

Joona Poikonen

KIELITAITOA RAKENTAMASSA
Tutkimus suomen kielen oppimisesta rakennustöissä
kotoutumisen alkutaipaleella

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2020

TIIVISTELMÄ

POIKONEN, JOONA: Kielitaitoa rakentamassa – tutkimus suomen kielen oppimisesta rakennustöissä kotoutumisen alkutaipaleella.

Pro gradu -tutkielma, 95 sivua + 3 liitettä
Tampereen yliopisto
Kielten maisteriohjelma, suomen kielen opintosuunta
Toukokuu 2020

Tässä tutkielmassa tarkastellaan suomea toisena kielenään käyttävien maahanmuuttajien suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia kotoutumiskoulutuksen, rakennusalan tutustumisjakson ja rakennustöiden kontekstissa. Tutkielman aineisto koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisen osan muodostavat etnografisella otteella tehdyn kenttätyöjakson havainnot ammatillisen oppilaitoksen rakennushallin kielenkäyttötilanteista ja kotoutumiskoulutuksesta oppimisympäristönä. Aineiston toinen osa muodostuu neljästä teemahaastattelusta, joissa kartoitettiin tutkittavien omia näkemyksiä kielen käytöstä ja oppimisesta työn äärellä.

Tutkielman teoreettisena taustana toimii sosiokulttuurinen oppimisen teoria, joka korostaa kielenoppimisen kiinteää yhteyttä sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen, jossa kieltä käytetään. Kieli opitaan ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sosiokulttuurisesta oppimisen teoriasta nousee ekologinen näkökulma oppimiseen, jonka mukaan oppiminen tapahtuu yksilön ja tämän ympäristön muodostamassa monenlaisten vuorovaikutussuhteiden verkostossa. Aineiston analyysissä hyödynnetään ekologisesta lähestymistavasta nousevia tarjouman (*affordance*) ja oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) käsitteitä.

Tutkielmassa havaittiin, että kielen ja sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön suhteet ovat moninaiset. Rakennustöiden tapauksessa kieli on aina vääjäämättä kiinteässä yhteydessä työhön ja sen materiaalisiin puitteisiin. Maahanmuuttajat kokevat, että töissä voi oppia kieltä, mutta analyysissä ilmeni myös erilaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä, kuten puhelukomppanien käyttämä liian vaikea kieli. Laajemmin tarkasteltuna suomen kielen oppiminen kytkeytyy kiinteästi maahanmuuttajien elämäntilanteeseen ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Tutkielman tulokset antavat kehitysehdotuksia siihen, kuinka kotoutumiskoulutusta ja ammatillista koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan entistä paremmin opiskelijoiden tarpeisiin. Keskeistä on parantaa maahanmuuttajaopiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen suomen kielellä, mitä voidaan edistää esimerkiksi selkokielen käytöllä ja kielitietoisella opetuksella.

Avainsanat: suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, rakennustyö, kotoutumiskoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1 Taustoitus	7
2.2 Sosiokulttuurinen oppimisen teoria	8
2.2.1 Kielikäsite	11
2.2.2 Oppimisen ekologia	12
2.2.2 Yhteenveto ja keskeisiä käsitteitä	16
2.3 Aiempi tutkimus	18
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	23
3.1 Tutkimusaineisto	24
3.2 Informantit	25
3.3 Menetelmät	30
3.3.1 Etnografinen osallistuva havainnointi	30
3.3.2 Teenahaastattelut	33
3.4 Tutkimusetiikka	35
3.5 Sisällönanalyysi	37
4 ANALYYSI	40
4.1 Oppilaitos ja rakennushalli oppimisympäristönä	40
4.2 Kotoutujat rakennusalaan tutustumassa	42
4.3 Näkökulmia rakennustöiden kieleen ja sen käyttöön	44
4.3.1 Kieli ja materiaallinen ympäristö	45
4.3.2 Huomioita rakennustöiden ohjailevasta kielestä	47
4.3.3 <i>Miten</i> rakennustöissä puhutaan?	49
4.4 Opiskelijoiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta	50
4.4.1 Yleiskieli, puhekieli ja selkokieli	50
4.4.2 Muita sujuvan vuorovaikutuksen piirteitä	56
4.5 Opiskelijat aktiivisina toimijoina	60
4.5.1 Opiskelijat opetusta suuntaamassa	61
4.5.2 Erilaiset oppijat ja investoiminen kielenopiskeluun	64
4.6 Oppimisen sosiokulttuurinen konteksti	69
4.6.1 Oppijan identiteetti ja koettu kielitaito	69
4.6.2 Opiskelijoiden tulevaisuudennäkymät	73
4.6.3 Kielen käyttämisen ja oppimisen paikat	76
4.6.4 Koulutuksen järjestämisestä	79

5 POHDINTA 84

6 PÄÄTÄNTÖ 91

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Liite 2: Seinäke

Liite 3: Muuraussanaston kertausta

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan suomea toisena kielenään käyttävien aikuisten maahanmuuttajien oppimisen mahdollisuuksia rakennustöissä ja kotoutumisen prosessissa. Kotoutumiskoulutus tarjoaa sopivan ympäristön aiheen tutkimiselle, koska siinä yhdistyvät kielen ja ammatillisten valmiuksien opiskelu. Kotoutumiskoulutuksen loppupuolelle sijoittuvat työharjoittelu ja ammattialaan tutustumisjakso (Kotouttamisen osaamiskeskus, TEM 2019) nivovat kielenopiskelun ja ammatilliset oppisisällöt yhteen. Minua kiinnostaa kielitaidon kehittyminen juuri rakennustöiden kontekstissa, sillä itselläni on työkokemusta tältä alalta.

Maahanmuutto Suomeen on kasvanut nousujohteisesti viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana (ks. Väestöliitto 2019, kuvio 3: "Ulkomaalaisten määrä ja osuus Suomessa kansalaisuuden perusteella"). Väestöliiton (2019) mukaan Suomessa oli vuonna 2017 neljännesmiljoona (4.5% väestöstä) maahanmuuttajaa ja noin 370 000 henkilöllä eli lähes 7 prosentilla väestöstä on maahanmuuttajatausta. Maahanmuuttajataustaisen väestön edelleen kasvaessa tutkimukselle ja etenkin opetustyötä hyödyttävillä sovelluksilla on kysyntää, joten tutkimusaihe on tärkeä yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Olen oman kokemukseni myötä huomannut, että kielellä on usein tärkeä rooli työn organisoimisessa rakennusalalla ja työssä tarvitaan ammattialan erikoisanastoa. Tieteellistä tutkimusta aiheesta ei ole vielä paljoa tehty, mutta tähän mennessä tehdyt tutkimukset näyttäisivät tukevan arkihavaintoa kielen merkityksestä rakennustyössä (Lilja & Tapaninen 2019, Holmes & Woodhams 2013). Rakennusala on yksi niistä aloista, jolle työllistyy verrattain paljon maahanmuuttajia (Lilja & Tapaninen 2019: 70 ja siinä mainitut lähteet), joten on tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten työssä tarvittavaa kieltä voidaan opettaa rakennustöihin aikoville maahanmuuttajaopiskelijoille.

Kielitaidon ja yhteiskunnallisten valmiuksien opettamisen ohella kotoutumiskoulutus pyrkii maahanmuuttajien työllistymisen edistämiseen, ja viime vuosina kotoutumiskoulutusta onkin yritetty kehittää siihen suuntaan, että maahanmuuttajat työllistyisivät entistä nopeammin ja tehokkaammin (OPH 2012a: 7, 22–23, Hallituksen kotouttamista koskeva toimintasuunnitelma 2016). Kun tähän vielä lisätään se tosiasia, että suorittavan tason töitä ei ole paljoakaan tutkittu kielen (oppimisen) näkökulmasta (Lilja ja Tapaninen 2019: 70, Strömmer 2015: 89), nähdään, että tämänkaltaiselle tutkimukselle on tilausta, jotta ymmärrettäisiin paremmin maahanmuuttajien ammatillisen opetuksen, kielikoulutuksen ja kotoutumisen dynamiikkaa.

Toisen kielen opettaminen ja oppiminen poikkeavat vieraan kielen opiskelusta siten, että vierasta kieltä opiskellaan tyypillisesti luokkahuoneessa, erillään kieltä puhuvasta yhteisöstä ja ympäristöstä (ks. terminologiasta Suni 2008: 29–30). Toista kieltä oppivat taas ovat lähtökohdaisesti siinä tilanteessa, että he joutuvat käyttämään (tai ainakin heidän on mahdollista käyttää opittavaa) kieltä arkisessa elämässään oppimisen alusta asti. Tämä kulminoituu siinä tilanteessa, jossa hiljattain maahan muuttaneet kotoutumiskouluttautujat ovat: heidän pitää omaksua tietoa uudesta kotimaastaan ja hoitaa päivittäisiä asioitaan kielellä, jota he samalla opettelevat.

Kielitaito on maahanmuuttajalle muutenkin tärkeä osa onnistunutta kotoutumista, mutta erityisesti työelämään pääsyn ja siellä etenemisen kannalta riittävä kielitaito voi olla tärkeä edellytys (Sunni 2008: 206, Komppa 2015: 182, ks. myös OPH 2012a: 8, 23). Englanti jatkaa leviämistään monikulttuuristuvien työyhteisöjen työkielenä, mutta ensinnäkään kaikki maahanmuuttajat eivät puhu englantia, toiseksi englannin käyttö voi toimia ns. oikotienä kommunikation helpottamiseksi ja siten kehittyä esteeksi suomen kielen käyttämiselle ja oppimiselle työpaikalla (Komppa 2015: 176–178, 182–183, Strömmer 2017: 70, 82–86).

Puutteellinen suomen kielen taito siis muodostuu tai voi muodostua ennen pitkää ongelmaksi maahanmuuttajan työllistymiselle. Kielitaidon merkitys kotoutumisen onnistumiselle tunnustetaan myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kielitaidon tavoitetasoksi kotoutumiskoulutuksessa on määritelty eurooppalaisen viitekehysten taitotaso B1.1 koulutuksen päättyessä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa määritellään kielitaidon eri ulottuvuuksia ja esitellään taustalla olevaa kieli- ja oppimiskäsitystä. Keskiössä on aktiivinen ja tavoitteellinen oppija, jonka tulisi saavuttaa toiminnallinen kielitaito, jota hän pystyy käyttämään omiin viestintätarpeisiinsa. (OPH 2012a: 16–18, 24–25.)

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten kielenoppiminen nivoutuu ammatillisten taitojen opiskeluun, kun kotoutujat ovat kotoutumiskoulutuksensa loppupuolella ja siirtymässä kohti jatko-opintoja tai työelämää. Ennen kaikkea kiinnostuksen kohteena on, kuinka kieltä voidaan oppia rakennustöiden yhteydessä. Kotoutumiskoulutuksen loppupuolella opetuksen painopiste on vahvasti työelämään valmentamisessa ja kotoutujat suorittavat muun muassa työharjoittelun tänä aikana (ks. OPH 2012a: 15, 22, OPH 2017). Kieltä vasta opettelevalle maahanmuuttajalle siirtyminen kielikurssilta suomenkieliseen työympäristöön ei välttämättä ole helppo, mutta ennen pitkää se on kuitenkin tehtävä.

Haasteet kuuluvat oppimiseen, mutta opetuksen ja sen suunnittelun tulisi myös tunnustaa nämä haasteet ja vastata niihin. Toisen kielen opetus yhdistettynä yhteiskunnallisten valmiuksien ja työelämätaitojen opettamiseen on vaativa kokonaisuus, jossa niin opettajien valmiudet kuin koulutukseen varatut resurssit varmasti joutuvat koetukselle. Tutkimukseni tavoitteena

onkin tuottaa tietoa siitä, kuinka koulutus käytännössä voisi vastata maahanmuuttajien tarpeisiin, jotta se todella edistäisi niin oppijoiden henkilökohtaisia pyrkimyksiä kotoutumisen prosessissa kuin yhteiskunnallista tavoitetta muuttajien kotoutumisesta ja pääsystä suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Edelleen tavoitteena on tuottaa tietoa pedagogisten sovellusten ja hyvien opetuskäytänteiden kehittämiseksi kotoutumiskoulutuksen ja maahanmuuttajaopiskelijoiden ammatillisen koulutuksen tarpeisiin. Erityisen huomion kohteena ovat rakennustyöt, jota edustavat tässä tutkielmassa työn ja kielen oppimisen risteyskohtaa.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- Minkälaisia suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia on rakennusalan töissä ja ammatillisessa opetuksessa?
- Minkälaiset tekijät opiskelijoiden näkemysten mukaan edistävät tai haittaavat kielenoppimista rakennustöissä ja ammatillisessa opetuksessa?
- Miten kielenopetus yhdistyy ammatilliseen opetukseen? Entä laajemmin kotoutumisen prosessiin?

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkielman taustalla olevat teoriat ja näkemykset, eli sosiokulttuurinen oppimisen teoria, dialoginen kielikäsitelmä ja ekologinen näkökulma oppimiseen. Keskeistä teoreettisessa viitekehyksessä on se, että kieli nähdään sosiaalisen toiminnan välineenä, jota ei ole mielekästä tarkastella irrallaan käyttöyhteydestä. Täten myös kielen oppiminen on vahvasti sidoksissa sen käyttöön ja ympäröivään sosiokulttuuriseen todellisuuteen. Nähdäkseni tällainen tarkastelutapa on mielekäs, kun tutkitaan kieltä ja kielen oppimista rakennustöissä, eli kyseessä ei ole aivan tavanomainen oppimisympäristö verrattuna esimerkiksi S2-oppituntiin luokkahuoneessa. Teoreettisen taustan esittelyn jälkeen luodaan katsaus aiempaan tutkimukseen. Ensin tarkastellaan vastaavan teoreettisen viitekehysten ohjaamana tehtyä tutkimusta, eli kuinka samoja teorioita on aiemmin sovellettu oppimisen tutkimukseen. Lopuksi esitellään rakennustyön kontekstissa tehtyä tutkimusta, jossa huomio on ollut kielessä ja sen käytössä, jotta nähdään, kuinka samaa aihetta on aiemmin lähestytty tutkimuksen keinoin.

2.1 Taustoitus

Teoreettisen viitekehysten perustamiseksi luodaan katsaus Vygotskin ja hänen kollegoidensa alkuun saattamaan sosiokulttuuriseen oppimisen teoriaan. Bahtinin ja Vološinovin ajatukset kielen luonteesta ovat myös vaikuttaneet tutkielman teoreettiselle viitekehykselle keskeisten näkemysten kehitykseen. Edellä mainitut venäläistutkijat aloittivat uransa jo 1900-luvun alussa, mutta etenkin Vygotskin näkemykset jäivät aikansa tieteessä marginaaliin. Kieli- ja kirjallisuustieteissä saussurelainen strukturalismi ja psykologiassa etenkin behaviorismi piirsivät 1900-luvun alkupuolella suuntaviivat, joiden viitoittamana kieltä ja kielenoppimista tarkasteltiin tieteen valtavirrassa. Myöhemmin varsinkin Chomskylla ja generatiivisella kielitieteellä on ollut paljon vaikutusvaltaa kielen ja sen oppimisen teorioihin. 1960-luvulla chomskylaiset ajatukset kuitenkin myös haastettiin ja sosiolingvistiikka kehittyi muun muassa Labovin ja Hymesin tutkimusten ansiosta, jolloin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin merkitykseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota kielentutkimuksessa (Firth & Wagner 2007: 759–760). 80-luvulta alkaen perinteiset näkemykset kielen, mielen ja maailman suhteesta on haastettu yhä useammasta näkökulmasta. (van Lier 2004: 166–168).

Firth ja Wagner kuitenkin peräänkuuluttavat artikkelissaan (2007, huom. ilmestynyt alun perin 1997) toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukselta omien lähtökohtiensa kriittistä tarkastelua (mas. 758), sillä heidän mukaansa tällä soveltavan kielentutkimuksen alalla vallitsee

edelleen (vuonna 1997) epätasapaino, jonka vuoksi yksilöllisen kognition merkitystä korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin kustannuksella (mas. 757–758, 768). Firthin ja Wagnerin kriittisen katsauksen jälkeen tutkimuksen perspektiivi onkin laajentunut ja uuden vuosituhatvuoden puolella on puhuttu jopa sosiaalisesta käänteestä (Suni 2008: 26), jonka myötä nykyinen kielentutkimuksen kirjo näkee kielen huomattavasti monitahoisempänä inhimillisenä ilmiönä kuin esimerkiksi strukturalismi tai kognitiivinen kielitiede, joiden näkökulmasta kielentutkimuksen ei tarvitse juurikaan ottaa huomioon ympäröivää sosiaalista todellisuutta.

Vygotski ja Bahtin ovat nousseet vanhoine ajatuksineen uuteen arvostukseen tässä kielen ja oppimisen tutkimuksen murroksessa, ja aiemmin marginaaliset ajatukset ovat lähentyneet valtavirtaa. Vygotskin ajatusten pohjalta on sittemmin kehitetty erilaisia teorioita ja tutkimussuuntauksia, joita voidaan nimittää vygotstilaisiksi (ks. terminologiasta tarkemmin Alanen 2002: 202–203 ja eri suuntauksista van Lier 2004: 13). Seuraavissa alaluvuissa käsitellään sosiokulttuurista oppimisen teoriaa, sen ja siihen läheisesti liittyvien suuntausten edustamaa kielikäsitystä sekä näiden pohjalle rakentuvaa oppimisen ekologiaa, jota on teoretisoinut erityisesti van Lier (2004).

2.2 Sosiokulttuurinen oppimisen teoria

Lev Vygotski (1896–1934) tutki lyhyeksi jääneen mutta tuotteliaan uransa aikana lasten oppimista ja ajattelun kehitystä (Suni 2008:25). Hän oli erityisen kiinnostunut kielen ja ajattelun suhteesta, ja Vygotskin näkemyksissä kielellä onkin aivan keskeinen rooli ihmisen kehitykselle ylipäätään. Vygotskin mukaan inhimillinen kehitys on biologisen evoluution jälkeen edennyt suurin harppauksin *sosiokulttuurisen kehityksen* myötä, käytännössä siitä lähtien kun ihminen otti käyttöön työkalut (Lantolf 2000: 3–7, Alanen 2002: 217). Työkalut eivät Vygotskin ajattelussa kuitenkaan rajaudu fyysisiin artefakteihin, vaan hän piti kaikkia ihmiskulttuurin tuottamia symbolisiakin välineitä psykologisina työkaluina, joita kukin sukupolvi muokkaa omiin tarpeisiinsa ja sitten siirtää edelleen eteenpäin. Kieli oli Vygotskin näkemysten mukaan erityisen tärkeä kulttuurisesti välittynyt työkalu. (Alanen 2002: 207–208).

Keskeinen konsepti Vygotskin psykologiassa onkin *välittyminen*. Muut eläimet ovat suorassa, välittömässä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mutta ihmisen toiminta on niin materiaalien kuin henkisten työkalujen avulla välittyntä toimintaa maailmassa (Lantolf 2000: 1, Alanen 2002: 216). Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tämän vuorovaikutuksen keskeinen välikappale on kieli. Ymmärtääksemme Vygotskin teoriaa, on syytä tarkastella hänen näkemyksiään kielen ja ajattelun suhteesta sekä luonnollis-biologisen ja

kulttuuris-historiallis-sosiaalisen kehityksen eroista. Vygotskin mukaan kieli ja ajattelu ovat pohjimmiltaan erillisiä ilmiöitä, mutta sen sijaan että toinen edeltäisi tai määrittäisi toista, ne syntyvät samanaikaisesti ja vaikuttavat syvällisellä tavalla toinen toisiinsa (Alanen 2002: 208, Lantolf 2000: 7). Vygotski tekee jaottelun luonnollisen ja kulttuurisen sekä muiden eläinten ja ihmisten välillä, ja vastaavasti hän erottaa alemmat, luonnollisten viettien ohjaamat toiminnot ylemmistä, kulttuurisesti välittyneistä henkisistä toiminnoista. (Alanen 2002: 215–216).

Kielen ensisijainen funktio on interpersoonallinen, eli sen avulla toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vygotski kuitenkin näki, että myös yksilön mielessä kielellä on keskeinen rooli edellä mainittujen ylempien henkisten toimintojen kehityksessä ja niiden mahdollistajana. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa opittu kieli siirtyy *sisäistämisen* kautta pikkuhiljaa myös mielensisäisen käsitteistämisen työkaluksi. Tämä kielen toinen eli intrapersoonallinen funktio ilmenee Vygotskin mukaan *sisäisenä puheena*, jota ihminen käyttää oman toimintansa säätelyyn. Sisäistäminen on prosessi, jossa yksilön ulkopuolelta lähtöisin oleva, kulttuurisesti välittynyt toiminta, eli vuorovaikutus kielen avulla, sisäistetään tai *otetaan haltuun* (eng. *appropriation*, ks. Alanen 2002: 218), jolloin se edelleen muokkaa ja järjestää uudelleen myös yksilön sisäisiä prosesseja. Tämä mahdollistaa henkisten toimintojen kehittymisen korkeammalle tasolle. (Lantolf 2000: 13–14.)

