

**Jalkautuva S2-opettaja ja kouluyhteisö kielenoppimisen tukena:
koulunkäynninohjaajina toimivien kokemuksia**

**Virpi Heini
Sivututkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2023**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Virpi Heini	
Työn nimi Jalkautuva S2-opettaja ja kouluyhteisö kielenoppimisen tukena: koulunkäynninohjaajina toimivien kokemuksia	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Sivututkielma
Aika Syksy 2023	Sivumäärä 37 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessani kartoitan suomea toisena kielenä puhuvien koulunkäynninohjaajaopiskelijoiden kokemuksia työpaikalle jalkautuvasta S2-opettajasta sekä kouluyhteisön jäseniltä saadusta tuesta kielenoppimisessa. Tutkimuskysymykseni ovat : 1. Millaisia kokemuksia maahanmuuttotautaisilla koulunkäynninohjaajaopiskelijoilla on työpaikalle jalkautuvasta S2-opettajasta? 2. Millaista kielellistä tukea he kokevat saavansa ohjaajiltaan ja muilta kouluyhteisön jäseniltä? Tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentälle ja kohdistuu erityisesti työelämän kielitaitotarpeisiin.</p> <p>Tutkielmani teoreettisena viitekehystenä toimii sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma kielen oppimiseen. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen oppimisen teorian keskeisimpänä ajatuksena on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys tietojen ja taitojen oppimisessa. Van Lierin (2000, 2004) ekologinen lähestymistapa kielenoppimiseen korostaa yksilön ja yhteisön välisiä suhteita ja oppimisen kiinteää yhteyttä kielenkäytön fyysiseen todellisuuteen. Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, jonka aineisto on kerätty haastatteleamalla viittä maahanmuuttotautaista koulunkäynninohjaajaopiskelijaa. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittelun avulla.</p> <p>Analyysini perusteella S2-opettaja on koulunkäynninohjaajina toimiville merkityksellinen henkilö, joka on mahdollistanut ja tukenut työssä tarvittavan kielen oppimista. Haastateltavien kokemuksista jalkautuvalle S2-opettajalle muodostuu neljä erilaista roolia: ammattikielen oppimisen tuki ja oppimisen mahdollistaja, mutta myös kannustaja ja rohkaisija sekä turvallinen henkilö. Haastateltavat ovat saaneet kielellistä tukea omilta ohjaajiltaan ja muilta työyhteisön jäseniltä, mutta tuen laatu ja määrä on ollut vaihtelevaa, jopa niukkaa. Päällimmäisenä syynä tuen niukkuuteen mainitaan ohjaajien kiire ja työympäristön hektinen luonne. Haastateltavat kuitenkin tunnistavat kouluympäristön monipuoliseksi kielenoppimispaijaksi ja oppilaat hyväksi vuorovaikutuskumppaneiksi ja kielenkäytön mahdollistajiksi.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa toisen kielen puhujien kielenoppimisen tukemisesta työelämässä sekä työelämään jalkautuvan kielituen toiminnasta, tarpeellisuudesta ja kehittämiskohhteista. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää myös ammatillisen koulutuksen ja kotoutumiskoulutuksen sekä työelämän välisen yhteistyön kehittämisessä.</p>	
Asiasanat suomi toisena kielenä, ammatillinen kielitaito, kielenoppiminen työssä, jalkautuva S2-opetus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	KIELENOPPIMISEN MAHDOLLISUUDET TYÖSSÄ	4
2.1	Sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma kielenoppimiseen.....	4
2.2	Ammatillinen kielitaito ja kielenoppiminen työssä	5
2.3	Tutkimuksen pääkäsitteet.....	6
2.3.1	Oikea-aikainen tuki.....	6
2.3.2	Affordanssit eli tarjoumat	7
3	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	8
3.1	Osallistujat ja aineistonkeruumenetelmä	8
3.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	10
3.3	Eettiset kysymykset	10
4	AINEISTON ANALYYSI.....	12
4.1	Kokemuksia työpaikalle jalkautuvasta S2-opettajasta	13
4.1.1	Opettaja ammattikielen oppimisen ja vuorovaikutuksen tukena... 13	
4.1.2	Opettaja oppimisen mahdollistajana	16
4.1.3	Opettaja rohkaisijana ja kannustajana.....	18
4.1.4	Opettaja turvasatamana.....	19
4.2	Kokemuksia kouluyhteisöltä saadusta kielellisestä tuesta	20
4.2.1	Kiire vuorovaikutuksen esteenä.....	20
4.2.2	Työyhteisön tuki kielenoppimisessa	22
4.2.3	Oppilaat vuorovaikutuskumppaneina.....	27
5	PÄÄTÄNTÖ.....	30
	LÄHTEET.....	34
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomea toisena kielenä puhuvien koulunkäynninohjaajaopiskelijoiden kokemuksia työpaikalla saadusta kielellisestä tuesta. Kielellinen tuki jakautuu jalkautuvalta S2-opettajalta ja työpaikkaohjaajilta sekä muilta kouluuyhteisön jäseniltä saatuun tukeen kielenoppimisessa.

Yhtenä merkittävimpänä maahan muuttaneiden työllistymisen esteenä pidetään kielitaidon riittämättömyyttä työtehtävistä suoriutumiseen (Forsander 2013: 231; Suni 2010: 47; Kurhila & Lehtimaja 2019: 143). Puutteellinen kielitaito vaikeuttaa työllistymistä, mutta kielitaidon karttuessa myös työllistymisen mahdollisuudet paranevat. Kielitaidon kehittyminen ei välttämättä edellytä pitkäkestoisia koulutuksia ja kursseja, jotka usein sijoittuvat luokkahuoneisiin ja ovat usein irrallisia työelämän todellisesta kielellisestä ympäristöstä, vaan lisäksi tarvitaan tiiviimmin työelämässä kiinni olevia tukimuotoja. (TEM 2014; Suni 2011.) Myöskään kielikoulutusten aikana kehitetty kielitaito ei vielä itsessään riitä, vaan oppimisen pitäisi olla mahdollista jatkaa myös työelämään siirryttäessä (Sunni 2023: 199).

Yksi maahanmuuttotaustaisten kestävään työllistymiseen tähtäävä tukimuoto on työpaikoille jalkautuva kielituki, eli S2-opettaja, joka menee kielenoppijan tueksi työpaikalle tavoitteenaan auttaa toisen kielen puhujaa pärjäämään työpaikan suomenkielisessä toimintaympäristössä. Jalkautuvan kielituen ajatuksena on tuoda tuki sinne, missä kielelliset haasteetkin ovat, eli autenttisiin työtehtäviin ja vuorovaikutustilanteisiin työpaikalle. Kielitukikäynneillä keskitytään mm. erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin työn arjessa, sanoitetaan oman työn tekemistä ja tarkastellaan työympäristön tekstejä. Suomea toisena kielenä puhuvan työntekijän tukemisen lisäksi kielituki pyrkii varmistamaan, että häntä ympäröivä työyhteisö osaa toimia kielitietoisesti ja että hän saa tukea kielellisten esteiden ylittämiseen ja monipuolisia kielenoppimisen paikkoja myös ja erityisesti silloin, kun jalkautuva opettaja ei ole paikalla. Työyhteisön tuki edistää ammatillisen kielitaidon kehittymistä, ja työpaikkaohjaaja ja muut työyhteisön jäsenet voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, tarjoutuuko maahanmuuttotaustaiselle työntekijälle kielenoppimisen paikkoja (Strömmer 2017; Virtanen 2017; Kuorelahti 2022). Yksi merkittävä osa jalkautuvan S2-opettajan työtä on häivyttää työnantajien ja työyhteisöjen mahdollista ajatusmallia siitä, että työssä tarvittava

kieli täytyy tai edes voitaisiin oppia kattavasti ennen työelämään siirtymistä. Jalkautuva kielituki pyrkii viemään työpaikoille viestiä siitä, että työympäristö on yhtä kuin kielenoppimisympäristö ja että ammatillinen kielitaito kehittyy työtehtävien oppimisen rinnalla (ks. Virtanen 2017: 86; Virtanen, A. & Raitaniemi, M. 2019).

Lähtökohtana tälle tutkimukselle toimi oma työni työpaikalle jalkautuvana S2-opettajana. Halusin saada suomea toisena kielenä puhuvien oman äänen kuuluviin kartoittamalla heidän kokemuksiaan, ajatuksiaan ja näkemyksiään kielenoppimisesta työpaikalla. Minua kiinnosti, millaisena kielituki näyttäytyy heille, joille sitä tarjotaan, ja millaista apua kielitaidon kehittämiseen he kertovat S2-opettajalta saaneensa tai kovanneensa. Halusin selvittää, millaisina he kokevat S2-opettajan käynnit työpaikalla ja onko hän heidän kertomuksissaan vain ammatissa tarvittavan kielen oppimisen tuki vai erottuuko hänelle kenties myös muita rooleja. Toisaalta halusin myös tietää, millaista kielellistä tukea ja mahdollisuuksia vuorovaikutukseen he ovat saaneet heitä päivittäin ympäröivältä kouluyhteisöltä. Toivon tutkimuksen tuovan näkökulmia siihen, miten työelämään jalkautuva S2-opettaja voi jatkossa entistä paremmin tukea sekä maahanmuuttotaustaisen työntekijän kielenoppimista että hänen ohjaajiaan ja muuta työyhteisöä kielitietoisessa toiminnassa.

Kielentutkimuksen kentällä tutkimukseni sijoittuu suomi toisena kielenä -alaan ja kohdistuu erityisesti työelämän kielitaitotarpeisiin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla koulunkäynninohjaajilla on työpaikalle jalkautuvan S2-opettajan tarjoamasta kielituesta?
2. Millaista kielellistä tukea he kokevat saavansa ohjaajiltaan ja muilta kouluyhteisön jäseniltä?

Maahanmuuttotaustaisten kielitaidon kehittymistä työelämän kontekstissa on tutkinut aiemmin mm. Aija Virtanen (2017), joka on väitöstutkimuksessaan perehtynyt englanniksi opiskelevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen suomen kielen taidon kehittymiseen työharjoittelun aikana. Rosariina Suhosen (2021) maisterintutkielma keskittyy maahanmuuttotaustaisten lähihoitajaopiskelijoiden kielen käyttämisen ja kehittämisen mahdollisuuksiin työssäoppimisjaksolla. Sannamaari Kuorelahden (2022) maisterintutkielmassa tutkimuskohteena on suomea toisena kielenä puhuvien kokkiopiskelijoiden työpaikkaohjaajien antama tuki ja kielitietoiset ohjauskäytänteet. Maiju Strömmerin (2017) väitöstutkimus puolestaan pureutuu jo työelämässä olevien maahanmuuttajien suomen kielen oppimisen mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin siivousalalla ja työyhteisöltä saatuun tukeen kielenoppimisessa. Työssä tapahtuvaan kielenoppimiseen keskittyvät tutkimukset sijoittuvat usein koulutusten aikaisiin työharjoitteluihin työyhteisöltä saadun tuen näkökulmasta, mikä poikkeaa osittain tämän tutkimuksen fokukselta. Tutkimustiedolle S2-opettajan jalkautumisesta

saatavaan hyötyyn työelämässä olevien toisen kielen puhujien kielitaidon kehittämisessä on mielestäni tarvetta, sillä uskon kielenoppimisen tapahtuvan tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin tuetusti työpaikoilla luokkahuoneiden sijaan. Vaikka aiheesta ei vielä juurikaan ole spesifiä tutkimusta, on jalkautuvaa kielitukea kuitenkin toteutettu viime vuosina eri oppilaitoksissa ja hankkeissa. Esimerkiksi Koulutuskuntayhtymä OSAO:n (OSAO 2020) Valmiuksilla vauhtia työllistymiseen -hankkeen kielituetun työkokeilun mallissa jalkautuva kielituki todettiin tehokkaaksi keinoksi edistää sekä maahanmuuttotilanteen työntekijän ammatillisen kielitaidon kehittämistä ja työllistymistä että koko työyhteisön kieli- ja kulttuuritietoisuutta. Myös HAMK:n koordinoimassa Urareitti-hankkeessa (Kuparinen, Rajala, Granlund & Laitala 2018) ja Tampereen kaupungin ja TAKK:n Entergr8-hankkeessa (TAKK 2021) kielenoppimisen tukemista työpaikalla on kokeiltu menestyksekkäästi.

Tämän tutkimuksen toisessa luvussa käsittelen ammatillista kielitaitoa ja kielenoppimista työkontekstissa. Esittelen sosiokulttuurisen ja ekologisen näkökulman kielenoppimiseen, jotka luovat teoreettisen pohjan tutkimukselleni, sekä työni keskeiset pääkäsitteet. Kolmannessa luvussa keskityn kuvaamaan tutkimusaineistoni keräämistä, käsittelyä, tutkimuseettisiä kysymyksiä sekä käyttämäni aineiston analyysimenetelmää. Analyysiluvussa neljä esittelen tutkimukseni tuloksia aineistonäytteiden tuella. Päättäessä kokoan vielä yhteen analyysini keskeisimmät tulokset, arvioin työtäni ja nostan esille muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

2 KIELENOPPIMISEN MAHDOLLISUUDET TYÖSSÄ

2.1 Sosiokulttuurinen ja ekologinen näkökulma kielenoppimiseen

Tutkielmani teoreettisena taustana toimii sekä sosiokulttuurinen että ekologinen näkökulma kielen oppimiseen. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen oppimisen teorian keskeisimpänä ajatuksena on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja funktionaalisuuden merkitys tietojen ja taitojen oppimisessa. Siinä kielenoppiminen nähdään dialogisena ja sosiaalisena prosessina, jossa merkitykselliseksi nousevat yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä jaettu ja tuettu tekeminen: kieltä opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja toisten tuella. (Suni 2008: 26–27; Virtanen 2007: 34.) Vygotsky (1978: 86) käyttää teoriassaan käsitettä lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) kuvaamaan sitä aluetta, joka sijaitsee yksilön itsenäisen ongelmanratkaisun tason ja sen tason välillä, johon hän voi edistyä saadessaan apua toisilta. Tällä tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta laajempaan oppimispotentiaaliin, kun hän saa oppimiseensa tukea muilta ihmisiltä. Opetuksen tulisi siksi keskittyä tukemaan juuri niitä taitoja, jotka sijoittuvat oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle (Suni 2008: 117).

Sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen liittyy tiiviisti van Lierin (2000, 2004) esittämä ekologinen lähestymistapa kielenoppimiseen, jossa myös korostuvat yksilön ja yhteisön väliset suhteet ja oppimisen kiinteä yhteys siihen fyysiseen todellisuuteen, jossa kieltä käytetään. Van Lierin näkemys haastaa perinteisempiä kielenoppimisnäkemymiä, joissa kielen opiskelu ja oppiminen tapahtuvat usein irrallaan käytännön kielenkäytöstä ja vuorovaikutuksesta. Muodollinen luokkaopetus voi parhaimmillaan olla erittäin arvokasta, mutta se harvoin yksin riittää. Tarvittavan kompetenssin saavuttamiseen on saatava monipuolisia mahdollisuuksia käyttää kieltä tosielämän tilanteissa. (Braddell & Portefin 2018: 9.) Ekologisen näkökulman mukaan kieltä voi oppia kaikkialla: se laajentaa kielenoppimisympäristöt perinteisestä luokkahuoneesta

kaikkiin oppijan sosiaalisiin tiloihin ja korostaa, että kieltä opitaan tehokkaimmin luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Ekologinen oppimiskäsitys painottaa, että kieltä ei voida ymmärtää irrallaan siitä kontekstista, jossa se toimii. Oppiminen liittyy siihen, kuinka kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (van Lier 2000, 2004.)

2.2 Ammatillinen kielitaito ja kielenoppiminen työssä

Tutkimukseni keskiössä on ammatillinen kielitaito ja sen kehittyminen työssä. Kun puhutaan ammatillisesta kielitaidosta, helposti saatetaan ajatella sen tarkoittavan lähinnä ammattialakohtaista sanastoa ja terminologiaa. Toki se on sitäkin, mutta myös paljon muuta: ammatilliseksi kielitaidoksi voidaan määritellä sellainen toiminnallinen kielitaito, jolla tietyssä ammatissa toimiva henkilö selviytyy työtehtävistään ja työn erilaisista kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteista. (Härmälä 2008: 62; Suhonen 2021: 15.) Ala- ja työtehtäväkohtaisen ammattiterminologian lisäksi työssä toimimiseen ja työtehtävistä suoriutumiseen tarvitaan yhtä lailla yleis- ja arkikielen hallintaa kuin myös työpaikkakohtaisen toimintakulttuurin kieltä (Komppa 2015: 169).

Ammatillisen kielitaidon kehittyminen työssä on prosessi, joka etenee asteittain ympäröivän yhteisön tuella (Suni 2010: 52). Uuden työntekijän toimintaympäristö on ensin suppea, eikä hänellä välttämättä ole vielä kykyä ottaa itsenäisesti haltuun ympäristönsä tarjoamia kielellisiä resursseja. On tärkeää, että maahanmuuttotaustainen työntekijä positioidaan työyhteisössä niin kielenoppijaksi kuin työntekijäksi, ja että hänen oppimiseensa investoidaan, sillä toisen kielen puhuja voi panostaa oman kielitaitonsa kehittämiseen vain niillä resursseilla, joihin pääsyn työyhteisö hänelle mahdollistaa. Strömmer (2017: 35) painottaa, että se, kuinka oppija positioidaan, vaikuttaa suuresti hänen oppimisen mahdollisuuksiinsa. Olipa oppija kuinka motivoitunut tahansa, hän ei kykene investoimaan omaan oppimiseensa tarkoituksenmukaisesti, mikäli hänelle ei mahdollisteta pääsyä työn merkityksellisiin kielellisiin resursseihin. Kielenoppiminen ja kielitaidon kehittyminen työssä mahdollistuu, kun toisen kielen puhujaa ei jätetä työyhteisön ulkoreunalle tai jopa ulkopuolelle, vaan hänet nähdään heti työyhteisön täysivaltaisena jäsenenä ja otetaan mukaan kaikkeen yhteiseen toimintaan. (Strömmer 2017: 23, 67; Virtanen 2017: 70.) Tämä mahdollistaa aidot kohtaamiset, jotka puolestaan tarjoavat kielenoppijalle monipuolisia kielellisiä tilanteita. Jos kieltä ei pääse käyttämään, on sitä työnteon lomassa hyvin vaikea oppia (Lilja & Tapaninen 2022: 126).

Toisen kielen oppiminen vaatii monenlaisia kokemuksia. Tarvitaan tilanteita, joissa voi käyttää kieltä, mutta myös ihmisiä, joiden kanssa vaihtaa ajatuksia ja toimia yhdessä. Kielenoppimisessa vuorovaikutuskumppanit ovat avainasemassa: he eivät

ainoastaan tarjoa mahdollisuuksia harjoitella kielenkäyttöä, vaan he myös antavat malleja siihen, miten kieltä käytetään aidoissa tilanteissa. Lisäksi he voivat tukea oppijaa selviytymään vuorovaikutusongelmista ja haastavista tilanteista. Lehtimaja, Virtanen ja Suni (2021) ovat havainneet tarkastellessaan toisen kielen puhujien ammatillisen kielitaidon kehittymistä työssä, että erityisesti työpaikkaohjaaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaisia kielitaidon kehittymisen mahdollistavia kielinoppimisen paikkoja maahanmuuttotilanteissa työssä avautuu. Hän voi toimia esimerkkinä siitä, miten toisen kielen puhuja otetaan mukaan toimintaan ja tehdä näin kielinoppimisesta yhteisöllistä toimintaa.

2.3 Tutkimuksen pääkäsitteet

2.3.1 Oikea-aikainen tuki

Keskeisessä roolissa kielinoppimisessa työn kontekstissa on oppimisen oikea-aikainen tuki (*scaffolding*), jolla tarkoitetaan sosiokulttuurisessa tutkimuksessa toisten apuun turvautumista (Wood, Bruner ja Ross 1976). Se sisältää ajatuksen siitä, että kielellinen tuki mukautuu ja sitä mukautetaan tilanteen ja oppijan mukaisesti (Strömmer 2017: 30). Tuki sijoittuu pääosin toisen kielen puhujan lähikehityksen vyöhykkeelle, eli sille alueelle, jolla hän ei vielä selviydy annetusta työtehtävästä itsenäisesti, mutta tuetusti (Vygotsky 1978: 86). Tällainen tarkoituksenmukainen tuki pyrkii laajentamaan oppijan osaamista hallitusti ja parhaassa tapauksessa johtaa siihen, että kehittymisen myötä tukea voidaan vähitellen vähentää ja lopulta poistaa (Strömmer 2017: 31; Virtanen 2017: 93). Nassaji ja Swain (2000) korostavat, ettei oikea-aikaista tukea pidä mieltää vain yksisuuntaiseksi, vaan pikemminkin prosessiksi, joka kehittyy oppijan ja häntä opettavan yhteisessä vuorovaikutuksessa oppijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tällöin annetun tuen tehokkuus riippuu pääosin siitä, miten oppija ja opettava käyvät yhteistä neuvottelua tuen tarpeesta, eikä niinkään siitä, millaista palautetta oppija vastaanottaa.

Oikea-aikaista tukea on tutkittu pääosin luokkahuonekontekstissa, mutta jonkin verran myös sen ulkopuolella. Työkonteksteissa sitä on kuitenkin tutkittu toistaiseksi melko vähän (ks. esim. Strömmer 2017). Tässä tutkimuksessa oikea-aikaisella tuella tarkoitetaan sekä jalkautuvan S2-opettajan että koko kouluyhteisön tarjoamaa tukea kielinoppimiseen työympäristön luonnollisissa kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteissa. Uusina työntekijöinä koulunkäynninohjaajaopiskelijat tarvitsevat vielä apua ja tukea oppiaineiden kielen ymmärtämisessä ja vuorovaikutustilanteissa toimimisessa, kuten esimerkiksi erilaisissa oppilaiden ohjaustilanteissa. Jalkautuva S2-opettaja ja työpaikkaohjaaja voivat tarjota hänelle tukea ohjaustilanteista suoriutumiseen

antamalla kielellisiä malleja ja mahdollisuuksia runsaastiin toistoihin, jotta työtehtävä alkaa sujua ja rutinoitua itsenäiseksi toiminnaksi. Oikea-aikainen tuki ei siis ainoastaan edistä heidän ammatillista kielitaitoaan, vaan myös toimijuuden kehittymistä, mikä puolestaan kasvattaa edelleen motivaatiota kielenoppimiseen (Virtanen 2017: 40).

2.3.2 Affordanssit eli tarjoumat

Ekologisen näkökulman mukaan kielenoppimista työssä edellyttää myös työpaikan merkityksellisten kielellisten resurssien huomaaminen ja niiden käyttäminen toimintaan. Näitä oppimisen mahdollistavia resursseja kutsutaan affordansseiksi (*affordance*) eli tarjoumiksi (van Lier 2000; Strömmer 2017: 28). Esimerkiksi erilaiset työn vuorovaikutustilanteet ja tekstit avautuvat kielenoppijalle tarjoumiksi häntä ympäröivän yhteisön systemaattisella tuella. Tässä tutkielmassa tarjoumia tarkastellaan koulunkäynninohjaajina toimivien kokemusten kautta: millaisissa tilanteissa he kokevat saaneensa tukea kielenoppimiseen ja missä määrin sekä S2-opettajalta että kouluyhteisöltä saatu tuki on mahdollistanut tarjoumien havaitsemisen ja käyttämisen itselle merkitykselliseen toimintaan.

Oppimisen mahdollisuudet ja tarjoumien avautuminen riippuvat ensisijaisesti siitä, millaiseen toimintaan maahanmuuttotaustainen työntekijä tulee kutsutuksi mukaan ja kuinka valmis ympäröivä yhteisö on jakamaan kielellisiä resurssejaan, mutta myös siitä, kuinka aktiivisen roolin oppija itse ottaa (van Lier 2000: 253). Itsenäinen oppija havainnoi ympäristöään aktiivisesti ja tunnistaa sieltä itselleen merkityksellistä opittavaa. Kun työympäristö ja kielen oppiminen työssä ovat uusia asioita, aktiivinen toimiminen ja oman oppimisen hallinta ovat useimmille vielä haastavia asioita. Toisaalta työyhteisön voi myös olla vaikea hahmottaa, millä tavoin he voivat tukea toisen kielen puhujaa, varsinkin jos heillä ei ole aiempaa kokemusta maahanmuuttotaustaisesta työvoimasta.

3 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Osallistujat ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseeni osallistui yhteensä viisi suomea toisena kielenä puhuvaa henkilöä. He ovat kaikki aikuisiällä Suomeen muuttaneita naisia, ja he ovat asuneet Suomessa 5–15 vuotta. Yhtä lukuun ottamatta he ovat lähtömaassaan korkeasti koulutettuja. He aloittivat kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon oppisopimusopiskelun syksyllä 2022, jolloin he työskentelivät koulunkäynninohjaajina perusopetuksen luokka-asteilla 1–6 ja opiskelivat samaan aikaan ensimmäistä tutkinnonosaa Ammatillinen toiminta ja työelämäosaaminen kasvatus- ja ohjausalalla. Heidän asemansa työyhteisöissä oli siis sikäli poikkeuksellinen, että he olivat samaan aikaan oppimassa sekä kieltä että ammatillisia sisältöjä ja taitoja. He työskentelivät eri perusopetuksen yksiköissä, ja haastattelujen aikaan he olivat toimineet koulunkäynninohjaajina noin neljä kuukautta. Osallistujista kaksi on suorittanut aiemmin lyhyen työharjoittelujakson koulunkäynninohjaajan tehtävissä ja yksi on työskennellyt lähtömaassaan opettajana peruskoulussa, mutta muille koulu työskentely-ympäristönä oli uutta. Haastattelun aluksi pyysin heitä arvioimaan itse oman kielitaitotasonsa, ja jokainen arvioi itsensä B-tasolle tai tarkemmin tasolle B1. Yksi haastateltavista ei halunnut antaa taitotasoarviota. Oma arvioni heidän puhumisen ja puheenymmärtämisen taidoistaan oli hyvin samansuuntainen.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2010: 46–48) mukaan sillä tarkoitetaan haastattelua, joka kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista osallistujat keskusteleval yhdessä haastattelijan kanssa. Teemahaastattelua ohjaa haastattelurunko, jonka rinnalla haastattelija voi tarvittaessa esittää tarkentavia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä. Sen keskeisin etu on se, ettei se ole haastattelijan tai haastateltavien näkökulmasta liian sitova, vaan ennalta

määrättyjen, yksityiskohtaisten kysymysten ja niiden tarkan järjestyksen sijaan haastattelussa voidaan edetä muutaman keskeisen teeman varassa. Tällöin haastattelu tuo paremmin kuuluviin tutkimuksen osallistujien äänen ja vapauttaa samalla haastattelun itse tutkijan näkökulmasta.

Olin laatinut valmiiksi haastattelurungon kolmen pääteeman ympärille: kielenoppiminen työssä, kielellinen tuki jalkautuvalta S2-opettajalta ja kielellinen tuki työyhteisöltä (ks. liite 1). Pääteemojen alle olin koonnut keskustelua ohjaavia ja tarkentavia kysymyksiä, joihin tukeuduin tarpeen mukaan. Tarvittaessa saatoin myös kysyä jotain tarkennusta haastattelurungon ulkopuolelta tai vaihdella kysymysten järjestystä. Kysymysten muoto oli kuitenkin pääosin sama kaikille.

Toteutin haastattelut tammikuussa 2023 yhtenä kolmen hengen ryhmähaastatteluna ja yhtenä parihaastatteluna. Ryhmä- ja parihaastatteluun yksilöhaastattelun sijaan päädyin ensisijaisesti siksi, että saisin aikaan keskustelua ja vuorovaikutusta osallistujien välille, jolloin haastattelutilanne ei olisi niin tiukasti minun ohjaamani. Ryhmähaastattelun tavoitteena voidaan pitää vapaamuotoista keskustelua, jonka osanottajat tekevät yhdessä huomioita tutkittavasta ilmiöstä ja tuottavat siitä monipuolista tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2010: 61). Toinen syy ryhmämuotoiseen haastatteluun oli se, että tutkimusten mukaan kritiikkiä on usein helpompi esittää ryhmä- kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastattelu saattaa myös nostaa esille enemmän tai yksityiskohteisemmin erilaisia teemoja: joku haastateltavista voi nostaa esille asioita, joita muut eivät ehkä haastattelutilanteessa osaa ajatella, mutta joista heillä kuitenkin on sanottavaa (Pietilä 2010: 213). Ryhmähaastattelua puolsivat myös ajankäytölliset seikat.

