

# **Suomi toisena kielenä -opiskelijan ammatillinen kielitaito**

**Maisterintutkielma  
Sanna Talasjärvi  
Suomen kieli  
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto  
2021**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Talasjärvi Sanna Mari	
Työn nimi – Title Suomi toisena kielenä -opiskelijan ammatillinen kielitaito	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level maisterintutkielma
Aika – Month and year 2021	Sivumäärä – Number of pages 70
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimus sijoittuu toisen kielen oppimisen ja suomi toisena kielenä (S2) -tutkimuksen kenttään. Työssä tarkasteltiin ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajien käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia ammatillisen suomen kielen taitonsa kehittymisestä ja kielitaidon riittävydestä työelämään siirryttäessä. Näitä käsityksiä tarkasteltiin uusien ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän arviointikriteerien valossa. Tavoitteena oli selvittää, millaisen suomen kielen taidon oletetaan riittävän työelämässä ravintola- ja puhtauspalvelualueilla, miten opiskelijat itse kokevat kielitaitonsa kehittymisen ja riittävyyden ja kuinka ammatillisen kielitaidon kehittymistä voitaisiin parhaiten tukea.</p> <p>Maahanmuuttajien ja muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden määrä ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa on erityisesti viime vuosina kasvanut nopeasti. Tämän ryhmän ammatillisen kielitaidon kehittyminen ja sitä kautta pääsy työmarkkinoille on sekä yksilöiden itsensä että yhteiskunnan kannalta tärkeä ja ajankohtainen tutkimuskohde.</p> <p>Tutkimusaihetta on taustoitettu yhteiskunnallisella viitekehyksellä, jossa on kuvailtu ammatillisen koulutuksen reformin sekä ammatillisten suomi toisena kielenä opetussuunnitelmien vaikutusta maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen. Teoreettinen viitekehys on muodostettu ammatillisen kielitaidon, kielitietoisuuden opetuksen sekä monilukutaidon käsitteiden avulla.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksästä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Aineistoa varten haastateltiin 24:ää toisen asteen ammatillista perustutkintoa opiskelevaa aikuista maahanmuuttajaa. Aineiston analyysin menetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoiden käsitykset ammatillisesta kielitaidostaan ja opetussuunnitelmiin kirjatut kielitaitotavoitteet vastaavat toisiaan melko hyvin. Näistä muodostuvan kuvan voi päätellä vastaavan kielitaidon tarpeita työelämään siirtymisen vaiheessa kyseisillä aloilla. Opiskelijat kokivat kielitaitonsa riittävän työelämän tilanteissa, vaikka kokonaisuudessaan oma suomen kielen osaaminen koettiin vielä vajavaiseksi. Opiskelijat kaipasivat tukea ammatillisen kielitaidon lisäksi myös peruskielitaidon ja kieliopin opiskeluun.</p> <p>Tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että työelämän kielitaito olisi hyödyllistä ottaa maahanmuuttajien kieliopintoihin jo nykyistä varhaisemmassa vaiheessa. Ammatillisen kielitaidon nostaminen opetussuunnitelmissa nykyistä selkeämmin osaksi ammatillista kompetenssia sekä vuorovaikutustilanteiden lisääminen opintoihin ja työelämäjaksoille edistäisi kielen oppimista. Kielitietoisuuden käytänteiden kehittäminen ja juurruttaminen osaksi ammatillisen koulutuksen opetusta ja ohjausta voisi edistää ammattikielen oppimisen edellytyksiä merkittävästi.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, ammatillinen kielitaito, ammatillinen koulutus, maahanmuuttajat, kielitietoinen opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS	4
2.1 Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus	4
2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi	6
2.3 S2 ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmissa	7
2.4 S2-opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa	11
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	13
3.1 Ammatillinen kielitaito	13
3.2 Kielitietoinen opetus ja ohjaus	15
3.3 Monilukutaito	18
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	20
4.1 Aineiston kerääminen	20
4.2 Aineiston käsittely	23
4.3 Laadullinen sisällönanalyysi	24
4.4 Tutkimusetiikka	25
5 AMMATILLISEN KIELITAIDON KEHITTYMINEN	28
5.1 Vuorovaikutustaidot	28
5.1.1 Vuorovaikutus ammatillisissa opinnoissa	28
5.1.2 Vuorovaikutus työelämässä	33
5.2 Tekstien tulkinta	41
5.2.1 Tekstit ja tekstilajit ammatillisissa opinnoissa	41
5.2.2 Tekstit ja tekstilajit työelämässä	45
5.3 Tekstien tuottaminen	48
5.4 Ammatillisen kielitaidon kehittämisen keinot ja haasteet	51
5.4.1 S2-opetus toisen asteen ammatillisissa opinnoissa	51
5.4.2 Kielitietoisuuden opetuksen ja ohjauksen keinot	56
5.4.3 Monilukutaito ja monimediaisuus	57
5.4.4 Elämä pelissä	60
6 POHDINTA	63
6.1 Tulosten yhteenvetoa	63
6.2 Johtopäätökset	64
6.3 Tutkimusprosessi ja jatkotutkimuksen tarve	67
LÄHTEET	68
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sijoittuu toisen kielen oppimisen ja suomi toisena kielenä -tutkimuksen kenttään. Työssä tarkastellaan yhtäältä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajien käsityksiä ammatillisen suomen kielen taitonsa kehittymisestä ja kielitaidon riittävydestä työelämään siirryttäessä, toisaalta opetussuunnitelmien määrittelemää työllistymiseen riittävää kielitaitoa. Aihe on monella tapaa ajankohtainen. Maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa, ja muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden määrä ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa on kasvanut nopeasti. Huomattava osa erityisesti turvapaikan saaneista päätyy ammatilliseen koulutukseen.

Toisen asteen ammatillinen koulutus on vuonna 2018 toteutetun ammatillisen koulutuksen reformin myötä muuttunut perinpohjaisesti, ja nämä muutokset ovat vaikuttaneet opetuksen käytänteisiin ja painopisteisiin. Tutkintojen perusteet ja opetussuunnitelmat on uusittu, ammattinimikkeiden määrä on pienentynyt huomattavasti ja opinnoissa painotetaan entistä enemmän käytännön osaamista ja alakohtaisuutta. Lisäksi oppimisen odotetaan tapahtuvan entistä enemmän työpaikoilla käytännön työtehtävissä opettajajohtoisen työsali- tai luokkahuoneopetuksen sijaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM 2017a.)

Uudistusten myötä jo olemassa olevan, muuallakin kuin formaalin koulutuksen avulla hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on pyritty tekemään aiempaa systemaattisemmaksi. Koulutuksessa on tarkoitus hankkia vain puuttuva osaaminen ja koska ammatissa tarvittavia taitoja ja tietoperustaa on usein kertynyt jo ennen Suomeen muuttamista, ammattiin voi valmistua huomattavasti nopeammin kuin ennen reformia olisi ollut mahdollista. Ammatillisen tutkinnon suorittamiseksi ei siis enää niinkään mitata oppilaitoksessa vietettävää aikaa, vaan sitä osaamista, jota tulevassa ammatissa tarvitaan. Opiskeluun viitataan nyt ilmauksella *osaamisen hankkiminen*. (ks. OKM 2017a, Opetushallitus OPH 2017a.)

Myös yhteiset tutkinnon osat eli viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen painottavat aiempaa vahvemmin alakohtaisuutta, kommunikatiivisuutta ja käytännön taitoja. Kaikkien ei tarvitse osata kaikkea kielitaidonkaan osalta. Joissakin ammateissa sujuva ja täsmällinen ammatillinen kielitaito on äärimmäisen tärkeää, kun taas jonkin toisen alan ammattilainen voi varsin hyvin selvitä päivittäisessä työssään hieman heikommallakin kielitaidolla.

Maahanmuuttajien määrän lisääntyessä suomen tai ruotsin kielen opetukselle asetetaan myös entistä enemmän esimerkiksi työllistymiseen, jatkokoulutusvalmiuksiin ja oppimistaitoihin liittyviä yhteiskunnallisia vaatimuksia (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 402). Maahan

muuttaneiden odotetaan kielen oppimisen kautta integroituvan suomalaiseen yhteiskuntaan ja osallistuvan sen toimintaan sekä siirtyvän nopeasti työelämään (Ronkainen & Suni 2020: 81). Työelämän puolella odotetaan uudella työntekijällä olevan tehtävään tarvittava kielitaito valmiina, toisaalta taas ammatillisen koulutuksen opettajat ja opiskelijat näkevät työelämän tarjoavan ympäristön ja mahdollisuudet kehittymässä olevan ammatillisen kielitaidon vahvistamiseen (Ronkainen & Suni 2020: 87).

Tässä edellä kuvatussa tilanteessa ammatillisen suomen kielen taidon kehittyminen on tutkimuskohteena ajankohtainen. Jyväskylän yliopistossa vuonna 2019 alkanut *Building Blocks* -hanke tutkii työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumista. Tätä edeltäneeseen *Suomi työkielenä* -tutkimushankkeeseen liittyen maisterintutkielman aiheesta on tehnyt muiden muassa Maiju Partanen (2012) sekä väitöskirjat Aija Virtanen (2017) ja Maiju Strömmer (ent. Partanen, 2017). Partanen ja Virtanen tutkimuksissa tarkasteltiin ammatillisen kielitaidon kehittymistä ulkomaalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden omien kokemusten valossa ja nähtiin työelämän vuorovaikutustilanteiden olevan keskeisiä ammattikielen oppimisen kannalta. Strömmerin tutkimuksen kohteena oli suomen kielen oppimisen mahdollisuudet siivoustyössä. Roosa Laaksosen (2017) ja Tarja Koposen (2017) töissä käsiteltiin S2-opetusta ja -arviointia ammatillisessa koulutuksessa, samoin Jenni Lehdenvirran (2020) tutkimuksessa, jossa fokus oli S2-opettajien kokemuksissa.

Tämä tutkimus pyrkii osaltaan valottamaan ammatillisen kielitaidon kehittymistä toisen asteen ammatillisten opintojen ja työelämäjaksojen aikana. Maahanmuuttajaopiskelijoiden käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia tarkastellaan uusien, vuonna 2018 voimaan tulleiden, ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän arviointikriteerien valossa. Tavoitteena on selvittää, millaisen suomen kielen taidon oletetaan riittävän työelämässä ravintola- ja puhtauspalvelualoilla ja miten opiskelijat itse kokevat kielitaitonsa kehittymisen ja riittävyyden. Lisäksi pohditaan sitä, miten ammatillisen kielitaidon kehittymistä voitaisiin parhaiten tukea.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla ammatillista perustutkintoa opiskelevia aikuisia maahanmuuttajia. Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin menetelmänä teoria-ohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimusympäristönä toimi ammattiopisto, jossa haastatteluihin osallistuneet opiskelivat puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan sekä ravintola- ja catering-alan opinnoissa, joista on mahdollista valmistua kokiksi, toimitilahuoltajaksi tai kodinhuoltajaksi. Nämä ovat tyypillisiä maahanmuuttajien sisäänntuloammattajeja, eli palvelualan matalapalkkaisia am-

matteja, joissa koulutus- ja kielitaitovaatimukset ovat alhaiset (Strömmer 2017). Olen itse työskennellyt kyseisessä oppilaitoksessa, joten sen käytänteet ja osa haastattelemistani opiskelijoista olivat minulle entuudestaan tuttuja.

Olen opettanut suomea toisena kielenä pääasiassa aikuisille opiskelijoille yli 15 vuotta; aivan alkeista kielioppikursseihin ja monenlaista siltä väliltä. Viime vuosina olen työskennellyt ammatillisen koulutuksen parissa, ja tutkimuksen aihepiiri liittyykin vahvasti omiin kokemuksiini ja ajatuksiini ammatillisen suomen kielen opetuksen kehittämistä. Tämä on vääjäämättä vaikuttanut tulkintoihini ja lähestymistapoihini tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Tämä tutkimusraportti jakautuu kuuteen päälukuun. Toinen luku taustoittaa aihepiiriä kuvaamalla ammatillisen koulutuksen nykytilaa maahanmuuttajien näkökulmasta sekä ammatillisia S2-opintoja muodostaen tutkimuksen yhteiskunnallisen viitekehyksen. Kolmas luku valottaa tutkimuksen teoriataustaa, jonka keskeisiä käsitteitä ovat ammatillinen kielitaito, kielitietoinen opetus ja ohjaus sekä monilukutaito. Neljäs luku kertoo tutkimusaineiston keräämisestä ja käsittelystä sekä metodista eli laadullisesta teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä, lisäksi pohditaan tutkimuseettisiä kysymyksiä. Viides luku, ammatillisen kielitaidon kehittyminen, esittelee tutkimuksen tuloksia. Luvun rakenne pohjautuu ammatillisen S2-opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tutkimusta kokonaisuutena pohditaan päätäntöluvussa.

## 2 YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa kuvataan aluksi aikuisten maahanmuuttajien tyypillistä suomen kielen opiskelun alkutaivalta kotoutumiskoulutuksessa. Toisessa alaluvussa valotetaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen muutoksia ja nykytilaa. Kolmas alaluku kuvaa suomi toisena kielenä -oppimäärän määrittelyä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa ja lopuksi käsitellään S2-opiskelijoiden asemaa ammatillisessa koulutuksessa.

### 2.1 Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus

Kotoutumiskoulutus on monen Suomeen muuttavan ensimmäinen tilaisuus suomen tai ruotsin kielen opiskeluun. Koulutus on tarkoitettu täysi-ikäisille, työttömille maahanmuuttajille, joilla on oleskelulupa. Koulutus kestää normaalisti noin vuoden, ja sen tarkoituksena on antaa sellaisia kielellisiä, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia valmiuksia, jotka edistävät työllistymistä tai ammatilliseen koulutukseen pääsyä sekä kykyä toimia omassa arjessa ja suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä (OPH 2012). Kotoutumiskoulutuksen järjestäjät valitaan ELY-keskusten järjestämällä kilpailutuksella. Kotoutumiskoulutusten ulkopuolelle jäävät kuitenkin muun muassa oleskelulupapäätöstä odottavat turvapaikanhakijat sekä ns. työperäiset maahanmuuttajat, joilla usein olisi motivaatio ja kova paine kielen oppimiseen.

Kotoutumiskoulutuksessa saavutettavan kielitaidon tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) taso B1.1 eli toimivan peruskielitaidon taso. Kyseistä tasoa pidetään riittävänä Suomen kansalaisuuden saamiseen ja jokapäiväisen elämän tilanteissa selviämiseen. On kuitenkin havaittu, että kotoutumiskoulutuksen jälkeen noin 75 %:lla maahanmuuttajista kielitaito on tavoitteena olevaa B1.1-tason kielitaitoa heikompi (OPH 2017b: 26). Tämä on merkittävä ongelma jatkokoulutukseen tai työelämään pääsyä ajatellen, sillä kotoutumiskoulutuksen asiantuntijat eivät pidä edes tavoitetasoa B1.1 työelämän tarpeiden kannalta riittävänä (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139). Heikon kielitaidon vuoksi maahanmuuttajalla on todellinen riski jäädä koulutusmahdollisuuksien ja siten mahdollisesti työelämän ulkopuolelle, mikä puolestaan lisää riskiä jäädä monin tavoin ulkopuoliseksi koko yhteiskunnassa.

Kotoutumiskoulutukseen kohdistuu suuria yhteiskunnallisia paineita, sillä sen odotetaan muun muassa valmentavan maahanmuuttajia työelämään ja nopeuttavan työllistymistä. Tutkimusten mukaan kotoutumiskoulutus kyllä lisää työelämävalmiuksia, vaikka kytkös työelämän todellisiin kieli- ja vuorovaikutustaitoihin voikin olla heikko (Tarnanen & Pöyhönen

2011: 144). Tällä hetkellä käytössä oleva kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma on vuodelta 2012. Monet muutostarpeet koulutuksessa on kuitenkin jo tiedostettu ja uudet opetussuunnitelman perusteet on tarkoitus hyväksyä vuoden 2021 lopussa. Uudistettavaan kotoutumiskoulutukseen kohdistuu paljon toiveita ja odotuksia juuri varhaisemman työllistymisen näkökulmasta.

Kela ja Komppa (2013) peräävät eron tekemistä yleiskielitaidon ja ammattikielen välille S2-opetuksessa ja puoltavat varhaisen työelämäsuuntauksen mallia, jossa erilaiset työelämän kontekstit olisivat jo varhain opetuksessa mukana. Vallalla on ollut ns. kynnystason jälkeisen työelämäsuuntauksen malli, jota käytettiin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksessa, ja jossa perustason kielenopetus keskittyy yleiskielitaitoon, työelämän kielitaitoa siirrytään opiskelemaan vasta tietyn kynnystason saavuttamisen jälkeen. (mts. 174.)

Kielen oppimiseen tarvitaan vuorovaikutusta; monenlaisia tilanteita, joissa kuulla ja käyttää kieltä. Eri kouluasteiden ja kotoutumiskoulutuksen kielenopetuksen opetussuunnitelmat perustuvat viestinnälliseen kielitaitokäsitykseen, mutta viestinnällisyyden toteutumisesta käytännössä ei ole takeita, koska yksittäiset opettajat voivat lopulta toteuttaa tavoitteita kukin omalla tyylillään (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 142).

Työelämäjaksoilla oppijalla on mahdollisuus saada tilaisuuksia osallistua työyhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja aitoihin viestintätilanteisiin, joilla on kielen oppimisessa keskeinen rooli. Työyhteisöltä maahanmuuttajan on mahdollista saada kielellisen tuen ja avun ohella myös tilaisuuksia oppia työhön liittyvää sanastoa ja ilmauksia. Keskeistä on päästä osallistumaan työyhteisön toimintaan. (Sunni 2010: 55.) Myös suomen kielen kouluttajat näkevät, että S2-opetuksen tulisi nykyistä varhemmin olla työelämään sitouttavaa. Työikäisille oppijoille työelämässä pärjääminen on tärkeä motivoija kielen opiskelussa ja kielitaidon kehittämässä. (Kela & Komppa 2013: 173–174.)

Kielitaito on yhtäältä subjektiivisesti katsottuna identiteettikysymys, toisaalta yhteiskunnallinen resurssi, ja koulutuksella pyritään kehittämään näitä molempia (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 143). Kielitaidon voikin katsoa olevan avain opiskelumahdollisuuksiin, työllistymiseen ja tasavertaiseen osallisuuteen yhteiskunnassa. Monenlainen ja monen tasoinen kielitaito voi olla riittävää kulloisenkin tilanteen tai yksilön kannalta katsottuna. Työelämän näkökulmasta kielitaito on osa ammattitaitoa, mutta yksittäiselle kielenoppijalle voi riittää pärjääminen arjessa ja kyky omien jokapäiväisten asioiden hoitamiseen. (mts. 143.) Perustavanlaatuisen ongelma tässä yhtälössä on se, missä ammatillinen kielitaito oikein pitäisi oppia. Työelämä odottaa rekrytoitavilta “valmista kielitaitoa”, koulutuksen näkökulma puolestaan on, että ammattikieli opitaan parhaiten käytännön töitä tehdessä (esim. Virtanen 2017: 78).



## 2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi oli yksi Sipilän hallituksen (2015-2019) kärkihankkeista. Sen tavoitteena oli tehostaa koulutusta ja uudistaa sitä asiakaslähtöiseen ja osaamisperustaiseen suuntaan. Lisäksi tavoitteena oli lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja. (Valtioneuvosto 2018: 21.) Reformin lainsäädäntö astui voimaan 1.1.2018 ja uudisti merkittävästi ammatillisen koulutuksen kenttää ja sen monia vakiintuneita käytäntöjä. Eri ammattitutkintojen määrä oli aiemmin 351 ja uudistuksen jälkeen 166, lisäksi koulutusala joko poistui kokonaan. Samalla uudistuivat kaikki ammatillisen koulutuksen ope-  
tussuunnitelmat. (OKM 2017a.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) 2015 asettaman ohjausryhmän suositusten mukaisesti suomi toisena kielenä -oppimäärän suorittamista on uuden lainsäädännön myötä joiltain osin helpotettu ja täten pyritty nopeuttamaan maahanmuuttajien koulutuspolkuja ja siirtymistä työelämään (OKM 2019: 20). Reformin myötä ammatillisen koulutuksen järjestäjien velvollisuus yhteishakuun liittyneen valtakunnallisen kielikokeen käyttöön poistui ja päätös vieras-  
kielisten opiskelijoiden ottamisesta palautettiin oppilaitoksille. Eri aloilla edellytykset tutkin-  
non suorittamiseen ja osaamisen hankkimiseen opinnoissa tai työelämässä vaihtelevat huomattavasti muun muassa opiskelijan kielitaidon osalta. Uuden asetuksen (Finlex 2019) mukaan koulutuksen järjestäjä voi tutkinnosta riippuen käyttää harkintavaltaansa arvioidessaan hakijan kielellisiä edellytyksiä tavoitteena olevan osaamisen hankkimiseksi.

Suomi toisena kielenä -opiskelijoille reformin mukanaan tuoma muutos pakollisen kielikokeen poistumisesta oli merkittävä. Aiemmin pakollisessa kielikokeessa kaikille koulutus-  
aloille pyrkijöiden tuli saavuttaa Eurooppalaisessa viitekehyksessä määritelty kielitaidon taso B1.1 jokaisella mitatulla osa-alueella, joita olivat puhuminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen ja tekstin ymmärtäminen. Aiemman lainsäädännön (Finlex 699/2017)  
perusteella kokeessa hylätyille pääsy ammatillisiin opintoihin oli mahdollista vain koulutuksen järjestäjän harkintaan perustuvan valinnan kautta, mikäli opiskelupaikkoja oli vapaana. Harkin-  
nanvarainen haku oli mahdollinen henkilöön liittyvistä syistä, esimerkiksi kun opiskelijan ulkomaiset koulutodistukset eivät olleet yhteishaussa vertailukelpoisia suomalaisten todistusten kanssa tai puuttuivat kokonaan. Myös riittämätön kielitaito voitiin koulutukseen hakeuduttaessa katsoa tällaiseksi henkilöön liittyväksi syyksi. (Finlex 699/2017.)

### 2.3 S2 ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmissa

Ammatillisen koulutuksen muutostahti on ollut hyvin nopea; edelliset ammatillisten perustutkintojen perusteet astuivat voimaan 1.8.2015 ja reformin myötä jälleen uudet opetussuunnitelmat 1.8.2018. Uusissa opetussuunnitelmissa (esim. OPH 2017c) S2-oppimäärän osaluokkien painotukset ovat muuttuneet käytännönläheisempään suuntaan. Vaadittavat suomen kielen tuottamisen ja ymmärtämisen taidot kytkeytyvät nyt entistä vahvemmin omaan ammattiin ja siinä tarvittavaan osaamiseen. Viestintä työyhteisössä, asiakaspalvelutilanteet tai työhön liittyvät tekstit ja tekstilajit ovat erilaisia alasta riippuen, ja opiskelijan tulee hallita *oman alansa* tehtäviin liittyvät käytänteet ja ammattisanasto.

OKM:n raportti (2017) toteaa ammatillisen koulutuksen suomen kielen opintojen olevan suppeat ja kertoo lisäksi, että kyselyn perusteella useimpien opettajien mielestä suomen kielen opetusta tarvittaisiin enemmän. Opetus on keskittynyt lähinnä ammattisanaston ja tekstilajien hallintaan. (OKM 2017: 25–26.) Kussakin ammatissa tarvittava kielitaito tulisi määrittellä selkeästi, mutta opetussuunnitelmat eivät ohjaa riittävästi kiinnittämään huomiota kielitaitoon ammattitaidon osana. Laaksonen (2007) esittääkin tilanteen selkiyttämiseksi, että ammatilliset kielitaitotavoitteet määriteltäisiin opetussuunnitelmissa ja sidottaisiin Eurooppalaisen viitekehyksen kriteeristöön. (Laaksonen 2007: 88.)

Tässä tutkimuksessa toisen kielen osaamisen tarkastelu on rajattu suomen kieleen sekä ainoastaan S2-arvioinnin viisiportaisen asteikon alimpaan eli tyydyttävään taitotasoon T1, koska mielenkiinnon kohteena on nimenomaan maahanmuuttajaopiskelijan työelämään siirtymisen kannalta riittävä kielitaito. Koska opetussuunnitelma lähtökohtaisesti määrittelee sen ammattitaidon ja kielitaidon tason, joka työmarkkinoilla tarvitaan, T1-tason voi tulkita olevan riittävä kielitaidon taso työelämään siirtymisen vaiheessa. Tyydyttävän tason osaaminen voi riittää työpaikan saamiseen, ja oletuksena on, että työ opettaa tekijäänsä myös kielitaidon osalta. Tämä oletus on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Tämän suuntainen ajattelu vaikuttaa olleen myös uusien arviointikriteerien laatimisen perustana. Vaikka esimerkiksi Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimuksen mukaan B1.1-tason ei yleisesti katsota riittävän työelämään ja kielikouluttajat ovat todenneet sen olevan “ihan ehdoton minimi”, tätäkin alhaisemmalla kielitaidolla on kuitenkin mahdollista suorittaa ammatillisia opintoja ja työllistyä (mts. 149).

Taulukkoon 2 on koottu ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteiden (ePerusteet) pakollisten S2-osaamistavoitteiden arviointikriteerit 2015 ja 2018 opetussuunnitelmien osalta.

