

*”On tää erilaasta ku johnaki yläasteella”:*

**MAATALOUSOPPILAITOKSEN  
OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ  
AMMATTIKOULUN ÄIDINKIELESTÄ**

Suomen kielen pro gradu -tutkielma

2014

Kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

Taru Yli-Kiikka

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kieltenlaitos
Tekijä – Author Yli-Kiikka Taru Virva Monika	
Työn nimi – Title "On tää erilaasta ku johnaki yläasteella" : maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 84 sivua + kaksi liitettä
Tiivistelmä – Abstract Tiivistelmä – Abstract Selvitin pro gradu -tutkielmassani maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä ammattikoulussa, miten tärkeänä sitä pidetään tulevaa ammattia ajatellen ja millaiseksi opetus mielletään. Lisäksi tarkastelin myös, millaisina opiskelijat kokevat omat taitonsa äidinkielen eri osa-alueilla. Aihe on ajankohtainen, sillä toisen asteen ammatilliset oppilaitokset työllistävät koko ajan enemmän myös äidinkielen opettajia. Tutkimukseni aihe on tärkeä, koska ammatillisen puolen äidinkielenopetus on monelle vieras kenttä opetusmaailmassa, mutta samalla se on merkittävä osa jokaista koulutusalaan. Tutkimukseni pohjautuu kielitaitoon työelämässä, koska tässä näkemyksessä kielenkäytössä on kyse kielen toimivuudesta, siitä, että viesti saavuttaa vastaanottajan halutulla tavalla. Viestinnällä tarkoitetaan sekä suullista että kirjallista viestintää. Tarkastelin tutkimuksessani myös integrointia, sillä se on ammatillisen koulutuksen opetuksen opetusmenetelmistä tärkeimmässä roolissa tällä hetkellä. Aineistonani käytin kuuden maatalousoppilaitoksen opiskelijan haastatteluita, sekä kyselylomaketta, joihin vastasi nimettömänä 30 sekä ensimmäisen että toisen vuoden opiskelijaa äidinkielen oppitunneilla. Tutkimukseni on tapaustutkimus, sillä kaikki oppilaitoksessa sillä hetkellä läsnä olleet opiskelijat osallistuiivat siihen. Analyysini perustui aineistolähtöisyyteen: jaottelin haastatteluista ja kyselylomakkeista nousseita teemoja omiksi ryhmikseen. Tutkimukseni analyysi oli siis sisällönanalyysia. Opiskelijoiden taitoja määrittelin kategorioihin riittävät, riittämättömät ja liian hyvät taidot (Anne Sjöberg 2004). Tutkimustuloksista kävi ilmi, että maatalousoppilaitoksen opiskelijoilla oli positiivinen suhtautuminen ammatilliseen äidinkieleen. Heitä motivoi suuresti, että opinnot oli integroitu heidän tulevaan ammattiinsa edes vähäisesti tehtävien muodossa. Näin nähtiin äidinkielen merkitys ammatin kannalta, ja sitä pidettiin tärkeänä oppiaineena. Aineistoa tarkastelemalla selvisi, että äidinkielellä on tärkeä osa myös ammatillista koulutusta, kun opetus vain toteutetaan oikein. Taitojaan opiskelijat pitivät suurimmilta osilta riittävinä työ- ja arkielämää ajatellen: he siis kokivat selviytyvänsä työelämän tilanteista, joissa vaaditaan erilaisia äidinkielen taitoja. Tämä tieto on oleellinen pohdittaessa ammatillisen koulutuksen äidinkielen oppiaineen sisältöjä. Tutkimustuloksieni ovat tärkeitä pohdittaessa opettajankoulutusta: myös äidinkielen opettajilta vaaditaan monipuolisia taitoja ja kykyjä mukautua erilaisiin opetustilanteisiin. Aiheesta olisi tärkeää tehdä myös jatkotutkimuksia, esim. muilta ammatillisen koulutuksen tutkintolinjoilta.	
Asiasanat – Keywords: Ammatillinen koulutus, äidinkieli, integroitu opetus,	
Säilytyspaikka – Depository: Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisälllys

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset .....	1
1.2 Aikaisempi tutkimus .....	4
1.3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät .....	5
2 TYÖELÄMÄN KIELITAITOT .....	8
2.1 Työelämän kieli.....	8
2.1.1 Kielitaito työelämässä .....	8
2.1.2 Asiantuntijuuden rakentuminen kielen välityksellä .....	9
2.1.3 Kielenkäyttäjän riittävät taidot .....	11
2.2 Kielen metafunktiot.....	13
2.3 Tekstitaidot.....	14
3 INTEGROINTI .....	17
3.1 Integrointi ja opintojen autenttisuus .....	17
3.2 Integroinnin haasteet .....	19
3.3 Kohti oikein toteutettua integrointia .....	20
4 ÄIDINKIELI OPETUSSUUNNITELMASSA.....	22
4.1 Opetussuunnitelmien merkityksestä.....	22
4.2 Maatalouden perustutkinto .....	24
4.3 Maatalouden perustutkinto verrattuna yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin .....	26
5 OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET ÄIDINKIELESTÄ .....	28
5.1 Opiskelijoiden yhteneväiset taustat.....	29
5.2 Opiskelijoiden näkemyksiä ammattikoulun äidinkielestä.....	32
5.2.1 Maatalousoppilaitoksen äidinkieli oppiaineena .....	32
5.2.2 Käsitukset äidinkielen integroinnista .....	37
5.3 Äidinkielen merkitys työelämässä .....	41

5.3.1 Äidinkielen tarpeellisuus kyselylomakkeiden vastauksissa.....	41
5.3.2 Haastatteluiden oleellimmat äidinkielen taidot työelämässä.....	43
5.3.3 Työelämän kannalta epäolennaisina pidettyjä äidinkielen taitoja haastatteluissa....	47
<b>6 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OMISTA ÄIDINKIELENTAIDOISTAAN .....</b>	<b>48</b>
6.1 Kyselylomakkeiden taitotasoarvioinnit.....	48
6.2 Haastatteluiden taitotasoarvioinnit.....	50
6.2.1 Vahvat äidinkielen osa-alueet .....	50
6.2.2 Riittävät taidot äidinkielessä .....	54
6.2.3 Heikot äidinkielen osa-alueet.....	66
6.3 Äidinkielen sukupuolittuminen .....	75
<b>7 PÄÄTÄNTÖ .....</b>	<b>79</b>
7.1 Päätelmiä.....	79
7.2 Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia .....	83
<b>LÄHDELUETTELO .....</b>	<b>85</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset

Selvitän pro gradu -tutkielmassani Koulutuskeskus Sedun Ilmajoen toimipisteen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä sekä omista äidinkielen taidoistaan. Sedu Ilmajoen toimipisteessä toimii maatalousoppilaitos, josta valmistuu maatalousyrittäjiä. Oppilaitoksessa on kaksi koulutusohjelmavaihtoehtoa: maatalousteknologia ja maatilatalous. Olen kiinnostunut ammatillisen äidinkielenopetuksen kysymyksistä, sillä olen työskennellyt kyseisessä oppilaitoksessa jo pidemmän aikaa: ensin marraskuusta 2012 toukokuuhun 2013, jona aikana keräsin myös tutkimusaineistoni, sekä myöhemmin tammikuusta toukokuuhun vuonna 2014. Tänä aikana olen opettanut kaikkia ammatillisen koulutuksen pakollisia äidinkielen kursseja, ja itselleni on muodostunut selkeä käsitys siitä, mitä äidinkieli on ammatillisessa koulutuksessa ja nimenomaan tällä ammattialalla. Väistämättä minulle on samalla muodostunut myös käsitys työelämän äidinkielen tarpeista. Lisäksi jo opetusharjoittelun aikana pääsin tutustumaan ammatilliseen koulutukseen pitämällä oppitunteja yhdistelmätyötä tekeville opiskelijoille, ja vaikka heidän kanssaan käytiinkin lukion äidinkielen sisältöjä, oli ero varsinaisiin lukio-opintoihin jo huomattava. Itselläni on siis kertynyt kokemusta ammattiopiskelijoiden opettamisesta.

Opetushallitus tiedotti keväällä 2013, että ammatillisen koulutuksen suosio on jo ohittanut lukion: vuonna 2013 ammatilliseen koulutukseen haki n. 67 000 nuorta, kun lukioihin pyrki n. 32 500. Ammatillinen koulutus on siis kasvava koulutusmuoto. Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useammin vastavalmistunut äidinkielenopettaja tulee työskentelemään ammatillisessa oppilaitoksessa, ja tällöin hänen olisi oltava valmis kohtamaan eri aloilla opiskelevia nuoria ja valmentamaan heitä työelämän äidinkielen taitoihin. Tästäkin syystä tutkimukseni on ajankohdainen, sillä tavoitteenani on esitellä, mitä ammatillinen äidinkieli on ja mitä sen opettaminen käytännössä voi olla. Opettajat tarvitsevat tutkimustietoa ammatillisen äidinkielen näkökulmasta, jotta saisivat esimerkkejä ammattikoulussa opettamisesta ja opiskelijoiden näkemyksistä äidinkielestä.

Aloittaessani maatalousoppilaitoksessa ja työskenneltyäni siellä hetken aikaa jouduin melko nopeasti muokkaamaan omia käsityksiäni äidinkielestä oppiaineena. Mikään aikaisempi kokemus tai opettajankoulutuksessa kohtaamani asiat eivät ole yhtä vahvasti vaikuttaneet siihen, millaisena näen opettajuuden ja opettamani oppiaineen. Ajatus kokonaisvaltaisesta ja

toiminnallisesta oppimisesta sekä äidinkielen linkittyminen arkielämään konkretisoituivat ammattikoulussa, ja jouduin käyttämään paljon aikaa ylipäätään sen selvittämiseen, mitä äidinkielen taitoja nuorten todella odotetaan osaavan suorittamaan maatalouden perustutkinnon. Oppitunteja täytyi suunnitella kiinnittäen huomiota erityisesti opetusmenetelmiin: miten opetan tämän asian maataloutta opiskeleville nuorille? Perinteinen luokkatilanne ei ole paras mahdollinen keino käydä aiheita läpi ammatillisen koulutuksen nuorten kanssa. Tällöin työelämä ja sen asettamat vaatimukset on tuotava luokkaan.

Koska itse koin ammatillisen äidinkielen erilaisena verrattuna yläkouluun ja lukioon, aloin miettiä, ovatko ehkä myös maatalousoppilaitoksen opiskelijat nähneet näitä samoja piirteitä. Millaisena he kokevat ammattikoulun äidinkielen? Mitkä äidinkielen aiheet toistuvat opiskelijoiden vastauksissa, millaisena äidinkieli mielletään? Koska ammatillinen äidinkielen opetus nojaa paljolti työelämässä tarvittaviin taitoihin, on tärkeää selvittää, näkevätkö opiskelijat sen merkityksen omassa ammatillisuudessaan ja ylipäätään elämässään. Myös opiskelijoiden käsitykset omista taidoistaan on tärkeää selvittää, jotta tiedettäisiin, pitävätkö he ammatillista äidinkielen opetusta tarpeeksi pätevästi kokeakseen hallitsevansa riittävästi tärkeitä taitoja. Se, mitä opiskelijat ajattelevat omista taidoistaan, vaikuttaa myös opiskelumotivaatioon: jos opiskelija kokee, ettei hallitse lainkaan käsiteltäviä asioita, eikä pääse asetettuihin tavoitteisiin, ei häntä kohta kiinnosta koko oppiaineen opiskelukaan. Opiskelijan tulee saada onnistumisen kokemuksia oppimismotivaation säilyttämiseksi.

Ammatillisen koulutuksen lain mukaan koulutuksen tarkoituksena on edistää kansalaisten ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen tarpeisiin, sekä työllistää (21.8.1998/630). Ammatillisen koulutuksen perustutkinnon tehtävänä on tuottaa laaja-alaiset ammatilliset valmiudet alan eri tehtäviin sekä työelämän edellyttämää osaamista. Tähän kuuluu myös äidinkieli ja muut yhteiset opinnot. Yhteisillä opinnoilla tarkoitetaan sellaisia opintoja, joita opetetaan kaikille ammattialasta riippumatta. Ne vastaavat osin lukio-opintoja, ja niiden tarkoituksena on turvata ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden jatko-opiskelukelpoisuus, mutta opintojen tulee silti olla linkitettyinä opiskelijoiden alaan. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, Oph 2010; Takala & Tarkoma 2004: 101.) Äidinkielen opintojenkin on siis palveltava ammatillista osaamista.

Maatalousalan perustutkinnon perusteissa on määritelty tavoitteet, jotka opiskelijoiden olisi täytettävä käytyään kaikki äidinkielen kurssit. Lisäksi myös arvioinnin kriteerit on määritelty melko tarkasti. Oppiaineen tai kurssien sisällöistä ei kuitenkaan mainita mitään, mitkä asiat olisi ehdottomasti opetettava ja missä vaiheessa opintoja. Siksi koen tärkeänä selvittää, millaisina opiskelijat arvioivat omia taitojaan eri äidinkielen osa-alueilla ja mitkä asiat he ko-

kevat ylipäättään kuuluvan ammatilliseen äidinkieleen. Vastaavatko opiskelijoiden käsitykset maatalousalan perusteiden kuvausta lainkaan? Korostuvatko jotkin sisällöt erityisesti? Näiden vastausten toivon antavan opettajille vinkkejä siitä, mihin sisältöihin ammattikoulun äidinkielen oppiaineessa olisi ainakin opiskelijoiden mielestä hyvä keskittyä. Loppujen lopuksi he ovat tulevia ammattilaisia omalla alallaan, joten on tärkeää ottaa huomioon, mitkä asiat he kokevat olevan tärkeitä omassa työssään. Vaikka opiskelijat eivät vielä ole ammattilaisia, on heillä työharjoitteluiden ja ammattiaineiden myötä enemmän tietoa tulevasta työelämästään kuin äidinkielen opettajalla. Tässä tutkimuksessa tutkittavani ovat lähes poikkeuksetta kaikki jo kasvaneet omaan ammattiinsa kotitiloillaan, eli heillä on tietoa ja taitoa omasta alastaan runsaasti. Samaa ei voida sanoa kaikista ammattikoulujen opiskelijoista, joten tässä mielessä tutkittavani ovat erityisen mielenkiintoinen kohderyhmä.

Työelämässä näkyy nykyään hyvin vahvasti erilaisten tekstien kanssa toimiminen ja vuorovaikutus, sekä kirjallinen että suullinen. Työpäivään kuuluu aiempaa enemmän kielenkäyttö: on osattava lukea ja kirjoittaa työstään, etsiä tietoa ja neuvotella ja keskustella eri yhteistyöntekijöiden ja asiakkaiden kanssa. (Hiidenmaa 2001: 20, 21.) Myös oppiminen tapahtuu suurilta osin kielen varassa, sillä kielellä jäsennetään itseään ja maailmaa, ja näin ollen kielellä jäsennetään myös opittavia asioita. Elise Tarkoma on haastatellut työnantajia ja työsuopimisenohjaajia sekä tarkkailut opiskelijoita työharjoittelussa selvittääkseen työelämän viestintätilanteita. Hänelle selvisi, että äidinkieli on olennainen osa ammattitaitoa, koska sillä välitetään tietoa työstä ja omasta osaamisesta, sekä muokataan tietoa omiin tarpeisiin ja työtehtäväkohtaisesti. Asiantuntijuutta jaettiin kielellisin keinoin, jotta löydettäisiin ongelmiin toimivat ratkaisut nopeasti. Tämä käsittää monenlaisia kielenkäytön taitoja, mm. kuuntelua, tietojen tallennusta ja näkemysten perustelua. (Tarkoma 2004: 5, 6.) Äidinkielellä on siis oma paikkansa työelämässä, ja on mielenkiintoista selvittää, tiedostavatko opiskelijat sitä.

Etsin tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Kokevatko maatalousoppilaitoksen opiskelijat taitonsa riittäviksi äidinkielen eri osa-alueilla? Pidetäänkö äidinkielen taitoja sukupuolisesti jaottuneina?
2. Kuinka merkityksellisenä äidinkieli koetaan työelämää ja ammattilaisuutta ajatellen?
3. Mitkä äidinkielen osa-alueet painottuvat ammatillisessa äidinkieleessä? Entä millaisena opiskelijat kokevat äidinkielen ammatillisessa oppilaitoksessa integroinnin näkökulmasta?

Tutkimukseni perustuu käsitykseen työelämän kielitaidosta, jota käsittelem tarkemmin luvussa 2. Työelämän kielitaidossa painottuu kielellä toimiminen, ja se nähdään viestintävälineenä. Tärkeintä on siis, että tiedot ja taidot välittyvät työelämän jäseniltä toisille halutulla tavalla, eikä fokuksessa aina ole kielen virheettömyys, vaan sen toimivuus. Myös integraatio on olennainen osa tutkimustani, sillä opetusmenetelmänä se on ajankohtainen ammatillisessa koulutuksessa. Integrointiin keskityn enemmän luvussa 3. Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä niin tuleville äidinkielenopettajille kuin ammattikoulun tilasta yleisemminkin kiinnostuneille tuoden realistista kuvaa ammatillisen äidinkielen opetuksesta ja opiskelijoiden käsityksistä sen tarpeellisuudesta, sekä tulevaa ammattiaan että arkielämäänsä ajatellen.

## 1.2 Aikaisempi tutkimus

Äidinkielen opetusta on tutkittu paljon, mutta ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden näkökulmasta sitä on tutkittu melko vähän. Käsityksiä äidinkielestä ja sen merkityksistä ovat tutkineet mm. Sari Junkkarinen (2006) suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielenopetus, sekä Ulla Hietämäki (2000) kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassaan Äidinkielen merkitykset lukiolaisten teksteissä. Junkkarisen tutkimuksessa opiskelijat nostivat vahvasti esiin kieliopin, kirjoittamisen ja kirjallisuuden kysyttäessä oppiainesisältöjä, kun taas media- ja viestintäsisältöjä he eivät maininneet juuri lainkaan. Oppilaat mielsivät äidinkielen kyllä tärkeäksi, mutta mielenkiintoisena oppiainetta ei juurikaan pidetty. Hietämäen tutkimuksessa lukiolaiset liittivät lähinnä negatiivisia tunteita äidinkielen opiskeluun: se koettiin pakonomaisena, koska äidinkieltä opetettiin kuin vierasta kieltä: päntättiin. Molempien tutkimusten tuloksissa korostuu opiskelun perinteisyys, ja tulokset kertovat siitä, millaisia mielikuvia tällaiset opiskelumenetelmät opiskelijoissa herättävät.

Sari Huttunen taas on tarkastellut suomen kielen sivututkielmassaan (2012) opiskelijoiden asenteita ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän opintoja kohtaan. Huttusenkin tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opiskelijat näkivät suomen kielen viestinnän opintojen tärkeyden työelämäänsä ajatellen. Emma Suomalainen (1999) on tutkinut ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelua suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan ja päätyi tulokseen, että ilman viestinnänopintojen integrointia ammattialaan ja työelämään opiskelijoiden motivaatio opiskella viestintää laskee. Opiskeluun liittyi negatiivisia ajatuksia juuri silloin, kun viestintää pidettiin irrallisena, eikä sitä osattu yhdistää työelämään. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden käsitykset on vähän tutkittu, mutta tärkeä osa-alue kartoitettaessa äidinkielen opiskelijoiden oppiaineelle antamia merkityksiä. Opetusmenetelmien valinta on ratkai-



seva tekijä: kun oppiaine sidotaan opiskelijoiden opiskelemaan ammattialaan, jää heille positiivisempi mielikuva äidinkielestä, ja sen merkityksellisyys huomataan.

Ammattikoulun osalta opiskelijoiden käsityksiä äidinkielen merkityksistä ei ole tutkittu yhtä paljon kuin oppimateriaaleja. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita, joilla on vaikeuksia lukemissa ja kirjoittamisessa, ja heidän opettajiaan on tutkinut ainakin Päivi Saartoala (2009) pro gradu -tutkielmassaan Ammattiopiston äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Opiskelijoiden kokemus oli, että lukeminen ja kirjoittaminen oli ollut koulussa hankalaa, mutta sen ei koettu haittaavan työelämää merkittävästi. Oppimateriaaleja ja ammatillisen koulutuksen tekstitaitoja on tutkinut Saija Hannulla (2011) haastatellen myös opettajia. Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että äidinkielen integroiminen opiskelijoiden ammattiin on erittäin tärkeää. Integroinnin keinoin opiskelijat kohtaavat lukiessaan ja kirjoittaessaan työelämän tekstejä, joita tulevassa ammatissaan tarvitsevat. Keskitason opiskelijoita ei ole juurikaan tutkittu, mikä on olennaista mietittäessä äidinkielen opetuksen asemaa ammatillisessa koulutuksessa. Jos halutaan saada kokonaiskuva ammatillisesta äidinkielestä, ei riitä, että tutkitaan vain opiskelijoita, joilla on todettu oppimisvaikeuksia. Tähän ei myöskään riitä pelkkien tekstitaitojen tutkiminen, vaan äidinkieltä on tarkasteltava sen jokaisen osa-alueen kannalta.

Nämä aiemmat tutkimukset asettavat selkeän aukon äidinkielenopetuksen ja oppiaineen kentälle. Opiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä on oleellista selvittää, jotta opetus ja opettajankoulutus voitaisiin suunnata opiskelijoita ja työelämää palvelevaksi. Se, mitä opiskelijat ajattelevat äidinkielen opiskelun hyödyllisyydestä, kertoo osaltaan opetuksen onnistuneisuudesta. Äidinkielenopettajatkin tarvitsevat suuntaviivoja luodessaan käsitystä ammatillisesta äidinkielestä: oman kokemukseni mukaan monella on negatiivinen mielipide ammattikoulussa työskentelystä ja opiskelijoiden suhtautumisesta oppiaineeseen, ja siksi on tärkeää tietää, ovatko opiskelijoiden käsitykset samanlaisia.

### **1.3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät**

Aineistoni koostuu sekä haastatteluista että kyselylomakkeista. Olen haastatellut tutkimukseeni kuutta toisen vuoden opiskelijaa, kolmea tyttöä ja kolmea poikaa. Valitsin haastateltaviksi juuri toisen vuoden opiskelijat, koska he ovat jo käyneet äidinkielen neljä pakollista kurssia, sekä aloittaneet myös opinnäytetyötä käsittelevän Äidinkieli 5 -kurssin. Heille on siis ehtinyt muodostua selkeä käsitys, mitä ammattikoulun äidinkieli heidän mielestään on. Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina. Yksityiskohtaista kysymyslistaa ei ollut, mutta kai-

kille haastateltaville oli samat käsiteltävät aihealueet eli teemat, jotka olin etukäteen määritellyt, sekä auttavia tarkempia kysymyksiä. Teemat olen muodostanut maatalouden perustutkimuksen perusteiden äidinkielen osiota tarkastelemalla. Haastatteluiden teemoiksi muodostuivat seuraavat aihealueet: opiskelijan taustat, tekstien parissa suoriutuminen, kirjoittaminen, tiedonhankinta, vuorovaikutus, kielen ja kulttuurin tuntemus, media, kirjallisuus ja yleinen käsitys äidinkielen taidoista. Haastattelun runko on liitteessä 1. Teemahaastattelu sopi parhaiten tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, sillä siinä korostuu tutkittavien tulkinnat ja merkityksenannot, eikä se sido tiettyihin kysymyksiin ja etenemisjärjestykseen, vaan on avoimempi haastattelumuoto. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan keskustella ihan mistä tahansa vapaasti, vaan tutkimuskysymysten kannalta oleellisista aiheista. Fokuksessa on silti haastateltavan esille tuomat asiat, eikä tutkijan etukäteen tärkeimmiksi määrittelemät sisällöt. (Tuomioja & Sarajärvi 2009: 75.) Haastateltavia kutsun tästä lähtien koodinimillä, jossa H viittaa haastateltavaan, T tyttöön ja P poikaan. Olen myös numeroinut haastateltavat haastattelujärjestyksessä, esim. HT1 tarkoittaa ensimmäisenä haastateltua tyttöä.

Kyselylomakkeeseen vastasi 30 ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijaa, jotka eivät osallistuneet haastatteluihin. Kyselylomakkeiden merkitys tutkimuksessani on pienempi kuin haastatteluilla, mutta ne antavat oleellisen kuvan koko koulun opiskelijoiden käsityksistä. Kyselyn tarkoitus on toimia taustana haastattelulle ja niistä nousseille teemoille, sekä rakentaa kattava kokonaiskuva koulun senhetkisestä tilanteesta. Kyselylomake on liitteessä 2. Myös kyselylomakkeen laatimiseen käytin maatalouden perustutkimuksen perusteita apuna. Kyselyiden täyttäminen toteutettiin äidinkielen tunteilla, joten opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä, jos jokin kohta lomakkeessa oli epäselvä. Itse myös avasin tiettyjä käsitteitä, ja pyrin ohjaamaan opiskelijoiden ajattelun pois koulussa saamista arvosanoistaan arvioidessaan omia taitojaan. Kerroin heille, että heidän tulisi pohtia omia taitojaan siten, miten he ajattelisivat selviytyvänsä niillä todellisissa tilanteissa. Kyselylomakkeiden vastauksiin viitataan K:lla. Kyselylomakkeita käytän vastaamaan osaan tutkimuskysymyksistä: Mitä sisältöjä ammattiäidinkielen kuuluu? Kuinka tavoiteltavina hyviä äidinkielen taitoja pidetään? Miten opiskelijat arvioivat taitojaan eri äidinkielen osa-alueilla?

On huomioitava, että aineistoni on verrattain pieni määrältään, eikä siitä voi tehdä päteviä yleistyksiä ammattikoululaisten käsityksistä äidinkielestä. Aineisto on kuitenkin riittävä tapaustutkimuksen puitteisiin: se valottaa kyseisen oppilaitoksen senhetkistä äidinkielen oppiaineen tilaa, mitä se on ja millaisena se koetaan. Tutkimukseeni osallistui kaikki sillä hetkellä koulussa läsnä olleet opiskelijat. Kolmannen vuoden opiskelijat olivat jo tehneet opinnäytetyönsä ja lähteneet työharjoitteluun loppukevääksi, ja yksi ensimmäisen vuoden opiskelija-

ryhmä oli myös työharjoittelussa. Olen myös pohtinut, miten haastatteluiden tuloksiin vaikuttaa se, että olen opettanut tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita reilun puolen vuoden ajan, ja äidinkielen lisäksi myös englantia ja ruotsia. En kuitenkaan kokenut, että opiskelijat asennoituivat haastatteluun niin, että heidän tarkoituksenaan olisi ollut miellyttää minua. Se, että haastattelijat oli heille tuttu, auttoi heitä kertomaan omista taustoistaan ja viittaamaan esim. oppitunneilla tehtyihin tehtäviin. Puhuminen oli siis helpompaa. Haastatteluihin valitsin toisen vuoden opiskelijoita siitäkkin syystä, etten ole ollut heidän ainoa äidinkielenopettajansa ammattikoulun aikana. Näin ollen äidinkielen opetus ei kulminoidu heidän käsityksissään ainoastaan minuun opettajana ja käsittelemiini aiheisiin. Toisaalta se, että olin pitänyt myös englannin ja ruotsin kursseja, saattoi vaikuttaa siihen, että kysyessäni jostain temasta, opiskelijat viittasivat mm. ruotsin tunneilla tehtyihin harjoituksiin. Nämä saatiin kuitenkin korjattua ohjaamalla opiskelijoita keskittymään pelkästään äidinkieleen liittyviin sisältöihin. Kyselylomakkeiden ongelmana saattaa joiltain osin olla se, että niihin vastataan nimettömästi. Ryhmissä saattaa olla mukana sellaisia opiskelijoita, jotka vitsillä vastaavat lomakkeen kohtiin. En kuitenkaan pidä tätä joukkoa suurena, enkä pidä todennäköisenä, että se vääristäisi kyselylomakkeista tehtäviä päätelmiä merkittävästi.

Pyrin tutkielmassani mahdollisimman tarkkaan, objektiiviseen ja kokonaisvaltaiseen aineiston analyysiin, eli sisällönanalyysiin. Etsin aineistosta ilmauksia, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä tai heidän omia äidinkielen taitojaan. Pyrkimyksenäni on siis kuvata aineiston sisältöjä tutkimuskysymysten kannalta relevanteista näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 101, 102.) Olen nimennyt aineistosta nousseet sisällöt teemoiksi, jotka havainnollistavat merkittävimpiä ilmiöitä ja tiivistävät tutkimukseni kannalta olennaisimmat ainekset (Tuomi & Sarajärvi 2008: 92, 93). Muodostuneiden teemojen pohjalta olen luonut käsitteitä, jotka selittävät tutkimusongelmaani: millaisena opiskelijat kokevat ammattikoulun äidinkielen ja miten he käsittävät omat taitonsa äidinkielen eri osa-alueilla.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, eli fokukseni on aineistossa ja siitä nousevissa teemoissa. Olen kuitenkin pyrkinyt liittämään aineistosta tekemäni havainnot aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin, sekä niiden käsitteisiin. (Eskola 2007: 162, 163.) Tutkimuksessani edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109). Miten siis tapaustutkimukseni opiskelijat ja heidän käsityksensä ammatillisesta äidinkielestä vastaa yleisempään näkemykseen ammattikielestä? Tavoitteenani on löytää aineistosta selkeisiin ryhmiin luokiteltavia, tutkimuskysymysteni kannalta relevantteja aiheita, ja taitoja arvioitaessa hyvin kuvaavat määritelmät.

## 2 TYÖELÄMÄN KIELITAITODOT

Tutkimukseni teoriapohjana on käsitys työelämän kielitaidoista. Tässä kieli kytkeytyy ammatikoulun opiskelijoiden kannalta tärkeimpään käyttökontekstiin: työelämään. Teoriatausta avaa ammatillisen äidinkielen käsitystä työelämän näkökulmasta: Millaisia vaatimuksia työelämä ja oman alan asiantuntijuus asettavat kielenkäytölle ja viestinnälle? Miten asiantuntijuutta rakennetaan kielellä? Mitä tarkoitetaan riittävillä kielitaidoilla? Työelämä ja työn tekeminen eivät nykyään tarkoita pelkkää toimimista, vaan ammattilaisuutta rakennetaan kielellä. Jokainen ammatti vaatii tietynlaista kielenkäyttöä, ja jokaisessa ammatissa on erilaisia kielenkäyttötilanteita. Tämän myötä voidaan siis sanoa olevan vaihtelevaa, minkälainen kieli määrittyy työelämän kannalta riittäväksi, mikä taas riittämättömäksi.

Kielen metafunktoita, eli mitä tehtäviä kielellä on, erittelen alaluvussa 2.2. Kielen metafunktiot liittyvät olennaisesti kielen merkitysten tulkitsemiseen. Koen oleellisena avata myös tekstitaitojen käsitettä (alaluku 2.3), sillä ne ovat olennainen osa äidinkielenopetusta ja jokaisen arkipäivää.

### 2.1 Työelämän kieli

#### 2.1.1 Kielitaito työelämässä

Ammatillisen kieli- ja viestintätaidon kehitystyö on vasta hiljan alkanut saada mielenkiintoa osakseen. Kehitystyö on lähinnä yksittäisten opettajien tai hankkeiden varassa, ja julkaisumateriaalia on ollut vähän. Syynä tähän on ammatillisten koulutusohjelmien paljous. Syväluotaavampaa tutkimusta voidaan tehdä lähinnä yhdeltä alalta kerrallaan, joten kehitystyö on hidasta. (Työelämän kieli- ja viestintätaito 2006: 15.) Jotta työelämän kielitaidosta saataisiin kattavaa tietoa, olisi ehdottoman tärkeää, että sitä saataisiin monipuolisesti eri ammattialoilta. Työelämän kielitaidot eivät ole kaikille tuttuja, eikä monikaan pidä niitä suuressa arvossa, jos kyse on ns. käytännön töistä koostuvista ammateista. Kieli on kuitenkin näissäkin töissä suuressa merkityksessä, vaikka ei ehkä samalla lailla, kuin esim. akateemisissa piireissä. Kielelle on vain määritelty työyhteisöissä erilaiset vaatimukset, ja tämä asia tulisi olla enemmän tiedostettavissa.

Työelämä on jatkuvasti muuttuvaa, siitä tulee monimutkaisempaa ja epävarmempaa. Markkinat vaihtelevat nopeasti, ja ne vaikuttavat lähes jokaiseen toimialaan. Muuttuvat ammatilliset organisaatiot vaativat monialaosajia, jotka ovat jatkuvasti valmiita kehittämään itseään ja tarvittaessa siirtymään jopa toisiin työtehtäviin. (Lax 2006: 58.) Tämä koskee myös

työntekijöiden kielellisiä taitoja: on opittava moninaisia teksti- ja vuorovaikutustaitoja. Esim. sosiaalinen media on tuonut yrityksille uuden tavan tavoittaa asiakkaita, ja tätä vuorovaikutusvälinettä on ollut opittava käyttämään tehokkaasti ja kohdeyleisö huomioon ottaen. Toisissa ammateissa erilaiset kirjalliset raportit ovat lisääntyneet, ja raportin vaatima asiatyylinen kieli on täytynyt omaksua.

Työelämän viestintätilanteissa kielitaidon toimivuus on kielenkäyttäjälle tavallisesti tärkeämpää kuin virheettömyys ja oikeakielisyys. Muodollisesti vähäinenkin kielitaito saattaa riittää viestintätilanteelle asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Tulokset siis ratkaisevat. Työelämän kielitaitoa voidaankin luonnehtia tavoitteisiin ja kielenkäyttötilanteisiin suhteutettuna riittäväksi, riittämättömäksi ja joskus myös 'liian hyväksi'. Toimivan kielitaidon määrittely on moniulotteinen tehtävä. Kielenkäyttäjistä tuntuu tietyssä tilanteessa siltä, että kielitaito riittää paremmin kuin hyvin, kun taas toisessa ympäristössä - eri ajankohtana, eri puhekumppaneiden kanssa, erilaisessa tunnetilassa - kielitaito voi tuntua hyvinkin puutteelliselta. Kun toimivuuden tasoa pyritään määrittelemään, olisikin otettava huomioon erilaisten viestintätilanteiden osatekijät ja tilanteisiin liittyvät tavoitteen asettelu. Työyhteisö ja sen yksilön kielitaidolle asettamat vaatimukset ovat yksi huomioon otettavista osatekijöistä. (Lax 2006:137.)

Työelämässä tärkeintä ei aina ole virheetön oikeinkirjoitus, vaan viestin välittyminen. Tekstit, sekä suulliset että kirjalliset, on aina tehty täyttämään tietty tehtävä, ja niille on määritetty tietynlainen kohdeyleisö, jonka viestin on saavutettava tietyllä tavalla. Tässä kohtaa voidaan puhua tekstitaidoista. Kieli on jokaisessa työssä aina läsnä, mutta ei aina ehkä niin tiedostettuna. Sitä ei arvioida tai sen virheettömyyttä ei mietitä kauan, mutta kieltä muutetaan enemmän tai vähemmän tiedostamatta tilanteiden mukaiseksi. On tärkeää, että työelämän kieltä tutkitaan, jotta myös ammatillisen koulutuksen äidinkielenopetus saadaan vastaamaan työelämän tarpeisiin.

### **2.1.2 Asiantuntijuuden rakentuminen kielen välityksellä**

Asiantuntijuus rakentuu sosiokulttuurisessa kontekstissa kielen välityksellä. Oppiminen, kognitio ja asiantuntijuus ovat mukautuneet sen kontekstin mukaisesti, jossa ne ovat edustettuina. Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa on voimistunut etenkin -90-luvun jälkipuoliskolla huomion kohdistuminen yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon tai asiantuntijaverkoston, ja näissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Asiantuntijatiedon sosiaalisen määräytymisen korostaminen on johtanut siihen, että asiantuntijoiden nähdään toimivan aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, kuten työryhmissä, tiimeissä ja yhteisöissä.

Asiantuntijuuden oletetaan paikantuvan erilaisiin käytännön yhteisöihin, ja asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä vahvemmin osalliseksi yhteisöön kuuluvista käytänteistä niitä edustavissa yhteisöissä. Yhteisöt itse määrittelevät kriteerinsä sille, mikä on asiantuntijuutta sen omalla alueella, millainen argumentointi mielletään vakuuttavaksi ja mikä on laadukasta asiantuntijuutta. (Eteläpelto & Tynjälä 1999: 9,10.) Yhteisön noviisiksi mielletty uusi tulokas neuvottelee ja etsii yhdessä ohjaajansa ja yhteisönsä muiden jäsenten kanssa henkilökohtaisia tulkintoja ja yhteisiä merkityksiä asioille ja ilmiöille, ja näin hän oppii asiantuntijaksi omassa ympäristössään. Tällainen tiedon kontekstuaalista ja sosiokulttuurista oppimista korostavat lähestymistavat kiinnittävät huomiota paljolti ihmisten vuorovaikutukseen tietyissä käytännön ongelmanratkaisutilanteissa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999: 11.) Silloin opitaan vuorovaikutuksessa, eli kielellisiä ja sosiokulttuurisia kykyjä käyttämällä, jakamalla tietoa yhteisön jäsenten kesken. Oppiminen on kykyä toimia aktiivisesti erilaisissa yhteisöissä, joissa toimitaan ja neuvotellaan asiantuntijuudesta. (Eteläpelto & Tynjälä 1999: 11, 12.)

