteiden harjoittelu jää silloin, jos se rajoittuu vain muotojen automaattistamiseen.

Viestintästrategioiden opetusta kaikki vastaajat pitivät tärkeänä. He katsoivat, että kieltä opitaan tehokkaimmin arkielämän tilanteissa, ja myös ääntäminen hioutuu parhaiten käytännön kautta. Johdonmukaisesti kaikki olivat yksimielisiä siitä, että S2-opetuksessa on keskeistä kannustaa oppijoita hyödyntämään suomenkielistä kieliympäristöä. Käsitteille ominaista ristiriitaisuutta (Barcelos & Kalaja 2006) osoittaa, että suosituimpien opetusmenetelmien ja tehtävätyyppien perusteella opetus näyttäisi kuitenkin painottuvan melko perinteiseen luokassa työskentelyyn: vain yksi vastaajista mainitsi teettävänsä haastattelu- ja havainnointitehtäviä luokan ulkopuolella. Niin sanottu ulos luokasta -ajattelu on

kuitenkin ollut funktionaalisen toisen kielen opetuksen keskeisiä teemoja (esim. Suni 2008; Mitchell & Myles 2004). Kuten esimerkiksi Komppa (2015) on todennut, ammatillisen toisen kielen opetusta pidetään nykyään lähes mahdottomana toteuttaa pelkästään luokkaopetuksessa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja vaikka vuorovaikutus on läsnä oppitunneillakin, vasta aidot vuorovaikutustilanteet tarjoavat kielen oppimiselle mahdollisuuden, jota luokkatilanteen simulaatioilla ei saavuteta. Kielen opettajalla on harvoin mahdollisuus hankkia tietystä alasta ja sen vuorovaikutustilanteista sellaista tietoa, jonka avulla luokkatilanteen harjoitukset kohdistuisivat oppijan kannalta tarkoituksenmukaisesti ja olisivat kyllin monipuolisia. (Mt., 170.)

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan heidän käyttämänsä *opetusmateriaalit* olivat ainakin jossain määrin autenttisia, mitä kontekstilähtöinen kielenopetus edellyttää. Sulkusen (2007) mukaan autenttinen teksti on muun muassa alkuperäistä ja aitoa, tyypillistä ja tuttua vastaanottajan kulttuurissa, tarkoituksellista ja relevanttia lukijalle, todellista maailmaa kuvaavaa sekä sellaista, että se tarjoaa todellisen syyn tutustua siihen. Vastaajien mainitsemat ammattilehdet edustavat siis sekä autenttista opetusmateriaalia että ammatillista kielenopetusta. Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä verkkomateriaaleja ja laativansa aineistoja myös itse. Omien opetusmateriaalien laatiminen viittaa siihen, että he pyrkivät kohdentamaan ne oppijoiden mukaan – ns. yleiskielen opetukseen soveltuvaa materiaaliahan on runsaasti tarjolla. Toisaalta autenttisen materiaalin muokkaaminen opetusmateriaaliksi on usein perusteltua (Kela 2010, 33), ja on syytä muistaa, että autenttisuus on myös suhteellista: jo materiaalin valinta – riippumatta siitä kuka sen tekee – on tavallaan puuttumista sen autenttisuuteen. Aallon ym. (2009, 411) mukaan autenttinen oppimateriaali ei välttämättä riitä: oikea lehtiteksti tai radio-ohjelma ei tee oppimisesta autenttista, jos sitä työstetään epäaidoilla tavoilla, esimerkiksi vain opettajan määrittelemien tietoa toistavien sisältökysymysten avulla. Autenttista tekeminen on vasta silloin, kun se myötäilee oikeassa elämässä tarvittavien kielenkäytön ja päättelyn prosesseja.

Arvioinnissa opettajat näyttivät vastausten perusteella suosivan subjektiivisia, arvioijan harkintaan perustuvia, sekä intuitiivisia, synteisiin perustuvia menettelytapoja. Nämä eivät kuitenkaan liittyneet kiinteästi toisiinsa: arviointia voitiin luonnehtia samanaikaisesti sekä subjektiiviseksi että analyttiseksi tai sekä objektiiviseksi että intuitiiviseksi. Arviointi antaa myös vihjeitä siitä, millä tavoin arvioija ymmärtää kielen ja kielitaidon. Subjektiiviset ja intuitiiviset arviointitavat viittaavat funktionaaliseen kielikäsitteeseen sikäli, että niissä on mahdollista ottaa huomioon kielen ja kommunikaation monimutkaisuus: kielitaito on enemmän kuin osiensa summa eikä sitä ole helppo pilkkoa pieniin osiin, joita objektiivinen ja analyttinen arviointi edellyttää (EVK 2011, 256–257, 259–260). Kokonaisvaltaiseen, autenttiseen kielitaidon arviointiin liittyviä piirteitä ovat myös itse- ja vertaisarviointi, joita vastaajat niin ikään ilmoittivat käyttävänsä hyväksi. Pelkästään opettajan suorittamaan arviointiin turvautui kaksi vastaajaa, joista toinen piti arviointiaan subjektiivisena ja intuitiivisena. Näyttääkin siltä, että opettajat tasapainoilevat erityyppisten arviointitapojen välillä. Mahdollisesti ne myös täydentävät toisiaan, ja objektiivista ja analyttistä arviointia voidaan perustella oikeudenmu-

kaisuuden ja tarkkuuden vaatimuksilla esimerkiksi silloin, kun arviointia suoritetaan kolmatta osapuolta varten, siis ei vain opettajan ja oppijan tarpeisiin. Aikuisen suomenoppijoiden arvioinnin pedagogisointiin ja monipuolistamiseen on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota (ks. Mustonen ym. 2021).

Taulukkoon 10 olen koonnut yhteenvedon opettajien teoriassa ilmaisemien käsitysten sekä opetuksen käytäntöä koskevien käsitysten sijoittumisesta funktionaalisen ja formalistisen kielikäsitteiden alueille. Siinä olen palannut kysymyslomakkeen jaotteluun seuraavasti. Teoreettisia käsityksiä edustavat ne piirteet, jotka erottuivat opettajien käsityksiä lähinnä annettujen väittämien avulla selvittävän osion vastauksista. Käytännön toteutukseen olen luokitellut opetusjärjestelyjä koskevien kysymysten vastauksista löydetty piirteet. Luokittelu perustuu tutkimuskirjallisuudessa yleisesti esitettyihin (esim. Thomas 2019; Aalto ym. 2009; Mitchell & Myles 2004) luonnehdintoihin, joilla suurpiirteistä jakoa kahteen eri kielikäsitteeseen on yleensä pyritty havainnollistamaan.

Taulukko 10. Pilottikyselyn vastaajien kielikäsitteiden ilmeneminen teoriassa ja käytännössä

Kielikäsite Vastaukset	Funktionaalinen kielikäsite	Formalistinen kielikäsite
Teoreettinen käsite	<ul style="list-style-type: none"> - suullisen kielitaidon näkemisen ensisijaisena kirjalliseen nähden - oppiminen kielenkäyttötilanteissa - rakenteiden oppiminen käytöyhteyksissään - viestintästrategioiden arvostus - kieliympäristön hyödyntäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - sanaston merkityksen korostaminen - kirjoituksen virheettömyyden vaatimus - mallien ja toistamisen suosiminen
Käytännön toteutus	<ul style="list-style-type: none"> - keskustelut opetusmenetelminä - parityöt - autenttiset opetusmateriaalit - kokonaisvaltainen arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> - luento-opetus ja yksilötehtävät - luokkahuonetyöskentely - kirjallisen viestinnän korostaminen opetuksen sisällössä ja tehtävissä

Tulosten perusteella näyttää siltä, että kyselyyn vastanneet opettajat olivat ainakin teoriassa omaksuneet funktionaalisen kielikäsitteiden. Enimmäkseen he toteuttivat sitä myös käytännössä, mutta eivät suinkaan johdonmukaisesti. Esimerkiksi kirjoittamisen merkitys kielitaidon osa-alueena arvioitiin vähäiseksi, mutta siitä huolimatta kirjoitusviestinnällä oli keskeinen asema opetuksessa ja

juuri sen kohdalla korostettiin virheettömyyttä. Yksilötehtävät olivat melko suosittuja, eikä luokan ulkopuolisia tehtäviä juuri harrastettu. Samantapainen ristiriita on havaittu kotouttamiskoulutusta koskevassa tutkimuksessa: vaikka opettajilla on ohjeinaan toiminnalliseen kielikäsitukseen perustuva opetussuunnitelmasuositus, toiminnallisuus ei kaikilta osin toteudu kielikoulutuksessa, vaan se saattaa olla luokkahuonelähtöistä ja kielioppikeskeistä. (Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen, Vehviläinen & Rynkänen 2009, 59.) Samansuuntaisia tuloksia opettajien kieli- ja oppimiskäsitysten kahtiajakoisuudesta ovat saaneet muun muassa Honko (2017) ja Vaattovaara (2016), ja opetuksen keskeisenä haasteena he pitävätkin sosiokulttuuristen, vuorovaikutusta korostavien käsitysten soveltamista käytännön opetustyöhön.

Keskeinen ongelma näyttäisikin olevan, että teoreettinen tieto ja asennoituminen eivät aina ulotu käytännön toimiin. Syyt siihen ovat moninaiset. Todennäköisesti tiettyjen painotusten ja toimintatapojen taustalla vaikuttaa yksinkertaisesti formalistisen kielenopetuksen traditio, jota perustellaan muun muassa suomen kielen morfologiavaltaisuudella. Helposti voisi olettaa, että perinteisiin tukeutuvat nimenomaan vanhemmat opettajat, mutta esimerkiksi Ruohotie-Lyhdyn (2011) pitkittäistutkimus vieraan kielen opettajien ammatillisesta kehittymisestä osoitti, että suurin osa tuoreista opettajista mukautuu työyhteisön perinteisiin jopa silloin, kun ne ovat vastoin heidän omia käsityksiään toiminnallisemmista opetustavoista. Tosin tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat pääasiassa yleissivistävässä koulutuksessa ja epävarmoissa työsuhteissa, joten heidän olosuhteensa eivät ole suoraan verrattavissa oman tutkimuksen tiedonantajien asemaan. (Mt., 16, 48.) Funktionaalinen lähestymistapa vaatii opettajalta myös irrottautumista totutuista toimintatavoista, kun työskentelyn kaikkia vaiheita ja tekemisen lopputulosta ei voi täysin ennakoita. (Aalto ym. 2009, 418–419.) Yksi syy voi piillä myös oppijoiden odotuksissa; jopa heidän motivaationsa ja turvallisuudentunteensa säilyttäminen edellyttää joskus pitäytymistä totutuissa tavoissa. Ristiriidat teoreettisen asennoitumisen ja käytännön toiminnan välillä voidaan tulkita niinkin, että opetus- ja oppimistilanteiden monitahoisessa maailmassa kyse on myös eri näkökulmien ja menettelyjen joustavasta ja tarkoituksenmukaisesta vaihtelusta. Tehdyn kyselyn puitteissa ei kuitenkaan käynyt ilmi, missä yhteydessä formalistista kielikäsitystä edustavia menetelmiä ja harjoituksia oli esiintynyt.

Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät tarpeellisena S2-opintojen yhdistämistä ammatillisiin opintoihin, samoin työelämän viestintäkäytänteisiin perehtymistä. Johdonmukaisesti erityisalan kielen opetusta ns. yleiskielen ohella pidettiin melko tärkeänä. Yhteistyöhön ammattiaineiden opettajien kanssa suhtauduttiin myönteisesti, ja integrointia kaivattiin lisää, mutta käytännössä sitä ei juurikaan ollut. Esimerkiksi S2-opetuksen suunnittelussa kukaan vastaajista ei kerhtonut ammattipuolen opettajan olevan mukana. Mahdollisesti syitä yhteistyön ja sen myötä todennäköisesti ammatillisten painotusten vähäisyyteen ovat aikaisemmissa tutkimuksissa (Savonmäki 2007; Kostianen 2003; Toivola 2001) esiintulleet opettajien tottumus työskennellä itsenäisesti, käytännön järjestelyjen hankaluus sekä ajan ja resurssien puute, joihin vastaajat niin ikään viittasivat.

Tässä on siis havaittavissa samantapainen ristiriita kuin kielitaidon osa-alueiden painotusten kohdalla: teoriassa opettajat olivat funktionaaliseen kielikäsitteksen mukaisen kontekstikeskeisen opetuksen kannalla, mutta käytännössä sitä ei oikein onnistuttu toteuttamaan. Lähes hyödyntämättä jäi yhteistyö ammattiainesten opettajien kanssa, vaikka sitä voitaneen pitää oppilaitosympäristössä ilmeisimpänä kanavana ammatillisten painotusten tuomiseksi kielenopetukseen.

Vastaajat olivat lähes yksimielisiä siitä, ettei insinööri selviä työelämässä pelkällä englannilla, vaikkei aivan äidinkielen tasoista suomen kielen taitoa vaaditakaan. Englannin yleistymistä ammattikorkeakoulun kielimaailmassa myös kritisoitiin, ja sen arveltiin hidastavan suomen oppimista. Kieliopetuksen yksipuolistuminen tarjonnan painottuessa Englantiin on sittemmin todettu muun muassa Suomen kielivarantoa koskevassa selvityksessä (Pyykkö 2017), samoin kuin sen seurantaselvityksessä (Vaarala ym. 2021). Suomea pidettiin hyvin tärkeänä nimenomaan insinöörin työtehtävissä eikä suinkaan vain sosiaalisten suhteiden luomisessa. Tiedonantajien mukaan työllistyminen koulutusta vastaaviin tehtäviin edellyttää hyvää kielitaitoa, ja se vaikuttaa myös työssä selviämiseen ja urakehitykseen. Vastaajien käsitykset olivat yhtenevät niiden tutkimustulosten kanssa, joita Englannin kielen merkityksestä ja riittävydestä suomalaisessa työelämässä on saatu. Niin tärkeä kuin Englannin kielen taito onkin, suomen osaamista tarvitaan sopeutumisessa työyhteisöihin ja ilmeisesti myös uralla etenemisessä (Härkönen 2011; Nieminen 2009; Forsander & Raunio 2005). Kysymyksen siitä, voiko kielitaidon puutteita korvata muulla ammatillisella osaamisella, tutkimukseni informantit kokivat vaikeaksi, mikä mahdollisesti liittyy kysymyksen tilannesidonnaisuuteen: todennäköisesti toisinaan voidaan, toisinaan ei. Suomen kielen taitoa arveltiin tarvittavan erityisesti pääkaupunkiseudun ulkopuolella.

Viidelle ammattikorkeakoulun tekniikan ja liikenteen alan S2-opettajalle suoritetun kyselyn tuloksista kävi ilmi, että heidän edustamiensa oppilaitosten suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskeleville vieraskielisille insinööriopiskelijoille tarjottiin tutkimuksen tekoaikaan (2014) suomen kielen opetusta hyvin vaihtelevassa määrin. Opettajat kaipasivat lisää resursseja opetukseen sekä enemmän yhteistyötä ammattiainesten opettajien kanssa. Käsityksiä koskevia väitteitä sisältäneen osion vastausten perusteella voidaan päätellä, että kyselyyn vastanneiden S2-opettajien kielikäsitteys on enemmän funktionaalinen kuin formalistinen. Enimmäkseen tätä tulkintaa tukevat myös opetusta koskevat tiedonannot, joskin jonkin verran näyttäisi olevan ristiriitaa lähinnä teoreettisen asennoitumisen ja käytännön toteutusten kesken. S2-opetuksen erityislaadusta verrattuna äidinkielen ja vieraan kielen opetukseen vastaajat olivat yksimielisiä, ja he katsoivat, että opetuksen tulee sisältää myös erityisalan kielen opetusta. Kaikki olivat myös vakuuttuneita siitä, että suomen kielen taidolla on suuri merkitys vieraskielisen insinöörin työllistymiselle ja työssä menestymiselle.

Kyselyn tulokset jäivät kuitenkin niukoiksi, joten täydensin tutkimusta teemahaastatteluilla, joita käsittelen seuraavassa luvussa 7.

7 SUOMEN KIELEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ERITYISALAN SUOMEN KIELEN OPETUKSESTA JA OPPIMISESTA SEKÄ SUOMEN KIELEN TARPEESTA INSINÖÖRIN AMMATISSA

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni sitä aineistoa, jonka keräsin haastattelemalla kahdeksaa suomen kielen ja viestinnän opettajaa. Heidän taustatietonsa olen esitellyt luvussa 4.2.3.

Haastattelussa käsiteltyjen asioiden valinta perustui tutkimuksen tavoitteeseen saada tietoa ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän opettajien käsityksistä kielitaidosta ja kielen oppimisesta erityisesti insinöörikoulutuksessa tilanteessa, jossa suomi on osalle opiskelijoista ns. toinen kieli. Haastatteluaineistosta erottui luvussa 4.3 kuvatun abduktiivisen sisällönanalyysin tuloksena lopuksi kolme pääkategoriaa: kielitaito ja kielen oppiminen, suomen kielen ja viestinnän opetus ja oppiminen S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä sekä suomen osaamisen tarve insinöörin ammatissa. Nämä muodostuivat yhteensä seitsemästä yläkategoriasta. Pää- ja yläkategoriat näkyvät taulukossa 11.

Taulukko 11. Haastatteluaineiston jako pääkategorioihin sekä niihin liittyvät yläkategoriat

Pääkategoria	Yläkategoria
Kielitaito ja kielen oppiminen	Kieli ja kielitaito
	Kielen opetus ja oppiminen
Suomen kielen ja viestinnän opetus ja oppiminen S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä	Opettajan työn puitteet
	Opetuksen käytänteet
	Suomenoppijat opetusryhmän jäseninä
Suomen osaamisen tarve insinöörin ammatissa	Tiedon saaminen työelämän kielitaitotarpeista
	Suomen ja muiden kielten merkitys

Ensimmäinen pääkategoria koostuu niistä aineiston osista, jotka ilmensivät tiedonantajien käsityksiä *kielitaidosta ja kielen oppimisesta*. Tähän kategoriaan olen luokitellut ilmaisut, joissa haastateltavat kuvailivat kieltä ja kielitaitoa sekä kielen

opetusta ja oppimista. Tutkimuksen aihepiirin mukaisesti tiedonantajien ajatukset ja kokemukset koskivat pääasiallisesti erityisalan kieltä ja suomen oppimista toisena kielenä. Toisen pääkategorian muodostaa aineisto, jossa haastateltavat kertoivat käsityksistään *suomen kielen ja viestinnän opetuksesta ja oppimisesta S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä*. Tähän kuuluvat ilmaisut, joissa informantit kuvailivat omaa työtään opettajina: työskentelyolosuhteitaan, opetusjärjestelyjään ja pedagogisia ratkaisujaan sekä kokemuksiaan ja toimintaansa vieraskielisten opiskelijoidensa parissa. Kolmas pääkategoria sisältää aineiston, jossa tiedonantajat kertoivat käsityksistään, jotka koskivat *suomen osaamisen tarvetta insinöörin ammatissa*: mihin ja millaista kielitaitoa he arvioivat työelämässä tarvittavan, ja miten tärkeänä osana ammatillista osaamista he suomen kielen taitoa pitivät. Tähän liittyivät myös ajatukset suomen kielen taidon mahdollisesta korvattavuudesta muilla taidoilla.

Haastattelun lopuksi informanteille tarjottu mahdollisuus vastata ns. avoimeen kysymykseen, siis kertoa vapaamuotoisesti muuta aiheesta mieleen tulevaa, ei enää tuottanut aineistoa sellaisista aiheista, joita ei olisi käsitelty jo edellä.

Luvuissa 7.1–7.3 tarkastelen lähemmin ylä- ja alakategorioita, joista edellä esitellyt kolme pääkategoriaa muodostuvat. Luvut olen otsikoinut pääkategorioiden mukaisesti.

7.1 Kielitaito ja kielen oppiminen

Taulukossa 12 on yhteenveto haastatteluihin osallistuneiden opettajien käsityksistä, jotka koskivat kieltä ja kielitaitoa sekä kielen opetusta ja oppimista. Selvyyden vuoksi olen käsitellyt näitä erikseen, vaikka luonnollisesti ne liittyvät kiinteästi yhteen. Jo käsite kielitaito edellyttää jonkinlaista käsitystä kielestä, jota tavalla tai toisella taidetaan. Oppimista tapahtuu myös ilman opetusta, kuten opiskelijoiden vapaa-ajalla, mutta ei oikein ole mahdollista ajatella opetusta ilman, että taustalla on käsitys oppimisesta, jota opetuksella tavoitellaan.

Taulukko 12. Opettajien käsitykset kielitaidosta sekä kielen oppimisesta

Yläkategoria	Alakategoria
Kieli ja kielitaito	Kieli tietona, taitona, toimintana ja resursseina
	Erityisalan kielitaito
	Tekstilajit
Kielen opetus ja oppiminen	Toimijuus oppimisprosessissa
	Erityisalan kielen opetus ja oppiminen
	Oppimistehtävät
	Toisen kielen opetus ja oppiminen

Yläkategoria Kieli ja kielitaito sisältää alakategorioina katsauksen opettajien erilaisiin kielikäsitteisiin sekä heidän käsityksiinsä erityisalan ja yleiskielitaidosta. Tekstilajit ovat omana alakategorianaan sen vuoksi, että niiden osuus insinöö-

riopiskelijan kielitaidossa tuotiin aineistossa hyvin painokkaasti esiin. Kielen opetus ja oppiminen -yläkategoria muodostuu alakategorioista, jotka käsittelevät haastateltavien käsityksiä oppimisprosessissa ilmenevästä toimijuudesta sekä erityisalan kielen samoin kuin toisen kielen opetuksesta ja oppimisesta. Oppimistehtävät olen sijoittanut erikseen, koska niitä pidettiin hyvin keskeisinä oppimisprosessissa.

Pääasiallisesti induktiivista sisällönanalyysiä hyödyntäen olen tarkastellut aineiston sisältämiä lausumia sen mukaan, viittaavatko niissä ilmaistut käsitykset formalistiseen vai funktionaaliseen kielikäsitteeseen. Jako on kielitieteessä yleisesti käytössä, samoin kuin näihin perinteisiin kytkeytyvä oppimiskäsitysten ryhmittely yksilöllis-kognitiivisiin sekä sosiokonstruktivistisiin ja -kulttuurisiin (ks. esim. Saarinen ym. 2019, 134, 138–139; Thomas 2019). Jako voidaan kuitenkin nähdä lähinnä ääripäinä jatkumossa, jossa erilaiset käsitykset elävät samanaikaisesti ja ovat myös sovitettavissa yhteen (esim. Larsen-Freeman 2007) – niin kielentutkimuksen parissa kuin yksittäisten kielenkäyttäjienkin mielessä. Kielitieteessä on myös alettu yhä enemmän korostaa kielitaidon ja sen oppimisen kompleksisuutta ja kokonaisvaltaisuutta.

Haastateltavat ilmaisivat käsityksiään kielestä ja sen oppimisesta sekä kertomalla yleisesti aihepiiriä koskevista ajatuksistaan että kuvailemalla toimintaansa opettajina. Opettajien kieli- ja oppimiskäsitysten voikin katsoa konkretisoituvan heidän pedagogisissa ratkaisuissaan, joten olen pyrkinyt päättämään heidän käsityksiään myös siitä, mitä he kertoivat opetuksensa tavoitteista ja sisällöistä sekä millaisia opetus- ja arviointimenetelmiä he suosivat. Tässä tutkimuksessa menettely on perusteltua erityisesti sen vuoksi, että ammattikorkeakoulujen opettajilla ei ole tukenaan – eikä rajoituksenaan – valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Heidän toimintaansa ovat kuitenkin yhtenäistäneet monet kielten oppimisen ja opettamisen yhteishankkeet ja verkostot (esim. KiVAKO-hanke 2022; KIVI-verkosto 2022; Suvi-verkosto 2022), jotka ovat välittäneet tietoa alan tutkimuksesta ja trendeistä ja joiden kautta opettajat ovat aktiivisesti kehittäneet työtään. Eräs tämän tutkimuksen haastateltavista totesi, että esimerkiksi hänen oppilaitoksessaan opettajilla on yhteiset opintojaksokuvaukset, mutta jokaisella on ”aika vapaat kädet” soveltaa niitä oman harkintansa ja kunkin tutkinto-ohjelman tarpeiden mukaan. Kaikkiaan työ on siis melko itsenäistä, joten yksittäisen opettajan käsitysten voi olettaa vaikuttavan opetukseen ja näkyvän siinä enemmän kuin muilla koulutusasteilla.

7.1.1 Kieli ja kielitaito

Kieli tietona, taitona, toimintana ja resursseina

Kieltä ja sen myötä kielitaitoa koskevia käsityksiä tarkasteltaessa keskeinen on kysymys käsitteiden määrittelystä, mihin liittyy läheisesti niiden rajaaminen: mitä niihin sisältyy. Kieli voidaankin ymmärtää monella tavalla, suppeammin ja laajemmin, ja myös kielen rajat voidaan nähdä eri tahoilla. Käsitteiden moninaisuus näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Haastateltavat kertoivat työstään muun muassa seuraavasti:

- 64) tää opintojakso mikä meil tässä on ollu, ni ei täs nyt ihan hirveesti **pysty sitä suomee opettamaan**, että ihan **muuta, muihin asioihin** keskittyy aika paljon niinku tiedät. - - siis jos ihmisel on **huono suomi** ni mä en usko että tolla opintojaksolla se nyt ihan älyttömästi paranee että, enemmänkin saa niitä **työelämätaitoja** ja **viestintätaitoja** sitte. (Leena)
- 65) sitte tietysti **sanasto** ja **käsitteet** mitä jo mainittiin. no **rakenteetki siltä osin**, että - - me ollaan käyty ihan asiakkaan tilauksia, kuvauksia vaikka jostakin tietyistä järjestelmästä joka nyt halutaan tilata, ni tavallaan siellähän korostuu **tietyt rakenteet, tietyt verbimuodot** jossain kuvauksessa et millainen sen järjestelmän pitää olla, jotain ominaisuuksia kokoava, niin siel tulee **partisiippi-muodot** ja tavallaan et me **nivotaan se aina niihin** et mitä siellä... (Ulla)

Esimerkit 64 ja 65 heijastelevat formalistisen perinteen mukaista kielikäsitystä, jolla on yhä vankka sija koulumaailmassa (Saarinen ym. 2019, 135). Sen mukaan kieli on totuttu näkemään ensisijaisesti kognitiivisena ilmiönä, joka koostuu lähinnä sanoista ja rakenteista. Leena (esimerkki 64) erottaa suomen kielen työelämä- ja viestintätaitoista: niitä opintojaksolla pystytään hänen mukaansa opettamaan, toisin kuin suomea. Kieli on siis erillinen ja suhteellisen tarkkarajainen ilmiö, ja sen osaaminen voi olla hyvää tai huonoa. Kieli on myös opettamisen kohde, ja painopiste on opettajan aktiivisessa toiminnassa: oppijan "huono suomi" ei parane, koska sitä ei pystytä opettamaan. Opettajien huoli siitä, ettei kielitaito juurikaan parane kursseilla, toistui kautta aineiston, ja sama käsitys on käynyt ilmi myös aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Härmälä 2008). Kielen suhde esimerkissä mainittuihin työelämä- ja viestintätaitoihin on kompleksinen, ja käsitys kielen osuudesta niiden oppimisessa riippuu myös siitä, miten laajasti kieli ymmärretään.

Kuvaillessaan ammatillista suomea Ulla (esimerkki 65) painottaa sanaston ja rakenteiden hallitsemista: tarpeellisia tuntea ovat varsinkin tietyt verbimuodot, jotka toistuvat tietyissä tekstityypeissä. Opetuksen lähtökohtana on autenttinen aineisto, asiakkaan tilaukset, joita tarkastellaan, mutta niiden käsittely on hyvin kielioppipainotteista. Tältä osin lähestymistapa voidaan nähdä kognitiivisena, olennaista on tieto oikeista, odotuksenmukaisista muotoiluista. Toisaalta rakenteiden opettaminen kontekstualisoidaan ammatilliseen asiayhteyteen, niitä käydään läpi "siltä osin". Tämä voidaan tulkita niin, että vaikka opettaja kuvaa kieltä kielioppitermein, opetuksessa kuitenkin edetään funktionaalisen kielenopetuksen periaatteiden mukaisesti käytön kautta eikä rakenteiden ehdoilla. Kieli on ensisijainen, ja tarkastelun kohteena olevat muodot ovat olemassa, koska niitä tarvitaan merkitysten ilmaisemiseen. Ensin opitaan tunnistamaan tietyissä tekstityypeissä esiintyvien verbimuotojen tyypilliset käyttöyhteydet ja rakentumistavat, ja tämän jälkeen niitä mahdollisesti opitaan käyttämään myös laadittaessa vastaavanlaisia tekstejä.

Edellä kuvatut esimerkit on myös syytä ymmärtää kontekstissaan. Kuten useilla muillakin kouluasteilla, myös ammattikorkeakoulussa formalistiseen ajatteluun ohjaavat opetusjärjestelyt, joissa kielet erotetaan omiksi kokonaisuuksikseen. Esimerkiksi opintojakso, johon Leena (esimerkki 64) viittaa, on nimeltään *suomen kieli ja viestintä* – käsitteet on jo valmiiksi erotettu toisistaan kahdeksi rinnasteiseksi osaksi. Toistuvasti haastatteluaineistossa näkyi myös kielitaidon

jakaminen osa-alueisiin, mikä niin ikään perustunee yleisesti käytössä olevaan tapaan nimetä opintokokonaisuudet työ- ja opetussuunnitelmissa esimerkiksi puhe- ja kirjoitusviestinnäksi tai suullisen ja kirjallisen viestinnän osioiksi.

Tutkimukseni aineisto tarjosi myös esimerkkejä funktionaalisesta kielikäsituksesta, jossa kieli nähdään toiminnallisena ja tilanteisena ilmiönä:

- 66) aika paljon mun opetus keskittyy **toisen huomioimiseen ja vuorovaikutukseen**, että tavallaan jotenkin se että ei oleteta vaan **puhutaan, kysytään, kuunnellaan, sitä mä painotan tosi paljon et pitää kuunnella toista**, et se on todella oleellinen osa vuorovaikutusta. esimerkiks kun mä opetan puhe-esityksen pitämistä, niin mä painotan sitä että ei tää oo semmonen et yks puhuu kaikille, vaan et **yleisö on osa sitä, et yleisön rooli on merkittävä siinä tilanteessa**. ja sen takii kun meillä on esimerkiks esitykset, niin ne saa pisteitä siihen esityksnumeroon myös siitä et minkälainen yleisö ne ollu et kuinka ne on **kommentoitu tai kysyny** tai muuta. - - esimerkiks nyt on käyty läpi myös **temperamenttipiirteitä**, sen takia että opiskelijat ymmärtäis et ihmiset viestii eri tavalla ja tavallaan et **pitäis asettuu sen toisen asemaan**, jotta voi ymmärtää sitä ja sitte saada viestinsä perille tai **manipuloida** (naurua) jos haluaa, et tavallaan kaikki lähtee siit **kuuntelemisesta ja toisen huomioimisesta**. ja sama myös kirjottamisessa, et aina kun mä teen minkä tahansa tekstin ni se on aina se, et **mieti kenelle kirjoitat, se on kaikkein tärkeintä**. (Noora)

Useimmat haastateltavat kertoivat pitävänsä kielen osaamisessa kaikkein tärkeimpänä vuorovaikutustaitoja. Ne mainittiin ensimmäiseksi silloinkin, kun tätä seurannut kuvaus esimerkiksi opetuksen sisällöistä ja opetusmenetelmistä viittasi paremminkin melko perinteiseen opettajajohtoiseen luokkahuonetyöskentelyyn. Sen sijaan esimerkissä 66 Noora kertoo, miten hän opettaa vuorovaikutusta johdonmukaisesti myös käytännössä. Esimerkin voi katsoa edustavan bahtinilaista dialogista kielikäsitystä, joka korostaa kielen funktionaalista luonnetta. Bahtinin (1990) mukaanhan kaikki ihmisen toimet ja ajatukset ovat vuorovaikutusta, ikään kuin keskustelua. Jokainen ilmaisu on osa ketjua, yhteydessä sekä sitä edeltävään että sitä seuraavaan. Riippumatta siitä, onko kyse julkituodusta ilmaisusta vai ääneenlausumattomasta pohdiskelusta, se on aina suunnattu jollekulle toiselle. Bahtin korostaa varsinkin näiden ”toisten” merkitystä: he eivät ole passiivisia kuuntelijoita, vaan osallistuvat aktiivisesti vuorovaikutustilanteeseen sitä kautta, että ilmaisun luoja pyrkii ennakoimaan heidän odotuksiaan ja muokkaa viestiään vastaamaan niihin (mt., 94). Esimerkissä 66 yleisön mieltäminen osaksi puhe-esitystä osoittaa myös, että kielitaito ymmärretään tässä yhteisöllisenä, kun se käsillä olevan tutkimuksen aineistossa useimmiten näyttäytyi yksilön ominaisuutena. Käsitystä kielitaidosta on laajennettu jopa temperamenttipiirteisiin, joiden tunteminen taas on hiukan leikillisesti kytketty manipulointiin – yksi kielen funktio sekin. Dialogisuus ulottuu myös kirjoitettuun kieleen: kaikkein tärkeintä on miettiä, kenelle kirjoittaa.

Käsitystä kielestä on mahdollista laajentaa monella tavalla:

- 67) esimerkiks jos puhutaan **sanattomasta viestinnästä** niin opiskelija saattaa sanoa, ettei hänellä ole minkäänlaista sanatonta viestintää ei hän oo semmosta ajatellukkaan, niin sitten on miettimistä että niinpä niin, että nyt kun te **seuraatte ihmisiä** niin kyllähän me puhutaan aika paljon, ilman sanoja. (Katja)

Edeltävässä esimerkissä Katja sisällyttää puheviestintään myös sanattoman viestinnän. Kuten kerrotusta opiskelijan reaktiosta voi päätellä, kouluopetuksessa tämä ilmeisesti on jäänyt melko vähälle huomiolle. Niin ikään käsillä olevassa tutkimuksessa melko monet haastateltavat nimesivät kielitaidon osa-alueen suulliseksi viestinnäksi. Jako suulliseen ja kirjalliseen viestintään käytetään oppilaitoksissa yleisesti, mutta suuhun viittaaminen voi osaltaan ohjata rajaamaan muun kuin sanoihin perustuvan ilmaisun kielikäsitteen ulkopuolelle. Esimerkissä 67 opettajan kehoitus havainnoida toisten ihmisten käyttäytymistä tuo mukaan myös dialogisen näkökulman: viestintä ei ole yksisuuntaista, ja kieltä, niin sanallista kuin sanatontakin, opitaan vuorovaikutuksessa. Sanatontakin viestintä voi toimia affordanssina, jonka hyödyntämiseen oppijaa opastetaan. Lausumasta välittyy myös kielitieteessä viime aikoina yleistynyt käsitys kielestä resursseina, jotka voivat olla semioottisia, kielellisiä tai viestinnällisiä. Tarkoitus ei tällöin ole kieltää kielen systeemiolomusta, mutta sitä ei pidetä keskeisenä, vaan kiinnostuksen kohteena ovat ennemminkin kielikäytänteet eli kielenkäyttäjien tavat käyttää eri kieliä ja niiden eri variantteja ilmaisuvälineinään. (Esim. Nikula 2010, 24–25.) Kieli on myös yhä useammin alettu nähdä multimodaalisena (Dufva 2020), jolloin Katjan mainitsema sanatontakin viestintä varsinkin visuaalisine piirteineen on olennainen osa kielenkäyttöä.

Jotkut haastateltavista kuvasivat kieltä nimenomaan toiminnan välineenä:

- 68) se on aina aika haastava tehtävä saada **innostumaan tai kiinnostumaan siitä vaikka kirjottamisesta** mut sit kun se kaikki lähtee hyvin käyntiin niin se on palkitsevaa nähdä, kun opiskelijat oivaltaa vaikka **mikä merkitys raportoinnilla on ja mitä kaikkea niillä teksteillä pystytään saamaan aikaseks.** (Minna)
- 69) jos pitäis valita ihan ykkösprioriteetti, mitä tarvitaan opiskeluajan alussa niin on se **sosiaalinen puhe**, just sen avulla **pääsee porukoihin mukaan** ja saa ryhmän tukea, saa ryhmän henkeen, ja **jaksaa opiskella** valmistumiseen saakka. - se on se mikä vaikuttaa niin hirveen paljon tuolla jo opiskeluaikana, niin mä en sen takia vois kuvitella, että sen merkitys lakkais opiskelun päättyessä. (Taina)

Vaikka edeltävistä esimerkeistä ensimmäinen painottuu kirjalliseen viestintään ja toinen suulliseen, molemmissa näkyy selvästi funktionaalinen asennoituminen: olennaista on, mitä kielellä tehdään, mihin sitä käytetään. Minnan (esimerkki 68) mukaan opettajan tulee saada oppijat motivoitua sillä, että he ymmärtävät kielen merkityksen ja esimerkiksi tietynlaisen tekstin mahdollisuudet toiminnan toteuttajina. Tainan (esimerkki 69) käsitys kielestä näyttäytyy puhtaasti sosiokulttuurisena: kieli on kokonaisuus, ja sen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Tärkeintä siinä, mitä kielellä tehdään, on pääsy yhteisön jäseneksi. Maininta ”sosiaalisen puheen” oppimisen vaikutuksesta opiskelumotivaatioon korostaa edelleen kielen yhteisöllistä merkitystä. Taina myös painottaa opiskeluaikaisen kielitaidon hankkimisen merkitystä työelämässä: samanlaisia taitoja tarvitaan opintojen jälkeenkin. Käsitys on yhdenmukainen viimeaikaisen ammatillisen toisen kielen oppimista koskevan tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Mustosen, Purasen ja Sunin (2020) mukaan työelämässä tarvittavan kielitaidon hal-

tuunotto edellyttää jo ammatillisten opintojen aikana tasa-arvoista osallisuutta sekä monipuolisia mahdollisuuksia käyttää kieltä. Taina nimeää ”sosiaalisen puheen” ”ykkösprioriteetiksi”, mikä viittaa siihen, että hän opettajana pyrkii edistämään sen omaksumista. Hän näyttää myös tunnistavan kielen roolin tasa-arvoisen osallisuuden rakentamisessa: sen avulla pääsee mukaan yhteisöihin. Kuten Mustonen ym. (2020) toteavat, isoissa tai vaihtuvissa ryhmissä opettajalla on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet havaita osallistumisen esteitä tai kehittää ryhmäytymistä tukevia ja kaikkien tasa-arvoisia osallistumisen mahdollisuuksia tukevia käytänteitä.

Erityisalan kielitaito

Työelämässä tarvittava kieli ja kielitaito voidaan ymmärtää eri tavoin, ja niihin on eri yhteyksissä viitattu monin eri termein (ks. luku 2.3). Erityisalan kielitaitoa on pyritty määrittämään sekä suhteessa ammattitaitoon että ns. yleiskielitaitoon, eikä rajanveto kumpaankaan suuntaan ole helppoa eikä aina edes mahdollista (Härmälä 2008, 62; Kela & Komppa 2011; Kostiainen 2003, 10; Robinson 2002, 339). Niin ikään mahdollisia ovat sekä formalistinen että funktionaalinen lähestymistapa: myös ammatillisen kielen tarkastelussa voidaan painottaa kielen muodollisia piirteitä tai sen toiminnallista, vuorovaikutuksellista luonnetta (Lehtinen 2008, 116). Alakohtainen kielitaito voidaan edelleen rajata suppeammin tai laajemmin, aina sanastoltaan eriytyneen kielimuodon hallinnasta monipuoliseksi kielellisten käytänteiden hallinnaksi (ks. esim. Virtanen & Raitaniemi 2019).

Tutkimukseni aineiston tarkasteluun soveltuu Juurakko-Paavolan (2005, 202; ks. myös Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012) ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaitoa kuvaava luokitus, joka edustaa varsin laajaa kielikäsitystä. Siinä kielitaidossa on erotettu kolme eri ulottuvuutta: erityisalan kielitaito, yleiskielitaito ja yleiset valmiudet (ks. kuvio 7 s. 76). Tähän luokitteluun suhteutettuna tutkimukseeni haastateltujen ammattikorkeakoulunopettajien käsitykset näyttivät painottuvan erityisalan kielitaitoon, ja yleiskielitaito ymmärrettiin paremminkin työelämätilanteiden ulkopuolella tarvittavana taitona. Juurakko-Paavolan yleisiksi valmiuksiksi luokittelemista valmiuksista mainittiin useimmin vuorovaikutustaidot.

Koska haastateltavat toimivat pääasiassa tiettyyn ammattiin, insinööreiksi opiskelevien opettajina, ja haastattelut koskivat heidän työtään, oletettavasti heillä yleensäkin kielestä puhuessaan oli mielessä erityisalan kieli ja varsinkin tekniikan alalla käytetyn kielen erityispiirteet. Selvitettäessä heidän käsityksiään erityisalan kielestä useimmat lähestyivät kysymystä omien opiskelijoidensa tulle van ammatin kannalta:

- 70) mutta termeistä mun mielestä semmoset niinku **perustermit** täytyy olla hallussa että muuten menee vikaan jos ei ymmärrä... kyllä **ohjeet pitää ymmärtää**, että puhutaanko nyt sitte sokkelista vai anturasta vai antennista vai betonista, niin kyllä sen täytyy olla hallussa. (Katja)
- 71) mun mielestä **ammattikieli**, se on ihan jo työturvallisuusasiakin, että osataan **käyttää sanoja** ja tehdä sitä oikeesti sitä työtä itsessään siellä. - - ku tekniikassa

on tosi paljon tollast koneiden käyttöä ja ahtaita paikkoja ja omituisia paikkoja ja isoja raskaita laitteita ja muuta, ni siellä on pakko osata ammattikieli jo **työturvallisuuden** vuoksi. (Taina)

Kuten esimerkit 70 ja 71 osoittavat, haastateltavat painottivat erityisalan kielen osaamisessa alan terminologian hallitsemista. Se oli haastatteluissa usein ensimmäinen asia, joka ammattikielestä puhuttaessa tuli mieleen. Kyseessä näyttaisikin olevan arkikäsitys, jossa ammatillinen kielitaito ymmärretään peruskielitaidon tai yleiskielitaidon päälle rakentuvina terminologisina tai sanastollisina piirteinä (Virtanen 2017). Sanaston korostaminen on yleensä liitetty formalistiseen kielikäsitteeseen, mutta toisaalta informantit mielsivät kielen toiminnallisenä ja tilannesidonnaisena: he sitoivat ammattitermien osaamisen tiiviisti käytöyhteyteensä, käytännön työtilanteisiin, ja perustelivat sanaston hallintaa työn menestyksekkään suorittamisen lisäksi muun muassa työturvallisuusnäkökohdilla. Huomionarvoista on, että työturvallisuusriskit mainittiin nimenomaan sanaston yhteydessä – vaatiihan esimerkiksi ohjeiden ymmärtäminen myös rakenteiden kuten tiettyjen verbimuotojen tunnistamista; kiellot on tärkeää erottaa kehotuksista. Tosin kuten Mustonen ja Puranen (2021, 71) huomauttavat, kielitaidon merkitystä työturvallisuudelle voidaan korostaa liiaksikin, ja esimerkiksi suomenoppijoiden pääsyä työelämään tämä saattaa vaikeuttaa. Toisaalta myös useimmat suomenkieliset opiskelijat joutuvat opiskelemaan tekniikan sanaston vasta opintojensa aikana – joskin osalle opiskelijoista se saattaa olla tutumpaa kuin opettajille.

Myös ammattiaineiden opettajien kerrottiin ottaneen kantaa alakohtaisten termien oppimiseen ja opettamiseen:

- 72) yksi kokenut ammattialan kollega sanoi hyvin painokkaasti, että mitä se insinööri [viestinnän opinnoissa] tarvitsee. no se tarvitsee ihan sitä **perussanastoa**. mä olin vähän ihmeissäni et aha, okei, kun hän meinas et sen **ammattikielen sanaston oppii sitte töissä**. niin se oli hänen näkemyksensä ja mä olin vähän öönä siinä, koska kyllä me nyt kuitenkin **jollakin tasolla pyöritellään ammattialan sanastoa**, ja siis oppinäytetyössä pitää myös osoittaa **se osaaminen**. (Susanna)

Edeltävän esimerkin mukaan suomen kielen ja viestinnän opettajassa oli herättänyt ihmettelyä ammattiaineen opettajan käsitys, että ammattitermit oppii töissä, viestinnässä on syytä pitäytyä ”perussanastossa”, minkä voidaan tässä tulkita tarkoittavan lähinnä tekniikan alan perussanastoa. Haastateltava oli kuitenkin sitä mieltä, että viestinnän opinnoissa käsitellään myös ammattialan sanastoa, ja esimerkiksi insinööritöiden tekstinohjauksen yhteydessä suomen kielen ja viestinnän opettaja huolehtii myös asianmukaisen terminologian käytöstä. Toisaalta aineistosta kävi ilmi, että jotkut ammattiaineiden opettajat olivat toivoneet, että alakohtaista terminologiaa opiskeltaisiin suomen kielen ja viestinnän opintojen yhteydessä, mikä saattaa osaltaan selittää sanaston hallinnan korostamista haastateltavien käsityksissä. Yksi informanteista kertoi nimenomaan ammattiaineiden opettajan pyynnöstä teettävänsä ”kevyen, pinnallisen” termistötehtävän, jossa harjoitellaan selittämään ”tavallisia” sanoja kuten elementti ja sokkeli. Vaarana tietysti on, että termejä opiskellaan irrallaan käyttöyhteyksis-

tään, mitä esimerkiksi Kela ja Komppa (2011) ovat kritisoineet. Heidän mukaansa ammatillisissa opinnoissa olisi keskeistä sitoa kielen opiskelu substanssin opiskeluun ja mahdollisuuksien mukaan viedä kielikoulutusta työpaikoille sen sijaan, että suomen kielen tunneilla käytäisiin läpi erilaisia sanalistoja. Näin kielinopiskelu ja substanssiopinnot tukisivat toisiaan. (Mt.)

Esimerkissä 72 Susannan ilmaus, että ammattialan sanastoa viestinnässä ”jollakin tasolla pyöritellään” on tulkittavissa niin, ettei hän kuitenkaan pidä käsittelyä välttämättä kovin syvällisenä tai perusteellisenä. Katjan (esimerkki 70) tavoin suurin osa haastateltavista olikin sitä mieltä, että erityisalan kielen oppiminen – varsinkin silloin, kun se rajattiin lähinnä sanaston omaksu-
miseksi – tapahtuu enimmäkseen muualla kuin suomen kielen ja viestinnän tunneilla. Niillä pystytään opettamaan enimmäkseen vain yleiskieltä, joka siis tässä nähtiin erillisenä suhteessa ammattikieleen:

- 73) kyllä mua huolettaa se et jos **mun kurssilla** mä huomaan että nyt opiskelija ei selviä kun puhutaan kuitenkin aika **tavallisista asioista**, niin sitte kun on siellä **ammattiaineen opinnoissa**, missä **termit on jo hankalia et ne ei ole jokapäiväisiä, ja ne asialaajuudet on vaikeita** niin että onnistuuko se opiskelu laadukkaasti. (Katja)
- 74) että jos aattelee sitä tuntimäärää, mikä on tarjota sitä viestintää niin siinä voidaan nykyään jotenkin keskittyä **ihan perusasioihin** eikä muuta kerkiäiskään, niin siinä on oikeastaan **ihan sama** (naurua) että **mitkä ne työelämän odotukset on, koska niitä ei pystytä niillä tuntimäärillä mitä on** käytettävissä harjoittelemaan ja tekemään. Et tavallaan se aika täytyy käyttää siihen että opiskelijoilla olis edes jonkinlainen taso tämmösessä **hyvässä asiakirjoittamisessa**. (Päivi)

Erityisalan kielen määrittely vaikutti haasteelliselta. Esimerkeistä välittyi tavallaan hiukan ristiriitainen käsitys, että suomen kielen ja viestinnän opinnoissa keskitytään ”perusasioihin” ja puhutaan ”tavallisista asioista”, jotka siis eivät kuulu ammattikielen piiriin, mutta toisaalta pidetään tärkeänä opettaa ”hyvää asiakirjoittamista”. Se taas liitettiin usein raportteihin, joita pidettiin ammatillisissa opinnoissa ja työelämässä keskeisinä kirjoitteina. Toisaalta raportilla voidaan ymmärtää varsin monenlaisia tekstejä, eri aloilla on erilaisia käytänteitä, eivätkä kaikki raportit välttämättä liity työelämään. Asiakirjoittamisen hallinnassa opettajat painottivat tekstilajin konventioiden sekä kielenhuollollisten normien noudattamista, jotka ilmeisestikin miellettiin opiskelun kohteena oleviksi yleiskielen perusasioiksi.

Vaikka useat haastateltavista pyrkivät erottamaan yleiskielen ja erityisalan kielen toisistaan, aineistossa tuotiin esiin myös niiden mieltäminen kahtiajaon sijasta paremminkin jatkumon ääripäinä. Eräs haastateltavista kertoi pohtineensa opiskelijoidensa kanssa, mitkä piirteet kuuluvat nimenomaan tekniikan alan kieleen ja mitkä taas yleisemmin työelämän kieleen. He olivat päätyneet siihen, että vaikka joka alalla on esimerkiksi oma erityissanastonsa, monet työelämän osaamisvaatimukset kuten tiimitaidot ovat alasta riippumatta melko samanlaisia.

Vaikka käsityksissä erityisalan kielen osaamisesta korostui alakohtaisen terminologian hallitseminen, myös vuorovaikutustaitoja pidettiin tärkeinä. Ne mainittiin useimmiten ryhmäviestinnän yhteydessä:

- 75) aivan ehdottomasti tarvitaan **neuvottelutaitoa** ja siihen liittyviä asioita, semmosta että pitää osata **sanoa oma mielipide** ja pitää **kuunnella** mitä kaveri sanoo ja siihen pitää pystyä **reagoimaan sillä ammatti- ammatillisesti niinku viestinnällisesti**. ylipäättään tämmöset vuorovaikutusasiat on mun sydäntäni lähellä. mä uskon et siihen moni asia perustuu, ja sillä myöskin jos ei ihan tiedä mistä puhuu, niin **hyvällä vuorovaikutuksellakin siitä selviää koska uskaltaa kysyä**, että mitä pitää tai miten pitää toimia tai mitä pitää tehdä. (Katja)

Esimerkin 75 Katjan käsitys neuvottelutaidosta edustaa dialogista lähestymistapaa erityisalan kieleen. Hän korostaa toisen osapuolen kuuntelemisen tärkeyttä, ja tuo ammatillisen näkökulman myös tälle vastaamiseen. Neuvottelu siis etenee vuoropuheluna, jossa olennaista on yhteistyö. Mahdollisesti kesken jäänyt ammatti-sana olisi jatkunut termillä ammattikieli, ammattikielellä, mutta kesken repliikin haastateltava laajentaakin ilmaisua yleisemmälle tasolle, ammatillisuuteen ja viestintään. Neuvottelutaidosta hän niin ikään laajentaa asian pohdintaa vuorovaikutusosaamiseen yleensäkin, ja täsmennys rohkeudesta kysyä tuo mukaan myös strategisten taitojen näkökulman. Viittaus toimintaan ja tekemiseen sitoo ilmaisun työelämän tilanteisiin.

Tekstilajit

Tärkeänä erityisalan kielen hallinnassa tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät terminologian lisäksi eri tekstilajien, genrejen, erottamista toisistaan, ja tämä nähtiin myös opetuksen haasteena.

Kukaan haastatelluista ei tarkemmin määritellyt, mitä hän tekstilajilla tarkoittaa. Samassa yhteydessä ja suurin piirtein samantapaiseen kielen vaihteluun viittaamaan käytettiin myös ilmaisuja rekisteri ja tyyli; kielenopetuksessa näitä kaikkia joudutaankin huomioimaan samanaikaisesti. Käsitteiden erottaminen toisistaan ei ole yksinkertaista, ja niitä voidaan myös lähtökohdista ja tarpeista riippuen rajata ja luokitella monin eri tavoin (Biber & Conrad 2019). Rekisteri ilmentää kielen käyttäjä- ja tilannekohtaista vaihtelua; puhutaan esimerkiksi yleiskielestä, virkakielestä, mainonnan kielestä sekä eri tieteenalojen kielistä. Tyyllillä taas viitataan paremminkin esittämisen tapaan, ja sen määrittely painottuu sanastoon; ilmaisua voidaan pitää esimerkiksi ylä- tai alatyylisenä. Eri tekstilajit edellyttävät yleensä omanlaistaan rekisteriä ja tyyliä, mutta toisaalta nämä saattavat vaihdella saman tekstilajin sisälläkin – voihan esimerkiksi sähköposti tilanteen ja vastaanottajan mukaan muodostua huolitellulla kirjakielellä laaditusta viestistä muodollisine tervehdyksineen tai vaikkapa vain pelkistetystä ok-kuitauksesta.

Tekstilajin määrittelyä vaikeuttavat sekä kielen alituinen muuttuminen että kunkin lajin sisäinen vaihtelu. Yksittäiset tekstilajin toteumat ovat keskenään ainakin jossain määrin erilaisia, mutta niillä tulee olla myös jotakin yhteistä, jotta ne on mahdollista tunnistaa ja nimetä saman lajin edustajiksi. Eri tieteenaloilla on omat määritelmänsä, ja myös kielentutkimuksessa tekstilajeja on teoreettisista

lähtökohdista riippuen kuvattu ja luokiteltu eri tavoin, pääasiassa joko formaalisten tai funktionaalisten samankaltaisuuksien perusteella. Yhdistävänä, lajia määräävänä ominaisuutena voidaan painottaa esimerkiksi tekstin rakenteita ja kielellisiä piirteitä tai viestintätarkoitusta ja sen myötä diskurssiyhteisön roolia. (Mäntynen, Shore & Solin 2006; Vuorijärvi 2013, 41–43.)

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston tarkastelussa tukeudun Vuorijärven (2013, 43) määritelmään, joka yhdistelee eri lähestymistapoja:

Tekstilaji on konventio toteuttaa jokin sosiaalinen toiminta tai teko kielen avulla yhteisössä ymmärrettävällä tai hyväksyttävällä tavalla. Olennaista on, että tekstiesiintymillä tulee olla riittävästi samansuuntaisia tavoitteita, viestintätarkoituksia, ja joko riittävän tai riittävästi samankaltaisia rakenteellisia ja kielellisiä keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi, jotta ne tulisivat diskurssiyhteisössään tunnistetuiksi ja tunnus-
tetuiksi saman tekstilajin edustajina.

Määritelmä vastaa myös tutkimukseni tiedonantajien käsitystä tekstilajista. Vaikka he erottelivat lajeja ensisijaisesti muodollisten ominaispiirteiden kuten tekstuaalisten rakenteiden perusteella, myös kommunikatiivisuus otettiin huomioon esimerkiksi viittauksina tiettyihin tilanteisiin ja yhteisöihin. Useimmiten haastateltavat puhuivat tekstilajeista nimenomaan kirjallisten tuotosten yhteydessä, mutta valitsemassani määritelmässä ei oteta kantaa siihen, millä tavalla kielellinen toiminta tai teko toteutetaan. Niinpä Biberiä ja Conradian (2019) mukaillen sisällytän tekstilajin käsitteeseen myös puhutun ja sähköisen kielen variaatiot.

Haastateltavat kertoivat havainneensa vaikeuksia tekstilajien hahmottamisessa sekä suomenkielillä – varsinkin ammattioppilaitostaustaisilla – että vieraskielisillä opiskelijoilla:

- 76) kun lähetään niit tekstei kattomaan ni yks tosi **iso ongelma** on esimerkiks se, et miten hahmotetaan **eri tekstilajit**, - - jos on pyytäny vaikka raporttii ni sielt tulee essee tai sit opiskelija sanoo ihan suoraan, et **ei ymmärrä mitä sillä raportilla tarkotetaan vaikka on tunnilla käyty läpi** se raportin rakenne ja sit niitä **osia** mitä sen raportin pitää sisältää, ni sit sen **tekstikokonaisuuden hahmottaminen** saattaa olla tosi niinkun työn takana, et nää **tekstilajit on sellasii missä sit törmää aika usein näihin kieliongelmiin.** (Minna)

Kuten edeltävästä esimerkistäkin käy ilmi, tekstilajin keskeisenä piirteenä pidettiin kokonaisuuden hahmottamista, tietynlaisista rakennetta, joka koostuu tietynlaisista osista. Katkelmassa mainitut raportit ovat tekniikan alalla yleensä jäsentelyltään ja esitystavaltaan määrätynlaisia, vaikka sisältö ja laajuus vaihtelevat. Myös muiden tekstilajien edustajien tarkastelu painottui pitkälti muodollisiin kielellisiin piirteisiin: ”mimmosia tekstityyppejä minkä kans he työskentelee, ja mimmoset rakenteet ja mimmonen kieli juuri niissä teksteissä on oleellinen”. Tekstityyppien funktioista korostui ennen kaikkea tiedon välittäminen, mutta mainituiksi tulivat myös toimintaa kuvaavat sekä ohjaavat tekstit.

Esimerkin 76 Minnan tavoin myös muut haastatellut opettajat keskittyivät pedagogisiin näkökohtiin: olennaista on oppia erottamaan ammatissa tarvittavia tekstilajeja toisistaan ja tuottamaan niitä toteuttavia tekstejä. Vakiintuneet tekstilajit ja niiden opettamisen kysymykset ovat keskeisiä myös ammattikielen teks-

tintutkimuksessa, joskin niiden painottamista on Koskelan ja Katajamäen (2012) mukaan kritisoitu. He kuitenkin pitävät rakenteiden ja kielellisten valintojen kuvaamisesta ja selittämistä ammattialojen kannalta tärkeänä, koska se mahdollistaa tekstilajien opettamisen. Tekstilajitutkimus auttaa myös hahmottamaan, minkälainen teksti toimii parhaiten missäkin yhteydessä ja antamaan konkreettisia tekstuaalisia ja kielellisen tason parannusehdotuksia. (Mt., 473.)

Esimerkistä 76 heijastuu myös kognitiivinen kielikäsitys, jonka mukaan kielitaito on tietoa, jota opettaja pyrkii välittämään. Sama käsitys toistui tekstilajeista puhuttaessa kautta koko aineiston: haastateltavien mukaan varsinkin kirjallisten dokumenttien laatiminen edellyttää niiden tietynlaisten rakenteiden ja kielellisten keinojen tuntemista, joiden avulla ne prototyypillisesti toteutetaan, ja nämä pitää opiskella teoriassa ennen kuin niitä voidaan soveltaa käytäntöön.

Kuten muutkin kielelliset ilmiöt myös tekstilajit ovat alttiita muutoksille. Ammattikorkeakoulussa keskustelua onkin herättänyt opinnäytetyön vakiintumattomuus tekstilajina, mikä osaltaan johtuu sen sijoittumisesta kahden diskurssiyhteisön – ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän – rajapinnalle (Lankinen 2012). Oppilaitos yhtenäisine ja vakiintuneine käytänteineen muodostaa diskurssiyhteisöksi käsitettävän kiinteän kokonaisuuden, kun taas työelämä tuntuu varsin vaikeasti ja eri tavalla hahmottuvalta. Niissä myös tarvitaan erityyppistä genrekompetenssia: menestyäkseen opinnoissaan opiskelijan on osattava kirjoittaa esimerkiksi erilaisia tenttivastauksia ja esseitä, kun taas ammattialan tekstilajit vaihtelevat alakohtaisesti. (Mt., 486–487.) Opinnäytetöiden lisäksi saman diskurssiyhteisöjen kahtalaisuuden voi katsoa heijastuvan myös muihin ammattikorkeakoulussa käsiteltäviin tekstilajeihin. Tavoitteenahan on, että opiskelija opintojensa aikana vähitellen sosiaalistuu opiskeluajan diskurssiyhteisöstään valitsemansa ammattialan yhteisöön, mihin sisältyy myös kyky tunnistaa eri tekstilajeja ja tuottaa yhteisön normien mukaisia tekstejä.

Opettajalle sekä muutokset että eri diskurssiyhteisöt ovat haaste: opetuksessaan hän joutuu ottamaan kantaa siihen, kuinka paljon poikkeamia prototyypisen tekstilajin edustajan mallista hän sallii, ja ennakoimaan mahdollisia muutoksia sekä työelämän suhtautumista niihin. Huomioon tulisi ottaa esimerkiksi sosiaalisen median kielikäytännöt (ks. Leppänen, Vaarala & Taalas 2019, 94–95), jotka valtaavat alaa myös työelämän tekstimaailmoissa. Kuten Vuorijärvi (2006) muistuttaa, uudenlaisten tekstilajien haltuunotto ei ole yksinkertaista. Konventionaalista genrerakennetta on helpompi soveltaa omassa tekstissään kuin tuntematonta, mahdollisesti vasta kehkeytymässä olevaa tekstilajia. Lukijan kannalta taas tuttu ja turvallinen konventio ohjaa lukustrategioita ja helpottaa lukemista, ja opettajalle perinteisen tekstin ohjaaminen ja arviointi on vaivattomampaa. Vaarana kuitenkin on, että tietty genre näyttäytyy ainoana oikeana tapana tuottaa tekstejä tietyssä toimintaympäristössä. Vaikka tekstilajikonventio tukee ja helpottaa ilmaisua, samalla se myös rajoittaa ja jäykistää sitä. (Mt., 26.) Tutkimukseni aineistossa kysymykseen tekstilajien vaihteluista ja muutoksista ei otettu kantaa, joskin jotkut haastateltavista kertoivat ohjaavansa opiskelijoita esimerkiksi sosiaalisen median käyttöön. Onkin ilmeistä, että käytettävissä olevien

resurssien puitteissa opettajat joutuvat keskittymään perinteisten tekstilajien opettamiseen.

Opiskeltavista kirjallisen viestinnän tekstilajeista aineistossa mainittiin esimerkin 76 raporttien ja esseiden lisäksi referaatit, liikekirjeet, muistioidet, pöytäkirjat, hakemustekstit kuten CV:t, tiedotteet, tilaukset, sopimukset ja ohjeet, samoin kuin sähköpostit ja verkkokeskustelujen chatit. Viimeksi mainittua ehkä lukuun ottamatta näiden voi katsoa edustavan ns. asiatekstejä, joiden tekstuaalisten piirteiden hallitsemista pidettiin tärkeänä:

- 77) että opiskelijat ymmärtää, miten kirjoitetaan **hyvää asiakieltä** ja miten sitä **ei voi kirjoittaa niinkuin somessa kirjoitetaan**. (Päivi)
- 78) kuin hän olis kirjoittanut jotain **tarinaa**, semmosta niinku **satukirjaa**, sitten mennin sinne ja sit mä menin tänne. niin ilman muuta pitäis olla tällasta niinku **selkeää, selkokieltä, lyhyitä lauseita**, niin, ehkä tää on ehkä se mitä tarvitaan eniten eikä **tarinoita**. (Leena)

Edeltävät esimerkit ilmentävät opettajien keskuudessa yleistä pitäytymistä perinteisissä tekstilajeissa, joiden kohdalla korostui asiatyylin, ”hyvän asiakielen”, hallitseminen. Päivin (esimerkki 77) huolenaiheena on se, että opiskelijat soveltavat sosiaalisen median käytänteitä myös asiateksteihin eivätkä siis erota näitä toisistaan. Sosiaalinen media ei kuitenkaan ole yksi yhtenäinen kielimuoto (Leppänen ym. 2019, 94), eikä ilmaisusta käy yksiselitteisesti ilmi, mitä haastateltu tarkoittaa tavalla kirjoittaa ”somesissa”. Asiatyhteydestä voi kuitenkin päätellä, että hän viittaa sosiaalisen median teksteille tyypilliseen epämuodollisuuteen kuten puhekielisyyskäyttöön ja muihin poikkeamiin normitetusta yleiskielestä, ns. kirjakiellestä. Esimerkin 78 Leena puolestaan on kiinnittänyt huomiota siihen, että opiskelija on tuonut asiatekstiinsä kaunokirjallisuuden piirteitä, tarinamaisuutta. Maininta satukirjasta viittaa siihen, että opiskelijan teksti oli vaikuttanut hänestä lapsenomaiselta ja mahdollisesti sekavalta, koska hän siirtyy painottamaan vaatimusta tekstin selkeydestä. Sitä edistävät hänen mukaansa muun muassa lyhyet lauseet, jotka erottavat asiatekstin tarinoille ominaisesta polveilevasta kerronnasta. Enimmäkseen informantit asennoituivat opiskeltaviin asiateksteihin melko kokonaisvaltaisesti: niiden tulee olla ”selkeitä”, ”sujuvia”, ”ymmärrettäviä”, ”yksiselitteisiä” ja ”järkevästi rakennettuja”. Jonkin verran tekstejä arvioitaessa huomiota oli kiinnitetty myös kielenhuollollisiin kysymyksiin kuten lause- ja virkerakenteisiin.

