JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Seppälä, Tanja

Title: Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumiskoulutuksen yksilöllisissä ratkaisuissa

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Seppälä, T. (2022). Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumiskoulutuksen yksilöllisissä ratkaisuissa. In T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (Eds.), Kieli, muutos ja yhteiskunta (pp. 261-287). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA:n vuosikirja, 2022. https://doi.org/10.30661/afinlavk.114594

Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. s. 261–287.

Tanja Seppälä
Jyväskylän yliopisto

Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumis-koulutuksen yksilöllisissä ratkaisuissa

This article examines migrants' agency related to the individualised and flexible practices available in Integration Training in Finland, with a focus on migrants' Finnish language learning. The research focused on migrants who have not been studied before, namely those entering training after it had already started. The data consist of background information and interviews of 17 migrants who studied in Integration Training in 2018–2020. The interviews were analysed using qualitative content analysis. The results show that the same practice can support the learner agency of some participants but limit the agency of others. The possibility to make choices about one's own education varies, and choices are often related to beliefs about language proficiency. In the classroom and during work placement periods, some participants reported having had multiple chances to grasp affordances and use Finnish, others only a few. In summary, the individualised practices available in Integration Training appear to impact participants' language learning variably, and participants' wishes do not always align with the available practices.

Keywords: Integration Training, Finnish as a second language, language learning, agency
Asiasanat: kotoutumiskoulutus, suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, toimijuus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Kotoutumiskoulutus pyrkii tukemaan kotoutumista ja osallisuutta muun muassa kieliopintojen avulla (OPH 2012; OPH 2022). Osallisuus nähdään entistä useammin nopeana työllistymisenä, mikä näkyy kotoutumiskoulutuksessakin (ks. Ronkainen & Suni 2019; Masoud ym. 2020). Kotoutumiskoulutuksen kokonaiskesto on noin vuosi, mutta siinä tehdään entistä enemmän yksilöllisiä ratkaisuja (OPH 2012; TEM 2016; OPH 2022). Opiskelijoiden taustat ovat nimittäin moninaisia: heissä on esimerkiksi kiintiöpakolaisia, turvapaikanhakijoita sekä perhe- ja opiskelusyistä Suomeen muuttaneita. Kotoutumiskoulutuksen heikkoina pidettyjä kielenoppimistuloksia on kritisoitu (esim. OECD 2018; VTV 2018), mutta kritiikissä ei ole aina huomioitu osallistumisen joustavuutta.

Tässä artikkelissa tarkastelen 17:ää henkilöä, jotka osallistuivat vain osaan kotoutumiskoulutuksesta, ja kutsun heitä *kesken koulutuksen kulun aloittaneiksi*. Kotoutumiskoulutuksen keskeyttäneistä on mainintoja raporteissa (esim. VTV 2018; myös Suokonautio 2008: 107). Tutkimukseni osallistujat tulivat kuitenkin koulutukseen sen ollessa käynnissä ja suorittivat sen loppuun, eikä tällaisista opiskelijoista ole tutkimusta. Osallistujissa on useita, jotka osallistuivat kotoutumiskoulutukseen vähintään toista kertaa, eikä koulutuksen kertaamiseenkaan liittyviä kokemuksia juuri tunneta.

Tutkimuskohteeni on suomen kielen oppimiskokemukset työvoimakoulutuksena järjestetyssä kotoutumiskoulutuksessa. Kielenoppiminen edellyttää toimijuutta, esimerkiksi mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja toimia ympäristössä (Duff 2014; Virtanen 2017; Scotson 2020). Selvitän sisällönanalyysin avulla haastatteluaineistosta, millaisena toimijuus näyttäytyy kesken koulutuksen kulun aloittaneilla sekä miten velvoittava työvoimakoulutus onnistuu pyrkimyksissään yksilöllistämiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä kotoutumiskoulutuksen yksilöllisiin ratkaisuihin liittyvät tekijät tukevat ja mitkä rajoittavat osallistujien toimijuutta suomen kielen oppimisessa?
2. Millainen on osallistujien toimijuuden suhde koulutuksen velvoittavuuteen?

Tarkoitan tässä tutkimuksessa yksilöllisillä ratkaisuilla kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittamista ja työelämäjaksoille osallistumista. Analysoin kesken koulutuksen kulun aloittamista kahdesta tilanteesta: koulutukseen ohjaamisesta ja luokkahuoneopetuksesta.

Kotoutumiskoulutus on muutoksessa (Valtioneuvosto 2021), ja opiskelijoiden ääni on tärkeä saada mukaan keskusteluun kotoutumiskoulutuksen kehittämisestä (Männistö 2020: 212, ks. tavoitteiden asettamisesta Ronkainen & Suni 2019: 84). Aiempi kotoutumiskoulutuskokemusten tutkimus on keskittynyt usein akateemistaustaisiin opiskelijoihin (esim. Haikala 2015; Männistö & Pilke 2019; Scotson 2020,

vrt. Suokonautio 2008; Karinen ym. 2020), kun taas tutkimukseni osallistujien taustat vaihtelevat.

Esittelen aluksi kotoutumiskoulutuksen ja siihen liittyvää tutkimusta. Sen jälkeen kuvaan teoreettisen viitekehyksen luvussa kolme ja avaan tutkimuksen kulkua luvussa neljä. Tulokset esitän luvuissa viisi (tutkimuskysymys 1) ja kuusi (tutkimuskysymys 2). Päätännössä arvioin tutkimuksen merkitystä.

2 Kotoutumiskoulutus

2.1 Kotoutumiskoulutus kotouttamispolitiikan toimenpiteenä

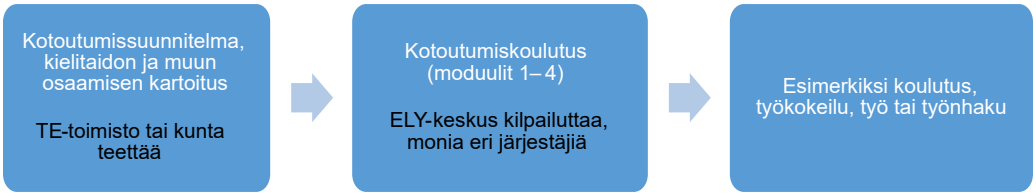
Kotoutumiskoulutuksen pääpaino on suomen tai ruotsin kielen opinnoissa, minkä lisäksi se sisältää yhteiskunta- ja työelämätiedon opintoja, työelämäjaksoja sekä ohjausta. Tavoitteena on, että Suomeen muuttanut henkilö osaa toimia uudessa elinympäristössään, osaa hakeutua jatko-opintoihin ja toimia työelämässä. (OPH 2012; OPH 2022.) Vuosina 2018–2020 kotoutumiskoulutukseen osallistui 13 000–14 000 henkilöä vuosittain[1], joten se on merkittävä osa kotouttamisjärjestelmää (ks. Aho & Mäkiaho 2017; Ala-Kauhaluoma ym. 2018). Kotoutumiskoulutusta järjestetään työvoimakoulutuksena tai omaehtoisina opintoina (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010: § 21). Kaikki tämän tutkimuksen opetusryhmät järjestettiin työvoimakoulutuksena, eli opiskelijat olivat työttömiä työnhakijoita.

Tutkimieni opetusryhmien kotoutumiskoulutuksen kokonaiskesto oli 300 opiskelijatyöpäivää, mutta on mahdollista osallistua vain osaan siitä (ks. OPH 2012; OPH 2017; OPH 2022). Tutkimukseni osallistujat ovat tulleet koulutukseen kesken sen kulun, eli työ- ja elinkeinotoimisto (TE-toimisto) on ohjannut heidät aloittamaan opetusryhmissä vapaalla paikalla (ks. Suokonautio 2008: 61–63). Opiskelupaikka on vapautunut, kun joku opiskelijoista on keskeyttänyt eli esimerkiksi saanut koulutus- tai työpaikan. Vuosina 2013–2016 noin 35 prosentilla opiskelijoista koulutus keskeytyi (VTV 2018: 20; ks. myös Owal Group 2018: 40).

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010: § 20) määrittää kotoutumiskoulutuksen kielitaitotavoitteeksi toimivan peruskielitaidon eli tason B1.1, jonka harva kuitenkaan saavuttaa (Huhta ym. 2017; Owal Group 2018; VTV 2018; Seppälä 2022). Saavutetulla kielitaidolla on merkitystä esimerkiksi jatkokoulutusmahdollisuuksissa (Latomaa ym. 2013: 176). Kotoutumiskoulutuksesta opiskelija voi jatkaa myös esimerkiksi työelämään. Kotoutumispolun mahdollinen kulku (esim. OKM 2016; Aho & Mäkiaho 2017; VTV 2018) on yksinkertaistettu kuvioon 1.

---

1 Luvut on saatu Kotoutumisen osaamiskeskuksesta sähköpostitse 15.5.2020 ja 15.9.2021. Lukujen lähteenä on työnvälitystilasto. Sama henkilö on voinut osallistua koulutukseen useammin kuin kerran.



KUVIO 1. Työttömän Suomeen muuttaneen aikuisen mahdollinen kotoutumispolku.