Tietoyhteiskunnassa oppimisille on tyypillistä tiedon tuottamisen paikkojen moninaisuus ja rakenteiden verkostomaisuus (Eteläpelto & Tynjälä 1999: 13). Yhteiskunnan informatisointumiseen vaikuttaa olennaisesti teknologian kehitys, joka mahdollistaa uusia keinoja informaation käsittelylle, varastoinnille ja siirrolle (Heiskanen 1999: 26). Nämä uudet menetelmät yhdistävät koulun, kodin ja työelämän vaivattomammin. Yksi informaatio- eli tietoyhteiskunnan piirre on myös se, että ammattirakenteet ja töiden sisällöt muuttuvat samalla, kun tiedonleviäminen ja -tallentaminen tulevat osaksi lähes jokaisen työelämää (Heiskanen 1999: 26). Eteläpellon & Tynjälän (1999: 15) mukaan jopa 80 % työelämän vaatimista taidoista opitaan koulutusympäristön ulkopuolella, joko itse tai ohjatusti.

Työpaikoilla on monenlaista sosiaalista kanssakäymistä, jolla rakennetaan ja pidetään yllä työpaikan sosiaalista instituutiota. Näissä sosiaalisissa instituutioissa tuotetaan ja säännöstellään resursseja, ratkaistaan ongelmia ja luodaan ammatillista tietoutta. Kaikkeen tähän tarvitaan viestintätaitoja. Samalla työelämän kieli- ja viestintätaidot voidaan käsittää myös laajasti, sosiokulttuurisesti: sosiaaliset instituutiot, joissa viestintä tapahtuu ja jota rakennetaan viestinnällä, kuuluvat aina johonkin elämänalueeseen, kuten yritys ympäristöön tai luonnonvara-alaan. Oltaessa tietoisia tästä elämänalueesta, rajautuu viestinnän konteksti: tiedetään, millaiseen tilanteeseen viestintä mukautetaan. (Huhta, Jaatinen & Johnson 2006: 46.)f Kieli ja muut sosiaaliset toimet ovat siis toisistaan riippuvaisia.

Kielellinen viestintä on sidoksissa tapahtuvaan toimintaan. Jotta viesti saavuttaisi vastaanottajan oikein, on molempien oltava tietoisia paikallisista, sosiaalisista ja organisatorisista

olosuhteista: missä viestintä tapahtuu, ketkä siihen osallistuvat ja millainen on työpaikan säädetty tilanne, viestitäänkö työtöveille, pomolle vai asiakkaalle, ja millaisia kielellisiä keinoja tilanteessa tulisi käyttää. Työpaikoilla tuotetaan erilaisia tekstejä, jotka muodostavat omia diskurssejaan, eli viestien jatkumoit. Eri ammateissa muodostuu vakiintuneita diskurssikäytänteitä, eli miten tekstejä tuotetaan. Tekstit, joista diskurssit muotoutuvat, edustavat erilaisia tekstilajeja eli genrejä. (Huhta, Jaatinen & Johnson 2006: 48, 49.)

Kielitaidon tavoitteet ovat aina ammattikohtaisia ja käytännönläheisiä. Se on laaja-alaista käsittäen sekä kielelliset että ei-kielelliset ominaisuudet. (Lax 2006: 63.) Käytännössä kielitaito on kykyä selviytyä erilaisten henkilöiden ja ryhmien kanssa toimimisesta niin, että pystyy saamaan uutta tietoa, yhdistämään sitä vanhaan ja jakamaan uudelleen. Vaikka työnteke on joillain aloilla tietenkkin yhä toiminnallisempaa kuin toisilla, ovat nekin ammatit joutuneet havahtumaan tietoyhteiskunnan ominaisuuteen: kirjallista tekstiä arvostetaan enemmän. Sillä nostetaan niidenkin alojen asemaa, kun tieto on siirtynyt ihmisten välisestä kommunikoinnista enemmän erilaisiin tietokantoihin. Näin ammattialojen tieteellistä statusta pyritään nostamaan ja lisäämään niiden arvostusta.

### 2.1.3 Kielenkäyttäjän riittävät taidot

Toimivalla kielitaidolla ei tarkoiteta täydellistä kielitaitoa. Tällaista täydellistä, normatiivisen kieliopin kaltaista kielitaitoa ei ole olemassakaan edes äidinkielessä, etenkin puhutussa kielessä. Työelämään sopivasti Sjöberg kuvaa kielitaitoa viestinnän työkaluna, joka oikeankin työkalun tapaan tulee tutuksi sitä käytettäessä. Sitä täytyy käyttää koko ajan, etteivät taidot pääse ruostumaan tai jämähtämään paikoilleen. Kielitaitoa on koko ajan kehitettävä ja muokattava kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Työelämässä viestinnän tärkein funktio on tiedon siirtäminen, sekä työyhteisön sisällä (sisäinen viestintä) että työyhteisöstä muhin yhteisöihin (ulkoinen viestintä), kuten asiakkaille ja yhteistyökumppaneille. Kieltä sinällään ei pidetä itse-tarkoituksena, vaan se on viestinnän väline. (Sjöberg 2004: 146, 147.) Kuten jo edellä mainitsin, kielen toimivuus on merkittävin asia työelämän näkökulmasta. Kieltä käytetään yllättävänkin monipuolisesti, suullisesti ja kirjallisesti, muodollisesti ja vapaammin, asiakkaiden, työntekijöiden, korkeammassa asemassa olevien ja ulkopuolisten tahojen kanssa. Kaikkiin näihin erilaisiin tilanteisiin vaaditaan omanlaista kieltä, ja työntekijän on selviydyttävä niistä ammattimaisesti.

Toimiva kielitaito voidaan karkeasti jakaa kahteen tasoon: toimivaan ja ei-toimivaan. Edelleen riittävyden kannalta taidot voidaan arvioida **riittäviksi** (*adequate*), **riittämättö-**

**miksi** (*inadequate*) tai **liian hyväksi** (*extra-adequate*). (Sjöberg 2004: 137.) Näitä riittävyyden kannalta jaoteltuja taitotasoja käytän omassa tutkimuksessani hieman muokattuna: tutkimuksessani jaottelen opiskelijoiden taidot vahvoihin, riittäviin ja heikkoihin taitoihin. Määritelmä 'liian hyvät' taidot saattaa vaikuttaa mahdottomalta, mutta sillä tarkoitetaan sellaista viestintää, jossa kielenkäyttöä ei osata suunnata vastaanottajalle sopivaksi. (Sjöberg 2004: 137.) Esimerkkinä voisi mainita tilanteen, jossa lypsykarjankasvattaja on esittelemässä tilaa yläkouluun ryhmälle. Puhuessaan nuorille hän käyttää vaikeita ammattitermejä, eikä selvennä, mitä niillä tarkoitetaan. Mm. termit parsinavetta, lypsyasema ja nupouttaminen voisivat olla tällaisia maatalousalan termejä, jotka eivät ole kaikille tuttuja. Tämä tekee oppilasryhmälle hankaa seurata ja ymmärtää esittelyä ja mitä kasvattaja heille koettaa opettaa. Tällaiset liian hyvät taidot voivat olla puhujalta joko tietoinen tai tiedostamaton valinta. Joko hän ei ymmärrä sosiaalisten tilanteiden vaatimuksia, eikä näin ollen osaa mukauttaa viestintätapojaan kontekstin mukaiseksi, tai hän ei halua, koska ajattelee nostavansa omaa arvoaan keskustelukumppaneihin verrattuna käyttäessään liian hyvää kieltä. (Sjöberg 2004: 137.) Jos henkilön kielelliset taidot ovat riittämättömät, hän ei selviydy tavanomaisistakaan kielellisistä tilanteista tavoitteidensa mukaisesti, tai edes jonkinasteinen suoriutuminen vaatii suuria ponnisteluja. Riittävät kielitaidot takaavat monenlaisista tilanteista selviytymisen kulloistenkin tavoitteiden mukaisesti, ja henkilö osaa sopeuttaa käyttämänsä kielen tilanteen mukaisesti. (Sjöberg 2004: 137.)

Se, onko kielenkäyttö toimivaa, on riippuvaista kaikista viestintätilanteen osatekijöistä. Niitä ovat puhuja, puhekumppani, heidän välinen suhteensa, molempien tavoitteet sekä ympäristö. Osatekijöiden painotukset vaihtelevat viestintätilanteittain: joskus kielenkäyttöön ja viestimiseen vaikuttaa enemmän puhekumppani, toisessa taas ympäristö asettaa tiettyjä vaatimuksia sille, kuinka kieltä käytetään. Kielenkäyttäjä arvioi omaa suoritustaan ja kielitaitonsa toimivuutta, joko henkilön itsensä tai ulkopuolelta asetettujen tavoitteiden mukaan. Samalla hän rakentaa omaa viestijäkuvaansa: millainen minä olen viestijänä. (Sjöberg 2004: 138, 139.)

Kun kielenkäyttäjää kokee luottavansa omiin taitoihinsa, keskittyy hän paremmin viestinnän tavoitteisiin, eikä niinkään itse kieleen ja sillä toimimiseen, ja kielitaitojen toimivuus paranee entisestään (Sjöberg 2004: 146, 147). Ammatillisen opetuksen tulisikin nojautua juuri tähän tavoitteeseen: opiskelijan tulisi voida kokea luottamusta itseensä ja taitoihinsa. Motiivimalla heitä ammatilliseen kieleen ja viestintään he saavat kokemuksia onnistumisesta ja luottamuksentunteesta. Tavoitteet ovat tällöin myös selkeät opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta, koska opiskellaan nimenomaan työelämän vaatimia äidinkielen taitoja. Fokuksessa olisi koko ajan se, miten opiskelijat selviytyvät työelämän kielellisistä tilanteista, eikä kielen virheittämydessä tai virheellisyydessä.



Koska tätä jaottelua on tarkasteltu nimenomaan työelämän kielenkäytön kannalta, koen sen sopivaksi pohjaksi omaan tutkimukseeni pohdittaessa opiskelijoiden äidinkielen taitojen tasoa. Aivan sellaisenaan ne eivät kuitenkaan ole käytettävissä: jos etsin haastatteluista riittävästi taitoja, tulisi kommentteja vain yhdeltä tutkittavalta ja vain yhden osa-alueen kohdalta. Tulen siis tässä tutkielmassa jaottelemaan opiskelijoiden näkemyksiä omista äidinkielen taitoistaan **heikkoihin** (ei-riittäviin), **riittäviin** ja **vahvoihin** (liian hyviin) taitotasoihin. Samalla selviää, kokevatko opiskelijat selviytyvänsä työelämän ja arjen vaatimista kielenkäytön tilanteista, mikä edellyttää riittäviä taitoja.

## 2.2 Kielen metafunktiot

Hallidayn mukaan kielellä on kolme funktiota: 1. ideationaalinen metafunktio, 2. interpersonaalinen metafunktio ja 3. tekstuaalinen metafunktio (Halliday 2005: 157.) Kielellisen tuotoksen muotoon vaikuttaa siis kolme tasoa: merkitystaso, vuorovaikutustaso ja tekstuaalinen taso. Nämä kolme tasoa eivät ole erotettavissa toisistaan, vaan ne toimivat ikään kuin päällekkäin ja yhtä aikaa. Yhdellä ilmauksella on siis monta funktiota kerralla. (Kieli ja sen kieliopit 1996: 50.) Ideationaaliseen metafunktiioon eli merkitystasoon kuuluu se, millaisia tarkoituksia, toimintoja, toimijoita ja suhteita tekstin maailmassa luodaan: mitkä asiat siis vaikuttavat viestijään ja viestintätapahtumaan. Sillä jäsennetään ja tulkitaan maailmaa ja omaa itseään. Interpersonaaliseen metafunktiioon eli vuorovaikutustasoon taas kuuluu se, miten asioihin suhtaudutaan, eikä vuorovaikutusta pidetä pelkkänä osapuolten välisenä viestien lähettelemisenä: vuorovaikutuksessa rakennetaan sosiaalisia suhteita, sekä puhetilanteissa että myös esim. sanomalehden uutistekstissä. Millainen rooli vuorovaikutuksessa on sanomalehden uutistoimittajalla ja lukijalla? Millainen rooli on vanhemmalla, joka kirjoittaa tekstiviestiä opettajalle? Tekstuaaliseen metafunktiioon kuuluu kieli itsessään, kielen esiintymismuodot. Siis se, miten kielellä, sekä muodolla että funktiolla, rakennetaan välitettävää viestiä. (Hiidenmaa 2000: 173 - 175.) Tekstuaalisessa metafunktiolla viitataan siihen, millainen lopullinen tuotos on kielellisiltä aineksiltaan.

Hiidenmaa esittelee artikkelissaan tilanteen, jossa kieltä ei ole käytetty tehtävän kannalta oikein. Henkilö on valittanut verottajan lähettämästä kirjeestä, josta hän oli kyllä ymmärtänyt oikein, mitä pitää tehdä, mutta hän oli pitänyt tekstin kielellistä sävyä loukkaavana. Interpersonaalinen metafunktio (sosiaalinen taso) on tilanteessa vääränlainen, ja lukija pitää tekstuaalista metafunktiota (lopullista tekstiä) epäonnistuneena, vaikka ideationaalinen metafunktio (tekstin tehtävä) oli ymmärretty tekstistä. Interpersonaaliseen metafunktiioon (vuorovaiku-

tukselliseen) olisi olennaisesti vaikuttanut, missä järjestyksessä asiat olisi kirjeessä esitetty (tekstuaalinen metafunktio), jolloin kirjeen uhkaava sävy olisi häipynyt. (Hiidenmaa 2001: 34.) Voidaan puhua myös kielen rekistereistä, joka on yksi systeemis-funktionaalisen kieliteorian peruskäsitteistä. Hiidenmaa kiteyttää Hallidayn määritelmän selkeästi ja osuvasti: rekisteriteorian mukaan käytettävä kieli vaihtelee käyttötilanteen mukaan, ja pyrkii selvittämään, mitkä tilannetekijät määrittelevät mitäkin kielen piirrettä. Rekisterit ovat tapoja sanoa erilaisia asioita, eli ne eroavat toisistaan sisällöiltään, ja niissä on merkityksiä, jotka tyypillisesti esiintyvät yhdessä. (Hiidenmaa 2001: 38.)

Nämä kolme kielen tasoa ovat tietenkin myös maatalousoppilaitoksen nuorten kielessä. Esimerkkitalanne: eteläpohjalainen maitotilallinen on tilanteessa, jossa olisi toivottavaa käyttää yleiskielistä asiakieltä. Henkilö kuitenkin identifioituu niin vahvasti eteläpohjalaiseen kulttuuriin, että puhuu reteästi Etelä-Pohjanmaan murteella. Hänen viestinsä ei välttämättä tällöin vakuuta kohderyhmää, jonka huomio saattaa kiinnittyä asiattoman kuuloiseen puhekieleen. Interpersonaalinen metafunktio ei siis toteudu toivotulla tavalla, mihin vaikuttaa henkilön ideationaalinen metafunktio, ja nämä tekijät vaikuttavat lopulliseen kielelliseen tuotokseen, eli tekstuaaliseen metafunktioon. Syntyy liian tuttavallinen vaikutelma henkilön viestinnästä.

Ideationaalinen, interpersonaalinen ja tekstuaalinen metafunktio ovat olennaisia myös työelämän kielitaidosta puhuttaessa: mihin asioihin on kiinnitettävä huomiota viestittäessä ja kirjoitettaessa esim. raporteja tai tiedotteita. Korostuuko jokin metafunktio erityisesti, vai ovatko kaikki huomion kohteena?

## 2.3 Tekstitaidot

Tekstitaidoista puhuttaessa teksti käsitetään sen laajassa merkityksessä kattaen sekä kirjoitetut että puhutut kielen tuotokset. Tekstitaidoissa kielellä koetaan olevan tietty tehtävä. Tekstit luodaan tiettyyn tarkoitukseen, ja niille oletetaan tietynlainen kohdeyleisö. Samaten tekstiin vaikuttaa sen luoja ja luomishetken konteksti. Tekstitaidot ovat yksi oleellisimmista taidoista jokaisen arjessa ja työssä, myös maatalousalalla.

Tekstitaitoihin kuuluu kyky eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä samalla myös tiedostuen, kuinka tekstit rakentuvat ja mitkä niiden funktiot ja kontekstit ovat. Tekstejä tarkastellaan kriittisesti: siltä kysytään, kuka puhuu ja miten teksti on rakennettu, miten se suhteutuu muihin teksteihin ja tekstiin vaikuttaviin ajattelutapoihin. Tällainen lähiluku auttaa arvioimaan tekstin luotettavuutta, tehokkuutta ja vaikuttamiskeinoja. Tekstitai-

toja ovat myös tiedon soveltaminen ja uuden tekstin tuottaminen. Tekstitaidot merkitsevät käytännössä siis tekstilajien ja -käytänteiden hallintaa. Tekstilajit ja -käytänteet ovat aina kontekstistaan riippuvaisia, sillä tekstejä käytetään erilaisissa yhteisöissä eri tavoittein, niillä on siis eri funktiot. (Grünn 2007:107, Leiwo & Luukka 2004: 21.) Tekstitaidot ovat suomennos David Bartonin (2007) käsitteestä *literacy* tekstien sosiaalisen käytön tutkimuksesta puhuttaessa. Bartonin mukaan literacy on osa ajattelemistamme ja tapa käsitellä meitä ympäröivää todellisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät tekstitaidot ole valmiita tai annettuja, vaan ne ovat konstruoituja, rakennettuja. (Barton 2007: 44.) Tekstitaidot ovat opeteltavia taitoja, miten muodostaa ja tulkita erilaisissa tilanteissa esiintyviä tekstejä (Barton 2007: 38).

Tekstitaitojen pohjalla on kieli, jonka avulla voidaan ajatella ja puhua ympäröivästä maailmasta. Kielen avulla voidaan keskustella abstrakteista asioista, jotka eivät ole sillä hetkellä läsnä tai enää olemassa, voidaan puhua kohdatusta ja koetusta, voidaan keksiä uusia sanoja – voidaan puhua kielestä (kielestä puhumisen kieli, metakieli). Literacy on siis väistämättä myös kytköksissä ihmisen psykologiaan, kognitioon, ajatustoimintaan sekä toisaalta myös kulttuuriin. (Barton 2007: 45.) Tekstitaitojen kielessä on ajatus funktionaalisesta kielestä, eli kieltä on rakenteeltaan tietyn tehtävän mukaista. Teksteillä on aina jokin tarkoitus, kuten kielelläkin on funktionaalisen teorian mukaan. Tekstejä ei tehdä vain siitä syystä, että päästäisiin kirjoittamaan tai lukemaan, vaan niillä pyritään saavuttamaan jotakin muuta (Barton 2007: 47). Ohjeita luetaan, jotta osattaisiin käyttää laitetta tai tehdä jokin tehtävä oikein, ja Facebookiin kirjoitetaan sosiaalisten suhteiden ylläpidon vuoksi.

Käsite *tekstitaito* pitää sisällään sekä toimintoja että käytänteitä. Toiminnaksi voidaan kutsua tilannetta, johon kiinteästi liittyy jokin teksti. Tällaiset arjen teksti-tilanteet voivat olla myös nimeämistä, annetaan siis tekstilajille nimi. Toiminnot eivät ole tietoista tekstitaitojen oppimista ja opetusta, vaan niiden oppiminen tapahtuu luontaisesti tilanteessa, jossa on läsnä sekä teksti, jolla on tietty rakenne ja tehtävä, että ihminen, joka käyttää ja uudentaa tekstiä. Käytänteet taas ovat yleisiä, opittuja kaavoja, joita yksilö toistaa lukemis- ja kirjoittamistilanteissa. Yksilö toisintaa tietoisesti kerran oppimaansa ja omaksumaansa uudestaan, toisessa samankaltaisessa tilanteessa. Voidaan myös puhua itseohjautuvista ja määräytyistä toiminnoista ja käyttötarkoituksista. Esimerkiksi virallisten lomakkeiden täyttäminen ohjautuu ulkoapäin määrätynä. (Barton 2007: 35 - 38, 148, 180.) (Hannula 2011: 14.) Maatalousalalla yksi tällainen virallinen lomake on tukihakemuslomake, joka on täytettävä tietyllä tavalla. Tämä taito on kerran opittu ja uudestaan siirrettävissä muihinkin virallisiin yhteyksiin käytettäväksi. Yhtenä esimerkkinä maatalousalan toiminnoista taas voisi olla ammattilehden tekstien lukemi-

nen. Nuoret tottuvat siihen, että kotona luetaan esim. Maaseudun tulevaisuutta tai Konevies-  
tiä, se kuuluu perheen rutiineihin. Samalla opitaan lehtiteksteille tyypillisiä rakenteita.

Tekstitaitoihin kuuluu myös sosiaalinen ulottuvuus. Lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole yksipuolista, yksinäistä toimintaa, vaikka itse toiminta tapahtuisikin henkilön yksin ollessa tietyssä tilassa. Myös lukeminen ja kirjoittaminen ovat viestintää tekstin tekijän tai vastaanot-  
tajan kanssa, koska teksti luodaan aina johonkin tarkoitukseen ja luettavaksi. Olkoon teksti virallinen säädös tai kaunokirjallinen teos, pääsee lukija osaksi kirjoittajan ajatusmaailmaa, ja kirjoittaja jakaa omia käsityksiään laajallekin yleisölle. (Barton 2007: 33.) Näin tekstitaitojen hallintaan liittyy myös käsitys toimimisesta erilaisissa rooleissa: jokin teksti luetaan Suomen kansalaisena, toinen teksti luetaan paikkakuntalaisena, yksi teksti luetaan työntekijänä ja toi-  
nen vanhempana. Teksteihin ja niiden sisältöihin suhtaudutaan ja niitä tulkitaan erilaisilla teks-  
tin asettaman roolin mukaisesti, eli roolit määräävät yksilöä. Tietyt asiat ovat tietyille rooleille soveliaita, toiset sopimattomia: vanhempi ei kirjoita opettajalle kirjettä lapsestaan puhekielellä kirjoittaen ja liian tuttavallisesti. Roolit ovat useimmiten erilaisten auktoriteettien asettamia, kuten vanhempien, opettajien tai työnantajien. Roolit voivat olla myös sukupuolittuneita: miesten ei ajatella kirjoittavan todella henkilökohtaisia ja romanttisia kirjeitä, kun taas naiset eivät osaa kirjoittaa shekkiä. (Barton 2007: 40 - 41, 46.) Tekstitaitojen sosiaalinen ulottuvuus korostuu työelämän kielitaidossa: asiakkaalle, yhteistyökumppanille ja esimiehelle kirjoitettu teksti on erilaista, ja näistä konteksteista on oltava tietoinen, jotta kielenkäyttö olisi ammatti-  
maista.

### 3 INTEGROINTI

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella integrointia ammatillisen äidinkielen näkökulmasta. Integroinnilla tarkoitan tässä tutkimuksessa työelämän ja ammatin yhdistämistä äidinkielen oppiaineeseen, sekä eri oppiaineiden opettamista niin, että ne muodostavat opiskelijoille selkeitä kokonaisuuksia. Tätä ajatusta avaan enemmän alaluvussa 3.1. Alaluvussa 3.2 käsittelen integroinnin haasteita, ja alaluvussa 3.3 siirryn siihen, miten integrointia voidaan toteuttaa, jotta sillä saavutettaisiin positiivisia tuloksia opetuksessa.

#### 3.1 Integrointi ja opintojen autenttisuus

Pelkällä faktatiedolla oman alan tehtävistä ja töistä ei tehdä taitavaa työntekijää. Ammattikoulujen yhteisten aineiden opettajat pääsevät kehittämään ja kasvattamaan nuorta itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi aikuiseksi, joka siirtyy kohti työelämää ja aikuisuutta. Yhteisillä aineilla tarkoitetaan ammatillisia opintoja täydentäviä oppiaineita, esim. kielet ja matemaattiset aineet kuuluvat näihin. Opiskelijaa ei tulisi käsittää pelkkiä työtehtäviä suorittavana lähes aikuisena, vaan on otettava huomioon myös elämänhallinnan ja ajattelun kehittymisen asiat. (Keipi 2004: 23, 24.) Kouluttaminen on aina myös kasvattamista, ja tämä tarkoittaa muutakin, kuin oppiainesisältöjen opettamista: kasvamista yhteiskunnan jäseneksi ja itsenäiseksi aikuiseksi.

Työelämä on nykyään paitsi oman alan asiantuntijuutta ja työn suorittamista, myös erilaisia tiedonhankinta ja -käsittelytaitoja, ryhmätaitoja, suullista ja kirjallista vuorovaikutusta, kielitietoutta ja sen hallintaa sekä kiireen, epävarmuuden ja stressinsietokykyä. Työelämän vaatimukset ovat kovat, ja tätä painetta työntekijän on pystyttävä sietämään. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on opettaa nämä taidot ja pätevä ammatillinen osaaminen opiskelijoille, ja haasteena on yhdistää näiden osa-alueiden opetus niin, etteivät taidot jää irrallisiksi, ja että ne olisivat kaikki käytettävissä työelämässä. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisen opetuksen on oltava erilaisten sisältöjen integrointia oppikokonaisuuksiksi. Perinteiset opetusmenetelmät, joissa opiskelijat istuvat luokassa hiljaa kuunnellen opettajan opetusta, joka on lähinnä tiedonsiirtoa opettajalta opiskelijoille, eivät ole toimivia tapoja ammatilliseen koulutusympäristöön. Opiskelijat saattavat usein kutsua tällaista opetusmenetelmää pänttäämiseksi, ulkoa opetteluksi. Tämä taas tuottaa lähinnä vain pinnallista oppimista, ja opetettavat asiat jäävät irrallisiksi palasiksi, joita ei osata yhdistää arkeen ja työelämään: niillä ei ole todellista merkitystä. (Tynjälä 1999b: 62.) Jotta opiskelija pystyisi käyttämään opetuksen sisältöjä, eli teoriaa, omissa käytännöntaidoissaan ja tehtävissään, tulisi teoria- ja käytännönopetus olla nivottu tiiviisti yhteen (Tynjälä 1999b: 173.) Miten tämä sitten toteutetaan opetuksessa? In-

tegroinnilla, koska pelkkien tekstien ja niiden muodostus- ja rakennustapojen opetus ei takaa sitä, että opiskelijat osaisivat myös käyttää työelämän viestintätilanteiden ei-kielellisiä keinoja. Opiskelumenetelmä on usein vaikuttavampi ja merkittävämpi tekijä, kuin itse asia, jota ollaan opiskelemassa. Viestinnän autenttiset puitteet syntyvät silloin, kun opiskelijat ymmärtävät sosiaalisen ja tilanteellisen kontekstin, jossa viestinä tapahtuu. Samalla myös ammatillinen identiteetti vahvistuu: miten mitä toimin viestijänä työelämän konteksteissa. (Huhta, Jaatinen & Johnsos 2006: 50.) Tällainen kokemus sosiaalisesta ja tilanteellisesta kontekstista saadaan aikaan integroinnin keinoin.

Vieraisissa kielissä on kahden viime vuosikymmenen aikana kehitelty useita sisältöpainotteisia opetusmenetelmiä, joissa kielitaidon oppimisen lisäksi myös asiasisällöt ovat fokusissa. Niissä korostuvat opiskelijoille tärkeät ja mielenkiintoiset sisällöt, samalla kun opiskelija oppii myös kieltä. (Huhta, Jaatinen & Johnson 2006: 46, 47.) Sisältöpainotteinen opiskelu sopisi hyvin myös äidinkieleen, koska opittaisiin aiheita, jotka ovat sisällöiltään relevantteja ammattia ajatellen. Integrointi voi olla menetelmä, jolla eri oppiaineiden opetussisällöt sidotaan yhdeksi kokonaisuudeksi: ammattiaineet ja kaikille yhteiset aineet voivat muodostaa yhdessä teemallisia kokonaisuuksia (Takala 2004: 15). Samalla, kun opiskellaan ammatillista äidinkieltä, opiskellaan opiskelijoiden tärkeiksi kokemia asioita. Integroinnin etuna on, että erilaiset tiedot ja taidot kohtaava, sekä opettajien suunnitelmassa ja toteuttaessa opetusta, kuin myös opiskelijoiden osalta, kun osataan linkittää kaksi aiemmin erillään opiskeltua aihealuetta yhdeksi kokonaisuudeksi (Tarkoma 2004: 6). Kun opiskellaan oppiaineiden aiheita yhdessä kokonaisuuksina, valmentaa se myös työelämään, jossa erilaiset työtehtävät eivät ole toisistaan irrallisia osia, vaan ne muodostavat kokonaisuuden, jossa vaaditaan erilaisia taitoja (Takala 2004: 15.) Oppiminen on koulumaailman vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan ja työelinkeinoelämän kanssa (Lax 2006: 60). Opiskelijat ovat myös motivoituneempia opiskeltaessa kokonaisvaltaisesti ja yhdistämällä äidinkieli heidän työelämänsä tehtäviin. Sosiaalisessa kontekstissa oppiminen on myös yksi integroinnin etu, mikä motivoi opiskelijaa. (Lax 2006: 58, 59.) Vähimmillään integrointi voi olla ammattiaineen sisällön käsittelyä äidinkielen oppitunnilla äidinkielen näkökulmasta, laajempaan integrointi tarkoittaa oppiaineiden yhtäaikaista opettamista esim. projektin muodossa tai niin, että tunnilla on mukana kaksi opettajaa: ammattiaineen - ja äidinkielen opettaja. Yhteistyötaidot karttuvat integroimalla, sekä opiskelijoiden että opettajien osalta. (Tarkoma 2004: 6, 7.) Kieltenopettajien tehtävä on kaksijakoinen: toisaalta opetetaan kommunikoimaan ja käyttämään kieltä, toisaalta omaksutaan ammatillisia sisältöjä (Lax 2006: 66). Opettaminen vaatii uuden omaksumista myös kieltenopettajalta, jonka omaa ammatillisuutta ovat vain kielen asiat. Ammatillinen sisältö saattaa kuitenkin

kin olla opiskelijoille jo ennestään tuttua, jolloin oppiminen on enemmänkin kahden aiemmin erillään opiskellun asian yhdistämistä kokonaisuudeksi. Kieli ei tällöin jää irralliseksi ympäröivästä maailmasta ja opiskelijoiden arjesta, vaan sitä opitaan osana omaa kasvua ammattilaiseksi. Samalla kielen merkityskin opitaan tiedostamaan.

### 3.2 Integroinnin haasteet

Opintojen integroiminen ei ole vaivatonta. Opiskelijat, joilla ei ole työkokemusta, eivät välttämättä näe oppitunneilla harjoiteltuja työelämän tilanteita osana ammattilaisuutta ja todellista työelämää, eivätkä he myöskään koe äidinkielen merkitystä ammattilaisuuden kannalta oleellisena. Helppoa ei ole aina ole myöskään yhteistyö muiden opettajien, kuten ammatillisten opettajien, ja työelämän kontaktien kanssa. Aikaa yhteistyölle ei yksinkertaisesti ole niin helppoa löytää, sillä työelämä ja ammatillisen oppilaitoksen opettajan arki on hektistä. Opettajat ovat tottuneet suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan yksin, ja oppiainerajojen ylittäminen voi tuntua työläältä ja teennäiseltä. (Suomalainen 1999: 103, 104.) Jopa ammatilliset opettajat itse myöntävät, etteivät asenteet ole aina otolliset yhteisten aineiden tuomiselle omaan oppiaineeseen ja osaamisalueeseen (Tarkoma 2004: 27). Myös oman kokemuksen mukaan integrointi on ajoittain nähty opettajien näkökulmasta vaivalloisena pelleilynä, ja sitä on pidetty turhana muutoksena pelkän muutoksen vuoksi. Onkin tärkeää perustella integroinnin hyödyllisyys, millaisia tuloksia sillä voidaan saavuttaa, jotta sen tuomaa muutosta opetukseen voitaisiin arvostaa.

Yksi syy integroinnin negatiiviseen suhtautumiseen saattaisi olla myös se, että siinä opettajat joutuisivat astumaan pois omilta mukavuusalueiltaan. Opettajan ammatissa kuitenkin saatetaan olla tietynlaisella jalustalla, jolta täytyisi laskeutua alas, jos integrointia toteutettaisiin. Asenteita ei ole helppo muuttaa, ja yhteisiä aineita saatetaan oppilaitoksessa pitää vähempiarvoisina verrattuna ammatillisiin aineisiin. Jos oppilaitoksen henkilökunta ei tunne opetettavien aineiden opetussuunnitelmia, muidenkin kuin oma aineen, eivät he näe, kuinka eri oppiaineet olisi yhdistettävissä kokonaisuuksiksi. (Takala 2004: 15.) Jos opiskelijoiden lukujärjestykset on suunniteltu niin, ettei teemallisia kokonaisuuksia ole edes mahdollista järjestää sen puitteissa, on integrointi lähes mahdotonta. Mikään ei ole opiskelijan motivaatiota lannistavampaa, kuin jakso täynnä pelkkää yhteisten aineiden opiskelua, koska silloin integrointi ammatillisiin kokonaisuuksiin puuttuu helposti kokonaan, eikä kosketusta omaan alaan ole lainkaan koko jakson aikana. (Takala 2004: 16.) Se on turhauttavaa ja vie mukavuuden ja mielenkiinnon pois yhteisistä aineista, koska perinteinen luokahuoneopiskelu,

jossa istutaan paikoillaan ja kuunnellaan opettajaa, on toiminnallisesti oppiville opiskelijoille puuduttavaa.

Jo se, että opiskelijat suuntautuvat ammatilliseen koulutukseen peruskoulun jälkeen, kertoo siitä, etteivät he ole tulleet opiskelemaan ”akateemisia aineita”, vaan käytännön taitoja. Tämä pelkästään asettaa opettajan tilanteeseen, jossa olisi hyväksyttävä, ettei perinteinen opettamistyyli palvele näiden opiskelijoiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Muka- vuusalueelta poistuminen olisi ammatillisen oppilaitoksen opettajille ehdottoman tärkeää, jotta voitaisiin opettaa opiskelijoita heidän tarvitsemallaan tavalla. Opettajille olisi kuitenkin annettava konkreettisia apuvälineitä opetukseen, eikä pelkästään hienolta kuulostavia ideoita integroinnista, koska silloin opettajien on vaikea lähteä muutokseen mukaan.

### **3.3 Kohti oikein toteutettua integrointia**

Integrointia voi kehittää aluksi oman opettamansa aineen sisällä. Oman oppiaineen, eli ammatillisen perustutkinnon neljä pakollista opintoviikkoa voi järjestää niin, että ne muodostavat sisäisen yhteyden ensimmäisestä opintoviikosta neljänteen asti. Tällöin opiskelijalle muodostuu kokonaisvaltainen kuva edes äidinkielen osalta. Mitä tämä sitten käytännössä tarkoittaa? Sitä, että äidinkielenopetus muodostaa selkeän kokonaisuuden yhdistettynä työelämän taitoihin: opiskelijalla on heti ensimmäisestä kurssista alkaen tunne äidinkielen oppitunneilla, että ollaan opiskelemassa työelämää varten, ei oppiainetta, opettajaa tai kouluympäristöä. Opetuksen olisi tällöin lähdettävä siitä, mitä työelämän äidinkieli oikeastaan onkaan, ja etenee vähitellen kohti työelämän tekstitaitojen syventämistä.

Integroinnin lisäksi yksi keino tuoda työelämä ammatilliseen opiskeluun on opintojen autenttisuus, eli mahdollisimman aitojen oppimateriaalien, oppimistilanteiden ja - ympäristön luominen. (Takala 2004: 16.) Tämä tarkoittaa sitä, että oppitunneille olisi tuotava työelämästä saatuja materiaaleja, esim. tukioppaita, ammattilehtiä, aitoja mielipidekirjoituksia maataloudesta yms.. Yleensä tunneilla kuitenkin keskitytään opiskelijoiden omaan tuottamiseen koulumaailman tekstien puitteissa, esim. pohtiva essee on yksi tällainen teksti. Ns. oppikirjatekstit ja esseet kuuluvat näihin koulumaailman teksteihin, sillä ne eivät ole sellaisia, joita voisi reaali maailmassa kohdata vapaa-ajalla tai työssä. Pohtivaa tekstiä voisi opiskella lukemalla oman alan lehdestä artikkeleita ja tekemällä omaa koululehteä, johon tekstejä kirjoitettaisiin.