Nauhoitettua materiaalia kahdelta eri haastattelukerralta kertyi yhteensä 175 minuuttia. Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston eli muutin nauhoitukset tekstimuotoon. Koska tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on muodon sijaan sen sisältö, olen litteroinut puhutun aineiston pääosin sanatasolla, mutta olen pyrkinyt sisällyttämään litteraattiin myös merkitykselliset toistot ja tauot sekä ei-sanalliset yksityiskohdat kuten naurahdukset ja äänenpainot (ks. Ruusuvuori 2010: 425–426). Kaikki käyttämäni litterointimerkit on kuvattu liitteessä 2. Jokaiselle osallistujalle on yksityisyyden suojaamiseksi annettu oma, yksilöllinen pseudonyymi (tästä lisää tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohtivassa luvussa 3.3), ja analyysiluvun aineistoesimerkeissä olen merkinnyt haastattelijan eli itseni H-kirjaimella. Käytän aineistositaateissa lihavoitinta keskeisten asioiden korostamiseen ja kursivointia, mikäli tekstissäni esiintyy haastateltavien puheesta lainattuja ilmauksia.

3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, jonka aineisto muodostuu edellisessä luvussa mainituista haastatteluista. Sen sijaan, että tällä tutkimuksella pyrittäisiin luomaan yleispäteviä väittämiä, tarkoituksena on valottaa viiden koulunkäynninohjaajaopiskelijan kokemuksia kielen oppimiseen saadusta tuesta työssä. Keräämäni haastatteluaineiston olen analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin keskittyen siihen, mistä aiheista, asioista ja teemoista haastatteluun osallistujat kertovat.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on perinteinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jonka tavoitteena on järjestää hankittu aineisto selkeästi ja tiiviisti niin, että sen sisältämä informaatio säilyy, tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia ja aineistosta muodostuu yhteneväinen teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on tarkoitus saada relevanttia ja yhtenäistä informaatiota. (Sarajärvi & Tuomi 2018: 122.)

Litteroinnin jälkeen aloin läpikäydä kerättyä aineistoa, etsin sieltä haastateltavien kertomuksissa toistuvia asioita ja ryhmittelin aineiston niiden mukaan. Ryhmittely mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen vertailun (ks. Sarajärvi & Tuomi 2018: 124). Haastattelujen pääteemoina olivat jalkautuva S2-opettaja, kielenoppiminen työssä ja työyhteisön tuki, joiden alle haastateltavien puheenvuoroista muodostui alateemoja, kuten jalkautuvan S2-opettajan erilaiset roolit ja kielenoppimista työssä edistävät ja rajoittavat tekijät. Lopuksi analysoin aineiston tätä teemoittelua hyödyntäen.

3.3 Eettiset kysymykset

Olen pyrkinyt ottamaan tutkimuseettiset kysymykset huomioon kaikissa tämän tutkielman teon eri vaiheissa noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseetiikkaan liittyviä ohjeistuksia (TENK 2012). Ennen haastateltavien rekrytointia hankin tutkimusluvut siltä oppilaitokselta, jossa haastateltavat suorittivat oppisopimusopintojaan, sekä niiltä perusopetuksen yksiköiltä, joissa he työskentelivät. Tämän jälkeen laadin haastateltaville suostumuslomakkeen sekä tutkimuksen toteutuksen kuvauksen, jossa esittelin tutkimuksen sisällön ja tavoitteet selkosuomeksi ja mahdollisimman ymmärrettävästi. Kävimme lomakkeen sisällön läpi yhdessä, jolloin heillä oli mahdollisuus kysyä vaikeista ja epäselvistä kohdista ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Ennen lomakkeen allekirjoitusta korostin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että heillä on oikeus perua osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa.

Haastattelunauhoitusten litterointivaiheessa aineistosta on poistettu kaikki mahdollinen tunnistettavuus käyttämällä osallistujista ja oppilaitoksista ja muista mahdollisista paikannimistä itse valitsemiani pseudonyymejä. En myöskään tuo tutkimuksessa esille osallistujien lähtömaita tai äidinkieliä tunnistettavuuden riskin minimoimiseksi. Tutkimusaineisto on kerätty ja säilytetty salasanalla suojattuna eikä kenelläkään ulkopuolisella ole ollut mahdollisuutta päästä siihen käsiksi. Tutkimuksen valmistuttua kaikki kerätty aineisto tuhotaan.

Markova (2007: 67–77) korostaa, että tutkimuseettiseltä kannalta on tärkeää mainita myös tuttuus, eli mikäli haastateltavat tuntevat toisensa jollain tapaa jo ennestään. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet tunsivat toisensa jo ennen haastatteluihin osallistumista. Uskon tuttuuden vaikuttaneen positiivisesti haastattelutilanteiden luonteeseen ja rentoon ilmapiiriin ja siihen, että osallistujat uskalsivat puhua vapautuneesti omista ajatuksistaan ja tuoda esille avoimesti sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksiaan. Toisaalta tutkimustuloksissa on otettava huomioon myös se, että ennalta tuntemisella on voinut olla vaikutuksensa siihen, kuinka osallistujat myötäilivät toistensa mielipiteitä ja ajatuksia.

Oma tutkijajositioni ei myöskään ole eettisesti tarkasteltuna aivan neutraali. Koska työskentelen itse jalkautuvana S2-opettajana, minulla oli työstä, sen toteutustavoista, haasteista ja kehittämisenkohteista ennestään tietoa ja kokemusta. Aineistoa analysoidessani minun on täytynyt olla erityisen huolellinen siinä, etten tulkitse osallistujien kokemuksia liikaa omien kokemusteni valossa enkä poimi aineistosta sellaisia merkityksiä, joita siellä ei todellisuudessa ole. En myöskään ollut tutkimukseen osallistujille ennestään täysin tuntematon, sillä he olivat tavanneet minut muutaman kerran lyhyesti ennen kuin pyysin heitä mukaan tutkimukseeni. Tuttuuteni on varmasti vaikuttanut jollain tapaa haastatteluihin ja mahdollisesti heidän haluunsa miellyttää tai jättää kertomatta erityisesti jalkautuvaan kielitukeen liittyviä asioita siitakin huolimatta, että he eivät opiskelleet tai työskennelleet minun kanssani. Toisaalta on myös hyvin mahdollista, että tuttuuteni on vaikuttanut positiivisesti siihen, että osallistujat rohkaistuivat kertomaan kokemuksiaan eikä meidän tarvinnut enää tutustua tai lämmitellä ennen varsinaista haastattelutilannetta.

4 AINEISTON ANALYYSI

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni keskittyy haastatteluihin osallistuneiden koulunkäynninohjaajaopiskelijoiden kokemuksiin työpaikalle jalkautuvasta suomen kielen tuesta. Aineiston teemoittelussa S2-opettajalle erottuu neljä erilaista roolia, jotka toistuvat haastateltavien puheenvuoroissa. Heille jalkautuva S2-opettaja näyttäytyy ammattikielen oppimisen tukena ja oppimisen mahdollistajana, mutta vähintään yhtä merkittävää on opettajan rooli sekä kannustajana ja rohkaisijana että turvallisena henkilönä, johon voi aina tarpeen tullen tukeutua. Alaluvussa 4.1 käsittelen tarkemmin jokaista näistä rooleista. Alaluvussa 4.2 puolestaan esittelen toisen tutkimuskysymykseni tuloksia, eli tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia koko kouluyhteisöltä saadusta kielellisestä tuesta. Käsittelen ensin kouluympäristön hektistä luonnetta vuorovaikutuksen esteenä, jonka jälkeen pureudun sekä työyhteisön jäseniltä saatuun tukeen kielenoppimisessa että oppilaiden rooliin vuorovaikutuskumppaneina.

Kielenoppimista työssä käsittelevissä tutkimuksissa puhutaan useimmiten työpaikkaohjaajan ja ympäröivän työyhteisön roolista kielenoppimisen tukena (ks. esim. Strömmer 2017; Virtanen 2017; Karhumaa 2021; Suomalainen 2023), mutta aineistoa läpikäydessäni huomasin pian, että vaikka haastattelukysymykseni keskittyvät ainoastaan työyhteisön merkitykseen ja tukeen kielenoppimisessa, haastateltavat itse tuovat esille myös oppilaiden roolin vuorovaikutuskumppaneina ja kielenoppimisen edistäjinä. Näin ollen työyhteisön sijaan tässä tutkimuksessa puhutaan laajemmin kouluyhteisöstä, jolla tarkoitetaan opettajia ja muita koulun aikuisia sekä siellä opiskelevia lapsia.

4.1 Kokemuksia työpaikalle jalkautuvasta S2-opettajasta

4.1.1 Opettaja ammattikielen oppimisen ja vuorovaikutuksen tukena

Oman ammattialan terminologian tunteminen ja hallitseminen on yksi ammatillisen kielitaidon näkyvimpiä osia (Kurhila & Lehtimaja 2019: 145). Kun suomea toisena kielinä puhuva henkilö aloittaa uudessa työssä, yleensä ensimmäiseksi vastaan tulevat työtehtävissä tarvittava sanasto ja fraasit, jotka eivät välttämättä olekaan tuttuja, vaikka kyseinen henkilö hallitsisikin jo suhteellisen hyvin suomen yleiskieltä.

Kysyessäni haastateltavilta siitä tuesta, mitä he ovat jalkautuvalta S2-opettajalta saaneet, he lähestyivät teemaa ensin hyvin konkreettisesti: molemmissa haastatteluissa nousee ensimmäiseksi esille työssä itsenäisesti toimimiseen tarvittava työn sanasto. Seuraavissa esimerkeissä näkyy osallistujien akuutti tarve työtehtävissä tarvittavalle sanastolle, erityisesti sellaisten perusopetuksen oppiaineiden sanastolle, joka ei ole heille ennestään tuttua. Rose tuo esille huolensa sanavaraston riittämättömyydestä suhteessa työtehtäviin:

- (1) Rose: **sanasto ei oo riittää**
H: ei riitä (.) sä ajattelet
Rose: ei oo riittää

- (2) Anna: mutta joskus (.) joku **ompelukonejuttu** (.) joskus mä en tiedä ja sitten mä katson **lisää sanoja**
H: niin aivan (.) eli sanasto on
Anna: **joo sanasto**
Rose: **joo**

Kun koulunkäynninohjaajaopiskelijan täytyisi ohjata oppilaita suunnistuksessa tai neuvoa laveeraamisessa, yhtäkkiä *sanasto ei oo riittää*, kuten Rose toteaa esimerkissä 1. Toisen kielen oppija voi siis havaita tarpeen, mutta hänellä ei välttämättä ole vielä kykyä ottaa itsenäisesti haltuun tarjoumia eli niitä kielellisiä resursseja, joita ympäristö hänelle tarjoaa. Jalkautuvan S2-opettajan oikea-aikainen tuki voi osaltaan mahdollistaa sen, että ympäristön resurssit tulevat saavutettaviksi ja vähitellen yhä enemmän hyödynnettäviksi: opettaja auttaa havaitsemaan, ohjaa tarjoumien äärelle ja ohjeistaa kielenoppijaa hyödyntämään niitä omassa oppimisessaan (ks. Virtanen 2017: 80). Esimerkissä 2 Anna mainitsee *ompelukonejutun*, jolla hän viittaa tekstiilityön tunteilla tarvittavaan sanastoon. Muita haastatteluissa esiin nousseita oppiainekohtaisia tarpeita käsityön lisäksi on liikunta- ja kuvataidetunneilla tarvittava terminologia.

Anna ja Rose kertovat, millä tavoin S2-opettaja on ollut heille tärkeässä roolissa ammattikielen oppimisen ja tarvittavan sanaston ja laajempien ilmaisumallien karttumisen tukena:

- (3) Anna: tosi paljon suomen opettaja auttaa (.) koska hän (.) kun hän tulee **hän sanoi uusi fraaseja**
- (4) Rose: enemmän on suomen opettaja tulee ja auttamaan korjata minun (.) **mitä minä voin lisää lauseita (.) mitä on parempi sanoo** semmonen (.) ei oo tämä (.) tämä eikä (.) se selvittää enemmän

Voidakseen ohjata oppilaita itsenäisesti oppitunneilla osallistujat kokevat tarvitsevana oppiaineen kieltä, sanoja ja käyttökelpoisia ilmauksia, työarjen vaihtuviin tilanteisiin. Sanoilla ja laajemmilla ilmauksilla on tärkeä rooli ammatillisen kielitaidon kehittymisen lisäksi myös heidän toimijuutensa vahvistumisessa (Virtanen 2017: 82). Esimerkissä 3 Anna kertoo, että jalkautuva S2-opettaja on auttanut tosi paljon kertomalla tilanteisiin sopivia fraaseja. Rosen kokemus esimerkissä 4 on hyvin samanlainen. S2-opettaja on kasvattanut Rosen kielitaitoa ja antanut oikea-aikaista tukea auttamalla häntä siinä, mitä erilaisissa tilanteissa *on parempi sanoo*.

Suullisen ohjaamisen lisäksi Sarah ja Samira mainitsevat opettajan keränneen heille sanoja ja fraaseja kielitaidon kehittymisen tueksi myös kirjoittamalla:

- (5) Sarah: minulle ensimmäinen kerta se oli pihalla (.) paljon **hän kirjoittaa minulle**
 H: mitä hän kirjoittaa sinulle
 Sarah: esimerkiksi mikä tämä (.) kiipeillä (.) tai kentällä (.) älä potki pallo (.) ja kenttä (.) ulkona
 H: eli sanastoa
 Sarah: **sanoja** joo
- (6) Samira: esimerkiksi minä en ymmärrä oppilaat (.) oppilas mitä sanoi (.) suomen opettaja auttaa minulle että selittää minulle (.) ja kirjoittaa (.) yhtä paperi **kirjoittaa uusi sanoja** ja sanoi minulle että sinä voit (.) **tämä lause**

Molemmat ovat olleet uudenlaisessa tilanteessa: Sarah uuden ympäristön äärellä koulun pihalla ja Samira tilanteessa, jossa hän ei ymmärrä, mitä oppilaat hänelle yrittävät sanoa. Jalkautuva S2-opettaja on toiminut tällaisissa tilanteissa juuri sillä hetkellä tarvittavan kielen tukena ja elävänä sanakirjana. Hän ei kuitenkaan anna valmiita sanalistoja, jotka eivät välttämättä liity kielenoppijan tarpeisiin, vaan jalkautuessaan työpaikoille havainnoimaan aitoja kielenkäyttö- ja viestintätilanteita hänelle mahdollistuu työtehtävissä tarvittavan sanaston ja ilmausten poimiminen ja kokoaminen yhdessä kielenoppijan kanssa. S2-opettajan tarjoamat konkreettiset mallit ovat kielenoppijoille arvokkaita, sillä kun oppija tietää, mitä sanoa ja miten ilmaista itseään erilaisissa tilanteissa, hän rohkaistuu käyttämään annettuja malleja, mikä puolestaan johtaa paitsi sanaston karttumiseen myös toivottuun vuorovaikutuksen määrän lisääntymiseen.