Vygotskin ja hänen kollegoidensa Lurian ja Leontjevin psykologisen tutkimuksen kohteena olivat etenkin lapsen kielenoppiminen sekä ajattelun ja tietoisuuden kehitys. Lisäksi he tutkivat – kenties voisi sanoa, että aikansa tieteen hengessä – ns. primitiivisten (ei-kirjallisten) ja kehittyneempien (kirjallisten) kulttuurien edustajia, sillä he olivat erityisen kiinnostuneita koulutuksen vaikutuksista ajattelun kehittymiselle. (Lantolf 2000: 3–7.) On tärkeää huomata, että sosiokulttuurisessa teoriassa ihmisen ajattelu nähdään symbolisesti välittyneenä *toimintana*. Toiminta tai aktiviteetti on kaikkiaan tärkeä käsite: toisin kuin behavioristinen, passiivinen ärsyke–responsi -ajattelu olettaa, sosiokulttuurisessa teoriassa yksilön aktiivinen toiminta vuorovaikutuksessa muiden kanssa johtaa muutokseen ajattelussa ja siten oppimiseen.

Lantolf (2000: 3–5) esittelee muutamia Vygotskin ja Lurian klassisia sosiokulttuurisia kehityopsykologisia tutkimuksia, jotka havainnollistavat lapsen kehityksen kolmea vaihetta. Nämä ovat tilanteen materiaalisen ympäristön säätelämä toiminta (*object-regulated*), toisen säätelämä toiminta (*other-regulated*) ja sisäisen puheen kautta reaalistuva itsesäätelyn vaihe (*self-regulated*) (Alanen 2002: 219, Lantolf 2000: 6–7). Ensin kasvava lapsi tai kehittyvä opiskelija on tilanteessa, jossa hänen suoriutuminsa tehtävässä on ulkoisten, materiaalistien resurssien varassa. Kielenoppimisen kontekstissa esimerkiksi erilaiset apuvälineet (kynä ja paperi, sanakirja) tai tehtävä itsessään (tehtävänanto) määrittävät opiskelijan suoriutumista.

Seuraavassa vaiheessa tehtävä onnistuu jonkun toisen, kokeneemman osanottajan (edistyneempi opiskelija, opettaja) tuella ja tämän kanssa vuorovaikutuksessa toimien. Viimeisessä vaiheessa ulkoinen tuki muuttuu tarpeettomaksi ja saavutetaan itsenäinen toimintakyky.

Vygotskin teorioista on erityisesti jäänyt elämään ja kehittynyt edelleen konsepti, joka kantaa nimeä *lähikehityksen vyöhyke* (ZPD, *Zone of Proximal Development*) (Lantolf 2000:16–17). Vygotski kuvaa lähikehityksen vyöhykettä etäisyydeksi todellisen, itsenäisen kehitystason ja potentiaalisen, toisen avulla saavutettavissa olevan kehitystason välillä (Alanen 2002: 221, van Lier 2004: 146). Lähikehityksen vyöhykkeellä toinen ihminen tai kulttuuriset artefaktit mahdollistavat oppijalle uuden asian sisäistämisen, mikä tarkoittaa siis edellä esiteltyin termein sitä, että opiskelija etenee materiaalsen ja toisen säätelyn kautta kohti kasvavaa itsesäätelyä, ja lopulta sisäistää opeteltavan asian ja saavuttaa itsenäisen toimintakyvyn. Lähikehityksen vyöhyke kiinnittää huomion siihen, että esimerkiksi opetustyössä käsiteltävien sisältöjen vaikeusaste ja relevanssi suhteutetaan opiskelijan tämänhetkiseen taitotasoon, eli opetettava asia ei saa olla liian helppo eikä liian vaikea, jotta oppiminen olisi mahdollista (Sunin 2008: 116–117).

van Lier on huomauttanut kriittisesti, että toisinaan ZPD ymmärretään liian kapeasti tai yksinkertaisesti, jolloin yhdessä toimimisen ja aktiivisen sitoutumisen roolia ei huomioida tarpeeksi ja lähikehityksen vyöhykkeellä väitetysti tapahtuva opettaminen on vaarassa pelkistyä mekaaniseksi ja epäsosiaaliseksi didaktiikaksi (2004: 15). Lähikehityksen vyöhykkeelle sijoitettavaan tukeen liittyy läheisesti käsite *scaffolding*, jota palataan käsittelemään oppimisen ekologiaan keskittyvässä alaluvussa, mutta yksinkertaistetusti se viittaa oppimisen oikein ajoitettuun tukemiseen, jota oppijan kehityksen myötä vähennetään asteittain (van Lier 2004:147).

Vygotskin työtä tarkastellessa täytyy muistaa, ettei hän itse ehtinyt kehittää loppuun asti kaikkia teorioitaan lyhyeksi jääneen uransa aikana. Vygotskin työtä jäivät jatkamaan hänen kollegansa Luria ja Leontjev, mutta viimeistään 1980-luvulta alkaen sosiokulttuurinen teoria löysi uutta kaikupohjaa myös venäjänkielisen tiedeyhteisön ulkopuolelta, jonka jälkeen vygotkilaisia ajatuksia on ryhdytty edelleen kehittämään ja niitä on sovellettu laajasti ja enenevässä määrin eri ihmistieteissä. (Alanen 2002: 228–229.) Toisen kielen oppimisen tutkimukseen sosiokulttuurista teoriaa ovat soveltaneet muun muassa Wertsch, Lantolf ja van Lier, jotka ovat täydentäneet Vygotskin ajatuksia esimerkiksi Bahtinin kielifilosofialla (Sunin 2008: 27, van Lier 2004: 14, ks. myös Lantolf 2000: 19–25 ja siinä esiteltyt, samassa teoksessa ilmestyneet tutkimukset). Suomessa sosiokulttuurista teoriaa on sovellettu muun muassa Kulmalan (2011), Strömmerin (2017) ja Sunin (2008) tutkimuksissa, jotka esitellään myöhemmin tässä luvussa.

2.2.1 Kielikäsitys

Tässä esitetyn teoreettisen viitekehyksen hahmottamiseksi on syytä ottaa tarkempi katsaus siihen, minkälainen on taustalla oleva kielikäsitys. Kuten edellä nähtiin, sosiokulttuurinen teoria korostaa vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen keskeistä roolia kielenoppimisessa ja sen kautta kielen tärkeää roolia korkeamman tason henkisten toimintojen kehittymiselle ihmismielessä. Bahtin korosti dialogisessa ajattelussaan kielen sosiaalista ja dynaamista luonnetta (Suni 2008: 20–21). Kielelliset ilmaukset saavat merkityksensä vasta käyttöyhteydessään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, minkä lisäksi kaikki ilmaukset suhteutuvat aina tavalla tai toisella aiemmin sanottuun ja ennakoivat, mitä seuraavaksi tullaan sanomaan (Suni 2008: 21–22, Lähteenmäki 2002: 191–193).

Käsillä olevan tutkielman kielikäsitys voidaan kontrastoida ensinnäkin saussurelaisen strukturalistisen kielitieteen näkemyksiä vasten. Saussuren kuuluisissa luennoissa eroteltiin *langue* ja *parole* toisistaan, jolloin ensimmäinen eli kieli järjestelmänä katsottiin kielitieteen pääasialliseksi tutkimuskohteeksi, siinä missä todellisen kielenkäytön, *parolen*, alati muuttuvana kielen ilmenemismuotona katsottiin ambiguuteettinsa vuoksi olevan tutkimuksen saavuttamattomissa tai ainakin merkityksetön tutkimuskohde kielitieteelliselle tutkimukselle (van Lier 2004: 34–35, 59–60). Vygotskin ja Bahtinin esittämät ajatukset ohjaavat näkemään toisin: kielen ensisijainen funktio on toimia sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä ja kieli opitaan vuorovaikutuksen kautta eikä sitä varten (vrt. Firth & Wagner 2007: 768). Näin ollen kielentutkimuksessa pitäisi kiinnittää huomiota myös *parole*-puolen ilmiöihin eli kielen käyttöön, eikä ainoastaan keskittyä kuvaamaan kieltä sääntöjen ja muotojen joukkona. Kieltä ei tule nähdä pelkkänä abstraktina järjestelmänä, joka eristetään käyttöyhteydestään ja jota siten tutkitaan erillisenä objektina, kuten Bahtin kritisoi aikansa kielitieteen tekevän (Lähteenmäki 2002: 189).

Dialogisen kielikäsitteen mukaisesti sanat eivät synny eikä niitä sanota tyhjiössä, vaan kieli on aina yhteydessä sitä ympäröivään maailmaan ja toisiin kielenkäyttäjiin. Viime kädessä sanan lopullinen merkitys luodaan vasta vuorovaikutustilanteessa, jossa sitä käytetään (Suni 2008: 20–22). Bahtin ja hänen kollegansa Vološinov puhuivat *heteroglossiasta*, kielten moninaisuudesta (Lähteenmäki 2002: 186–187), joka kuvastaa sitä variaatiota, joka nousi tutkimuksen kohteeksi ensin sosiolingvistiikassa ja myöhemmin laajemminkin kielentutkimuksessa, kuten edellä nähtiin. Toinen tärkeä käsite Bahtinin piirin dialogisessa ajattelussa on *ääni*, joka auttaa havainnollistamaan heteroglossian ideaa. Kieleen kerrostuu ideologioita ja eri ryhmien ääniä (esim. ammattiryhmien kielet, murteet), jotka värittävät sanoja ja niiden merkityksiä. Näin kielellisessä ilmauksessa kaikuvat toisten äänet ja niiden kantamat näkemykset.

(Strömmer 2017: 25–26.) Tämän historiallisen ja sosiaalisen kehityksen myötä kieli on alati muuttuva, menneiden äänten värittävä ja tulevia kuulijoita ennakoiva (Lähtenmäki 2002: 191–193).

Tässä hahmoteltu kielikäsitys asettuu vastustamaan sellaista näkemystä, jonka mukaan merkitys pystyttäisiin siirtämään yhdestä mielestä toiseen sanojen välityksellä, eli viestinnän ns. lähettäjä–vastaanottaja -mallia. Merkitystä ei voida yksinkertaisesti pakata lähetettävään viestiin, jonka vastaanottaja purkaisi ja näin tulkitsisi viestistä täsmälleen saman merkityksen, jonka lähettäjä siihen on sisällyttänyt (Lähtenmäki 2002: 189, ks. myös van Lier 2004: 27–28, Firth & Wagner 2007: 761). Tässä yhteydessä on syytä tarkastella Bahtinin ja Vološinovin *lausuman* käsitettä, joka heidän mukaansa on abstraktin kielen yksikön todellisuudessa ilmenevä olomuoto (vrt. jälleen Saussuren *langue* ja *parole*). Lausuman voi yksinkertaistetusti tiivistää näin: joku sanoo tai kirjoittaa jotakin jollekin, tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Lausuma on ainutkertainen, toisin kuin lauseen kaltainen abstrakti kielen yksikkö. Sama lause (abstraktio) voidaan nimittäin toistaa uudestaan, mutta tällöin kyseessä on erillinen, toiseen hetkeen ja käyttöyhteyteen sidottu lausuma. (Lähtenmäki 2002: 190–193.)

Dialoginen kielikäsitys, samoin kuin sosiokulttuurinen oppimisen teoria, korostaa kielen sosiaalista luonnetta ja sen tärkeyttä vuorovaikutukselle. Kielen ensisijainen tehtävä on toimia vuorovaikutuksen välineenä ja kieli opitaan tuohon vuorovaikutukseen osallistumalla. Kieli ei ole kielioppikirjan sivuille ja lingvistien tutkielmiin eikä myöskään oppijoiden mieleen varastoitu sääntöjen ja kaavojen kokoelma. Edelleen tässä esitelty käsitys korostaa kielen käyttöä eli sen funktionaalista puolta suhteessa kielen muotoon. Kielen nähdään olevan kiinteästi yhteydessä siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään, eikä kieltä ole mielekästä tarkastella käyttöyhteydestään irrotettuna esineenä. Kieli on dynaaminen systeemi, joka on jatkuvassa muutoksessa siihen kohdistuvien sosio-kulttuuris-historiallisten voimien myötä, eikä kieltä ole mielekästä tarkastella paikalleen jämähtäneenä konstruktiona. Ekologinen näkökulma kielenoppimiseen monella tapaa kiteyttää ja syntetisoi tähän mennessä esiteltyjä näkökulmia yhteen teoriaan, kuten seuraavassa alaluvussa ilmenee.

2.2.2 Oppimisen ekologia

van Lier on omassa työssään hahmotellut *oppimisen ekologiaa*, jolla hän kuvaa sitä moninaisten suhteiden verkostoa, jossa oppija toimii ja oppiminen tapahtuu. Ekologinen näkökulma pyrkii siis ottamaan laajasti huomioon kielenoppimista ympäröivän kontekstin kaikessa moninaisuudessaan (Strömmer 2017: 25). Biologiassa alkunsa saanut ekologia on tieteenala, joka tutkii

eliön ja sen ympäristön välisiä suhteita. Ekologia jakaantuu edelleen ns. pinnalliseksi ja syvä-ekologiaksi. Ensimmäistä on luonnehdittu ”kriisinhallintaan” orientoituneeksi, eli pinnallinen ekologia pyrkii esimerkiksi selvittämään, kuinka minimoida ihmisen haitalliset vaikutukset ympäristöön tai kuinka korjata jo syntyneitä ongelmia. Käytännössä tämän ekologian haaran voi nähdä pyrkivän hallinnoimaan luonnonvaroja ihmisen hyväksi. Syväekologia taas on kriittinen näkemys, joka vaatii muutosta koko siihen ajattelutapaan, jonka perusteella luonnonvaroja hyödynnämme ja suhtaudumme ympäristöömme. Syväekologisen ajattelun mukaan ei pitäisi keskittyä korjaamaan ongelmia vaan pyrkiä ehkäisemään niitä jo ennalta ja toimia tavoilla, jotka eivät ole ympäristölle haitallisia. (van Lier 2004: 3–4.)

Samaan tapaan ekologinen näkökulma kielenoppimiseen pyrkii van Lierin mukaan hahmottamaan kielenoppijaa ympäröivää ekosysteemiä ja kriittisen tarkastelun avulla edistämään ymmärrystämme oppimisen dynamiikasta ja kehittämään kielenopetusta parempaan suuntaan. van Lier ei ole ensimmäinen eikä ainoa tutkija, joka on tarkastellut kieltä tai muuta inhimillistä toimintaa ekologisessa viitekehyksessä (van Lier 2004: 8–12, ks. myös Strömmer 2017: 27), mutta hänen työnsä kokoaa laajalti yhteen aiempaa tutkimusta ja yhdistää useiden eri tutkijoiden ja tieteenalojen näkemyksiä. Ennen kaikkea taustalla vaikuttavat edellä esitellyt vygotksilainen sosiokulttuurinen perinne ja bahtinilainen dialoginen ajattelu.

Tieteelliseen tutkimukseen, etenkin luonnontieteissä, kuuluu usein jonkinasteista reduktionismia, eli pyritään yksinkertaistamaan monimutkaisia ilmiöitä ja vähentämään todellisuudessa vallitsevien muuttujien kirjoa, jotta pystyttäisiin kohdistamaan tutkimus tarkkarajaiseen ilmiöön tai sen osa-alueeseen. Esimerkiksi tyypillisessä laboratorioasetelmassa tutkimuskohde on eristettynä kontrolloiduissa olosuhteissa. Ekologinen tarkastelutapa – joka ammentaa myös kaaos- ja kompleksisuusteoriasta – puolestaan myöntää, että oppiminen on monimutkainen prosessi, jota ei voida eristää siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu. Ekologinen lähestymistapa vastustaa reduktionismia ja pyrkii näkemään tutkittavan ilmiön holistisesti ottaen huomioon ympäristön ja siinä vallitsevan vuorovaikutussuhteiden verkoston. (van Lier 2004: 9–10.) Niinpä ekologinen tarkastelu sopii erityisen hyvin tämän tutkielman lähtökohdaksi, koska tutkimuksen kohteena on kielenoppiminen rakennustöiden kontekstissa, jolloin oppimisympäristön voidaan olettaa vaikuttavan vielä tavallistakin enemmän käytettävään kieleen ja sen oppimiseen, koska kyseessä ei ole tyypillinen, luokkahuoneeseen ”eristetty” oppimistilanne. Lisäksi laajempina kontekstina maahanmuuttajien kotoutuminen on oma, ainutlaatuinen ekosysteeminsä, jossa kieleen ja kulttuuriin sekä ennen kaikkea osallisuuteen liittyvät kysymykset nousevat esiin.

On tarpeen määritellä muutamia ekologisen lähestymistavan avaintermejä. Yksi keskeisistä käsitteistä on *affordanssi*, josta käytetään myös suomenkielistä nimitystä tarjouma, jolla

tarkoitetaan yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa ilmenevää toiminnan mahdollisuutta (Strömmer 2017: 28–30). van Lier hyödyntää havaintopsykologi Gibsonilta peräisin olevaa affordanssin käsitettä korvaamaan kognitiivisen kielitieteen puolelta periytyvää syötöksen (eng. *input*) käsitettä. Oppijan ympäristössä ilmenevät affordanssit edellyttävät, että ne tulevat havaituksi, tulkituksi ja aktiivisesti hyödynnetyiksi, jolloin niiden mahdollistama toiminta edelleen mahdollistaisi oppimisen. Affordanssin tulee siis olla merkityksellinen oppijalle, jotta se kiinnittäisi hänen huomionsa ja motivoisi tarttumaan siihen. (van Lier 2004: 90–95.) Toisaalta oppijoiden pääsy oppimisen mahdollistaviin resursseihin vaihtelee, eli oppimisympäristö voi myös rajoittaa oppimisen mahdollisuuksia, kuten Strömmer huomauttaa (2017: 29).

Passiivisen syötöksen vastaanottajan sijaan oppija nähdään aktiivisena osallistujana affordanssien mahdollistamaan toimintaan, jossa oppiminen *emergee*. Emergenssi on myös kielitieteen ulkopuolelta peräisin oleva termi, jolla viitataan sellaiseen tapahtumien kulkuun, joka ei etene lineaarisesti tai helposti ennustettavissa olevien syy-seuraussuhteiden mukaisesti (van Lier 2004: 5, 82). Emergoitumisessa verrattain yksinkertaiset elementit tai alemman tason järjestelmät yhdessä muodostavat korkeamman tason älykkäämmän järjestelmän. Klassinen esimerkki on muurahaiskolonia: muurahaiset pystyvät yhdessä muodostamaan erittäin monimutkaisen, sosiaalisesti organisoituneen järjestelmän, jonka kehittymistä ei pysty selittämään yksittäisen muurahaisen ominaisuuksilla. Kemian tarjoama tyypillinen esimerkki taas on vesimolekyylillä. Tarkastelemalla vety- ja happiatomeita erillään ei pystytä sanomaan paljoakaan siitä, minkälainen niiden yhdessä muodostama aine on. Sekä luonnon- että ihmistieteissä emergenssi viittaa siis tilanteeseen, jossa jonkin tapahtuman tai aktiviteetin lopputulos ei välttämättä ole pääteltävissä tai suoraan johdettavissa niistä tekijöistä tai elementeistä, jotka tapahtumaan alun perin osallistuivat. (van Lier 2004: 79–82.)

van Lier kontrastoi ekologisia näkemyksiään Chomskyn universaalikielioppia, strukturalistista kielioppiperinnettä ja behavioristista oppimismallia vasten (2004: 87). Kieli ei itsestään vain ”kasva” ihmisessä sisäsyntyisenä olevan kielikyvyn seurauksena (chomskylainen näkökulma), kieltä ei täydy opiskella sääntö tai rakenne kerrallaan lineaarisesti edeten (struktuurilinen kielioppikäsitelmä), eikä kieltä myöskään opita mekaanisesti muita matkimalla (behaviorismi). Ekologisen näkökulman mukaan oppiminen emergee oppijan aktiivisessa osallistumisessa mielekkääseen vuorovaikutukseen. (van Lier 2004: 86–87) Tässä kohtaan on hyvä palata takaisin Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen ja siihen liittyvään *scaffoldingin* käsitteeseen, jonka alun perin otti käyttöön psykologi Bruner (Alanen 2002: 221).