Pelkkien autenttisten oppimateriaalien käyttäminen ei kuitenkaan takaa työelämässä tarvittavien tekstitaitojen oppimista ja hallitsemista, sillä käsittelemällä pelkkää autenttista tekstiä ilman sen luomiskontekstia ei opittuja taitoja, tekstille ominaisten piirteiden tunnista-



mista ja luomista, osata siirtää työelämän todellisiin tilanteisiin (Bhatia 1999: 37). Tekstilajien hallitseminen käsittää tekstille ominaisten piirteiden lisäksi myös tekstin merkityksen ja tehtävän tiedostamisen. Bhatia puhuu myös voimaannuttamisesta: kun kielenkäyttäjällä on tiedostava ja kriittinen suhtautuminen tekstilajiin, hän omaksuu tekstilajin ja pystyy käyttämään sitä tehokkaasti uusissakin sosiokulttuurisissa ja työelämän konteksteissa, sekä kehittämään tekstilajiin uusia piirteitä. (Bhatia 1999: 39.) Pelkkä tunnilla pönttääminen ja mallin mukaan tekeminen ei takaa, että opiskelija todella sisäistää tekstin merkityksen. Jotta teksti ja sen merkitykset opittaisiin työelämän taitojen kannalta oleellisella tavalla, olisi oltava tietoinen, miksi ja miten kyseistä tekstiä käytetään todellisessa tilanteessa, millaiset tekijät tekstiin vaikuttavat.

Toimiva integrointi on huomattava lisä opetukselle: se lisää opiskelumotivaatiota, auttaa huomaamaan oppiaineen merkityksen ja hahmottamaan kokonaisuuksia, eivätkä oppiaineet pysy vain rajojensa sisällä. On pohdittava, onko integrointi autenttisten materiaalien käyttöä ja ammattialan yhdistämistä oppiaineeseen tällä tavoin riittävä metodi, vai olisiko tarpeellista ja mahdollista yhdistää ammatti oppiaineeseen, tässä tapauksessa äidinkieleen, vielä mullistavammin siirtämällä oppiminen uuteen ympäristöön, työmaalle. Opiskelijoiden on kuitenkin aina oltava etusijalla: jos he kokevat, ettei integrointi auta oppimista, olisi mietittävä toteutus-tapaa uudelleen. Radikaali muutos suoraan luokkahuoneesta työmaalle opiskelemaan äidin-kielen oppiaineen sisältöjä saattaa herättää vastustusta, koska tilanne on opiskelijoille yksinkertaisesti niin uusi. Asteittainen eteneminen kohti tällaista kokonaisvaltaista integroivaa oppimista olisi ideaalinen tilanne.

## 4 ÄIDINKIELI OPETUSSUUNNITELMASSA

Tämä luku keskittyy esittelemään äidinkieltä maatalouden perustutkinnon perusteissa.. Aluksi esittelen alaluvussa 4.1 pohdintaa siitä, miten merkittävät tekijät opetussuunnitelmat saattavat olla opetuksen suuntaviivoja luotaessa. Tämän jälkeen esittelen, miten maatalouden perustutkinnon perusteissa äidinkieli nähdään (4.2). Viimeisenä alalukuna (4.3) on vielä yhteenvetoa perusteiden yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Opetussuunnitelmat ylipäätään ovat tärkeä osa tutkimustani, koska ne ohjailevat äidinkielenopetusta, ja maatalouden perustutkinnon perusteet ovat ohjailleet oman tutkimukseni kyselylomakkeiden ja haastatteluiden teemojen muodostamista.

### 4.1 Opetussuunnitelmien merkityksestä

Opetukseen ja koulujen arkeen vaikuttavana asiakirjana opetussuunnitelma mahdollistaa uusi- en näkemysten ja käytänteiden rantautumisen opetukseen, mutta se voi myös kahlita ja rajata opetusta ja toimia säilyttävänä voimana. Erityisesti kielten - vieraiden kielten, äidinkielen ja muiden kotimaisten kielten - opetussuunnitelmat rakentavat samalla myös maamme kielipoliittisia linjauksia, koska ne vaikuttavat kielikäsitteisiin, kielellisiin asenteisiin ja kielenkäyttöön. Näin ollen opetussuunnitelmien tulisi ohjata myös tulevien opettajien kouluttamisen sisältöjä, jotta voitaisiin vastata yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin kielelle. (Leiwo & Luukka 2004: 13.) Näin ollen on myös tärkeää, että opettajankoulutus muodostuu näiden opetussuunnitelmien pohjalta. Siltikin mielestäni opettajankoulutuksessa on erityisesti painotettava kielen kehittymistä ja muuttumista: se ei ole pysynyt samanlaisena kirjakielen luomishetkestä tähän hetkeen asti, ja tästä edespäin kieli tulee yhä muuttumaan viestinnän ja viestintävälineiden myötä. Vaikka opettajankoulutuksessa otetaan huomioon senhetkiset opetussuunnitelmat ja ne ovat huomattava tekijä opettamisessa, ei opettajaksi opiskelija voi tukeutua ainoastaan näihin sisältöihin ja opetusmenetelmiin: opettajuus on kielen mukana kehittymistä. Kieli muuttuu, opetussuunnitelmat muuttuvat sen mukana ja joskus myös ovat muuttamassa kieltä, ja tällöin myös opettajankoulutuksen ja opetuksen on muututtava.

Opetussuunnitelmat sidotaan aina tiettyyn opetus-, oppimis-, ihmis- ja kielikäsitteeseen, ja ne vaikuttavat opetuskäytänteiden ja oppikirjojen välityksellä ihmisten arkipäivään ja käsitteisiin. Opetussuunnitelmia voidaan pitää diskursiivisesti rakennettuina kuvina todellisuudesta, koska ne kuvastavat senhetkistä yhteiskunnallista tilannetta (Leiwo & Luukka 2004, 14). Millaisena oppiminen, kieli ja ihmisyyden siis käsitetään, sellaiseksi myös opetussuunnitelmat

tehdään. Jos esim. oppilas nähdään vain opetuksen kohteena, on opetuskin silloin sen mukais-  
ta, opettajajohtoista tiedon siirtämistä.

Aluksi opetussuunnitelmat ovat olleet oppiainekeskeisiä: niissä pyrittiin tiukasti kuvaamaan oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Vanhoihin opetussuunnitelmiin liittyi vahvasti myös arvioinnin ja normittamisen näkökulma: oppilaita oli pystyttävä arvioimaan tiettyjen säännöllistettyjen kriteerien mukaan. (Leiwo ja Luukka 2004, s. 15, 16.) Fokuksessa oli oppiaine ja sen sisällöt, ja tärkeimpänä pidettiin sitä, mitä arvosanoja oppilaat saivat, eikä niinkään sitä, sisäistivätkö oppilaat asiat oikeasti. Hyvään arvosanaan saattoi päästä vain yhtä kautta, ja tämä reitti oli määritelty opetussuunnitelmassa.

Vuonna 1994 opetussuunnitelmat muuttuivat oppijakeskeisiksi. Opetuksen tuli tukea tilannesidonnaista ja oppilasjohtoista oppimista, joten opetussuunnitelmien ei saanut olla tiettyyn opetusmetodiin sitovia. (Leiwo ja Luukka 2004, s. 15, 16.) Muutos on huomattava aikaisempiin opetussuunnitelmiin, joissa opetuksen kohdetta ei huomioitu oikeastaan lainkaan. Tämän opetussuunnitelman käsityksen mukaan opetuksen olisi lähdettävä siitä, millaisia oppilaita ryhmässä on. Opetussuunnitelmien pyrkimyksenä oli erkaantua perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta ottamalla huomioon visuaalinen, auditiiivinen ja kinesteettinen oppimistyyli.

Uusimmat opetussuunnitelmat ovat päätyneet konsensukseen oppiaine- ja oppijakeskeisen näkemyksen välillä. Opetussuunnitelmissa ei ole yksityiskohtaisesti lueteltuna oppiaineen sisältöjä, mutta tavoitteet ja arvioinnin kriteerit on määritelty. Tähän on päädytty, jotta arviointi olisi kaikille opiskelijoille yhdenmukaista. (Leiwo ja Luukka 2004, s. 15, 16.) Todistukset vaikuttavat jatko-opintoihin, joten on varmistettava, että äidinkielestä arvosanan 8 saaneilla oppilailla on kaikilla yhtäläiset taidot. Kuitenkin opetussuunnitelmat jättävät paljon vapauksia opettajalle toteuttaa opetusta parhaaksi kokemallaan tavalla, joka sopii myös opetusryhmälle. Ihanteena on käyttää vaihtelevia opetusmetodeja, millä varmistettaisiin myös oppijalähtöisyys.

Opetussuunnitelmat ja työelämän viestintätavoitteet ovat selkeästi yhteneväiset: opetussuunnitelmat siis palvelevat opiskelijan työelämässä tarvitsemia taitoja. Integrointi on keino, jolla opetus saadaan vastaamaan näitä yhteisiä tavoitteita yhdistämällä ammatillisten ja yhteisten aineiden opintoja. (Tarkoma 2004: 6.) Integroinnista kerroin tarkemmin luvussa 3. Äidinkielenopettajan on oltava selvillä ammatillisten opintojen sisällöistä sekä näyttöjen ja työssäoppimisten tavoitteista sekä siitä, miten kieli näissä opinnoissa ja työelämässä ilmenee. Koska on mahdotonta, että äidinkielenopettaja tutustuu erikseen jokaiseen tutkintoon kuuluvaan ammatilliseen tutkinnonosaan, on hänen tutustuttava maataloustutkinnon perusteisiin sekä

koulun omiin opetussuunnitelmiin. Jotta keskustelu äidinkielen ja ammatillisten aineiden välillä olisi kokonaisvaltaista ja mahdollisimman hyödyllistä, olisi myös ammatillisten aineiden opettajien olla perillä äidinkielen opetussuunnitelmista ja sisällöistä. (Tarkoma 2004: 6.) Opetuksen tulisi vastata opetussuunnitelmien antamiin linjauksiin, ja jotta tämä todella onnistuisi, olisi opettajien tutustuttava opetussuunnitelmiin muidenkin kuin vain oman oppiaineen osalta. Tällöin opetus on lähempänä kokonaisvaltaista opetusta, kun huomioidaan koko koulutuksen oppiainekirjo, ja pyritään löytämään näistä kokonaisuuksia.

## **4.2 Maatalouden perustutkinto**

Maatalouden perustutkinnon perusteet on laadittu vuonna 2009. Äidinkielenä suomi osio on siinä todella pieni, vain kolme sivua. Sen lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös ruotsia, saamea ja viittomakieltä äidinkielenään puhuvien perusteet, muut kielet on huomioitu yhteisesti käsitteen vieraat kielet äidinkielenä alla. Pakollisia äidinkielen kursseja on ammattikouluissa 4 opintoviikon verran. (Maatalouden perustutkinto, 2009: s. 170 – 177.) Ilmajoen maatalousoppilaitoksessa on pakollisena myös Äidinkieli 5 -kurssi, joka on tutkinnon perusteissa vapaasti valittavana kurssina. Tällä opintojaksolla kirjoitetaan ammatillisen koulutuksen päättötyön eli opinnäytetyön kirjallinen osio, ja kurssi on määritelty opiskelijoille pakolliseksi, jotta kaikki opiskelijat pääsisivät kirjoittamaan työtään äidinkielenopettajan avustamana.

Maatalouden perustutkinnon perusteissa äidinkielen kohdalla ensimmäisenä luetellaan opintojen tavoitteet (Maatalouden perustutkinto 2009: 170). Tavoitteissa korostuvat tiedonhallinta ja vuorovaikutustaidot, työelämän kielenkäyttötilanteista selviytyminen ja kielen ja kulttuurin tuntemus. Kielen ja kulttuurin tuntemus näkyvät sekä yleisemmän sivistävän koulutuksen mukaisena hallintana, mutta myös siinä, että opiskelijan olisi osattava arvioida itseään osana kulttuuria ja kielenkäyttäjänä. Kulttuurilla tarkoitetaan sekä opiskelijan omaa kulttuuria, johon hän identifioituu, sekä suomalainen että ns. ”maalaiskulttuuri” ja ammattikulttuuri, kuin myös monikulttuurisuutta sekä sitä, että opiskelija on kykenevä toimimaan näissä ympäristöissä. Kielen tuntemus korostuu etenkin tekstitaitojen hallintana, joka mainitaan omana kohtanaan. Tiedonhallintataidot käsittävät opiskelijan valmiuden etsiä tietoa tarvitsemastaan aiheesta, sekä käyttää sitä tarpeidensa mukaisesti. Vuorovaikutustaidot korostavat etenkin työelämän viestintätilanteita, mutta tavoitteissa mainitaan myös aktiivisena kansalaisena toimiminen sekä valmius hakeutua jatko-opintoihin. Erikoisempana huomiona vuorovaikutustaidoista voi nostaa käsityksen rakentavasta osallistumisesta työpaikan ja -elämän viestintään.

On siis omaksuttava ammatin oleelliset viestintätavat, mutta on myös oltava luomassa uusia välineitä ja rakenteita.

Opetussuunnitelma on yhteneväinen työelämän tarpeiden kanssa, ja opetuksessa olisi täten aina huomioitava maatalouden arjessa tarvittavat äidinkielen taidot (Tarkoma 2004: 6). Opetussuunnitelman viesti on selvä: nuori on valmennettava ammatillisen koulutuksen äidinkielen oppitunneilla vakuuttavaksi ammattilaiseksi myös kielenkäytön osalta. Pelkästään töitä etsittäessä on osattava käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti, ja tutkinnon perusteissakin mainitaan työnhakutilanne omiana hallittavana taitonaan. Ammattilaisuus ei välity pelkästään suoritettavassa työssä, vaan myös kielellisin keinoin asiakirjoja täyttämällä ja olemalla vuorovaikutuksessa toisten ammatti-ihmisten kanssa.

Tavoitteiden lisäksi tutkinnon perusteissa kuvataan arvioinnin kriteerit (Maatalouden perustutkinto 2009: 171, 172), jotka toimivat samalla myös opetuksen keskeisinä sisältöinä. Ammatillisessa koulutuksessa on käytössä kolmiportainen osaamisen arviointi: tyydyttävä (1), hyvä (2) ja kiitettävä (3). Arvioinnin kohteina ovat tiedonhankinta, tekstien ymmärtäminen, kirjallinen viestintä, vuorovaikutus ja työelämän kielenkäyttötilanteissa toimiminen, mediaosaaminen ja kielen ja kulttuurin tunteminen. Tyydyttäviin taitoihin riittävät, että opiskelija tunnistaa ja osaa käyttää ammattinsa kannalta keskeisiä tekstejä, osallistuu keskusteluun ja osaa perustella mielipiteensä sekä kykenee kirjoittamaan ohjatusti ja mallin mukaan. Kiitettäviin taitoihin opiskelija ylittää, jos hän kykenee käyttämään ja luomaan yksityiskohtaisempia, vaativampia tekstejä, pystyy perustelemaan mielipiteitään monipuolisesti ja vakuuttavasti, osaa analysoida sekä kirjallisuutta, tiedonlähteitä kuin myös omaa kielenkäyttöään.

Maataloustutkinnon perusteita lukemalla voi päätellä, että jopa tyydyttävillä taidoilla opiskelija pystyy toimimaan työelämässä, ja hänen äidinkielenaitonsa ovat jokseenkin riittävät. Kiitettävän arvosanan äidinkielestä saanut opiskelija on vakuuttava ammattilainen, jonka äidinkielenaidot ovat työelämän kannalta jopa enemmän kuin riittävät. ja hänen on näin ollen osattava suhteuttaa kielenkäyttöään tilanteiden vaatimien tarkoitusten mukaisesti. Tällainen henkilö kykenee monipuolisiin työtehtäviin, toisintamaan oppimiaan taitojaan ja rakentamaan ammattinsa kannalta tehokkaampia ja toimivampia viestintärakenteita.

Perusteissa on viimeisenä äidinkielen osiossa lueteltu elinikäisen oppimisen taidot (Maatalouden perustutkinto 2009: 172). Näillä taidoilla pyritään valmistamaan opiskelijoita työelämän muuttuviin olosuhteisiin sekä siihen, ettei oppiminen ole pelkkää kouluympäristössä tapahtuvaa opiskelua. Opiskelijoiden on kehitettävä ammatillisia ja elämänhallinnallisia taitoja työelämänsä ohessa. (Maatalouden perustutkinto 2009: 16 - 18.) Sekä tietoja että taitoja on kehitettävä jatkuvasti. Tämä sopii ajatukseen systemis-funktionaaliseen kielestä. Opis-

kelijan on oltava valmis mukautumaan uudenlaisiin kielenkäyttötilanteisiin, opittava, miten kieltä eri yhteisöissä käytetään, ja hänen on myös oltava aktiivisesti rakentamassa näitä rakenteita. On siis oltava tietoinen kussakin yhteisössä vallalla olevista kielenkäyttötavoista, ja myös kehitettävä uusia tilanteiden vaatimia tapoja välittää viestejä tarkoituksenmukaisesti.

### **4.3 Maatalouden perustutkinto verrattuna yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin**

On todellakin huomattavaa, miten eri äidinkielen asiat painottuvat eri koulutusasteiden ja -suuntautumisen perusteella. Ajatus työelämän kielitaidoista sopii maatalouden äidinkielen perusteisiin hyvin: opiskelijan on pystyttävä toimimaan kielellä itsensä ja tilanteiden asettamien tavoitteiden mukaisesti, sekä ammatissaan että häntä ympäröivässä yhteiskunnassa. Kieli määrittyy tilanteiden mukaisesti: miten viestitään, kenelle ja missä tarkoituksessa ja tilanteessa, mitä halutaan sanoa ja mitä merkityksiä kielellä luodaan. Sisältöjä ei määritellä niin tarkasti, kuin peruskoulun ja lukion perusteissa, jotta opetus voidaan kohdentaa ammattiin kaikkein sopivimmaksi. Ammatillisessa koulutuksessa ei ole niin tärkeää, että kaikilla toisen asteen opiskelijoilla on yhtäläiset tiedot ja taidot äidinkielessä, mikä taas on peruskoulun ja lukion kantava ajatus. Peruskoulussa ja lukiossa on oletuksena, että kaikki oppilaat ja opiskelijat saavat täsmälleen samat tiedot ja taidot, millä mahdollistetaan tasapuolisuus jatko-opiskelun osalta. Opetussuunnitelmien tehtävänä on antaa samat linjaukset jokaiselle peruskoulun ja lukion oppilaitokselle, siksi sisällöt ovat niissä isossa osassa. Jos ammatillisen koulutuksen perusteissa esiteltäisiin tarkat sisällöt, jotka opetuksessa on käytävä läpi, veisi se pohjan ammatti- ja opiskelijälähtöisyydestä.

Maatalouden äidinkielen perusteissa suurimmassa osassa on viestintä ja työelämän kielenkäyttötilanteissa toimiminen: tämä sopii työelämän kieleen. Yläkoulun ja lukion äidinkielen perusteissa näin konkreettinen osaaminen koulumaailman ulkopuolella toimimisesta ei näy juuri lainkaan. Niissäkin totta kai puhutaan aktiivisena kansalaisena toimimisesta ja esim. jatko-opintoihin suuntautumisen mahdollisuudesta, mutta fokus ei siltikään ole reaali maailmassa. Niissä on paljon vahvempana ajatus kouluäidinkielestä, kun maatalouden perusteissa näkyy ammatillinen äidinkieli. Tällainen ideaalisuus ”aktiivisesta kansalaisesta” ei ole konkreettinen kielenkäyttötilanne, kuten maatalouden perustutkinnon perusteiden esittelemä työelämän kieli. Työelämän kieli kulminoituu ammattiin ja siinä päivittäin kielellä toimimiseen, kun taas aktiivisesta kansalaisuudesta ei oikeastaan anneta mitään konkreettista kuvaa, mitä sillä todellisuudessa tarkoitetaan.

Yksi huomattava asia eri opetussuunnitelmissa on kirjallisuus, sillä sen osuus maatalouden perustutkinnon perusteissa on todella vähäinen verrattuna peruskoulun ja lukion perusteisiin. Kirjallisuudesta on maatalouden perusteissa seuraava maininta: ”Opiskelija tulkitsee erilaisia tekstilajeja ja kaunokirjallisuutta (Maatalouden perustutkinto 2009: 170).” Tämän lisäksi arvioinnissa on määritelty, miten kirjallisuutta osataan käyttää tyydyttävään, hyvään ja kiitettävään arvosanaan. Kiitettävään yltävissä taidoissa opiskelija osaa analysoida ja tulkita kirjallisuutta ja muita taidemuotoja, mikä kuulostaa melko vaativalta ammattiopiskelijalle. Kuitenkaan kirjallisuutta ei eritellä sen enempää: tulisiko ammattikoulussa käydä sekä romaania, novellia, runoutta että draamaa? Mitä kirjallisuuden analysoinnilla puolestaan tarkoitetaan? Riittääkö, että opiskelija osaa tulkita teosta omasta näkökulmastaan, vai tulisiko hänen kyetä erittelemään aihetta, teemaa, henkilöitä, kontekstia, juonta, kertojaa ja symboliikkaa? Peruskoulun ja lukion perusteissa on selkeämmin eriteltyä, mitä opiskelijan tulisi kirjallisuudesta hallita. Kirjallisuudella on näissä merkittävämpi rooli, ja peruskoulun tehtävänä on luoda opilaalle kantava pohja kirjallisuudentuntemuksesta. Tämän pohjatiedon avulla opiskelijan tulisi selviytyä myös ammattikoulun aikana kirjallisuudesta.

Opetussuunnitelmien perusteella voitaisiin sanoa ammatillisen äidinkielen olevan eniten ajan hermolla, tai ainakin sen tulisi olla. Fokus on työelämässä ja opiskelijoissa heidän tulevan ammattinsa kautta, ja tällöin on oltava selvillä, mitä työelämän kielitaidot kulloinkin tarkoittavat. Perusteiden pyrkimyksenä on, että opetuksessa kiinnitetään huomiota juuri opiskelijoiden ammatissaan tarvitsemiin taitoihin. Näin ollen on mielenkiintoista selvittää, pitävätkö maatalousoppilaitoksen opiskelijat äidinkieltä tärkeänä oppiaineena, ovatko he siis nähneet sen merkityksen tulevan ammattinsa kannalta.

## 5 OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET ÄIDINKIELESTÄ

Tässä luvussa esittelen ja analysoin kyselylomakkeiden vastauksia ja haastatteluiden sisältöjä. Kuvaan kyselylomakkeiden tuloksia pylväskuvaajan ja prosenttitaulukoiden avulla, jotta niistä muodostuisi lukijalle selkeä käsitys. Kyselylomakkeiden vastaukset ovat taustoittamassa haastatteluita ja hahmottamassa kokonaiskuvaa koulun opiskelijoiden ajatuksista. Siksi kyselylomakkeiden kvantitatiivista analyysia tarvitaan haastatteluiden syväanalyysin rinnalle, mutta ne eivät ole tutkimukseni pääosassa. Esittelen kyselylomakkeiden ja haastatteluiden tuloksia teemoittain siten, että ensin jaottelen kyselyn tuloksia, mutta enemmän painoarvoa annan sitä seuraavalle haastatteluiden syväanalyysille. Teemojen määrittelyyn ovat vaikuttaneet maatalouden perustutkimuksen perusteet ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria.

Analyysiluvun olen jaotellut alalukuihin teemoittain siten, että ne muodostaisivat loogisia osa-alueita tutkimuskysymysten kannalta. Koen kuitenkin tarpeellisena käsitellä ennen varsinaisia tutkimuskysymyksiin vastaavia teemoja tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden taustoja. Niitä erittelen alaluvussa 5.1, ja se koostuu haastatteluiden sisällöistä. Mielestäni on tärkeää selvittää, miksi opiskelijat ovat halunneet kyseiseen oppilaitokseen, mitä he ovat pitäneet äidinkielestä ennen ammattikoulua ja mitä he ajattelevat siitä nyt. Myös se, ovatko opiskelijat itse kotoisin maatilalta, on tärkeää selvittää. Se kertoo siitä, ovatko he päässeet kasvamaan ammattinsa kielenkäyttöön jo kotona, vai harjoittelevatko he sitä ensimmäistä kertaa ammattikouluun tultuaan. Heidän jatkosuunnitelmiansakin ovat tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia: ovatko he jo ehdottoman kyllästyneitä koulunkäyntiin ja suuntavat mahdollisimman nopeasti töihin, vai olisiko heillä intoa opiskella vielä esim. ammattikorkeakoulussa. Kaikki nämä taustoissa vaikuttavat asiat ovat oleellisia puhuttaessa ammattikoulun opiskelijoiden käsityksistä ammatillisesta kielestä.

Luvussa 5.2 siirryn opiskelijoiden taustojen erittelyn jälkeen käsittelemään opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaista ammattikoulun äidinkieli heidän mielestään on ja kuinka sitä opetetaan. Alaluku 5.2.1 esittelee, mitä kaikkea opiskelijoiden mielestä siihen sisältyy, ja jääkö jotain äidinkielen osa-alueita heidän mielestään pois. Tässä osiossa on eriteltyä sekä haastatteluiden sisältöjä, että kysymyslomakkeiden tuloksia. Saman luvun sisällä alaluvussa 5.2.2 erittelen opiskelijoiden ajatuksia äidinkielen oppiaineen integroinnista, ja miten opiskelijat suhtautuvat siihen. Kokevatko he, että äidinkieltä integroidaan esimerkiksi ammattiaineisiin? Onko sitä tarpeeksi, vai saattaako sitä olla jopa liikaa?

Luku 5.3 koostuu opiskelijoiden käsityksistä äidinkielen merkityksellisyydestä työelämää ajatellen. Luvun olen jakanut vielä alalukuihin, joissa käsittelen ensin työelämän kannal-



ta olennaisina pidettyjä äidinkielen taitoja, ja jälkimmäisessä alaluvussa taas on epäolennaisina pidettyjä taitoja. Luvussa on sekä kyselylomakkeiden vastausten erittelyä että haastateltujen opiskelijoiden mielipiteitä.

Haastatteluista keräämiäni litteroituja esimerkkejä esittelen analyysiosiossa seuraavasti: viivat alussa ja lopussa tarkoittavat, että esimerkki on otettu keskeltä opiskelijan puhetta. Samaten keskellä olevat viivat merkitsevät pois jätettyä puhetta. Pilkut merkitsevät taukoa puheessa. Lihavoidut ainekset ovat keskeisimpiä sisältöjä, joihin viitataan analyysissä tekemissäni päätelmissä. Esimerkin lopussa on sulkeissa, kenen haastattelusta se on peräisin.

## 5.1 Opiskelijoiden yhteneväiset taustat

Tutkimieni opiskelijoiden voi sanoa erottuvan muista ammattikoulun tutkintolinjojen opiskelijoista monellakin tapaa. Opiskelijoiden taustoilla on suuri vaikutus siihen, millaisena he kokevat äidinkielen oppiaineen, kuinka tärkeänä he pitävät sitä ammattiaan ajatellen ja millainen käsitys heille on muodostunut omista äidinkielen taidoistaan. Se, miksi he ovat valinneet juuri maatalousalan omaksi ammatikseen, on tärkeä taustoittamaan mm. opiskelumotivaatiota. Jos omaa ammattia pidetään tärkeänä ja mielekkäänä, on myös opiskelu todennäköisesti kivuttomampaa, ja siihen jaksetaan panostaa enemmän. Taustat voivat selventää myös sitä, millaisia ominaisuuksia opiskelijat mieltävät alansa ammattilaisella olevan ja miksi he ajattelevat äidinkielestä kuten ajattelevat.

Maatalousoppilaitoksen opiskelijoilla on lähes kaikilla maatilallinen tausta. Joko heillä on kotona maatila, tai sitten suvussa on maatiloja. Lähes kaikki oppilaitoksen opiskelijat ovat ainakin maaseudulta kotoisin, ja heitä yhdistää tietynlainen kulttuurinen konteksti, minkä opiskelijat tiedostavat myös itse. Monelle on myös ollut selkeä valinta lähteä maatalousoppilaitokseen opiskelemaan. Kaksi haastateltavistani mainitsi tienneensä jo alakoulussa tulevana opiskelemaan juuri tätä alaa, eikä valinta ole muuttunut missään vaiheessa. Tämä on nähtävissä esimerkeissä 1 ja 2, ja esimerkissä 3 haastateltava perustelee, miksi on halunnut jatkaa kotona omaksuttua ammattia.

Esimerkki 1

-- No mullon oikiastansa, aina ollu niinkun että, **mä jo ala-asteella tiesin että mä tuun tänne näin--** (HP1)

Esimerkki 2

No meillä nyt **on kotona maatila**, ja se on mulle oikiastansa saman tien kun on menty **ala-asteelle, niin tienny et tuloo maatalouskouluhun**, eikä se oo niinkun muuttunu mihnään vaihees -- **mullei ees ol-**

**lu hakupapereis muita ku tää koulu** -- aattelin, ettei jos tänne pääse nii pitää kattoo sitte uurestansa -- (HT2)

Esimerkki 3

Se nyt tuli aika luontaisesti, että **kotona on maatila ja siellä ny on pyöriny koko elämänsä**, nii sitte se tuntu jotenki omalta -- halus niinkun **tavallaan kunnioittaa sitä mitä vanhemmat on tehny** niin, sitte jatkaa sitä. (HT1)

Esimerkkien 1, 2 ja 3 haastateltavat poika ja kaksi tyttöä kuvastavat hyvin, millaisia valtaosa maatalousoppilaitokseen tulevista opiskelijoista on. He ovat tienneet jo pienestä pitäen, mitä haluavat ammatikseen tehdä, ja tämä mielipide on kotoa lähtöisin, mikä näkyy esimerkeistä 1 ja 2. Nuoret ovat tottuneet maatilantyttöön, ja he tietävät, millaista työ käytännössä on. Monilla muilla ammatillisen koulutuksen aloilla opiskelijoilla ei välttämättä ole yhtä todellista kuvaa varsinaisesta työnteosta, koska he eivät ole kasvaneet sitä lähellä, kuten esimerkin 3 HT1 kuvailee. Maatalous on ollut osa haastateltavien opiskelijoiden elämää aina. Koska haastateltavat ovat tienneet jo kauan tulevan ammattinsa, on valinta lähteä maatalousoppilaitokseen ollut heille myös itsestään selvää. Esimerkissä 3 on havaittavissa jopa ylevä suhtautuminen maatalousalaan, sillä HT1 pitää vanhempiensa työtä niin tärkeänä, että tahtoo osoittaa kunnioitustaan sitä ja heitä kohtaan jatkamalla samalla alalla.

Yksi haastateltavista työistä on opiskellut lukiossa, mutta oli melko nopeasti huomannut maatalousoppilaitoksen itselleen sopivammaksi opiskelupaikaksi:

Esimerkki 4

-- oon, aina, pienenä, **ollu sukulaasten maatilalla nii sieltä sitte**, siiton jääny vähä sellaanen -- mähän olin **lukios sen puoli vuotta, ja se ei ollu torellakaan mun juttu** -- (HT3)

Esimerkistä 4 voidaan huomata, että haastateltavalla on myös vahva kokemus siitä, millaista elämä tilallisena on, ja piti sitä mielekkäämpänä kuin elämää lukio-opiskelijana. Koska maati-laelämään on kasvettu, on opiskelijoille myös luonnollista hakea vertauspohjaa tästä ammat-tialasta: uudet tiedot ja kokemukset rakentuvat limittäin ja päällekkäin aiemman kanssa. Jopa lukiokoulutusta verrataan siihen. Monella opiskelijalla on vahva tuntuma siitä, että maatalo-usala on ”heidän juttunsa”, kuten HT3:kin mainitsee esimerkissä 4.

Se, että opiskelijoilla on oikeita kokemuksia heidän opiskelemastaan alasta, on heille selkeä motivaation lähde. He tietävät, mitä työnteke heidän alallaan on, ja he ovat tavallaan jo kasvaneet siihen. Tämä vaikuttaa olennaisesti myös heidän suhtautumiseensa äidinkielen opiskeluun ammattikoulussa. He tietävät, että maatalous on vuorovaikutuksen, sekä suullisen että kirjallisen, ja erilaisten tekstien parissa toimimista, joskus paljonkin. Tämä saattaa erota

muihin ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin, joilla ei välttämättä ole aikaisempaa kokemusta opiskelemastaan alasta, eivätkä he ole näin ollen nähneet, miten äidinkielen taidot ovat tarvittavia heidän tulevassa työelämässään. Maatalousoppilaitoksen opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan myös äidinkieltä, varsinkin jos aiheet ja tehtävät liittyvät heidän alansa edes vähäisesti, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Esimerkki 5

musta täälön **menny vielä ehkä paremmin**, ku noi tunnit on ollu tuolaasia, et **tykkään niillä olla ja näin** (HT2)

Esimerkki 6

-- se muuttu aivan erilaaseksi, et se on niinku **sellaasta, mitä oikeesti tarvii, niitä käytännön juttuja** -- (HT1)

HT2 on esimerkissä 5 sitä mieltä, että ammattikoulussa äidinkielen opiskelu on ollut menestyksekkäämpää, koska hän on viihtynyt tunneilla. Sen enempää hän ei kuitenkaan erittele, miksi viihtyy tunneilla. Kuitenkin on selkeästi havaittavissa, että aiempaan verrattuna tämänhetkinen äidinkielen opiskelu on sekä mielekkäämpää että myös sujuvampaa. HT1:kin kertoo esimerkissä 6 ammattikoulun äidinkielen opiskelusta, että se on erilaista verrattuna aikaisempaan. Nyt opiskellaan ammatissa tarvittavia taitoja, joten opiskelu nähdään arvokkaampana. Jos opiskelijoilla ei olisi kokemusta alansa työelämästä, eivät he ehkä kokisi äidinkieltäkään niin merkityksellisenä.

Sen lisäksi, että maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden taustoissa on paljon yhteneväisyyksiä, on heille yhteistä myös se, että monille opiskelijoille myös jatkosuunnitelmat vaikuttavat olevan melko selkeät. Esimerkeissä 7, 8, 9 ja 10 on eriteltyinä haastateltavien tulevaisuudennäkymiä.

Esimerkki 7

omakohtasesti että **pääsis itte tekemään niitä käytännössä niitä töitä**, mitä täälläki on opittu ja sitte että pääsis, itte sitte, niinku **pitämään ommaa tilla**. (HT1)

Esimerkki 8

Mä jään siihen **kotia töihin nii** -- no kyllä **varmaan jossai vaihees [lähtee ammattikorkeakouluun]**, ku äitee ja isä on vielä nii nuoria, että jotaki pitää kehittää kumminki muutamaksi vuodeksi. (HP1)

Esimerkki 9

**AMK:hin, jos pääsee**, et sinne sitten joo heti. (HT2)

Esimerkki 10

Varmaan mennä maatalous, -- eiku **tonne maanrakennuspuolelle** --  
(HP2)

Opiskelijat haluavat päästä tekemään tätä heille tärkeää työtä nopeasti, joko kotitilalle tai mahdollisesti myös omalle tilalle (esimerkit 7 ja 8). Monilla on kuitenkin myös paine jatkaa opiskelua johtuen käytännön syistä: joidenkin haastateltavien vanhemmat ovat niin nuoria, ettei kotitilaa päästä jatkamaan vielä vuosiin. Tällainen tilanne on esimerkin 8 haastateltavalla. On siis keksittävä tekemistä sille ajalle, ja ammattikorkeakouluopinnot nähdään hyvänä vaihtoehtona. Osa taas haluaa ihan omasta mielenkiinnostaankin jatkaa opiskelua vielä korkeakoulussa (esimerkki 9). Yksi haastateltavista mainitsee esimerkissä 10 myös ihan uuden alan opiskelemisen toisella koulutusasteella, koska hän ei miellä korkeakouluopintoja mielekkääksi. Maanrakennus liittyy olennaisesti maatalouteen, jossa useat perustavat urakointiyhtiön. Opiskelua ylipäätään ei ainakaan kokonaisvaltaisesti kammoksuta, mistä kertoo se, että ollaan valmiita jatkamaan opintoja tästä oppilaitoksesta valmistuttua.