Esimerkeissä 7–8 Sarah ja Anna kuvailevat, millä tavoin he hyödyntävät opettajan kanssa koottuja sanastoja:

- (7) Sarah: joka päivä kun (.) tämä tauko (.) mä istun siellä ja **otan paperin** ja (.) mikä se on (.) riehua (.) murustella
H: niin katsot sieltä
Sarah: joo **monta kertaa**
- (8) H: mitä teit paperin kanssa (.) mitä teit sitten
Anna: mä **kirjoitin omalle vihkolle**
Rose: **joo minäkin**
Anna: ja sitten katsoin (.) nyt mä opin (.) uusia sanoja (.) **se auttaa niin paljon**

Sarah ja Anna opiskelevat annettua sanastoa aktiivisesti itse, sillä molemmat kertovat palaavansa myöhemmin S2-opettajalta saatuun paperiin: Sarah kertaa siitä työssä tarvittavaa sanastoa tauoilla, ja Anna ja Rose kirjoittavat uudet sanat ja ilmaukset uudelleen omaan vihkoon, mikä Annan mukaan auttaa häntä *niin paljon* sanaston oppimisessa ja muistamisessa. Aina sanat eivät jää kerralla mieleen, mutta Sarah sanoo palaavansa niihin tarvittaessa *monta kertaa*. Uusia kielenaineksia on epäilemättä haasteellista painaa mieleen käytännön työn tekemisen lomassa (Lilja & Tapaninen 2022: 122). Konkreettinen paperi onkin usein helppo oppimisen tuki, sillä sen voi taitella taskuun ja kaivaa helposti esiin tilanteessa, jossa sana tai ilmaisu ei muistunut mieleen. S2-opettajan kanssa koottuun sanastoon voi myös palata yhdessä oman ohjaajan kanssa erilaisissa työtehtävissä, jolloin muistijälki vahvistuu ja oppimista tapahtuu. Yhdessä sanastoa voidaan liittää toimintaan, laajentaa ja tarvittaessa tarkentaa merkityksiä.

Seuraava ote tuo esiin sen, kuinka kielitaito ei haastateltavien mukaan tunnu vielä riittävän sujuvaan vuorovaikutukseen tai omien ajatusten jäsentämiseen muille.

- (9) Samira: joo minun **suomen kieli on heikko** ja (.) minä **en voi paremmin ottaa yhteyttä**
Sarah: joskus ei voi
Samira: ei oo
Sarah: **ei voi selittää itse** mikä mieltä
Samira: joo
H: joo niin tuntuuko että se suomen kieli ei riitä
Samira: joo
Sarah: joo joo
Samira: joo **ei riitä** (.) **mä en löydä** ((naurahtaa)) **oikein sanoo**

Ylläolevassa esimerkissä Samira ja Sarah keskustelevat siitä, ettei heidän sanavarastonsa vielä tunnu riittävän asioiden selittämiseen. Samira toteaa, että hän ei aina löydä oikeita sanoja. Hän myös harmittelee, ettei hän voi *paremmin ottaa yhteyttä*, jolla hän viittaa vuorovaikutukseen kouluyhteisön muiden jäsenten kanssa. Yhtä lailla Sarah

tuntee kielitaitonsa riittämättömäksi, sillä hän puolestaan kokee, ettei *voi selittää itse mikä mieltä*. Molemmat operoivat oman lähikehityksensä vyöhykkeellä, jossa he tarvitsevat vielä tukea oman vuorovaikutuskompetenssissa kehittämiseen ja kielellä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen.

Vuorovaikutuksessa pärjäämiseen liittyy myös Rosen kokemus siitä, ettei hän ole aiemmin ymmärtänyt lasten puhetta esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa lapset ovat käyttäneet epäkorrektia kieltä.

- (10) Rose: kun hän tuli (.) hän voi huomasi mitä lapsi puhua minua (.) mitä minun palaute tai puhu lapsia (.) ja hän tosi hyvä huomio (.) ja sitten myöhemmin hän kertoo minulle lapsi jos tee tämä (.) sinun pitää jotain tee jotain (.) mitä on hyvä (.) **se auttaa minua oppimaan miten voin hoitaa (.) miten voin puhua lapsi (.)** esimerkiksi viime kerta hän huomasi lapsi puhuu huono lause (.) mutta minä ei kuulu (.) hän sanoi se on väkivaltainen lause (.) se ei oo hyvä (.) **sitten minä voin tee (.) miten voin puhua (.) miten voin käsittele lapsi**

Rose kokee, että S2-opettajan läsnäolo on auttanut häntä oppimaan, miten hän voi hoitaa erilaisia tilanteita oppilaiden kanssa ja millaista kieltä käyttää näissä tilanteissa. Kurhilan ja Lehtimajan (2019: 145) mukaan ammatillinen kielitaito ei ole pelkkiä työhön liittyviä sanoja ja lauseita, vaan se on myös ja ennen kaikkea vuorovaikutustaitoja, erilaisten kommunikatiivisten tilanteiden tunnistamista ja niissä tarkoituksenmukaisesti toimimista. Kuten monet tämän luvun haastatteluotteet osoittavat, haastateltavat vaikuttavat lähestyvän kieltä nimenomaan siitä käsityksestä, että kieli on ensisijaisesti sanoja ja kielen oppiminen liittyy eritoten sanojen oppimiseen, ovathan ne kielen näkyvä ja konkreettinen osa (ks. Lilja & Tapaninen 2022: 143). Pelkät sanat itsessään eivät kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös taitoa käyttää niitä kunkin kielenkäyttötilanteen vaatimalla tavalla. Ylläolevassa esimerkissä Rose kuitenkin vaikuttaa tunnistavan tämän ammatillisen kielitaidon piirteen sanoessaan, että *se auttaa minua oppimaan miten voin hoitaa, miten voin puhua lapsi*.

4.1.2 Opettaja oppimisen mahdollistajana

Toisena roolina opettajalle erottuu rooli oppimisen mahdollistajana. Haastateltaville opettaja näyttäytyy henkilönä, joka mahdollistaa kielenoppimista ollessaan aidosti läsnä ja henkilökohtainen opettaja niinä hetkinä, kun hän saapuu työpaikalle kielenoppijan tueksi. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että haastateltavat tunnistavat opettajan pedagogisen lähestymistavan ja asemoivat hänet eräänlaiseksi opetussaa-rekkeeksi. Kun molemmipuolisesti tiedetään, että opettaja on paikalla nimenomaan toisen kielen oppijaa ja hänen tarpeitaan varten, mahdollistaa se paineettomia oppimisen hetkiä. Tähän rooliin kietoutuu tiiviisti myös jalkautuvan opettajan rooli turvallisenä henkilönä, jota käsitellen yksityiskohtaisemmin alaluvussa 4.1.4.

Esimerkissä 11 Eva ja Sarah kuvailevat, kuinka jalkautuva S2-opettaja on mukana koulun pihalla, jossa he yhdessä havainnoivat ympäristöä ja sen tarjoamia kielellisiä resursseja:

- (11) Eva: hän kerro mikä pihalla (.) mikä tämä nimi on (.) tämä nimi on (.) **mikä se (.) kaikki**
Sarah: mutta esimerkiksi **opettaja (.) ei hän voi puhuu koko ajan sinun kanssa koska hänellä tämä oppilas (.)** joskus välkällä tai tauko vähän
Eva: joo vähän (.) ei niin pitkään juttele (.) vain lyhyt sanoja (.) joskus vähän keskustele

Evan mukaan opettaja tukee häntä sanoittamalla ympäristöä. Sarah puolestaan huomauttaa, että luokanopettaja ei voi toimia samalla tavalla puhekumppanina ja kielenoppimisen tukena, koska hänellä on vastuu oppilaista ja yhteiset hetket välitunneilla tai tauoilla jäävät lyhyiksi. S2-opettaja puolestaan on läsnä kiireettömästi juuri heitä varten. Seuraavasta esimerkistä ilmenee, että tämä aspekti on merkityksellistä erityisesti Roselle.

- (12) Rose: mutta **kun suomen opettaja tulee hän tosi keskittyy mitä minä teen (.)** mitä lapsi minun keskustele tai puhumaan (.) se auttaa minua paljon

Roselle on arvokasta, että S2-opettaja on paikalla juuri häntä varten ja keskittyy sillä hetkellä täysipainoisesti vain häneen ja hänen tarpeisiinsa. S2-opettajalta Rose kokee saavansa tukea niin työtehtävistä suoriutumiseen kuin vuorovaikutukseen lasten kanssa.

Haastateltavien kertomusten perusteella jalkautuva S2-opettaja näyttää mahdollistavan oppimista silloin, kun työyhteisö ei syystä tai toisesta sitä tee. Rose kuvailee omaa tilannettaan seuraavasti:

- (13) Rose: koska **työpaikassa ei oo kenen hoitaa minua (.) kielitaitoo (.) vain suomen opettaja (.)** hän on tosi tärkeä minua (..) **ei oo kenen (.) katsoo minun tekee oikein tai ei (.)** sitten hän on tosi (.) paras

Rosen mukaan hänen työpaikallaan ei ole ketään, joka pitäisi huolta hänen oppimisestaan ja kielitaidon kehittymisestään. Hän toivoo, että joku *katsoo minun tekee oikein tai ei*. Jos työpaikalla kukaan ei käy keskustelua kielenoppimisesta ja tarjoa palautetta, jäävät toisen kielen puhujan kielitaidon kehittymisen mahdollisuudet heikoiksi. Tällaisessa tilanteessa työpaikalle jalkautuva opettaja on ollut Roselle arvokas oman oppimisen ja kielitaidon kehittymisen mahdollistaja, jolta hän on saanut tarvitsemaansa palautetta ja ohjausta.

4.1.3 Opettaja rohkaisijana ja kannustajana

Kaikki haastatteluihin osallistuneet kertovat jalkautuvalla S2-opettajalla olevan keskeinen rooli siinä, että he ovat rohkaistuneet käyttämään suomen kieltä enemmän työssä. Kolmas aineistosta erottuva rooli onkin näin ollen S2-opettajan rooli rohkaisevana ja kannustavana henkilönä. Seuraavat otteet haastatteluista osoittavat, että jalkautuvan opettajan työpaikkakäynneillä on osansa ainakin Annan ja Rosen toimijuuden vahvistumisessa ja ammatillisen varmuuden kehittämisessä.

- (14) Anna: sitten hän sanoo sinä ymmärrät paljon mitä tekee (.) sinä rohkeesti voit sanoo hänelle (.) ja sitten **se auttaa minulle koska mä nyt uskal- (.) mä voin sanoo jotain**
- (15) Rose: minusta tuntuu koska minun tilanteessa tai työpaikassa ei oo paljon (.) ehkä kaikki on kiire (.) sitten minun tarvitsee joku (.) esimerkiksi suomen opettaja on minun puoleen (.) minun tuntuu se on (.) **tsemppiä paljon minua (.) ja minun saa paljon voimaa hänestä** ja sitten minä haluan hän tulee enemmän

Anna toteaa, että työpaikalle jalkautunut S2-opettaja on lisännyt hänen uskallustaan käyttää kieltä. Rose puolestaan kokee, ettei työyhteisössä ole oikein ketään häntä varten, joten S2-opettajan kielenkäyttöön kannustava ja tsemppaava asenne on ollut hänelle merkittävää – jopa niin merkittävää, että Rose toteaa saavansa voimaa opettajasta ja hänen käynneistään.

Myös Sarah ja Samira toteavat, että opettajan käynnit eivät ole heille vain suomen kielen tukea vaan jotain enemmän:

- (16) Sarah: sitten kieliopettaja tulee (.) se mikä (.) **ei vain kielitukea (.) se on enemmän tukea (.)** kun ensimmäinen viikossa ja opettaja tulee ja (.) tunne että minä heti (.) **mulla on ystävä täällä** ja (.) **vieressä** ja auttaa niin paljon (.) **siellä tulee itsevarmuus**
- (17) Samira: kun suomen opettaja menee mun kouluun **minun itsetunto kasvaa**
- (18) Samira: mä tykkään suomen opettaja auttaa koska hän puhuu minulle ja auttaa minulle (.) kun hän tulee koulussa minä olen iloinen koska hän auttaa minulle
Sarah: **se (.) psyykinen auttaa myös**
Samira: **joo (.) joo**

Esimerkissä 16 opettaja näyttäytyy Sarahille ystävänkaltaisena henkilönä, joka työpaikalle tullessaan on fyysisesti lähellä, *vieressä*, ja häntä varten läsnä. Rohkaisijan ja kannustajan rooli kietoutuu tässä Sarahin kertomuksessa läheisesti S2-opettajan aiemmin esiteltyyn rooliin oppimisen mahdollistajana (ks. luku 4.1.2). Häneltä Sarah kokee saavansa tarvitsemansa avun, joka johtaa itsevarmuuden lisääntymiseen. Itsetunnon kohtamisen mainitsee myös Samira esimerkissä 17. Kun Sarah ja Samira käyvät esimerkissä 18 keskustelua suomen kielen opettajan merkityksestä, Sarah vielä toteaa

opettajan käynnit myös psyykkiseksi avuksi, jolloin Samira myötäilee häntä. Jalkautuvan opettajan käynneillä voi olla siis merkitystä myös maahanmuuttotilanteen työntekijän henkisen jaksamisen tukemisessa.

Kankaanpää ja Koivula (2021: 41–42) ovat tutkineet opiskelijan ja opettajan kohtaamisia ammatillisen opetuksen kontekstissa ja todenneet tutkimustuloksissaan, että opettajan säännöllinen kannustaminen ja palaute lisäävät kielenoppijan uskoa omaan osaamiseensa ja sitä kautta opinnoissa menestymiseensä. Kannustava opettaja nähdään luotettavana henkilönä, joka kunnioittaa opiskelijaa ja hänen kykyään oppia uutta. Vastaava havainto voidaan tehdä myös yllä olevista esimerkeistä: haastateltaville on ollut merkityksellistä, että opettaja tukee ja kannustaa. Se on voimaannuttanut heitä ja lisännyt luottamusta omiin kykyihin itsenäisenä kielenkäyttäjänä. Henkisen tuen merkitys näkyy myös Strömmerin (2017: 71) tutkimustuloksissa: pelkästään kielenoppimiseen saatu tuki ei ole kielenoppijalle keskeistä, vaan ainakin yhtä merkityksellistä on saada tuntee itsensä hyväksytyksi, nähdyksi ja kuulluksi.

4.1.4 Opettaja turvasatamana

Seuratessaan suomen kielen opettajaa rakennusalan työssäoppimispaikoilla Poikonen (2020: 63) on havainnut, että S2-opettaja näyttäytyy ajoittain eräänlaisena turvasatamana, johon opiskelija itsensä mielellään telakoi. Poikosen havainto näkyy myös omassa aineistossani, josta neljäntenä roolina nousee S2-opettaja turvallisena henkilönä. Työpaikalle jalkautuva suomen kielen opettaja on osallistujille tuttu ja luotettava henkilö, jota ei pelätä. Tähän luotettavuuden tunteeseen liittyy edellä käsittelemäni rohkaisu ja kannustus, joka on osaltaan luonut luottamuksen ilmapiiriä osallistujien ja jalkautuvan suomen opettajan välille.