Englannin kielen sana *scaffolding* tarkoittaa kirjaimellisesti rakennustelineitä. Telineet ovat tukirakenne, jota tarvitaan rakennusprojektin aikana, jotta pystyttäisiin työskentelemään

rakennuksessa, joka on vasta tekeillä. Rakennustelineet voidaan purkaa, kun rakennus on pystyssä ja työt saatu tehtyä. Samaan tapaan oppimisessa oikea-aikainen tuki on tarpeen ennen kuin oppija on sisäistänyt uuden asian, mutta kun asia on opittu, tukea ei enää tarvita ja se voidaan vähitellen poistaa. (van Lier 2004: 147, Suni 2008:116–118, Strömmer 2017: 30–31.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa scaffoldingista on käytetty myös nimitystä oikea-aikainen tuki (Strömmer 2017, Suni 2008). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen siis tapahtuu oikea-aikaisen tuen avustuksella, jota tulee vähentää sitä mukaa, kun opiskelija kykenee yhä itsenäisempään toimintaan. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva avustettu oppiminen olettaa aktiivisen oppijan, joka osallistuu mielekkääseen toimintaan. Opetuksen tulee olla edellä oppijan kehitystasoa, mutta sen tulee pysyä lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa rakentuu scaffolding vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, joka jatkuvasti luotaa oppijan kehitystä antaen tälle pikkuhiljaa enemmän itsenäisyyttä ja vastuuta harjoiteltavan tehtävän suorittamisesta. (van Lier 2004: 146–151, 154–157.)

van Lier esittelee scaffoldingiin läheisesti liittyvänä käsitteen *prolepsis*. Tällä tarkoitetaan kielenkäytössä ilmenevää ennakointia, joka on tavanomainen keino esimerkiksi kaunokirjallisuudessa luoda jännitettä tai antaa lukijalle vihjeitä tulevasta. Toisin kuin lähikäsite ellipsin kohdalla, kyseessä ei ole yksinkertainen toisteisen ilmauksen poisjättö, vaan *prolepsis* ikään kuin kutsuu lukijaa (tai kuulijaa) osallistumaan sen tulkintaan ja laajentamaan vajaaksi jätettyä kuvaa. (van Lier 2004 152–153.) Edellä scaffoldingista sanotun valossa voidaan nähdä *prolepsis* merkitys oppimisen kannalta: opettaja ennakoii seuraavaa kehitysvaihetta ja on mukana luomassa tehtävässä tarvittavaa tulkintakehystä vuorovaikutuksessa oppijan kanssa.

van Lierin näkemykset lähikehityksen vyöhykkeestä poikkeavat joiltain osin Vygotskin alun perin esittämästä mallista, jossa oli keskeistä, että oppiminen tapahtuu nimenomaan asian tuntijan eli esimerkiksi osaavamman aikuisen tai opettajan johdolla. Täytyy tietenkin pitää mielessä, että Vygotski ei ehtinyt itse kehittämään omia teorioitaan kovin pitkälle. Vygotskin aloittamaa työtä jatkoivat sekä hänen psykologikollegansa että monet muut eri alojen tutkijat eri puolilla maailmaa, joten nykyinen sosiokulttuuriseksi nimitetty teoria ei muutenkaan kaikilta osin vastaa täsmällisesti Vygotskin itsensä esittämiä näkemyksiä (Alanen 2002: 224, 228–229, van Lier 2004: 15). Joka tapauksessa van Lier on monien muiden tavoin kyseenalaistanut Vygotskin kehityksen edellytyksenä pitämän noviisi–ekspertti -asetelman välttämättömyyden. Sen sijaan van Lier toteaa, että myös tasaveroisten oppijoiden välinen ryhmätyöskentely lähikehityksen vyöhykkeellä voi olla hedelmällistä oppimiselle ja johtaa hyviin tuloksiin. (2004: 156–157.)

van Lier lisääkin asiantuntijan johdolla tapahtuvan oppimisen rinnalle yhdessä tasavertaisten oppijoiden (eng. *equal peer*) kanssa tapahtuvan oppimisen, eritasoisten oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen sekä itsenäisen, oppijan omiin resursseihin nojaavan oppimisen (2004: 158). Osaavamman johdolla tapahtuvalla oppimisella on tietenkin edelleen keskeinen asema, mutta van Lierin mukaan (2004: 157) nykytutkimus on osoittanut, että tasavertaisten opiskelijoiden työskennellessä yhdessä he pystyvät kollektiivisesti saavuttamaan edistystä, johon yksittäisen osallistujan ongelmanratkaisukyky ei riittäisi (vrt. emergoituminen). Edelleen Piagetin ajatuksiin ja niistä esitettyihin tulkintoihin viitaten van Lier (2004: 144–145, 158) huomauttaa, että joissakin ongelmanratkaisutilanteissa osallistujien keskinäinen tasavertaisuus saattaa jopa edistää ratkaisun saavuttamista verrattuna tilanteeseen, jossa on läsnä auktoriteettihahmo. Keskeistä on, että oppiminen voi tapahtua monenlaisissa erilaisten osanottajien muodostamissa vuorovaikutustilanteissa.

2.2.3 Yhteenveto ja keskeisiä käsitteitä

Edellä esiteltiin van Lierin (2004) ekologista näkemystä kielenoppimiseen. Kyseessä ei ole tarkkarajainen ja tiukasti määritelty tutkimussuuntaus, vaan ennemminkin poikkitieteellinen yritys rakentaa viitekehystä, jonka avulla voidaan tarkastella kielenoppimista mielekkäällä tavalla siinä kompleksisessä todellisuudessa, jossa se viime kädessä tapahtuu (ks. van Lier 2004: 2–3). van Lier yhdistää näkemyksissään niin Vygotskin psykologiaa, Peircen semiotiikkaa, Wittgensteinin filosofiaa kuin bahtinilaista dialogista kielikäsitystä. (van Lier 2004: 63) Biologiasta on lähtöisin ekologinen tapa hahmottaa maailmaa ja siinä vallitsevia vuorovaikutussuhteita. Ennen kaikkea van Lier soveltaa oppimiseen Nässin syväekologista ajattelua, joka pyrkii tarkastelemaan kriittisesti ihmisen ja hänen ympäristönsä välisiä suhteita. (van Lier 2004: 3–4.)

van Lierin (2004) hahmottelema ekologinen näkökulma soveltuu nähdäkseni erityisen hyvin tämän tutkielman tarpeisiin, koska sen avulla voidaan tarkastella sitä erityistä lingvististä ekosysteemiä, joka kehkeytyy rakennustyön ympärille. van Lier viittaa (2004: 102) systeemifunktionaalisen kielitieteen kehittäjänä tunnettuun Hallidayhin, jonka mukaan ”kaikki oppiminen on kielenoppimista”. Toisaalla van Lier pohtii, kuinka kieli perustavana osana inhimillisyyttä läpäisee kauttaaltaan koko koulutusinstituution, mistä syystä koulutusta ja kieltä ei koskaan voida täysin erottaa toisistaan (2004: 2). Rakennustyömaa ei toki ole kovin tyypillinen ympäristö opiskella kieltä, mutta kuten Liljan ja Tapanisen (2019) ja Holmesin ja Woodhamsin (2013) tutkimukset osoittavat, kielellä on tärkeä rooli rakennustyössä, joten edellä esitetyn valossa on vain loogista, että myös rakennustyössä tapahtuva vuorovaikutus voidaan nähdä

mahdollisuutena oppia kieltä. van Lierin muotoilema ekologinen lähestymistapa tarjoaa työkaluja sen näkemiseen, kuinka kieli, rakentaminen ja oppiminen voivat yhdistyä maahanmuuttajaopiskelijoiden harjoittelussa rakennustöitä.

Tiivistän tähän van Lierin listaamia (2004: 4–8) *ekologisen kielitieteen* keskeisiä piirteitä. Ensinnäkin tulee nähdä, että kieli muodostaa monipuolisesti erilaisia **suhteita** oppijan ja tämän ympäristön välille. Suhteissa ilmeneviä toimintamahdollisuuksia kuvastaa **affordanssin** käsite, joka auttaa hahmottamaan potentiaalisia oppimistilanteita tai toisaalta oppimista haittaavia tekijöitä. Kielen tarkastelussa täytyy aina ottaa laajasti huomioon **konteksti**, joka ei ainoastaan ympäröi kieltä vaan määrittää sitä perustavalla tavalla. Ekologinen näkökulma ei kannata kielen tarkastelua irrallisena sääntöjen ja rakenteiden järjestelmänä, vaan suosii dynaamisempia **kuvioiden** (eng. *patterns*) ja **systemien** käsitteitä. Edelleen oppimista ei nähdä lineaarisesti etenevänä tiedon kumuloitumisena, vaan **emergoituvana** prosessina, jota kuvastaa anekdootti ”kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa”. (mts. 4–6)

Kielenoppimisessa tulee korostaa **aktiivista toimijuutta**: oppiminen tulee nähdä ennemmin rinta rinnan kulkemisena kuin ylhäältä päin sanellun tiedon passiivisena vastaanottamisena (ks. myös van Lier 2004: 142–143). Lisäksi van Lier korostaa, että ekologisesti suuntautuneen tutkimuksen ei tule pyrkiä häivyttämään sen taustalla olevia arvoja tavoittelemalla näennäistä objektiivisuutta, vaan oikeastaan päinvastoin: ekologisen tutkimuksen ja opetustyön tulee olla avoimesti määriteltyjen **arvojen ohjaamaa**. Näin ollen ekologisesti suuntautunut kielen ja oppimisen tutkimus on vääjäämättä myös **kriittistä** tutkimusta, joka kyseenalaistaa vallitsevan tilanteen ja pyrkii jatkuvasti tarkkailemaan, ovatko tutkimuksen tai opetustyön käytännöt linjassa niille asetettujen tavoitteiden ja taustalla olevien arvojen kanssa. Koulutuksenkaan kontekstissa määrä ei korvaa **laatua**. (van Lier 2004: 5–8.)

Samoin kuin biologian puolella, myös kielitieteessä ekologia ottaa huomioon **monimuotoisuuden**, joka ilmenee kahdella tapaa. Ensinnäkin jokainen oppija on yksilö ja oppii omalla tavallaan (eng. *variability*), kaikkia ei siis voi pakottaa samaan muottiin. Toiseksi tunnustetaan kielten ja kulttuurien moninaisuus (eng. *diversity*), joka näkyy sekä useiden kielten rinnakkaiselona että yksittäisen kielen variaationa. Ekologinen näkökulma tunnustaa nämä moninaisuuden muodot eikä oleta keskenään samanlaisia oppijoita tai paikoilleen jähmettynyttä monoliittista kieltä tai kieliyhteisöä (van Lier 2004: 7).

Kaiken kaikkiaan van Lierin (2004) kuvaama ekologinen ajattelu ohjaa tarkastelemaan oppimista totuttua monipuolisemmin ja laajemmasta näkökulmasta. Oppiminen on monien, toisinaan vaikeasti hahmotettavien tekijöiden summa, jota ei voida redusoida suoraviivaisten syyseuraussuhteiden mukaisesti tapahtuvaksi tiedon kumuloitumiseksi tai taidon kehittymiseksi.

Ekologinen lähestymistapa kielenoppimiseen ei kavahda tutkimansa ilmiön kompleksisuutta vaan myöntää sen ja pyrkii hahmottamaan siinä ilmeneviä vuorovaikutuksellisia suhteita. Oppiminen on sidoksissa aikaan ja paikkaan, se on kehollista toimintaa ja ympäristö tarjoaa oppimisen mahdollistamiseksi sekä materiaalisia että sosiaalisia resursseja. Edellä esiteltyt käsitteet myös ovat symbolisia työkaluja, joiden avulla voidaan hahmottaa kielenoppimisen prosessia sen luonnollisessa esiintymisympäristössään – olipa kyseessä sitten suomi toisena kielenä -opintuntia tai rakennustyön yhteydessä tapahtuva suomen kielen oppiminen.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään aineiston analyysissa *affordanssin* eli tarjouman ja *scaffoldingin* eli oikea-aikaisen tuen käsitteitä, joiden ohjaamana pyritään erottamaan oppimisen mahdollisuuksia rakennustyössä ja visioimaan hyviä pedagogisia käytänteitä kielen opettamiseen rakennustöiden yhteydessä. Laajemmin ajateltuna ekologinen näkökulma ohjaa kiinnittämään huomiota oppimisen materiaaliseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Rakennustöiden kontekstissa tarve kiinnittää huomiota kielenkäytön ja materiaalisen ympäristön yhteyteen on ilmeinen, kuten kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi. Maahanmuuttajaopiskelijoiden kohdalla on myös selvää, että suomen kielen oppimista ei voida nähdä ainoastaan kielikurssilla tapahtuvana lineaarisesti etenevänä prosessina. Sen sijaan maahanmuuttajat käyttävät suomea toisena kielenään arkisessa elämässään ja ennen pitkää heidän pitäisi pystyä käyttämään suomea myös työkielenään. Ekologinen tarkastelu auttaa hahmottamaan tätä kokonaisuutta.

2.3 Aiempi tutkimus

Strömmer tutki väitöskirjassaan (2017) maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden suomen kielen oppimista siivoustyössä. Strömmer tutki ekologisesta näkökulmasta nousevien *affordanssin*, *scaffoldingin* ja *kielenoppimiseen investoimisen* käsitteiden avulla oppimistilanteita ja neksusanalyysin keinoin hän pyrki löytämään oppimista edistäviä tekijöitä. Strömmerin hahmottelema ”Kielenoppimisen mahdollistava sosiaalisen toiminnan kehä” (ks. 2017: 80, kuvio 6) havainnollistaa hänen tuloksiaan, eli tarjoumat oppimiseen, työyhteisön oikea-aikainen tuki ja oppijan oma panostus (ja sen taustalla hänen identiteettinsä ja tulevaisuudensuunnitelmansa) ovat dynaamisesti yhteydessä toinen toisiinsa. Parhaimmillaan nämä osa-alueet tukevat toinen toisiinsa ja mahdollistavat oppimisen, mutta toisaalta kierre voi kääntyä myös negatiiviseksi. Tämän tutkielman kannalta on syytä nostaa esiin myös se, että Strömmerin mukaan: ”Tulokset osoittavat, että erityisen mielekäästä ammatilliseen kielitaitoon investoiminen on tilanteessa, jossa voi samaan aikaan opiskella ammattitaitoja ja ammatillista suomen kielen taitoa.” (2017: 82).

Suni (2008) tutki väitöksessään merkitysneuvotteluja S2-puhujan ja äidinkielen puhujan välisissä keskusteluissa interaktionaalisuuden, dialogisuuden ja sosiokulttuurisuuden viitekehyksessä. Suni hyödynsi laajasti oikea-aikaisen tuen käsitettä, jonka kautta hän merkitysneuvotteluja analysoi. Sunin aihe ja analyysin tarkkuus edustavat keskusteluanalyttista tutkimusotetta, mutta hänen teoreettiset lähtökohdansa ovat samankaltaiset kuin käsillä olevassa tutkielmassa. Sunin tutkimus vahvistaa sen viitekehyksenä toimivien teorioiden näkemystä siitä, että kieltä todella opitaan nimenomaan vuorovaikutuksen kautta eikä sitä varten, eli vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys kielitaidon kehittymiselle. Suni toteaa, että kielitaidon kehitys kulkee reseptiivisestä produktiiviseen (2008: 204), jolloin formalistisen perinteen mukainen opetus sääntöjen opetteluun kautta kohti kielen käyttöä näyttäytyy väärin päin suunnatulta – ainakin toisen kielen oppimisen kontekstissa.

Kulmala (2011) on tutkinut pro gradu -työssään maahanmuuttajien kielenoppimista arjessa tarkastellen sitä oppijoiden identiteettiä vasten. Kulmala hyödynsi tutkielmansa teoreettisessa viitekehyksessä sosiokulttuurista teoriaa ja sen pohjalta myöhemmin kehitettyä toiminnan teoriaa. Taustalla vaikuttaa myös jälkistrukturalistinen identiteettikäsitelmä ja Kulmalan työssä keskeisiä käsitteitä ovatkin identiteetti ja kielenoppimiseen investoiminen. Kulmalan tapaustutkimuksen informantit kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi mielekkäitä mahdollisuuksia puhua ja sitä kautta oppia suomea arjessaan (2011: 83–84). Keskeistä on, että kielenkäyttötilanteet eli mahdolliset oppimistilanteet eivät ole keskenään tasaveroisia. Kulmalan informantit myös kokivat, että kielikurssin keinotekoiset harjoittelutilanteet eivät valmistaneet heitä tosielämän yllättävien kielenkäyttötilanteiden varalle (2011: 103–104).

Identiteettikysymyksiä ja integroitumista ovat pohtineet myös Tarnanen, Pöyhönen ja Rynkänen tutkimusartikkelissaan (2015), jossa he tarkastelivat kahden suomenoppijan kertomusten kautta heidän kokemuksiaan kielenoppimisesta ja hahmottelivat tutkittavien opintopolkuja ja oppimisen psykososiaalista kontekstia. Tarnanen, Pöyhönen ja Rynkänen toteavat, että saatavilla oleva kielikoulutus ei välttämättä vastaa oppijan tarpeita, eikä kotoutumiskoulutus vielä mitenkään takaa pääsyä kiinni työelämään. Osallisuus kieltä puhuviin yhteisöihin nimitään tärkeäksi oppimista edistäväksi tekijäksi. (2015: 67–70.) Tarnanen, Pöyhönen ja Rynkänen paneutuivat kokonaisvaltaisesti informanttiansa tilanteeseen, mikä toi esille kotoutumisen ja kielenoppimisen kompleksisuuden: kotoutujien koko elämäntilanne ja sosiaalinen ympäristö kietoutuvat yhteen työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän kanssa.

Lilja ja Tapaninen ovat tähän mennessä ainoat suomalaiset tutkijat, jotka ovat tutkineet kielenoppimista rakennustyön kontekstissa (2019). He tutkivat aikuiskoulutuskeskuksessa rakennusalan töitä opiskelevien S2-puhujien vuorovaikutusta työssä. Lilja ja Tapaninen

videoivat erilaisia tilanteita oppilaiden saamasta ohjeistuksesta itse harjoiteltavan työn tekemiseen ja tarkastelivat aineistoa multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin. Yksi keskeisistä tuloksista oli se, että rakennustyön kielenkäyttötilanteet ovat erottamattomassa yhteydessä materiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön (Lilja & Tapaninen 2019: 76), eli puheena olevat asiat tyypillisesti nivoutuvat yhteen käsillä olevien työkalujen ynnä muiden materiaalien resurssien ja käynnissä olevan toiminnan kanssa (vrt. Strömmer 2015: 70). Toinen rakennustöiden kielenkäyttötilanteille tyypillinen piirre on Liljan ja Tapanisen mukaan se, että niissä korostuu ohjailtava toiminta. Työn etenemiseksi täytyy sekä osata itse tuottaa erilaisia direktiivejä että kyetä reagoimaan opettajan tai työtoverin esittämiin käskyihin tai pyyntöihin (Lilja & Tapaninen 2019: 91).

Kolmas seikka, jonka Lilja ja Tapaninen nostavat esiin tuloksissaan on se, että rakennusalan työtehtävät eroavat huomattavasti toisistaan siinä, kuinka paljon niihin sisältyy varsinaisia kielenkäyttötilanteita. Muuraus- ja laatoituspuolen työt ovat (ainakin oppilaitoksen harjoitus-hallissa) alkuohjeistuksen jälkeen lähinnä itsenäistä puurtamista, jossa puhetilanteita saattaa olla ainoastaan työvaiheiden siirtymäkohdissa tai jonkinlaisen ongelman ilmetessä. Talonrakennuspuolen työt taas tyypillisesti vaativat yhteistyötä, jolloin työntekijöiden keskinäinen kommunikaatio työprosessin aikana voi olla hyvinkin keskeistä työtehtävän onnistumisen kannalta – niinpä Liljan ja Tapanisen huomio kiinnittyi ennen kaikkea tämän erikoistumisalan työtilanteisiin. (2019: 75–76.)

Svennevig (2017) puolestaan on tutkinut puolalaisen vierastyöläisen norjan kielen oppimista rakennustyön kontekstissa. Hänen huomionsa oli L2–L1 -vuorovaikutuksessa tapahtuvissa merkitysneuvotteluissa, tarkkaan ottaen hän tutki nimenomaan toiston merkitystä uuden sanan oppimiseen suuntautumiselle (eng. *orientation to the pedagogical activity of teaching and learning a new word*) (Svennevig 2017: 2). Svennevigin aineistona oli informantin itsensä kypärään asennetulla kameralla kuvaamaa videomateriaalia hänen päivittäisestä työstään varsinaisella rakennustyömaalla – tämä siis erona Liljan ja Tapanisen tutkimuksen ja käsillä olevan tutkielman ammatillisen koulutuksen kontekstiin. Toinen ero oli se, että Svennevigin tutkimusasetelmassa tutkija ei ollut itse läsnä työtilanteissa.