## taulukko 2: OPS 2015 ja 2018 S2-osaamistavoitteiden vertailu

<b>Suomi toisena kielenä -arviointikriteerit 2015 ja 2018 opetussuunnitelmissa, pakollisten osaamistavoitteiden T1-taitotasojen vertailu (OPH 2014, OPH 2017b)</b>	
<b>aiempi OPS (2015)</b> 5 osaamispistettä	<b>uusi OPS (2018)</b> 4 osaamispistettä
<b>viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa toimiminen</b>	<b>Opiskelija toimii tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ymmärtää alan puhetilanteisiin liittyvää viestintää</li> <li>- osallistuu keskusteluun käyttämällä puheen- vuoroja</li> <li>- toimii ryhmä- ja kokoustilanteissa sovitun käytännön mukaisesti, mutta tarvitsee ajoittain ohjausta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ymmärtää <i>jossain määrin</i> oman alansa puhetilanteiden viestintää</li> <li>- pyrkii viestimään vuorovaikutustilanteessa tilanteen mukaisella tavalla</li> <li>- pyrkii ilmaisemaan mielipiteitä</li> <li>- pyrkii käyttämään yleiskieltä esitellessään <i>alansa liittyvän</i> ilmiön tai asian</li> <li>- tunnistaa kielen ja vuorovaikutustaitojen merkityksen <i>omalla alallaan</i> ja työelämässä</li> <li>- arvioi vuorovaikutustaitojaan saamansa palautteen pohjalta</li> </ul>
<b>tekstien ja tekstilajien ymmärtäminen</b>	<b>Opiskelija tulkitsee erilaisia tekstejä sekä hankkii ja arvioi tietoja eri lähteistä.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ymmärtää ammattitaidon kannalta keskeisten tekstien pääsisällön ja tuntee eri tekstilajeja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tunnistaa tavallisimmat omalla alallaan ja työelämässä käytetyt tekstilajit ja mediat pääosin itsenäisesti</li> <li>- hakee tietoa oman alansa tietolähteistä ja arvioi tietolähteiden luotettavuutta pääosin itsenäisesti</li> <li>- tekee joitain muistiinpanoja ja pyrkii tiivistämään ydinasioita kuullun, luetun ja nähdyn pohjalta</li> <li>- hyödyntää monilukutaitoaan pääosin itsenäisesti</li> <li>- ymmärtää ammattitaidon kannalta keskeisten tekstien pääasialliset sisällöt</li> <li>- hyödyntää hankkimaansa tietoa tekstien tulkinnassa pääosin itsenäisesti</li> <li>- noudattaa tekijänoikeuksia pääosin itsenäisesti</li> <li>-arvioi tekstien tulkinnan taitojaan saamansa palautteen pohjalta</li> </ul>
<b>tiedon hankkiminen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hakee ohjattuna ammattialansa kannalta keskeistä tietoa selkeistä teksteistä</li> <li>- noudattaa tekijänoikeuksia, mutta tarvitsee joskus ohjausta</li> </ul>	
<b>mediataidot ja verkkoviestinnän hyödyntäminen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- käyttää ohjattuna oman alansa ammattijulkaisuja ja mediatekstejä</li> </ul>	
<b>alan kirjallisten töiden laatiminen</b>	<b>Opiskelija tuottaa tekstejä eri muodoissaan ja ilmaisee tunteita, ajatuksia, mielipiteitä ja käsitteitä.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- kirjoittaa ohjattuna ammattitaidon kannalta keskeisiä tekstejä</li> <li>- käyttää ohjattuna kirjoitetun suomen kielen perussääntöjä sanavarastoaan laajentaen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- asettaa ilmaisulleen tavoitteita ja pyrkii suuntaamaan ilmaisuaan tavoitteiden mukaisesti</li> <li>- tuottaa puhuttuja, kirjoitettuja <b>tai</b> audiovisuaalisia tekstejä pääosin itsenäisesti hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa sekä monilukutaitoaan</li> <li>- <i>tunnistaa</i> kirjoitetun kielen käytänteitä</li> <li>- tuottaa omalla alallaan ja työelämässä tarvittavia tyypillisiä tekstejä</li> </ul>

	- ilmaisee itseään ymmärrettävästi tavanomaisissa puhetilanteissa - arvioi tekstien tuottamisen taitojaan saamansa palautteen pohjalta
<b>kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä toimiminen</b>	
- tuntee omaa kielellistä ja kulttuurista taustaansa ja suomalaisen yhteiskunnan monimuotoisuutta - toimii kielellistä ja kulttuurista osaamistaan hyödyntäen ammattialan eri tilanteissa	
<b>oman suomi toisena kielenä taidon arviointi</b>	
- arvioi suomen kielen taitoaan ja lukutaitoaan saamansa palautteen pohjalta ja kertoo, mitä siinä voisi parantaa	

Uudemmissa arviointikriteereissä on S2-opiskelijan kannalta merkittävä ero entiseen. Kielitaidon osa-alueiden kuvauksissa on siirrytty kokonaisvaltaisempaan suuntaan ja painopiste on enemmän kommunikatiivisuudessa ja alakohtaisissa käytännön työelämän tarpeissa kuin aikaisemmin. Suomen kielen taitoja ja osa-alueita ei siis opiskella vain teorialuokassa suomen tunneilla, vaan osaamistaan voi kartuttaa ja osoittaa myös käytännön opinnoissa tai työelämäjaksolla.

Aiemmassa arvioinnissa suomen kielen pakolliset osaamistavoitteet oli jaettu seitsemään eri osa-alueeseen, joiden laajuus oli yhteensä viisi osaamispistettä. Uudessa arvioinnissa osa-alueet on yhdistetty kolmen otsikon alle ja pakollisten S2-opintojen laajuus on enää neljä osaamispistettä.

Yksi merkittävimmistä uudistuksista on, että teksteistä ei uudessa opetussuunnitelmassa enää puhuta pelkästään kirjoitetun kielen tuotoksena, vaan ne voivat olla monimediaisia. Aiemmin osaamisen osa-alue oli otsikoitu *alan kirjallisten töiden laatiminen*. T1-tason osaamista kuvataan opetussuunnitelmissa näin:

**aiempi OPS:** Opiskelija *kirjoittaa* ohjattuna ammattitaidon kannalta keskeisiä tekstejä (OPH 2014).

**uusi OPS:** Opiskelija *tuottaa* puhuttuja, kirjoitettuja **tai** audiovisuaalisia tekstejä pääosin itsenäisesti hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa sekä monilukutaitoaan (OPH 2017b).

Tutkimusaineiston haastatteluissakin usean opiskelijan mainitsemia työssäoppimispäiväkirjoja ei siis olisi tarpeen enää lähettää opettajalle Wilma-viestinä, kuten tutkimusympäristönä olleessa ammattiopistossa oli ollut tapana. Sen sijaan esimerkiksi kokkiopiskelija voisi raportoida työpäivänsä sujumisesta, työtehtävistään sekä käyttämistään resepteistä ja raaka-aineista esimerkiksi videoklipin tai kuvien avulla. Uudenlaisesta raportoinnista saattaisi samalla syntyä näyttöä ja arvioitavia suorituksia useaan eri oppiaineeseen.

Kokemukseni mukaan tekstilajien itsenäinen tunnistaminen ja tuottaminen on ollut yksi aiempien S2-arviointikriteerien vaikeimmin saavutettavista tavoitteista. Jos opiskelija ei ole käynyt kotimaassaan koulua ja oppinut luku- ja kirjoitustaitoa edes omalla äidinkielellään, erityyppisten ja eri tarkoituksiin luotujen tekstien erojen havaitseminen on erityisen vaikeaa. Tätä ei enää vaadita yhtä laajasti, vaan vaatimusten sanamuotoa on lievennetty:

**aiempi OPS:** Opiskelija ymmärtää ammattitaidon kannalta keskeisten tekstien pääsisällön ja *tuntee* eri tekstilajeja (OPH 2014).

**uusi OPS:** Opiskelija *tunnistaa* tavallisimmat omalla alallaan ja työelämässä käytetyt tekstilajit ja mediat *pääosin itsenäisesti* (OPH 2017b).

Monille vieraiden, melko mutkikkaidenkin kokouskäytänteiden hallintaa ei enää vaadita kaikkien alojen opiskelijoilta. Arvioinnin kohteissa, joissa ennen vaadittiin T1-tason opiskelijan *osaavan, tuntevan ja käyttävän* voi nyt olla lieventävä ilmaus *pääosin itsenäisesti*. Lisäksi useat tyydyttävän tason osaamista kuvaavat sanamuodot ovat lieventyneet:

ymmärtää	→ ymmärtää jossain määrin
osallistuu keskusteluun	→ pyrkii viestimään/ilmaisemaan
käyttää	→ tunnistaa

Opiskelijan lienee myös helpompi motivoitua opiskelemaan suomen kielen sisältöjä nyt kun niiden vahvaa ammattisidonnaisuutta painotetaan entistä enemmän. Oman alan tilanteissa, omissa tutuissa työtehtävissä tarvittavat tekstilajit, kuten työohjeet, reseptit tai sähköpostit, on helpompi ymmärtää, kun niitä voidaan opintojen eri vaiheissa harjoitella käytännön töiden lomassa.

## 2.4 S2-opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa

Muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina. Vuonna 2010 ammatillisessa koulutuksessa oli 14115 vieraskielistä opiskelijaa, vuonna 2015 heitä oli jo 24598 ja määrä kasvaa jatkuvasti. Vuoden 2015 ennätysuudesta turvapaikanhakijoiden joukosta suuri osa on edelleen Suomessa, ja valtaosan heistä on arvioitu sijoittuvan juuri ammatilliseen koulutukseen. (OKM 2017: 25.)

Tilanne on tuonut koulutuksen järjestäjille moninaisia haasteita. Erityisesti aikuisina maahan muuttaneet opiskelijat ovat erittäin heterogeeninen oppijajoukko. Samassa opetusryhmässä saattaa olla korkeakoulututkinnon suorittaneita ja heitä, jotka eivät ole ennen Suomeen tuloaan koskaan saaneet tilaisuutta käydä koulua tai ovat käyneet sitä vain muutaman vuoden. Eroja on paitsi akateemisissa taidoissa, keskittymiskyvyssä, motivaatiossa ja muissa oppimisvalmiuksissa luonnollisesti myös kielitaidossa niin suomen kuin muidenkin kielten osalta. Lisäksi ammattiopistojen opetusryhmien nuorimmat saattavat olla 16-vuotiaita juuri peruskoulunsa päättäneitä suomalaisia nuoria ja vanhimmat jo lähempänä eläkeikää olevia maahanmuuttajia. Tällaisten ryhmien kouluttaminen ei ole aivan ongelmatonta.

Päällimmäinen opiskelua vaikeuttava tekijä monilla maahanmuuttajilla on kuitenkin se, että opintojen alkaessa suomen kielen taito voi olla selvästikin alle B1.1-tason. Tämä vaikeuttaa opinnoissa etenemistä monin tavoin ja lisää opintojen keskeyttämisen riskiä. Sekä kotoutumiskoulutuksessa että ammatillisessa koulutuksessa kielen oppimisen ratkaisuksi ajatellaan oppimisen viemistä entistä enemmän työpaikoille, mutta automaattisesti kielen oppimista ei sielläkään tapahdu. On luotava uusia käytänteitä ja pedagogisia ratkaisuja, sekä lisättävä selkeästi panostusta opettajien, ohjaajien ja työyhteisöjen koulutukseen. (Ronkainen & Suni 2020: 89.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat ja tavoitteet on suunniteltu suomalaisille nuorille, jotka ovat jo käyneet yhdeksän luokkaa peruskoulua, osa lukionkin. Tällaisilla opiskelijoilla pitäisi ainakin periaatteessa olla erinomaiset edellytykset selviytyä kunnialla ja kohtuullisessa ajassa ammatillisesta perustutkinnosta: monipuoliset akateemiset taidot, tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen pelisäännöistä, hyvä kielitaito ja laaja kokemus uuden-aikaisimmista sähköisistä medioista ja viestintäkanavista. Kuitenkin esimerkiksi kouluja käymätön, konfliktin vuoksi kotinsa jättämään joutunut afgaanirouva suorittaa ammatilliset opinnot aivan samojen arviointikriteerien mukaan kuin suomalainenkin opiskelija. Ainoastaan suo-

men kielen taidon osalta arvioinnissa on eroa, sillä maahanmuuttajien kielitaito arvioidaan äidinkielen sijaan suomi toisena kielenä -kriteerien perusteella (ks. luku 2.3). Asiasisällöiltään äidinkieli ja suomi toisena kielenä ovat opetussuunnitelmissa täysin samanlaiset, eli maahanmuuttajille ei ammatillisessa koulutuksessa välttämättä opeteta lainkaan kielen perusasioita, kuten kielioppia ja rakenteita.

Ryhmässä, jossa on sekä kantasuomalaisia että maahanmuuttajia, suuret erot opiskelutaidoissa vaikeuttavat opetuksen suunnittelua, etenemistä ja käytännön järjestelyjä. Esimerkiksi sähköisten opiskeluvälineiden käyttö, kuten kannettavan tietokoneen käyttökuntoon saaminen tai oman tiedostokansion löytäminen saattaa havaintojeni mukaan kokemattomalla opiskelijalla kestää miltei yhtä kauan kuin nopealla opiskelutoverilla koko käsillä olevan tehtävän tekeminen. Myös esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen opetuksesta saattaa olla erittäin haastavaa, mikäli opiskelijan luku- ja kirjoitustaito eivät ole riittävällä tasolla.

Monissa tapauksissa maahanmuuttajan on pyrittävä suorittamaan tutkintonsa suoma-laista opiskelutoveriaan lyhyemmässä ajassa, sillä ammatillista perustutkintoa varten voi saada työmarkkinatukea eli omaehtoisen opiskelun tukea ainoastaan 24 kuukautta opintokokonaisuutta kohden (OKM 2016: 22). Reformin myötä osaamisperusteisuutta on vahvistettu ja aieman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista on kehitetty entistä joustavammaksi ja systemaattisemmaksi, koska prosessin nähtiin olleen toimimaton ja hidas ja näin vaikeuttaneen koulutettujen maahanmuuttajien pääsyä työmarkkinoille (OKM 2016: 24). Nyt esimerkiksi kotimaassaan ravintolayrittäjänä toiminut opiskelija pystyy osoittamaan työssä kertynyttä osaamistaan käytännössä ja todennäköisesti suorittamaan ravintola- ja catering-alan tutkintonsa huomattavasti aiempaa käytäntöä nopeammin.

Monissa sisääntuloammateissa, kuten puhdistuspalvelualalla tai kokkina, tutkinnon tai tutkinnon osien suorittaminen ja työllistyminen on usein mahdollista jo aiemmin vaadittua B1.1-tasoa vähäisemmälläkin kielitaidolla. Alakohtaiset erot kielitaitovaatimuksissa voidaan reformin tuomien muutosten myötä nyt huomioida opiskelijavalinnassa. Uuden ajattelun keskeinen idea on, että opiskelussa ja työssä tarvittava kielitaito saavutetaan ammatillisen koulutuksen aikana. Näin korostetaan opiskelun aikaista kielitaidon kehittymistä, jonka nähdään tapahtuvan yhtä lailla oppilaitoksessa kuin käytännön työelämäjaksoillakin. (OKM 2017b: 27.) Tämä kuitenkin edellyttää opintojen aikaisen suomen kielen opetuksen vahvistamista ja kielen opetuksen integrointia myös osaksi ammatillista opetusta (mts. 48).

## 3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa kuvataan aluksi tutkimuksen teoriataustan peruskäsitettä, ammatillista kielitaitoa, sekä sen rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi käsitellään kielitietoisuutta ja monilukutaitoa ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Nämä kaksi suhteellisen uutta käsitettä, jotka kuvaavat kielen keskeistä merkitystä ja koulutuksen toimintakulttuurin muutosta, otettiin käyttöön perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2014 (OPH 2017a: 3). Sama painotus näkyy myös uusissa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa, monilukutaitoa korostetaan kieli- ja viestintäosaamisessa ja kielitietoisuuden merkitys on vahvistumassa erityisesti opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä.

### 3.1 Ammatillinen kielitaito

Kieli on keskeinen osa oppimista ja opetusta. Ammatillinen kielitaito on keskeinen osa ammatitaitoa. Ammatillisten perustutkintojen kielitaitotavoitteissa painotetaan vahvasti työelämälähtöisyyttä ja alakohtaisuutta eli omassa ammatissa toimimisen kannalta keskeistä kielen osaamista. Ammatillinen kielitaito käsitetään usein lähinnä alakohtaisen sanaston osaamiseksi, mutta työssä on sanaston lisäksi hallittava myös esimerkiksi mutkikkaita viestintätilanteita ja -käytänteitä. Vuorovaikutus asiakkaiden kanssa on usein puhekielistä ja ennalta-arvaamatonta ja saattaa siksi olla kielenoppijalle erityisen haastavaa. (Sunni 2011: 13.) Kielitaidosta puhuttaessa voidaan viitata monenlaisiin eri taitoihin, kuten suullinen taito, työelämän tekstitaidot tai vuorovaikutustilanteessa sujuvalta vaikuttaminen (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 142). Ammatilliseen kielikompetenssiin voi ajatella kuuluvan alakohtaisuuden lisäksi myös kyvyn osallistua työyhteisön epämuodollisiin vuorovaikutustilanteisiin, esimerkiksi huumoripuheeseen (Kela & Komppa 2013: 188).

Reformin myötä ammatillisten taitojen oppimista odotetaan tapahtuvan entistä enemmän työpaikoilla harjoittelujaksojen aikana (OKM 2017). Koulutuksen vieminen työpaikoille onkin eri puolilla maailmaa toteutetuissa tutkimuksissa havaittu hyväksi keinoksi maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittämisessä. Ammattikieltä osaamattomalla maahanmuuttajalla on riski jäädä vuosikausiksi koulutustaan vastaamattomiin tehtäviin, joten onkin tärkeää tiedostaa, että ollakseen tehokasta kielikoulutuksen on kytkeydyttävä aitoihin työtilanteisiin.



Ammatillisen kielitaidon kehitykseen vaikuttavat varsinaisten kieliopintojen lisäksi aika ja tavoite sekä työyhteisön tuki. (Suni 2011: 8–10.) Tutkimusten mukaan kielitaito ja asema työmarkkinoilla, esimerkiksi palkka tai työllistymismahdollisuudet, liittyvät toisiinsa kiinteästi (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139).

Työelämässä kielen oppimista tukee erityisesti vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kanssa (esim. Virtanen 2017). Ammatillisen kielitaidon kannalta varsinaisten yleiskieleen ja rakenteisiin painottuneiden kieliopintojen merkitys on itseasiassa melko vähäinen, koska alakohtaiset tarpeet ja viestintäkäytänteet koetaan usein merkityksellisempinä. Maahanmuuttajaopiskelijat havaitsevat, että puhekieltä tarvitaan käytännön työtehtävissä ja siksi sitä halutaan opiskella kielen rakenteiden lisäksi. (Suni 2011: 8, 20.) Työelämässä olevien maahanmuuttajien mahdollisuudet kehittää kielitaitoaan ovat paremmat kuin niillä, joilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen natiivien kanssa (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139). Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen tavoitteita pohdittaessa tulisikin nostaa kielen oppimisen mahdollisuus ja tavoitteet selkeämmin mukaan keskusteluun. Nimensä mukaisesti *työssäoppiminen* tarjoaa mahdollisuuden edistää myös kielen oppimista, ei pelkästään muita ammatillisia taitoja, ja siksi näitä tilaisuuksia olisi opittava hyödyntämään (Suni 2011: 21). Koko kielenoppimisessa työyhteisön apu on korvaamattoman tärkeää, ei vain yksittäisissä tilanteissa. Ammatillisen kielitaidon kehittyminen on prosessi, joka rakentuu muilta saadun tuen varaan. (Suni 2010: 52.)

Ammatillisissa opinnoissa natiivien suomenkielisten äidinkielen opetus ja maahanmuuttajien suomi toisena kielenä -opetus järjestetään usein samoissa ryhmissä. Opiskelijaryhmissä tasoerot voivat olla todella suuret, ja S2-opettajien kokemuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa tarvitaankin entistä enemmän alakohtaista, pienissä ryhmissä tapahtuvaa suomen kielen opetusta (Suomenopettajat ry 2010). Myös integrointia ja yhteistyötä ammatillisten aineiden opettajien kanssa toivotaan lisää (Suni 2011: 21). Ammattiaineiden opettajat eivät aina näe kielitaitoa ammattitaidon osana, eikä kielen harjoitteluun tai arviointiin siksi tulla kiinnittäneeksi huomiota (Laaksonen 2007: 87).

Funktionaalinen näkökulma, jossa kieli on ennen kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, on yksi ratkaisu tällaisiin käytännön pulmiin. Kun opetuksessa huomioidaan oppijoiden sosiaalisen vuorovaikutuksen tarpeet, voisi esimerkiksi ammatillinen konteksti olla opetuksen runkona. (Kela & Komppa 2013: 175.) Myös kielen rakenteiden opetus voi olla funktionaalista ja perustua työelämän kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tilanteisiin, ja tällöin osaamisen tavoitteena voi olla eri tilanteista selviäminen onnistuneesti (mts. 187). Natiivien ja kielen-

oppijoiden yhdistetyissä ryhmissä onkin kokemukseni mukaan hedelmällistä opiskella opetus-suunnitelman määrittelemiä sisältöjä ammatillisten tilanteiden kautta, esimerkiksi asiakas-palvelutilanteissa toimimista, erilaisten viestien kirjoittamista tai työyhteisön sisäisiä palave-reja.

Alakohtaisesta kielitaidosta puhuttaessa on perusteltua ottaa huomioon se, miten eri-laista kielellistä kompetenssia eri ammateissa tarvitaan. Ammattikielen tehokas opettaminen ja opetuksen suunnittelu vaatii kiinteää yhteistyötä ammattiopettajien ja kieltenopettajien välillä. S2-opettajia olisi tärkeää ottaa mukaan työsaleihin ja työpaikoille havainnoimaan eri alojen ai-toja vuorovaikutuksen tapoja ja tilanteita. (Arola & Seppä 2019.) Funktionaalinen ammatti-kielen opetus ottaa huomioon sen, millaista kielellistä osaamista kussakin ammatissa tarvitaan. Opetuksen painotukset ja etenemisjärjestys suunnitellaan tukemaan kunkin alan vaatimusten mukaisen kielikompetenssin saavuttamista. (Kela & Komppa 2013: 187.) Työelämälähtöisyy-den lisäämiseksi S2-opetuksen ja ammattiaineiden opetuksen yhteistyö ja integrointi on tärkeää, sillä kielten opettajat eivät ole ammattialojen asiantuntijoita. On myös muistettava, että yleis-kielitaitoa ja ammatillista kielitaitoa on usein mahdotonta erottaa toisistaan, joten taito keskus-tella arkisistakin asioista voi olla osa ammatillista kielikompetenssia. (Virtanen 2017: 85.)

Ammattiaineiden opettajat näkevät kielitaidon merkityksen ja tarpeen liittyvän vahvasti käytännön työtehtävissä tarvittaviin taitoihin. Esimerkiksi rakennus- ja puualalla kielellisiin tai-toihin ja niiden arviointiin kiinnitetään huomattavasti vähemmän huomiota kuin sosiaali- ja terveystalalla, jolla kielitaidon merkitys korostuu potilasturvallisuuden ja luotettavan tiedon-siirron vuoksi. (Laaksonen 2007: 87.)

Koponen (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että kielitaito, joka saattaisi riittää joihinkin tehtäviin työelämässä, ei kuitenkaan välttämättä riitä ammatillisesta koulutuksesta selviämi-seen. Kielitaitoon panostaminen onnistuu Strömmerin (2017) mukaan opiskelijalta parhaiten, kun yhdistetään ammatillisten taitojen ja ammattikielen opiskelu sekä työssäoppiminen. Koska kielitaitovaatimukset ovat varsin erilaiset eri aloilla, kielen oppimiseen investointi on viisasta yhdistää juuri ammatillisten taitojen harjoitteluun. Näin mahdollistuu samalla pääsy ammatin kannalta keskeisten kielellisten resurssien äärelle. (Strömmer 2017: 67.)

### **3.2 Kielitietoinen opetus ja ohjaus**

Kielitietoinen toimintakulttuuri koulutuksessa ja opetuksessa ottaa huomioon kielen keskeisen merkityksen. Oppiaineiden kieli on kaikille opiskelijoille uusi ja arkista kielenkäyttöä abstrak-

timpi tapa käyttää kieltä. (OPH 2017b: 7). Suomea toisena kielenä puhuvalle tämä luo monenlaisia haasteita, erityisesti kun uudella kielellä opiskellaan uutta ammattia. Kussakin ammatissa käytetään juuri sille ominaista sanastoa ja tekstilajeja. Kielitietoinen opettaja tai työpaikkaohjaaja ymmärtää ja huomioi tämän toiminnassaan opiskelijan kanssa.

Kieltä opitaan monenlaisissa oppimisympäristöissä, ei vain luokkahuoneessa opettaja-johitoisella oppitunnilla. Opiskelija voi havaita ja hyödyntää kielellistä tarjontaa monenlaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa. (Aalto ym. 2009: 405.) Kielitietoinen aineenopetus onkin hyödyllistä ottaa käyttöön myös ammattiaineiden opetuksen suunnittelussa. Ammattikielen kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelijat kokisivat kielenopetuksen ja ammatillisten sisältöjen opetuksen olevan tiiviissä yhteydessä toisiinsa. (Kela & Komppa 2013: 188.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän toimenpide-ehdotuksissa on esitetty kielitietoisuuden opetuksen lisäämistä ammatillisessa koulutuksessa ja täydennyskoulutuksen järjestämistä opettajille ja työpaikkaohjaajille (OKM 2019: 20). Syksyllä 2018 alkanut *Kielitietoinen ohjaus ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä* -hanke (KIELO) on kehittänyt valmennusohjelmaa ammatillisten opettajien kielitietoisuuden lisäämiseen sekä työpaikkaohjaajille omaa valmennusta, joka antaisi valmiuksia opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustan huomioimiseen ja kielitietoisuuden ohjauksen käytänteisiin. KIELO-hankkeen välillisenä tavoitteena on vähentää maahanmuuttajien koulutusten keskeyttämisiä, parantaa työelämäjaksolla tapahtuvan opetuksen laatua sekä tehostaa tutkintojen suorittamista ja sitä kautta työllistymistä. (Arola & Seppä 2019.)

Kielitietoisuuden opetuksen kehittämisessä ammatilliset opettajat ovat avainasemassa, sillä he tuntevat parhaiten alakohtaisen ammattikielen ja työelämän vuorovaikutuskäytänteet ja eri alojen viestinnän erityispiirteet (Arola & Seppä 2019). Ammattiopettajien valmiudet kielitietoiseen opetukseen korostuvat erityisesti nyt, kun uudet opetussuunnitelmat mahdollistavat kielen opetuksen ja arvioinnin integroinnin ammatillisiin tutkinnon osiin. Ammatillisen koulutuksen opettajille onkin luvattu järjestää valtionavustusrahoituksella täydennyskoulutusta, jonka tarkoituksena on edistää suomen kielen oppimisen integrointia ammatillisiin opintoihin sekä lisätä valmiuksia kielitietoisuuteen opetuksessa ja ohjauksessa. (OKM 2019: 70.)

Ammattiopettajalla olisi oltava motivaatio ottaa ammattikieli osaksi ohjausta ja arviointia sekä kiinnostusta perehtyä kielen oppimiseen ja sen yhdistämiseen osaksi ammatillisten opintojen arkea (Arola & Seppä 2019). Kielitaito tulisi integroida selkeästi ammatillisiin opintoihin jo opetussuunnitelmissa. Tämä antaisi opettajille tarpeellisen ja selkeän ohjeistuksen siitä, miten kielitaito tulee huomioida ja arvioida. (Laaksonen 2017: 88.) Laaksonen (2017) tut-

kimuksen mukaan ammattiaineiden opettajat vaikuttavat arvioivan opiskelijan kielellistä kompetenssia ainoastaan siinä yhteydessä, miten hyvin opiskelija pystyy kuvaamaan ammatillista osaamistaan ja työtehtäviä suomeksi tai riittääkö kielitaito työelämäjaksoista selviämiseen (mts. 43). Vielä uusissakaan ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmissa kieltä ei kuitenkaan ole juuri huomioitu.

Koulutusta kielitietoisista käytänteistä tarvitaan myös työpaikoille. Heikko kielitaito on usein esteenä maahanmuuttajien pääsulle harjoitteluun, mutta työpaikkaohjaajien koulutus voisi madaltaa työpaikkojen kynnystä ottaa S2-opiskelijoita. Ammattiopettajien täydennyskoulutuksella on tarkoitus kehittää myös heidän valmiuttaan puolestaan valmentaa työpaikkaohjaajia kielitietoisuuteen. Harjoittelupaikkojen kielitietoisuus on entistä tärkeämpää nyt kun reformi on lisännyt työpaikkojen merkitystä oppimisympäristöinä ja ammatillisten tutkinnon osien näyttöjen yhteydessä on mahdollista arvioida myös opiskelijan kielellisiä valmiuksia. (Arola & Seppä 2019. Kielitietoisuuskoulutus työpaikoilla voisi myös auttaa tiedostamaan sen, että aivan jokainen työyhteisön jäsen voi osaltaan auttaa kielen oppimisessa. Keskeistä on vuorovaikutuksen mahdollistaminen: kahvipöytäkeskustelut, työtehtävien monipuolistaminen kielitaidon kehittyessä, työyhteisön kannustava ilmapiiri ja rohkaisu suomen kielen käyttämiseen. (Partanen 2012: 106.)

Toiminnallinen eli funktionaalinen käsitys kielestä liittyy läheisesti kielitietoisuuteen opetuksessa ja ohjauksessa. Keskiössä on kyky kommunikoida. Funktionaalinen kielipedagogiikka lähtee ajatuksesta, että kielen muotoa ja merkitystä ei voi erottaa toisistaan. (Aalto ym. 2009: 404–405.) Funktionaalinen oppimiskäsitys näkee opetuksen tehtäväksi luokan ulkopuolella opitun jäsentämisen ja täydentämisen sekä aktivoi ja rohkaisee oppimaan lisää erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Aalto ym. 2009: 408). Ammatikielen opettamisessa rakenteiden opetus voi siis perustua niihin kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tilanteisiin, joita työelämässä tarvitaan, siten että tilanteesta selvittää onnistuneesti (Kela & Komppa 2013: 187). Kielen ja sisällön yhdistäminen ammatillisissa opinnoissa on järkevää ja vaikuttaa motivoivan opiskelijoita. Oman kokemukseni mukaan opetuskeittiöiden ja työsalien kieli on oivallista materiaalia myös kielioppiasioiden harjoitteluun.