Sarahille ja Annalle jalkautuva S2-opettaja on sellainen henkilö, jonka seurassa on turvallista puhua, tehdä virheitä ja koetella oman kielitaidon rajoja. Tätä ilmentävät esimerkit 19–20.

- (19) Sarah: me **emme pelkää puhuu hänen kanssa koska hän on kieliopettaja** (.) mutta jos lapsen kanssa tai koulu (.) toisen opettajan kanssa (.) joskus vähän pelkää puhua
- (20) Anna: se tuntuu kun suomen opettaja tulee **kuin oma ihminen** (.) hän ymmärsi minua paljon (.) **mitä minua tuntuu**

Sarah kuvailee kouluyhteisön jäseniä, lapsia ja opettajia, joskus pelottaviksi puhe-kumppaneiksi, mutta *kieliopettaja* tuntuu tutulta ja turvalliselta. Myös Annalle jalkautuva opettaja on *kuin oma ihminen*, joka ymmärtää sekä hänen kehittyvää kielitaitoaan että sitä, miltä hänestä tuntuu.

Esimerkissä 21 Anna tuo yhtenä turvallista oloa edistävänä tekijänä esille sen, kuinka S2-opettajan läsnäolo ja lasten kiinnostus häntä kohtaan on saanut oppilaat huomaamaan, että Anna vasta opiskelee suomea.

- (21) Anna: mä tuntuu se tosi iso apua minulle koska joskus mä tun- (.) kun suomen opettaja tulee ja lapset oli (.) kiinnostunut kuka sinä olet (.) ja sitten se auttaa minulle koska lapset katsovat mä opiskelen suomea (.) ja sitten **lapset ymmärsivät että se ei ole mun kieli (.) ja se auttaa (.) auttaa tosi paljon**

Kun oppilaat ovat ymmärtäneet, että suomi on Annalle toinen kieli ja hän tarvitsee sen käyttämisessä vielä apua, on se Annan mielestä auttanut *tosi paljon* lasten kanssa toimimisessa. Yhtäläinen kokemus on myös Sunin (2010: 50) tutkimuksen tanssinopettajalla, jolle Annan tavoin oli tärkeää, että hänen opettamansa lapset tiesivät ja ymmärsivät hänen äidinkieltensä olevan joku muu kuin suomi.

Myös S2-opettajan kielelliset valinnat, kyky käyttää selkeää kieltä ja hidastaa puhetempoa kiinnittyvät osallistujien kertomuksissa opettajan rooliin turvasatamana.

- (22) Eva: suomen opettaja on hyvä (.) **puhuu hitaasti (.) kirjoittaa hitaasti (.)** auttaa paljon mun mielestä
Sarah: joo **selittää selvästi kaikki**

Yllä olevassa haastatteluotteessa Eva ja Sarah toteavat yhdessä, että S2-opettaja *puhuu hitaasti, kirjoittaa hitaasti ja selittää selvästi kaikki*. Myös muilla haastateltavilla on vastaavanlaisia ajatuksia siitä, että opettajan selkokielisyys ja taito ymmärtää maahanmuuttotaustaisia henkilöitä on heille arvokasta. Haastatteluista välittyä osallistujien vahva turvallisuuden tunne siitä, että jalkautuvan opettajan seurassa ei tarvitse jännittää tai pelätä sitä, ettei ymmärrä tai tule ymmärretyksi.

4.2 Kokemuksia kouluyhteisöltä saadusta kielellisestä tuesta

4.2.1 Kiire vuorovaikutuksen esteenä

Haastateltavat harmittelevat vähäistä vuorovaikutusta ja rajallisia mahdollisuuksia oppia kieltä keskustelemalla työyhteisön jäsenten kanssa. Kun kysyn syitä tähän, päällimmäiseksi nousee ohjaajien ja luokanopettajien kiire ja kouluympäristön hektinen luonne. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatteluihin osallistuneet kertovat ohjaajien ja muiden työyhteisön jäsenten kiireestä ja tästä johtuvasta vuorovaikutuksen niukkuudesta. Tätä ilmentävät seuraavat esimerkit 23–25.

- (23) Rose: minun ohjaaja ei oo (.) paljon aikaa katsoo minua (.) **kiire (.) hänellä on tosi kiire**
- (24) Eva: mutta esimerkiksi opettaja (.) ei hän voi puhuu koko ajan sinun kanssa koska hänellä on tämä oppilas (.) joskus välkällä tai tauko (.) **vähän**
 Sarah: joo **vähän (.)** ei niin pitkä juttele (.) vain lyhyt sanoja (.) **joskus vähän keskustele**
 H: miksi vähän
 Sarah: koska opettajalla (.) **hänellä kiire (.) aina kiire**
- (25) Samira: minusta kaikki opettajat ja muut avustajat olivat ystävällinen ja joskus keskustelevat (.) joo yhdessä (.) mutta **koulussa kaikilla on kiire**

Esimerkissä 23 Rose mainitsee, ettei hänen ohjaajallaan ole aikaa, koska hänellä on Rosen mukaan *tosi kiire*. Esimerkissä 24 Eva puolestaan korostaa, että luokanopettajalta ei voi odottaa aina tukea, koska hänellä on omat oppilaat, jotka pitävät hänet kiireisenä. Sekä Eva että Sarah toteavat, että keskustelut ovat lyhyitä, *ei niin pitkään juttele*. Esimerkissä 25 Samira summaa kaikkien kokemukset toteamalla, että *koulussa kaikilla on kiire*. Kiire ja työympäristön hektinen luonne on havaittu kielitaidon kehittymistä ja sosiaalista kanssakäymistä heikentäviksi tekijöiksi myös monissa muissa tutkimuksissa (ks. esim. Sandwall 2013). Korhonen (2014) on tarkastellut kotoutumiskoulutuksessa opiskelevia kieliharjoittelujakson aikana ja todennut tutkimustuloksissaan, että usein työkaverit haluaisivat puhua enemmän, mutta ajanpuutteen vuoksi se ei yksinkertaisesti ole mahdollista. Lähihoitajaopiskelijoita työssäoppimisjaksolla ovat havainnoineet sekä Tervo (2019) että Suhonen (2021), jotka myös nimeävät ohjaajan ja työpaikan kiireen oppimista rajoittaviksi tekijöiksi. Myös Jäppisen (2011) tutkimustulokset osoittavat, että mikäli työyhteisön jäsenet eivät huomioi viestinnässään toisen kielen puhujan tarpeita, myös ajankäytöllisiä tarpeita, häneltä suljetaan mahdollisuus kehittyä kielitaidossaan työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi.

Kiire ei kuitenkaan rajoitu vain haastateltavia ympäröiviin työyhteisön jäseniin. Kuten Samira toteaa ylempänä esimerkissä 25, *koulussa kaikilla on kiire* – niin myös haastateltavilla itsellään. Maahanmuuttotaustaisia siivoojia työelämässä tutkinut Strömmer (2017: 64) on havainnut, että työyhteisön kiireen sijasta myös työn itsenäinen luonne voi rajoittaa mahdollisuuksia tavata ja vaihtaa kuulumisia työkavereiden kanssa. Vastaavanlainen kokemus on myös Sarahilla, joka kuvailee työpäivänsä kulua näin:

- (26) Sarah: **minulla myös kiireinen aina (.)** koska minä menen kouluun puoli kymmenen ja sitten heti menen luokkaan yksi tunti (.) ja sitten heti menen ulos pihalle valvontaan (.) ja sitten tulen takaisin myös luokkaan (.) ja sitten heti jono (..) tämä menee syömään (.) ja sitten mulla on puoli tuntii tauko
 H: sun tauko joo
 Sarah: ruoka jälkeen tauko (.) ja sitten heti menen luokkaan ja sitten ulos taas (.) pitkä aika (..) ja sitten minä menen (.) välipala tarjolla (.) **se on tosi kiire (.) ei ole paljon aikaa keskustele**

Sarah toteaa yhtä lailla omienkin työpäiviensä olevan kiireisiä ja täynnä toistuvia itsenäisiä paikasta toiseen siirtymiä, jolloin aikaa keskusteluille ja ajatusten vaihdolle työkavereiden kanssa ei juurikaan jää. Samanlaisista kokemuksista kertovat myös muut osallistujat. Sarahin esimerkin valossa koulunkäynninohjaajan työ on hyvin itsenäistä, ja vuorovaikutustilanteista suurin osa tapahtuu työkavereiden sijaan oppilaiden kanssa. Tutkimusaineiston perusteella vaikuttaakin siltä, että oppilaat toimivat haastateltaville merkittävinä vuorovaikutuskumppaneina ja kielenoppimisen mahdollistajina. Tätä käsittelen tarkemmin alaluvussa 4.2.3.

4.2.2 Työyhteisön tuki kielenoppimisessa

Luvussa 4.1 käsittelin työpaikoille jalkautuvan suomen kielen opettajan erilaisia rooleja sellaisina kuin ne näyttäytyvät koulunkäynninohjaajina toimivien haastatteluissa. Opettajan tuki kielen ammattilaisena ei kuitenkaan yksin riitä, sillä sen lisäksi, että hän on käytettävissä vain sovittuina aikoina, hänellä harvoin on tarpeeksi osaamista ja tietoa ammattialan tyypillisistä kielenkäyttötilanteista, spesifistä sanastosta tai yksittäisen työyhteisön omasta kielenkäytöstä ja ilmaisuista (Kurahila & Lehtimaja 2019: 143). Näin ollen työyhteisön tuki kielenoppimisessa nousee merkitykselliseksi.

Edellisessä alaluvussa kuvatussa kiireestä ja työn hektisyydestä huolimatta osallistujat eivät ole jääneet täysin yksin, vaan he ovat saaneet työkavereilta myös tukea ja apua kielitaidon kehittymiseen ja pääsyn erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tuen määrä ja laatu on kuitenkin ollut vaihtelevaa: siinä missä yksi haastateltavista kertoo olleensa hyvinkin tyytyväinen saamaansa monipuoliseen tukeen, toiset ovat kokeneet avun ja tuen jopa hyvinkin niukaksi.

Haastateltavista ainoastaan Anna ei mainitse lainkaan kiirettä. Hän vaikuttaa kertomustensa perusteella saaneen riittävästi tukea kielenoppimiseen ainakin omalta ohjaajaltaan.

- (27) H: saitko riittävästi apua ja tukea suomen kielessä sinun ohjaajalta
Anna: **mä tuntuu joo**
Rose: minä tuntuu ei oo ((nauraa))
- (28) Anna: Mä käyn (.) kieltä (.) **opettajan kanssa ja opiskelijan kanssa (.) ja työkaverin kanssa ja (.) kaikki ihmiset**
- (29) Anna: esimerkiksi bussipysäkillä (.) bussi tulee me menemme samaan (.) samassa (.) ja sitten **keskustelemme tosi paljon** ((nauraa)) ja sitten joskus opettaja auttaa autolla minua (.) ja **hän keskustelee**
H: okei (.) sulla on ollut aika kiva työyhteisö
Anna: joo **mahtava** oli (.) se on (.) ja **auttaa ja ihana**

Esimerkissä 28 Anna kuvailee käyttävänsä kieltä monipuolisesti työssä kaikkien kanssa. Esimerkissä 29 hän kertoo hänelle avautuneista vuorovaikutustilanteista, jotka ajoittuvat työajan ulkopuolelle informaaleihin tilanteisiin bussipysäkillä, bussissa tai autossa, ja toteaa nauraen, että *keskustelemme tosi paljon*. Yksi työkavereista on ottanut hänet kyytiinsä työmatkalla ja näin mahdollistanut tilanteen käyttää kieltä. Annan kertomusten perusteella näyttää siltä, että hänen työyhteisössään on kiireestä huolimatta pyritty panostamaan vuorovaikutustilanteisiin ja tarjoamaan näin erilaisia mahdollisuuksia päästä keskustelemaan suomeksi. Hän on saanut niin oikea-aikaista tukea kuin monipuolisia tarjoumia kielenoppimiseen.

Anna vaikuttaa integroituneen hyvin työyhteisön jäseneksi, sillä hän toteaa lopuksi, että työyhteisö on *mahtava ja auttaa ja ihana*. Kela ja Komppa (2011: 186) mainitsevat, että niin kielenkäytön kuin työviihtyvyydenkin näkökulmasta on ratkaisevaa, millainen työyhteisön ilmapiiri on ja kuinka avoimesti ja positiivisesti se suhtautuu suomea toisena kielenä puhuvaan työkaveriin. Kun vastaanotto ja ilmapiiri on sellainen kuin Annan työyhteisössä, rohkaisee se usein epävarmankin puhujan käyttämään kieltä. Myös Strömmerin (2017: 81) tutkimuksessa korostuu oppimiselle suotuisan ilmapiirin merkitys: työyhteisön henkinen tuki, hyväksyntä ja kannustus vaikuttavat siihen, näkeekö toisen kielen puhuja itsensä oikeutetuksi uuden asuinmaan kielen puhujaksi ja rohkaistuu käyttämään kieltä.

Monipuolisen vuorovaikutuksen lisäksi Anna on saanut työssä tukea myös materiaalisen oikea-aikaisen tuen muodossa. Strömmerin (2017) kehittämällä käsitteellä tarkoitetaan erilaisten materiaalistien objektien ja kehonkielen merkitystä oikea-aikaisen tuen tarjoamisessa. Seuraavassa haastatteluotteessa Anna kuvaa tällaista tilannetta työssään:

- (30) Anna: joskus hän pyytää minua auttamaan ja sitten minä en ymmärrä mitä se tarkoittaa (.)
sitten **hän näyttää minulle kuva** tai (.) jotain
H: okei (.) hän näyttää kuvan esimerkiksi
Anna: joo (.) tai **näyttää mitä se tarkoittaa** (.) se auttaa minua ymmärtämään

Kun Anna ei ole ymmärtänyt, mitä häneltä on odotettu, ohjaaja on tehostanut ymmärryksen varmistamista näyttämällä kuvan tai käyttänyt eleitä uuden opittavan asian ohjaamisen tukena. Tutkimusten mukaan kielitaidon kehittymistä edistää, jos opittavaa asiaa selitettäessä sitä myös havainnollistetaan synkronisesti kielellisen tuen kanssa (Gullberg 2006: 106; Strömmer 2017: 66; Lilja & Tapaninen 2022: 146). Annaa tällainen tuki on auttanut ymmärtämään ja suoriutumaan työtehtävästä.