Svennevigin analyysin mukaan informantin jokapäiväisessä työssä ilmenevät kieliongelmat, kuten jonkin tarpeellisen sanan hakeminen, voivat toimia oppimisen mahdollistajina (2017: 2, 16). Toisin sanoen L2-oppija voi hyödyntää kielellisen ongelmatilanteen siten, että päättää opetella itselleen tuntemattoman sanan, sen sijaan että yhteisymmärrys saavutettaisiin muilla keinoin ja puuttuva sana tai ilmaus jäisi opettelematta. Svennevig teki myös samansuuntaisia havaintoja eleiden ja materiaalien resurssien merkityksestä kuin Lilja ja Tapaninen

omassa tutkimuksessaan (2017: 7, 14). Svennevig muun muassa eritteli keinoja, joita hänen informanttinsa käytti viitatakseen sellaiseen referenttiin, jota merkitsevää norjankielistä sanaa hän ei tuntenut.

Svennevig hahmottelee kielenoppimisen prosessia rakennustyössä. Sen lisäksi, että L2-puhuja ensinnäkin suuntautuu johonkin sanaan opittavana (eng. *learnable*), hän asemoi itsensä kielenoppijaksi ja siten tarjoaa puhekkumppanilleen kielen asiantuntijan ja opettajan roolia. Kiinnostava yksityiskohta Svennevigin tutkittavissa oli se, että puolalainen norjaa toisena kielensä puhuva työntekijä keskusteli työmaalla norjaksi yleensä työnjohtajiansa kanssa, jotka itse asiassa olivat ruotsalaisia eivätkä siten itsekään puhuneet norjaa äidinkielenään, vaan he sekoittivat puheessaan ruotsia ja norjaa. L2-informantin näkökulmasta työnjohtajat olivat kielitaidoltaan kuitenkin L1-puhujaa vastaavassa asemassa, eli oppijalle he näyttäytyivät kielen asiantuntijoina. (Svennevig 2017: 7.) Työn ohessa tapahtuva oppimistilanne vie väistämättä huomion käsillä olevasta työtehtävästä, ainakin hetkellisesti, jolloin keskustelukumppanit Svennevigin mukaan yhdessä näkevät ikään kuin ylimääräistä vaivaa varsinaisesta työstä erillisen tavoitteen eli kielenoppimisen saavuttamiseksi. (2017: 16–17.)

Lisäksi on syytä mainita uusiseelantilaisten Holmesin ja Woodhamsin tutkimus (2013), vaikka siinä ei tarkasteltukaan L2-puhujia. Holmes ja Woodhams nimittäin tutkivat rakennustyömaan vuorovaikutusta siitä näkökulmasta, kuinka pääsy käytäntöyhteisön (eng. *community of practice*) jäseneksi edellyttää myös asianmukaista kielellistä osaamista. Näin ollen heidän tutkimuksensa noviisi–ekspertti -asetelma ei ole kovin kaukana käsillä olevan tutkimuksen asetelmasta, jossa S2-oppijat ovat ”noviiseja” sekä suomen kielen käyttäjinä että rakennusalan työntekijöinä. Uusiseelantilaisten tutkimuksessa on myös yhtymäkohtia aiemmin esiteltyyn Tarnasen, Pöyhösen ja Rynkäsen (2015) tutkimusartikkeliin, jossa yhtenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä oli juuri S2-oppijoiden osallisuus kieltä puhuviin yhteisöihin.

Holmes ja Woodhams aloittivat aineistonkeruun etnografisella havainnoinnilla tutkimuksen kohteeksi valikoituneella rakennustyömaalla. Havainnoitsija teki monipuolisesti muistiinpanoja niin työmaalla vallitsevista olosuhteista kuin käynnissä olevista työtehtävistä ja paikalla olevista työntekijöistä, minkä lisäksi hän otti valokuvia työmaalta. Havainnointiosuuden jälkeen tutkijat antoivat kahdelle työntekijälle ääninauhurit, jotka kiinnitettiin informanttien käsi-varteen, jotta he pystyisivät äänittämään kanssakäymistään ilman, että se häiritsevästi työntekoa. (Holmes & Woodhams 2013: 280–281.)

Holmes ja Woodhams (2013: 281) huomauttavat Liljan ja Tapanisen tavoin, että rakennustyömaan vuorovaikutusta ei voi erottaa työn fyysisestä tai sosiaalisesta kontekstista – tosin Lilja ja Tapaninen puhuvat artikkelissaan fyysisestä ja materiaalisesta ympäristöstä (2019: 76).

Holmes ja Woodhams nostavat rakennusvuorovaikutuksen analyysissään esiin myös ohjeistamisen tärkeyden sekä ammattisanaston (jargonin) käytön (2013: 282, 294). He myös kiinnittävät huomiota siihen, että kokeneiden rakentajien puheessa työn suorittamiseen liittyvät vuorot limittyvät lähes saumattomasti relationaaliin vuoroihin, joiden tarkoitus on ylläpitää osallistujien sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi eilisen rugbyottelun tapahtumat ja ohjeet seuraavaa työvaihetta varten saattavat vuorotella keskustelussa ilman, että osapuolet millään tavalla eksplisiittisesti osoittaisivat siirtyvänsä puheenaiheesta toiseen. (Holmes & Woodhams 2013: 287–288.)

Edellä esitellyt tulokset Holmesin ja Woodhamsin tutkimuksesta pätevät siis käytäntöyhteisön jäseniin, joilla on jo ymmärrystä ja osaamista siitä, *miten* rakennustyömaalla puhutaan. Heidän aineistossaan mukana olevan käytäntöyhteisön noviisijäsenen vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa taas osoittaa, kuinka uuden työntekijän ohjeistaminen edellyttää suoraviivaisempia ja selkeämpiä direktiivejä, siinä missä kokeneemmat työntekijät pystyvät onnistuneesti kommunikoimaan jopa näennäisen epätäydellisillä lauseilla.

Holmesin ja Woodhamsin teoreettisena viitekehysenä toiminut vuorovaikutuksellinen sosiolingvistiikka ja heidän analyysissään keskeinen käytäntöyhteisön konsepti toivat rakennusvuorovaikutuksesta esiin hieman erilaisia puolia kuin Svennevigin sekä Liljan ja Tapanisen tutkimukset, joissa tarkastellaan keskusteluanalyysille tyypilliseen tapaan vuorovaikutusta hyvin hienojakoisesti sen mikrotasolla. Kaikesta huolimatta rakennuskontekstissa tehdyt tutkimukset ovat tuottaneet myös samansuuntaisia havaintoja rakennustyön kielenkäyttötilanteista ja luoneet tällekin tutkielmalle teoreettis-metodologista pohjaa, jolta jatkaa aiheen tarkastelua.

Kaiken kaikkiaan edellä esiteltyjä tutkimuksia yhdistää tietty punainen lanka, jonka jatkoksi käsillä oleva tutkielma rakentuu. Kaikki tutkimukset tavalla tai toisella korostavat kielenkäyttöä ja -oppimista sosiaalisena, välittyneenä ja kontekstiinsa sidonnaisena toimintana. Lisäksi kyseisissä tutkimuksissa esitetään jatkotutkimusideoita, jotka ovat lähellä tämän tutkielman aihetta: työelämän ja talouden näkökulmaa (Strömmer 2017: 93–94), koulutuksen ja työelämän rajapintaa (Suni 2008: 209), vuorovaikutusta työharjoittelupaikassa (Kulmala 2011: 105) ja koulutuksen sovittamista työelämän tarpeisiin (Tarnanen, Pöyhönen & Rynkänen 2015: 69–70) ehdotetaan tarkasteltavaksi jatkossa.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksen kohteena on suomen kielen oppimisen mahdollisuudet rakennustöissä, eikä näiden kahden tarkastelu yhdessä ole aivan yksinkertaista. Kotoutumiskoulutukseen kuitenkin kuuluu sekä työelämäjaksoja että joissain oppilaitoksissa myös tutustuminen ammattialojen opintoihin. Niinpä sekä kotoutumiskoulutusta että rakennusalan ammatillista koulutusta järjestävä oppilaitos tarjosi tutkimusympäristön, jossa on mahdollista tarkastella kielenoppimisen ja rakennustyön yhteenliittymää. Edellisessä luvussa esiteltiin tutkielman teoreettinen viitekehys, jonka mukaisesti oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena aikaan ja paikkaan sidottuna toimintana. Metodologia pyrittiin myös valitsemaan siten, että se mahdollistaisi käytetyn viitekehyksen mukaisen tarkastelun. Lopulta päädyttiin etnografiseen lähestymistapaan, jota täydennettiin informanttien teemahaastatteluilla. Tämä mahdollisti kontekstualisoidun tutkimuksen, jossa tutkittavien oma ääni tulee kuuluviin.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään kaksiosainen tutkimusaineisto, tutkimukseen osallistuneet informantit sekä käytetyt tutkimusmenetelmät ulottuen aineiston keruusta sen analyysiin. On syytä huomata, että aineiston eri osat eivät ole toisistaan irrallisia vaan toisiaan täydentäviä: ensin suoritettu havainnointi ohjasi sen jälkeen tehtyjä haastatteluja. Samoin etnografinen tutkimusote itsessään vaikutti tutkimusprosessiin paljon laajemminkin kuin vain aineistonkeruun menetelmänä. Haastatteluun osallistuneista informanteista annetaan pienet esittelyt, eräänlaiset oppijaprofiilit, sillä tämä auttaa analyysiluvun tulkintaa, kun lukija saa informanteista lyhyen mutta yhtenäisen kuvauksen täydentämään haastattelukatkelmia.

Aineiston ja teorian suhteen perusteella tätä tutkielmaa voisi kuvailla teoriasidonnaiseksi, eli se sijoittuu aineisto- ja teorialähtöisen tutkimuksen välimaastoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d). Menetelmät, aineistot ja teoria kietoutuvat tutkielmassa tiiviisti yhteen, kuten edellä kävi ilmi. Analyysia eivät kuitenkaan ohjaa pelkästään teoriasta nousevat käsitteet, vaan aineistolle annetaan myös suuri painoarvo. Ekologinen näkökulma ei toisaalta olekaan tutkimusta kovin tiukasti kahlitseva suuntaus, vaan kuten van Lier itse asian muotoilee: ”*The ecological approach developed here is neither a theory nor a method. It is a way of thinking and a way of acting.*” (2014: 3). Käsitellessään tällaiseen lähestymistapaan soveltuvia tutkimusmenetelmiä van Lier mainitsee nimeltä kolme menetelmää: etnografian, tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen (2014: 193–195). Kuten seuraavista alaluvuista käy ilmi, tässä tutkielmassa on piirteitä kaikista kolmesta tutkimustyyppistä.

3.1 Tutkimusaineisto

Tätä tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena sen vuoksi, että se kohdistuu rajattuun kokonaisuuteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006e), eli tässä tapauksessa ajallisesti ja paikallisesti rajautuneeseen koulutusjaksoon. Informanttien haastattelukertomukset puolestaan tuovat aineistoon syvyyttä. Informantit valikoituivat tutkimukseen mukaan sillä perusteella, että kyseessä olevat opiskelijat tekivät rakennusalan töitä ja käyttävät suomea toisena kielenään, jolloin heidän kauttaan on mahdollista tarkastella tutkimusaiheen kannalta relevantteja seikkoja, eli kyseessä on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen harkinnanvarainen otanta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006f). Aineisto mahdollistaa kuitenkin aiheen syvällisen ja monipuolisen tarkastelun, mikä käy ilmi tässä alaluvussa esitetystä kuvauksesta.

Tutkimusaineisto muodostuu siis kahdesta osasta: etnografisella otteella tehdystä osallistuvasta havainnoinnista ja neljän informantin teemahaastatteluista. Havainnointiaineisto kerättiin ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavassa oppilaitoksessa opiskelevien kotoutumiskoulutautujien parissa, jotka olivat suorittamassa tutustumisjaksoa oppilaitoksen rakennuspuolella. Haastatteluihin osallistui lisäksi yksi opiskelija, joka oli oppilaitoksessa suorittamassa ammatillista perustutkintoa. Tässä ympäristössä ja näiden informanttien kertomusten kautta oli mahdollista päästä tarkastelemaan sitä rajapintaa, jossa ammatillinen koulutus, kielenoppiminen ja työelämä kohtaavat maahanmuuttajaopiskelijoiden arjessa.

Oletuksena on, että rakennuspuolen harjoitushalli ainakin jossain määrin simuloi todellista työtilannetta (vrt. Lilja & Tapaninen 2019: 75), sillä opiskelijat harjoittelevat työtehtäviä alusta asti tekemisen kautta. Kouluttaja on osittain rakennustyömaan työnjohtajaa vastaavassa roolissa ohjeistaessaan opiskelijoita ja seurattessaan näiden edistymistä, ja tietenkin työt tehdään samaan tapaan kuin oikealla työmaalla. Työmaa- ja oppilaitosympäristön erot liittynevät ennen kaikkea työlle asetettuihin odotuksiin, sillä yhtäältä työn tahti ei ole oppilaitoksessa yhtä hektinen kuin rakennustyömaalla (ks. myös Lilja & Tapaninen: 93) ja toisaalta työn laadullekaan ei voida asettaa harjoitustöissä samanlaisia vaatimuksia kuin ammattilaisen työn jäljelle.

Yhtenä heikkoutena ammattialaan tutustumisjaksossa havainnointiympäristönä oli kuitenkin se, että ammattialakokeilussa olevat kotoutujat eivät välttämättä aio lopulta opiskella tai hakeutua töihin kyseessä olevalle alalle. Tämä ei silti muuta sitä tosiasiaa, että tutustumisjakson ajan informantit harjoittelevat rakennustöitä ja suomen kieltä samanaikaisesti. Lisäksi informanteilla oli työharjoitteluidensa myötä ainakin jonkin verran kokemusta rakennusalan töistä Suomessa, joten etenkin haastatteluiden avulla oli mahdollista selvittää heidän kokemuksiaan kielenkäyttötilanteista autenttisessa työympäristössä.

3.2 Informantit

Tässä aluvuussa kuvailen ensin yleisellä tasolla havainnointijakson opiskelijaryhmää keskeisten taustatietojen osalta, minkä jälkeen kerron vielä tarkemmin jokaisesta haastatteluun osallistuneesta opiskelijasta. Alaluvun lopussa on koonti (Taulukko 1) haastatteluun osallistuneiden informanttien keskeisistä taustatiedoista. Tarkoitus on antaa yleiskäsitys siitä, minkälaisia oppijoita tutkimukseen osallistuneet informantit ovat, jotta lukijan olisi helpompi seurata analyysia ja siitä esitettyjä tuloksia tutkielman edetessä.

Kaikki kotoutujaryhmän seitsemän opiskelijaa samoin kuin haastatteluihin osallistunut tutkinto-opiskelija ovat kotoisin Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan alueelta. Opiskelijat ovat iältään 25–35 -vuotiaita. Yhden opiskelijan äidinkieli on turkki ja kaikkien muiden arabia. Informantit osasivat vaihtelevasti myös muita kieliä, etupäässä ranskaa ja englantia, mutta ryhmässä oli myös kolme opiskelijaa, jotka eivät osanneet äidinkieltään ja suomen lisäksi mitään muuta kieltä. Kaksi opiskelijaa oli Suomeen saapuessaan käytännöllisesti katsoen primaaristi lukutaidottomia¹, eli he eivät osanneet ainakaan sujuvasti lukea tai kirjoittaa arabiaksi, mutta opettelivat Suomessa lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisella kirjaimistolla. Yksi opiskelijoista osasi arabialaisen kirjaimiston, mutta oppi lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisin kirjaimin vasta suomen kieltä opiskellessaan. Lukutaito korreloi tämän ryhmän kohdalla suoraan heidän koulustaustansa kanssa: primaaristi tai sekundaaristi lukutaidottomat eivät olleet juurikaan käyneet kouluja kotimaassaan, kun taas luku- ja kielitaitoisilla opiskelijoilla oli vähintäänkin toisen asteen koulutus ja useammalla myös korkeakoulututkinto tai -opintoja taustalla.

Opiskelijajoukko oli siis sekä koulutus- että kielitaustaltaan polarisoitunut. Toisessa ääripäässä olivat korkeasti koulutetut ja monikieliset opiskelijat ja toisessa lähes kouluttamattomat yksikieliset, mikä heijastui melko suoraviivaisesti myös opiskelijoiden suomen kielen taitotasoon. Tavallisesti kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden jako hitaasti etenevien, perus- ja nopeasti etenevien polulle (OPHa 2012: 14) tasoittaa ryhmän sisäisiä eroja kielitaidossa ja opiskeluvalmiuksissa ja siten helpottaa opettajan työtä, kun hänen ei esimerkiksi tarvitse jatkuvasti mukauttaa omaa kielenkäyttöään ja opetustaan eritasoisille oppijoille. Tässä ryhmässä jako ei

¹ Primaarilukutaidottomuudella viitataan tilanteeseen, jossa henkilö ei osaa lukea millään kielellä, eikä hänellä ole taustalla juurikaan koulutusta. Sekundaarilukutaidottomien opiskelijoiden koulustausta vaihtelee, mutta he osaavat kuitenkin enemmän tai vähemmän lukea omalla äidinkielellään. (OPH 2012b: 10)

pätenyt, koska kyseessä oli rakennusalan opintoihin tutustuminen, jonka oli voinut valita missä tahansa suomenopetuksen ryhmässä ollut opiskelija.

Opetukselle ja ohjaukselle tällainen tilanne aiheuttaa tietenkin haasteita, kun opiskelijoiden tarpeet ja valmiudet ovat keskenään varsin erilaisia. Yleisesti ottaen kotoutumiskoulutuksessa ja maahanmuuttajien kielikoulutuksessa kaikkia eroja ei kuitenkaan voida täysin tasoittaa, koska opiskelijajoukko on kieli-, koulutus- ja kulttuuritaustaltaan joka tapauksessa heterogeeninen. Esimerkiksi havainnointiryhmän opiskelijoissa oli samasta maasta kotoisin olevia henkilöitä, jotka puhuivat äidinkielenään arabiaa, mutta jotka koulutustaustansa osalta sijoittuivat skaalan ääripäihin. Toiselta kannalta tarkasteltuna voidaan todeta, että osalla informanteista on paljonkin kokemusta rakennustöistä, jolloin he olivat tältä osin hyvin erilaisessa lähtötilanteessa kuin osa korkeammin koulutetuista informanteista, joilta käytännön työkokemus puuttui. Yksi ryhmän jäsenistä on koulutukseltaan rakennusinsinööri, joten hänellä taas oli erityyppistä kokemusta ja tietotaitoa rakennustöistä kuin suorittavan tason työtä tehneillä.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on huomata, että yhtä lukuun ottamatta informantit olivat tutustumassa rakennusalan opintoihin, sen sijaan että opiskelisivat esimerkiksi jotakin rakennusalan perustutkintoa. Ammattialaan tutustuminen on kuitenkin osa kotoutumiskoulutusta, joten tutustujien havainnointi rakennushallissa tuottaa tietoa myös siitä, kuinka tutustumisjakso järjestelynä toimi tälle ryhmälle. Rakennustöiden tekeminen taas yhdistyi jaksolla kielinopiskeluun opiskelijoiden motiiveista riippumatta. Useampi informanteista oli kuitenkin suorittanut työharjoittelun rakennustyömaalla, eli heillä oli hieman kokemusta rakennustöistä Suomessa, joten haastattelujen kautta oli mahdollista luodata näiden opiskelijoiden kokemuksia todellisista työtilanteista. Seuraavaksi esitellään lyhyesti kaikki haastatteluun osallistuneet informantit siitä näkökulmasta, minkälaisia oppijoita he ovat työ- ja koulutustaustansa valossa ja kuinka he haastattelun ja havainnoinnin perusteella suuntautuvat suomen kielen oppimiseen ja omaan tulevaisuuteensa uudessa kotimaassaan. Haastateltavista tässä käytetyt nimet ovat pseudonyymejä, eli haastateltavat eivät ole tunnistettavissa nimen perusteella.

Deniz

Deniz on suorittanut kotimaassaan korkeakoulututkinnon ja hän osaa englantia sekä hieman venäjää. Hän on opiskellut vähän aikaa arkkitehtuuria ja hänen haaveenaan on jonain päivänä päästä opiskelemaan arkkitehtuuria myös Suomessa. Hän suoritti kotoutumiskoulutukseen kuuluvan työharjoittelun rakennustyömaalla ja ajattelee, että voisi mahdollisesti hakeutua suorittamaan rakennusalan perustutkintoa. Denizille myös lupailtiin alustavasti oppisopimuskoulutusta

paikasta, jossa hän suoritti työharjoittelun, mutta lopulta selvisi, ettei oppisopimusta onnistukaan. Pienistä vastoinkäymisistä huolimatta Deniz on positiivisesti asennoitunut tulevaisuuteen ja hänellä on useita vaihtoehtoisia suunnitelmia perustutkinnon suorittamiseksi.