### 3.3 Monilukutaito

Monilukutaidon käsite on Suomen koulumaailmassa suhteellisen uusi. Opetushallitus on ottanut sen käyttöön kaikkien kouluasteiden opetussuunnitelmissa, kun on tullut tarve löytää saateenvarjokäsite kuvaamaan monia ennen erillisiksi katsottuja taitoja.

“Lukemisen ja kirjoittamisen rinnalla on alettu käyttää runsaslukuisesti myös muita käsitteitä, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokone-lukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito.” (Kaartinen 2015).

Luukka (2013: 4) määrittelee monilukutaidon ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa (monimodaalisia) tekstejä erilaisissa (monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa) toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten.” Keskeisiä monilukutaidon osa-alueita ovat monimediaisuus, monimodaalisuus, monitilanteisuus ja monikulttuurisuus (mts. 3).

Perusopetuksen puolella monilukutaito on nostettu laaja-alaiseksi osaamisalueeksi, ja se läpäisee siten kaikki oppiaineet. Uusissa ammatillisten tutkintojen arviointikriteereissä monilukutaitoon viitataan vain äidinkielen ja toisen kielen oppimäärissä. S2-oppimäärän arviointikriteereissä monilukutaitoon viitataan erilaisten tekstien, tekstilajien ja lähteiden tulkitsemisen, arvioinnin ja tuottamisen välineenä. (Opetushallitus 2017b.) Monilukutaitoa kuitenkin tarvitaan aivan kaikilla ammatillisten opintojen osa-alueilla. Jokaisessa ammatissa toimiessa on otettava haltuun alan oma kielellinen kulttuuri ja sanasto ja opittava paitsi tulkitsemaan myös tuottamaan kieltä. Monilukutaito ei ole uusi sisältö oppiaineissa, vaan ennemminkin muutos opetuksen käytänteissä: painotetaan toimintaa ja käytänteitä entisen sisältöjen hallinnan korostamisen sijaan ja toimitaan yhdessä eikä pelkästään opiskella yksin (Luukka 2013: 5).

Monilukutaidon tarve, digitalisaatio ja päivittäisen vuorovaikutuksen monimediaistuminen asettavat uudenlaisia vaatimuksia myös pedagogiselle kehittämiselle. Perinteisen lukutaidon tilalle on tullut monilukutaito, eivätkä olennaisia ole enää tiedon ulkoa opettelun vaan ennemminkin tiedonhankinnan taidot. Opetuksessa lineaarinen kurssirakenne on laajentunut monitahoiseksi kokonaisuudeksi, jossa käytetään monenlaisia työkaluja entisten kirjan, vihkon ja lyijykynän sijaan. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 117–118.)

Aikuiselle, vasta vähän aikaa Suomessa asuneelle S2-opiskelijalle tietotekniikan käyttö ja tiedon monikanavaisuus voi olla uutta ja vierasta. Nykyisen toimintaympäristön kannalta kyky toimia erilaisissa sähköisissä ympäristöissä on kuitenkin olennainen taito, ja sitä painotetaan myös uusissa ammatillisissa opetussuunnitelmien perusteissa, joissa yhtenä arvioinnin

kohteena on toiminta digitaalisessa ympäristössä -niminen oppiaine (Opetushallitus 2017). Monimediainen pedagogiikka mahdollistaa oppijoiden erilaiset polut ja opiskelun eriyttämisen perinteistä kurssimuotoista opetusta paremmin. Kielen ja ammatin opetuksesta saadaan esimerkiksi erilaisia verkkoresursseja hyödyntämällä aktivoivampaa ja sitouttavampaa. (Aalto ym. 2009: 406.)

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 4.1 Aineiston kerääminen

Aineisto on kerätty haastattelemalla ammattiopistossa opiskelevia aikuisia maahanmuuttajia. Aineisto muodostuu yhdeksästä ryhmähaastattelusta, joissa oli mukana yhteensä 24 opiskelijaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa haastattelijan roolina oli johdatella opiskelijoiden puhetta ennalta valittuihin aihepiireihin ja rohkaista heitä kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 75).

Haastattelujen kulku ja kesto vaihteli ja välillä tein tarkentavia lisäkysymyksiä. Teemahaastattelussa kysymyksille ei ole määritelty tarkkaa muotoa tai järjestystä, mutta haastattelun aihepiirit olivat jokaiselle ryhmälle samat (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). Teemat olivat haastattelutilanteessa näkyvillä käsitekartan (kuvio 1) muodossa ohjaamassa keskustelun etenemistä. Haastattelujen nauhoittamisen jälkeen ne siirrettiin MP3-tiedostoina yliopiston palvelimelle salasanan taakse, joten kenelläkään ulkopuolisella ei ole ollut mahdollisuutta päästä aineistoon käsiksi.

Haastatellut henkilöt kattoivat suhteellisen hyvin tutkimusympäristönä olleen ammattiopiston maahanmuuttajaopiskelijoiden kirjjon: mukana on eri-ikäisiä miehiä ja naisia, eri ammattialoilla opiskelevia, monia eri kieliä äidinkielenään puhuvia, eripituisia aikoja Suomessa asuneita ja koulutustaustaltaan erilaisia opiskelijoita. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut olivat aikuisena Suomeen muuttaneita. Osallistujien perustiedot on koottu taulukkoon 1 (sivu 21). Taulukosta käyvät ilmi haastattelujen kestot, opiskelijoiden pseudonyymit ja se miten kauan he suunnilleen ovat asuneet Suomessa. Lyhenne *rc* tarkoittaa ravintola- ja catering-alaa ja lyhenne *pk* puhdistus- ja kiinteistöpalvelualaa. Lisäksi taulukkoon on merkitty opiskelijoiden mahdollinen työkokemus Suomessa. Työkokemukseksi on laskettu myös opintoihin sisältyneet harjoittelut. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi taulukosta on jätetty pois henkilöiden tunnistamisen mahdollistavia tietoja, kuten äidinkieli ja ikä.

taulukko 1: haastattelujen kestot ja perustiedot osallistujista

	nimi	vuotta Suomessa	koulutusala RC/PK	työkokemus Suomessa
<b>haastattelu 1</b>	Boonsri	5-10	rc	x
kesto 29:14	Pinar	5-10	rc	x
<b>haastattelu 2</b>	Agata	yli 10	pk	x
kesto 20:07	Kwame	yli 10	pk	x
<b>haastattelu 3</b>	Monifa	5-10	rc	x
kesto 28:48	Phonphan	5-10	rc	x
<b>haastattelu 4</b>	Siriporn	2-5	pk	x
kesto 21:57	Amina	2-5	pk	-
	Hakim	2-5	pk	-
<b>haastattelu 5</b>	Margarida	2-5	pk	x
kesto 26:40	Sanaz	5-10	pk	-
	Sumaya	2-5	pk	-
<b>haastattelu 6</b>	Than	2-5	pk	-
kesto 17:35	Vanida	2-5	pk	-
	Ahmed	2-5	pk	-
<b>haastattelu 7</b>	Kanokwan	2-5	rc	-
kesto 33:35	Rakel	2-5	rc	-
	Som	2-5	rc	-
<b>haastattelu 8</b>	Gloria	2-5	rc	x
kesto 19:56	Nahal	2-5	rc	-
	Dara	alle 2	rc	-
<b>haastattelu 9</b>	Rafiq	alle 2	rc	x
kesto 22:21	Kareem	alle 2	rc	-
	Hozan	2-5	rc	-

Yhteensä haastatellut opiskelijat puhuvat äidinkielenään viittätoista eri kieltä, minkä lisäksi noin puolet heistä kertoi osaavansa suomen lisäksi myös yhtä tai useampaa muuta kieltä. 24 haastatellun joukosta vain yhdeksän kertoi osaavansa englantia. Yksi opiskelijoista kertoi käyneensä lapsena vain pari vuotta koulua, kahdella opiskelijalla ei ollut minkäänlaista koulutusta ennen Suomeen tuloaan.

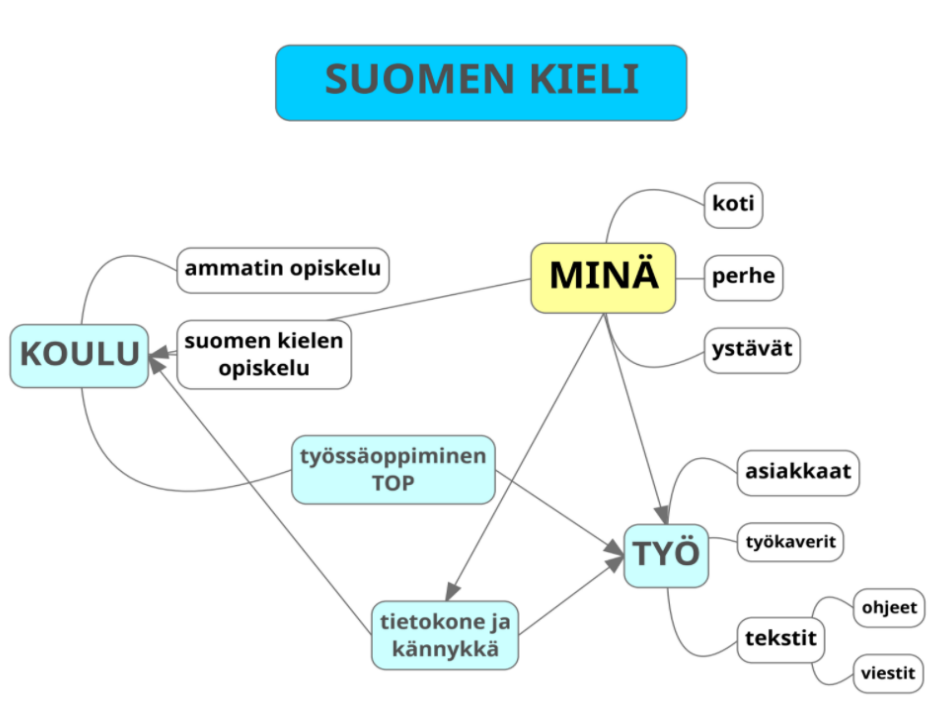
Tutkimusprosessin alussa organisaatiolta oli saatu kirjallinen tutkimuslupa, ja aineisto on kerätty ennen yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) voimaantuloa. Haastattelut tehtiin ammattiopistolla koulupäivien aikana. Opiskelijoita oli edeltävien viikkojen S2-tunneilla informoitu tekeillä olevasta tutkimuksesta ja tulossa olevista haastatteluista, minkä lisäksi vielä en-



nen haastatteluja kävimme yhdessä läpi mitä ja miksi kerätään ja tallennetaan. Lisäksi varmistettiin, että jokainen ymmärsi mahdollisimman selkeäkieliseksi muotoillun tutkimuslupalomakkeen (liite 1) tekstin kokonaisuudessaan. Haastatteluryhmien jäsenet keskustelivat lomakkeen täyttämistä myös keskenään ja neuvoivat toisiaan. Lupalomakkeessa mainitaan myös mahdollinen tekstien tallentaminen ja käyttö osana tutkimusaineistoa, mutta niitä ei lopulta kuitenkaan kerätty.

Opiskelijat valikoituivat haastatteluihin vapaaehtoisuuden perusteella. Haastattelut olivat pari- tai ryhmähaastatteluja, 2–3 opiskelijaa kussakin ryhmässä. Valitsin menetelmäksi ryhmähaastattelun, koska oletin suhteellisen vapaamuotoisen haastattelutilanteen ja toisten opiskelijoiden tuen rohkaisevan kielitaidoltaan heikompiakin haastateltavia jakamaan kokemuksiaan. Ryhmähaastattelussa ongelmaksi voi muodostua joidenkin henkilöiden dominoiva käytös, mutta sellaisessa tilanteessa voi pyytää muiltakin kommentteja tai kohdistaa kysymyksiä niille, jotka ovat vaarassa jäädä tilanteesta syrjään (Hirsjärvi & Hurme 2008: 61–63).

Alustin haastattelutilanteita selittämällä käsitekartan (kuvio 1) avulla mitä aihepiirejä keskustelussa on tarkoitus käsitellä. Päädyin käyttämään käsitekarttaa, koska otaksuin, ettei kuvion tulkitseminen olisi kielellisesti liian vaativaa kenellekään haastateltavalle. Lisäksi halusin pitää keskustelun aihepiirit kaiken aikaa näkyvillä. Kuvioon viittaamalla siirtymät aiheesta toiseen selkeytyivät. Keskustelun keskiössä olivat opiskelija itse ja suomen kieli – tilanteet, joissa opiskelijat käyttävät ja oppivat suomen kieltä opinnoissa tai arjessaan sekä opiskelijoiden käsitykset kielen osaamistarpeista ammatiin opiskelussa ja työelämässä.



kuvio 1: Käsitekartta teemahaastattelujen aihepiireistä

Haastateltavat olivat kielitaidoltaan eritasoisia, mutta he pysyivät pääasiassa hyvin käsittekartan aiheissa ja vaikuttivat kertovan mielellään opintoihinsa ja työhön liittyvistä asioista. Keskustelut olivat luontevia eivätkä haastateltavat vaikuttaneet muistavan nauhuria keskustelun aikana lainkaan. Haastattelujen rentoon ilmapiiriin vaikutti oletettavasti se, että kaikki tilanteeseen osallistuneet olivat entuudestaan ainakin jonkin verran tuttuja. Haastattelijan rooliksi jäi johdatella osallistujia seuraaviin aiheisiin ja tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä. Joissain ryhmissä osoitin kysymyksiä niille, jotka eivät olleet vielä saaneet ääntään kuuluviin, mutta yleensä puheenvuorot siirtyivät sujuvasti osallistujien kesken, ja jokainen sai vuoron kertoa omista kokemuksistaan.

Haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään sitä, millaisia kielenkäyttötilanteita opiskelijat ovat kohdanneet työssäoppimisjaksojen aikana, miten he kokivat tilanteista selviytyneensä, sekä miten heille voisi entistä paremmin tarjota tukea ammatillisen kielitaitonsa kehittämiseen. Keskusteluissa käsiteltiin myös opiskelijoiden oma-aloitteista, vapaa-aikana tapahtuvaa kielen opiskelua sekä eri medioiden ja oppimateriaalien roolia kielen opiskelussa, erityisesti S2-tunneilla käytössä ollutta Peda.net-oppimisalustalle rakentamaani oppimateriaalikonaisuutta. Tutkimus kytkeytyy aiempaan ammatillisen S2-oppimateriaalin kehittämistyöhöni. Tutkimushaastatteluja tehtäessä oli vielä ajatuksena, että oppimateriaali sisältyisi maisterintutkielmaani, mutta jouduin lopulta luopumaan tästä suunnitelmasta.

Aineisto on siis alkuaan kerätty hieman erilaista tutkimusta silmällä pitäen. Lisäksi oma tutkijapositioni on vaikuttanut haastattelutilanteisiin kahtalaisesti. Haastattelijan tuttuus ja aiempi rooli opettajana ei ole voinut olla vaikuttamatta keskustelujen kulkuun ja esimerkiksi opiskelijoiden rohkeuteen tuoda ilmi epäkohtia. Maahanmuuttajaopiskelijat ovat yleensä opettajille hyvin kohteliaita ja tulevat usein kulttuureista, joissa opettajilla on vahva auktoriteetti, jota ei sovi kyseenalaistaa eikä arvostella opettajien toimintaa. Toisaalta opiskelijat ja koulun käytännöt tunteneelle haastattelijalle on saattanut olla helpompi kertoa opiskelun arjen hyviä ja huonoja puolia kuin täysin vieraalle ihmiselle.

## 4.2 Aineiston käsittely

Aineisto koostui yhdeksästä haastattelusta, joiden kestot vaihtelivat noin 18–33 minuutin välillä, yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 220 minuuttia. Litteroin haastattelut sanatason tarkkuudella, koska tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on nimenomaan keskustelujen sisältö. Litterointeja kirjoittaessa ja tarkistaessa aineisto tuli tutuksi yksityiskohtiaan myöten, mikä oli suureksi avuksi analyysivaiheessa. Nimesin haastattelun osallistajat pseudonyymein,

ja häivyttiin lisäksi joitakin ääntämisen erityispiirteitä yksityisyyden suojaamiseksi. Samasta syystä poistin litteraateista myös kaikki haastatteluissa mainitut henkilöiden, paikkojen, yritysten ja oppilaitosten nimet.

Analyysiluvun aineistositaateissa *H* tarkoittaa haastattelijaa. Sitaattien keskeiset asiat on lihavoitu ja opiskelijoiden puheesta lainatut ilmaukset on kursivoitu.

Varsinaista analyysivaihetta varten rajasin aineistosta vielä pois jaksot, joissa puhutaan muusta kuin tutkimuksen kannalta relevanteista asioista sekä jaksot, joissa on pelkkää haastattelijan puhetta.

### 4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä ja pohjimmiltaan tekstianalyysia. Sen keinoin on mahdollista analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti lähes mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia, tässä tapauksessa litteroituja haastatteluja. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117.)

Tutkimuksen analyysivaihe eteni pääpiirteissään Jyväskylän yliopiston tutkija Timo Laineen laatiman määrittelyn mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018: 104):

1. Päätä mikä aineistossa kiinnostaa.
- 2a. Käy aineisto läpi ja merkitse tutkimuksen kannalta relevantit asiat.
- b. Jätä kaikki muut osat aineistosta tutkimuksesi ulkopuolelle.
- c. Kokoa merkityt asiat erilleen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto.
4. Kirjoita yhteenveto.

Aluksi oli tehtävä päätös siitä mikä aineistossa oli kiinnostavaa ja erityisesti tämän tutkimuksen kannalta relevanttia. Päädyin kolmeen peruskysymykseen: Miten opiskelijat itse ilmaisevat kielitaitonsa kehittymistä ja riittävyttä opinnoissa ja työelämässä? Vastaavatko opiskelijoiden ja opetussuunnitelmien käsitykset työelämässä selviämiseen riittävästä ammatillisesta kielitaidosta toisiaan? Mikä koetaan erityisen vaikeaksi, ja millaista tukea opiskelijat toivovat saavansa ammatillisen kielitaidon kehittämiseen? Näiden kysymysten avulla alkuperäisestä tekstimassasta karsittu ja tiivistetty lopullinen analysoitava aineisto sisälsi kaikki tämän tutkimuksen kannalta olennaiset elementit.

Analyysin toisessa vaiheessa, näkökulman ja aineiston olennaisten aineiden rajaamisen ja perusteellisen aineistoon tutustumisen jälkeen suljin aineiston ulkopuolelle kaikki muut, mahdollisesti kiinnostavatkin ainekset. Analyysin kolmannessa vaiheessa etsin tästä redusoidusta tekstimassasta tutkimuksen kannalta relevantit pelkistetyt ilmaukset ja merkitsin ne erilaisin koodein. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–109.) Alustavan koodaamisen jälkeen erilaisia koodimerkkejä kertyi 22. Koodit ryhmittelin edelleen teemoiksi. Tässä vaiheessa vertailin aineistoa ammatillisen koulutuksen uusien opetussuunnitelmien S2-arviointikriteereihin ja nimesin teemoja osin löytämäni yhtäläisyyksien perusteella (mts. 117). Neljäs ja viimeinen vaihe oli analyysin yhteenveto ja raportointi.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi oli teoriaohjaavaa. Aluksi analyysiyksiköt nousivat aineistosta, mutta niiden koodaamisessa ja analysoinnissa on käytetty teoreettisia kytkentöjä. Analyysin alkuvaiheessa etenin aineistolähtöisesti, ja sen jälkeen otin mukaan analyysia ohjaaviksi ajatuksiksi teoriataustan ammatillisen kielitaidon, kielitietoisuuden ja monilukutaidon näkökulmat. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 117.) Lisäksi aineiston teemoitteluun ja tarkasteluun vaikuttivat opetussuunnitelman määrittelyt kielitaidon osa-alueista ja arvioinnista.

## 4.5 Tutkimusetiikka

Hyvän tieteellisen käytännön kriteerien noudattaminen on erityisen tärkeää, kun tutkimuskohteenä ovat ihmiset. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittelemät normit edellyttävät ihmistieteitä koskevassa tutkimuksessa otettavan huomioon osallistujien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan periaatteet (TENK 2009).

Tähän tutkimukseen osallistujat saivat tietoa tulossa olevasta tutkimuksesta ja sen tavoitteista jo haastatteluja edeltävien viikkojen aikana. Heillä oli siten aikaa harkita osallistumistaan ja pyytää lisätietoja. Haastattelutilanteen aluksi tutkimuslupalomake (liite 1) käytiin yhdessä huolellisesti läpi ja varmistettiin, että jokainen ymmärsi kaikki lomakkeen kohdat ennen sen allekirjoittamista. Lisäksi kerrottiin, että osallistuminen oli vapaaehtoista ja suostumuksensa voi niin halutessaan perua milloin tahansa. Näin varmistettiin, että osallistujilla oli aidosti mahdollisuus itse päättää haluavatko osallistua tutkimukseen eli kunnioitettiin heidän itsemääräämisoikeuttaan. Päätöksen pohjaksi pyrin antamaan heille riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta. Lisäksi kerroin, mitä haastatteluun osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa ja paljonko se esimerkiksi vie heidän aikaansa. (Kuula 2011: 61–62.)

Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä kunnioitettiin antamalla kullekin oikeus määrittellä, mitä tietoja he antoivat itsestään tutkijan käyttöön. Vakuutin osallistujille, ettei yksikään heistä ole tunnistettavissa lopullisen työn perusteella. Luottamuksellisuus perustuu lupaukseen annettujen tietojen käytöstä: kuka ja miten tietoja käyttää, kuka pääsee dataan käsiksi ja miten kerättyjä tietoja säilytetään. Näistä asioista sovittiin suostumuksen antamisen yhteydessä. (ks. Kuula 2011: 64.) Osallistujien tietosuojaa varmisti osaltaan myös lupaus kerätyn aineiston hävittämisestä tutkimuksen valmistuttua.

Tämän tutkimuksen osallistujat on aineistossa nimetty pseudonyymein heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Myös muita esille tulevia tietoja, kuten ohjaajien, opettajien ja työssäoppimispaikkojen nimiä on poistettu. Osallistujille kerrottiin nimien muuttamisesta haastattelutilanteen alussa suostumuslomakkeen täyttämisen yhteydessä. Tieto anonymiteetistä on mahdollisesti rohkaissut joitakin osallistujia puhumaan vapaammin ja esittämään kritiikkiäkin rokeammin.

Tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt ovat maahanmuuttajia ja siksi jossain määrin haavoittuvassa asemassa olevia, minkä vuoksi tutkimuseettisten seikkojen suhteen on ollut tarpeen olla erityisen huolellinen. Haavoittuvassa asemassa oleviksi määritellään henkilöt, joilla ei oman vaikutusvaltansa ulkopuolella olevista syistä ole samoja mahdollisuuksia kuin hyväosaisemmilla väestöryhmillä ja tästä syystä riski joutua eriarvoiseen asemaan (ks. esim. THL 2020). Tutkijan eettinen vastuu osallistujien oikeuksien turvaamiseksi on tällaisissa tapauksissa erityisen suuri. Aineiston arkaluonteiset tiedot, esimerkiksi henkilön etninen alkuperä on suojattava hyvin.

Haastatteluaineiston keskustelut on käyty suomeksi, joten kukaan osallistujista ei ole saanut vastata kysymyksiin omalla äidinkielellään. Tämä on selkeästi rajannut heidän mahdollisuuksiaan ilmaista mielipiteensä juuri haluamallaan tavalla ja tuoda esiin kaikkia niitä ammatin ja suomen kielen opiskeluun liittyviä seikkoja, joista he kenties olisivat halunneet puhua.

Kuula (2011) kertoo Wolff-Michael Rothin käyttävän lahjan antamisen metaforaa osallistumisesta tutkimukseen. Tutkijan on pyydettävä ihmisiä osallistumaan ikään kuin hän pyytäisi lahjaa itselleen. Lahjaan liittyvä ajatus vastalahjasta ja tutkimuksen ollessa kyseessä tuon vastalahjan voisi ajatella olevan uusi tieto, joka tutkimuksella saavutetaan. Kuula (2011: 160) puolestaan käyttää lahjametaforaa hieman toisin. Hän näkee tutkimukseen suostumisen sinänsä lahjana, joka halutaan antaa sitä pyytävälle tutkijalle. Osallistuja haluaa ehkä vain yksinkertaisesti olla ystävällinen ja avulias. Joskus haastatteluun osallistumisen motiivi saattaa liittyä osallistujan haluun tai tarpeeseen päästä puhumaan tai keskustelemaan itselleen tärkeästä aiheesta kiinnostuneelle kuulijalle, ja osallistuja kokee sen jo sinänsä palkitsevana, ikään kuin

lahjana. (mts. 160–161.) Tämä ajatusmalli sopii oivallisesti siihen intoon ja kiinnostukseen tutkimukseen osallistumista kohtaan, joka näkyi etsiessäni haastateltavia tähän tutkimukseen. Vapaaehtoisia osallistujia olisi ollut tarjolla moninkertaisesti aineistonkeruuseen tarvittava määrä. Innostus ja motivaatio todennäköisesti kumpusi osin siitä, että tuttu opettaja kertoi tarvitsevänsä apua S2-oppimateriaalin kehittämisessä ja tutkimuksen tekemisessä. Lisäksi tarjolla oli harvinainen tilaisuus päästä kertomaan omia näkemyksiään suomen opiskelusta, kieli- taidosta sekä opetuksen ja oppimateriaalien kehittämisestä enemmän heidän tarpeidensa mukaiseksi. Opiskelijoita myös selvästi ilahdutti kuulla, että opettajakin oli vuorostaan opiskelijan roolissa.

## 5 AMMATILLISEN KIELITAIDON KEHITTYMINEN

Tämän luvun rakenne pohjautuu ammatillisen S2-oppimäärän opetussuunnitelmaan ja sen kolmeen kielitaidon osa-alueeseen: vuorovaikutustaidot, tekstien tulkinta ja tekstilajit sekä tekstien tuottamisen taidot. Lopuksi pohditaan ammatillisen kielitaidon kehittämisen keinoja ja haasteita.

### 5.1 Vuorovaikutustaidot

#### 5.1.1 Vuorovaikutus ammatillisissa opinnoissa

Vuorovaikutus on keskeistä kaikessa oppimisessa, niinpä kielenkin oppiminen vaatii vuorovaikutusta ja aitoja tilanteita kielen käyttämiseen. Erityisesti ammatillisissa opinnoissa kieli on kiinteästi yhteydessä työn käytänteisiin sekä jäsenyyteen opiskelu- ja työyhteisöissä. Ammattikieltä opitaan käyttämällä sitä työhön liittyvissä tilanteissa, muiden kanssa merkityksistä neuvotellen (Virtanen 2017: 34). Ammatilliset taidot ja alan kielelliset käytänteet kehittyvät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa (Suni 2011: 10).

Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja mahdollisuudella osallistua työyhteisön toimintaan on keskeinen rooli ammattikielen oppimisessa. Viestintätilanteissa oppijalla on tilaisuus saada tarvitsemaansa tukea ja apua sekä tilaisuuksia oppia työhön liittyvää sanastoa ja ilmauksia. (Suni 2010: 55.) Ammattiopinnoissa koulun oppimisympäristöt ja käytännön töiden harjoittelu yhdessä vertaisten kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä ammatillisen suomen kielen taidon oppimisen ja harjoittelun kannalta. Opetuskeittiöllä, koulun pesulassa tai vaikkapa työparina koulun toimitilahuoltajan kanssa työskenneltäessä tarvitaan ammatillisia vuorovaikutustaitoja ja ammattisanastoa. Näissä tilanteissa olisi muistettava tehdä kieltä näkyväksi, jotta sekä opiskelijat että opettajat muistaisivat sen olevan tärkeä osa ammattitaitoa ja läsnä kaiken aikaa.