Materiaalisen oikea-aikaisen tuen lisäksi ohjaaja on kertonut Annalle aamuisin jokaisen päivän kulun ja pyrkinyt keskustelemaan hänen kanssaan aina, kun siihen on ajallisesti ollut mahdollisuus.

- (31) H: ajatteletko että ohjaaja auttoi sinua suomen kielen kehittämisessä
Anna: totta kai (.) koska **joka aamulla hän kertoo mitä tulee päivällä** ja sitten hän (.) puhuu koko (.) ei koko ajan (.) mutta kun on aikaa

Yllä olevasta esimerkistä ilmenee, että Annan ohjaaja on tukenut häntä kertomalla aina päivän aluksi, mitä kulloiseenkin päivään sisältyy. Tällainen ennakointi tukee kielenoppijaa hahmottamaan sitä, millaisia mahdollisia kielenkäyttötilanteita hän tulee päivän aikana kohtaamaan, jolloin hänellä on mahdollisuus valmistautua niihin. Kurhilan ja Lehtimajan (2018: 4) mukaan ohjaaja voi tukea toisen kielen puhujan kielenoppimista työssä esimerkiksi valmistamalla häntä päivän tilanteisiin ja parhaassa tapauksessa harjoittelemalla niitä jo etukäteen. Lehtimaja (2019: 195) esittää hyväksi harjoitteluksi mm. yhteiset pohdintatuokioidet, joissa yhdistyy sekä ammatin että kielen oppiminen: mitä erilaisissa työtilanteissa tulee tehdä ja millaisia kielellisiä resursseja niissä tarvitaan.

Haastateltavista erityisesti Rose tuntuu olevan pettynyt tuen niukkuuteen. Seuraavassa esimerkissä hän kuvailee, kuinka on pyytänyt ohjaajaa keskustelemaan hänen kanssaan ainakin kerran viikossa:

- (32) Rose: enemmän on suomen opettaja tulee ja auttamaan korjata minun (.) mitä minä voin lisätä lauseita mitä on (.) parempi sanoo semmonen, (.) se selvittää enemmän (.) ja hän katsomaan minun töitä (.) palaute minun paljon (.) mutta **minun ohjaaja ei kun vähän** (.) kun hän oppitunti ja minun oppii yhdessä (.) kuuntelee mitä hän sanoo (.) semmonen (.) mutta **hän ei oo aikaa keskustele** (.) **minä pyydän hänen voisitko keskustele yksi kerran viikossa** (.) **mutta minä tuntuu että hän on tosi kiire** (.) minä vain kymmenen minuuttia (.) mitä sinä haluat sanoo (.) **ja kun minä puhua vain minä puhuu** (.) ja hän vain sanoo että jos se semmonen tapahtuu niin sitten pyytää minun apua (.) ei oo tosi mukavasti se keskustele (.) tuntee ja ((naurahtaa)) mitä (.) ei oo

Rosen ohjaajalla ei ole ollut paljon aikaa hänelle ja hän on ohittanut pyynnön säännöllisestä keskusteluhetkeestä. Rose kokee, että keskustelut ovat lyhyitä ja yksipuolisia: *vain kymmenen minuuttia ja kun minä puhua vain minä puhuu*. Tämä ei tunnu Rosesta mukavalta. Hän kaippaa ohjaajalta kiireetöntä keskustelutuokiota, joka olisi samalla kielenkäyttämisen ja oppimisen mahdollistava hetki. Rosen ehdotus on hyvä ja järkevä, sillä hektisessä työssä jatkuvat kysymykset ja pyynnöt voivat kuormittaa ja häiritä keskittymistä, jolloin molemminpuolinen sopimus säännöllisestä ”kielijaasta” keskittää ne ja tekee samalla kielenoppijalle kysymisestä helpompaa (Kurhila & Lehtimaja 2018: 5). Mikäli työympäristössä on jatkuva aikapaine, aikaa ja mahdollisuuksia ottaa huomioon kehittyvällä kielitaidolla työskentelevän kielelliset tarpeet on hyvin rajallisesti, mikä johtaa väistämättä kielellisen tuen puutteeseen (Strömmer 2017; Jäppinen 2011). Rose kokee, että hänelle on ollut enemmän apua suomenopettajasta, joka on tullut työpaikalle häntä varten ja auttanut kiireettömästi kehittämään kielitaitoa.

Seuraava ote haastattelusta tuo esiin sen, kuinka Rosen kokemus pyynnön syrjäyt-
tämisestä on saanut hänet tuntemaan itsensä ohjaajan työkaluksi:

- (33) Rose: minä vielä yksi tuntuu että **minä vain työkalu** (.) **minä vain hyvä hänen työkalu** (.)
hän ei halua me yhdessä ja se (.) **sitten minun pitää etsiä toinen opettaja** (.) keskustele (.)
minun tilanteessa (.) vaikea mitä voin tee (.) minä tuntuu tosi (.) liikaa
H: eli joskus sinun täytyy pyytää toiselta opettajalta apua
Rose: sitten pyytää (.) **pyydän toisen** joo

Kun Rose ei ole saanut ohjaajaltaan tarpeeksi apua omaan tilanteeseensa, on hän kui-
tenkin osannut hakeutua tarvitsemansa resurssin äärelle etsimällä toisen luokanopet-
tajan, jonka kanssa keskustella. Rose ei avaa tarkemmin, mitä hän tarkoittaa sanoes-
saan *hän ei halua me yhdessä*, mutta luultavasti se on niukasta vuorovaikutuksesta ja
kiireestä johtuva Rosen päätelmä siitä, ettei ohjaaja haluaisi olla hänen seurassaan.
Myös osalla Sandwallin (2013) tutkimuksen osallistujista oli vastaava tunne siitä, että
he ovat vain ilmaista työvoimaa. Vuorovaikutuksen niukkuus voi näin näyttäytyä ikä-
vänä tunteena ja johtaa joskus vääriinkin päätelmiin. Virtanen (2017: 86) toteaaakin väi-
töskirjassaan, että työssä saatujen negatiivisten kokemusten takana on usein nimen-
omaan ohjauksen puute. Strömmer (2017: 64–65) puolestaan on havainnut, että mikäli
oikea-aikaista ja oikein kohdistettua tukea ei ole saatavilla tai vuorovaikutuksen
määrä työssä on niukkaa, eivät kielen oppimisen ja kielitaidon kehittymisen mahdol-
lisuudet johda suoraan niiden hyödyntämiseen. Saman on todennut myös rakennus-
alan kielenoppimisen mahdollisuuksia tutkinut Poikonen (2020: 90).

Esimerkissä 34 Eva lähestyy yhteisen keskustelun puutetta mielenkiintoisesti eri
näkökulmasta kuin muut haastateltavat:

- (34) Eva: tämä on eri asia (.) mutta **myös ihmiset ei jaksa puhua toisen kanssa** (.) **kun hän on**
niin vihainen (.) **stressannut lasten kanssa** (.) **mutta hän ei jaksa puhua sinun kanssa**
H: sinulla on sellainen kokemus (.) että koska on niin paljon lasten kanssa
Eva: **no mulla ei** (.) koska mä puhun paljon välkällä (.) melkein puoli tuntii mä puhun (.)
mutta **jos on kiva opettaja** (..) mutta jotkut opettajat ei voi (.) ei sano (.) mitä voi sinä (.) **sinä**
ajattelet että keskustele hänen kanssa (.) **ei varmasti**
H: okei okei (.) eli kaikki työkaverit eivät keskustele (.) sinun kanssa
Eva: mmm (.) joo

Evan mielestä vuorovaikutuksen vähyys ei välttämättä aina johdukaan kiireestä vaan
syy voi olla myös siinä, että *ihmiset ei jaksa puhua toisen kanssa*. Eva epäilee tähän syyksi
sitä, että työskentely lasten parissa on stressaavaa, ja että jos työkaveri on *niin vihainen*,
hän ei jaksa puhua sinun kanssa. Kiintoisaksi tämän Evan näkemyksen tekee se, ettei
hänellä itsellään omien sanojensa mukaan ole oikeastaan vastaavaa kokemusta ja että
hänellä on mahdollisuus puhua paljon esimerkiksi välitunneilla, mutta vain *jos on kiva*
opettaja. Haastatteluohteen lopussa Eva kuitenkin nostaa esille jotkut opettajat, jotka

eivät keskustele, ja painottaa voimakkaasti sanoja *ei varmasti*. Vaikuttaa siltä, että tämän mielipiteen taustalla on jokin negatiivinen kokemus joistakin työkavereista. Eva ei kuitenkaan avaa tätä kokemusta enempää.

Kiireen ja aikapaineen lisäksi yksi syy sille, miksi maahanmuuttotaustaiset työntekijät kokevat, etteivät pääse täysipainoisesti osallisiksi työpaikan vuorovaikutukseen, on työyhteisön jäsenten käyttämä liian vaikea kieli tai liian nopea puhetempo (Poikonen 2020: 87). Vastaavanlaisia kokemuksia on myös tämän tutkimuksen osallistujilla. Seuraavassa esimerkissä 35 Samira kertoo omasta kokemuksestaan:

- (35) Samira: minun ohjaajani **puhuu nopeasti** (.) suomen kieli (.) joo mä jotkut (.) hän puhuu minulle mä häääääh ((nauraa)) joo **mä pelkään että puhu heille**

Samira kuvailee hänen ohjaajansa puhuvan liian nopeasti, mikä vaikeuttaa Samiran ymmärtämistä ja tekee keskustelun avaamisesta joskus jopa pelottavaa. Virtanen (2017: 175) on todennut, että toistuvasti haastavat kielelliset tilanteet voivat saada aikaan sen, että toisen kielen puhuja jättäytyy taka-alalle kuuntelijaksi, mikä puolestaan voi johtaa tavoitteellisen keskustelun niukkuuteen ja sitä kautta toimijuuden heikkenemiseen. Haastatteluotteesta 36 käy kuitenkin ilmi, että Samiralla on työyhteisöstä myös positiivinen kokemus henkilöstä, joka on ottanut huomioon hänen kehittyvän kielitaitonsa.

- (36) Samira: opettaja kuudes luokka (.) **auttaa minulle tosi paljon**
H: kysytkö usein häneltä
Samira: **joo usein mä kysyin**
H: puhuiko hän hitaammin suomea
Samira: **hän tiedä että kun puhuu minulle hän puhuu hitaasti**
H: aivan (.) erilainen kuin sinun ohjaaja
Samira: joo (.) joo.
H: eli se (.) hän oli hyvä (.) hän auttoi
Samira: hän auttaa joo (.) **käyttää helpompi sanoja** (.) mutta **minun ohjaajani käyttää vaikeita sanoja** (.) **mä en ymmärrä mitä hän sanoo**

Oman ohjaajan puhetta on ollut vaikea ymmärtää, sillä Samiran mukaan ohjaaja käyttää hänen kielitaitotasolleen liian vaikeita sanoja. Hän kertoo ilahtuneensa kuudennen luokan opettajasta, joka on toiminut kielitietoisesti hidastamalla puhenopeutta ja käyttämällä helpompaa sanastoa. Vaikuttaa siltä, että tämä opettaja on ymmärtänyt positioida Samiran työntekijän lisäksi myös kielenoppijaksi ja tietoisesti pyrkinyt investoimaan Samiran oppimisprosessiin keskittymällä käyttämään mm. selkeää kieltä. Samiran vastaus *joo usein mä kysyin* kertoo myös hänen oman toimijuutensa vahvistumisesta: hän on itsenäisesti osannut kurottaa kohti sellaista työyhteisön jäsentä, jolta on havainnut saavansa tarvitsemaansa tukea.

Tämän tutkimuksen osallistujat ovat toistuvasti kuvanneet peruskoulua heik-
tiseksi työympäristöksi ja yhtä lukuun ottamatta myös yhteisöltä saatua tukea liian
niukaksi. Tästä huolimatta he kuitenkin toteavat, että heillä on ollut runsaasti mah-
dollisuuksia kuulla puhuttua suomea ja kohdata erilaisia suomenkielisiä vuorovaiku-
tustilanteita päivittäin. Tätä ilmentävät esimerkit 37–39.

- (37) Sarah: siellä on (.) opettajat (.) avustajat (.) kaverit (.) lapset (.) **kaikki puhuu**
Samira: joo sama (.) **joka päivä**
Eva: koska siellä on **suomen kieli (.) atmosphere**
- (38) Samira: **koulu auttaa minulle tosi paljon** koska **mä joka päivä kuuntele suomen kieli (.)**
puhun (.) **yritän puhuu** lapsille ja (.) opettajanhuone mä yritän puhua muut opettajat (.)
muut koulunkäynninohjaaja joo (.) se on loistava kokemus minulle
- (39) Rose: se nousee kielitaito nopeasti (.) koska **pakko puhua pakko kuuntella pakko ymmärrä**

Sarah luettelee sekä koulun aikuisia että lapsia todetessaan, että *kaikki puhuu*. Samira myötäilee ja lisää, että se on jokapäiväistä, johon Eva lisää kouluympäristössä olevan *suomen kieli atmosphere*, ilmapiiri. Samira jatkaa vielä, että koulussa työskentely auttaa häntä kielenoppimisessa paljon, koska hän kuulee suomea jatkuvasti ja yrittää aktiivisesti puhua sekä lapsille että aikuisille. Rose summaa hyvin sen, miksi kouluympäristö on hyvä ja tehokas paikka oppia ja käyttää kieltä: *pakko puhua pakko kuuntella pakko ymmärrä*. Näissä aineistoesimerkeissä huomionarvoista on se, että haastateltavat selvästi tunnistavat koulun työpaikkana kielellisesti rikkaaksi ympäristöksi, vaikka he ovat ajoittain jääneetkin enemmän kuuntelijan rooliin. Heidän kertomustensa valossa kielenoppimista siis tapahtuu ja kielitaito kehittyy, mutta se tapahtuu ”ikään kuin pinnan alla” (Lehtimajan 2019: 177 mukaan Firth & Wagner 2007). Kuten Rose kuvailee, kouluympäristö pakottaa ”elämään kielessä”, jolloin kielitaito väistämättä pääsee kehittymään ja kielellinen ilmaisuvarasto laajenee.

4.2.3 Oppilaat vuorovaikutuskumppaneina

Kun haastateltavat kuvailevat omia työpäiviään, kaikkiin arjen toimintoihin liittyvät työkavereiden lisäksi oppilaat, joiden ohjaajina he päivittäin toimivat. He kertovat kohtaavansa erilaisia kielellisiä haasteita lasten kanssa, mutta myös oppivansa paljon, koska lasten kanssa täytyy kommunikoida jatkuvasti suomeksi nopeastikin vaihtuvissa tilanteissa. Myös Suhonen (2021: 26) on havainnut lasten olevan hyviä vuorovaikutuskumppaneita toisen kielen oppijalle. Suhosen tutkimuksessa päiväkotiympäristö on mahdollistanut toisen kielen puhujille luontaisen vuorovaikutuksen ja kielenoppimisen lasten kanssa, aivan kuten kouluympäristö tämän tutkimuksen osallis-
tujille.