Tutkittavieni taustat ovat oleelliset tutkimusaiheittani ajatellen. Jos sama tutkimus teettäisiin toista tutkintoa suorittaville opiskelijoille, voisivat lopputulokset erota toisistaan merkittävästi. He eivät välttämättä ole yhtä lailla tietoisia oman ammattinsa vaatimuksista kuin maatalousalan opiskelijat. Se, miten kotona äidinkieli näkyy ja miten eri teksteihin siellä suhtaudutaan, vaikuttaa tietenkin myös opiskelijoiden käsityksiin. Maatalousoppilaitoksen opiskelijat ovat saaneet nähdä ammattinsa kielellisen puolen, ja varmasti he ovat myös kuulleet maatalouden kokemista muutoksista omilta vanhemmiltaan ja muualtakin lähiympäristöstä. He ovat tietoisia siitä faktasta, että työntekoon liittyy paljon erilaisia tekstejä ja vuorovaikutustilanteita, ja myös näitä taitoja on kehitettävä selviytyäkseen oman alansa ammattilaisena. Maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden taustat ovat jokseenkin yhtenäiset: eivät täysin identtiset, mutta samanlaisia aineksia on paljon. Kotitilaa, yrittäjyyttä ja työntekoa arvostetaan ja siihen on totuttu.

## **5.2 Opiskelijoiden näkemyksiä ammattikoulun äidinkielestä**

### **5.2.1 Maatalousoppilaitoksen äidinkieli oppiaineena**

Tässä luvussa esittelen aluksi kyselylomakkeiden tuloksia, minkä jälkeen siirryn erittelemään haastatteluista nousseita teemoja. Tavoitteena on selvittää, mitä osa-alueita tutkittavien mielestä kuuluu ammattikoulun äidinkieleen, ja millaiseksi oppiaineen opiskelu mielletään.

Kyselyyn osallistuneet opiskelijat vastasivat kysymykseen ”mitkä osa-alueet kuuluvat ammattikoulun äidinkieleen?”, ja valitsivat luetelluista omasta mielestään sopivat vaihtoeh-

dot. Valintojen määrää ei ollut rajoitettu mitenkään, eli halutessaan tutkittava olisi voinut valita kaikki vaihtoehdot, jos niitä jokaista hänen mielestään on ammattikoulun äidinkielessä. Taulukossa 1 on eriteltyä kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot, kuinka monta opiskelijaa on valinnut kyseisen osa-alueen, ja lopuksi vastaajamäärä on vielä muutettu prosenteiksi. Kyselylomakkeiden kokonaisvastaajamäärä on 30. Kyselylomakkeisiin vastattiin oppituntien alussa, joten opiskelijoilla on ollut mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä, esim. mitä tarkoitetaan kielentuntemuksella.

	Vastauksia	%
Vuorovaikutus	23	77 %
Kirjallinen viestintä	21	70 %
Tiedonhankinta	20	67 %
Luetunymmärtäminen	16	53 %
Mediaosaaminen	16	53 %
Kielentuntemus	13	43 %
Kulttuurintuntemus	8	27 %
Kirjallisuus	8	27 %

**Taulukko 1** Mitä ammatilliseen äidinkielen sisältöihin kuuluu?

Taulukko 1 näyttää selkeästi, mitkä osiot tutkittavat mieltävät kuuluvan ammatilliseen äidinkieleen, ja mitkä taas eivät saa yleistä kannatusta opiskelijoiden keskuudessa. 23 opiskelijaa 30:sta, eli 77 %, valitsi vuorovaikutustaitojen kuuluvan ammatilliseen äidinkieleen. Voidaan siis sanoa suurimman osan pitävän niitä olennaisena osana ammattikoulun äidinkielen opetusta. Lähes yhtä suosituksi nousevat kirjallinen viestintä 70 %:lla ja tiedonhankinta 67 %:lla. Ero vastaajamäärissä on pieni, mutta pienen kokonaismäärän takia prosentit vaihtelevat rajummin.

Noin puolet kyselylomakkeen vastaajista koki myös luetunymmärtämisen (53 %), mediaosaamisen (53 %) ja kielentuntemuksen (43 %) olevan osa ammatillista äidinkieltä. Lukeminen ja media ovat näin ollen vankka osa opetusta. Kielentuntemus taas kuuluu opiskelijoiden mielestä vielä rimaa hipoen ammattikoulun äidinkieleen, mikä osoittaa sen, ettei sillä koetta olevan yhtä merkittävää roolia, kuin suullisella ja kirjallisella viestinnällä. Kuitenkin sitäkin opetuksessa ja oppiaineessa on.

Selkeästi alle viiteenkymmeneen prosenttiin ja jopa alle kolmasosaan vastaajamäärissä jäivät kulttuurintuntemus ja kirjallisuus. Molempien vastausprosentti on 27. Nämä kaksi eivät

selvästikään kuulu opiskelijoiden mielestä ammatilliseen äidinkieleen, eikä niihin käytetä paljon aikaa oppitunneilla. Ainoastaan näistä kahdesta voidaan tehdä päätelmä, etteivät ne kuulu opiskelijoiden kokemuksen mukaan ammattikoulun äidinkielen oppiaineeseen, sillä vastaajamäärät ovat niin pienet.

Lähes kaikki haastateltavat opiskelijat mieltävät ammatillisen koulutuksen äidinkielen eroavan yläkoulun äidinkielen oppiaineesta. Opiskelijoille on luonnollista hakea vertauspohjaa yläkoulun äidinkielestä, sillä kaikki ovat käyneet peruskoulun. Vain harvat ammattikoulun opiskelijoista ovat tehneet lukio-opintoja ennen maatalousoppilaitokseen tuloa. Ainoastaan yksi haastateltavista on ollut lukiossa hetken aikaa, hänen kommenttejaan on esimerkissä 11. Esimerkissä 12 lukion käymätön haastateltava pohtii myös lukio-opintoja ja millaisia ne mahdollisesti olisivat olleet.

#### Esimerkki 11

No mähän olin lukios sen puoli vuotta, ja se ei ollu torellakaan mun juttu nii -- on tää muutenki vähä, sellanen, **on tää aivan erilaasta ku johnaki yläasteella.** (HT3)

#### Esimerkki 12

-- mä en oo mikään, sillä lailla hyvä koulus, ja mä **oon niin huono lukemahan kokeisiin, ja sitä ois kuitenkin lukios ollu, nii emmä olis varmaan pärjänny siellä** -- (HT2)

Haastateltava tyttö kertoo esimerkissä 11 puolen vuoden lukiokokemuksen jälkeen, ettei sellainen opiskelu sopinut hänelle lainkaan. Samassa yhteydessä hän kertoo kokevansa äidinkielenopiskelun aivan erilaisena kuin yläkoulussa. Ammatillista oppilaitosta voisi sanoa aivan omaksi maailmakseen verrattuna yläkouluun. Esimerkissä 12 toinen haastateltava tyttö ei myöskään miellä lukio-opiskelua itselleen sopivimmaksi. Molempien tyttöjen kokemus lukion opiskelutyylistä ei ole kovinkaan positiivinen, vaan lähes negatiivinen. Esimerkissä 12 HT2 ei koe olevansa tarpeeksi hyvä opiskellakseen lukiossa, eli taitoja ei siis koeta riittäviksi selviytyäkseen opinnoista. Tällaista kokemusta ei välity haastateltavien puhuessa ammattikoulun äidinkielen opetuksesta, mikä tulee esiin edempänä. Erot ammatillisen äidinkielen ja lukion sekä yläkoulun äidinkielen opetuksessa ovat siis mitä ilmeisimmin selkeät.

Yläkoulun äidinkielen opetuksen muistellaan olevan työlästä oppitunneilla istumista ja teorian ulkoa opiskelua, kun taas ammatillinen äidinkieli nähdään tältäkin kannalta positiivisempänä: maatalousoppilaitoksessa äidinkielentunnit ovat käytännöllisempiä ja jopa toiminnallisempia. Esimerkeissä 13 ja 14 haastateltavat mainitsevat suurimpina kokemiaan eroja ylä- ja ammattikoulun äidinkielessä.

#### Esimerkki 13

No jos yläasteen äidinkieltä miettii, nii se oli sellasta, kielioppia ja kielioppia, ja pänntäämistä, mutta sitte, **tänne tuli nii se muuttu aivan erilaaseksi**, et se on niinku sellasta, mitä oikeesti tarvii, niitä käytännön juttuja, niitä, niitä, mitä kaikkia ollaan tehtykään, työhakemuksia ja muuta, et **se oli niinkun silleen käytännönläheisempää ittelle** -- enemmän sellasta keskustelua ja pohdintaa... Kaikkeee niihin aiheisiin liittyen, niihin työhakemuksiin ja muihin, mitä ollaan tehty -- Ei se (kielioppi) sillä lailla pois oo, et totta kai käydään näitä oikeinkirjoitusjuttuja ja niitä, ne on niinku tosi tärkeitä, mutta, se **on vähä jääny, ne pilkunviilaamiset sinne taka-alalle** (HT1)

Esimerkki 14

Kyllä sitä ny, opiskeli siellä lailla, et **ei se nyt kaikista yläasteen tylsimpiä aineita ollu**, mutta -- **Mun mielestä yläasteella oli, oli koko aika niitä kielioppia sun muita, niin täälön niin ollu paljon vähemmän niitä** -- (HP1)

Esimerkkien 13 ja 14 haastateltavien mukaan merkittävimpänä erona yläkoulun ja ammattiopetuksen äidinkielessä pidetään kieliopin määrää ja lähestymistapaa. Molemmat muistavat ensimmäisenä yläkoulun äidinkielestä kieliopin. Molemmista esimerkeistä 13 ja 14 on myös nähtävissä se, ettei kielenhuolto ole täysin kuitenkaan jäänyt pois ammattikoulustakaan, mutta sitä käydään paljon vähemmän kuin yläkoulussa, eikä opetella ulkoa eri kielioppisääntöjä. Esimerkistä 13 voidaan huomata, miten suuri ero joillekin opiskelijoille muodostuu ylä- ja ammattikoulussa opiskelujen välille. Haastateltava on vasta ammattikoulussa päässyt kokemaan äidinkielen keskustelevan luonteen, miten äidinkieli oppiaineenakin voi olla käytännöllistä ja arjessa tarvittavaa. Esimerkin 14 HP1:n mielestä äidinkieli ei ole koskaan ollut vastenmielisin kaikista oppiaineista, mutta selkeästi se ei myöskään ole ollut se mieluisin. Saman tien tämän mainittuaan poika sanoo yläkoulun äidinkieleen kuuluneen kieliopin, minkä voi päätellä lannistaneen innostusta äidinkielenopiskeluun. Kielioppi ei olekaan ammatillisessa koulutuksessa fokuksessa samoin, kuin se on yläkoulussa. Yksi opiskelija tuntuikin tiedostavan tämän asian esimerkin 15 mukaan:

Esimerkki 15

-- kai **ne käytihin yläasteella nii hyvin läpi, jottei tarvitte enää käydä** niitä nii tarkasti läpi -- (HP1)

On aivan totta, että kieliopin opiskelu kuuluu yläkoulun opetussuunnitelmiin, eikä niitä tulisi enää käydä kauttaaltaan ammattikoulun äidinkielessä. Asioita kuitenkin todennäköisesti joudutaan kertaamaan, ja kielenhuolto on osa opetusta jo kirjoitelmien tarkistamisen muodossa. Lisäksi joitain kirjoittamisen perussääntöjä on vain yksinkertaisesti opetettava ammattikou-

lussa uudelleen, jotta tulevien ammattilaisten kirjoitukset eivät olisi täynnä virheitä. Kie-  
liopinkin opetuksen tulisi tukea maatalousyrittäjiksi valmistuvien nuorten tarpeita ilman, että  
opetus on pelkkää vanhan kertaamista.

Mediasta puhuttaessa kysyin haastateltavilta, onko median käyttö ammattikoulun äidin-  
kielessä ollut jotenkin muutoksessa opiskelujen aikana ja yläkouluun verrattuna. Tämä jakoi  
haastateltavien käsityksiä. Esimerkeissä 16, 17 ja 18 opiskelijat kertovat näkemyksiään medi-  
an muutoksesta ammattikoulun äidinkielessä.

#### Esimerkki 16

-- kaikki rupiaa niin kun tulemaan, kaikista näistä tietokoneelta, tai  
puhelimista tai, et sieltä tulee sitä tietoo, sillä lailla -- tulee oltua kän-  
nyköitten kans ja telkkarin kans, et tieto tulee sieltä -- tosi paljo kaik-  
kea opetusmateriaalia tulee sinne, ja et sieltä löytää niin kun jo ittek-  
kin -- **se on ollu, niin kun harvoin, et mennään sinne tietokoneen  
ääreen ja et hei täältä löytyy tämä aihe, et mä voin opettaa tän ai-  
heen täältä, et se on ollu enemmän niitä kalvosulkeisia, nyt ne on,  
niin kun, löytyy simpelisti netistä, ja sitte ne näytetään sieltä --**  
(HT1)

#### Esimerkki 17

-- **että ihmiset, tyyliin niinkun median mukana** oppis tai silleen--  
kun vaikka lehtiäki lukoo, nii sit niistä sitte aina oppii. (HT2)

#### Esimerkki 18

**Emmä ny oikeestaan mitään eroa oo huomannu.** (HP3)

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että mediaa käytetään paljon enemmän opetuksessa. HT1  
kertoo pitkästikin esimerkissä 16 omista mediankäyttökokemuksistaan kouluissa. Aikaisem-  
min on ollut harvinaista, että oppitunnilla ovat päässeet tietokoneille. Nyt lähes kaikki äidin-  
kielen tunnit ovat atk-luokissa, ja oppimateriaalia näytetään tietokoneelta ja jaetaan erilaisissa  
oppimisympäristöissä. Myös internetistä on helppo löytää opetettaviin aiheisiin liittyvää mate-  
riaalia, ja opiskelijat ovat tästä itsekin tietoisia. Itseopiskelu onkin HT1:n mukaan tämän myö-  
tä helpottunut huomattavasti. Oppimista tapahtuu samalla myös mediankäytön sivutuotteena,  
eli oppiminen ei aina ole tietoista, kuten HT2 sanoo esimerkissä 17. Kun käytetään mediaa,  
opitaan erilaisten mediatekstien rakenteita ja niiden välittämää asiasisältöä. Esimerkissä 18  
yksi haastateltavista pojista sanoi suoraan, ettei ole huomannut mediankäytön mitenkään  
muuttuneen. Totta kai opiskelijoiden vastauksiin vaikuttaa olennaisesti, missä he ovat käyneet  
yläkouluunsa. Toisissa perusasteen oppilaitoksissa mediaa on saatettu käyttää huomattavasti  
toisia kouluja enemmän. Toinen vaihtoehto on, että media on HP3:lle niin arkipäivää, ettei  
hän osaa eritellä mediankäyttöä opetuksessa sen enempää.



Esittelen vielä luvun lopuksi hieman yhteenvedoa kyselylomakkeiden ja haastatteluiden tuloksista. Erot haastateltavien ja kyselylomakkeiden vastaajien näkemyksissä eivät ole merkittävän suuria. Vuorovaikutus ja viestintä, sekä kirjallinen että suullinen, korostuvat haastateltavien kommentoissa, kuten ne korostuivat kyselylomakkeita eritellessä. Yhteinen piirre on myös kirjallisuudelle ja kulttuurille määritelty pienempi arvo ammatillisessa äidinkielen opetusta ammattikoulussa, mutta kyselylomakkeissa kielentuntemuksen on valinnut vain vähän alle puolet vastaajista. Media valittiin taas kyselylomakkeissa haastateltavia enemmän osaksi äidinkielen opetusta.

Haastattelussa korostui äidinkielen käytännölläisyys ja toiminnallisuus. Oppitunneilla keskustelu heijastuu myös kyselyiden tulokseen, jossa vuorovaikutus sai eniten vastauksia. Keskustelu opetuskeinona on aina toiminnallisempaa, kuin opettajan pitämät ”kalvosulkeiset”, mikä osaltaan on haastateltavien mielestä myös huomattava ero yläkoulun ja lukion äidinkielen opetusmenetelmiin. Äidinkieli oppiaineena keskittyy ammatillisiin vaatimuksiin ja sisältöihin, eli niihin, mitä taitoja opiskelijat tulevat työssään tarvitsemaan.

### 5.2.2 Käsitteet äidinkielen integroinnista

Oman kokemukseni mukaan integroinnin osuus on koko ajan kasvamassa ammatillisessa koulutuksessa, varsinkin yhteisesti opetettavien aineiden osalta. Ainakin halu siihen on suuri, mutta käytännönjärjestelyt vaikeuttavat prosessia. Minusta vaikuttaa vahvasti siltä, että integrointi on vasta tuloillaan kouluihin tai kokeiluvaiheessa yksittäisten opettajien osalta, eikä siitä ole vielä tehty kokonaisvaltaista, koko oppilaitoksen tai koulutuksen yhteistä projektia. Integrointi näkyy haastateltavien opiskelijoiden osalta lähinnä äidinkielen oppitunneilla käsiteltävien asioiden yhdistämisellä heidän ammattiinsa. Seuraavissa esimerkeissä 19, 20 ja 21 haastateltavat tekevät selkoa siitä, millaista integrointia äidinkielen oppitunneilla heidän kokemuksensa mukaan on.

#### Esimerkki 19

Noo siis sillä lailla näkyy, että ne **liitetään niihin töihin sillä lailla, että teillä on koneilmotuksia** ja semmosia, että ne on niinkun ne tehtävät **liitetty vähän sinne mejän alan aiheisiin**. Sitte että, jos on jostaki oikeinkirjoitustaki nii ne on ollu mejän, niinku jostaki **alan aiheesta se teksti sitte** -- (HT1)

#### Esimerkki 20

No ohan siellä niitä **maataloustekstiä luettu ja katteltu**. (HP1)

## Esimerkki 21

Noo jotaki, jossaki **koneasioossa** -- pitäny tehrä, **sellaasia tehtäviä, mitkä liittyy koneasioihin, maatalouteen. Ohjeita** on ollu. (HP3)

Esimerkeistä 19, 20 ja 21 on huomattavissa, että integrointi näkyy selkeästi tehtävien liittämisenä opiskelijoiden ammattialaan. Integroinnin voidaan siis sanoa olevan osittaista, eli opetuksessa kiinnitetään huomiota ammattiaineisiin. Joko tehtävät on suunnattu tarkasti juuri maatalousyrittäjälle, kuten HT1 mainitsee esimerkissä 19, tai sitten on ainakin tutustuttu oman alan teksteihin, kuten esimerkin 20 HP1 kertoo. Yksi opiskelija jopa pystyy mainitsemaan tietyn tekstityypin esimerkissä 21 puhuttaessa ammatin integroinnista äidinkielen oppiaineeseen, ohjeen. Tällainen tekstityyppi onkin helposti suunnattavissa alalta toiseen, sillä ohjeita on osattava lukea ja laatia hyvin erilaisissa työnkuviissa. On kuitenkin mielenkiintoista, ettei kertovaa, kuvaavaa tai vakuuttavaa tekstityyppiä yhdistetty haastateltavien kommentoissa ammattialaan, vaan ainoastaan ohje miellettiin selkeästi heidän alaansa integroituna tekstinä. Maatalousaiheiden lisäksi mainitaan esimerkeissä 19 ja 21 koneaiheiset tekstit. Maatalousopintoihin liittyykin olennaisena osana erilaisten koneiden parissa sekä niillä työskentely, kuten myös näiden koneiden korjaus ja huoltotoimenpiteet. Maataloustyö toimii suurilta osin erilaisilla koneilla, sekä eläin- että kasvintuotantomaatalous. Ei ole siis mikään ihme, että koneet nousevat esille pohdittaessa äidinkielen integrointia heidän alaansa. Osasyys tähän on varmasti myös se, että suurin osa koulun opiskelijoista on poikia. Jotta äidinkielen opiskelu olisi heille mielekästä, on oppitunneille pyritty ottamaan sellaisia aiheita, joiden tiedetään heitä kiinnostavan.

Maatalousoppilaitoksen toisen vuoden opiskelijat eivät nähneet kokonaisvaltaisesta integroinnista olevan suurempaa hyötyä kuin edellä mainitun kaltaisella osittaisella integroinnilla. Tällainen integrointi vaikutti haastateltavien mielestä tuntuvaan väkinäiseltä, jopa leikkimieliseltä, kuten mainitaan seuraavissa esimerkeissä. Esimerkeissä 22, 23 ja 24 haastateltavat kuvaavat tuntemuksiaan kokonaisvaltaista integrointia kohtaan.

## Esimerkki 22

Mun mielestä se on näin ihan **sopiva, et se tulee tällä lailla, et sitä ei oo niin kun liikaa**, mut sitä ei oo unohdettu kokonaan -- no emmä ehkä, ainakaa omakohtasesti koe että se ois tarpeellista. **Se tuntuu jotenki vieraalta**, ainaki niinku näin, ku ei oo mitään kokemusta, nii se ensivaikutelma on vähän sellanen, et **se vois olla vähä sellasta teennäistä** -- (HT1)

## Esimerkki 23

-- **Leikitään** raktoreilla luokas -- (HT3)

## Esimerkki 24

emmä sitte tierä, **oisko siitä mitään hirveesti hyötyä**. Se vois mennä **sellaaseksi pelleilyksi** -- (HP2)

Esimerkkien 22, 23 ja 24 haastateltavien mielipiteet kokonaisvaltaisesta integroinnista voidaan tiivistää yhteen sanaan: omituinen. Tätä vastausta selittää se, ettei heillä yksinkertaisesti ole kokemusta integroinnista, jossa on kaksi eri aineiden opettajaa pitämässä yhteistä oppituntia tietyistä aihealueista molempien aineiden näkökulmasta, tai opetus on muuten selkeästi tiimityöskentelyä eri oppiaineiden välillä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa tätä oli koitettu englannintuntien osalta, joten he osaisivat luultavasti paremmin nähdä kokonaisvaltaisen integroinnin hyödyn. Nyt näillä toisen vuoden opiskelijoilla kuitenkin herää mielikuva omituisesta opetusmuodosta, joka poikkeaa totutusta oppitunnin kulusta niin paljon, ettei sitä enää välttämättä mielletä oppitunniksi ollenkaan. Osittainen integrointi, joka näkyy lähinnä vain tehtävissä, riittää motivoimaan nämä haastateltavat äidinkielen opiskeluun sekä auttaa löytämään äidinkielen käytön arjessa ja työelämässä. Esimerkin 22 HT1 kokee integroinnin niin vieraana, että ajattelee opetuksen muuttuvan helposti väkinäiseksi, aivan kuin eri oppiaineet eivät kävisi yhteen lainkaan, vaan ne jouduttaisiin ikään kuin väkivalloin yhdistämään. Esimerkkien 23 ja 24 HT3 ja HP2 taas pitävät integrointia hassuna, eivät oikeana opetuksena: sitä kuvataan leikkimisenä ja pelleilynä.

Äidinkielen integrointia ei varsinaisesti koettu olevan muiden aineiden oppitunneilla, mutta opiskelijat osaavat silti yhdistää äidinkielen näkyvän niillä. Vaikka esimerkiksi ammatilliset opettajat eivät suoraan viittaneet omilla oppitunneillaan käytävän myös äidinkielen asioita, tulivat äidinkiellentaidot mm. kirjoitus- ja esitelmätehtävissä näissäkin konteksteissa. Opettajat saattoivat muistuttaa oppilaita huolellisesta kirjoitusasusta tai oikeanlaisen kielen käytöstä. Esimerkeissä 25, 26 ja 27 on haastateltavien pohdintoja äidinkielen näkymisestä muiden, erityisesti ammatillisten, oppiaineiden tunneilla.

## Esimerkki 25

-- kyllä tos yhrellä kurssilla oli, et piti tehdä sellaaasia suunnitelmia, ja sit pohtia niitä, nii **kyllä se vähän niinkun äidinkieleenkin liittyy** – et **et ei ne tuu, suoraan opettajilta, silleen sivussa joo**. (HP3)

## Esimerkki 26

Kyllä siellä jotaki, ku on niitä tehtäviäki tehty, nii kyllä ne **pitää tekstit olla sillä lailla, että niistä saa selevää ja...** **Ei siitä nyt sillä lailla puhuta, mutta kyllä siitä sanotaan, että jos on vaan kirjootettu jotenki sinne päin** -- (HP1)

## Esimerkki 27

-- puhuu monastikin, justiin vaikka kun jotaki **esitelmää tehrään**, tai jotai Powerpointteja, nii sitte niis **sanotahan et sitte kiinnitätte huomiota siihen kirjootukseen** ja näin -- **tuloohan ne siellä sit niinkun silleen sivussa** (HT2)

Edellä esitetyistä kolmesta esimerkistä on nähtävissä, että äidinkielen koetaan kyllä olevan läsnä myös muiden oppiaineiden opetuksessa, mutta sitä ei varsinaisesti opeteta tai edes kiinnitetä huomiota siihen tosiasiaan, että tehtävät tai käsiteltävät aiheet liittyvät myös äidinkielen taitoihin. Opiskelijat siis opettelevat ja käyttävät mm. omalla alallaan vaadittavia tekstitaitoja tiedostamattaan sitä, kuten esimerkeissä 25 ja 26 HP3 ja HP1 mainitsevat. He jopa mainitsevat erilaisia tehtäviä, joissa erityisesti näkyy äidinkieli, suunnitelmien ja esitelmien laatimiset, eli sekä kirjalliset että suulliset taidot korostuvat opetuksessa. Lisäksi esimerkeissä 26 ja 27 HP1 ja HT2 nostavat esiin kielenkäytön, ja miten siihen on kiinnitettävä huomiota myös muilla oppitunneilla. Usein muiden aineiden opettajat kehottavat nimenomaan tarkkailemaan oikeinkirjoitusta tekstejä laadittaessa, mutta eivät sen enempää opeta kyseisiä asioita.

Vaikka integrointi on opiskelijoille uusi tapa opiskella ja se tuntuu heistä hieman vieraalta, ei ajatusta sen käytöstä kuitenkaan tyrmätä täysin. Tämä ilmenee esimerkeissä 28 ja 29.

Esimerkki 28

-- **vois se mahrollista olla** -- vois siitä jotaki tullakin ehkä, vaikia sanoa ku ei oo sellasta ikinä ollu. **Vois se olla mukava kokeilla.** (HP2)

Esimerkki 29

-- **toki että jos sitä kokeeltais** nii sittehän se selviäis, et miten se niinku luonnistuis -- (HT1)

Opiskelijat pitävät mahdollisena myös kokonaisvaltaisen integroinnin kokeilua. Sekä HP2 että HT1 molemmat myöntävät esimerkeissä 28 ja 29, etteivät ehkä osaa täysin arvioida integroinnin toimivuutta oikein, koska eivät ole sellaisesta päässeet osallisiksi. Kokeilu voisi olla mielenkiintoinen, ja silloin vasta voitaisiin nähdä, toimisiko kyseisen lainen opetusmenetelmä näiden opiskelijoiden kanssa ja tällä ammattialan koulutuslinjalla. Asennoituminen on melko positiivinen, vaikkakin myös tiettyjä varauksia täysin uuteen opetusmenetelmään on havaittavissa. Jo konditionaalimuodon käyttö integroinnista puhuttaessa luo vaikutelman, ettei aiheesta ylipäätään ja integroinnin toimivuudesta olla täysin varmoja

Kaikista tämän luvun esimerkeistä huomaa, että jo vähäinen integroinnin määrä auttaa opiskelijoiden motivoinnissa ja mielenkiinnon herättämisessä. Oppiminen on myös helpompaa, eivätkä asiat jää irrallisiksi, pelkästään koulumaailmassa tarvittaviksi osiksi, vaan äidinkielen merkitys oppilaitoksen ulkopuolellakin kyetään tiedostamaan integroinnin myötä.

Opiskelu on mielekästä, kun äidinkielen oppitunneilla viitataan työelämään, tai käytettävät tekstit ovat opiskelijoiden omalta alalta. Tällöin jo tekstin lukeminen on antoisaa, koska opiskelijat saavat lukea heitä kiinnostavasta aiheesta, josta heillä on jo omia tietoja, kokemuksia ja mielipiteitä. Integrointi tehtävien kautta tekee opetuksesta samalla toiminnallisempaa. Kuitenkin pitkällä aikavälillä pelkästään tehtävien integroiminen ammattialaan ei riitä, mutta siitä on hyvä aloittaa. Opiskelijat ovat haastatteluiden perusteella valmiita mukautumaan toisenlaisiin opetusmenetelmiin, jos ne toteutetaan oppimista ja ammattitaidon välittämistä palvellen. Hetkessä näin suuri muutos ei haastateltavien kommentteista päätellen ole järjestettävissä, eli kaikkea opetusta ei voi heti mukauttaa integrointiin. Silloin koko koulutuksen olisi uudistettava, eivätkä opiskelijat ehkä kuitenkaan kokisi opiskelevansa tai olevansa vakavasti otettavassa oppilaitoksessa, jos kaikki kosketus perinteisenä pidettyyn opiskelu- ja koulutusmenetelmään katoaisi. Muutos muutoksen vuoksi ei tulisi olla lähtökohtana, vaan on arvioitava, mikä on toimivaa ja tarpeellista, jotta opiskelijat ymmärtäisivät koulussa opiskellun asian olevan läsnä kaikessa toiminnassa oppiainerajoja noudattelematta.

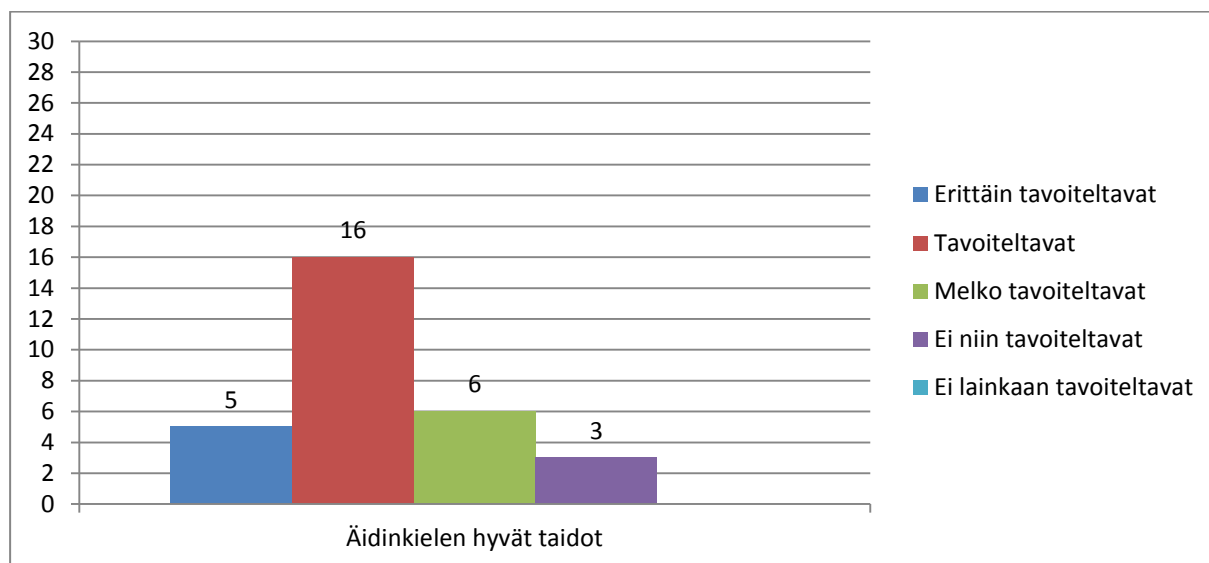
### **5.3 Äidinkielen merkitys työelämässä**

Jotta saataisiin selville, onko ammattikoulun äidinkieli konsensuksessa vaadittavan ammattitaidon kanssa, on selvitettävä, mitä äidinkielen asioita opiskelijat pitävät merkittävänä työelämän kannalta. Myös opiskelijoiden asenne äidinkieleen tulee hyvin ilmi tätä kysymystä ratkottaessa. Aluksi käsittelen kyselylomakkeiden tuloksia luvussa 5.2.1, jota seuraavat kaksi lukua keskittyvät haastatteluiden erittelyyn. Kyselylomakkeiden tarkoituksena on selvittää, pitävätkö tutkittavat äidinkieltä tärkeänä ammattiaan ja tulevaa työelämäänsä ajatellen, kun taas haastatteluissa käydään syvällisemmin läpi, mitkä sisällöt mielletään erityisen tärkeiksi omaa ammattiaan ajatellen. Luvussa 5.2.2 esittelen oleellisina pidettyjä työelämän taitoja, ja luvussa 5.2.3 on vähemmän tärkeiksi koetut äidinkielen osa-alueet.

#### **5.3.1 Äidinkielen tarpeellisuus kyselylomakkeiden vastauksissa.**

Kyselylomakkeissa opiskelijoiden tuli vastata kysymykseen ”Ovatko hyvät äidinkielen taidot tavoiteltava asia?”. Tilanteessa, jossa opiskelijat täyttivät kyselylomakkeita, selitin hieman, mitä kysymyksellä tarkoitetaan: Kuuluvatko heidän työelämäänsä äidinkielen taidot olennaisesti? Onko taitotasolla merkitystä, ja ovatko taidot näin ollen siis tavoiteltavia vai eivät? Kun

tämä oli käyty opiskelijoiden kanssa läpi, vastasivat he oman kokemuksensa mukaan. Tulokset näkyvät taulukossa 2.



**Taulukko 2 Kuinka tavoiteltavina hyviä äidinkielen taitoja pidetään?**

Taulukko 2:sta tarkasteltaessa huomaa, että opiskelijoiden suhtautuminen äidinkielen tarpeellisuuteen on varsin positiivinen. Ainoastaan kolme henkilöä 30:sta on vastannut, ettei pidä hyviä äidinkielen taitoja kovin tavoiteltavina, ja kukaan ei ole vastannut ”ei lainkaan tavoiteltavat”. Äidinkieltä ei siis pidetä aivan turhana oppiaineena, jos sen taitoja pidetään tavoiteltavina.

Opettajan näkökulmasta on erityisen huojentavaa, että yhteensä 27 vastaajaa pitää äidinkielen taitoja työelämässä tavoiteltavina. **27 vastausta 30:sta** on erittäin vahva tulos, joka kertoo siitä, että maatalousoppilaitoksen opiskelijat tiedostavat äidinkielen oleellisuuden ammatissaan ja sen arjessa. 16 vastaajaa piti hyviä äidinkielen taitoja tavoiteltavina, ja viisi jopa erittäin tavoiteltavina. Kuusi vastaajaa koki äidinkielen hyvät taidot melko tavoiteltavina, eli hekin kokevat äidinkielestä olevan edes jokseenkin hyötyä. Tämä kertoo osaltaan myös siitä, että äidinkielenopetus on kohdennettu vastaamaan työelämässä vaadittaviin taitoihin hyvin.

Tämä tulos, jossa kukaan ei pitänyt hyviä äidinkielen taitoja lainkaan tavoiteltavina, osoittaa maatalousoppilaitoksen opiskelijoilla olevan positiivinen asenne äidinkieleen, vaikka moni voisi ajatella, ettei äidinkieli liity maatalouteen mitenkään. Nämä opiskelijat ovat kuitenkin jo tehneet töitä tulevan ammattinsa parissa, joten he osaavat nähdä yhteyden koulussa opiskeltavan oppiaineen ja työarjen välillä. Kyselyyn vastanneet kokevat hyvien taitojen vuorovaikutuksessa, kirjoittamisessa ja lukemisessa, mediataidoissa ja tiedonhankinnassa olevan sen verran tarpeellisina, että näitä taitoja tulisi pyrkiä harjoittamaan. Äidinkielelläkin on siis merkitystä työelämässä kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mukaan.

### 5.3.2 Haastatteluiden oleellimmat äidinkielen taidot työelämässä

Haastatteluihin syventymällä selviää, että maatalousoppilaitoksen opiskelijat arvioivat äidinkielen tarpeelliseksi omaa työelämäänsä ajatellen. Ammatillisen koulun äidinkielen hyöty konkreettisissa työtehtävissä nähdään, ja se osataan linkittää koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. Tässäkin yhteydessä opiskelijat viittaavat yläkoulun äidinkieleen ja kuinka nyt lähestymistapa oppiaineeseen on käytännönläheisempi. Esimerkeissä 30 ja 31 haastateltavat esittelevät teki-  
jöitä, jotka vaikuttavat siihen, että äidinkieli koetaan tarpeelliseksi.

Esimerkki 30

se on niinku sellaista, mitä oikeesti tarvii, niitä **käytännön juttuja -- työhakemuksia --** se oli niinkun silleen **käytännönläheisempää -- liittyy niihin töihin --** (HT1)

Esimerkki 31

Kai tää on vähä niinku kumminki sitä, et **mihnä alalla niinku ollaan,** nii **mennään sit senki mukahan --** (HT2)

Esimerkeissä 30 ja 31 toistuu haastateltavien opiskelijoiden käsitys ammatillisen äidinkielen hyödyllisyydestä. Käsiteltävät asiat liittyvät heidän alansa töihin, ja pystytään viittaamaan, millaisissa tilanteissa opetettavat asiat ovat tarpeen. Tämän takia opiskelijat tietävät, että äidinkieli on tarpeellinen taito työelämän moninaisissa tilanteissa. Haastateltavat ovat esimerkeissä 30 ja 31 viitanneet sekä itse töihin että koulutusalaan, jotka ovat heidän mukaansa taustalla määrittämässä sitä, millaiseksi äidinkielenopetus muodostuu. HT2 sanoo esimerkissä 31, että äidinkielen on oppiaineena ja opetusmuotona oltava käytännöllinen, koska koulutusalanakin on toiminnallinen maatalousala.