Vaikka tekstilajeista enimmäkseen puhuttiin kirjallisen viestinnän yhteydessä, samantyyppisiä rekisterin ja tyylin hahmottamisen ongelmia tuotiin esiin myös suullisen viestinnän kohdalla. Puheviestinnän tekstilajeista mainittiin asiantuntijaesitelmät tai -puheenvuorot, vaikuttamaan pyrkivät puheet, haastattelut, palaverit ja neuvottelut. Niitä oli toteutettu myös etäyhteyksin, ja puhtaasti sähköistä viestintää edustivat videohakemukset ja podcastit.

Puheviestinnän kohdalla haasteltavat ottivat kantaa erityisesti muodollisen ja epämuodollisen kielimuodon eroihin ja käyttöön eri tilanteissa:

- 79) semmonen **rupattelu** onnistuu niinki, niinku semmonen **puhekieli**, mutta sitte ku pitäis olla vähän **huolitellumpaa yleiskieltä** ja vaikka pitää pieni alustus

tai tai esitellä jotakin tällaisella **työsuomenkielellä**, niin kyllä se on vaikean takana. (Päivi)

- 80) opiskelija **pystyy tuottamaan esityksen mikä kuulostaa ihan hyvältä, ja josta saa selvän** ja joka on, sanotaan nyt jotensakin sillä kielellisellä tasolla mitä voi kuvitella... Mutta sitte taas tällainen niinku **arkipäivänen puhe ei mennykään sit enää perille....** niin siinä kohtaa kyllä väistämättä mieleen juolahti että miten sitten sä pärjät tällä taidolla siellä jossain **yrityksessä harjoittelussa**. (Katja)

Päivi (esimerkki 79) yhdistää ”huolitellumman yleiskielen” ”työsuomenkieleen”, jonka piiriin puhekielinen jutustelu ei siis kuulu. Ilmeisesti hän kuitenkin tarkoittaa muodollisempia työtilanteita kuten mainitsemiaan alustuksia tai esittelyjä, eikä sitä, etteikö myös epämuodollisella puheella olisi sijaansa työhyteyksissä. Katja (esimerkki 80) puolestaan kertoo S2-opiskelijastaan, joka oli kynnnyt pitämään hyvältä kuulostavan ja ymmärrettävän esitelmän, mutta ei sitten ollutkaan ymmärtänyt sen jälkeistä ”arkipäiväistä puhetta”. Hänen huolensa siitä, miten opiskelija pärjää työharjoittelujaksolla, osoittaa että hänen mielestään työelämässä tulee kyetä ottamaan osaa myös vapaamuotoisiin keskusteluihin. Informanteilla näyttikin olevan toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, missä määrin epämuodollinen puhekieli kuuluu ammatilliseen kieleen. ”Rupattelun” sulkemista työelämässä tarvittavan kielen ulkopuolelle selittänee se, että sen oppimisen ymmärretään tapahtuvan arkielämässä, joten opetuksessa on syytä keskittyä yleiskieleen ja kirjalliseen viestintään. Tekstilajien tarkasteluun liittykin myös kysymys erityisalan ja yleiskielen suhteesta. Siihen ovat opetuksen näkökulmasta ottaneet kantaa Kela ja Komppa (2011, 187), joiden mukaan korkeasteen opetuksessa on otettava huomioon, että yleiskielitaito ja ammattikielitaito muodostavat yhden kokonaisuuden, jonka eri puolia kielenkäyttäjän on tilanteen mukaan osattava painottaa.

Tekstilajeja käsitellessään informantit pyrkivät pitämään puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erillään. Kautta koko haastatteluaineiston toistui heidän huolensa siitä, että opiskelijat eivät erota niitä toisistaan. Varsinkin suomenoppijoille onkin haastavaa, että suomessa on selkeä ero puhe- ja kirjakielen välillä. Käynnissä on myös kielenmuutos kirjoitetusta puhuttuun kieleen: puhekielille ominaisia piirteitä näyttää siirtyvän myös kirjalliseen ilmaisuun. Tosin kuten Laasanen (2021) väitöstutkimuksessaan toteaa, kirjoitetun ja puhutun kielen eroja on niiden ontologisen erilaisuuden vuoksi korostettu liiaksikin. Ne eivät ole yhtenäisiä kielimuotoja, vaan tekstilajiltaan tai tyylyltään erilaiset tekstit saattavat erota toisistaan vielä enemmän kuin kirjoitettu ja puhuttu kieli toisistaan. Niin ikään meneillään oleva kielen muutos ei ole niin yksiselitteinen kuin yksittäisten esimerkkien perusteella voitaisiin ajatella, ja se on oletettua hitaampaa. (Mt.)

Tutkimukseeni haastatellut opettajat lähestyivät kysymystä kielestä ja kielitaidosta lähes yksinomaan opetuksen näkökulmasta, usein sen kohteena ja välineenä, mutta käsitysten kirjo oli laaja. Jos kielikäsityksiä ajatellaan jatkumona formalistisesta funktionaaliseen (esim. Larsen-Freeman 2007), formalistista ääripäätä edustivat aineistossa ilmaisut, joiden mukaan kieli on ensisijaisesti kognitiivinen, yksilöllinen ilmiö, joka koostuu lähinnä sanoista ja rakenteista, ja johdonmukaisesti olennaista kielitaidossa on niiden tunteminen. Puhtaasti funktio-

naalista kielikäsitystä edustivat haastateltavien maininnat, että tärkeimpänä kielen osaamisessa he pitivät vuorovaikutustaitoja. Aineistossa oli havaittavissa myös viitteitä kielitieteessä viime aikoina yleistyneestä käsityksestä kielestä multimodaalisina resursseina (esim. Dufva 2020). Työelämässä tarvittavan kielitaidon opettajat näyttivät rajaavan lähinä erityisalan kielitaidokdi. Sen keskeisenä ns. yleiskielestä erottavana piirteenä pidettiin alakohtaista terminologiaa. Toisena erityisalan kielelle ominaisena piirteenä opettajat painottivat kullekin alalle tyypillisiä tekstilajeja. Kirjallisten tekstilajien hallinnassa tärkeäksi katsottiin normitetun asiatyylin hallinta, suullisessa viestinnässä muodollisen ja epämuodollisen kielimuodon tilanteenmukainen erottaminen toisistaan.

7.1.2 Kielen opetus ja oppiminen

Seuraavassa lähestyn haastateltavien käsityksiä kielen opetuksesta ja oppimisesta selvittämällä ensiksi heidän ajatuksiaan siitä, kenet he mielsivät oppimisprosessin aktiivisena toimijana. Tästä katson kertovan muun muassa sen, miten he luonnehtivat omaa rooliaan opettajana. Varsinkin näkemyksiä oppijan osuudesta ja asemasta on pidetty keskeisenä eri oppimiskäsityksiä erottavana tekijänä, ja niissä tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös opetuksen käytänteisiin (esim. Saarinen ym. 2019). Kiinnostuksen kohteena onkin myös se, millaisia käsityksiä toimijuudesta sisältyi haastateltavien kuvauksiin oppimistilanteista.

Tämän jälkeen tarkastelen aineistoa yksityiskohtaisemmin tutkimuksen kannalta olennaisin osin. Mitä informantit ajattelivat erityisesti erityisalan kielen oppimisesta? Entä toisen kielen oppimisesta? Missä ja millä tavoin he katsoivat niiden kehittyvän?

Toimijuus oppimisprosessissa

Kysymykseen opettajan asemasta ja roolista haastateltavat vastasivat yleensä hyvin omakohtaisesti nimeämällä itsensä tietynlaiseksi opettajapersonaksi tai -tyypiksi sekä kertomalla, mitä he opetuksessaan pitivät tärkeänä. Vaikka useat informanteista muissa yhteyksissä kertoivat hyödyntävänsä luokan ulkopuolisia oppimistehtäviä, he keskittyivät vastauksissaan enimmäkseen luokkatilanteisiin ja havainnollistivat ajatuksiaan kuvaamalla toimintaansa tyypillisissä opetustilanteissa:

- 81) ehdottomasti **en oo luennoitsija** vaan ennemminkin **se joka sanoo että äh, ruvetaan jo tekemään**. kun **insinöörit on tekijöitä**, niin kyllä ne haluaa nopeemmin että nyt, joo joo vähän niinku et mut on nyt nähty että sanokaa te, ja sitte lähetään eteenpäin. - - mä uskon siihen että opiskelijat kaipaa kuitenkin sitä et kuka siellä on **ikään kuin vastuussa** tilanteesta et **opiskelijat kaipaa sitä et se opettaja sanoo**, että toi oli hyvin tehty korjaa tuota mietihän tuota miten sen vois tehdä toisella lailla, et niin paljon kun on vertaispalautetta tai itsearviointia tai muuta niin silti kaivataan jotenkin semmosta et **opettaja sanoo jotain, ei viimeistä sanaa** mutta jotain. (Katja)
- 82) mä olen semmonen niinku **vuorovaikutuksen mahdollistaja**, se on mun ihan ykkösrooli. - - mä **tsemppaan keskusteluun**, mä oon tosi hyvä **kiteyttäjä** ja

yhdistäjä. semmonen et hei tää liittyy tähän ja toi liittyy tähän ja huomasiitko, nämähän niinku tuliki täältä jo. täydentelen niitä sitten, mä **en täydentele niitä sillä tavalla että täältä tulee nyt opettajalta se totuus**, vaan mä oikeestaan osallistun niihin keskusteluihin, ja jään miettimään siihen ääneen kans että hmm. - - kyl mä katson et se mun rooli on se **vuorovaikutuksen johtaminen**, että mä oon se, jonka tehtävänä on saada sitä **keskustelua aikaan** myös sillon kun opiskelijat eivät itse edes uskoisi koskaan keskustelewansa jostain aiheesta niin paljon. (Taina)

Kuvausten perusteella näytti siltä, että kaikki haastateltavat olivat ainakin teoriassa hylänneet behavioristisen perinteen mukaisen käsityksen opettajakeskeisestä opetuksesta ja opettajasta tiedonjakajana (ks. esim. Budiman 2017); he luonnehtivat itseään "mahdollistajiksi", "briiffaajiksi", "innostajiksi" ja "tsemppaajiksi". Kuten esimerkit 81 ja 82 osoittavat, autoritäärisen, kaikkietävän opettajan roolia ei koettu tarpeelliseksi: opettaja voi aidosti osallistua asioiden pohdintaan ja tiedon rakentamiseen oppijoiden kanssa. Myös opettajan fyysisellä sijoittumisella suhteessa opiskelijoihin oli ilmaistu osallistumisen yhdenvertaisuutta: eräskin opettaja kuvaili tunnilla liikkuvansa opiskelijoitten keskuudessa eikä seisovansa luokan edessä. Täysin tasa-arvoisena suhdetta ei kuitenkaan pidetty: opettajan tehtävänä on esimerkiksi johdatella käsiteltävään aiheeseen sekä johtaa ja ohjata keskustelua. Katjan (esimerkki 81) mukaan opiskelijat myös odottavat opettajan antavan palautetta oppijan suorituksesta, ja asettavat hänet viime kädessä vastuuseen oppimistilanteesta. Eettinen näkökulma opettajan vastuusta heijastuu myös erään informantin maininnasta, ettei opiskelijoita pidä "laittaa tuuliajolle", vaikka heitä ohjataankin kantamaan vastuuta oppimisestaan.

Oletukset tekniikan alan opiskelijoiden erityislaadusta ja heidän odotuksistaan näyttivät vaikuttavan yleensäkin opettajien toimintaan. Esimerkin 81 Katja perustelee oman puhumisensa eli luento-opetuksen välttämistä sillä, että insinööriopiskelijat ovat enemmänkin tekijöitä, jotka oppivat toiminnan kautta. Heidän onkin todettu hyötyvän opinnoissaan eniten viestinnän harjoituksista, jotka muistuttavat työelämässä todennäköisesti eteen tulevia tilanteita (Darling 2005).

Asenteiden ja motivaation merkitystä oppimisessa korostettiin kautta koko aineiston, ja niistä huolehtimisen katsottiin olevan opettajan keskeinen tehtävä:

- 83) mä yritän ehkä vähän **muuttaa asenteita ja ehkä vähän herätellä näkemään asioita tietyst näkökulmasta**. kyl mä sen tiedän et se suomen kielen ja viestinnän kurssi ei ehkä oo insinööriopiskelijan lempparikurssi, mut sit sellanen **kurssipalau**te on tosi kivaa ku saa esimerkiks sellasii kommentteit et oli kivoin äidinkielen kurssi (naurua), et **ei niinku tienny et äidinkieli voi olla näin kivaa**. (Minna)
- 84) monet sitte sanoo et ensin ne suhtautui tähän opintojaksoon vähän epäilevästi et tylsää mut sitten **loppuvaiheessa et hei mä tarviin näit työelämässä**. - - must kaikkein parasta oli se kun yks opiskelija oli sit työnsä puolesta joutunu tekemään reklamaatioita, ja sano että kiitti tosi paljon että mä osasin tehdä, ja sit mä sain viel kiitosta niist kun ne oli niin hyviä ja se oli kiva että, siis **parastahan palautetta on toi että ne oikeesti siellä työelämässä tarvitsee**. (Leena)

Kuten edeltävistä esimerkeistä näkyy, opettajat olivat kiinnittäneet huomiota opiskelijoiden kielteisiin ennakoasenteisiin ja onnistuneet myös vaikut-

tamaan niihin. Opitun välitön hyödyntäminen oli osoittautunut tehokkaaksi. Suomenoppijoita ei tässä yhteydessä mainittu erikseen, vaan motivaatio-ongelmat olivat olleet ryhmäkohtaisia ja niitä oli esiintynyt lähinnä opiskelijoiden ensimmäisten viestinnän opintojaksojen alussa.

Motivointi voidaankin nähdä insinöörikoulutuksen kieli- ja viestintäopetuksen erityisvaatimuksena: opiskelijat ovat usein hyvin käytännönläheisesti ja toisinaan hiukan kapea-alaisestikin ammattiaineisiin suuntautuneita, eikä kieli- ja viestintätaitojen merkitystä työssä menestymisessä aina ymmärretä. Esimerkiksi Kostiaisen (2003) tutkimuksen mukaan tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden on vaikea nähdä puheviestintätaitoja osana ammattiosaamista. Keskeinen motivaatioon vaikuttava ongelma insinöörikoulutuksessa on myös kieli- ja viestintäopintojen sijoittaminen. Kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, ne sijoitetaan yleensä suurelta osin opintojen alkuun, tavallisesti kahteen ensimmäiseen opiskeluvuoteen. Tässä vaiheessa opiskelijat – varsinkin suoraan lukiosta tulevat – todennäköisesti tuntevat varsin vähän ammattialaansa, sen käsitteistöä ja viestintäkäytäntöjä. Työssä vaadittavia viestintätaitoja on vaikea opettaa ja oppia, ellei ole olemassa ammatillista kontekstia ja sisältöä, johon ne voi kytkeä. Opintojen keski- tai loppuvaiheille sijoittuvat opinnot taas tulevat liian myöhään: viestinnässä opiskeltavia tietoja ja taitoja olisi tarvittu jo aikaisempina opiskeluvuosina esimerkiksi kirjallisten tehtävien laadinnassa ja työnhaussa. (Johnson 2004, 73; Kostiaisen 2003, 173.)

Tutkimukseni haastateltavat näyttivät tunnistaneen opintojen sijoittamiseen liittyvän haasteen, mutta eivät ottaneet kantaa siihen, missä vaiheessa suomen kielen ja viestinnän opintoja tulisi tarjota. Opetusryhmien heterogeenisuuden vuoksi ratkaisuna pidettiin lähinnä opintojen sisällöllistä eriyttämistä, mutta siihen taas ei käytettävissä olevien resurssien puitteissa katsottu olevan mahdollisuuksia.

Toisaalta jotkut haastateltavat kertoivat havainneensa, että opiskelijoiden asenteet suomen kielen ja viestinnän opintoja kohtaan ovat myös vuosien kuluessa muuttuneet aikaisempaa myönteisemmiksi. Tunneilla on oltu aidosti kiinnostuneita kielen ilmiöistä, niistä on kysely ja keskusteltu. Taustalla arveltiin vaikuttavan yhteiskunnan yleisen kielellistymisen, jonka myötä viestintää korostetaan entistä enemmän muissakin oppiaineissa. Kuten esimerkki 84 osoittaa, opintojaksojen jälkeen oli myös tullut kiitosta siitä, että opitut asiat olivat mielekkäitä ja niillä oli ollut käyttöä työelämässä. Haastateltavat näyttivät suhtautuvan työhönsä hyvin oppijälhtöisesti, mitä osaltaan osoittaa se, että he arvioivat onnistumistaan tehtävissään opiskelijoilta saadun palautteen kautta. Tämä koski myös S2-opiskelijoita: ”sit ku he sanoo et hei nyt mä vedin kokouksen siellä työpaikalla suomen kielellä, ni se se on tämmönen niinku hieno kiitos”.

Käsitystä oppijasta toimijana osoittavat osaltaan opetuksen käytänteet, joita tarkastellaan lähemmin luvussa 7.2.2. Opetuksen kerrottiin painottuvan oppimistehtäviin, jotka toteutettiin pääasiassa pari- ja ryhmätöinä. Asioiden käsittelyn keskustellen voi katsoa antavan opiskelijoille mahdollisuuden osallistua tasarvoisesti tiedon rakentamiseen. Opettajan roolin muutoksesta kertoo myös se, että jotkut informantit kertoivat kysyvänsä opiskelijoilta neuvoa esimerkiksi eri-

tyisalan kielen käytänteistä. Niin ikään opiskelijat olivat toimineet asiantuntijoina myös tietoteknisissä kysymyksissä, joissa he olivat saaneet opastaa sekä opettajaa että muita opiskelijoita.

Kuten edellä kävi ilmi, opettajat mielsivätkin tehtävänsä pääasiassa oppimisen mahdollistamiseksi: ”mä pystyn tarjoamaan semmosia sykäyksiä ja vähän niinku virikkeitä”. Toisaalta jotkut haastateltavista olivat kokeneet resurssien niukkuuden toimijuuttaan rajoittavana tekijänä. Mahdollisesti he olisivatkin halunneet toimia oppimisprosessissa aktiivisemmin, muun muassa antamalla opiskelijoille nykyistä perusteellisempaa palautetta.

Yleinen käsitys haastateltavien keskuudessa kuitenkin oli, että sekä opettajalla että opiskelijalla on oma roolinsa ja osuutensa oppimisprosessissa, mutta keskeinen toimija on oppija. Myös vastuu oppimisesta on viime kädessä hänellä. Opiskelijoiden omasta motivaatiosta huolehtiminen osaltaan osoittaa, että informantit olivat hyvin tietoisia oppijoiden oman asennoitumisen merkityksestä. Voidakseen toteuttaa toimijuuttaan oppijalla tulee olla henkilökohtainen tunne, että hän voi vaikuttaa oppimiseensa sekä yleensä että tietyssä tilanteessa (Mercer 2012).

Suomen kielen ja viestinnän opettajien ja opiskelijoiden lisäksi haastateltavat nimesivät varsinkin erityisalan kielen oppimisen yhteydessä toimijoina muiden aineiden opettajat sekä henkilöt, joiden kanssa opiskelijat olivat vuorovaikutuksessa työpaikoilla. Opiskelutovereilla taas katsottiin olevan merkittävä rooli suomenoppijoiden toisen kielen oppimisessa.

Opettajien toimijuutta oppimisprosessissa koskevien ajatusten ja heidän pedagogisten ratkaisujensa perusteella heidän voi katsoa edustavan lähinnä oppimiskäsitystä, jota Saarinen ym. (2019) luonnehtivat sosiokonstruktivistiseksi ja -kulttuuriseksi.

Erityisalan kielen opetus ja oppiminen

Haastateltavat lähestyivät kysymystä erityisalan kielen haltuunotosta pääasiallisesti pohtimalla, missä yhteydessä oppimista parhaiten tapahtuu:

- 85) sen ammattikielen opetus ni se sit sisältyy **koko siihen tutkintoon**. ja samahan koskee myös äidinkieleltään suomenkielisiä elikkä **ammattikieli opitaan ammattiaineissa. mä en ainakaan kykene opettamaan ammattikieltä**. siin niitä suuntauksia on niin monia että tässä pitäis tietää jo vähän niinku joka alalta. (Taina)
- 86) mä oon aina ollu sitä mieltä että **ei sitä työpaikan kieltä oikeen voikaan oppia muualla ku siellä työpaikalla**. et jonkinlainen niinku **hyppäys siihen joka tapauksessa tulee**, se kielikin on varmaan jollakin lailla erilaista. - - mitkä menee sinne yleisosaamiseen ja mitkä erityisosaamiseen, tottakai se voi sit olla taas erilaista, mut en just usko että kielitaitotason täytyy olla kauheen paljon korkeempi jotta vois sitte ottaa sitä erityisalan osaamistaki haltuun. (Ulla)

Esimerkissä 85 Taina näkee erityisalan kielen opetuksen laajana, koko tutkinnon läpäisevänä periaatteena. ”Koko tutkinnon” hän kuitenkin täsmentää ammattiaineiksi. Toteamus, ettei hän ainakaan pysty opettamaan ammattikieltä,

on ymmärrettävissä niin, että informantti asettaa ammattiaineet ja oman oppiaineensa vastakkain: suomen kielen ja viestinnän opinnoissa erityisalan kieltä ei pystytä opettamaan. Käsitystään hän perustelee tekniikan alakohtaisen kielen monipuolisuudella, jonka vuoksi suomen kielen ja viestinnän opettajan on mahdotonta hallita siihen liittyviä kielellisiä käytänteitä. Verbi ”kyetä” viittaa siihen, että haastateltava kuitenkin pitäisi erityisalan kielen opetusta jollakin tavoin odotuksenmukaisena tai toivottavana; hän ei kykene, vaikka mahdollisesti pitäisi. Taina lähtee tarkastelemaan kysymystä ensin suomenoppijoiden kannalta, mutta lisää välittömästi, että sama pätee myös suomenkielisiin: ”ammattikieli opitaan ammattiaineissa”. Erityisalan kielen oppijoina opiskelijat ovat siis hänen mukaansa samassa asemassa kielitaustasta riippumatta. Käsitys oli yhdenmukainen muiden haastateltavien kanssa, yleensä he eivät erotelleet suomen- ja vieraskielisiä toisistaan.

Ulla (esimerkki 86) puhuu erityisalan kielen oppimista pohtiessaan rajatun työpäivän kielestä, ja sen oppiminen on hänen mielestään mahdollista vain työpäivällä. Siirtymistä opinnoista työpäivän kielimaailmaan hän nimittää ”hyppäykseksi” – hän siis pitää muutosta huomattavana. ”Joka tapauksessa” on tässä yhteydessä tulkittavissa niin, että työpäivän kieli poikkeaa opiskelun aikaisesta siinäkin tapauksessa, että erityisalan kielen käytänteisiin on tutustuttu jo opiskeluaikana. Ulla tarkastelee erityisalan kielen oppimista myös suhteessa ns. yleiskielen oppimiseen. Suomenoppijoiden kielitaidon taso on hänestä yleensä riittävä erityisalan oppimisen pohjaksi. Lausuma heijastaa käsitystä, että ensin on hallittava ainakin jonkintasoinen yleiskielen taito, ja alakohtainen kielitaito rakentuu ikään kuin sen päälle (Arajärvi 2009). Käsitystä on myös kyseenalaistettu, ja kuten esimerkiksi Virtanen (2017) ja Härmälä (2008) ovat todenneet, työelämässä voi päästä alkuun melko vähäiselläkin kielitaidolla. Toisaalta myös yleiskielitaito harjaantuu työelämän tilanteissa (Kela & Komppa 2011).

Haastateltavat tarkastelivat erityisalan kielen oppimista sekä oman opetuksensa puitteissa että yleisemmin, jolloin näkökulma laajeni ammatillisiin opintoihin, työharjoittelujaksoihin ja työelämään.

Käsitykset erityisalan kielen oppimisesta suomen kielen ja viestinnän opintojen yhteydessä vaihtelivat sen mukaan, miltä kannalta haastateltavat alakohtaista kieltä tarkastelivat sekä miten laajasti he sen ymmärsivät. Esimerkin 85 Tainan tavoin he olivat yleisesti sitä mieltä, ettei alakohtaisen kielen opetus kuulu viestinnän tunneille. Syinä pidettiin sekä omaa tekniikan alan tuntemuksen puuttumista että resurssien vähäisyyttä. Toisaalta viestinnän tunneillakin kerrottiin opiskellun yleisellä tasolla ammattiin kuuluvia asioita kuten palavereissa toimimista, samoin kuin esimerkiksi erityisalojen terminologiaa.

Kautta aineiston toistui haastateltavien käsitys, että oppiminen heidän kursseillaan tapahtuu ”tekemällä, tekemällä yksin ja yhdessä”, ja keskeinen osa opetuksessa olikin erilaisilla oppimistehtävillä. Sisällöltään ne liittyivät selkeästi ammattiaineiden opintoihin. Tässä suhteessa haastateltavien yleisluontoiset luonnehdinnat opetuksestaan olivat ristiriidassa oppimistehtäviä koskevien yksityiskohtaisempien kuvausten kanssa. Ilmeisesti jo luvussa 2.2 (*Erityisalan kielitaito ja yleiskielitaito*) esiin tullut alakohtaisen kielitaidon rajaamisen ja määrittelyn

vakiintumattomuus heijastui myös siihen, miten sen opetus ja oppiminen ymmärrettiin. Erityisalan kielen opetuksen tunnistamista saattaa vaikeuttaa myös se, että alakohtainen kieli mielletään itsestään selväksi osaksi opintoja tiettyyn ammattiin opiskeltaessa – tai sitten vain terminologiaksi.

Ammatillisissa opinnoissa alakohtaisen kielen haltuunottoa uskottiin tapahtuvan nimenomaan työharjoittelujaksoilla. Eräs haastateltavista oli kiinnittänyt huomiota siihen, miten opiskelijoiden myönteinen ammatillinen identiteetti on kehittynyt opintojen myötä: heidän puhetapansa on muuttunut ja heistä on tullut ”ammattilypeitä”. Vertailussa hänellä olivat samat opiskelijat ensimmäisenä ja neljäntenä vuotena, siis insinööriopintojen aloitus- ja päättämisaikoina. Tänä aikana oli hänen mukaansa tapahtunut ammatillista kasvua, joka ilmeni tavassa viestiä. Vaikka opettaja kuvaili opiskeluaikoja, hän korosti kehityksen tapahtuneen nimenomaan käytännön harjoitteluissa, eikä niinkään luokkaopetuksessa.

Haastateltavien keskuudessa oli myös yleinen Ullan (esimerkki 86) ilmaiseva käsitys, että erityisalan kielen oppii lähinnä työpaikalla. Tämän katsottiin koskevan sekä suomen- että vieraskielisiä. Suomenoppijoiden osalta käsitys saa tukea esimerkiksi terveydenhuollon alalla tehdyistä tutkimuksista, joiden mukaan työssäolon ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen välillä on selkeä yhteys (Seilonen & Suni 2016; Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016).

Joidenkin haastateltavien lausumissa kielitaito hahmottui myös kokonaisuutena, jonka eri puolia ns. yleiskieli ja erityisalan kieli edustivat. Useimpien mielestä kieli- ja viestintäosaaminen kehittyy kiinteässä yhteydessä substanssi-osaamiseen, varsinkin integroiduissa opintokokonaisuuksissa. Erityisalan kielen oppiminen edellyttää kuitenkin opettajien yhteistyötä:

- 87) se olis mun mielestä **tos**i oleellinen, että siihen kieleen kielenkäyttöön **puututaan myös muilla tunneilla**, et se ei tavallaan jää ihan vaan sen suomen kielen opettajan harteille, ja en nyt tarkoita mitään pilkkuja ja tavallaan rektioita, ne voi ihan hyvin jäädä suomen opettajan harteille, mut lähinnä semmoset et **miten alalla puhutaan** jostain asiasta, koska sehän ei välttämättä oo kaikki selvää sille suomen opettajalle et ilmastaanko tämä nyt näin vai näin. et opiskelijat puhuu koko ajan frontendistä ja bäkendistä [backend] ja sit mä olen, et **oliskohan näille suomenkielinen termi vai ei**, et tämmöset et mikä siel on semmost puhekieltä ja mikä on tavallaan **kirjakieleen sopivaa**. niinku esimerkiksi just termit tai tai yhdyssanat siin mielessä, et onks ne terminomaisia eli **yhteen vai erikseen**. et kaikkee tämmöstä, mut ehkä nyt enemmän kuitenkin semmonen yleinen **ajatus siitä, että kielellä on väliä**. (Noora)

Edeltävässä esimerkissä Noora pitää tärkeänä, että myös muiden aineiden tunneilla kiinnitettäisiin huomiota opiskelijoiden kielenkäyttöön, ja varsinkin korostettaisiin sen merkitystä. Hän esittääkin työnjakoa, jossa eri aineiden opettajat tukisivat opiskelijoita parhaiten hallitsemillaan alueilla. Suomen kielen ja viestinnän opettaja voi hyvin vastata esimerkiksi perinteisestä kielenhuollosta, mutta ammatillisten aineiden opettajien tulisi opastaa esimerkiksi siinä, miten tietyllä alalla on tapana puhua. Noora muistuttaakin, ettei viestinnän opettaja voi hallita tietyn ammattialan kielellisten käytänteiden yksityiskohtia. Esimerkeissään hän viittaa tietotekniikan alalla jatkuvasti käytävään rajankäyntiin englanninkielisten ja suomenkielisten termien välillä. Usein käytössä ovat rinnan molemmat (Räisä-

nen & Karjalainen 2018), mutta jomman kumman suosiminen voi olla myös erityisala- tai jopa työpaikkakohtaista. Niin ikään Noora on kiinnittänyt huomiota siihen, että puhutun ja kirjoitetun kielen raja on erityiskielissä usein liukuva: ammattislangiin pohjautuva termi saattaa olla niin vakiintunut, että se on löytänyt tiensä myös kirjallisiin dokumentteihin. Häntä askarruttaa myös se, ettei erityiskieli aina noudata yleiskielen normeja, joiden opettaminen kuitenkin kuuluu suomen kielen opettajan tehtäviin.

Esimerkin 87 Nooran tavoin useimmat muutkin haastateltavat toivoivat ammatillisten aineiden opettajien huomioivan enemmän kieleen ja viestintään liittyviä asioita. Keskeinen merkitys opettajien kielitietoisuuden tukemisessa on keskinäisellä yhteistyöllä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019), ja haastateltavat pitivät sitä yleensä hyödyllisenä. Käytännön kokemukset yhteistyön toteuttamisesta kuitenkin vaihtelivat (ks. luku 7.2.1).

Oppimistehtävät

Haastateltavien mukaan heidän opetuksensa jakautui varsin selvästi puheviestintään ja kirjoitusviestintään. Tosin jotkut tiedonantajista käyttivät ilmaisua ”puheviestintään painotettu kurssi”, mikä viittaa siihen, ettei opintoja edes teoriassa hahmotettu tiukasti perinteisten kielitaidon osa-alueiden mukaan. Käytännön tasolla oppimistehtävissä näkyi kautta aineiston opettajien pyrkimys integroida sekä eri osa-alueita että viestinnän opiskelua muihin opintoihin.

Vaikka opintokokonaisuudet tai oppimistehtävät oli nimetty esimerkiksi suulliseksi tai kirjalliseksi viestinnäksi tai näihin viittaavien tekstilajien mukaan, käytännössä rajat olivat liukuvia. Esimerkiksi raportointia opiskeltaessa tehtävä liittyi sisällöltään johonkin ammatilliseen aineeseen, ja opiskelijat laativat samasta aiheesta ryhmätöinä sekä kirjallisen raportin että suullisen esityksen. Esiintymistä oli harjoiteltu muun muassa vaikuttamaan pyrkivällä puheella, ja siitä oli laadittu myös kirjallinen raportti. Eräs haastateltavista kertoi luettavansa opiskelijoilla insinööriyön ohjeet sekä jonkin aikaisemmista insinööritöistä. Näiden pohjalta laatimansa analyysin he sitten esittelivät suullisesti, minkä jälkeen niistä keskusteltiin. Oppimistehtävät näyttivätkin noudattavan työelämän käytänteitä, joissa useimmat osataidot ovat yhtä aikaa läsnä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tavallista on, että esimerkiksi kirjallinen ja suullinen kielenkäyttö limittyvät: tekstien pohjalta keskustellaan ja toimintaa tai puhetta kirjataan ylös (esim. Seilonen ym. 2016). Niin ikään opettajien tavanomainen luento-opetus hyödyntää rinnan visualisointia ja puhuttua kieltä.

Tehtävien monimuotoisuudesta kertoo esimerkiksi erään haastateltavan kuvaus menettelytavoistaan. Hän kertoi tekevänsä opiskelijoidensa kanssa kurssin alussa aina asiakirjastandardia soveltaen kirjallisen sopimuksen siitä, mitä kukin aikoo oppia kurssin aikana. Seuraavaksi sopimukset tuodaan tulostettuina tunnille ja niistä keskustellaan pienissä ryhmissä. Tällöin opiskelijat voivat hyödyntää toistensa ideoita, toisin sanoen työstää suunnitelmiaan yhdessä. Tehtävän puitteissa opiskelijat oppivat laatimaan muodollisesti korrektin sopimusasiakirjan, etsimään aineistoa tietystä aihepiiristä, suunnittelemaan toimintaansa sekä

työstämään tekstiä yhteistyössä muiden kanssa. Itse laadittu suunnitelma myös sitouttaa ja motivoi työskentelemään tavoitteiden mukaisesti.

Opettajien kiinnostus ja valmiudet teknologian hyödyntämismahdollisuuksiin vaihtelivat (ks. luku 7.2.2), mutta kaikki kertoivat käyttävänsä myös multimodaalisia aineistoja kuten videoita ja verkkosivuja. Niitä oli sekä analysoitu että käytetty tiedonhakuun. Sähköistä viestintää oli harjoiteltu muun muassa käymällä keskustelua Moodle-alustalla. Oppimistehtävinä oli ollut myös videohakemuksia sekä podcasteja, joiden sisällöt liittyivät ammatillisiin opintoihin. Eräs informanteista kertoi havainneensa, että nuoret ovat hyvin kiinnostuneita äänikirjasovelluksista. Opettaja oli opastanut ammattikirjallisuuden pariin, ja äänikirjat olivat osoittautuneet hyödyllisiksi varsinkin suomenoppijoille: ”ku se vie ihan mennessään ni sit sitä huomaaki et hei, täähän on ihan helppoo kuunneltavaa eihän täs tarviikaan mitään kelailla taaksepäin tai mitään sellasta”. Oppimistehtävistä mainittiin myös harjoitus, jossa opiskelijat olivat katsoneet videon vuorovaikutusosaamisesta ja sen pohjalta reflektoineet omaa ja ryhmänsä toimintaa. Tietystä aiheesta käyty keskustelut ja niiden tulosten esittely olivat yleensäkin suosittu tapa käsitellä opiskeltavia asioita.

Vaikka tutkimukseni haastateltavat opetustaan kuvaillessaan puhuivat perinteisistä luku- ja kirjoitustaidosta, oppimistehtävät sisälsivät esimerkiksi medialukutaidon ja visuaalisen lukutaidon harjoittelua. Tehtävissä eri viestintätavat kietoutuivat monin tavoin toisiinsa, ja ne oli myös integroitu kiinteästi ammatillisiin sisältöihin.

Aineistossa kuvattujen harjoitusten voikin katsoa vahvistavan opiskelijoiden monilukutaitoa Kansallinen lukutaitostrategia 2030:n (OPH 2021) suositusten mukaisesti. Strategiassa monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa lukea, ymmärtää ja tulkita sekä kirjoittaa ja tuottaa monimuotoisia tekstejä erilaisissa ympäristöissä ja erilaisin välinein. Taustalla on laaja tekstikäsitelmä, jonka mukaan teksteissä hyödynnetään kirjoitetun kielen lisäksi puhuttua kieltä ja ääntä, kuvia ja graafisia elementtejä, videokuvaa ja liikettä. Tekstit voivat myös olla erilaisten ilmaisutapojen yhdistelmiä. Niiden käyttöä opitaan yhteisöissä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Mt.)

Oppimistehtävät ilmentävät niin formalistista kuin funktionaalistakin näkökulmaa oppimiseen. Ensimmäistä edustivat lähinnä erilliset kielenhuoltotehtävät, joiden avulla oli kerrattu tavallisimpia kirjoitetun yleiskielen normeja: iso ja pieni alkukirjain, yhdyssanat, luetteloma, numerot, merkit ja lyhenteet, vierasanat ja välimerkit. Erityisalan kielen oppimiseen tehtävät liittyivät siten, että niissä painotettiin tekniikan alan asiateksteille tyypillisiä käytänteitä, jotka toisinaan poikkeavat yleiskielen suosituksista. Toisaalta rakenteita ja kielenhuoltoa oli käsitelty myös annettaessa palautetta opiskelijoiden omista teksteistä – siis luontevassa käyttöyhteydessään. Funktionaalista käsitystä kielenoppimisesta osoitti myös esimerkiksi useiden opettajien kuvailema tapa ohjata opiskelijoitaan luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Tyypillinen tämäntyyppinen oppimistehtävä oli jonkin oman alan asiantuntijan haastattelu, joka oli liitetty esimerkiksi suulliseen alaantutustumisesitykseen tai josta oli laadittu kirjallinen raportti. Osaltaan menettely on myös yhdenmukainen sen haastateltavien

toisteleman ajatuksen kanssa, etteivät he ainakaan opettajajohtoisesti omilla tunteillaan pysty opettamaan ammatillista kieltä.

Toisen kielen opetus ja oppiminen

Opettajien käsityksiä siitä, millä tavoin vieraskieliset parhaiten oppivat suomea, kuvaavat muun muassa seuraavat lausumat:

- 88) must se [kielen oppiminen] on **kokonaisuus** ja sitä voi oppii **koko ajan**. ja varmaan aika paljon niiltä **luokkatovereilta sitten, ryhmissä, tiimeissä, tehtävien kautta**. - - no ihan varmasti tehokkainta on se **kaveripiiri** et jos ne vieraskieliset **ei olis niis omissa piireissään vaan muiden kanssa jotka puhuu suomee** niin se on kaikkein tehokkainta, voisin kuvitella. (Leena)
- 89) ehdottomasti se et tietenki **kaikki opetus suomeks** ja sit jos mä saisin hahmotella sellasen täydellisen kielenoppimisen, niin se tietenkin että ne **kuuntelee, lukee, käyttää** sitä suomen kieltä **joka paikassa kaikilla tunneilla**. - - ja sitte suomen kielen opettajan kannalta niin must on todella hyvä et ne on siellä **äidinkielisten seassa**, se auttaa varmasti ihan tosi paljon oppimaan. (Noora)

Esimerkissä 88 Leena näkee kielen ja sen oppimisen kokonaisvaltaisesti, osa-alueiden sijasta kyse on kokonaisuudesta. Oppimista tapahtuu hänen mukaansa kaiken aikaa, ja erityisesti opiskelutovereiden kautta tehtäessä yhteistyötä oppimistehtävien parissa – siis aidossa vuorovaikutustilanteessa. Kaikkein tehokkaimpana Leena pitää suomea puhuvien tukea, ja suhtautuu kielteisesti suomenoppijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Lausumasta ei yksiselitteisesti käy ilmi, tarkoittaako tiedonantaja näissä käytävää suomenkielistä vai muunkielistä keskustelua, mutta ilmaisu ”muiden kanssa jotka puhuu suomee” on tulkittavissa niin, että hän suosittelee ensisijaisesti kanssakäymistä suomea ensikielenään puhuvien kanssa. Vielä selvemmin samalla kannalla on esimerkin 89 Noora, jonka mukaan suomenoppijoiden on hyvä olla ”siellä äidinkielisten seassa”. Leenaa painokkaammin hän myös tuo esiin, että oppimista tapahtuu nimenomaan opintojen puitteissa, kunhan kieltä käyttää kaikkialla ja kaikki opetus tapahtuu suomeksi. Kielenkäytöstä hän mainitsee erikseen kuuntelemisen ja lukemisen, siis sekä suulliset että kirjalliset vastaanottotaidot.

Esimerkit 88 ja 89 edustavat haastateltavien keskuudessa yleisesti vallinnutta käsitystä, että toista kieltä opitaan käyttämällä sitä mahdollisimman runsaasti ja monipuolisesti. Samaan tulokseen ovat päätyneet Alisaari, Heikkola, Commins ja Acquah (2019), joiden tutkimuksen mukaan opettajat voivat olla jopa huolissaan siitä, ettei opetuskieltä opita, ellei sitä koko ajan käytetä. Tutkimukseni haastateltavien käsitys myötäili sosiokulttuurista ajattelua, jonka mukaan kielen oppiminen edellyttää sille altistumista (van Lier 1996; 2000) ja sen käyttämistä vuorovaikutuksessa (esim. Lantolf ym. 2015). Huomionarvoista on, että enimmäkseen opettajat näyttivät rajaavan toivotun kanssakäymisen vain suomea ensikielenään puhuviin. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kieltä oppii myös vertaisoppijoiden seurassa (Ovando & Combs 2018; Cummins 2017; Mitchell & Myles 2004; van Lier 2000, 248), eikä omien kielten käyttö estä

opetuskielen oppimista (Ganuza & Hedman 2018; Ovando & Combs 2018; Cummins 2001; 2007; 2017).

Olisiko suomenoppijoiden sitten parempi opiskella keskenään vai yhdessä suomenkielisten kanssa? Eräs haastateltavista kertoi kokemuksistaan tekniikan alan valmentavasta koulutuksesta:

- 90) he itse **kommento**i sitä usein et he saa nyt just sen **tarvittavan tuen niiltä vertaisilta**, ja he huomaa et täs on muitaki jotka on **samassa tilanteessa** ja heil on **turvallinen ympäristö** ja **yhdessä sitä kieltä** ja et siin on omat hyötynsä myös siinä et he saa olla yhdessä. - - **hirveen moni siellä sano**, että tavallaan just se **ryhmytyminen tapahtu hirveen paljon paremmin** ehkä mitä nyt siellä ku oli niiden **muiden suomalaisten tai kantaväestön** kanssa, et se oli jotenki just **turvallista** se kielen oppiminen, et sai **keskittyy enemmän just siihen kieleen** ja kysyä just siitä ja jotenkin et he näki sen tosi hyödyllisenä just noin, ja tottakai sitte siin oli vähä **haasteita** sit ku he oliko siellä yhdessä siel ryhmässä. (Ulla)

Kuten edeltävä esimerkki osoittaa, myös opiskeluympäristön turvallisuudella on suuri merkitys kielenoppijoille. Ulla korostaa, että kyse on opiskelijoiden yleisestä tai enemmistön mielipiteestä, kun nämä kuvailevat vain maahanmuuttoaustaisista opiskelijoista muodostetun ryhmän etuja. Sen lisäksi, että ympäristö oli koettu turvalliseksi, ryhmytyminen oli ollut helpompaa "samassa tilanteessa" olevien kanssa. Vertaaminen ryhmytymiseen muiden kanssa on tulkittavissa jopa niin, että kielen opiskelu pääasiassa suomenkielisistä koostuvassa ryhmässä – mistä opiskelijoilla myös oli kokemusta – oli koettu jollakin tavoin ongelmalliseksi. S2-opiskelijoiden ryhmä oli myös mahdollistanut keskittymisen kieleen ja vertais-tuen saamisen. Esimerkin luonnehdinta "yhdessä sitä kieltä" kertoo osaltaan myös siitä, miten opiskelijat olivat kokeneet oppivansa kieltä myös muilta oppijoilta. Mainitessaan haasteet Ulla on kuitenkin siirtynyt opiskelijoiden kertoman referoinnista kuvaamaan lopuksi omia käsityksiään, eikä hän siis näe vain suomenoppijoista koostuvassa ryhmässä pelkästään hyviä puolia.

Edellä esitetty käsitys toisten kielenoppijoiden kanssa kommunikoinnin hyödyllisyydestä on yhdenmukainen esimerkiksi sekä Virkkulan ja Nikulan (2010) että Räisäsen (2013) englannin kielen käyttöä koskevien tutkimuksen tulosten kanssa. Niiden mukaan ulkomailla työharjoittelussa olleiden insinööriopiskelijoiden kokemus oli, että vieraan kielen käyttäminen oikeissa vuorovaikutustilanteissa antoi runsaasti onnistumisen elämyksiä ja itsevarmuutta. Kun vertailupohjana olivat toiset englantia ei-äidinkielenään puhuvat, käsitys itsestä kielenkäyttäjänä muuttui positiivisemmaksi. Kouluopetushan ohjaa vertaamaan omaa kielenkäyttöä syntyperäisen käyttämään. (Mt.) Äidinkielen kielitaito saatetaan nähdä myös opetuksen lopullisena päämääränä. Tätä ilmentää tutkimukseni erään haastateltavan lausuma: "kylhän nyt loppuu kohden, B-tasolla ja C-tasolla jo alotetaan tähtääminen siihen et se olis autenttista ja kohdekielen mukastakin".

Vaikka haastateltavat enimmäkseen tarkastelivat suomen oppimista yhteistoiminnallisesti vuorovaikutuksessa, joka painottui puheviestintään, myös kirjallisen viestinnän kehittymistä pidettiin tärkeänä. Jotkut opettajista olivat sitä mieltä, että nimenomaan kirjallista viestintää oppii myös itsenäisesti. Erään haastateltavan mielestä suomea opitaan parhaiten kirjoittamalla ja lukemalla

mahdollisimman paljon erilaisia tekstejä. Pari haastateltavaa kertoi myös koke-
muksistaan opiskelijoista, joiden itsenäinen opiskelu oli tuottanut hyviä tuloksia:
"opiskelija motivoitu lukemaan, ja hän oli sit itsekseen lueskellu, ja kun hänen
opinnäytetyönsä tuli kielentarkastukseen, ni minä olin ihan ihmeissäni että mitä,
kuka tän on kirjottanut". Lähestymistapa kielenoppimiseen on siis kognitiivinen,
mutta koskee vain yhtä kielenkäytön osa-alueetta.

Toisen kielen oppimisen on todettu riippuvan ratkaisevasti oppijan aktiivi-
suudesta ja aloitteellisuudesta (van Lier 2008, 163). Tämä taas edellyttää motivaatiota, ja sen merkitystä haastateltavat korostivat kautta koko aineiston. Enimmäkseen suomenoppijoiden uskottiin arvostavan suomen osaamista.

Kuten edellä (luku 7.1.1) kävi ilmi, haastateltavat pitivät insinööriopinnoissa opiskeltavan erityisalan kielitaidon keskeisenä piirteenä kykyä erottaa eri tekstilajeja toisistaan sekä tuottaa tietyn genren mukaisia tekstejä. Erityisesti korostettiin hyvän asiatekstin hallitsemisen tärkeyttä ja sen myötä muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön eroja. Nämä tulivat puheeksi myös toisen kielen oppimisen yhteydessä:

- 91) jos aattelee että ihmisen pitäis tulla ihan täysvaltaiseksi kielenkäyttäjäksi, niin paras keino ei anakaan ole oppia tuolla **kaduilla ja turuilla ja teillä. se on erittäin huono lähtökohta.** - - hänellä täytyy olla sille sitten jotain käyttöä, sille että hän oppii ne **muodollisuuden tasot ja kirjottamiset ja riittävät rakenteet sinne taustalle.** mut on se tosi vaikeeta jos se oppiminen on mennä siinä järjestyksessä että ensin opitaan tämmönen **riittävä niin sanottu käyttökieli puhumalla,** niin sitte sen kielitaidon niinku **laajentaminen** muihin niinku **tasoihin, rekistereihin** ni on tosi vaikeeta, koska se on koko ajan **poisoppimista** näistä puhekielen käytänteistä, laajentamista. (Päivi)

Edeltävässä esimerkissä Päivi tarkastelee toisen kielen oppimista eri rekisterien oppimisjärjestyksen kannalta. Häntä huolestuttaa, että kun opiskelija on käytännön puhetilanteissa omaksunut "riittävän niin sanotun käyttökielen", hänen on vaikea oppia muodollisempaa kirjallista ilmaisua, mikä informantin mukaan edellyttää esimerkiksi kielen rakenteiden opiskelua. Myöskään motivaatiota uusien kielen varianttien opiskeluun ei enää riitä, ellei opiskelijalla tunnu olevan niille käyttöä – opittu käyttökieli riittää. Päivin mukaan vaikeutena on "poisoppiminen", jolla hän ilmeisesti viittaa siihen ilmiöön, että oppija käyttää kirjoittaessaan puhekielille tyypillisiä ilmaisuja, ja nämä pitäisi oppia korvaamaan normitetun kirjakielen mukaisilla muotoiluilla. Tämä näyttäisi olevan hiu-
kan ristiriidassa "laajentamisen" kanssa, sehän viittaa eri rekistereiden haltuun-
ottamiseen eikä toisten korvaamiseen toisilla. Lausumasta on nähtävissä myös kahtalainen käsitys kielestä ja sen oppimisesta. Toisaalta kielitaito mielletään formalistisen perinteen mukaisesti tietona: ensin tulisi oppia kirjoitettu yleiskieli rakenteineen, mikä edellyttää kognitiivista prosessointia. Toisaalta taas maininta kielen käytöstä edustaa funktionaalista näkökulmaa kielenoppimiseen.

Haastateltavien pohdintojen kohteena olivat myös vieraskielisten insinööriopiskelijoiden suomen kielen oppimisen esteet. Yhtenä syynä vaikeuksiin nähtiin opintojen vaativuus. Suomen kielen ja viestinnän peruskurssien arvioitiin olevan liian vaikeita, jolloin ne eivät motivoi opiskelijoita, ja "sit ne vaan rämpiä siellä niinku suossa". Myös suomenoppijoiden omien valintojen kerrottiin hei-

kentävän heidän mahdollisuuksiaan kielen oppimiseen. Kun opiskelijat olivat suomen kielen ja viestinnän opinnoissa saaneet itse määrätä oppimistehtäviensä aiheita, S2-opiskelijoiden oli havaittu usein suosivan sekä kirjallisissa että suullisissa tehtävissä helppoja ratkaisuja: heidän valitsemansa aiheet ovat ”hirveän simpeleitä ja yksinkertaisia, he mielellään kertoo jonku työkalun toiminnan”. Opiskelijoiden oli myös havaittu hakeutuvan työharjoittelujaksoilla yrityksiin ja tehtäviin, joissa suomea ei juurikaan tarvita eikä sen käyttöä pääse harjoittamaan.

Haastateltavat olivatkin kiinnittäneet huomiota siihen, että opinnoissa niin liiallinen vaativuus kuin liiallinen helppouskin ovat haitaksi edistymiselle. Käsitukset vastaavat Vygotskin (1978, 86; 1987) teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä: oppimistehtävien tulisi sijoittua oppijan senhetkisen tieto- ja taitotason ja hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason välille. Tutkimuksessani haastateltujen opettajien mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen rajoitti kuitenkin resurssien niukkuus, joka tuotiin esiin myös tässä yhteydessä. Lähinnä opetusryhmien suuren koon vuoksi opettajat katsoivat, etteivät pysty tekemään kovin paljon suomenoppijan hyväksi.

Useat haastateltavista kaipasivat oppilaitoksiinsa enemmän S2-opintoja. Lähinnä informantit toivoivat B- ja C-taitotason kursseja, koska alemman tason kurssit olisivat heidän opiskelijoilleen liian helppoja. Ammattikorkeakoulujen S2-kurssitarjonta onkin painottunut A-tasolle, eikä C-tason opetusta ole ollut lainkaan saatavilla, vaikka ylempien tasojen tarve on todettu (Saarinen ym. 2016, 38, 60). Eräs haastateltavista luonnehti tarvittavaa opetusta ”äskakshiontakursiksi”, jolla esimerkiksi raporttien kieliasu saataisiin huolitellummaksi. Erillinen opetus vieraskielisille koettiin tarpeelliseksi sen vuoksi, että suomenkielisten kanssa yhteisissä suomen kielen ja viestinnän opinnoissa opettaja ei voi käsitellä sellaisia kieleen liittyviä seikkoja, jotka äidinkielisten oletetaan osaavan.

Haastatteluaineistosta ilmeni myös, että opettajat olivat huolissaan siitä, että ilman perusteellisempia suomen kielen opintoja opiskelijoiden kielitaito saattaa ”kivettyä” tietylle tasolle, jolla selviää arkielämän tilanteissa. Työelämässä tämän arveltiin kuitenkin aiheuttavan vaikeuksia. Tulos vastaa havaintoja, joita on tehty ammatillisen toisen asteen koulutuksen suomenoppijoista: vaikka he selviävät opinnoista tietyntasoisella kielitaidolla, se ei vastaa sitä, mitä työelämässä edellytetään (Mustonen ym. 2020). Ongelmaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Kela ja Komppa (2011), joiden mukaan kieliopillisia rakenteita on tarpeen opiskella ja kerrata jopa C-tasolle asti nimenomaan sen vuoksi, että ne eivät pääse fossiloitumaan jollekin tasolle.

Myös yhteistyötä koulutusta järjestävien eri tahojen kanssa toivottiin enemmän, ja sen myötä opiskelijoille mahdollisuutta opiskella joustavammin eri kursseilla. Usein omankin oppilaitoksen suomen kielen opintojaksot oli tarkoitettu vain englanninkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoille eivätkä suomenkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijat voineet osallistua niille. Yhteistyötä toisen kielen opintojen järjestelyissä eri korkeakoulujen välillä on kehitetty (Saarinen ym. 2016), mutta ilmeisesti tarvetta siihen olisi edelleen. Tosin ainakin joissakin oppilaitoksista tutkimukseni tiedonantajat kertoivat myös koulun johdon

havahtuneen vieraskielisten opiskelijoiden tarpeisiin. Maahanmuuttaneiden kurssien, mentoroinnin ja tukitoimien lisäämisen kerrottiin kuitenkin perustuvan usein nimenomaan suomen kielen opettajien aktiivisuudelle.

Pohtiessaan kielen opetusta ja oppimista tutkimukseeni haastatellut opettajat näkivät oppimisprosessin keskeisenä toimijana ensisijaisesti oppijan, ja itsensä he mielsivät ennen muuta motivoijina ja mahdollistajina, mitä osoitti osaltaan opetuksen tehtäväpainotteisuus. Erityisalan kieli kehittyy heidän käsityksensä mukaan lähinnä ammattiaineiden opinnoissa ja työelämässä. S2-opiskelijoiden suomen kielen taidon opettajat arvioivat kehittyvän parhaiten vuorovaikutuksessa suomenkielisten opiskelutovereiden kanssa. Myös S2-opetuksen lisäämistä pidettiin tarpeellisena.

Haastatteluaineiston valossa opettajien kieli- ja oppimiskäsitykset näyttävät myös moninaisina ja osin ristiriitaisina. Sama ilmiö on havaittu myös esimerkiksi Bogdanoffin (2016) turvapaikanhakijoiden opettajia koskevassa tutkimuksessa. Sen mukaan yhtäältä funktionaalisuutta teoriassa kannattavien opettajien käytännön opetustyössä oli nähtävissä piirteitä monologisesta ja formalistisesta lähestymistavasta, toisaalta kieliopin tärkeyttä korostavien opettajien opetuksessa oli havaittavissa myös dialogista ja funktionaalista virettä. (Mt., 90–92.) Toisaalta ristiriidat teoreettisen asennoitumisen ja käytännön toiminnan välillä voidaan tulkita niinkin, että opetus- ja oppimistilanteiden monitahoisessa maailmassa kyse on myös eri näkökulmien ja menettelyjen joustavasta ja tarkoituksenmukaisesta vaihtelusta.

7.2 Suomen kielen ja viestinnän opetus ja oppiminen S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä

Taulukko 13 sisältää yhteenvedon opettajien käsityksistä toiminnastaan suomenoppijoita sisältävissä ryhmissä: millaisissa olosuhteissa he kokivat työskentelevänsä, minkälaisia ratkaisuja he kertoivat suosivansa sekä millaisina he näkivät vieraskieliset opiskelijansa.

Taulukko 13. Opettajien käsitykset suomen kielen ja viestinnän opetuksesta ja oppimisesta S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä

Yläkategoria	Alakategoria
Opettajan työn puitteet	Opetusryhmien koko
	S2-opiskelijoiden määrä
	Opetusryhmien heterogeenisuus
	Yhteistyö muiden opettajien kanssa
Opetuksen käytänteet	Oppitunnin rakentuminen
	Ryhmätyöskentely
	Palaute ja arviointi
	Verkkotyöskentely
Suomenoppijat opetusryhmänsä jäseninä	Toiminta opetustilanteissa
	Vuorovaikutus opettajien kanssa

Opettajan työn puitteet -yläkategoria muodostuu alakategorioista, jotka käsittelevät opetusryhmien koostumusta sekä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Kategoria Opetuksen käytänteet kuvaa käsityksiä käytännön opetustyöstä. Siinä omina kategorioinaan erottuivat oppitunnin rakentuminen, ryhmätyöskentely keskeisenä opetusmenetelmänä, palaute- ja arviointikäytännöt sekä verkkotyöskentely, joka oli useille haastateltavista melko uutta ja sen vuoksi painottui aineistossa. Yläkategoriaan Suomenoppijat opetusryhmänsä jäseninä sisältyvät opettajien käsitykset ensinnäkin suomenoppijoiden toiminnasta opetustilanteissa kuten kulttuurierojen ilmentämisestä, osallistumisesta ja ryhmäytymisestä, toiseksi vuorovaikutuksesta opettajien kanssa, missä erottuivat kokemukset ymmärtämistä vaikeuksista ja oman kielen käytöstä opetustilanteissa.

7.2.1 Opettajan työn puitteet

Opetusryhmien koko

Opiskelijaryhmien keskimääräisiä kokoja selvitettiin jo taustatietoihin (taulukko 3), ja haastateltavat kertoivat tässä yhteydessä myös käsityksistään nykyisten ryhmäkokojen asianmukaisuudesta sekä ryhmäkoon merkityksestä opetuksessa. Vastaukset ryhmäkokoja koskevaan kysymykseen voisi tiivistää erään informantin huudahdukseen: "Liian suuria!" Opiskelijoita opetusryhmissä arvioitiin olevan noin 30–80. Jotkut haastateltavista tosin kertoivat, että luokkatilanteisiin oli voinut tehdä jonkin verran jakoja vaikkapa 20 opiskelijan ryhmiin. Niin ikään esimerkiksi insinööriyöraportin kirjoittamiseen valmentavilla kursseilla oli ollut 12 hengen ryhmiä ja S2-opetuksessa 10–20 opiskelijaa kerralla. Opetusryhmien kokoa kommentoitiin muun muassa seuraavasti:

- 92) ne **ryhmäkoot suurenee** ihan - - **järkyttävän paljon**. ei oo pelkästään mun mielest se että se **resurssi per opintopiste pienenee**, vaan ne ryhmäkoot suurenee, niin että se pienennys on paljon suurempi. - - musta **opintopisteperustainen resursointi on auttamattomasti vanhentunut**, et pitäis kattoo sitä **ilmoittautuneiden määrää** siellä kurssilla kans. (Taina)

Lähes kaikki haastateltavat pitivät opetusryhmien suurta kokoa keskeisenä työtään raskauttavana tekijänä. Tiedonantajien mukaan ainakin jossakin oppilaitoksissa opiskelijamäärä oli otettu huomioon resursoinnissa, mutta ilmeisesti ei kaikissa eikä riittävästi, kuten esimerkin 92 Tainan maininta ryhmäkokojen suurenemisesta "järkyttävän paljon" osoittaa. Hänen vanhentuneena pitämänsä opintopisteperustainen resursointi tarkoittaa sitä, että opetukseen varattu tuntimäärä suhteutetaan opiskelijan suoritettavissa oleviin opintopisteisiin. Ammatikorkeakoulun opettajan työehtosopimuksen mukaiseen vuosittaiseen työaika-suunnitelmaan määritellään tietty tuntiresurssi opetus- ja ohjaustyöhön sekä muihin tehtäviin kuten työn kehittämiseen ja yhteistyöhankkeisiin (ks. OAJ 2022). Resursointi on oppilaitoskohtaista, mikä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen aineistosta. Yhden informantin arvion mukaan hänelle osoitettu resursointi oli 15 tuntia opintopistettä kohti, kun sen enimmillään kerrottiin olevan 20 tuntia. Toinen taas mainitsi tapauksen, jossa opettajat olivat saaneet saman opintojakson

rinnakkaisiin toteutuksiin vain puolet ensimmäisen toteutuksen tuntimäärästä. Tätä haastateltava piti epäoikeudenmukaisena nimenomaan suomen kielen ja viestinnän opettajalle. Tällähän samojen kurssien pitäminen ei olennaisesti vähennä tehtävää työtä, josta suuri osa on harjoitustehtävien tarkastamista.

Opetukseen varatun ajan käyttöä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

- 93) jos tunteihin menee puolet [tuntiresurssista] ni suunnitteluun menee puolet ja kaikki muu on sitte omalta ajalta. nyt on menny noihin **töiden tarkistamiseen aika paljon, et täytyy vähän vähentää niitä**, niit on tosi paljon, mä olen teettänyt töitä opiskelijoilla ja sitte mä olen hyvin **yksityiskohtainen palautteen antaja, ni siihen menee liikaa aikaa**. - - siis mähän jaan resurssin silleen et mä **otan vapaa-ajasta sitä työaikaa**. nopeesti tulee kuuskymmentä tuntia [viikossa], jos illat ja viikonloput tekee töitä. (Noora)

Työaikasuunnitelmaan merkitty tuntiresurssi ei siis näytä vastaavan aikaa, jonka opettaja työhönsä käyttää. Esimerkissä 93 Noora arvioi resurssinsa hupenevan jo oppitunteihin ja niiden suunnitteluun, jolloin työaika joutuu ottamaan vapaa-ajasta ja tekemään töitä myös iltaisin ja viikonloppuisin. Useat haastateltavista kertoivat samaa ja kokivat tilanteen ahdistavaksi ja epäoikeudenmukaiseksi. Opettajat eivät kuitenkaan katsoneet voivansa vaikuttaa asiaan: ”ei se tuntimäärä riittänyt enkä mä sitä laskenutkaan ku munhan täytyy tehdä se mikä tehdä pitää”. Mahdollisuuksia muutokseen opettajat näkivät lähinnä omassa toiminnassaan. Noora (esimerkki 93) pohtii, että hänen tulisi vähentää tarkastettavia harjoitustöitä, ja yksityiskohtaiset palautteet olivat vienneet liikaa aikaa. Informantit kertoivat, että tuntiresurssin vähenemisen vuoksi he olivat karsineet opetuksesta aikaa vieviä osia kuten pienryhmäohjauksia, vaikka niitä muuten oli pidetty hyödyllisinä.

Haastateltavien mukaan myös resurssin käytöstä annetut ohjeet vaihtelivat. Yleensä opettajat oli ohjeistettu käyttämään opintokokonaisuuteen varatusta tuntimäärästä noin puolet kontaktiopetukseen ja puolet muuhun kuten suunnitteluun ja arviointiin. Opettajat kertoivat kuitenkin saavansa käyttää ajan melko vapaasti harkintansa mukaan. Kontaktiopetuksen oli myös voinut toteuttaa joko fyysisesti yhteisessä luokkatilassa tai etäyhteyksin, joiden käyttö koronapandemian aikana oli luonnollisesti yleistynyt. Työhön kuluvan ajan arvioitiin myös vaihtelevan suuresti esimerkiksi sen mukaan, onko kyseessä uusi opintokokonaisuus, jonka suunnittelu vie aikaa, tai vaikkapa kokeilu toteuttaa vanha kurssi uudella tavalla.

Opetukseen ja ohjaukseen varattujen resurssien vähenemisen myötä myös opetuksen tason katsottiin madaltuneen muun muassa siksi, että opetuksen sisältöjä oli jouduttu supistamaan. Käytävissä olevien resurssien niukkuus näyttää siis vaarantavan sekä opettajien työhyvinvoinnin että opetuksen laadun.