Kotoutumiskoulutus on muutosvaiheessa muun muassa tehostamispaineiden vuoksi (ks. TEM 2017; Valtioneuvosto 2021). Kotoutumiskoulutusta onkin pyritty yksilöllistämään, kuitenkin paikalliset työmarkkinat huomioiden (OKM 2016: 17; TEM 2016: 35–37). Yksilöllisiä ratkaisuja ovat esimerkiksi henkilökohtaisten kielitaitotavoitteiden asettaminen, koulutuksen osien suorittaminen ja työelämäjakson eli työharjoittelun räätälöinti (OPH 2012). Työelämälähtöisyys näkyy myös muun muassa kielenopetuksen nivomisessa tiiviimmin työssäoppimiseen (TEM 2016; TEM 2017), mitä vaikeuttaa se, että työharjoittelu- ja työpaikoilla tarvittavaa kielenkäyttöä ei ole juuri tutkittu (Lilja & Tapaninen 2019). Nykyään kotoutumiskoulutuksessa korostuu ylipäätään velvoite päästä nopeasti työelämään (Ronkainen & Suni 2019; ks. Ruotsista Carlson 2013 ja Tanskasta Lønsmann 2020), ja kotoutumiskoulutusta on suunnattu esimerkiksi työvoimapula-aloille (TEM 2016: 37). Kotouttamisen tulokselliseuuskeskustelussa yksilön vastuu omasta onnistumisestaan painottuu ja kotoutumisen rakenteelliset taustatekijät voivat jäädä huomiotta (ks. Tarnanen & Pöyhönen 2011; Masoud ym. 2020).

2.2 Aiempi tutkimus kielenoppimiseen liittyvistä kotoutumiskoulutuskokemuksista

Analysoin kotoutumiskoulutuksen osallistujien toimijuuskokemuksia, sillä suomenoppijoiden kokemukset on tärkeä huomioida koulutuksia kehitettäessä (ks. Suni 2011). Opiskelijoiden palaute on ollut pääosin positiivista (Suokonautio 2008; OKM 2016; VTV 2018; Karinen ym. 2020), ja esimerkiksi opettajiin on oltu tyytyväisiä (Suokonautio 2008: 69; Karinen ym. 2020: 28). Kritiikin vähäisyyteen tosin vaikuttanee opiskelijoiden kiitollisuus koulutusta kohtaan (Suokonautio 2008: 69). Kielenoppimisen osalta kotoutumiskoulutuksessa on tunnistettu kuitenkin haasteita, kuten opiskelijoiden heterogeeniset taustat, ajoituksen epäonnistuminen ja jatko-opintojen kielitaitovaatimukset (Sidoroff 2018; ks. myös OKM 2016; Huhta ym. 2017; VTV 2018; Seppälä 2022). Vuosina 2019–2020 tehdyn laajan selvityksen (Karinen ym. 2020) mukaan kotoutumiskoulutus joka tapauksessa rohkaisi käyttämään suomea.

Kotoutumiskoulutuksessa osallistutaan työelämäjaksoille, mutta luokkahuoneopetuksesta harjoittelujaksoille siirtymistä ei ole tutkittu (Lilja & Tapaninen 2019: 92). Työelämäjakson kielenoppimiskokemuksia on tutkittu pääasiassa akateemistaustaisilta osallistujilta: Haikalan (2015) tutkimuksen viisi edistynyttä kielenoppijaa hyödynsi työharjoittelutilanteita monipuolisesti kielenoppimisessa. Männistö ja Pilke (2019) toteavat, että harjoittelijat onnistuivat kehittämään kielitaitoaan kielikeskuksessa pääasiassa tavoitteidensa mukaisesti. Männistön (2020) mukaan viestintätaidot tukevat osallisuuden kokemista, mutta harjoittelijalla täytyy lisäksi olla vastuuta vaativia työtehtäviä. Kotoutumiskoulutuksen kaltaisessa kielikoulutuksessa suomen kielen käyttöön työelämäjaksolla vaikutti muun muassa suomalaisten kontaktien määrä (Palmanto 2004).

Sandwallin (2013) mukaan Ruotsissa *Svenska för invandrare* -koulutuksen työssäoppimisjaksolla ruotsia käytettiin hyvin vähän, muun muassa koska kieli nähtiin työkaluna eikä oppimiskohteena. Tanskassa useimmat kielenoppijat eivät ajatelleet oppineensa tanskaa kieliharjoittelussa, esimerkiksi yksin työskentelyn vuoksi (Lønsmann 2020; ks. yksin työskentelevien kielenoppimismahdollisuuksista Strömmer 2017). Harjoittelut suoritetaan usein matalapalkka-aloilla, sillä työssäoppimispaikkoja on vaikea löytää (Lønsmann 2020). Yhteenvetona voi todeta, että kielenoppiminen työelämäjaksolla riippuu opiskelijan itsensä lisäksi esimerkiksi työssäoppimispaikan tarjoamasta tuesta ja siitä, tarvitaanko tehtävissä kielellistä vuorovaikutusta (ks. myös Scotson 2018; Lilja & Tapaninen 2019).

3 Toimijuus kielenoppimisessa ja kotoutumiskoulutuksessa

Tutkin osallistujien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta toimijuus-käsitteen avulla, sillä toimijuus liittyy kielenoppimiseen mutta myös laajemmin osallisuuteen yhteisöissä. Tarkastelen toimijuutta sosiokulttuurisesta (Duff 2014), ekologisesta (van Lier 2007) ja dialogisesta (Dufva & Aro 2015) näkökulmasta. Näiden viitekehysten toimijuus-käsitysten pohjana on Ahearnin (2001: 112) määritelmä toimijuudesta sosiokulttuurisena kykynä toimia.

Tarkoitan kielenoppijoiden toimijuudella osallistujien mahdollisuuksia päätöksentekoon ja toimintaan (ks. Duff 2014: 417; Scotson 2019). Analysoin Skinnarin (2012) tapaan kielenoppijoiden toimijuuden mahdollisuuksia heidän kokemustensa, kuten oppimisen vaikeuden ja helppouden sekä tuen ja esteiden kautta. Kielitaidon kehittyminen edellyttää merkityksellisten tarjoumien hyödyntämistä, mikä puolestaan vaatii aktiivista toimijuutta. Oikea-aikainen, oppimisen kannalta tarkoituksenmukainen tuki ympäristössä edesauttaa sitä. (Van Lier 2000; 2007.) Tarjoumien havaitseminen ja niihin tarttuminen riippuu kuitenkin yksilöstä, ja aktiiviseen toimijuuteen liittyykin esimerkiksi itsesäätely. Tästä huolimatta ympäristö asettaa

toimijuudelle rajat. Kielenoppija voi mukautua olosuhteisiin, kuten koulutuksen reunaehtoihin, tai vastustaa niitä. Jos toimijuutta ei ole, vaarana on passiivisuus tai koulutuksen keskeytyminen. (Van Lier 2007; Duff 2014: 417; Dufva & Aro 2015.)

Tutkin toimijuutta sisäisesti, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutuvana ilmiönä (ks. Duff 2014; Dufva & Aro 2015). Vaikka toimijuus muotoutuu yksilöllisistä kokemuksista, siinä on pysyviäkin elementtejä. Toimijuus muovautuu lisäksi vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin sekä ympäristöön, kuten koulutukseen. Toimijuus onkin tilanteista eli sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Duff 2014; Dufva & Aro 2015.) Tarkastelen sen vuoksi toimijuuskokemuksia tilanteittain: kotoutumiskoulutukseen ohjaamisesta, luokkahuoneopetuksesta ja työelämäjaksolta.

Kotoutumiskoulutus pohjautuu ajatukseen siitä, että Suomeen muuttaneiden osallisuutta täytyy tukea. Opiskelijoiden toimijuus on siis lähtökohtaisesti rajallista. Esimerkiksi oppimisen yleistavoitteet tulevat laista ja työvoimakoulutuksena järjestettävään kotoutumiskoulutukseen osallistuminen on velvoittavaa (ks. Ronkainen & Suni 2019). Hyödynnänkin analyysissä toimijuus-käsitteen rinnalla Ronkaisen ja Sunin (2019: 84–87) kotoutumiskoulutukseen soveltamaa osallisuuden nelikenttää, joka perustuu Siisiäisen (2010; 2014) näkemykseen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Kotoutumiskoulutuksen ohjausasiakirjat kuvaavat kahdenlaista opiskelijan osallisuutta: aktiivista toimimista ja passiivista myötäilyä. Kumpaakin toimintaa voi ohjata joko ulkoinen tai osallistujan sisäinen syy. (Ronkainen & Suni 2019.) Sovellan tutkimukseeni nelikentästä versiota, jossa osallistujan toimijuus on nostettu keskiöön (taulukko 1). Todellisuudessa osallisuus ei ole tarkkarajaisesti jaoteltavissa (Siisiäinen 2010; Ronkainen & Suni 2019).

Taulukko 1. Toimijuus kotoutumiskoulutuksessa Ronkaisen ja Sunin (2019) osallisuusmallin pohjalta, joka puolestaan pohjautuu Siisiäisen (2010; 2014) malliin.

	Aktiivinen toiminta	**Passiivinen myötäily**
Sisäinen motivaatio (toimija itse)	*osallistuminen* = omaehtoinen halu osallistua koulutukseen - koulutus tukee aktiivista toimijuutta	*mukautuminen* = mukautuminen koulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin - toimijuus on passiivista ja koulutuksen ohjaamaa
Ulkoinen motivaatio (koulutus)	*osallistaminen* = koulutuksen tavoitteet tukevat omia tavoitteita - koulutus ohjaa aktiiviseen toimijuuteen	*velvoittaminen* = velvoite opiskella tietyt sisällöt, kokemus pakosta - koulutus rajoittaa toimijuutta tai estää sen

4 Aineisto, menetelmä ja eettiset kysymykset

4.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimuksessani on 17 osallistujaa (liite 1), jotka opiskelivat suomenkielisessä kotoutumiskoulutuksessa Uudenmaan ulkopuolella vuosina 2018–2020 vuonna 2012 voimaan tulleiden opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2012) mukaan. He ovat kotoisin 11:stä eri lähtömaasta, 25–49-vuotiaita ja muuttaneet Suomeen vuosina 2014–2018. Kunkin opetusryhmän opiskelun kokonaiskesto oli 300 opiskelijatyöpäivää (moduulit 1–4), mutta yksittäisten osallistujien koulutukseen osallistumisen kesto vaihteli. Kaikki osallistujat suorittivat alle 75 prosenttia koulutuksen kokonaiskestosta, sillä he aloittivat aikaisintaan sen toisesta moduulista. Kaikki osasivat suomea jo ennen koulutusta, joten he pystyivät liittymään opetusryhmiin kesken opiskelun. Osallistujien kotoutumiskoulutusta edeltävä kielitaitotaso vaihteli kielen eri osa-alueilla tasolta A1.2 tasolle A2.2, arvion saamisesta oli tosin saattanut kulua joitain kuukausia koulutuksen aloittamiseen.