Opetussuunnitelman määrittelemä tavoite alan puhetilanteiden ymmärtämisestä ja niihin osallistumisesta vaikuttaa toteutuvan koulun opetuskeittiöllä työskennellessä. Aineisto-esimerkissä 1 opiskelijat kuvailevat koulukavereilta ja opettajilta saamaansa kielellistä tukea.

- (1) H: — — mites siellä keittiössä sitten kun teette ryhmässä, vaikka kolme ihmistä tekee töitä, tekee jotain ruokalajia niin, tuleeeko siinä kaverin kanssa puhuessa jotain ongelmia?  
 Kanokwan: joo  
 Pinar: ei  
 Som: **Joo, ei** (naurua)

H: eli joskus tulee

Som: tosi hauskaa, koska mitä tämä on and then, kun ryhmä

Kanokwan: **autaa yhdessä, joo autaa**

Som: sitten and then **joskus minun tiedän joskus ei**, mutta **kaveri autaa**, koska erilaisia mitä tiedän, ei sama. tosi hauskaa, joo. **kun ei, ryhmä ei ymmärrä** and then **voi käy opettaja, opettaja auta.**

H: joo, kannattaa ehkä aina varmistaa opettajalta, että ymmärrettiinkö oikein.

mitä sulla oli mielessä kun sanoit että on ongelmia?

Pinar: ei koska aina, joskus sinä teke yksin, joskus on ryhmä, mutta jos haluat auta **aina sinun kave-työkaveri voi autaa sinule, koulukaveri, opettaja voi auta sinulle, sitten ei tule ongelmia.**

mutta on tosi huono koska **joskus sinä et ymmärrä mitään** (nauraa) **resepti koska on joskus on tosi paljon, vaikea, sanoja ja sitten aina sinä kysy opettaja mitä tämä tarkoittaa, mitä minä teke nyt,** mitä, joo

H: opettaja on ihan sitä varten siellä että häneltä voi kysyä

Kanokwan: joo, hän opettaa

Som: joo **kun opiskelen, ensin tosi tosi, pelkä, pälkä, pälkä**

H: pelkää

Som: **koska en ymmärrä en mitä resepti sanoo** mitä mitä mä löysin, and then sitten and then, okei.

**aikaa, sitten helpompi, voi kysy opettaja, voi kysy kaverin, voi kysy kun opettaja kävele minula ei ymmärrä, voi kysy. autaa.**

H: eli auttaa myös se että se ryhmä on tuttu?

Pinar: mmm

H: alussa kaikki oli uusia ihmisiä ja nyt on jo vähän tuttuja

Kanokwan: joo

Som: mmm

(haastattelu 7)

Puheenvuoroista käy ilmi, miten ymmärtämisen taso vaihteli, eli välillä oli ongelmia ja välillä ei. Ongelmien selvittämisessä luotettiin opiskelukaverien ja opettajan tukeen. Reseptien kieli koettiin vaikeaksi, ja niiden tulkinnessa tarvittiin usein opettajan apua. Joskus ohjeet saattoivat jäädä ymmärtämättä koko reseptin äärellä työskentelevältä ryhmältä. Opiskelijat kokivat, että tutussa ryhmässä uskalsi helpommin kysyä, jos jokin asia jäi epäselväksi. Opettajaa oli helppo lähestyä myös kieleen liittyvillä kysymyksillä, kun hän kiersi opiskelijoiden parissa ohjaamassa työskentelyä. Myös Strömmerin siivoustyöhön keskittyvässä tutkimuksessa suomen kielen oppimisen kannalta tärkeimmäksi koettiin vuorovaikutus työyhteisössä ja sosiaalinen ympäristö, joka rohkaisee käyttämään kieltä (Strömmer 2017: 65–66). Haastattelussa mainittiin usein ryhmän ja koulukaverien tuki. Mustosen ja Purasen (2021) tutkimuksessa havaittiin, että maahanmuuttotaustaiset opiskelukaverit ovat usein tärkeä tuki opinnoissa. He auttavat seuraamaan opetusta tulkkamalla, neuvovat tehtävien tekemisessä tai ovat avuksi yksinkertaisesti olemalla läsnä. (Mustonen & Puranen 2021.)

Opetuskeittiöllä tapahtuva tilanteinen kielen oppiminen on merkityksellistä työn kannalta ja siksi tehokasta. Kun kieltä opiskellaan ammatissa selviytymistä silmällä pitäen, erityisen merkityksellisiä ovat työtehtäviin liittyvät, ammattikielen oppimisen kannalta tärkeät konkreettiset tilanteet, joissa opiskelija tekee oletuksia, muistaa oppimistilanteen ja voi valmistautua käyttämään oppimaansa tarkoituksenmukaisesti vastaavissa tilanteissa tulevaisuudessa. Näin hän osaa todennäköisesti käyttää kieltä työssä eteensä tulevissa tilanteissa paremmin, kuin jos



olisi oppinut ilmaukset tai sanat luokassa oppikirjasta, täysin irrallaan aidosta tilanteesta. (Strömmer 2017: 73.)

Opetusryhmissä puhuttiin tavallisesti monia kieliä, ja tutkimusympäristönä olleessa opilaitoksessa opettajilla oli tapana muodostaa pienryhmät käytännön töitä varten siten, ettei samaan ryhmään tullut keskenään samaa kieltä puhuvia. Näin pyrittiin kannustamaan suomen kielen käyttöön ja siten sen tehokkaampaan oppimiseen. Esimerkissä 2 opiskelijat kuvaavat, kuinka kokivat itsekin oman äidinkieltensä tai muiden kielten puhumisen esteeksi tai ainakin hidasteeksi suomen kielen oppimiselle.

- (2) H: No miten täällä koulussa kun te olette vaikka keittiössä, opetuskeittiöllä tai (OPETUSRAVINTOLASSA), opitaanko  
 Boonsri: joo hyvä  
 H: opitaanko siellä suomen kieltä  
 Boonsri: oon, suomen kieltä  
 Pinar: **kun juttelemassa paljon, opin, se auttaa, suomen kieli**, joo, mutta koulussa oli paljon kavereita ja meidän eee maan kaveri oli **mä puhuu oma kiele, ei auttaa hyvin** [nauraa]  
 H: ei, hyvä  
 Boonsri: sama mitä **oma kieli ja sama maa, ja ei saa puhua hän kanssa, joo puhu suome**  
 Pinar: **pitää puhua aina aina suomen kieli, sen jälkeen opin**, joo  
 (haastattelu 1)

Pinar kertoi oppivansa kieltä, kun juttelee ryhmässä paljon suomeksi. Omalla äidinkielellään käydyistä keskusteluista hän ei kokenut olevan apua. Boonsri kertoi, että oman kielen käyttö opetuskeittiöllä oli kielletty. Mustonen ja Puranen (2021) ovat havainneet saman ilmiön, muiden kielten käyttäminen opetustilanteessa saatetaan kieltää tai siihen ei ainakaan rohkaista. Maahanmuuttajaopiskelijoiden monikielistä osaamista ei tunnisteta vahvuutena. Oman äidinkielen käyttö opetuspuheen kääntämisessä ja tiedon hakemisessa voi kuitenkin olla tärkeä opiskelun resurssi. (Mustonen & Puranen 2021.) Esimerkissä 3 Agata kuvaa opiskelua koulun ai-noana oman kielensä puhujana.

- (3) H: okei. No mites täällä koulussa, kun on tunnit vaikka puhtauspalveluissa tai pesulassa, tai keittiössä, niin oppiiko siinä hyvin suomen kieltä?  
 Agata: No **minä opin hyvin koska mä olen, olen yksi**, nainen joka olen (KANSALLISUUS), **mä pakko puhua aina suomen kieltä, se on tosi hyvä** (nauraa), ja aina mä **opin uusi sanoja**, esimerkiksi keittiössä on **reseptejä, on tosi paljon uusi sanoja**, jaa, koulussa **kaverit kanssa mun aina pitää puhua suomen kieli, se minulla on tosi hyvä**  
 (haastattelu 2)

Agata kertoi olleensa hyvillään siitä, että hänen oli pakko puhua aina suomea. Hän koki oppivansa uusia ammattikielen sanoja ja mainitsi esimerkkinä reseptit, joissa *on tosi paljon uusia sanoja*. Myös Arola ja Seppä (2019) painottavat ammattisanaston ja alakohtaisen vuorovaikutuksen osaamista edellytyksenä sujuvaan vuorovaikutukseen työpaikoilla.

Opiskelijat, joiden kielitaito ei vielä ole kovin vahva, arastelevat usein ottaa puheenvuoroa opetustilanteessa kysyäkseen epäselväksi jääneitä asioita tai sanoja (esimerkki 4).

- (4) H: joo, hyvä. mitä sä ajattelet?  
 Margarida: Joskus vaikea, mutta suomen kieli helppo  
 H: joo, minkälaiset tilanteet on vaikeita?  
 Margarida: vaikea koska, kaikki opettaja auttaa, hyvin, joskus opettaja sanoi **toini sana sama, koska suomen kieli joskus neljä sanaa sama**  
 H: joo  
 Sanaz: Mutta minulle on tosi vaikea ymmärtäminen, koulussa ope-, luokassa opettaja sanoo, paljon, ja sitten **minä haluaisin paljon kysyä mutta mä en, en kysy koska ehkä toinen opiskeli häiritsee** sitten opiskelija miten, mitä hän, **miksi hän paljon kysyy** ja sitten minä vain kuuntelen  
 H: okei, ehkä sä voit kirjoittaa ne kysymykset muistiin ja kysyt myöhemmin, mutta on aina -  
 Sanaz: paljon, **on paljon en ymmärrä**  
 H: joo,  
 Sanaz: ei yksi ja kaksi, paljon  
 H: mutta aina, aina saa kysyä, se on hyvä idea  
 Sanaz: **Mutta ehkä mä haluaisin kysyä sitten paljon kysyä, kaikki opiskelija ehkä, häi.. vihainen**  
 H: voi olla että moni opiskelija miettii ihan samaa asiaa  
 Sanaz: Joo, **ei ei mä ei kokeile koska mä ei tykkää mä ehkä häiritsee kaikki opiskelijat**  
 --  
 Sanaz: koska mä en osaa hyvin, en ymmärtää ja **sitten mä vain kuuntele**  
 (haastattelu 5)

Keskusteltaessa opiskelusta suomen kielellä Margarida mainitsi vaikeaksi erityisesti synonyymit, *suomen kieli joskus neljä sanaa sama*. Sanaz ilmaisi vahvan halunsa oppia ja ymmärtää opettajan puhumat asiat. Hän olisi halunnut kysyä enemmän tarkentavia kysymyksiä, mutta pelkäsi muiden opiskelijoiden häiriintyvän siitä tai olevan jopa vihaisia. Niinpä hän tyytyi vain kuuntelemaan. Sanazin kielitaito ei vielä riittänyt normaalitahtisen opetuksen seuraamiseen. Opetustilanteessa opettajan olisikin hyvä aika ajoin varmistaa, että ainakin tärkeimmät asiat ja niihin liittyvät ammattisanat on ymmärretty.

Sanazin varovainen asenne kysymiseen ei kokemukseni mukaan ole lainkaan harvinaisen. Monet opiskelijat arastelevat kysymistä myös siksi, että haluavat pitää ryhmässä yllä mielikuvaa itsestään osaavana ja taitavana. Myös Mustosen ja Purasen (2021) tutkimuksessa maahanmuuttajaopiskelijat kokivat, ettei heidän kysymyksilleen jäänyt tilaa. Vaikenemisestä oli tullut normi, jota oli vaikea rikkoa, etenkin kun omaa kielitaitoaan ei vielä kokenut kovin vahvaksi. (Mustonen & Puranen 2021.) Haastatteluissa opiskelijat toivoivat hitaampaa puhetta opetustilanteissa (esimerkki 5).

- (5) Hozan: vähän hidasta puhua opettaja, **hidas hidas puhua opiskelijan kanssa**, vähän nopeasti, vähän nopea puhua ryhmän kanssa mutta **vähän hitaampi ymmärrä enemmän**  
 (haastattelu 9)

Hozan kuvaa hitaamman opetuspuheen auttavan ymmärtämään enemmän. Selkeä ja hidas puhe, ilmausten yksinkertaistaminen ja toisin sanoin sanominen ovatkin keskeisiä keinoja tukea ymmärtämistä ja auttaa kielenoppijaa.

Oppimisen kannalta opettajan aktiivinen läsnäolo on keskeistä. On tärkeää huomata ongelmat ja varmistaa että asia tai ohje on ymmärretty. Tämä voi esimerkiksi eläväisessä maahanmuuttajaryhmässä olla todella työlästä opettajalle, ja olisikin syytä varmistaa, että opetusryhmien koko pysyisi riittävän pienenä. (Koponen 2017: 54–55.) Esimerkissä 6 Kanokwan kuvaa opettajan työn haasteita.

- (6) Kanokwan: minä ajattelen että hyvä **pitää aktiivinen opettaja** jos haluaa oppetaa ulkomaa opiskelija, **koska aina pitää kysyy**, sitten opettaja pitää aktiiv, ja vastaa vastaa, puhuu yksi kerta, (kysyvä äännähdys), puhuu toinen kerta (kysyvä äännähdys), toinen ja toinen, aaaaa! opiskelijan ahaa! ymmärsitkö? joo, opiskelija sitten ahaaaa. ymmärsitkö? - joo nyt minä ymmärrän! mutta jos opettaja mmm **oppi suomalainen yksi kerta kaikki ymmärtävät, mutta ulkomaalainen, yksi kaksi, kolme, neljä** “opee!”, toinen “opee, apua opee!”, **pitää aktiivinen opettaja, pitää vahva!**  
 (naurua)  
 tulee vahva!  
 Som: tosi tosi tärkeä  
 Kanokwan: **rauhallinen ja vahvaa**  
 (päällekkäistä puhetta)  
 Som: joo, koska kaikki soittaa opettaja opettaja apua, apua  
 H: mutta opettajat auttaa, eikö  
 Som: joo tosi hyvä, kaikki  
 Rakel: joo  
 (haastattelu 7)

Kanokwan kuvaili elävästi, miten opettaja joutui toistamaan asiansa ja vastaamaan maahanmuuttajan kysymyksiin kerta toisensa jälkeen, kun taas suomalaiset opiskelijat ymmärtävät asiat heti kerralla. Opettajan pitää siis olla *aktiivinen, vahva ja rauhallinen*. Kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opettajiinsa ja saamaansa tukeen ja opetukseen. Opettajien kerrottiin neuvovan, auttavan ja olevan kärsivällisiä. Opettajan työn vaativuuskin nousi monissa haastatteluissa esille.

Kun opetusryhmässä on natiiveja suomenpuhujia ja kieltä vielä harjoittelevia maahanmuuttajia, ryhmäytymisen ja tutustumisen edistäminen on yksi opettajan tärkeistä tehtävistä. Joillain Mustosen ja Purasen (2021) tutkimustaan varten havainnoimista ammattiaineiden opettajista olikin käytössään hyviä, määrätietoisia käytänteitä opiskelijoiden valmentamiseen tuleviksi hyviksi työkavereiksi. Ryhmäytymiseen oli käytetty aikaa ja ryhmään luotu oppimista edistävä ilmapiiri, jossa jokaisella oli “lupa olla äänessä, ajatella ja tehdä virheitä”. (Mustonen & Puranen 2021.)

## 5.1.2 Vuorovaikutus työelämässä

Ammatillisen perustutkinnon suomi toisena kielenä -arviointikriteereissä vuorovaikutustaitojen T1-tasolla tavoitteeksi määritellään *tarkoituksenmukainen toiminta* erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Arvioinnin kohteina ovat oman alan puhetilanteiden ymmärtäminen ja niihin osallistuminen, mielipiteiden ilmaiseminen, yleiskielen käyttö oman alan asioiden esittelyssä sekä kielen ja vuorovaikutustaitojen merkityksen ymmärtäminen omalla alalla ja työelämässä (esim. OPH 2017a).

Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijoiden Suomessa asumisen aikaiset työelämäkokemukset rajoittuivat lähes pelkästään kotoutumiskoulutuksen tai haastattelujen aikaan meillä olleen ammatillisen koulutuksen työelämäjaksoihin. Kokemukset oman kielitaidon riittävydestä työelämän vuorovaikutustilanteissa vaihtelivat suuresti, mutta yleisesti ottaen opiskelijat vaikuttivat suhtautuvan hyvin optimistisesti omaan pärjäämiseensä. Haastatteluissa ammatillisen koulutuksen aikaisista työelämäjaksoista käytettiin nimitystä *työssäoppiminen* eli TOP. Uuden opetussuunnitelman myötä nykyään on käytössä nimitys *työelämässä oppiminen*, jonka lyhenteeksi on vakiintunut TEO.

Suorittavan tason työssä harjoittelijat eivät vaikuta pääsevän harjoittelujaksoillaan kovin usein vuorovaikutukseen asiakkaiden eivätkä välttämättä edes muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Sandwallin (2013) Ruotsissa tekemän tutkimuksen mukaan Suomen kotoutumiskoulutuksen työharjoittelua vastaavissa harjoitteluissa opiskelijat pääsivät vuorovaikutukseen ruotsiksi vain joitakin minutteja. Ongelmana oli se, että harjoittelijat laitettiin tekemään mekaanisia tehtäviä yksin, eivätkä ohjaajat tiedostaneet rooliaan kielen oppimisen mahdollisuuksien tarjoajina. (Sandwall 2013; ks. myös Ronkainen & Suni 2020: 87.)

Opiskelijat toivat haastatteluissa esiin työelämäjaksojen vuorovaikutuksen onnistumisia ja vaikeuksia. Yksi esiin noussut aihe oli työkaverin kanssa keskusteleminen ja neuvojen kysyminen. Kodinhuoltajaksi opiskelleen Agatan suomen kielen taito oli yli kymmenen Suomessa asutun vuoden jälkeen suhteellisen hyvä, joten hänen kommenttinsa vuorovaikutustaitojen harjoittelun tarpeesta esimerkissä 7 oli varsin paljonpuhuva.

- (7) H: onko jotain mitä sitä omaa ammattia varten pitäis harjotella? sanoitte että siellä omassa työssä ei tule tekstejä  
 Agata: no, sitten esim. topissa **pitää aina kysyä, ja puhua työkaverit kanssa**, tätä asiaa, **aina pitää kysyä mikä en ymmärrän, aina pitää sanoa että apua**, tai, tämän takia  
 H: eli ihan semmosta keskustelua vois harjotella  
 Agata: keskustelua joo  
 H: ja kysymistä  
 Kwame: mmm, niin  
 (haastattelu 2)

Agata kaipasi siis tilaisuuksia harjoitella keskustelutaitoja, merkitysten kysymistä ja avun pyytämistä. Kwame ilmaisi olevansa samaa mieltä. Puhtauspalvelualalla työelämäjakso ei välttämättä tarjoa kovin paljon mahdollisuuksia vuorovaikutukseen tai kontakteja työtovereihin. Opiskelija saattaa siivota esimerkiksi tyhjää jäähallia, jolloin ohjaajan tapaamiset ovat lähes ainoa ihmiskontakti. Vastaavasti esimerkiksi oppilaitoksia siivotessa mahdollisuuksia kommunikointiin voisi olla paljonkin. Strömmerin (2017: 84) mukaan olisikin tärkeää esitellä uusi harjoittelija ja hänen osaamansa kielet koko työyhteisölle, tämä edesauttaisi vuorovaikutuksen syntymistä. Hänen aiemmassa tutkimuksessaan (Partanen 2012: 102) haastattelemansa siivoustyötä tekevät opiskelijat kokivat, että vuorovaikutus suomalaisten kanssa helpottaisi kielen oppimista, puhuminen ja suomen kielen kuuleminen olisi tärkeä kielellinen resurssi.

Siivoustyössäkin voi siis tarjoutua mahdollisuuksia kielen oppimiseen, työhön perehdytys ja ohjeistus, yhteistyö työn organisoinnissa, tauot ja erilaiset palaverit voivat tarjota tärkeitä vuorovaikutustilanteita. Lisäksi kielellisenä resurssina voi nähdä erilaiset työhön liittyvät tekstit, kuten ilmoitukset, ohjeet, opasteet sekä asiakkaiden kanssa kommunikoinnin. (Strömmer 2017: 65.) Agatalla oli vuorovaikutuksesta hyviä kokemuksia puhdistuspalvelujen harjoittelujaksolta hotellissa (esimerkki 8).

- (8) H: eli sinä ainakin olet ollut asiakkaiden kanssa tekemisissä  
 Agata : kyllä  
 H: Tuliko koskaan kielen kanssa vaikeuksia?  
 Agata: joskus kyllä, mutta on hyvä koska mä **aina olin jonku ihmiset kanssa**, suomalaiset ihmiset kanssa **ja he puhuvat paljon, sitten mä paljon oppia uusia sanoja, se on tosi hyvä**  
 (haastattelu 2)

Hän kertoi olleensa harjoittelujaksolla jatkuvasti toisten ihmisten seurassa ja koki kohtaamiset suomalaisten asiakkaiden ja työtoverien kanssa tärkeinä. Suomalaiset olivat puhuneet paljon ja Agata kertoi siksi oppineensa paljon uusia sanoja.

Maahanmuuttajat näkevät työyhteisön tärkeimpänä ammatillisen kielitaidon kehittymisen paikkana. Suomalaisilta odotetaan konkreettista tukea kielen oppimisessa ja kieliongelmissa, jo puhumisen mahdollisuus nähdään tärkeänä ja siihen toivotaan tarjoutuvan tilaisuuksia. (Sunni 2011: 18–19.)

Kielitietoisuutta työpaikoilla olisi vahvistettava, jotta kielellisiä käytänteitä voidaan muuttaa. Uusiin opetussuunnitelmiin nostetut kielitietoisuuden perusajatukset olisivat hyödyllisiä työelämässäkin ja auttaisivat työyhteisöjen jäseniä tiedostamaan työelämän monikielisuuden ja kielten läsnäolon arjen käytänteissä. (Strömmer 2017: 85.) Tämä myös osaltaan

edistäisi S2-opiskelijoiden ammattikielen kehittymistä. Myös muista kielistä tilapäisesti lainatut ilmaukset voivat kuitenkin olla suureksi avuksi vuorovaikutuksessa (Suni 2010: 56). Monikielisyyden tiedostaminen ja hyväksyminen vapauttaisi käyttöön maahanmuuttaja-opiskelijoiden mittavat kielelliset resurssit.

Haastattelemistani opiskelijoista noin puolet kertoi osaavansa äidinkieltänsä ja suomen lisäksi myös muita kieliä. Oletan kuitenkin, etteivät he edes maininneet monia sellaisia kieliä, joita eivät mielestään osaa hyvin tai ole opiskelleet koulussa, mutta kuitenkin ymmärtävät tai osaavat puhua jonkin verran. Kaksikielisyyden ja monikielisyyden suosiminen sekä yhteisten kielten joustava käyttö ymmärtämisen varmistamisessa ja sanaston oppimisessa tukisivat suomen kielen oppimista työssä (Strömmer 2017: 84).

Meille suomalaisille tuntuu olevan tyypillistä puhua englantia ulkomaalaisiksi olettamillemme ihmisille. Esimerkissä 9 opiskelija mainitsee näin käyneen myös harjoittelupaikassa.

- (9) H: tuntuuko että sinä opit suomea siellä työssäoppimassa  
 Boonsri: tuntuu  
 Pinar: **kyllä totta kai, koska koko ajan puhuu suomen kieli**  
 Boonsri: niin, eri eri eri puhuu eri, joo. **mutta vaikea englantia minun joo, vähän ymmärän ei ymmärä** voiko hän pomo auttaa, joo hän sanoo  
 (haastattelu 1)

Pinar kertoi oppineensa suomea, *totta kai*, koska vuorovaikutusta oli ollut ja *koko ajan oli puhuttu suomea*. Boonsri kuitenkin kertoi, että hänelle oli työssäoppimisjaksolla puhuttu englantia, jota hän ei juurikaan osannut. Haastattelemistani 24 opiskelijasta vain yhdeksän kertoi osaavansa englantia. Myös ammattiopettajat saattavat käyttää englantia puhuessaan maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa olettaen sen olevan globaali yleiskieli (Mustonen & Puranen 2021). Keskusteluissa ulkomaalaiseksi oletetun henkilön kanssa kieli siis helposti vaihdetaan englantiin, mutta vuorovaikutuksessa ikäihmisten kanssa suomi on usein ainoa yhteinen kieli, mikä on opiskelijan kielen oppimisen kannalta hyvä tilanne (Partanen 2012: 103).

Harjoittelujaksojen ohjauskäytänteillä on kielenoppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeä merkitys. Opiskelijaa tulisi rohkaista aloitteellisuuteen, sillä hän ei välttämättä täysin hahmota omaa rooliaan työyhteisössä, tai sitä mitä häneltä harjoittelijana odotetaan. (Virtanen 2017: 86.) Esimerkissä 10 Rakel kertoi pelkäävänsä työssäoppimisjaksoa jo etukäteen, koska oli kuullut huolestuttavia tarinoita muilta opiskelijoilta.

- (10) Rakel: **minä pelkä paljon** koska **minun koulukaverit, joku sanoi että menee hyvä paika ja auttaa paljon** mutta **joku sanoi että mene oli huono paika**, koska **pomo anta hänelle paljon teke tämä teke tämä ja hän ei ymmärrä, ja pomo ei, selitä, selitä sitten hän tulee mikä sokeri, mikä pressure?**  
 H: paine

Rakel: joo paine koska hän tulee .. **paljon paljon stressiä** koska hän tekee paljon and ei ymmärrä mutta **hän puhuu tosi hyvin suomea** kun minua, **mä pelkään paljon jos mä menen huono, paika**  
(haastattelu 7)

Koulukaveri, joka Rakelin sanojen mukaan *puhui tosi hyvin suomea*, oli kertonut joutuneensa paikkaan, jossa pomo oli antanut paljon töitä eikä ollut selittänyt mitä tai miten pitää tehdä. Kaveri oli kokenut paineita ja stressaantunut kovasti, ja nyt Rakelia pelotti joutuminen samantyyppiseen *huonoon paikkaan*, jossa opiskelijaa ei tueta. Toisaalta myönteisiäkin kokemuksia oli jaettu: joku oli ollut *hyvässä paikassa*, jossa *autettiin paljon*. Negatiivisten harjoittelukokemusten syynä ovat usein puutteet perehdytyksessä tai ohjauksessa (Virtanen 2017: 85).

S2-opetuksen haasteena on tasapainoilu hyvän yleiskielen ja työpaikoilla käytettävän epämuodollisen puhekielen välillä (Arola & Seppä 2019). Työpaikoilla esimerkiksi ohjaajan tai asiakkaiden puhekielen käyttö saattaa tuottaa ymmärtämisvaikeuksia, eikä harjoittelija välttämättä aina pääse mukaan vuorovaikutustilanteisiin, joissa puhekielen kuulemiseen ja käyttöön voisi harjaantua. Erityisesti siivoustyö on usein itsenäistä ja rutiininomaista, ja mahdollisuudet oppimiseen voivat olla rajalliset. Tyhjiä tiloja aukioloaikojen ulkopuolella siivoavalle ei juuri ole vuorovaikutustilanteita tarjolla, ohjaus ja raportointikin saatetaan hoitaa sähköisten sovellusten kautta. (Strömmer 2017: 64.)