Tulokset ovat yhdenmukaisia Nenosen (2020) väitöstudkimuksen kanssa, joka käsittelee tulosperustaisen rahoitusmallin (ks. Ammattikorkeakoululaki 2014, 43 §) vaikutusta ammattikorkeakoulun tuloksellisuuden ja laadun kehittämiseen. Tutkimus osoitti, että opettajat olivat kokeneet toiminnan tehostamisvaatimusten johtaneen muun muassa opetuksen ja ohjauksen resurssien vähenemiseen sekä työn kuormittavuuden lisääntymiseen. Työhyvinvointi ja -motivaatio ovat kuitenkin osaamisen ohella koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun keskeisiä edellytyksiä, joten niihin panostaminen on myös oppilaitosten taloudelli-

sen menestyksen kannalta tärkeää. (Mt., 186.) Omassa tutkimuksessani haastateltavat olivat kiinnittäneet huomiota erityisesti opiskelijamäärien kasvuun ja pitivät suurimpana ongelmana suuria opetusryhmiä. Sama painotus näkyi niin ikään Nenosen (mt., 156, 162) tutkimuksessa: siihen osallistuneet opettajat kuvasivat koulutustoiminnan määrällisen tehokkuuden kehittämistä pääsääntöisesti ryhmäkokojen kasvuna, ja he katsoivat sen olevan keskeinen koulutuksen prosessilaatua heikentävä tekijä.

Myös Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatuksellisuudessa (2021) kysymys resursoinnista on huomioitu. Opetuksen organisointia ja käytännön järjestelyjä koskevassa osiossa yhtenä - viimeisenä - kriteerinä on seuraava:

Opettajan työhyvinvointi ja opetuskuorma on otettu huomioon kielten ja viestinnän opetusta organisoitaessa ottaen huomioon kielten ja viestinnän opetuksen erityisluonne.

Tutkimukseeni haastatellut opettajat eivät tuoneet esiin käsityksiään opintopistekohtaisen tuntiresurssin pienenemisen ja sen myötä syntyneiden ongelmien syistä. Kuten Nenonen (2020) toteaa, taustalla vaikuttavat ammattikorkeakoulujen ohjauksessa 2010-luvulla tapahtuneet muutokset, jotka konkretisoituivat vuonna 2013 käynnistyneessä ammattikorkeakoulu-uudistuksessa. Sen keskeisiä koulutustoimintaan vaikuttaneita toimenpiteitä olivat vuonna 2014 säädetty uusi ammattikorkeakoululaki ja sen myötä käyttöön otettu tulosperustainen rahoitusmalli. Tällöin ammattikorkeakoulujen koko perusrahoitus siirrettiin valtiolle (Ammattikorkeakoululaki 2014, 43 §), kun rahoitusvastuu aikaisemmin oli jaettu valtion ja kunnan kesken. Samaan aikaan oppilaitoksiin kohdistettiin rahoitusleikkauksia osana julkisen talouden tasapainottamista, mikä edelleen aiheutti paineita toiminnan tehostamiseen.

S2-opiskelijoiden määrä

Opettajien työmäärän kasvun lisäksi suurten ryhmäkokojen kerrottiin aiheuttavan sen, ettei opiskelijoita opi tuntemaan: opetusryhmiä luonnehdittiin ”nimimassoiksi”. Osaltaan ryhmien suuruus mahdollisesti aiheutti sen, ettei myöskään suomenoppijoihin ollut kiinnitetty kovin paljon huomiota. Vaikka haastateltavat lopuksi ilmaisivat keskimääräisen ryhmässään olevien S2-opiskelijoiden määrän lukuina - arviot vaihtelivat yhdestä kuuteen - tätä useimmiten edelsi epäröinti ja muisteleminen:

- 94) joka kurssilla mun mielestä on, siis **en mä ole tarkastanut heidän äidinkieltään** mut sit kuuluu kielestä, että ei nyt ole ehkä se kieli, jota on totuttu kotikielenä käyttämään. - - ne **ei hirveesti erotu**, niin sen takia **en osaa nyt sanoa ihan**, mutta. joo, kaks kolme per kurssi. (Noora)
- 95) ...kun mä en oo katellu niitä, - - **enkä tutki heidän taustojaan**, et mä oon kattonu et mullahan on ainoastaan ihmisen nimi. - - en mä osaa erottaa niitä olenkaan täysin kantasuomalaisista, että **yksilöitä ovat**. (Leena)

- 96) mä en oikeesti oo koskaan, eikä mun mielestä nimen perusteella voi päätelläkään mitään, ni **mä en oo ajatellut sitä asiaa** [vieraskielisten määrää ryhmissä], **mulle ne opiskelijat vaan on kaikki samanlaisia.** (Taina)

Kuten esimerkit 94–96 osoittavat, haastateltavat eivät useinkaan olleet katsooneet aiheelliseksi selvittää opiskelijoiden kielellisiä taustoja, eivätkä ne olleet kovin voimakkaasti ilmenneet myöskään opetuksen yhteydessä. Maininnat siitä, että opiskelijat ovat ”yksilöitä” ja opettajalle ”kaikki samanlaisia” voisivat viitata myös siihen, että huomion kohdistamista vieraskielisiin omana ryhmänään pidettiin toiseuttavana. Heidän lukumääränsä arvioimista vaikeutti myös se, että määrä näytti vaihtelevan tutkinto-ohjelmittain, eikä kukaan haastateltavista toiminut vain yhdessä ohjelmassa. Erikseen mainittiin ajoneuvo- ja rakennustekniikka, joiden kerrottiin olevan maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden suosiossa. Myös määrällistä muutosta oli havaittu:

- 97) onhan niitä [S2-opiskelijoita] **lisääntyvässä määrin** ollut, mutta ei ne kuitenkaan tähän asti oo ollu ku aina jokunen siellä täällä, ei niitä hirveen paljon oo ollu, mutta nyt on **ihan selkeesti lisääntyvässä määrin.** (Päivi)

Kuten opettajien taustatiedoista (taulukko 3) ilmeni, suurin osa haastateltavista oli toiminut insinöörikoulutuksessa pitkään, ja he olivat panneet merkille, että S2-opiskelijoiden määrä oli kasvanut viime vuosien kuluessa. Heitä arvioitiin tulevan koko ajan enemmän ja enemmän, ja kuten Päivi (esimerkki 97) toteaa, muutos on jo selvästi havaittavissa.

Tutkimustulokseni saavat tukea tilastotiedoista: runsaan kymmenen viime vuoden aikana muuta kuin suomea tai ruotsia ensikielenään puhuvien opiskelijoiden määrä ammattikorkeakouluissa on kaksinkertaistunut (Tilastokeskus 2022b). Viitteitä samansuuntaisen kehityksen jatkumisesta antaa se, että maahanmuuttotaustaisten määrä maassamme on kaikkiaan kasvamassa (esim. OECD 2018), ja lasten ja nuorten osuus on heidän keskuudessaan suurempi kuin valtaväestössä (Tilastokeskus 2022a). Sekä peruskoulussa että toisen asteen koulutuksessa vieraskielisten osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosien ajan, ammatillisessa koulutuksessa vielä nopeammin kuin lukiossa. Vuonna 2018 koko maan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista maahanmuuttotaustaisia oli 12 %, Helsingissä jo 25 %. Ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneet vieraskieliset myös jatkavat päätoimista opiskelua kolmannella asteella lähes yhtä usein kuin kotimaisten kielten puhujatkin. (Tilastokeskus 2022b; Portin 2017.) Onkin odotettavissa, että vieraskielisten määrän kasvu heijastuu myös tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujen opiskelijarakenteeseen: heidän osuutensa on vuosi vuodelta suurempi, ja heitä on myös määrällisesti enemmän.

Opetusryhmien heterogeenisuus

Resurssien niukkuudesta seuranneen ryhmäkokojen kasvun ohella haastateltavat olivat kokeneet ongelmaksi opiskelija-aineksen heterogeenisuuden. Erityisesti korostettiin lukio- ja ammattioppilaitostaustaisten eroja. Lukion äidinkielen kursseja opettajat kiittivät monipuolisiksi ja tehokkaiksi. He arvioivat niillä opi-

tun varsinkin kirjallista viestintää sekä erilaisia tekstilajeja ja rekistereitä, jotka ammattioppilaitosten opinnoissa ovat jääneet vähemmälle huomiolle: ”jos on ammattikoulun käynny opiskelija, niin saattaa puuttua kokonaan taju siitä, että ei voi mennä niinku juttelemaan mihin tahansa miten tahansa”.

Haastatellut opettajat kertoivat tuntevansa tarvetta eriyttää opetustaan ja ottaa taustoiltaan erilaisten oppijoiden tarpeita huomioon esimerkiksi antamalla henkilökohtaista ohjausta, mutta käytännössä se oli osoittautunut vaikeaksi suurten ryhmäkokojen vuoksi. Sen lisäksi, että tukea ei pystytä tarjoamaan yksilöllisesti ja riittävästi sitä eniten tarvitseville opiskelijoille, ongelmaksi koettiin myös se, että viestinnän opetus saattaa sisältää joillekin opiskelijoille liian tuttuja sisältöjä. Tätä koskevissa pohdinnoissa otettiin huomioon sekä koulutustausta että työkokemus. Jotkut haastateltavista olivat sitä mieltä, että ammatilliselta toiselta asteelta tuleville pitäisi heidän ensikielestään riippumatta pystyä opettamaan enemmän esimerkiksi asiakirjoittamista, kun taas lukiotaustaisille voisi olla ”ihan semmosta enemmän ammatillistakin viestintää”. Myös jo työkokemusta hankkineiden opiskelijoiden kohdalla opetuksen eriyttämisen arveltiin olevan tarpeen.

Tulosteni kanssa samansuuntaisia havaintoja kuvastaa Arenen (2021) Opetushallitukselle laatima lausunto ammatillisten perustutkintojen yhteisistä tutkintojen osista. Kirjallisissa taidoissa tulisi lausunnon mukaan painottaa kielenhuoltoa ja oikeinkirjoitusta sekä kykyä ymmärtää ja tuottaa erilaisia tekstityyppejä ja -lajeja, jotta opiskelijat saisivat mahdollisimman hyvät jatko-opintovalmiudet (mt.). Tutkimukseni tiedonantajien ajatukset opetuksen eriyttämisestä heijastelevat myös yleiskielen ja erityisalan kielen hahmottamista toisistaan erillisinä, mutta opiskelijoiden kielellisen taustan ei katsottu vaikuttavan opetukseen. Opettajien mukaan huomattava osa suomenoppijoista on kuitenkin valmistunut ammatilliselta toiselta asteelta (vrt. esim. Malin & Kilpi-Jakonen 2019; Portin 2017), minkä arvioitiin aiheuttavan heille tavallaan kaksinkertaisen haasteen suomen kielen ja viestinnän opinnoissa. Sekä ammattioppilaitostaustaisten että vieraskielisten opiskelijoiden määrän oli myös havaittu kasvaneen.

Yksi haastateltavista oli pohtinut yhdessä ammattiaineiden opettajien kanssa pienryhmän kokoonpanoa seuraavasti:

- 98) monesti jutellaan siitä että voisko [vieraskielisen] sijoittaa johonkin ryhmään ja oisko siinä isossa kolmenkymmenen hengen ryhmässä sentyyppisiä opiskelijoita, jotka **jaksais pitää mukana näitä heikommalla suomen kielellä varustettuja**. - - jos siellä isossa ryhmässä sattuu olemaan joitakin aikuiseen ikään, **kypsempään ikään ehtineitä** opiskelijoita, niin he monesti jaksaa niinku ottaa nää tämmöset **erikoistapaukset** huomioon siinä omassa pienryhmässä. (Päivi)

Esimerkissä 98 tavoitteena pidetään sitä, että kielellistä tukea tarvitseva saa apua sopivalta varttuneemmalta opiskelijalta. Samaa tukemismenettelyä opettajat olivat miettineet myös muiden erilaisten oppijoiden kuten ”neurologisten ja oppimisongelmaisten” kohdalla. Ilmiselvästi tarkoitus on järjestää kaikille opiskelijoille mahdollisimman hyvät oppimismahdollisuudet, mutta katkelmasta heijastuu myös se, miten S2-opiskelijat helposti nähdään ryhmän ulkopuoli-

sina ”erikoistapauksina”. Niin ikään sananvalinta ”jaksais” luo vaikutelman, että opettaja pitää suomenoppijan tukemista toiselle opiskelijalle rasiitteena, ylimääräisenä tehtävänä, jota tämä ei oikeastaan haluaisi osakseen. Menettelystä hyöttyy kuitenkin myös kypsempi, opintojen etenemisestä enemmän vastuuta ottava opiskelija. Hänelle tilanne tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää asiantuntemustaan sekä saada kokemusta ainakin erilaisista vuorovaikutustilanteista, mahdollisesti myös erilaisista tavoista ymmärtää asioita.

Yhteistyö muiden opettajien kanssa

Selvitettäessä teemahaastatteluihin osallistuneiden opettajien työnkuvaa kävi ilmi, että useimmilla oli insinööriopintoihin integroitua opetusta (taulukko 3). Suomen kielen ja viestinnän opetuksen yhdistäminen muihin aineisiin vaihteli heidän mukaansa sekä laajuudeltaan että sisällöltään. Yksi haastateltavista kertoi viestintää olleen jonkin verran jonkin ammattiaineen opintojen sisällä, toinen taas arveli, että yhteistyökuvioita on käynnissä melkein kaikissa koulutuksissa. Ammattiaineiden lisäksi viestinnän opintoja oli liitetty luonnontieteellisiin opintoihin kuten fysiikkaan ja matematiikkaan.

Useimmin aineistossa toistuivat maininnat sekä kirjallisesta että suullisesta raportoinnista, jotka edustivat muuhun kokonaisuuteen integroidun viestinnän osuutta. Tyypillinen menettely oli se, että raporttien aiheet tulivat muista aineista, ja suomen kielen ja viestinnän osiossa opiskeltiin viestintään liittyviä asioita kuten raportin rakennetta, lähteiden käyttöä ja kielenhuoltoa sekä esiintymistaitoa, varsinkin seminaariesityksen valmistelua. Käytännössä yhteistyö saattoi olla hyvinkin yksityiskohtaista: ”fysiikasta voi tulla vaikka miten excelistä [excel] tehdään tietty kuvio mikä siinä raportissa sit pitää olla tai kaavaeditorilla tehdään kaavat, ja mä opetan kurssilla, miten liitetään tekstiin sujuvasti ne kuvat ja kaavat”. Yhteisten tehtävien lisäksi yleensä kaikilla opintokokonaisuuteen liitettyillä aineilla kerrottiin olevan lisäksi omia itsenäisiä tehtäviä.

Kokemuksiaan suomen kielen ja viestinnän opintojen yhdistämisestä muuhun opetukseen sekä yhteistyöstä eri aineryhmiä edustavien opettajien kanssa haastateltavat kuvailivat muun muassa seuraavasti:

99) mä koen et mun **kollegat on tosi kiinnostuneita viestinnästä ja he pitää sitä tosi tärkeenä**, ja yleensä nää **yhteistyökuviot on muitten alotteesta** ja sitte mä oon tietty heti mukana et sit on tosi kivaa. mä koen et he pitää sitä tärkeenä ja sellasena et he **pyytää moneen eri tapaamiseen**, vaikkei olis mitään opintojaksookaan menossa ni he pyytää että tuuks kuunteleen tai tuus kattoon. - - mä ainaki koen et **opiskelijat innostuu ihan eri tavalla**, mä luulen et he innostuu myös siitä et me ollaan opettajien kanssa aika innostuneita, et he huomaa et **meil on hauskaa tehdä yhdessä töitä**. - - se siin just onki hauskaa koska se on niin **vuorovaikutteista**, mul on siin opiskelijat ja sit viel tää toinen opettaja niin **se ei oo sellast yksin puurtamista**, ja siin tulee koko ajan sellasii **oivalluksen hetkiä** ja sellasii ihan et **ite kovasti innostuu niist asioista** mitä käydään läpi, niin se on aika koukuttavaaki jopa. (Minna)

100) **must alko tuntuu että mun on helpompi tehdä yksin ku huomasin**, että ei viitti vetää sitä **kivirekee** perässään. - - mä **olen kyllä valmis yhteisopettajuuteen** mut siinä pitää sitte toinenkin osapuoli olla valmis et ei ainaka **pakottamista** tai semmosta, sit tulee semmonen **tunne että minä annan töitä jollekin toi-**

selle, se ei tosiaankaan ole tarkoitus. - - siis kaikki ihmiset on kivoja en mä sitä tarkoita, mut mä katon **ettei yhtään toimi yhteisopettajuus**. (Leena)

Esimerkit - jotka edustavat aineistossa ilmaistujen käsitysten ääripäitä - osoittavat, että yhteistyö muiden aineiden opettajien kanssa oli sujunut hyvin vaihtelevasti ja siihen suhtauduttiin eri tavoin. Minna (esimerkki 99) näkee yhteistyössä pelkästään myönteisiä piirteitä: se on hauskaa ja vuorovaikutteista. Häntä innostaa se, että hän kokee muiden aineiden opettajien olevan kiinnostuneita viestinnästä ja arvostavan sitä, mitä osoittaa se, että hänet pyydetään mukaan tapaamisiin. Erityisesti Minna korostaa innostusta, jonka yhdessä toimiminen on tuonut mukanaan, ja arvelee sen tarttuvan myös opiskelijoihin. Tulos on yhdenmukainen lukuisten tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajan asenne muun toiminnan ohella vaikuttaa merkittävästi oppijan motivaatioon (esim. Dörnyei 2010; Dörnyei & Ryan 2015; Guilloteaux & Dörnyei 2008).

Minnan tavoin myös muut haastateltavat pitivät opintojen integroinnin keskeisenä hyötynä opiskelijoiden motivointia: "se auttaa niin paljon perustelemaan niille opiskelijoille sitä, et viestintä on tärkeä, et mihin te tarvitte tätä". Niin ikään opiskelijoita motivoivana oli nähty se, että heidän esimerkiksi raportointiohjeista saamansa hyöty on välitön, koska ohjeita päästään soveltamaan saman tien. Näin suomen kielen ja viestinnän opetuksen voi katsoa tarjonneen myös oikea-aikaista kielellistä tukea (ks. esim. van Lier 2004). Yhteistyön myötä opettajat kertoivat myös saaneensa käyttöönsä alakohtaista materiaalia ja pystyivät yhdistämään sen luontevasti opetukseensa.

Esimerkin 99 Minnan maininnat "oivalluksen hetkistä" ja innostumisesta käsiteltävistä asioista osoittavat, että hän on kokenut yhteistyön myönteisenä seurauksena myös oman osaamisensa laajenemisen. Myös muut informantit kertoivat oppineensa integroitujen tehtävien myötä paljon uutta. Muiden aineiden sisältöihin perehtymistä pidettiin myös edellytyksenä laadukkaalle viestinnän opetukselle.

Leena (esimerkki 100) puolestaan on sitä mieltä, ettei yhteisopettajuus toimi ollenkaan. Jo lausuman alun "must alko tuntuu" ja "huomasin" osoittavat, että hänen käsityksensä perustuvat omiin kokemuksiin, joita hän kuvaa kivireen vetämiseksi - yhteistyö on siis ollut omiaan lisäämään työn rasittavuutta, ja hän onkin kokenut helpommaksi toimia yksin. Leena painottaa, ettei vika ole kollegoissa. Syynä yhteistyön epäonnistumiseen hän näkee lähinnä työnjaon epäselvyyden tai heikon organisoinnin. Maininta tunteesta, että antaa töitä muiden aineiden opettajille ja jopa pakottaa heitä johonkin, viittaa siihen, että haastateltava on ollut yhteisopettajuuden järjestämisessä aktiivinen, mutta ei ole saanut muita osallistumaan riittävästi, mikä sitten on johtanut hänen työmääränsä lisääntymiseen.

Jonkin verran suomen kielen ja viestinnän opintoja oli haastateltavien mukaan integroitu muihin opintokokonaisuuksiin jo opetussuunnitelmien puitteissa, mutta tällöin ne oli saatettu pitää täysin erillisinä kursseina. Enimmäkseen käytännön yhteistyön suunnittelu ja toteutus oli jäänyt yksittäisten opettajien tehtäväksi. Esimerkissä 99 Minna kertoi "yhteistyökuvioiden" syntyneen muiden aineiden opettajien aloitteesta, mutta useimmiten yhteistyö oli edellyttänyt

nimenomaan suomen kielen ja viestinnän opettajan aloitteellisuutta ja aktiivisuutta. Se oli vaatinut myös joustavuutta: "sit se opettaja oli kiinnostunut tekemään yhteistyötä tai oikeestaan mä mukautin sen mun kurssin siihen kurssiin". Viestinnän osuutta kuvattiinkin "alisteiseksi" suhteessa muihin opintoihin. Yhteistyötä vaikeuttavana haastateltavat olivat kokeneet myös muiden opettajien ennakkokäsityksen viestinnän opetuksesta yksinomaan kielenhuoltona.

Haastateltavien mukaan oppilaitokset eivät olleet myöntäneet ylimääräistä resurssia yhteisopettajuuden toteuttamiseen, ja niinpä myös eri aineiden opettajien yhteisen ajan järjestäminen oli koettu haastavaksi. Tapaamisia ammattiaineiden opettajien kanssa kerrottiin olleen yleensä tarpeen mukaan. Toisaalta ne haastatelluista opettajista, jotka olivat pitäneet yhteistyötä mielekkäänä, eivät pitäneet resursointia ongelmana: vaikka aikaa oli kulunut enemmän, hyödyn arvioitiin olevan suurempi kuin ajan menetys.

Myös kieleen liittyvistä kysymyksistä oli keskusteltu ammatillisten ja luonnontieteellisten aineiden opettajien kanssa. Eräs haastateltavista kertoi, että heillä oli seminaarien jälkeen tapana jäädä juttelemaan esityksistä. Hänen mukaansa muiden aineiden opettajat alkoivat olla jo niin hyviä esiintymisen kommentoijia, ettei hänellä ollut enää mitään sanottavaa. Näiltä oli myös saatu kiitosta siitä, että raportit ja esitykset olivat parantuneet sen jälkeen, kun oli alettu tekemään yhteistyötä. Opiskelijoita ei tässä yhteydessä eroteltu kielitaustan mukaan, ja ilmeisesti erityisalan kielitaito oli kehittynyt sekä suomenkielisillä että vieraskielisillä.

Maininnat ammattiaineiden opettajien osallistumisesta viestintätaitojen arviointiin ja havainnoista niiden paranemisesta kertovat osaltaan myös heidän kielitietoisuutensa kasvusta: ilmeisesti he olivat aikaisempaa enemmän alkaneet huomioida opiskelijoiden viestintätaitoja. Keskeinen elementti opettajien kielitietoisuuden tukemisessa on heidän välisensä yhteistyö, kuten esimerkiksi Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) ovat todenneet. Yksinkertaisimmillaan kyse voi heidän mukaansa olla kollegoiden kesken käydystä keskustelusta jonkin tietyn yksityiskohdan käsittelystä, mistä edellä kerrottu seminaarien jälkeinen "jutteleminenkin" kertoo.

Selvimmän yhteistyön hyödyt oli havaittu silloin, kun ryhmä oli koostunut vain maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista:

- 101) nää ammattiaineen opettajat aina sanoo et he **yhtäkkiä huomaavat tavallaan opettavansa kieltä** siinä ku he pitää niitä omia opetussessioitaan ja samoin meillä äskaksopettajat sit huomataan et **ei me sitä kieltä pystytä opettamaan ellei niillä oo joku ymmärrys siitä sisällöstä**, koska ne sisällöt on niin alapainotteisia ihan koko ajan, ja kaikki suunnittelu tehdään aika pitkälti yhdessä ja tavataan usein ja keskustellaan et kaikki sujuu. (Ulla)

Edeltävän esimerkin opettajan mukaan ammatillisen sisällön ja kielen opiminen kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, molemmat täydentävät toisiaan. Hän tuo myös esiin, että opetuksen sujuminen edellyttää tiivistä yhteistyötä. Kuvatussa tilanteessa näyttäisikin toteutuvan periaate "jokainen opettaja on S2-opettaja".

Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että integroidut opintojaksot ovat hyödyllisiä nimenomaan suomenoppijoille, koska he niiden myötä ymmärtävät, miten tärkeä rooli kielellä on myös ammatillisissa opinnoissa. Opettajan mukaan

tämä motivoi suomen opiskeluun, mutta toisaalta hän epäili, että esimerkiksi liian vaativat kirjoitustehtävät saattavat myös lannistaa opiskelijaa. Hänen mukaansa olisikin tärkeää käydä ammattiaineiden opettajien kesken keskustelua siitä, miten saada pidettyä yllä vieraskielisten opiskelijoiden motivaatiota.

Suomenoppijoiden kielellisten kysymysten kerrottiin nousseen puheenaiheeksi lähinnä silloin, kun oli havaittu ongelmia. Keskustelun arvioitiin kuitenkin jääneen vähäiseksi, koska katsottiin ettei kuitenkaan olisi mahdollisuuksia tarjota sopivantasoisia suomen kielen kursseja. Asian käsittely oli siis katsottu hyödyttömäksi, eikä keinoja suomen kielen kehittämiseksi käynnissä olevien kurssien puitteissa ollut havaittu. Mahdollisesti asiaan olivat vaikuttaneet myös opettajien asenteet, joihin eräs haastateltavista oli kiinnittänyt huomiota. Hänen mukaansa ammattiaineiden opettajissa on enemmän ja vähemmän kielitietoisia. Toisinaan suomenoppijoiden mukana oloa pidetään vain omaa työtä hankaloittavana, eikä ajatella millä tavoin heitä voisi tukea.

Haastateltavilta tiedusteltiin myös mahdollisesta yhteistyöstä muiden kielten ja viestinnän opettajien kanssa. Eniten he kertoivat olevansa tekemisissä oman aineryhmänsä opettajien kanssa. Yleensä suomen kielen ja viestinnän opettajien kesken vaihdettiin kokemuksia ja ideoita, toisinaan tehtäviäkin. Eräässä oppilaitoksessa S2-opettajat olivat viritelleet keskinäistä yhteistyötä, joka muun muassa mahdollistaisi sen, että toisen opettajan täyteen tulleelta kurssilta voitaisiin ohjata opiskelijoita toisen opettajan kurssille. Vieraiden kielten opettajista yhteistyötä kerrottiin tehdyn lähinnä englanninopettajien kanssa. Tyypillinen kohde oli ollut opiskelijan insinööriyden tiivistelmä, joka laaditaan sekä suomeksi että englanniksi.

Useimpien haastateltavien mukaan opettajien yhteistyö on kuitenkin enemmän ”ammattiaineisiin linkittyvää”. Vaikka suomen kielen ja viestinnän opettajilla on yhteiset opintojaksokuvaukset yhteisine tavoitteineen, monissa tutkinto-ohjelmissa oli hyvin tarkasti määritelty, minkätyyppistä sisältöä opintojaksoille halutaan. Haastatteluaineiston perusteella yleinen käsitys tuntui olevan, että suomen kielen ja viestinnän opintojen alakohtainen painottaminen edellyttää yhteistyötä ammattiaineiden opettajien kanssa, kun taas oman aineryhmän kollegoiden tukea kaivattiin vähemmän.

Suomen kielen ja viestinnän opintojen integrointi muihin aineisiin näytti onnistuvan vaihtelevasti. Osaltaan tätä selittänee se, että yhteistyön toteuttaminen oli pitkälti yksittäisten opettajien vastuulla. Niin ikään vakiintunut jako eri oppiaineisiin on omiaan jarruttamaan opintojen yhdistämistä, ja sen on todettu olevan keskeinen syy ammattialojen ja kielten opettajien välisen yhteistyön vähäisyyteen myös ammatillisen perustutkinnon opetuksessa (Mustonen & Puranen 2021, 71–72; Pyykkö 2017, 49). Yleensä haastateltavat kuitenkin suhtautuivat yhteistyöhankkeisiin ainakin periaatteessa myönteisesti. Yhteistyö kollegoiden kanssa vaatii vielä kehittämistä, mutta kuten esimerkiksi Juurakko-Paavola (2012) on todennut, yhdessä tekeminen ja verkostoituminen on kuitenkin voimavara, josta kaikki hyötyvät.

Kuvaillessaan työskentelyolosuhteitaan tutkimukseen haastatellut opettajat toivat suurimpana ongelmana esiin opetukseen ja ohjaukseen varatun tunti-

resurssin riittämättömyyden. Sen koettiin lisäävän työn kuormittavuutta ja maldaltavan opetuksen tasoa. Opetusryhmien kerrottiin olevan suuria ja heterogeenisiä. S2-opiskelijoita arvioitiin olevan aikaisempaa enemmän, samoin ammatitoppilaitostaustaisia. Yhteistyössä muiden aineiden opettajien kanssa katsottiin olevan vielä kehitettävää. Viestinnällisten ja ammatillisten opintojen yhdistämistä pidettiin monin tavoin hyödyllisenä sekä opiskelijoille että opettajille.

7.2.2 Opetuksen käytänteet

Oppitunnin rakentuminen

Pyydettyäessä haastateltavia kuvailemaan tyypillistä oppituntiaan he kertoivat melko yhdenmukaisesti, että useimmiten lukujärjestykseen on merkitty puolen-toista tunnin jakso, ja se aloitetaan opettajan puheenvuorolla. Aluksi opettaja esittelee käsiteltävän asiakokonaisuuden ja opiskelun tavoitteet. Pituudeltaan opettajan osuuden arvioitiin vaihtelevan ”korkeintaan vartista” neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin. Useat haastateltavista korostivat, etteivät koe mielekkääksi olla kovin pitkään äänessä, ja pyrkivät supistamaan opettajan osuuden mahdollisimman lyhyeksi. Tunnin keskeisenä sisältönä pidettiin harjoitustehtäviä, joihin tunnin loppuosa käytetään. Tällöin opettajat pyrkivät asettumaan taka-alalle: ”ni sitten he tekevät ja mä yritän häivyttää itteni sieltä ja kommentoida vaan jos joku kysyy”. Opetuksen painottamisen oppimistehtäviin voidaan katsoa edustavan oppijakeskeistä oppimiskäsitystä (esim. Budiman 2017), joka korostaa oppijan toimijuutta. Opettaja on kuitenkin saatavilla, joten menettely myös mahdollistaa oikea-aikaisen tuen antamisen opiskelijan tarpeiden mukaan.

Toisaalta opettajat muistuttivat, että oppitunnin tavoitteet ja sisältö ratkaisevat, miten tunti rakentuu ja mitä siellä tapahtuu; toiset asiat vaativat enemmän opettajan selitystä kuin toiset. Niin ikään luennoinnin tapaan oli kiinnitetty huomiota:

- 102) mä pyrin tekemään niinku **vuorovaikutuksellisia luentoja**, en kykene semmoseen **tyypilliseen luennointiin**. (Susanna)

Edeltävän esimerkin opettaja tarkoittaa tyypillisellä luennoinnilla opettajan yksisuuntaista esitystä, jonka aikana asioista ei juurikaan keskustella. Rajaa luennon ja opetuskeskustelun välillä voidaankin pitää liukuvana; opettaja voi johdattaa keskustelua tai vetäytyä taka-alalle enemmän tai vähemmän aina tilanteen mukaan.

Oppitunnin toteuttamista kuvaamallaan tavalla siten, että opettaja opettaa uuden asian tunnin aluksi, opettajat luonnehtivat perinteiseksi. Tämä antaa viitteitä siitä, että myös muunlaisista tavoista suunnitella opetus ja rakentaa oppitunti oltiin tietoisia. Kaksi informanteista kertoikin soveltavansa myös niin sanottua käänteistä opetusta (*flipped classroom, flipped learning*) (esim. Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherrez & Jahren 2018; Bergmann & Sams 2012). Toinen opettaja kuvaili menettelyään seuraavasti: hän tallettaa kulloinkin opiskeltavan asian teoreettisen osuuden opintojakson työtilaan kirjoitettuna tekstinä tai videoesityk-

senä, ja opiskelijoiden tulee tutustua siihen ennen oppituntia. Tällöin koko tunti voidaan käyttää mahdollisimman tehokkaasti vuorovaikutukseen, harjoitusten tekemiseen ja keskustelemiseen. Opettajalle tämä oli tietoinen ja perusteltu valinta: hän ei tuo tunneille sellaista asiaa, jonka opiskelijat pystyvät tekemään kotonakin. Toinen opettajista taas kertoi saavuttaneensa hyviä tuloksia suomen oppimisessa toisena kielenä siten, että hän ohjaa opiskelijat ensin lukemaan ammattikirjallisuutta tai tekemään haastatteluja, ja sen jälkeen niistä keskustellaan yhdessä. Tällöin oppijat aktivoituvat kielentämään kokemaansa, ja opettajan mukaan kehitystä tapahtuu ilman, että he itse edes huomaavat sitä.

Kuvatonlainen käännteinen opetus perustuu oppijakeskeisiin oppimisteorioihin, varsinkin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, itseohjautuvaan oppimiseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija on aktiivinen toimija ja tiedonrakentaja, joka käyttää aikaisempaa tietoaan ja osaamistaan hyväksi rakentaessaan uutta merkityksellistä tietoa. Haastateltavien kuvaama menettely tukee opiskelijoiden itseohjautuvuutta, jolloin he ottavat itse vastuuta omasta oppimisestaan ja määrittelevät osaamistaan esimerkiksi sen kautta, miten perusteellisesti valmistautuvat oppitunteihin. Opettajan aktivoivaa toimintaa voidaan kuitenkin tarvita esimerkiksi silloin, kun opiskelijat eivät ole tottuneet ennakkomateriaalien hyödyntämiseen. Käännteisen oppimisen periaatteita vastaa myös menetelmää soveltaneiden opettajien kuvaama tapa käyttää oppitunnit opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tämä mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen, uuden tiedon rakentamisen yhteistyössä hyödyntäen ryhmän jäsenten erilaista osaamista, samoin kuin jäsenten oppimisen toinen toisiltaan. (Ks. Bergmann & Sams 2012.)

Ryhmätyöskentely

Kertoessaan opiskelijoiden tekemistä harjoitustehtävistä haastateltavat mainitsivat niin yksilö-, pari- kuin ryhmätyötkin, mutta viimeainitut korostuivat aineistossa selvästi. Ne koskivat sekä suullista että kirjallista viestintää, ja yleensä pienryhmissä kerrottiin olevan neljästä kuuteen opiskelijaa. Perusteluna pareittain ja ryhmissä työskentelyn suosimiseen esitettiin ensisijaisesti se, että opetusryhmät on niiden suuren koon vuoksi välttämätöntä jakaa pienempiin yksiköihin. Käytännön vaatimusten lisäksi myös pedagogiset näkökohdat oli otettu huomioon: opiskelijat oppivat toinen toisiltaan, ja yhdessä työskentely kehittää myös vuorovaikutustaitoja. Opiskelijoiden onnistuneen ryhmäytymisen ”omaan porukkaan” oli havaittu vaikuttavan myönteisesti myös työskentelyilmapiiriin.

Oppilaitosten fyysisten tilojen haastateltavat kertoivat soveltuvan yleensä hyvin ryhmätyöskentelyyn, ja koronarajoitusten vuoksi myös virtuaalitilojen mahdollisuudet olivat tulleet kaikille tutuiksi. Opiskelijoilla oli havaittu olevan myös omia virtuaalitiloja kuten pikaviestinryhmiä.

Opettajan halukkuus ja mahdollisuudet vaikuttaa pienryhmien kokoonpanoon ja sen pysyvyyteen vaihtelivat. Osa haastateltavista oli antanut opiskelijoiden itse valita mieleisensä parin tai ryhmän. Menettelyä perusteltiin näiden sosiaalisilla suhteilla ja viihtymisellä. Ryhmien määräämisen ulkoapäin kerrottiin

myös herättäneen vastustusta opiskelijoissa. Jotkut toisten opettajien kanssa yhteisissä toteutuksissa toimivat suomen kielen ja viestinnän opettajat kertoivat saaneensa kurseilleen valmiiksi määritellyt pienryhmät. Toiset haastatelluista opettajista taas olivat saaneet määritellä ryhmien koon ja kokoonpanon joko itsenäisesti tai yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Sitä, etteivät opiskelijat saaneet itse valita ryhmäänsä, perusteltiin tasapuolisuudella ja oikeudenmukaisuudella: kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Erikseen mainittiin myös haasteellisina pidetyt opiskelijat – muun muassa jotkut suomenoppijat –, jotka haluttiin sijoittaa sopivaan ryhmään. Myös ryhmien pysyvyys vaihteli. Saman ryhmän kanssa työskentelyn katsottiin lisäävän turvallisuudentunnetta. Toisaalta ryhmien jäsenten vaihtamisella esimerkiksi periodeittain oli tarkoitus opettaa opiskelijoita toimimaan yhteistyössä erilaisten ihmisten kesken. Huomionarvoista on, että suomenoppijoita ei tässä yhteydessä mainittu lainkaan.

Palaute ja arviointi

Oleellinen osa opetusprosessia on arviointi, ja palautteen antamisella on opettajan arviointityössä tärkeä rooli (esim. Higgins, Hartley & Skelton 2010). Useat haastateltavista korostivatkin palautteen antamisen tärkeyttä:

- 103) mä uskon siihen et mitä **yksityiskohtaisempaa henkilökohtaisempaa** palautetta ne saa ni sitä paremmin ne oppii. et jos teettää tehtäviä ni kylhän ne siinäkin **tavallaan oppii** mut **ei ne sit mitään opi jos siit ei saa mitään palautetta** et on vaan niinku harjoteltu. et se on sit **toistettu mikä on tunnilla opetettu**, et se jää ehkä paremmin mieleen mutta tavallaan **siitä ei kehity**, et jos on jonku **ymmärtäny väärin** niin siit ei pääse enää eteenpäin. (Noora)

Edeltävässä esimerkissä Noora perustelee oppimistehtävistä annettavaa palautetta sillä, että nimenomaan se auttaa opiskelijaa kehittymään. Pelkästään tehtäviä tekemälläkin hänen mukaansa ”tavallaan oppii”, kun tunnilla käsitelty jää ehkä paremmin mieleen, mutta esimerkiksi mahdolliset väärinymmärrykset jäivät oikaisematta. Palautteen yksityiskohtaisuuden ja henkilökohtaisuuden sekä oppimisen välillä hän näkee suoran syy-seuraussuhteen. Noora keskittyy tarkastelemaan palautekäytäntöä nimenomaan opitun sisältöjen omaksumisen kannalta. Esimerkinomainen viittaus ”tunnilla opetettuun”, jonka opiskelija painaa mieleensä ja toistaa, on tulkittavissa niin, että opettajan tarkoittama opiskelun kohde sisältää melko yksiselitteisesti oikeita ja väriä ratkaisuja. Viestinnän opinnoissa tällaisia voisivat olla esimerkiksi kielenhuollon normit. Lausuman maininnasta mahdollisesta väärinymmärtämisestä on pääteltävissä, että Noora mieltää tässä korjaavan palautteen antajaksi nimenomaan opettajan, joka voi oikaista väärinkäsitykset.

Yleensäkin haastateltavat pitivät opettajan osuutta arvioinnissa keskeisenä, mutta varsinkin henkilökohtaisen palautteen antaminen oli koettu myös työläänä. Eräs opettajista kertoi säästävänsä aikaa siten, että suuri osa tehtävistä käsitellään yhdessä ryhmän kanssa yksilöllisen kirjallisen palautteen sijasta, jota opettaja laatii ”illan pimeinä tunteina”. Yhteisissä tapaamisissa tehtävistä keskustellaan ja tarkastellaan esimerkkejä sekä onnistuneista ratkaisuksista että ke-

hittämiskohteista. Opettajan mukaan palaute hoituu hyvin näin ja toimii samalla ohjauksena eteenpäin. Toinen opettaja taas kertoi antavansa ennen arvioitavia oppimistehtäviä tarkat ohjeet ja keskustelewansa arviointikriteereistä opiskelijoiden kanssa niin, että nämä ymmärtävät ilman erillistä palautettakin, mihin heidän saamansa pistemäärä tai arvosana perustuu.

Vertaisarviointia oli sisältyntä luontevasti tehtävistä keskustelemiseen, ja haastateltavien mukaan opiskelijat olivat yleensä tyytyväisiä siihen. Heistä oli ollut kiinnostavaa tutustua opiskelutovereidensa tuotoksiin ja kommentoida niitä sekä kuulla toistensa kommentteja. Vertaisarvioinnista oli havaittu olevan monenlaista hyötyä:

- 104) usein se käsiteltävä aihe on sellasta, et ihan aidosti se voi olla et sillä vertaisella [opiskelutoverilla] on muu parempi vastaus et onko se oikein. Esimerkiksi jos puhutaan vaikka jostain ohjeesta niin se **vertainen pystyy sanomaan muu paremmin että tulkitaanko tää nyt oikein et on kirjoitettu näin, et voiko sen tulkita väärin, vai onko se yksiselitteinen näin.** - - mä pystyn sanomaan et onko se **kieliopillisesti oikein** mut mä **en pysty sanomaan et toimiiko ihminen sen ohjeen perusteella tarkotetulla tavalla.** (Katja)

Edeltävässä esimerkissä Katja tuo esiin, että toinen opiskelija voi antaa oppimistehtävästä relevantimpaa ja monipuolisempaa palautetta kuin opettaja. Hän näkee vertaisarvioinnin omaa arviointiaan täydentävänä: opettaja on esimerkiksi kieliopillisten kysymysten asiantuntija, mutta opiskelutoveri taas saattaa olla häntä pätevämpi arvioimaan vaikkapa ohjeen kattavuutta, ymmärrettävyyttä ja toimivuutta. Mahdollisesti haastateltavan käsitys liittyy myös substanssiosaamiseen ja erityisalan kielen hallintaan: suomen kielen ja viestinnän opettaja ei välttämättä tiedä, miten esimerkiksi jokin tekninen laite toimii ja millainen ohjeistus sen käytössä on tarkoituksenmukainen. Ammattiin opiskelevalle asia saattaa olla tutumpi.

Yleensä opettajat toimivat vertaisarvioinnin yleisönä, mutta aina tätäkään ei pidetty välttämättömänä. Eräs informanteista kertoi, että asiantuntijaesitykset pidetään ja käsitellään pienryhmissä siten, ettei opettaja näe niitä lainkaan. Arviointikriteerit on käyty etukäteen niin tarkasti läpi, että haastateltavan mukaan opiskelijat pystyvät hyvin antamaan palautetta toisilleen. Tosin tiedonantaja luonnehti menettelyään "luopumisen tuskaksi"; opettajan on vaikea irrottautua totutusta opettajakeskeisestä ajattelutavasta ja jättää osa arvioinnista opiskelijoiden tehtäväksi.

Mainintoja välittömästä palautteesta tuntien aikana haastatteluaineistossa oli niukasti, eikä sitä yleensä yhdistetty arviointiin. Yksi syy tähän saattaa olla, että se mielletään opettajan rutiininomaiseksi toiminnaksi, johon ei ole kiinnitetty sen enempää huomiota. Tulkintaa tukee Mustosen ym. (2021) aikuisten maahanmuuttajien opettajia koskevan tutkimuksen tulos, jonka mukaan opettajan ja opiskelijan välistä tai opiskelijoiden keskinäistä, välitöntä palautevuorovaikutusta oikein hahmoteta osaksi arviointia. Ajan puute on jatkuva ongelma, mutta aina ei myöskään tunnisteta sitä, että varsinkin prosessia tukeva jatkuva arviointi on oppitunneilla luontevasti läsnä eikä vaadi ajallista panosta, toisin kuin esimerkiksi kokeiden pitäminen (mt., 216). Yksi haastateltavista kertoi esimerkiksi asia-

kirjastandardia opettaessaan tarkastavansa opiskelijoiden harjoitustekstit samantien. Tällöin myös ohjaus, tehtävien hyväksyminen ja palautus sekä pisteinä ilmoitettu arviointi sujuivat opettajan mukaan saman oppitunnin puitteissa. Väitön palaute mahdollistaa myös oikea-aikaisen tuen.

S2-opiskelijoita ei arvioinnin yhteydessä maininnut kuin yksi haastatelluista, ja hänkin kertoi pyrkivänsä arvioimaan kaikki samoilla kriteereillä. Kirjallisen viestinnän tehtävien arvioinnissa hän kuitenkin piti mahdollisena, että eisuomenkielisten kohdalla ”katsoo vähän läpi sormien” varsinkin joitakin sijamuotovirheitä, ellei niitä ole jatkuvasti. Palautteen annossa hän kertoi olevansa suomenoppijoiden kohdalla hiukan perusteellisempi antamalla muun muassa enemmän ja tarkempia ohjeita.

Varsinaisia laajoja loppudenttejä ei kukaan haastateltavista kertonut pitävänsä, vaan arviointi perustui oppimistehtäviin.

Haastateltavien lausumissa arviointi, palaute ja ohjaus liittyivät kiinteästi toisiinsa. Arvioinnista puhuessaan informantit näyttivät mieltävän sen pääasiassa opettajan antamaksi summatiiviseksi numero- ja loppuarvioinniksi. Palaute on olennainen osa arviointia, formatiivisen arvioinnin keskeinen piirre (Atjonen, Oinas & Ahtiainen 2021), mutta tutkimukseni tiedonantajat näkivät sen pareminkin osana ohjausta, jonka tarkoituksena oli auttaa opiskelijaa parantamaan suoritustaan. Summatiiviseen arviointiin suhtauduttiin lähinnä välttämättömyytenä, ja se koettiin myös ongelmalliseksi: ”tää ei oo mitenkään reilua ja tää on niin subjektiivista”. Palautteen antoa taas pidettiin tärkeänä osana oppimisprosessia, sen riittävytydestä oltiin huolestuneita ja sitä oltiin halukkaita kehittämään.

Tältä osin tulos poikkeaa aikaisemmasta sekä koti- että ulkomaisesta tutkimuksesta, jonka mukaan kielten opettajat yleensä suosivat summatiivista arviointia formatiivisen sijasta. Toisaalta jaottelua on kritisoitu, ja nykyään vallitsee yhteisymmärrys siitä, että arviointitavat eivät ole toisistaan erillisiä vaan liittyvät monin tavoin toisiinsa. (Mäkipää 2021, 12, 18–19.)

Käsitykset opettajan roolista ja vastuusta vaihtelivat, ja useat opettajista katsoivat palautteen jäävän toivottua niukemmaksi ajan puutteen vuoksi. Opiskelijoiden vertaisarviointia oli sovellettu melko runsaasti, kun taas itsearviointia oli melko vähän mainintoja. Käytännössä rajat näyttivät kuitenkin olevan liukuvia: jotkut informanteista kertoivat käsittelevänsä opiskelijoiden tuotoksia yhdessä keskustellen, jolloin opettaja osallistui mutta ei esiintynyt auktoriteettina.

Verkkotyöskentely

Teemahaastattelut toteutettiin ajankohtana, jolloin koronaviruspandemiaa oli kestänyt vuoden verran, eikä sen pitkittymistä silloin osattu ennustaa. Tilanteen tuomat muutokset opetukseen pyrittiinkin sivuuttamaan tilapäisenä ilmiönä, mutta niistä vastikään saadut kokemukset eivät voineet olla heijastumatta opettajien lausumiin:

- 105) mun mielestä toi **verkko-opetus** on tehny sitä että mä tarviin tosi **tarkat suunnitelmat**. -- jos mä en suunnittelis sitä tuntia, niin olis ihan hirveetä olla siinä **ruudulla nolaamassa ittensä**. niin nyt menee **suunnitteluun aikaa paljon**. (Taina)

- 106) mulle on ollut aika **iso haaste** tää **verkossa työskentely**, et kyl mä oon ollut aina enemmän sellanen **luokkahuoneihminen** niin sanotusti, - - kyl mä odotan tosi paljon sitä kun me päästään takas sinne kampukselle ja mä nään opiskelijat ihan paikan päällä, koska silloin mä **nään kans paremmin et jos jokin asia jää epäselväks tai jokin asia jää mietityttämään ni sit me voidaan keskustella siit enemmän** mut nyt tää on aika niinku **ykssuuntasta**. - - aika paljon siin sit on tuntien aikana sellast et **mä puhun pelkästään ja toivon et opiskelijat kuuntelevat**. (Minna)

Verkkotyöskentelystä puhuessaan haastatellut opettajat keskittyivät etäyhteyksin – yleensä Zoomin tai Microsoft Teamsin videokokousten avulla – toteutettuihin opiskelutilanteisiin, jotka olivat korvanneet perinteisen lähiopetuksen. Kuten esimerkeistä 105 ja 106 voi päätellä, enimmäkseen verkko-opetusta pidettiin haastavana ja raskaana. Haastateltavien mukaan joissakin oppilaitoksissa verkkokursseja oli järjestetty jo aikaisemmin, mutta useimmille opettajille muutos oli tullut hyvin nopeasti vasta koronaviruspandemian myötä. Esimerkin 105 Tainan tavoin haastateltavat olivatkin kokeneet, että uudella tavalla toteutettavan opetuksen suunnittelu ja valmistelu vei runsaasti aikaa. Silloinhan opettaja on kaiken aikaa tiiviisti opiskelijoiden tarkkailtavana, ja mahdolliset kömmähdykset tuntuivat noloilta. Lisäksi jotkut haastateltavista olivat kokeneet etäyhteyksiä hyödyntävässä opetuksessa käytettyyn tekniikkaan perehtymisen vaativana, ja opettaja sai pelätä kasvojen menettämistä myös siinä tapauksessa, ettei yhteyksiä saataisi toimimaan moitteettomasti.

Esimerkissä 106 Minna selittää syyksi verkossa työskentelyn haastavuuteen oman opettajapersoonansa, jota hän luonnehtii ”luokkahuoneihmiseksi”. Luokkahuonetyöskentelyn etuna hän näkee sen, että fyysisesti samassa tilassa työskennellessä opettaja pystyy havaitsemaan, jos opiskelijalla on vaikeuksia ymmärtää jotakin, ja kasvokkaistilanteessa mahdollisista ongelmista on helpompi keskustella. Samantapaisia perusteluja esittivät myös useat muut haastateltavista. Opettajat olivat kokeneet kosketuksen opiskelijoihin jääneen muutenkin heikoksi: ”niil ei ollut kamera päällä ja jäi tosi semmoseks valjuksi toi osa, et mä en tutustunu heihin, en tuntenu, en pystyny kätteleen niitten ryhmädynamiikkaa”.

Yleisesti ongelmana pidettiin myös opetuksen yksisuuntaisuutta, johon sekä Tainan ”ruudulla” oleminen (esimerkki 105) että Minnan ”pelkästään” puhuminen (esimerkki 106) viittaavat. Ilmeisesti etäyhteyksien käyttö oli lisännyt opetuksen opettajakeskeisyyttä, mitä haastatellut opettajat muuten pyrkivät välttämään. Minnan esittämä toive opiskelijoiden kuuntelemisesta voidaan tulkita niin, ettei opettaja ole ollenkaan vakuuttunut menettelyn tehokkuudesta.

Toisaalta verkko-opetusta ei pidetty pelkästään negatiivisena ilmiönä:

- 107) **opetukseen käytettävä aika on vähentynyt** siksi että **verkossa mä pystyn yhdistämään ryhmiä**. - - just äsken oli tossa referoimisharjoitustunti insinööreille, niin he tekee sen **keskustelualueella** tuolla työtilassa. siellähän voi olla **vaikka kuinka paljon sitte samaan aikaan opiskelijoita**. et mä vaan katon että mulla on riittävästi keskustelualueita siellä valmiina ja ohjeet siellä. (Taina)
- 108) he [opiskelijat] tapaa **keskenään verkossa** ja siellä on sitte **vaan ohjeistus et mitä he keskenään tekee** ja samoin sit se heidän tuotos, mikä se sitte hyvänsä

onkaan - - ni sitte he siellä **yhteisis verkkotapaamisis esittelevät ja niist keskustellaan** et mitä he on saanu aikaseks. (Ulla)

- 109) ku he kirjoittaa raportteja, niin sitte he ovat jakaneet tän ruudun välityksellä niitä mulle ja muille. Sitte me **on yhdessä katottu ja ruodittu ja keskusteltu** ja mitä kaikkea niistä teksteistä. - - mä olen päässy **katsoon opiskelijoitten tekstejä paremmin** tästä ruudulta kuin siellä luokassa, mitä he näyttäis tekstiä. (Katja)

Myönteisenä etäopetuksessa pidettiin erityisesti Tainan (esimerkki 107) mainitsemaa mahdollisuutta yhdistää ryhmiä, jolloin opettaja voi säästää aikaa pitämällä saman oppitunnin suuremmalle opiskelijamäärälle kerralla. Myös pienryhmätyöskentelyn kerrottiin onnistuneen etäyhteyksin, keskustelualueilla tai virtuaalisissa huoneissa, ja tällöin opettaja voi ohjeet annettuaan vetäytyä taka-alalle, kuten Ullan (esimerkki 108) lausuma osoittaa. Opiskelijoiden itsenäistä ryhmätyöskentelyä ja yhteisiä verkkotapaamisia voidaan hänen mukaansa vaihdella joustavasti tarpeen mukaan. Esimerkin 109 Katja puolestaan on havainnut verkkotyöskentelyn hyödylliseksi tekstien käsittelyssä: niitä on tarkasteltu yhdessä opiskelijoiden kanssa perusteellisemmin kuin luokkatilanteessa olisi tapahtunut. Opettajat eivät olleet pitäneet myöskään opiskelijoiden verkkovälitteisiä esiintymisiä ongelmallisina, joskin niitä oli pitänyt opetella arvioimaan uudella tavalla.

Vaikka verkko-opetuksen vaatiman tekniikan haltuunottaminen oli toisinaan koettu rasittavana ja aikaa vievänä, uuden oppiminen oli tuottanut myös tyydytystä. Haastateltavien mukaan oppilaitokset olivat yleensä järjestäneet koulutusta ja ohjausta, ja myös opiskelijat olivat auttaneet opettajaa ongelmatilanteissa.

Jotkut haastateltavista kertoivat aikovansa lisätä verkko-opetusta myös tulevaisuudessa, kun olivat perehtyneet tekniikkaan ja havainneet etäopetuksen hyödyt. Verkko-opinnot näyttivät myös vahvistaneen käsitystä opiskelijoiden itsenäisyydestä ja vastuullisuudesta. Opetus voi olla laadukasta ilman, että opettajan tarvitsee olla aina ja kaikessa läsnä. Eräs haastateltavista kertoi säästävänsä aikaa teettämällä kielenhuoltotehtävät Moodle-tentteinä, joissa on ”vaikka joku kielioppisääntö ja sit kysytään et kumpi on oikein ja sit sielt tulee vielä vastauksena palaute että tää ei voi mennä näin koska näin”. Ohjelma siis korvaa opettajan, eikä tämän tarvitse erikseen tarkastaa tehtäviä.

Haastateltavien opiskelijoilta saadun palautteen sekä opettajien omien havaintojen mukaan myös opiskelijoiden suhtautuminen verkko-opintoihin vaihteli. Enimmäkseen informanteilla oli se käsitys, että opiskelijat olivat kaivanneet perinteistä lähiopetusta kampuksella, ja sitä olisi näiden mielestä saanut olla enemmän jo ennen koronaviruspandemian aiheuttamia erityisjärjestelyjäkin. Lähiopetuksen määrähän on viime vuosina vähentynyt ammattikorkeakoulujen resurssileikkausten ja opetuksen digitalisaatiokehityksen myötä. Opiskelijoiden tyytymättömyys tilanteeseen on todettu myös esimerkiksi Nenosen (2020) tutkimuksessa. Sen mukaan muutos on näkynyt opiskelijoille itsenäisen työskentelyn ja ryhmätyöskentelyn lisääntymisenä, minkä on koettu ainakin joissakin tilanteissa vaikuttavan kielteisesti opintojen etenemiseen (mt., 156). Samoin Insinöö-

riliiton teettämässä selvityksissä (Pitkänen 2021; Kysely insinööriopiskelijoille koronan vaikutuksista opintoihin ja kesätöihin 2020) ilmeni, että tärkeimpänä mahdollisena opintojen etenemistä tukevana toimenpiteenä insinööriopiskelijat pitivät lähi-/kontaktiopetuksen lisäämistä. Korona-ajan lähiopetuksen vähäisyyden oli koettu tekevän opiskelusta vähemmän mielekäästä, ja etäopiskelu mainittiin yhtenä yleisimmistä syistä opintojen viivästyymiseen (mt:t).

Toisaalta tutkimukseeni haastatellut opettajat kertoivat, että osa opiskelijoista näytti sopeutuneen lähiopetuksen vähenemiseen varsin hyvin. Joillekin etäyhteyksin toteutettu opetus oli mahdollistanut osallistumisen kurseihin myös Suomen ulkopuolelta. Eräs opettajista kertoi, että hänen opiskelijansa olivat hyvin innostuneita käyttämään oppituntien aikana pikaviestintäohjelman chat-ohjelmaa, ja hänen mukaansa vuorovaikutus ja yhteistoiminta toteutui näinkin. Opiskelijoiden oli myös huomattu oppineen yhdistämään verkkoyhteyksiä kasvokkaistyöskentelyyn siten, että osa oli fyysisesti läsnä ja lisäksi oli etäyhteys niihin opiskelijoihin jotka olivat muualla.

Haastateltavat olivat nähneet verkkotyöskentelyssä niin huonoja kuin hyviäkin puolia. Siihen, miten kielteisenä tai myönteisenä etäopetus oli koettu, näytti vaikuttavan opettajan asenteiden ja opetustyylin lisäksi opetustilanne, johon sitä oli sovellettu. Niin ikään yksi ja sama opettaja voi olla havainnut verkko-opetuksesta olevan sekä haittaa että hyötyä esimerkiksi ajan käytössä, kuten esimerkkien 105 ja 107 Tainan lausumat osoittavat. Siihen, millä tavoin verkko-opintoihin siirtyminen mahdollisesti vaikuttaa oppimistuloksiin, haastatellut eivät ottaneet kantaa.

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien suomen kielen ja viestinnän opetuksen käytänteet olivat varsin yhtenäisiä. Tyypillisen oppitunnin kuvailtiin rakentuvan siten, että aluksi opettaja johdatteli aiheeseen ja antoi ohjeet oppimistehtävään. Tunnin pääasiallisen sisällön muodostivat tehtävän työstäminen ryhmissä tai pareittain sekä tuotoksen esittely ja käsittely yhdessä. Menettely noudattaa siis pääpiirteissään sosiokulttuuriselle ajattelulle ominaista tehtäväperustaista kielenopetusta (esim. Long 2015). Pienryhmätyöskentelyn suosimista opettajat perustelivat suurten opetusryhmien lisäksi sillä, että tällöin opiskelijat oppivat toisiltaan ja heillä on luontevia tilaisuuksia kehittää vuorovaikutustaitojaan. He olivat myös saaneet ottaa yhä enemmän vastuuta sekä omasta että muiden oppimisesta esimerkiksi osallistumalla suoritusensa palautteen antoon ja arviointiin. Opettajien toiminta näytti siis perustuvan selkeästi konstruktivistiseen (esim. Weegar & Pacis 2012; Tynjälä 2002) ja oppijakeskeiseen (esim. Budiman 2017) oppimiskäsitykseen, jotka korostavat oppijan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta. Haastateltujen käsitykset etätyöskentelyn hyödyistä ja haitoista vaihtelivat. Suurimmaksi ongelmaksi oli koettu se, että henkilökohtainen kosketus opiskelijoihin oli jäänyt heikoksi. Opetuksen koettiin olleen yksisuuntaisempaa ja opettajakeskeisempää kuin luokkahuoneessa.

7.2.3 Suomenoppijat opetusryhmänsä jäsenenä

Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, millaisia käsityksiä haastateltavilla oli ryhmissään opiskelevista suomenoppijoista ja näiden toiminnasta. Oliko

heillä mahdollisesti havaintoja kulttuurieroista ja niiden vaikutuksesta opetukseen? Millä tavoin vieraskieliset näyttivät osallistuvan opetukseen ja ryhmäytyvän? Entä miten opettajat reagoivat mahdollisiin ymmärtämisongelmiin ja opiskelijoiden omien kielten käyttöön opetustilanteissa? Seuraavassa tarkastelen haastatteluaineistosta näihin kysymyksiin löydettyjä vastauksia.

Toiminta opetustilanteissa

Haastateltaville esitetty kysymys *mahdollisista kulttuurieroista* sisälsi oletuksen, että vieraskieliset poikkeavat ainakin jossain määrin myös kulttuurisesti valtaväestöstä. Yhteys kielen ja kulttuurin välillä ei ole yksiselitteinen eikä itsestään selvä, mutta käsillä olevan tutkimuksen kannalta kysymys ei ole olennainen, eikä sitä myöskään käsitelty haastateltavien kanssa. Kannanotot opetusryhmissä havaittaviin kulttuurieroihin olivat enimmäkseen hyvin varovaisia. Keskeisenä syynä siihen, etteivät opiskelijoiden taustat juuri näy opetuksessa, pidettiin suurina ryhmäkokoja. Havainnoistaan haastateltavat kertoivat muun muassa seuraavasti:

- 110) musta tuntuu että **insinöörit ylipäättään** kun heille sanoo että tee niin tai näin tai noin, ni he kysyy multa et **kumpi on oikein**. Ja sit mä sanon et noo se voi olla noin tai se voi olla näin tai vähän tilanteesta riippuu aina. ni joo joo mutta mikä on enemmän oikein. - - . mutta kyllä huomaa sen että **ulkomaalaistaustaiset kaipaa vielä enemmän sitä, että onko tämä nyt oikein**. Et suomalaiset ehkä ottaa sen et okei, molemmat on ihan yhtä hyviä. Mutta kyllä semmosta **oikean vastauksen kulttuuria on ehkä enemmän vallalla maahanmuuttaja-taustaisilla**. (Katja)
- 111) se ei kyllä päde kaikkiin opiskelijoihin mutta **yllättävän moniin** - - että se kielen oppiminen on jotenkin niinku **tosin vaikeeta** ja en tiedä johtuuko se siitä millä tavalla opetetaan, varmaan niinku tää **opetustapaki** se on hyvin erilainen mikä heidän kulttuureissa, että koska meillä on niin paljon tätä tämmöstä **vuorovaikutteista**, se ei oo ihan jokapäiväistä tuolla muualla opiskelijoilla, ja he sanookin et joo **mielenkiintosta** tää oppimisen tapa, että semmosta tiimityöskentelyä ja siinä joutuu itse sitten, kun on se **vapaus** niin joutuu ottamaan sitä **vastuuta**. ettei ookaan **ketään sanomassa**. (Susanna)

Esimerkin 110 Katja ei halua erotella niinkään suomenkielisiä ja ei-suomenkielisiä, vaan näkee erikoislaadun paremminkin opiskeltavassa tekniikan alassa: hänen mielestään insinöörit yleensäkin kaipaavat selkeitä ja yksiselitteisiä vastauksia, ratkaisujen tulee olla oikeita tai väriä. Tällaisen asenteen hän on kuitenkin havainnut olevan vielä yleisempi maahanmuuttotustaisten kohdalla. Myös joidenkin muiden haastateltavien käsityksen mukaan vieraskieliset olettavat opettajan tietävän oikeat vastaukset ja kaipaavat muita enemmän "opettajan sanaa". Mahdollisesti tämä ilmentää myös opetus-kulttuurin eroja, joihin Susanna (esimerkki 111) viittaa arvellessaan, että hänen käyttämänsä vuorovaikutteiset opetusmenetelmät poikkeavat siitä, mihin opiskelijat ovat muissa kulttuureissa tottuneet. Hän olettaa, että tämä saattaa ainakin joidenkin kohdalla jopa vaikeuttaa kielen oppimista. Esimerkiksi tiimityöskentely tietää vapauden myötä myös vastuuta, kukaan ole "sanomassa", vaan pitää itse tietää ja päättää, miten toimia. Toisaalta opiskelijat olivat hänen mukaansa pitäneet itsenäistä opetusmenetelmää

myös mielenkiintoisena, mikä osoittaa näiden myönteistä suhtautumista totuudesta poikkeaviin opetusmenetelmiin. Susanna myös varoo yleistä: hän tekee heti aluksi selväksi, ettei tarkoita kaikkia opiskelijoita. Muotoilu ”yllättävän monia” on ymmärrettävissä niin, että opettajalla on kielen oppimisesta jonkinlainen ennako-oletus, joka on kuitenkin osoittautunut vääräksi, ja hän miettii nyt syytä siihen. Niin ikään opetustavan yhteyden kielen oppimisen vaikeuteen haastateltava esittää epävarmana.