Osallistujat ovat kuudesta opetusryhmästä kahdelta paikkakunnalta (liite 2). Opetusryhmät olivat yleisesti työelämäpainotteisia, mutta perinteisiä: (luokkahuone)opiskelu oli kokopäiväistä ja koulutukseen kuului kaksi työelämäjaksoa (vrt. joustavat toteutusmallit OPH 2017; ammattialakohtaisesti suuntautuneet ryhmät Owal Group 2018; Lilja & Tapaninen 2019; korkeakoulutukseen integroidut ryhmät Kokkonen ym. 2019). Opetusryhmät etenevät eri nopeuksilla (OPH 2012), ja tutkimukseni ryhmät oli määritelty pääasiassa peruspolun ryhmiksi. Kaksi osallistujaa, Abraham[2] ja Yui, aloittivat opetusryhmän 2 opiskelun (molemmilla täysi kesto, 300 päivää) loppumisen jälkeen kesken koulutuksen kulun opetusryhmässä 6. Tämän vuoksi liitteen 2 kokonaisosallistujamäärä on 19.

Keräsin opiskelijoihin ja opetusryhmiin liittyvän tutkimusaineiston vuosina 2019–2021. Haastattelin osallistujia ja opettajia sekä keräsin täydentävää materiaalia, kuten päättötodistusten tietoja. Tein osallistujien alkuhaastattelun kotoutumiskoulutuksen päättövaiheessa kasvokkain ja seurantahaastattelun (video)puheluina noin puoli vuotta kotoutumiskoulutuksen jälkeen pääasiassa suomeksi, osin englanniksi. Strukturoitujen alkuhaastattelujen kesto oli 5–20 minuuttia, ja niissä käytiin läpi osallistujan taustatietoja. 40–80-minuuttisten puolistrukturoitujen seurantahaastatteluiden aiheena olivat muun muassa kotoutumiskoulutuskokemukset. Seurantahaastattelun sijaan kolme osallistujaa (Theba, Yui, Mei-Ling) vastasi sähköiseen kyselyyn suomeksi tai englanniksi.

2 Osallistujien nimet ovat pseydonyymejä.

Keräsin osallistujien taustatietoja lisäksi Koulutusportti-rekisteristä[3], johon kirjataan esimerkiksi alkukartoitustiedot. Tieto suomen kielen taitotasosta ennen kotoutumiskoulutusta on rekisterissä peräisin alkukartoituksesta (ks. Ohranen ym. 2015), työ- ja elinkeinotoimiston asiantuntijalta tai jonkin koulutuksen päättöarvioinnista. Kotoutumiskoulutuksen päättökielitaitoarviot (liite 1) antoivat ryhmien suomen kielen opettajat (ks. tarkemmin Seppälä 2022). Päättöarviointia ei ole standardoitu, joten siihen ja muihinkin arvioihin liittyy epävarmuutta (ks. VTV 2018: 37; Valtioneuvosto 2021: 85–86).

4.2 Menetelmä

Pyrin selvittämään laadullisella sisällönanalyysillä, mitkä tekijät tukivat ja mitkä eivät tukeneet kotoutumiskoulutuksen osallistujien toimijuutta suomenoppimisessa. Aineistona on seurantahaastatteluiden litteraatit (litterointikonventiot liitteessä 3) ja kolme sähköistä kyselyvastausta. Osan osallistujista oli vaikea pohtia suomen kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Tätä ennakoiden olin kerännyt puolistrukturoidun seurantahaastattelun runkoon alustavan listan koulutukseen ja opiskelijoihin itseensä liittyviä tekijöitä, joista keskustelisimme.

Sisällönanalyysini on pääasiassa teoriaohjaavaa ja deduktiivista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), sillä toimijuuden käsite sekä velvoittavuuteen (Ronkainen & Suni 2019) liittyvät käsitteet vaikuttivat analyysiin. Toisaalta aineistostakin nousi aiheita, joten analyysi on osittain aineistolähtöistä. Sisällönanalyysissä pelkistin haastattelulainauksia koodeiksi (esimerkiksi *toimijuutta tukeva opettaja*, *toimijuutta rajoittava ryhmän heterogeenisyys*) ja liitin aiheet yläkategorioihin, kuten *koulutukseen liittyvät tekijät* ja *opiskelijaan liittyvät tekijät.* Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiä, joten keskityin koulutukseen liittyviin tekijöihin ja tarkemmin ottaen yksilöllisiin ratkaisuihin liittyviin asioihin.

4.3 Eettiset kysymykset

Suojelen osallistujien identiteettiä käyttämällä heistä pseydonyymejä, enkä myöskään mainitse paikkakuntia. Aineistonkeruussa huomioin, että kieli voi aiheuttaa ymmärtämisongelmia, joten esimerkiksi suostumuslomake ja tietosuojailmoitus oli kirjoitettu helpolla suomen kielellä ja muutamalla muulla osallistujien osaamalla kielellä. Haastattelujen teon ja analysoinnin haaste oli osallistujien suomen kielen taitotasojen vaihtelu tasolta A1 tasolle B2: joidenkin oli vaikea kuvata kokemuksiaan suomeksi. Analyysiini vaikutti se, mitä kysyin ja mitä uskon osallistujien tarkoitta-

3 Koulutusportti on koulutuspaikkojen ja alkukartoitusten hallintajärjestelmä, jota käyttävät työvoimahallinto, alkukartoittajat ja opetuksen järjestäjät. Rekisteritietojen käyttöön on työ- ja elinkeinoministeriön sekä osallistujien lupa.

neen. Osallistujat saattoivat myös kertoa asioita, joita ajattelivat tutkijan haluavan kuulla. Taustani suomen kielen opettajana on sekä tukenut että ohjannut työskentelyäni tutkimuskysymysten asettelusta aineiston analyysiin.

5 Toimijuus kotoutumiskoulutuksen suomen kielen oppimisessa

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitkä tekijät tukivat ja mitkä rajoittivat osallistujien toimijuutta suomen kielen oppimisessa. Tarkastelen osallistujien haastatteluissa kuvaamia tilanteita, jotka liittyvät päätösten teon ja toiminnan mahdollisuuksiin kielenoppimisessa kotoutumiskoulutuksessa. Tarkempaan analyysiin valitsin yksilöllisiin ratkaisuihin liittyvät tilanteet (taulukko 2): työelämäjakson ja kesken koulutuksen kulun siinä aloittamisen. Jaoin jälkimmäisen vielä kahteen tilanteeseen: koulutukseen ohjaamiseen ja luokkahuoneopetukseen.

Taulukko 2. Sisällönanalyysi toimijuutta kielenoppimisessa tukevista ja rajoittavista tekijöistä kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneilla.

	TOIMIJUUS KIELENOPPIMISESSA	
	tukevat tekijät	**rajoittavat tekijät**
Koulutukseen ohjaaminen	• itse tai yhdessä TE-toimiston kanssa tehty päätös koulutukseen osallistumisesta • käsitys riittävästä tai muualle riittämättömästä kielitaidosta	• muiden tekemät päätökset koulutukseen osallistumisesta ja sopivasta moduulista • käsitykset riittämättömästä kielitaidosta • liian lyhyt koulutukseen osallistumisen kesto
Luokkahuone-opetus	• opettajan tuki • opetusryhmän tuki • oppimateriaali	• opetuksen (kielitaito)taso • opiskelijoiden vaihtelevat kielitaitotasot (opetusryhmien heterogeenisyys)
Työelämäjakso	• suomenkielinen, autenttinen ympäristö • monipuoliset tehtävät • työyhteisön (oikea-aikainen) tuki • luokkahuoneopetukseen osallistuminen työelämäjakson sijaan	• vaikeus löytää työelämäjakson suorituspaikka • muulla kuin omalla alalla harjoittelu • rutiininomaiset tehtävät • keskittyminen työhön • yksin suoritettavat tehtävät • työyhteisön kiire • rajallinen kielitaito

5.1 Toimijuus kotoutumiskoulutukseen ohjaamisessa

Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen opetus alkaa alkeistasolta moduulissa 1. Kaikki tutkimukseni osallistujat (17) aloittivat kotoutumiskoulutuksen moduuleissa 2–4, sillä he osasivat jonkin verran suomea jo tullessaan koulutukseen.