Denizin on päämäärätietoinen oppija, joka pyrkii hyödyntämään kaikki mahdollisuudet suomen kielen oppimiseen: hän teki muistiinpanoja kielestä työharjoittelussa ollessaan, lukee suomeksi selkoromaaneja, katsoo suomalaisia TV-sarjoja ja halusi jopa lapsensa sairaalakäynnillä ja Kelassa asioidessaan ensin yrittää kommunikoida suomeksi, vaikka tilanteissa oli tulkki mukana. Deniz reflektoi omaa oppimistaan haastattelussa ja tiedostaa sekä kielitaitonsa puutteet että oman kehityksensä. Hän haluaa ensin hankkia itselleen ammatillisen perustutkinnon mutta haluaisi lopulta opiskelemaan korkeakouluun.

Nasir

Nasirilla on kotimaastaan ammatillinen tutkinto tekniseltä alalta ja hän on opiskellut yliopistossa englannin kieltä ja kielitiedettä. Ilmeisesti nämä tutkinnot eivät vastaa suomalaisia korkeakoulututkintoja, mutta siitä riippumatta voidaan sanoa, että hän on taustaltaan korkeasti koulutettu. Kielitieteellisten opintojen myötä hänellä on myös kykyä kielen analyttiseen tarkasteluun ja hän korostaakin usein kieliopin tärkeyttä ja esitti havainnointijaksolla toisinaan tarkkoja kysymyksiä suomen kieliopista. Nasir on selvästi hyötynyt muodollisesta suomen kielen opetuksesta ja erittelee haastattelussa omia oppimiskokemuksiaan kotoutumiskoulutuksen kielikoulutuksesta. Mielenkiintoinen seikka, joka toistui Nasirin haastattelussa useaan otteeseen, on se, että hän on hyvin halukas oppimaan puhekieltä. Nasirin puoliso on suomalainen, millä saattaa olla vaikutusta hänen halukkuuteensa oppia ns. uskottavaa suomen kieltä.

Nasir ei ole kovin kiinnostunut rakennusalan töistä eikä tästä syystä ole erityisen innoissaan myöskään rakennusalan tutustumisjaksosta. Havainnointijakson jälkeen tehdyssä haastattelussa käy ilmi, että hän olisi mieluummin jatkanut suomen kielen opiskelua kielikurssilla ja jättänyt rakennusjakson kokonaan väliin. Nasir aikoo hakea opiskelemaan kone- ja tuotantotekniikkaa ja hän haluaa ensisijaisesti suorittaa ammatillisen perustutkinnon, jotta pääsisi työelämään. Nasir puhuu sujuvaa englantia ja osaa myös ranskaa. Haastattelussa ilmenee, että kotikielenä hän käyttää enemmän englantia ja muutenkin saattaa tukeutua Englantiin vuorovaikutuksessa suomalaisten kanssa.

Riad

Riad on suorittanut kotimaassaan rakennusinsinöörin tutkinnon ja hän on myös työskennellyt koulutuksensa mukaisissa tehtävissä rakennusalalla. Suomessa hänen tutkintoaan ei kuitenkaan tunnusteta, joten hänen koulutuksellaan ei ole muodollisesti mitään arvoa Suomessa. Riad osaa englantia ja hänen rakennusalan opintonsa olivat myös osittain englannin kielellä, joten hän osaa jonkin verran ammattisanastoa englanniksi. Riad suunnittelee hakevansa suorittamaan rakennusalan perustutkintoa Suomessa, eli hän aikoo alalle töihin, vaikka ei pystykään suoraan hyödyntämään aiemmin suorittamaansa insinööritutkintoa. Riad myös on päämäärätietoinen kielenoppija, joka kuljettaa jatkuvasti mukanaan muistivihkoa, johon kirjaa ylös kuulemiaan uusia sanoja ja ilmauksia – hän teki muistiinpanoja jopa haastattelutilanteessa. Riad haluaa saavuttaa hyvän kielitaidon päästäkseen töihin ja ”jatkamaan elämäänsä Suomessa normaalisti”.

Yussuf

Yussuf on informanteista ainoa, joka haastatteluhetkellä suorittaa ammattiin johtavaa perustutkintoa oppilaitoksen rakennuspuolella, tarkemmin ottaen pintakäsittelyalan perustutkintoa. Yussuf tuo aineistoon toisenlaista vertailupintaa, koska hän on jo suorittanut kotoutumiskoulutuksen ja on opiskelemassa ammattiin. Yussufilla on mittava työkokemus rakennustyömailta kotimaastaan. Yussufin opintopolku on hieman epätavanomainen, sillä ilmeisesti hänen kotoutumiskoulutustaan lyhennettiin ja hänet ohjattiin suorittamaan ammatillista koulutusta nopeutetussa tahdissa. Haastattelussa toistui useaan otteeseen hänen kertomuksensa siitä, että opettajat arvioivat hänen kielitaitonsa erinomaiseksi ja tästä syystä siirsivät hänet toiseen ryhmään, kunnes he lopulta ehdottivat tälle siirtymistä ammatillisiin opintoihin.

On totta, että Yussufin suullinen kielitaito on vahva ottaen huomioon, miten vähän hän on saanut suomen kielen opetusta. Hän ei kuitenkaan itse luota yhtä paljon omiin taitoihinsa kuin hänen opettajansa ovat luottaneet, ja tästä ristiriidasta on seurannut hänelle haasteita ammatillisissa opinnoissa, kuten analyysiluvussa käy ilmi. Yussuf on erittäin oma-aloitteinen kielenoppija, joka kertoo opiskelleensa suomea itsenäisesti vapaa-ajallaan ja käyttävänsä jopa välitunteja opiskeluun. Yussuf on siis ahkera itsenäinen opiskelija, mutta tavallaan hän on joutunut kärsimään siitä että on ollut aina muita ryhmäläisiään edellä. Hän on kokenut toisinaan vaikeuksia ymmärtää suomenkielistä opetusta ammatillisissa opinnoissaan ja kokee kielitaitonsa vuoksi olonsa epävarmaksi opiskellessaan yhdessä suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Erityisen vaikeaksi hän kokee suomalaisten puhekielen käytön.

	Deniz	Nasir	Riad	Yusuf
Äidinkieli	Turkki	arabia	arabia	arabia
Muut osatut kielet	englanti, venäjä	ranska, englanti	englanti	ranska, englanti
Maassaoloaika	n. 1,5 vuotta	n. 1,5 vuotta	5 vuotta	3 vuotta
Koulutustausta	- Kandidaatin tutkinto (taloustiede/julkistalous) - Maisteriopintoja samasta aiheesta - Arkkitehtuurin opintoja	- AMK-tutkinto sähkö- ja automaatioalalta - Englannin kielen ja kielitieteen opintoja yliopistossa	- Rakennusinsinöörin tutkinto	- Opiskellut ammattikoulussa maalaripuolella, opinnot jääneet kesken
Työhistoria	- Työskennellyt kirjanpitäjänä	- Työskennellyt kirjakaupassa ja painotalossa	- Työskennellyt insinöörinä sekä infrapuolella että talonrakentamisessa	- Työskennellyt pitkään (yli 10 v.) rakennusalalla sekä maalarina että muissa töissä
Opinnot Suomessa	- Kotoutumiskoulutus - Suorittaa suomen kielen kurssia (B2) kansalaisopistossa	- Kotoutumiskoulutus	- Kotoutumiskoulutus	- Osittain suoritettu kotoutumiskoulutus - Opiskelee pintakäsittelyalaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa
Suunnitelmat ja tulevaisuuden näkymät Suomessa	- Aikoo hakea IT-alan rekrykoulutukseen - Vaihtoehtoina rakennusala ja konetekniikka - Pitkän aikavälin tavoitteena korkeakoulutus, toiveammattina arkkitehti	- Aikoo hakea opiskelemaan kone- ja tuotantotekniikan perustutkintoa	- Aikoo hakea opiskelemaan rakennusalan perustutkintoa	- Suorittaa parhaillaan pintakäsittelyalan perustutkintoa ja haluaa myös työllistyä alalle

Taulukko 1. Haastateltavien keskeiset taustatiedot.

3.3 Menetelmät

Seuraavaksi esitellään omissa alaluvuissaan sekä etnografisella otteella tehty havainnointi että tutkimushaastattelut, minkä jälkeen selostetaan aineiston analyysin eteneminen. Esittelyssä ensinnäkin luonnehditaan, minkälaisia käytetyt tutkimusmenetelmiä ovat ja toiseksi kuvaillaan, kuinka niitä sovellettiin tähän tutkielmaan. Etnografinen ote vaikutti koko tutkimusprosessiin, joten osallistuvan havainnoinnin toteutus kuvaillaan perusteellisesti, jotta lukija voi arvioida, minkälainen oli tutkielmantekijän oma rooli kenttäjaksolla.

3.3.1 Etnografinen osallistuva havainnointi

Ensimmäinen osa aineistosta hankittiin etnografisen havainnoinnin keinoin. Olin havainnoimassa rakennusalaan tutustumassa olevia kotoutumiskouluttautujia heidän työtehtäviensä äärellä, jotta saisin käsityksen siitä, minkälaisia tilanteita työhön liittyy kielenkäytön näkökulmasta. Nähdäkseni etnografinen tutkimusote on tutkielman teoreettisen viitekehyksen samoin kuin sen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukainen lähestymistapa, koska pyrkimyksenä on hahmottaa oppimistilanne kokonaisvaltaisesti ja päästä käsiksi rakennusvuorovaikutuksen dynamiikkaan. (ks. Pitkänen-Huhta 2011, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a, ks. myös van Lier 2004: 193–194) Havainnoinnin aikana tein käsin muistiinpanoja, joita täydensin ottamalla valokuvia työtilanteista.

Etnografia ei ole pelkästään aineistonkeruumetodi tai selkeärajainen tutkimusmenetelmä, vaan se voidaan Pitkänen-Huhdan kuvailemalla (2011: 91) tavalla nähdä laajempaa filosofisena kehyksenä sille, kuinka ihmisten toimintaan liittyvää tutkimusta tehdään. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että etnografisessa tutkimuksessa kentällä vietetään tyypillisesti pitkä ajanjakso tutkittavan ihmisryhmän parissa, mikä ei ole mahdollista pro gradu -tutkielman puitteissa. Pitkänen-Huhtaa mukaillen voidaan sanoa, että käsillä olevassa tutkielmassa on etnografinen ote, eli se hyödyntää etnografisesta tutkimuksesta peräisin olevia menetelmiä ja lähestymistapaa. (2011: 88–93.)

Tein havainnoinnin samalla, kun suoritin S2-erikoistumisopintojen osana vapaaehtoisen opetusharjoittelun oppilaitoksessa. Näin ollen olin havainnointijaksolla sekä opetusharjoittelijan että tutkielmantekijän roolissa. Etnografisen tutkimuksen kenttätyö on kuitenkin tyypillisesti nimenomaan *osallistuvaa* havainnointia, jossa tutkijan osallistuminen yhteisön arkisiin toimiin ei ole tutkimustyön kannalta ainoastaan hyväksyttävää vaan keskeinen osa itse metodologia (Pitkänen-Huhta 2011: 89, ks. myös Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen

2007: 63). Opetusharjoittelu toi havainnointijaksoon myös toimintatutkimukselle tyypillisiä elementtejä, sillä opetuskäytäntöjen tutkimisen lisäksi niitä pyrittiin samalla kehittämään (Kuula 2006). Osallistuin tiiviisti opiskelijaryhmän arkeen harjoittelu- ja havainnointijaksone aikana, ja lopulta toimin käytännöllisesti katsoen ryhmän pääasiallisena kouluttajana heidän rakennusalaan tutustumisjaksonsa ajan, vaikka pääasiallinen vastuu ryhmästä ja rakennustöiden opettamisesta olikin rakennusalan kouluttajalla. Lyhyestä, noin kuuden viikon ajanjaksosta huolimatta koen, että sain kattavan käsityksen rakennusalan kielenkäyttötilanteista, sillä olin lähes jatkuvasti läsnä ryhmän arkisissa toiminnoissa rakennushallissa ja toisinaan myös sen ulkopuolella.

Tein koko havainnointijakson ajan muistiinpanoja vihkoon, jota kuljetin mukanaani työhallissa. Kenttämuistiinpanot ovat keskeinen ja tämän tutkimuksen tapauksessa ainoa (valokuvia lukuun ottamatta) aineisto, jonka avulla havaintoja ja vaikutelmia tallennettiin. Lappalainen (2007a: 113–116) kuvaa havainnointimuistiinpanojen olemusta tutkijan kuvauksena siitä, mitä hän tutkimusympäristössä havaitsee. Kuten Lappalainen toteaa (mts. 114), muistiinpanoja tehdessään tutkija tekee jo tulkintaa valikoidessaan, mitä ja miten kirjoittaa ylös. Muistiinpanoihin kirjasin ensinnäkin sellaisia perustietoja kuin päiväyksen ja kulloinkin tekeillä olleen työtehtävän. Alkuun ruutuvihko toimi myös opetuksen välineenä, sillä kirjasin vihkoon opetettavaa sanastoa tai tein pieniä piirustuksia joko sanamerkityksen tai rakennettavan asian havainnollistamiseksi. Näin muistiinpanoihini jäi monenlaisia merkintöjä siitä, minkälaisista tilanteista rakennushallin päivät muodostuvat ja minkälaista kielellistä ainesta niihin sisältyy.

Vietin jakson oppilaitoksen rakennuspuolella siis sekä tutkijana että opetusharjoittelijana, minkä vuoksi en pystynyt juurikaan jättäytymään pelkästään tarkkailijan asemaan, vaan olin tyypillisesti enemmän tai vähemmän aktiivisessa roolissa opetus- ja työtilanteissa. Ulkopuolisempana havainnoitsijana pystyin toimimaan lähinnä sellaisissa tilanteissa, joissa rakennuskouluttajat, vieraileva S2-opettaja tai joku muu henkilökunnan jäsen keskusteli informanttien kanssa tai opetti heitä. Yleisesti ottaen osallistuin kaksoisroolini myötä kiinteästi opiskelijoiden arkeen. Statukseni oli periaatteessa lähempänä opettajaa kuin opiskelijaa, mitä korosti rakennushallissa käyttämäni valkoinen kypärä, joka rakennustyömaalla erottaa työnjohtajat työntekijöistä, kuten se oppilaitoksessa erottaa kouluttajat ja muut henkilökunnan jäsenet keltaista kypärää kantavista opiskelijoista (vrt. toimistotöiden valkokaulus–sinikaulus -vastakkainasettelu, ks. myös Holmes & Woodhams 278–279, Svennevig 2017: 16).

Kerroin kuitenkin opiskelijoille, että olen opetusharjoittelija, siis itsekkin vielä opiskelija enkä siten ns. oikea opettaja. Lisäksi olin rakennushallissa virallisesti S2-opettajaharjoittelijana enkä rakennuskouluttajana. Ulkoisesti tarkasteltuna selvästikin ohjasin kotoutujaryhmää jakson

aikana, mikä yhdessä edellä mainitun valkoisen kypärän kanssa johti siihen, että toisinaan myös muut opiskelijat erehtyivät luulemaan minua yhdeksi kouluttajista – siitä huolimatta, että muun muassa ikäni puolesta erotuin selvästi muusta henkilökunnasta. Muut kouluttajat sekä osa opiskelijoista taas selvästikin havaitsivat, että en ole yksi opettajista, mutta en myöskään yksi rakennusalan opiskelijoista (vrt. Palmu 2007: 137).

Tutkijan ambivalenttia asemaa onkin pohdittu tutkimuskirjallisuudessa ja siitä on sanottu, että etnografi on oppilaitoksessa ikään kuin opiskelijoiden ja opettajan välissä (Gordon ym. 2007: 45–46), jolloin hän ei sujuvasti asetu kumpaankaan kategoriaan. Omalla kohdallani tilanne oli vieläkin monimutkaisempi siksi, että suoritin samalla opetusharjoittelua, joka mahdollisesti opiskelijoiden silmissä asetti minut lähemmäksi opettajaa, kun taas toisten opettajien mielestä olin ainakin jossain määrin lähempänä opiskelijaa. Itse nimesin itseni ennen kaikkea opiskelijaksi, koska en halunnut informanttien suhtautuvan minuun täysivaltaisena opettajana. Lisäksi kerroin avoimesti sekä informanteilleni että kouluttajille olevani harjoitteluni ohella tekemässä tutkimusta rakennustöiden kielenkäyttötilanteista ja kielenoppimisesta.

Lappalainen (2007b: 69–70) kuvailee, kuinka kasvatusinstituutiossa, eli hänen tutkimuksensa tapauksessa päiväkodissa, eri aikuisilla (eli opettajilla ja henkilökunnan jäsenillä) on erilaiset vakiintuneet asemansa, vaikka kaikilta periaatteessa odotetaan samaa sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen eli kasvatukseen. Oma tutkimusympäristöni ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oli hyvin erilainen kuin Lappalaisella, mutta kokemus oli silti samankaltainen. En ollut varsinainen opettaja, mutta minulta odotettiin tietysti määrin samanlaista toimintaa kuin muiltakin kouluttajilta. Rakennushallissa minuun suhtauduttiin pääsääntöisesti toivottuna lisäapuna maahanmuuttajaryhmän opettamiseen.

Lappalaisen kuvaa, kuinka etnografille saatetaan kasvatusinstituutiossa sysätä henkilökunnan jäsenille kuuluvaa vastuuta, vaikka tämä ei olekaan paikalla tekemässä kasvatustyötä (2007b: 69–70). Tällainen vastuuttaminen oli minun kohdallani tietenkin osaltaan perusteltua, koska olin suorittamassa myös opetusharjoittelua, eli minulle kuuluikin jonkin verran vastuuta opetustyöstä. En kuitenkaan ollut rakennushallissa vastaamassa kotoutujaryhmän rakennuskoulutuksesta, mutta käytännössä päädyin tällaiseen asemaan. Joka tapauksessa minulla oli kouluttajien tapaan oma avain ja pääsy rakennushallin opettajainhuoneeseen ja henkilökunnan taukutiloihin. Omalla toiminnallani tähtäsin kuitenkin siihen, että huolimatta opetusharjoittelijan statuksestani kulkisin enemmän opiskelijoiden kuin kouluttajien mukana, jotta pääsisin mahdollisimman lähelle sitä näkökulmaa, josta he opiskeluympäristöään ja vuorovaikutustilanteita tarkastelevat. Tällä tavoin asemoin itseni ”toisenlaiseksi” opettajaksi (vrt. Lappalainen 2007b: 76–

77), joka on opiskelijoiden ja opettajien välimaastossa, ”rajamaalla”, kuten Lappalainen asian ilmaisee (2007b).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan havainnot ovat väistämättä jossain määrin subjektiivisia ja osittaisia (Gordon ym. 2007: 63), joten perinteiset, luonnontieteistä periytyvät objektiivisuuden ja mitattavuuden arvot joutuvat koetukselle (kriittistä pohdintaa luonnontieteiden antamasta mallista ks. van Lier 2004 8–12, 206). Tästä syystä pyrin tutkielmassa kirjoittamaan oman positioni auki mahdollisimman näkyvästi ja arvioin omaa osallisuuttani kauttaaltaan kriittisesti (kriittisestä refleksiivisyydestä ks. Lappalainen 2007b: 78–79). Lukijalle tehdään siis selväksi, millä tavoin olin mukana kuvailemissani tilanteissa, jotta tämä voi itse arvioida, kuinka subjektiivisia näkemykseni havainnoitsijana mahdollisesti ovat.

Edellä olen kuvannut ainoastaan rooliani opetusharjoittelijana ja tutkijana, joka on paikalla tekemässä havaintoja. Jatkuva läheinen kanssakäyminen ryhmän kanssa kuitenkin johti siihen, että lopulta tutustuimme toisiimme varsin hyvin. Sanoisin, että useamman opiskelijan kanssa peräti ystäväystyimme jakson aikana. Etenkin pitkäkestoisen etnografian kohdalla tämä näyttäisi tutkimuskirjallisuuden valossa olevan tyypillistä: Gordon ym. (2007) puhuvat läheisistä ja luottamuksellisista suhteista informanttien kanssa, Tolonen ja Palmu (2007: 108) taas mainitsevat ”informantin, ystävän ja tutkijan roolien vuorottelu[n] ja yhteenkietoutumi[s]en”. Tolonen ja Palmu jatkavat (mp.), että tämä yhteenkietoutuminen voi yhtäältä edesauttaa mutta toisaalta vaikeuttaa tutkimuksen tekemistä.