Tutkimuksestani ilmeni opettajien käsitys, että suomenoppijat ovat tottuneet melko opettajakeskeiseen opetuskulttuuriin, mikä vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja mahdollisesti myös kielen oppimiseen. Myös jotkut aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttotilaisille opiskelijoille suomalaisissa oppilaitoksissa yleinen oppijalähtöinen pedagogiikka on uutta. Esimerkiksi Mustosen ym. (2021) tutkimuksen mukaan aikuisten maahanmuuttaneiden opettajat ovat havainneet opiskelijoidensa sosiaalistuneen vahvasti opettajan auktoriteettiasemaan ja mieltävän oikean opiskelun opettajajohtoiseksi toiminnaksi. Opiskelijat olivat kokeneet vastuun ottamisen omasta oppimisestaan, tavoitteiden asettamisen ja itsearvioinnin haastavaksi ja jopa pelottavaksi. Opiskelijoiden haluttomuus itsenäiseen ajatteluun ja vuorovaikutukseen olivatkin aiheuttaneet opettajien siirtymistä takaisin opettajajohtoiseen toimintaan. (Mt., 214–215.) Omassa tutkimuksessani tällaista reaktiota opiskelijoiden odotuksiin ei kuitenkaan ollut havaittavissa:

- 112) kyllä mä ajattelen niin, että he [vieraskieliset] ovat tulleet suomeen tai ovat suomalaisia mikä se tilanne onkaan, niin **tulleet opiskelemaan insinööreiksi, ja tää on se mitä mä tarjoon** ja kukin harjoittelee **minkä stepin sitten kukakin ottaa. En tunnusta että vaikuttais** minulla sen ryhmän opettamiseen. (Katja)

Useat haastateltavista olivat edeltävän esimerkin Katjan tavoin sitä mieltä, ettei kieli- ja kulttuurieroja ole tarpeen ottaa huomioon. Opettaja tarjoaa kaikille saman, ja opiskelijasta riippuu, mitä hän saa siitä irti; ensisijaisesti he ovat opiskelmassa tiettyyn ammattiin. Katja myös painottaa opiskelijoiden itsenäisyyttä ja vastuuta: he asettavat omat tavoitteensa ja harjoittelevat niiden mukaisesti. Esimerkin ilmaisu ”en tunnusta” on tulkittavissa niin, että opettaja kuitenkin arvioi S2-opiskelijoiden ryhmässäolon vaikuttavan opetukseensa, mutta ei pidä tätä suotavana – yleensä tällainen tunnustaminen kohdistuu jollakin tavoin kielteisiin asioihin. Mahdollisesti suomenoppijoiden huomioiminen nähdään eriarvoistavana. Tähän viittasi myös joidenkin opettajien tapa ilmaista haluttomuuttaan tai vaikeuttaan arvioida, kuinka paljon suomenoppijoista heidän ryhmässään on (esimerkit 94–96). Siitä, että opiskelijat haluttiin nähdä ennen kaikkea yksilöinä eikä esimerkiksi jonkin ryhmän edustajina, kertoo erään haastateltavan toteamus: ”samankin kansallisuuden sisällä on sitte tietysti niin erilaisia ihmisiä”. Karvin ulkomaalaisia korkeakouluopiskelijoita koskevan selvityksen (Airas, Delahunty, Laitinen, Shemsedini, Stenberg, Saarilampi, Sarparanta, Vuori & Väätäinen 2019) mukaan käsitys vastaa myös opiskelijoiden toivetta: nämä haluavat tulla huomatuiksi ja kohdatuiksi ensisijaisesti yksilöinä.

Toisaalta joidenkin haastateltavien mielestä maahanmuuttotilaisista opiskelijoista ja heidän kielellisiä erityistarpeitaan olisi syytä huomioida opetuksessa:

- 113) että ei oo resursseja kovasti kyllä yksilöohjaukseen näitten äskaksopiskelijoitten osalta. että jonkin verran, sen verran mitä missäkin ryhmässä nyt ehtii niin yritän sitten ohjata heitä niinku yksityisesti tai siinä niinku yksilöllisesti myöskin, antamalla ohjeita ja neuvoja ja näyttämällä mistä löytyy mitäkin ja, ihan tämmöstä käytännön tason ohjausta. mutta kieliohjausta, ei siihen riitä resurssi ollenkaan. (Päivi)

Esimerkissä Päivi kertoo pyrkivänsä antamaan ”käytännön tason ohjausta”, millä hän tarkoittaa ilmeisesti yleisluontoisia ohjeita ja neuvoja sekä ohjaamista tiedon äärelle. Hänen mainintansa siitä, etteivät resurssit riitä vieraskielisten yksilöohjaukseen ja kieliohjaukseen, osoittaa, että hän kuitenkin pitää niitä tarpeellisina. Halukkuudesta suomenoppijoiden erityiskohteluun kertoo myös yritys ohjata näitä sen verran kuin ”mitä missäkin ryhmässä nyt ehtii” – siis mahdollisuuksien mukaan. Myös jotkut muut haastateltavista olivat sitä mieltä, että suomenoppijoita olisi pitänyt huomioida enemmän kuin käytännössä tapahtui, ja Päivin tapaan he olivat kokeneet opiskelijoiden kielellisen tukemisen esteeksi resurssien vähäisyyden. Lausumista ei kuitenkaan käynyt yksiselitteisesti ilmi, olisivatko he pitäneet tuen antamista mahdollisena pääasiassa suomenkielisistä koostuvan ryhmän opetuksen puitteissa vai siitä erillisenä. Yksi haastateltavista kertoi, ettei hän huomioi S2-opiskelijoita koko ryhmän yhteisissä opetustilanteissa – ”en ajattele sitä et mitä mä sanon tai miten mä sanon” – mutta esimerkiksi palautetta antaessaan eriyttää opetustaan antamalla näille henkilökohtaista ohjausta kieleen liittyvissä kysymyksissä.

Haastateltavat esittivät käsityksiään myös siitä, miten suomenoppijoiden vasta kehittymässä oleva kielitaito mahdollisesti vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen. Tätä arvioitiin lähinnä sen perusteella, miten opiskelijat olivat selvinneet suomen kielen ja viestinnän opinnoista. Aineistossa toistuivat epäilyt siitä, että jotkut maahanmuuttotautaiset opiskelijat olivat jättäneet kurssin kesken, koska kielitaito ei ole ollut riittävä. Varmuutta keskeyttämisen syistä ei kuitenkaan ollut. Eräs opettajista myös muistutti, että suomen kielen ja viestinnän kurssi on niin vaativa, ettei ole itsestään selvää, että kaikki pystyvät suorittamaan sen. Tämä siis koski myös suomenkielisiä. Toisaalta joitakin haastateltavia oli hämmästyttänyt ja huolestuttanut se, että insinööriopinnoista voi selvitä heidän mielestään varsin heikolla suomen kielen taidolla.

S2-opiskelijoiden kuulumista opetusryhmään ei yleensä ollut pidetty ongelmallisena eikä sen ollut koettu vaikeuttavan opettajan työtä. Opiskelijoiden erilaisten taustojen oli koettu myös rikastuttavan oppimistilanteita, kun nämä olivat kertoneet esimerkiksi opinnoista tai työelämästä kotimaissaan.

Tarkasteltaessa suomenoppijoita opetusryhmän jäsenenä on kiinnostavaa tietää, millainen käsitys opettajilla on heidän osallistumisestaan opetukseen. Kysymys tuotti monipuolista pohdintaa:

- 114) opiskelijat olis voineet olla aktiivisempia, että en tiedä onks se niinku persoonakysymys vai johtuuko se ryhmädynamiikasta, siinä on varmaan useampi tekijä. ja se et tuli paljon semmosta niinku epävarmuutta niille opiskelijoille, ni ei ne ehkä oikeen osanneetkaan kysellä ja hakee sitä tietoa ja tulla kysymään, vaikka mä sanoin että tulkaa sit kysymään. (Susanna)

- 115) osa **ei puhu mitään** ennen kuin on, että **eivät pysty väistämään vastuuta** puhumisestansa tai sanomisestansa, jos pitää vaikka esittää joku asia. Toiset taas sitten **puhuu sillä heikollakin kielitaidolla sen minkä kerkiää**. Että kyllä siinä on **kovaa vaihtelua** siinä mielessä. - - sitte ku se **hiljasuus voi johtuu muustaki ku kielitaidosta** tai sitte se voi olla ihan todellista **ymmärtämättömyyttä** tai sitten se voi olla ihan niinku vähän semmosta että mä tulin tänne opiskelemaan insinööriksi enkä mikskään suomen kielen maisteriksi **asennetta**. (Katja)

Käsitykset suomenoppijoiden tuntiaktiivisuudesta vaihtelivat, ja sitä luonnehdittiin todella opiskelijakohtaiseksi. Enimmäkseen haastateltavat olivat sitä mieltä, että suurin osa osallistuu opetukseen "tosi paljon", ja hyvin myös äidinkieliin verrattuna. Osallistumisen osoituksena pidettiin sitä, että opiskelijat olivat läsnä tunneilla, tekivät tehtäviä ja esittivät kysymyksiä. Kuten esimerkeistä 114 ja 115 ilmenee, keskeisenä osallistumisessa pidettiin puhumista, sitä että opiskelija käyttää puheenvuoroja. Ongelmalliseksi koettiin nimenomaan puheentuoton niukkuus.

Myös tässä yhteydessä toistui käsitys, ettei vieraskielisiä voi erottaa suomenkielisistä eikä käsitellä yhtenäisenä ryhmänä, vaan he ovat yksilöitä, ja heidän keskuudessaankin on "kovaa vaihtelua", kuten Katja (esimerkki 115) asian ilmaisee. Hänen mukaansa osa ei puhu lainkaan, ellei se ole aivan välttämättöntä, kun taas toiset tuottavat puhetta runsaasti heikollakin kielitaidolla. Suomen kielen taidon ei katsottu ainakaan yksinomaan vaikuttavan aktiivisuuteen tunneilla, vaan lähes kaikki haastateltavista pohtivat myös muita mahdollisia syitä passiivisuuteen. Useimmiten syy osallistumiseen tai osallistumattomuuteen nähtiin opiskelijan henkilökohtaisissa ominaisuuksissa: toiset ovat luonnostaan puheliaampia, toiset taas ujompia.

Esimerkin 114 Susanna olisi kaivannut opiskelijoilta suurempaa aktiivisuutta, mutta ilmaisullaan "en tiedä" muistuttaa, että opettajan voi olla vaikea saada selville, mistä opiskelijoiden passiivisuus johtuu. Susannan mukaan persoonallisten piirteiden lisäksi syynä voi olla esimerkiksi ryhmädynamiikka. Hän viittaa myös opiskelijoiden epävarmuuteen, jonka vuoksi nämä eivät osanneet aktiivisesti hakea tietoa esimerkiksi kysymällä opettajalta, vaikka tämä oli siihen nimenomaan kehottanut. Samansuuntaisia käsityksiä passiivisuuden syistä tuotiin esiin myös muualla aineistossa: "on ollu semmosia äskäksopiskelijoita, jotka jurottaa eivätkä halua osallistua, silloin on muustakin kysymys ku kielitaidosta, että on vähän tämmösiä oppimis- ja sosiaalistumisongelmia joillakin opiskelijoilla". Tosin nämä saattavat liittyä yhteen, ja ongelmat kielitaidossa voivat heijastua myös oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin.

Katja (esimerkki 115) olettaa, että syynä voi olla myös "ymmärtämättömyys" – tosin ilmaisusta ei käy ilmi, tarkoittaako hän kielen vai sisällön ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia vai mahdollisesti molempia – tai kielteinen asenne kielen käyttöä tai oppimista kohtaan: sitä ei mielletä tärkeäksi ammatillisissa opinnoissa. Eräs haastateltavista oli huomannut, että myös käsiteltävällä aiheella on merkitystä: esimerkiksi omaan kulttuuriin liittyvät asiat houkuttelevat olemaan äänessä tavallista enemmän. Niin ikään ryhmän kokoonpanon arveltiin vaikuttavan. Sekä ryhmän pisyvyyden että vaihtuvuuden oli havaittu kannus-

tavan joitakin opiskelijoita puhumaan, mikä edelleen vahvisti käsitystä osallistumiseen vaikuttavien tekijöiden opiskelijakohtaisuudesta.

Informantit pohtivat myös, millä tavoin opettaja voisi rohkaista maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita osallistumaan aktiivisemmin. Koska opiskelijoita oli pyritty kohtelemaan kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta yhdenmukaisesti, suomenoppijat olivat joutuneet esiintymään ja käyttämään puheenvuoroja siinä kuin muutkin, ilmeisesti jopa hiukan vastentahtoisesti, mihin viittaa Katjan (esimerkki 115) maininta, että jotkut puhuvat vasta, kun ”eivät pysty väistämään vastuuta”. Esimerkin 114 Susanna oli pyrkinyt aktivoimaan opiskelijoita kehoittamalla heitä tulemaan kysymään ”sit” eli tarvittaessa, mutta nämä eivät olleet oikein osanneet sitä tehdä. Taustalla saattavat vaikuttaa edellä mainitut kuttuurierot: jo opettajalta kysyminen ja muu tiedonhaku sattaa vaatia maahanmuuttotaustaiselta opiskelijalta oma-aloitteisuutta, joka on vierasta hänen aikaisemmin omaksumalleen opiskelukulttuurille.

Enimmäkseen haastateltavat olivat sitä mieltä, että opettaja pystyy kyllä kannustamalla vaikuttamaan suomenoppijoiden osallistumiseen. Mahdollisuuksia kuitenkin rajoittaa se, ettei opettaja ole selvillä mahdollisen passiivisuuden syistä.

Kuten edellä kävi ilmi, tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat painottavansa opetuksessaan oppimistehtäviä, joita toteutettiin pääasiassa ryhmätöinä. Tiedusteltaessa heidän käsityksiään *vieraskielisten ryhmäytymisestä* ja toiminnasta suomenkielisten kanssa he kertoivat muun muassa seuraavaa:

- 116) **aika monet** [suomenoppijat] on **omissa piireissään, oman kulttuurin parissa**, ja tääkin on vähän semmonen **kulttuurinen kysymys**, tai sit jos ei oo niinku tukea siitä omasta kulttuurista siinä koulutuksessa, niin sit ovat kyllä aika **yksin**. tai ehkä lyöttäytyvät sitten yhteen **opettajien kanssa**. (Susanna)
- 117) noi **nykynuoret** on silleen aika **fiksuja** että myöskin nää meiän suomalaiset opiskelijat aika hyvin **ottaa mukaan näitä vieraskielisiä**. et he aika hyvin edistää sitä ryhmäytymistä näittenki osalta. (Päivi)

Kuten esimerkit osoittavat, havainnot suomenoppijoiden ryhmäytymisestä muiden opiskelijoiden kanssa vaihtelivat. Susannan (esimerkki 116) mukaan melko monet vieraskieliset ovat mieluummin keskenään, jos tarjolla on oman kulttuurin edustajia. Muussa tapauksessa he jäävät yksin tai turvautuvat opettajaan. Maininta siitä, että tämä on ”kulttuurinen kysymys”, on tulkittavissa niin, että kaikissa kulttuureissa pyrkimys yhteydenpitoon ei ole yhtä voimakasta. Eräs toinen haastateltava taas kertoi joissakin ryhmissä myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisten suomenoppijoiden halunneen työskennellä yhdessä eikä niinkään suomenkielisten kanssa.

Toisaalta haastateltavat kertoivat myös päinvastaisista kokemuksista: suomenoppijat haluavat ”ehdottomasti” työskennellä muiden kanssa. Useimpien tiedonantajien mielestä nämä eivät näyttäneet jääneen syrjään tai pyrkineen muodostamaan ryhmiä keskenään. Esimerkin 117 Päivi on kiinnittänyt huomiota siihen, että vieraskielisten ryhmäytyminen riippuu myös suomenkielisten toiminnasta, ja hänen mukaansa he ovat melko hyvin ottaneet näitä ryhmiinsä.

Opiskelijoiden nimeäminen ”nykynuoriksi” ja heidän ”fiksuutensa” näkyminen suomenoppijoiden ryhmäytymisen edistämisenä on ymmärrettävissä niin, että pitkään opettajana toiminut Päivi arvioi opiskelijoiden asennoituvan vieraskielisiin nykyään myönteisemmin kuin aikaisemmin. Lausuma ilmentää niin ikään hänen omaa myönteistä asennettaan ryhmien monikielisyyteen.

Yleensäkin muiden opiskelijoiden kerrottiin suhtautuneen S2-opiskelijoihin neutraalisti, eikä mitään rasismiin viittaavaa opettajien mukaan ollut ilmennyt. Varsinkin pienryhmissä myös ystäväystymistä oli havaittu tapahtuneen kielellisistä ja kulttuurisista taustoista riippumatta. Opiskelijoiden oli myös huomattu tekevän yhteistyötä siten, että suomenoppija tukeutuu suomenkieliseen opiskelutoveriinsa: ”vaikka esimerkiksi jos mä annan et ruvetaan tekemään näin, niin sit se vieraskielinen supattaa kyllä sen suomenkielisen vieressä vähä että mitä me nyt tehtiinkään, et vaik olis ymmärtänyt sen niin varmistaa sen vielä että mitä nyt sitte”. Näin oikea-aikainen kielellinen tuki toteutuu myös opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Myös ongelmatilanteita oli kuitenkin syntynyt, kun yhteistä pari- tai ryhmäytymistä oli ollut tekemässä sekä suomea ensi- että toisena kielenä puhuva:

- 118) kun on näitä missä tehdään fysiikan mittauksia ja matikan laskuja ja suomen kielen kirjoittamista, ne tehdään siis **paritöinä**, niin siinä mä huomaan että se on ongelmallista - - sen takia, että kun on **suomenkielinen ja sitten on maahanmuuttajataustainen**, toinen osaa kirjoittaa hyvin suomea ja toinen ei niin se suomalainen saattaa tuntee vähän riipaks sen, et hän **joutuu tekemään tän toisen työt** ku se toinen ei pystynyt tuottamaan mitään siihen tekstiin. ja me saadaan tästä nyt **yhteinen arvosana** onko tämä nyt reilua vai ei. Ni siinä kohtaa sitte tietysti jos se maahanmuuttajataustainen hiffaa, että hän on nyt niinku riippa tuolle toiselle, niin totta kai se **vaikuttaa siihen tekemiseen**. Toki tällaisissa tilanteissa se sitte taas saattaa ku me ei olla näkemässä sinne matikan tunnille tai sinne fysiikan labraan et se saattaa tasapainottua siellä, et heillähän saattaa olla **työnjako** sitten loppujenlopuks niin, että toinen sit panostaa enemmän siihen toiseen. (Katja)

Edeltävässä esimerkissä kuvastuu Katjan huoli siitä, että opiskelijoiden keskinäinen suhde parityössä ei ole tasa-arvoinen. Hän epäilee, että suomenoppija voi tuntea itsensä rasitteeksi, ellei pysty osallistumaan tekstintuottamiseen yhtä tehokkaasti kuin parinsa, ja äidinkielenen taas saattaa katsoa joutuvansa tekemään toisenkin työt ja olla huolissaan myös arvioinnista. Katja viittaa kuitenkin myös siihen mahdollisuuteen, että parityö sujuu hyvin niin, että kumpikin opiskelija voi käyttää omia vahvuuksiaan. Joillakin haastatelluista opettajista oli kuitenkin kokemuksia myös sellaisista tilanteista, joissa suomenkieliset opiskelijat olivat tulleet kahden kesken valittamaan, että heidän ryhmänsä työskentely kärsii sen vuoksi, ettei vieraskielinen jäsen pysty hoitamaan osuuttaan. Toisaalta opiskelijat olivat palautteissaan kertoneet ”salamatkustajien” olevan ryhmätöissä yleensäkin ongelma, ilman että tämä olisi liittynyt kielitaitoon.

Huomionarvoista tuloksessa on, että opettajat olivat kiinnittäneet melko vähän huomiota suomenkielisten mahdolliseen hyötymiseen yhteistyöstä vieraskielisten kanssa. Suomenkieliset miellettiin lähinnä vieraskielisten tukijoiksi. Kuten Mustonen ym. (2020) toteavat, eri kielitaustoista tulevien opiskelijoiden tulisi kuitenkin päästä tekemisiin toistensa kanssa, jotta kaikkien kielitietoisuus voisi

rikastua ja syventyä, ja kaikki saivat vahvat vuorovaikutusvalmiudet tulevaa työelämää varten. Myös suomenkielisten opiskelijoiden olisi hyvä tottua toimimaan eri kielitaustoista tulevien opiskelutovereidensa kanssa. Näin he voisivat kehittää valmiuksiaan suhtautua rakentavasti myös tulevien työyhteisöjensä monikielisyyteen ja maahanmuuttotilanteisiin työtovereihin. (Mt.) Yhteistyö tarjoaa myös suomenkielisille mahdollisuuden laajentaa kielellistä repertuaariaan. Kommunikointi heikommin kieltä puhuvien kanssa opettaa heitä yksinkertaistamaan puhettaan ja selittämään asioita eri tavoin sekä ottamaan avuksi myös ei-sanallisia keinoja kuten eleitä, esineitä tai kuvia.

Opettajan voi isoissa ryhmissä kuitenkin olla vaikea ohjata opiskelijoiden toimintaa niin, että kaikilla olisi mahdollisuus osallistua tasa-arvoisesti ja kehittää sekä kielellistä että ammatillista osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla:

- 119) se onki **pelastanu meidän äskaksopiskelijat**, että he on aina mukana jossakin muuten suomenkielisessä ryhmässä, ja he niinku **uiskentelee** siinä, he **joilla on huono suomen kielen taito** niin he jotenkin **räpiköi** siinä neljän tai viiden hengen ryhmässä mukana, ja **pääsee kaikista opintojaksoista läpi**, koska yksilösuorituksia ei ole. (Päivi)

Esimerkissä Päivi kuvaa suomenoppijan opiskelua ”uiskenteluksi” ja ”räpiköimiseksi” suomenkielisen pienryhmän mukana, mikä kertoo hänen käsityksestään, etteivät nämä kieliongelmiin vuoksi pysty täysipainoisesti osallistumaan ryhmän toimintaan. Opettajan mukaan ryhmässä työskennellessään suomenoppija voi suorittaa opintojaksoja heikommalla osaamisella kuin yksilösuorituksina olisi mahdollista. Useimmitenhan ryhmä saa työskentelystään yhteisen arvosanan. Kuten esimerkiksi Mustosen ja Purasen (2021, 70) tutkimus osoitti, opettajat eivät aina huomaa maahanmuuttotilanteen oppijan ulkopuolisuutta. Esimerkistä 119 kuitenkin ilmenee, että suomen kielen ja viestinnän opettaja on havainnut ryhmässä työskentelyn voivan ”pelastaa” suomenoppijan myös kehittämistä taitojaan.

Opettaja voi myös tukea suomenoppijaa ohjaamalla ryhmää yhteistyöhön:

- 120) yks opiskelija kysy et kun meillä on tämmönen henkilö, jolla ei ole suomi äidinkielenä, et miten se vaikuttaa meidän ryhmän arviointiin, ja mä sanoin et ei se mitenkään vaikuta, että te voitte **kaikki sen tekstin tarkastaa** että te **opettatte ja ohjaatte toisianne**. (Noora)

Edeltävän esimerkin mukaan opettaja ilmeisen tietoisesti korostaa opiskelijoiden yhdenvertaisuutta: hän ohjaa heitä opettamaan ja ohjaamaan toisiaan, erottelematta suomen- ja muunkielisiä toisistaan. Hän myös antaa ymmärtää, että kaikki yhdessä ovat vastuussa ryhmän tuotoksesta. Yhteistyö tarjoaa S2-opiskelijalle mahdollisuuden luontevasti kehittää kielitaitoaan, samalla kun se edistää koko ryhmän kielitietoisuutta. Kun ryhmän jäsenet esimerkiksi tarkastavat tekstiä yhdessä, he joutuvat käymään merkitysneuvotteluja pohtiessaan, mikä olisi paras tapa ilmaista asioita. Kuvaamallaan osallistavalla menettelyllä opettaja myös edistää suomenoppijan mahdollisuutta yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvon tunteeseen ja siten tukee tämän emotionaalista kiinnittymistä (ks. Mustonen & Puranen 2021, 66–67).

Haastateltavilta tiedusteltiin myös, oliko heillä mahdollisesti kokemuksia tilanteista, joissa opetuksen puitteissa olisi ollut *kielellisiä ymmärtämisvaikeuksia* opiskelijoiden kehityksessä olevan suomen kielen taidon vuoksi. Useimmat kertoivat niitä ilmenneen, ja tässä yhteydessä tulivat puheeksi myös heidän omat reaktionsa:

- 121) no silloin mä saatoin ihan **suoraan sanoa et anteeks et sanos uudelleen**, mut jos mä en sit sen jälkeenkään ymmärtänyt, niin mä annoin sen tilanteen mennä, koska mä en viitsinyt ruveta sit sen enempiä **jankkaamaan** tai mitään sanomaan. - - en mä kuitenkaan halua **nolata** ketään, et jos se kielitaito on ihan et puheest ei ymmärrä oikeen mitään, niin sit mä vaan vähän niinku **nyökkäilen ymmärtäväisesti** ja **annan sen sitten olla sen tilanteen**. nää on hirveen myös **herkkiä aiheita** mä koen. (Minna)
- 122) varmaan on semmosia niinku joskus joku **yksittäinen sana** tai, ei ehkä semmosta vaikeeta asiaa, kun tuntuu että sitte jotenkin **selitetään aina asia niin moneen kertaan tai eri näkökulmista tai eri tavoilla**, mä en muista et olis niinku semmosta asiaa oikeestaan ollu, mut et jotain tietysti termejä voi olla, et **käydään sit keskusteluu et mitä se tarkoittaa**. - - opiskelijat on kommentoinu et ku he keskenään tekee ryhmitöitä tai parityöskentelyä ja **siel ei oo opettaja paikalla** ni silloin [ymmärtämisongelmia] saattaa tulla, on ehkä luonnollistaki et sit he **ei ehkä osaa niin helposti eri sanoin selittää** tai ehkä se selkeyttäminen on heille vaikeempaa kumminki sitte sillä **toisella kielellä** ku meille opettajille. (Ulla)

Havainnot kielellisten ymmärtämisongelmien määrästä ja vakavuudesta vaihtelivat. Joillekin haastatelluista ne eivät olleet tuottaneet hankaluutta: "toki voi olla joku sana tai joku tällöinen mut ne on hyvin semmosii kevyesti ohi meneviä". Toisille taas "monesti, molemmin puolin" esiintyvät vaikeudet olivat olleet arkipäivää, ja kokemuksia oli jopa siitä, että suomenoppijan puhe oli jäänyt kokonaan ymmärtämättä.

Tutkimukseni mukaan se, miten vakavina ymmärtämisvaikeudet oli koettu, riippui pääasiassa siitä, miten paljon niiden oli koettu haittaavan viestin perillemeno. Esimerkin 121 Minnan tavoin lähes kaikki haastateltavat mainitsivat keskeisenä kriteerinä ymmärrettävyyden. Ymmärrettävyys kuitenkin koostuu useista osatekijöistä, ja se on aina suhteellista ja kontekstista riippuvaista (Ahola 2022, 92–93; Tergujeff 2021; Isaacs, Trofimovich & Foote 2018; Hartikainen & Heino 2009; Hila-aho 2007, 3–8). Ullan (esimerkki 122) lausuma tuo esiin sen ymmärrettävyyden olennaisen piirteen, että puheen tulkitseminen ymmärrettäväksi riippuu kuulijasta; esimerkiksi opettajalle voi olla helppoa se, mikä on opiskelijalle vaikeaa. Ilmaisua "toisella kielellä" viittaa siihen, että kyse on nimenomaan suomenoppijoiden vaikeuksista selittää asioita toisille opiskelijoille, kun opettaja ei ole paikalla tukemassa ja selkeyttämässä. Toisaalta kielenoppimisen kannalta tilannetta voidaan pitää hedelmällisenä: tehokkaimpiahan ovat juuri selvittelyä vaativat tilanteet (Suni 2008). Vaikka opettaja osaa selvittää kielelliset vaikeudet, hiukan paradoksaalisesti hän ei välttämättä ole tässä suhteessa paras mahdollinen keskustelukumppani. Opettajahan on tavallista paremmin harjaantunut kuuntelemaan monella tavalla puhuttua kieltä, ja kuten esimerkin 121 Minnan

pohdinnoista käy ilmi, mahdollisesti myös hienotunteisuus rajoittaa puuttumista ymmärtämisiongelmiin. Haastateltavan mukaan ne ovat ”herkkiä aiheita”, ja välttääkseen opiskelijan nolaamisen hän mieluummin osoittaa yhteisymmärrystä sanattomin viestein ja jättää tilanteen selvittämättä. Kukaan informanteista ei kertonut ryhtyvänsä käsittelemään ymmärtämisvaikeuksia mitenkään perusteellisesti heti, kun niitä on ilmennyt. Hienovaraisimmillaan opettaja oli voinut vain vaivaantuneisuudellaan antaa opiskelijan ymmärtää, että tilanteessa on jotakin viialla.

Enimmäkseen haastateltavat tarkastelivat kysymystä kuulijan kannalta. Suomenoppijoiden oletettiin yleensä ymmärtävän opettajan puheen. Toisaalta kuten esimerkiksi Mustosen ym. (2020) tutkimuksesta kävi ilmi, opettajien on usein vaikea päästä käsiksi siihen, mitä maahanmuuttotaustaiset opiskelijat opetukselta ymmärtävät. Tähän ongelmaan oli kiinnittänyt huomiota myös eräs tutkimukseni tiedonantajista, ja hänen mielestään myös opiskelijan tulee kantaa vastuunsa viestinnän onnistumisesta: jos opiskelee suomeksi korkeakoulussa, niin silloin pitää ymmärtää mitä puhutaan, tai sitten pitää osata kysyä, ellei ymmärtänyt.

Kuten edeltävät aineistoesimerkitkin osoittavat, opettajilla oli myös monenlaisia keinoja tukea suomenoppijaa sekä ongelmatilanteissa että opetuksessaan yleensäkin. Minna (esimerkki 121) kertoi pyytävänsä opiskelijaa toistamaan sanomansa, mutta välttävänsä kuitenkin juuttumista ymmärtämisiongelman selvittelyyn. Yleisimmin aineistossa toistuivat Ullan (esimerkki 122) kuvailema tapa selittää asia useampaan kertaan tai eri tavoin tai käydä keskustelua esimerkiksi jostakin yksittäisestä sanasta. Toistamisen lisäksi mainittiin käsiteltävän asian kuvaileminen hiukan laveammin ja konkretisoiminen esimerkkien avulla. Näin opettaja pystyy tarjoamaan oikea-aikaista kielellistä tukea suomenoppijoille luontevasti muun opetuksen lomassa.

Selvitettäessä opettajien käsityksiä suomenoppijoista opetusryhmän jäsenenä on kiinnostavaa tietää, millä tavoin he suhtautuvat *opiskelijoiden monikielisyteen*, lähinnä omien kielten käyttöön. Tuleeko heille eteen tilanteita, joissa opiskelijat käyttävät muita kieliä kuin opetuskieltä? Millä tavalla opettajat niissä reagoivat? Tutkimukseni haastateltavat kertoivat kokemuksistaan muun muassa seuraavasti:

- 123) he saattaa sitä omaa äidinkieltä puhua silleen et kukaan muu meistä ei ymmärrä, et he saatto keskel tuntiiki käyttää sitä et he ei puhunu esimerkiks englantii tai ruotsii tai mitään, et me jäätiin ihan ulkopuolelle sitten, et se oli sellanen minkä mä koin ehkä vähän kiusalliseks jopa. - - jos mä tollast huomaa ni mä en lähe siihen heti sit sanomaan et ei nyt ei tällasta mun tunneilla, et nyt puhutaan suomee vaan. kyl mä nyt tietty saatoin kattoo vähän silleen kysyvästi et missä mennään mut en siihen sit millään tavalla puuttunut. (Minna)
- 124) en näe sitä välttämättä edes ongelmana vaikka he käyttäiski välillä sitä omaa kieltään, koska se voi olla ihan hyväkin joskus että he saa silläkin kielellä niistä keskustella, pääsevät ehkä vähän syvemmälle, ja kuitenkin sitte heidän jossain vaiheessa siellä ryhmätapaamisissa, ku niitä [pienryhmätöitä] käydään läpi niin ne samat asiat on puhuttava suomeksikin, et siinä mielessä ei ainaakaan niinku sillai havaittavissa et koettais sitä haasteeks. (Ulla)

Edeltävien esimerkkien lausumat edustavat tyypillisiä aineistossa ilmenneitä käsityksiä. Minnan (esimerkki 123) mukaan opiskelijoiden ensikielten puhumista on "saattanut" tapahtua, kyse on siis satunnaisista tilanteista. Ilmaisuihin "keskel tuntiiki" viittaa siihen, että opettaja pitää oman kielen käyttöä hyväksyttävänä muulloin, mutta kokee sen kiusalliseksi oppitunnilla. Luonnehdintaansa tuntemuksestaan hän kuitenkin lieventää sanoilla "ehkä", "vähän", "jopa" – siis kolmella eri tavalla ikään kuin epäilisi reaktionsa oikeutusta. Syyksi kiusaantumiseen haastateltava selittää sen, että sekä hän että muut opiskelijat olivat jääneet tilanteissa ulkopuolisiksi, koska eivät olleet ymmärtäneet suomenoppijoiden käyttämää kieltä. Perustelua täydentää maininta ruotsista ja englannista, joiden puhuminen ei ilmeisesti opettajan mielestä aiheuttaisi ymmärtämishäiriöitä. Paheksuminen ei siis johdu käytetyistä kielistä sinänsä, vaan siitä että niitä ei voitu käyttää kaikkien läsnäolijoiden keskinäiseen kommunikointiin. Opiskelijoiden oman kielen puhumiseen Minna kuvailee reagoivansa katsomalla "vähän silleen kysyvästi", siis antamalla hienovaraisen vihjeen, että tilanteessa on jotakin ongelmallista. Hän kuitenkin painottaa, ettei millään tavalla puutu opiskelijoiden toimintaan eikä varsinkaan ryhdy kieltämään omien kielten käyttöä ja määräämään, että hänen tunneillaan puhuttaisiin vain suomea. Tällaisen vaihtoehdon mainitseminen sisältää kuitenkin oletuksen, että kehottaminen pelkästään opetuskielen käyttöön tunneilla olisi myös mahdollista.

Esimerkin 124 Ulla puolestaan ilmaisee suhtautuvansa opiskelijoiden oman kielen käyttöön varsin myönteisesti. Taustalla on kuitenkin havaittavissa oletus, että asenteessa on jotakin ongelmallista, koska haastateltava katsoo tarpeelliseksi mainita, ettei hän pidä opiskelutilanteiden monikielisyyttä ongelmana eikä koe sitä haasteeksi. Sananvalinnat kertovat myös epäroinnista: omien kielten puhuminen "voi olla ihan hyväkin joskus", "välillä", ei siis varmasti eikä jatkuvasti. Niin ikään muotoilussa "saa silläkin kielellä" saada-verbi on tulkittavissa oman kielen puhumisen sallimiseksi jonkun ulkopuolisen taholta, ikään kuin poikkeuksena, ja -päätte sisältää epäsuoran viittauksen muihin kieliin, tässä tapauksessa opetuskieleen eli suomeen. Monikielisuuden sallimista Ulla perustelee sillä, että opiskelijat joutuvat puhumaan samat asiat myös suomeksi. Näin oman kielen käyttö ei uhkaa suomen käyttämistä ja oppimista, vaan eri kielet elävät rinnan ja niitä käytetään eri tilanteissa. Opettaja tuo myös esiin oman kielen käytöstä opiskelijalle koituvan hyödyn: näin he voivat käsitellä opiskeltavaa asiaa syvällisemmin kuin kehittymässä olevalla suomellaan. Toisaalta "ehkä vähän" luo tähänkin käsitykseen epävarmuutta.

Minnan ja Ullan (esimerkit 123 ja 124) tavoin useimmat haastatelluista opettajista kertoivat hyväksyvänsä suomenoppijoiden monikielisuuden tuntitilanteissa – yleensä niin, ettei siihen ollut ainakaan näkyvästi kiinnitetty huomiota. Vain yksi informanteista kertoi pyrkivänsä rohkaisemaan opiskelijoita omien kielten käyttöön varsinkin silloin, kun ryhmässä on useampia samankielisiä. Menettelyään hän perusteli äidinkielen taidon tärkeydellä. Vastakkaista käsitystä edusti opettaja, joka kertoi edellyttävänsä oppitunneilla nimenomaan suomen kielen käyttöä. Tämän vuoksi hän oli sijoittanut samaa kieltä puhuvat vieraskieliset opiskelijat eri ryhmiin. Opiskelijoille hän oli selittänyt, että näiden ollessa

samassa ryhmässä kumpikaan ei opi suomea. Asiasta oli keskusteltu myös yhteisesti integroidun opintojakson opettajatiimin kesken, ja pari kertaa oli päädytty erottamaan kahden samankielisen opiskelijan muodostama pari. Haastateltavan mukaan molemmat olivat olleet sellaisia tapauksia, joissa opiskelijoiden suomen kielen taito oli hyvin eri tasolla, jolloin pelättiin, että heikommin kieltä osaava vain seuraa paremmin osaavaa eikä itse opi mitään.

Suomen kielen oppimista pohtiessaan haastateltavat yleensä korostivat opetuskielen käytön tärkeyttä oppitunneilla. Tämä heijastaa käsitystä, jonka mukaan kieltä opitaan vain käyttämällä sitä mahdollisimman paljon (ks. Cummins 2001). Aikaisempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, ettei omien kielten käyttö opiskelun aikana estä opetuskielen oppimista. Vahva oman kielen hallinta paremminkin tukee ja syventää sekä oppiaineiden sisältöjen että muiden kielten oppimista, ja se on tärkeää myös monikielisen identiteetin rakentumisen kannalta (Ganuza & Hedman 2018; Ovando & Combs 2018; Cummins 2001; 2007; 2017). Ohjaamalla oppijaa hyödyntämään monikielisiä resurssejaan mahdollistetaan koko hänen kognitiivisen kapasiteettinsa käyttö (Cummins 2001) ja vaikutetaan myönteisesti hänen itsetuntoonsa ja opiskeluasenteisiinsa (Catalano, Traore Moundiba & Pir 2019).

Myös Suomen virallisessa kielikoulutuspolitiikassa on viime vuosina siirrytty aikaisemmin vallalla olleista monolingvistisistä linjauksista holistisempiin, joissa kaikki kielet nähdään oppimisen resursseina (esim. Alisaari, Hurme, Heikkola & Routarinne 2021, 47). Tämä näkyy esimerkiksi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014; 2019), joissa yhdeksi tavoitteeksi on asetettu monikielisyyden edistäminen. Käytännössä kielikoulutuspolitiikkaa toteutetaan luokkahuoneissa ja muissa oppimisympäristöissä, joissa suuri osa koulun arjesta muodostuu. Niissä politiikka ilmenee monin tavoin siinä, millaisen aseman eri kielet saavat. (Lilja, Mård-Miettinen & Nikula 2019.) Eri kielten tasa-arvoiseen huomioimiseen ja oppijoiden koko kielellisen repertuaarin käyttöön on otettu kantaa esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) ohjeessa:

Monikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa.

Ohjeistuksessa on otettu huomioon sekä pedagogiset että poliittiset näkökohdat: monikielisten oppilaiden oman kielen oppimista ja käyttöä perustellaan sillä, että ne tukevat eri oppiaineiden sisällön omaksumista, samoin kuin sillä, että heillä on perustuslaillinen oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. (Mt., 87.)

Oman kielen käytön edistämiseen antavat hyvän mahdollisuuden juuri ryhmä- ja parityöt, joissa opiskelijat saavat rakentaa tietoa yhdessä samaa kieltä puhuvan opiskelutoverin kanssa. Paremmin suomea osaava omakielinen opiskelija voi toimia välittäjänä (*broker*, Kraft 2020), joka tulkkaa opetuspuhetta ja auttaa tehtävissä. Näin hän pystyy antamaan oikea-aikaista tukea toverilleen, ja molemmat oppivat käsiteltäviä opetussisältöjä syvällisemmin kuin jos he joutuisivat käyttämään vain opetuskieltä, mikä tuotiin esiin myös omissa tutkimustuloksiss-

sani. Suhteet toisiin maahanmuuttajiin tukevat integroitumista (Kokkonen, Pöyhönen, Reiman & Lehtonen 2019), ja välittäjä on myös emotionaalisen kiinnittymisen tuki (Mustonen & Puranen 2021). Toisaalta vaikka heikompi opiskelija hyötyisi vertaistuesta, Mustosen ja Purasen (mt., 70) havaintojen mukaan yhteistyö voi vaikeuttaa vahvemman opiskelijan keskittymistä opiskeluun ja vahvistaa eristymistä. Mahdollista on niin ikään, että heikommin suomea osaava jää sivuun koko oppimisprosessista, millä tämän tutkimuksen omien kielten käyttöön kielteisesti suhtautuva haastateltava perusteli samankielisten opiskelijoiden erottamista toisistaan.

Alisaari ym. (2019) ovat tutkimuksessaan todenneet, että jotkut opettajat ovat huolissaan siitä, etteivät opiskelijat opi opetuskieltä, ellei sitä käytetä koko ajan. Kysymys näytti askarruttavan myös omaan tutkimukseeni osallistuneita opettajia, eikä huoli suomen oppimisen vaarantumisesta monikielisiä käytänteitä suosivassa opetuksessa ole täysin aiheeton. Kielen oppiminen edellyttää sille altistumista (van Lier 1996; 2000), ja opetuskieltäkin opitaan vain käyttämällä sitä. Esimerkiksi Mustosen ym. (2020) tutkimuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa on havaittu ongelmaksi se, etteivät vieraskieliset opiskelijat välttämättä itsenäisty suomen kielen käyttäjinä opintojensa aikana. Vaikka he pärjäävät ryhmässä, heidän kielitaitonsa ei pääse karttumaan sille tasolle, jota tuleva työelämä ammattilaisilta edellyttäisi. Opiskelijoita tulisikin tukea käyttämään oppimisessa sekä suomea että myös omaa kieltään ja muita kielellisiä resurssejaan. Käytännössä tämä voisi toteutua esimerkiksi siten, että opiskelijoita rohkaistaan hakemaan tietoa kaikilla osaamillaan kielillä sekä käyttämään ongelmanratkaisutilanteissa ja työprosessien jäsentämisessä myös suomea omien kieltensä rinnalla. (Mt.)

Joidenkin aikaisempien tutkimusten (Mustonen & Puranen 2021, 72; Mustonen ym. 2020) mukaan opetusryhmän kokoonpano vaikuttaa opettajien kieliikäntänteesiin. Pelkästään maahanmuuttotauksista koostuvassa ryhmässä oman kielen käyttöön usein rohkaistaan, mutta silloin kun suurin osa opiskelijoista on suomenkielisiä, siihen suhtaudutaan kielteisesti ja oman kielen käyttö saatetaan jopa kieltää kokonaan. Tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien ryhmissä vieraskieliset olivat yleensä melko pieni vähemmistö, joten aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna heidän suhtautumisensa monikielisyyteen näyttöytyi enimmäkseen varsin myönteisenä.

Käsitys opetuskielen harjoittelemisen tärkeydestä heijastui myös haastateltavien suhtautumiseen englantiin. Jotkut informanteista kertoivat käyttävänsä englantia satunnaisesti jonkin yksittäisen asian selittämiseen, koska he olivat kaikkien opiskelijoiden ymmärtävän sitä ainakin jonkin verran. Opiskelijoiden englannin käyttöä tunnilla opettajat eivät kuitenkaan pitäneet suositeltavana, koska sen katsottiin häiritsevän suomen oppimista; sitä pidettiin jonkinlaisena pakoiluna suomen kielen puhumisesta. Suomen ja opiskelijan oman kielen lisäksi kolmantena kielenä käytetyn englannin katsottiin myös kuormittavan opiskelijaa liiaksi. Erään informantin mukaan toisten opiskelijoiden englannin puhuminen oli herättänyt närkästyksiä myös joissakin suomenoppijoissa, joiden mielestä

suomen kielen tunnilla tulee puhua suomea. Tällaisen asenteen oletettiin vähentävän myös omien kielten käyttöä.

Haastateltavat näyttivät hyväksyvän suomen ja englannin limittäiskäytön lähinnä tieto- ja viestintätekniikan erityispiirteinä. Muuten mainintoja kielten rinnakkaiskäytöstä ei juurikaan ollut. Tosin eräs informanteista kuvaili opiskelijaansa: ”hänellä vähän lipsahti sinne viron puolelle suomea puhuessa”. Lipsahdaminen viittaa jonkinlaiseen pikku virheeseen, lipsuun, joka kuitenkin poikkeaa norminmukaisesta kielenkäytöstä – tässä kielten itsenäisyydestä suhteessa toisiinsa. Taustalla voidaan siis erottaa perinteinen monolingvistinen kielikäsitys, jonka mukaan ihmisiä pidetään lähtökohtaisesti yksikielisinä ja kieliä toisistaan erillisinä ja irrallisina systeemeinä. Monikielisyys taas ymmärretään taidoksi hallita eri kieliä toisistaan erillään ja käyttää useita kieliä yhtä kerrallaan. Sen sijaan kielten samanaikainen käyttäminen ja kielestä toiseen tapahtuva vaihtelu nähdään usein ongelmana, osoituksena puutteellisesta kielitaidosta. (Esim. Nikula 2010, 24.)

Kuten edellä kävi ilmi, suurin osa infomanteista suhtautui opiskelijoiden omien kielten käyttöön opiskelutilanteissa sallivasti, tai ainakaan he eivät halunneet puuttua siihen. Vain yksi kertoi rajoittavansa sitä esimerkiksi sijoittamalla samankieliset suomenoppijat eri ryhmiin. Niin ikään vain yksi informanteista ilmaisi pyrkivänsä aktiivisesti tukemaan opiskelijoiden monikielistä toimintaa. Pienen aineiston luokittelu ei ole tarkoituksenmukaista, mutta pääpiirteissään tulokset vastaavat jakaumaa, jonka Alisaari ym. (2021; ks. myös Alisaari ym. 2019) saivat tulokseksi tutkimuksessaan, joka käsitteli opettajien käsityksiä oppilaiden kotikielten käytöstä luokkatilassa. Heidän aineistonsa koostui suomalaisen perusopetuksen ja lukion opettajien kuvauksista reaktioistaan tilanteessa, jossa maahanmuuttotaustaiset oppilaat parityötä tehdessään keskustelevat keskenään opettajalle vieraalla omalla kielellään. Tulosten mukaan valtaosalla opettajista suhtautuminen oli neutraalia tai positiivista, ja he suvaittivat kotikielen käytön. Lähes viidesosa kuitenkin pyrki rajoittamaan omien kielten puhumista, ja vain alle kymmenesosa rohkaisi heitä siihen. (Mt., 53, 55–62.)

Keskusteltaessa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden keskinäisestä omien kielten käytöstä opiskelutilanteissa haastateltavien lausumissa korostui opiskelijoiden aktiivisuus ja aloitteellisuus. Vaikka opettajat käytännössä hyväksyivät monikielisuuden, yhtä lukuun ottamatta he eivät kuitenkaan ilmaisseet tukevansa sitä. Kautta haastatteluaineiston toistui kuitenkin viittaukset siihen, että opettajan ehkä tulisi tai olisi ainakin mahdollista vaatia suomen puhumista. Muiden kielten puhumisen salliminen opetustilanteissa vaati selittelyä ja perustelemista. Myös tältä osin tulokset ovat yhdenmukaisia Alisaaren ym. (2021) tutkimuksen havaintojen kanssa: vaikka suurin osa heidän informanteistaan ei rajoittanut maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kotikielten puhumista, he eivät myöskään aktiivisesti luoneet mahdollisuuksia tai erityisesti rohkaisseet siihen. Ilmeisesti opettajat eivät riittävästi tunne oppijoiden monikielisuuden merkitystä eivätkä osaa hyödyntää heidän kielivarantojaan opetuksessaan. Opettajien asenne näyttöäytyi paremminkin reaktiivisena kuin proaktiivisena. Vaikka käsi-

tykset kotikielen käytöstä olivat pääosin myönteisiä, käytännön toiminta heijasti monolingvistisiä ideologioita. (Mt.)

Esimerkissä 123 Minna kuvaili kiusalliseksi tilannetta, jossa opiskelijat olivat puhuneet keskenään kieltä, jota muut läsnäolijat eivät olleet ymmärtäneet. Luonnollisesti esimerkiksi koko ryhmän yhteisissä tapaamisissa kovin runsas muille vieraan kielen käyttö voi olla sosiaalisesti epämukavaa ja häiritä vuorovaikutusta. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse osata oppijoiden äidinkieliä – riittää että hän näkee nämä omien kieltensä asiantuntijoina ja ymmärtää, että kaikki kielet ovat arvokkaita oppimisen resursseja (Duarte 2018). Vaikka tarkoitus olisi vain varmistaa opetuskielen kehittyminen, oman kielen käytön rajoittaminen viestii myös eri kielten hyväksyttävyydestä ja arvostuksesta. Hyväksyvä ja rohkeaseva suhtautuminen maahanmuuttotaustaisten oppijoiden omien kielten käyttöön on omiaan vahvistamaan näiden identiteettiä ja osallisuuden tunnetta (Celeste, Baysu, Phalet, Meeussen & Kende 2019; Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017).

Mustosen ym. (2020) mukaan myöskään ammatillisessa koulutuksessa oman kielen käytön eduista ei olla kovin tietoisia. Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osaamisessa kiinnitetään herkästi huomiota vain suomen kielen puutteisiin ja sivuutetaan heidän vahvat monikieliset resurssinsa, jolloin heitä soviaalistetaan yksinomaan yhteiskunnan valtakieleen ja elämisen tapoihin (Mustonen & Puranen 2021, 72, 75). Opettajien tulisikin kaikilla kouluasteilla edistää monikielisiä käytänteitä ja auttaa oppijoita ymmärtämään, miten heidän koko lingvistisen repertuaarinsa käyttö hyödyttäisi heitä sekä koulussa että laajemmin koko yhteiskunnassa (Alisaari ym. 2021, 66).

Edeltävässä luvussa tarkasteltiin haastateltujen opettajien käsityksiä S2-opiskelijoista pääasiassa suomenkielisistä koostuvan ryhmän jäseninä. Opettajien mukaan suomenoppijat eivät juurikaan erottuneet muista opiskelijoista. Heidän läsnäolonsa ei myöskään katsottu vaikuttavan opetukseen, joskin osa opettajista oli sitä mieltä, että eriyttäminen olisi tarpeen. S2-opiskelijoiden osallistumisen opetukseen kerrottiin vaihtelevan, eikä suomen osaamisella uskottu olevan suoraa yhteyttä aktiivisuuteen. Enimmäkseen ryhmäytyminen suomenkielisten kanssa oli opettajien mukaan sujunut hyvin, mutta kielitaidon puutteiden kerrottiin myös aiheuttaneen ristiriitoja ja työskentelystä syrjään jäämistä. Kielelliset ymmärtämisvaikeudet haastateltavat kertoivat pyrkivänsä sivuuttamaan huomaamattomasti. Monikielisyys opetustilanteissa yleensä hyväksyttiin, mutta omien kielten käyttöön ei kannustettu, koska sen pelättiin häiritsevän suomen oppimista.

7.3 Suomen osaamisen tarve insinöörin ammatissa

Taulukossa 14 on yhteenveto opettajien käsityksistä siitä, millainen rooli suomen kielen taidolla on insinöörin työssä.

Taulukko 14. Opettajien käsitykset suomen osaamisen tarpeesta insinöörin ammatissa

Yläkategoria	Alakategoria
Tiedon saaminen työelämän kielitaitotarpeista	Tiedon tarve kielitaitotarpeista
	Kielitaitotarpeita koskevan tiedon lähteet
Suomen ja muiden kielten merkitys	Suomen osaaminen
	Muiden kielten osaaminen

Koska opettajat lähestyivät kysymystä oman opetuksensa näkökulmasta, toisen yläkategorian muodostivat ne käsitykset, jotka koskivat heidän tiedonsaantiaan työelämän kielitaitotarpeista: sekä heidän kokemaansa tarvetta saada tietoa että tahoja, joilta he katsoivat tietoa saavansa. Toinen yläkategoria jakaantui alakategorioihin, jotka sisälsivät opettajien käsitykset toisaalta suomen ja toisaalta muiden kielten osaamisen merkityksestä.

7.3.1 Tiedon saaminen työelämän kielitaitotarpeista

Tiedon tarve kielitaitotarpeista

Ammattikorkeakoulujen kielitaitovaatimuksia koskevan asetuksen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014, 7§) mukaan opiskelijalla tulee valmistuessaan olla muun muassa sellainen suomen kielen taito, joka ”ammattin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen”. Asetuksessa ei käy ilmi, miten tai miltä taholta tarpeellisuus määritellään; eri aloilla ja eri tehtävissä kielitaitotarpeet ja arviot kielitaidon riittävydestä voivat olla hyvin erilaisia. Muotoilun voi kuitenkin tulkita sisältävän oletuksen, että opettaja tietää, millaista suomen osaamista ammatissa ja sen myötä työelämässä yleensäkin tarvitaan – eihän hän muuten voisi toiminnassaan edistää säädöksen mukaisen kielitaidon kehittymistä ja arvioida sitä. Suomen kielen ja viestinnän opettajat ovat kuitenkin valmistuneet tiedeyliopistoista, missä he ovat opiskelleet lähinnä humanistisia aineita (ks. myös Juurakko-Paavola 2012). Mistä ja millaista tietoa heidän on mahdollista saada esimerkiksi juuri tekniikan alan työelämän tarpeista? Saavatko he tietoa riittävästi? Tätä aihepiiriä koskeviin tiedusteluihin tutkimuksessani vastattiin muun muassa seuraavasti:

- 125) tuntuu et se on jotenkin hyvin niinku **arvailua** loppujen lopuks. - - jos mul vaan olis aikaa ni mä kävisin sen tutkimuksen ittänsä, et sit mä tajuisin tarpeeksi. no se olis aika hurjaa, varsinkaan jos ala ei kuitenkaan ehkä ole se ykkösmielenkiinnon kohde, mut et tavallaan jotenki tuntuu tieteenki et siit ei tiedä tarpeeks. - - pomon kanssa me sovittiin että mä istun ammattiaineiden opettajan tunnilla kuuntelemassa et mä oppisin alaa. se oli tosi kivaa, mutta mä oon siis yhdellä tunnilla ollut. - - kollegat on mukavia et ei ne oo sit, et ei tänne saa tulla mitä sä tuut väijymään. - - mä guuglailen netistä ja yritän ymmärtää, et onks tää sitä vai tätä ja miten tää tässä kohtaa. et on se silleen aika epäilyttävää, et kyl mä koen et mä pystyn niille opiskelijoille jotain antaa mut kyl mul välil on semmonen, et uskallanks mä sanoo näin vai teenks mä itsettäni täysin ihan hölmön. mutta kyl mä sitte olen ihan opiskelijoiltaki kysynyt et miten tää teidän alalla sanotaan, et en mä ees yritä sinnepäin olla sitä mieltä et mä osaan kaiken, vaan mä sanon et no jos tää menee yleiskielen normien mukaan ni näin, mut onks se teidän alalla semmonen et siitä puhutaan näin. et onks tää kirjakielessäki käytetty joku 'softapuoli' ja tälleen näin, et onks se

ihan yleistä myös kirjakielessä vai onks tää tämmönen puheenomainen, ja **ky-symysmerkki perään**, ja miettikää sitä sitten. (Noora)

Edellä oleva esimerkki kertoo suomen kielen ja viestinnän opettajan ongelmallisesta tilanteesta erityisalan kielen opettajana. Noora kokee, että tietoa opiskelijoiden tulevan ammatin kielellisistä käytänteistä ei ole riittävästi, mikä aiheuttaa epävarmuutta omasta osaamisesta. Hän yrittää ymmärtää itselleen vieraita sisältöjä, ja epätietoisuuteen liittyy myös huoli kasvojen menettämisestä. Halua tiedon hankintaan on, Noora mieltii jopa insinööritutkinnon suorittamista, vasta sitten hän ymmärtäisi riittävästi. Tietoa insinöörin ammatin kielellisistä tarpeista hän kertoo hankkineensa muun muassa havainnoimalla ammattiaineen tunteja, minkä myönteisesti suhtautuvat esimies ja kollegat olivat tehneet mahdolliseksi, sekä etsimällä tietoa verkosta. Noora mainitsee myös kyselleensä opiskelijoilta ainakin alan termeistä ja pohtineensa heidän kanssaan niiden käyttöä eri yhteyksissä. Taustoistaan ja opintojensa vaiheesta riippuen jotkut opiskelijat saattavatkin olla jo hyvin perillä tulevan ammattinsa kielellisistä käytänteistä. Toiminnallaan Noora antaa opiskelijoiden ymmärtää, että opettajakin on kielennoppija. Menettely on myös omiaan vahvistamaan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä: heillä on hallussaan erityisalansa tietoa, joka toisen alan ammattilaiselta – tässä tapauksessa suomenopettajalta – puuttuu. Oman asiantuntemuksensa opettaja osoittaa viittaamalla yleiskielen normeihin, jotka hän puolestaan hallitsee. Toisaalta haastateltava tuo esiin, ettei aina välttämättä ole vain yhtä oikeaa ratkaisua tai totuutta, vaan kysymykset voi myös jättää auki ja mietittäväksi.

Esimerkin 125 Nooran tavoin myös useimmat muut haastateltavat kokivat, etteivät he tunteneet opiskelijoidensa ammatillisia kielitaitotarpeita riittävän hyvin pystyäkseen toteuttamaan niin laadukasta opetusta kuin haluaisivat. Eräs informanteista muistutti, että työelämän käytänteitä voidaan ottaa huomioon auttamatta vain melko yleisellä tasolla, koska ne muuttuvat jatkuvasti ja ovat myös työpaikasta riippuen erilaisia.

Kostiaisen (2003) mukaan työelämän kielitaitotarpeiden huomioonottaminen opetuksessa on ammattikorkeakoulun viestinnän opettajalle todellinen haaste. Relevantti opetus edellyttää, että tämä on edes jossain määrin on perehtynyt alaan, jolle oppijat ovat valmistumassa. Opettajan tulisi myös pysyä ajan tasalla työelämän muutoksista, mutta ei ole ollenkaan selvää, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita tulevaisuudessa tarvitaan. Toisaalta olisi kohtuutonta vaatia opettajalta sekä viestinnän asiantuntemusta että samaa asiantuntemusta, jota hänen opiskelijoiltaan tullaan ammatissaan vaatimaan. (Mt., 14–15.) Mahdoton vaatimus olisi esimerkiksi useimmille tähän tutkimukseen haastatelluille suomen kielen ja viestinnän opettajille, jotka toimivat insinöörikoulutuksen lisäksi myös muilla koulutusaloilla.

Kielitaitotarpeita koskevan tiedon lähteet

Kuten jo esimerkistä 125 ilmeni, suomenopettajalla on monia keinoja ja mahdollisuuksia laajentaa tietämystään opiskelijoidensa tulevissa työtehtävissä tarvitsemista kieli- ja viestintätaidoista. Keskeinen tietolähde haastatelluille olivat olleet

oman oppilaitoksen ammattiaineen opettajat, joilla arvioitiin olevan ajantasainen käsitys työelämän kielitaitotarpeista. Keskustelut näiden kanssa olivat kuitenkin olleet enimmäkseen satunnaisia, niitä oli käyty lounastapaamisten ja yhteisten opintojaksojen puitteissa. Aiheena olivat useimmiten olleet sanastoon liittyvät kysymykset. Esimerkissä 125 kerrotun vuorovaikutustilanteiden havainnoimisen oppitunneilla voi kuitenkin olettaa antavan monipuolisemman kuvan alakohtaisen kielen käytöstä kuin pelkistä sanoista keskustelemisen. Aineistosta kävi myös ilmi, että ammattiaineiden opettajien halukkuus auttaa suomen kielen ja viestinnän opettajaa suuntaamaan opetustaan ammatillisesti vaihteli: jotkut olivat suhtautuneet välinpitämättömästi tai jopa kielteisesti esimerkiksi pyyntöihin saada autenttisia tekstejä oppimateriaaliksi suomen kielen ja viestinnän tunneille.

Luonnollisesti suomenopettajien ymmärrys opiskelijoidensa ammatillisista tarpeista oli kasvanut myös oman työn myötä. Varsinkin ammatillisiin aineisiin integroitua viestinnän opetusta pidettiin tässä suhteessa hyödyllisenä. Lisäksi tiedonlähteinä mainittiin insinööritöiden raportit, joista oli saanut sopivia tekstikatkelmia esimerkiksi kielenhuoltotehtäviin. Eräs informanteista kertoi hyödyntävänsä tiedonhankintaan harjoitustehtävää, jossa opiskelijat lähetetään haastattelemaan jotakuta ammattikorkeakoulusta valmistunutta insinööriä tämän työpaikalle. Tavoitteena on selvittää, mitä kaikkea viestintää työssä ilmenee ja millaisia viestintätaitoja insinööri tarvitsee. Opiskelijat olivat kartoittaneet sekä suullisen että kirjallisen viestinnän tilanteita ja tuoneet muun muassa tekstinäytteitä. Näin opettaja katsoi pystyvänsä seuraamaan alan kehitystä ja saavansa tietoa esimerkiksi siitä, millaisia lomakkeita yrityksissä milloinkin on käytössä.

Haastateltavat muistelivat, että yhteyksiä tekniikan alan yrityksiin oli ollut aikaisemmin enemmän: opettajat olivat käyneet haastattelemassa yritysten edustajia, ja näitä oli myös käynyt oppilaitosten seminaareissa esiintymässä. Ilmeisesti resurssien yleinen väheneminen ja toiminnan tiivistäminen olivat poistaneet tällaisen yhteydenpidon, tai ainakin suomen kielen ja viestinnän opettajat olivat enimmäkseen jääneet sen ulkopuolelle. Tosin yksi haastateltavista luonnehti yhteistyötä lähialueen yritysten kanssa sujuvaksi. Informanteista kaksi oli itse hankkiutunut insinöörejä työllistäviin yrityksiin ja työmaille tekemään havaintoja ja haastattelemaan työntekijöitä: ”mä kuljin varjona perässä ja kyselin ja kuuntelin ja istutin ja haastattelin lähinnä niitä työmaamestareita ja jonkin verran insinöörejä.” Jotkut vierailut olivat käsittäneet useita päiviä, ja opettajat kokivat ammattitaitonsa kehittyneen merkittävästi niiden myötä. Erityisesti tuotiin esiin vierailujen anti sen hahmottamisessa, mihin opetuksessa kannattaa keskittyä. Myös saadun tiedon ajantasaisuutta arvostettiin. Yleensä yritysvierailut oli tarkoitettu ammattiaineiden opettajille, mutta nämä olivat suhtautuneet myönteisesti viestinnän opettajien mukanaoloon. Yhteydet yrityksiin vaativat näiltä kuitenkin omaa aloitteellisuutta, vierailuille on pitänyt ”tuppautua mukaan”, eikä oppilaitosten taholta ollut varattu erillistä resurssia niitä varten. Yksi haastateltavista totesi, että omaa aktiivisuutta voisi olla enemmänkin, mutta aika ei tunnu oikein riittävän.

Tekniikan alan asiantuntijoiden ammattijärjestön (ks. Insinööriliitto 2022) edustajat käyvät yleensä vuosittain ammattikorkeakouluissa pitämässä alan opiskelijoille ns. työelämäinfon, ja se mainittiin hyödyllisenä oppina myös suomen kielen ja viestinnän opettajalle. Eräs haastateltavista ilmaisi tyytyväisyytensä sen johdosta, että ammattijärjestön edustajan puheet viestinnästä olivat vastanneet sitä, mitä hän itsekin opetti. Hän oli myös tutustunut Insinööriliiton verkkosivustoon ja suunnitteli ottavansa yhteyttä liittoon selvittääkseen, mitä mieltä siellä ollaan viestinnän opetuksen sisällöistä.

Yleinen käsitys haastateltavien keskuudessa tuntui olevan, etteivät he saa riittävästi tietoa työelämän kielitaitotarpeista. Esteeksi oli koettu resurssien vähäisyys sekä tekniikan alan kielimaailman monimuotoisuus ja jatkuva uudistuminen. Opettajat pitivät ajantasaista tietoa kuitenkin tärkeänä ja olivat pyrkinet hankkimaan sitä monin eri tavoin. Eniten tietoa oli kertynyt työkokemuksen myötä, ja hyödyllisiksi oli koettu varsinkin muihin aineisiin integroidut opinnot.

7.3.2 Suomen ja muiden kielten merkitys

Suomen osaaminen

Suomen ja muiden kielten merkitystä insinöörin ammatissa haastatellut opettajat pohtivat lähinnä S2-opiskelijoiden kannalta. Enimmäkseen he pitivät suomen osaamista hyvin tarpeellisena insinöörille. Sitä kuvailtiin ”äärimmäisen isoksi osaksi ammattiosaamista”, ja sillä arvioitiin olevan ”ihan valtava merkitys” menestymiselle työelämässä. Suomen kielen taitoa katsottiin tarvittavan jo siihen, että saa työpaikan, sehän edellyttää että osaa asianmukaisesti kuvata osaamistaan. Haastateltavien mukaan suomea arvostetaan edelleen niin sanotuissa perinteisissä insinööriammateissa, mitä osoitti muun muassa oppilaitosten yrityksiltä saama palaute ja kehoitus opettaa suomea. Kieli- ja viestintätaidot ovat tarpeen työn oppimisessa, ja niillä voi myös korvata muun ammatillisen osaamisen mahdollisia puutteita: ”taitamattomuutta voi saada anteeks hyvillä vuorovaikutustaidoilla - - ja sitte voi niinku oppia”. Vaikka kielellinen toiminta työelämässäkin on multimodaalista (ks. Dufva 2020) ja paljon oppimista tapahtuu myös esimerkiksi visuaalisten virikkeiden kautta (Virtanen 2017), kielellä on kuitenkin olennainen asema tiedon välittämisessä. Haastateltavien mielestä kielten ja viestinnän opetuksen määrä tutkinto-ohjelmissa onkin epäsuhdassa siihen nähden, miten tärkeistä taidoista on kyse.