Tärkeimpinä asioina työelämää ajatellen pidettiin viestintätaitoja, sekä suullisia että kirjallisia, sekä tiedonhankintataitoja. Tämä tukee sitä huomiota, että työelämässä painottuvat tekstien parissa ja erilaissa vuorovaikutussuhteissa toimiminen, sekä ilmentää myös ajatusta nyky-yhteiskunnasta tietoyhteiskuntana. Perinteisesti toiminnallisina pidetyt ammatitkaan eivät ole välttyneet tiedonhankinnalta ja -käsittelyltä, sekä erilaisten tekstitaitojen hallinnalta. Työstä on tullut asiantuntijatyötä, joka taas rakentuu paljolti suhteissa muihin asiantuntijoihin ja tiedonhankintaan. Tekstien kanssa toimiminen on olennaisena osana itse työntekoa. (Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2010: 7, 11, 12.) Esimerkeissä 32, 33, 34 ja 35 opiskelijat erittelevät omasta mielestään tärkeimpiä työelämän äidinkielen taitoja.

Esimerkki 32

--kielentunteminen on, ainaki on jonku verran, ja tuo **tieronhankinta** jonku verran ja, **kirjallinen viestintä** ehkä-- (HP2)

Esimerkki 33

Kyllä nuo kaikki **kirjalliset viestinnät** -- kyllä niitä kaikkia tarttoo aina johonki joskus (HP1)

Esimerkki 34

Noo ne **viralliset asiakirjat**. Että ku ne pitää olla kuitenkin, niinku **tietynlaisia**, että ne menee läpi, niin kun näissä virastoissa ja näissä muissa -- **keskustelutaidot ja asiakirjojen täyttäminen**, et ne menee oikein -- **kirjallinen viestintä ja vuorovaikutus**, varmasti niin kun kaikista eniten -- (HT1)

Esimerkki 35

No niinku se, että osaa **kirjoittaa hyvin, kaikki paperit täyttää, niitä tuloo maataloude paljo**, että osaa niitä sitte kirjoittaa -- sit **opinnäytetyötä varte nuo kaikki, justihin oikeenkirjootukset**. (HT2)

Esimerkki 36

-- ehkä joku, **virallisissa asioissa**, niinkun oikeen kunnolla joku kirjallinen – semmooenen, **asiatyylinen kertominen** – (HP3)

Opiskelijat osaavat hahmottaa, miten äidinkielentaitoja käytetään työelämän arjessa. Kirjoittaminen toistuu jokaisessa edellä olevista esimerkeistä, tosin hieman eri muodoissa ja tehtävissä. Esimerkeissä 32 ja 33 korostuu kirjoittamisenkin viestinnällinen tehtävä, kun taas esimerkeissä 34 ja 35 haastateltavat viittaavat kirjoittamiseen eräänlaisena mekaanisena lomakkeiden täyttämisenä. Jotta ammattilainen osaisi laatia tai täyttää vaadittuja lomakkeita oikein, on hänen oltava tietoinen siitä, millaista kieltä tällaisessa kirjoittamisessa käytetään, ja sovellettava tätä tietoa käytännössä. On kuitenkin tärkeää, että ainakin osa haastateltavista tiedostaa myös kirjoittamisen vuorovaikutuksellisen merkityksen, miten kielellä pidetään yllä sosiaalisia suhteita, oli sitten kyse lähipiiristä tai asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa viestimisestä. Tietotekniikan kehitys ja sosiaalinen media ovat tehneet kommunikoinnista entistä kirjallisempaa, ja suurenkin kohderyhmään on helppo saada yhteys kerralla. Opinnäytetyö mainitaan yhden haastateltavan toimesta esimerkissä 35. Hänen mielestään äidinkieli on vahva osa opinnäytetyön tekemistä, sillä siinä on oltava tarkkana kirjallisen ilmaisun kanssa. Opinnäytetyön tehtävänä onkin ilmentää opiskelijan ammatillista osaamista koulutuksen loppuvaiheella, sekä teoreettista että käytännöllistä. Haastateltavan mielestä on tärkeää osata oikeat kirjoitus- ja ilmaisutavat opinnäytetyössä, jotta ammattimaisuus kävisi selkeästi ilmi lopputuotoksesta. Esimerkissä 36 HP3 viittaa asiattyyliseen kertomiseen, ja kuinka tämä taito on



työelämässä tarpeellinen. Hänkin mainitsee tämän taidon nimenomaan virallisissa yhteyksissä.

Lukeminen mielletään haastateltavien mukaan yhdeksi tärkeistä työelämän äidinkielen taidoista:

Esimerkki 37

Kyllähän se ny vaikuttaa, **jossetä osaa lokia nii et sä oikeen voi mitään tehäkään, et sä voi kenenkään kanssa kommunikoida** kuin-kaan päin, josset sä osaa lokia. (HP1)

Esimerkissä 37 HP1 pitää lukutaitoa lähes olennaisimpana äidinkielen taitona. Kirjallinen kommunikointi ei onnistu ilman lukutaitoa, ja lukemalla pysytään myös selvillä oman alan ajankohtaisista teemoista. Tieto välittyy nykyään suurilta osin kirjallisessa muodossa, joko perinteisesti postitse tai sähköisessä muodossa. Haastateltava saattaa viitata myös siihen, kuinka mm. työhjeita, koneenkäyttöoppaita yms. on osattava lukea, jotta työt voitaisiin hoitaa oikein. Kuitenkin selkeästi on havaittavissa haastateltavan opiskelijan tiedostuminen siitä, että lukutaidon omaaminen pitää ihmiset osana yhteiskuntaa. Kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet päästä käsiksi tietoon.

Hyviä äidinkielen taitoja opiskelijat pitävät selkeästi tavoiteltavana asiana. Kyselylomakkeiden vastauksien mukaan kukaan opiskelija ei ollut vastannut "ei lainkaan tavoiteltava". Tähän vaikuttaa olennaisesti se, että äidinkielen opiskelu on linkitetty omaan alaan edes vähäisesti, kuten myös se, ettei ammattikoulussa hyvinä äidinkielen taitoina pidetä virheetöntä ja kieliopillisesti oikeaa kieltä. Sen sijaan opetuksessa korostuu erilaisissa kielellisissä tilanteissa selviytyminen. Esimerkissä 38 haastateltava osoittaa äidinkielen taitojen hyödyllisyyden, kun taas esimerkki 39 on poimittu kyselylomakkeiden avoimista kohdista, ja se kiteyttää opiskelijoiden näkemykset äidinkielen tarpeellisuudesta osuvasti.

Esimerkki 38

On se paljo kivee lokia sellasta tekstiä, **mikä on niinku sujuva lokia, ku et se olis sellasta, kökköä**, tai huonosti kirjoitettua tai virheellistä (HT2)

Esimerkki 39

**Ettei syrjäytyis** ihan täysillä. (K)

Esimerkissä 38 HT2 pohtii, millaista olisi toimia huonojen äidinkielen taitojen parissa: epä-mukavaa ja vaikeaa. Jotta toimiminen yhteiskunnassa olisi mahdollista, ovat äidinkielen perustaidot oltava hallinnassa, kuten esimerkistä 39 käy ilmi. Äidinkieltä tarvitaan ollakseen

osana ympäröiviä sosiaalisia yhteisöjä, niin ammatillisia kuin muitakin. Tässä toistuu sama ajatus, kuin haastateltavan pojan aikaisemmassa kommentissa esimerkissä 37.

Ryhmätaidot ovat yksi työelämän tärkeimpiä taitoja, sillä mikään työ ei ole eristyksissä muista ihmisistä ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Puhutaan siis samalla myös vuorovaikutustaidoista. Myös haastateltavat kokevat vahvasti vuorovaikutustaitojen kuuluvan työelämän tärkeisiin taitoihin:

Esimerkki 39

Noku se **liittyy niinku siihen meidän työhön**, että meidän pitää olla, niinku, **pystyä neuvottelemaan asioista työn puolesta, ja keskustelemaan asioista** kaikkien myyjien kanssa, ja **tekemään tarjouksia** ja muuta, nii sitte se niin kun, auttaa sitten niihin, työelämään sitte tosi paljo, **pittää pystyä ilmaista puheella**. (HT1)

Esimerkki 40

--tuo, **vuorovaikutusjuttu** justihin -- **kun on, kaikkien ihmisten kans** nii siinä -- (HT3)

Esimerkkien 39 ja 40 tytöt ovat molemmat tietoisia siitä, että työssään heidän tulee olla kontaktissa myös muihin ihmisiin. Työ on siis luonteeltaan myös sosiaalista. HT1 erittelee esimerkissä 39 monipuolisesti, mitä kaikkea vuorovaikutuksellista maataloustöihin kuuluu: neuvottelua, keskustelua, tarjouksien tekeminen, sekä asiakkaille että yhteistyökumppaneille. Kaikki tämä kiteytyy hyvin viimeiseen virkkeeseen: ”Pittää pystyä ilmaista puheella.” Nämä taidot ovat HT1:n mukaan tarpeellisia työelämässä, ja auttavat ammattilaista paljon. HT3 sanoo esimerkissä 40 asian tiiviimmin, mutta hänkin on huomionnut, että työtä tehdään ihmisten kanssa, joten vuorovaikutustaidot ovat oleellista hallita.

Tiedonhankinta- ja -käsittelytaidot ovat avaintekijä nyky-yhteiskunnassa, jossa itsensä ja taitojensa jatkuva kehittäminen on oleellista. Näihin taitoihin liittyy olennaisesti lukeminen ja kirjoittaminen. Ongelmiin on löydettävä ratkaisu joskus nopeastikin, ja on osattava arvioida, mistä tarvitsemaansa tietoa olisi järkevintä ensimmäisenä etsiä. Tämän jälkeen pystyttävä tiedostumaan lähteen mahdollisista virheistä, kuka tekstin on laatinut ja miksi. Lopuksi tieto on myös omaksuttava käytäntöön. Tietoyhteiskunnassa on myös tärkeää, ettei toisen tietoa esitetä omana. Lähdemerkinnöistä maatalousoppilaitoksen opiskelijat saavat enemmän harjoitusta Äidinkieli 5 -kurssilla opinnäytetyön yhteydessä. Lähteiden käyttö ja merkitseminen on oleellista myös jatko-opintoja ajatellen. Haastateltavat toisen vuoden opiskelijat ovat kyllä päässeet hieman tutustumaan lähteiden merkitsemiseen jo pakollisilla äidinkielenkursseilla, ja lähdekritiikki on fokuksessa mm. neloskurssilla. Ei ole siis oudoksuttavaa, että haastateltavat ovat tiedostuneita näiden taitojen tärkeydestä omaa työtäänkin ajatellen.

Esimerkki 41

-- **tiedonhankinta pittää olla kunnossa**, että sä löydät sen tiedon mitä haluat. (HT1)

Esimerkissä 41 HT1 kertoo kaiken oleellisen tiedonhausta: taitojen on oltava kunnossa, jotta voi löytää haluamansa tiedon. Muitakin mainintoja haastatteluissa oli, että tiedonhankintataidot kuuluvat työelämään, mutta ajatusta ei perusteltu sen kummemmin. Opiskelijat ovat kuitenkin tietoisia siitä, että tiedonhaku ja -käyttö ovat tärkeä osa nyky-yhteiskuntaa, ja ne kuuluvat kaikille ammattiin katsomatta.

### 5.3.3 Työelämän kannalta epäolennaisina pidettyjä äidinkielen taitoja haastatteluissa

Haastatteluissa työelämän kannalta epäolennaisimpina äidinkielen sisältöinä pidettiin kulttuuria ja kirjallisuutta. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, miten kirjallisuutena mielletään yksiselitteisesti kaunokirjallisuutta, ja siitä ei löydetä mitään yhtymäkohtaa arjen työskentelyn kanssa. Samaten kulttuuri saatetaan pitää ns. korkeakulttuurina, josta opiskelijoilla ei välttämättä ole paljon kokemusta. Näistä sisällöistä ovat esimerkit 42, 43 ja 44.

Esimerkki 42

-- **kulttuurintunteminen on vähä sellasta (ei tarvitse niinkään)**. (HT1)

Esimerkki 43

**Ei oikeen kulttuuria niin hirveesti.** (HP1)

Esimerkki 44

No **ehkä ny luetunymmärtämistä ei sillä lailla tartte**, et kaikki ny osaa varmahän lukea. (HP2)

Esimerkeissä 42 ja 43 korostuu kulttuurin tarpeettomuus. Sitä ei nähdä osana maatalouden työelämää. Esimerkki 44 taas liittyy kirjallisuuteen, ja tarkemmin luetunymmärtämiseen. HP2 on sitä mieltä, ettei luetunymmärtäminen ole tarpeellinen taito työelämässä, kun kaikkihan nyt varmastikin osaavat lukea. Kommentti on ristiriitainen. Selitys tälle ajatukselle voisi löytyä kaunokirjallisuudesta: työelämän kannalta ei ole oleellista, osataanko lukemaansa selittää ja eritellä yksityiskohtaisesti. Työssä riittää, että osaa ylipäätään lukea. Molemmat, sekä kulttuuri että lukeminen tässä yhteydessä, koetaan selkeästi korkeakulttuurina: ne jäävät arjen ja työelämän ulkopuolelle.

Näin vähäiset poiminnat aineistosta työelämän kannalta epäolennaisina pidetyistä taidoista kertovat siitä, että haastateltavat opiskelijat eivät koe äidinkielen osa-alueita tarpeettomina. Vain muutamat, kirjallisuus ja kulttuuri, koettiin työelämään kuulumattomina osioina, eivätkä nämäkään saaneet vastauksia kaikilta haastateltavilta.

## 6 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OMISTA ÄIDINKIELLÄNTAIDOSTAAN

Luku 6 koostuu opiskelijoiden omien äidinkielen taitojen näkemysten analysoinnista. Olen eritellyt heidän kokemuksiaan kolmeen taitotasoon: vahvat taidot, riittävät taidot ja heikot taidot. Taustalla on toiminut käsitys riittävästä kielitaidosta, joista kerroin luvussa 2.4 työelämän kielitaitojen yhteydessä. Koska siinä taidot on jaoteltu karkeasti riittäviin, riittämättömiin ja liian hyviin taitoihin, koin tarpeellisenä muokata käsitteitä hieman omaan tutkimukseeni sopivammiksi, koska riittämättömiä ja liian hyviä taitoja ei sinällään ole huomattavissa opiskelijoiden haastatteluja analysoitaessa. Siksi koen tarkoituksenmukaisempaan jakaa opiskelijoiden arvioinnit **vahvoihin**, **riittäviin** ja **heikkoihin** taitoihin. Luvussa 6.1 esittelen kyselylomakkeiden tulokset, ja 6.2 keskittyy haastatteluiden tuloksiin. Luvun 6.2 olen jaotellut alalukuihin taitotasojen mukaan. Tässä jaottelussa ei ole niin suurta eroa kahden ääripään ja riittävien taitojen välillä, kuten määrittely ”liian hyvät” ja ”riittämättömät” antaisivat ymmärtää.

Lopuksi luvussa 6.3 tarkastelen vielä hieman äidinkielen taitojen sukupuolittumista tutkimuksessani. Kokevatko haastateltavat, että tietyissä äidinkielen osa-alueissa pojat ovat erityisen taitavia, ja mielletäänkö jotkin sisällöt taas tyttöjen vahvuuksiksi? Onko tämä taas korrelaatioissa sen kanssa, miten haastateltavat arvioivat omia taitojaan?

### 6.1 Kyselylomakkeiden taitotasoarvioinnit

Analyysini keskittyy syvemmin haastatteluiden sisältöihin, mutta otan huomioon myös kyselylomakkeiden tulokset. Kyselylomakkeiden vastauksista olen laatinut seuraavan taulukon (Taulukko 3) kuvaamaan kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden käsityksiä äidinkielen taitoistaan:

	<b>Vahvat</b> (Täysin tai hyvin )	<b>Riittävät</b> (Melko hyvin tai kohtalaisesti)	<b>Heikot</b> (Hieman tai en lainkaan)
Lukeminen	26 %	67 %	7 %
Kirjoittaminen	20 %	80 %	0 %
Media	17 %	80 %	3 %
Vuorovaikutus	14 %	83 %	3 %
Tiedonhankinta	7 %	57 %	36 %
Kielentuntemus	7 %	80 %	13 %
Kirjallisuus	10 %	67 %	23 %
Kulttuuri	3 %	80 %	17 %

**Taulukko 3** Prosenttiosuudet eri äidinkielenosoiden taitotasoarvioinnissa

Taulukko 3 osoittaa prosenttijakaumina, kuinka moni opiskelija on arvioinut hallitsevansa kunkin äidinkielen osa-alueen vahvasti, riittävästi tai heikosti. Varsinaisessa kyselylomakkeessa pyysin opiskelijoita arvioimaan taitojaan seuraavien tasojen mukaisesti: en hallitse lainkaan, hallitsen hieman, kohtalaiset taidot, melko hyvät, hyvät ja hallitsen täysin. Määrittelin kyselylomakkeeseen nämä arviointiasteikot, koska vahvat, riittävät ja heikot taidot eivät olisi olleet opiskelijoille niin selkeät, ja vastausvaihtoehdot olisivat saattaneet olla heistä liian suurpiirteiset.

Taulukosta nähdään, että opiskelijat kokevat äidinkielen taitojensa olevan riittävällä taitotasolla. Vähintään 80 % opiskelijoista koki kirjoittamisen, median, vuorovaikutuksen, kielentuntemuksen ja kulttuurin taitojen olevan riittävät. Lisäksi prosenttimääriä katsottaessa riittävät taidot ovat jokaisessa osiossa saaneet eniten vastauksia. Tämä on yhteneväistä työelämän kielen vaatimusten kanssa, joita olen esitellyt aiemmin luvussa 2.6: äidinkielen taitojen ei tarvitse olla täydellisiä ja virheettömiä, mutta sillä on selviytyttävä ammatin asettamista tilanteista. On silti huomattavaa, että kielentuntemus ja kulttuurikin mielletään näin hyviksi taidoiksi, sillä niitä ei mielletty niin tärkeiksi työelämän ja oman arjen kannalta. Kuitenkin omat taidot mielletään oman ammatin ja kontekstin kannalta riittäviksi, jotta niillä voitaisiin suoriutua mahdollisten tilanteiden vaatimusten mukaisesti.

Erityisen positiivisena voidaan tarkastella seuraavia äidinkielen osioita: lukeminen, kirjoittaminen, media ja vuorovaikutus. Lukemistaitojen on 26 % arvioinut yltävän vahvoihin taitoihin, eli se keräsi suurimman vastaajamäärän tarkasteltaessa vahvoja taitoja. Toisaalta on mielenkiintoista, että jopa 7 % pitää taitojaan lukemisessa heikkoina. Lukeminen siis aiheuttaa vastaajissa suurta hajontaa, kun loput 67 % arvioivat taitonsa riittäviksi. Kokonaiskuvaa katsottaessa suurin osa kuitenkin kokee lukemistaitojensa olevan vähintään riittävät. Kirjoittamisessa kukaan ei pitänyt taitojaan heikkoina, ja jopa 20 % koki taitojensa olevan vahvat. Media- ja vuorovaikutustaitoja vain 3 % piti heikkoina, ja loput pitivät taitojaan vähintään riittävinä. Nämä osa-alueet, joiden taitoja kyselyyn vastanneet opiskelijat pitivät vahvimpina, ovat juuri niitä, joihin äidinkielenopetuskin painottuu.

Tiedonhankinta erottuu joukosta negatiivisessa valossa: siinä riittäviksi taitonsa koki vain 57 %, ja jopa 36 % piti taitojaan heikkoina, mikä on suurin vastaajamäärä heikoissa taidoissa. Tämä on odottamaton tulos aikana, jolloin informaatiota on saatavilla monesta eri lähteestä, ja opetuksessakin tiedonhakuun käytetään aikaa. Toisaalta nuoret viettävät aikaansa median ja erityisesti Internetin parissa, ja nimenomaan viihteellisessä tehtävässä. Ehkä tätä ei osatakaan nähdä tiedonhakuna sen varsinaisessa merkityksessään. Yksi syy siihen, että taitoja

pidetään heikkoina, voi olla se, että tämänhetkisiä tietolähteitä ei pidetä riittävän monipuolisina tai vakuuttavina. Jos opiskelija tietää etsivänsä tietoa ensimmäisenä Wikipediasta, joka usein saattaa jäädä ainoaksikin tietolähteeksi, saattaa hän tämän takia pitää tiedonhakutaitojaan heikkoina. Wikipediaa huonona ja ”vääränä” tietolähteenä on iskostettu siinä määrin, että sen käyttäminen voi aiheuttaa negatiivisen näkemyksen omista taidoista. Tilannetta, jossa yli puolet pitää taitojaan riittävinä ja 7 % arvioi tiedonhakutaitonsa vahvoiksi, voidaan kuitenkin pitää positiivisena.

Kielentuntemuksen, kirjallisuuden ja kulttuurin taidot on arvioitu pääosin riittäviksi. Silti nämä osiot on valittu tiedonhaun jälkeen eniten heikkoihin taitoihin: kielentuntemus 13 %, kirjallisuus 23 % ja kulttuuri 17 %. Tulos on yhteneväistä sen kanssa, ettei näitä pidetty luvussa 5.2 osana ammatillista äidinkieltä, eikä myöskään työelämän kannalta tärkeinä luvussa 5.3.

## 6.2 Haastatteluiden taitotasoarvioinnit

### 6.2.1 Vahvat äidinkielen osa-alueet

Kuten odottaa saattaa, oli haastateltavilla monipuolisia näkemyksiä siitä, millä äidinkielen osa-alueilla he kokevat taitojensa olevan enemmän kuin riittävät. Tämä on täysin luonnollinen ilmiö, sillä jokaisella on omat yksilölliset vahvuutensa ja heikkoutensa puhuttaessa äidinkielen taitojen hallitsemisesta. Yhteneväisyyksiäkin kuitenkin on, ja näitä yhtäläisyyksiä aion nyt teemoittain esitellä.

Haastateltavat erittelevät seuraavissa esimerkeissä 45, 46, 47 ja 48 tekstejä, jotka he kokevat erityisen helpoiksi. Lukemista kokonaisuutena ei siis mielletä välttämättä vahvaksi osa-alueeksi, mutta tietynlaiset tekstit ovat toisia helpompia lukea. Osa mainitsee jopa tekstityyppäjä, kun jotkut pohtivat tekstin rakenteellisia asioita, eli mikä funktio teksteillä on tai miten teksti muodostetaan.

Esimerkki 45

Emmä oikeen tiiä, tottahan jotku **sarjakuvat ja tällääset on helppoja** lukoo -- (HP1)

Esimerkki 46

No **lehtiä**, mutten sen enempää, sielon mielenkiintoosia juttuja, ja sitte jotaki **sarjakuvia**, niiton mielenkiintoosta lukia -- (HP3)

Esimerkki 47

jotaki **hyviä kirjoja**, sillon tällöön, ku muistaa lukia -- **lehtiä** sillon tällöön, ja sitte **netistä luen, uutisia**. (HT3)

## Esimerkki 48

jos mä **kirjoja** luen nii mä tykkään lukee sellasia, sellasia et ne on niinku **päiväkirjamuotosia**, et mä tykkään lukee sellasia, ja sitte niin kun **kaikki lehtitekstit** (HT1)

Tekstityypeistä helpoimpina koettiin sarjakuvat ja erilaiset lehtitekstit, sillä ainakin toinen näistä mainittiin esimerkeissä 45, 46, 47 ja 48. Kaksi mainitsee myös kirjat esimerkeissä 47 ja 48, mutta vain toinen heistä kuvailee tarkemmin, että päiväkirjamaista kirjallisuutta on mielekkäämpää lukea. Esimerkissä 47 HT3 kokee Internetin tekstit, ja varsinkin uutistekstit helpommiksi itselleen. Yhteenvetona voidaan sanoa, että kertova tekstityyppi on haastateltaville tutuin ja helpoin, ja tällaista tekstiä luettaessa taidot ovat vahvat.

Merkittävää on, että haastateltavat mainitsevat kuvan lukemisen yhteydessä, kuten seuraavista esimerkeistä 49 ja 50 käy ilmi:

## Esimerkki 49

Mä tykkään et on niinku **kuviaki** johonaki, et ne mulle **auttaa niinku sisäistämähänki** (HT2)

## Esimerkki 50

-- niis on **kuvia paljo ja vähä tekstiä**, nii ymmärtää asian heleposti -- se **kuvan lukeminen on helppoa** (HP1)

Haastateltavilla on selkeästi käsitys teksteistä sen laajassa merkityksessään, koska lukemisena pidetään myös kuvan tarkastelua. Myös se, että monet haastateltavat pitävät sarjakuvan lukemista helppona aiemmissa esimerkeissä 45 ja 46, kertoo laajasta tekstikäsitteestä, sekä myös osaltaan siitä, millä tavoin rakennettua tekstiä on vaivattominta lukea. Sarjakuvan lukemisessa on olennaisena osana puhekuplien tekstin lisäksi myös kuvan lukeminen. Kuten esimerkeissä 49 ja 50 HT” ja HP1 sanovat, kuvat havainnollistavat ja pilkkovat tekstiä, jolloin lukemaansa on helpompi ymmärtää ja sisäistää. Pelkästään se, että tekstiin on liitetty kuvia, ei kuitenkaan riitä ymmärrettävän tekstin luomiseksi:

## Esimerkki 51

Jos on tarpeeks **isoa tekstiä** ja sitte jos se on **oikeen kirjoitettua**, tai sillä lailla oikeen, **ja ettei oo yhteen sumppuun koko touhu kirjoitettu** -- (HP2)

Esimerkistä 45 on huomattavissa, että luettavuudeltaan toimivan tekstin on oltava myös kielellisesti oikein rakennettua. Tämä ei taaskaan tarkoita välttämättä täysin virheetöntä tekstiä, mutta ymmärrettävyys ei saa kärsiä, eli suurimpia virheitä olisi pyrittävä välttämään. Esimerkissä haastateltava kertoo monia hyviä piirteitä helposti luettavalle tekstille: teksti ei saa olla liian pientä, oikeinkirjoitus on oltava kirjoittajalla hallinnassa, ja tekstin on oltava jaksotettua.

Pitkä, pienellä kirjasinkoolla kirjoitettu teksti saattaa jäädä haastateltavilta kokonaan lukematta, sillä pelkkä vilkaisu saa tekstin vaikuttamaan työläältä lukea.

Kirjoittamisen taitojaan miettiessään haastateltavat erittelivät osa-alueita, joilla he kokivat olevansa vahvoilla. Toisenlaisia tekstejä kirjoittaessa taidot saattoivat taas olla riittävät. Pohdittaessa, minkälaisia tekstejä on helppo kirjoittaa, haastateltavat mainitsevat sekä tekstilajeja että kieleen liittyviä asioita. Myös tekstin sisällöllä on suuri vaikutus siihen, onko tekstiä vaikeaa vai helppoa kirjoittaa. Seuraavissa esimerkeissä 52 ja 53 on mainintoja tekstilajeista, joiden kirjoittamisessa haastateltavat kokevat taitojensa olevan vahvat.

Esimerkki 52

No jotku, **ohjeet**, justihin tällaiset – (HP1)

Esimerkki 53

-- **tiivistelmiä** ja jotaki, sellaisia pieniä **tarinoota**. (HT2)

Erityisen helppoina kirjoittaa pidetään esimerkkien 52 ja 53 mukaan varsin tuttuja tekstilajeja, ohjetta, tiivistelmää ja tarinaa. Jälleen kertova tekstityyppi korostuu haastateltavien vahvoissa taidoissa. Ohje ja tiivistelmä ovat lisäksi käytännöllisiä tekstilajeja, joiden kanssa opiskelijat tulevat työskentelemään omassa ammatissaankin erilaisten raporttien ja käyttö- ja hoito-ohjeiden muodossa. Tarina taas on malliesimerkki kertovasta tekstistä: se on tuttu ja helppo teksti hallita kirjoittaessakin.

Esimerkeissä 54, 55 ja 56 haastateltavat kuvailevat, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, millaisen tekstin tuottamisessa heillä on vahvat taidot.

Esimerkki 54

No se riippuu tilanteesta, mutta ehkä kuitenkin **kaunokirjallisuuden kirjottaminen** on helpompaa, se ei tarvitse olla sellaista virallista tekstiä -- **ei tarvitse niin miettiä niitä kieliopillisuuksia**, et meneeks nää sanat nyt just oikein, niin tarkkaan. (HT1)

Esimerkki 55

**tietää mitä kirjoittaa**, nii tuloo tekstiä aivan hyvin -- sitte ku on joku sellaanen **asia, mistä tietääki paljon**, nii kyllä sitä sitte tuloo. (HP1)

Esimerkki 56

sellaasia **päiväkirjasysteemejä** -- **ku saa kirjoittaa niinku puhuuki**, et se tuloo vähä enemmän silleen luonnostansa – (HT2)

Haastateltaville oli helppoa eritellä, millaista tekstiä on vaivattominta kirjoittaa, eli missä heidän kirjoittamisen taitonsa ovat enemmän kuin riittävät, vahvat. Erityisen helpoksi koetaan tekstit, joissa ei tarvitse miettiä oikeinkirjoitusta ja asetteluja, kuten virallisissa teksteissä on tapana. HT1 on esimerkissä 54 sitä mieltä, että tämä tarkoittaa kaunokirjallista kirjoittamista, ja sanookin samassa yhteydessä, että tällaisen kirjoittamisen ei tarvitse olla virallista. Kauno-



kirjallisuus mielletäänkin luovaksi kirjoittamiseksi, eikä siihen ehkä opiskelijan mielestä päde yhtä tiukat oikeinkirjoituksen lait, kuin virallisiin asiakirjoihin. HP1 viittaa esimerkissä 55 tekstin sisältöön: kun tietää, mistä kirjoittaa ja aihe on tuttu, ovat kirjoittamisentaidot vahvimmillaan. Esimerkissä 56 myös HT2 kokee, että kirjoittaminen on helpointa, kun ei ole painetta oikeinkirjoituksesta. Silloin kirjoittaminen on hänen mielestään luonnollista, kun saa kirjoittaa niin kuin puhuukin. Hän mainitsee päiväkirjatekstit helpoiksi kirjoittaa.

Kirjoittamiseen liittyen haastateltavat pitivät erityisesti tietokoneella kirjoittamisen taitojaan vahvoina. Tämä ilmenee jokaisen haastateltavan kommentteista, joista olen poiminut seuraavat esimerkkeihin 57, 58 ja 59:

#### Esimerkki 57

Koneella on helepompaa, **tuloo paljo nopiampaa valmista** -- eipä oikeen **käsin tuu mitään, mitä nyt muistiinpanoja koulus**, mutteipä sitä paljo muuten oikeen tuu -- **jotaki lappuja sitte täyttää kotona** -- **saa ainaki kaikki selevää** -- joskus joku sanoo, jotta mitähän tossa lukoo. (HP1)

#### Esimerkki 58

Ehkä koneella, mut sit taas toisaalta se on ihan mukavaa käsinki kirjoittaa, mutta **kyllä mä ihan koneella tykkään** -- mun mielestä mulla, **käsinkirjoituksessa tulee enemmän niitä virheitä**, ja sitte on vielä **vaikiampaa sieltä ettiä ja korjata niitä virheitä**. (HT1)

#### Esimerkki 59

On se varmahan **helepompaa kirjoottaa koneella**, siinä **saa kirjoottaa koko ajan**, ja saa **heleposti korjattua** niitä sieltä jostakin vaan ja **lisäälyä helepommin** kaikkea -- (HT2)

Koneella kirjoittaminen on nuorille niin tavallista, että se koetaan helpommaksi tavaksi kirjoittaa, kuin perinteisesti käsin kirjoittamalla tuotettu teksti. Esimerkissä 57 HP1 kuvailee koneella kirjoittamista helpoksi, koska se on nopeampaa, ja tekstistä saa lukija selvän. Harvoja tilanteita, joissa käsin kirjoittamista tarvitaan, liittyvät kouluun ja lomakkeiden täyttöön. Näin ollen käsin kirjoittamista ei edes koeta kovin tarpeellisena taitona, koska asiat hoituvat melkein joka tilanteessa myös koneella. Käsini kirjoittaminen on hitaampaa, ja virheitä on vaikeampi korjata, kuten HT1 ja HT2 sanovat esimerkeissä 58 ja 59. Käsini kirjoitustaidoista ei silti puhuta niin, että syntyisi mielikuva riittämättömistä taidoista: se ei vain ole yhtä vaivastonta, kuin tietokoneella kirjoittaminen.

Haastateltavien vahvat taidot painottuvat lukemisen ja kirjoittamisen alueisiin. Nämä ovatkin tärkeimpiä taitoja työn ja vuorovaikutuksen kannalta, sillä iso osa vuorovaikutuksesta tapahtuu nyky-yhteiskunnassa kirjallisesti. Nämä ovat myös niitä äidinkielen osa-alueita, jotka korostuvat opetuksessa: vaikka äidinkielen oppiaineen sisällöt muuttuvat ja laajenevat ajan

myötä, pysyvät nämä kaksi osiota aina ensimmäiseltä luokalta jatko-opintoihin asti. Ei siis ole yllättävää, että juuri näitä pidetään vahvimpina taitoina.

### 6.2.2 Riittävät taidot äidinkielessä

Riittäviksi taidoiksi tutkimuksessani katson sellaiset taidot, jotka ovat toimivat arjen ja työelämän kannalta, mutta eivät yllä vahvoihin taitoihin, koska eivät ole aivan vaivattomia suorittaa. Taidot ovat tällöin siis riittävät, jotta henkilö pystyy suoriutumaan häneltä vaaditusta äidinkielen tehtävästä, mutta lopputuloksen ei tarvitse olla virheetön, tai tuotoksen onnistumisen eteen on nähtävä hieman työtä. Riittävät taidot ovat siis jo hyvät ammattielämässä ja arjessa selviytyäkseen. Riittäviin taitoihin lukeutuu useita pienempiä äidinkielen aiheiden osia, ja tässä luvussa esittelen haastatteluissa useampaan kertaan esiin nousseita teemoja.

Kirjoittamisen osalta haastateltavat pitivät taitojaan pääasiassa riittäviksi erilaisissa tehtävissä suoriutumiseksi, mutta kuten aiemmin todettiin, osa kirjoittamisentaidoista arvioitiin vahvoiksi. Kirjoittaminen on heille siis helppoa, mutta he kokevat kuitenkin, etteivät heidän taitonsa ole parhaat mahdolliset kaikilla alueilla. Etenkin tekstinjäsenitys, kielenhuolto ja yleiskieli olivat niitä kirjoittamisen osa-alueita, jotka periaatteessa sujuvat haastateltavilta hyvin, mutta eivät ole kuitenkaan täysin vaivattomia. Nämä lukeutuvatkin näillä perusteilla riittäviin taitoihin. Aluksi esittelen haastatteluista poimintoja tekstinjäsennykseen liittyvistä havainnoista esimerkeissä 60, 61, 62 ja 63.

Esimerkki 60

-- **ei ehkä voi sanoo, että hyvä**, mutta se on sit kuitenkin helpompaa, jos niinkun, yhen asian ja sitte se kappale vaihtuu, että kyllä ne tulee laitettua -- **sitä rupiaa lukemaan uuestaan ja tarkistaan, nii se on sit helpompi kattoo.** (HT1)

Esimerkki 61

Jotenki, **muttei se ny mikään, mikään paras puoli oo, mutta kyllä se nyt sillä lailla on ihan heleppoa pätkiä niitä**, ettei tuu niitä sellaasia pitkiä, vaikeita lauseita -- (HP1)

Esimerkki 62

-- **osaa oikeen ne jaksottaa nii, välillä on helppo** sanoo et mitkä asiat on omina juttuinaan ja mistä alkaa sitte uus -- (HP2)

Esimerkki 63

-- **kyllä mä mietin sitä sillä lailla, et ne lauseet tulee järkevästi** -- et ei selitä silleen monimutkasesti, **et sitä on helppo lokia, sit toisenkin**, et heti ymmärtää, mitä tarkoittaa -- (HT2)

Kaikista edellisistä esimerkeistä (60, 61, 62 ja 63) on tulkittavissa, että haastateltavien on mietittävä huolellisesti tekstinjäsenystä kirjoittaessaan. Se ei tule siis aivan itsestään, mutta asiaan keskittyessä jäsentäminen kuitenkin onnistuu. Esimerkeissä 60, 61 ja 62 korostuu se, kuinka välillä jäsentäminen on helpompaa kuin toisinaan, ja ettei voi sanoa tekstinjäsenyksen kuuluvan haastateltavien vahvoihin taitoihin. Esimerkissä 63 taas painottuu miettiminen, tehtävään on paneuduttava kunnolla, jotta se onnistuisi. Samassa esimerkissä 63 H2:n mukaan tärkeimpänä pidetään, että kirjoitetusta tekstistä ymmärtää asian ytimen. Tämän vuoksi tekstinjäsenyksen tulee heidän mielestään kiinnittää huomiota. Jäsenystä voi olla helpompi tarkastella, kun kirjoittamaansa tekstiä lukee toistamiseen, kuten esimerkissä 60 HT1 kuvailee. On huomattavaa, että haastateltavat sisällyttävät tekstinjäsenyksen sekä lauserakenteellisia (esimerkit 61 ja 63) että tekstin rakenteellisia (esimerkit 60 ja 62) puolia, eli he osaavat pohtia sekä yksityiskohtia että kokonaisuutta. Tällöin tekstistä tulee mahdollisimman lukijajäsenyksen ja looginen.