Uskon, että käsillä olevan tutkimuksen kannalta hyvän luottamussuhteen muodostuminen oli ennen kaikkea positiivinen ja tutkimusta helpottava asia. Tutkimushaastattelujen tekemistä havainnointijakso edisti monellakin tapaa. Ensinnäkin haastattelut rakentuivat havainnoinnin pohjalle, kuten etnografisessa tutkimuksessa on tapana (Tolonen ja Palmu 2007: 91–92), eli havainnointi ohjasi tutkimuskysymysten laatimista. Lisäksi tutustuminen informantteihin ja yhteinen, jaettu kokemus rakennushallista mahdollisti syvällisemmän asioiden käsittelyn haastattelutilanteessa. Pelkän haastattelutapaamisen myötä ei voida saavuttaa samanlaista tuttavallista vuorovaikutusta kuin pidemmän tuntemisen pohjalta (Tolonen ja Palmu 2007: 99–100, vrt. myös huomioihin Yussufin haastattelusta seuraavassa alaluvussa).

3.3.2 Teemahaastattelut

Havainnointijakson jälkeen pyysin kotoutujaryhmän seitsemästä opiskelijasta neljää haastateluun, johon he kaikki suostuivat. Opiskelijat valitsin lähinnä sillä perusteella, että oletin heidän kielitaitonsa riittävän mielekkään haastattelun tekemiseen suomeksi. Havainnoinnin pohjalta

laadin haastattelurungon teemahaastattelulle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b ja Dufva 2011: 133), jonka tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden ajatuksia suomen kielen käytön ja oppimisen paikoista, etenkin rakennusalan ja työelämän kontekstissa. Lopulta yhden havainnointiryhmäläisen haastattelu peruuntui, mutta tavoitin haastateltavaksi toisen informantin, joka opiskelee samassa oppilaitoksessa pintakäsittelyalan perustutkintoa. Tämän informantin haastattelu toikin aineistoon toisenlaista vertailupintaa, sillä haastateltavalla oli sekä kokemusta rakennustyömailta että aikomus työllistyä alalle.

Haastattelut tehtiin kirjoittajan kotona, jonne sovin tapaamisen kunkin haastateltavan kanssa vuorollaan. Haastattelun tekeminen kotiolosuhteissa mahdollisti sen, että haastattelutilanne oli verrattain rento ja epämuodollinen, sillä pöydällä ollutta nauhuria ja muutamia tutkimuspapereita lukuun ottamatta tilanne oli periaatteessa kuin mikä tahansa kahvitteletti. Havainnointiryhmän ulkopuolinen tutkinto-opiskelija vaikutti haastattelun alkupuolella hieman jännittyneemmältä kuin muut, sillä hänen kanssaan emme olleet tutustuneet samalla tavalla kuin toisten haastateltavien, mutta hänkin nähdäkseni rentoutui haastattelun edetessä. Pysin yli-päättään hälventämään tilanteen mahdollisesti aiheuttamaa jännitystä ja luomaan keskustelunomaisen ilmapiirin.

Ennen haastattelun aloittamista kyselin informanteilta heidän kuulumisiaan, minkä jälkeen orientoin heitä haastatteluun kertaamalla tutkimuksen aiheen ja ohjaten heitä miettimään rakennusalaan tutustumisjaksoa ja työharjoitteluja. Lisäksi painotin haastateltaville, etten ole arvioimassa heidän suomen kielen taitojaan. Ennen äänityksen aloittamista kävimme informanttien kanssa vielä yhteisesti tutkimusrungon läpi. Lisäksi korostin, että kysymyksiin ei ole ns. oikeita vastauksia, kyseessä ei ole minkäänlainen testaus ja että olen kiinnostunut informanttien omista kokemuksista ja näkemyksistä.

Lopulta aloitettiin itse haastattelu, joka ääninauhoitettiin digitaalisella tallentimella. Haastattelut etenivät pääosin tutkimusrungon (ks. liite 1) mukaisesti kysymyksestä ja teemasta toiseen, kuitenkin niin että viimeistä teemaa painotettiin huomattavasti suhteessa arjen kielenkäyttöä ja -oppimista sekä luokkahuoneympäristöä käsitteleviin kysymyksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Ajatuksena oli, että aiemmat teemat toimisivat keskustelun ja ajatusten herättelemiseksi, jotta informantit olisivat mahdollisimman vapautuneita puhumaan itse pääteemasta, joka tuli siis viimeisenä. Tämä käsittelyjärjestys oli sikäli riskialtis, että kognitiivinen ponnistelu saattaa kuluttaa vastaajien voimavaroja niin, että pääteeman käsittelyyn ei enää riitä yhtä paljon energiaa kuin tutkimusongelmien kannalta vähemmän oleellisiin kysymyksiin vastaamiseen.

Haastateltavat jaksoivat kuitenkin mallikkaasti vastata haastattelukysymyksiin. Lisäksi muidenkin teemojen kysymykset, jopa hieman yllättäen, tuottivat vastauksia, joissa informantit itse toivat esiin kielenoppimisen rakennustöissä tai ammatillisissa opinnoissa, vaikka kysymykset eivät siihen ohjanneet. Haastateltavien suuntaamisella rakennustyön ja suomen kielen oppimisen yhteyden pohdintaan niin havainnointijakson aikana kuin ennen haastattelun aloittamista saattoi olla vaikutusta tähän. Kriittisenä huomion kuitenkin toteaisin, että toisinaan tämän yhteyden korostaminen tuntui minusta haastattelijana hieman keinotekoiselta. Pyrkiessäni elisitoimaan esimerkiksi ammattikieleen ja tekemällä oppimiseen liittyviä vastauksia pohdin jatkuvasti, ovatko esittämäni kysymykset liian johdattelevia.

Haastattelut kestivät noin 50–60 minuuttia, yhteensä äänimateriaalia kertyi 223 minuuttia. Analyysia varten haastattelut kuunneltiin läpi useaan otteeseen ja litteroitiin. Litterointi tehtiin karkeasti kiinnittäen huomiota vain esitettyyn sisältöön, sillä tässä tutkielmassa ei tarkastella haastatteluvuorovaikutusta tai kielenpiirteitä, vaan huomion kohteena ovat oppijoiden näkemykset rakennustyön ja kotoutumiskoulutuksen oppimis- ja kielenkäyttötilanteista. Näin ollen hienojakoinen litteraatti ei ollut tarpeen. Analyysin kannalta oli kuitenkin tärkeää saada muutettua äänimateriaali myös kirjalliseen muotoon, sillä litteraatti helpottaa huomattavasti aineiston järjestelmällistä tarkastelua ja on oikeastaan jo osa itse analyysimenetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2018: 4.1 Yleinen kuvaus analyysin toteuttamisesta). Lisäksi valmiista litteraatista oli kätevä poimia aineistoesimerkit lähempään tarkasteluun tutkielman analyysilukuun. Kaiken kaikkiaan litteroitua aineistoa kertyi 54 sivua.

3.4 Tutkimusetiikka

Informanttiryhmälle selitettiin havainnointijakson aluksi, että kirjoittaja on opetusharjoittelun ohella oppilaitoksessa keräämässä aineistoa suomen kielen oppinäytetyöhön. Opiskelijoille selitettiin yhteisesti luokkahuoneessa pidetyssä tilaisuudessa, mistä pro gradu -tutkielmassa on kyse, mihin heitä pyydetään osallistumaan ja mitkä heidän oikeutensa ovat, jos he osallistuvat tutkimukseen (Kuula 2011: Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen). Infosessio pyrittiin pitämään mahdollisimman selkokielellisesti käyttäen apuna havainnollistavaa diaesitystä ja hyödyntäen tärkeiden asioiden selittämisessä sekä apukieltä (englantia) että opiskelijoiden omia kielellisiä resursseja siten, että paremmin suomen kielen taitavat opiskelijat toimivat tulkkeina samaa äidinkieltä puhuville tovereilleen. Suomea toisena kielenään käyttävien informanttien kanssa oli erityisen tärkeää varmistua siitä, että tutkittavat koulutustaustastaan tai kielitaidon

tasostaan riippumatta ymmärsivät, mihin ovat osallistumassa. (Kuula 2011: Tutkittavien informointi, TENK 2019: 12.)

Informoinnin jälkeen kaikilta ryhmän seitsemältä opiskelijalta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Lisäksi havainnointiin antoivat suostumuksensa kirjoittajan opetusharjoittelua ohjannut S2-opettaja sekä yksi rakennuspuolen kouluttajista, joiden kanssa ensisijaisesti työskentelin jakson aikana. Tutkimusaineiston keruulle saatiin tutkimuslupa oppilaitoksen rehtorilta, harjoittelua ohjaavan opettajan esimiehenä toimivalta koulutuspäälliköltä ja oppilaitoksen rakennuspuolen koulutuspäälliköltä. Haastatteluja varten informanteilta pyydettiin vielä erillinen lupa haastattelun ääninauhoittamiseen ja näin hankitun aineiston tutkimuskäyttöön. Aineiston säilytyksestä laadittiin tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoitus. Tutkielman valmistuttua kerätty aineisto tuhotaan, mikä myös kerrottiin informanteille. Näin tutkittavien ääni ainoana suorana tunnistetietona ei myöskään tallennu mihinkään arkistoon. (Kuula 2011: Suorat tunnistet.) Havainnointijaksolta ei tallennettu muuta dataa kuin havainnoijan käsin tekemät muistiinpanot ja valokuvia työtilanteista. Rakennushallista otetut valokuvat toimivat visuaalisina muistiinpanoina kirjoittajalle tutkielmaprosessin aikana, mutta informantit eivät ole tunnistettavissa niistä.

Haastattelutilanteessa kertosin haastateltaville heidän oikeutensa tutkimukseen osallistujina ja kerroin heidän tietosuojastaan ja haastattelun luottamuksellisuudesta, eli selitin suullisesti samat asiat, jotka löytyvät kirjallisessa muodossa haastateltaville jakamassani tutkimuslosteessa. Pelkkään haastatteluun osallistuneelle tutkinto-opiskelijalle selitin perusteellisesti, mitä olen tekemässä jo siinä vaiheessa, kun pyysin häntä haastateltavaksi. Varmistaakseni, että hän on varmasti muiden osallistujien lailla tietoinen, mihin hän on osallistumassa, käännätin keskeisimmät asiat, kuten tutkimuksen aiheen ja tavoitteet, toisella informantilla arabiaksi ja lähetin myös tämän arabiankielisen selostuksen hänelle etukäteen (TENK 2019: 8–9). Näin pystyin informoimaan myöhemmin mukaan tullutta haastateltavaa tutkimuksesta hänen omalla äidinkielellään.

Informanttien osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista, eikä tutkittavalle voi koitua mitään negatiivisia seurauksia, vaikka hän syytä ilmoittamatta peruuttaisi osallistumisensa kesken tutkimuksen (TENK 2019: 8). Keskeyttämiseen mennessä kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa ei kuitenkaan voi tällä tavoin enää peruuttaa. Kaikkia tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja aineiston säilyttämisessä otetaan osallistujien tietosuoja huomioon (TENK 2019: 11–12). Informanttien yksityisyyden suojaamiseksi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on muutettu ja kaikki epäsuorat tunnistetiedot, kuten paikkakuntien ja oppilaitosten nimet, on häivytetty tutkielmatekstistä (TENK

2019: 12–13). Osallistujille on sekä selitetty suullisesti että jaettu kirjallisena seloste tutkimuksesta, sen tavoitteista ja kaikista edellä mainitusta seikoista. Tutkimuksessa ei kerätty haastattelunauhoitteeseen tallentunutta ääntä lukuun ottamatta suoria tunnistetietoja, mutta tässä alaluvussa kuvatuilla toimenpiteillä pyrittiin kaikin tavoin varmistamaan, etteivät informanttien oikeudet ja heidän tietosuojansa tule loukatuiksi.

Tutkittaville tehtiin selväksi, että tutkimuksesta kieltäytymisestä ei voi koitua heille mitään haittaa, mutta samoin heille kerrottiin, ettei osallistumisesta ole heille mitään suoranaista hyötyä, eikä myöskään tutkija voi tästä hyötyä muuten kuin saamalla tutkimusaineistoa tarkasteltavakseen. Lisäksi täytyy ottaa huomioon tutkijan potentiaalinen valta-asema suhteessa tutkittaviin (Kuula 2011: Arkaluonteisuus ja salaisuuksien kertominen, ks. myös Strömmer 91–92) sekä kaksoisrooli opetusharjoittelijana ja tutkijana (Kuula 2011 Tietojen salassapito ja viaranomaistoiminta, TENK 2019: 9). Edellinen tarkoittaa sitä, että kirjoittajalla on erityinen vastuu siitä, kuinka informanteilta saatua tietoa käsittelee. Tutkijan on kunnioitettava informanttien hänelle osoittamaa luottamusta, eikä hän saa käyttää valta-asemaansa väärin, esimerkiksi arvostelemalla tutkittavia. Samankaltaisia eettisiä kysymyksiä liittyy jälkimmäiseen kohtaan, mutta näitä tutkijan roolia koskevia ristiriitaisuuksia pohdittiinkin jo edellä osallistuvaa havainnointia käsittelevässä alaluvussa.

Informanttien joukossa olisi voinut olla esimerkiksi pakolaistaustaisia opiskelijoita, joten etenkin haastatteluissa vältettiin menemästä liian syvälle yksityiskohtiin informanttien menneisyydessä, jotta heidän ei tarvitsisi muistella mahdollisesti traumaattisia tai muuten vaikeita tilanteita elämässään (Kuula 2011: Lääketieteen normit ja ihmistieteiden tutkimuseettinen ennakkoarviointi, TENK 2019: 17). Aineiston käsittelyssä samoin kuin termien valinnassa (esim. *maahanmuuttaja*, *oppija*, joita tutkielmassa käytetään, mutta täysin neutraalissa ja arvottomassa merkityksessä) on noudatettu asiaankuuluvaa hienotunteisuutta, jotta tutkielma ei esimerkiksi pelkistäisi tutkittavia puutteellisen kielitaidon omaaviksi ”opetuksen objekteiksi”, vaan osoittaisi kunnioitusta heitä kohtaan ja pyrki nostamaan oppijat ”oppimisen subjekteiksi” ja kehittyvän kielitaidon omaaviksi kieliyhteisön uusiksi jäseniksi (ks. Firth & Wagner 2007, van Lier 2004: 207). Parhaimmillaan tutkimukseen osallistuminen voi toimia informanteille voimauttavana kokemuksena (vrt. Kuula 2011: Tutkittavien motiivit).

3.5 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysi tehtiin sisällönanalyysin keinoin, eli aineistoa järjestelmällisesti erittelemällä siitä pyrittiin tiivistämään tutkimusongelmien kannalta relevantti sisältö (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2016c). Erittelyn myötä aineistosta hahmoteltiin keskeisiä teemoja ja erilaisia yläkategorioita, jotka edelleen jakaantuivat tarkemmiksi alakategorioiksi analyysin edetessä (Tuomi ja Sarajärvi 2018: 4.3 Kolme aineistolähtöistä analyysimallia). Sisällönanalyysia voi ajatella aineiston pilkkomisena, käsitteellistämisenä ja loogisena uudelleen kokoamisena, mikä mahdollistaa sen tulkinnan (mts. 4.4.2 Yleisesti sisällönanalyysin tekemisestä).

Analyysimenetelmää voidaan lähestyä siltä kannalta, onko kyseessä aineisto- vai teorialähtöinen analyysi. Kuten teorialuvussa ohimennen mainittiin, tässä tehtyä analyysia voidaan pitää teoriasidonnaisena (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016d) tai teoriaohjaavana (Tuomi & Sarajärvi 2018: 4.1 Yleinen kuvaus analyysin toteuttamisesta), sillä se hyödyntää erityisesti van Lierin (2004) ekologista näkökulmaa oppimiseen. Tutkimuksessa on kuitenkin myös aineistolähtöisiä piirteitä ensinnäkin siksi, että tätä tutkimusaihetta on aiemmin tutkittu niin niukasti, ettei ole olemassa selkeitä malleja analyysille tai muita vakiintuneita ennako-asetelmia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016d.) Toisekseen tarkoitus on saada oppijoiden oma ääni kuuluviin ja heidän kokemuksensa näkyviin, jolloin aineistoa ei voi luokitella täysin ennalta määriteltäviin kategorioihin. Teorialuvussa esitellyt käsitteet, kuten oikea-aikainen tuki ja affordanssi, ohjasivat kiinnittämään huomiota niiden kuvaamiin ilmiöihin, mutta käsitteiden avulla ei ole ollut kuitenkaan tarkoitus pakottaa aineistoa valmiiseen muottiin.

Haastatteluaineiston alustava analyysi alkoi jo kuuntelu- ja litterointivaiheessa, samaan tapaan kuin havainnointiaineiston analyysin voi sanoa alkaneen jo kentällä. Litteraattien valmistuttua aloin lukemaan niitä läpi pyrkien hahmottamaan, minkälaiset teemat toistuvat haastattelusta ja aineistosta toiseen. Kiinnitin huomiota myös eroavaisuuksiin – etenkin kahden aineiston rinnakkaisessa tarkastelussa tämä oli keskeistä. Lisäksi huomioni kiinnittyi asioihin, jotka sama haastateltava toistaa useaan otteeseen haastattelunsa aikana. Seuraavassa vaiheessa aloin tiivistämään litteraatteja karsien niistä tutkielman kannalta epärelevantteja osioita, jotta sain rajattua aineistoa tarkempaa analyysia varten (Tuomi ja Sarajärvi 2018: 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi). Tiivistämisen jäljiltä minulla oli kokoelma aiheen kannalta relevantteja katkelmia, joiden lukeminen auttoi näkemään entistä paremmin toistuvat teemat ja esimerkiksi sellaiset asiat, joista haastateltavilla oli paljon sanottavaa tai selkeä mielipide.

Seuraavaksi ryhdyin erottelamaan aineistokatkelmia karkeasti sellaisiin yläkategorioihin kuin ”yleis- puhe- ja selkokieli” ja ”kriittinen näkemys koulutuksen järjestämiseen”. Annoin katkelmille ns. nimilappuja, sillä joissakin katkelmissa oli useampaan eri kategoriaan liittyviä huomioita (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2018: 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi). Haastattelujen analyysin tukena oli havainnointi, jota vasten haastatteluvastauksia tarkasteltiin. Toisinaan haastatteluvastaukset olivat linjassa havaintojen kanssa, mutta joissain tapauksissa

informanttien sanomiset vaikuttivat ristiriitaiselta suhteessa siihen, minkälainen vaikutelma minulle oli syntynyt rakennushallissa – näihin kohtiin kiinnitin erityistä huomiota. Lopulta minulla oli jäljellä tutkimusaiheen kannalta keskeisimmät katkelmat, jotka oli ryhmitelty omiin kategorioihinsa ja merkitty nimilapuilla. Tällä tavoin käsitelty aineisto loi pohjan seuraavassa luvussa raportoitavalle analyysille, johon on sisällytetty mukaan runsaasti aineistoesimerkkejä.

4 ANALYYSI

Analyysiluku alkaa oppimisympäristön kuvauksella. Tämä luo kielenkäyttötilanteiden ja oppimismahdollisuuksien tarkastelulle kehyksen, sillä teoriataustan mukaisesti oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ilmiönä. Kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttää inventaaria siitä, minkälaiset ovat sosiaaliset, materiaaliset ja laajemmat kulttuuriset olosuhteet, joissa maahanmuuttajaopiskelijat toimivat päivittäisessä elämässään. Kulttuurisella kontekstilla viitataan tässä yhteydessä lähinnä siihen, kuinka kotoutumiskoulutus on järjestetty ja minkälaista säätelyä siihen kohdistuu, sillä erityisesti TE-toimisto käyttää hallinnollista valtaa kotoutumiskoulutuksen suhteen, jolloin taustalla vaikuttavat myös työvoimapolitiittiset linjaukset (OPH 2012a: 7–8).

Analyysiluvun alkupuolella esitetty oppimisympäristön kuvaus pohjautuu enemmän etnografisella otteella tehtyyn havainnointiin ja loppupuolella on runsaasti haastattelukatkelmien yksityiskohtaista analyysia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aineistoja olisi vastaavasti analysoitu irrallaan toisistaan, vaan läpi koko analyysiluvun aineistot käyvät keskenään vuoropuhelua, eli haastatteluaineistoa peilaillaan kauttaaltaan rakennushallissa tehtyihin havaintoihin ja päinvastoin. Etnografisen tutkimusotteen vuoksi aineistot nivoutuvat yhteen silloinkin, kun tämä yhteys ei tule suoraan esille tutkielmatekstissä.