5.1.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Toimijuutta tuki itse tai yhdessä työvoimaviranomaisten kanssa tehty päätös koulutuksessa aloittamisesta. Osallistujista yhdeksän oli kotoutumiskoulutuksessa toista, kolmatta tai neljättä kertaa olevia eli kertaajia (ks. liite 1), ja heidän kanssaan keskusteltiin päätöksenteosta. Suurin osa kertaajista (7 opiskelijaa) oli halunnut itse koulutukseen takaisin, ja kuusi osallistujaa piti kertaamista hyödyllisenä. Heidän toiveensa oli siis yhtenevä kertaamiseen ohjaamisen kanssa, ja toimijuus oli aktiivista, kun he osallistuivat koulutustaan koskevaan päätöksentekoon. Esimerkiksi Theba kirjoitti (sähköinen vastaus) kertaamisesta näin: -- *minusta tuntuu hyvä kun opin lisä tiedot suomen kieltä*. Koulutukseen uudelleen haluavilla syynä olikin alhaiseksi koettu kielitaitotaso. Sandra oli perustellut TE-toimistolle kertaamistoivetta seuraavasti: *Joo, koska ensimmäinen kurssi, minun taito oli vähän alas, sitten minä sanon, minä en osaa mitään, minä pitää opiskella ensin lisätä.* Hän piti siis suomen kielen taitoaan riittämättömänä. Hän totesi kielitaitonsa kehittyneen (kertaamisen jälkeen se oli tasoilla A1.3–A2.2), ja hän oli haastatteluhetkellä toivomassaan koulutuksessa: aikuisten perusopetuksessa.

Kielitaidon riittämättömyys muihin koulutuksiin on yksi kotoutumiskoulutukseen ohjaamisen syistä (OKM 2017: 19). Tutkimukseni kertaajien kotoutumiskoulutusta edeltävä suomen kielen taito vaihteli kielitaidon eri osa-alueilla A2.1-tasolta B1.1-tasolle, tosin Sandralta rekisteritieto puuttui. Kirkonkylässä opiskelleen Elizabethin kielitaitotaso oli aloittaessa matalampi (A1.2–A1.3), ja hän on ainoa, joka ei ollut käynyt koulua kotimaassaan. Hänen taitotasonsa nousi tasoille A1.2–A2.1. Kertaaminen voi olla kielenkehitykselle hyvä ratkaisu, kunhan oppija ei ajaudu kertaamiskierteeseen (Suokonautio 2008: 103).

Muhammed halusi joihinkin suomen opintoihin käydessään TE-toimistossa, kun määräaikainen työ oli loppunut (*Minä puhuin hänelle, olen, olen vapaa, minä haluan mennä suomen kielen kurssil*.), ja TE-toimisto ohjasi hänet toisen kerran kotoutumiskoulutukseen. Hän oli tyytyväinen mahdollisuuteen kerrata osa koulutuksesta, sillä se *auttaa minua*, ja hänen kielitaitotasonsa nousikin hieman, tasoilta A2.1–A2.2 tasoille A2.1–B1.1. Muhammed osallistui kielikoulutustaan koskevaan päätöksentekoon, mikä tuki hänen toimijuuttaan. Haastatteluhetkellä hän halusi kuitenkin uudelleen töihin. Suokonautionkin (2008: 115) tutkimuksessa kotoutumiskoulutuksen kertaaminen alkoi tietyssä vaiheessa riittää opiskelijoille.

5.1.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Kotoutumiskoulutuksessa aloittamiseen liittyi sellaisiakin tekijöitä, jotka rajoittivat toimijuutta päätöksenteon näkökulmasta. Kaksi kotoutumiskoulutukseen uudelleen ohjatuista ei olisi halunnut sinne. Maha, jolla on lukiotausta ja vuosia työkokemusta kotimaastaan eri aloilta, olisi mieluummin mennyt ammatilliseen koulutukseen tai töihin. Hänen mukaansa opettaja ja TE-toimiston virkailija sanoivat, että *pitää vain niinku vahvistaa sen mitä sinun-, mitä sinä tarvitset, se voi olla moduuli kolme ja neljä*. Hänen kielitaitonsa nousi A2.2-tasolta A2.2–B1.1.-tasoille. Maha oli kertaamisen tarpeesta kuitenkin eri mieltä (*Tämä aika ei tarvi.*).

Lukiotaustaisen Abrahamin tilanne oli samankaltainen. Hän oli osallistunut luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen, suorittanut kotoutumiskoulutuksen (300 päivää) ja kerrannut osan siitä (81 päivää). Hänen suomen kielen taitonsa oli kertaamisen jälkeen samoilla tasoilla kuin ensimmäisen kotoutumiskoulutuksen jälkeen (A2.1–A2.2). Hän olisi halunnut ammatilliseen koulutukseen, mutta haastatteluhetkellä hän oli kolmatta kertaa kotoutumiskoulutuksessa. Abraham kertoi: *TE-toimisto sanoo, pakollista on, mahdollista sinä, sinun kielitaito nousee B1 tai B2, mene ammattikouluun, TE-toimisto sanoo.* Abrahamin mukaan TE-toimistossa siis ajateltiin, että kielitaitotason täytyy nousta ennen ammatilliseen koulutukseen hakemista. Mahan ja Abrahamin tapauksessa kertaaminen saattoi olla kielitaidon vahvistumiselle hyödyllistä, jos muita sopivia koulutuksia ei ollut alkamassa. Kertaamiseen ohjaaminen kuitenkin rajoitti heidän toimijuuttaan, sillä osallistuminen oli ristiriidassa heidän toiveensa kanssa.

Osa kertaamaan halunneista oli toivonut pääsevänsä aiempiin moduuleihin kuin mistä he aloittivat. Quan oli ollut usein poissa kotoutumiskoulutuksesta (63 päivää, poissaoloja 25 päivää), ja koulutuksen jälkeen hänen kielitaitotasonsa oli A2.2–B1.1. Hän jäi lisäksi sen jälkeen koronan vuoksi jumiin kotimaahansa (esimerkki 1).

(1)

Quan: **Minä toivoin**, minä toivoin, TE-toimisto antaa minä-, minulle **moduuli 2**.
Tanja: Ahaa.
Quan: Koska moduuli 2, minä, ää, minä, minun oma asioista se poista koulusta paljon, ja siksi monta kuukautta olen, olin [kotimaassa], se ihan pitkä aika, en käytä suome, kieli, suomen kieli, siksi minä us-, usko, **minun su-, suomen se ei ihan, en tiedä, mutta, ihan ei ookoo**.

Quan piti siis itse kielitaitoaan riittämättömänä. Haastatteluhetkellä Quan oli jälleen kotoutumiskoulutuksessa, mutta hänet oli ohjattu moduuliin 3. Moni suomenoppija haluaisi hyvät perustaidot suomen kielestä, ja aukkoinen pohjatieto harmittaa (Suokonautio 2008: 61, 65). Näin ajatteli myös Mei-Ling (esimerkki 2, sähköinen vas-

taus), jonka mukaan TE-toimisto rajoittaa kertaamista. Osallistujien toimijuuteen liittyvä päätösvalta on siis rajallista.

(2)

> After two month I got seriously ill, then I always fall behind in the study. – I never had the opportunity to learn well the most important part of the basic Finnish. Due to TE office "define" I have finished moduulit 1-4, I can not back to learn moduulit 1 or 2 forever.

Tutkimuksen osallistujat aloittivat koulutuksessa kesken sen kulun, ja osa kuvasi kielteisiä kokemuksia osallistumisen lyhyestä kestosta. Leila, Sandra, Hina, Yui ja Muhammed osallistuivat kotoutumiskoulutukseen *lyhyen aikaa, tosi lyhyen aikaa* tai *liian vähän aikaa*. Osalla osallistumiseen sisältyi työelämäjakso, joten opettajan ohjaamalle oppimiselle ei jäänyt paljoa aikaa. Yui (sähköinen vastaus) kirjoittaa: *Vietin puolet ajasta [opetuksenjärjestäjä B:llä] työharjoittelupaikkana, minulla oli pitkä talviloma ja minulla oli liian vähän aikaa oppia suomea.* Opiskelijat eivät pääsekään aina vaikuttamaan työvoimakoulutukseen osallistumisen kestoon tai sen ajoittumiseen (Suokonautio 2008; Sidoroff 2018), jolloin koulutuksen rakenteet rajoittavat heidän toimijuuttaan kielenoppimisessa.

5.2 Toimijuus luokkahuoneopetuksessa

5.2.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Opettajat ja ryhmä tukivat toimijuutta kielenoppimisessa. Lähes kaikki osallistujat kuvasivat opettajia hyviksi (ks. myös Suokonautio 2008: 68). 42 päivää kotoutumiskoulutuksessa ollut Muhammed kuvasi, kuinka opettajat selittivät sanoja ja kielioppia, sekä kertoi, että *[s]ama kun selittää opettajat on, mitä hän selittää, menee päässä sisäl.* Hina kertoi opetuksen eriyttämisestä: - - *me käytettiin oppi-, Suomen mestari aina, mutta sen lisäksi [opettajat] antoi meille paperit ja lisäharjoittelutehtävät. Ja se oli hyöty, taso oli hyvä minulle*. Oppimateriaaleja pidettiin myös pääsääntöisesti hyvinä.

Kahdeksan osallistujaa kuvasi ryhmän tukeneen heitä kielenoppimisessa (ryhmän merkityksestä ks. Kokkonen ym. 2019). Osallistujat pitivät tärkeänä muun muassa mahdollisuutta käyttää suomea opetusryhmässä. A2.2-tasolla jo ennen koulutuksen alkua olleen Hinan mukaan yksin ei voi harjoitella puhumista: - - *kurssilla me puhuttiin - - kurssikavereiden kanssa - -. Ei voi, en voi tehdä itse. Se oli hyöty*. Hänen toimijuutensa oppimisessa oli aktiivista, ja hän löysi oppitunneilla tarjoumia melko lyhyen luokkahuoneopetukseen osallistumisensa aikana. Hän oli koulutuksessa 72 päivää, joista viisi viikkoa työelämäjaksolla. Sandra oli koulutuksessa 60 päivää, ja näistä kuusi viikkoa työelämäjaksolla. Hän kertoi opiskelijoiden keskinäisestä kieles-

tä, että - - *he ei osaa ehkä puhuu englanti, pitää puhuu suomen kieli.* Opetusryhmän kieliresurssit tukivat siis hänen toimijuuttaan suomen kielen käytössä.