Oikeinkirjoitusasiat jakoivat haastateltavien ajatuksia. Osa oli sitä mieltä, ettei kirjoittaminen tältä osalta tuota heille mitään hankaluuksia, mutta enemmistö kuitenkin koki kielenhuoltotaitojensa yltävän riittävälle tasolle, eivätkä mieltäneet taitojaan vahvoiksi. Esimerkit 64, 65 ja 66 tukevat tätä päätelmää.

Esimerkki 64

-- jos, **ajattelee jotaki muuta ja kirjottaa jotaki, nii sitte ny voi mennä ihan päin, päin puuta** – (HP3)

Esimerkki 65

-- mä oon vähän sellanen sokee niissä tilanteissa, että **jos mä itte luen nii emmä kaikkia huomaa**, mut sit jos niin kun joku muu lukee nii sit taas et ai tuollaki on -- **huolimattomuusvirheitä** -- (HT1)

Esimerkki 66

-- kyllä ne sitte, ku kattoo sen koko tekstin lukoo, nii **kyllä sinne aina lisättyä niitä tuloo** – (HP1)

Esimerkit 64, 65 ja 66 kuvastavat hyvin sitä faktaa, että huolellinen kirjoittaminen vaatii aina keskittymistä. Taidot yltävät siis riittävälle tasolle. Haastateltavat perustelevatkin kirjoitusvirheitään huonolla keskittymisellä, kuten esimerkin 64 HP3 kertoo. Esimerkissä 65 haastateltava HT1 kuvailee sitä, miten omasta tekstistä voi olla vaikeaa havaita tekemiään virheitä, vaikka sen lukisi useaan kertaan. Siksi kirjoittaja tarvitsee toisen lukijan palautetta, jotta tekstistä tulisi mahdollisimman virheetöntä ja sujuvaa. Myös HP1 on samoilla linjoilla esimerkissä 66 siitä, että täydellistä tekstiä ei synny kerralla, vaan lukiessa vasta kirjoitettua tekstiä on siinä huomattavissa virheitä. Pääasiana pidetään sitä, että heidän kirjoittamastaan tekstistä saa

selvää myös muut. Se, että omat virheet osataan korjata tilanteen vaatiessa ja tekstiin paneuduttaessa, kertoo siitä, että haastateltavien oikeinkirjoitustaidot ovat riittävällä taitotasolla.

Myöskään yleiskielen kirjoittamisessa haastateltavat eivät miellä olevan suurempia ongelmia. Sitä ei mielellään aina kirjoiteta, mutta tarvittaessa yleiskielen taidot ovat riittävät käytettäviksi. Niin hyvät taidot eivät ole, että yleiskielen kirjoittaminen olisi automaattista, vaan sitä käytetään vain tilanteen sitä vaatiessa. Siksi taitojen ei voida katsoa kuuluvan vahvoihin. Esimerkeissä 67, 68 ja 69 on nähtävissä haastateltavien tyttöjen ajatuksia yleiskielen käyttämisestä teksteissä.

Esimerkki 67

-- mun mielestä **se on aivan heleppoa**, et tykkään kirjoottaa sillä lailla ja saa niinku nopiaaki tehtyä -- **välis tuloo puhekielisyyksiä** sinne sekahan -- (HT2)

Esimerkki 68

No **emmä kyllä Facebookis mieti**, et siellä mä ny, paasaan murteella menemähän niin paljo ku, vaan, ja **emmä niin kun, niin tarkasti siellä katto -- ku mä oon myymäs mun hevoosta ja sieltä tuloo kaikkia, Facebookis niitä kyselyitä nii, emmä nyt sinne laita sitte aivan mitä sattuu** -- (HT3)

Esimerkki 69

-- ei, kyllä mä aina, niin kun jos, **jos pitää, se tulee automaattisesti se yleiskieli sinne.** (HT1)

Kaikissa kolmessa esimerkissä korostuu selkeästi, että yleiskielen hallitseminen on haastateltavilla riittävällä tasolla. Esimerkissä 67 HT2 kuvailee taitojaan siten, että yleiskielellä kirjoittaminen on sujuvaa, mutta joskus puhekielisyyksiä saattaa lipsahtaa tekstiin huolimattomuusvirheinä. Esimerkissä 68 HT3:lla taas on selkeä käsitys, että hän taitaa yleiskielen, mutta ei aina välitä käyttää sitä. Esimerkkinä tästä on Facebook-tekstien kirjoittaminen, ja miten siellä hän ”paasaa murteella menemähän”. Toisaalta henkilö on tietoinen siitä, ettei murteella kirjoittaminen ole suotavaa kaikissa tilanteissa, kuten hevosta kaupitellessa. Esimerkissä 69 HT1 on haastateltavista varmin taidoistaan, sillä hänelle kirjoittaminen yleiskielellä on automaattisen helppoa, jos se on aivan välttämätöntä. Yleiskieltä ei selvästikään pidetä niin vaikeana, kuin asiakielistä kirjoittamista. Opiskelijat myös näkevät, että yleiskielellä on omat käyttökonskstitnsa: toisissa tilanteissa on aivan hyväksyttävää sisällyttää puhekielisyyksiä tekstiin, kun taas toiset tilanteet vaativat yleiskielen hallintaa. Varsinkin tilanteet, jossa murreajat ylittyvät ja tekstin kohde ei ole aivan tuttu, on varmintä kirjoittaa yleiskielellä,

Lukemisen voi olettaa olevan haastateltaville nuorille helppo asia, sillä kellään heistä ei ole todettu erityisiä lukivaikeuksia tai muitakaan oppimisongelmia. Silti he kokevat, etteivät

heidän lukutaitonsa kaikilta osiltaan lukeudu vahvoin taitoihin. Tekstin pääasian poimiminen ja lukunopeus kuuluvat haastateltavien kokemusten mukaan riittävälle taitotasolle, sillä ne voivat joskus tuottaa hankaluuksia. Mitään suurempaa ongelmaa nekään eivät kuitenkaan aiheuta, ja huolellisella lukemisella tekstin ydin kyllä ymmärretään. Esimerkit 70, 71, 72, 73 ja 74 sisältävät kommentteja tekstin ydinasian löytämisestä ja lukunopeudesta.

Esimerkki 70

”No on se vähä... Et jos pitää teherä joku tiivistelmä nii, **emmä oikeen kyllä, osaa sitä (tekstin pääasiaa) siihen löytää.**” (HT3)

Esimerkki 71

”On se vähän vaikeeta, et jos pitää **tekstistä ettiä niitä pääkohtia ja ylivivata, nii se on kohta koko teksti keltaanen**, kun se **tuntuu vähän sellaselta hankalalta poimia sieltä.** -- et niinkun **uutisessa on ne tietyt piirteet** et mistä siinä mennään, et on se alku ja keskikohta ja loppu, et se on silleen, **helpompi lukea sieltä.**” (HT1)

Esimerkki 72

No jos se ny on pitkä teksti nii se riippuu aivan siitä, mutta **kyllä sen, kummiski aika nopiaa voi löytää** (HP2)

Esimerkki 73

”No, kyllä seki, että jossei mitään virheitä tuu, nii kyllä seki **on ihan kohtalainen, hyvä — ku vähä jaksaa, tai viittää kattoa, nii kyllä ne löytyy--**” (HP3)

Esimerkki 74

No kyllä sieltä aina jotaki tuloo, mutta kyllä **sitte ku lukoo toisenki kerran nii lisäksi löytyy.** (HP1)

Lukeminen vaatii haastateltavilta tiukkaa keskittymistä, ja joskus sama teksti on luettava useampaan kertaan, jotta asiat jäisivät mieleen ja tekstin pääväite löytyisi. Lukeminen voi siis vaatia aikaa onnistuakseen toivotulla tavalla. Osalle lukeminen on vaivattomampaa, osalle taas on työläämpää keskittyä tekstin ytimen etsimiseen. Varsinkin kahdessa viimeisessä esimerkissä 70 ja 71 HT3 ja HT1 kokevat pääasian etsimisen hankalaksi. Esimerkissä 73 haastateltava kertoo tiivistelmän kirjoittamisen hankaluudesta, koska alkuperäistekstin pääidea olisi kerrottava lyhyesti omin sanoin. Tällainen on hänelle vaikeaa, sillä alkuperäistekstiä lu-kiessa pääasia ei löydy helposti. Näin ollen tiivistelmän teko voikin olla lähestulkoon alkupe-räistekstin kopioimista. Esimerkin 71 HT1:n kommentti koko tekstin viivaamisesta on osuva kuvaus siitä, miten monelle voi olla vaikeaa löytää tiivis ydin pitkästä tekstistä. Samaisessa esimerkissä haastateltava vertaa lukemista uutiseen, jonka rakenne on tuttu ja teksti jo val-miiksi tiivistä, jolloin siitä on helpompi sanoa tärkeimmät asiat. Myös esimerkissä 72 HP2 mainitsee pitkät tekstit ja miten ne voivat vaatia lukijalta enemmän aikaa, mutta hän ei kui-

tenkaan koe tällaista erityisen vaikeaksi, vaan asia on löydettävissä suhteellisen nopeasti. Kuten esimerkeissä 73 ja 74 HP3 ja HP1 sanovat: kun jaksaa keskittyä tekstiin ja lukea sen ehkä useampaankin kertaan, ei pääasian tiivistäminen ole haastateltaville mahdoton tehtävä.

Seuraavaksi siirryn erittelemään vuorovaikutusta niiden taitojen osalta, jotka haastateltavat kokevat riittäviksi. Näihin lukeutuu ryhmätaidot, esiintyminen ja kuunteleminen. Ryhmätaitoihin liittyvät ryhmän toimintaan osallistuminen ja argumentaatiotaidot. Esiintymisen osalta korostui tilanteen jännittäminen ja siitä selviytyminen. Kuunteleminen taas jakautui selkeästi vapaa-ajan vaatimiin sekä koulumaailmassa tarvittaviin taitoihin.

Kukaan opiskelijoista ei kokenut, etteivätkö omat ryhmätaidot olisi riittävät vaihtelevissa tilanteissa toimimiseksi. Kuitenkin monet kuvastivat taitojaan lähinnä ”ihan hyväksi”, ja tämän takia ne määrittyvät riittäviksi, eivätkä vahvoiksi taidoiksi. Ryhmätaidot ovat haastateltavien taidoista eniten sidoksissa tilanteeseen, kuten käy ilmi seuraavasta esimerkistä 75, jossa haastateltava pohtii omaa osallistumistaan ryhmätilanteissa:

Esimerkki 75

-- mää **haluan kuulla kaikkien mielipitteitä** jaa, silleen et **kaikki osallistuu** siihen, et ne ei oo ne tietyt henkilöt jotka tekkee sitä, ja ne muut on tekees, jotaki omia hommia -- mun mielestä ryhmätyöhön kuuluu se, ja keskusteluun ja ryhmätaitoihin, et **kaikki otetaan huomioon ja, tehään yhdessä** -- mä oon aika arka sellaisissa tilanteissa -- **ehkä siinäki (ryhmätilanteeseen osallistumisessa) on parantamisen varaa** -- välillä, varsinki **jos on uusia ihmisiä, nii sitte voi olla hankalaa jatkaa keskustelua.** (HT1)

HT1 kuvailee esimerkissä 69 tarkasti, millaista hänen mielestään on taitava ryhmän toimintaan osallistuja. Tärkeää on, että ryhmätoiminta on tasavertaista ja kaikki saavat osallistua. Ryhmässä ei saisi olla dominoivaa osapuolta, joka jyrää ehkä hiljaisemmat henkilöt alleen. Kaikkien ääni on saatava kuuluviin. Haastateltava on selvästi tietoinen, millaiset ryhmätaidot olisivat ihanteelliset, mikä on hyvä asia ja kertoo, että hänellä on nämä taidot hallinnassa ryhmätilanteista selviytyäkseen. Kuitenkin hän kokee samalla, että hän saattaa joskus olla arka näissä tilanteissa, varsinkin, jos ryhmässä on paljon ennestään tuntemattomia jäseniä. Tämän takia hän ei koe ryhmätaitojensa olevan vahvat, vaan riittävät. Esimerkeissä 76 ja 77 on poimintoja haastateltavien poikien mietteistä ryhmäviestinnän tilannesidonnaisuudesta.

Esimerkki 76

-- **sitte ku tietää asiasta, nii kyllä mä aika paljoki sitte oon** siinä mukana, mut sitte ku ei tiedä, nii eipä siinä sitte oo oikeen -- sitte ku on omat asiansa selitettyä, nii **tuloo muiltaki kysyttyä et mitä lisää** -- (HP1)

## Esimerkki 77

-- jos, vähä tietää, että mikä niitä kiinnostais, **kyselöö jotaki** tommosia nii, kyllä sitä **keskustelua aikaan saa** -- (HP3)

Esimerkeissä 76 ja 77 haastateltavien poikien kommentteissa korostuu, mitä henkilö tietää muista ryhmäläisistä ja käsiteltävästä asiasta etukäteen. Jos asia ja ryhmän henkilöt ovat tuttuja, on helpompi osallistua, keskustella ja myös ottaa muut mukaan keskusteluun. Esimerkissä 76 HP1 mainitseekin, että on myös tilanteita, jolloin on helpompaa jäädä itse sivuun kuin olla aktiivisena ryhmän toiminnassa. Tähän vaikuttaa juurikin käsiteltävän oleva aihe. Esimerkissä 77 HP:n ajattelussa taas korostuu ryhmänjäsenten tunteminen. Jos tietää henkilöistä jotain, pystyy haastateltava huomioimaan heitä kyselemällä heitä kiinnostavista asioista. Seuraavat esimerkit 78 ja 79 ovat haastateltavien aktiivisuudesta ryhmässä.

## Esimerkki 78

Yleensä **mä oon se joka siellä keskusteloo** -- se aktiivinen, **ottaa muutki huomioon -- jollekin ventovieraalle voi olla vähä, et menee ujuden piikkiin.** (HP2)

## Esimerkki 79

-- **emmä nyt sillä lailla, aina ensimmäisenä oo** jotain asioota muutamias, et eiku se on näin. (HP1)

Näiden haastateltavien kommentteista esimerkeissä 78 ja 79 voi huomata myös sen, etteivät he aina ole aktiivisimmasta päästä ryhmätoiminnassa. Esimerkissä 78 HP2 on omasta mielestään kyllä yleensä aktiivinen ja ehkä jopa johdattelleva hahmo ryhmätoiminnassa, mutta jos tilanteessa on hänelle vieras ihminen, kokee hän tälle henkilölle puhumisen voivan tuottaa hankaluuksia. Käyttäytymistään hän selittää ujudella. HP1 kertoo esimerkissä 79, ettei hän koe olevansa ainakaan ryhmän johtohahmo. Hän ei mielellään ole ensimmäisenä äänessä. Keskusteleminen ja ryhmätilanteessa aktiivisena toimiminen yltävät näin ollen riittäviin taitoihin, mutta eivät ole haastateltavien vahvoja taitoja: ryhmätilanteessa johtohahmona toimiminen ja tilanteesta riippumatta aktiivisena oleminen eivät ole heille helpointa.

Argumentointitaidot koettiin haastatteluissa riittäviksi. Toisaalta nämäkin taidot vaihtelevat tilanteittain ja etenkin sen mukaan, minkälaisia muita ihmisiä tilanteessa pyrkii vaikuttamaan. Omien mielipiteiden perustelut koettiin riittäviksi tilanteissa, joissa oma mielipide haluttiin saada kuulluksi. Esimerkit 80 ja 81 ovat poimintoja argumentointiin liittyen.

## Esimerkki 80

kyllä sitä osaa silleen mielipiteensä sanoa -- se **välis sit on vähän niinku vaikia saattaa sanoa oma mielipiteensä jostaki** -- vähän niinku et **millanen se tilanne on ja, miten ne muut vaikka perusteloo** oman mielipiteensä ja näin, ja jos ei itte oikeen osaa sanoa siihen

mitään siihen nii, sitteppähän on vaan niinku hiljaa -- kyl mä niinku, **osaan niinku, mielipiteeni perustella** -- **et jos mä oikeesti haluan**, nii kyl mää sen sitten, sanon, mitä mä haluan sanoa -- (HT1)

Esimerkki 81

-- jos **joku rupiaa väittämään** jostaki asiasta, tai **samasta asiasta** eri tavalla nii ei sit kyl ite siihen -- (HP2)

Esimerkeissä 80 ja 81 haastateltavat kuvailevat konteksteja, joissa argumentointi saattaa olla heille vaikeaa tai epämieluisaa. Esimerkistä 80 ilmenee, että argumentoitava aihe voi olla sellainen, ettei se herätä mitään erityistä mielipidettä, jolloin HT1:n mielestä on parempi olla vain hiljaa. Myös silloin voi haastateltavien kokemuksen mukaan olla vaikeaa kertoa ja perustella omia näkemyksiään, jos jollain muulla on todella vahva eriävä mielipide ja hyökkäävä lähestymistapa käsiteltävään asiaan, kuten HP2 kommentoi esimerkissä 81. Kuitenkin, kuten HT1 sanoo esimerkissä 80, osaavat nämä nuoret ilmaista mielipiteitään ja myös perustella niitä, jos he todella haluavat sitä. Argumentointikeinoja voidaan pitää tällöin riittävinä.

Vuorovaikutustaitoihin kuuluu olennaisena osana esiintyminen, ja esiintymisestä puhuttaessa nousee haastateltavien kommentaareista jännittäminen suurempaan rooliin. Jännittäminen jakaa haastateltavia hieman kahtia, mikä on melko tavanomaista. Esiintyminen on monelle vieras tilanne, jossa ei välttämättä koeta oloaan luonnollisimmaksi. Tilanne tuntuu aivan erilaiselta, jos yleisö on iso tai vaikka yleisönä olisikin tuttuja ihmisiä, mutta esiintyminen tapahtuu luokan edessä. Toisaalta jännittämistä ei pidetä ylitsepääsemättömänä esteenä esiintymiselle, joten esiintymistaitoja voidaan pitää tasoltaan riittävinä. Haastateltavat kertovat jännittämisen olevan luonnollista, varsinkin uusissa sosiaalisissa yhteisöissä. Esimerkit 82, 83 ja 84 ovat otantoja esiintymisjännityksestä.

Esimerkki 82

-- mä **en tykkää yhtään siitä isolle porukalle esiintymisestä** -- isolle yleisölle, et se menee siihen, äh, öh, öh -- omallekin luokalle on puhunut vaikka mitä ja kertonut, ja tehnyt vaikka mitä esityksiä, mut sitte kusun **pitää mennä sinne luokan eteen esittämään**, nii se menee aivan niin kun naps, et mitä, mitä mun piti sanoa -- (HT1)

Esimerkki 83

**voi se ny varmahan jännittääkin**, mutta sitte ku pääsöö sitä selittämähän, ja **eikä nyt ajattele et sielon kaikki**, nii sen vois saada lävitte -- **sitte ku se on ohitte nii sittehän se on niinku hyvä**, et saa sen työnsä esitettyä -- (HT2)

Esimerkki 84

-- kyllä se ny, varmahan aina **vähä jännittää** mutta, **emmä nyt niin, kova jännittäjä ikinä oo että, se häiritteis silleen** -- (HP2)



Esimerkissä 82 HT1 kokee, että esiintyminen vaatii häneltä paljon ponnisteluja, etenkin itse esiintymistilanteessa. Vaikka hän tuntisi yleisön hyvin, asettaa ryhmän eteen astuminen ja puhuminen hänelle haasteen. Vaikuttaa siltä, että etenkin asettuminen yleisön nähtäväksi luo hänelle jännitystä. Vaikka esitystä olisi valmisteltu hyvin etukäteen, tuntuu jännitys vaikuttavan häneen niin voimakkaasti, että asia unohtuu. Hänellä ei kuitenkaan ole ollut koskaan tilannetta, ettei hän olisi saanut vietyä esitystään loppuun jännittämisen vuoksi. Siksi hänen esiintymistaitonsa ovat riittävällä tasolla. Myös esimerkissä 83 korostuu jännitys, jonka yleisö HT2:n mukaan tilanteeseen luo. Hän on vain sitä mieltä, että paras tapa saada esitys hyvin loppuun on keskittyä asiaan ja koettaa olla ajattelematta muita läsnä olevia ihmisiä. Esimerkissä 84 HP2 myöntää kyllä jännittävänsä esiintymistä, mutta ei niin paljon, että se häiritsisi tilannetta.

Kahdelta haastateltavalta tytöltä kysyin vielä erikseen edellisenä päivänä olleesta esittelykierroksesta, jota ryhmä toisen vuoden opiskelijoita pääsi pitämään. Koulussa kävi kevätvierailulla päiväkodin lapsia hoitajiensa kanssa, lapset olivat kaikki alle seitsemänvuotiaita, pienimmät olivat vain kaksivuotiaita. Opiskelijat esittelivät koulun tiloja ja laitteita, mm. navettaa ja kaivinkonetta. Esimerkeissä 85 ja 86 tytöt kertovat ajatuksiaan esittelykierroksesta.

#### Esimerkki 85

-- oli se ihan **heleppo niille jotaki, keksiä, et onko ne koskaa ajellu kaivinkoneella -- se on sitte vaikiampaa, ku on ollu justii tuutoroimas niitä teinejä**, nii ne on yleensä ollu, hihittää siellä seljän takana ja, kyselöö vaan et mihinä täällä voi käyrä tupakilla nii, on se vähä sitte, sellasta -- (HT3)

#### Esimerkki 86

-- justihin tollaasille **pienille ku ne on nii innoossansa** koko aija -- niille on sitte heleppo siinä näytellä ja kun ne on nii, justihin menos koko ajan paikasta toisehen ja niin, **ei tartte itte olla oikeen sellaanen et no niin mennään ny** kun ne ittekin on menos koko ajan -- sitte **sellaasia nuoria, joita ei yhtää kiinnosta, jotka vaan laahaa peräs eikä puhu mitään ja sitte sitä vois olla vähä vaikiampi** yrittää esittää tai ees kertoa mistään mitään ku tietää ettei yhtää niinku välitä -- kesätyöjaksolla esiteltihin niinku meirän ikäasille ja tollaasille pienille, nii oli ny kiva ku oli tollaset pienet -- tai sellaset niinku jotka on oikeen tutustumas tähän kouluhun, et niitä niinku kiinnostaa tää maatalousala -- (HT2)

Haastateltavat tytöt pitivät tällaista tehtävää helppona ja mukavana, koska juuri tämän ikäisten ohjaaminen koettiin palkitsevana lasten innostuksen takia. Esimerkistä 85 on havaittavissa, kuinka lapsille on helpompi keksiä aiheeseen liittyvää puhuttavaa. Lähestulkoon oman ikäisille on taas vaikeampaa yrittää esitellä maatilan paikkoja, jos näitä ei aihe kiinnosta lainkaan.

Lapsia kiinnostavat erilaiset maatilan eläimet ja koneet, joten heille niistä on myös mukavampaa kertoa. Esittelytaidot ovat siis ehkä riittävät, mutta sen suuntaaminen ja suhtautuminen erilaisille vastaanottajille saattaa olla vielä kehittymässä. Omanikäisille koulutilojen esittelyä pidettiin vaivaannuttavana, koska nuoret helposti näyttävät omat mielipiteensä suorasukaisesti, kuten esimerkissä 86 HT2 kertoo. Tällaista suoraa palautetta haastateltavat eivät välttämättä osaa vielä täysin käsitellä tai suodattaa. Tästäkin syystä esiintymistaitoja voidaan pitää riittävinä, ei vahvoina.

Vuorovaikutustaitoihin liittyy olennaisesti myös kuunteleminen ja keskittyminen vuorovaikutustilanteessa läsnä oleviin henkilöihin. Kuunteleminen on haastateltavien mukaan välillä vaikeaa, ja seuraavissa esimerkeissä erittelen näitä tilanteita. Kuuntelutaidot erottuvat opiskelijoiden käsityksissä vapaa-ajan ja koulun vaatimiin taitoihin, ja seuraavissa esimerkeissä 87, 88, 89 ja 90 opiskelijat kertovat koulussa ilmenevistä kuuntelemisenteidoista.

Esimerkki 87

-- se erottuu siihen kouluun ja vapaa-aikaan -- **vapaa-ajalla on helpompi silleen** -- (HT1)

Esimerkki 88

**Riippuu vähä asiasta**, et jos on joku sellaanen, mikä **ei kiinnosta yhtään**, nii kyllä siinä sitte **tuloo tehtyä kaikkia muutaki ku kuunneltua** -- (HP1)

Esimerkki 89

-- **riippuu vähä aineesta** -- joku on sellaaasia, että, melekee nukkuu siellä, mutta sitte justihi, joku on et aivan mielellänsä kuuntelee -- (HT3)

Esimerkki 90

-- jos joku opettaja -- **selittää meille neljä tuntia päiväs vaan koko aika näin, nii ei jää päähän**, mut sitte nii jos niinku, vaikka taululta näyttää, jotaki dioja tai jotaki tälläsiä, niinku sitä tekstiäki samalla, et saa niinku ittekin luettua, nii se jää paremmin päähän -- **kuvia niistä, mitä se selittää**, nii sit se vois niinku olla vähän enemmän mielenkiintoinen ku sais kattookin jotain kuviaki samalla ja sit niinku sisäistääkin sen samalla -- (HT2)

HT1 sanoo esimerkissä 87 suoraan, että koulussa oppitunneilla ei aina jaksaa keskittyä kuuntelemiseen, vaan vapaa-ajalla se on helpompaa. Myös muissa esimerkeissä korostuu kuuntelemisen tilannesidoksisuus: jos aihe on mielenkiintoinen, jaksaa opetusta myös kuunnella, kuten esimerkissä 88 todetaan. Siinä HP1:n mielestä kuuntelemisen helppous vaihtelee aivan oppiaineittain, ja tätä samaa kuvastaa myös haastateltava HT3 esimerkissä 89. Esimerkistä 90 on huomattavissa, että joillain opettajilla vaikuttaa olevan luennoiva ote opettamiseen, jolloin

oppiminen on haastavaa, kun täytyy keskittyä pelkkään kuuntelemiseen usean tunnin ajan päivässä. HT2 kertookin, mitkä seikat auttavat häntä keskittymään opetukseen. Asioita on hänen mukaansa vaikeaa hahmottaa pelkästään kuuntelemalla, ja opettajan selittämisen lisäksi olisi oltava jotain havainnollistavaa materiaalia, esim. dioja tai kuvia ja tekstiä, joista voi seurata opetusta. Haastatteluiden perusteella kuuntelutaidot mielletään periaatteessa riittäviksi, mutta joskus on tilanteita, joissa kuuntelun vaatima keskittymiskyky ei luonnistu vaivattomasti. Tämä näkyy etenkin koulussa, ja se vaihtelee oppiaineittain ja käsiteltävien asioiden mukaan. Jos aihe on mielenkiintoinen tai se osataan ainakin esittää kiinnostavasti, on kuunteleminen helppoa. Jos opetus taas koostuu pelkästä opettajan luennoinnista ja opiskelijoiden kuuntelemisesta, ei oppiminen tapahdu helposti.

Seuraavissa esimerkeissä 86, 87 ja 88 on eriteltyinä haastatteluista nousseita pohdintoja vapaa-ajan kuuntelutaidoista:

Esimerkki 91

No mä nään ne aika hyväksikin, et jos joku vaikka, on masentunu nii mä näen sen heti, ja kyllä mä ny aika hyvin ymmärrän ja **osaan kuunnella sitte --** (HP2)

Esimerkki 92

**Vapaa-ajalla on helpompi silleen --** jos jollain on oikeesti asiaa tai hätä, nii kyllä **mä mielellään kuuntelen** ja juttelen asiasta ja, vaihan kokemuksia ja muita. (HT1)

Esimerkki 93

No jos, jollaki on **vähä jotaki niin kun, angstia mulle** nii, ja sitte jos itte on, vaikka väsyttää tai jotaki nii, sitte on vähän et, **et ei jaksa kuunnella.** (HT3)

Vapaa-ajalla kuunteleminen mielletään helpoksi ja omat taidot siinä hyväksi. Huomioitavaa on, että kolme haastateltavaa mainitsee vapaa-ajalta sellaisen tilanteen, jossa joku haluaa purkautua heille omista asioistaan. Tällaiset tilanteet korostuivat haastatteluissa luultavasti siksi, että näissä toiselta osapuolelta vaaditaan erityistä kuuntelemisentaitoa, eikä riitä pelkkä kuuleminen. Kuuntelijan on pystyttävä ymmärtämään puhujaa ja osoittamaan tälle myötätuntoa, kuten esimerkeissä 91 ja 92 HP2 ja HT1 mainitsevatkin. Kuunteleminen vaatii siis aktiivista osallistumista, kun taas koulumaailmassa kuunteleminen on opiskelijan osalta enemmän passiivista. Esimerkissä 93 HT3 kertoo, että joskus hän ei jaksa näissäkään tilanteissa erityisemmin keskittyä, jos oma mieliala ei ole juuri sillä hetkellä sopiva. Empatiaa ei siis aina riitä sitä tarvitsevalle. Kuuntelemisentaidot vaativat osittain vielä kehittämistä, mutta tarvittaessa niillä selviydytään. Siksi ne lukeutuvat riittäviin taitoihin.

Mediataidoista riittäviin sisältyvät lähinnä median vaikuttamiskeinojen analysointi. Varsinkin mainokset korostuvat tältä osa-alueelta, mikä luultavimmin johtuu siitä, että kaikilla mainoksilla on tarkoituksena myydä mainostettavaa tuotetta tai palvelua. Siksi niistä on helppoa eritellä keinoja, joilla mainos pyrkii myymään, eli miten se vaikuttaa kohdehenkilöön. Tästä aiheesta ovat esimerkit 94, 95, 96 ja 97.

Esimerkki 94

-- **tuloo mainoksia koko aika, ja sitte, yritetähän vähän niinku vinkata** että tuos on tuollaanen mehupurkki, että hae kaupasta tuota noin, äläkä ota sitä viereistä -- on niitä **kaikkihin ohjelmihin piilotettuja** -- (HP1)

Esimerkki 95

-- **mainos vaikka teevees**, siinon kaikilla samanlaanen puhelin käresä ja sit lopuksi tuloo vasta se että mainostaa niinku jotaki puhelinta, **et kyllä sen kummiskin tietää, se on kummiskin koko aika siinä mainoksessa, näkyy** -- (HT2)

Esimerkki 96

-- joku **mainoski tuloo nii, siitä heti huomaa että, tällä oikeen yritetään ärsyttää katsojia**, kaikkia, että jäis oikeen päähän pyörimään se mainos. (HT3)

Esimerkki 97

Emmä sitä koskaan sillä lailla aattele, mutta kyllä se niin kun, kyllä niitä huomaa.-- kyl **mä niin kun tunnistan, et kenelle on mikäki tarkotettu**, et, mitä haetaan niillä haetaan – (HT1)

Esimerkeistä 94, 95 ja 96 voi nähdä, että mainoksista osataan helposti havainnoida, miten ne pyrkivät vaikuttamaan kuluttajiin, sekä mitä tuotetta milloinkin yritetään kaupata. Esimerkissä 94 HP1 puhuu epäsuorasta mainonnasta, piilomainonnasta ja epäsuorasta vaikuttamisesta. Mainoksissa usein pyritään vihjeillä kertomaan, että juuri tämä kyseessä oleva tuote on muita parempi. Nuoret ovat selkeästi tietoisia mainonnan keinoista. Kuten esimerkissä 99 HT2 kertoo, ei vaikuttamiskeinoja läheskään aina ajatella tietoisesti, mutta ne kuitenkin huomataan ja osataan eritellä tarvittaessa. Jos mainokseen on liitetty musiikkia, joka painuu katsojan mieleen, osataan se yhdistää myyntikeinoksi, kuten esimerkistä 966 käy ilmi. Lisäksi muina vaikuttamiskeinoina mainittiin tuotteen vertaaminen muihin samanlaisiin sekä houkutteleva esitteleminen. Esimerkissä 97 HT1 kommentoi aiheeseen, että osaa myös pohtia mainonnan kohderyhmääkin. Mieleenpainuvuuden teema toistuu jokaisessa esimerkissä. Haastateltavat osavat siis tarvittaessa pohtia median vaikuttamiskeinoja, mutta eivät sitä useinkaan tietoisesti tee. Taitoja voidaan pitää riittävinä.

Media on tutkimuksen nuorille päivittäinen asia. Televisio ja Internet ovat erittäin tuttuja, mutta lehdet ja radio saattavat jäädä vähemmälle. Toisaalta on hyvä, että nuoret osaavat käyttää tietotekniikkaa ja toimivat median parissa, mutta tämä saattaa aiheuttaa sen, etteivät nuoret siltikään osaa käyttää medioita kriittisesti. Koska mediaa käytetään paljon, siihen totutaan, eikä mediaa käytetä ajatuksen kanssa. Haastateltavat mieltävät mediataitojensa olevan riittävät, mutta parannettavaa niissä olisi joillain osin paljonkin.

Tiedonhakutaidot haastateltavat mieltävät hyväksi, mutta jokainen samalla kuitenkin kokee, että niitä voisi myös parantaa. Moni on tottunut hakemaan tietoa Internetistä, mutta pelkää sieltä tiedon etsiminen ei takaa monipuolisten lähteiden käyttöä. Silti jokainen löytää tarvitsemansa tiedon nopeasti ja helposti internetiä käyttämällä. Tiedonhausta olen koonnut seuraavat esimerkit 98, 99, 100, 101 ja 102.

Esimerkki 98

**Netistä, Wikipediasta löytyy melkee kaikista asioista löytyy tietoa,** jonkunlaasta tietoa -- No jos on joku käytäntöön liittyvä nii sitte **voi kysyä joltaki opettajalta tai kavereilta** -- Kyllä ne kai on, ihan riittävätkin. (HP2)

Esimerkki 99

No **ainahan niitä pystyis varmahan parantamahan, mutta kyllä silleen ku kattoo lehdistä ja kirjoosta ja netistä,** nii eikö se nytte oo aivan niinku monipuoliset. (HT2)

Esimerkki 100

-- **aina on kuitenkin jostain kautta löytäny,** sen mitä haluaa tietää, ja löytää. (HT1)

Esimerkki 101

On ne mun mielestä aivan tarpeeks, **ainahan ny kaikkeen löytyy syy, sitte kun on selvittäny tarpeeks kauan** -- Tottahan **joku harvinaasempi juttu voi olla sellanen, ettei aivan löydykään niin heleposti,** kun joku arkipäivän asia. (HP1)

Esimerkki 102

-- **tietää suurin piirtein, et miltä sivuulta niitä asioota nyt voi vähä, kattoa.** Et joku Wikipedia, nii se ei.. emmä tiedä, ei ehkä kaikista luotettavin oo, ku sinne voi kirjoottaa kuka vaan. (HT3)

Jokaisessa esimerkissä 98:sta 102:een haastateltavat sanovat, että ovat aina löytäneet tarvitsemansa tiedon jotain kautta, useimmiten Internetistä. Muitakin lähteitä kuitenkin käytetään. Esimerkissä 98 HP2 kertoo kääntyvänsä myös opettajien tai kavereidensa puoleen, jos kyse on käytännön töistä. Esimerkissä 99 taas korostuu Internetin lisäksi myös lehdet ja kirjat, joista tietoa voi etsiä. Kuitenkin HT2 samalla myös kommentoi, että varmasti tiedonhankintatai-

toja voisi myös parantaa, vaikka pitääkin taitojaan monipuolisina. Esimerkeissä 100 ja 101 molempien haastateltavien pohdintoista voi huomata, että vaikka tieto olisikin aina löytynyt, voi se joskus olla haastavampaa ja viedä enemmän aikaa. Esimerkissä 102 HT1 pystyy arvioimaan myös tietolähteen luotettavuutta. Siinä missä haastateltava HP2 pitää esimerkissä 98 Wikipediaa aivan hyvänä tietolähteenä, kokee HT3 sen sitä vastoin huonoksi. Syy hänen mielipiteeseensä on se, että Wikipediaan voi kuka tahansa mennä muokkaamaan tekstiä, ja näin ollen myös tieto siellä saattaa olla virheellistä. Tiedonhankintataitojen riittävydestä kertoo siis se, että jokainen haastateltava kokee löytävänsä haluamansa tiedot tarvittaessa, mutta lähteet voisivat olla kokonaisuudessaan monipuolisemmat, eikä kaikilla ole selkeää kuvaa, mistä lähteä tietoa ensimmäisenä etsimään.