Sisääntuloammattien kielivaatimuksen ovat matalat, koska työ on rutiiniluontoista eikä kieltä juuri tarvita. Näin ollen monipuolisia mahdollisuuksia kielen oppimiseenkaan ei aina ole, mutta tämä riippuu paljon työtehtävistä ja -yhteisöstä. (Partanen 2012: 103.) Esimerkiksi siivoojan ei katsota kuuluvan työyhteisöön, kun hän käy asiakkaan tiloissa siivoamassa ja vuorovaikutus on vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan. Ilman mahdollisuuksia kielen käyttämiseen ei myöskään tarjoudu tilaisuutta oppia. (Strömmer 2017: 64–65.) Esimerkissä 11 kokiksi opiskellut Kareem kertoo kokemuksistaan.

(11)H: pärjäsitkö, oliko kielen kanssa siellä mitään ongelmaa

Kareem: **kyllä mä vähän ongelma siellä** koska vähän kieli, **koska on eri kieli ja puhukieli on eri ja** puhuu kirja vähän kun **jotkut sanoja minä en ymmärrä** vaan minä hyvä tehdä ruoka ja siellä minä opin siellä keittiö kaikki mutta ei kaikki mutta kolme ja neljä ja erilaista ruokaa, esimerkiksi keittoruoka ja lohikeitto ja minä ymmärrä kaikki siellä mutta järjestö lounasruoka ruokaa ja lounasto ja tehdä pes-tiskataan kaikki astiat on minä käytettään pesukonetta ja mutta siellä on paljon tekemistä siellä minä tehdä, mutta on hyvä

H: joo, hyvä, puhuitko sinä asiakkaiden kanssa siellä?

Kareem: joo vähän mutta **ei paljon koska minä aina minä teen keittiössä**, kyllä  
(haastattelu 9)

Hän kertoo harjoittelustaan lounasravintolassa ja kuvailee olleensa aina keittiössä, joten tilaisuuksia puhua asiakkaiden kanssa oli ollut vain vähän. Käytännön työt olivat sujuneet hyvin.

Ongelmaksi hän mainitsee puhekielen, *eri kielen*, jonka *sanoja hän ei ymmärtänyt*. Samassa haastattelussa myös muut nostivat esiin puhekielen vaikeuden (esimerkki 12).

- (12)H: onko se kieli mitä siellä suomen kielen kurssilla opetellaan,  
 onko se siis erilaista kuin mitä ihmiset puhuu  
 Rafiq: joo  
 Kareem: kyllä  
 Hozan: joo  
 Rafiq: koska **ihmiset puhu puhukieli mutta tämä on kirjakieli**  
 mutta minä jos ihmiset puhuvat puhukieli minä ymmärtää mitä, ei kaikki, mutta asia mitä he sanovat  
 mutta on **tosi vaikea puhukieli, jos minä en ymmärtää mitä he puhuvat minä sanon saisinko uu-**  
**destaan**  
 (haastattelu 9)

Kotoutumiskoulutuksen ja kielikurssien kielen koettiin olleen *kirjakieltä*, puhekieltä ei ollut opetettu. Ihmiset kuitenkin puhuvat puhekieltä, minkä Rafiq koki *tosi vaikeaksi*. Hän kertoi pyytävänsä puhujaa toistamaan sanomansa, ellei ymmärrä. Toisto onkin tutkitusti tärkein keino selvittää ymmärtämisen ongelmia vuorovaikutustilanteissa, ja sen avulla voi kehittää kielellistä resurssiaan, ikäänkuin saada muilta sanoja (Suni 2010: 53).

Ammatillinen kielitaito ei ole vain ammattisanastoa ja -termejä, vaan siihen kuuluvat myös monenlaiset alakohtaiset käytänteet, kuten alan slangi ja työyhteisössä käytettävä puhekieli. Myös Partasen (2012: 102) tutkimuksessa ulkomaalaiset sairaanhoitajaopiskelijat kaipa-sivat tukea puhekielen ymmärtämiseen, koska luokkaopetuksen suomi ja ulkomaailmassa kuul-tava suomi ovat erilaisia ja siksi puhekieltä oli vaikea ymmärtää. Puhekieli ja murteelliset il-maukset saattavat helposti aiheuttaa väärinkäsityksiä. Ymmärtämisen ongelmia aiheuttanut sana tai fraasi voi kuitenkin jäädä mieleen erityisen hyvin, koska sen merkitystä täytyy erikseen miettiä ja selvittää (Suni 2010: 54). Tästä hyvänä esimerkkinä toimii Agatan kertoma tapaus (esimerkki 13).

- (13)Agata: no, **suomen kieli minulle on vaikea koska, se on kaks kieli; se on puhukieli ja kirjoittami-**  
**nen kieli**, me aina opiske-, *minä aina opiskelin kir- kir- kirjoittaminen* ja sitten joku ihminen kysyy  
 jotain kadulla, jotain puhukieltä ja sitten minä en ymmärrä (nauraa) mitään.  
 H: joo, olet oikeassa  
 Agata: **Pitää oppia kaks kieltä**, on vaikea  
 H: se on ihan eri, kukaan ei puhu elintarvikkeista vaikka, vaan se on ruokaa ja juomaa, tai, tai  
 Agata: viimeinen kerta kun mä olin harjoittelus- topissa koulusta, hotellissa se yks nainen **sanoi mi-**  
**nulle, okei sä voit nyt mennä pieni paussi. mikä paussi? mä seison ja mä teken ja jatkuu** (nauraa)  
 mikä paussi! mene paussi, mikä paussi on. anteeksi, tauko. **koska se oli vähän vanhempi nainen** ja  
 hän ajatteli että mä ymmärrän paussi. mä sanoin ensimmäinen kerta kuulu *paussi* (nauraa)  
 (haastattelu 2)



Harjoittelujaksolla hotellissa ohjaaja oli kehottanut Agataa pitämään *pienen paussin*. Sana oli kuitenkin hänelle vieras, joten hän jatkoi työskentelyä ilman taukoa. Väärinymmärryksen selvittyä tilanne ja uusi sana on kuitenkin jäänyt mieleen. Agata koki opiskelleensa vain kirjoitettua kieltä, ja siksi puhekieli tuotti jatkuvasti vaikeuksia. Hänkin koki, että osatakseen suomea pitää oppia kaksi eri kieltä ja se on vaikeaa. Jälkeenpäin Agata arveli, että *paussi*-sanankäyttöminen liittyi puhujan ikään. Useassa haastattelussa nousi esille kokemuksia vanhempien ihmisten erilaisesta tavasta kommunikoida. Työssäoppimispaikoilla ja esimerkiksi kirkossa tavattujen ikäihmisten koettiin muun muassa käyttävän enemmän murteellisia ilmauksia ja puhuvan hitaammin. Edellisen esimerkin tilanteesta olisi selvitty sujuvammin ja taukokin saatu pidettyä, jos ohjaaja olisi saanut koulutusta kielitietoisuudesta ja huomannut varmistaa oliko opiskelija ymmärtänyt kuulemansa. Toisaalta myös opiskelija vaikuttaa olleen tilanteessa passiivinen eikä heti varmistanut ohjeen merkitystä. Kielenoppija jää usein prosessoimaan kuulemansa viestin sisältöä ja merkitystä, joten ohjaaja oli saattanut jo poistua tilanteesta ennen kuin Agata oli todennut, ettei ymmärrä ohjetta. Olisikin tärkeää vielä entistä enemmän rohkaista opiskelijoita kysymään, pyytämään toistoa ja kertomaan, ettei ymmärrä kuulemaansa. Toisesta harjoittelu- paikasta Agatalla oli hyviä kokemuksia (esimerkki 14).

- (14)H: Huomasitko että vanhat ihmiset puhuis erilaista kieltä kuin nuoret  
 Agata: tota, aikaisemmin he **puhuvat minulle vähän erilaisia ja vähän nopeampi** ja sitten **sanon että en joskus ymmärrän ja sitten he puhuvat tosi, tosi hyvä** ja ymmärtämä ymmärsin sitten, ja tosi hyvä ja mukava ihmiset ja todella

Työskennellessään vanhusten parissa Agata koki puheen olleen ensin *vähän erilaista ja vähän nopeampaa* ja siksi vaikeaa ymmärtää. Kun hän sitten oli kertonut asiakkaille, ettei aina ymmärrä mitä hänelle sanotaan, tilanne oli parantunut. Vanhukset mukauttivat ilmaisutapaansa, ja Agata oli kiitollinen näin saamastaan kielellisestä avusta. Esimerkissä 15 kodinhuoltajaksi opiskellut Margarida kertoo kokemuksistaan vanhusten parissa työskentelystä.

- (15)H: mm, joo. olitko siellä työharjoittelussa asiakkaiden kanssa tekemisissä  
 Margarida: joo! kaikki, **minä teki samaa lähihoitaja**. joskus vain minä, lähoitaja sanoi sinä mene toini huone, minä toini, minä tekee vai yks yksin. mene saunaan ja suihkuu ja, eee, antaa ruokaa  
 H: minkälaisia tilanteita tuli asiakkaiden kanssa, oliko kielen kanssa ongelmia, jos puhuit asiakkaan kanssa?  
 Margarida: **ei, ei missä vanhoja puhu hidas, minä ymmärrän**  
 H: okei, kyllä  
 Margarida: ei, ei ole vaikea. mutta **tärkeä minä tiedä, koska allergi, ruoka allergia. aina tarvii ? vaara- varovasti**  
 H: joo. se on tärkeää että ymmärtää oikein siinä tilanteessa  
 Margarida: **joo, sama kokki, tärkeä ymmärtää hyvin**  
 (haastattelu 5)

Hän kertoi päässeensä harjoittelujaksollaan vuorovaikutukseen ikääntyneiden asiakkaiden kanssa, eikä ymmärtämisen ongelmia ollut, koska puhe oli hidasta. Margarida oli päässyt tekemään monipuolisia työtehtäviä, *samoja kuin lähihoitaja*, ja hänen sanoistaan kuului ylpeys vastuullisista tehtävistä suoriutumisesta. Margarida toi myös esiin kielitaidon ja erityisesti täsmällisen ammattisanaston hallinnan tärkeyden kertoessaan esimerkiksi, miten virheet erityisruokavalioiden suhteen voivat olla vaarallisia asiakkaille. Hän siis ymmärsi täsmällisen ammattikielen konkreettisen merkityksen asiakkaan hyvinvoinnille, ja kertoi, että nämä asiat oli tällaisessa työssä hallittava *yhtä hyvin kuin kokki*.

Työharjoittelutilanteissa olisi keskeistä varmistaa, että oppijalla on pääsy työyhteisön sosiaalisiin tilanteisiin ja häntä tuetaan työtehtävien tekemisessä (Strömmer 2017: 83). Aivan kuten opinnoissa harjoitellut ammatilliset taidot reaalistuvat aidoissa työtilanteissa, myös koulussa opiskeltu kielellinen aines kiinnittyy käyttökontekstiin. Käytännön tilanteissa kuultu ja käytetty kieli jää myös paremmin mieleen, ja kun oppimisesta tulee tilanteista, kielen eri osaluista opitut asiat eivät jää irrallisiksi. (Partanen 2012: 48.)

Työpaikkaohjaajien koulutus kielitietoisuuteen on yksi avain opiskelijan ammattikielen kehittymismahdollisuuksille harjoittelujaksoilla. Ohjaajan myötävaikutuksella opiskelija voidaan ottaa nykyistä paremmin osaksi harjoittelupaikan sosiaalista vuorovaikutusta. Työyhteisön epämuodolliset tilanteet, kuten kahvipöytäkeskustelut ja vapaamuotoinen työn lomassa jutustelu ovat opiskelijalle tärkeä kielellinen resurssi, pääsy niihin osalliseksi tukee kielen oppimista parhaiten (Partanen 2012: 106). Kokiksi opiskellut Phonphan kertoo harjoittelujaksonsa vuorovaikutustilanteista esimerkissä 16.

- (16) Phonphan: -- ja tarvitaan kyllä suomen kieli tarvitaan, **pitää lukea resepti lukee paketti**, taikka **juttelemaan työkaverin kanssa**. ja mä oppia vielä toisen puolella on kahvipalvelu hoitaminen, ja **pitää asiakkaat palvelu, kassalla, ja vastaan mitä kas, asiakkaat kysyy**  
 H: joo  
 Phonphan: joo, **kyllä pitää lisää enemmän suomen kieli**  
 H: pärjäsitkö hyvin siinä kassalla?  
 Phonphan: **kyllä hyvin, jos ei ymmärrä mitä, voi, pyydän asiakkaat toisen kerralla**  
 (haastattelu 3)

Hän koki tarvinneensa ja päässeensä myös käyttämään paljon suomea harjoittelupaikassaan. Hän kuvailee kohdanneensa työssä monipuolisesti erilaisia ammattikielen käyttötilanteita: reseptien ja erilaisten pakkausselosteiden lukemista, työkaverien kanssa juttelemista ja asiakaspalvelutilanteita. Phonphan sanoi, että suomea pitäisi osata vielä enemmän, vaikka kokikin pär-

jänneensä asiakaspalvelutilanteissakin hyvin ja oli saanut asiakkailta kielellistä tukea pyytämällä heitä toistamaan, ellei ymmärtänyt kuulemaansa. Asiakaskohtaamiset ovatkin hyviä kielen oppimisen tilanteita, natiivit voivat auttaa korjaavalla palautteella ja tarjoamalla ilmauksia oppijan varantoon (Partanen 2012: 102–103).

Phonphanin kokemukset monipuolisesta työnkuvasta työssäoppimispaikassa eivät ole kovin yleisiä, monet maahanmuuttajat joutuvat harjoittelussa mekaanisiin työtehtäviin vailla mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Suomen kielen hallintaa vaaditaan usein jo ennen työelämään siirtymistä, eikä kielen oppimista nähdä prosessina, joka jatkuu työelämässä muiden tuella. (Virtanen 2017: 77). Aina ei kuitenkaan ole välttämätöntä hallita ensin peruskielitaitoa ja sitten vasta ammattikieltä, vaan esimerkiksi sisääntuloammateissa on mahdollista oppia yleiskielitaitoa, joka on käyttökelpoista muissakin tilanteissa (Partanen 2012: 105). Haastattelussa Amina, joka opiskeli toimitilahuoltajaksi, oli jo etukäteen huolissaan pärjäämisestään suomen kielellä harjoittelussaan päiväkodissa (esimerkki 17).

- (17) Amina: **mä ajattelen päiväkotia se vaikea**, koska **siellä paljon kysymys**, lapset, lapsi paljon kysymys, **monta monta monta sataa kysymys**. Pitää oikeasti tietää niinku paljon suomen kieli. ja puhu hyvin ja leikimään koska se, **ensi vuonna menee siellä työharjoittelu**, se **pitää keskustella suomen kieltä**, koska se lapset se se tykkää keskustelu, ja lue.  
 Siriporn: mmm  
 Amina: **sitten ku ei ymmärtä se, mitä voi tehdä siellä. Parempi mennä toinen ammatti oikeasti** (nauraa)  
 H: No mutta lapsilta voi kysyä,  
 Siriporn: joo  
 H: että minä en tiedä, sinä saat opettaa minulle  
 Amina: sitten vastaus ei oo, lapsi kysyy, vastaus ei osaa. sitten kysyy toinen ja kaveri se on tosi ongelma  
 H: lapsi ehkä on iloinen että saa opettaa  
 Amina: **pitää tietää niinku suomen kieli hyvin, joo**  
 (haastattelu 4)

Aminalla oli vahva käsitys siitä, että kieltä on osattava hyvin jo ennen työelämään siirtymistä, ja hän ennakoi päiväkodissa tulevan vaikeuksia ymmärtää lasten puhetta. Amina jopa arveli, että olisi parempi valita joku toinen ammatti, ellei osaa keskustella lasten kanssa suomeksi, vastata heidän satoihin kysymyksiinsä tai lukea. Halu työllistyä ja pärjätä arjen tilanteissa asettaa tavoitteet kielitaidon oppimiselle ja muovaa käsitystä kielen osaamisen tarpeellisuudesta (Partanen 2012: 102). Siriporn kertoi kotoutumiskoulutuksen aikaisesta harjoittelustaan päiväkodissa (esimerkki 18).

- (18) Siriporn: minä tykkään, päiväkotissa  
 H: Oletko ollut päiväkodissa joskus?  
 Siriporn: joo

H: hyvä, siellä on paljon puhetta, lapset puhuu suomea paljon, joo.  
 Mitä ajattelet siitä, miten pärjäsit siellä suomen kielellä? Osasitko tarpeeksi?  
 Siriporn: **Tosi tosi vaikeaa**  
 H: oli vaikeaa? Mikä oli vaikeaa?  
 Siriporn: **Sanat, koska minä en muista ja en ymmärrä sanat.**  
 H: joo  
 Siriporn: **Mutta täytyy muistaa kaikki.**  
 (haastattelu 4)

Hän kertoi pitäneensä päiväkodissa työskentelystä, mutta oli kokenut sen kielellisesti *tosi tosi vaikeaksi*. Vaikeaksi asiaksi hän nimeää sanat, koska hän ei *muistanut* ja ymmärtänyt niitä. Pääasiassa haastateltujen kokemukset suomen kielellä pärjäämisestä työssäoppimisjaksoilla olivat kuitenkin positiivisia. Kielitaidon koettiin riittäneen työtehtävistä selviämiseen ja vuorovaikutukseen työyhteisössä ja asiakaspalvelutilanteissa. Työkavereilta oli saatu konkreettista apua kielen kanssa ja sitä oli osattu myös pyytää. Opiskelijat olivat sekä toistaneet itse sano- maansa että pyytäneet muita toistamaan. Näin ymmärtämisen ongelmat oli saatu ylitettyä ja opiskelijat olivat saaneet kerrytettyä kielellistä varantoaan. Opiskelijat kertoivat myös huomaneensa kielitaitonsa kehittyneen, kun olivat päässeet vuorovaikutukseen työpaikoilla. Esimerkissä 19 Pinar kertoo kielitaitonsa riittävydestä.

(19)H: olette olleet täältä koulusta työssäoppimassa, voitko kertoa siitä, minkälaista oli mennä työssäoppi- maan, riittikö sinun suomen kielen taito siellä  
 Pinar: **mun mielestäni on riittävä, koska mä ymmärsin hyvin, mutta ei oo riittävä** [naurua], ei oo riittävä. kun mene töihin mä tehtiä kaikki ja ymmärsin kaikki hyvin, joo  
 (haastattelu 1)

Pinar kiteyttää hyvin opiskelijoiden vastaukset: kielitaito riittävä ja ei riitä. Toisaalta tuntui, ettei kieltä osaa vielä tarpeeksi, mutta työssä kielitaito riitti kuitenkin hyvin ja asiat ymmärrettiin. Sunin (2010) mukaan maahanmuuttajien omat kokemukset kielitaidon riittävydestä ja sillä pärjäämisestä työelämässä ovat ammattikielen riittävyden hyvä ja olennainen mittari. Oppijan omaa kokemusta vahvistaa työyhteisön vuorovaikutuksessa saatu palaute. (Suni 2010: 51.)

## 5.2 Tekstien tulkinta

### 5.2.1 Tekstit ja tekstilajit ammatillisissa opinnoissa

Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelma (esim. OPH 2017b) määrittelee tavoitteeksi, että T1-tasolla S2-opiskelija osaa “tulkita erilaisia tekstejä sekä hankkia ja arvioida tietoja eri lähteistä”. Erilaisilla teksteillä tässä tarkoitetaan oman alan työelämässä käytettyjä tekstilajeja ja medioita. Tiedonhakutaidot ja tietolähteiden luotettavuuden arviointikin koskevat omaa alaa. Näiden lisäksi arvioidaan muistiinpanojen tekemisen ja ydinasioiden tiivistämisen taitoja,

monilukutaidon hyödyntämistä, ammattiin liittyvien tekstien ymmärtämistä sekä tekijänoikeuksien noudattamista.

Monien suorittavan tason ammattien opinnoissa tekstejä kohdataan enemmän kuin työelämässä. Haastatteluissa nousi erityisesti esille se, että maahanmuuttajaopiskelijat kaipasivat enemmän aikaa ja tukea tekstien tulkintaan. Omiin työtehtäviin liittyvää kielenainesta pidetään erityisen merkityksellisenä kielen oppimisen kannalta ja työelämän tilanteissa kieltä saatetaan opiskella esimerkiksi ilmoitustauluilta tai työvälaineiden käyttöohjeista (Partanen 2012: 103). Haastatteluissa esiin nousseita omaan ammattiin ja sen opiskeluun liittyviä kirjoitettuja tekstejä olivat reseptit, ruokalistat, muistiinpanot ja erilaiset opettajien antamat tehtävät tai monisteet. Eniten tekstejä opiskelijat kohtasivat S2-tunneilla ja yhteisten tutkinnon osien (YTO) jaksolla. Opiskelijat kokivat erityisesti reseptit vaikeiksi ymmärtää ja kirjoittaa. Niitä opinnoissa ja työssä myös kohdattiin eniten. Esimerkissä 20 Kareem kuvaa arkikielen ja ammattisanaston eroja.

(20) Kareem: **kun sama sanoja ovat eri ja kun ensimmäinen kun minä tiedän on leikkaa, leikata, kun minä tulen kouluun ammati, palat- paloittelu, mutta paloittelu on monta sanoja siellä on viipale ja suikale ja kuutio ja monta eriä**

H: kyllä, nimenomaan ja se on sitä ammattikieltä

Kareem: kyllä eri, kyllä sanastoa

(haastattelu 9)

Kareem kertoi, kuinka esimerkiksi arkikielestä tuttu *leikata*-verbi saikin kokiksi opiskellessa rinnalleen suuren määrän ammattikielen sanastoa ja vivahteita. Haastatteluissa tuli esiin, että täsmällisen ammattikielen tärkeyttä korostettiin ammattiopinnoissa, mutta mahdollisuuksia sen systemaattiseen opiskeluun ja harjoitteluun ei juuri tarjoutunut. Ammattisanastoa pidettiin yleisesti tärkeänä mutta samalla vaativana kielen osa-alueena. Sen ajateltiin kuuluvan vaikeaksi koettuun kirjoitetun kielen kategoriaan, joka eroaa tavallisesta arkikielestä ja jonka kanssa pitää olla erityisen tarkkana. Opiskelijoiden kokemuksissa korostui käsitys sanojen muistamisesta, ikään kuin ulkoa muistaminen olisi ainoa tapa oppia esimerkiksi ammattisanastoa. Kielitietoisessa opetuksessa ulkoa oppimisen ja sanojen irrallisen opetteluun sijaan tuetaan oppimisstrategioita, joiden avulla opiskelijoiden kyky ymmärtämisen ja tuottamisen taitoihin ammatillisessa kontekstissa kehittyy (Mustonen & Puranen 2021). Kiinnittämällä keittiöllä opetus-tilanteessa huomiota kieleen, Kareemin mainitsema *viipale*, *suikale* ja *kuutio* olisi luontevaa kytkeä laajempaan yhteyteen ja auttaa näin opiskelijoita kielen oppimisessa. Se että osaa kiinnittää huomionsa kieleen, on yksi tärkeistä kielenoppimisen edellytyksistä (Partanen 2012: 63).

Aiemmin mainitun toiston merkitys tuli haastatteluissa esille myös tekstien tulkinnan yhteydessä (esimerkki 21).

(21)H: onko resepti helppo ymmärtää

Kareem: kyllä mutta **opettajat selittää paljon mulle** kun aina auttaa minulle **kaikki opiskelijat auttaa** hänelle. mutta resepti kun uuden **tämä mulla uuden asia** mulla on reseptiä kun vaan **ensimmäinen** minä vaa- **mulla on vaikea, mutta toinen kerta on aina opettaja on selittää mulla sitten on helposti** (haastattelu 9)

Kareem kuvailee, miten ensimmäisellä käsittelykerralla uudet reseptit tuntuivat vaikeilta, mutta opettajan ja muiden opiskelijoiden selitysten ja toiston avulla teksti avautui helpommin. Toisto koettiin tärkeäksi tueksi oppimiselle. Haastattelujen puheenvuoroissa tekstien tulkintaan ja käsittelyyn kaivattiin enemmän aikaa ja tukea.

Koposen (2017) mukaan pelkkä ammattisanasto voi kehittyä työn ohessa, mutta opiskelussa tarvitaan myös kirjallisen kielenaineuksen hallintaa. Erityisesti tekstitaidot, kuten reseptien ymmärtäminen ja kirjoittaminen, koetaan usein vaikeiksi. (Koponen 2017: 64.) Kanokwan kuva esimerkissä 22 reseptien tulkinnan vaikeutta.

(22)Kanokwan: siksi kaikki osaavat, puhekieli kuin kirjoittaminen, ymmärtäminen ja osaa puhua, suo- kieli

**kuin pitää kirjoittaa tai lue, kirjaa, tämä on vaikeaa, mutta kaikki osaavat puhua** koska ymmärrä

H: tuleeko ongelmia esimerkiksi keittiössä sen takia ettei ymmärrä

Kanokwan: **resepti! aina resepti, resepti, joskus minä käyn kännykkä**

Rakel: **kääntäjä aut- autaa**

Kanokwan: **tulee huono, google tulee joskus tulee huono**, pitää mikä mikä mikä

Rakel: **mutta opettaja aina auttaa**

Kanokwan: mutta joo, kysyy ope

H: saatteko te reseptin aina edellisenä päivänä, että voisitte illalla kotona katsoa

Kanokwan: mmm, ei

H: vai vasta aamulla

Rakel: aamulla

H: että nyt tehdään tämä

Rakel: joo

H: voi pyytää opettajalta, että voisiko antaa edellisenä päivänä sen reseptin, niin sitten voi siellä kotona rauhassa

Som: joo, joo, tosi hyvä

Kanokwan: tämä hyvä idea, sitten aamulla anna resepti, sitten mikä mikä, vähän ...

Som: joo, tosi hyvä idea **kun opettaja antaa paperi, voi, voi ottaa kotona**

(haastattelu 7)

Kanokwan kuvailee, miten *kaikki osaavat puhua* mutta kirjoittaminen ja lukeminen on vaikeampaa. Erityisesti reseptin ymmärtäminen mainittiin tässäkin ongelmalliseksi, ja apuna oli käytetty Google-kääntäjää. Kääntäjää kohtaan ilmeni kuitenkin myös epäilyksiä ja opettajan apuun luotettiin enemmän. Tässäkin haastattelussa nousi esiin se ongelma, etteivät opiskelijat aina saaneet keittiöpäivien reseptejä etukäteen luettavakseen. Näin heillä olisi ollut aikaa käydä teksti läpi kaikessa rauhassa, kääntää uudet sanat ja ilmaukset ja merkitä vaikeimmat kohdat, joiden ymmärtäminen pitäisi vielä tarkistaa opettajalta.

Resepti voi olla kielellisesti hyvinkin haastava teksti, etenkin jos se tuodaan opiskelijoille muokkaamattomana suoraan esimerkiksi keittokirjasta tai verkkosivulta. Reseptiä tulkittakseen on hallittava ammattisanastoa, kuten erilaisten työvälineiden ja raaka-aineiden nimiä sekä työskentelyyn liittyviä verbejä, kuten Kareemin esimerkissä 20 mainitsemat *viipalointi*, *suikalointi* tai *kuutiointi*. Keittiössä uurastus voi tuottaa onnettoman lopputuloksen, elleivät esimerkiksi freesaus, kiehaus, haudutus tai ruskistaminen eri vivahteineen ole opiskelijalla hallussa. Lisäksi reseptiä kirjoittaessa on osattava muodostaa tekstilajille tyypillisiä muotoja, kuten imperatiivi tai passiivi. Reseptiä ääneen luettaessa ongelmaksi puolestaan muodostuvat usein erilaiset numeroilmaukset ja lyhenteet. Ammattiaineiden opettaja osaa kertoa miten luetaan ohje “paistetaan +215°C:ssa”, mutta tarvitaan todennäköisesti S2-opettajaa selittämään miten lukutavan voi tietää. Myös lauseenvastikkeet ja partisiippimuodot ovat resepteissä tavallisia. Teksti voi olla sinänsä lyhyt, mutta pakattu täyteen asioita, jotka S2-opettajan olisi hyvä avata ja opettaa. Kielitietoinen pedagogiikka, yhteisopettajuus keittiössä tai reseptien käsittely suomen kielen tunneilla olisivat tässä avuksi. Tämä edellyttäisi ammattiopettajien ja S2-opettajien jakamaa yhteistä ymmärrystä alakohtaisesta kielikompetenssista ja opiskelijoiden osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta oppimisprosessissa (Mustonen & Puranen 2021).