5.2.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Kesken koulutuksen kulun siinä aloittaneista osa kuvasi vaikeaksi ryhmien heterogeenisyyttä ja pääsyä opiskelutahtiin, samaan tapaan kuin Suokonautionkin (2008: 63–64) haastattelemat opiskelijat. Leilan mukaan hän tuli *myöhässä tämä kurssi.* Lisäksi hän mainitsi: *Koska minä, kun minä menen, kaikki opiskelija hän tietää paljon oppikieli ja puhekieli ja kaikki hän tietää.* Hän vertasi itseään muihin (ks. Skinnari 2012: 241) ja koki opiskelun vaikeaksi havaittuaan, että muut osaavat kieltä enemmän kuin hän. Leila kertoi myös, että - - *mutta minä en, en voi puhuu, koska en, minä en opiskele paljon*. Taitotasoerot rajoittivat hänen toimijuuttaan oppimisessa.

Myös muiden mielestä vaihtelevat kielitaitotasot vaikuttivat opiskeluun. Ana Gabriela harmitteli, että *[m]ä olisin niinku halunnu harjoitella enemmän niinku kavereiden kanssa, mutta se ei onnistunu. Vaan [opiskelija X:n] kanssa* - -. 81 päivää koulutuksessa olleen Ana Gabrielan suomen kielen taitotaso oli kotoutumiskoulutuksen päättötodistuksessa B1.1–B1.2. Muiden matalampi kielitaito kuitenkin rajoitti hänen mahdollisuuksiaan tarttua tarjoumiin. Burhan, jonka kielitaitotaso oli kotoutumiskoulutuksen päättötodistuksessa A2.2–B1.2, kuvasi, että hänestä tuntui siltä kuin joillakuilla ei olisi opiskelumotivaatiota. Hän lisäsi, että - - *grammari en mä osaa, mutta kuitenki mä ymmärrän tosi paljon ja mä puhun paljon enemmän kuin se mun kavereita ryhmässä*. Hänelle koulutus olikin *vähän liian helppo*. Ryhmien heterogeenisyys on väistämätöntä: vaikka opiskelijat aloittaisivat yhtä aikaakin, he edistyvät eri tahtiin. Etenkin kun tasoerot ovat suuria, hitaammin etenevät voivat näyttäytyä haluttomina opiskelijoina. (Suokonautio 2008: 64, 74.) Burhanin kuvaamat tasoerot saattoivat rajoittaa hänen toimijuuttaan kielenoppimisessa. Toisaalta helppouden tunne voi lisätäkin kielenkäyttöä ja osallistumista sekä pärjäämisen ja osallisuuden kokemuksia (Skinnari 2012: 79, 126, 186).

5.3 Toimijuus työelämäjaksolla

Osalla kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneista työelämäjakso kattoi merkittävän osan koulutukseen osallistumisen kestosta: opetusryhmillä oli yksi tai kaksi 4–6 viikkoa kestävää työharjoittelua (ks. liite 1). Joissakin haastatteluissa osallistujat muistelivat sekä viimeisimmän että aiempien koulutusten työelämäjaksoja, jotka olivat olleet samankaltaisia.

5.3.1 Toimijuutta tukevat tekijät

Se, kuvasiko osallistuja työelämäjakson tukeneen vai rajoittaneen toimijuutta kielenoppimisessa, liittyi löytyneeseen työssäoppimispaikkaan (ks. Suokonautio 2008:

106; Haikala 2015: 67). Myönteisiä kokemuksia (ks. myös Palmanto 2004; Karinen ym. 2020: 30) oli paikoista, joissa oli kielellisiä tarjoumia ja oikea-aikaista tukea. Esimerkiksi Maha ei osannut juurikaan puhua suomea ensimmäisen kotoutumiskoulutuksensa työelämäjaksolla parturi-kampaamossa, mutta kuvaa esimerkissä 3, että kuunteleminenkin auttoi oppimaan.

(3)

Maha: - - **Se parantaa oikeasti jos siellä joku asiakas. Ää, se puhuu suoraan asiakas kanssa, vai kuuntelee**. Jos minä en ymmärrä, se ensimmäinen kerta se tulee-, se tapahtuu minun kanssa, **minä en voi puhuu**, vähän vaikea, mutta mä ymmärrän, koko ajan mä kuulen, mitä asiakas puhuu työnantajan kanssa. Se parantaa, - -.

Mahan oppimista siis tuki suomenkielinen ympäristö, vaikka hänen oma toimijuutensa kielenkäyttäjänä oli rajallista taitotason vuoksi. Toisaalta vaikka ymmärtäminen työssäoppimiskontekstissa voi sujua, esimerkiksi ammattisanaston oppiminen vaatii taitavaa oppimisstrategioiden käyttöä (Lilja ja Tapaninen 2022).

Kuten Haikalankin (2015) tarkastelemat akateemistaustaiset opiskelijat, Ana Gabriela käytti suomea aktiivisesti työelämäjaksollaan peruskoulussa ja koki sen edistäneen kielenoppimista (esimerkki 4).

(4)

Tanja: - - kun sä ehdit tehdä sen yhden työharjoittelun [opetuksenjärjestäjän] koulussa, niin mitä mieltä oot siitä, **tukiko se suomen kielen oppimista**-

Ana Gabriela: **Tosi paljon**. Lapset ei puhu englantia ja ne ei välitä, että sä et ymmärrä, ne puhuvat ja puhuvat. (nauraa)

Ana Gabrielalla on kielenopetuskokemusta kotimaastaan, vaikkakin korkeakoulututkinto eri alalta. Hän kritisoi luokkahuoneopetusta autenttisten, *real life -tilanteiden* puutteesta. Näitä esiintyi kuitenkin hänen työelämäjaksollaan, jonka hän koki hyödylliseksi. Ana Gabriela kertoi vuorovaikutusta vaatineista vastuullisista ohjaustehtävistä: *- - jos joku tarvitsi niinku apua keskittyä hommaan mä olin sen vieressä, niinku hei keskity ja tehdään tämä.* Työssäoppimispaikka tarjosi kielenkäyttöympäristön, jossa Ana Gabrielan toimijuus oli aktiivista ja tarjoumiin tarttuminen mahdollista. Myös Lønsmannin (2020) ja Sandwallin (2013) tutkimuksissa harjoittelussa lasten kanssa käytettiin melko aktiivisesti tanskaa ja ruotsia.

Osalla oli positiivisia kokemuksia kielenoppimista edistäneestä oikea-aikaisesta tuesta. Puhekumppaneiden, kuten työkavereiden tai ohjaajien, tuki onkin tärkeä kielenoppijan toimijuuden resurssi (Strömmer 2017; Virtanen 2017; Scotson 2018). Ana Gabrielaa ohjannut luokanopettaja *selitti paljon asioita* ja Christian puhui lähes

pelkästään suomea, vaikkakin vain työparinsa kanssa. Hinaa tuettiin IT-alan yrityksessä monipuolisesti kielenkäytössä (esimerkki 5). Hän käytti pääasiassa englantia ja äidinkieltään, joten hänen aktiivinen toimijuutensa oli lisäksi monikielistä.

(5)

Hina: - - Ensimmäinen oli vähän vaikea, **mutta sitten kun mä tutustuin ihmiseen, ja hmm, he myös tutustui mua, ja se oli auttoi, kommunikaatio.**
Tanja: Okei, eli he osasivat niin kuin auttaa sinua suomen kielen opiskelemi-
Hina: Joo, itse asiassa mä söin aina sama ryhmä, ryhmän kanssa lounas-, lounasaika ja mä sanon, että tämän harjoittelun aikana, me joka päivä, he**, he opetti nuo uusi sanoja, kymmenen uusi sanoja.** Ei oo oikeasti kymmenen, mutta.
- -
Hina: Se kaikki sähköposti ja puhuminen oli suomen kielellä, mutta mun tehtävät olivat, että mä kääntää englanniksi [äidinkieli] kielen ja teen verkkosivuston rakentaminen. Niin se oli, se oli englanniksi [äidinkieli]. Mutta myös mä tein sen somekirjoittaminen suomeksi. Se oli vähän haaste, **mutta mä kirjoitin itse ja sitten kysyi, onko tämä oikein. Tai. Kysyin. Tsekkaan, tarkistamaan.**

Esimerkki Hinalta kertoo, että puhekumppaneihin tottuminen tuki häntä suomen kielen käytössä (ks. Brouwer & Wagner 2004). Hinan työkaverit opettivat hänelle tauoilla suomea, ja hänellä oli mahdollisuuksia käyttää suomea sekä kirjallisesti että suullisesti. Häntä tuettiin lisäksi konkreettisesti suomenkielisissä kirjoitustehtävissä (ks. sairaanhoitajaopiskelijoista Virtanen 2017). Työkavereiden rooli tulee esille myös Haikalan (2015: 39–44) tutkimuksessa, jossa työssäoppimispaikoissa työkaverit opettivat rakenteita ja sanastoa korjaamalla ja tukemalla suullisesti suomenoppijaa.