Riittäviin taitoihin kuuluu haastatteluita analysoimalla osa-alueita kirjoittamisesta, lukemisesta, vuorovaikutuksesta ja tiedonhausta. Kaikki nämä ovat olennaisia taitoja työelämässä, joten on positiivista, että haastateltavat kokevat selviytyvänsä taidoillaan arjessa riittävästi. Tietenkin hajontaa aina on, koska jokainen haastateltava on yksilö, mutta haastatteluita erittelemällä voidaan näiden osa-alueiden katsoa yltävän riittäviin taitoihin, sillä kukaan ei kokenut taitojensa olevan niin huonot, etteivät he kykenisi suoriutumaan arjen ja työn vaatimista tehtävistä näillä osa-alueilla.

### 6.2.3 Heikot äidinkielen osa-alueet

Heikoiksi taidoiksi lukeutuvat sellaiset äidinkielen osa-alueet, jotka vaativat suurta hiomista tai aherrusta, eikä lopputulos siltikään ole kiitettävä tai hyvä. Tällaiset tehtävät tuottavat haastateltaville harmia, eikä niitä tehdä mielellään niiden vaativuuden takia. Haastateltavien nuorten heikkoihin taitoihin kuuluu lähinnä pienempiä äidinkielen osa-alueiden yksityiskohtia sekä lukemisesta, kirjoittamisesta, ryhmätaidoista, tiedonkäsittelystä, mediaosaamisesta että kirjallisuudestakin.

Lukemisessa vakavia ongelmia haastateltaville tuottavat pitkät, jäykät ja pienellä kirjoitetut tekstit, sekä maataloustukienhakuopas. Esittelen ensin tekstin rakenteeseen liittyviä ongelmia esimerkeissä 103, 104 ja 105.

Esimerkki 103

-- **jos on pelekkää tekstiä** nii huomaa, että niinku lukoo ja lukoo, mut sit ku on päässy sen lausehen loppuhun, nii ei tavallansa **muista siitä enää niinku mitään, et ei silleen oikeen ajatuksella lue** -- (HT2)

Esimerkki 104

-- jos se **kovin pientä on** nii sitte se on vaikeeta. (HP2)

## Esimerkki 105

-- se niin kun vaikuttaa sellaselta **pitkäveteeseltä ja tönköltä** -- sitte taas on se et **jos väkipakolla luetaan** nii se on mun mielestä aivan turhaa, et jos niin kun.. **Sitä ei sit muista enää kymmenen minuutin päästä** nii ei siinä oo mitään järkee. (HT1)

Vaikeimmiksi teksteiksi lukea osoittautuvat haastateltavien mukaan sellaiset, jotka näyttävät pitkiltä ja sellaisilta, joiden lukeminen vaatii tarkkuutta ja keskittymistä normaalia enemmän. Esimerkissä 103 HT2 kokee, että pitkää tekstiä lukee kyllä eteenpäin, mutta siihen ei pysty kunnolla keskittymään. Näin ollen tekstin sisältö ei tule ymmärretyksi. Sama huomio on havaittavissa esimerkissä 104, sillä myös HP2 mainitsee, ettei sisältöä muista enää hetken kuluttua lukemisesta. Esimerkissä 105 HT1:n kommentissa korostuu myös tekstin koko. Mitä pienempää teksti on, sitä tarkemmin sitä joutuu lukemaan, ja tämä on hänen mielestään vaikeaa. Samoin esimerkissä 103 korostuu pitkän tekstin luoma ennakkoluulo tylsyydestä, ja että tällaista tekstiä on erityisen raskasta lukea. Käsitukseen varmasti vaikuttaa se, etteivät ammattikoulun nuoret ole kovinkaan tottuneita tällaisiin lukukokemuksiin, ja siksi he kokevat lukemisen olevan heikolla tasolla puhuttaessa pitkistä teksteistä.

Yksi tarkempi tekstilajikin mainitaan, tukiopas, virallisesti hakuopas. Hakuopas ja tukihakemukset ovat todennäköisesti merkittävimmät tekstit maataloudessa, sillä ne ovat iso osa maanviljelijöiden ja ruoantuottajien saamia tuloja. Tukioppaat laaditaan Maaseutuvirastossa, ja virastosta kerrotaan sen virallisilla internetsivuilla seuraavaa: "Mavi vastaa Euroopan unionin maataloustuki- ja maaseuturahaston varojen käytöstä Suomessa. Toimimme Suomen maksajavirastona ja hallinnoimme vuosittain yli kahden miljardin euron EU- ja kansallisia tukia. (Mavi 2013)." Tukioppaalle on ominaista asiakieliset tekstit, mutta säädöksille ominaiseen tapaan teksti voi olla hankalasti jäsenneiltyä, ja näin ollen myös vaikeaa ja työlästä luettavaa. Jo se, että tukiopas on 140-sivuinen teos, ei varmastikaan tunnu opiskelijoista helpolta tai mielekkäältä luettavalta, kun katsoo edellisiä esimerkkejä pitkien tekstien lukemisesta. Hakuoppaan mukaan järjestelmän sähköistäminen on kuitenkin helpottanut itse tukienhakuprosessia (Hakuopas 2013: 7). Mahdottomina teksteinä hakuoppaitakaan ei kuitenkaan pidetä, mutta ehdottomasti haastateltavat kokevat hakuoppaan tekstin erittäin vaikeaksi ja epäkäytännölliseksi. Tällöin tukiopaslukutaidot sisältyvät heikkoihin taitoihin.

## Esimerkki 106

No ensimmäisenä tulee mieleen kaikki **tukioppaat** -- se on tosi vaikeeta -- se on mun mielestä **tosi monimutkaasesti selitettyä**. (HT1)

## Esimerkki 107

-- jos jotaki tällaisia **tukioppaita ja säädöksiä**, nii kyllä ne on, **hepreaa, ku rupiaa niitä lukemahan**. (HT3)

Esimerkki 108

Kyllä mä niitä **tukioppaitaki** selaalen joskus, **siinä pitää olla ajatus mukana, ku niitä lukoo** -- kyllä senki kans pärjää. (HP1)

Esimerkki 109

**Jos niitä [hakuoppaita] vaan ymmärtää nii**, on seki sit ihan, helppoa. (HP3)

Esimerkeissä 106 ja 107 haastateltavat tytöt sanovat suoraan, etteivät oikein ymmärrä mitään hakuoppaiden teksteistä. Asiat selitetään monimutkaisesti (esimerkki 106), ja kieli on niin vaikeaa, että se vaikuttaa lähinnä heprealta (esimerkki 107). Jälkimmäisissä esimerkeissä 108 ja 109 poikien huomioissa korostuu, kuinka hakuoppaan lukemisessa tekstiin on keskittyttävä huolella. Poikien kommentit eroavat tyttöjen kommenteista melkoisesti. Molemmat pojat ovat sitä mieltä, että hakuoppaiden asiat on ymmärrettävissä, kun jaksaa keskittyä. Heidän mielestään tekstit saattavat olla ihan helppojakin. Tytöille tukioppaiden selailu on huomattavasti vaikeampaa. Koska pojatkin joutuvat käyttämään hakuoppaisiin tavallista enemmän aikaa, voidaan lukemisentaitojen katsoa kuuluvan heikkoihin taitoihin.

Haastatteluissa vain yksi henkilö kertoi, ettei koe lukutaitojensa olevan riittävät ollenkaan. Esimerkissä 110 tyttö kertoo tästä näkemyksestään:

Esimerkki 110

**No, ei välttämättä [ole riittävät lukutaidot kokonaisen kirjan lukemiseen]**, ainakaa, ku mä luen äänehenkin, nii mulla menee joskus niinku, **pitää oikeen siristää silimiä ja yrittää ku ne menöö niinku sekaasin ne tekstit** ja niinku, sen takia mä en oikeen tykkääkään sit niitä kirjoja lusia-- seki nii riippuu, et en mä josta kirjasta sitä löytäisi, tai **pitää olla sellasia kappaleita** tai vähä sellaaasia, ja jostaki lehdestä -- **niinku otsikootuja** -- on se niinku, joku vaikka oppikirjoja kun lukee, nii selkeempää, kun sit oikeen kirja -- (HT2)

Kuten esimerkistä 110 on huomattavissa, ilmenee HT2:lla joskus vaikeitakin ongelmia, erityisesti pitkien tekstien kanssa, joiden rakenne ei ole selkeä ja joissa ei ole väliotsikointia. Varsinkin pitkän kirjan lukemiseen hän ei kokenut lukutaitojensa riittävän. Jopa näön kanssa tuntuisi olevan ongelmia, sillä silmät eivät jaksaa keskittyä tekstin seuraamiseen. Lukemisen hän kokee jopa niin työlääksi, että se on vaikuttanut hänen tapoihinsa ja mieltymyksiinsä: kirjoja hän ei lue puutteellisen lukutaidon vuoksi. Lehti- ja oppikirjatekstejä hän kuitenkin pitää helpompina lukea, koska niissä teksti on jaoteltu selkeästi ja totutulla tavalla. Haastateltava HT2 toivoisi lukutaitonsa olevan parempi, kuten hän esimerkissä 111 toteaa:

Esimerkki 111



Onhan se ny tosi tarpeellinen ja, mäki **tykkäisin jos osais vielä niinku paremmin** lukia jostaki kirjasta ja koulukirjoista ja näin -- (HT2)

Opiskelukin sujuisi kivuttomammin, jos HT2:n lukutaidot olisivat paremmat, kuten hän esimerkissä 111 sanoo. Hän kokee vahvasti hyvien lukutaitojen olevan olennaiset tullakseen toimeen arjessa ja koulussa, eikä pidä taitotasoaan tällä hetkellä riittävänä. Myös muut haastateltavat mainitsivat, että teksteistä pääasian poimiminen ja lukemiseen keskittyminen voivat joskus tuntua hankalalta, mutta he eivät silti kokeneet taitojensa olevan ei-riittävät, mikä on lohdullinen tutkimustulos. Vain yhden haastateltavan osalta lukutaidot kokonaisuutena lukeutuvat heikkoihin taitoihin, ja häntä voi pitää tutkittavista eräänlaisena poikkeuksena. Kuitenkin pidän tärkeänä, että tämäkin tapaus esitellään tutkimuksessani, kun kyseessä on kokonaiskuvan kartoittaminen tietyssä oppilaitoksessa.

Kirjoittamisessa haastateltavat eivät koe heillä olevan suurempia ongelmia. Ainoa, mikä kirjoittamisessa luo tutkittaville kokemuksen kirjoitustaitojen heikkoudesta, on silloin, jos käsiteltävä aihe on heille tuntematon. Tilanteet, joissa kirjoittaminen vaikuttaa heistä väkinäiseltä ja pakotetulta, ovat heille lähes ylivoimaisia. Näistä tilanteista on kommentteja esimerkiksi 112, 113 ja 114.

Esimerkki 112

Jostaki **asiasta, mistä ei tiedä yhtää mitään**, ja sit siitä pitää jotaki kirjoittaa nii, **on se vähä vaikiaa -- ajattelee jotaki muuta** ja kirjoittaa jotaki, nii sitte ny voi mennä ihan päin, puuta -- (HP3)

Esimerkki 113

No **josset sä ymmärrä yhtään** ittekkään -- **mistä sä niin kun kirjoitat** niin -- jos sulle annetaan vaan joku aihe, josta sä et tiiä yhtään, mitä sillä tarkootetahan, niin, **on se vähän vaikia sitte kirjoittaa siitä** -- (HT3)

Esimerkki 114

-- emmä oo koskaan ollu oikeen sellaanen, että **jotaki ainehia kirjoittaa omasta päästä**, nii se ei oo ikinä ollu oikeen mun juttu -- (HP1)

Esimerkeistä 112, 113 ja 114 on todettavissa, että kirjoittaminen ei haastateltavilta luonnistu, jos heille ei ole annettu tarkkaa ja tuttua aihetta. Esimerkeissä 112 ja 113 toistuu kommentti, että on vaikeaa kirjoittaa aiheesta, josta ei etukäteen ole paljon tietoa. Aiheen ollessa vieras kirjoittamiseen ei jakseta keskittyä, eikä tekstistä todennäköisesti tule kovinkaan onnistunutta. Esimerkissä 114 taas HP1:n mukaan kirjoittamisen keksiminen tuottaa hankaluuksia. ”Omasta päästä keksiminen” ei selvästikään ole haastateltavien nuorten vahvuuksia. Haastateltavien pohdinnoista saa myös sellaisen käsityksen, että kirjoittamisen aloittaminen voi olla vaikeaa,

oli aihe mikä hyvänsä. Nuoret eivät todennäköisesti kirjoita vapaa-ajallaan paljon, varsinkaan, jos on kyse luovasta kirjoittamisesta. HP1 sanookin esimerkissä 114, ettei hän ole koskaan tottunut kirjoittamiseen ja aiheiden keksimiseen. Tekninen kirjoittaminen sujuu tutkittavilta ongelmitta, mutta luova ja pohdintakykyä vaativa kirjoittaminen on ilmeisen haastavaa, ja kuuluvat heikkoihin taitoihin.

Tiedonhakua käsiteltäessä tiedon luotettavuus askarruttaa haastateltavia usein. On myös tilanteita, joissa heidän arviointitaitonsa eivät välttämättä ole aivan riittävät. Esimerkeissä 113, 114 ja 115 on tutkittavien kommentteja tästä aiheesta.

#### Esimerkki 113

-- rupiaa sitte **miettimään kaksi kertaa et onko tää ny kuitenkin hyvä sivu**, mistä mä etin tätä tai tiedonlähde tai muuta, että, **siinä saa olla kuitenkin aika tarkka** -- jos lähtee jostaki kirjasta hakemaan, **nii se on kuitenkin aivan oikeeta tietoo**, ku se on kuitenkin saatu sinne, kansien väliin se tieto -- kyllä se osalta vanhenee, koska niin ku koko aika tulee uusia juttuja, niin ku elektroniikassa ja kaikessa -- (HT1)

#### Esimerkki 114

-- jos siitä asiasta ny jonku **verran ees tietää, nii sitte on helppo** -- siellä voi ny pomppia kaikki maailman sivuikkunat auki nii se saa vähä epäilemään. (HP2)

#### Esimerkki 115

jos tyyliin jostaki elukoosta pitää, niinku täällä monesti, nii nii, sitte **ku tietää niistä jo jotaki**, niinku tyyliin vaikka jostaki keinosiemenyysivuulta, tai jostaki **maanviljely-, tai jostaki tälläsiltä, nii ne on varmahan aika luotettavia**, ja sitte ku vielä, jos niinku **mahdollisimman uus juttu** löytyys (HT2)

Tiedon luotettavuutta haastateltavat joutuvat joskus pohtimaan kauankin. Internetiä käytettäessä on oltava erityisen tarkka, kuten esimerkin 113 HT1 mainitsee. Samassa esimerkissä käy myös ilmi haastateltavan näkemys siitä, että kirjoissa olevan tiedon on pakko olla luotettavaa: sitä siis arvostetaan Internetin tarjoamaa tietoa enemmän. Haastateltavat kertovat, että yleensä lukemastaan on helppo sanoa intuition varassa, onko tieto oikeaa vai ei. Tässä auttaa, jos tarkasteltavasta aiheesta on etukäteen jo jonkinlainen käsitys. Kuitenkin esimerkeistä 114 ja 115 voi tulkita, ettei tiedon luotettavuutta arvioida ainakaan kovin tietoisesti. Jos aihe on tuntematon, ei haastateltavilla voi olla luotettavaa intuitiota, jonka varassa valikoida oikea lähde. Tutuja sivustoja käytettäessä luotettavuutta pidetään itsestään selvänä. Kriittisyyttä ei siis aina muisteta käyttää Internet-sivustoilla. Siksi luotettavuuden arviointitaidot menevät täpärästi heikkoihin taitoihin, varsinkin, kun pitäisi kriittisesti arvioida eri tietolähteitä. Kuitenkin on lohdullista, että nuoret ovat sisäistäneet nykymaailman nopean tiedon päivittymisen: HT2 ja

HT1 molemmat ovat sitä mieltä, että mahdollisimman uusi tietolähde on paras käytettäväksi, ja että tieto vanhenee nopeasti.

Myös tiedonkäsittely eriytyy heikkoihin taitoihin, sillä sen haastateltavat kokevat haku-prosessia paljon vaikeammaksi. Löydettyä lähdettä ei osata omaksua niin, että sitä pystytettiin luontevasti käyttämään. Tiedosta ei tehdä omaa, eli sitä ei sisäistetä niin, että aiheesta voitaisiin kertoa omin sanoin, mikä käy ilmi esimerkeistä 116, 117 ja 118.

Esimerkki 116

-- välissä voi olla niinku että, **näyttää vähä liianki jostaki kopioorulta, ettei oo niinku omaa kieltä siinä** sitte, tai kuinka itte kirjioottaa -- (HT2)

Esimerkki 117

-- se on kans vähä sellasta sokiaa et saa ne, oikeet tiedot sieltä, ne pääkohdat -- et tuntuu **ku sä kirjoitat siitä jostain aiheesta nii tuntuu, et sä lukisit kuitenkin sieltä kirjasta** -- se on aika **vaikeeta kuitenkin muuttaa sit omiksi sanoiksi.** (HT1)

Esimerkki 118

No kyllähän sitä ny jotaki, on sellastaaki, että **pystyy sieltä muutamahan**, lyhentämähän tai pidentämähän sitä asiaa -- **ei oo sitä että ihan kopioottoo sieltä suoraa** sen tiedon omaan juttuun. (HP1)

Lähdettä saatetaan omiin esitelmiin lähestulkoon kopioida, kuten haastateltavat erittelevät esimerkeissä 116 ja 117. Toisille tiedon käyttäminen taas tuntuu luontevammalta, ja se saadaan helpommin muokattua omannäköiseksi, kuten HP1:lle esimerkin 118 mukaan. Myös tiivistäminen voi tuottaa ongelmia, sillä ainakin HT1 sanoo esimerkissä 117, että pääkohtien valikoiminen on työlästä, eikä välttämättä onnistu kerralla. Tiedonkäsittely on selkeästi sellainen taito, jota pitäisi harjoitella lisää: suurimmalla osalla haastateltavista taidot eivät ole riittävät onnistuneeseen tiedonkäsittelyyn.

Vaikka media on nuorille tuttu vapaa-ajan viihdeväline, eivät nuoret silti koe taitojensa olevan täysin riittävät tuottaakseen itse mediaan sisältöjä. Itse asiassa mediasisältöjen tarkempi erittelykin tuottaa heille vaikeuksia. Seuraavissa esimerkeissä 119, 120, 121 ja 122 haastateltavat erittelevät mediaan liittyviä tuottamistaitojaan.

Esimerkki 119

-- jos, tietää että vaikka joku kirjoitus tulee lehteen, niin on se niin kun mulle ainakin **tosi vaikeeta kirjottaa just sellasia -- tietää, et se julkastaan jossaki ja kaikki saa lukee sitä** – miettii et mitä muuttajalle siitä tekstistä, et se tulee niin kun että viittinkö mä lähettää sitä, tai kirjottaa että, omia mielipiteitä näin, et miten muut aattelee siitä, ja **miten ne niin kun suhtautuu siihen tekstiin** -- (HT1)

Esimerkki 120

-- ittekk<sup>in</sup> **on just niitä blogia miettiny** -- **ei oikeen tunnu et olis mitää asiaa** ku tällääsis, täällä ny on ku viikot -- oon me nyt niinku **harjooteltukin, niinkun vaikka lehtitekstiäkin**, et ehkä sit jonku sel-  
laasen, mut **ei välttämättä mitään suurempaa oikeen** -- (HT2)

Esimerkki 121

-- kyllä ny **varmaan onnistuis, jos mä haluaisin**, mutta ei mun tarvii onnistua -- (HP3)

Esimerkki 122

-- **vois siitä jonkinmoonen tulla**, muttei välttämättä mikää paraskaan -- (HP1)

Mediasisältöjen tuottamista ei pidetty luontevana osana äidinkielentaitoja ollenkaan. Näin ollen myös nämä taidot miellettiin lähinnä heikoiksi, koska haastateltavat eivät kokeneet ylipäätään tekevnsä itse mediatekstejä. On mielenkiintoista, etteivät nuoret miellä sosiaalisen median sisältöjen (blogit, Facebook, keskustelupalstat, Twitter ja Instagram) kuuluvan media-taitoihin, vaikka juuri nämä kanavat ovat heillä eniten käytössä, jopa päivittäin. Mediateksteistä puhuttaessa HT1:llä esimerkissä 119 tuli ensimmäisenä mieleen lehtitekstit. Ainoastaan esimerkissä 120 HT2 on sitä mieltä, että hän saattaisi pystyä kirjoittamaan blogia, jos hän keksisi sopivan aiheen. Tällä hetkellä hän ei koe kykenevänsä kirjoittamaan tarpeeksi mielenkiintoisia blogitekstejä. Esimerkeissä 119 ja 120 haastateltavat tytöt pohtivat mediasisältöjen julkaisukynnystään: kumpikaan ei kokisi mieluisana sitä, että kuka tahansa pääsisi lukemaan heidän kirjoittamiaan tekstejä. Tekstien julkaiseminen tuottaisi liikaa paineita tytöille, eivätkä he koe pystyvänsä kirjoittamaan julkaistavaksi kelpaavia mediatekstejä. Haastateltavien poikienkin kommentteista esimerkeissä 121 ja 122 on huomattavissa, etteivät he pidä mediatekstien tuottamistaitojaan tarpeeksi hyvinä. Yhtä kriittisesti he eivät kuitenkaan taitoihinsa suhtaudu kuin tytöt. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, ettei haastateltavien mielestä mediatekstien tuottaminen ole kovinkaan tarpeellinen taito äidinkielessä. Joidenkin median perustekstien rakenteita on kouluissa harjoiteltu sen verran, että niitä jokseenkin pystyttäisiin tuottamaan, mutta haastateltavat eivät koe näiden taitojen olevan kovinkaan hyvät eivätkä riittävät.

Kirjallisuus ei ole haastateltavien vahvimpia osa-alueita. Kaunokirjallisten teosten lukemista ei pidetä mielekkäänä tai tavoiteltavana asiana haastateltavien eikä kyselylomakkeisiin vastanneiden keskuudessa. Ammattikoulun äidinkieleen ei edes mielletä kuuluvan kirjojen lukeminen, ja lähinnä kommentteista on tulkittava sellainen näkemys, että kirjallisuutta pidetään pahana, jota yläkoulussa oli pakko tehdä. Esimerkeissä 123, 124 ja 125 haastateltavat pohtivat lukutottumuksiaan.

## Esimerkki 123

No, kyllä varmahan, **tarttoo aikaa kyllä paljo, jotta saa aikaaseksi**, jotta saa ensin ees sen kirjan luettua. Noo eei sillä lailla, jos -- on aikaa että nyt istutahan sohvalle ja luetahan kirjaa, mutta sitte, ku aina ei oo sillä lailla, jotta **sitä lukoo sitte muutaman sivun ehtoos, nii siihen sitä aikaa menööki sitte** (HP1)

## Esimerkki 124

Oon, se [lukutaito] **on ihan hyvä -- en lue kummiskaan silleen, et vapaa-ajalla vapaaehtosesti lukis jotain kirjaa--** (HP3)

## Esimerkki 125

No jotaki hyviä kirjoja, **sillon tällöön, ku muistaa lusia.** (HT3)

Haastateltavat ovat esimerkeissä sitä mieltä, että periaatteessa kokonaisen kirjan lukeminen ei tuottaisi heille mahdottomia ongelmia, jos lukemiseen vain olisi riittävästi aikaa. Esimerkissä 123 HP1 kertoo, että jos hän lukisi jotain kaunokirjallista teosta, liikenisi sille aikaa suunnitteen parin sivun verran illassa. Lukeminen on siis hidasta, ja monet muut toimet menevät sen edelle. Kirjallisuuteen tarttuminen ja sen kuluttaminen kuuluu ehdottomasti siis haastateltavien heikkoihin taitoihin, mikä ilmenee osuvasti HP3:sen kommentissa esimerkissä 124. Nuoret eivät selvästikään ole sisäistäneet kirjallisuuden tuottamaa mielihyvää ja hyötyjä. Esimerkissä 125 HT3 sanoo saattavansa lukea ajoittain, mutta kirjoja ”ei muisteta” lukea. Ei voida sanoa kirjallisuustaitojen yltävän edes riittäväälle tasolle, niin heikkoa ovat haastateltavien lukutumukset.

Vaikka kirjallisuustiedot ja -taidot kuuluvat tutkittavien heikkoihin taitoihin, ainoastaan yksi haastateltavista oli sitä mieltä, ettei hänellä ole riittävästi lukutaitoa kokonaisen kirjan lukemiseen. Eli kykyjä tutustua kirjallisuuteen tutkittavilla olisi, mutta mielenkiinnon puute estää heitä käyttämästä ja harjoittamasta taitojaan. HT2:lle pitkän tekstin hahmottaminen on vaikeaa, joten romaaninkin hän kokee melkein mahdottomaksi lukea:

## Esimerkki 126

**No, ei välttämättä [riitä lukutaito kokonaisen kirjan lukemiseen].** Ainakaa, ku mä luen äänehenkin, nii mulla menee joskus niinku, pitää oikeen siristää silimiä ja yrittää ku ne menöö niinku sekaasin ne tekstit -- **sen takia mä en oikeen tykkääkään sit niitä kirjoja lusia -- en ainakaan mitään kovin paksua, et siitä ei tulis varmastikaan mitään** -- pienenä tullu niitä hevoskirjoja nii niitä ny saa luettua, ja just kaikkia tuollaasia, mitkä niinkun kiinnostaa se aihe. (HT2)

Esimerkissä 126 HT2 kertoo kattavasti, miten hän kokee lukutaitonsa. Kysyttäessä pystyisikö hän lukemaan kokonaisen teoksen, vastaus on epäileväinen. Hän ei usko lukutaitonsa olevan riittävä tähän suoritukseen. Jopa tekstin hahmottamisessa on vakavia ongelmia, sillä edes äänen lukeminen ei auta tekstin seuraamisessa, vaan lukeminen on hankalaa, eivätkä sisällöt

jää mieleen. Tämä on vaikuttanut haastateltavaan niin, ettei hän koe kirjallisuutta omakseen, vaan pikemminkin välttelee kirjojen lukemista. Kuitenkin hän myöntää pienempänä luke-neensa hevostkirjoja, joiden aihe on ollut niin mielenkiintoinen, että lukeminen on ollut ilmeisesti sujuvaa. Toisaalta hevostkirjat kuuluvat yleensä nuortenkirjallisuuteen, joka onkin kau-nokirjallisuutena melko helppolukuista. HT2:sen kirjallisuus- ja lukutaitoja voidaan pitää jopa hälyttävän heikkoina, mutta samalla on kuitenkin lohdullista, että tutkimukseni yhteensä 36:ta tutkittavasta vain yhden taidot jäävät näin mataliksi.

Kirjan lukemisen heikkojen taitojen myötä myös kirja-analyysin tekeminen tuottaisi monelle haastateltavalle niin paljon hankaluuksia, että katson näidenkin taitojen lukeutuvan heikoiksi. Etenkin oman tulkinnan ja syvällisemmän pohdiskelun tekemisessä on isoja puut-teita. Esimerkeissä 127, 128, 129 ja 130 haastateltavat kuvailevat, miten kirja-analyysin tuot-taminen heiltä sujui.

#### Esimerkki 127

-- enemmän vähä sellasta **pintapuolista**, et siihen ei pysty silleen sy-ventymään -- **ehkä se on sitä juonenselostusta silleen** -- et kyllä sen silleen huomaa, et mitä siinä -- on se teemana, mut **en mä sitä ossais mihinkää paperille kirjottaa**. (HT1)

#### Esimerkki 128

Ehkä niinkun että, **ketä siinä niinkun on siinä kirjassa** ja -- **juonta**, että **mitä siinä niinkun tuloo tapahtumahan** ja näin. (HT2)

#### Esimerkki 129

-- **empä ny oikeestaansa [hallitse kirja-analyysia]**, että kyllä siitä sitte pitää ottaa selvää -- (HP1)

#### Esimerkki 130

Kyllä varmaan, jos sais vähä jotaki ohjeita, ku **emmä ny yhtäkkiä muista, et miten sitä** [kirja-analyysia] piti ruveta tekkeen -- **en todellakaan** [hallitse kirjallisuudenlajeja] -- (HP3)

Osa tutkittavista on sitä mieltä, että pystyisi kyllä tuottamaan pintapuolisen kirja-analyysin, joka olisi lähinnä henkilöiden ja juonen erittelyä. HT1 sanookin esimerkissä 127, että hänellä kirjan analysoiminen jäisi pintapuoliseksi tapahtumien selostamiseksi. Erityisesti kirjan syn-nyttämät ajatukset tuntui hänestä mahdottomalta kirjoittaa ylös, vaikka kirja syvällisempää pohdintaa herättäisikin. Samaten HT2 on esimerkissä 128 sitä mieltä, että juonen ja henkilöi-den kuvaaminen olisi suhteellisen helppoa, mutta analyysi todennäköisesti jäisikin siihen. Omien kokemusten liittäminen lukukokemukseen on hankalaa, ja ehkä vierastakin. Haastatel-tavat eivät ole tottuneet lukemaan kirjoja niin, että niiden herättämiä ajatuksia ja tunteita pitäisi eritellä. HP1 ja HP3 suhtautuvat esimerkeissä 129 ja 130 kirja-analyysin tekoon myös epäi-

levästi. He kuitenkin kokevat pystyvänsä analysoimaan lukemaan kirjaa, kunhan ensin ottavat selvää, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota. HP3:n pohdinta kirjallisuudesta päättyy vahvaan näkemykseen omista kirjallisuustaidoistaan: hän ei todellakaan hallitse kirjallisuudenlajeja. Kirjallisuus kokonaisuutenaan lukeutuu opiskelijoiden heikkoihin taitoihin, eikä sen hallitsemista edes koeta mitenkään merkittävän tärkeänä taitona.

Haastateltavien heikot taidot painottuvat kirjallisuuteen, sillä kirjallisuudesta ei ole mainintoja eriteltäessä riittäviä ja vahvoja taitoja. Kulttuuria haastateltavat eivät edes pohtineet, vaan se sivuutettiin kirjallisuuden ohessa. Kulttuuri mielletään niin vieraaksi, ettei omia taitojaan osata arvioida. Lukemisen ja kirjoittamisen osalta heikkoihin taitoihin lukeutuu vain pieniä osia, kun kokonaisuutena lukemisen ja kirjoittamisen taidot arvioidaan riittäviksi. Tiedonhausta ja mediataidoistakin itse tuottamista arvioidaan heikoiksi, sillä sekä tiedonkäsittely että mediatekstien tekeminen eivät ole haastateltavien mielestä helppoja tehtäviä. Löydetyn tiedon arvioiminen saattaa myös olla ongelmallista. Työelämän kannalta nämä olisivat tarpeellisia taitoja, mutta en silti katso heikkojen taitojen juuri näillä osa-alueilla haittaavan haastateltavien ammatinharjoittamista merkittävästi. Lisäksi varsinkin tiedonhaku on sellainen aihe, jota opiskelijat harjoittelevat vielä lisää kolmantena opiskeluvuotenaan opinnäytetyötä tehdessään.

### **6.3 Äidinkielen sukupuolittuminen**

Lopuksi esittelen vielä haastateltavien näkemyksiä omista opiskeluryhmistään ja erityisesti tyttöjen ja poikien vahvuuksista äidinkielen saralla. Lisäksi erittelen haastateltavien tyttöjen ja poikien kommentteja omista taidoistaan, ja millaisia vastakkaisuuksia näissä ilmenee eri osa-alueilla. Mielenkiintoisia jaotteluja on havaittavissa sekä opiskelijoiden omissa näkemyksissä, että haastatteluista tehdyissä päätelmissä. Selkeästi roolien sukupuolittuminen näkyy puhuttaessa tekstitaidoista: millaisten tekstien kirjoittaminen ja lukeminen mielletään naisellisiksi, millaiset taas miehekkäiksi. Ero ei ole ehkä niin selkeä, mitä sukupuoliroolien on joskus ajateltu olevan, mutta mielenkiintoisia jakaumia on huomattavissa.

Tyttöjen äidinkiellentaitojen, ja ehkä yleisestikin koko opiskelua mietittäessä, vahvuuksina haastateltavat pitävät tunnollisuutta. Näkökulma on perinteinen puhuttaessa tyttöjen ja poikien koulumenestyksestä ja käyttäytymisestä, eli yllättävänä haastateltavien kommentteja ei voi pitää. Tämä korostuu seuraavissa haastateltavien mielipiteissä esimerkeissä 131, 132, 133, 134 ja 135.

## Esimerkki 131

Likat ottaa ehkä enemmän sen asian niin **kun tosissaan**, jos jotaki pitää tehdä -- **tekee huolellisemmin -- saattaa pidempää ja tarkem- paan** kirjoittaa tekstejä, ja sit lukee niitä. (HT1)

## Esimerkki 132

-- likat ny on aina **asias aina enemmän mukana**, ja kuuntelee ja sillä lailla -- (HP1)

## Esimerkki 133

-- varmahan justihin **jotku pilkkujen käytöt ja isot alkukirjaamet ja yhdyssanat**, et osaa niinkun sen tekstin sillä lailla pistää selkiästi -- (HT2)

## Esimerkki 134

-- ehkä siinä kirjoottamises, et **poijat vähä meinaa unohtaa ne pilkut ja pisteet ja, yhyryssanat** -- (HT3)

## Esimerkki 135

Ehkä ny tuollaanen **sivistyneempi homma** on nuolle likoolle -- (HP2)

Sekä haastateltavat tytöt että pojat ovat samaa mieltä siitä, että tytöt käyttävät enemmän aikaa tehtävien tekemiseen, ja ovat siinä myös huolellisempia, kuten HT1 ja HP1 pohtivat esimerkeissä 131 ja 132. Tytöt kiinnittävät enemmän huomiota kirjoittamiseen, lukevat heille annettuja tekstejä ja pystyvät keskittymään pitkienkin tekstien tuottamiseen ja käyttämiseen. Kie- lenhuollon asiat miellettiin myös tyttöjen vahvuuksiksi, mikä on nähtävissä HT2:n ja HP3:n kommentaista esimerkeissä 133 ja 134. Tämä ja esimerkin 135 HP2:n ajatus siitä, että ”sivis- tyneemmät hommat” ovat enemmän tyttöjen juttu, tukee näkemystä, että lukeminen ja kirjoit- taminen mielletään enemmän tyttöjen vahvuudeksi kuin poikien (Barton 2007: 64). Näin ollen poikien keskittymiskykyä ei pidetä yhtä hyvänä kuin tyttöjen, eivätkä he suhtaudu heille an- nettuihin tehtäviin yhtä tunnollisesti.

Poikien vahvuuksina arvioitiin ammattialaan ja esiintymiseen liittyvät asiat. Poikien ei ajatella stressaavan esim. esiintymistilanteita samoin, kuten tytöt saattavat joskus stressata. Myös se, että poikien mielletään enemmän toimivan maatalouden koneiden kanssa, vaikuttaa siihen, että pojat pystyvät myös kirjoittamaan niihin liittyvistä aiheista tyttöjä paremmin. It- sensä ilmaisuun ja keskustelutaitoihin liittyen myös aiheiden keksiminen ja osuvanlainen il- maisu koettiin poikien vahvuudeksi (esimerkki 150.) Poikien vahvuuksiksi muodostuivat var- sin miehekkäät osa-alueet.