Pohtiessaan, millaista suomen kielen osaamista insinööri työssään tarvitsee, haastatellut opettajat kuvailivat sitä sekä kielitaidon osa-alueiden että kielitaidon tason perusteella. Aineistossa korostuivat suullisen viestinnän taidot, joista mainittiin ensinnäkin puheviestintä ja ryhmäviestintä. Varsinkin neuvottelutaitoja pidettiin tärkeinä, mikä vastaa myös Insinööriliiton teettämässä tutkimuksissa (esim. Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021) saatujen tulosten painotuksia.

Tässä yhteydessä tuotiin myös esiin, että eri insinöörialoilla tarvitaan erilaisia viestintätaitoja. Esimerkiksi tietotekniikka-alalla on enemmän omaa sanastoa, kun taas rakennusalalla korostuu kirjallinen viestintä, koska esimerkiksi työvai-

heiden selosteet ovat suomeksi. Niin ikään muistutettiin, että kielitaidolle asetetut vaatimukset riippuvat myös työtehtävistä, ja suomeksi tulee pystyä keskustelemaan ainakin suomenkielisten asiakkaiden kanssa.

Jotkut haastateltavista olivat kiinnostaneet huomiota myös siihen, että suomen kielen taitoa tarvitaan useissa tekniikan alalle tyypillisissä tehtävissä:

- 126) mun mielest **se kirjutustaito ja se lukutaito** heijastuu niin paljon siihen insinöörin **ydinosaamiseen siihen matemaattiseen päättelyyn**, kaikkeen laskemiseen. ne laskut on kaikki sanallisia, täytyy olla kyl todella **hyvä kielitaito jotta niistä laskuista selviytyy**, ne ei oo mitään helppoja ne laskut, ja muutenki se kaikki päättely se on paljon ikään kuin **rivien välissä** luettavissa, niin se edellyttää sitä et se kielitaito on todella hyvä. - - ku tehdään lujuuslaskelmia esimerkiksi, niin kylhän siinä täytyy olla tosi hyvä se kielitaito, ja ku niist **laskelmist raportoidaan** eteenpäin, jotta niilt virheilt... jos siin on se ykski numero liikaa tai liian vähän ni siin voi tulla aikamoisia ongelmia vastaan. - - kylhän se sit näkyy ihan kaikessa, kaikis tenttivastauksis ihan jokasella opintojaksolla, se just siinä matematiikassa, fysiikassa, kemiassa, täntyyppisissä kun on niitä sanallisii laskuja ja sit **täytyy sitä tekstiä ymmärtää aika lyhkäsessä ajassa**, ja sit joku **lakiteksti**, niin kuinka vaikeeta se on silloin. (Minna)

Edeltävässä esimerkissä Minna tuo voimakkaasti esiin käsityksensä siitä, miten paljon insinöörin ydinosaamiseen eli laskemiseen sisältyy kielellistä osaamista. Hänen mukaansa kielitaidon pitää olla todella hyvä, jotta pystyy ratkaisemaan esimerkiksi matematiikan tehtäviä, jotka ovat sanallisia ja edellyttävät päättelystä ”rivien välistä”, toisin sanoen epäsuorien, vajaiden tai kätkeytyneiden ilmaisujen ymmärtämistä. Schleppegrellin (2007) mukaan matematiikan kielen ja kielenkäyttötapojen oppiminen on toisen kielen oppijalle erottamaton osa tieteenalan ydinsisällön oppimista. Kielitaidon välttämättömyys matematiikan opinnoissa on todettu esimerkiksi ammattikorkeakouluopintoihin valmistavassa koulutuksessa (Heikkilä, Kuparinen, Nenonen-Andersson & Tanskanen 2019).

Lukutaidon lisäksi Minna (esimerkki 126) mainitsee kirjoitustaidon, jota tarvitaan esimerkiksi raportoitaessa laskelmista eteenpäin. Vaikka hän käsittelee luku- ja kirjoitustaitoa erikseen, lausumasta kuvastuu käsitys taidoista toisiaan tukevana kokonaisuutena. Puutteiden kielitaidossa hän katsoo olevan riski tehdä virheitä, jotka vaikkapa lujuuslaskelmissa voisivat olla kohtalokkaita. Sen lisäksi, että Minna pitää insinöörin opinnoissa ja työssä eteen tulevia tekstejä vaikeina ymmärtää, hän mieltää kielitaidon tilanteisesti vaativana: tekstin ymmärtämisen pitää tapahtua melko nopeasti. Vaikka hän tässä ilmeisesti viittaa tentissä vastaamiseen, samaan tapaan ajankäyttö on usein rajattua myös työtilanteissa. Minnan mainitsemat luonnontieteet ja matematiikka ovat olennainen osa insinöörin amatillista osaamista, ja yleensä myös viranomaistekstejä kuten lakitekstejä, säädöksiä ja direktiivejä pitää pystyä tulkitsemaan. Kielellä on tärkeä rooli myös monilla vähemmän kielellisiksi mielletyillä tieteenaloilla.

Vastavalmistuneen insinöörin työelämässä riittävää taitotasoa informantit arvioivat muun muassa seuraavasti:

- 127) jos vaikka **tutkinnon suorittaa suomen kielellä ni kyllä sitte varmasti pärjää siellä työelämässäki**, et en mä usko että siinä kuitenkaan on niin suuri harppaus sen kielitaidon osalta, vaikka totta kai **käsitteet** ja ja **työkulttuuri** ja

kaikki voi olla erilaista, mut kyllä he **pystyy siellä sit työskentelemään**. - - -
kyl mä näkisin että se **B2** varmasti siel työelämässäki riittäis ja sit koko ajan
varmasti **oppii lisää**. (Ulla)

Edellä mainittua B2-tasoa useimmiten edellytetään ammattikorkeakoulun suomenkielisen tutkinto-ohjelman vieraskielisiltä opiskelijoilta. Esimerkin 127 Ullan mielestä se suoritetun suomenkielisen tutkinnon ohella riittää takaamaan vieraskieliselle opiskelijalle kielitaidon, jolla ”pystyy työskentelemään”, siis ilmeisesti ainakin pääsemään alkuun työelämässä. Siellä hänen mukaansa sitten oppii työpaikan käsitteistöä ja käytänteitä. Samansuuntainen käsitys erityisalan kielitaidon kehittymisestä työelämässä toistui kautta aineiston. Niin ikään muiden haastateltavien luonnehdintojen voi katsoa sopivan B2-tason itsenäiseen kielenkäyttäjään: insinöörit ei vaadita mitään erinomasta kielitaitoa, vähän vähemmälläkin pärjää. Toisaalta kaikkien ensikielistenkään suomen kielen taito ei opettajien havaintojen mukaan ole sillä tasolla kuin pitäisi. Sekä suullisen että kirjallisen tuotoksen kuvailtiin olevan toisinaan niin ”käsittämätöntä”, että sen perusteella äidinkielistäkin voisi luulla vieraskieliseksi.

Muiden kielten osaaminen

Keskusteltaessa suomen osaamisen tarpeellisuudesta insinöörin ammatissa haastateltavat kertoivat myös käsityksistään muiden kielten merkityksestä. Keskeiseksi nousi kysymys englannista, joka työelämän kansainvälistyessä valtaa alaa yhä enemmän myös tekniikan alan yrityksissä. Millä tavoin englannin yleistyminen mahdollisesti vaikuttaa insinöörin suomen osaamisen tarpeeseen työelämässä? Informantit pohtivat kysymystä monelta kannalta:

- 128) meil on paljon sellasii yrityksii jotka on hyvin **kansainvälisii** ja se suomen kieli ei oo silloin se mitä tarvitaan ja mitä edellytetään, **et se olis niin kun erinomasta**. - - se on **alakohtasta** ja sit se on ihan **yrittyskohtastakin** et toinen yritys käyttää pääasiallisena kielenä suomea ja se on ihan **ehdoton vaatimus**. - - en mä edelleenkään koe et suomen kieli on uhattuna mutta ehkä niinku **siihen rinnalle**. - - onhan meillä jo nytkin näitä suomenkielisiä opiskelijoita, jotka kokee et englanti on paljon helpompi tällaseen **viralliseen viestintään** ku suomen kieli. (Minna)
- 129) niin kauan ku me ollaan suomessa jossa puhutaan suomea ni kyllähän se suomen kieli on on **olennaista**. mä oon ainaki ymmärtäny niin että vaikka olis **kansainvälinen yhtiö jossa työkielenä on englanti** ni sitte tyyliin kaheksankymmentä prosenttia ajasta suomessa **puhutaan kuitenkin suomea**. et se ei määritä sitä kuitenkaan mitä kieltä siellä työpaikalla sit käytetään ni ei voi vaan laskea sen varaan et englannilla pärjää. - - suomen kieli **on osattava**, se on kuitenkin **kahvipöytäkeskustelujen kieli todennäköisesti** ja **kahvipöytäkeskustelut on aika olennainen osa työn tekemistä ja työssä pärjäämistä myös, ja työssä oppimista**. (Noora)

Esimerkin 128 Minnan tavoin myös useat muut informantit korostivat, että riippuu alasta, työpaikasta ja työtehtävistä, missä määrin englannin käyttö vaikuttaa suomen kielen taidon tarpeeseen: vaikka sitä pääasiallisesti suomea käytävissä yrityksissä vaaditaankin, kansainvälisissä yrityksissä kielitaidon ei tarvitse olla kovin hyvä. Erityisesti esiin nousi tietotekniikka-ala, jolla englantia

luonnehdittiin ”alan äidinkieleksi” ja ”osaksi ammattikieltä”. Tosin sielläkin suomen kielen osaamisen katsottiin olevan tarpeen asiakaspalvelutehtävissä, koska harvassa työssä kaikki asiakkaat osaavat englantia. Haastateltavien kertoman mukaan kuitenkin suurin osa tietotekniikan opiskelijoista sijoittuu koodaus- ja ohjelmointitöihin, joissa toimitaan englanniksi. Kuten Minna (esimerkki 128) mainitsee, suomea ja englantia voidaan käyttää myös limittäin, toinen kieli tulee ”siihen rinnalle”, ja myös jotkut suomenkieliset opiskelijat olivat kokeneet englannin luontevammaksi työkieleksi viralliseen viestintään kuin suomen. Tekniikan alalla englantia ja suomea usein käytetäänkin rinnakkain: molemmilla kielillä on omat käyttöalueensa, ja esimerkiksi tekniset termit ilmaistaan englanniksi myös suomenkielisessä puheessa (Räisänen & Karjalainen 2018).

Toisaalta kuten Noora (esimerkki 129) muistuttaa, suomen kielen taito on tarpeen myös niissä yrityksissä, joiden työkielenä on englanti. Nooran mukaan suomea pitää osata jo senkin vuoksi, että se todennäköisesti on epävirallisten keskustelujen kieli, jotka kuitenkin kuuluvat olennaisena osana työn tekemiseen ja vaikuttavat työtehtävistä selviämiseen ja työssä oppimiseen. Usein suomea luonnehditaan ”kahvipöytäkeskustelujen kieleksi”, jota osaamaton jää helposti työyhteisössä ulkopuoliseksi. Nooran lisäksi useat muut informantit korostivat suomen merkitystä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä silloinkin, kun yrityksen virallinen kieli on englanti. Niin ikään lukuisissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Härkönen 2011; Suni 2010; Forsander & Raunio 2005) on todettu, että myös englanninkielisillä työpaikoilla täysivaltainen jäsenyys työyhteisössä edellyttää suomen kielen hallintaa.

Koska suomalaiset nuoret osaavat yleensä hyvin englantia (Härmälä & Marjanen 2022; Härmälä ym. 2019; Härmälä, Puukko & Huhtanen 2014) ja se on myös aikuisväestön yleisimmin hallitsema vieras kieli (Pyykkö 2017), meillä helposti oletetaan myös kaikkien vieraskielisten olevan englanninkielentaitoisia. Tätä ”yleistä käsitystä” pidettiin kuitenkin virheellisenä: ”ku me suomessa aina oletetaan varmaan aika pitkälti että kaikki ymmärtää sitä englantia, ni heidän [vieraskielisten] maailmankuva on ehkä siin mielessä avarampi ku meillä, et he tietää et ei sitä englantiakaan nyt kaikki osaa”. Haastateltavat kertoivat, ettei edes tieto- ja viestintätekniikassa englanti ole vahva kieli kaikille maahanmuuttotautaisille opiskelijoille, ja joillekin sitä on ollut vielä vaikeampi oppia kuin suomea. Karvin selvityksen (Härmälä ym. 2019) mukaan S2-oppilaat menestyvät suomalaisen perusopetuksen englannin opinnoissa yhtä hyvin kuin muutkin, mutta kaikki ammattikorkeakoulussa opiskelevathan eivät ole käyneet aikaisempia koulujaan Suomessa. Suurimpien maahanmuuttajaryhmien nuoret eivät myöskään yleensä ole suorittaneet englannikielistä perustutkintoa (Tikkanen ym. 2011, 41).

Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että englantia korostetaan liiaksi muiden kielten kustannuksella:

- 130) ku meillä on näitä maahanmuuttajii joilla on hyvinkin **laaja kielitaito**, ni vois olla **vaikka mitä maailmankieliä** mutta ei välttämättä taas sitä englantia, ja se on heille usein sitte **este etenemisessä vaikka korkeakouluopintoihin tai pätevytymisopintoihin** mihin vaan. se on jotenkin kummallista et se englanti meil nähdään vaan niin, totta kai se on tärkeä mutta työyhteisössäkin täytyyks sitä englantia nyt kaikkien osata et jos kaikki suomalaiset nyt jonkin verran

osaa ni tarvitteeko just sen maahanmuuttajatyöntekijänkin osata sitä, jos hän osaa niitä muita. (Ulla)

Esimerkissä Ulla suhteuttaa muiden kielten osaamisen Englantiin, kuten tekivät useat muutkin haastatelluista opettajista. Englannin merkitystä ei haluttu kieltää, mutta se yhdistettiin lähinnä kansainvälisiin yhteyksiin. Englannin valtaseman Suomessa haastateltavat kuitenkin kyseenalaistivat. Muiden kielten – niin opiskelijoiden ensikielten kuin niiden jälkeen opittujenkin – osaamisen tärkeyttä he perustelivat väestön kansainvälistymisellä, jonka seurauksena eri kielitaustoista tulevia on kaikkialla yhä enemmän niin asiakkaina kuin työtovereinakin. Erikseen mainittiin venäjä, ruotsi, saksa ja ranska. Muilla kuin englannilla katsottiin olevan käyttöä työelämän vapaamuotoisemmissa tilanteissa, ”kahvilla ja kekkereillä”, joilla esimerkiksi luodaan ja ylläpidetään asiakassuhteita.

Tässä yhteydessä tuotiin myös esiin huoli ammattikorkeakoulun kielitarjonnan suppeudesta ja yksipuolistumisesta opetuksen painottuessa yhä voimakkaammin englannin kieleen. Ongelmaan on kiinnitetty huomiota muun muassa Suomen kielivariantoa koskevassa tutkimuksessa (Pyykkö 2017), mutta seurantaselvityksen (Vaarala ym. 2021) mukaan tilanne ammattikorkeakouluissa ei näytä viime vuosina muuttuneen: tarjonta on pysynyt kapeana, kielten arvostus näyttää vähentyneen entisestään, ja englannin kielen taidon uskotaan riittävän. Tutkimukseni haastateltavat kertoivat, että oppilaitosten taholta ratkaisuksi oli tarjottu mahdollisuutta opiskella ainakin kielen alkeita esimerkiksi iltalukiossa. Ongelmana opettajat pitivät, että alakohtaisuus jää tällöin toteutumatta, ja järjestely nähtiin myös käytännössä hankalana.

Ulla (esimerkki 130) ihmettelee myös, miksi kaikkien pitäisi osata englantia; jos suomalaiset yleensä osaavat englantia melko hyvin, paremminkin voitaisiin hyödyntää maahanmuuttajan muuta kielitaitoa. Näkemys on yhdenmukainen Pyykön (2017, 114) toteamuksen kanssa: työelämässä tarvitaan erilaista ja eritasoista kielten osaamista, eikä kaikkien tarvitse osata kaikkea. Useat tutkimukset (Vaattovaara 2017; Räisänen 2013; 2014; Angouri 2013; Kingsley 2013) ovat niin ikään osoittaneet, että käytännössä työyhteisöissä käytetään usein joustavasti eri kieliä.

Tutkimukseni haastateltavilla ei ollut tarkkoja tietoja siitä, miten heidän oppilaitostensa vieraskieliset insinööriopiskelijat saavat opintojen aikana harjoittelupaikkoja työharjoittelujaksoille tai miten he työllistyvät valmistumisensa jälkeen. Heillä oli kuitenkin sellainen käsitys, ettei näissä ole ollut ongelmia. Tämä näyttäisi olevan ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Insinööriliiton teettämän selvityksen (Pitkänen 2021, 183) mukaan maahanmuuttotaustaisilla insinööriopiskelijoilla on ollut vaikeuksia löytää harjoittelupaikkoja. Yleensäkin maahanmuuttotaustaisten työnhakijoiden on ollut muita vaikeampi saada varsinkin koulutustaan vastaavia töitä (esim. Ahmad 2020; Pitkänen ym. 2019b).

Tutkimukseen haastatellut suomen kielen ja viestinnän opettajat pitivät suomen kielen taitoa olennaisena osana insinöörin ammatillista osaamista, joskin kielitaitoa koskevien vaatimusten muistutettiin riippuvan alasta ja työtehtävistä.

Työpaikan sosiaalisten suhteiden kannalta suomen osaamisen katsottiin kuitenkin olevan joka tapauksessa tarpeen. Insinöörin tarvitsemaa suomen kielen taitoa kuvattiin monipuoliseksi, ja erityisen tärkeinä pidettiin vuorovaikutustaitoja. Kielellisten haasteiden arvioitiin olevan samoja suomenoppijoille kuin muillekin, ja suomenkielisistä tutkinto-ohjelmista valmistuvien oletetun B2-tason uskottiin riittävän työuran aluksi. Vaikka englannin kielen taitoa pidettiin tärkeänä insinöörin ammatissa, englannin valta-asemaa myös kyseenalaistettiin: muiden kielten osaamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

8 S2-OPISKELIJOIDEN JA SUOMENOPETTAJIEN KÄSITYSTEN VERTAILUA

Tässä luvussa vertailen insinöörikoulutuksen S2-opiskelijoiden ja suomen kielen ja viestinnän opettajien käsityksiä keskenään lukujen 5 ja 7 analyysien pohjalta. Kiinnostuksen kohteena olivat erityisesti tiedonantajien käsitykset insinöörin työelämässä tarvitsemasta suomen kielen taidosta sekä S2-opiskelijoiden erityisalan kielen oppimisesta. Opiskelijoiden ja opettajien kieli- ja oppimiskäsitysten vertailu toisiinsa on tutkimuksessani keskeistä, koska niissä ilmenevien erojen ja yhtäläisyyksien voi olettaa vaikuttavan siihen, miten tuloksellista opetus on. Keskenään erilaisten aineistojen vertailu ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Kumpikin tiedonantajaryhmä lähestyi kysymyksiä omista lähtökohdistaan, ja jossain määrin he myös saattoivat ymmärtää käsiteltävät asiat hiukan eri tavalla. Myös aineistojen erilainen hankintapa vaikuttaa niiden vertailtavuuteen: opiskelijoiden kirjoitelmat syntyivät itsenäisen pohdinnan tuloksena, kun taas haastattelutilanteissa käsitysten kehittäminen tapahtui jossain määrin yhteistyössä haastattelijan kanssa.

Aineistoni *kieli- ja kielitaitokäsitysten* tarkastelussa käytän suurpiirteistä jakoa kahteen pääsuuntaukseen, formalistiseen ja funktionaaliseen (Saarinen ym. 2019, 134; Thomas 2019; Aalto ym. 2009). Jaottelu ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Esimerkiksi tekstilajit, joiden hallitsemista haastatellut opettajat pitivät erityisalan kielitaidossa keskeisenä, liittyvät kiinteästi diskurssiyhteisöön ja viestin tilannekohtaisiin tavoitteisiin (Vuorijärvi 2013; Mäntynen ym. 2006), mutta kuten aineistossa ilmeni, niiden tunnistamisen ja tuottamisen opiskelu edellyttää paneutumista muodollisiin piirteisiin. Niin ikään sitä, että opettajat painottavat kirjoitustaitojen merkitystä opetuksessa, ei voi tulkita yksinkertaisesti kannanotoksi formalismin puolesta. Insinöörit sijoittuvat töihin, joissa vaaditaan tietynlaisia ja tietynlaisia kirjallisia viestintätaitoja. Niiden opiskeluun keskittymistä selittää se, että useimmiten riittävä suullinen viestintätaito on jo hallussa sekä suomenkielillä että ainakin niillä suomenoppijoilla, jotka ovat oleskelleen maassa pitempään.

Tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijoiden ja opettajien käsityksissä **kielen olemuksesta** oli havaittavissa runsaasti yhdenmukaisuutta. Molempien ryhmien käsitykset sisälsivät niin formalistisia kuin funktionaalsiakin piirteitä.

Kertoessaan käsityksistään eri kielistä molemmat ryhmät käsittelivät niitä toisistaan erillisinä ja melko selvärajaisina kokonaisuuksina, ja heidän kielikäsitystään voidaankin pitää pääasiallisesti monolingvistisenä. Kielitaitoa pidettiin lähinnä yksilön ominaisuutena, jota hänellä on enemmän tai vähemmän. Toisaalta tulokset osoittivat, että sekä opiskelijat että opettajat mielsivät kielitaidon myös hyvin toiminnallisena ja tilanteisena. Tätä ilmensivät muun muassa lukuisat viittaukset kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieli nähtiin ensisijaisesti viestinnän välineenä. Yhteisiä molemmille ryhmille olivat myös yleisimmät, kokonaisvaltaiset kielitaidon luonnehdinnat kuten sujuvuus ja ymmärrettävyys.

Eroa kielikäsitelyssä on havaittavissa siinä, mitä eri informanttiryhmät pitivät teoreettisena lähtökohtanaan, siis käsitellessään kieltä ja kielitaitoa yleisellä tasolla, yleensä he aloittivat käsitystensä esittelyn jonkinlaisesta määritelmästä käsin. Opiskelijat pitivät pohdintojensa lähtökohtana formalistiselle perinteelle ominaista kielitaidon jakamista osa-alueisiin kuten suulliseen ja kirjalliseen viestintään, vaikka he sitten käytännön tilanteita ja kielen oppimista kuvaillessaan siirtyivätkin kohti funktionaalisempaa näkökulmaa. Sen sijaan opettajat pohjustivat kysymystä kielestä ja kielitaidosta useimmiten maininnalla vuorovaikutustaidoista. Ne he nimesivät opetuksensa keskeiseksi tavoitteeksi, vaikka kuvaukset käytännön toteutuksesta sisälsivätkin jonkin verran formalistisiksi katsottavia piirteitä.

Teoreettiseksi katsomieni kannanottojen taustalla ilmeisesti vaikuttaa opettajilla heidän tutkimustietoon perustuvan koulutuksensa myötä omaksuma funktionaalinen käsitys kielitaidosta, kun taas opiskelijat turvautuivat kouluopetuksesta tuttuun formalistiseen malliin, jossa esimerkiksi suullista ja kirjallista viestintää on käsitelty toisistaan erillisinä. Osaltaan ilmiön voi katsoa heijastelevan sitä, miten muutokset kielentutkimuksen kentässä siirtyvät viiveellä koulu maailmaan (ks. Saarinen ym. 2019, 135–136). Eroa lähtökohtaisen, tässä teoreettiseksi nimeämäni käsityksen ja sitä seuraavien käytäntöön kiinnittyvien käsitysten välillä voi selittää myös käsitysten dynaamisuudella ja moniäänisyydellä (Bakhtin 1981): ensin mieleen tulee opittu, autoritäärinen ääni, mutta pohdinnan jälkeen alaa valtaa sisäistetty, oma ääni.

Toisaalta myös opettajat kuvailivat työtehtäviään ja opetustaan kielitaidon osa-alueittain. Luokittelu heijastaa kouluopetuksessa yleistä jakoa, johon ovat vaikuttaneet 1960-luvun strukturalistinen kielitiede, psykologian behavioristiset näkemykset sekä psykometriikka (McNamara 2008, 13–14). Esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehysten yhä yleisessä käytössä oleva ensimmäinen versio (EVK 2011; vrt. CEFR 2018), johon myös ammattikorkeakoulun kielitaidon arviointia koskevat ohjeet (Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2021; Kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2016) perustuvat, noudattelee tätä jakoa: taitotasojen määrittelyssä otetaan huomioon kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Oppimateriaaleista tutussa niin sanotussa kämmenmallissa

(esim. Nissilä ym. 2006) näitä kuvaavat neljä vierekkäistä sormea, ja peukalo ilmentää sanastoa ja rakenteita – sehän liikkuu kaikkien muiden sormien yli. Kämmenten tehtäväksi jää kuvata pragmaattisia ja sosiaalisia taitoja, joihin muut taidot perustuvat. Selkeydessään jaottelu ja malli ovat monella tapaa pedagogisesti käyttökelpoisia, kunhan muistetaan, että taidot eivät ole toisistaan erillisiä ja riippumattomia. Esimerkiksi keskustelutilanteessa puhuminen ja kuullun ymmärtäminen kietoutuvat monin tavoin toisiinsa (esim. Suni 2008, 22–24). Alueet voidaan nähdä erillisten kielitaidon osien sijasta toisiinsa integroituneina keinoina, joiden välityksellä kielitaito ilmenee.

Käsitykset **erityisalan kielitaidosta** vaikuttivat tutkimusteni tulosten valossa molemmilla tiedonantajaryhmillä hyvin samanlaisilta, ja ne sisälsivät sekä formalistisia että funktionaalisia piirteitä. Formalistiseksi on luokiteltavissa esimerkiksi se, että alakohtaisen sanaston hallitsemista pidettiin olennaisena. Toisaalta useassa yhteydessä tuotiin esiin kielitaidon holistisuus ja tilanteisuus. Esimerkiksi käsiteltäessä työelämässä tarvittavaa suomen kielen taitoa niin opiskelijat kuin opettajatkin ottivat jatkuvasti huomioon kielitaitovaatimusten riippuvuuden työpaikasta, tehtävistä ja tilanteista.

Keskeinen ero käsityksissä näytti olevan se, miten laajasti erityisalan kielitaito ymmärrettiin. Opiskelijat tarkastelivat työelämässä tarvittavaa kielitaitoa kokonaisuutena, johon liittyivät myös vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet. Sen sijaan opettajat pohtiessaan suomen kielen ja viestinnän opetusta pyrkivät erottamaan erityisalan kielitaidon ns. yleiskielitaidosta. Ero selittynee sillä, että suomenoppija tarvitsee monenlaista kielitaitoa selviytyäkseen niin työelämässä kuin muillakin elämänalueilla, kun taas opettaja joutuu valitsemaan opetuksensa sisältöjä oppijoiden oletettujen tarpeiden mukaisesti.

Informanttiryhmät myös lähestyivät kysymystä erityisalan kielitaidosta hiukan eri lähtökohdista ja erilaisin painotuksin. Pohtiessaan sen suhdetta muuhun ammatilliseen osaamiseen opiskelijat katsoivat, että kielitaidossa olevia puutteita voi korvata muulla ammatillisella osaamisella, kun taas opettajien mielestä ammatillisessa osaamisessa olevia puutteita voi korvata hyvillä vuorovaikutustaidoilla.

Insinöörin tarvitsemaa suomen kielen taitoa tiedonantajat käsittelivät lähinnä suomenoppijoiden kannalta; opiskelijat oman taustansa vuoksi ja opettajat tutkimukseni aiheen ja tavoitteiden ohjaamina.

Kielitaitoa molemmat ryhmät kuvailivat tässä yhteydessä usein kokonaisvaltaisesti: yleisimpiä luonnehdintoja olivat sujuvuus, selkeys ja ymmärrettävyys. Jäsentelen aineistoa seuraavassa suhteuttamalla sitä toisen kielen taidon arvioinnissa yleisesti käytössä olevaan CAF-viitekehyykseen: sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus (Housen ym. 2012).

Sujuvuuden informantit mainitsivat sekä yleisenä insinööriltä vaaditun kielitaidon kriteerinä että erikseen puhumisen ja kirjoittamisen yhteydessä. Ei ole kuitenkaan selvää, mitä he sujuvuudella missäkin yhteydessä tarkoittivat. Sekä arkikielessä että tutkimuksessa (ks. Lintunen ym. 2020) sujuvuus on liitetty ensisijaisesti suulliseen ilmaisuun, jolloin keskeisiä kriteereitä ovat puheessa esiintyvät tauot ja korjaukset. Sujuvuutta voidaan kuitenkin pitää myös kirjallisen

ilmaisun ominaisuutena, mistä kertoo esimerkiksi tutkimukseni aineistossa esiintynyt maininta vaatimuksesta "kirjoittaa sujuvaa suomen kieltä". Kielitieteellinen tutkimus on kohdistunut lähinnä valmiiden tekstien analysointiin (Mutta 2006), kun taas arkikielessä kirjoittamisen sujuvuudella tarkoitetaan sitä, että toiminta on suhteellisen nopeaa ja tuotos on kulloinkin asianmukaisten normien mukaista. Näin ymmärrettyyn sujuvuuteen viittaa aineistossa esitetty käsitys, että kirjoittaminen ei saisi viedä kohtuuttomasti aikaa ja viesti välittyy toivotunlaisena.

Kuten kielitaitoa yleensäkin, kaikki informantit tarkastelivat sujuvuutta nimenomaan yksilön ominaisuutena. Kysymys on kuitenkin aina yhteistyöstä: omien vuorojen lisäksi keskustelija joutuu kiinnittämään huomiota koko vuorovaikutuksen kulkuun. Sujuvuutta ylläpidetään vuorovaikutuksessa sekä yksilöllisesti että yhteistoiminnallisesti, joten sillä on myös sosiaalinen ulottuvuus. (Lintunen ym. 2020, 178–179; Peltonen 2017.)

Tarkkuuden huomioimiseksi voidaan tulkita tiedonantajien kirjoitetun tekstin virheettömyyttä ja oikeakielisyyttä korostavat ilmaisut, yleensäkin tarkkuudella tarkoitetaan lähinnä rakenteiden, taivutusmuotojen ja ääntämisen norminmukaisuutta. Sekä opiskelijat että opettajat katsoivat oikeinkirjoituksen olevan jopa insinöörin tärkeimpiä kielitaitoja. Opettajat näyttivät pitävän kirjallisen ilmaisun norminmukaisuutta vielä tärkeämpänä kuin opiskelijat. Tätä selittää se, että keskeisenä nähtiin kyky tunnistaa ja tuottaa eri tekstilajeja, ja siinä taas korostui mallien mukaisuus ja esimerkiksi raporteissa käytetty ”asiakirjoittaminen”. Opiskelijat eivät ottaneet kantaa virheettömyyden suhteellisuuteen tai tilannesidonnaisuuteen – mahdollisesti kouluopetuksen myötä he olivat omaksuneet käsityksen ainakin kirjoitettua kieltä koskevista yleispäteivistä normeista, joista poikkeaminen edustaa virheellistä kielenkäyttöä. Bahtinin (1981) ääni-metaforaa soveltaen: käsityksissä heijastuvat myös autoritääriset äänet kuten ns. yleiset totuudet tai stereotypiat. Virheettömyyden niin opiskelijat kuin opettajatkin mainitsivat myös sanaston kohdalla, mikä kaiketi tarkoittaa sitä, että osaa käyttää täsmällisiä ilmaisuja, nimetä asiat yhteisön hyväksymällä tavalla. Painottamalla ymmärtämistä informantit sijoittivat ammattitermien hallinnan ns. passiiviseen sanavarastoon ja vastaanottotaitoihin, mutta käytännön työelämässä oikein ymmärretyn ja opitun sanan voi olettaa siirtyvän myös aktiiviseen käyttöön.

Kompleksisuudeksi luokiteltavat ilmaisut näyttivät molemmilla tiedonantajarhyhmillä liittyvän lähinnä sanaston hallintaan: sanavaraston tulee olla laaja ja monipuolinen, ja tekniikan termien lisäksi pitää hallita työpaikkakohtainen kielenkäyttö ja alan slangi-ilmaisut. Toisaalta insinöörin viestinnän ihanteena opiskelijat toivat esiin myös lyhyiden ja ytimekkyyden sekä sen, että ”pystyy kuvailemaan monimutkaisia asioita mahdollisimman selkeällä ja yksinkertaisella kielellä”. Näiden piirteiden voisi katsoa olevan ristiriidassa kielen monipuolistumisen kanssa, mutta kuten Nissilä ym. (2006, 144–145) toteavat, osa kompleksisuuden kehitystä on myös se, että oppii kommunikoimaan eri tavoin eri ihmisten kanssa. Tilannekompetenssin merkityksen ymmärtämisestä kertoivat myös opiskelijoiden maininnat viestinnän mukauttamisesta asiakastilanteissa: asiakkaan

kysymyksiin tulee osata vastata selkeästi ja myyntitilanteessa monimutkaisia asioita on hyvä kyetä selittämään suomeksi.

Sekä opiskelijoiden että opettajien ilmaisuista välittyi se käsitys, että kielen kompleksisuuden kehittyminen on olennaista sosiaalisen elämän ja integroitumisen kannalta. Päästäkseen yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kielenoppijan tulisi kyetä puhumaan suurin piirtein yhtä vivahteikkaasti kuin muutkin. Jos kielitaito riittää vain hyvin yksinkertaisiin ilmaisiin, niiden esittäjäkin saattaa vaikuttaa yksinkertaiselta. Sen, ettei pysty ilmaisemaan itseään haluamallaan tavalla, katsottiin voivan vaikuttaa myös työyhteisön arvioon kielenoppijan ammatillisesta pätevyydestä.

Ymmärrettävyys työelämässä vaaditun kielitaidon kriteerinä esiintyi kautta aineiston. Opiskelijat yhdistivät sen nimenomaan kirjalliseen tuottamiseen: insinöörin tulee pystyä kirjoittamaan ymmärrettävää tekstiä. Sen sijaan opettajat olivat kiinnittäneet huomiota ymmärtämisongelmiin lähinnä suullisessa vuorovaikutuksessa: puheesta pitää saada selvää. Molemmat ryhmät siis tarkastelivat kysymystä viestin tuottamisen kannalta. Ymmärrettävyys kuitenkin koostuu useista osatekijöistä, ja sen määrittämisen tekee vaikeaksi käsitteen suhteellisuus ja kontekstisidonnaisuus. Kysymyshän on aina myös vastaanottajan subjektiivisesta arviosta, ja ymmärtämisongelmia voi kompensoida muilla tekijöillä. (Esim. Ahola 2022, 92–93; Tergujeff 2021; Isaacs, Trofimovich & Foote 2018.)

Molemmissa tekstiaineistoissa toistui käsitys siitä, että insinööri tarvitsee suomen kielen taitoa ennen kaikkea voidakseen olla vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa. Sekä opiskelijat että opettajat pitivät erityisen tärkeänä suomen osaamista tehtävissä, jotka sisältävät asiakaspalvelua. Yhteistä kieltä katsottiin tarvittavan myös työyhteisön sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Suomen osaamisen katsottiin olevan yhteydessä myös uralla etenemiseen. Näiltä osin tutkimukseni tulos vahvistaa lukuisten aikaisempien tutkimuksien tuloksia, joissa on todettu puutteellisen suomen kielen taidon aiheuttavan monenlaisia ongelmia niin suomenoppijalle itselleen kuin koko yhteisölle ja yritykselle (esim. Jäppinen 2011; Suni 2010; Juholin 2007; Pitkänen 2005). Toisaalta molemmat informanttiryhmät olivat sitä mieltä, että ainakin joissakin tehtävissä insinööri selviää ilman suomeakin.

Tutkimukseni keskittyi suomen kielen taitoon, mutta sekä opiskelijat että opettajat toivat esiin myös **muiden kielten roolin** insinöörin ammatillisessa osaamisessa. Pohdinta koski lähinnä sitä, voiko muulla kielitaidolla mahdollisesti korvata suomen kielen taidossa olevia puutteita.

Tärkeimpänä ”muuna” kielenä sekä opiskelijat että opettajat nostivat esiin englannin. Tulos on odotuksenmukainen, koska englannista näyttää muodostuneen Suomen epävirallinen toinen kieli, joka työelämän kansainvälistyessä valtaa alaa yhä enemmän myös tekniikan alan yrityksissä; englantia luonnehdittiinkin tekniikan yleiskieleksi. Tässä yhteydessä molemmat ryhmät viittasivat myös kielten limittäiskäyttöön, johon koko tutkimusaineistossani oli kiinnitetty varsin vähän huomiota. Tiedonantajien mukaan suomi ja Englanti toimivat tekniikan alalla usein rinnakkain siten, että kummallakin on oma käyttöönsä. Sama ilmiö on todettu aikaisemmin esimerkiksi Räisäsen ja Karjalaisen (2018) tutkimuk-

nessa. Niin opiskelijat kuin opettajatkin liittivät englannin käytön ensisijaisesti kansainvälisiin yrityksiin ja tietotekniikka-alaan. Hyvin yhdenmukaisesti he myös eri yhteyksissä muistuttelivat, että riippuu työpaikasta, työtehtävistä ja tilanteista, missä määrin englannin käyttö vaikuttaa tarpeeseen osata suomea.

Molemmat informanttiryhmät toivat esiin yleisenä pidetyn käsityksen, että Suomessa lähes kaikki osaavat englantia. Opiskelijat olivat tästä enimmäkseen samaa mieltä, joskin arvioivat, etteivät kaikki suomalaisetkaan osaa tai ainakaan käytä englantia luontevasti. Opettajat puolestaan kritisoivat käsitystä suomen osaamisen yleisyydestä, ja muistuttivat, että englanti ei ole vahvin kieli myöskään kaikille maahanmuuttaneille.

Englannin korostunutta asemaa tiedonantajien ajattelussa kuvastaa se, että kaikki jäsensivät työelämässä tarvittavan kielitaidon ryhmiin suomi, englanti ja muut kielet. Opiskelijat pitivät mahdollisena suomen osaamisen puutteiden korvaamista myös muilla kielillä kuin englannilla, mutta niistä mainittiin vain ruotsi, venäjä ja viro. Huomionarvoista on, että näiden ja englannin ohella he kuitenkin edustivat yksistään kuutta muuta koulusivistyskieltä – muun mahdollisen kielitaidon lisäksi. Tulos viittaakin siihen, että opiskelijat eivät nähneet esimerkiksi harvinaisemmiksi luokiteltavilla ensikielillään olevan käyttöä ammatissaan. Sen sijaan opettajat olivat sitä mieltä, että väestön kansainvälistyessä työelämässä tarvitaan myös maahanmuuttaneiden hallitsemia muita kieliä. Yleensäkin he suhtautuivat englannin valta-asemaan kriittisemmin kuin opiskelijat. Heidän mukaansa insinööriopinnoissa tulisi tarjota enemmän muitakin kieliä, ja niiden osaamista tulisi myös työelämässä arvostaa ja hyödyntää nykyistä paremmin. Myös opettajat mainitsivat erikseen vain ranskan, ruotsin, saksan ja venäjän, mutta viittasivat myös harvinaisempien kielten tarpeeseen. Hiukan ristiriitaisena näyttäytyy se, että suomen kielen ja viestinnän opetuksessa opiskelijoiden omien kielten käyttöä ei kuitenkaan suosittu.

Tutkimukseni tulosten mukaan tiedonantajien käsitykset kielen olemuksesta, erityisalan kielitaidosta ja insinöörin tarvitsemasta kielitaidosta liittyvät monin tavoin toisiinsa ja sisältävät monenlaisia näkökulmia kieleen ja kielitaitoon. Yleisesti sekä opiskelijoiden että opettajien aineistossa ilmaisemia kielikäsitteitä voisi luonnehtia sosiokognitiivisiksi (Hulstijn ym. 2014; Atkinson 2011; Batstone 2010), koska he näyttävän ymmärtävän kielen sekä yksilöllisenä ja kognitiivisena että yhteisöllisenä ja toiminnallisena.

Kielen oppimista ja opetusta opiskelijat ja opettajat luonnollisesti tarkastelivat eri näkökulmista. Tutkimukseni perusteella opiskelijoiden ja opettajien käsitykset **kielen oppimisprosessista** näyttivät kuitenkin varsin yhdenmukaisilta. Molemmissa oli havaittavissa piirteitä sekä psykolingvistisestä että sosiolingvistisestä ajattelutavasta.

Vaikka molemmat informanttiryhmät näkivät tavoitteena käytännöllisen kielen hallinnan, opettajat hyödynsivät jonkin verran formalistisia kielenopetuksen menetelmiä, ja myös opiskelijat näyttivät toisinaan pitävän kielitaitoa jonkinlaisena objektina ja kielenoppimista objektin haltuunottamisena. Opettajat

myös näyttivät mieltävän tärkeänä pitämänsä motivaation perinteiseen tapaan oppijan henkilökohtaisena piirteenä (ks. Dörnyei & Ryan 2015, 7).

Toisaalta opiskelijat kertoivat oppivansa kieltä nimenomaan vuorovaikutuksessa, ja opettajat suosivat osallistavia ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Keskeisiä olivat oppimistehtävät, joissa eri viestintätavat ja tekstilajit limityivät monin tavoin toisiinsa. Usein tehtävissä oli huomioitu kielen multimodaalisuus, ja ne näyttivät sisältävän myös monilukutaitoa (ks. OPH 2021) vahvistavia harjoituksia. Opettajien pedagogisten ratkaisujen taustalla oleva oppimiskäsitys näyttäytyykin lähinnä sosiokonstruktivistisena tai kontekstuaalisena, yhdenmukaisena ammattikorkeakoulujen linjausten (Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2021; Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2016) sekä niiden yleisen käytännön (Leinonen 2012) kanssa.

Tutkimukseni tulosten mukaan oppimisprosessin keskeisenä toimijana pidettiin oppijaa. Opettajat korostivat rooliaan oppimisen mahdollistajana ja motivoijana; heidän mukaansa opiskelijat ovat viime kädessä itse vastuussa oppimisestaan. Myös opiskelijoiden käsityksissä painottui oman aktiivisuuden tärkeys, joskin toisaalta mainittiin myös kielitaidon kehittyminen ”itsestään” oleskellessa suomenkielisessä ympäristössä. Heidän käsityksissään voidaan siis erottaa viitteitä Krashenin (1985) monitoriteorian mukaiseen jakoon implisiittiseen ja eksplisiittiseen oppimiseen, joskaan näitä ei pyritty aineistossa erottamaan jyrkästi toisistaan.

Tutkimukseni osoitti, että sekä opiskelijoiden että opettajien käsitykset **erityisalan kielen oppimisesta ja opetuksesta** perustuivat sosiolingvistiseen ajatteluun. Opettajat suosivat ryhmässä työskentelyä, minkä he katsoivat mahdollistavan myös oikea-aikaisen yhteisöllisen tuen suomenoppijoille. Tyypilliset oppimistehtävät mukailivat tehtäväperustaista kielenopetusta (TBLT, ks. esim. Long 2015), jota pidetään yhtenä sosiokulttuurisen teorian yleisimpinä sovelluksena. Sosiolingvistisenä molempien ryhmien oppimiskäsitys näyttäytyy myös siinä, että he katsoivat erityisalan kielen oppimisen tapahtuvan nimenomaan työelämän vuorovaikutustilanteissa. Toisen kielen oppimisen osalta tulos vahvistaa lukuisten aikaisempien tutkimusten (esim. Seilonen & Suni 2016; Seilonen ym. 2016; Suni 2011) tuloksia, joiden mukaan alakohtaista kieltä opitaan nimenomaan töissä. Tutkimukseni tiedonantajien käsityksen voidaan tulkita edustavan myös ekologista ajattelua, koska siinä painotettiin nimenomaan ympäristön merkitystä kielen oppimisessa.

Sekä opiskelijat että opettajat tahollaan ottivat ammattisanaston hallintaa pohtiessaan huomioon tekniikan alan kehityksen ja sanaston nopean uudistumisen, samoin kuin sen, että työelämässä edellytetään myös työpaikkakohtaisen terminologian haltuun ottamista. Tämän molemmat ryhmät myös katsoivat rajoittavan mahdollisuuksia oppia erityisalan kieltä oppilaitoksen puitteissa. Yhtä mieltä he olivat kuitenkin siitä, että jossain määrin sitä on mahdollista oppia jo ammattiaineiden opinnoissa.

Myös joitakin eroja oppimiskäsityksissä oli havaittavissa. Opiskelijat arvioivat oppivansa erityisalan kielen lisäksi ns. yleiskieltä pääasiassa nonformaalisti sekä töissä että vapaa-ajalla.

Opettajat taas pitivät yleiskielen opettamista formaalissa luokkaopetuksessa suomen kielen ja viestinnän tunneilla tuloksellisena, vaikka erityisalan kielen opetus ei niillä onnistukaan. Käsitys on jossain määrin ristiriidassa sen kanssa, että heidän kuvauksensa mukaan oppimistehtävät liittyivät kuitenkin kiinteästi opiskelijoiden tulevaan ammattiin. Opettajat myös pitivät opetuksen alakohtaisuutta tarpeellisena, mikä vastaa esimerkiksi Kelan ja Kompan (2011) esittämää ajatusta, että toisen kielen opetuksessa tulisi keskittyä nimenomaan ammattitilanteisiin ja ammatillisiin teksteihin; yleiskielitaito kehittyy oppituntien ulkopuolellakin, koska toisen kielen oppijat opiskelevat kieltä kohdekielissä ympäristössä (mt., 187–189).

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat pyrkivät opiskelijoita enemmän erottamaan yleiskielen ja erityisalan kielen oppimisen toisistaan. S2-opiskelijoiden näkökulmasta erottelua ei yleensä pidetty tarpeellisena; kyse on vain kielitaidosta yleensä, ja se karttuu kaikenlaisissa tilanteissa. Toisaalta opettajakaan eivät mieltäneet kielen eri käyttöalueita täysin toisistaan erillisinä. Heidän käsitystensä voi katsoa noudattelevan Juurakko-Paavolan ja Mård-Miettisen (2012) esittämää mallia ammattikorkeakoulun kielitaidosta: yleiskielitaito, työelämän kielitaito ja erityisalan kielitaito ovat limittäisiä, toisiaan täydentäviä kielitaidon osia. Yleiskielitaitoon kuuluvien perusvalmiuksien opiskelu tapahtuu lähinnä yleissivistävässä koulutuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa perehdytään työelämän kielikäytänteisiin tulevan ammatin kannalta, mutta perusteellisemmin oman erityisalan käytänteitä on mahdollista oppia vasta työelämässä. (Mt.)

Tutkimukseni mukaan molempia informanttiryhmiä yhdisti sosiokulttuurinen käsitys, että **toisen kielen oppiminen ja opetus** tapahtuu vuorovaikutuksessa. Huomionarvoista on, että hyödyllisenä pidettiin kanssakäymistä vain suomenkielisten kanssa. Ilmeisesti näillä tarkoitettiin suomea ensikielenään puhuvia, joskaan tämä ei yksiselitteisesti käynyt ilmi aineistosta. Viittauksia muiden kielenoppijoiden osuuteen oppimisessa oli kuitenkin niukasti. Opettajat korostivat suomenkielisen kieliympäristön merkitystä, ja opiskelijat arvioivat oppivansa kieltä nimenomaan kommunikoidessaan suomenkielisten kanssa. Implisiittisesti kielitaidon vertailukohdaksi suomenoppijan kielitaidolle hahmottui siis natiivi-ideaali. Syntyperäisen puhujan ihannetta voidaan kuitenkin pitää vanhentuneena (CEFR 2018) jo senkin vuoksi, etteivät ensikielen käyttäjät muodosta yhtenäistä ryhmää (Larsen-Freeman 2007), ja kieli on alettu nähdä yhä enemmän erilaisista resursseista muodostuvana repertuaarina, joka muuttuu jatkuvasti tilanteiden myötä (Dufva 2020; Lehtonen 2015; Dufva ym. 2011a). Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan myös vuorovaikutus muiden kielenoppijoiden kanssa edistää kielitaidon kehittymistä (esim. Ovando & Combs 2018; Cummins 2017; van Lier 2000).

Yksilöllis-kognitiiviseen oppimiskäsitykseen viittaaviksi voidaan tulkita sekä opiskelijoiden että opettajien maininnat siitä, että kielitaitoa on mahdollista kehittää myös itsenäisesti opiskellen. Tehokkaana pidettiin varsinkin erilaisten

tekstien lukemista. Toisaalta vaikka funktionaaliseen kielikäsitteeseen perustuva toisen kielen tutkimus on painottanut kielitaidon kehittymistä suullisessa vuorovaikutuksessa, se ei sulje pois, etteikö oppimista voisi tapahtua muillakin keinoin. Lukeminen ja kirjoittaminen voivat olla myös autenttista kielenkäyttöä, ja niissäkin voi katsoa tapahtuvan vuorovaikutusta.

Toisen kielen oppimista koskevat käsitysten eroavaisuutena erottui se, että yleensä opiskelijat eivät näyttäneet pitävän formaalia S2-opetusta kovinkaan hyödyllisenä, kun taas opettajat olivat yksimielisiä sen tarpeellisuudesta. Kaikkiaan opettajien käsitys toisen kielen oppimisesta näytti ainakin teoriassa olevan yksilökeskeisempi kuin opiskelijoiden, jotka katsoivat oppivansa kieltä yhteisöllisesti – siis S2-opetuksen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti.

Kautta aineiston informantit nimesivät kieliä monolingvistisen kielikäsitteeseen mukaisesti toisistaan erillisinä ilmiöinä, mihin perinteinen kouluopetus ilmeisestikin ohjaa. Opiskelijat olivat tässä suhteessa vielä jyrkemmän erottelun kannalla. Esimerkiksi limittäiskieleilyä ei mainittu juuri lainkaan, vaikka suomenoppija tuskin on voinut siltä välttyä. Mahdollisesti kokemukset on mielletty huumorina tai strategiana, jossa kieleen ei välttämättä kiinnitetä huomiota, vaan tärkeää on vain saada viesti perille (ks. Lehtonen 2015). Myöskään opettajat eivät yleensä pitäneet monikielisyttä ja kielten limittäiskäyttöä ainakaan opetustilanteissa suotavana. Kuten aikaisempikin tutkimus on osoittanut (Alisaari ym. 2021; Mustonen & Puranen 2021; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021; Mustonen ym. 2020), oppijoiden monikielisiä resursseja ei useinkaan osata hyödyntää toisen kielen opetuksessa.

Niin ikään kielenoppijan vaikutukseen ympäristöönsä ja tämän valtakielen puhujille tarjoamaan mahdollisuuteen laajentaa kielellistä tietoisuuttaan ja reper tuaariaan eivät opiskelijat kiinnittäneet huomiota, ja opettajienkin huomiot olivat niukkoja ja satunnaisia.

S2-opiskelijoiden ja suomenopettajien käsitysten vertailu osoitti, että vaikka oppiminen ymmärrettiin melko pitkälle sosiaalisena ja yhteistoiminnallisena, käsitys kielestä oli varsinkin oppimisen yhteydessä usein kognitiivinen ja yksilöllinen: se on jotakin, mitä oppija saavuttaa ja mitä hänellä on hallussaan. Perinteinen formalistinen näkemys kielestä erottuu selvästi esimerkiksi siinä, miten sanastoa pidettiin keskeisenä osana kielitaitoa ja norminmukaista kirjoittamista tärkeänä. Toisaalta enimmäkseen kielitaito ymmärrettiin kuitenkin suhteellisena ja tilannesidonnaisena: erityyppiset tilanteet vaativat erilaista kielitaitoa. Vaikka kielitaitoa tarkasteltiin lähinnä osa-alueiden kuten puhe- ja kirjoitusviestinnän sekä sanaston kautta, nämä esitettiin tiiviissä yhteydessä konkreettisiin työtilanteisiin ja -tehtäviin, mikä toi kielikäsitteeseen myös toiminnallista näkökulmaa. Vaikka aineistossa ilmeni myös ymmärrys kielen vuorovaikutuksellisesta funktiosta, kieli oli kuitenkin mielletty yksilön tuottamana koodina, ei vuorovaikutuksessa muotoutuvana.

Niin opiskelijoiden kuin opettajienkin ilmaisemissa käsityksissä kielestä ja kielen oppimisesta on havaittavissa piirteitä sekä formalistisesta että funktionaalisesta lähestymistavasta. Käsitykset näyttäytyivät myös monitahoisina ja osin

ristiriitaisina, minkä voi katsoa ilmentävän niiden kontekstuaalista luonnetta (Barcelos & Kalaja 2011; 2006). Tulos on yhdenmukainen aikaisemman tutkimuksen (esim. Honko 2017; Bogdanoff 2016; Kalaja ym. 2016) tulosten kanssa: oppimisen ja opetuksen todellisuudessa erilaiset käsitykset elävät rinnakkain ja limit-täin.

Taulukossa 15 on yhteenveto opiskelijoiden ja opettajien kieli- ja oppimis-käsityksissä ilmenneistä yhtenevyyksistä ja eroista. Luonnollisesti tiivis esitystapa rajaa esityksen vain päälinjoihin eikä tee oikeutta sille käsitysten moninaisuudelle, joka kuvastui molempien tiedonantajaryhmien ilmaisuissa. Katson yksinkertaistetun esityksen olevan kuitenkin paikallaan kokonaiskuvan hahmottamiseksi sekä tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisten kysymysten esille tuomiseksi.

Taulukko 15. Opiskelijoiden ja opettajien käsitysten yhtenevydet ja erot

Käsityksen aihe		Yhtenevydet	Erot	
			Opiskelijat	Opettajat
Kieli ja kielitaito	Kielen olemus	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> kielet toisistaan erillisiä <input type="checkbox"/> kielitaito yksilön ominaisuus <input type="checkbox"/> sekä formalistisia että funktionaalisia piirteitä 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> teoreettinen lähtökohta enemmän formalistinen 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> teoreettinen lähtökohta enemmän funktionaalinen
	Erityisalan kielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sanaston hallinta tärkeää <input type="checkbox"/> työpaikka-, tehtävä- ja tilannekohtaista 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sisältää kaikki elämäalueet <input type="checkbox"/> ammatillinen osaaminen korvaa kielitaitoa 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> erotettavissa ns. yleiskielitaidosta <input type="checkbox"/> viestintätaidot korvaavat ammatillista osaamista
	Insinöörin tarvitsema suomen kielen taito	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sujuvuus yksilön ominaisuutena <input type="checkbox"/> tarkkuus kielenhuollossa ja terminologiassa <input type="checkbox"/> kompleksisuus sanaston piirteinä, keskeistä integroitumisessa <input type="checkbox"/> vuorovaikutustaidot tehtävä- ja tilannekohtaisesti 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> tilannekompetenssi <input type="checkbox"/> ymmärrettävyys kirjoittamisessa 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> eri tekstilajien hallitseminen mallien avulla <input type="checkbox"/> ymmärrettävyys puhumisessa
	Muiden kielten rooli	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> englanti tärkeä (esim. kansainväliset yritykset, tietotekniikka), mutta ei korvaa suomea (esim. tietyt tehtävät ja sosiaaliset suhteet) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Suomessa englannin osaaminen yleistä <input type="checkbox"/> muilla kuin englannilla vähän merkitystä työelämäosaamisessa 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> kaikki maahanmuuttajat eivät osaa englantia <input type="checkbox"/> muut kielet kuin englanti tarpeen työelämässä
Kielen oppiminen ja opetus	Kielenoppimisprosessi	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> oppiminen sekä kognitiivista että sosiaalista 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> toimija oppija <input type="checkbox"/> oppiminen implisiittistä ja eksplisiittistä 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> toimija ensisijaisesti oppija <input type="checkbox"/> opettajan keskeinen tehtävä motivointi
	Erityisalan kielen oppiminen ja opetus	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> opitaan ammattiaineissa ja työelämässä <input type="checkbox"/> haasteena tekniikan alan sanaston nopea uudistuminen 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> myös ns. yleiskieltä opitaan nonformaalisti 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ns. yleiskieltä opitaan formaalisti oppitunneilla, jonkin verran myös erityisalan kieltä oppimistehtävien kautta
	Toisen kielen oppiminen ja opetus	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> opitaan vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa, nonformaalisti, mutta kirjallista viestintää myös itsenäisesti <input type="checkbox"/> yksisuuntaista: oppija ei vaikuta ympäröiviin valtakielten puhujiin 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> monolingvistyys <input type="checkbox"/> formaalilla opetuksella melko vähän merkitystä 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> monolingvistyys opetustilanteissa <input type="checkbox"/> myös formaali opetus tarpeen

S2-opiskelijoiden ja suomenopettajien kielitaitoa ja kielen oppimista koskevien käsitysten vertailun tavoitteena oli selvittää, mitä vaikutuksia niissä esiintyvillä yhtenevyksillä ja eroilla voisi olla oppimiseen ja opetukseen. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoiden eriäviä käsityksiä olisi hyvä huomioida opetuksessa, koska niiden voi olettaa olevan yhteydessä opetuksen tuloksellisuuteen. Esimerkiksi työelämässä tarvittavan kielitaidon näkeminen aiempaa laajemmin ja monipuolisemmin kieliopinnoissa voisi parantaa heidän motivaatiotaan. Toisaalta käsitysten yhdenmukaisuus ei välttämättä takaa pa-

rasta mahdollista lopputulosta. Esimerkiksi molempia informanttiryhmiä yhdistävä opiskelijoiden monikielisten resurssien käytön sivuuttaminen opinnoissa ei nykytutkimuksen valossa näytä perustellulta. Pedagogisia kysymyksiä käsitte-
len yksityiskohtaisemmin luvussa 9.3.

9 PÄÄTÄNTÄ

Tämä tutkimus käsitteli ammattikorkeakoulun tekniikan alan suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien vieraskielisten opiskelijoiden sekä heidän suomen kielen opettajiensa käsityksiä erityisalan kielestä, kielitaidosta ja kielen oppimisesta: mihin ja millaista suomen kielen taitoa insinööri työtehtävissään tarvitsee, sekä millä tavoin sitä parhaiten opitaan. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti tilanne, jossa suomi on ns. toinen kieli. Käytännönläheisenä tavoitteena oli tuottaa tietoa, jota voitaisiin hyödyntää opetuksen kehittämisessä.

Tämän viimeisen luvun aluksi käsittelen tutkimuksessani ilmennyttä käsitysten dynaamisuutta ja moniäänisyyttä, jotka on syytä huomioida tuloksia tarkasteltaessa. Tämän jälkeen vastaan tutkimuskysymyksiin esittelemällä lyhyesti tutkimuksen keskeiset tulokset. Pohdin myös tuloksiin liittyviä pedagogisia näkökohtia ja kehittämistarpeita. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä sekä esitän joitakin tulosten pohjalta esiin nousseita jatkotutkimuskohteita.

9.1 Käsitysten dynaamisuus ja moniäänisyys

Tutkimukseni tukeutuu kontekstuaaliseen käsitystutkimukseen, jonka mukaan käsityksille on olennaista dynaamisuus ja ristiriitaisuus. Ne ovat myös sekä yksilöllisiä että siinä mielessä jaettuja ja moniäänisiä, että niissä on aineksia ympäristön käsityksistä, bahtinilaisittain ”muiden ääniä” (esim. Barcelos & Kalaja 2006). Seuraavassa tarkastelen näiden piirteiden ilmenemistä tutkimukseni aineistossa.

Dufva (2006a) erottaa dynaamisuudessa kaksi tasoa. *Makrotasoa* edustaa ihmisen käsitysten muuttuminen ja kehittyminen pitemmän ajan kuluessa, mitä luonnollisesti tapahtuu iän ja kokemusten karttuessa (mt., 143). Käsillä olevan kaltaisessa poikittaistutkimuksessa tämä ei juurikaan käynyt ilmi, lukuun ottamatta joidenkin haastateltujen opettajien muisteluun perustuvia mainintoja siitä, miten he ovat muuttaneet opetuskäytäntöjään. Esimerkiksi siirtyminen aikai-

semmastä luentopainotteisesta opetuksesta yhä enemmän ryhmätöiden teettämiseen on tulkittavissa informantin oppimiskäsityksen muuttumiseksi behavioristis-kognitiivisesta sosiokonstruktivisempaan suuntaan. Tosin on muistettava, että toiminnan muutoksen taustalla saattavat vaikuttaa muutkin syyt, tässä tapauksessa vaikkapa ulkoapäin saatu ohjeistus tai resurssien niukkuus. *Mikrotason* dynaamisuuudella Dufva (2006a, 144) tarkoittaa sitä, että käsitykset ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Niitä ei noudeta sellaisenaan jonkinlaisesta muistivarastosta, vaan ne muotoutuvat aina uudelleen niitä käsiteltäessä. Tutkimusta tehtäessä jo tilanne saa tutkittavan tarkastelemaan käsityksiään uudesta näkökulmasta (Aro 2003; Dufva ym. 1996, 46), ja epäilemättä myös omassa tutkimuksessaan niin kirjoitelman tehtävänanto kuin haastattelun puheenvuorotkin ohjasivat informantteja kehittämään ajatuksiaan ja vaikuttivat heidän tapaansa ilmaista niitä.

Opettajien haastatteluaineistossa käsitysten mikrotason dynaamisuus ilmeni muun muassa seuraavasti:

- 131) kyllä sen nyt mä ainaki huomaan muutamien [vieraskielisten] opiskelijoiden kohdalla sen **sanaston puutteen**. ni se on heille suuri ongelma, et he on teki-jöitä, et he on niitä semmosia joille sanotaan että mitä tehdään. mut **nyt ku rupesin miettimään** että ymmärtääkö he sen että pitää tehdä. et esimerkiksi rakentamisen alalla tapahtuu niin paljon virheitä, et johtuiks se just siitä **ettei ymmärretä sitä asiaa** [substanssia, teknistä puolta]. et tää on kyllä ihan nyt just asian ytimessä. et kyllä se on niinku olennaista, ei ehkä pelkästään se sanasto, vaan niinku se **kokonaisviestintä, ni se on niinku se tärkein juttu**. (Susanna)

Esimerkissä Susanna pohtii, mikä on olennaista insinööriltä työelämässä vaadittavassa suomen kielen taidossa. Lähtökohtana hänellä ovat kokemukset omien ryhmiensä suomenoppijoista. Ensimmäisenä informantille tulevat mieleen puutteellisuudet sanastossa, lähinnä kuullun ymmärtämisessä, mitä hän luonnehtii suureksi ongelmaksi. Tämä liittyy hänen mielessään insinöörin työkuvaan, ja – kuten hän itsekin mainitsee – vasta nyt hän alkaa miettiä, mitä vaikeuksia työhön sisältyy ja mistä ne mahdollisesti johtuvat. Näin Susanna päätyy ”asian ytimeen” eli kielitaidon merkitykseen substanssiosaamisessa. Loppupäätelmä on, että tärkeintä onkin kokonaisviestintä, jonka avulla työssä onnistutaan. Informantin käsitys insinöörin ammatillisesta kielitaidosta näyttää siis muuttuneen haastattelutilanteessa jo yhden puheenvuoron aikana. Käsityksen kehittelyn voi tulkita myös muutoksena formaalista, sanastokeskeisestä kielikäsitteestä kohti laajempaa ja toiminnallisempaa käsitystä. Toisaalta ammatillisen kielen ymmärtäminen lähinnä sanastoksi edustaa arkikäsitteistä (Virtanen 2017; Härmälä 2008), ja esimerkin alkua voidaan pitää myös Dufvan (2006a) *sloganiksi* nimittämänä ilmauksena, jolle on tyypillistä, että se heijastaa yleisesti hyväksytyjä näkökantoja ja voidaan esimerkiksi haastattelutilanteessa tarjota vastaukseksi nopeasti ja vaivattomasti (mt., 144–146).