Aktiivista toimijuutta päätöksenteossa ilmensi se, että osa osallistujista oli jäänyt toiveestaan opiskelemaan suomea jonkin toisen opetusryhmän mukana työelämäjakson alkaessa. Näin toimi tutkimuksessani kuusi osallistujaa, jotka kaikki olivat kertaajia (ks. myös Sidoroff 2018: 41–42). Xi Tian perustelee toivettaan esimerkissä 6:

(6)

Xi Tian: - - Koska kun ensimmäinen käy työharjoittelus-, paikka, öö, osaa puhu vähän ja osaa ymmärrää vähän, **kun käy harjoittelupaikka ja sitten paljon ei ymmärrä, ei voi kääntää, ei voi kääntää, joku ihminen puhua ja se vaikea.**
Tanja: Joo.
Xi Tian: Pitää-, joskus ehkä tulee tylsä. Kun ei voi kommunitio.
Tanja: Joo.
Xi Tian: Joo, joo. Ja sitten osaa vähän sana ja sitten ehkä, mä mielestä ehkä, **ehkä jää kurssi kehittyy kielitaito se on parempi.**

Männistön (2020: 210) mukaan vähäinen kielitaito voi estää työharjoittelussa osallisuuden kokemista ja vaikeuttanee kielenoppimistakin. Xi Tianin kielitaitotaso, etenkin ymmärtämisen ongelmat, olikin rajoittanut hänen toimijuuden mahdollisuuksiaan ensimmäisessä harjoittelussa. Xi Tian oli tyytyväinen myöhempään mahdollisuuteensa vaikuttaa työelämäjakson toteutukseen. Kieltäytyminen työelämäjaksosta kertoo velvoittamisen eli ulkoapäin tulevan ohjauksen vastustamisesta: kaikilla mieluummin luokkahuoneopetukseen jääneillä oli jo kokemusta työssäoppimisesta eivätkä he halunneet mukautua koulutuksen rakenteisiin. Kielenoppijat saattavat suhtautua työssäoppimiseen kriittisesti, sillä he tietävät usein, että työssäoppimispaikoissa kielenkäyttömahdollisuuksia on vähän (Lønsmann 2020: 63). Toisaalta osallistujat saattavat olla yleisesti huolissaan pärjäämisestään harjoittelussa (ks. Kekki 2022: 214–215), tai sopivaa paikkaa on voinut olla vaikea löytää.

5.3.2 Toimijuutta rajoittavat tekijät

Aineiston perusteella osallistujien toimijuutta rajoittivat vaikeus löytää sopiva työharjoittelupaikka ja kielellisten tarjoumien puute. Opettajat olivat tukeneet työelämäjakson suorittamispaikan etsimisessä, mutta silti toivotunlaisen paikan löytäminen oli ollut osalle vaikeaa (ks. Lønsmann 2020: 64–65; Männistö 2020: 206). Christian korosti, kun haastattelussa puhuttiin sanaston oppimisesta työelämäjaksolla, että paikka *ei ollut minun ala*. Kotimaassaan korkeakoulutettu Yui, jolla on työkokemusta eri aloilta yli 20 vuotta, kirjoitti (sähköinen vastaus): *on ajanhukkaa harjoittelua alueilla, joista et ole kovin kiinnostunut.* Monet työelämäjakson tyypillisistä suorituspaikoista ovat matalapalkka-aloilta (liite 1; Sandwall 2013). Etenkin korkeakoulutetut myös vastustavat muulle kuin omalle alalle harjoitteluun ohjaamista (ks. Lønsmann 2020: 64–65), ja vastustamisen voi nähdä aktiivisena toimijuutena (Duff 2014). Silti Yui oli suorittanut kahdessa kotoutumiskoulutuksessa työelämäjakson päiväkodissa, ei omalla alallaan.

Osa maahanmuuttaneista aikuisista haluaisi jatkaa omalla alallaan, osa haluaisi vaihtaa alaa (Sidoroff 2018: 41). Työelämäjaksojen tavoitteina onkin viestintätaitojen kehittämisen lisäksi suomalaiseen työelämään tutustuminen ja jatkosuunnitelman selkeyttäminen. Opetusryhmien opiskeluaikana voimassa olleiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan paikan valinnassa *painotetaan työllistymisnäkökulmaa*. (OPH 2012: 22.) Korkeakoulutetulla Xi Tianilla on yli kymmenen vuotta työkokemusta omalta alaltaan kotimaasta. Hänen toiveensa (esimerkki 7) on yhtenevä koulutuksen tavoitteiden kanssa.

(7)

Tanja: Okei. Eli myös sinä olisit halunnut [oman alan] työharjoittelupaikan.
Xi Tian: Joo, koska mä kotimaassa sama, hmm, sama ammatti mä teen pitkä aikaa. - - Ja minä ehkä voi, voi haen tämä ammatti. Minä voin tietää, minä tarvitsen enemmän tai opiskelen mitä. - - **Minä ei tiedä, ei tiedä onko minä voi, voinko tekee tämä työtä.**

Xi Tianin ja koulutuksen tavoitteet kohtasivat teoriassa, mutta eivät käytännössä: hän opiskeli työelämäjakson ajan luokkahuoneopetuksessa. Tähän oli vaikuttanut ainakin aiempi harjoittelukokemus, jossa Xi Tian ei ollut pystynyt kommunikoimaan suomeksi (esimerkki 6).

Jotkin työssäoppimispaikat eivät suo juurikaan kielenoppimistarjoumia työtehtävissä (Sandwall 2013; ks. myös Strömmer 2017). Muhammed kertoi, että hän puhui suomea ja äidinkieltään tauoilla. Hän teki työharjoittelussaan töitä tehtaassa yksin, mikä ei ole tavatonta kielikoulutusten harjoitteluissa (ks. Lønsmann 2020: 63). Hän kertoi työkaveristaan näin: *Minä, minun oma, minun oma paikka oli yksin. Ja hänen oma paikka oli yksi. Vain kun kahvitauko, ruokatauko, minä katson hän.* Kielenkäytön suhteen Muhammedin toimijuus rajoittui taukotilanteisiin (ks. lounaskeskusteluista Sandwall 2013: 176).

Aleksanderin tapauksessa työelämäjakson tarjoumien puute suorastaan esti toimijuutta kielenoppimisessa. IT-alalle kouluttautunut, pitkään alallaan kotimaassaan työskennellyt Aleksander ei löytänyt oman alan työharjoittelupaikkoja. Hän suoritti liikuntakeskuksessa rutiininomaisia tehtäviä (esimerkki 8), jotka usein eivät edistä kielenoppimista (ks. Sandwall 2013).

(8)

Aleksander: - - ensimmäinen paikka oli [liikuntakeskuksessa] ja öö, **pääsäännöllisesti minä imuroin siellä ja hmm, minun kielitaidoni öö, väheni.** Sen jälkeen.
- -
Se on vaikea löytää hyvä paikkaa, koska **jos opiskelija ei voi, aa, puhua hyvin, työssä, kukaan ei voi opettaa häntä**. (naurahtaa)
- -
Tanja: Mitä ajattelet, miksi työntekijä ei voi opettaa maahanmuuttajaa?
Aleksander: Hmm. **Koska hän on työssä, hänellä ei ole aikaa.**

Aleksanderin työelämäjakson kielenkäyttöympäristö ei mahdollistanut tarjoumia, ja toisestakin harjoittelujaksosta päiväkodissa hän kommentoi: *Hmm, se, parempi, mutta öö, en puhunut paljon siellä*. Aleksander näki ongelmaksi liikuntakeskuksessa harjoittelijoiden rajallisen kielitaidon ja työkavereiden kiireen (esimerkki 8). Myös Xi Tian kertoi työntekijöiden kiireestä.

Quan kuvasi, että ensimmäisessä kotoutumiskoulutuksessa - - *minä menin työharjoitteluun, mutta se ei auta mitään. Vain menee tekee työ, ei puhu, ei harjoitu, harjoittelu suomen kieli*. Hänenkään työelämäjaksollaan ei juuri ollut kielenoppimistarjoumia, sillä siellä keskityttiin hänen mukaansa työntekoon (ks. työhön keskittymisestä Palmanto 2004: 407; Sandwall 2013: 232). Työnantajat saattavat myös odottaa, että harjoittelijoilla on aloittaessaan tarvittava kielitaito (Virtanen 2017; Männistö & Pilke 2019; ks. myös Sandwall 2013: 151), eivätkä he välttämättä osaa tukea kielenoppimisessa, vaikka harjoittelutavoitteet olisivatkin tiedossa.

6 Toimijuuden suhde kotoutumiskoulutuksen velvoittavuuteen

Tässä luvussa kokoan yhteen toimijuutta rajoittavia ja tukevia tekijöitä kielenoppimisessa (ks. luku 5), ja sijoitan ne laajempaan kontekstiin. Pohdin, kuinka yksilöllisissä ratkaisuissa koulutuksen rakenteiden velvoittavuus vaikuttaa osallistujien aktiiviseen toimijuuteen.

Toimijuutta tukevat tekijät liittyvät osallistumiseen ja osallistamiseen, sillä niissä osallistujan ja koulutuksen tavoitteet kohtaavat (ks. taulukko 1; Ronkainen & Suni 2019). Vaikka luokkahuoneopetukseen osallistuttiin hyvinkin lyhyen aikaa, opettajien koettiin pääasiassa tukevan kielenoppimista. Monet osallistujista nostivat esiin myös opetusryhmän tuen, kuten opiskelukavereiden kanssa suomen puhumisen (ks. Kokkonen ym. 2019). Kielenoppimisen kannalta hyvä, osallistava työssäoppimispaikka soi tarjoumia: siellä sekä työyhteisö että tehtävät tukivat kielenkäyttöä (ks. Haikala 2015; Männistö & Pilke 2019; Männistö 2020).

Sama yksilöllinen ratkaisu, kuten kesken koulutuksen kulun luokkahuoneopetukseen osallistuminen tai työelämäjakso, oli toisille osallistava ja toisille velvoittava kokemus. Esimerkiksi Ana Gabriela kritisoi luokkahuoneopetusta toisin kuin samoilla taitotasoilla ollut Hina. Ana Gabrielan ainoa työelämäjakso puolestaan tuki hänen kielenoppimistaan, kun taas Aleksanderin suomen oppimista työharjoittelut rajoittivat. Osa osallistujista oli saanut vastuullisia tehtäviä, mikä tuki kielenoppimisen lisäksi myös osallisuutta työssäoppimisyhteisöön (ks. Männistö 2020).