Analyysiluku etenee seuraavalla tavalla. Ensin käsitellään oppimisympäristö, jonka esittely alkaa kotoutumiskoulutuksen ja oppilaitoksen tasolta ja tarkentuu oppilaitoksen rakennuspuolelle. Tämän jälkeen kuvaillaan rajattu tutkimuskonteksti, eli kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden ammattiopintoihin tutustumisjakso. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan rakennusalan kieltä, minkälaisena se aineistojen valossa näyttäytyy opiskelijoille. Tämän jälkeen fokusta laajennetaan eri kielimuotoihin ja laajemmin vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksesta tarkastelu siirtyy opiskelijoihin itseensä, eli analysoidaan kielen käyttämistä ja oppimistilanteita heidän omista lähtökohdistaan käsin. Lopuksi tarkastellaan oppimisen sosiokulttuurisia tekijöitä alkaen yksilötasolta opiskelijoiden identiteettiin liittyvistä kysymyksistä edeten kohti laajempaa sosiaalista ympäristöä ja ulotetaan tarkastelu lopulta yhteiskunnalliselle tasolle koulutuksen järjestämiseen liittyviin seikkoihin.

4.1 Oppilaitos ja rakennushalli oppimisympäristönä

Tutkimusympäristönä oli ammatillista aikuiskoulutusta tarjoava oppilaitos, jossa järjestetään useiden eri alojen ammatillista koulutusta sekä erilaisia täydennyskoulutuksia. Lisäksi

oppilaitos järjestää kotoutumiskoulutusta. Opiskelijajoukko on siis laaja ja monenkirjava ja viettää vaihtelevan pituisia jaksoja oppilaitoksessa. Rakennusala on vain yksi alavaihtoehdoista ja senkin piirissä on useita erikoistumisaloja, joiden työt poikkeavat toisistaan ja vaativat osittain erilaiset puitteet töiden harjoittelulle. Kaikki opiskelijat ja opettajat ovat kuitenkin fyysisesti samassa paikassa, rakennuspuolen hallissa, joka puolestaan on jaettu pienempiin alaosaos- toihin sen mukaan, mitä missäkin harjoitellaan: laatoittajilla on omat pienet koppinsa ja talon- rakentajat ja muurarit työskentelevät avarassa hallissa, jossa heillä on enemmän tilaa esimer- kiksi rakentaa puuvajoja ja muurata tiiliseiniä (ks. liitteet 2 ja 3).

Hallissa on siis monen eri erikoistumisalan opiskelijoita, he ovat eritaustaisia ja -ikäisiä ja tyypillisesti eri vaiheissa opintojaan, minkä lisäksi he työskentelevät erilaisten töiden parissa, eli opiskelijat eivät välttämättä spontaanisti juurikaan kohtaa toinen toisiaan, kun kaikki ovat keskittyneitä omiin projekteihinsa. Aamuisin ja iltapäivisin kouluttaja pitää nimenhuudon ja jakaa työohjeita sekä tarkistaa, että opiskelijat tietävät, mitä tehdä seuraavaksi. Ohjeiden jaon jälkeen opettajat joko siirtyvät hetkeksi opastamaan tarkemmin jotakin tiettyä ryhmää tai sitten he siirtyvät opettajanhuoneen puolelle tekemään esimerkiksi hallinnollisia töitä tai järjestele- mään opiskelijoiden harjoitusjaksoja ynnä muuta yhteistyötä työelämän edustajien kanssa.

Rakennushallissa on yhtä aikaa vähintäänkin kymmeniä rakennustöiden opiskelijoita, minkä lisäksi kymmeniä opiskelijoita on eri puolilla kaupunkia ja maakuntaa sijaitsevilla työ- mailla suorittamassa työharjoittelua. Ulkopuolisen silmin yksittäisellä kouluttajalla vaikuttaa olevan mittava määrä opiskelijoita vastuullaan mutta myös hyvin erityyppisiä työtehtäviä huo- lehdittavanaan: opiskelijoiden ohjaus, heidän edistymisensä seuranta ja arviointi, raportointi oppilaitoksen ylemmälle taholle tai TE-toimistoon, yhteydenpito rakennustöiden työnjohtajien sekä muiden sidosryhmien kanssa ja niin edelleen. Näin ollen itse rakennustöiden opettaminen opiskelijoille on ainoastaan osa kouluttajien työtehtävien kirjoa.

Maahanmuuttajataustaiset tutkinto-opiskelijat samoin kuin kotoutumiskoulutuksen ra- kennusopintoihin tutustujat ovat tässä ympäristössä kaikkien muiden opiskelijoiden kanssa sa- massa tilassa ja tilanteessa, vaikka maahanmuuttajaopiskelijoiden kielitaito ei olekaan samalla tasolla äidinkielisten puhujien kanssa. Varsinkin kotoutumiskoulutautujien kielitaito saattaa olla vielä hyvinkin alkeistasolla. Kaikkien rakennushallissa työskentelevien ja opiskelevien on kuitenkin suoritettava työturvallisuuskorttikoulutus (ks. Työturvallisuuskeskus), minkä lisäksi opiskelijat perehdytetään työkalujen ja -koneiden käyttöön, ennen kuin he ryhtyvät tekemään harjoitustöitä hallissa. Kaikki aktiviteetit perehdytyksistä itse rakennustöiden ohjeistukseen ta- pahtuvat suomen kielellä, jolloin maahanmuuttajaopiskelijoiden pitäisi kyetä ymmärtämään ja omaksumaan periaatteessa aivan samat tiedot kuin kantasuomalaistenkin opiskelijoiden.

Havainnointijaksolla ei tullut esiin muuta maahanmuuttajaryhmälle kohdistettua erityistä kielellistä tukea kuin yhden, eri ammattialoilla kiertävän S2-opettajan vierailut rakennushalliin. Lisäksi kyseinen opettaja kertoi opettaneensa opiskelijoille työturvallisuuskorttikoulutusta varten tarvittavaa sanastoa ennen koulutuksen suorittamista.

Edellä esitetystä kuvauksesta käy ilmi ammatillisen oppilaitoksen ja sen rakennusosaston hektisen arjen keskeisimpiä piirteitä. Oleellista on huomata, että rakennushallissa vallitsevat osittain oikeaa rakennustyömaata tai työverstasta muistuttavat olosuhteet, joihin kuuluu muun muassa kovaa melua ja toimimista terveydelle vaarallisten työkalujen ja -materiaalien kanssa, kun opiskelijat työskentelevät erityyppisten rakennusprojektien parissa. Näin ollen opiskeluympäristö asettaa haasteita hallissa tapahtuvalle kielenopetukselle – tai ylipäätään kommunikaatiolle. Maahanmuuttajaopiskelijoiden kielitaito voi puolestaan tuottaa haasteita rakennustöiden opettamiselle ja opiskelijoiden ohjaamiselle. Myöskään työturvallisuuden kannalta ei ole yhdentekevää, ymmärtävätkö opiskelijat esimerkiksi heille esitetyt ohjeet ja varoitukset, sillä rakennustöissä vakavatkin tapaturmat ovat mahdollisia.

4.2 Kotoutujat rakennusalaan tutustumassa

Havainnointioppilaitoksen järjestämässä kotoutumiskoulutuksessa opiskelijat voivat suorittaa koulutuksen työelämätaitoja painottavassa moduulissa tutustumisjakson jonkin ammattialan opintojen parissa. Vaihtoehtoina tähän koulutuskokeiluun ovat rakennusala, palveluala, sosiaali- ja terveysala sekä teknologia- ja logistiikka-ala. Ammattialakokeilun lisäksi viidentenä vaihtoehtona on ns. monialainen ryhmä, jossa opiskellaan erityisesti suomen kieltä. Kuusi viikkoa kestävä koulutuskokeilu mahdollistaa opiskelijoille tutustumisen valitsemaansa alan opintoihin, eli tavoitteena on tunnustella, sopesikö kyseinen ala itselle, ilman että opiskelija joutuu vielä sitoutumaan alavalintaansa.

Havainnointiryhmän seitsemän opiskelijaa olivat siis valinneet kokeiluun rakennusalan, kukin hieman eri motiivein ja omista lähtökohdistaan käsin. Useimmilla heistä oli jonkin verran kokemusta alan töistä kotimaassaan, mutta mukana oli myös opiskelijoita, jotka eivät olleet tehneet minkäänlaisia rakennustöitä ennen Suomeen tuloaan. Viimeksi mainittujen kohdalla kirjoittajalle ei selvinnyt, miksi he tarkalleen ottaen olivat valinneet kokeiltavakseen rakennusalan. Muulle ryhmälle syynä oli oletettavasti se, että ala oli jo ennestään tuttu ja he olivat ajatelleet, että voisivat kenties Suomessakin jatkaa rakennusalan töissä. Kuuden viikon tutustumisjakson päätteeksi useimmat ryhmän opiskelijoista tulivat kuitenkin siihen tulokseen, että eivät ainakaan toistaiseksi aio hakeutua opiskelemaan rakennusalan perustutkintoa.

Oppilaitoksen puolesta tutustumisjakso oli järjestetty seuraavalla tavalla. Ennen jakson alkua opiskelijat olivat saaneet S2-opettajalta kielenopetusta työturvallisuuskorttikoulutuksen suorittamisen tueksi. Myös talonrakennuspuolen työkaluperehdytys oli pidetty ennen jakson alkua. Kotoutumiskoulutuksen tutustumisjaksolle oli vastikään suunniteltu oma rakennusprojektiinsa, pienen seinäkkeen rakentaminen (ks. liite 2). Seinäkkeen rakentamisessa yhdistyy niin talonrakennuksen erikoistumisalan kuin pintakäsittelyalan töitä, joten se toimi eräänlaisena läpileikkauksena rakennusalan erilaisista erikoistumismahdollisuuksista. Lisäksi opiskelijat tekivät jaksolla pienen betonivalutyön ja harjoittelivat muuraustöitä. Ammattikielen näkökulmasta näiden töiden teettäminen tarjosi opiskelijoille kattavan paketin tarpeellista perussanastoa, mutta jonkin verran myös työtehtävästä toiseen vaihtelevaa erikoissanastoa. Ammattikielen kannalta keskeisin sanasto ja tyypilliset rakenteet toistuivat työstä ja vaiheesta toiseen.

Rakennusprojektissa pedagogiikka oli sellainen, että opiskelijoiden oli ensin itse pääteltävä hallissa olleesta mallikappaleesta, kuinka seinäke oli tehty. Rakennuskouluttaja oli mukana auttamassa opiskelijat alkuun ja myöhemminkin neuvoi ja opasti opiskelijoita tarpeen mukaan tai kävi näyttämässä, kuinka jokin työvaihe tehdään. Mitään varsinaista kielenopetusta tähän ei sisältynyt, mutta kouluttaja yritti parhaansa mukaan selittää opiskelijoille, mitä ollaan tekemässä ja millä nimellä mitäkin työtä, työkalua tai materiaalia kutsutaan. Lisäksi opiskelijat saivat heti jakson aluksi S2-opettajan laatiman monistenipun, jossa oli ammattikieleen liittyviä kirjallisia tehtäviä ja johon opiskelijoiden oli mahdollista (tai heidän olisi pitänyt) tutkinto-opiskelijoiden tapaan raportoida tekemiään töitä. Oma työni opetusharjoittelijana vaikutti kuitenkin melko paljon tämän ryhmän tutustumisjakson sisältöön kielenopetuksen osalta, sillä kielenopetuksen määrä ja kielitietoinen ote rakennusopetukseen pyrittiin maksimoimaan.

Itselläni on kokemusta rakennusalan töistä, joten pystyin opetusharjoittelijan ja osallistuvan havainnoijan roolissani toimimaan sekä ammattikielen opettajana että rakennuskouluttajan apuopettajana rakennustöiden osalta. Rakennuskouluttajalla ei ollut yleensä paljoa aikaa yhden yksittäisen ryhmän tai opiskelijan ohjeistamiseen ja minulle puolestani oli annettu suhteellisen vapaat kädet harjoitteluni suorittamiseen, joten lopulta päädyin kulkemaan jatkuvasti informantiryhmän mukana ja toimin ikään kuin heidän henkilökohtaisena opettajanaan. Kirjoittajan tekemän työn myötä oppimistilanne ei siis vastannut täysin sitä, jossa kotoutujaryhmät muuten olisivat suorittaessaan rakennusalaan tutustumista, sillä tavallisesti kukaan kouluttajista ei ole jatkuvasti yksinomaan tämän ryhmän mukana.

Tyypillisesti rakennuskouluttajan antama opetus jaksolla rajoittui lyhyehköihin ohjeistuksiin (jotka esitettiin pitkälti samanlaista kieltä käyttäen kuin äidinkielisille suomenpuhujille) ja työtehtävän konkreettiseen demonstroimiseen. Tähän ei sisältynyt eksplisiittistä

kielenopetusta, ellei sitten joku opiskelijoista sattunut kysymään esimerkiksi jonkin mainitun sanan merkitystä. Tietenkin voidaan ajatella, että rakennuskouluttaja väistämättä opettaa ammattikieltä, sillä alan erikoissanasto ei välttämättä ole tuttua kantasuomalaisillekaan opiskelijoille – opetuksessa ei kuitenkaan varta vasten keskitytä kieleen. Poikkeuksen muodostivat ammattialoilla kiertävän S2-opettajan visiitit rakennushalliin, joiden aikana hän pyrki opettamaan suomea opiskelijoille. Käytännössä kielenopetukselle ei kuitenkaan riittänyt kovinkaan paljoa aikaa, sillä havaintojeni perusteella S2-opettaja näyttäytyi opiskelijoille jonkinlaisena yleisohjaajana, jolta opiskelijat kaipasivat monenmoista neuvoa ja apua niin eri virastojen kanssa toimimiseen kuin vaikkapa jatko-opiskelumahdollisuuksien selvittelyyn. Tähän käytetty aika on sitten väkisinkin pois suomenopiskeluun varatusta ajasta.

Tässä on yhtymäkohtia Lahdentaustan Valma-koulutuksen opiskelijoiden ohjausta tarkastelleeseen tutkimukseen, jossa S2-opettajat myös kommentoivat ohjaustoimenpiteiden vievän aikaa kielenopetukselta, vaikka konteksti olikin muuten erilainen (2017: 39–41, 63). Opiskelijat saattavat kokea, että suomenopettajan kanssa on helpompaa kommunikoida (Lahdentausta 2017: 61) ja muun muassa tämän vuoksi kääntyvät enemmän S2-opettajan puoleen kuin haikautuvat esimerkiksi opinto-ohjaajan puheille. Jakson myötä huomasin omalla kohdallani saman ilmiön, sillä opiskelijat alkoivat tukeutua minuun yhä enemmän sitä mukaa kun tutustuimme toisiimme. Saatoin tietenkin itsekin edesauttaa tätä kehitystä osoittamalla kiinnostusta opiskelijoiden asioihin ja ottamalla mallia muiden kouluttajien ja henkilökunnan työtavoista. Toisaalta tämä voi antaa viitteitä siitä, että ohjaukseen varatut resurssit eivät ole riittävät tai opiskelijoilla ei muista syistä ole pääsyä ohjauspalvelujen piiriin.

4.3 Näkökulmia rakennustöiden kieleen ja sen käyttöön

Rakennushalli samoin kuin varsinainen rakennustyömaa muodostavat aivan omanlaisensa lingvistisen ekosysteemin, jota ei ole vielä paljoakaan tutkittu. Aiemman tutkimuksen pohjalta (Lilja & Tapaninen 2019, Svennevig 2017, Holmes & Woodhams 2013) odotuksena kuitenkin oli, että rakennusalan kielenkäyttö kytkeytyy vahvasti sen fyysiseen, materiaaliseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Lisäksi saattoi odottaa, että ohjaileva toiminta korostuu rakennusvuorovaihtuudessa. Molempia näistä seikoista käsitellään seuraavaksi, kumpaakin omassa alaluvussa. Kolmannessa alaluvussa taas luodaan katsaus rakennusalan kielen pragmaattiseen ulottuvuuteen, sillä aineistosta nousi esiin joitain mielenkiintoisia huomioita rakennusalan kielenkäyttötapoihin liittyen. Tutkielman aineisto on sellainen, että kielenpiirteitä ei voida analysoida

suoraan, vaan kyseessä on informanttien kertomuksiin ja kirjoittajan omiin havaintoihin pohjaava tarkastelu.

4.3.1 Kieli ja materiaallinen ympäristö

”Keskeinen havaintomme, jota olemme tässä myös havainnollistaneet aineistonäyttein, on se, että rakennusalan työtehtävissä kielen käyttö on hyvin kiinteässä yhteydessä vuorovaikutustilanteen materiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön.” (Lilja & Tapaninen 2019: 90)

Rakennustöiden kontekstissa kieltä on tosiaan hyvin vaikea erottaa ympäristöstä, jossa sitä käytetään. Nähdäkseni tämä yhteys on kahtalainen. Ensinnäkin kielenkäytön välittömät tarpeet, kuten tarvittava sanasto nousevat kulloinkin käsillä olevasta tilanteesta tai työtehtävästä, kuten Lilja ja Tapaninen havainnollistavat kulmaraudan hakemisella (2019: 86–90) ja Svennevig puolestaan rännin (eng. *gutter*, ruots. *hängränna*) osoittamisella (2017: 7–8). Oppija kaipaa käyttöönsä sellaisia sanoja ja muita kielellisiä resursseja, jotka ovat hänelle relevantteja todellisessa kielenkäyttötilanteessa ja nousevat akuutista kielenkäyttötarpeesta. Toisaalta sanaston opettelu saattaa tuntua oppijasta merkityksettömältä, mikäli hän ei koe opeteltavien asioiden olevan yhteydessä henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa ja päinvastoin.

Havainnointijaksolla materiaalsen ympäristön ja kielenopiskelun yhteys näyttäytyi lähes erottamattomana, sillä niin perehdytystilanteissa kuin työohjeistusten yhteydessä opiskelijat joutuivat tekemisiin uuden sanaston kanssa, jonka ymmärtämisen tarve oli välitön. Uusi sana käytännössä opittiin tai se olisi pitänyt oppia samalla, kun sitä jo käytettiin. Reseptiivisesti sanaa tarvittiin esimerkiksi kouluttajan ohjeiden ymmärtämiseen, mutta jo hyvin pian opiskelijat tarvitsivat uutta sanaa produktiivisesti oman tekemisensä sanoittamiseksi tai kysyäkseen tarkentavia kysymyksiä kouluttajalta. Työtilanteen tarkastelu osoitti myös sen, että kielen ohella opiskelijan on harjoitettava työn konkreettista tekemistä, jolloin uuden informaation käsittely voi olla monin kerroin kuormittavaa. Svennevig (2017: 4) huomauttaa, että kielenoppimisen töiden ohella usein edellyttää, että osapuolet hetkellisesti sysäävät sivuun ensisijaisen tavoitteen eli työn etenemisen ja keskittyvät yhdessä kielenoppimisen edistämiseen. Seuraavat esimerkit havainnollistavat kielenkäytön ja materiaalsen ympäristön välitöntä yhteyttä.

- (1) H: – – Entä sitten, ootko huomannu että, no sä sanoit et esimerkiks työkalujen nimiä täytyy opetella. Sehän on sellasta, ei sun välttämättä tarvii tietää mikä on maalitela, paitsi jos sää aiot mennä, jos sää teet niitä töitä. Niin tota, onko sitten vaikee opiskella näitä työkalujen nimiä, kun ne on vähän sellasia erikoissanoja?
Y: Ei vaikea, koska esimerkiksi kun sinä olet koulussa, tai suomen kieli kurssilla, esimerkiksi opettaja selittää vähän, mikä toi on, mikä toi on. Esimerkiksi naula, ruuvit, vasara, joo. **Ja työsalissa on paljon. Ja jos sinä et tiedä mikä toi on sä voit kysy.** Ja esimerkiksi opettaja antoi tai antanut esimerkiksi meille tai mieltä joo, esimerkiksi kotitehtäviä kotona **ottaa pöydällä olevan paperin*

*käteensä havainnollistaakseen kotitehtävää**, vasara. Esimerkiksi hän laittaa kuvi, esimerkiksi vasara kuvi, ruuvi kuvi, joo. Se on helppo joo.

- (2) H: -- Ja sitten sun työharjoittelupaikka oli rakennustöissä niin tota. Miltä se susta tuntuu, mitä sä ajattelet, millasta rakentamisen kieli on?
D: Eli meille oli ennen työharjoittelu. Kun mä olin työharjoittelupaikassa mä opin paljon esimerkiksi **työkalujen nimeä ja myös tehtävien nimeä**. -- Ja rakennusalalla työharjoittelupaikassa mä opin paljon työtehtävien nimeä. Ja lauseja myös. -- sitten, me oltiin työhallissa, koulussa -- Eli siellä oli yksi opettaja, mutta ne aina näytti mulle mitä mä teen nyt. Ei ole paljon kielioppia siellä vain työtehtäviä. Mutta onneksi meillä oli toinen opettaja -- hän auttoi mulle paljon kielioppialla.
H: -- Mikä sun mielestä oli hyvää siinä, miten me siellä opiskeltiin siellä raksahallissa? Niinku mitä sä aattelisit mistä oli hyötyä sulle? --
D: Jos opiskelija valitsee rakennusalan totta kai, se oli tosi hyödyllistä. Koska, okei, kuusi viikkoa kun mä olin työharjoittelupaikassa mä opin vaan entisöintitehtävien nimiä tai työkalujen nimiä. Mutta työmaalla ['hallissa'] me opimme enemmän. Esimerkiksi, miten me tehdään, eli, mikä oli, rungon. (H: Joo, runko) Joo, rungon tehtäviä. Ja myös, mikä on maalami-, maalamisesta. (H: Joo, maalaustyöt) Maalaustyöt. Se on tosi, se oli tosi perustyöt nimiä me opiskelimme.