Oman haasteensa reseptien tulkintaan tuo kiire. Esimerkiksi keittiötyössä on yleensä jatkuva aikapaine, sillä ruoan on valmistuttava asiakkaita varten ajallaan. Tätä kuvasi puhtauspalvelualan opiskelija Amina esimerkissä 23.

- (23)H: eli siellä pesulassa ja keittiöllä ja siivotessa, tulee sitä suomen kieltä. saatteko te paperilla esimerkiksi niitä sanoja tai, onko teillä joku, kirjoitatteko vihkoon niitä tai, miten te muistatte välineet ja  
 Amina: **siellä on se keittiö oli resepti se, ei ole suomen kieli koska se ihmisiä oli oma työ**  
 H: ahaa  
 Amina: oma työ, kun menee keittiö tai sa- leikata salaattit tai leivoma leipä, pitää katsoa resepti. Ja kysy opettaja, se, joo, se, **siellä pesula koska se opettaja tulosta paperi, ensin lue**, mitä voi tehdä tämä taitokset, **siellä se mä ajattele oppi paljon se, se keittiö tarvitse tekee nopeasti koska asiakas**  
 (haastattelu 4)

Amina kuvasi, kuinka keittiössä jokaisella oli *oma työ*, jota toteutettiin reseptin mukaan ja työ oli tehtävä nopeasti. Suomen kieltä ei opetettu tai käsitelty. Sen sijaan pesulatyössä hän oli saanut ensin rauhassa tutustua tulostettuun ohjeeseen ja kokee siksi oppineensa paljon. Työhön liittyvän kielellisen aineksen hallinta on osa ammattitaitoa ja sen haltuun ottamiseksi olisi järjestettävä opiskelijoille aikaa rauhassa tutustua resepteihin ja ohjeisiin.

Opetussuunnitelmissa mainitut tiedonhaku ja tietolähteiden luotettavuuden arviointi sekä tekijänoikeuksien noudattaminen ovat kokemukseni mukaan monille aikuisille maahan-

muuttajille S2-oppimäärän tavoitteista vaikeimpia saavuttaa. Heillä ei välttämättä ole paljoakaan kokemusta internetin käytöstä tai verkkoteksteistä. Vähäisellä koulutuksella ja heikolla kielitaidolla ei ole helppoa omaksua järkevän tiedonhaun periaatteita ja on hyvin vaikea selvittää, onko löydetty tieto luotettavaa. Kaikilla opiskelijoilla ei ole kotonaan tietokonetta, ja matkapuhelinta käytetään lähinnä kommunikointiin. Matkalla työelämään kielitaito voikin koitua kompastuskiveksi, sillä vaikka opiskelija osaisi riittävästi suomea työllistyäkseen, hän ei välttämättä selviä ammattiopinnoista (Koponen 2017: 88).

Sanaz kuvaa aikuisen, perheellisen maahanmuuttajaopiskelijan arkea esimerkissä 24.

- (24) Sanaz: mä ajattelen kirjoittaa, **kirjoitaminen ja ymmärtäminen on tosi tärkeä**, koska ymmärtäminen, mä en ymmärrä, ja siten **opetaja sano paljon, ja siten en mä, en ymmärrä, ei ei hyvä**. joo. ja siten ehkä, tosi **parempi**, ee **vähän lisää lukeminen ja kirjoitaminen**  
 H: joo, oikei  
 Sanaz: koska, vain minun, ehkä **minun kotin ei ole tietokone**, mutta ei ole jaksaa koska neljä lasta ja siten mä ei ole aikaa. **minä luen ja kirjoitan vain koulussa**.  
 (haastattelu 5)

Hän kertoi, että opettaja oli puhunut paljon, kuvaten tällä oletettavasti normaalitempoista opetuspuhetta, josta hän ei ollut ymmärtänyt paljoakaan. Hän piti puheen ja tekstin ymmärtämisen sekä kirjoittamisen taitoja tärkeinä ja olisi halunnut opiskella niitä lisää ymmärtääkseen paremmin opetusta. Hän ei kuitenkaan pystynyt harjoittelemaan niitä koulupäivän jälkeen, koska oppimateriaalit olivat sähköisiä eikä kotona ollut tietokonetta. Niinpä hän luki ja kirjoitti suomea vain koulussa oppituntien aikana, ilman tukea. Kielen opiskelu aiheutti monille muillekin haastatelluille paineita ja kirjoittamisen taidot koettiin tärkeiksi oppia. Myös Mustonen ja Puranen (2021) kiinnittävät huomiota siihen, ettei ammattiin opiskelevien maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon kehitystä tuettu systemaattisesti. Sekä opettajat että opiskelijat kokivat kirjoitettujen tekstien jäävän ammattiopinnoissa helposti sivuun. (Mustonen & Puranen 2021.)

### 5.2.2. Tekstit ja tekstilajit työelämässä

Haastatteluissa nousi esiin hyvin vähän kokemuksia teksteistä työelämäkontekstissa. Tämä saattaa johtua siitä, että kokin, toimitilahuoltajan tai kodinhuoltajan työhön ei juurikaan kuulu tekstejä. Toisaalta syy saattaa löytyä siitä, että opiskelijoille annetaan usein työtehtäviä, joissa kieltä missään muodossa on hyvin vähän läsnä. Reseptit olivat tästä poikkeus, ja niiden kielellinen haastavuus nousikin esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Todellisuudessa monia muitakin



tekstejä on varmasti läsnä näiden ammattien arjessa: ohjeita, viestejä, tuoteselosteita, lomakkeita jne. Ongelma on se, että opiskelijat tai edes opettajat eivät aina tunnista niitä kuuluvaksi osaksi työn kielellistä repertuaaria.

Tekstejä voi olla työympäristössä muussakin kuin kirjoitetussa muodossa. Esimerkiksi puhtauspalvelualalla kemikaaleissa ja laitteissa on yleensä tekstin lisäksi erilaisia symboleja ja varoitusmerkkejä, ja näin ammattikieli on läsnä ilman vuorovaikutustakin. Erilaisten työkoneiden ohjeiden tai sähköisten lomakkeiden tulkintaan saatetaan tarvita työyhteisön apua. (Strömmer 2017: 64–65.) Tekstillä käsitettiin haastattelujen yhteydessä vain kirjoitetut tekstit. Eniten nousivat esille reseptit ja ruokalistat, ja niiden lisäksi mainittiin erilaiset tuote- ja pakkausselosteet.

Kieltä ei voida olettaa opittavan suorittavan tason työssä mitenkään automaattisesti, vaan oppimisen mahdollisuuksia on luotava tietoisesti (Strömmer 2017: 86). Haastattelujen perusteella opiskelijat kohtasivat kirjoitettuja tekstejä työelämäjaksoilla vain harvoin. Kodinhuoltajiksi opiskelevien Agatan ja Kwamen haastattelukatkelma kuvaa tyypillistä keskustelun kulkua, kun kysyttiin työelämässä kohdatuista teksteistä:

(25)H: tuliko teillä siellä töissä vastaan mitään tekstejä, mitä piti lukea tai kirjoittaa?

Agata: ei, ei

Kwame: eee

H: ei mitään ohjeita tai

Agata: ei

H: viestejä tai sähköposteja

Agata: ei, ei

H: ei mitään tekstejä?

Agata: ei

Kwame: ei mitään

(haastattelu 2)

Joitakin mainintoja teksteistä työelämässä kuitenkin tuli, niistä suurin osa kokiksi opiskelevalta. Esimerkissä 26 Phonphan kertoo kokemuksistaan työelämässä oppimisen jaksolta.

(26)H: sä sanoitkin että sulla tuli vastaan siellä tekstejä, eli reseptejä ja jotain paketteja

Phonphan: joo,

H: mitä niistä paketeista luettiin?

Phonphan: **paketti joskus pitää kattoo miten voi käytä, miten ruoka tämä tarvitan, asteet, kuinka kuuma, kuinka. miten voi laita uuni**, tällömsia, mutta jos resepti on oma resepti siellä **jotkut sana on vaikea ymmärtää, mutta kyllä siltä työkaveri suomalainen voi selittää, hyvin selitä**

H: joo, hyvä

Phonphan: esimerkiksi on joskus mä luke on mikää jos yksi desili-. yksi lusikka, mutta, jos, paljon lisää mutta ei paljon, mutta vaika tämä **kukkumain** (nauraa)

H: joo, kukkura?

Phonphan: nii, joo, **tällömsia en ymmärrä mitä kukkura on**, joo.

**mutta kyllä suomalainen on auttaa**

H: tuliko siinä kassatyössä jotain tekstejä?

Phonphan: joo, kyllä

H: oliko siinä jotain tekstejä mitä piti lukea?

Phonphan: **tietokone**, joo, jos opiskelija tulee maksaa jotain, ee taikka matkaa ulkomaalainen, tai mikä en, en tiedä mikälainen se on, maksaa mutta **pitää kirjoittaa nimi**, ja, **mutta jos asiakas puhuu nopeasti sitten en, en tiedä mikä, sitten mä antaa paperi ja asiakkaa kirjoitta**  
(haastattelu 3)

Phonphan kertoi kohdanneensa työssään reseptien lisäksi tekstejä erilaisissa pakkauksissa. Ne olivat tuotteiden käyttö- ja valmistusohjeita, joiden sanoja oli joskus ollut vaikea ymmärtää, Vuorovaikutusta ja työkaverien apua tarvittiin ja siihen luotettiin myös tekstien tulkinnassa, ja siten tekstitkin tulivat ymmärretyiksi. Kun työtoveri auttaa ohjeiden tulkinnassa, kieleen yhdistetty toiminta ja vuorovaikutus (Partanen 2012: 103). Vuorovaikutuksessa Phonphan oli kohdannut vaikeuksia puhekielisten ilmausten kanssa, esimerkiksi kukkurallinen lusikallinen oli hänelle vieras tapa ilmaista määrää. Joskus apua oli tarvittu ja saatu myös asiakkailta, kun heidän nimiään oli pitänyt kirjata tietokoneelle.

Moni haastatelluista mainitsi tehneensä muistiinpanoja harjoittelujaksoilla oman oppimisensa tueksi. Esimerkissä 27 Pinar kertoo kirjoittamisesta työpaikalla.

(27)H: Kun olit siellä työssäoppimassa niin pitikö sinun kirjoittaa jotakin?

Pinar: **joskus minä kirjoitin, koska koska hän puhuu uusi asia ja kun en tiedä mitä tarkoittaa mä kysyn hänellä mitä tarkoittaa tämä asia, hän vastaa ja sitten mä kirjoitan koska mm pitää muistaa seuraava kerralla**

H: joo, siis opiskelit suomea siellä

Pinar: joo

H: mites oliko siinä työssä jotain mitä piti kirjoittaa, kokkina, kirjoititko vaikka reseptiä, ruokalistaa tai

Pinar: **joo mä kirjoitin. lappun päällä**, mä otin mukana lappu, siellä, ja kirjoitin ja mitä minä teet kuin koulu eri ruokaa ja eri salaatti tai koska mä en tiedä suomeksi nimi. joo mä kirjoitin kaikki

H: Mutta et kirjoittanut mitään sellaista mikä tuli asiakkaille?

Boonsri: ei

Pinar: ei

(haastattelu 1)

Pinar kertoi kirjoittaneensa muistiin työpaikkaohjaajan kertomia uusia asioita, jotta muistaisi sanat ja asiat seuraavalla kerralla. Hän myös kertoi tehneensä tarkentavia kysymyksiä ja kirjoittaneensa vastaukset muistiin. Lisäksi ruokalajien päälle oli kirjoitettu nimilappuja. Kielitietoinen opettaja ymmärtää, että muistiinpanojen tekemistä olisi tärkeää harjoitella myös ammattioipinnoissa. Kun tavoitteena on ammattikielen eli vaativamman ja abstraktimman tiedonalan kielen oppiminen, tekstejä olisi syytä avata opetuksessa vaiheittain, etsiä avainsanoja ja opetella muistiinpanojen tekemistä yhdessä. (OPH 2017a: 11.)

### 5.3 Tekstien tuottaminen

Opetussuunnitelma määrittelee tavoitteeksi, että ammatillisen perustutkinnon opiskelija osaa tuottaa tekstejä eri muodoissaan ja ilmaista tunteita, ajatuksia, mielipiteitä ja käsitteitä. T1-tasolla opiskelija “asettaa ilmaisulleen tavoitteita, tuottaa puhuttuja, kirjoitettuja tai audiovisuaalisia tekstejä hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa sekä monilukutaitoaan, tunnistaa kirjoitetun kielen käytänteitä, tuottaa omalla alalla tarvittavia tekstejä sekä ilmaisee itseään ymmärrettävästi”. (esim. OPH 2017b.) Tekstin käsite on nyt laajempi kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa, joten myös puhe ja audiovisuaaliset tekstit huomioidaan tekstien tuottamisen arvioinnissa. Tämä on monen S2-opiskelijan valmistumisen kannalta olennainen muutos.

Haastatteluissa nousi esiin hyvin niukasti kokin, toimitilahuoltajan tai kodinhuoltajan työelämäjaksoilla koettuja tekstin tuottamisen tilanteita tai tarpeita. Varsinaisiin työtehtäviin ei juuri kenelläkään haastatelluista kuulunut kirjoittamista tai kirjoitetun tekstin tuottamista. Sen sijaan opiskelijat kirjoittivat näyttöjä varten suunnitelmia ja TOP-päiväkirjoja sekä itselleen muistiinpanoja ja esimerkiksi nimilappuja keittiön työvälaineille.

Koulupäivien aikana kirjoittaminen vaikuttaa keskittyneen teoriapainotteisina päivinä tehtyihin muistiinpanoihin. Vapaa-aikana erilaisten tekstien tuottamista harrastettiin selvästi enemmän. Monilukutaito ja monimediaisuus olivat vahvasti esillä vapaa-ajan tekstien tuottamisessa.

Opetussuunnitelmissa mainittuja kirjoitetun kielen käytänteitä tai edes oman alan tyyppillisiä tekstejä ei ammattiopinnoissa siis näiden haastattelujen perusteella juurikaan harjoiteltu. Reseptit olivat käytännössä ainoa kirjoitettu teksti, jonka opiskelijat oma-aloitteisesti mainitsivat, eikä senkään *kirjoittamista* ymmärtääkseni harjoiteltu muuten kuin YTO-jaksojen suomen kielen tunneilla tekstilajeja käsiteltäessä ja kenties satunnaisesti S2-tunneilla. Erityistä S2-opetusta opiskelijoille oli tarjolla yksi kaksoistunti joka toinen viikko.

Kirjoittamisesta opiskelijoille tuli usein ensimmäisenä mieleen opintojen teoriapäivät, joiden aikana ei oltu käytännön työtehtävissä esimerkiksi keittiöllä. Som ja Kanokwan kertovat kirjoittamisesta esimerkissä 28.

(28)H: tuleeko teillä tässä opiskelussa, täytyykö teidän kirjottaa suomeksi asioita

Som: kirjoittaa?

H: mmm, täytyykö teidän kirjoittaa kun te opiskelette täällä koulussa, niin kirjoitatteko

Kanokwan: joo, yksi kaksi päivää viikossa

— —

H: eli teoriapäivänä te teette muistiinpanoja omaan vihkoon, kirjoitatteko suomeksi vai omalla kielellä

Kanokwan: **molemmat, suomeksi**

Som: **molemmat, kääntä äidinkieli**

Kanokwan: **opettaja kirjo tauluun ja sitten kirjoitamme suomen kieli sitten äidinkieli, sitten ymmärrä ja ei unohdun**  
(haastattelu 7)

Opiskelijat kertoivat tehneensä muistiinpanoja. Näitä tekstejä ei siis varsinaisesti itse tuotettu, vaan kopioitiin opettajan teksti luokan taululta, ja lisättiin uusiin sanoihin käännökset omalla äidinkielellä ymmärtämisen ja oppimisen tueksi. Arviointikriteereissä mainitaan muistiinpanojen tekeminen tekstien *tulkinnan* taitona, T1-tasolla opiskelija “tekee joitain muistiinpanoja ja pyrkii tiivistämään ydinasioita kuullun, luetun ja nähdyn pohjalta” (OPH2017c). Muistiinpanojen odotetaan siis olevan opiskelijan omaa tuotosta. Käytännössä ammattiopinnoissa opiskelijat usein kuitenkin vain kopioivat opettajan valmiiksi kirjoittamat muistiinpanot ilman omaa analyysia (ks. Mustonen & Puranen 2021).

Usein ammattiopintojen arvioinnissa painottuu lähinnä suullinen kielitaito, mutta myös kirjallinen osaaminen tulisi saada osaksi kaikkien ammattiaineiden opetusta ja kielitaidon eri osa-alueet pitäisi integroida kaikkien tutkinnon osien osaksi (Laaksonen 2017: 89). Erilaisiin sähköisiin järjestelmiin kirjaaminen on nykyään osa monia ammatteja. Siivoustyössä kirjaamiseen käytetyt sovellukset edellyttävät lähinnä mekaanista kuittausta, joka ei juuri vaadi kielitaitoa, mutta esimerkiksi hoitotyössä potilastietojen kirjaaminen vaatii jo täsmällistä ammattikieltä (ks. Virtanen 2017).

Työelämässä oppimisen jaksoilla kirjoittaminen ei liittynyt varsinaisiin työtehtäviin, mutta sitä saatettiin harrastaa oma-aloitteisesti ammattikielen osaamisen tueksi ja työn sujuvoittamiseksi (esimerkki 29).

(29)H: no sitten täällä koulussa kun te opiskelette, sitä ammattiin sitä suomen kieltä, kaikkia välineitä ja raaka-aineita ja semmosia niin tuntuuko että kun menitte sinne toppiin niin te osasitte tarpeeksi, sitä ammattikieltä?

Phonphan: joo

Monifa: kyllä

Phonphan: **siellä on paljon työvälineet, sitten paikalla laitan laatikossa ja kirjoitan nimi päälle ja tiedän mikä se on** (nauraa)

Monifa: joo jos on nimi helpompi tietää, joo

(haastattelu 3)

Phonphan kertoo kirjoittaneensa nimilappuja työvälineille muistaakseen niiden nimet. Tämä oli koulun opetuskeittiöiltä tuttu käytäntö. Opintoihin tai työelämäjaksoihin liittyvää kirjoittamista liittyi myös harjoittelun sujumisesta raportointiin (esimerkki 30).

(30)H: eli sun työssä tuli jonkunverran tekstejä mut sun, sun työ, toppipaikassa ei niin paljon tekstiä

Monifa: teksteä, luke, lukemisia tai?

H: mm, lukemista tai kirjottamista, pitkö sun kirjottaa siellä

Monifa: joo, **joka päivä minä täyty kirjoittaa työssäoppiminen päiväkirja**, kirjoittaa sitten viikon jälkeen minä lähetä opettajalle vilmassa, joka päivä täyty kirjoittaa työssäoppiminen päiväkirja tehtävät  
 H: joo, sulla oli varmaan myös?  
 Phonphan: kyllä  
 Monifa: joo, joka viikko  
 H: okei, oliko sitä helppo ja mukava kirjoittaa?  
 Phonphan: **no kyllä helppoki, koska ei paljon kirjoitta**  
 Monifa: se helppo koska täyty joka päivä jos sinä mene kotiin, kirjotta, koska jos ei kirjoita voi unohda tai kirjotta heti se, sitte viikko loppu kirjoittaa ja lähettä opettajalle, joo  
 H: joo, eli te kerrotte siinä  
 Monifa: mitä tee, joo ja, joo, **minä mitä tee tämä koko viikko sitte ne lähetä opettajalle**  
 (haastattelu 3)

Opiskelijat kertoivat kirjoittaneensa kerran viikossa Wilma-viestin harjoitteluaan ohjaavalle opettajalle työelämäjakson päivittäisistä tehtävistä ja yleisestä sujumisesta. Kokemukseni mukaan nämä viestit olivat hyvin minimalistisia eikä niiden ohjeistuksessa kehoitettu esimerkiksi käyttämään kokonaisia lauseita, joten opiskelijat kokivat tehtävän helpoksi. Viesti saattoi siis olla esimerkiksi vain lista valmistetuista ruokalajeista tai siivotuista tiloista. Toinen harjoitteluihin liittyvä teksti oli näyttösuunnitelma, joka opiskelijan piti kirjoittaa itse. Nekin olivat listamuotoisia ja opettajat auttoivat niiden kirjoittamisessa. Myös Mustonen ja Puranen (2021) havaitsivat, että näyttösuunnitelmia oli mahdollista tehdä ja täydentää suullisesti, mikä ei luonnollisesti kehittä opiskelijoiden tekstien tuottamisen taitoja.

Vapaa-aikaan erilaista tekstien tuottamista vaikutti kuuluvan runsaasti. Kirjoittaminen koettiin vuorovaikutuksen ja suomen kielen opiskelun välineeksi (esimerkki 31).

(31)H: kirjoitatteko te, suomea

Ahmed: **tosi paljon**

Vanida: **joo, kyllä**

Than: **tosin paljon**

Ahmed: on **tekstiviestejä joka päivä tosi paljon**

Vanida: **mä lähetän joka päivä yksi kaverille**

H: se on hyvä, hyvää harjoitusta

Vanida: joo

H: sitten ei pelota jos töissä joutuu jotain kirjoittamaan, koska te ootte harjoitella, sitä kirjoittamista

Ahmed: **se ei ole vaikea, mutta ehkä joskus vähän tulee väärin, mutta ymmärtäminen**

Vanida: joo

H: joo, kyllä, hyvä

Ahmed: koska aina mä otan, ensin soitan minun ystävälle laitan tekstiviestin

ja sitten mä soitan, tai jotain

Vanida: mmm

Ahmed: mutta **joka päivä se on monta kertaa soitellaan tai laitan viesti ystävälle**

H: joo, hyvä. opiskeletko sinä suomea vapaa-aikana?

Than: **joo, kyllä minä opiskelen kanssa minun po- poja**

H: okei, hyvä. minkä ikäinen poika sulla on?

Than: yksitoista, joo

H: hyvä. teettekö yhdessä koulutehtäviä ja

Than: **joo kyllä.**

H: hyvä. se on hyvää harjoitusta

Than: mutta hän puhuu hyvin suomea, mutta minä ei puhu hyvin (nauraa)

H: se on hyvä, molemmat oppii

Than: lapsi on oppinut paljonkin  
 H: kirjoitatko sinä suomea?  
 Than: **joo kirjoitan.**  
 H: minkälaisia asioita sä kirjoitat?  
 Than: **minä kirjoitan minun ystävälle (KAUPUNKI), viesti.**  
 (haastattelu 6)

Ahmed, Vanida ja Than kertoivat kirjoittavansa paljon, lähinnä viestejä ystäville. Tässäkin yhteydessä näyttöä opiskelijoiden luottamus omaan osaamiseen ja kielitaidon riittävyteen. Esimerkiksi Ahmed kertoi kokevansa, ettei haittaa, vaikka tekstiviestiin tulisi vähän virheitä, kunhan tulee ymmärretyksi. Than oppi tekstitaitoja opiskelemalla suomea ja tekevänsä koulu-tehtäviä yhdessä poikansa kanssa. Ahmedin kokemuksesta ja luottamuksesta omiin tekstien tuottamisen taitoihin ei kuitenkaan voi yleistää. Kokemukseni mukaan monien S2-opiskelijoiden mielestä tekstien tuottaminen kirjoittamalla on vaikeimmaksi koettu kielen osa-alue.

## 5.4 Ammatillisen kielitaidon kehittämisen keinot ja haasteet

### 5.4.1 S2-opetus toisen asteen ammatillisissa opinnoissa

Kielen oppiminen ei ole jotain, mikä vain tapahtuu, vaan kielitaidon kehittämiseksi tarvitaan vuorovaikutusta, suunnitelmallisuutta, tukea ja ohjausta. Myös ammatillisen kielitaidon kehittämisen tueksi tarvitaan realistiset ja selkeät tavoitteet sekä asianmukaista opetusta ja ohjausta niin kouluissa kuin työpaikoillakin. Puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan perustutkinnon uusi opetussuunnitelma (OPH 2017c) mainitsee kielitaidon ammatillisten tutkinnon osien tavoitteissa ainoastaan näillä kahdella virkkeellä: “Opiskelija laatii tarvittaessa työhönsä liittyviä tekstejä suomen tai ruotsin kielellä.” sekä “Opiskelija käyttää eri viestintämenetelmiä ulkoisissa ja sisäisissä palvelutehtävissä ja -tilanteissa, tarvittaessa myös toisella kotimaisella tai vieraalla kielellä.” Ammattiaineiden opettajia ei ohjata ammatillisen kielitaidon merkityksen ja arvioinnin suhteen tämän enempää. Ammattiaineiden opettajilla onkin kapea käsitys kielitaidosta, ja se käsitetään lähinnä kieliopiksi (Laaksonen 2017: 94).

Kielitaitotavoitteiden selkeä, alakohtainen määrittely opetussuunnitelmissa auttaisi myös ammattiopettajia entistä paremmin ymmärtämään kielitaidon merkityksen osana ammatillista kompetenssia, tukemaan sen kehitystä sekä ottamaan sen huomioon arvioinnissa. Riittävän kielitaidon määritelmä ei ole kaikille ammattiopettajille aivan selkeä. (Laaksonen 2017:

89.) Ammatillisissa opinnoissa on tarkoitus keskittyä niihin taitoihin ja valmiuksiin, joita työelämässä tarvitaan. On selvää, että työssä tarvitaan kielitaitoa, joten alakohtaisen ammattikielen kehittämiseen tulisi kiinnittää järjestelmällisesti huomiota myös ammattiopinnoissa.

Tämän työn tutkimusympäristönä olleessa ammattiopistossa maahanmuuttajaopiskelijoille oli tarjolla erillistä S2-opetusta alakohtaisissa ryhmissä yksi kaksoistunti joka toinen viikko. Kaikkien haastateltujen mielestä tämä oli liian vähän. Opiskelijat kokivat kyllä oppivansa suomea kaikissa oppimisympäristöissä, ja arvostivat ammatillisten aineiden opettajien apua ja kärsivällisyyttä, mutta kaipasivat kuitenkin enemmän tukea kielen opiskeluun. Myös ammattiopettajat kokevat kielioppiasioiden, kuten rakenteiden opettamisen S2-opiskelijoille tärkeäksi (Laaksonen 2017: 88). Esimerkissä 32 opiskelijat kertovat opiskelusta suomen kielellä.

(32)H: Onko ollut helppo opiskella suomen kielellä?

Than: **Ei helppo, tosi vaikea**

Vanida: **eeeei**

H: Okei, mikä on vaikeaa?

Than: **Paljon sana kieli**

Vanida: **Joo, kyllä, se paljon, se sanoja aina, vaihtaa**

H: uusia sanoja

Than: niin

Vanida: joo

Ahmed: ja se **aina on lähellä toinen sana**

Vanida: nii, joo

Ahmed: **tämä on ongelma**

Vanida: **se on paljon eri, vaikeata muistaa**

(haastattelu 6)

Opiskelijat kertoivat kokevansa opiskelun suomen kielellä *tosi vaikeaksi*. Haasteena oli uusien sanojen paljous, vaihtelu ja se, että *aina oli lähellä toinen sana*. Tällä opiskelijat saattavat viitata sanojen vaihteluun, kuten esimerkin *20 leikata, viipaloida, suikaloida ja kuutioida*. Jälleen toistuu ajatus siitä, että sanat pitää vain opetella muistamaan ulkoa. (ks. luku 5.2.1.)