Toimijuuteen liittyvää omaehtoisuutta ja osallistumista tuki, jos oli saanut toiveestaan kerrata osan koulutuksesta. Lisäksi kertaajien osallistumista vahvisti se, jos he olivat saaneet opiskella suomea luokkahuoneopetuksessa työelämäjaksolle menemisen sijaan. Osallistamiseen eli ulkoiseen motivaation lähteeseen mutta aktiiviseen toiminnan mahdollisuuteen liittyy se, että osa kertaamaan ohjatuista ei alun perin ollut halunnut koulutukseen uudelleen mutta piti sitä lopulta hyödyllisenä kielenoppimiselle. Opiskelun lähtökohta oli siis velvoittava, mutta toimijuus oli muuttunut mukautumiseksi ja osallistamiseksi.

Toimijuutta rajoittavat tekijät liittyvät koulutukseen mukautumiseen ja koulutuksen velvoittavuuteen (ks. taulukko 1; Ronkainen & Suni 2019). Kesken koulutuksen kulun opetusryhmiin tulleet opiskelijat joutuivat mukautumaan moduuliin, johon heidät oli ohjattu. Lisäksi he saivat mukautua osallistumisen lyhyeenkin kestoon, meneillä olevan opetuksen (kielitaito)tasoon ja opetusryhmien heterogeenisyyteen. Mei-Ling kuvaa sähköisessä vastauksessaan toimijuuden rajoja: *We can not choice teachers or schools, even the teachers or the class level are not suitable oneself, we are still not allow to change schools or teachers*. Lisäksi työelämäjakso ei aina suonut kielenoppimistarjoumia, mutta sille on yleensä silti osallistuttava. Työelämäjaksolla rajallinen kielitaito voi vaikeuttaa viestintätaitojen kehittämistä (Männistö 2020: 210). Vaikka kielitaito olisikin työelämäjaksolla karttunut, muulla kuin omalla alalla harjoittelu saattoi vaikuttaa kielteisesti kokemukseen harjoittelun mielekkyydestä.

Selkeimmin kotoutumiskoulutus koettiin velvoittavaksi, kun osallistujat kertoivat koulutukseen ohjaamisesta. Esimerkiksi Maha ja Abraham eivät olisi halunneet itse kertaamaan osaa koulutuksesta. Työttömillä Suomeen muuttaneilla aikuisilla on kuitenkin velvollisuus osallistua työvoimakoulutuksena järjestettävään kotoutumiskoulutukseen, mikäli heidät sinne ohjataan. Silloin kun osallistujat halusivat itse tai ohjattiin kertaamaan osan koulutuksesta, syynä vaikutti olevan heidän, opettajien ja työvoimahallinnon käsitys muihin koulutuksiin riittämättömästä kielitaitotasosta (ks. kielitaidon portinvartija-asemasta esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011). Kotoutumiskoulutus näyttäytyy siis toisinaan ainoana tai parhaana vaihtoehtona kehittää kielitaitoa. Tähän vaikuttanee se, että tutkimukseni osallistujat opiskelivat Uudenmaan ulkopuolella.

7 Lopuksi

Tarkastelin 17 kotoutumiskoulutuksen opiskelijan kokemuksia kielenoppimisesta. He olivat aloittaneet koulutuksessa kesken sen kulun, sillä kaikki osasivat suomea ennen aloittamistaan koulutuksessa. Analysoin kielenoppimiskokemuksia toimijuus-käsitteen avulla, jonka määrittelin päätöksenteko- ja toimintamahdollisuuksiksi. Toimijuus on tilanteista, joten tutkin kokemuksia koulutukseen ohjaamistilanteista, luokkahuoneopetuksesta ja työelämäjaksoilta. Selvitin osallistujien haastatteluissa kuvaamia toimijuutta kielenoppimisessa tukevia ja rajoittavia tekijöitä.

Tutkimus kuvaa, millaisia tilanteita opiskelijoilla tulee vastaan työvoimakoulutuksessa, johon osallistuminen on heille velvoittavaa. Kotoutumiskoulutusta pyritään yksilöllistämään ja joustavoittamaan (esim. TEM 2016; Ala-Kauhaluoma ym. 2018), mutta ratkaisut eivät aina onnistu kaikkien opiskelijoiden näkökulmasta. Sama ratkaisu, kuten kesken koulutuksen kulun siinä aloittaminen tai työelämäjaksolle osallistuminen, voi myös olla toisille toimijuutta tukeva ja toisille sitä rajoittava.

Kertaajien haastattelut osoittivat, että opiskelijat ovat sisäistäneet ajatuksen kielitaidon riittämättömyydestä jatkomahdollisuuksiin liittyen (ks. Suokonautio 2008: 113, 115). On valitettavaa, jos toimijuus rajoittuu niin, että he joutuvat koulutuskierteeseen (ks. OKM 2016: 24). Opetuksessa tulosten perusteella olisi tärkeää ottaa huomioon kesken koulutuksen mukaan tulevien tarvitsema tuki. Kaiken kaikkiaan kesken kotoutumiskoulutuksen kulun siinä aloittaneita on runsaasti, ja opiskelijoiden suuri vaihtuvuus ryhmissä ei voi olla vaikuttamatta opetukseen. Kielenoppimistuloksista puhuttaessa on myös hyvä huomioida koulutukseen osallistumisen kesto, sillä se voi olla hyvinkin lyhyt (liite 1).

Mikäli työssäoppimisen tavoitteena on kieli- ja viestintätaitojen kehittäminen (ks. tavoitteista OPH 2022: 44), sen järjestämisessä on olennaista huomioida kielenkäyttömahdollisuudet ja työyhteisön tuki kielenoppimisessa (ks. muista järjestämistä tukevista seikoista Männistö & Pilke 2019; Männistö 2020). Kaikille, esimerkiksi opinnoissa hitaasti eteneville, työelämäjakso ei ole välttämättä tarkoituksenmukainen (ks. Owal Group 2018: 40), ja kertaajille oli tärkeää saada valita, osallistuako sille vai ei. Aiempaan, lähinnä korkeakoulutaustaisista Suomeen muuttaneista tehtyyn tutkimukseen verrattuna tässä aineistossa tuli enemmän esille kielteisiäkin kielenoppimiskokemuksia työelämäjaksolta. Toisaalta työssäoppiminen ja koulutus kokonaisuudessaan voivat olla tärkeitä esimerkiksi verkostojen luomisessa (Suokonautio 2008: 115; Kokkonen ym. 2019) ja muiden sisältöjen omaksumisessa, mitä en ole tarkastellut.

Olen tarkastellut vain kotoutumiskoulutuksen kielenoppimiseen liittyvää toimijuutta. Olen lisäksi rajannut analyysini koskemaan koulutuksen merkitystä kielenoppimisessa, vaikka oppimista tapahtuu myös vapaa-ajalla. En ole myöskään tutkinut osallistujiin liittyviä henkilökohtaisia seikkoja, kuten heidän oppimiskäsityksiään tai tavoitteitaan. Aineistoni on pääasiassa haastatteluja. Osallistujien vaihtelevasta kielitaidosta huolimatta – tai ehkä juuri sen vuoksi – haastattelut osoittautuivat tarkoituksenmukaiseksi keinoksi päästä käsiksi osallistujien kokemuksiin toimijuudesta (ks. Dufva & Aro 2015). Kokemusten jakamisen kautta osallistujien oma ääni nousee esiin, mutta toisaalta olen tutkijana tulkinnut heidän kertomaansa ja nostanut esiin joitain kokemuksia enemmän kuin toisia.

Kotoutumiskoulutus on jatkuvasti muutoksessa (ks. TEM 2017; Valtioneuvosto 2021). Jotta siitä saisi monipuolisen kokonaiskuvan, tulisi tutkia lisää erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden sekä muiden toimijoiden kokemuksia uudistuksista. Tämän tutkimuksen perusteella useilla kotoutumiskoulutukseen osallistuneilla toiveet ja osallistumisen mahdollisuudet olivat ristiriidassa. Kotoutumiskoulutuksen onnistumisesta puhuttaessa tulee katseen kohdistua opiskelijoiden vastuun lisäksi myös rakenteisiin, kuten kotoutumiskoulutuksen käytänteisiin ja työelämän vastaanottavuuteen (ks. esim. Masoud ym. 2019; Kekki 2022). Muutoin Suomeen muuttaneiden aikuisten todellista osaamista ei saada hyödynnettyä.

Kirjallisuus

Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, *30*, 109–137. https://www.jstor.org/stable/3069211.

Aho S. & A. Mäkiaho 2017. *Maahanmuuttajat ja työvoimapoliittisten toimenpiteiden vaikuttavuus.* Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 26 / 2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-226-2.

Ala-Kauhaluoma, M., S. Pitkänen, J. Ohtonen, F. Ramadan, L. Hautamäki, M. Vuorento & H. Rinne 2018. *Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta.* Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2018. Helsinki: Tarkastusvaliokunta.

Brouwer, C. E. & J. Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, *1* (1) 29–47. https://doi.org/10.1558/japl.v1.i1.29.

Carlson, M. 2013. Sfi och sfi-läromedel i tid och rum – föreställningar, politik och tidsanda. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Toinen painos. Lund: Studentlitteratur, 817–856.

Duff, P. A. 2014. Identity, agency, and second language acquisition. Teoksessa Susan M. Gass & Alison Mackey (toim.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge, 410–426.

Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa Ping Deters, Xuesong (Andy) Gao, Elizabeth R. Miller & Gergana Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53. https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.21832/9781783092901.