Kuten aiemman luvun esimerkit 37–39 osoittavat, vuorovaikutus oppilaiden kanssa erilaisissa kouluarjen tilanteissa on mahdollistanut aktiivista kielen käyttämistä ja kielitaidon kehittymistä. Toisaalta tiivis yhteistyö on myös ajanut haasteellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Esimerkissä 40 Anna kertoo, kuinka hänen täytyy päivittäin käyttää suomea lasten kanssa *tosin paljon*:

- (40) Anna: no esimerkiksi kun ulkona (.) välkällä (.) se **tosin paljon** tarvii puhuu koska lapset tulee minulle (.) ja sanoo tämä tonne ja tämä ongelma voisitko auttaa (.) ja sitten minä yritän

Anna kohtaa erilaisia kielenkäyttötilanteita lasten kanssa, kun he varsinkin välitunneilla tulevat hänen luokseen pyytämään apua esimerkiksi ongelmatilanteiden ratkaisun toivossa. Kaikki tällaiset kontaktit oppilaiden kanssa toimivat Annalle tarjoumina, kielenoppimisen paikkoina, joihin hän näyttää tarttuvan rohkeasti sanoessaan, että *ja sitten minä yritän* (ks. Van Lier 2000).

Työhön sisältyy erilaisia kielenkäyttötilanteita, jotka liittyvät sekä ammatilliseen että vapaampaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Niitä ei kuitenkaan voi pitää toisistaan erillisinä, sillä työhön liittyvistä asioista puhutaan myös vapaamuotoisissa kohtaamisissa vaikkapa työpaikan kahvihuoneessa, ja vastaavasti muodollisempiin tilanteisiin, kuten kokouksiin, liittyy paljon myös vapaata keskustelua. (Jäppinen 2010: 6.) Myös koulunkäynninohjaajina toimivat joutuvat työssään kohtaamaan ammatillisen kielitaidon eri rekisterejä ja vaihtuvia kielenkäyttötilanteita. Yksi haastavimmista vaikuttaa haastateltavien kertomusten mukaan olevan oppilaiden käyttämä nopeampainen puhekieli, jonka ymmärtämisen kanssa he kertovat erityisesti kamppailevansa.

- (41) Samira: mutta se on **tosin tosin vaikeaa** koska (.) **isot oppilaat puhuvat nopeasti ja käyttää (.) puhekielisanoja** joo (.) ja se on vaikeaa minulle että minä otan (.) yhteyttä oppilaiden kanssa

Yllä olevassa esimerkissä Samira kertoo, että *isot oppilaat puhuvat nopeasti ja käyttää puhekielisanoja*. Isoilla oppilailta hän tarkoittaa 4–6-luokkalaisia lapsia, joita hän pääosin ohjaa. Samira harmitteli esimerkissä 9 sitä, että oman kielitaidon riittämättömyys hankaloittaa yhteyden ottamista oppilaisiin. Omassa työssä Samiralle vaikuttaa olevan merkityksellistä nimenomaan se, että riittävän kielitaidon turvin hän saisi paremman yhteyden oppilaisiin ja vuorovaikutus sujuvoituisi. Vaikeus ymmärtää oppilaiden käyttämää puhekieltä nousee esiin useimpien haastateltavien kokemuksissa, mikä on luonnollista: aikuisilla kielenoppijoilla puhekieli on heikosti saatavilla oleva resurssi, sillä tyypillisesti heillä on vain vähän kontakteja suomenkielisiin ja sitä kautta erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja niissä puhuttuun suomeen (Mustonen 2015: 272–273).

Toisaalta haastateltavat totesivat olevansa tyytyväisiä siihen, että heille vihdoin tarjoutuu päivittäin mahdollisuus kuulla ja oppia puhekieltä, joka kielikursseilla ja

luokkaopetuksessa jää usein varjoon. Tämä havainto tukee Suhosen (2021: 27) tutkimusta maahanmuuttotaustaisten lähihoitajaopiskelijoiden suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa: suomen puhuminen ja ymmärtäminen työssä lasten parissa on haastavaa, koska he käyttävät runsaasti puhekielisyksiä. Suhosen tutkimuksen osallistujat toteavat kuitenkin yhtä lailla, että vuorovaikutus lasten kanssa on myös hyvä mahdollisuus oppia puhekieltä. Puhekielen ymmärtäminen on osoittautunut maahanmuuttotaustaisille haasteelliseksi myös muissa aiemmissa työkontekstiin sijoittuneissa tutkimuksissa (ks. esim. Koivuniemi 2012: 26; Mähönen 2014: 89).

Kun haastateltavat kuvailevat arjen vuorovaikutustilanteita lasten kanssa, nopea puhe tai puhekielisyys eivät ole ainoa haaste. Seuraavassa esimerkissä Rose kertoo, kuinka lapset joskus esittävät, etteivät ymmärrä hänen puhettaan:

- (42) Rose: joskus lapsi **hän tietää mutta sanoo en ymmärrä** mitä sinä sanot **(.) en ymmärrä sinun kieli** ((nauraa))
H: miltä se tuntuu kun hän sanoo noin
Rose: tuntuu hän on **(.) tietää mutta hän sanoo (.) hän haluaa minun yli ja sitten korjata minun kieli** **(.)** minä sanoin minun äidinkieli ei oo suomi **(.)** siksi

Rose toteaa lasten sanovan hänelle, että *en ymmärrä sinun kieli*. Hän uskoo, että lapsi kyllä tietää, mitä hän sanoo, mutta käyttää valtaa häntä kohtaan. Tätä Rose perustelee sanomalla, että *hän haluaa minun yli*. Rosen kokemuksella on yhteys Annan kokemukseen esimerkissä 21 siitä, kuinka tärkeää on, että lapset näkevät hänet kielenoppijana ja ymmärtävät, että suomi ei ole hänen äidinkieltensä.

Työssä tarvittavan kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollistajina lapsilla voi olla hyvinkin keskeinen rooli (ks. Suni 2010: 50). Oppilaat mahdollistavat erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa käytettävä kieli eroaa osittain työkavereiden kanssa käytettävästä kielestä. Kun oppilaat pääsevät tutustumaan uuteen koulunkäynninohjaajaan ja ymmärtävät hänen positionsa kehittyvänä kielenoppijana, voivat he toimia merkittävinä vuorovaikutuskumppaneina ja kielenoppimisen tukijoina siinä missä aikuisetkin. Tätä havaintoa tukee mm. Sunin (2010) tutkimukseen osallistunut tanssinopettajan kokemus: kun hän rohkaistui käyttämään suomea työkielenä ja haki kielellistä tukea omilta oppilailtaan, lasten antama tuki ja palaute oli keskeisessä roolissa työssä tarvittavan kielen oppimisessa.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa tarkastelin suomea toisena kielenä puhuvien koulunkäynninohjaajaopiskelijoiden kokemuksia työpaikalla saadusta kielellisestä tuesta. Tutkimuksen osallistujat saivat oppisopimusopiskelunsa alussa työpaikoille jalkautuvaa kielitukea S2-opettajalta noin neljän kuukauden ajan. Yhtenä tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena jalkautuvan S2-opettajan tuki osallistujille näyttäytyy ja millaista apua kielitaidon kehittämiseen he kertovat häneltä saaneensa. Toisaalta minua kiinnosti tarkastella, onko jalkautuva S2-opettaja heidän kertomuksissaan pääosin ainoastaan ammatissa tarvittavan kielen oppimisen tuki vai nimeävätkö haastateltavat hänelle kenties myös muita rooleja. Toisena tavoitteenani oli selvittää, millaista tukea kielenoppimiseen ja mahdollisuuksia vuorovaikutukseen haastateltavat ovat saaneet heitä ympäröivältä kouluyhteisöltä. Tutkimuskysymykseni olivat: 1. Millaisia kokemuksia maahanmuuttotautaisilla koulunkäynninohjaajilla on työpaikalle jalkautuvan S2-opettajan tarjoamasta kielituesta? ja 2. Millaista kielellistä tukea he kokevat saavansa ohjaajiltaan ja muilta kouluyhteisön jäseniltä? Etsin vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joista muodostuneen aineiston teemoittelin ja analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018).

Keskeisenä teemana aineistosta nousivat jalkautuvan S2-opettajan erilaiset roolit, joita haastateltavat hänelle kertomuksissaan antoivat. Heille S2-opettaja näyttäytyi ammattikielen oppimisen tukena ja oppimisen mahdollistajana, mutta vähintään yhtä merkityksellistä heille oli opettajan rooli kannustajana ja rohkaisijana sekä eräänlaisena turvasatamana. Tämän tutkimuksen osallistujat jakoivat yhteisen kokemuksen siitä, että jalkautuva S2-opettaja on ollut tärkeä, osalle jopa korvaamaton, apu kielenoppimisessa ja vuorovaikutuksen sujuvoittamisessa. Hektisessä työympäristössä hän on mahdollistanut työssä tarvittavan kielen oppimista ja ohjannut kielen tarjouiin tarttumista.

Koulunkäynninohjaajina toimivien kokemusten mukaan kouluyhteisön jäseniltä saatu tuki on ollut määrältään vaihtelevaa, pääosin jopa niukkaa. Viidestä osallistujasta vain yksi oli kaikin puolin tyytyväinen tukeen ja kielenoppimisen mahdollisuuksiin työssä. Keskeisiksi tuen ja vuorovaikutuksen niukkuuden aiheuttajiksi osoittautuivat työyhteisön jäsenten kiire ja koko kouluympäristön hektinen luonne, jolloin myös mahdollisuudet saada tukea kielenoppimiseen jäivät ajoittain vähäisiksi. Näiden lisäksi kielenoppimista vaikeuttivat haastateltujen mukaan mm. työyhteisön jäsenten nopea puhetempo tai liian vaikea kieli.

Kun tukea on ollut saatavilla, se on ollut parhaimmillaan monipuolista. Työyhteisönsä tukeen tyytyväiselle Annalle on tarjoutunut monenlaisia kielenoppimisen paikkoja niin työssä kuin työajan ulkopuolellakin. Hän on saanut suullisen tuen lisäksi materiaalista tukea ja kielitietoista ohjausta mm. selkeän kielen ja hitaan puhetempoon muodossa. Myös muilla osallistujilla on kokemuksia työyhteisön jäsenistä, jotka ymmärsivät heidät toisen kielen puhujiksi ja selkeyttivät kieltä aina tarpeen tullen. Toisaalta oppimista edistivät monipuoliset vuorovaikutustilanteet koulun oppilaiden kanssa. Osallistujat kertoivat viettävänsä suurimman osan työpäivästään lasten kanssa, jotka mahdollistivat aktiivista kielenkäyttämistä ja näin ollen kielitaidon kehittymistä. Haasteeksi oppilaiden kanssa muodostui nopeatempoinen puhe ja puhekielisyyksien runsas käyttö. Tutkimuksen osallistujat totesivat kuitenkin yksimielisesti kouluympäristön olevan hyvä paikka kuulla suomea ja oppia kieltä.

Tämä tutkimusprosessi oli itselleni antoisa ja tärkeä monella tapaa. Aloittaessani tätä tutkielmaa olin työskennellyt noin vuoden jalkautuvana S2-opettajana, ja minulle oli muodostunut jo jonkinlainen käsitys siitä, millaisena tukena toisen kielen puhujat kokevat heidän työpaikoilleen tulevan S2-opettajan. Nämä omat havaintoni eri työkonteksteista vahvistuivat samalla kun analysoin osallistujien kokemuksia. Tämä tutkimus tuo kuuluviin toisen kielen oppijan äänen, mikä oli itselleni ensisijaisen tärkeää rajatessani tutkimukseni kohderyhmää. Tutkimuksen tulokset vahvistavat omaa kokemustani siitä, että jalkautuvan S2-opettajan rooli ei rajoitu vain ammattikielen oppimisen tukeen, vaan se on myös kannustusta ja henkistä tukea, joka tuo turvaa toisen kielen puhujille uudessa työympäristössä. Maahanmuuttotaustaisten kielenoppimisen tukemisen lisäksi S2-opettajan jalkautuminen työpaikoille lisää työyhteisöjen tietoisuutta ja ymmärrystä työpaikan merkityksestä kielen oppimista mahdollistavana paikkana.

Pienehköksi jääneestä osallistujamäärästä huolimatta haastatteluaineisto oli mielestäni riittävä ja sisällöltään monipuolinen. Ryhmämuotoiset haastattelut mahdollistivat moniäänisyyden ja kollektiivisen tiedon rakentumisen, minkä uskon rikastuttaneen aineiston sisältöä. Myös analyysimenetelmävalintani osoittautui toimivaksi. Jotain olisin kuitenkin tehnyt toisin. Jo tehtyjen haastattelujen jälkeen totesin, että ennen varsinaisia haastatteluja olisi ollut järkevää toteuttaa testihaastattelu.

Esihaastattelujen pitäminen ja haastattelurungon testaaminen muutamalla henkilöllä mahdollisuuksien mukaan onkin suositeltavaa, jotta käsiteltävien teemojen järjestystä ja kysymystenasettelua voi vielä ennen varsinaisia haastatteluja muokata ja tarkentaa. Tällöin osallistujilta voi saada vieläkin yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen ja samalla myös haastattelija itse harjaantuu tehtävään. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010: 72–73.) En itse ollut aiemmin tehnyt aineistonkeruuta haastattelemalla, mikä sitten mielestäni vaikutti jonkin verran lopputulokseen. Vaikka tarkoitukseni oli pyrkiä pitämään osallistujien omat ajatukset, kokemukset ja näkemykset haastattelujen keskiössä ohjaamatta heitä liikaa, haastattelutallenteet osoittivat, että haastattelijana puutuin ajoittain liikaa ja liian herkästi taukoihin ja hiljaisiin hetkiin. Tämä saattoi vaikuttaa osallistujien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Haastattelijan rooli saattaakin olla joskus ongelmallinen juuri ryhmähaastattelussa, mikäli lähtökohtana nimenomaan on haastateltavien välinen vuorovaikutus (Watts & Ebbutt 1987: 27).