## Esimerkki 136

-- ehkä se että ne **ei välttämättä jännitä nii kovaa** kaikkia esiintymi- siä, ja sellaasia. (HT3)



Esimerkki 137

-- varmaan ne jotku **keskustelujutut** ja sitte, **ittensä ilmaaseminen** -- (HT1)

Esimerkki 138

No ehkä **keksiä aiheita enemmän.** (HT2)

Esimerkki 139

-- **saa keksiä** jotaki juttuja ja siitä kirjoittaa, **sellaasta nasevaa.** (HP1)

Esimerkki 140

-- esimerkiks tää **tekniikka, laitteet ja koneet** et pojat **osaa niistä vähä paremmin kirjoittaa** kun tytöt -- (HP3)

Esimerkki 141

-- jos meidän koulus vertaa nii **konehommis** pojat pärjää ehkä paremmin, niistä **tietää paremmin ja, ja osaa kertoa**-- (HP2)

HT3:n ja HT1:n pohdiskeluissa esimerkeissä 136 ja 137 painottuu esiintyminen ja poikien huolettomuus tällaisissa tilanteissa. Esimerkissä 136 mainitaan, etteivät pojat jännitä esiintymistä, ja esimerkissä 137 taas puhutaan keskustelutilanteista ja itsensä ilmaisemisesta. Pojat ovat tyttöjä herkemmin äänessä, ja uskallusta tuoda omat mielipiteensä julki on enemmän. HT2:n ja HP1:n ajatuksissa esimerkeissä 138 ja 139 korostuu poikien luovuus, etenkin huumorin osalta. Poikia pidetään kekseliäämpinä, ja heidän ajatellaan osaavan kirjoittaa iskevää tekstiä. HP1:n mainitsemat ”jutut” voisivat nimenomaan viitata huumorin keinoin kirjoitettuun tekstiin. Viimeiset kaksi esimerkkiä (140 ja 141) taas kuvastavat poikien vahvuuksia ammattiin liittyvissä äidinkielen tehtävissä. HP3 mainitsee esimerkissä 140, että nimenomaan alan laitteista on poikien helpompi kirjoittaa, eli hän selvästikin pitää tekniikkaan ja työhön liittyviä aiheita luonnollisina pojille. HP2:kin ajatukset ovat samankaltaisia esimerkissä 141, hänestäkin pojat osaavat kertoa koneista tyttöjä paremmin. Hänen kommentissaan tosin korostuu se, että pojat osaavat käyttää laitteita etevämmin, joten sen takia hänen mielestään he osaavat myös tehdä niihin liittyviä tehtäviä tyttöjä paremmin. On mielenkiintoista, että HP3 ja HP2 ajattelevat näin, vaikka koulun tytöt ovat suurin osa samanlaisista taustoista lähtöisin kuin pojat, ja he ovat opiskelleet täsmälleen samoja asioita. Tosin joillain koulutus on eläinpainotteista, ja juuri nämä esimerkkien 140 ja 141 pojat ovat maatalousteknologiaan suuntautuvalla linjalla, kun taas enemmistö tytöistä on yleensä eläintenhoitoon painottuvalla opintolinjalla.

Osa haastateltavista, tarkemmin sanottuna kaksi poikaa, oli sitä mieltä puhuttaessa ryhmäläisten äidinkielen taidoista, että jotkut kyllä osaavat äidinkielen asioita ihan hyvinkin, mutta eivät tuo osaamistaan ilmi tehtävissä tai tunneilla.

Esimerkki 142

-- **toisia ei kiinnosta, jotku ei osaa** -- kyllähän siellä näköö niitä ja **itekin on ehkä välillä sellaanen** -- (HP2)

Esimerkki 143

-- osa on vaan sellaaasia, että **ne kyllä osaas, mutta ei vaan oo mukana** -- ohan siinä meiränki ryhmäs niitä – (HP1)

HP2 kertoo esimerkissä 142, että hänen mielestään hänen opiskeluryhmässään osa opiskelijoista ei todella osaa äidinkielen asioita, mutta osa vain ei käytä taitojaan niin hyvin kuin osaisivat. Kuitenkin selkeästi nämä henkilöt ilmentävät hallitsevansa äidinkielen taitoja, mutta eivät vain jaksa nähdä tehtäviin sen vertaa vaivaa, että osaaminen näkyisi niissä ja lopulta myös arvosanassa. HP2 myöntää joskus sortuvansa myös itse tällaiseen toimintaan. HP1:kin on samoilla linjoilla esimerkissä 143. Opiskelijat eivät jaksa keskittyä käsiteltäviin aiheisiin ja tehdä tehtäviä niin hyvin, kuin ehkä osaisivat – eivät siis ole tunnilla ”mukana”, kuten HP1 asian ilmaisee. Pojat eivät määrittele mitenkään, ovatko tällaiset henkilöt tyttöjä vai poikia, joten voidaan olettaa tällaisia taitojensa käyttämättömiä henkilöitä olevan molemmissa. Ehkä tällainen viitsimättömyys myös kertoo osaltaan jotain opiskelijoiden asenteista äidinkielen opiskeluun: he eivät pidä sitä yhtä korkeassa arvossa, kuin ne, jotka panostavat tehtäviin ja taitojensa harjoittamiseen.

Eriteltäessä haastateltavien kommentteja omista äidinkielen taidoistaan voidaan tehdä huomioita tyttöjen ja poikien eroavaisuuksista ainakin yhden asian osalta: tytöt ovat poikia kriittisempiä arvioidessaan omia taitojaan. Tämä toistui monesti puhuttaessa eri äidinkielen osa-alueista: ainakin esiintymisen, tukioppaan lukemisen ja yleiskielen kirjoittamisen ja valmiin tekstin julkaisemisen osalta. Vaikka tyttöjen taidoissa ei olisi suurempia puutteita, suhtautuvat he niihin poikia epävarmemmin. Osaltaan se kertoo tyttöjen tunnollisuudesta: on vaikeaa arvioida omia taitojaan erityisen hyväksi. Toisaalta se on varmasti yhteydessä myös siihen, miten pojat kokivat esiintymisen tyttöjä luontevammaksi: itsevarmuus näkyy.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä maatalousoppilaitoksen toisen asteen perustutkinnon opiskelijoilla oli ammatillisesta äidinkielestä ja omista äidinkielen taidoistaan. Halusin saada vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Kokevatko maatalousoppilaitoksen opiskelijat taitonsa riittäviksi äidinkielen eri osa-alueilla? Pidetäänkö äidinkielen taitoja sukupuolisesti jaottuneina?
2. Kuinka merkityksellisenä äidinkieli koetaan työelämää ja ammattilaisuutta ajatellen?
3. Mitkä äidinkielen osa-alueet painottuvat ammatillisessa äidinkielessä? Entä millaisena opiskelijat kokevat äidinkielen ammatillisessa oppilaitoksessa integroinnin näkökulmasta?

Pro gradu -tutkielmani on aineistolähtöinen: fokus on aineistosta nousseissa sisällöissä. Tutkimukseni aineiston olen kerännyt Ilmajoen maatalousoppilaitoksesta keväällä 2013. Aineistoni koostuu kahdesta eri osiosta: kyselylomakkeista ja haastatteluista. Kyselylomakkeisiin vastasi 30 ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijaa, kun taas haastateltavina oli kuusi toisen vuoden opiskelijaa, kolme tyttöä ja kolme poikaa. Kyselylomakkeiden vastauksia analysoin kvantitatiivisesti: olen laskenut vastausten frekvenssejä ja prosenttiosuuksia. Nämä luovat kokonaiskuvaa tutkimukseni koulun tilasta. Haastatteluja analysoin kvalitatiivisesti sisällönanalyysia käyttämällä, ja tutkimukseni fokus on niistä nousseissa teemoissa ja sisällöissä.

Tutkimukseni taustana on työelämän kielitaito. Työelämän kielen keskiössä ei ole sen virheettömyys ja kieliopin normit, vaan tärkeintä on kielellä toimiminen eri konteksteissa. Työelämässä vaadittavat taidot on jaoteltu liian hyviin, riittäviin ja riittämättömiin tasoihin. Tutkimuksessani olen muokannut määritelmät vahvoiksi, riittäviksi ja heikoiksi taitotasoiksi. Valtaosa opiskelijoista arvioi taitonsa olevan riittävät.

### 7.1 Päätelmiä

Johtopäätöksenä tutkimukseni aineistoa analysoimalla voidaan sanoa, että maatalousalan opiskelijoiden käsitykset ammatillisesta äidinkielestä ovat positiivisia. Vaikka äidinkieli ei oppiaineena ole välttämättä se kaikkein mieluisin ammatillisessa koulutuksessa, ei sitä pidetä vastenmielisenäkään. Tähän vaikuttavat olennaisesti opetusmenetelmät ja opettajan käsitys siitä, mitä asioita ammatillisessa äidinkielessä tulisi käydä: tutkittavat mainitsivat haastatte-

luissa, että äidinkieli on ammattiin liittyvää ja käytännöllistä. Myös maatalouden perustutkinnon perusteet kannustavat keskittymään nimenomaan ammatin vaatimien taitojen opettamiseen. Jos opiskelijat eivät näe opiskeltavien asioiden yhteyttä työelämään, voivat he turhautua ja asennoituminen on tällöin negatiivista. Näin ei kuitenkaan ole tässä maatalousoppilaitoksessa, vaan äidinkielen tunneilla opettavat asiat ovat suurimmilta osin ammattiin liittyviä, oleellisia taitoja. Äidinkieli koetaan oppiaineena tärkeänä, ja sen merkitys omassa ammatissa nähdään.

Maatalousoppilaitoksen äidinkieli on perustutkinnon perusteiden mukaista työelämään suuntautuvaa opetusta. Se vastaa myös opiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta koulutuksesta ylipäätään, sillä opetusta pidetään käytännönläheisenä ja toiminnallisena. Moni lähteekin peruskoulun jälkeen ammattikouluun juuri siitä syystä, ettei joutuisi istumaan luokkahuoneessa kuuntelemassa luentoisiin rinnastettavaa opetusta tai pönttämään esim. sijamuotoja tai realistisen kirjallisuuden piirteitä. Toisaalta myös yllätyksiä opiskelijoille on tullut opintojen varrella: osan haastateltavista yllätti, miten tärkeitä asioita äidinkielen tunneilla käydäänkään, ja äidinkieli koettiin aiempia opiskeluja myönteisempänä.

Sekä kyselylomakkeita että haastatteluita tarkasteltaessa äidinkieltä ja toimivia taitoja pidetään tärkeänä työelämää ja omaa ammattiaan ajatellen. Työelämässä täytyy pystyä kommunikoimaan erilaisten ihmisten kanssa, tekemään kirjallisia raportteja ja lukemaan, sekä etsimään tietoa ja soveltamaan sitä työtehtäviin ja kehitettäviin taitoihin. Haastateltavat pitivätkin hyviä teksti- ja vuorovaikutustaitoja työelämän kannalta oleellisimpina asioina, jotka paljolti myös korostuvat ammattikoulun äidinkielen oppiaineessa. Tärkeimpänä pidettiin asiasällön välittymistä niin, että viestijästä syntyy kuva ammattilaisesta.

Hyviä äidinkielen taitoja pidettiin tavoiteltavina: kyselylomakkeissa kenenkään mielestä ammatillinen äidinkieli ei ole turhaa ja ei-tavoiteltavaa. Tähän olennaisin vaikuttava tekijä on varmastikin oppitunneilla äidinkielen näkyvä yhdistäminen omaan ammattialaan. Toisaalta kyselyihin vastanneet eivät nähneet integroinnin toteutuvan kuin yksittäisissä tehtävissä, mikä kertoo siitä, että integroinnin osalta maatalousoppilaitoksessa olisi vielä kehitettävää. Haastatteluissa integrointia ei osattu ajatella kovin hyödyllisenä, jos se viedään liian pitkälle: se saatettiin mieltää turhanpäiväisenä leikkimisenä ja pelleilemisenä. Kuitenkin ammattialan tuominen äidinkielen tunneille koettiin tärkeäksi, jotta opiskelu olisi mielenkiintoista. Totuteltaessa opiskelijat olisivat valmiita kokeilemaan integrointia äidinkielen opiskelussa.

Opiskelijat mieltävät äidinkielen taitojensa olevan riittävät - eivät kuitenkaan täydelliset. Ammatillisen kielen ei täydykään olla virheetöntä: pääasia on, että työstä selviydytään siihen vaadittavilla kielitaidoilla. Haastateltavat myöntävät, että lähestulkoon jokaisella äidinkielen

osa-alueella olisi varmasti jotain parannettavaa, mutta kukaan ei ole joutunut riittämättömien äidinkielen taitojen takia varsinaisiin ongelmatilanteisiin, joista eivät olisi selviytyneet. Poikkeuksena on yksi opiskelija, jonka lukutaidot eivät hänen kokemuksensa mukaan ole riittävät pitkän ja raskaan tekstin lukemiseen. Se, että vain yhdellä tutkittavista on huomattavia vaikeuksia yhdellä äidinkielen osa-alueella, kertoo osaltaan siitä, että ammatillinen äidinkielen opetus onnistuu tavoitteissaan: opiskelija selviytyy työelämän ja aktiivisen kansalaisen asettamat vaatimukset.

Tutkimukseni osoittaa vankasti sen, että ammatillisen oppilaitoksen äidinkielenopettajan on pystyttävä mukautumaan ja astumaan pois omilta mukavuusalueiltaan: opiskelijoiden ammatin sisällöt eivät aina ole tuttuja äidinkielenopettajalle, ja hänen on otettava näistä selvää. Myös äidinkielenopettajan on opiskelijoiden tavoin omaksuttava uusia tietoja ja taitoja. Monesti opiskelija pääsee opettamaan opettajaa aiheesta, jossa hän on ammatillainen ja äidinkielenopettaja ei. Äidinkielenopettajankin on kuitenkin tehtävä itsensä tarpeelliseksi: on selvitettävä juuri opiskelijoiden alan merkittävät äidinkielen tehtävät, sekä opetettava taitoja, joita opiskelijat eivät vielä hallitse. Opiskelijoille on osoitettava, ettei työntekijän kielenkäyttö ole samantekevää, vaan ammatillainen osaa ilmaista itseään alansa ja ympäristön vaatimusten mukaisesti.

Integrointi vaatii aina aloitteentekijän, ja usein aloite voi jäädä äidinkielen- ja kieltenopettajan vastuulle. Tämä haaste kannattaa kuitenkin ottaa vastaan. Integroinnilla voidaan saavuttaa useita hyötyjä, niin opettajia kuin opiskelijoitakin ajatellen. Samalla ammatillisten aineiden opettajatkin saadaan vakuutettua siitä, että äidinkielellä on oma paikkansa työelämässä ja ammatillisuuden vaatimuksissa. Jos mitään kontaktia koulutusyhteisön muihin työntekijöihin ei ole, jäävät kokonaisvaltaisen oppimisen edut kokonaan saavuttamatta, eivätkä opiskelijat osaa hyödyntää hallitsemiaan taitojaan käytännön tehtävissä. Integrointia on kuitenkin toteutettava niin, että se hyödyttää sekä opiskelijoiden oppimista että opettajien yhteistyötä: jos opettajille ei anneta tarpeeksi välineitä toteuttaa integrointia, tai opetuksessa ei korostu ammattiala ja siinä tarvittavat äidinkielen sisällöt, ei integrointi ole tarkoituksenmukaista. Opiskelijat pitävät integrointia mahdollisena opetusmenetelmänä, mutta se saatetaan mieltää myös teennäiseksi ja väkinäiseksi. Integrointi olisi turvallisinta aloittaa vain osittaisella integroinnilla, jotta opiskelijoille ei synny inhoreaktioita ennen kuin huomaavat tällaisen opetuksen hyödyt.

Opettajankoulutuslaitosta on kritisoitu siitä, ettei se vastaa ammatillisen koulutuksen perustutkintojen perusteisiin lainkaan, eivätkä opettajankoulutukseen osallistuvat opiskelijat saa todellista käsitystä ammatillisesta koulutuksesta. Uudella, vastavalmistuneella äidinkielen-

opettajaan on edessään iso haaste, jos hän päätyy työskentelemään ammattikoulussa. Opiskelijoiden asenteet äidinkieltä kohtaan eivät aina ole parhaat mahdolliset, mutta siinäkin saattaa olla syynä vääränlaisesti kohdistettu opetus, sekä sisällöltään että menetelmiltään. Toisaalta äidinkielenopettajaksi koulutettavia saatetaan turhaan pelotella ammattikoulussa työskentelystä: ainakin itselläni oli ennen omaa työkokemustani vahva käsitys siitä, ettei ammattiopiskelijoilla ole mitään käsitystä käytöstavoista, eivätkä he osaa hädin tuskin lukea tai kirjoittaa ymmärrettävästi. Kuitenkin monesti ongelmat ovat hoidettavissa sillä, että opettaja muuttaa omia suhtautumistapojaan, sekä oppilaisiin että oppiaineeseen. On osattava arvostaa ammattikoulun nuoria tulevana ammattilaisina, joilla on paljon tietoa ja taitoja omasta alastaan. Äidinkielen oppiainettakin on lähestyttävä työelämän näkökulmasta: onko opiskelijoiden työarjen kannalta tärkeämpää luetuttaa heillä romaaneja, vai tutustuttaa erilaisiin teksti- ja vuorovaikutuskäytänteisiin?

Opiskelijat huomaavat, jos opettaja ei pidä heitä arvossa, eikä opeta äidinkieltä heille kohdennetusti. Silloin voidaan puhua siitä, että äidinkielenopettajalla on liian hyvät taidot: hän ei halua ”alentua” ammatillisen puolen äidinkielen vaatimusten mukaiseksi opettajaksi. Opettajankoulutuksen olisi herättävä tähän tilanteeseen: myös ammatillista koulutusta on arvostettava niin, että sekin otettaisiin aineenopettajia koulutettaessa huomioon. Se, etteivät ammattikoulun nuoret ajattele äidinkielestä samalla lailla kuin äidinkielenopettaja, ei tarkoita, etteivätkö he olisi fiksuja ja osaavia nuoria. Heillä on kykyjä toimia työelämässä menestyksekkäästi, ja tätä puolta myös äidinkielenopettajan olisi huomioitava ja kohotettava nuorten itsetuntoa.

Luvussa 1. 2 esittelemini aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna pro gradu -tutkielmani tulokset näyttävät positiivisessa valossa. Junkkarisen (2006) ja Hietamäen (2000) tutkimuksissa korostui perinteinen äidinkielenopetus, eivätkä yhdeksäsluokkalaiset ja lukiolaiset pitäneet äidinkielen oppiainetta mielenkiintoisena. Maatalousoppilaitoksen opiskelijat pitivät äidinkieltä tärkeänä ja käytännönläheisempänä. Oppiainesisällöissä korostui eri asiat: tässä tutkimuksessa viestintä ja kielenkäyttötilanteissa toimiminen painottuivat, kun yläkoulussa kielioppi, kirjallisuus ja kirjoittaminen korostuivat. Huttusen (2012), Suomalaisen (1999) ja omassa tutkielmassani on yhteneväistä se, kuinka opiskelijat kokevat äidinkielen olevan merkittävä tekijä omassa ammatissaan, ja liittämällä opinnot ammattialaan ovat opiskelijat motivoituneempia. Saartoalan (2009) tutkimuksessa ammattikoulun luki- ja kirjoitusongelmaiset opiskelijat pitivät äidinkieltä haastavana, mutta eivät silti kokeneet taitojaan riittämättömiksi tai hankaloittaviksi työelämän kannalta. Omassa tutkimuksessani opiskelijat eivät kokeneet, etteivät heidän äidinkielen taitonsa riittäisi työelämässä selviytymiseen. Hannulan

(2011) tutkimuksen tulos, että äidinkielen opiskelun integrointi opiskelijoiden tulevaan ammattiin koettiin tärkeäksi, on yhteneväinen oman tutkimustulokseni kanssa. Tutkimuksessani äidinkielen oppiaines sisältöjen linkittämistä opiskelijoiden ammattiin pidettiin motivoivana.

Pro gradu -tutkielmani heikkoutena pidän sitä, ettei se ole kovin teoreettinen. Tutkimusta tehdessäni koin kuitenkin tärkeimmäksi selvittää omien opiskelijoideni ajatuksia, sekä saada yleiskuvaa ammatillisesta äidinkielestä. Tällaista tutkimusta ammatillisen äidinkielen opetuksesta ei ole vielä tehty, ja koenkin saaneeni itse paljon toteuttaessani tutkimukseni näin. Vaikka tutkimukseni linkittyy vain yhteen ammattialaan, ja fokuksessa ovat opiskelijoiden näkemykset, pidän tuloksia silti melko luotettavina: jos jonkin alan opiskelijoita voidaan pitää ammatillisina, niin maatalousalan, koska he ovat kasvaneet työelämään ja sen kielenkäyttötilanteisiin.

Loppuun voisin vielä sanoa, että vaikka moni saattaa pitää ammatillisen äidinkielen opettamista haastavana, voi se parhaimmillaan antaa myös opettajalle paljon. Opettaja joutuu pohtimaan opetettavia ryhmiään ja heidän ammattialaansa, sekä oltava myös yhteydessä ammattiopettajiin ja työelämään, jotta osaisi hahmottaa tarvittavia tehtäviä. Tämä kasvattaa opettajaakin työelämässä vaadittaviin taitoihin, jossa omia taitojaan on kehitettävä jatkuvasti ja yhteistyön merkitys korostuu. Ammatillisessa oppilaitoksessa opettavan äidinkielenopettajan on käytävä läpi iso kasvullinen prosessi, jotta hän olisi todella pätevä ammatillisen äidinkielen opettaja.

## **7.2 Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia**

Koska tutkimukseni on tapaustutkimus, olisi yksi jatkotutkimuksen mahdollisuus kartoittaa laajemmin ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden käsityksiä äidinkielen merkityksistä ja omista taidoistaan. Eri alojen opiskelijoiden käsitysten vertaaminen voisi olla mielenkiintoista: pitävätkö jonkin tietyn alan opiskelijat äidinkieltä huomattavasti tärkeämpänä verrattuna johonkin toiseen alaan? Myös tyttöjen ja poikien eroja voisi selvittää, sillä äidinkieli yleisesti mielletään enemmän tyttöjen kuin poikien oppiaineeksi. Edelliset voisi myös yhdistää: esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden alan, joka on tyttövaltainen tutkinto, tutkiminen voisi antaa erilaisia tuloksia kuin poikavaltaisen sähköalan opiskelijoiden tutkiminen.

Yksi jatkotutkimuksen mahdollisuus olisi tutkia ammattikoulujen äidinkielenopettajien näkemyksiä. Eroavatko heidän näkemyksensä opiskelijoiden näkemyksistä? Miten heidän suhtautumisensa ammattioppilaitokseen ja ammatilliseen äidinkieleen vaikuttavat itse opetukseen? Voisi olettaa, että jos äidinkielenopettaja ei itse näe opettamansa aineen merkittävyyttä,

tuskin sitä käsittävät opiskelijatkaan. On myös tärkeää selvittää ammatillisten oppilaitosten äidinkielenopettajien opetusmenetelmiä ja oppiainesisältöjä: vastaavatko ne perusteiden korostamaa kuvaa työelämälähtöisyydestä, vai pitävätkö opettajat tärkeänä perinteisempiä sisältöjä? Entä miten paljon äidinkielenopettajat toteuttavat toiminnallista opetusta ja integrointia?

Ammatillisen puolen opettajien käsityksiä voitaisiin myös tutkia. Jos ammatillisissa opinnoissa korostetaan, etteivät yhteiset oppiaineet ole opiskelijoille tärkeitä ja niitä vähätellään, näkyy se todennäköisesti suoraan yhteisten aineiden oppimistuloksissa. Samalla voitaisiin selvittää integroinnin tuloksia: miten integrointi muuttaa opettajien käsityksiä opiskelusta ja omasta oppiaineestaan? Millaista integrointi ylipäättään on tähän mennessä ollut? Opettajat kaipaisivat vinkkejä integroinnin toteuttamiseen, sillä tällä hetkellä tuntuu siltä, etteivät kaikki ole varmoja siitä, miten sen kanssa tulisi toimia.

Ammatillisen äidinkielen kannalta olisi siis vielä paljon selvitettävää. Lisäksi tutkintojen perusteet ovat muutoksen alla, myös yhteisten aineiden osalta. Tulevissa perusteissa työelämälähtöisyys korostuu yhä enemmän, ja esim. nykyisin perusteissa oleva kirjallisuus siirtyy kokonaan äidinkielen valinnaisiin osaamistavoitteisiin. Opettajien asenteita tätä muutosta kohtaan voisi myös tutkia. Kaikki tutkimus ammatillisen äidinkielen opetuksesta on arvokasta, jotta myös tätä opetuskenttää osattaisiin arvostaa nykyistä enemmän. Sillä on paikkansa ammatillisessa koulutuksessa ja jokaisessa ammatissa, joten sillä tulisi olla paikkansa myös aineenopettajakoulutuksessa.



## LÄHDELUETTELO

- Barton, David 2007: *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Bhatia, Vijat K. 1999: Intergrating products, processes, purposes and participants in professional writing. Edited by Christopher N. Candlin & Ken Hylands. *Writing: Texts, Processes and Practices*. New York: Longman.
- Engeström, Yrjö & Launis, Kirsti 1999: Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa, s. 64 - 80. Toimittaneet Anneli Etelä-Pelto & Päivi Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Eskola, Jari 2007: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Toimittaneen Juhani Aaltola & Raine Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Etelä-Pelto, Anneli & Tynjälä, Päivi 1999: Johdanto, s. 9 - 13. Toimittaneet Anneli Etelä-Pelto & Päivi Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Grünn, Karl 2007: Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina, s. 107 - 122. Toimittaneet Satu Grünthal & Elina Harjunen. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Halliday, M.A.K. 2005: *Continuing discourse on language: A functional perspective*. Edited by Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen and Jonathan Webster. London: Equinox.
- Hannula, Saija 2011: *Tekstitaidot ammatillisessa peruskoulutuksessa: tapaustutkimus liiketalouden ja logistiikan aloista*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, Vesa 2001: Virallisen ideologiaa, s. 297 - 325. Toimittaneet Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskanen, Tuula 1999: Informaatiosyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? s. 25 - 47. Toimittaneet Anneli Etelä-Pelto & Päivi Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Hietamäki, Ulla 2000: ”Aineena yök, kielenä ihan kiva”: äidinkielen merkitys lukiolaisten teksteissä. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tekstintutkimus, s. 161 - 191. Toimittaneet Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh. *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, Leena & Savolainen, Hannu 2008: Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, s. 203 - 229. Toimittaneet Elina Kontu & Marjatta Takala. *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhta, Marjatta, Jaatinen, Riitta Johnson, Esko 2006: Työelämään valmentavan kieltenopetuksen perusteet, s. 32 - 60. Toimittaneet Marjatta Huhta, Esko Johnson, Ulla Lax & Sari Hantula. *Työelämän kieli- ja viestintätaito: kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, sarja A: Tutkimukset ja raportit 8.
- Huttunen, Sari 2012: *Suomen kieli ja viestintä ammattikorkeakouluopinnoissa: Täyttä pilpilimeininkiä vai osa asiantuntijaksi kasvamisesta?* Suomen kielen sivuainetutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Junkkarinen, Sari 2006: *"Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta."*: yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kantelinen, Ritva 2004: Opettajankoulutuslaitos ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen tehtäviin - haaste kansallisen tason kehittämistyölle, s. 51 - 61. Toimittaneet Kari Sajavaara & Sauli Takala. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielientutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Keipi, Kaisa 2004: Kasvattamista. elämänhallintaa vai teknistä osaamista? s. 22 - 25. Toimittaneet Tuija Takala & Elise Tarkoma. *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kieli ja sen kieliopit - opetuksen suuntaviivoja* 1996: Kognitiivinen kielioppi, s. 51 - 53. Helsinki: Edita.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998*
- Lax, Ulla 2006: Työelämän valmentava kieltenopetus ammattiosaamisen kokonaisuudessa, s. 58 - 76. Toimittaneet Marjatta Huhta, Esko Johnson, Ulla Lax & Sari Hantula. *Työelämän kieli- ja viestintätaito: kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, sarja A: Tutkimukset ja raportit 8.
- Leiwo, Matti & Luukka, Minna-Riitta 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen tien näyttäjänä? s. 13 - 37. Toimittaneet Kari Sajavaara & Sauli Takala. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielientutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset, s. 133 - 160. Toimittaneet Kari Sajavaara & Sauli Takala. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Maatalouden perustutkinnon perusteet 2009*.
- Maaseutuvirasto 2013: <http://www.mavi.fi/fi/tietoa-meista/Sivut/default.aspx> [luettu ensimmäisen kerran 13.4.2013.]
- Opetushallitus 2010: *Ammatillisen koulutuksen opintojen rakenne*.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset/perustutkinnot/opintojen\\_rakenne](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset/perustutkinnot/opintojen_rakenne) [luettu 19.11.2012.]
- Opetushallitus 2013: <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/021> [luettu 12.6.2014]
- Saartoala, Päivi 2009: *Ammattiopiston äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Sjöberg, Anne 2004: Toimiva kielitaito työelämässä, s. 137 - 149. Toimittaneet Kari Sajavaara & Sauli Takala. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Suomalainen, Emma 1999: *Työelämäsuuntautuneisuus viestinnän opetuksessa: ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua*, s. 103 - 104. Puheviestinnän lisen-siaatintyö. Viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, Tuija & Tarkoma, Elise 2004: Avainsanoja, s. 10 - 21. Toimittaneet Tuija Takala & Elise Tarkoma. *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Takala, Tuija 2004: Ammatillisen äidinkielen opetuksen haasteet ja integrointi, s. 10 - 21. Toimittaneet Tuija Takala & Elise Tarkoma. *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tarkoma, Elise 2004a: Alkusanat, s. 5 - 6. Toimittaneet Tuija Takala & Elise Tarkoma. *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tarkoma, Elise 2004b: Ammattiaineiden opettajan näkökulma integrointiin, s. 25 - 27. Toimittaneet Tuija Takala & Elise Tarkoma. *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 1999a: Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa, s. 160 - 179. Toimittaneet Anneli Eteläpelto & Päivi Tyn-

jälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

Tynjälä, Päivi 1999b: *Oppiminen tiedon rakentamisena*, s. 57 - 71. Helsinki: kirjayhtymä.

# LIITTEET

## LIITE 1

### HAASTATTELU

#### 1. Teema: Taustat

- Miksi valitsit tämän alan? Millaisia tulevaisuudenodotuksia sinulla on?
- Millainen käsityksesi oli äidinkielestä ennen tätä koulua?
- Onko käsityksesi äidinkielestä muuttunut ammattikoulun aikana?
- Mitä osa-alueita ammattikoulun äidinkieleen mielestäsi kuuluu?
- Korostuuko jokin äidinkielen osa-alue ammattikoulussa erityisesti?
- Onko jotain vähemmän? Puuttuuko jokin kokonaan?
- Mitkä asiat äidinkielessä koet tarpeellisimpina työelämää ajatellen? Miksi?
- Ovatko hyvät äidinkielen taidot tavoiteltava asia?
- Näkyykö äidinkielen integrointi alaasi kuinkaan?
- Näkyykö äidinkieli muilla oppitunneilla? Miten?

#### 2. Teema: Tekstien parissa suoriutuminen

- Pidätkö lukemisesta?
- Millaisia tekstejä luet koulussa/vapaa-ajalla?
- Millaiset tekstit ovat helppoja/vaikeita?
- Tuottaako lukeminen vaikeuksia vapaa-ajalla/koulussa?
- Onko erilaisten tekstien lukeminen sinulle helppoa?
- Vaikuttavatko lukemisen taidot opiskeluusi? Onko niillä merkitystä työelämässä/vapaa-ajalla?

#### 3. Teema: Kirjoittaminen

- Pidätkö kirjoittamisesta?
- Millaisia tekstejä kirjoitat koulussa/vapaa-ajalla?
- Millaiset tekstit ovat helppoja kirjoittaa, millaiset vaikeita?
- Hallitsetko tavalliset jäsentelytavat, jaksotus-, aloitus- ja päätäntätaidot?
- Tuottaako kirjoittaminen vaikeuksia?
- Millaista kirjoittaminen on koneella/Internetissä verrattuna käsin kirjoittamiseen?

#### 4. Teema: Tiedonhankinta

- Tiedätkö, mistä hakea tietoa tarvittaessa?
- Millaisia tiedonhankintakeinoja käytät?
- Koetko tiedonhankintakeinosi riittäviksi ja monipuolisiksi?
- Miten helpoksi koet tiedon luotettavuuden arvioimisen?
- Onko joistain aiheista helpompi etsiä tietoa?
- Hallitsetko tiedon muokkaamisen omaksi: muistiinpanojen tekeminen, yksinkertaisten lähdemerkintöjen opettelu, aineistojen valikointi, ryhmittely ja rakentaminen esitykseksi?

#### 5. Teema: Vuorovaikutus

- Millaiset kuuntelemisen taidot sinulla on? Vaihtelevatko ne tilanteittain?
- Argumentointitaidot?
- Taito ottaa ja pitää puheenvuoroja?
- Taito ylläpitää keskustelua?
- Taito ottaa muut huomioon?
- Ryhmätaidot?
- Millainen on tilannetajusi?

#### 6. Teema: Kielen ja kulttuurin tuntemus

- Kielioppi: äänne-, muoto- ja lauserakenteiden sekä sanaston keskeiset piirteet
- Kielellinen ilmaisu
- Oikeinkirjoitus
- Osaatko eritellä oman äidinkielesi piirteitä?
- Miten koet hallitsevasi kulttuurintuntemusta?
- Pystytkö erittelemään, mitä kaikkea kuuluu kulttuurintuntemukseen?
- Suomen kielen tilanteenmukaisen, sosiaalisen ja maantieteellisen vaihtelun sekä yleis-kielen käytön perusteiden pohdintaa
- Millainen on käsityksesi kielisukulaisuudesta ja suomen sukukielistä?

#### 7. Teema: Media

- Tiedätkö, mitä on mediakasvatus?
- Osaatko havainnoida median vaikuttamiskeinoja?
- Millainen on medialukutaitosi?

- Millaiset ovat omat mediaviestien/-esitysten tuottamistaitosi?
- Onko median parissa toimiminen helppoa? Mikä on vaikeaa?

#### 8. Teema: Kirjallisuus

- Luetko kaunokirjallisuutta? Millaista?
- Onko lukutaitosi tarpeeksi kehittynyttä kokonaisen kirjan lukemiseen?
- Pystytkö tekemään pohdiskelevaa analyysia lukemastasi kirjasta?
- Hallitsetko kirjallisuudenlajit?
- Osaatko pohtia kirjan tyyliä? (Romanttinen, realistinen ja moderni.)

#### 9. Teema: Yleistä äidinkielen taidoista

- Koetko äidinkielen taitojesi olevan riittävät työelämää ja arkea ajatellen?
- Minkä arvosanan antaisit itsellesi äidinkielen osaamisestasi?
- Millaiset taidot ryhmäläisilläsi on?
- Onko tyttöjen ja poikien välillä suuria eroja?
- Mitkä asiat ovat tyttöjen vahvuuksia, mitkä taas poikien?

**LIITE 2**

Olen            Tyttö            Poika

1. Mitkä seuraavista kuuluvat mielestäsi ammattikoulun äidinkieleen? Alleviivaa valitsemasi vaihtoehdot.

- Tiedonhankinta
- Luetun ymmärtäminen
- Kirjallinen viestintä
- Vuorovaikutus ja työelämän kielenkäyttötilanteissa toimiminen
- Mediaosaaminen
- Kielentuntemus
- Kulttuurin tunteminen
- Kirjallisuus

2. Mitkä 1.kohdan asiat äidinkielessä koet tarpeellisimpina työelämää ajatellen?

3. Mitkä 1. kohdan äidinkielen asiat näkyvät vapaa-ajallasi?

4. Ovatko hyvät äidinkielen taidot tavoiteltava asia?

Erittäin tavoiteltava

Tavoiteltava

Melko tavoiteltava

Ei niin tavoiteltava

Ei lainkaan tavoiteltava

5. Miten käsityksesi äidinkielen oppiaineesta muuttunut ammattikoulun aikana?

6. Näkyykö äidinkielen yhdistäminen opiskelemaasi alaan oppiaineessa? Millaisissa asioissa?



7. Miten tarpeellisena koet äidinkielen yhdistämisen ammattiisi?

Erittäin tarpeellisena

Tarpeellisena

Melko tarpeellisena

Melko tarpeetonta

Tarpeetonta

8. Näkyykö äidinkieli muissa oppiaineissa? Kuinka? (Puhutaanko esim. esitelmiä tehtäessä kieliasun huomioimisesta?)

10. Arvioi äidinkielen taitojasi:

- Tiedonhankinta

En hallitse lainkaan

Hallitsen hieman

Kohtalaiset taidot

Melko hyvät

Hyvät taidot

Hallitsen täysin

- Luetun ymmärtäminen

En hallitse lainkaan

Hallitsen hieman

Kohtalaiset taidot

Melko hyvät

Hyvät taidot

Hallitsen täysin

- Kirjallinen viestintä

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Vuorovaikutus

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Työelämän kielenkäyttötilanteissa toimiminen

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Mediaosaaminen

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Kielentuntemus (Kielioppisäännöt, oikeinkirjoitus, kielen sosiaalinen ja alueellinen vaihtelu)

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Kulttuurin tunteminen

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------

- Kirjallisuus

En hallitse lainkaan Hyvät taidot	Hallitsen hieman Hallitsen täysin	Kohtalaiset taidot	Melko hyvät
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-------------