Huhta, A., T. Tammelin-Laine, T. Hirvelä, R. Neittaanmäki & E. Stordell 2017. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus, 37* (3), 190–204. https://doi.org/10.33336/aik.88429.

Haikala, R. 2015. *Akateemisten s2-puhujien kielenkäyttötilanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Karinen, R., T. Luukkonen, J. Kortelainen, N. Korhonen & N. Luomala 2020. *"Kaikki toimi kohdallani." Selvitys kotoutumispalveluita koskevista näkemyksistä*. Raportteja 24/2020. Helsinki: Uudenmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-314-868-0.

Kekki, M. 2022. Student Initiated Discussion Topics in Career Counselling of Adult Immigrants. *Nordic Journal of Migration Research, 12* (2), 206–222. http://doi.org/10.33134/njmr.413.

Kokkonen, L., S. Pöyhönen, N. Reiman & T. Lehtonen 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386 / 2010. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386 [luettu 30.9.2022].

Latomaa, S., S. Pöyhönen, M. Suni & M. Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.

Lilja, N. & T. Tapaninen 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli, 39* (1), 69–98. https://doi.org/10.23997/pk.74506.

Lilja, N. & T. Tapaninen 2022. Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 121–148.

Lønsmann, D. 2020. Language, employability and positioning in a Danish integration programme. *International Journal of the Sociology of Language, 2020* (264), 49–50. https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2093.

Masoud, A., G. Holm & K. Brunila 2019. Becoming intergrateable: hidden realities of integration policies and training in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, *25* (1), 52–65. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678725.

Masoud, A., T. Kurki & K. Brunila 2020. 'Learn skills and get employed.' Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. Teoksessa K. Brunila and L. Lundahl (toim.) *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices,* 101–123. Helsinki: Helsinki University Press.

Männistö, M. 2020. "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä." – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies.* AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78, 198–214. https://doi.org/10.30661/afinlavk.89464.

Männistö, M. & N. Pilke 2019. "Luulen, että tämä työpaikka ja kokemukset voivat sada minut työhön pian" – suomi toisena kielenä -oppijoiden työelämäjakson viestinnällisestä tavoitteenasettelusta. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.) *Työelämän viestintä II. VAKKI-symposium XXXIX 7.-8.2.2019.* VAKKI publications 10, 127–150. https://vakki.net/index.php/2019/12/31/tyoelaman-viestinta-ii/.

OECD 2018. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. Pariisi: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305250-en.

OKM 2016. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-386-6.

OKM 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-451-1.

OPH 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf [luettu 30.9.2022].

OPH 2017. *Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf [luettu 1.9.2022].

OPH 2022. *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet.* Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kotoutumiskoulutuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2022 [luettu 1.9.2022].

Owal Group 2018. *Selvitys kotoutumiskoulutuksen malleista Turussa ja pääkaupunkiseudulla.* Helsinki: Uudenmaan elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus / Kotona Suomessa -hanke.

Palmanto, M. 2004. Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. Havaintoja ja keskusteluja. *Virittäjä, 108* (3), 405–414. https://journal.fi/virittaja/article/view/40352.

Ronkainen, R. & M. Suni 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*, 79–91. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7.

Sandwall, K. 2013. *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Väitöskirja. Göteborgin yliopisto.

Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 2018, 44–59. https://doi.org/10.33352/prlg.95929.

Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies, 13* (3), 107–129. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568.

Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset.* JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1.

Seppälä, T. 2022. Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli, 42* (1), 17–44. https://doi.org/10.23997/pk.119692.

Sidoroff, K. 2018. *Kotoutumiskoulutus osana kotoutumisen edistämistä.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Siisiäinen, M. 2010. Osallistumisen ongelma. *Kansalaisyhteiskunta*, *1* (1), 8–40.

Siisiäinen, M. 2014. Four faces of participation. Teoksessa A-L. Matthies & L. Uggerhøj (toim.) *Participation, marginalization and welfare services. Concepts, policies and practices across European countries*. Farnham: Ashgate, 29–46.

Skinnari, K. 2012. *Tässä ryhmässä olen aika hyvä. Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4.

Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä.* Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3.

Suni, M. 2011. Esipuhe: suomi toisena kielenä työelämässä. *Puhe ja kieli, 31* (4), 137–138. https://journal.fi/pk/article/view/4749.

Suokonautio, J. 2008. *Palapelin palat paikoilleen. Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi.* Lisensiaatintyö. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli, 31* (4), 139–152. https://journal.fi/pk/article/view/4750.

TEM 2016. *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtion periaatepäätös kotouttamisohjelmasta.* Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-179-1.

TEM 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät -työryhmän loppuraportti ja toimenpide-esitykset.* Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-238-5.

Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvosto 2021. *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:62. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-856-7.

van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.

van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65. https://doi.org/10.2167/illt42.0.

Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa.* Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5.

VTV 2018. *Tuloksellisuustarkastuskertomus. Kotoutumiskoulutus.* Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 15/2018. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-431-6.

Liite 1.

Tutkimuksen osallistujat, heidän kotoutumiskoulutuksensa ja taustatietonsa[4].

Osallistuja (peitenimi)	**Opetus-ryhmä**	**Koulutukseen osallistumisen kesto (pv)**	**Kielitaitotaso koulutuksen päättövaiheessa**	**Työelämä-jakson suori-tuspaikat ja kesto**	**Koulutustaus-ta, työkokemus lähtömaasta**	**Aiemmat koulutukset Suomessa**
Abraham	2 ja 6	300 ja 81	A2.1–A2.2 (jäljempi koto)	aiempi koto: ammatilliseen koulutukseen tutustuminen, kirpputori (4 ov), ei jäljemmässä kotossa	lukio, muutama vuosi eri aloilta	L
Aleksander	1	213	B1.1–B1.2	liikuntakes-kus, päiväkoti[5]	korkeakouluo-pintoja, omalta alalta yli 10 v.	-
Ana Gabriela	6	81	B1.1–B1.2	peruskoulu (5 vk)	YKKT, muutama vuosi eri aloilta	-
Burhan	5	205	A2.2–B1.2	tapahtumara-kennus (8 vk)	lukio ja AT, alle 3 v. eri aloilta	-
Christian	5	165	B1.2	2 IT-alan yri-tystä (12 vk)	YKKT, alle 5 v. omalta alalta	-
Elizabeth	4	215	A1.2–A2.1	ruoka- ja sii-vouspalvelut (10 ov)	ei koulutusta, useita vuosia maatalousalalta	K + K
Hina	3	72	B1.1–B1.2	IT-alan yritys (5 vk)	AKKT, yli 5 v. eri aloilta	YKT (engl.)
Leila	2	58	A2.2–B1.1	päiväkoti (6 ov)	AKKT, ei työko-kemusta	L + K
Lena	1	181	B1.1–B1.2	taidealan koulu (6 vk), päiväkoti (5 vk)	AKKT, n. 5 v. omalta alalta	-

4 Koulutus viittaa tutkimuskohteena olleeseen kotoutumiskoulutukseen. Oma ala viittaa osallistujan koulutusta vastaavaan alaan. L=luku- ja kirjoitustaidon koulutus, K=kotoutumiskoulutus (koto), AT= ammatillinen tutkinto, AKKT=alempi korkea-koulututkinto, YKKT=ylempi korkeakoulututkinto, engl. = englanninkielinen.

5 Ei tietoa kestosta.

Osallistuja (peitenimi)	Opetus-ryhmä	Koulutukseen osallistumisen kesto (pv)	Kielitaitotaso koulutuksen päättövaiheessa	Työelämä-jakson suori-tuspaikat ja kesto	Koulutustaus-ta, työkokemus lähtömaasta	Aiemmat koulutukset Suomessa
Maha	2	45	A2.2–B1.1	ei	lukio, yli 10 v. eri aloilta	K
Mei-Ling	5	192	A2.2	päiväkoti (10 vk)	YKKT, muutama vuosi eri aloilta	K
Muham-med	2	43	A2.1–B1.1	ei	peruskoulu, yli 10 v. eri aloilta	K
Quan	3	63	A2.2–B1.1	ei	korkeakouluo-pintoja, ei lukiota, yli 10 v. eri aloilta	K
Sandra	4	60	A1.3–A2.2	kuntayhtymä: terveys- ja sosiaalipalve-lut (6 ov)	peruskoulu, ei työkokemusta	K + K
Theba	2	45	A2.2–B1.1	ei	lukio, ei työko-kemusta	L + K + K
Xi Tian	2	140	A2.1–B1.1	ei	AKKT, yli 10 v. omalta alalta	K + K + K
Yui	2 ja 6	300 ja 61	A2.1–A2.2 (jäljempi koto)	aiempi koto: päiväkoti (4 ov), jäljempi koto: päiväko-ti (5 vk)	AKKT, yli 20 v. eri aloilta	

Liite 2.

Osallistujien kotoutumiskoulutusryhmät.

Opetusryhmät	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**yht.**
Alkuhaastattelu	10/2019	10/2019	11/2019	12/2019	2/2020	3/2020	
Opetuksen järjestäjä	A	A	B	A	B	B	
Paikkakunta	kaupunki	kaupunki	kaupunki	kirkonkylä	kaupunki	kaupunki	
Polku	peruspolku	peruspolku, käytännössä hidas	peruspolku	ei määritelty, käytännössä hidas	peruspolku (latinalaisen kirjaimiston tuettu jakso alussa)	peruspolku (latinalaisen kirjaimiston tuettu jakso alussa)	
Tutkimuksen osallistujia	2	7	2	2	3	3	**19**

Liite 3.

Litterointikonventiot.

Litterointimerkit

- -	poistettu osuus
täm-	kesken jäänyt sana
,	tauko
(tauko)	pitkä tauko
[äidinkieli]	pseudonymisoinnin vuoksi muutettu sana
lihavointi	analyysin kannalta olennainen kohta