Lisäksi kun osallistujien kielitaitotaso oli kuitenkin vasta noin B1-tasolla, vastaukset joihinkin abstraktimman tason kysymyksiin jäivät ehkä hieman pintapuolisiksi. Tällaisia kysymyksiä olisin testihaastattelun perusteella voinut muokata vielä toimivampaan suuntaan. Itsekin maahanmuuttotilanteita opiskelijoita tutkinut Talasjärvi (2021: 26) toteaa, että toisella kielellä operoiminen epäilemättä rajaa tutkittavien mahdollisuuksia ilmaista itseään täysipainoisesti ja tuoda haastattelussa esiin kaikkia niitä seikkoja, joista he mahdollisesti olisivat halunneet keskustella. Kokonaisuutena molemmat haastattelut olivat kuitenkin melko onnistuneita. Kaikki osallistujat saivat tasapuolisesti puheenvuoroja ja ne vaihtuivat sujuvasti, joten oma roolini oli pääasiassa johdattaa osallistujia teemasta toiseen ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluja ei myöskään haitannut aikapaine, joten keskustelu sai soljua eteenpäin ja palata välillä taaksepäin aina sen verran kuin oli tarvetta.

Haastattelut vaikuttivat olevan merkityksellisiä myös haastateltaville itselleen. Kuula (2006: 160–161) toteaa, että tutkimukseen osallistujista voi tuntua mukavalta päästä puhumaan itselle läheisestä aiheesta henkilölle, joka on aidon kiinnostunut kuuntelemaan ja antaa tilaa ja aikaa kertomiselle. Vaikka omakohtaisen kokemuksen tutkimus vaatii osallistujilta paljon, niin se usein myös vastaavasti antaa heille paljon (Perttula 2008: 153). Tämän tutkimuksen haastateltavat kiittivät mahdollisuudesta kertoa omia kokemuksiaan, ja muutama totesi haastattelun olleen myös hyödyllinen ja hyvä puhumisharjoitus. Yksi haastateltavista kertoi lopuksi, että häntä ilahdutti huomata pystyvän jäsentämään ajatuksiaan ja kertomaan niistä jo sujuvasti suomeksi.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa toisen kielen puhujien kielinoppimisen tukemisesta työelämässä sekä jalkautuvan suomenopettajan toiminnasta, tarpeellisuudesta ja kehittämiskohteista. Koska jalkautuva S2-opettaja ohjaa ja

tukee mahdollisuuksien mukaan myös ohjaajia ja muuta henkilöstöä kielitietoisessa ohjausotteessa ja vuorovaikutuksen mahdollistamisessa, osallistujien kokemukset myös heiltä saadusta kielellisestä tuesta tai sen puutteesta ovat näin ollen myös arvokkaita kehittämistyössä. Laajemmassa mittakaavassa tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää sekä ammatillisen koulutuksen että kotoutumiskoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittämisessä.

Näiden tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että jalkautuvan S2-opettajan työssä on jatkossa erityisen tärkeää keskittyä työyhteisön tukemiseen ja ohjaamiseen kielenoppimisen ja vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Työyhteisön tuki ja kannustava ilmapiiri on äärimmäisen tärkeää, sillä he ovat toisen kielen puhujan lähellä silloinkin, kun S2-opettaja ei enää ole. Samalla kun jalkautuva S2-opettaja rakentaa siltaa työyhteisön ja työntekijän välille, hän voi käynneillään varmistaa, että ohjaamiseen ja tukeen ymmärretään resursoida tarpeeksi aikaa ja tilaa. Kun kieli- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ja oppiminen työssä nostetaan yhteiseksi puheenaiheeksi, se tekee kielenoppimisesta työssä kaikille näkyvän asian. Parhaimmillaan toisen kielen puhujan tukeminen olisikin siis työyhteisön ja jalkautuvan suomenopettajan yhteistyötä, jossa yhteisesti rakennetaan paras mahdollinen ammatillisen kielitaidon oppimispolku maahanmuuttotautaiselle työntekijälle.

Kuten aiemmin totesin, halusin saada toisen kielen puhujien äänen kuuluviin, ja siinä mielestäni onnistuin. Toisaalta myös ohjaajien ääni olisi auttanut vielä kokonaisvaltaisemmin jalkautuvan S2-tuen toimintamallien ja työskentelytapojen kehittämisessä. Kiinnostavaa olisi ollut siis myös tarkastella, miten tutkimukseeni osallistuneiden ohjaajat ja muut työyhteisön jäsenet kokivat ohjaamisen ja kielenoppimisessa tukemisen: oliko kiire todella niin suuressa roolissa kuin mitä tämän tutkimuksen osallistujat antavat ymmärtää, vai oliko myös muita syitä. Jatkossa laajemman etnografisen tutkimusaineiston kerääminen työpaikoilta voisi syventää tässä tutkimuksessa löydettyjä näkökulmia entisestään. Tutkimusta voisi kohdistaa muun muassa siihen, millaisissa autenttisissa työpaikan tilanteissa työyhteisön jäsenet tarvitsevat jalkautuvan S2-opettajan apua toisen kielen puhujan kielenoppimisen tukemisessa ja vuorovaikutuksen sujuvoittamisessa. Kiintoisaa olisi jatkossa tutkia myös jalkautuvan S2-opettajan näkemyksiä ja kokemuksia kielenoppimisen tukemisesta työssä ja sitä, millaisena hänelle näyttäytyy rooli sillanrakentajana työntekijän ja työyhteisön välille.

LÄHTEET

- Braddell, Alexander & Portefin, Christophe 2018: *Language for work – a quick guide. How to help adult migrants develop work-related language skills*. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/LFW-quick-guide-EN.pdf?ver=2018-07-26-112614-423, 25.9.2023.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes 2007: Second/foreign language learning as a social accomplishment. Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 800–819.
- Forsander, Annika 2013: Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 220–244. Gaudeamus, Helsinki.
- Gullberg, Marianne 2006: Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44 (2) s. 103–124.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2010: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus, Helsinki.
- Härmälä, Marita 2008: Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. *Jyväskylän Studies in Humanities* 101. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Jäppinen, Tuula 2010: Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? – Mikael Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010 (2) s. 4–16. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapainesissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 193–214.
- Kankaanpää, Kaija & Koivula, Outi 2021: *Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Opinnäytetyö. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202105077738>
- Karhumaa, Laura 2021: *”Yks päivässä se klikahti”*. Tutkielma vieraskielisten kielenoppimisesta ja osallisuudesta työelämässä. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202109283763>
- Kela, Maria & Komppa, Johanna 2013: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 173–192.
- Koivuniemi, Sari 2012: Maahanmuuttajataustainen koulutettu hoitohenkilöstö sosiaali- ja terveydenhuollon työyhteisöissä. *Tehyn julkaisusarja B: 1/2012*. Tehy ry, Helsinki.
- Komppa, Johanna 2015: Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. – Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2015 (8) s.168-185. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.
- Korhonen, Suvi 2014: *”Hyvä, mutta vaikea.” Maahanmuuttajien kokemuksia kieliharjoittelusta*. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/136312>
- Kuorelahti, Sannamaari 2022: *Kielenoppimisen paikkoja ravintola-alalla: työpaikkaohjaajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ohjaamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202206143298>
- Kuparinen, K., Rajala, S., Granlund, J. & Laitala, H. 2018: *”Olen saanut hyvää potkua sinusta”*. Yksilölähtöinen ja ammatillinen suomen kielen koulutus sairaanhoitajan työssä. – Tiina Hirard

- & Anita Eskola-Kronqvist (toim.), *Uusia malleja korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien kielikoulutukseen, ohjaukseen ja osaamisen tunnistamiseen*. HAMKin e-julkaisuja 6/2018 s. 76–91.
- Kurhila, Salla & Lehtimaja, Inkeri 2018: Sairaanhoidajan ammatillisen kielitaidon kehittäminen työyhteisössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (5). www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/sairaanhoidajan-ammattillisen-kielitaidon-kehittaminen-tyoyhteisossa. 13.9.2023.
- Kurhila, Salla & Lehtimaja, Inkeri 2019: Ammatikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena: esimerkkinä hoitoala. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 143–171. Otava, Helsinki.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino, Tampere.
- Lehtimaja, Inkeri 2019: Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajajarjoittelijat ohjaustilanteissa. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 172–199. Otava, Helsinki.
- Lehtimaja, Inkeri, Virtanen, Aija & Suni, Minna 2021: Finnish L2 proficiency for working life : towards research-based language education and supervision practices. *Nordand: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning* 16 (1) s. 57–76. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>
- Lilja, Niina & Tapaninen, Terhi 2022: Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* s. 121–148. Vastapaino, Tampere.
- Markova, Ivana 2007: *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge. Linguistic insights*. London, Oakville.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>
- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: "no se mun kurssi oli töissä"*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201501201153>
- Nassaji, Hossein & Swain, Merrill 2000: A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9 (1) s. 34–51.
- OSAO. *Valmiuksilla vauhtia työllistymiseen. Kielituetun työkokeilun malli*. <https://www.osao.fi/wp-content/uploads/2020/06/Kielituetun-tyokokeilun-malli.pdf>. 23.9.2023.
- Perttula, Juha 2008: Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. – Juha Perttula & Timo Lomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* s. 115–162. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.
- Pietilä, Ilkka 2010: Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 212–241. Vastapaino, Tampere.
- Poikonen, Joonas 2020: *Kielitaitoa rakentamassa. Tutkimus suomen kielen oppimisesta rakennustöissä kotoutumisen alkutaipaleella*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202005115172>
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Vastapaino, Tampere.
- Sandwall, Karin 2013: *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaction och lärande på praktikplatser*. Institutionen för svenska språket, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/32029>

- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- Suhonen, Rosariina 2021: *Lähihoitajaopiskelijoiden suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksia työssäoppimisjaksolla*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202106093606>
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Suni, Minna 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010 (2) s. 45–58. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.
- Suni, Minna 2011: Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2) s. 8–22.
- Suni, Minna 2023: Uusi maa, uusi kieli, uusi työ: mikä auttaa alkuun? – Ilari Hetemäki, Outi Fingerroos, Tuomas Heikkilä & Jouko Rikkinen (toim.), *Alusta alkuun* s. 191–205. Gaudeamus, Helsinki.
- Suomalainen, Minja 2023: *Suomen kielen ja sairaanhoidon integroidun oppimisen tuki: kokemuksia ja käytänteitä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202306214025>
- TAKK 2022. *Kotimaiset kansainväliset osaajat ratkaisuna osaajapulaan*. blogi.takk.fi/2022/08/12/kotimaiset-kansainvaliset-osaajat-ratkaisuna-osaajapulaan/ 23.9.2023.
- Talaszjärvi, Sanna 2021: *Suomi toisena kielenä -opiskelijan ammatillinen kielitaito*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202106233987>
- Tervo, Jussi 2019: *Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutussopimusjaksolla tapahtuvasta työssäoppimisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201902181542>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf 13.9.2023.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford University Press.
- van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer, New York.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- Virtanen, Aija & Raitaniemi, Mia 2019: Työelämän kielikäytännöt monikielisissä yhteisöissä. – Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen, & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* s. 231–256. Vastapaino, Tampere.
- Vygotsky, Lev S. 1978: Mind in society. The development of higher psychological processes. – Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman (toim.). Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Watts, Mike & Ebbutt, Dave 1987: More than the sum of the parts: Research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal* 13 (1) s. 25–34.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976: *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (2) s. 89-100.

LIITTEET

LIITE 1

Teemahaastattelukysymykset

Taustatiedot

- Nimi, kansalaisuus, äidinkieli?
- Kuinka kauan olet asunut Suomessa?
- Kuinka kauan olet opiskellut suomea?
- Millainen opiskeluhistoria sinulla on lähtömaasta ja/tai Suomesta?
- Missä koulussa ja millä luokka-asteella työskentelet nyt?
- Onko sinulla aiempaa kokemusta koulusta työympäristönä tai lasten kanssa työskentelemisestä?

TEEMA 1: Kielitaidon kehittyminen työssä

- Millaisia kielenkäyttötilanteita sinulla on työpäivän aikana?
- Mitkä tekijät ovat mielestäsi edistäneet ja/tai rajoittaneet kielitaitosi kehittymistä työssä? Mitä ajattelet, miksi?
- Millaisissa tilanteissa koet kielitaitosi kehittyvän? Entä millaisissa tilanteissa tuntuu, että kielitaito ei pääse kehittymään? Kerro jokin esimerkkitalanne.
- Millaisissa tilanteissa tai asioissa sinulla on ollut kielellisiä ongelmia? Oletko saanut niissä apua ohjaajalta tai S2-opettajalta?
- Millainen merkitys työllä on mielestäsi ollut suomen kielen oppimisessasi? Miten olet oppinut kieltä työssä ja millaisissa tilanteissa erityisesti?
- Tuntuuko, että kielitaitosi on kehittynyt työssä? Millaista kieltä olet oppinut työssä?
- Mitkä kielitaidon osa-alueet (puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen, lukeminen) ovat erityisesti kehittyneet? Entä mitkä ehkä eivät? Mitä ajattelet, miksi?

TEEMA 2: Kielellinen tuki jalkautuvalta S2-opettajalta

- Millainen merkitys jalkautuvalla S2-opettajalla on ollut sinun kielen oppimiseesi ja kielitaidon kehittymiseesi?
- Miten jalkautuva S2-opettaja on auttanut tai tukenut sinua suomen kielen oppimisessa ja kehittämisessä? Kerro konkreettisia esimerkkejä tilanteista.
- Millaisia asioita olet oppinut häneltä? Millaisissa tilanteissa? Millä tunneilla hän on erityisesti auttanut sinua?
- Millaisissa tilanteissa olet pyytänyt itse apua jalkautuvalta S2-opettajalta? Kerro jokin esimerkkitalanne.

- Oletko saanut mielestäsi riittävästi kielitukea S2-opettajalta? Millaisissa tilanteissa olet erityisesti kaivannut apua?
- Millaisissa tilanteissa olisit kaivannut nimenomaan S2-opettajan läsnäoloa?

TEEMA 3: Kielellinen tuki työpaikkaohjaajalta ja muulta työyhteisöltä

- Miten työpaikkaohjaajasi on auttanut ja tukenut sinua kielenoppimisessasi ja kielitaidon kehittymisessä? Kerro konkreettisia esimerkkejä.
- Millaisia asioita olet oppinut häneltä? Millaisissa tilanteissa?
- Millaisissa tilanteissa olet itse pyytänyt apua häneltä?
- Oletko mielestäsi saanut riittävästi apua ja tukea häneltä?
- Keneltä muulta olet saanut kielellistä tukea työpaikalla? Millaista tukea ja millaisissa tilanteissa? Kerro esimerkkejä.

Liite 2

Litterointimerkit

(.)	lyhyt tauko
(..)	pidempi, useamman sekunnin tauko
(--)	epäselvä ilmaus
(())	toiminnan kuvaaminen, esim. ((nauraa))
si-	kesken jäänyt sana
<i>kursiivi</i>	englanninkielinen sana
<u>alleviivaus</u>	painotettu sana tai sanan osa