Käsitysten prosessointia ilmeni myös *opiskelijoiden* kirjoitelmissa:

- 132) Se ala [tietotekniikka] vaatii **enemmän** englannin kielen osaamista, kuin suomen. Siksi luulen, että meidän alalla on **todella tärkeää osata englantia**, koska kaikki komennit [komennot] on myös englanniksi. Mutta jos pääsee **työ-**

paikkaan, missä pitää kommunikoida ihmisten kanssa, niin suomi tulee ole erittäin tärkeä. Paras vaihtoehto tässä osata molemmat kielet. (Viktor, tt 3)

- 133) Tietotekniikan alalta löytyy kuitenkin työtehtäviä joissa ei vaadita hyvää suomenkielen taitoa. Esimerkiksi **ohjelmoija tai sovelluskehittäjä voi tulla toimeen englannin kielellä.** Tämä kuitenkin on **harvinaista** eikä **sen varaan kannata laskea.** (Yassin, tt 4)

Esimerkeissä opiskelijat pohtivat, voiko englannin osaamisella korvata vasta kehitymässä olevassa suomen kielen taidossa mahdollisesti olevat puutteet, ja tietotekniikan opiskelijoina he keskittyvät tarkastelemaan kysymystä nimenomaan oman alansa kannalta. Katkelmissa on havaittavissa samantyyppinen käsityksen kehittyminen: aluksi kumpikin informantti toteaa englannin osaamisen tärkeyden tietotekniikassa ja perustelee käsitystään alan tietyillä työtehtävillä ja käytännöllä. Tämän jälkeen he kuitenkin tarkastelevat asiaa laajemmin: Viktor (esimerkki 132) muistuttaa, että mahdollisessa ”ihmisten kanssa” kommunikointia vaativassa työpaikassa suomi onkin ”erittäin tärkeä”, ja Yassin (esimerkki 133), että pelkästään englantia edellyttävät työtehtävät ovat harvinaisia. Molemmat myös päättävät kysymyksen käsittelyn eräänlaiseen neuvoon tai suositukseen: Viktor opastaa, että parasta on osata molemmat kielet, ja Yassin neuvoo olemaan luottamatta siihen, että pelkällä englannilla pärjää. Molempien opiskelijoiden käsitykset siis muotoutuvat ja monipuolistuvat heidän käsitellessään asiaa.

Analysoidessani tiedonantajien käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta pyrin tarkastelemaan niitä toisistaan erillään, samoin kuin löytämään niistä piirteitä tietynlaisista lähestymistavoista. Kontekstuaalisen lähestymistavan mukaan käsitykset ovat kuitenkin moniulotteisia ja usein myös sisäisesti ristiriitaisia (Barcelos & Kalaja 2011; Aro 2009; Barcelos & Kalaja 2006). Usein käsityksissä kielestä on havaittavissa piirteitä sekä formalistisesta että funktionaalista kielikäsitteestä. Ne saattavat esiintyä myös yhdessä ja samassa ilmaisussa, mitä havainnollistaa seuraava katkelma *opettajan* haastattelusta:

- 134) mut et tietysti jos ajatellaan sitä kielen oppimista ja opiskelua ni sekin on laaja juttu. se on **kaikke mahollista puhumista kuuntelemista kirjottamista lukemista**, ja hirveen monipuolisesti me kyl **sitä** tuolla meidänki kurseille harjotellaan. - - asiantuntijahaastatteluja he tekee, voi ottaa yhteyttä itseään kiinnostavaan vaikka just tekniikan alan asiantuntijaan ja alan osaamisvaatimuksista ja tehtäväalueista kysellä ja yritetään heitä myös mahdollisimman paljon siitä **omasta ryhmästä lähettää muuallekin oppimaan.** et siinä mielessä **kielen oppiminen on aika laaja juttu, et ei tapahdu vaan siellä kurssilla.** et heil on mahdollisuuksia itse sitä kieltä niinku **aktiivisesti käyttää**, et on siis **tilaisuuksia kielentää sitä jo opittua että jos sisällötkin oppii ja sen kielen oppii ni et sitä pystyis käyttämään mahdollisimman paljon.** (Ulla)

Pohtiessaan kielen oppimista ja opiskelua Ulla hahmottaa kielen formalistiselle kielikäsitteelle tyypilliseen tapaan kielitaidon osa-alueina, jotka hän luettelee – ikään kuin ulkoa ilman taukoja tai konjunktioita – Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2011) luokittelun mukaisesti. Toisaalta hän korostaa alueen laajuutta; mainittuihin osataitoihin sisältyy kaikkea mahdollista, ja ”sitä” myös harjoitellaan suomen kielen kursseilla hyvin monipuolisesti. Yksiköllisen pronomi-

nin ”sitä” käyttö luetelluista neljästä osasta antaa jo viitteitä siitä, ettei haastattelutava kuitenkaan miellä osa-alueita toisistaan irrallisina vaan tarkastelee kieltä kokonaisuutena. Kuvailtuaan opiskelijoilla teettämäänsä asiantuntijahaastatteluja hän selittää käsitystään, että kielen oppiminen on ”laaja juttu” sillä, että oppimista tapahtuu myös kurssien ulkopuolella, informaalisti. Ulla painottaakin kielen aktiivista käyttöä aidossa ja tavoitteellisessa haastattelutilanteessa, mikä osoittaa, että hän näkee kielen toimintana ja vuorovaikutuksena, ja ohjaa opiskelijansa hyödyntämään ympäristön resursseja. Juuri oman kiinnostuksen kautta niistä muodostuu käyttökelpoisia affordansseja (van Lier 2000). Niin ikään Ulla näkee kielen ja ammatillisten sisältöjen oppimisen tapahtuvan toistensa yhteydessä, kun opiskelijalla on tilaisuus kielentää oppimiaan asioita. Formalististen ja funktionaalisten piirteiden yhdistäminen saattaa osaltaan viitata myös siihen, ettei käsityksen ilmaiseminen ole aina yhdenmukainen sen mukaisen toiminnan kanssa (Ruohotie-Lyhty ym. 2016; Ellis 2008).

Edeltävä esimerkki kuvastaa tutkimukseni aineistossa yleensäkin esiintynyttä kieltä ja kielen oppimista koskevien käsitysten moninaisuutta. Toisen näkökulman siihen tarjoaa käsitysten sosiaalisuus. Sen lisäksi, että ne ovat yksilöllisiä, ne ovat myös siinä mielessä jaettuja ja moniäänisiä, että niissä on aineksia ympäristön käsityksistä, bahtinilaisittain ”muiden ääniä” (esim. Barcelos & Kalaja 2006; Dufva 2006a).

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää ensisijaisesti tiedonantajien henkilökohtaisia käsityksiä. Siksi esimerkiksi *opiskelijoiden* kirjoittamisen tukena olleen tehtävänannon (liite 1) puhuttelumuo-to ohjasi heitä pohtimaan kysymyksiä subjektiivisesti, kunkin oman yksilöllisen tilanteen, kokemusten ja tuntemusten kautta, ja useimmiten näkemykset pohjautuivat opiskelun tai työelämän yhteydessä tehtyihin havaintoihin ja niiden herättämiin ajatuksiin. Jotkut kirjoittajista pyrkivät kuitenkin lähestymään aihetta objektiivisemmin tarkastelemalla kysymyksiä yleisemmällä tasolla niin työntekijän, asiakkaiden, työnantajan kuin koko yhteiskunnankin kannalta sekä vetoamalla myös opintoihinsa ja niiden kautta omaksuttuun tietoon.

Esimerkiksi kysymystä suomen osaamisen vaikutuksista työelämässä tarkasteltiin eri toimijoiden näkökulmasta, ja kategorisoinnissa (taulukko 9) on nähtävissä jatkumo ulkopuolisten määrittämistä omakohtaisempiin. Käsitykset sijoittumisesta työelämässä (luku 5.4.1) varsinkin työllistymisen kohdalla heijastelevat ulkopuolisten tahojen kuten työnantajien toimintaa, ja osaa on pyritty perustelemaan objektiivisesti faktatiedoin: ”Työvoimatilastojen mukaan...”. Myös sijoittumista eri tehtäviin ja uralla etenemistä tarkastellaan lähinnä esimiesten kannalta. Työelämässä menestymistä koskevissa käsityksissä (luku 5.4.2) kaiutetaan vielä niin koko yrityksen ja työtovereiden kuin asiakkaidenkin ääniä, mutta omakohtaisuus valtaa jo alaa: ”...suomea osaava henkilö pystyy paremmin kommunikoidaan suomalaisten kanssa ja näin ollen edesauttaa sujuvaan työnte-koon”. Pohdittaessa kielitaidon vaikutusta työssä viihtymiseen keskeiseksi käsitysten määrittäjäksi muodostuvat työtoverit, ja käsityksiä vuorovaikutuksesta tuodaan esiin enemmän omasta näkökulmasta. Kaikkein subjektiivisimpia ovat ilmaisut, jotka olen tulkinut käsityksiksi suomen kielen taidon vaikutuksesta

ammatti-identiteettiin (luku 5.4.3). Niissä myös esiintyy ensimmäisen persoonan käyttöä, jota informantit muuten näyttivät välttävän: ”Minä tiedän, että en saa helposti oman koulutuksen vastavaa työpaikkaa”.

Ihmisten ilmaisemissa käsityksissä yksilölliset ja yhteisölliset näkökulmat eivät välttämättä erotu toisistaan niinkään selvästi kuin edellä on kuvattu. Kontekstuaaliseen lähestymistapaan liittyvän dialogisen ajattelun mukaan ne kuuluvat kiinteästi yhteen. Jokaisella ihmisellä on oma ainutlaatuinen kokemusmaailmansa, jota hän kognitiivisena olentona pitää yllä. Käsitykset sisältävät aina kieli- ja kulttuuriyhteisölle ominaisia piirteitä, mutta ne suodattuvat yksilöllisesti jokaisen oman tajunnan läpi. Käsitykset ovat samanaikaisesti uniikkeja ja jaettuja. (Dufva 2006a, 136–137.)

9.2 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opiskelijoiden käsityksiä:

Millaisia käsityksiä S2-opiskelijoilla on erityisalan suomen kielen oppimisesta ja suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?

Tutkimuksen tulosten perusteella ammattikorkeakoulun tekniikan alan S2-opiskelijoilla oli monenlaisia keinoja kehittää kielitaitoaan. He mielsivät oppineensa suomea formaalisti kielikurssien avulla samoin kuin non-formaalisti suomenkielissä insinööriopinnoissaan, erityisesti työharjoittelujaksojen aikana. Parhaiten työelämässä tarvittavaa kieltä arvioitiin kuitenkin opitun informaalisti, käytännön kokemuksen kautta työelämässä ja vapaa-ajalla sekä itsenäisesti opiskellen. Keskeisenä pidettiin vuorovaikutusta suomenkielisten työtovereiden kanssa. Oppimista kuvailtiin tapahtuneen oppimistavasta riippumatta kaikilla kielitaidon osa-alueilla, mutta erityisesti korostuivat suullisen viestinnän taidot, sekä tuottaminen että vastaanottaminen, samoin kuin alakohtaisen sanaston karttuminen. Maininnat oppimisen kohteista kuvastivat myös erilaisia kielikäsitteitä: toiset opiskelijoista esimerkiksi arvostivat oikeakielisyyttä, toiset käytännön tilanteista selviytymistä. Tulokset kertoivat myös erilaisista lähestymistavoista oppimiseen ja opiskeluun sekä siitä, millaisia kielenoppijoita informantit kokivat olevansa. Useimmiten he mielsivät itsensä oppimisprosessin toimijoiksi ja korostivat aktiivista rooliaan kielenoppijoina.

Insinöörin työssä tarvittavan suomen kielen taidon opiskelijat hahmottivat lähinnä erilaisten kielitaitoa edellyttävien tilanteiden kautta, joista yleisimpinä mainittiin keskustelut asiakkaiden kanssa. Käsitykset työelämän tilanteista ja niissä edellytetystä kielitaidosta kietoutuivat monin tavoin toisiinsa: erityyppisillä tilanteilla on omat kielelliset vaatimuksensa. Vaikka kielitaitoa tarkasteltiin lähinnä osa-alueiden kautta, nämä esitettiin tiiviissä yhteydessä konkreettisiin työtilanteisiin ja -tehtäviin, mikä toi kielitaitokäsityksiin myös toiminnallista näkökulmaa. Aineistosta välittyi myös kokonaisvaltaisempi käsitys erityisalan kielitaidosta: insinöörin tulee kyetä mukauttamaan viestintäänsä olosuhteiden mu-

kaan. Tulos vastaa esimerkiksi Räisäsen (2013; 2014) tutkimuksissa esitettyä ajatusta ammatillisesta kielitaidosta ennen kaikkea sosiaalistumisena kielen käytön paikallisiin konventioihin ja mukautumisena kontekstin edellyttämään kielenkäyttöön.

Suurin osa opiskelijoista uskoi suomen kielen taidon olevan ainakin jossain määrin korvattavissa joillakin muilla tekijöillä. Ehdottomia kannanottoja kuitenkin vältettiin: huomioon otettiin erilaiset työyhteisöt ja tehtävät. Tärkeimpänä kehittymässä olevan suomen kielen taidon korvaajana pidettiin englannin kielen taitoa, ja muiden kielten osaamiseen kiinnitettiin varsin vähän huomiota. Myös muulla ammatillisella osaamisella yhdistettynä kykyyn toimia työyhteisön jäsenenä uskottiin voitavan kompensoida suomen kielen taidossa mahdollisesti ilmeneviä puutteita.

Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden käsitysten mukaan suomen osaaminen vaikuttaa merkittävästi mahdollisuuksiin työllistyä koulutusta vastaavasti. Puutteiden kielitaidossa opiskelijat katsoivat voivan rajoittaa esimerkiksi pääsyä asiakaspalvelua sisältäviin tehtäviin. Myöskään uralla etenemisen ei uskottu onnistuvan ilman hyvää suomen kielen taitoa. Suomen osaamisen arvioitiin myös auttavan selviytymään työtehtävistä ja edistävän työssä viihtymistä, mikä taas liitettiin sosiaalisten suhteiden onnistumiseen sekä työssä saatuun arvostukseen. Lisäksi suomen kielen taidolla näytti olevan vaikutusta ammatilliseen identiteettiin. Yhtäältä oman alan vaativaksi mielletyn erityiskielen hallinnan koettiin liittävän insinöörikuntaan ja erottavan ”kadunmiehistä”. Toisaalta oppijansuomea pidettiin ammatillisessa kompetenssissa puutteena, jonka arveltiin voivan johtaa muun muassa tyytymiseen alempaan palkkaan.

Kaikkiaan S2-opiskelijat olivat sitä mieltä, että suomen osaaminen on tärkeää insinöörin työtehtävissä. Käsitykset muodostivat kuitenkin jatkumon, jonka toisessa ääripäässä suomen kielen taitoa kuvattiin välttämättömäksi ja merkittäväksi, toisessa taas arveltiin, että insinööri voi selvitä työelämässä ilmeikkään. Enimmäkseen arviot sijoittuivat tälle välille, ja useimmiten näkemyksiä täsmennettiin muistuttamalla, että tarvittavan kielitaidon määrä ja laatu vaihtelevat sen mukaan, millaisesta työpaikasta, työtehtävistä ja tilanteista on kyse. Opiskelijoiden käsityksissä oli myös kuultavissa bahtinilaista moniäänisyyttä. Esimerkiksi pohdinnat sijoittumisesta työelämään sekä siinä menestymisestä heijastelivat omakohtaisten kokemusten lisäksi niin viranomaisten, työnantajien, työtovereiden kuin asiakkaidenkin näkemyksiä kielitaidon tarpeesta.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli opettajien käsityksiä:

Millaisia käsityksiä suomenopettajilla on erityisalan suomen kielen oppimisesta ja opetuksesta sekä suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?

Tutkimuksen tulosten mukaan haastatteluihin osallistuneiden ammattikorkeakoulun tekniikan alan suomen kielen ja viestinnän opettajien käsitykset kielestä ja kielitaidosta kytkeytyivät tiiviisti kielen opetukseen. Opettajien käsitysten kirjo oli laaja: kieli hahmotettiin niin tietona ja taitona kuin toimintana ja re-

sursseinakin. Opetusjärjestelyistä kertoessaan opettajat jakoivat kielitaidon perinteisiin osa-alueisiin, mutta toisaalta heidän kuvauksensa oppimistehtävistä ilmensivät holistista ja multimodaalista ajattelua (ks. esim. Dufva 2020). Opetusta luonnehdittiin tehtäväperustaiseksi, ja opetusmenetelmät olivat vuorovaikutteisia ja osallistavia. Keskeisiksi toimijoiksi oppimisprosessissa opettajat mielsivät oppijat, ja opettajan roolia he luonnehtivat motivoijaksi ja mahdollistajaksi. Opettajien toiminta näytti siis perustuvan konstruktivistiseen (esim. Weegar & Pacis 2012) ja oppijakeskeiseen (esim. Budiman 2017) oppimiskäsitykseen, jotka korostavat oppijan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta.

Tarkasteltaessa opettajien käsityksiä suhteutettuna ammattikorkeakouluopiskelijan työelämässä tarvittavaa kielitaitoa kuvaaviin luokituksiin (Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen 2012; Juurakko-Paavola 2005) vaikuttaa siltä, että he mielsivät työelämän kielitaidon lähinnä melko spesifinä erityisalan kielitaitona. Sen keskeisinä piirteinä erottuivat alalle ominaisen terminologian sekä erilaisten tekstilajien hallinta. Mahdollisuuksiinsa opettaa alakohtaista kieltä omilla tunneillaan haastateltavat suhtautuivat kuitenkin epäillen – näin huolimatta siitä, että he pyrkivät liittämään esimerkiksi oppimistehtävät opiskelijoiden tulevaan ammattiin. Suomen kielen ja viestinnän opetusta oli integroitu ammattiaineiden opintoihin, mutta kokemukset yhteistyöstä opettajien kesken vaihtelivat.

Tulokset osoittivat, että suurimpana opetukseen liittyvänä ongelmana opettajat pitivät opetukseen ja ohjaukseen varattujen resurssien niukkuutta ja varsinkin siitä johtuvaa ryhmäkokojen suuruutta. Haasteeksi oli koettu myös opetusryhmien heterogeenisuus. Keskeisenä erona opiskelijoiden välillä nähtiin lähinnä toisen asteen koulutustausta, ei niinkään kielellinen tausta. Haastateltavat toivat useissa yhteyksissä esiin, että suomenoppijat eivät juurikaan erotu muista opiskelijoista. Syynä pidettiin lähinnä suuria opiskelijaryhmiä, mutta toisaalta vedottiin siihen, että kaikki opiskelijat ovat yksilöitä. Jonkin verran maahanmuuttotaustaisten oli kuitenkin havaittu odottavan muita opiskelijoita opettajakeskeisempää opetuskulttuuria. Vaikka opettajat korostivat S2-opiskelijoiden yhdenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua, he muistuttivat myös tarpeesta ottaa huomioon näiden kielellisiä erityistarpeita. Kaikki haastateltavat toivoivat lisää erillistä S2-opetusta, jossa voitaisiin keskittyä nimenomaan kielen opiskeluun.

Opettajien suhtautuminen opiskelijoiden monikielisten resurssien käyttöön opetustilanteissa oli varautunutta. Aineistosta välittyikin voimakkaasti käsitys, että suomen kielen tunneilla tulisi käyttää ensisijaisesti suomea, ja muiden kielten käyttö saattaa häiritä opetuskielen oppimista. Myös itsenäistä kielenopiskelua pidettiin tehokkaana. Sen arvioitiin muun muassa edistäneen eri tekstilajien hahmottamista sekä kykyä tuottaa normienmukaista, puhekielen käytänteistä vapaata asiatekstiä – piirteitä jotka haastateltavat yleensäkin katsoivat olennaisiksi insinöörin alakohtaisessa kielitaidossa. Näiltä osin opettajat näyttivät edustavan behavioristis-kognitiivista (esim. Weegar & Pacis 2012) oppimiskäsitystä.

Haastatteluihin osallistuneet suomen kielen ja viestinnän opettajat pitivät suomen osaamista tärkeänä insinöörin työtehtävissä. He myös korostivat alalla tarvittavan kielitaidon vaativuutta ja monipuolisuutta: kieli liittyy kiinteästi esimerkiksi insinöörialoilla keskeiseen luonnontieteellis-matemaattiseen osaami-

seen. Suomenkielisistä tutkinto-ohjelmista valmistuvien vieraskielisten oletettu B2-tason suomen kielen taito oli opettajien mukaan kuitenkin riittävä, koska erityisalan kielitaitoa opitaan joka tapauksessa vasta työelämässä. Englannin osaamisen ei katsottu voivan korvata suomea, joskin tarvittavan kielitaidon muistutettiin riippuvan työtehtävistä ja tilanteista. Opettajat olivatkin sitä mieltä, että myös muuta kielitaitoa tulisi arvostaa ja hyödyntää työelämässä nykyistä paremmin, ja myös ammattikorkeakoulujen kielitarjontaa olisi syytä laajentaa.

Kolmas tutkimuskysymys koski S2-opiskelijoiden ja suomenopettajien käsitysten suhdetta toisiinsa:

Millä tavoin opiskelijoiden ja opettajien käsitykset vastaavat toisiaan ja/tai eroavat toisistaan?

Kahden edeltävän kysymyksen vastausten vertailu osoitti, että molempien tiedonantajaryhmien oppimisprosessia koskevat käsitykset olivat melko yhdenmukaiset, ja niissä oli havaittavissa piirteitä sekä psykolingvivistisestä että sosiolingvivistisestä (esim. Ellis 2008, 281) ajattelutavasta. Lukuisat maininnat kielitaidon kehittymisestä vuorovaikutuksessa edustavat sosiokulttuurista oppimiskäsitystä, mutta usein oppiminen kuitenkin miellettiin kognitiivisena prosessina. Opiskelijat näyttivät mieltävän oppimisen vielä enemmän yhteisöllisenä kuin opettajat. Ammatillisen kielen oppimista koskevissa käsityksissä oli havaittavissa myös eroja. Opettajat pyrkivät opetusta pohtiessaan erottamaan yleiskiellitaidon erityisalojen kielitaidosta, kun taas opiskelijat katsoivat työelämässä tarvittavaa kieltä karttuvan myös muilla elämänalueilla, esimerkiksi vapaa-ajan kielenkäyttötilanteissa. Opettajat myös korostivat enemmän formaalin oppimisen merkitystä. Molemmat ryhmät katsoivat alakohtaisen kielitaidon kehittyvän jonkin verran ammattiaineiden opinnoissa, mutta hioutuvan parhaiten autenttisessa ympäristössä työelämässä.

Huomionarvoista on, että niin opiskelijat kuin opettajatkin yhdistivät toisen kielen taidon kehittymisen lähes yksinomaan kanssakäymiseen suomenkielisten kanssa. Kielenoppimistahan tapahtuu myös kommunikoitaessa muiden kielenoppijoiden kanssa (Ovando & Combs 2018; Cummins 2017), ja maahanmuuton yleistyessä suomi toimii monilla työpaikoilla lingua francana. Niin ikään suomenoppijoiden vaikutukseen ympäristöönsä ei juurikaan kiinnitetty huomiota.

Tulosten mukaan opiskelijat ja opettajat ymmärsivät kielen ja kielitaidon pääpiirteissään samalla tavalla, ja ilmaisuissa oli havaittavissa viitteitä sekä formalistisesta että funktionaalisesta (esim. Thomas 2019) kielikäsitteestä. Formalistisiksi tulkittavia piirteitä molemmilla ryhmillä olivat esimerkiksi sanaston näkeminen keskeisenä osana kielitaitoa, samoin kuin kielen tarkastelu osa-alueisiin jaettavissa olevana ilmiönä. Kielitaito miellettiin lähinnä yksilön ominaisuutena; se on jotakin, mitä oppija saavuttaa ja mikä hänellä on hallussaan. Kumpikin informanttiryhmä käsitteli kieliä toisistaan erillisinä, ja heidän kielikäsitteistään voidaankin pitää pääasiallisesti monolingvistisenä. Osoitukseksi funktionaalisesta asennoitumisesta on tulkittavissa useissa yhteyksissä esiin tuotu käsitys kielen

tilannesidonnaisuudesta: esimerkiksi insinöörin työtehtävissä tarvittavan kielitaito nähtiin hyvin toiminnallisesti, viestinnän välineenä, joka vaihtelee tilanteiden mukaan. Yleistä oli myös kielitaidon luonnehtiminen kokonaisvaltaisesti esimerkiksi sujuvaksi tai ymmärrettäväksi. Yleisesti sekä opiskelijoiden että opettajien aineistossa ilmaisemia kielikäsitteitä voisi luonnehtia sosiokognitiivisiksi, koska useimmat informanteista näyttivät ymmärtävän kielen samanaikaisesti sekä yksilöllisenä ja kognitiivisena että yhteisöllisenä ja toiminnallisena.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että sekä opiskelijat että opettajat pitivät suomen kielen taitoa tarpeellisena insinöörin työssä. Suomen osaaminen vertautui myös muuhun kielitaitoon, ja yleisesti esiin nostettiin englanti. Sen hallintaa pidettiin tärkeänä, mutta englannin ei kuitenkaan katsottu voivan korvata suomea. Opiskelijoiden muuhun kielitaitoon nämä itse samoin kuin opettajatkin kiinnittivät varsin vähän huomiota.

Niin opiskelijoiden kuin opettajienkin käsityksissä kielestä ja kielen oppimisesta on havaittavissa piirteitä erilaisista lähestymistavoista. Käsitykset ovat myös dynaamisia ja osin ristiriitaisia. Tulosta voidaan pitää odotuksenmukaisena: oppimisen ja opetuksen todellisuudessa eri käsitykset elävät rinnakkain ja limittäin.

9.3 Pedagogisia näkökohtia

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni tulosten myötä esiin nousseita insinööriopintojen suomen kielen opetuksen haasteita sekä mahdollisia keinoja niihin vastaamiseksi. Tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti keskiössä ovat S2-taustaisien opiskelijoiden kielenoppimiseen liittyvät kysymykset.

Työnsä keskeisenä ongelmana tutkimukseeni osallistuneet suomenopettajat pitivät ammattikorkeakoulujen opetukseen ja ohjaukseen varattujen resurssien riittämättömyyttä. Sen seurauksena he olivat kokeneet työnsä muuttuneen aikaisempaa kuormittavammaksi ja vievän kohtuuttomasti aikaa. Opetusryhmien koko oli kasvanut, mikä teki opetuksen eriyttämisen ja yksilöllisen ohjauksen vaikeaksi. Muun muassa suomenoppijoiden erityistarpeiden huomioimiseen esimerkiksi yksityiskohtaisen palautteen antamisena ei ollut mahdollisuuksia.

Resurssien vähenemisen vuoksi myös opetuksen tason arvioitiin laskeneen, koska sisältöjä oli jouduttu supistamaan. Suomen kielen ja viestinnän tunneilla ei pystytty käsittelemään opiskelijoiden tulevaan ammattiin liittyviä asioita siinä määrin kuin opettajat olisivat pitäneet tarpeellisena. Heidän mukaansa opinnoissa jouduttiin keskittymään ”perusasioihin”, kuten asiatekstien konventioiden opiskeluun. Useimpien opettajien mielestä heidän tulisi myös tuntea opiskelijoidensa ammatillisia kielitarpeita nykyistä paremmin. On selvää, ettei edes ammattialakohtaisissa kieliopinnoissa voida tavoittaa kaikkia tietylle alalle tyypillisiä kielenkäyttötilanteita, puhumattakaan tehtävä- tai työpaikkakohtaisista käytännöistä. Tekniikan alan kielimaailma myös muuttuu jatkuvasti, ja kieli saattaa myös poiketa ns. yleiskielen normeista, joiden opettaminen kuuluu suomen kielen opettajan tehtäviin. Koettu ristiriita yleiskielen ja erityiskielen opetuksen vä-

lillä näytti kuitenkin aiheuttavan ainakin osassa opettajia riittämättömyyden tunnetta.

Opettajien tavoin myös S2-opiskelijat tuntuivat epäilevän alakohtaisen suomen kielen oppimisen tehokkuutta suomen kielen ja viestinnän opintojen puitteissa. Heidän mielestään työelämässä tarvittavan suomen kielen osaaminen kehittyy parhaiten muodollisten opintojen ulkopuolella. Toisaalta formaalia ja in-formaalia oppimista ei ole aina helppo erottaa toisistaan (Colleyn ym. 2002; Hager & Halliday 2009). Vaikka aineistoa analysoidessani tarkastelin formaaliuden tasoja selkeyden vuoksi toisistaan erillisinä, kirjoitelmissa mainitut työelämässä tarvittavan kielitaidon oppimisympäristöt voidaan nähdä myös jatkumona muodollisesta luokkahuoneopiskelusta ammatillisten opintojen ja työssäoppimisjaksojen kautta työelämään ja vapaa-ajan toimintoihin. Elävässä elämässä rajat ovat liukuvia: esimerkiksi yrityksissä suoritettava harjoittelu sisältää paljolti samoja kielenkäyttötilanteita kuin varsinainen työskentelykin, ja myös yksityiselämässä saatetaan käsitellä ammattiin liittyviä aiheita ja ne saattavat siten muodostua myös erityiskielen oppimisen resursseiksi.

Luonnollisesti opiskelijoiden motivaatio kärsii, jos he ammattiin opiskellessaan kokevat, että suomen kielen ja viestinnän opetus tähtää pelkkään yleiskielitaitoon. Opettajan olisikin heti kunkin opintokokonaisuuden aluksi hyvä tehdä selväksi koko ryhmälle, että myös viestinnän opinnoissa on kyse työelämässä tarpeellisten taitojen opiskelusta.

Opetuksen kannalta huomionarvoinen piirre tutkimukseni tuloksissa on myös se, että kuvaillessaan erityisalan kieltä sekä opiskelijat että opettajat pitivät alakohtaisen sanaston hallitsemista olennaisena osana insinöörin työtehtävissä tarvittavaa suomen kielen taitoa. Myös ammattiaiaineiden opettajien kerrottiin korostavan terminologian osaamista, samoin työelämän edustajien. Tämän tutkimuksen puitteissa jäi kuitenkin selvittämättä, mihin käsitys perustuu. Onko kyse vain arkikäsituksesta vai nimenomaan tekniikan alalle ominaisesta painotuksesta? Opetuksessa asiaan olisi kuitenkin syytä kiinnittää huomiota: vaarana on, että käsitys kielestä kaventuu vain sanojen tietämiseksi ja pahimmassa tapauksessa opetus supistuu irrallisten sanalistojen opetteluksi.

Vaikka tutkimukseeni osallistuneet opettajat yleensä ilmaisivat suosivansa funktionaalista opetusta, mainintoja opetuksen ulottamisesta ns. luokkahuoneen ulkopuolelle oli melko vähän. Kysymys on kuitenkin funktionaalisen kielenopetuksen yhdestä peruserästä (esim. Aalto ym. 2009; Mitchell & Myles 2004), ja koulun ulkopuolisen ympäristön on todettu edistävän huomattavasti toisen kielen oppimista (Sundqvist & Sylvén 2016). Varsinkin jos opiskelijat itse ovat sitä mieltä, että oppimista tapahtuu enemmän muualla kuin oppitunneilla, opettajien olisi tärkeää ohjata heitä tunnistamaan ja hyödyntämään koko kieliympäristöä mahdollisuutena kehittää kielitaitoaan. Tehokkainta toisen kielen opetus on silloin, kun se antaa oppijalle välineitä osallistua arkielämän moninaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja reflektoida niissä käytettyä kieltä.

Ammattikorkeakoulussa luontevan mahdollisuuden sidostaa opetus luokan ulkoiseen todellisuuteen ja oppia työelämän viestinnällisiä käytänteitä opintojen aikana tarjoavat työharjoittelujaksot. Tutkimukseni tulosten mukaan opis-

kelijat pitivät niitä hyvin hyödyllisinä, mutta sen sijaan suomenopettajilla näytti olevan niihin hyvin niukasti kosketuspintaa. Suomen kielen ja viestinnän opinnoissa käyttökelpoinen olisi esimerkiksi Sandwallin (2013, 271–272) esittämä tapa hyödyntää työharjoitteluissa tehtyjä havaintoja kielenopetuksessa: opettaja voi valmiiden kysymysten avulla ohjata opiskelijaa havainnoimaan kieltä työpaikalla ja pyytää simuloimaan siellä käytyjä keskusteluja. Näin harjoittelussa koetuja kielenkäyttötilanteita voidaan purkaa ja analysoida ja sitä kautta osoittaa työympäristön tarjoamia kielenoppimismahdollisuuksia. Tutkimukseni mukaan opiskelijat näyttivät mieltäneen kielenoppimisen resurssiksi erityisesti suullisen kanssakäymisen työtovereiden kanssa. Työympäristön kirjallisia tai visuaalisia affordansseja kirjoitelmissa ei juurikaan mainittu. Tästä ei luonnollisestikaan voida päätellä, että ne olisivat jääneet kokonaan tunnistamatta, mutta ehkä niiden hyödyntämiseen olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota. Tarjousmuodostuvat vain ne ympäristön ainekset, jotka oppija havaitsee, arvioi itselleen merkityksellisiksi ja käyttää kielelliseen toimintaansa (van Lier 2000, 251–253).

Kielen oppiminen töissä ei kuitenkaan tapahdu itsestään, oli sitten kyse työharjoittelusta tai varsinaisesta ansiotyöstä. Toisinaan työtehtävät itsessään eivät tarjoa riittävästi kielenkäyttötilanteita (Strömmer 2017; Sandwall 2013) tai kommunikointi hoidetaan toisen kielen sijasta englannilla (Henry 2016). Riippuu paljolti työyhteisön kielitietoisuudesta ja usein myös asenteista, missä määrin maahanmuuttajataustaisen työntekijän ammattialan suomen oppimista työssä tuetaan tai vaikeutetaan (Lehtimaja ym. 2021; Komppa 2015; Kela & Komppa 2011; Suni 2011). Sen vuoksi harjoittelujaksojen täysipainoinen hyödyntäminen edellyttääkin opiskelijoiden ohjauksen lisäksi eri toimijoiden yhteistyötä. Sekä koulutuksen järjestäjän että työharjoittelupaikkojen tulisi ottaa vastuu S2-opiskelijoiden erityisalan kielitaidon kehittymisen tukemisesta. Työyhteisön kaikkia jäseniä tulisi ohjata tiedostamaan työnsä kielelliset vaatimukset ja tukemaan harjoittelijaa myös kieliopinnoissa. Mahdollisesti myös asenteita olisi syytä tarkistaa. S2-taustaiset harjoittelijat nähdään helposti ylimääräisenä rasituksena, jolloin huomaamatta jää heidän tarjoamansa mahdollisuus kehittää koko työyhteisön osaamista.

Opetusryhmien suuruuden lisäksi suomenopettajat olivat kokeneet ongelmalliseksi niiden heterogeenisuuden. Eniten huolta herättivät toisen asteen koulutustaustasta johtuvat erot. Puutteita oli havaittu erityisesti ammattioppilaitostaustaisten opiskelijoiden kirjallisen viestinnän taidoissa sekä eri tekstilajien hallinnassa. Suomenoppijoista huomattava osa on ammattioppilaitostaustaisia, mikä kehittymässä olevan kielitaidon ohella aiheuttaa heille kaksinkertaisen haasteen ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän opinnoissa.

Opetusryhmien heterogeenisuuden näkeminen ensisijaisesti ongelmana on ymmärrettävää, koska kaikkien tulisi oppia tietyt perusasiat. Toisaalta opettajalta vaaditaan myös rohkeutta luopua totutuista menettelytavoistaan – niukat resurssit tulisi suunnata siihen, mikä on tärkeintä. Tekniikan alan kehityksen ja työelämän muutosten myötä koulutus myös kieli- ja viestintätaitojen osalta vanhenee nopeasti. Kuten Juurakko-Paavola & Mård-Miettinen (2012) toteavat, ammattikorkeakouluopinnot antavat vain pohjan erityisalan kielitaidolle, jota sy-

vennetään ja laajennetaan työelämässä vastaan tulevien tarpeiden mukaan. Siksi on tärkeää, että opinnoissa kehitetään myös opiskelijoiden valmiuksia elinikäiseen kielenoppimiseen (mt.). Opettajan ei tarvitsekaan yrittää opettamalla opettaa kaikille tiettyjä sisältöjä, vaan hän voi keskittyä oppimaan oppimisen taitoihin. Näitä taitoja arvostavat myös niin työnantajat (Maclean & Ordonez 2006) kuin insinööriopiskelijatkin (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021).

Kuten tutkimuksestani kävi ilmi, ryhmän heterogeenisuutta voidaan myös hyödyntää sijoittamalla eritaustaisia tai muuten erilaisia opiskelijoita esimerkiksi samaan pienryhmään, jolloin kaikki oppivat toisiltaan. Sekä opiskelijat että opettajat keskittyivät kuitenkin lähinnä siihen, miten S2-opiskelijat hyötyvät vuorovaikutuksesta suomea ensikielensä puhuvien kanssa. Myös valtakielien puhujat olisivat hyvä saada huomaamaan, että kanssakäyminen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelutovereiden kanssa kehittää heidän viestinnällisiä taitojaan ja valmiuksiaan toimia monikielisissä työyhteisöissä.

Tutkimukseeni haastatellut suomenopettajat yhdistivät opetusryhmien heterogeenisuuden myös kysymykseen suomen kielen ja viestinnän opintojen mielekkästä sijoittamisesta. Opiskelijan taustasta riippuen ne näyttävät tulevan joko liian aikaisin tai liian myöhään, mikä vaikeuttaa myös motivointia. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijaryhmän (KIVI-verkosto) suositus (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2016) on, että kieliopinnot sijoitetaan tasaisesti koko opiskeluajalle, koska ne siten parhaiten edistävät kielen omaksumista. Suosituksen mukaan opintojen alkuun tulee sijoittaa valmentavia opintoja riittävän lähtötaidon saavuttamiseksi. Ammattialakohtaiset kieliopinnot sopivat opintojen keski- ja loppuvaiheeseen, jolloin opiskelijat tuntevat ammattialansa ja työelämää ja integrointi ammattialan sisältöihin on luontevaa. (Mt.) Suomen kielen ja viestinnän kohdalla suositus ei kuitenkaan oikein ratkaise ongelmaa, koska opintoja aloittaessaan opiskelijat jo osaavat kieltä – tosin vaihtelevasti jo erilaisten aikaisempien opintojensa ja työkokemustensa vuoksi. Suosituksen taustalla erottuu myös käsitys erityisalan kielen rakentumisesta ns. yleiskielitaidon varaan, mitä on ainakin toisen kielen oppimisen kohdalla kritisoitu (esim. Virtanen 2017; Seilonen & Suni 2016; Komppa 2014 ym.). Jossain määrin tilannetta helpottaisi kieli- ja viestintätaitojen sisällyttäminen ammattiaineisiin jo opintojen alkuvaiheesta alkaen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, suomen kielen ja viestinnän opintoja oli yleensä integroitu muihin opintoihin, mutta yhteistyön sujuminen muiden aineiden opettajien kanssa jakoi mielipiteitä. Enempää suomen kielen kuin muidenkaan aineiden opettajat eivät aina olleet nähneet yhteistyöstä koituvia hyötyjä, ja työn organisoinnissa ja resursoinnissa oli koettu olevan puutteita. Useimpien haastateltavien mielestä yhteisopettajuus oli kuitenkin sujunut hyvin, joskin se oli edellyttänyt aloitteellisuutta ja aktiivisuutta suomenopettajalta. Parhaimmillaan eri aineiden opettajat olivat oppineet uutta toistensa aloista. Yhteistyön katsottiinkin lisänneen opettajien kielitietoisuutta ja parantaneen kokonaiskuvausta insinööriopinnoista. Erityisesti S2-opiskelijoiden katsottiin hyötyvän opintojen yhdistämisestä, koska integrointi auttaa heitä ymmärtämään kielen osaamisen tärkeyden myös ammattiaineiden opinnoissa. Yhteistyön kehittämistä onkin syytä

jatkaa ja laajentaa. Esimerkiksi projektityöskentely antaa hyvät mahdollisuudet madaltaa rajoja eri oppiaineiden välillä. Se myös vastaa tekniikan alan työelämän käytänteitä, ja opiskelijat ovat kokeneet projekteissa toimimisen hyödylliseksi (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021), joten sillä on myös motivoiva vaikutus. Kriittinen kysymys on, miten saada yhteistyö eri yksiköiden, aineryhmien ja eri alojen opettajien kesken sujumaan. Tässä yhteydessä tulisi varmistaa, että myös kielioopinnot säilyisivät olennaisena ja yhteisesti tärkeäksi ymmärrettynä osana kutakin opintokokonaisuutta.

Tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että suomen kieltä ja viestintää opettavat hyötyisivät nykyistä tiiviimmästä keskinäisestä yhteistyöstä, samoin kuin yhteyksistä niihin, jotka opettavat suomea toisena kielenä. Mahdollisimman monien tiedot ja kokemukset olisi hyvä saada yhteiseen käyttöön. Niukkojen resursien hyödyntämistä tarkoituksenmukaisesti edesauttaisi esimerkiksi opetusmateriaalien jakaminen – sen sijaan, että jokainen erikseen käyttää aikaansa niiden luomiseen.

Haastateltujen suomen kielen ja viestinnän opettajien mukaan S2-opiskelijat eivät pääasiassa suomenkielisistä koostuvissa ryhmissä juurikaan erottuneet muista; usein heihin oli kiinnitetty huomiota vasta sitten, kun heidän kehityksessä oleva kielitaitonsa näytti aiheuttavan ongelmia. Syynä mainittiin suuret ryhmäkoot, mutta myös pyrkimys toiseuttamiseen välttämiseen ja opiskelijoiden yhdenmukaiseen ja tasapuoliseen kohteluun. Menettelyn voi katsoa noudattelevan moninaisen yhteisön, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteita, jotka on kirjattu useiden Suomen korkeakoulujen strategioihin (Airas ym. 2019). Esimerkiksi kielelliset ymmärtämisvaikeudet opettajat kertoivat sivuuttavansa yleensä hienotunteisesti ollakseen nolaamatta tai masentamatta kielenoppijaa. Ongelmista vaikeneminen saattaa kuitenkin johtaa siihen, että jotakin olennaista viestistä jää ymmärtämättä tai jokin kielen piirre oppimatta. Kielenoppimisen kannaltahan juuri selvittelyä vaativat tilanteet ovat tehokkaimpia (Suni 2008). Opettaja joutuu yleensäkin tasapainoilemaan opiskelijoiden yhdenmukaisen kohtelun ja eri syistä johtuvien erityistarpeiden huomioimisen välimaastossa, mikä vaatii joustavuutta ja tilannetajua. Pyrkimys yhdenvertaisuuteen voi käytännössä aiheuttaa eriarvoisuutta.

Resurssien niukkuus näytti ainakin osittain johtaneen oppijakeskeisyyteen sekä osallistaviin ja itsenäistäviin opetusmenetelmiin. Oppimisen katsottiin tapahtuvan nimenomaan tehtävien kautta, ja ne toteutettiin pääasiassa pari- ja ryhmätöinä vuorovaikutuksessa opiskelutovereiden kanssa. Tuntitilanteissa opettajat kertoivat yksipuolisen luennoinnin sijasta käsittelevänsä asioita usein yhdessä keskustellen, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua tasa-arvoisesti tiedon rakentamiseen tuomalla esiin omia näkökulmiaan ja omaa asiantuntemustaan. Näin opettajat pystyivät myös vahvistamaan opiskelijoiden toimijuutta ja ammatillista identiteettiä. Samalla he välittivät opiskelijoille konstruktivistiseen ja oppijakeskeiseen oppimiskäsitykseen liittyvää ajatusta tiedon relatiivisuudesta. Ryhmissä työskentely on myös omiaan kehittämään neuvottelutaitoja, jotka ovat tärkeitä valmiuksia työelämässä, mutta insinöörien koulutuksessa heikosti huomioituja (Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021). S2-opiskeli-

joille ryhmätyöt mahdollistavat keskinäisen omien kielten käytön, samoin kuin paremmin suomea osaavan samankielisen opiskelutoverin toimimisen välittäjänä (*broker*, Kraft 2020), joka tukee heikommin kieltä osaavaa.

Tutkimukseni mukaan ryhmässä työskentely näyttäytyi S2-opiskelijalle sekä mahdollisuutena että uhkana. Parhaimmillaan se tarjoaa kokemuksia tasa-vertaisesta osallistumisesta sekä tilaisuuksia kehittää niin kielellistä kuin ammatillistakin osaamista. Pahimmillaan suomenoppijaa pidetään rasitteena muille ja hän suoriutuu opinnoistaan ryhmän mukana ilman, että osallistuu sen työskentelyyn. Opetusryhmien suuruus ja opiskelijoiden työskentelyn itsenäisyys aiheuttaa riskin, ettei opettaja huomaa kielenoppijan tuen tarvetta. Myös pyrkimys välttää toiseuttamista saattaa ohjata opettajaa varovaisuuteen ja estää häntä puuttumasta tilanteeseen silloinkaan, kun se olisi perusteltua sekä yksittäisen opiskelijan että koko ryhmän oppimisen kannalta. Oikea-aikaisen tuen tarjoaminen vaatii opettajalta kykyä analysoida erilaisia tilanteita ja herkkyyttä ymmärtää taustoiltaan erilaisia opiskelijoita ja heidän keskinäisiä suhteitaan.

Tutkimukseni mukaan suomenopettajat olivat olivat omaksuneet vygotskilaisen ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeestä: kielen oppiminen edistyy parhaiten, kun oppimistehtävät sijoittuvat oppijan senhetkisen tieto- ja taitotason ja hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason välille. Ne eivät siis ole liian helppoja mutta eivät myöskään niin vaikeita, ettei niistä muiden tuella selviäisi. Esteet S2-opiskelijoiden suomen kielen oppimiselle opettajat näkivätkin kahtalaisina. Yhtäältä suomen kielen ja viestinnän opintoja pidettiin kielellisesti liiankin vaativina, minkä arvioitiin heikentävän motivaatiota. Toisaalta katsottiin opiskelijoilla olevan taipumusta valita esimerkiksi oppimistehtäviin liian helppoja aiheita ja vältellä harjoittelujaksoilla yrityksiä ja tehtäviä, joissa suomea pääsisi harjoittelemaan vaativissa tilanteissa. Käytännössä opettajien mahdollisuuksia toteuttaa oikeantasoisia opetusta vaikeutti se, etteivät he aina olleet perillä suuren ryhmän yksittäisen opiskelijan osaamisen tasosta ja opetuksen tarpeista. Kielitaidon testaamiseen tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota, jolloin suomenopettaja pystyisi eriyttämään opetustaan ja ohjaamaan S2-opiskelijoita valitsemaan itselleen sopivantasoisia tehtäviä ja mahdollisesti opastamaan heitä myös kielellisesti kehittävän työharjoittelupaikan valinnassa. Testaamalla selviäisi niin ikään se, millaiset S2-opinnot kullekin opiskelijalle olisivat tarkoituksenmukaisia.

Tutkimukseni toi esiin myös kysymyksen siitä, edistäisikö S2-opiskelijoiden suomen kielen oppimista parhaiten opiskelu omissa ryhmissään vai yhdessä suomenkielisten kanssa. Yhteisissä ryhmissä on tarjolla sekä opiskelijoiden että opettajien arvokkaaksi kokemaa vuorovaikutusta suomea ensikielenään puhuvien kanssa. Opettajat kuitenkin katsoivat, että niissä heidän on vaikea tukea suomenoppijaa. Opiskelijoille erilliset S2-opinnot eivät näyttäneet merkinneen kovin paljon, mutta kaikki tutkimukseeni osallistuneet suomen kielen opettajat olivat vakuuttuneita niiden tarpeellisuudesta. Oppilaitoksiin kaivattiin enemmän ja eritasoisia opetusta, varsinkin edistyneemmille kielenoppijoille sopivia kursseja.

Vaarana erillisten toisen kielen opetuksen järjestelyissä voidaan nähdä niiden segregoiisuus (Rampton 2005, 308), mutta etuna on, että ne mahdollistavat vertaistuen ja keskittymisen nimenomaan kielen opiskeluun. Opettaja pystyy

kohdentamaan ja eriyttämään opetusta kielellisiin piirteisiin, joiden käsittely ei ole tarkoituksenmukaista ryhmässä, jossa suurin osa hallitsee esimerkiksi kielen muoto-opin. Ilmeistä myös on, että S2-opetuksessa tarvitaan alalle erikoistunut opettaja, joka on selvillä äidinkielen ja toisen kielen opetuksen pedagogisista eroista. Tutkimukseni tulosten mukaan pelkästään S2-opiskelijoista koostuvassa ryhmässä opiskeluympäristö oli koettu turvalliseksi ja ryhmäytyminen oli ollut helpompaa kuin suomenkielisten kanssa. Kommunikointi nimenomaan toisten kielenoppijoiden kanssa on omiaan vaikuttamaan myönteisesti käsitykseen itsestä kielenkäyttäjänä (esim. Virkkula & Nikula 2010), ja kieltä oppii myös vertaisoppijoiden seurassa (Ovando & Combs 2018; Cummins 2017; van Lier 2000).

Niin erillisellä kuin yhteiselläkin opetuksella on etunsa, ja molempia tarvitaan. Erityisesti tulisi lisätä ylemmän taitotason S2-opintoja, joiden tarve ammatikorkeakouluissa on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Saarinen ym. 2016; Kela & Komppa 2011).

Sekä kielen oppimisen tutkimus että käytännön pedagogiikka ovat osoittaneet funktionaalisen kielenopetuksen tarpeen (Mitchell & Myles 2004, 154–158). Sen periaatteiden soveltaminen S2-opiskelijoiden kohdalla ei kuitenkaan ole ongelmatonta, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Esteeksi saattaa muodostua se, että suurella osalla maahanmuuttotauksista kielenoppijoista aikaisemmat kokemukset ja niiden myötä odotukset perustuvat opettajakeskeiseen ja rakennelähtöiseen kielenopiskeluun (esim. Mustonen ym. 2021), ja muunlaiset menettelyt koetaan helposti tehottomina. Oppijan aktiivinen rooli on vieras; toisinaan jopa palautteen opiskelijoiden kesken koetaan outona – opettajan pitää sanoa miten asiat ovat ja mikä on oikein. Huomaamatta ja hyödyntämättä saattaa tällöin jäädä toisten opiskelijoiden tuoma sisältö oppimisen resurssina.

Ellisin (2003) mukaan opettajan tulisikin saada läsnäolijat opetustilanteessa unohtamaan, missä ja miksi he ovat. Kieleen tulisi suhtautua kommunikoinnin välineenä, ja opettajan ja opiskelijoiden tulisi toimia ensisijaisesti ”kielenkäyttäjinä” sen sijaan, että kieltä pidettäisiin objektina ja opiskelijoita vaadittaisiin toimimaan ”oppijoina”. (Mt., 252.) Varsinkin erillisissä S2-opinnoissa tämä on kuitenkin vaikeaa, kun kaikki tietävät syyn yhdessäoloon. Tekniikan alan ammattikorkeakouluopetuksessa on kuitenkin mahdollista hyödyntää insinöörien asiakeskeistä viestintäkulttuuria (esim. Saarinen-Kauppinen 2015; Darling 2005): S2-oppitunneillakin voidaan keskittyä nimenomaan ammatillisiin opintoihin ja tuleviin työtehtäviin liittyviin asioihin. Ammatillisen taustan omaaville S2-opiskelijoille tämä voi tarjota rohkaisevan tilaisuuden tuoda esiin tietoaan ja kokemuksiaan kielitaidon mahdollisista puutteista huolimatta. Toisaalta myös perinteinen opetustapa saattaa toisinaan olla tarkoituksenmukainen muun muassa motivoinnin vuoksi: opiskelijan tulee voida luottaa opettajaan ja kokea tämän toiminta mielekkääksi ja tehokkaaksi.

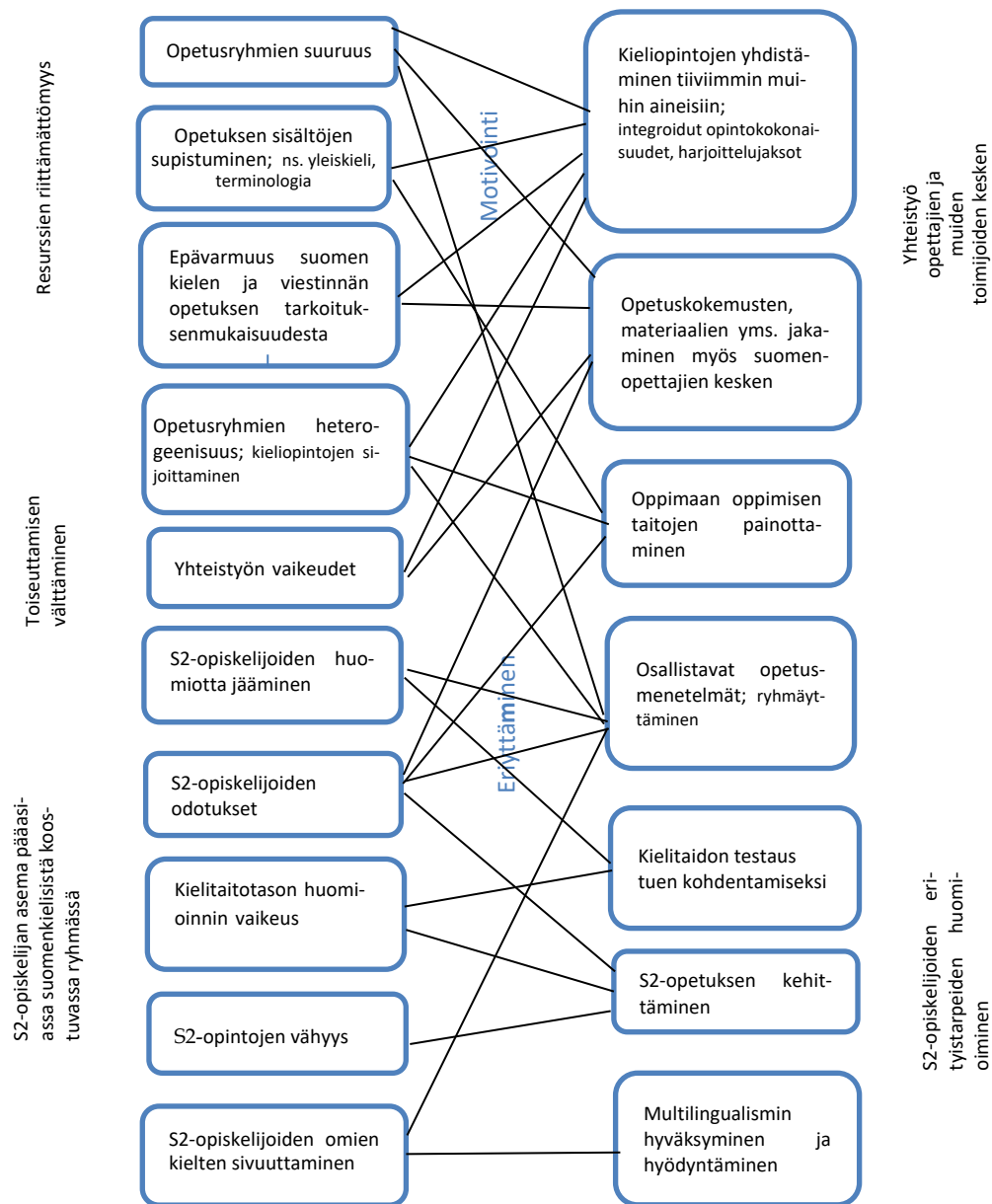
Tutkimukseni tulosten valossa pedagogisesti ongelmalliseksi osoittautui suhtautuminen monikielisyyteen. Opiskelijat eivät pitäneet osaamiaan harvinaisemmiksi luettavia kieliä edes mainitsemisen arvoisina, minkä voi katsoa heijastelevan yhteiskuntamme yleisiä asenteita; maahanmuuttotauksistaisten monipuolinen kielitaito näyttää jäävän usein tunnistamatta ja hyödyntämättä niin työelä-

mässä (esim. Larja 2020; Latomaa ym. 2013, 181) kuin koulutuksessakin (esim. Suuriniemi ym. 2021; Alisaari ym. 2019). Muun muassa ammattikorkeakoulujen kielitarjonta on supistunut ja yksipuolistunut; englannin uskotaan riittävän opetuksen painottuessa yhä voimakkaammin englannin kieleen (Vaarala ym. 2021; Pyykkö 2017). Opettajat puolestaan tunnustivat harvinaisempien kielten tarpeen työelämässä, mutta opiskelutilanteissa he suhtautuivat esimerkiksi opiskelijoiden omien kielten käyttöön hiukan varautuneesti ja pitivät tärkeänä sitä, että suomea käytetään mahdollisimman runsaasti kaikilla tunneilla.

On selvää, ettei opetuskieltäkään voi oppia käyttämättä sitä, mutta toisaalta useat tutkimukset (esim. Ganuza & Hedman 2018; Ovando & Combs 2018) ovat osoittaneet, että oppijoille on monikielisten resurssiensa käytöstä runsaasti hyötyä sekä muiden kielten että oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Suhtautuminen eri kielten käyttöön kertoo myös niiden arvostuksesta, ja sillä on vaikutusta oppijan monikielisen identiteetin rakentumiseen, osallisuuden tunteeseen ja opiskeluasenteisiin (Catalano ym. 2019; Celeste ym. 2019; Tarnanen ym. 2017).

Painottaessaan suomen käyttöä opiskelutilanteissa opettajat ajattelevat opiskelijoidensa parasta, mutta saattavat samalla heikentää näiden oppimisen ja tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuuksia sekä vaikuttaa kielteisesti heidän motivaatioonsa. Kielet tukevat toisiaan, eikä niitä tulisi asettaa vastakkain. Kaikki oppijoiden osaamat kielet voivat toimia oppimisen resursseina, ja niiden käyttöön eri tilanteissa tulisi rohkaista, mikä on myös maamme virallinen kielikoulutuspoliittinen kanta (OPH 2014; 2019). Tutkimukseni valossa näyttää siltä, että sekä opiskelijat että opettajat kaipaavat lisää tietoa monikielisten resurssien tunnistamiseksi ja rohkaisua niiden hyödyntämiseksi.

Tutkimukseni tulosten pohjalta esiin tulleita pedagogisia kysymyksiä ja niiden suhteita toisiinsa havainnollistaa kuvio 10. Vasemmalla on havaittuja ongelmakohtia taustoineen, oikealla niihin liittyviä mahdollisia ratkaisuja ja kehitysehdotuksia sekä työni aineistossa hyviksi todettuja käytänteitä.



Kuvio 10. Insinöörikoulutuksen S2-opiskelijoiden suomen kielen opetuksen ongelmia sekä mahdollisia keinoja niiden ratkaisemiseksi

Yhteenvedona tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että suomen kielen ja viestinnän opettajien on tärkeää toimia nykyistä enemmän yhteistyössä muiden, varsinkin ammattiaineiden opettajien sekä myös työelämän edustajien kanssa. S2-opiskelijalle oppiaineiden tiiviimpi integrointi mahdollistaa kielellisen ja ammatillisen osaamisen kehittämisen samanaikaisesti, mikä vahvistaa myös motivaatiota kielenoppimiseen. Suomenopettajalle menettely antaa mahdollisuuden tuoda myös kieliopintoihin yleisten työelämätaitojen lisäksi spesifimpiä ammatillisia sisältöjä. Oppitunneilla voidaan esimerkiksi analysoida työelämän tilanteita ja kielellisiä käytänteitä, ja opettajalla on tilaisuus auttaa

opiskelijoita löytämään toimivia strategioita työssä tapahtuvaan kielenoppimiseen, mikä liittyy luontevasti myös muuhun opiskelutaitojen opetukseen. Opetuskokemusten ja materiaalien jakaminen opettajien kesken säästää resursseja ja rikastuttaa kaikkien työtä. Parhaimmillaan resurssien jakaminen myös mahdollistaa opetuksen eriyttämistä ja yksilöllistä ohjausta, johon opettajilla ei tutkimuksen mukaan ollut riittävästi mahdollisuuksia.

Suomenopettajan roolin tulee olla nykyistä näkyvämpi myös työharjoittelujaksoilla. Yhteistyön yhtenä tavoitteena tulee olla koko työyhteisön kielitietoisuuden lisääminen. Vuorovaikutus suomenoppijan kanssa tarjoaa myös valta-kielen puhujille mahdollisuuden laajentaa kielellistä tietoisuuttaan ja rikastuttaa repertuaariaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan suomenopettajat eivät juurikaan erotelleet opiskelijoita kielitaustan mukaan. Pyrkimys välttää toiseuttamista ei saa kuitenkaan johtaa S2-taustaisten opiskelijoiden positiivisen erityiskohtelun tarpeen huomiotta jättämiseen. Opetuskielen lähtötaso tulee testata, jotta suomenoppijoille voidaan tarjota oikea-aikaista ja oikeantasosta tukea, ja sen tulee ulottua kaikkiin opintoihin. Erillistä S2-opetusta on järjestettävä tarpeen mukaan, myös edistyneille kielenoppijoille.

Sekä opiskelijoiden että opettajien kuvauksissa insinööriltä vaadittavasta kielitaidosta painottuivat suomen ja englannin osaaminen, ja maininnat muista kielistä olivat niukkoja. Tutkimuksen tulokset antavatkin viitteitä siitä, että maa-hanmuuttotaustaisten opiskelijoiden monipuolista kielitaitoa ei osata arvostaa eikä hyödyntää. Koko yhteiskunnassa kaivataan lisää tietoa opiskelijoiden monikielisten resurssien merkityksestä opinnoissa ja tarpeesta työelämässä.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Käsillä oleva tutkimus edustaa laadullista tutkimusta, jossa luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yksiselitteisiä, yhteisesti hyväksytyjä kriteereitä. Metodikirjallisuudessa perinteisiä käsitteitä kuten validiteetti ja reliabiliteetti on laadullisen tutkimuksen piirissä tulkittu ja täydennetty eri tavoin, ja suomenkielisessä kirjallisuudessa myös termien kännökset vaihtelevat; puhutaan esimerkiksi uskottavuudesta, luotettavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vakiintuneisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163). Laadullista tutkimusta tuleekin arvioida kokonaisuutena, jolloin painottuu sen sisäinen johdonmukaisuus (mt., 163). Kokonaisuus kuitenkin koostuu osista, ja seuraavassa tarkastelen tutkimukseni luotettavuuden kannalta kriittisiksi arvioimiani kohtia: tutkijan positiota, aineiston valintaa, keruuta ja analyysyä sekä raportointia. Lisäksi kuvailen tutkimukseni eettisiä ratkaisuja, koska laadullisessa tutkimuksessa ne liittyvät läheisesti luotettavuuteen. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa otetaan huomioon koko tutkimusprosessi. Tällöin on olennaista, että tutkija on tietoinen omasta subjektiivisuudestaan tutkimuksen laatijana, toteuttajana ja raporttijana. (Miles

ym. 2014, 294.) Kuten suurella osalla suomea toisena kielenä käsittelevää tutkimusta (ks. Martin 2007; 2009, 325), tässäkin tutkimuksen tekijä liittyy tutkimuksen kohteeseen myös opettajan roolissa. Sillä, että tutkijalla on *henkilökohtainen suhde tutkittavaan ilmiöön*, on sekä hyvät että huonot puolensa. Tutkimuksessani etuna voidaan pitää sitä, että pitkä työkokemukseni ammattikorkeakoulun tekniikan alan opetustehtävissä oli tehnyt tiedonantajieni toimintaympäristön minulle tutuksi. Tämä auttoi minua ymmärtämään heidän ilmaisujaan, niiden taustoja ja merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa, että tutkija tuntee tutkittavan ilmiön ja tilanteen (esim. Miles ym. 2014). Todennäköisesti yhteinen kokemusmaailma ja osassa tutkimusta myös tutkijan tuttuus oli myös omiaan luomaan luottamuksellista suhdetta, jonka vuoksi tutkittavien oli helppo kertoa käsityksistään. Toisaalta läheisen aiheen tutkiminen voi myös vaarantaa tutkijan objektiivisuuden. Olenkin pyrkinyt tunnistamaan ennakkokäsityksiäni – mitä toisinaan auttoi myös niiden osoittautuminen virheellisiksi – ja torjumaan niiden vaikutuksen muun muassa tukeutumalla tiiviisti tutkimusaineistooni.

Tutkimusaineiston luotettavuus riippuu paljolti siitä, miten tarkoituksenmukaisesti se on valittu: tietoa etsitään sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy. Tässä työssä suomea toisena kielenä opiskelevien insinööriopiskelijoiden ja heidän suomen kielen opettajiensa valinta kohderyhmäksi perustui tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimuskysymyksiin, joten sitä voidaan pitää asianmukaisena.