Monille muillekin maahanmuuttajille perustavanlaatuinen opiskelua vaikeuttava ja mahdollisesti ammattiin valmistumista hidastava ongelma on kielitaito. Uutta ammattia joudutaan opiskelemaan suomen kielellä, jota ei hallita vielä riittävän hyvin. Maahanmuuttajia ohjataan ammatilliseen koulutukseen joskus hyvinkin heikolla kielitaidolla, suoraan kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Suomi toisena kielenä on äidinkielen oppimäärä, jota ammattiopinnoissa usein opiskellaan natiivien suomalaisten opiskelijoiden ryhmässä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla ei kuitenkaan aina ole tarvittavaa koulutusta tai osaamista S2-opetuksesta. Laaksonen (2017) haastatteleminen äidinkielenopettajien mielestä S2 olisikin hyvä eriyttää kokonaan

omaksi oppiaineekseen. Näin se vastaisi paremmin kaikkien tarpeisiin ja antaisi mahdollisuuden myös kielen rakenteiden opiskeluun (Laaksonen 2017: 92).

Yksi mahdollinen ratkaisu S2-opetuksen tehostamiseksi ja opiskelijoiden ammatti-kielen kehityksen tukemiseksi olisi suomen kielen ja ammattiaineiden samanaikaisen opetuksen lisääminen ja tehostaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2017: 27) toimenpidesityksissä nostetaan esiin täydennyskoulutuksen järjestäminen ammatillisen koulutuksen opettajille juuri samanaikaisopetuksen edistämiseksi ja kielen oppimisen integroimiseksi ammatitopintoihin. Toisaalta ammatillisia sisältöjä ja työssäoppimisjaksojen kokemuksia voisi nykyistä järjestelmällisemmin nostaa kielenopetuksen aineksiksi. Kun työharjoittelujaksoilla koettuja asioita, esimerkiksi keskusteluja asiakkaan kanssa, otetaan mukaan S2-opetukseen, opettaja voi myös ohjata kiinnittämään huomiota kielellisiin seikkoihin harjoitteluissa ja osoittaa kielen oppimisen mahdollisuuksia (Virtanen 2017: 85). Näin opetus saadaan parhaiten vastaamaan opiskelijan todellisiin tarpeisiin ja edistetään luokan ulkopuolella opitun jäsentämistä ja syventämistä (Aalto ym. 2009: 404).

S2-opetuksen järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa olisi syytä organisoida toisin. Integrointi äidinkielisten kanssa koetaan raskaaksi opettajille, sillä se lisää opettajien työmäärää ja työn haastavuutta. (Laaksonen 2017: 92.) Suomenopettajat ry:n vuonna 2010 järjestämässä kyselyssä ammatillisen toisen asteen äidinkielen ja S2-opettajat nimesivät suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämisen suurimmiksi esteiksi taloudelliset resurssit, lukujärjestystekniset seikat sekä johdon tai muun henkilökunnan asenteet (Suomenopettajat ry 2010: 17). Lehdenvirran (2020) haastattelemat S2-opettajat kokivat ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien maahanmuuttajien kielitaidon olevan heikompa kuin aiemmin, mikä lisää kielellisen tuen tarvetta entisestään. Yhtenä syynä tähän nähtiin taitotasoarvioinnin ja lähtötestauksen poistaminen opiskelijavalinnasta. (Lehdenvirta 2020.)

Tutkimusympäristönä olleessa ammattiopistossa tarjottiin ylimääräistä S2-opetusta, jota järjestettiin iltapäivisin muiden tuntien jälkeen. Joissain kouluissa S2-opetusta on saattanut olla päällekkäin muiden oppituntien kanssa, eivätkä opiskelijat aina ole saaneet lupaa osallistua siihen (Suomenopettajat ry 2010). Haastatteleman opiskelijat pitivät tärkeiksi kokemiensa S2-tuntien sijoittamista iltapäivään monin tavoin ongelmallisena (esimerkki 33).

(33)H: teillä on suomen tunteja aina yhden kerran joka toinen viikko, haluaisitteko että olis enemmän suomen tunteja?

Kanokwan: mä luulen se on hyvä idea jos

Rakel: on hyvä idea jos koska aina **alkaa kello kaksi sitten loppuu kello neljä, on kaksi tuntia, ja joskus opiskelija on tosi väsynyt, koska sinä seisoo seitsemän tuntia**

Kanokwan: **keittiössä joo**



Rakel: **joskus opiskelija nukkuu vain**, ei, mikä sana jos, opettaja puhuu mutta sinä et, mikä se...

Kanokwan: **pää stressi**

Som: pää stressi (nauraa)

Kanokwan: **ei sisään!**

(nauraa)

Kanokwan: ei mene päälle

(päällekkäistä puhetta)

Rakel: **koska väsynyt**

Kanokwan: jos on laita **suomen kieli siten voi laita yksi päivä**

Som: **joo yksi päivä vaika alka aamulla, koko päivä, yksi päivä yksi viikossa,**

**joo tämä on hyvä idea**

Rakel: vaik- keittiö lopuu aikaisin sitten, **koska jos seiso seitsemän tuntia sitten tulee oppi suomen**

**kieli ja suomen kieli on myös vaikea**, sitten opiskelija-

Kanokwan: **pää ei toimi, ja alkaa kaikki väsyttää**

(haastattelu 7)

Rakel kuvaili, miten seisottuaan ensin seitsemän tuntia keittiössä iltapäivän suomen tunnilla *joskus opiskelija nukkuu vain*. Myös Kanokwan ja Som kuvailivat kuinka iltapäivän tunneilla *pää ei toimi*, väsyttää ja tulee stressiä. Heidän parannusehdotuksensa tilanteeseen oli siirtää suomen tunnit alkamaan heti päivän aluksi ja keskittyä kielen opiskeluun koko päiväksi kerran viikossa. Samansuuntaisia ajatuksia ilmaistiin myös muissa haastatteluissa.

Vaikka opistossa, jossa aineisto on kerätty, oli havaintojeni mukaan kiinnitetty erityistä huomiota selkeäkielisyys- ja esimerkiksi jatkuvaan sanaston opiskeluun kaikissa oppimisym-  
päristöissä, opiskelijat kokivat erilliset S2-tunnit ja niille osallistumisen tärkeiksi. Monet ker-  
toivat esimerkiksi kieliopin ja lauserakenteiden opiskelun halusta ja tarpeista, mutta opetusta  
koettiin olevan tarjolla aivan liian vähän. Suomen tuntien ajoitus iltapäiviin ja suuret ryhmäkoot  
kuohuttivat välillä tunteita. Myös Ahmed, joka oli vasta aloittanut opintonsa, suunnitteli järjes-  
telyihin jo muutoksia (esimerkki 34).

(34)H: Opiskelette ammattia suomen kielellä, miltä se on tuntunut opiskella tässä koulussa?

Ahmed: Puhummeko rauhallisti? Tarkoit.. tai, mä haluaisin puhua jotain, mutta...

H: joo

Ahmed: **Täällä ei tuntu hyvältä**, koska tämän **koulun jälkeen aina kun olemme pesula tai olemme keittiössä se on ihan tulee väsyttää, kello kaksi jälkeen tai kello yksi jälkeen tulee suomen kielellä, et opi yhtään.**

H: ahaa

Ahmed: Joo, Siksi mä **puhuin kaikki mun ystävät kanssa, kaikki on sama mieli**, jos annetaan **kokona päivä suomen kieli, yks päivä viikossa kokonaan, se on parempi ja opit parempi**, koska kaks tuntia se et opi yhtään, liian vähän aikaa ja on liian väsyttää, **mutta jos tulet suoraan koti, tulet suomen kieli se on sata prosenttia parempi, ymmärtäminen, puheminen, parempi**, mutta kaks tuntia sinä tule. **puoli tuntia vain tämä tule päällä, tietokone**, ja puoli tuntia vain puhut ja se on tunti, yks tunti ja sinä et opi yhtään, siks mä haluaisin, infossa mä kerroin tämän asian, opettajat kanssa, mutta ei onnistu koska meillä ei ole vielä info, (OPINTO-OHJAAJA) kanssa  
(haastattelu 6)

Ahmed koki, ettei opiskelu tuntunut hyvältä, koska väsyneenä suomen tunneilla ei *oppinut yhtään*. Hän kertoi puhuneensa opiskelutovereidensa kanssa, jotka olivat *kaikki samaa mieltä*, että S2-tunnit tulisi aloittaa heti aamulla, ja suomea olisi hyvä opiskella *yksi päivä viikossa kokonaan*. Näin oppiminen olisi hänen mukaansa sata prosenttia tehokkaampaa ja ymmärtäminen ja puhuminen onnistuisivat paremmin. Hän kuvaili, kuinka iltapäivisin puoli tuntia S2-kaksois-tunnista kului jo pelkästään siihen, että kaikki saivat tietokoneet käynnistettyä, eikä varsinaiselle kielen opiskelulle jäänyt tarpeeksi aikaa.

S2-opetus vaatii ammattitaitoa, ja moniammatillinen yhteistyö olisi tarpeen. Ammatti-kielen oppimista ei voi jättää pelkästään työelämäjaksojen harjoittelupaikkojen varaan, vaan tarvitaan tarkoituksenmukaista tukea ja kielipedagogiikan asiantuntemusta. (Strömmer 2017: 87.) Luokkaopetuksessa käydyt asiat pitäisi voida harjoitella ja viedä käytäntöön oppituntien jälkeen, niin ne jäisivät paremmin opiskelijan mieleen (Partanen 2012: 103). Ideaali olisi, jos tarjolla olisi sekä formaalia kielen opetusta että tilaisuuksia harjoitella sitä vuorovaikutuksessa esimerkiksi työpaikoilla (Strömmer 2017: 86).

Suomenopettajien (2010) kyselyssä kaivattiin myös tuen lisäämistä kielen oppimiseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, esimerkiksi alakohtaisia S2-pienryhmiä, sekä opiskelu-strategioiden ja -taitojen opettamista. Uudet oppimisvalmiuksia tukevat opinnot (OPVA) vastaavat toivottavasti näihin ongelmiin. Tämän tutkimuksen aineistoa kerättyä OPVA-opinnot eivät olleet vielä vakiintuneet osaksi ammatillisia opintoja. Opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja on mahdollista järjestää tukemaan esimerkiksi matematiikan, suomen kielen, tietotekniikan tai vieraiden kielten oppimista. Lisäksi tukea voi saada opiskelutaitojen tai elämänhallinnan kehittämiseksi. (OPH 2021.) Lehdenvirran (2020) tutkimuksessa S2-opettajat kuitenkin kuvasivat, että OPVA voi olla vain ikäänkuin laastari, jos opiskelijan oppimisvalmiudet ja koulutus-pohja ovat kovin hataria. Kovin suuria aukkoja osaamisessa sen avulla on vaikea paikata. (Lehdenvirta 2020: 67–68.)

Muitakin muutoksia lienee tulossa, sillä maahanmuuttajien koulutuspolkuja pohtinut OKM:n työryhmä on linjannut tavoitteeksi, että työssä tarvittava kielitaito olisi oltava olemassa ammattiin valmistuttaessa. Tämä on selkeä muutos nykyiseen ja pakottaa tarkastelemaan ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimuksia ja opintojen aikaista ammattikielen kehittymisen tukea uudesta näkökulmasta. (OKM 2017: 27.)

### 5.4.2. Kielitietoisien opetuksen ja ohjauksen keinot

Kielitietoisien ajattelun juurruttaminen osaksi ammatillista opetusta ja ohjausta kouluissa ja työpaikoilla näyttäytyy lupaavana ratkaisumallina maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukemisessa. Kielen ja ammatillisten sisältöjen integrointi opetuksessa vahvistaa opiskelijan kielitaidon kehittymistä ja tällaiseen opetuksen toteutustapaan ohjaavat myös OKM:n raporttien toimenpide-ehdotukset (OKM 2017b ja 2019). Tällaisen ajattelutavan sisäistäneessä oppilaitoksessa jokainen opettaja on suomen kielen opettaja. Mustonen ja Puranen (2021) kuvaavat artikkelissaan, miten ammatillisia sisältöjä voidaan kielitietoisien opetuksen keinoin käsitellä oppijan aiempi osaaminen ja kielitaitorepertuaari sekä kielitaidon eri osa-alueet vuorovaikutuksellisesti huomioiden. Kieleen voidaan kiinnittää tietoisesti huomiota samalla kun ammatillisia sisältöjä opiskellaan aitojen, ohjattujen ongelmanratkaisutehtävien avulla. (Mustonen & Puranen 2021.) Opettajien ja ohjaajien on tiedostettava kielen ja vuorovaikutuksen merkitys ammattiopinnoissa ja -taidossa. Tästä seuraava askel on alakohtaisten erityispiirteiden tunnistaminen ja omien käytänteiden tiedostaminen ja kehittäminen tätä silmällä pitäen. (Arola & Seppä 2019.)

Kielitietoisien ajattelutavan omaksuminen ja vieminen käytännön toimintoihin vaatii koulutusta ja systemaattista kehittämistyötä. Ammattiaineiden opettajat ovat tässä muutoksessa avainasemassa. Ammattiaineiden opettajat kokevat taitonsa S2-opiskelijoiden kielelliseen tukemiseen ja kielitaidon arviointiin riittämättömiksi, joten kielitaito saattaa jäädä täysin vaille huomiota (Laaksonen 2017: 92). Kielitietoisien ajattelun lisäksi opettajien täydennyskoulutus-tarpeita ovat myös kulttuurisensitiivisyys, suomi toisena kielenä -opetus ja S2-opiskelijoille sopivien oppimateriaalien tekeminen (Koponen 2017: 91).

Myös maahanmuuttajia työllistäville tahoille tarvitaan tukea ja täydennyskoulutusta, jotta ammatillisen kielitaidon kehittyminen voisi jatkua työelämässä (Strömmer 2017: 88). Pelkkä ohjaajien kielitietoisuus ei kuitenkaan riitä, vaan koko työyhteisö olisi saatava ottamaan uudet jäsenet mukaan. Myös ohjausvastuuta voisi jakaa useammalle. (Virtanen 2017: 86.) Työharjoittelujaksot voisivat parhaimmillaan olla hienoja tilaisuuksia ammatillisten vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittymiselle. Ammattikielen nykyistä parempaa tukemista varten harjoittelujaksojen ohjauskäytänteitä olisi muutettava (Virtanen 2017: 85).

Kielitietoisuutta olisi juurruttaa myös opiskelijaryhmien sisälle. Kun esimerkiksi S2-opiskelija kysyy ammattikielen liittyvää asiaa, koko ryhmällä on mahdollisuus oppia. Myös monikielisyttä olisi syytä tukea. Esimerkissä 35 Ahmed pohtii vuorovaikutuksen eroja vapaa-ajalla ja koulun opiskelijaryhmässä.

(35)H: vai vaihtuuko koulun jälkeen naks omalle kielelle pää ja

Vanida: (nauraa)

Ahmed: ei varmaa, koska sinä jos et opiskele mutta sinä opiskelet itse, kun ulkona ystävän kanssa, aina tulee uusi sana, se on sama kuin koulu. **minä oppinut ulkona parempi kuin koulu.**

H: joo

Ahmed: **koska aina ystävä uusi sana uusi sana, ja aina voit kysyä. mutta kun olet täällä ryhmässä jos aina kysy ehkä ystävät ei tykkävät, tai ehkä**

Than: mmmm

Ahmed: mutta ystävän kanssa parempi

(haastattelu 6)

Ahmed kertoi kokeneensa uusista sanoista kysymisen helpommaksi koulun ulkopuolella ystävän kanssa keskustellessa ja oppineensa kieltä siten vapaa-aikana paremmin kuin koulussa. Opiskelijaryhmässä hän epäröi esittää kaikkia kysymyksiään, koska arveli etteivät kaikki ryhmän jäsenet pidä siitä. Haastatteluissa moni opiskelija kertoi arkailevansa kysymistä oppituntien aikana, koska ajattelivat muiden opiskelijoiden häiriintyvän tai jopa vihastuvan (ks. esim. esimerkki 4). Kielitietoinen opettaja näkee näissä tilanteissa kuitenkin tilaisuuden nostaa esille esimerkiksi täsmällisen ammattisanaston tärkeyden. Mustosen ja Purasen (2021) mukaan myös opiskelijoiden ryhmäyttäminen voisi ratkaista tämän kaltaisia ongelmia. Opiskelijoiden keskinäiset ennakoasenteet ja maahanmuuttajien epäasiallinen kohtelu saattavat aiheuttaa ulkopuolisuuden tunnetta ja heikentää kiinnittymistä ammatillisiin opintoihin. (Mustonen & Puranen 2021.)

### 5.4.3 Monilukutaito ja monimediaisuus

Monilukutaito ja erityisesti monimediaisuus tulivat vahvasti esiin aineistossa. Ammattia muulla kuin äidinkielellään opiskelevat maahanmuuttajat vaikuttivat havainneen, että kieltä on kaikkialla. Tätä havaintoa voi korostaa ja käyttää hyväksi opetuksessakin. Oppija voidaan S2-opetuksessa opettaa huomaamaan koulun ulkopuolella olevat mahdollisuudet opiskella kieltä, suomen kieli on kaikkialla ja sitä voi opetella havainnoimaan ja hyödyntämään oppimisen apuna (Partanen 2012: 107). Myös ammattiaineiden opiskelussa monimediaisuus on usein läsnä. Kännyköitä ja videoita voi käyttää apuna käytännön töiden havainnollistamisessa ja myös kielen oppimisessa. Näin oppimateriaalit ovat helposti kaikkien saatavilla ja käytössä myös koulun ulkopuolella. (Koponen 2017: 42.)

Haastatteluissa mainittiin usein *peda* ja S2-sivut. Näillä viitattiin opiskelijoille tuttuihin YTO-opinnoissa ja S2-tunneilla käytössä olleisiin oppimateriaaleihin, jotka olin rakentanut

Peda.net-oppimisalustalle. Opiskelijat harjoittelivat näiden sivustojen avulla myös kannettavan tietokoneen ja mobiililaitteiden käyttöä. Tätä vahvasti alakohtaiseksi suunniteltua oppimateriaalia käytettiin lähi- ja etäopetuksen materiaalipankkina, ja monet opiskelijat käyttivät sitä myös itsenäiseen opiskeluun vapaa-aikana ja työelämässä oppimisen jaksoilla. S2-opiskelijoille on joissakin hankkeissa luotu ammatillisen kontekstin oppimateriaaleja, mutta niitä on saatavilla valitettavan vähän ja vain harvoille ammattialoille (Koponen 2017: 52–53). Oppimateriaalini pyrki osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen. Esimerkissä 37 Pinar ja Boonsri kertovat suomen kielen opiskelustaan vapaa-aikana.

(36)H: opiskeletko sä suomea vapaa-aikana

Pinar: **mä peda netin katsotaan sama,**

H: äskaks?

Pinar: **äskaks suomen kieli harjoitella** joskus joo ja **tehtä tehtäviä siellä,** joo

H: minkälaisista tehtävistä te tykkäätte siellä?

Boonsri: **minä sinä, minä uudelleen koska kauan opetaja, ei muista**

H: joo eli kertaat niitä perusasioita

Boonsri: ja sitten, mitä, **juoda mitä mitä laittaa sisä ää uudelleen**

H: verbityypit?

Boonsri: joo, minä katson

H: tykkäätkö sä sellaisista tehtävistä missä sä näet ne pisteet ja voit tarkistaa

Boonsri: niin minä tykkään ja **sitten lauseen ja sitten kirjoittaa, ja sitten op- minä aivot, onko muistaa joo joo, minä test minun pää**

H: minkälaisia sä tykkäät tehdä

Pinar: **mä tykkään kaikki, joo,** haluaisin harjoitella kun mä, mulla on aikaa,

mä haluan opin koska, joo

H: kumpi teistä on mukavampi jos sulla olis suomen kielen kirja vai sitten noi peda-tehtävät

Boonsri: peda. **peda on helppo, joo, ja sitten, väärin ja sitten tee, tekee uudelleen ja sitten muistaa** (haastattelu 1)

Molemmat kertovat käyttävänsä “pedaa” myös S2-tuntien ulkopuolella ja harjoittelevansa siellä muun muassa kieliopin perusasioita. Kielioppiasiat olivat unohtuneet, koska viimeisimmästä kielikurssista oli kulunut jo aikaa. Boonsri kertoi pitävänsä tehtävistä, joissa saa välittömästi palautteen ja voi testata osaamistaan paremmin kuin oppikirjaa käytettäessä. Toiston avulla hän kertoi oppivansa muistamaan asiat. Pinar kertoi pitävänsä kaikenlaisista tehtävistä.

Aineistossa opiskelijat toivat esiin hyvin monipuolisen ja monimediaisen suomen kielen opiskeluun käyttämiensä resurssien kirjon (esimerkki 36).

(37)H: miten te opiskelette suomea vapaa-aikana

Rakel: **mä aina lue kirja**

H: joo, minkälaista

Rakel: **joskus lapset kirja**

H: joo. se on hyvä, se on tosi hyvä

Som: mulla ei ole

Rakel: joskus **uutiset, joskus kes- kes- keskustelen minun kaverit kanssa**

Som: **kuuntelen**

H: mitä sinä kuuntelet, radiota vai televisiota vai

Som: joo, vähän. and then, uusi- mitä

Kanokwan: **uutiset**

Som: uutiset joo

Kanokwan: **uutiset, radioaa**

Rakel: ja **aina kuuntelen suo- suomalainen, laula?**

H: joo, musiikki

Rakel: **musiikki ja sitten kirjoita se myös sitten hän kääntä mitä se tarkoittaa. on helpompi koska jos sinä kun kuuntele laulaa sitten on helpompi aina muistaa sanoja**

--

Kanokwan: mä **tykkään katsoo, mikä, lapsi ohje**

H: lastenohjelmia

Kanokwan: viikonloppu, joo. (piipittää, imitoi lastenohjelman puhetta)  
(naurua)

Kanokwan: **tämä ymmärä parempi kuin uutiset**

H: joo

Kanokwan: uutiset puhuu

Som: **nopeasti**

B: tosi korkea

Kanokwan: joo! nopeaasti jaaa, ja kieli on vähän

B: **tulee ulkomaalaiset, uutiset se mene hidasti, hän puhu hidasti**

H: joo, selkokielen uutiset. joo, se on totta.

(haastattelu 7)

Keskustelussa mainitaan opiskelun apuna kirjat ja lastenkirjat, televisio, radio, suomalaisten laulujen sanat, TV:n lastenohjelmat ja selkouutiset sekä kavereiden kanssa keskusteleminen. Laulujen sanoja kääntämällä oli opittu muistamaan sanoja. Näiden lisäksi muissa haastatteluissa mainittiin muun muassa vanhojen suomalaisten mustavalkoelokuvien helppo kieli ja erilaiset mobiilipelit. Monet kertoivat opiskelevansa kieltä yhdessä lastensa tai suomalaisten tuttavien kanssa. Kaikille sähköisten alustojen ja medioiden käyttö ei kuitenkaan ole tuttua. Kyp-sällä iällä Suomeen muuttaneilla opiskelijoilla oli kokemukseni mukaan vaikeuksia motivoitua tietokoneen tai mobiilisovellusten käyttöön, koska he eivät nähneet niillä käyttöarvoa omassa tulevassa työssään.

Jyväskylän yliopiston Perustaidot haltuun -hankkeessa on kehitetty täydennyskoulutuskokonaisuus aikuisten maahanmuuttajien opettajille ja ohjaajille. Yksi koulutuksen kuudesta modulista käsittelee juuri monilukutaitoa. Aikuisen kielitaidon ja monilukutaidon kehittyminen on erilaista kuin lapsena, ja aikuiselle on ehtinyt kertyä paljon oppimista tukevaa osaamista, elämäkokemusta ja ongelmanratkaisutaitoja. (Bogdanoff, Vaarala & Tammelin-Laine 2019.) Aikuiset maahanmuuttajat käyttävät paljon älypuhelinta, mutta lähinnä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. He eivät välttämättä näe erilaisia oppimispelejä itselleen merkityksellisinä ja vieras-tavat niitä, mutta suovat sellaisten käytön lapsilleen. (mts. 7–9.)

Minulla oli tapana muistuttaa suomea ja muita yhteisten tutkinnon osien aineita opetta-essani, että kaikki opiskeltavat asiat tulevat olemaan hyödyksi työelämässä ja niitä opiskellaan nimenomaan omaa tulevaa ammattia silmällä pitäen. Joskus opetussuunnitelman T1-tasonkin tavoitteet tuntuivat kuitenkin lähes mahdottomilta saavuttaa. Erityisesti päänvaivaa tuottivat

tiedonhaku, tietolähteiden luotettavuuden arviointi ja tekijänoikeudet, jos kielitaito oli esimerkiksi A2.2-tasolla eikä koulutaustaa tai aina edes lukutaitoa ollut kuin muutaman vuoden ajalta. Oli vaikea motivoida opiskelijoita näiden asioiden opiskeluun ja keksiä esimerkkejä siitä, mihin toimitilahuoltaja työssään tulisi tarvitsemaan tekijänoikeuksien tuntemusta. Tietolähteiden luotettavuuden arviointikin on monille hyvin vaikeaa, jos kielitaito on heikko eikä internetin maailma ole entuudestaan kovin tuttu. Tiedonhaku erityisruokavalioista tai muista asiakkaan erityistarpeista saattaa tuottaa satoja tuhansia osumia ja oikean ja luotettavan tiedon tunnistamisella voi olla suoranaista vaikutusta asiakkaan hyvinvointiin ja terveyteen.

#### 5.4.4. Elämä pelissä

Koulutuspolitiikassa on monia osapuolia, joilla jokaisella on omat tarpeensa ja motiivinsa. Työmarkkinat kaipaavat osaavia tekijöitä, joita olisi kuitenkin koulutettava juuri sopiva määrä työttömyyden ehkäisemiseksi. Oppilaitokset kaipaavat innokkaita hakijoita, jotka mieluiten suorittavat opintonsa loppuun asti määräajassa ja mahdollisimman vähän ylimääräistä tukea vaatien. Opiskelijat tarvitsevat osaamista ja työelämän vaatimia taitoja työllistyäkseen. Heillä on elämä pelissä.

Monella aikuisena Suomeen muuttaneella on jo valmiiksi työkokemusta ja ammattitaitoa. Maahanmuuttajan pääsyä työelämään rajoittaa kuitenkin kouluttautuminen; vaikka osaisi työn, ilman kielitaitoa ei saa tutkintotodistusta (Koponen 2017: 64). Suomessa työllistymiseen tarvitaan useimmiten suomalainen tutkinto, jolla voi osoittaa pätevyytensä. Tutkinnon, pätevyyden ja ammattitaitoa vastaavan palkan saaminen on kuitenkin valmiille ammattilaisellekin mahdotonta, jos kieltä ei osaa. Usein esimerkiksi ammattiopintojen näytön yhteydessä voi tulla ongelmia, jos kielitaito on rajallinen. (Koponen 2017: 62–63.) Esimerkissä 38 kokin opinnot hiljattain aloittanut, monia kieliä osaava Rafiq, joka oli asunut Suomessa vasta alle kaksi vuotta, kertoo tästä ristiriidasta.