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkittavien määrä oli melko pieni ja perustui niin sanottuun mukavuusotantaan (*convenience sampling*, esim. Etikan, Musa & Alkassim 2016; Anttonen 2005, 289). Opiskelijainformantit edustivat kahta sattumanvaraisesti valittua suomenoppijoiden ryhmää, jotka koostuivat melko kattavasti opiskelualaltaan, opintojensa vaiheelta ja kielelliseltä taustaltaan erilaisista opiskelijoista, yhdistävä tekijä oli vain tietty opintojakso. Tutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden kielellistä identiteettiä, mutta on mahdollista, että tutkimuksen asetelma ja tiedonkeruun tilanne vaikuttivat esimerkiksi siihen, missä määrin opiskelijat mielsivät itsensä enemmän suomenoppijoiksi kuin kielenkäyttäjiksi. Olisivatko tulokset tältä osin olleet toisenlaisia, jos opiskelijat olisivat laatineet kirjoitelmansa lähinnä suomenkielisistä koostuvan ryhmän tunnilla? Haastateltavaksi sopivia opettajia etsin insinööriopiskelutusta tarjoavien ammattikorkeakoulujen sivustoilta. Alustavan haastattelupyynnön lähetin sähköpostitse kolmelletoista opettajalle, ja heistä viisi ei vastannut viestiini. Haastateltaviksi lupautui kahdeksan opettajaa, minkä määrän arvioin riittävän laadullisen tutkimuksen teemahaastatteluaineistoon. Haastattelujen kuluessa kävi ilmi, että opettajilla oli hyvin erilaisia taustoja, kokemuksia ja käsityksiä. Jotain heistä kuitenkin kertoo se, että he suostuivat tutkimuksen informanteiksi. Valikoituivatko tutkimukseeni siis jollakin tavoin tietynlaiset opettajat, esimerkiksi ne, jotka ovat muita aktiivisempia tai kiinnostuneempia opetuksen kehittämisestä?

Tutkimukseni luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä käsin, millä tavoin aineisto on hankittu. *Aineistonkeruumenetelminä* olivat S2-opettajille suun-

nattu pilottikysely, opiskelijoilla teetetyt kirjoitelmat sekä suomen kielen ja viestinnän opettajien haastattelut.

Kysely on perinteinen ja helppo tapa hankkia tietoa, mutta nimenomaan käsitystutkimuksessa sitä on kritisoitu redusoivuudesta ja kapea-alaisuudesta (esim. Aro 2003; Barcelos 2006). Varsinkin valmiit vastausvaihtoehdot rajoittavat tutkittavien mahdollisuuksia ilmaista käsityksiään, mikä heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyihin ei myöskään aina jakseta vastata ainakaan kovin perusteellisesti, eikä ulkopuolisia vaikutteita tai häiriötekijöitä voida sulkea pois (esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 35–37). Käytin kyselyä kuitenkin vain tutkimukseni pilotointiin, eikä saamillani viidellä vastauksella voi katsoa olevan kovin suurta painoarvoa työn kokonaisuudessa. Kysely soveltui lisäämään esiymmärrystäni tutkimuksen kohteesta ja auttoi tutkimuksen seuraavissa vaiheissa kohdentamaan tiedonhankintaa tutkimuskysymysten kannalta relevantteihin seikkoihin.

Tietoa opiskelijoiden käsityksistä keräsin teettämällä heillä *kirjoitelmia*, joita ohjasin muutaman teemakysymyksen avulla. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta kirjoitelmien etu oli, että informantit saivat itsenäisesti ilmaista ajatuksiaan, niin että tutkija vaikutti niihin mahdollisimman vähän. Varovaisuus oli paikallaan, koska maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla on todettu olevan taipumusta kokea opettaja auktoriteetiksi (esim. Mustonen ym. 2021), ja toimin tiedonantajien suomen kielen opettajana. Esimerkiksi kasvokkaistilanteessa opiskelijoille olisi saattanut syntyä enemmän tarvetta suhtautua tutkijaan opettajana ja pyrkiä vastaamaan hänen oletettuihin odotuksiinsa. Täysin tutkijan vaikutusta ei nytkään voinut sulkea pois, koska opiskelijat tiesivät tuottavansa tekstiä opettajansa luettavaksi. Myös kirjoittamista ohjaavat teemakysymykset saattoivat luoda mielikuvan oppimistehtävästä ja joidenkin opiskelijoiden kohdalla vaikuttaa heidän ilmaisuunsa. Pidin kysymyksiä kuitenkin tarpeellisina tutkimukselle relevantin aineiston saamiseksi. Kirjoitelma-aineiston luotettavuutta informanttien käsitysten ilmaisijana saattaa heikentää myös se, että ohjeistus oli vain suomeksi ja sen mukaisesti kaikki myös laativat tekstinsä suomeksi. Luonnollisesti ainakin joidenkin kirjoittajien kohdalla muun kuin ensikielen käyttö rajoitti heidän mahdollisuuksiaan ilmaista itseään parhaalla mahdollisella tavalla. Kirjoitusohjeiden selkeän kielen oli tarkoitus taata niiden ymmärrettävyys, mutta se näytti myös ohjanneen joitakin informanteista suosimaan hyvin yksinkertaista tekstiä. Kyseessä olivat kuitenkin edistyneet, lähtökohtaisesti B2-tason kielenoppijat, joiden opiskelukieli oli suomi. Käytettyyn aikaan nähden melko runsaat tuotokset viittaavat siihen, että informantit pystyivät ilmaisemaan itseään suomeksi melko vaivattomasti.

Suomen kielen ja viestinnän opettajien käsityksiä pyrin selvittämään *teema-haastattelujen* avulla. Esimerkiksi kirjoitelmiin verrattuna haastattelujen etu on niiden joustavuus: sekä haastattelijalla että haastateltavalla on mahdollisuus esittää selventäviä kysymyksiä ja näin varmistaa keskinäinen yhteisymmärrys. Osaltaan tämä lisää kerätyn aineiston luotettavuutta, mutta toisaalta vuorovaikutteisuus on myös luotettavuutta heikentävä tekijä. Haastattelija ei ole vain tiedon vastaanottaja, vaan hän myös rakentaa sitä omalta osaltaan kysymystensä ja

oman vuorovaikutukseen osallistumisensa kautta. Voi olla kuitenkin vaikea tietää ja osoittaa, missä määrin, millä tavoin ja missä kohdassa haastattelija on vaikuttanut kerättyyn aineistoon. (Dufva 2011; Miller & Glassner 2011; Fontana & Frey 2008; Ruusuvuori & Tiittula 2005; Holstein & Gubrium 2004.) Haastattelutilanteen ongelma on myös sen valtasuhteiden epäsymmetrisyys, jonka seurauksena haastateltavat toisinaan pyrkivät miellyttämään haastattelijaa antamalla sosiaalisesti suotavia vastauksia tai suojelemaan itseään tai intressejään salaamalla asioita (Miles ym. 2014; Hirsjärvi & Hurme 2011; ten Have 2004). Saadakseni informantit ilmaisemaan todellisia ajatuksiaan pyrinkin pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina ja olemaan ilmaisematta omia käsityksiäni.

Haastattelun onnistuminen edellyttää myös luottamuksellisen suhteen syntymistä osapuolten välille, mihin Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 42) mukaan tarvitaan sekä haastattelulle luonteenomaisen roolijaon ylläpitämistä että empatian osoittamista ja yhteisyyden rakentamista. Yhteisymmärryksen ja luottamuksen syntymistä voivat edistää haastattelun osapuolten samantyyppiset kokemukset (Rastas 2005, 87–88), mikä käsillä olevassa tutkimuksessa toteutui sen myötä, että sekä haastattelija että haastateltavat edustivat samaa ammattikuntaa ja työskentelivät samanlaisissa tehtävissä. Tämän vuoksi tilanteet tuntuivat myös varsin tasa-arvoisilta ja vapautuneilta. Katsoin yhteisen taustan myös varmistavan, että molemmat osapuolet antoivat käytettäville käsitteille mahdollisimman pitkälle samoja merkityssisältöjä.

Haastattelemalla saatu aineisto ei kuitenkaan suoraan heijasta haastateltavien sisäistä maailmaa, vaan se sisältää heidän kuvauksiaan kokemuksista, näkemyksistä ja mielipiteistä, eli se on tietyssä tilanteessa tuotettu versio todellisuudesta (Silverman 2010, 123). Tutkittaessa käsityksiä kontekstuaalisen suuntauksen viitekehityksessä on syytä muistaa, että tiedonantajien tuottamat ilmaisut eivät vielä ole käsityksiä vaan vain niiden yksiä mahdollisia muotoiluja (Dufva 2006a), joista käsitykset joudutaan päättämään (Barcelos 2006, 27). Luotettavuuden voivat vaarantaa myös haastattelijan tekemät virheet, esimerkiksi vastausten tulkitsemisessa tai kirjaamisessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35).

Kriittinen vaihe on myös haastatteluaineiston litterointi. Kun teksti muunnetaan puhetilanteesta kirjalliseksi ilmaisuksi, viestistä menetetään esimerkiksi äänensävyt ja ilmeet, joilla kuitenkin on tärkeä osa vuorovaikutuksessa. Suorat lainaukset luovat helposti mielikuvan haastateltavien lausumien välittymisestä täsmällisesti ja alkuperäisinä, mutta myös niiden rajaaminen ja sijoittaminen muun tekstin yhteyteen perustuu tutkijan valintoihin. Edelleen referoitaessa haastateltavien lausumia vaarana on, että haastattelija yksinkertaistaa niitä liiaksi tai jopa muuntaa ne vastaamaan omia tarkoituksiaan (Haapanen 2017). Luotettavuuden lisäksi kysymys liittyy myös tutkimuksen eettisyyteen: tekevätkö litteraatiot ja varsinkin referoinnit oikeutta haastateltavien todellisille ilmaisuille? Olen tutkimuksessani pyrkinyt välttämään ongelmaa siten, että aluksi litteroin äänitykset sanatarkasti ja merkitsin ohien myös huomioita sanattomasta viestinnästä kuten naurusta ja huokauksista. Vaikka lukemisen helpottamiseksi muotoilin lopulliseen raporttiin valitsemiani sitaatioita lähemmäs kirjoitettua yleiskieltä, alkuperäiset litteraatiot auttoivat niiden tulkinnassa ja sijoittamisessa

oikeaan asiayhteyteen, samoin kuin alkuperäisten sisältöjen säilyttämisessä lausumia referoitaessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus riippuu myös siitä, miten *aineiston analyysissä* on onnistuttu. Noudatin tekstiaineistojeni analyysissä menetelmäkijallisuudessa määriteltyjä, yleisesti käytössä olevia sisällönanalyysin periaatteita (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127; Schreier 2012). Abduktiivinen eli teoria-ohjaava sisällönanalyysini (ks. esim. Luodonpää-Manni ym. 2020, 29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110, 133) rakentui redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Olennaista luotettavuuden kannalta on se, miten tutkija pystyy pelkistämään aineiston ja muodostamaan kategorioita niin, että ne kuvaavat mahdollisimman luotettavasti tutkittavaa ilmiötä (Schreier 2012). Redusointivaiheessa tiivistin aihepiireittäin ryhmitellyt ilmaisut taulukkoon alkuperäisilmaisujen viereen käyttäen mahdollisimman tarkasti niiden kanssa samoja termejä, jotta alkuperäinen ajatus ei muuttuisi. Klusteroinnissa yhdistin samaan ilmiöön viittaavat ilmaisut samaan kategoriaan, jotka nimesin niiden keskeisen sisällön mukaan. Luotettavuuden kannalta tämä vaihe luonnollisesti on kriittinen, koska ryhmitely nojaa aina tulkintaan: aineisto suodattuu ja valikoituu tutkijan subjektiivisen näkemyksen kautta. Hän joutuu päättämään, mitkä asiat voidaan yhdistää samaan kategoriaan ja mitä ei voida yhdistää. Pyrin vahvistamaan luotettavuutta tukeutumalla kategorioiden muodostamisessa ja nimeämisessä koko ajan informanttien tuottamaan aineistoon ja käsitteistöön. Abstrahointivaiheessa yhdistin samansisältöiset kategoriat toisiinsa hyödyntäen aineiston pohjalta muodostettujen ilmaisujen lisäksi työn teoreettisista lähtökohdista saatuja käsitteitä. Jatkoin abstrahointia, kunnes jäljellä olivat pääkategoriat. Luotettavuuden varmistamiseksi luin aineistot lopuksi vielä useaan kertaan läpi ja tarkistin, että olin luokitellut kunkin alkuperäisilmaisun oikeaksi katsomaani ala- ja yläkategoriaan. Jatkoin luokittelua ja tein siihen muutoksia, kunnes olin poistanut luokkien päällekkäisyydet ja arvioinut luokituksen asianmukaiseksi. Testikoodausta ei tehty, koska sopivaa kakkosluokittelijaa ei ollut saatavissa, mutta esimerkiksi Schreierin (2012, 192) mukaan aiheeseen perehtyneen tutkijan oma koodaus tarkistuksineen yleensä takaa riittävän luotettavuuden – kysymyshän on kuitenkin aina tulkinnoista.

Analyysi siis pohjautui konkreettiseen kirjoitelmista ja haastatteluiden translitteroinneista koostuvaan aineistoon, josta systemaattisesti ja kurinalaisesti etenin yhä käsitteellisemmälle tasolle. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään kuvaamalla analyysin kulun mahdollisimman tarkasti. Analyysin tueksi esitin alkuperäisaineistosta suoria lainauksia, jotka mahdollistavat sen, että lukija voi muodostaa oman käsityksensä tehdyistä ratkaisuista.

Tutkimusraportilta voidaan luotettavuuden toteamiseksi edellyttää arvioitavuutta ja toistettavuutta. Tutkimuksessani arvioitavuus toteutuu siten, että olen pyrkinyt laatimaan raportin niin selkeästi ja yksityiskohtaisesti, että lukijan on mahdollista seurata päättelyäni ja arvioida sitä. Toistettavuus tarkoittaa tässä sitä, että lukijan voidaan olettaa vakuuttuvan tehtyjen ratkaisujen oikeutuksesta, muodostettujen luokkien perusteluista sekä tutkimuksen kulun luotettavuudesta.

desta. Tutkimustulokset olen pyrkinyt raportoimaan huolellisesti siten, että ne vastaavat tutkimuksen tavoitteita, ja pohdinta pohjaa tutkimuksen tuloksiin.

Kuten luvun alussa mainitsin, laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät läheisesti myös siinä tehdyt *eettiset ratkaisut*. Olen huomionnut eettiset näkökohdat työni kaikissa vaiheissa ja noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 7–13; 2012, 6–7) keskeisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista kuten rehellisyydestä ja tarkkuudesta. Keskeisiä tässä tutkimuksessa olivat tiedonantajien oikeuksia koskevat kysymykset, jotka liittyvät sekä aineiston hankintaan että käsitteilyyn.

Ensinnäkin tutkittavalta tulee saada asiaan perehtyneesti annettu *suostumus*, mikä tarkoittaa että hänelle kerrotaan tutkimuksen taustasta, tarkoituksesta ja toteutuksesta, ja hänen tulee olla kykenevä ymmärtämään tämä informaatio. Suostumus sisältää myös tiedon tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta sekä siitä, millä tavoin saatuja tietoja säilytetään. (Esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 20.) Koska tutkittavani olivat ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja opettajia, siis aikuisia ja pitkälle koulutettuja, ei heillä nähdäkseni ollut vaikeuksia ymmärtää suostumuksen merkitystä. Opiskelijoiden suomen kielen taito oli lähtökohtaisesti tasolla B2, joten arvioin sen riittävän suostumuslomakkeen tekstin ymmärtämiseen, varsinkin kun asia selitettiin myös suullisesti. Tutkimusluvut informanteilta sain seuraavasti: S2-opettajilta keväällä 2014 lähetettämilleni sähköpostiviesteillä, S2-opiskelijoilta keväällä ja syksyllä 2015 kirjoitelmien laatimisen yhteydessä jakamillani lomakkeilla sekä suomen kielen ja viestinnän opettajilta syksyllä 2020 ja keväällä 2021 sähköpostitse lähettämilleni lomakkeilla.

Toinen huomioon otettava näkökohta on tutkittavien *tietosuoja*. Laadullisen tutkimuksen eettisyyttä arvioidaan muun muassa sen perusteella, miten tutkimusta tehdessä ja sen tuloksista raportoitaessa huolehditaan tutkittavien anonymiteetistä ja luovutettujen tietojen luottamuksellisuudesta (Miles ym. 2014, 63). Tiedot informanttien henkilöydestä olen salannut nimeämällä heidät pseudonymein, ja olen profiloinut heidät vain tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaisin osin.

Tiedonantajien anonymiteetin pyrin turvaamaan jättämällä mainitsematta yksilöidysti opiskelijoiden ensikielet, joista jotkut olivat harvinaisia, samoin kuin opettajien tutkinnot, jotka saattaisi olla mahdollista yhdistää tiettyyn henkilöön. Opiskelijoiden oppilaitos käy tutkimuksesta ilmi, mutta koska kyseessä on tuhansien opiskelijoiden yhteisö, en pidä jonkun yksittäisen opiskelijan tunnistamista antamieni tietojen perusteella mahdollisena. Sen sijaan opettajien edustamat ammattikorkeakoulut jätin mainitsematta. Aineistoesimerkeistä olen poistanut tai häivyttänyt yksityiskohdat, joiden perusteella informantin henkilöys voisi paljastua. Näitä olivat jotkin viittaukset yksityiselämään sekä joidenkin haasteltavien puheesta selvästi erottuva murretausta.

Eettisesti ongelmallisiksi koin myös aineistossa esiintyneet tiettyä kansallisuutta tai etnistä tai kielellistä taustaa koskevat maininnat. Jätin ne pois tutkimusraportista, koska ne saattaisivat johdatella aiheettomiin yleistyksiin, vaikka

kyse olikin tiedonantajien henkilökohtaisista käsityksistä, jotka useimmiten liittyivät jonkin yksittäisen kokemuksen kuvaukseen. Viittaukset tiettyihin ihmisryhmiin ja näitä mahdollisesti koskevat asenteet eivät myöskään ole tutkimukseni tavoitteiden kannalta olennaisia.

Tutkimukseen liittyvät sähköiset ja kirjalliset dokumentit kuten suostumuslomakkeet ja tutkimusaineiston säilytän tietoturvallisesti ja tuhoan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Koko tutkimusprosessista olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman läpinäkyvän kuvailemalla tutkimuksen kulun, aineiston hankinnan ja analyysin riittävän tarkasti sekä pohtimalla omaa tutkijapositioniani ja eettisiä näkökohtia (ks. Silverman 2010, 282). Tutkimukseni luotettavuutta vahvistaa myös siinä sovellettu triangulaatio, eri teoreettisten ja menetelmällisten lähestymistapojen yhdistäminen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–172). Työn teoriatausta sisältää kieli-, kasvatusta- ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta sekä viranomaistekstejä, ja aineistoa hankin kolmelta eri kohderyhmältä käyttäen kolmea eri tiedonkeruumenetelmää. Näin tutkimukseni antoi samoista ilmiöistä eri tavoin tuotettua tietoa. Menettely auttoi välttämään niin sanotun perusteettoman varmuuden (*inappropriate certainty*). Tällä tarkoitetaan sitä, että kun tutkija yhtä menetelmää käyttämällä saa selviä tuloksia, ne johtavat hänet uskomaan, että hän on löytänyt ainoan ”oikean” vastauksen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 39.)

Laadullisen, melko pieneen aineistoon perustuvan tutkimuksen tulokset ovat luonnollisesti aina kontekstisidonnaisia, minkä vuoksi niiden yleistämisessä tulee olla varovainen (Nassaji 2020; Miles ym. 2014, 102). Tutkimukseni tulokset ovatkin lähinnä suuntaa antavia, ja kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti olennaista on ollut aiheen mahdollisimman yksityiskohtainen tarkastelu. Tavoitteena oli yleispätevien väitteiden esittämisen sijasta tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen, mikä ei kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin olisi ollut mahdollista (ks. Nassaji 2020; Braun & Clarke 2013) .

9.5 Jatkotutkimusaiheet

Tekniikan alaan liittyvää kielitieteellistä tutkimusta on tehty melko vähän, varsinkin ammattikorkeakoulukontekstissa. Myös suomea toisena kielenä koskevassa tutkimuksessa tekniikan ala on jäänyt melko vähälle huomiolle verrattuna esimerkiksi terveystieteiden alaan. Insinööriopetuksen suomen opintoihin liittyvän tutkimukseni myötä esiin onkin noussut useita sellaisia kysymyksiä, joita olisi hyvä tutkia lisää.

Tutkimukseni keskiössä olivat ammattikorkeakoulujen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa tekniikan alalla opiskelevien vieraskielisten suomen kielen opinnot, koska tavoitteena oli hankkia sellaista tietoa, jota voitaisiin hyödyntää opetuksen kehittämisessä. Rajasin tutkimuksen suomea toisena kielenä opiskelevien insinööriopiskelijoiden ja heidän suomen kielen opettajiensa näkökulmaan sen vuoksi, että heidän käsityksensä vaikuttavat välittömästi opetukseen ja op-

pimiseen: mitä pidetään tarpeellisena opettaa ja oppia ja miten tavoitteet parhaiten saavutetaan. Tutkimukseni tuloksista on kuitenkin pääteltävissä, että opetukseen vaikuttavat monenlaiset tekijät niin oppilaitoksissa kuin niiden ulkopuolellakin. Näkökulmaa olisikin aiheellista laajentaa myös muihin toimijoihin kuten ammattikorkeakoulujen hallintoon, ammattiaineiden opettajiin sekä työelämän edustajiin.

Haastatellut suomen kielen ja viestinnän opettajat kokivat, että heidän työtään vaikeuttaa erityisesti opetukseen ja ohjaukseen suunnattujen resurssien niukkuus. Olisikin tarpeellista selvittää, millä tavoin ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän sekä S2-opetuksen resurssoinnista ja muista opetusjärjestelyistä vastaavat tahot tilanteen näkevät. Hyvän vertailukohdan antaisi Nenosen (2020) tutkimus, jossa todettiin resurssoinnin ongelmat ammattikorkeakouluopetuksessa yleensä. Sen aineistona olivat ryhmähaastattelut, jotka toteutettiin opettajien ja opiskelijoiden lisäksi koulutuspäälliköille, ammattikorkeakoulujen johtoryhmille sekä ammattikorkeakoulujen koulutuksesta vastaavien johtajien verkostolle.

Resurssien niukkuuden koettiin vaikeuttaneen myös yhteistyötä ammattiaineiden opettajien kanssa, ja kokemukset sen toteutumisesta vaihtelivat. Erityisalan kielitaidon ja suomen osaamisen on kuitenkin todettu kehittyvän tehokkaasti ammattiaineiden opinnoissa. Olisikin hyödyllistä selvittää myös ammattiaineita opettavien käsityksiä muun muassa integroinnista varsinkin suomenoppijoiden kohdalla. Suomen kielen ja viestinnän opintojen sijoittaminen insinööri-koulutuksen kokonaisuuteen on jatkuvasti koettu ongelmalliseksi, eikä myöskään käsillä oleva tutkimus tuonut yksiselitteistä vastausta siihen, mikä olisi tarkoituksenmukainen ratkaisu. Onko mielekästä käsitellä yhden opintojakson aikana asioita, joiden tulisi olla kaiken aikaa esillä? Mihin aineisiin ja millä tavoin suomen opinnot olisi parasta integroida? Olisi kiinnostavaa selvittää esimerkiksi, millä tavoin opinnot on eri ammattikorkeakouluissa sijoitettu, mihin ratkaisut perustuvat ja miten onnistuneeksi ne ovat osoittautuneet. Vertailu ja kokemusten jakaminen toisi uutta tietoa suunnittelun tarpeisiin.

Uutta ja monipuolisempaa tietoa kaivattaisiin myös työelämän taholta. Työnantajien näkökulmasta insinöörien viestintätaitovaatimuksia on jonkin verran tutkittu (esim. Mäki-Maunus 2012; Rontu 2010; Brander 2009), mutta työelämän jatkuvien muutosten myötä tarvekartoitusten tulokset vanhenevat nopeasti. Tutkimukseni tulosten mukaan suomen kielen opettajat kaipasivat kuitenkin ajantasaista tietoa työelämän käytänteistä. Aikaisemmassa tutkimuksessa ei myöskään ole erikseen otettu huomioon vieraskielisiä työntekijöitä, joihin saataan kohdistaa erilaisia odotuksia kuin suomenkielisiin.

Opetuksen kannalta tärkeää tietoa olisi saatavissa myös jo työelämään sijoittuneilta insinööreiltä. Perusteellinen selvitys vastavalmistuneiden insinöörien töissä kokemista viestintätilanteista ja -tarpeista on Toivolan (2001) liseniaatin tutkimus, mutta luonnollisesti sen käyttökelpoisuutta vähentää se, että kahdenkymmenen viime vuoden aikana työelämän viestintä on kokenut valtavan muutoksen muun muassa digitalisoitumisen myötä. Insinööriliitto (2022) julkaisee vuosittain vastavalmistuneiden sijoittumistutkimuksen, jossa selvitetään muun

muassa sitä, millaisia valmiuksia koulutuksen koetaan antaneen työelämää varten. Tutkimukset koskevat kuitenkin kaikkia tietynä vuonna valmistuneita insinöörejä, ja kieli- ja viestintätaidot ovat vain osa selvitystä. Tutkimusta voisikin kohdentaa nimenomaan niihin, jotka ovat opiskelleet suomea toisena kielenä suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa. Millaisia kielitaitovaatimuksia he ovat työelämässä kohdanneet? Miten he arvioivat saamansa suomen kielen opetuksen tarkoituksenmukaisuutta? Millä tavoin opetusta heidän mielestään voisi kehittää?

Tutkimukseni tukeutui kontekstuaaliseen käsitystutkimukseen, jonka mukaan käsitykset ovat dynaamisia ja kehittyviä (Barcelos & Kalaja 2006) sekä lyhemmällä että pidemmällä aikavälillä (Dufva 2006a, 143–144). Toteuttamassani poikittaistutkimuksessa havaintoja oli mahdollista tehdä lähinnä vain tilanteista mikrotason muutoksista, jotka olivat seurausta informanttien huomion kohdistumisesta aineistokeruutilanteessa käsiteltyihin asioihin. Kielikäsitteiden muuttumista on selvitty joissakin pitkittäistutkimuksissa (esim. Alanen 2006; Aro 2009; Kalaja 2016), ja myös vieraskielisten insinööriopiskelijoiden käsitysten kehittymisestä pitkittäistutkimus toisi aivan uudenlaista tietoa. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisikin esimerkiksi se, millä tavoin S2-opiskelijoiden käsitykset suomen kielestä ja sen oppimisesta ovat kehittyneet opintojen ja työssäolon aikana. Onko kielen käyttöala mahdollisesti laajentunut, ja jos on niin millä tavoin? Ovatko asenteet kieltä ja sen opiskelua kohtaan muuttuneet? Entä onko kielitaidon kehittyminen mahdollisesti vaikuttanut opiskelijoiden identiteettiin ja osallisuuteen?

SUMMARY

Background to the study

This study *Finnish language skills needed in the engineering profession and the means to learn these skills according to the beliefs of F2 (Finnish as a second language) students and teachers of Finnish at universities of applied sciences* is positioned in the field of applied linguistics in general, more specifically to second language research, and is also linked to research on beliefs.

The research relies on sociocognitive (e.g. Hulstijn et al. 2014; Atkinson 2011) and ecological (van Lier 2000; 2004) framework: language learning is understood as both a sociocultural and cognitive process and language as a situational activity, closely related to its environment. In line with established practice in Finland, I refer to a second language as a new language that is learned within a language community (e.g. Suni 2008) and to F2 teaching as Finnish teaching mainly for learners with an immigration background (OPH (the National Board of Education) 2020b). I examine beliefs from the perspective of contextual research on beliefs. According to this, they are understood as socially shared, varied and dynamic (Kalaja et al. 2016; Barcelos & Kalaja 2006).

The context of the study is universities of applied sciences. I have limited the work to Finnish-language engineering education, which was offered in 16 of 24 universities of applied sciences at the end of 2022. These universities offer Bachelor of Engineering or Master of Engineering degrees. The content and structure of the studies – including Finnish language and communication and F2 teaching – are left to the universities of applied sciences to decide very independently. The four-year course mainly prepares students for managerial and middle management positions in industry and administration. The biggest employers are the technology industry and design offices.

Internationally, Finland has a small population with immigration background, but immigration has increased rapidly (OECD 2018), which has also increased the number of spoken languages. Around 10% of students of universities of applied sciences are foreign-language speakers (Tilastokeskus (Statistics Finland) 2022b), and their share is constantly growing, which means that in the future more and more engineering students will have a first language other than Finnish. As the working life becomes more multilingual, the field of technology will also require increasingly sophisticated and diverse language and communication skills. In Finland, this includes also Finnish language skills, and a lack of Finnish language skills has been identified as a key barrier to employment and success in working life for engineers. However, the engineering sector will need a large number of new, skilled professionals in the coming years. Engineering education must also meet the needs of F2 students as well as possible, so that they can acquire the necessary language skills and become part of Finnish society.

Objective and research questions

The aim of the study is to find out what kind of beliefs the two key actors in engineering education, F2 students and their Finnish teachers, have about the role of Finnish in engineering profession: how best to learn the language, for what purpose and what kind of language skills are needed, and how important it is to know Finnish.

The research questions are as follows:

1. What kind of beliefs do F2 students have about professional Finnish language learning and the need for Finnish in engineering tasks?
2. What kind of beliefs do Finnish teachers have about professional Finnish language learning and teaching and the need for Finnish in engineering tasks?
3. In what ways do the students' and teachers' beliefs correspond or differ?

Data and methods

Since the answers to the research questions required investigation of personal experiences and beliefs, it was justified to choose a qualitative research method and thus a relatively small number of subjects (Nassaji 2020; Braun & Clarke 2013). The target groups were defined according to the research questions.

To provide background for the study, I investigated the beliefs of F2 teachers on their institution's F2 teaching practices and their personal beliefs on F2 teaching in the field of engineering, at universities of applied sciences that give engineering education in the Finnish language. I conducted this pilot study with a questionnaire, which mostly contained predefined options such as statements to be answered on a 5-point Likert scale. Data on the beliefs of F2 students in the field of technology were collected by commissioning free-form essays to two teaching groups, which I guided with a few thematic questions. The beliefs of the engineering teachers of Finnish language and communication were explored through semi-structured thematic interviews. I selected teachers whose teaching groups, which otherwise consisted of Finnish speakers, also included F2 students. The data for the study thus consist of three parts: a pilot survey of F2 teachers (n=5), essays of F2 students (n=24) and interviews with teachers of Finnish language and communication (n=8).

I categorised the responses to the pilot survey by topic and prepared tables describing the responses. On the basis of the data thus processed, by combining and reflecting on the responses, I sought to interpret teachers' beliefs of the subject area under study. I applied qualitative content analysis (QCA, Krippendorff 2013, 88–90) to process the data from the students' essays and the teachers' interviews. The inference process proceeded in an abductive (theory-driven) manner, including both inductive and deductive features. Through data

reduction and clustering, I proceeded to abstraction (e.g. Schreier 2012), resulting in seven main categories. In the transcript data, they described students' beliefs of the ways in which Finnish language skills are learned and the need, substitutability and impact of language skills. In the interview data, the main categories represented teachers' beliefs of language skills and their learning, teaching in a group including F2 students, and the need for Finnish language skills in the engineering profession.

Key results

Contrary to the chronological order of the study, I first present the student data and only then the results of the pilot survey. This is because the survey was closely linked to the interviews, both of which were aimed at Finnish language teachers.

The results of the study showed that *students* had a wide range of ways to develop their language skills. They felt that they had learned Finnish formally through language courses as well as non-formally in their Finnish-language engineering studies, especially during their work placements. However, the language was assessed having best been learned informally, through practical experience in working life and leisure time, as well as through independent study. Learning was assessed to have taken place in all areas of language skills, regardless of the mode of learning, but with particular emphasis on vocabulary acquisition.

Students perceived the Finnish language skills needed by engineers in their work mainly through various situations requiring language skills, the most common of which were customer service situations. Beliefs on work situations and the language skills required in them were intertwined in many ways: different types of situations require different language skills. Although language skills were mainly considered in terms of sub-areas, these were presented in close connection with concrete work situations and tasks, which also brought an operational perspective to the beliefs of language skills. English was seen as the main substitute for developing Finnish language skills, while little attention was paid to other languages. Other professional skills, combined with the ability to function as a member of a work community, were also believed to compensate for shortcomings in Finnish language skills.

The results showed that students consider their Finnish language skills to have a significant impact on their chances of finding employment in line with their education and advancing in their careers. Language skills were also considered to help them cope with and enjoy their jobs. In addition, Finnish language skills seemed to have an impact on professional identity. On the one hand, the command of a specific language in one's own field was perceived to link one to the engineering community and to distinguish one from "man in the street", while on the other hand, the use of learners' Finnish was seen as a deficiency in professional competence.

Overall, the informants seemed to agree that knowledge of Finnish is important in engineering profession. However, there was a continuum of beliefs, with one extreme describing Finnish language skills as necessary, and the other believing that an engineer can manage in working life without it. Most of the assessments fell somewhere in between, and in most cases the views were clarified by pointing out that the level of required language skills varies depending on the type of work, tasks and situations. A Bakhtinian polyphony was also evident in students' beliefs. For example, reflections on how to find employment and succeed in the workplace reflected not only personal experiences but also the views of authorities, employers, colleagues and customers on the need for language skills.

Based on the answers to the pilot survey for *F2 teachers*, it can be concluded that there was very little F2 teaching in Finnish-language degree programmes in engineering education at universities of applied sciences at the time of the survey in 2014. However, the teachers who responded to the survey were convinced of the need for F2 pedagogy. They hoped for more resources for teaching, smaller group sizes, level groups and compulsory F2 teaching.

Among the professional language competences, F2 teachers considered oral communication and the mastery of sector-specific vocabulary to be the most important parts. Writing skills were not considered as important, which seems to contradict somewhat with the fact that the content of the teaching was reported to focus on written communication. Use of structures were considered to be the least important of the language skills and were not considered necessary to be taught separately from their contexts of use. All respondents felt that students should be taught to adopt different communication strategies and encouraged to make use of the opportunities offered by the Finnish language environment. However, teaching seemed to focus on rather traditional classroom work. In general, F2 teachers favoured sector-specific and authentic teaching materials. Respondents were unanimous in their opinion that one cannot survive in an engineering job in Finland with English alone.

According to the results of the study, the beliefs about language and language skills of the *Finnish language and communication teachers* interviewed were closely linked to language teaching. The range of teachers' beliefs was broad: language was perceived as knowledge and skills as well as activities and resources. When describing teaching arrangements, teachers divided language skills into traditional domains, but on the other hand, their descriptions of learning tasks reflected holistic and multimodal thinking. Teaching was characterised as task-based, and teaching methods were interactive and participatory. The learners were seen by the teachers as the key actors in the learning process, and the role of the teacher was described as that of motivator and enabler. Teachers' actions thus seemed to be clearly based on constructivist (e.g. Weegar & Pacis 2012) and learner-centred (e.g. Budiman 2017) learning conceptions, which emphasise active agency and inclusion of the learner.

The teachers' perception of working language skills seemed to be that they are rather specific to a particular field, with the key features being the mastery of

terminology and text types specific to the field. However, they were sceptical about their ability to teach a sector-specific language in classes of Finnish language and communication - this despite the fact that they tried to relate, for example, the learning tasks to the students' future profession. Cooperation with teachers of professional subjects varied.

The results showed that the main teaching-related problem identified by teachers was the scarcity of resources for teaching and guidance, and in particular the resulting large group sizes. The heterogeneity of teaching groups was also perceived as a challenge. The main difference between students was seen to be their secondary education background rather than their linguistic background. On several occasions, interviewees pointed out that F2 learners did not stand out much from other students. Observations on participation and grouping of F2 students varied, as did teachers' views on whether they should be considered separately in teaching. To some extent, students with immigration background were found to have difficulties in adapting to the learner-centred teaching culture. Teachers' attitudes towards the use of multilingual resources by students in teaching situations were reserved. There was a strong belief that Finnish should be the primary language used in Finnish lessons, and that the use of other languages might disturb learning. Independent language learning was also considered effective. In this respect, the informants seemed to hold a behaviourist-cognitive (e.g. Weegar & Pacis 2012) concept of learning. All interviewees expressed the wish for more separate F2 lessons that could focus specifically on language learning.

Teachers considered Finnish language skills to be important for the engineering profession, and English was not seen as a substitute, although it was pointed out that the language skills needed depend on the job and the situation. Informants also felt that other language skills should be valued and used more in working life, and that the language offerings of universities of applied sciences should be expanded.

A comparison of students' and teachers' beliefs showed that both groups of informants had fairly similar beliefs of the learning process, with features of both psycholinguistic and sociolinguistic (e.g. Ellis 2008, 281) ways of thinking. The numerous references to the development of language skills through interaction represent a sociocultural conception of learning, but often learning was seen as a cognitive process. Students seemed to perceive learning as even more collaborative than teachers. Differences in beliefs of professional language learning were evident in that teachers tended to separate general language skills from specific language skills when considering teaching, while students saw the language needed in working life as also being acquired in other areas of life, for example in leisure time language use situations. Teachers also put more emphasis on the importance of formal learning. Both groups of informants considered that sectoral language skills were developed to some extent in professional studies, but were best refined in an authentic environment at work.

It is noteworthy that both students and teachers associated the development of second language skills only and specifically with interaction with Finnish

speakers. However, language learning also takes place through communicating with other language learners (Ovando & Combs 2018; Cummins 2017), and with increasing immigration, Finnish will be a *lingua franca* in many workplaces. Similarly, only little attention was paid to the impact of F2 learners on their environment.

Students and teachers seemed to have broadly the same understanding of language and language skills, and there were indications of both a formalistic and a functional (e.g. Thomas 2019) understanding of language. Formalist features in both groups included, for example, the view of vocabulary as a central part of language proficiency, as well as the view of language as a phenomenon divisible into sub-areas. Language proficiency was mainly seen as a characteristic of the individual; it is something that the learner achieves and possesses. Both groups of informants treated languages in isolation from each other, and their conception of language can therefore be regarded as predominantly monolingual. An indication of a functional attitude can be seen in the notion of the situational nature of language, which was raised on several occasions: for example, the language skills needed for an engineer's job were seen in a very functional way, as a means of communication that varies according to the situation. It was also common to characterise language skills holistically, for example as being fluent or comprehensible. In general, the beliefs on language expressed by both students and teachers in the data could be characterised as sociocognitive, as most informants seemed to understand language as both individual and cognitive and collaborative and functional at the same time.

The results of the study showed that both students and teachers considered Finnish language skills important in engineering work. Finnish skills were also compared to other language skills, with English being the most commonly mentioned language. Knowledge of English was considered important, but not a substitute for Finnish language skills. Skills of the students in other languages were given only little attention by the students themselves and by the teachers.

Both students' and teachers' beliefs of language and language learning show features of different approaches. These beliefs are also dynamic and sometimes contradictory. This result was to be expected: in the reality of learning and teaching, different beliefs coexist and overlap.

Conclusion

The results of the study suggest that it is important for Finnish language teachers to cooperate more with teachers of professional subjects and also with representatives of working life.

For F2 learners, closer integration of study subjects enables them to develop their linguistic and professional skills at the same time, which also strengthens their motivation to learn the language. For Finnish teachers, the procedure also allows them to introduce more specific professional content into the language studies, in addition to general working life skills. For example, the lessons can analyse situations and practices in the workplace, and the teacher has the

opportunity to help students find effective strategies for language learning at work, which is naturally linked to other study skills instruction. Sharing teaching experiences and materials between teachers saves resources and enriches everyone's work. At its best, sharing resources also allows for differentiation and individualised guidance, for which teachers did not have sufficient opportunities according to the findings of the study.

The role of the Finnish language teacher should also be more visible during work placements. One of the aims of cooperation should be to increase the language awareness of the whole working community. Interaction with Finnish language learners also provides an opportunity for speakers of the main language to broaden and enrich their linguistic awareness and repertoire.

Both students' and teachers' descriptions of the language skills that are expected from engineers were dominated by Finnish and English, with few mentions of other languages. The results of the study therefore suggest that the diverse language skills of students with an immigration background are not appreciated and utilised. Society as a whole needs more information on the importance of students' multilingual resources in their studies and their needs in working life.

According to the results of the study, Finnish teachers took into account rather little the language background of students. This approach can be seen to be in line with the objectives of a diverse community, equality and parity, which are documented in the strategies of several Finnish higher educational institutions (Airas et al. 2019). However, the effort to avoid othering must not lead to ignoring the need for affirmative action for students with an F2 background. The starting level of the language of instruction must be tested in order to provide timely and appropriate support to F2 learners, and it must be extended to all studies. Separate F2 teaching should be provided based on actual needs, including for advanced language learners.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423.
- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015, n:o 8, 93–112.
- Ahmad, A. 2020. When the Name Matters: An Experimental Investigation of Ethnic Discrimination in the Finnish Labor Market. *Sociological Inquiry*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soin.12276>.
- Ahola, S. (Sakari) 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 15–36.
- Ahola, S. (Sari) 2022. Rimaa hipoen selviää tilanteesta. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta. *JYU Dissertations* 489. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9005-3>.
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saari-Lammi, M.-L., Sarparanta, T., Vuori, H. & Väättäin, H. 2019. Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22: 2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf.
- Airola, A. 2000. Towards Internationalism. English Oral Proficiency in BBA. Studies at North Karelia Polytechnic. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 55.
- Airola, A. & Juurakko-Paavola, T. 2003. Ammattikorkeakoulujen kielenopetusta kehittämässä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 187–205.
- Airola, A. & Kantelinen, R. 2008. Kehittämistyöllä kohti ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen valtakunnallista vertailtavuutta. *KeVer-verkkolehti* 2/2008. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/view/7>. (18.8.2021.)
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä: AFinLA, 95–120.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.

- Alanen, R. 2006 (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Educational Linguistics, vol 7. New York, USA: Springer, 55–85.
- Alanen, R., Hinkkanen, H.-M., Säde, A.-L. & Mäntylä, K. 2006. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 121–150.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013/n:o 5*. 41–56.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alho, I. & Korhonen, R. 2018. Jälkiä häivytyksestä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntatoukokuu-2018/jalkia-haivytyksesta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta>.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L. M., & Routarinne, S. 2021. Finnish teachers' beliefs about students' home language use. *Critical Multilingualism Studies* 9(1), 46–76. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/223/317>.
- Allt, S., Korhonen-Yrjänheikki, K. & Savolainen, J. (toim.) 2009. *Teknillisen korkeakoulutuksen kansallinen profiilikartta*. Tekniikan yhteistyöryhmä. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto.
- Altmäe, A. 2009. Koulutuksen laatu Viron tekniikan alan ammattikorkeakouluissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1425. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7755-3>.
- Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit 2021. Tolonen-Kytölä, T., Ahvenainen, T., Kanerva, A. & Murtola, K. (toim.) *Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi*. <https://kivi-foorumi.wordpress.com/ammattikorkeakoulujen-kielten-ja-viestinnan-opetuksen-laatukriteerit>. (11.2.2022.)
- Ammattikorkeakoululaki 2014. 932/2014.
- Ammattikorkeakouluopinnot.fi 2022. Keystone Education Group Oy. <https://www.ammattikorkeakouluopinnot.fi>. (22.6.2022.)
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(2). <https://www.kieli->

- verkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitetoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa.
- Angouri, J. 2013. The multilingual reality of the multinational workplace: language policy and language use. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (6), 564–581.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2013.807273>.
- Ansala, L. 2019. Maahanmuuttajien lasten ja suomalaistaustaisten lasten välisiä kouluttautumiseroja selittävät saapumisikä, perhetausta ja asuinalueet. *Kvartti, kaupunkitiedon verkkolehti* 29.8.2019. Helsingin kaupunki.
- Anttonen, J. 2005. Osallistujien valinta. Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) *Käytettävyystutkimuksen menetelmät*, Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1, 283-298.
- Arajärvi, P. 2009. Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut. *Sisäasiainministeriön julkaisuja* 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Arene 2021. Arenen lausunto ammatillisten perustutkintojen yhteisistä tutkimusten osista. OPH-1667-2021. www.arene.fi/lausunnot. (16.9.2022.)
- Arene 2022. Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. www.arene.fi/julkaisut/raportit. (14.11.2022.)
- Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa Koskela, M. & Pilke, N. (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, 277–294.
- Aro, M. 2009. Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. *Jyväskylä studies in humanities* 116. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>.
- Aro, M. 2013. Kielen oppijasta kielen osajaksi. Teoksessa Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAn vuosikirja 2013*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71. Jyväskylä, 11–28.
- Atjonen, P., Oinas, S., & Ahtiainen, R. 2021. Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50.
- Atkinson, D. 2011. A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa Atkinson, D. (toim.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 143–166.
<https://epdf.pub/alternative-approaches-to-second-language-acquisition.html>.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Holquist, M. (toim.), Emerson, C. & Holquist, M. (käänt.). Austin, Texas: University of Texas Press.

- Bakhtin, M. M. 1990. *Speech Genres and Other Late Essays*. Emerson, C. & Holquist, M. (toim.), McGee, V. W. (käänt.) Third Paperback Printing. University of Texas Press Slavic series, No. 8. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barcelos, A. M. F. 2006 (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Educational Linguistics, vol 7. New York, USA: Springer, 7–33.
- Barcelos, A. F. M. 2015. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5: 2, 301–325. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2006 (2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Educational Linguistics, vol 7. New York, USA: Springer, 231–238.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, vol 39 (3), September 2011. Elsevier, 281–289.
- Barcelos, A. M. F. & Ruohotie-Lyhty, M. 2018. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. Teoksessa Agudo, J. d. D. M. (ed.), *Emotions in Second Language Teaching*. Cham: Springer International Publishing, 109–124. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_7.
- Batstone, R. 2010. Issues and options in sociocognition. Teoksessa Batstone, R. (toim.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford & New York: Oxford University Press, 3–23.
- Benati, A. G. & Angelovska, T. 2016. *Second Language Acquisition. A Theoretical Introduction to Real World Applications*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Benson, P. & Reinders, H. 2011. *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berbyuk, N. 2005. Intercultural communication in health care systems: Non-Swedish physicians in Sweden. Teoksessa Gunnarsson, B.-L. (toim.) *The Immigrant and the Workplace*. TeFa nr. 41. Uppsala: FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 47–65.
- Berbyuk Lindström, N. 2008. *Intercultural Communication in Health Care - Non-Swedish physicians in Sweden*. Dissertation. Gothenburg monographs in linguistics 36. Department of Linguistics, University of Gothenburg, Sweden.
- Bergmann, J. & Sams, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Bergroth, U.-M. 2007. *Finnish Professionals with Limited English Proficiency: A Study of Language Attitudes and Language Use*. A Pro Gradu Thesis in English. Department of Languages, University of Jyväskylä.

- Biber, D. & Conrad, S. 2019: Register, Genre, and Style. 2nd ed. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (toim.) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. New York: Springer, 17–66.
- Blin, F. & Jalkanen, J. 2014. Designing for Language Learning: Agency and languaging in hybrid environments. APPLS: Journal of Applied Language Studies, 8 (1), 147–170. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>.
- Block, D. 2003. The Social Turn in Second Language Acquisition. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Bogdanoff, M. 2016. Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitkset. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Brander, J. 2009. Toiveissa asiallinen ja aloitekykyinen tiimityöskentelijä. Puheviestintäosaamisen merkitys insinöörivaltaisilla aloilla. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Braun, M. 2010. Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants: A Multilevel Analysis. European Sociological Review, 26(5), 603–617. <http://www.jstor.org/stable/40963306>.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners. London: Sage.
- Budiman, A. 2017. Behaviorism and Foreign Language Teaching Methodology. Academic Journal of English Language and Education 1(2). <http://dx.doi.org/10.29240/ef.v1i2.171>.
- Building Blocks 2019–2023. Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen. Tutkimushanke. Jyväskylän yliopisto, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kieli- ja viestintätieteiden laitos. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/building-blocks-developing-second-language-resources-for-working-life>. (25.3.2022.)
- Bäckman, L. & Pöyhönen, S. 2020. Superdiversiteetti. Teoksessa Martikainen, T. & Pitkänen, P. (toim.) Muuttoliikkeiden vuosisata. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 60-67. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2020/06/j37www.pdf>.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Teoksessa Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (toim.), Language and Communication. Longman: London, 2–27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1/1980, 1–47.
- Catalano, T., Traore Moundiba, H. & Pir, H. 2019. “I Felt Valued”: Multilingual Microteachings and the Development of Teacher Agency in a Teacher Education Classroom. Critical Multilingualism Studies 7 (3), 55–76. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/163/295>.

- CEFR 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume. Council of Europe, February 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. 2019. Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2002. Non-formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd ed. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>.
- Cummins, J. 2017. Multilingualism in classroom instruction: “I think it’s helping my brain grow”. *Scottish Languages Review Issue* 33, 5–18. <https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/33/33-01%20Cummins.pdf>.
- Darling, A. 2005. Public Presentation in Mechanical Engineering and the Discourse of Technology. *Communication Education* 54(1), 20–33.
- Davtyan, R. 2014. Contextual Learning. ASEE 2014 Zone I Conference, April 3–5, 2014, University of Bridgeport, Bridgeport, CT, USA. <https://monolith.asee.org/documents/zones/zone1/2014/Student/PDFs/56.pdf>.
- de Bot, K. 2011. Epilogue. Teoksessa Verspoor, M. H., de Bot, K. & Lowie, W. (toim.) *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 123–128.
- DeKeyser, R. 2015. Skill Acquisition Theory. Teoksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. 2. painos. New York: Routledge, 94–112.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1–43.
- Donnell, J. A., Aller, B. M., Alley, M. & Kedrowicz, A. A. 2011. Why Industry Says That Engineering Graduates Have Poor Communication Skills: What the Literature Says. 2011 ASEE Annual Conference & Exposition, Vancouver, BC. <https://peer.asee.org/18809>.
- Doughty, C & M. Long (toim.) 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

- Duarte, J. 2018. Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>.
- Duchâne, A., Moyer, M. G. & Roberts, C. 2013. *Language, Migration and Social Inequalities: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. 9th ed. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H. 2006a (2003). Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) 2006. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Educational Linguistics, vol 7. New York, USA: Springer, 131–151.
- Dufva, H. 2006b. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37–51.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa*. Tampere: Finn Lectura, 131–145.
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) *AfinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013/n:o 5*, 57–73.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa Grasz, S., Keisanen, T., Oloff, F., Rauniomaa, M., Rautiainen, I. & Siromaa, M. (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AfinLAN vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 17–32. 10.30661/afinlavk.89461.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa Koskela, M. & Pilke, N. (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. *AfinLAN vuosikirja 2003*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, 295–315.
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa Lintunen, P., Peltola, M. S. & Varila, M.-L. (toim.) *AfinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014/6*, 20–31.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. 2011a. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. & Skog-Södersted, M. (toim.) *AfinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 /3*, 22–34.

- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa: arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-paino.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. 2011b. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5(1), 109–124.
- Dörnyei, Z. 2010. The L2 Motivational Self System. Teoksessa Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (toim.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: *Multilingual Matters*, 9–42.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Second Language Acquisition Research Series. 1st ed. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. Teoksessa Doughty, C. J. & Long, M. H. (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589–630.
- Eaton, S. E. 2010. *Formal, Non-Formal and Informal Learning: The Case of Literacy, Essential Skills and Language Learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting. <http://www.en.copian.ca/library/research/eaton/eaton.pdf>.
- Eaton, S. E. 2018. Formal, Non-formal and Informal Learning in a Nutshell. *TEAM Newsletter*, 4. https://www.researchgate.net/publication/327729657_Formal_Non-formal_and_Informal_Learning_in_a_Nutshell.
- EK 2010. Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- EK 2014. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- EK 2017. Henkilöstön osaamistarpeet digitaloudessa. EK:n yritys-kyselyn tulokset 2017. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/wp-content/uploads/Digi_Henko_Diat.pdf.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Ellström, P.-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39–50.

- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kiel-
 len taidon arviointi. HAMKin julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna: Hämeen
 ammattikorkeakoulu.
- Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: VAPK.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonalli-
 sena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J.
 (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuo-
 sikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. 2016. Comparison of Convenience
 Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and
 Applied Statistics*. 5(1), 1–4. 10.11648/j.ajtas.20160501.11.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679 (yleinen tietosuoja-
 asetus).
- EVK 2011 (2001). Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja
 arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 1.–4. painos. Council of
 Europe. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2008. The Interview. From Neutral Stance to Political
 Involvement. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Collecting
 and Interpreting Qualitative Materials*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage
 Publications, 115–159.
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa
 Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) *Muuttajat. Kansain-
 välinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus,
 220–244.
- Forsander, A. & Raunio, M. 2005. Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntija-
 maahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kulttuurien
 välinen työ*. Helsinki: Edita, 26–53.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment. An ad-
 vanced resource book*. London: Routledge.
- Ganuz, N. & Hedman, C. 2018. Modersmålundervisning, läsförståelse och
 betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nord-
 land* 13(1), 4–22. [https://www.idunn.no/nordand/2018/01/mod-
 ersmaalsundervisning_lsfirstaaelse_och_betyg_](https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsfirstaaelse_och_betyg_).
- Garcia, O. & Li Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Ed-
 ucation*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Garcia, O. & Otheguy, R. 2019. Plurilingualism and translanguaging: common-
 alities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and
 Biligualism* 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>.
- Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston:
 Houghton Mifflin.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (toim.) 2012. *Assessment and Teaching of 21st
 Century Skills*. New York: Springer.
- Grönfors, M. 2011 (1982). Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät. V.
 2011 päivitetty verkkoesitys, toim. Grönfors, M. & Vilkkä, H. Hämeen-

- linna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf.
- Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. 2008. Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly* 42(1), 55–77.
- Haapakorpi, A. 2007. Työvoimapula ja etnospesifit työmarkkinat – miten edistää korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillista sijoittumista? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* -lehti 3/2007, 213–226.
- Haapanen, L. 2017. Monologisation as a Quoting Practice. *Journalism Practice* 11(7), 820–839. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1208057>.
- Hager, P. & Halliday, J. 2009. *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*. Dordrecht: Springer.
- Haikala, R. 2015. Akateemisten S2-puhujien kielenkäyttötilanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa. Suomen kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkala, K. N., Heyman, F. & Sjöholm, F. 2009. *Multinational Firms and Job Tasks*. VATT Working Papers 8. Helsinki: VATT.
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen: kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1571. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8290-8>.
- Hartikainen, M. & Heinonen A. 2009. Työnantajien ja maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden käsityksiä palvelualoilla vaadittavasta suomen kielen taidosta. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkilä, J., Kuparinen, K., Nenonen-Andersson, B. & Tanskanen, M. 2019. Matemaattisten valmiuksien kehittäminen valmentavassa koulutuksessa. Teoksessa Stenberg, H., Hirard, T., Autero, M. & Korpela, E. (toim.) *Korkeakouluvalmiuksia maahanmuuttajille – hyvät käytänteet ja suositukset valmentavaan koulutukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. *Taito-sarja* 41, 72–79. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/265054/2019_TAITO_41_korkeakouluvalmiuksia_maahanmuuttajille.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Heimonen, E. & Ylönen, S. 2017. Monikielisyys vai "English only"? Yliopistojen henkilökunnan asenteet eri kielten käyttöä kohtaan akateemisessa ympäristössä. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. *AFinLAn vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä: AFinLA, 72–91. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60730>.

- Heinonen, M. 2017. Vuonna 2016 valmistuneiden insinöörien sijoittumistutkimus. Helsinki: Insinööriliitto. <https://docplayer.fi/53813476-Marja-heinonen-vuonna-2016-valmistuneiden-insinöörien-sijoittumistutkimus.html>.
- Henry, A. 2016. Swedish or English? Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19: 4, 442–463. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1008979>.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. 2010. The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education* 27:1, 53–64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>.
- Hila-aho, A. 2007. Käännöstekstin ymmärrettävyys: kansallispuistoiesitteiden koheesion analyysi. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, 291–300. Berlin: Lit Verlag.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmes, J. & Stubbe, M. 2003. *Power and Politeness in the Workplace. A Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. Real Language Series. Harlow, England: Longman.
- Holmes, J. & Woodhams, J. 2013. Building interaction: the role of talk in joining a community of practice. *Discourse and Communication* 7, 275–298.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2004. The active interview. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd, 140–161.
- Honko, M. 2017. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. *Puhe ja kieli*, 37: 4, 215–238.
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. 2012. Complexity, accuracy and fluency: definitions, measurement and research. Teoksessa Housen, A. Kuiken, F. & Vedder, I. (toim.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.
- Huhta, M. 2010. *Language and Communication for Professional Purposes – Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders*. Doctoral dissertation series 2010/2. Department of Industrial Engineering and Management. Espoo: Helsinki University of Technology. <http://lib.tkk.fi/Diss/2009/isbn9789522482273>.
- Huhta, M., Jaatinen, R. & Johnson, E. 2006. Työelämään valmentavan kielenopetuksen perusteet. Teoksessa Huhta, M., Johnson, E., Lax, U. & Hantula, S. (toim.) *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsinki: Stadia.

- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A. & Talmy, S. 2014. Bridging the Gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361–421.
<https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Teoksessa Pride, J. B. & Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- Härkönen, A. 2011. Suomen kielen sosiaalinen oppiminen työyhteisössä. IT-alan työperusteiset maahanmuuttajat suomalaisessa työyhteisössä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Härmälä, M. 2008. Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3340-1>.
- Härmälä, M. 2010. Yleiskielitaitoa vai erityisalan kielitaitoa? Työelämän kielitaitovaatimukset kielitaidon arvioinnin näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2010. Kieliverkoston verkkolehti. <http://www.kieliverkosto.fi/article/yleiskielitaitoa-vai-erityisalan-kielitaitoa-tyoelaman-kielitaitovaatimukset-kielitaidon-arvioinnin-nakokulmasta/>.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018. Julkaisut 13:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. 2022. Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 22:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2222.pdf.
- Härmälä, M., Puukko, M. & Huhtanen, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus / Opetushallitus: Julkaisut 2014:2.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf.
- Iikkanen, P. 2020. The Role of Language in Integration: A Longitudinal Study of Migrant Parents' Trajectories. JYU Dissertations 289. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8306-2>.
- Ilola, M. 2018. Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. JYU Dissertations 15. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>.
- Immonen, S., Nguyen, T. P. & Lahenius, K. 2010. Monikulttuurisuuden yhteistyötaidot pk-yrityksissä. Aalto University, School of Science and Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Report 2010/3. Espoo: Edita Prima. <http://lib.tkk.fi/Reports/2010/isbn9789526034089.pdf>.
- Impola, L. 2020. "Suomi sydämessä". Saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden, heidän vanhempiansa ja opettajiensa käsityksiä Suomesta, suomen

- kielestä ja Suomi-koulusta. JYU Dissertations 201. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8105-1>.
- Inha, K. & Mattila, P. 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu>.
- Insinööriliitto 2022. IL ry. <https://www.ilry.fi> (29.6.2022).
- Isaacs, T., Trofimovich P. & Foote J. A. 2018. Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English-medium universities. *Language Testing* 35(2), 193–216. <https://doi.org/10.1177%2F0265532217703433>.
- Jalava, I. 2011. The Role of the English Language in the Integration of Refugees into Finnish Society. Master's thesis. English and Social Work. Department of Languages & Department of Social Sciences and Philosophy. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Janulevičienė, V. & Kavaliuskienė, G. 2007. Self-Assessment of Vocabulary and Relevant Language Skills for Evaluation Purposes. *Santalka: Filologija, Edukologija* 15(4), 10–15. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=218510>.
- Joensuu, S. 2006. Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. *Jyväskylä studies in humanities* 58. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2654-0>.
- Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. 2011. Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 10–23.
- Johnson, E. 2004. Kohti työelämälähtöistä kieltenopetusta. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) *Työelämä osana insinööriopintoja*. Julkaisu A: 6/2004. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 71–80.
- Juholin, E. 2007. Työyhteisöviestinnän uusi agenda. Työyhteisöviestintä TYVI 2010. Raportti II. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja. Kehittämöraportteja 1/2007. Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Julkunen, J. 2002. Vieras ja oma teksti kohtaavat insinöörityössä. Mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta? Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/150969>.
- Juurakko-Paavola, T. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 199–270.
- Juurakko-Paavola, T. 2012. Ammattikorkeakoulun kieltenopettaja – monipuolinen osaaja, verkostoitunut asiantuntija ja innostava valmentaja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli->

- koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2012/ammattikorkeakoulun-kielten-opettaja.
- Juurakko-Paavola, T. & Mård-Miettinen, K. 2012. Työelämälähtöistä ja alakoh-
taista kieltenopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(7).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2012/tyoelamalahtoista-ja-alakohtaista-kieltenopetusta>.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – millainen kielitaito riittää? Teoksessa Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 / n:o 2*, 4–16.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa pu-
hetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 4/2011, 193–214.
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second lan-
guage learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Te-
oksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 73*. Jyväskylä: AFinLA, 21–38. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53193>.
- Kalaja, P. 2016. Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määrän-
pää.”: kielikäytöksistä diskursiivisesti ja pitkäikäisesti. Teoksessa Solin, A.,
Vaattovaara, J., Hynninen, N., Tiilikä, U. & Nordlund, T. (toim.) *Kielenkäyt-
tämä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing instituti-
ons. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen
julkaisuja n:o 74*, 108–126. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4195>.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) 2006 (2003). *Beliefs about SLA: New Re-
search Approaches. Educational Linguistics, vol 7*. New York, USA:
Springer.
- Kalaja, P., Barcelos A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. 2016. *Beliefs,
Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New
York: Palgrave Macmillan.
- Kalliokoski, J. 2009. Koodinvaihto ja kielitaito. Teoksessa Kalliokoski, J., Kotilai-
nen, L. & Pahta, P. (toim.) *Kielet kohtaavat. Tietolipas 227. Suomalaisen
Kirjallisuuden Seura*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 309–330.
- Kalliokoski, J. 2019. Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen
käyttäjäksi. Teoksessa Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.)
Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. Helsinki: Suomalaisen kir-
jallisuuden seura, 228–252.
- Kang, S.-J. 2005. Dynamic emergence of situational willingness to communicate
in a second language. *System* 33(2), 277–292.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>.
- Kansainvälistyvä rakennustyö ja paikalliset kielikäytänteet – Globalizing con-
struction work and local language practices (GLO-LO) (2020–2024). Tutki-

- mushanke. Tampereen yliopisto, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, viestintätieteet. <https://projects.tuni.fi/glo-lo/>. (20.8.2022.)
- Kantelinen, R. & Airola, A. 2008. "Ne antavat yhtenäisempää taustatukea kieltenopetukseen." Kokemuksia ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen käytäntösuosituksista. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 3. Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. & Heiskanen, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuun yliopisto.
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N. & Jähren, C. T. 2018. A Systematic Review of Research on the Flipped Learning Method in Engineering Education. *British Journal of Educational Technology*. 49(3), 398–411. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/bjet.12548>.
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. 2017. Kielitaito – avain monen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171–195.
- Karikorpi, M. 2009. Teknillisen alan korkeakoulutus tarvitsee kansallisen strategian. Teoksessa Keskitalo, J. (toim.) *Muutos haastaa insinöörikoulutuksen*. HAMKin julkaisuja 5/2009. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 33–45.
- Kela, M. 2010. Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. Teoksessa Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture*. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä: AFinLA, 29–45.
- Kela, M. & Komppa, J. 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammatti-kieltä? *Puhe ja kieli* 4/2011, 173–192.
- Kielitoimiston sanakirja 2021. Kotimaisten kielten keskus. Päivitetty 11.11.2021. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>. (3.11.2022.)
- Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2016. Päivitetty 23.8.2017. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi. <https://kivifoorumi.wordpress.com/kieltenopetuksen-kaytantosuositukset/>. (11.2.2022.)
- Kilpi, E. 2010. *The Education of Children of Immigrants in Finland*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. St Antony's College. University of Oxford.
- Kilpinen, J. 2009. *Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämismisselvitys*. Turun ammatti-instituutti. Helsinki: Opetushallitus.
- Kingsley, L. 2013. Language choice in multilingual encounters in transnational workplaces. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34: 6, 533–548. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.807271>.
- Kirilova, M. K. 2013. All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of

- Danish. Copenhagen: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- http://static-curis.ku.dk/portal/files/46848802/Ph.d._2013_Kirilova.pdf.
- KiVAKO-hanke 2022. Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa. <https://www.kivako.fi>. (16.9.2022.)
- KIVI-verkosto 2022. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi. <https://kivifoorumi.wordpress.com>. (12.9.2022.)
- Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N. & Lehtonen, T. 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa Kazi, V., Alitolppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, s. 92–102. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kokkonen, M. & Tanner, J. 2008. Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa Tanner, J. & Kokkonen, M. (toim.) Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus. Kakkoskieli: suomea toisena ja vieraana kielenä käsittelevää tutkimusta ja oppimateriaalia 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 9–19.
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/ n:o 8, 168–185.
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M. & Hämäläinen, T. 2014. Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja Aatos-artikkelit 16/2014. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6690-12-4>.
- Komppa, J., Lehtimaja, I. & Rautonen, J. 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(1). <http://www.kieliverkosto.fi/article/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa/>.
- Korhonen, K. 2002. Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications: A Training Experiment with Bachelor of Engineer Students. Academic Dissertation. Jyväskylä Studies in Communication 17. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1293-0>.
- Korhonen, S. 2012. Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. Väitöskirja. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8422-5>.
- Korhonen, V. 2003. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa: aikuisopiskelijan oppimiseen kytkeytyvät kontekstit verkkopohjaisessa opiskelussa. *Aikuiskasvatus* 23(3), 204–213. <https://doi.org/10.33336/aik.93494>.