(38)H: okei joo minkälaiset asiat on vaikeita

Rafiq: mä sanoin mun lue resepti koska minä ensimmäinen minä teet koska

**minulla on ammatti, minulla on kaksi ammatti, oma maa**

H: mitä sä oot tehny

Rafiq: **kokki ja ravintola johtaja minä olin töissä kaksikymmentä vuotta hotellissa**

H: okei eli työ on sinulle tuttua mutta kieli ei

Rafiq: joo ja **minä tiedän mitä tarvitsee tehdä mutta sana minä en vielä**

minä on kaksi kaksi viikko ei pitkä aika

H: joo sinä olet ihan uusi opiskelija

Rafiq: minä olin töissä keittiössä kaksi kertaa, minä yritän

H: sinulle työ on tuttu mutta kieli uusi, muille on uusi kieli ja uusi työ

(kaikki nauravat)

(haastattelu 9)

Rafiq kertoi *tietävänsä mitä tarvitsee tehdä*, mutta suomen kielen sanat puuttuivat vielä. Hänellä oli kotimaastaan kaksi ammattia, 20 vuoden työkokemus kokin ja ravintolan johtajan tehtävistä. Tarnasen ja Pöyhösen (2011) mukaan kielitaidon ja työllistymisen yhteys voi vaikuttaa selkeältä, mutta asia ei ole aivan niin suoraviivainen. Työllistymistä tai kotoutumista ei voi selittää yhdellä yksittäisellä tekijällä, vaan se on monien tekijöiden summa, johon vaikuttavat kielitaito, koulutus, etninen tausta ja sosiaalinen asema. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 140.) Kielitaidon puute saattaa myös aiheuttaa syrjintää, maahanmuuttaja voi jäädä työyhteisössä ulkopuoliseksi ja ilman mahdollisuuksia kehittää ammatillista kielitaitoaan vuorovaikutuksessa (Virtanen 2017: 78). Joskus suomalainen yhteiskunta ja työelämä näyttävät muualta tulleelle monimutkaisina (esimerkki 39).

(39) Amina **mä ajattelen ko se töissä ei vaikea, se vaikea suomen kieli**

Hakim: joo

Amina: **koska se kun mene töissä oikeasti tykkää töistä, sitten se kun tulee suomen kieli ei ymmärtää hyvin ja kirjoittaa se, kirjoittaa huonosti. Mä ajattele ihmisiä kaikki osaa töissä koska se kaikki ihmisiä kotimaa töissä, miksi täällä ei oo se. Mä ajattelen parempi, koska mä tykkään paljon töissä.**

(haastattelu 4)

Kotimaassaan ilman koulutusta jääneen Aminan oli vaikea ymmärtää, miksei Suomessa voi vain mennä töihin. Hän kertoi pitävänsä työnteosta ja ajatteli, ettei työnteoko itsessään ole vaikeaa, vaan suomen kieli on vaikea. Hän vaikutti turhautuvan siitä, että ennen työelämäänsä pääsyä Suomessa hänen pitäisi puhua ja ymmärtää suomea ja osata jopa kirjoittaa hyvin. Kotimaassa kaikki ihmiset ovat töissä ja se olisi hänestä parempi. Maahanmuuttaja on valmis investoimaan kielen oppimiseen aikaa ja energiaa, kun motiivina ja tähtäimessä on realistinen tai tärkeä päämäärä, kuten työpaikka, sosiaaliset suhteet tai osallisuus yhteisössä (Strömmer 2017: 67). Hyväkään kielitaito ja ammatillinen koulutus eivät kuitenkaan automaattisesti takaa maahanmuuttajan työllistymistä (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 142).

Esimerkissä 40 Pinar kuvailee, miten hänen on osattava hoitaa asioita itse suomen kielellä, kun ketään ei ole auttamassa.

(40) Pinar: **koska sä olet yksin, kuka auttaa sulle, mä pitää opin kaikki**, kun esimerkiksi minä, mulla on yksinäinen ei ole mun kaveri tai sukulaisii, ja mä olen yksin tytön kanssa kotona mun miehen töissä pitkässä matkassa, mitä pitää tehdä, kun hän olet saira, sairas pitää mene sai- keskussairaalaan tai mene lääkäriin, mitä sa, **pitää opin suomen kieli paljon, koska tarvitsen, koska mä asun suomessa** (haastattelu 1)

Pinar pitää hyvää suomen kielen taitoa tärkeänä paitsi opiskelun ja työn, myös oman arjen asioiden hoitamisen kannalta. Hänellä ei ollut ketään auttamassa kielen kanssa, joten hänen oli



opittava pärjäämään yksin. Hän kertoi, että kieltä on osattava hyvin, koska se on välttämätöntä, kun asuu Suomessa. Myös muissa haastatteluissa tämä näkökulma tuli esille. Yleiskielitaidon opiskelu jää kotoutumiskoulutuksen jälkeen maahanmuuttajan oman aktiivisuuden varaan. Muita kuin ammattiin tai jatko-opintoihin tähtääviä koulutuksia ei välttämättä tueta, eikä kaikilla ole mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen suomalaisten kanssa. Yleiskielitaito, rakentui se sitten ennen ammatillista kielitaitoa tai sen kanssa samanaikaisesti, on edellytys suomalaisen yhteiskunnan arjessa selviytymiseen ja integroitumiseen. Partasen (2012) mukaan kielitaito nähdään avaimena, jonka avulla mahdollista edetä uralla ja opinnoissa. Vastaavasti kielitaidon puute on este, joka kaventaa mahdollisuuksia ja vaikeuttaa yhteisöön kuulumista. (Partanen 2012: 102.)

## 6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkastelin maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittymistä ja pyrin selvittämään, millainen suomen kielen taito on työllistymisen kannalta riittävän hyvä. Näkökulmina olivat toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien suomi toisena kielenä -oppimäärän arviointikriteerit sekä ravintola- ja puhtauspalvelualojen perustutkintoja opiskelevien aikuisten maahanmuuttajien haastatteluissa kertomat omat käsitykset ammatillisen kielitaitonsa kehittymisestä ja riittävydestä. Lisäksi pohdin ammattikielen kehittymisen tiellä olevia esteitä ja sitä, miten niitä olisi mahdollista poistaa tai ainakin madaltaa. Päättännön ensimmäisessä alaluvussa kuvaan tutkimuksen tuloksia, toisessa kokoon niistä johtopäätöksiä ja lopuksi luvussa 6.3 pohdin tutkimusprosessia ja jatkotutkimuksen tarvetta.

### 6.1 Tulosten yhteenvetoa

Ammatillisiin opetussuunnitelmiin kirjatut T1-tason kielitaitovaatimukset määrittelevät työelämässä tarvittavan suomen kielen taidon minimitason. Tämän tason saavuttaneen opiskelijan voidaan siis katsoa osaavan kieltä riittävän hyvin työllistyäkseen opiskelemalleen alalle. S2-opiskelijoiden haastatteluissa kuvaamat alakohtaisen kielitaidon käytön kokemukset ja tarpeet vastasivat pääpiirteissään opetussuunnitelmien määrittelemää tasoa. Haastatteluissa opiskelijat nostivat esiin lähes kaikki opetussuunnitelmien arviointikriteereissä mainitut kielen osa-alueet, ja heillä oli niistä kokemuksia opiskelun ja siihen liittyvien työelämäjaksojen kautta. Opiskelijoiden käsitykset ja opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet vaikuttivat vastaavan toisiaan, ja näistä yhdessä muodostuvan kuvan voi päätellä vastaavan kielitaidon tarpeita työelämään siirtymisen vaiheessa kyseisillä aloilla.

Opiskelijoiden kokemukset opinnoista ja työelämästä olivat pääosin myönteisiä. Opiskelijat kokivat ammatillisen kielitaitonsa riittäväksi, ja kieltä oli eri oppimisympäristöissä myös opittu paljon. Tekstien tuottamisesta tai tulkinnasta kokemuksia oli työelämän konteksteista hyvin vähän, ja ammattiopinnoistakin lähinnä teoriatunneilta. Säännöllisimmin opiskelijat kertoivat kohdanneensa reseptejä, joita pidettiin kielellisesti vaikeana tekstilajina. Vuorovaikutuksessa opettajien sekä opiskelu- ja työtovereiden kanssa vaikeuksista oli kuitenkin selvitty, ja ammatillisen kielitaidon koettiin kehittyneen. Vuorovaikutustilanteissa eniten vaikeuk-

sia vaikutti tuottaneen puhekieli. Opetuksessa ja oppimateriaaleissa oli kohdattu lähinnä yleis-kieltä, joten työelämän tilanteiden puhekieliset ilmauksen aiheuttivat hämmennystä ja väärinkäsityksiä.

Vaikka opiskelijoiden kokemukset selviämisestä ammatillisissa konteksteissa olivat pääsääntöisesti hyviä, kokonaisuudessaan oma suomen kielen osaaminen koettiin vajavaiseksi. Opiskelijat kaipasivat tukea ammatillisen kielitaidon lisäksi myös peruskielitaidon ja kieliopin opiskeluun. Kaikkien haastateltujen mielestä varsinaista S2-opetusta oli liian vähän. Erillisiä suomen tunteja pidettiin tärkeinä, vaikka kieltä koettiin opittavan myös ammattiaineiden tunneilla.

Alakohtaisia tekstitaitoja tai kirjoitetun kielen käytänteitä ei vaikuta kuuluneen ammattiaineiden opetukseen, eivätkä uudetkaan opetussuunnitelmat ohjaa kielitaidon huomioimiseen ja kehittämiseen ammattiopinnoissa. Vaikka opinnoissa tai työelämässä ei ollut kohdattu kirjoitettuja tekstejä, monet opiskelijat kertoivat viettävänsä vapaa-aikaansa erilaisten sähköisten medioiden äärellä ja tuottavansa niiden kautta erilaisia tekstejä sosiaalisen yhteydenpidon tarpeisiin.

## 6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen aineistosta ja lähdekirjallisuudesta nousi esiin monenlaisia toiveita S2-opetuksen käytänteiden kehittämistä. Työelämän kielitaito vaikuttaisi olevan hyödyllistä ottaa mukaan maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen jo nykyistä varhaisemmassa vaiheessa. Esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen sisältyy työelämäjakso, mutta varsinaisissa kieliopinnoissa ammatillisia sisältöjä ja vuorovaikutustilanteita sivutaan vain kursorisesti. Eri aloilla työelämässä tarvittava suomen kielen taito vaihtelee merkittävästi, mutta ns. sisäänituloammateissa maahanmuuttaja pystyy usein siirtymään työelämään hyvinkin nopeasti. Työllistyminen on luonnollisesti kaikkien etu ja tavoite, joten koulutuksen suunnittelussa ja järjestämisessä olisi-kin ensiarvoisen tärkeää olla selvillä siitä, millaisella kielitaidolla työelämään siirtyminen kulakin alalla on mahdollista. Ammatillisiin opintoihin kuuluvilla työelämässä oppimisen jaksoilla opiskelija itse saa usein jo melko hyvän käsityksen siitä, mitä hänen opiskelemallaan alalla vaaditaan kielitaidon osalta. TEO-jaksojen työpaikkaohjaajilla on niin ikään erinomainen näköalapaikka näiden kysymysten selvittämiseksi. Ammatillisten oppilaitosten olisikin syytä aika ajoin tiiviissä yhteistyössä opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa miettiä mitkä kielitaidon osa-

alueet kussakin ammatissa aiheuttavat eniten vaikeuksia tai esimerkiksi väärinymmärryksiä, ja keskittyä sitten entistä ponnekkaammin niiden asioiden opiskeluun työsaleissa ja S2-tunneilla.

Kieltä opitaan vuorovaikutuksen kautta, niinpä työelämäjaksojakin olisi tärkeää alkaa hyödyntää kielellisenä resurssina. Harjoitteluissa olisi mahdollista monin tavoin työn lomassa, työyhteisön sisällä ja sen tukemana edistää monipuolista kielen oppimista, käyttöä ja havainnointia (Suni 2010: 55). Hyödyllisintä olisi, jos S2-opiskelijat käsitettäisiin sekä työntekijöiksi että kielenoppijoiksi ja työyhteisö olisi valmis antamaan aikaansa ja tukeaan opiskelijan oppimisprosesseille ja auttamaan myös kielellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä tarjoaisi oppijalle resursseja ja mahdollisuuksia investoida kielen oppimiseen. (Strömmer 2017: 67.) Kielitietoisien työyhteisön hyväksyvä suhtautuminen kannustaa ja rohkaisee puhumaan suomea ja luo oppimisen kannalta suotuisan ilmapiirin. Vuorovaikutustilanteissa toistot, selkeä ja hidas puhe, ilmausten yksinkertaistaminen, toisin sanoen sanominen tai kehollinen havainnollistaminen helpottavat ymmärtämistä. Työpaikan vuorovaikutuksessa opiskelijat oppivat alan käytänteiden lisäksi myös alueelle leimallista puhekieltä, jota ei yleensä opeteta luokassa tai kursseilla. Tutkimuksissa maahanmuuttajat ovat korostaneet, että kieltä on harjoiteltava koulun lisäksi myös työpaikoilla aidoissa tilanteissa työyhteisön ja asiakkaiden tukemana (Suni 2011: 10).

Kielitietoisien opetuksen ja ohjauksen juurruttaminen osaksi ammatillisen koulutuksen käytänteitä alkaa luonnollisesti jo opettajankoulutuksesta. Ammattiaineiden opettajat kokevat, ettei koulutuksessa saada riittävästi valmiuksia S2-opetukseen eikä aineenopettajana ammatillisen koulutuksen puolella työskentelyyn (Laaksonen 2017: 91).

Oppijan olisi hyvä saada mahdollisuus havainnoida kieltä käyttökontekstissa ja hahmottaa ilmausten merkityksiä. Kielen systeemistön oppimista on mahdollista tukea, kun kielenkäyttötilanteiden jälkeen kielestä tehdään oppijan omien havaintojen ja päätelmien pohjalta rakenneanalyysia. (Aalto ym. 2009: 408.) Tämä mahdollistuisi käytännössä esimerkiksi yhteisopettajuuden kautta eli ottamalla S2-opettaja mukaan koulun työsalien tai harjoittelujaksojen aitoihin tilanteisiin. S2-tunneilla näistä tilanteista ja opiskelijoiden omista havainnoista nouseita kielen ilmiöitä, vuorovaikutustilanteita ja alakohtaisia tekstejä voisi sitten käsitellä systemaattisemmin ammattikielen kehittämisen kannalta.

Ammatillisen S2-oppimäärän arviointikriteereissä on lueteltu monia tekstien tulkintaan liittyviä taitoja, joten niitä olisi tärkeää ottaa mukaan opetukseen ja harjoitella käytännön töiden yhteydessä. Myös suorittavan tason työhön olisi järjestelmällisesti luotava mahdollisuuksia tekstitaitojen harjoitteluun. Opiskelijat todennäköisesti motivoituisivat paremmin opiskelemaan kyseisiä taitoja koulussakin, jos heille työelämässä oppimisen jaksoilla muodostuisi selkeä käsitys siitä, mihin oppeja käytännön työssä tarvitaan.

Myös monimediaisuus olisi hyvä lisätä ja ottaa systemaattisemmin osaksi opintoja. Erilaisilla verkkosivuilla ja sovelluksissa on jo olemassa paljon ammatillisia sisältöjä, kuten kuvasanastoja ja pelejä. Monet opiskelijat kertoivat viettävänsä paljon aikaa erilaisten sähköisten medioiden äärellä, ja tätä kannattaisi hyödyntää myös ammatillisen kielitaidon opetuksessa.

Suomi toisena kielenä -opiskelu ei ole ainoastaan opetuksen ja oppikirjan seuraamista luokkahuoneessa, vaan oppimisympäristönä toimii koko ympäröivä yhteisö. Opetus olisi mahdollista rakentaa mukautumaan opiskelijan tarpeisiin sen mukaan, millaista kielellistä tarkkuutta ja sujuvuutta tämä tarvitsee pystyäkseen toimimaan uskottavana jäsenenä hänelle tärkeissä tilanteissa ja yhteisöissä. (Aalto ym. 2009: 410.) Ammatillisessa koulutuksessa tämän huomioiminen voisi auttaa jäsentämään ja nopeuttamaan oppimisprosessia. Tämä edellyttäisi kuitenkin erityisen huomion kiinnittämistä kielitaitoon, sen tunnustamista olennaiseksi osaksi ammattitaitoa kaikilla aloilla. Koska ammatillinen kielitaito on alakohtaista, olisi loogista kerätä ammatillisen kielitaidon riittävyyden arviointiin kriteeristöä työelämän puolelta ja laatia alakohtaiset vaatimukset ja osaamistarpeet aivan kuten käytännön taidoista ja työtehtävistäkin on tehty. Eri ammattialoilla on hyvinkin erilaisia vaatimuksia kielelliselle kompetenssille.

Helsingin yliopiston KOTI-hankkeessa eli kotimaisten kielten opetuksen kehittämishankkeessa (2008–2012) on kehitetty ammattikorkeakoulujen S2-opiskelun tueksi erityisiä ammatillisia viitekehyksiä, joissa on kuvattu esimerkiksi lähihoitajan ammatin keskeisiä kielitaidon tarpeita sekä kielenkäyttökontekstien, opiskeltavien sisältöjen että kielen taidollisten tavoitteiden osalta (ks. esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011). Tällaiset kunkin ammatin erityispiirteet huomioon ottavat viitekehykset voisivat Eurooppalaisen viitekehyksen rinnalla toimia hyvänä runkona erityisille ammatillisen kielitaidon kursseille (Suni 2011: 13). Uskoakseni alakohtaiset kurssit voisivat myös motivoida opiskelijoita keskittymään suomen kielen opiskeluun entistä tehokkaammin.

Ammatillisen kielitaidon kehittäminen on tärkeää nostaa keskustelun ja tutkimuksen kohteeksi, ja luoda lisää edellä mainitun kaltaisia käytännön työkaluja ammattiin opiskelevien tarpeisiin. Kielitaidon odotetaan kehittyvän automaattisesti ja nopeasti työelämässä eikä koulutukseen panostamiseen ulkopuolelta katsottuna edes välttämättä nähdä tarvetta (Ronkainen & Suni 2020: 87). Ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisen jaksoilla työpaikkaohjaajat saattavat olettaa opiskelijan tarvitsevan ohjausta vain ammatillisten taitojen, ei niinkään kielitaidon suhteen.

Vaikuttaa siltä, että suomi toisena kielenä -opetus koetaan ammatillisissa oppilaitoksissa vähemmän tärkeänä asiana, jota ei priorisoida esimerkiksi lukujärjestysten tai mui-

den resurssien suhteen. S2-tunnit saatetaan sijoittaa myöhäiseen iltapäivään tai jopa toisten opituntien kanssa päällekkäin, ja siten suomen opiskelusta tehdään opiskelijoille raskasta tai jopa mahdotonta. Kielen ja sisältöjen tarkoituksenmukainen integrointi puolestaan vaatisi myös ammattiopettajien aikaa opetuksen yhteiseen suunnitteluun, eikä sitäkään monissa tapauksissa vaikuta löytyvän. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmiin tulisikin lisätä tilaa S2-opetukselle, mikä tukisi samalla alakohtaista osaamista (Laaksonen 2017: 88). Myös ammatti-kielen opiskeluun soveltuvaa selkeäkielistä oppimateriaalia tarvitaan lisää. Nykyisellään oppimateriaalien muokkaaminen on lähinnä yksittäisten opettajien harteilla tai sitä ei tehdä lainkaan.

## 6.2 Tutkimusprosessi ja jatkotutkimuksen tarve

Tästä työstä muodostui käytännönläheinen ammatillisen S2-opettajan puheenvuoro, jonka rakenne muovautui ja muotoutui työn edetessä. Omat kokemukseni ja näkemykseni kuultavat tahtomattainkin läpi tekstistä ja värittävät tutkimuksen raportoinnin sanastoa, koska aihe on minulle tärkeä ja sivuaa hyvin läheltä aiempaa työtäni. Tutkimuksen tekeminen lykkääntyi kohtuuttomasti, ja aihekin on ehtinyt vaihtua matkan varrella. Tavoitteeni alusta lähtien oli tehdä omaan työhöni liittyvää ja sitä hyödyttävää tutkimusta ja oppimateriaalia. Työpaikkojen vaihtuessa myös suunnitelmat muuttuivat ja lopulta oppimateriaalin liittämistä osaksi tutkielmaa oli luovuttava, joten työn aihe on kompromissi. Pitkä prosessi on aiheuttanut myös sen, että aika on saattanut ajaa ohi joistain käsittelemistäni asioista ja käyttämistäni lähteistä.

Aineistoni osoittautui toimivaksi ja riittävän laajaksi, vaikka keräsin sen alkuaan hieman erilaista tutkimusta varten. Suhtaudun tämän tutkimuksen tekemiseen pääasiassa oppimisprosessina. Vuosien ajan olen käyttänyt työssäni mahdollisimman selkeää ja yksinkertaista sanastoa ja ilmaisutapaa, joten paluu tieteellisen ilmaisun ja akateemisten tekstikäytänteiden pariin on ollut mielenkiintoista ja haastavaakin.

Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää, kun pohditaan maahanmuuttajien ja suomen kielen taidon asemaa ammatillisessa koulutuksessa sekä ammatillisen kielitaidon määrittelyn kirjaamista ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin. Tutkimuksesta jäi selkeästi puuttumaan työpaikkaohjaajien näkökulma. Siihen eivät resurssini tällä kertaa riittäneet, mutta pidän sitä erittäin tärkeänä osana keskustelua maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen kehittämisestä ja työllistymisestä. Myös ammatillisen koulutuksen alakohtaisista oppimateriaaleista olisi tärkeää saada tutkimustietoa kehittämistyön tueksi.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>.
- Arola, Tuija & Seppä, Marianne 2019: Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. – *Kieliverkosto* 10 (1) – <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen> 11.4.2021.
- Bogdanoff, Minna, Vaarala, Heidi & Tammelin-Laine, Taina 2019: Perustaidot haltuun: Älypuhelin osana aikuisten lukutaito-oppijoiden monilukutaitoa. – *Kielikukka* 39 (2) s. 2–9. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66045> 25.5.2021.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- FINLEX ® 2017: - Säädökset alkuperäisinä: *Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus*. 699/2017. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170699> 11.3.2020.
- 2019: - Säädökset alkuperäisinä: *Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus...* 161/2019. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190161> 11.3.2020.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaartinen, Tapani 2015: *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343> 25.6.2020
- Kela, Maria & Komppa, Johanna 2011: SAIRAANHOITAJAN TYÖKIELI – YLEISKIELTÄ VAI AMMATTIKIELTÄ? funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. – *Puhe Ja Kieli* 31 (4) s. 173–192. – <https://journal.fi/pk/article/view/4752> 12.4.2021.
- Koponen, Tarja 2017: *Puhe pullataikinassa: Toiminnallinen S2-opetus ja opettajuudet kotoutumista tukevassa ammatillisessa koulutuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201711094197>.
- Kuula, Arja 2011: *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laaksonen, Roosa 2017: *Tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden arviointi ammatillisessa koulutuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/55720>.
- Lehdenvirta, Jenni 2020: *S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73494>
- Luukka, Minna-Riitta 2013: *Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. – <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 5.5.2021.
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina 2021: *Kielitieteiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen*. – final draft
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi - kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-386-6> 20.6.2020
- 2017a: *Kärkihanke: Ammatillisen koulutuksen uusi tutkintojärjestelmä - OKM*. – <https://minedu.fi/amisreformi>.
- 2017b: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi - kipupisteet ja toimenpide-esitykset 2*. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-451-1> 20.6.2020

- 2019: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi - kipupisteet ja toimenpide-esitykset 3.* – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3> 20.6.2020
- OPH = Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.* – [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_kotoutumiskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf). 10.4.2021
- 2014: *Kotityö ja puhdistuspalvelujen perustutkinto, tutkinnon perusteet.* – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1715115/ops/tutkinnonosat/1718093> 16.6.2020
- 2017a: *Henkilökohtaistaminen.* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>. 10.5.2021.
- 2017b: *Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu.* – <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>. 10.5.2021.
- 2017c: *Puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan perustutkinto, tutkinnon perusteet.* – <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4599600>. 20.5.2020.
- 2017d: *Ravintola- ja cateringalan perustutkinto, tutkinnon perusteet.* – <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4604517>. 20.5.2020.
- 2021: *Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa.* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammatillisessa-koulutuksessa> 10.4.2021.
- Partanen, Maiju 2012: *Matkalla sairaalaan: Maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisäntuloammattissa.* Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38113>
- Ronkainen, Reetta & Suni, Minna 2020: *Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: Kehityslinjat ja työelämäpainotus.* – *Kotoutumisen Kokonaiskatsaus 2019 - Tutkimusartikkeleita Kotoutumisesta* s. 79–91. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162005> 21.6.2020.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.
- Sandwall, Karin 2013: *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser.* Göteborgs universitet. – <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32029> 28.5.2021.
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä.* Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/56113>
- Suni, Minna 2010: *Työssä opittua: Työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa.* – *AFinLa-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (2)* s. 45–58. – <https://journal.fi/afinla/article/view/3875> 20.2.2021
- 2011: *Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan?* – *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja (2)* s. 8–22. – [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak\\_2011\\_2\\_lehti.pdf](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_2_lehti.pdf). 12.2.2020
- Suomenopettajat ry 2010: *Kooste ammatillisen toisen asteen S2-opettajille ja äidinkielen opettajille suunnatun kyselyn tuloksista.* – <https://slideplayer.fi/slide/1918725/> 9.3.2021.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: *Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet.* – *Puhe Ja Kieli* 31 (4) s. 139–152. – <https://journal.fi/pk/article/view/4750/4468>.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.* – <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. 21.7.2020
- THL = Terveystieteiden tutkimuslaitos 2020: *Keskeisiä käsitteitä - hyvinvointi- ja terveyserot.* – <http://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita> 12.5.2021.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi



- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä!: Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat / opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Valtioneuvosto 2018: *Ratkaisujen suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019*. – [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160963/27\\_Hallituksen%20toimintasuunnitelma%202018-2019.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160963/27_Hallituksen%20toimintasuunnitelma%202018-2019.pdf) 11.3.2020.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>

**LUPA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA**

(liite 1)

Tutkimuksen nimi: ”Verkko-oppimateriaali suomi toisena kielenä -opiskelijan ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukena”

Tutkimuksen tekijä: Sanna Talasjärvi

Tutkimus tehdään Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselle.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää millaista oppimateriaalia suomi toisena kielenä -opiskelijat tarvitsevat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus auttaa uuden oppimateriaalin tekemisessä Peda.netiin.

Tutkimusta varten kerätään aineistoa. Aineisto tarkoittaa tässä tutkimuksessa haastattelua ja suomen kielen tehtäviä, esimerkiksi tekstin kirjoittamista. Tehtävät tallennetaan Peda.netiin. Vain tutkija saa tietää kenen tehtäviä tai tekstejä ne ovat tai kuka haastattelussa puhuu. Tutkija voi myös olla mukana tunnilla ja seurata tehtävien tekemistä.

Aineistoa säilytetään vain niin kauan kuin tutkimusta tehdään. Kun tutkimus on valmis ja hyväksytty, aineisto hävitetään.

Tehtäviä ja haastatteluja tehdään suomen kielen tuntien aikana maaliskuu-, huhti- ja toukokuun aikana ja sinulle kerrotaan siitä etukäteen. Tehtävät ovat Peda.netissä.

Voit milloin tahansa kieltää sinun aineistosi (tehtävien ja haastattelun) käytön tutkimuksessa. Sinun ei tarvitse kertoa siihen syytä.

**Ole hyvä ja valitse kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot:**

- Tehtäviäni tai tekstejäni saa kerätä ja säilyttää.
- Haastattelussa puhuttani saa tallentaa.
- Koulussa kerättyä, minua koskevaa aineistoa saa käyttää tutkimuksessa.
- Aineistoani saa käyttää, kun valmista tutkimusta esitellään yleisölle.

Jyväskylässä \_\_\_\_\_. 2018

---

allekirjoitus

nimen selvennys: etunimet: \_\_\_\_\_

sukunimi: \_\_\_\_\_