- Korhonen-Yrjänheikki, K. 2011. Future of the Finnish Engineering Education – A Collaborative Stakeholder Approach. Academic Dissertation. Aalto-yliopisto. <http://lib.tkk.fi/Diss/2011/isbn9789525633498/>.
- Koskela, M. & Katajamäki, H. 2012. Ammattikielisten tekstien tutkimisesta – esimerkkinä tilintarkastuskertomus. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 455–473. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk29/Genreanalyysi.pdf>.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylä Studies in Humanities 1. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1541-7>.
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 13–23.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 26–34.
- Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) 2019. Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. Tietolipas 262. Helsinki: SKS.
- Kotona Suomessa 2020. Selvitys maahanmuuttajien rekrytoinnista. Tutkimusraportti. Taloustutkimus 2.6.2020. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-314-876-5>.
- Kraft, K. 2020. Trajectory of a language broker: Between privilege and precarity, *International Journal of Multilingualism*, 17:1, 80–96. [10.1080/14790718.2020.1682256](https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1682256).
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Krippendorff, K. 2013. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 3. p. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Kurhila, S. & Lehtimaja, I. 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena: esimerkkinä hoitoala. Teoksessa Kotilainen, L. & Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 143–171.
- Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. *Helsinki Studies in Education* 40. Faculty of Educational Sciences. Helsingin yliopisto. [10.13140/RG.2.2.16252.39044](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16252.39044).
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Turun yliopiston julkaisuja C 321. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4784-3>.
- Kysely insinööriopiskelijoille koronan vaikutuksista opintoihin ja kesätöihin 2020. Insinööriliitto/Tutkimusjulkaisut. <https://www.ilry.fi/tietoa-insinööriliitosta/tiedontuotanto/tutkimusjulkaisut/>.

- Kämäräinen, J. 2020. Tietokäsityksen käsite ammattikorkeakouluun liittyvissä väitöstutkimuksissa. *Informaatiotutkimus* 39 (2-3). 10.23978/inf.98617.
- Laasanen, M. 2021. Meneillään oleva kielenmuutos ja kielellinen vaihtelu. *Variationistisen sociolingvistiikan teoriaa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 429. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1992-2>.
- Lahti, E. 2019. Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5707-2>.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003/424.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. (Uusi laki astuu voimaan v. 2025.)
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009/1704.
- Lankinen, P. 2012. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö genremuutoksen kohteena – katsaus aiheesta käytyyn keskusteluun. Teoksessa Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 481–494. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk29/Genreanalyysi.pdf>.
- Lantolf, J. P. 2011. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa Atkinson, D. (toim.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 24–47. <https://epdf.pub/alternative-approaches-to-second-language-acquisition.html>.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. 2015. *Sociocultural Theory and Second Language Development*. Teoksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. 2. painos. New York: Routledge, 207–226.
- Larja, L. 2020. Osaaminen, työ ja toimeentulo. Teoksessa Kuusio, H., Seppänen, A., Jokela, S., Somersalo, L. & Lilja, E. (toim.) *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa. FinMonik-tutkimus 2018–2019. Raportti 1/2020*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 41–64. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>.
- Larjomaa, J. & Multisilta, V. 2014a. Kymmenen vuotta työelämässä: Vuonna 2004 valmistuneiden insinöörien työuran alkuvaiheet. Helsinki: Insinööriliitto.
- Larjomaa, J. & Multisilta, V. 2014b. Viisi vuotta työelämässä: Vuonna 2009 valmistuneiden insinöörien sijoittuminen työelämään. Helsinki: Insinööriliitto.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue (2007), 773–787.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M.

- (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Lauranto, Y. 2005. Sujuvuuden mittoja. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLAn vuosikirja 2005. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 63. Jyväskylä: AFinLA, 127–147.
- Lax, U. 2007. "Jag vill men kan inte alltid" – Kartoitus eri toimialoilla työtehtävissä tarvittavasta ruotsin kielen taidosta ja sen kehittämistarpeista Kokkolassa. Lisensiaatintutkimus. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, A: Tutkimusraportteja. Joensuun yliopisto.
- Lazaraton, A. 1995. Qualitative Research in Applied Linguistics. A Progress Report. *TESOL Quarterly*. Vol 29, Number 3, 455–472. https://www.researchgate.net/publication/247307668_Qualitative_Research_in_Applied_Linguistics_A_Progress_Report.
- Lehtimaja, I. 2019. Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajaharjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 172–199.
- Lehtimaja, I., Virtanen, A., & Suni, M. 2021. Finnish L2 proficiency for working life : towards research-based language education and supervision practices. *Nordand: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 16(1), 57–76. 10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04.
- Lehtinen, E. 2008. Toiminta, vuorovaikutus ja ammattikielät. *Virittäjä* 1/2008, 115–120.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen – Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021/n:o 13*, 70–90.
- Leinonen, R. 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena. *Acta Universitatis Ouluensis*, E 124. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298448.pdf>.
- Leonard, D. C. 2002. *Learning Theories, A to Z*. London: Greenwood Press.
- Leppänen, S., Vaarala, H. & Taalas, P. 2019. Sosiaalinen media. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulu, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 91–118.
- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 146. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>.
- Lilja, N., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöy-

- hönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja Kieli* 39 (1), 69–98.
- Lintunen, P., Mutta, M. & Peltonen, P. 2020. Sujuvuustutkimuksen käännteitä: katsaus sujuvuustutkimuksen menetelmiin. Teoksessa Grasz, S., Keisanen, T., Oloff, F., Rauniomaa, M., Rautiainen, I. & Siromaa M. (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 174–197. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89441>.
- Lintunen, P., Mutta, M. & Pelttari, S. 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EUROCALL Review*, 25: 1, 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145/7863>.
- Long, M. 2002. Second language acquisition theories. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 527–534.
- Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Luodonpää-Manni, M., Hamunen, M. & Konstenius, R. 2020. Tutkimuksen käytäntö. Teoksessa Luodonpää-Manni, M., Hamunen, M., Konstenius, R. Miestamo, M. Nikanne, U. & Sinnemäki, K. (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1457*. SKS: Helsinki, 1–37. 10.21435/skst.1457.
- Macaro, E. 2005. *Teaching and Learning a Second Language*. London: Continuum.
- Maclean, R. & Ordonez, V. 2006. Promoting technical and vocational education and training for all: Issues, concerns and prospects with particular reference to developing countries. Teoksessa Ruohotie, P. & Maclean, R. (toim.) *Communication and Learning in the Multicultural World*. Saarijärvi: Tampereen yliopisto, OKKA Foundation, 63–78.
- Majakulma, A. 2014. Mitkä tekijät vaikuttavat ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistymiseen Suomeen? *Ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistyminen Suomeen*. Fakta Express 5A/2014. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Makoni, S. & Pennycook, A. 2007. Disinventing and Reconstituting Languages. Teoksessa Makoni, S. & Pennycook, A. (toim.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–41.
- Malin, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa Kazi, V., Alitorppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019*. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 103–117. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>.

- Markkanen, M. 2020. Monimediaisen kieltenopetuksen vaikutuksia oppijan autonomiaan, motivaatioon ja vapaa-ajan kielen käyttöön. JYU Dissertations 448. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8905-7>.
- Martin, M. 2007. A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand. Nordisk Tidsskrift for andres-präksforskning* 2/1, 63–86.
- Martin, M. & Alanen, R. 2011. Oppijankieli – kehitystä ja virheitä. Teoksessa Kallaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa*. Tampere: Finn Lectura, 33–48.
- Matinheikki-Kokko, K. 2007. Monikulttuurisuuden haaste työelämässä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 64–88.
- McNamara, T. 2008. *Language Testing*. Oxford introductions to language study. Oxford: Oxford University Press.
- Mena, I. B., Zappe, S. E. & Litzinger, T. A. 2012. Preparing the Engineer of 2020: Analysis of Alumni Data. ASEE Annual Conference & Exposition. San Antonio, Texas. <https://peer.asee.org/21819>.
- Mercer, S. 2012. The Complexity of Learner Agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41–59. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40858>.
- Mercer, S. 2015. Learner Agency and Engagement: Believing you can, wanting to, and knowing how to. *Humanizing Language Teaching* 17(4). https://www.researchgate.net/publication/303944285_Learner_agency_and_engagement_Believing_you_can_wanting_to_and_knowing_how_to.
- Mielityinen, I. (toim.) 2009. Suomi tarvitsee maailman parasta insinööriosamista. Tekniikan yhteistyöryhmä. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3. painos. Los Angeles: SAGE Publications.
- Miller, J. & Glassner, B. 2011. The 'Inside' and the 'Outside'. Finding Realities in Interviews. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research. Issues of Theory, Method and Practice*. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd, 131–148.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2nd ed. London: Hodder Arnold.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2019. *Second Language Learning Theories*. 4th ed. New York: Routledge.
- Miyahara, M. 2020. Sampling: Problematizing the issue. Teoksessa McKinley, J. & Rose, H. (toim.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Routledge, 52–62.
- Morreale, S. P. & Pearson, J. C. 2008. Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education* 57: 2, 224–240. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701861713>.

- Multisilta, V. 2016. Vastavalmistuneet insinöörit työmarkkinoilla. Tutkimus vuonna 2015 valmistuneiden insinöörien sijoittumisesta työelämään. Helsinki: Insinööriliitto.
- Multisilta, V. & Larjomaa, J. 2015. Vuonna 2014 valmistuneiden insinöörien sijoittumistutkimus. Helsinki: Insinööriliitto.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 255. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>.
- Mustonen, S. & Puranen, P. 2021. Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus* 52 (1), 65–78.
- Mustonen, S., Puranen, P. & Suni, M. 2020. Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (6). Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202010236359>.
- Mustonen, S., Reiman, N., Bogdanoff, M., Vaarala, H. & Tarnanen, M. 2021. Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. *Aikuiskasvatus* 41(3), 208–221. <https://doi.org/10.33336/aik.111577>.
- Mutta, M. 2006. Yksilölliset taakoprofiilit vieraan kielen kirjoitusprosesseissa. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n. 64. Jyväskylä, 379–396.
- Mäkelä, M.-L. 2019. Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Turun yliopiston julkaisuja – *Annales universitatis Turkuensis*. C 483. *Scripta lingua fennica edita*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7863-2>.
- Mäki-Maunus, M. 2012. Työelämän viestinnälliset kvalifikaatiovaatimukset. Tarkastelussa ammattikorkeakouluinsinöörien viestintäosaaminen. *Viestintätieteiden pro gradu -tutkielma*. Vaasan yliopisto.
- Mäkipää, T. 2021. "I have never received feedback from my teachers." *Students' Perceptions of Assessment and Feedback Practices in Finnish General Upper Secondary Education*. Doctoral dissertation. Helsinki Studies in Education, number 125. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>.
- Mäntylä, K. & Kalaja, P. 2017. "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–218. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60735>.
- Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.) 2006. *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nassaji, H. 2020. Good qualitative research. *Language Teaching Research* 24(4), 427–431. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>.

- Negueruela-Azarola, E. 2011. Beliefs as Conceptualizing Activity: A Dialectical Approach for the Second Language Classroom. *System*, 39(3), 359–369. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>.
- Nelson, M. 2010. *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag*. Dissertation. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 82. Uppsala.
- Nenonen, M. 2020. Tulokset paranevat, miten käy laadun? Tulospöytäkirja ra-
hoitusmalli koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittäjänä ammatti-
korkeakouluissa. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*
No 157. Itä-Suomen yliopisto. [https://urn.fi/URN:NBN:fi-
fe2021102652379](https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021102652379).
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisen näkemykset antavat perustan
opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-
ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 82–115.
- Nieminen, L. & Suni, M. 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana
ensikielissä ja toisessa kielessä. Teoksessa Kalliokoski, J., Nikko, T., Pyhä-
niemi, S. & Shore, S. (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Varia-
tionsrikiedom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing*. AFin-
LAn vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkai-
suja n:o 67. Jyväskylä: AFinLA, 119–138.
- Nieminen, T. (Tanja) 2009. *Becoming a new Finn through language. Non-native
English-speaking immigrants' views on integrating into Finnish society*.
Pro gradu thesis in Intercultural Communication. Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, T. (Tarja) & Larja, L. 2015. Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään
keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. *Ulkomaista syntype-
rää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Tilastokeskus. [https://ti-
lastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html](https://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_003.html). (25.5.2021.)
- Nikula, T. 2010. Mitä kielitaito on? Teoksessa *Matkalla kansainvälisyyteen: kan-
sainvälistymisen edellytykset koulusta työelämään*. Seminaarijulkaisu.
Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, 23–28.
www.cimo.fi/palvelut/julkaisut/selvitykset/prime118.aspx. (18.3.2020.)
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea? Opas
suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- OAJ 2022. *Työelämäopas*. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/sopimukset/>.
(15.7.2022.)
- OECD 2013. *Education Indicators in Focus*. 2013/05 (July).
[https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--
N%C2%B014%20\(eng\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20(eng)-Final.pdf).
- OECD 2018. *Working together. Skills and labour market integration of immi-
grants and their children in Finland*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264305250-en>.
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*.
Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kult-
tuuriministeriö.

- OKM 2019a. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3.1>.
- OKM 2019b. Tilannekuvaa korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-662-1>.
- OKM 2022. Ammattikorkeakoulut Suomessa. <https://okm.fi/ammattikorkeakoulut>. (6.10.2022.)
- Olkkonen, S. & Peltonen, P. 2017. Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta. Teoksessa Kuronen, M., Lintunen, P. & Nieminen, T. (toim.) Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017/n:o 10. AFinLA, 234–257.
- OPH 2012. Kielitarkastetut OPS-taitotasot 22. Liite 2 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. <http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf>.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- OPH 2018. Kielten eurooppalainen viitekehys uudistui. Monikielisyys, kulttuurinen osaaminen ja merkitysneuvottelut osaksi EVK:ta. https://www.oph.fi/download/190924_CEFR_Companion_volume.pdf. (16.10.2022.)
- OPH 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- OPH 2020a. Maahanmuuttotasaustaiset oppijat. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotasaustaiset-oppijat>. (4.6.2022.)
- OPH 2020b. Suomi toisena kielenä -opetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>. (13.9.2022.)
- OPH 2021. Kansallinen lukutaitostrategia 2030. Julkaisut ja oppimateriaalit. Oppaat ja käsikirjat. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>.
- OPH 2022. Kotoutumisen tukeminen. <https://www.oph.fi/fi/tietoameista/kotoutumisen-tukeminen> (27.11.2022).
- Ortega, L. 2013 (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York, USA: Routledge.
- Ortega, L. 2015. *Second Language Learning Explained? SLA across 10 Contemporary Theories*. Teoksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. 2. painos. New York: Routledge, 245–272.
- Ovando, C. J. & Combs, M. C. 2018. *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. 6th ed. Maryland, USA: Rowman & Littlefield.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Peltonen, P. 2017. L2 fluency in spoken interaction: a case study on the use of other-repetitions and collaborative completions. Teoksessa Kuronen, M., Lintunen, P. & Nieminen, T. (toim.) Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017/ n:o 10. AFinLA, 118–138.
- Pennycook, A. 2007. The Myth of English as an International Language. Teoksessa Makoni, S. & Pennycook, A. (toim.) Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 90–115.
- Penttinen, M. 2002. Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies: North Carelia Polytechnic in an international perspective. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 75.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) Koulun monet kielet. Plurilingualism in the School. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13 (2021), 21–43.
- Pirttilä, A., Silvén, O., Harrikari, H., Joukkola, E., Juvonen, L., Kontio, J., Rehn, A. & Leppänen, O. 2020. Tekniikan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 3:2020. <https://karvi.fi/publication/tekniikan-korkeakoulutuksen-arviointi/>.
- Pitkänen, E., Lempinen, P. & Vainio, E. 2019a. Innovaatioita ja osaamista työelämään. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminta ammattikorkeakouluissa. Arene ry. <https://www.arene.fi/julkaisut/innovaatioita-ja-osaamista-tki-raportti/>.
- Pitkänen, P. 2005. Kulttuurien välinen työ itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 99–110.
- Pitkänen, V. 2021. Miksi opinnot viivästyvät ja keskeytyvät? Selvitys AMK-insinööriopiskelijoiden opintojen viivästymisen ja keskeyttämisen syistä. Insinööriliitto ry, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene, Energiateollisuus ry, Kemianteollisuus ry, Metsäteollisuus ry, Rakennusinsinöörit ja -arkkitehdit RIA ry. E2 Tutkimus. www.arene.fi/Raportit.
- Pitkänen, V., Saukkonen, P. & Westinen, J. 2019b. Ollako vai eikö olla? Tutkimus viiden kieliryhmän kiinnittymisestä Suomeen. e2 Tutkimus. <https://e2.fi/publication/138>.
- Poikela, E. 2011. Oppiminen, työ ja osaaminen – haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Teoksessa Pelli, R. & Ruohonen, S. (toim.) Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32. Tampere: Tammerprint Oy, 24–33.
- Portin, M. 2017. (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Elever och studerande med ett främmande språk som modersmål på 2010-talet. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2017:10. www.oph.fi/julkaisut.
- Pulkkinen, L. 2003. Tietämyshallinta ja julkisorganisaatio. Knowledge management -käsite julkisorganisaatiossa. Turvallisuushallinto 6/2003. Tampereen yliopisto.

- Pyykkö, R. 2009. Laadunarviointi ja moninaisuuden hyväksyminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (4), 17–32. <https://journal.fi/akakk/article/view/114766/67726>.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. *Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>.
- Pöyhönen, S. 2006. Näkökulmia koulutus- ja opetuskulttuureihin: pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. Teoksessa Pöyhönen, S. & Hiltula, K. (toim.) *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto*, 19–40.
- Pöyhönen, S., Rynkänen, T., Tarnanen, M. & Hoffman, D. 2013. Venäjänkieliset IT-asiantuntijat työyhteisössä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAN vuosikirja* 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 71. Jyväskylä, 77–102.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E.-M. & Rynkänen T. 2009. Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. *Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto*.
- Raappana, M. & Valo, M. 2014. Tiimit muuttuvassa työelämässä. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 12 (1), 23–40.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Rampton, B. 2005. *Crossing. Language & Ethnicity among Adolescents*. 2nd. ed. Encounters Vol. 5. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Retnanto, A., Parsaei, H. R. & Parsaei, B. 2021. Preparing New Engineer for the Job Skills Demanded in the 21st Century. *Proceedings of the Second Asia Pacific International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Surakarta, Indonesia, September 14-16, 2021*. IEOM Society International. <http://ieomsociety.org/proceedings/2021indonesia/194.pdf>.
- Rhoades, G. & Slaughter, S. 2006. Mode 3, Academic Capitalism and the New Economy: Making Higher Education Work for Whom? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (ed.) *Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges. Advances in Learning and Instruction Series*. Oxford: Elsevier, 9–33.
- Riemer, M. J. 2007. *Communication Skills for the 21st Century Engineer*. *Global Journal of Engineering Education* 11: 1. Australia: UICEE.

<http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol11no1/Riemer.pdf>.

- Robinson, P. 2002. Languages for Specific Purposes. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 337–342.
- Ronkainen, R. & Suni, M. 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa Kazi, V., Alitorppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>.
- Rontu, H. 2010. Kieli teknologiatyössä – diplomi-insinöörejä rekrytoivien yritysten kuvauksia henkilöstön kieli- ja viestintätarpeista. Teoksessa Nissilä & Siponkoski, N. (toim.) *Kieli ja tunteet. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyyden tutkijaryhmän julkaisut, N:o 37*. Vaasa: Vakki, 291–301.
- Rubin, J., Rendall, M. S., Rabinovich, L., Tsang, F. Janta, B & van Oranje-Nassau, C. 2008. Migrant women in the EU labour force. Summary of findings. Cambridge: Rand Europe. <http://www.rand.org/pubs/technical-reports/TR591z3.html>.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy, 108–127.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Hämeenlinna: OKKA-säätiö, 31–49.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410*. Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M., Ullakonoja, R., Moate, J., & Haapakangas, E.-L. 2016. Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing. Teoksessa Solin, A., Vaattovaara, J., Hynninen, N., Tiililä, U. & Nordlund, T. (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAn vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74*, 87–107. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59721>.
- Ruuska, K. (Kai) 2012. *Pidä projekti hallinnassa: suunnittelu, menetelmät, vuorovaikutus*. 8. painos. Helsinki: Talentum Media.
- Ruuska, K. (Katharina) & Suni, M. 2022. Omaa paikkaa etsimässä: edistyneisyys suomea toisena kielenä puhuvien kokemana. Teoksessa Aarikka, L., Priiki, K. & Ivaska, I. (toim.) *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä : kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiinto-*

- pisteinä. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA-teema, 14, 19–39. <https://doi.org/10.30660/afinla.111374>.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räisänen, T. 2013. Professional Communicative Repertoires and Trajectories of Socialization into Global Working Life. *Jyväskylän Studies in Humanities* 216. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5470-3>.
- Räisänen, T. 2014. Haasteita ja onnistumisia – suomalaisen insinöörin ajan myötä rakentuva viestintärepertuaari. Teoksessa Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (toim.) AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 7. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 163–177.
- Räisänen, T. 2019. Discursive identity work and interculturality during blue-collar work practice abroad: Finnish engineering students as language learners and users. Teoksessa Howard, M. (toim.) *Study Abroad, Second Language Acquisition and Interculturality*. Bristol: Multilingual Matters, 75–102. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65359>.
- Räisänen, T. & Karjalainen, M. 2018. Monikielisyys ja viestintätaidot: työelämään siirtyneet diplomi-insinöörit ja tekniikan alan korkeakouluopiskelijat kielten oppijoina ja käyttäjinä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monikielisyys-ja-viestintataidot-tyoelamaan-siirtyneet-diplomi-insinöörit-ja-tekniikan-alan-korkeakouluopiskelijat-kielten-oppijoina-ja-kayttajina>.
- Saaranen-Kauppinen, A. 2012. Käsitykset sosiaalisista taidoista tekniikan alalla. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*, no 41. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0753-0>.
- Saaranen-Kauppinen, A. 2015. ”Se pitää naamioida jokskuks” – vuorovaikutusosaamisen insinöörikoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 42–51.
- Saarikangas, H. 2017. Hyvän insinöörikoulutuksen idea. *Tutkittua tietoa ja ajatuksia 2017*. Helsinki: Insinööriliitto.
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E.-L. & Kyckling, E. 2016. Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut>.
- Sahradyan, S. 2015. Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalisen ja non-formaalisen oppimisen kautta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/miten-maahanmuuttajat->

oppivat-suomea-formaalin-informaalin-ja-non-formaalin-oppimisen-kautta/.

- Sahradyan, S. 2022. Personal and Institutional Trajectories of Language, Employment and Integration. An Ethnography with Migrant NGO Practitioners. JYU Dissertations 592. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9266-8>.
- Sajavaara, A. & Salo, M. 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 233–249.
- Salo, O.-P., Kajander, K., Kantelinen, R., & Wallinheimo, K. 2020. Mediaatio : mitä se on? *Tempus* 55(6), 12–13.
- Sandwall, K. 2013. Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Doktorsavhandling. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20. Göteborgs universitet.
- Santana, C. 2016. What Is Language? *Ergo, An Open Access Journal of Philosophy* 3: 19, 501–523. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.019>.
- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savolainen, J. 2010. Osaamisen kehittämisen tutkimus 2009. Osaamisen tunnistaminen perusta ammatilliselle kehitymiselle. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 23. Jyväskylän yliopisto.
- Schleppegrell, M. J. 2007. The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly*. 23 (2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Schunk, D. H. 2012. *Learning Theories: An Educational Perspective*. 6. painos. USA, Boston: Pearson. [http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/96/\[Dale_H_Schunk\]_Learning_Theories_An_Educational..pdf?sequence=1](http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/96/[Dale_H_Schunk]_Learning_Theories_An_Educational..pdf?sequence=1).
- Scotson, M. 2020. Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset. JYU Dissertations 271. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>.
- Seilonen, M. & Suni, M. 2016. Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivördlusi*. *Lähivertailuja* 26 (2016), 450–478.
<http://dx.doi.org/10.5128/LV26.15>.
- Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa Huhta, A. & Hildén, R. (toim.) Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. *AFinLA-e*. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2016/n:o 9, 110–141.

- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Seppälä, T. 2022. Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja Kieli* 42(1), 17–44.
- Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. 2012. Employability of International Graduates Educated in Finnish Higher Education Institutions. VALOA-project, Career Services, Helsingin yliopisto. www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf.
- Silverman, D. 2010. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Third edition. Sage: London.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2009. Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics* 30: 4, 510–532.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410605191>.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa Knapp, M. L. & Daly, J. A. (toim.) *Handbook of Interpersonal Communication*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 564–611.
- Stenberg, H., Antikainen, M., Lintala, E. & Roivas, M. 2020 (toim.) Yhdessä kohti osaajien Suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulu-toiminnasta. *Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. TAITO-sarja 63*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>.
- Strömmer, M. 2017. Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 336. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- Sulkunen, S. 2007. Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment. Focusing on PISA 2000. *Jyväskylä Studies in Humanities* 76. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2976-3>.
- Sundberg, G. 2004. *Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andra språkstalare*. Dissertation. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 38. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. 2016. *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan UK. e-Book. 10.1057/978-1-137-46048-6.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.

- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.) AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010/n:o 2, 45–58.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? Teoksessa Sääntti, R. & Metsänen, R. (toim.) Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2011. Saarijärvi: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry, 8–22.
- Suni, M. 2012. The impact of Finno-Ugric languages in second language research: Looking back and setting goals. *Lähivertailuja – Lähivördlusi* 22, 407–438.
- Suokonautio, J. 2007. Osaavaa työvoimaa meiltä ja muualta. Teoksessa Taajamo, M. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuselosteita 36. Jyväskylän yliopisto, 73–78.
- Suokonautio, J. 2008. Palapelin palat paikoilleen: maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. *Sosiaalisen työn lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen perustuslaki 1999/731.
- Suomi toisena kielenä ja tilanteinen oppiminen 2016–2018. Tutkimushanke. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/suomenkielen-tilanteinen-oppiminen>. (18.10.2022.)
- Suomi työkielenä 2011–2013. Tutkimushanke. Jyväskylän yliopisto, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kieli- ja viestintätieteiden laitos. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/suomityokielena>. (5.9.2022.)
- Sutela, H. & Lehto, A. -M. 2014. Työolojen muutokset 1977–2013. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/184208/ytmv_197713_2014_12309_net.pdf?sequence=1.
- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the School*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13 (2021), 44–69.
- Suvi-verkosto 2022. Ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajat. <https://suviverkosto.wordpress.com>. (14.9.2022.)
- Söderqvist, M. 2005. Ulkomaalaiset työnantajan silmin – "Se on niinku tyyppi, tyyppi ja osaaminen, ei se tutkinto, ei." *Helian julkaisusarja A: 20*. Helsinki: Helia.
- Tammelin-Laine, T. 2014. Aletaan alusta: luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 240. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>.
- Tarnanen, M., Aalto, E., Kauppinen, M. & Neittaanmäki, R. 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. Teoksessa Keisanen,

- T., Kärkkäinen, E., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013/n:o 5, 163–180.
- Tarnanen, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. 2010. Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. Teoksessa Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.) AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2/2010, 59–71.
- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa Lomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. *Language Awareness in an Increasingly Unequal Society*. AFinLAN Vuosikirja 75, 278–297. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli* 4/2011, 139–152.
- Teknologiaateollisuus 2010. Henkilöstöselvitys 2013. www.teknologiaateollisuus.fi.
- Teknologiaateollisuus 2012. Tilanne ja näkymät 3/2012. www.teknologiaateollisuus.fi.
- TEM 2020. Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Indikaattoritietoa kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 11. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-489-1>.
- TEM 2021. Kotoutumisen sanasto: 1. laitos. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163545/TEM_2021_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- ten Have, P. 2004. *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: SAGE Publications.
- Tergujeff, E. 2021. Second language comprehensibility and accentedness across oral proficiency levels: A comparison of two L1s. *System*, 100 (Aug 2021), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102567>.
- Tervola, M. 2019. Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1164-3>,
- Tesch, R. 1995. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer Press.
- Thomas, M. 2019. *Formalism and Functionalism in Linguistics. The Engineer and the Collector*. 1st Ed. New York: Routledge.
- Thorne, S. L. & Lantolf, J. P. 2007. A Linguistics of Communicative Activity. Teoksessa Makoni, S. & Pennycook, A. (toim.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 170–195.
- Tietosuojalaki 2018/1050.
- Tiilikainen, M. 2008. Menestyvät maahanmuuttajanaiset. Väestöntutkimuslaitos. *Katsauksia E* 33/2008. Helsinki: Väestöliitto.
- Tiililä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. Teoksessa Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. (toim.)

- Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 162–189.
- Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 123–135.
- Tikkanen, I., Kemppi, M.-L., Metsänen, R. & Vodhanel, A. 2011. Markkinaselvitys Suomessa asuvien maahanmuuttajien koulutustarpeista neljän ammattikorkeakoulun toimialoilla pääkaupunkiseudulla. Hera Competence -hanke. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 47. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tilastokeskus 2019. Ulkomaalaistaustaisen määritelmä. https://www.stat.fi/meta/kas/syntypera_ja_ta.html. (21.11.2019.)
- Tilastokeskus 2022a. Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#maahanmuuttajataustaisenv%C3%A4est%C3%B6nik%C3%A4rakenne>. (28.10.2022.)
- Tilastokeskus 2022b. Tutkintotavoitteisen koulutuksen vieraskieliset ja ulkomaalaiset opiskelijat koulutusalueen ja koulutussektorin mukaan 2004–2021. https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__opiskt/statfin_opiskt_pxt_11c4.px/table/tableViewLayout1/. (28.10.2022.)
- Tilastokeskus 2022c. Väestörakenne. Liitetaulukko 1. Väestö kielen mukaan 1980–2021. https://www.stat.fi/til/vaerak/2021/vaerak_2021_2022-03-31_tau_001_fi.html. (2.10.2022.)
- Toivola, M. (Minnaleena) 2011. Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa. Väitöskirja. Puhetieteellisiä tutkimuksia 57/2011. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7217-8>.
- Toivola, M. (Mirka). 2001. Vastavalmistunut ammattikorkeakouluinsinööri työelämän viestijänä. Soveltavan kielentutkimuksen lisensiaatintyö ammatillista lisensiaatintutkintoa varten. Jyväskylän yliopisto.
- Tossavainen, H. & Ahola, S. 2014. Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus. Teoksessa Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2014: 16, 125–134. www.oph.fi/julkaisut.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus 1347/1991. Päivitetty 8.2.2021. www.tenk.fi. (13.4.2022.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. www.tenk.fi. (15.4.2022.)

- Tynjälä, P. 2002 (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toetutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 6-15.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. 2001. Writing as a Learning Tool: An Introduction. Teoksessa Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (toim.) Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice. London: Kluwer Academic Publishers, 7-22.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (toim.) Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges. Advances in Learning and Instruction Series. Oxford: Elsevier, 73-88.
- Ulkomaalaisia työntekijöitä koskeva kysely 2022. Insinööriliitto.
<https://www.ilry.fi/tietoa-insinööriliitosta/tiedontuotanto/tutkimusjulkaisut>.
- Ulkomaalaislaki 2004. L 301/2004.
- UNESCO 2012. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>. (16.6.2022.)
- Uotila, P. 2011. Projektin suunnittelun narratiivinen rakentuminen. Väitöskirja. Acta Wasaensia NO 236. Vaasan yliopisto. <http://osuva.uwasa.fi/handle/10024/8077>.
- Vaalavuo, M. 2019. Ulkomaalaistaustaisten taloudellinen tilanne Suomessa. Teoksessa Kazi, V., Alitorppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 166-177. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>.
- Vaara, E., Tienari, J., Piekkari, R. & Sääntti, R. 2011. Kieli ja valta fuusioituvassa monikansallisessa yrityksessä. Teoksessa Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. (toim.) Kieli työssä: asiantuntijatyön kielelliset käytännöt. Helsinki: SKS, 86-104.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-julkaisu_sivuiittain-1.pdf.
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. Yliopistopedagogiikka 23(1), 3-13.

- Vaattovaara, J. 2017. Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kieli-taito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosi-kirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä, 298–319. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202012219048>.
- Valtioneuvosto 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitus-ohjelma>.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014/1129.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston ase-tuksen muuttamisesta 2005/423.
- Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtion-hallinnossa 2003/481.
- Vanhanen-Nuutinen, L, Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 259–275.
- van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Auton-omy, and Authenticity. London: Longman.
- van Lier, L. 1998. The Relationship Between Consciousness, Interaction, and Language Learning. *Language Awareness*, 7: 2–3, 128–145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocul-tural Perspective*. New York: Springer.
- van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1 (1), 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>.
- van Lier, L. 2008. Agency in the Classroom. Teoksessa Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (toim.) *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 163– 86.
- VanPatten, B. & Williams, J. 2015. Introduction: The Nature of Theories. Teo-ksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. 2. painos. New York: Routledge, 1–16.
- Varis, M. 2012. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Väitöskirja. *E Scientiae Rerum Socialium*. 127. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514299728>.
- Vastavalmistuneiden sijoittumistutkimus 2021. Vuonna 2020 valmistuneet insi-nöörit. Insinööriliitto. <https://www.ilry.fi/tietoa-insinooriliitosta/tiedon-tuotanto/tutkimusjulkaisut/>.

- VATT-työryhmä 2014. Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT. Julkaisuja 67/2014.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.
- Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 196. Jyväskylän yliopisto.
- Vipunen 2022. Opetushallinnon tietopalvelu. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulutuksen%20opiskelijat%20n%C3%A4k%C3%B6kulma%20koulutusala.xlsb. (15.11.2022.)
- Virkkula, T. & Nikula, T. 2010. Identity Construction in ELF Contexts: a case study of Finnish engineering students working in Germany. *International Journal of Applied Linguistics* 20: 2, 251–273. https://www.researchgate.net/publication/229613561_Identity_construction_in_ELF_contexts_A_case_study_of_Finnish_engineering_students_working_in_Germany.
- Virtanen, A. 2017. Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa. *Jyväskylä studies in humanities* 311. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.
- Virtanen, A. & Raitaniemi, M. 2019. Työelämän kielikäytänteet monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 231–255.
- Vološinov, V. N. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorijärvi, A. 2006. Tekstiä työelämälle: Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön jäsenys ja tehtävät. Suomen kielen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.
- Vuorijärvi, A. 2013. Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2007. Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 37. Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981. The Development of Higher Forms of Attention in Childhood. Teoksessa Wertsch, J. W. (toim.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and Speech. Teoksessa Rieber, R. W. & Carton, A. S. (toim.) The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 1. Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 37–241.
- Välimaa, J., Fonteyn, K., Garam, I., van den Heuvel, E., Linza, C., Söderqvist, M., Wolff, J. U. & Kolhinen, J. 2013. An Evaluation of International Degree Programmes in Finland. Publications of The Finnish Higher Education Evaluation Council, 2: 2013. <http://karvi.fi/publication/evaluation-international-degree-programmes-finland/>.
- Weegar, M. A. & Pacis, D. 2012. A Comparison of Two Theories of Learning: Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning. Proceedings e-leader conference, Manila 2012. <http://g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf>.
- Wiio, O. A. 1998. Johdatus viestintään. 6.–8. p. Porvoo: WSOY.
- Zhou, M. & Brown, D. (toim.) 2017 (2015). Educational Learning Theories: 2nd Edition. Education Open Textbooks. 1. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>.
- Yeung, S. & Flubacher, M.-C. 2016. Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua* 2016, 35 (6), 599–616. 10.1515/multi-2015-0076.
- Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen. Näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Dissertation Series No 12. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelman tehtävänanto

Suomen kielen taito insinöörin ammatissa

Kirjoita vapaamuotoinen vähintään 150 sanan pituinen teksti, jossa pohdit suomen kielen merkitystä tulevan ammattisi ja työtehtäviesi kannalta.

Voit käsitellä esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Millaisissa työelämän tilanteissa arvelet tarvitsevasi suomen kieltä?
- Millaista kielitaitoa insinööriltä työpaikalla vaaditaan? Mitkä piirteet (kielitaidon laatu, määrä jne.) ovat mielestäsi tärkeitä insinöörin tehtävissä?
- Millä tavoin suomen kielen taito mielestäsi vaikuttaa
 - koulutustasi vastaavan työn saantiin?
 - sijoittumiseesi eri tehtäviin?
 - etenemiseesi uralla?
 - työssä selviytymiseesi?
 - työssä viihtymiseesi?
- Voiko suomen kielen taidon puutteita korvata muilla taidoilla? Esimerkiksi muilla ammatillisilla taidoilla, muulla kielitaidolla...? Jos voi, niin missä määrin?
- Missä ja millä tavoin sinä opit työelämässä tarvittavaa kieltä parhaiten?

Liite 2. Pilottikyselyn lomake

Kysely ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen alan S2-opettajille

1 Taustatiedot

1.1 Sukupuoli

- nainen
- mies

1.2 Ikä

- alle 30 v
- 31–40 v
- 41–50 v
- 51–60 v
- yli 60 v

1.3 Koulutus

- tutkinto
 - yo
 - FK/HuK
 - FM
 - FL
 - FT
 - muu, mikä? _____
 - lisäksi _____
- pääaine(et)/syventävät opinnot
 - suomen kieli
 - kotimainen kirjallisuus
 - muu, mikä? _____
 - lisäksi _____
- opettajan pedagogiset opinnot
 - suoritettu
 - ei suoritettu
- S2-opettajan opinnot
 - ei ole
 - perusopinnot
 - aineopinnot
 - täydennyskoulutus, mikä? _____

1.4 Kuinka pitkä opettajakokemus sinulla on (kaikkiaan, myös tuntiopettajana)?

- S2-opettajana suomenkielisessä insinöörikoulutuksessa
 - alle 1 v
 - 1–5 v
 - 6–10 v
 - 11–15 v
 - 16–20 v
 - yli 20 v
- S2-opettajana muussa koulutuksessa
 - alle 1 v
 - 1–5 v
 - 6–10 v

- 11–15 v
- 16–20 v
- yli 20 v

- opettajana insinööri-koulutuksessa (siis yhteensä, esim. viestinnän opettajana)

- alle 1 v
- 1–5 v
- 6–10 v
- 11–15 v
- 16–20 v
- yli 20 v

- opettajana muussa koulutuksessa

- alle 1 v
- 1–5 v
- 6–10 v
- 11–15 v
- 16–20 v
- yli 20 v

2 S2-opetus ammattikorkeakoulusi suomenkielisessä insinööri-koulutuksessa

2.1 Miten opiskelijoiden suomen kielen taso testataan valintakokeen yhteydessä?

- ei testata
 - testataan osa opiskelijoista aikaisempien opintojen perusteella
 - testataan kaikki
 - eos (en osaa sanoa)
- Mitä taitoja testataan ja millaisilla tehtävillä? _____

2.2 Kuinka paljon vieraskielisellä opiskelijalla on suomen kielen opetusta koko opiskeluaikana (opintopisteinä tai tunteina)?

- suomen kieli ja viestintä yhdessä suomenkielisten kanssa

- 1–2 op
- 3–4 op
- 5–6 op
- 7 op tai enemmän
- noin _____ tuntia
- eos

- pakollinen S2-opetus

- 0 op
- 1–2 op
- 3–4 op
- 5–6 op
- 7 op tai enemmän
- noin _____ tuntia
- eos

- vapaasti valittava S2-opetus

- 0 op
- 1–2 op
- 3–4 op
- 5–6 op
- 7 op tai enemmän
- noin _____ tuntia
- eos

2.3 Millaisia S2-opetusryhmät ovat?

- opiskelijoiden lähtötaso keskimäärin Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan; voit vastata a-, b- tai c-kohtaan sen mukaan, miten tarkasti taso oppilaitoksessasi määritellään.

a)

	A2 (YKI2)	B1 (YKI3)	B2 (YKI4)	C1 (YKI5)	C2 (YKI6)
Puhuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullun ymmärtäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetun ymmärtäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) suullinen kielitaito A2 B1 B2 C1 C2
kirjallinen kielitaito A2 B1 B2 C1 C2

c) yleistasoarvio A2 B1 B2 C1 C2

vaihtelee paljon eos

- opiskelijoiden äidinkielet/koulusivistyskielet, valitse kolme yleisintä

- arabia espanja
- englanti japani
- kiina kurdi
- persia ranska
- ruotsi saksa
- somali venäjä
- vietnam viro
- muu, mikä? _____
- eos

- S2-opintojen sijoittumisajankohta opinnoissa yleensä

- 1. vuosi
- 2. vuosi
- 3. vuosi
- 4. vuosi
- vaihtelee paljon
- eos

- opiskelijoiden yleisimmät opiskelualat

- konetekniikka
- rakennustekniikka
- sähkötekniikka
- tietotekniikka
- tuotantotekniikka
- muu, mikä? _____
- eos

- opetusryhmän koko keskimäärin

- 2–10 opiskelijaa
- 11–20
- 21–30
- yli 30
- vaihtelee paljon
- eos

2.4 Ketkä osallistuvat S2-opetuksen suunnitteluun?

- S2-opettaja yksinään
- S2-opettaja muiden kielten ja/tai viestinnän opettajien kanssa
- S2-opettaja ammattiaineiden opettajien kanssa
- muu taho, mikä? _____
- eos

2.5 Mitkä ovat S2-opetuksen keskeiset sisällöt? Voit luetella vapaasti millä termeillä haluat (esim. asiantuntijaviestintä/tekstilajit/asiakirjoittaminen/raportointi) _____

- eos

2.6 Millä tavoin S2-opetus toteutetaan?

- opetusmateriaalit, valitse kolme eniten käyttämäsi

- S2-oppikirjat, mitkä? _____
- muut oppikirjat, mitkä? _____
- ammattilehdet
- muut lehdet
- verkkomateriaalit
- videot
- kuuntelutekstit (esim. radio-ohjelmat, äänikirjat)
- itse laaditut materiaalit
- muut, mitkä? _____
- eos

- opetusmenetelmät, valitse kolme eniten käyttämäsi

- luento-opetus
- opetuskeskustelu
- yksilötehtävät
- parityöt
- ryhmätyöt
- muut, mitkä? _____
- eos

- tehtävyytyypit, valitse viisi eniten käyttämäsi

- monivalintatehtävät
- aukkotehtävät
- yhdistämis- ja muuntotehtävät
- oman tekstin tuottaminen
- luetunymmärtämistehtävät
- opiskelijoiden keskinäiset keskustelut
- suulliset yksilöesitykset
- kuullunymmärtämistehtävät
- haastattelu- tai havainnointitehtävät tuntien ulkopuolella
- muut, mitkä? _____
- eos

- mitä virheitä/normipoikkeamia korjaat, voit valita useita

- mahdollisuuksien mukaan kaikki
- äänteelliset
- kieliopilliset
- lauserakenteelliset
- sanastolliset
- merkityso pilliset
- vain opiskeltavaa asiaa koskevat
- tilanteen mukaan
- tietyt, millä kriteerillä _____
- eos

- ensisijaisesti käyttämäsi arviointityypit (valitse rinnakkaisista vaihtoehdoista aina yksi)
 - subjektiivinen (laadullinen, harkintaan perustuva) objektiivinen (esim. oi-kein/väärin-testi)
 - intuitiivinen kokonaisarvio analyttinen jonkin yksittäisen piirteen arviointi
 - opettajan suorittama arviointi vertaisarviointi itsearviointi
 - eos

- arvioinnin apuna käyttämäsi tasokuvaukset
 - Eurooppalainen viitekehys
 - Yleiset kielitutkinnot
 - muu, mikä _____
 - ei mikään
 - eos

- opetuksen integrointi ammatillisiin aineisiin
 - satunnaisesti/jonkin verran
 - säännöllisesti/runsaasti
 - ei lainkaan
 - eos
 Millä tavoin, esimerkiksi? _____

2.7 Millä tavoin oppilaitoksesi insinöörien S2-opetusta olisi tarpeen kehittää? Olisiko syytä vaikuttaa opetuksen määrään, opetusjärjestelyihin, sijaintiin opinnoissa, sisältöihin, menetelmiin, materiaaleihin, arviointiin tms.?

-
- kehittämistarpeita ei ole
 - eos

3 Näkemyksiä S2-opetuksesta

Seuraavat kysymykset koskevat mielipiteitäsi nimenomaan insinöörikoulutuksen S2-opetuksesta. Lomakkeen lopussa on tilaa omille kommentillesi, joilla voit halutessasi täydentää ja perustella vastauksiasi.

3.1 Mitä kielitaidon osa-alueita pidät opetuksen kannalta tärkeimpinä? Sijoita ne tärkeysjärjestykseen.

	1	2	3	4	5	6	7
Puhuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuullun ymmärtäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetun ymmärtäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rakenteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muita, mitä? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- kaikki alueet ovat yhtä tärkeitä
- eos

3.2 Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä?

	<i>Täysin eri mieltä</i>	<i>Hukan eri mieltä</i>	<i>Melkein samaa mieltä</i>	<i>Täysin samaa mieltä</i>	<i>Eos</i>
1. Vieraskieliseltä insinööriltä vaaditaan lähes äidinkielen tasoista suomea.					
2. S2-opettajan on keskityttävä yleiskieleen, ammatillisen oppii töissä.					
3. S2-opetus ei eroa olennaisesti suomen opetuksesta äidinkielenä.					
4. Kielen rakenteet oppii parhaiten käyttöyhteyksissään esim. lukemalla ja kuuntelemalla.					
5. Häiritsevää vierasta aksenttia on pyrittävä korjaamaan.					
6. Suomen osaaminen on tärkeää insinöörin työtehtävissä.					
7. Keskeistä S2-opetuksessa on kannustaa opiskelijoita hyödyntämään suomenkielistä kieliympäristöä.					
8. Rakenteet pitää opettaa tietyssä järjestyksessä.					
9. S2-opetuksessa pitäisi perehtyä työelämän viestintäkäytänteisiin.					
10. Toisen ja vieraan kielen opettaminen eivät juuri eroa toisistaan.					
11. Rakenteet kannattaa opettaa sitä mukaa kuin oppijat tarvitsevat niitä.					
12. Vieraskieliseltä insinööriltä ei vaadita samantasoista kielitaitoa kuin äidinkieliseltä.					
13. Tärkeintä ammattikielessä on oppia alan sanasto.					
14. Täysivaltainen jäsenyys suomalaisessa työyhteisössä edellyttää suomen kielen taitoa.					
15. Mallit ja toistaminen ovat tärkeitä kielenopetuksessa.					
16. Suomea insinööri tarvitsee työpaikalla vain ns. kahvihuonekeskusteluissa.					
17. Opiskelijat tarvitsevat myös viestintästrategioiden opetusta.					
18. Suomen kielen taito ei vaikuta ratkaisevasti insinöörin urakehitykseen.					
19. Insinöörin on tärkeää oppia kirjoittamaan virheettömästi.					
20. Opiskelijan äidinkieli on syytä ottaa huomioon opetuksessa.					
21. Opetuksessa tulee korostaa viestinnän tilannesidonaisuutta.					

22. Nyky-Suomessa selviää englannilla sekä työssä että vapaa-ajalla.					
23. Ryhmä- ja pariharjoituksissa opiskelijat vain omaksuvat toistensa virheitä.					
24. Heikolla suomen taidolla on vaikea pärjätä tekniikan alalla.					
25. Toisen kielen oppimisprosessin tunteminen on välttämätön S2-opettajalle.					
26. Tehokkaimmin kieltä oppii omin päin arkipäivän tilanteissa.					
27. S2-opetuksessa tulee pyrkiä ennen kaikkea valmentamaan opiskelijaa tulevaan ammattiin.					
28. Kielitaidon puutteita voi korvata muulla ammatillisella osaamisella.					
29. Ääntäminen hioutuu parhaiten käytännön tilanteissa.					
30. S2-opetusta ei ole tarpeen yhdistää ammatillisiin opintoihin.					
31. Kielioppisäännöt ovat keskeinen asia uuden kielen oppimisessa.					
32. Koulutusta vastaavien töiden saaminen edellyttää insinööritä hyvää suomen kielen taitoa.					
33. Ammatillinen erityiskielitaito kehittyy rinnan yleiskielitaidon kanssa.					

Omia kommentteja _____
 Monet kiitokset vaivannäöstä!

Tallenna

Liite 3. Haastattelun teemat

1. Erityisalan kielitaito ja sen oppiminen
 - opetukseen ja ohjaukseen varattujen resurssien käyttö
 - tyypillinen oppitunti
 - erityisalan kielen oppimisen piirteet ja parhaat oppimisen tavat
 - opettajan rooli ja hänen toimintaansa vaikuttavat tekijät

2. Kieli- ja kulttuuritietoisuus ammattikorkeakoulukontekstissa
 - S2-opiskelijoiden ryhmäytyminen ja aktiivisuus oppitunneilla
 - kieli- ja kulttuurierojen mahdollinen ilmeneminen
 - ymmärtämisvaikeudet
 - opiskelijoiden omien kielten käyttö
 - suomen osaamisen vaikutukset opinnoissa menestymiseen
 - yhteistyö muiden opettajien kanssa

3. Suomen osaamisen tarve insinöörin työtehtävissä
 - tarvittavan suomen kielen taidon piirteet
 - tiedonsaanti työelämän tarpeista
 - suomen kielen taidon vaikutukset työelämässä
 - muun kielitaidon rooli

Liite 4. Yhteenvedot tekstiaineistojen kategorisoinneista

Taulukko 1. Yhteenvedo kirjoitelma-aineiston kategorisoinnista

Tutkimuskysymys 1	Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Millaisia käsitteitä S2-opiskelijoilla on erityisalan suomen kielen oppimisesta ja suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?	Suomen kielen oppimisen tavat	Formaali oppiminen	Suomen kielen kurssit amk:n S2-opintojakso
		Non-formaali oppiminen	Suomeksi opiskeleminen Työharjoittelujaksot
		Informaali oppiminen	Työelämä Vapaa-aika Itsenäinen opiskelu
	Suomen osaamisen tarve työelämässä	Suomen osaamista edellyttävät tilanteet	Asiakaspalvelutilanteet Asiointi yhteistyötahojen kanssa Viestintä työyhteisön jäsenten kesken
		Työssä tarvittavan suomen kielen taidon piirteet	Kielitaito yleensä Suullisen viestinnän taito Kirjallisen viestinnän taito Sanaston hallinta
	Suomen osaamisen korvattavuus työelämässä muilla tekijöillä	Kielitaidot	Englannin rooli Muiden kielten osaaminen
		Muut taidot	Tekniset taidot Sosiaaliset taidot
	Suomen osaamisen vaikutukset työelämässä	Työelämässä sijoittuminen	Työllistyminen Sijoittuminen eri tehtäviin Uralla eteneminen
		Työelämässä menestyminen	Tehtävistä selviytyminen Työssä viihtyminen
		Ammatillinen identiteetti	Vahvistaminen Heikentäminen

Taulukko 2. Yhteenveto haastatteluaineiston kategorisoinnista

Tutkimuskysymys 2	Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Millaisia käsityksiä suomenopettajilla on erityisalan suomen oppimisesta ja opetuksesta sekä suomen osaamisen tarpeesta insinöörin työtehtävissä?	Kielitaito ja kielen oppiminen	Kieli ja kielitaito	Kieli tietona, taitona, toimintana ja resursseina Erityisalan kielitaito Tekstilajit
		Kielen opetus ja oppiminen	Toimijuus oppimisprosessissa Erityisalan kielen opetus ja oppiminen Oppimistehtävät Toisen kielen opetus ja oppiminen
	Suomen kielen ja viestinnän opetus ja oppiminen S2-opiskelijoita sisältävissä ryhmissä	Opettajan työn puitteet	Opetusryhmien koko S2-opiskelijoiden määrä Opetusryhmien heterogeenisuus Yhteistyö muiden opettajien kanssa
		Opetuksen käytänteet	Oppitunnin rakentuminen Ryhmätyöskentely Palaute ja arviointi Verkkotyöskentely
		Suomenoppijat opetusryhmänsä jäseninä	Toiminta opetustilanteissa Vuorovaikutus opettajien kanssa
	Suomen osaamisen tarve insinöörin ammatissa	Tiedon saaminen työelämän kielitaitotarpeista	Tiedon tarve kielitaitotarpeista Kielitaitotarpeita koskevan tiedon lähteet
		Suomen ja muiden kielten merkitys	Suomen osaaminen Muiden kielten osaaminen

Liite 5. Pilottikyselyn tulokset taulukoituina

Kyselylomakkeen S2-opetuksen järjestelyjä koskeviin kysymyksiin annetut vastaukset näkyvät **taulukossa 1**. Esitysjärjestys noudattaa kyselylomaketta lukuun ottamatta sitä, että kohdan 2.4 kysymyksen opetuksen suunnitteluun osallistuvista olen yhdistänyt kohdan 2.6 viimeiseen kysymykseen opetuksen integroinnista ammatillisiin aineisiin; nämä yhdessä muodostavat kokonaisuuden ”Yhteistyö muiden opettajien kanssa”.

Taulukko 1. S2-opetus vastaajien oppilaitoksissa

Opetuksen piirre		Anna	Eeva	Hanna	Iida	Jutta
Vieraskielisten suomenop. määrä	suomen opetus monikulttuurisissa ryhmissä	5-6 op	3-4 op	eos	0 op	7 op tai enemmän
	pakollinen S2-opetus	5-6 op	0 op	7 op tai enemmän	7 op tai enemmän	5-6 op
	vapaasti valittava S2-opetus	0 op	7 op tai enemmän	3-4 op	3-4 op	1-2 op
S2-opetusryhmät	opiskelijoiden suomen lähtötaso	B2	vaihtelee paljon	vaihtelee paljon	A2	C2
	opiskelijoiden yleisimmät ensikielät	somali, venäjä, viro	venäjä, eos	kiina, venäjä, vietnam	kiina, venäjä, nepali	kiina, venäjä, puola
	opiskelijoiden yleisimmät opiskelualat	kone-, rakennus-, tietotekn.	eos	konetekn.	kone-, rakennustekn.	tuotanto-, automaatiotekn.
	S2-opintojen suorittamisajankohta	vaihtelee paljon	vaihtelee paljon	1. tai 2. vuosi	1. tai 2. vuosi	1. tai 2. vuosi
	opetusryhmien koko	21-30	vaihtelee paljon	yli 30	21-30	21-30
S2-opetuksen sisältö ja toteutus	S2-opetuksen keskeiset sisällöt	raportointikäytänteet, rakenteet, tekniikan alan kieltenhuolto	opiskelukirjoittaminen, työnhaun kirjoitteet	eos	kirjallinen ja suullinen peruskielitaito, arkikeskustelut, teksti- ja sp-viestit	asiakirjoittaminen, arkipäivän viestintä, puhetilanteet
	eniten käytetyt opetusmateriaalit	opettajan laimat, verkkomateriaalit, White: Suomea ulkomalaisille	opettajan laimat, verkkomateriaalit	opettajan laimat, verkkomat.	opettajan laimat, verkkomateriaalit, kuuntelutekstit, Sun Suomi - Finnish for Beginners	opettajan laimat, verkkomateriaalit, videot
	yleisimmät opetusmenetelmät	opetuskeskustelu, ryhmätyöt, yksilötehtävät	yksilötehtävät, parityöt	luento-opetus, opetuskeskustelu, parityöt	opetuskeskustelu, yksilötehtävät, parityöt	luento-opetus, opetuskeskustelu, yksilötehtävät
	yleisimmät tehtävyyt	oman tekstin tuottaminen, opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, suulliset yksilöesitykset, luetunymärtämistehtävät, aukko-tehtävät	oman tekstin tuottaminen, opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, luetunymärtämistehtävät, haastattelu- ja havainnointitehtävät tuntien ulkopuolella, pelit	oman tekstin tuottaminen, opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, pelit	oman tekstin tuottaminen, opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, kuullunymmärtämistehtävät	opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, luetunymärtämistehtävät, aukko-tehtävät

	normipoikkeamiin puuttumisen kohdet	mahdollisuuksien mukaan kaikki, lauserakenteelliset, tilanteen mukaan	sanastolliset, merkitysopilliset, vain opiskeltavaa asiaa koskevat, tilanteen mukaan	tilanteen mukaan	mahdollisuuksien mukaan kaikki	tilanteen mukaan
	arviointimenetelyt	subjektiivinen, analyyttinen, opettajan suorittama, vertaisarviointi, EVK	subjektiivinen, opettajan suorittama, vertaisarviointi, itsearviointi, EVK	objektiivinen, intuitiivinen, opettajan suorittama, ei apuna tasokuvasta	subjektiivinen, intuitiivinen, opettajan suorittama, EVK	subjektiivinen, intuitiivinen, opettajan suorittama, vertaisarviointi, itsearviointi, EVK, YKT
Yhteistyö muiden opettajien kanssa	S2-opetuksen suunnittelu	S2-opettaja yksinään	S2-opettajien viestinnän opettajien kanssa	S2-opettaja yksinään	S2-opettaja yksinään	S2-opettajat yhdessä
	S2-opetuksen integrointi ammatillisiin aineisiin	satunnaisesti, jonkin verran	satunnaisesti, jonkin verran	satunnaisesti, jonkin verran	satunnaisesti, jonkin verran	ei lainkaan

Vastaukset kyselylomakkeen kysymykseen siitä, mitä kielitaidon osa-alueita pidetään opetuksen kannalta tärkeimpinä, ovat **taulukossa 2**. Vastajia on neljä sen vuoksi, että yksi opettajista, Eeva, oli valinnut vaihtoehdon ”kaikki alueet ovat yhtä tärkeitä”. Jutta puolestaan oli luokitellut osa-alueet vain kahteen ryhmään. Yhteensä-sarake osoittaa osa-alueiden tärkeysjärjestyksen: mitä pienempi luku, sitä tärkeämmäksi alue on keskimäärin katsottu.

Taulukko 2. Vastajien käsitykset kielitaidon osa-alueiden tärkeydestä

Osa-alue	Anna	Hanna	Iida	Jutta	Yhteensä
Puhuminen	3	1	1	1	6
Kirjoittaminen	4	6	3	2	15
Kuullun ymmärtäminen	2	3	4	1	10
Luetun ymmärtäminen	1	5	5	1	12
Rakenteet	6	4	6	2	18
Sanasto	5	2	2	1	10

Kyselylomakkeen S2-opetusta koskevien väittämien vastaukset näkyvät ai-heryhmittäin **taulukoissa 3–6**. Lomakkeessa olleet numerot ovat kunkin väittämän edessä. Vastaajat on merkitty heistä käytettyjen pseudonyymien alkukirjainten mukaisesti kirjaimin: A (Anna), E (Eeva), H (Hanna), I (Iida) ja J (Jutta), ja annetut vastaukset ovat vastaajien mukaisessa järjestyksessä.

Vastausvaihtoehtojen numerointi on seuraava:

- 1) täysin eri mieltä
- 2) hiukan eri mieltä
- 3) melkein samaa mieltä
- 4) täysin samaa mieltä
- 5) ei osaa sanoa.

Taulukko 3. Opettajien kielikäsitteitä selvittävät väittämät ja niiden vastaukset. Väittämät on viimeistä lukuun ottamatta esitetty pareittain siten, että ensimmäisenä on aina formalistiseen, toisena funktionaaliseen kielikäsitteeseen viittaava ilmaisu.

Väittämä	Vastaukset AEHIJ
31. Kielioppisäännöt ovat keskeinen asia uuden kielen oppimisessa.	1 1 5 2 4
4. Kielen rakenteet oppii parhaiten käyttöyhteyksissään esim. lukemalla ja kuuntelemalla.	3 4 3 2 3
8. Rakenteet oppii parhaiten tietyssä järjestyksessä.	2 3 3 4 5
11. Rakenteet kannattaa opettaa sitä mukaa kuin oppijat tarvitsevat niitä.	4 4 5 1 4
15. Mallit ja toistaminen ovat tärkeitä kielenopetuksessa.	3 2 5 3 4
17. Opiskelijat tarvitsevat myös viestintästrategioiden opetusta.	4 3 5 4 5
19. Insinöörin on tärkeää oppia kirjoittamaan virheettömästi.	3 3 5 2 3
21. Opetuksessa tulee korostaa viestinnän tilannesidonaisuutta.	4 4 5 5 1
23. Ryhmä- ja pariharjoituksissa opiskelijat vain omaksuvat toistensa virheitä.	1 1 5 1 3
26. Tehokkaimmin kieltä oppii omin päin arkipäivän tilanteissa.	3 3 5 4 3
5. Häiritsevää vierasta aksenttia on pyrittävä korjaamaan.	2 2 1 2 3
29. Ääntäminen hioutuu parhaiten käytännön tilanteissa.	4 3 5 4 4
20. Opiskelijan äidinkieli on syytä ottaa huomioon opetuksessa.	2 5 3 3 3

Taulukko 4. Opettajien käsityksiä S2-pedagogiikasta selvittävät väittämät ja niiden vastaukset. Ensimmäisinä ovat S2-pedagogiikkaa äidinkielen ja vieraan kielen opetukseen samaistavat ja jälkimmäisinä sellaiset, jotka viittaavat käsitykseen toisen kielen opetuksen erityislaadusta.

Väittämä	Vastaukset AEHIJ
3. S2-opetus ei eroa olennaisesti suomen opetuksesta äidinkielenä.	1 1 1 1 1
7. Keskeistä S2-opetuksessa on kannustaa opiskelijoita hyödyntämään suomenkielistä kieliympäristöä.	4 4 4 4 4
10. Toisen ja vieraan kielen opettaminen eivät juuri eroa toisistaan.	1 1 2 2 5
25. Toisen kielen oppimisprosessin tunteminen on välttämätön S2-opettajalle.	4 4 4 5 5

Taulukko 5. Opettajien käsityksiä yleiskielen ja erityiskielen asemasta S2-opetuksessa selvittävät väittämät ja niiden vastaukset. Ensimmäisinä ovat väittämät, joiden mukaan on ensisijaisesti huolehdittava yleiskielen opetuksesta, toisina ne, joiden mukaan myös ammatillisen kielitaidon opetus on tarpeellista.

Väittämä	Vastaukset AEHIJ
30. S2-opetusta ei ole tarpeen yhdistää ammatillisiin opintoihin.	2 1 5 2 2
27. S2-opetuksessa tulee pyrkiä ennen kaikkea valmentamaan opiskelijaa tulevaan ammattiin.	3 2 5 5 4
2. S2-opettajan on keskityttävä yleiskieleen, ammatillisen oppii töissä.	2 2 3 2 2
33. Ammatillinen erityiskielitaito kehittyy rinnan yleiskielitaidon kanssa.	3 3 5 3 3
13. Tärkeintä ammattikielessä on oppia alan sanasto.	2 3 5 3 4
9. S2-opetuksessa pitäisi perehtyä työelämän viestintäkäytänteisiin.	4 4 3 4 3

Taulukko 6. Opettajien käsityksiä suomen kielen merkityksestä työelämässä selvittävät väittämät ja niiden vastaukset. Ensimmäisinä ovat merkityksen vähäisyyttä korostavat ilmaisut, toisina merkitystä puoltavat.

Väittämä	Vastaukset AEHIJ
22. Nyky-Suomessa selviää englannilla sekä työssä että vapaa-ajalla.	2 1 5 4 1
14. Täysivaltainen jäsenyys suomalaisessa työyhteisössä edellyttää suomen kielen taitoa.	3 4 5 4 4
28. Kielitaidon puutteita voi korvata muulla ammatillisella osaamisella.	3 1 5 4 5
24. Heikolla suomen taidolla on vaikea pärjätä tekniikan alalla.	4 4 5 4 2
18. Suomen kielen taito ei vaikuta ratkaisevasti insinöörin urakehitykseen.	2 1 5 5 1
32. Koulutusta vastaavien töiden saaminen edellyttää insinööriltä hyvää suomen taitoa.	3 4 5 4 4
16. Suomea insinööri tarvitsee työpaikalla vain ns. kahvihuonekeskusteluissa.	2 1 5 2 1
6. Suomen osaaminen on tärkeää insinöörin työtehtävissä.	4 4 3 4 4
12. Vieraskieliseltä insinööriltä ei vaadita samantasoista kielitaitoa kuin äidinkieliseltä.	3 1 5 4 4
1. Vieraskieliseltä insinööriltä vaaditaan työelämässä lähes äidinkielisen tasoista suomea.	2 3 3 1 1