Fyysisen tekemisen ja kognitiivisen ponnistelun yhdistämisessä on paljon mahdollisuuksia kielen oppimisen edistämiseksi, mutta tämän yhteyden tarkempi selvittäminen kuitenkin edellyttää myös muiden tieteenalojen ja erilaisten tutkimusasetelmien panosta. Haastatteluissa informantit kyllä mainitsivat suomen kielen oppiminen fyysisen tekemisen kautta, mutta haastatteluaineiston perusteella on vaikea päätellä paljoakaan siitä, kuinka tämä oppiminen tarkalleen ottaen tapahtuu. Osa opiskelijoista piti joka tapauksessa mielekkäänä sitä, että kieltä opetellaan rakennustöiden yhteydessä, kuten seuraava esimerkki Deniziltä osoittaa.

- (3) H: Joo, joo. Opit vähän myös rakennustöitä. (D: Joo) Kyllä, no tota. Onko siitä sun mielestä hyötyä, onko se hyvä asia, että tehdään samalla jotain, niinku näin konkreettisesti tehdään jotain, samalla kun opitaan kieltä? Onko se sun mielestä hyvä asia vai huono asia, ymmärrätkö mitä tarkoitan?
D: No, no mietin että se on hyvä, hyvä asia koska, tekemällä oppia, tai tekemällä opinto, on- Tekemällä oppia? **nauraa** (H: Mm, joo joo joo.) On tosi hyödyllistä koska, esimerkiksi jos sä teet kolme kertaa konkreettisen ja sitten sä, et unohda, sen nimeä tai tehtävien nimeä. Aina sun päällä.

Deniz kuvaa, kuinka asian konkreettinen ja toistuva tekeminen auttaa sanan mieleen painamista. Samantapaisen huomion esitti Riad vastatessaan kysymykseen työn ja kielen opiskelun yhdistämisestä.

- (4) H: Okei. No sitte siellä [oppilaitoksessa], kun oltiin hallissa niin, mää opetin teille sitte paljon, tai kerroin paljon sanoja ja, mitkä liittyy siihen työhön, samalla kun me tehtiin sitä työtä (R: Joo). Niin miltä se susta tuntu? Oliko se sun mielestä hyvä asia, huono asia, oliko se helppo ta- vaikeeta oppia siinä tilanteessa samalla sitä työn tekemistä ja suomen kieltä? Miltä se sun mielestä tuntu?
R: Se on oikeesti hyvä idea. Ja se on ehkä paras idea kun, koska kun sinä teet jotain ja sitten selität ja laitetaan paperit joku tavaroita, työtavarat. Se tulee totta kai helpompi että ymmärtää ja sitten muistaa sanat.

Tässä esimerkissä (4) Riad mainitsee sanojen muistiin jäämisen ohella, että kieliaines on helpompi ymmärtää konkreettisen tekemisen yhteydessä. Tarkoitteen fyysistä läsnäoloa opiskeluympäristössä voisikin pitää eräänlaisena materiaalisena scaffoldingina kielenoppimiselle.

Oletan, että Riad viittaa tässä katkelmassa rakennushallissa tekemäämme sanastoharjoitukseen (ks. liite 3), kun hän puhuu ”papereiden laittamisesta työtavaroihin”. Tehtävän tarkoituksena oli kerrata sanastoa, jota olimme käyttäneet kuluneen viikon aikana muuraustöitä tehdessämme. Harjoituksessa opiskelijat konkreettisesti kiinnittivät nimilaput työkaluihin ja materiaaleihin, joita olimme harjoitustyössä käyttäneet. Olin ennen muuraustyön alkua opettanut keskeisen sanaston opiskelijoille ja jakanut heille monisteen, jossa oli nimetty suurin osa käytettävistä työkaluista ja materiaaleista, minkä lisäksi sanasto kertautui jatkuvasti työn aikana suullisessa kanssakäymisessä. Nimilapputehtävässä kirjoitin sanat tarralapuille valmiiksi ja opiskelijoiden tehtävänä oli ensin lukea teksti ja sitten liimata lappu oikealle paikalleen, eli opeteltava sana konkreettisesti yhdistettiin tarkoitteeseensa. Seuraavat katkelmat havainnollistavat opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen kielenoppimisen tarpeelle.

- (5) H: Mulla oli joku kysymys mielessä, tuli tosta mieleen. Niin, pitäiskö sun mielestä siinä ammat-
tiopetuksessa olla enemmän kielenopetusta mukana? Vai onks siinä nyt tarpeeksi jo kielenopetusta?
Y: Minulle vai? (H: Niin, sinulle) Ei, minä tarvitsen lisää suomen kieltä, joo. Ja esimerkiksi ammat-
tikieltä tai esimerkiksi työkaluja. Joo minulla on pitkä kokemus ja mä osaan esimerkiksi minkä maa-
tai minkälaisia minun työkaluja, tai esimerkiksi jos minä menen töihin tai työharjoitteluun esimer-
kiksi. Ei tarvi opettajan selittää minulle esimerkiksi, koska minä ymmärrän minun töitä.
- (6) H: Okei. Niin tota. No haluaisitko sää sitten opiskella lisää, haluaisitko sää ihan että siellä olis vielä
suomen kielen kurssi, sitten kun menet opiskelemaan ammattiin? Vai uskotko että sää opit suomea
sitten muutenki siellä? Vai olisiko hyvä-?
N: Joo uskon että minä opin siellä kun minä opiskelen koneistaja. (H: Joo okei) Koska minun tut-
kinto [kotimaasta] minä opiskelin sama asiat koneistaja asiat. Koska meillä on kurssi osa joka on
koneistaja asiat. (H: Joo) Eli voin ymmärtää mitä opettaja sanoo vaikka minä en ymmärrä kaikki
lauseet, (H: Joo) minä tiedän mitä hän yrittää sanoa.

Edellä olevat esimerkit kuvastavat toisenlaisesta näkökulmasta materiaalsen ympäristön, opiskeltavan sisällön ja kielenkäytön välistä yhteyttä. Yussufilla on taustallaan mittava työko-
kemus rakennusalalta kotimaassaan, kun taas Nasir on opiskellut konetekniikkaa osana koti-
maassaan suorittamaansa koulutusta. Molemmat heistä kuvailevat tilannetta, jossa he ymmär-
tävät jo valmiiksi, mistä on puhe (Nasir puhuu hypoteettisesti tulevista opinnoistaan, Yussuf
enemmän käytännön kokemuksen pohjalta), mutta heiltä ainoastaan puuttuu tarvittava suomen-
kielinen sanasto. Informantit tiedostavat, että heidän aiempi kokemuksensa tukee oppimista
tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Näin ollen ns. substanssiosaaminen voi tukea kielenoppimista.

4.3.2 Huomioita rakennustöiden ohjailevasta kielestä

Tähän mennessä esitetystä voidaan huomata, että rakennusalan kieli vaikuttaisi keskittyvän pit-
kästi ammattisanastoon, joka puolestaan kytkeytyy materiaaliseen ympäristöön. Entä

rakennustyön kielen ja kielenkäyttötilanteiden muut piirteet? Havainnointijaksonei ja käsin kirjoitettujen muistiinpanojeni yhtenä heikkoutena on se, että niiden pohjalta ei voida tehdä kielenpiirteiden yksityiskohtaista analyysia, johon tarvittaisiin ääninauhoitteita tai videomateriaalia. Yleisen tason huomiona uskallan silti sanoa, että havainnointijaksolla ohjaileva kielenkäyttö korostui rakennustöiden vuorovaikutuksessa, kuten Lilja ja Tapaninen esittävät (2019: 91). Samassa yhteydessä Lilja ja Tapaninen nostavat esiin Holmesin ja Woodhamsin tutkimuksen (2013) huomiot rakennustyömaan kielenkäytöstä, joiden mukaan kokeneemmat rakentajat ja aloittelevat työntekijät käyttävät kieltä eri tavoin.

Holmes ja Woodhams nimittäin nostavat analyysissaan esiin sen, että kokeneiden rakennustyöntekijöiden toisilleen osoittamat ohjailevat puheenvuorot ovat tyypillisesti implisiittisiä ja niiden tulkinta edellyttää kokemuksen mukanaan tuomaa ymmärrystä tekeillä olevasta työstävästä. Työyhteisön noviisijäsenelle osoitetut puheenvuorot heidän aineistossaan taas sisältävät suurempia käskyjä ja eksplisiittisiä selityksiä. (2013: 285, 292.) Lilja ja Tapaninen huomauttavat, että rakennustyön direktiiviset puheenvuorot (pyynnöt, käskyt, kehotukset jne., ks. VISK § 1645) eivät välttämättä myöskään ole aivan suoraviivaisia, vaan ne saattavat olla esimerkiksi passiivimaisesti muotoiltuja tai ylipäättään esiintyä erilaisissa kieliopillisissa muodoissa (2019: 91).

Rakennuskontekstissa ohjailevat puheenvuorot voivat tosiaan olla passiivirakenteita (tyyppiä *haetaan sitä lautaa*) tai toivottu toiminta ainoastaan implikoidaan toteamuksella (*tää lauta on viis senttiä liian pitkä*). Edellä esiteltyt esimerkit ovat keksittyjä, mutta kokemukseni ja havainnointijakson perusteella vastaavat ilmaukset ovat hyvin tyypillisiä direktiivejä rakennustöissä. Ensimmäinen merkitsee käytännössä samaa kuin *hae/hakekaamme lautaa, jota tarvitsemme seuraavaan työvaiheeseen* ja jälkimmäinen tarkoittaisi *lauta on liian pitkä, joten (sinun) täytyy katkaista vielä viisi senttiä pois pituudesta*. Kuten Holmesin ja Woodhamsin (2013: 282–286, 292) tutkimus osoittaa, implisiittisten ohjeiden ymmärtäminen edellyttää, että työntekijälle on jo kertynyt kokemuksen tuomaa ammattitaitoa. *Lauta on liian pitkä* ei voi saada direktiivistä tulkintaa, mikäli kuulija ei esimerkiksi tiedä, mihin puheena olevaa lautaa ollaan käyttämässä tai kuinka sitä on mahdollista lyhentää.

Epäsuorien direktiivien lisäksi myös aivan eksplisiittiset verbin imperatiivimuotoa käyttävät (*mittaa lauta*) ohjailevat puheenvuorot vaikuttivat tuottavan havainnointiryhmän opiskelijoille ymmärtämisvaikeuksia. Näin sen perusteella, että joskus opiskelijat jäivät hämmentyneinä seisomaan paikalleen, vaikka heille esitettiin suoraviivainen ja kieliopillisesti yksiselitteinen käsky tehdä jokin asia käyttäen verbin imperatiivimuotoa. Imperatiivi on oletettavasti tullut vähintäänkin vastaan jo kotoutumiskoulutuksen kielikurssilla, mutta kenties sitä ei ole

vielä aktiivisesti opeteltu. Toisaalta imperatiivi saattaa muotorakenteensa vuoksi olla vaikea erottaa puheen virrasta, koska useiden verbien kohdalla sen erottaa yksikön kolmannen persoonan preesensistä ainoastaan vokaalien ja konsonanttien kestoaste (*ota* ja *ottaa*).

Maahanmuuttajaopiskelijat kohtaavat moninkertaisia haasteita joutuessaan tekemisiin rakennustöissä runsaasti käytettyjen direktiivien kanssa. Suoratkin käskyt voivat olla vaikeita ymmärtää, jos imperatiivimuodot eivät ole vielä tulleet tutuksi tai niitä ei tunnista. Epäsuorat käskymuodot taas vaativat hyvän suomen kielen taidon lisäksi tilanteeseen perustuvaa tulkintaa ja teknistä ymmärrystä tehtävästä työstä. Havainnoinnin perusteella en pysty tässä tutkielmassa esittämään tarkempaa lingvististä analyysia käytetyistä direktiiveistä, mutta esittämäni huomiot yhdessä Liljan ja Tapanisen (2019) analyysin kanssa ohjaavat kuitenkin kiinnittämään huomiota siihen, kuinka rakennustöissä käskyjä ja kehotuksia jaellaan ja minkälaisia haasteita niiden ymmärtämiseen mahdollisesti liittyy suomea toisena kielenään puhuvien opiskelijoiden (tai työntekijöiden) näkökulmasta.

4.3.3 *Miten rakennustöissä puhutaan?*

Haastatteluissa nousi esille joitain mielenkiintoisia huomioita, jotka liittyvät rakennusalalle tyypillisen kielen pragmatiikkaan. Oppijat ovat siis kiinnittäneet huomiota siihen, *miten* rakennustyömaalla puhutaan. Tällä on nähdäkseni merkitystä oppimisen kannalta, sillä kuten seuraava katkelma Nasirin haastattelusta osoittaa, tyypilliset kielenkäytön tavat voivat S2-puhujan näkökulmasta myös helpottaa ymmärtämistä.

- (7) H: Onko sun mielestä hyvä, että samalla tehdään jotain ku opetellaan sitä kieltä? Että se on niinku tällästä että yhdistyy se fyysinen tekeminen ja kielenopiskelu, onko se sun mielestä hyvä asia? Tai onko se mahdollista sun mielestä oppia samalla ku tehdään.
N: Se on mahdollista. Koska rakennustyömaalla, kun puhutaan jonkun kanssa, **se ei ole pitkä keskustelu**. Eli opettaja voi sanoa **tee** tämä. Ei **voisitko** tehdä tämä. Ei, tee tämä ja se on lyhyt ja sinä ymmärrät.

Nasirin näkemyksen mukaan rakennushallissa käytetty kieli on yksinkertaista, ilmaukset ovat ”lyhyitä” ja ne on helppo ymmärtää. Mielenkiintoista on tarkastella, minkälaisilla rakenteilla Nasir vastauksessaan havainnollistaa asiaa, hän nimittäin kontrastoi verbin konditionaalimuotoa käyttävän pyynnön ja suoremman imperatiivilla muodostetun käskylauseen. Edellä analysoin imperatiivimuodon vaikeutta ja toisaalta pohdin rakennustöissä tyypillisiä epäsuorasti ilmaistuja direktiivejä. Tässä esimerkissä (7) Nasir esittää näkemyksen, jonka mukaan lyhyt ja yksinkertainen imperatiivi on helpompi ymmärtää kuin konditionaali. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtia siihen, mitä Deniz seuraavassa esimerkissä kertoo oppineensa työharjoittelussaan.

- (8) H: – – me oltiin siellä rakennushallissa. Ja sitten sun työharjoittelupaikka oli rakennustöissä niin tota. Miltä se susta tuntuu, mitä sä ajattelet, millasta rakentamisen kieli on?
D: Eli meille oli ennen työharjoittelu. Kun mä olin työharjoittelupaikassa mä opin paljon esimerkiksi työkalujen nimeä ja myös tehtävien nimeä. Ja myös mä opin, esimerkiksi mä en tiennyt tai oppinut kursilla esimerkiksi *periaatteessa*. Aina ne käyttävät *periaatteessa periaatteessa*, ja sitten aina mä kirjoitin mitä mä kuulin enemmän työntekijältä. Ja rakennusalalla työharjoittelupaikassa mä opin paljon työtehtävien nimeä. Ja lauseja myös. Ja myös **miten suomalaiset, jotka ovat rakennusalalla, puhuvat**. Eli kohtelias tai epäkohtelias, **mä opin epäkohtelias**. Koska ennen mä yritin olla aina kohtelias, sitten **ne sanoi ei tarvi olla kohtelias**. **molemmat nauravat** (H: Okei)

Denizille oli siis neuvottu työmaalla, että hänen ei tarvitse puhutella työtovereitaan ”kohteliaasti”. Denizin esittämä huomio on muutoin erilainen kuin edellä käsitelty Nasirin kommentti, mutta olettaen että juuri konditionaalilla voidaan ilmaista kohteliaisuutta, kyseessä on mahdollisesti samankaltainen ilmiö. Rakennusalalle tyypillinen kielen käyttö näyttäytyisi näiden katkelmien valossa suosivan suoraviivaisia rakenteita, mikä osittain luo kontrastia edellä esitettyyn analyysiin epäsuorasta ohjailusta. Nämä huomiot eivät välttämättä kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään, koska ”epäkohteliaat” rakenteet voivat myös sisältää epäsuoria direktiivejä, jotka puolestaan voivat olla ”lyhyitä”, vaikka ne eivät käyttäisikään Nasirin esimerkkilauseen tavoin verbin imperatiivimuotoa. Opetustyön kannalta on kuitenkin tärkeää, että tiedostetaan mahdolliset epäsuorat suomen oppitunneilla opetettavan kielen ja ihmisten todellisuudessa käyttämän kielen välillä – tämä tematiikka jatkuukin seuraavassa luvussa, jossa tarkastellaan onnistuneen S1–S2 -vuorovaikutuksen edellytyksiä.

4.4 Opiskelijoiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta

Etnografinen havainnointi ja haastattelut molemmat toivat esiin sen, että rakennusalan kieltä ja kielenkäyttötilanteita on vaikea erottaa muusta kielenkäytöstä ja arkielämästä ylipäätään. Tässä luvussa käsitellään informanttien esille tuomia seikkoja, jotka heidän mielestään vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti kommunikaation sujuvuuteen ja kielenoppimisen ja -käytön mahdollisuuksiin niin rakennushallissa ja työharjoitteluissa kuin muissa arkielämän tilanteissa.

4.4.1 Yleiskieli, puhekieli ja selkokieli

Huomasin havainnointijakson aikana, että kielitaidoltaan eritasoisten opiskelijoiden kanssa ei voi käyttää ainakaan liian helppoa kieltä. Usein jopa omasta mielestäni aivan yksinkertaiset puheenvuorot vaikuttivat tuottavan osalle opiskelijoista ymmärrysvaikeuksia ja jouduin toistamaan sanomani useaan otteeseen tai esittämään asiiani toisin sanoin. Tämä on tietenkin S2-opetuksen ja maahanmuuttajien kanssa työskentelyn arkea. Kokemus epäilemättä helpottaa kommunikointia, minkä huomasin oppilaitoksen kokeneiden S2-opettajien tyyliässä kommunikoida

opiskelijoiden kanssa. Lyhyet ja suoraviivaiset lauseet sekä kieliopillinen yksinkertaistaminen (kuten sijataivutuksen poisjätto ja taivutettujen muotojen korvaaminen nominatiivilla) vaikuttivat toimivilta keinoilta kommunikoimiseen sellaisten opiskelijoiden kanssa, joiden kielitaito oli vielä heikolla tasolla. Rakennuskouluttajien ja muiden henkilökunnan jäsenten kielenkäytön havainnointi puolestaan osoitti, kuinka äidinkielliset puhujat helposti käyttävät kieltä, joka heidän näkökulmastaan lienee aivan tavanomaista, mutta on S2-puhujille vaikea ymmärtää.

Havaintoni ovat tietenkin jossain määrin subjektiivisia, mutta informanttien haastattelut vahvistavat näitä huomioita opiskelijoiden omasta näkökulmasta. Etenkin Yussuf korosti läpi haastattelun selkokielen käytön merkitystä. Kaikissa haastatteluissa toistui ajatus siitä, että opiskelijat voisivat ymmärtää jo saavuttamallaan kielitaidolla, mitä heille sanotaan, kunhan heidän puhekumppaninsa, oli se sitten opettaja, esimies tai työkaveri, käyttäisi selkokieltä ja puhuisi riittävän hitaasti. Toinen läheisesti selkokieleen liittyvä toistuva teema on puhe- ja yleiskielen erot, joista informanteilla oli paljon sanottavaa ja keskenään ristiriitaisiakin mielipiteitä. Selkokieli kuitenkin näyttäytyy kaiken kaikkiaan tärkeänä resurssina oppijoille, sillä se oli mahdollistanut haastateltaville niin arkikeskustelut suomalaisten kanssa, tutustumisen suomenkieliseen kaunokirjallisuuteen kuin helpottanut suomen kielellä toimimista institutionaalisissa tilanteissa. Seuraavat esimerkit konkretisoivat asiaa.

- (9) D: Kun mä meen esimerkiksi kauppaan tai, joo kauppaan. Ennen mä sanoin ihmisille, okei nyt mä opiskelen suomea, mä en puhu hyvin, mutta yritetään. Ja sitten ne puhuvat mulle selkokielessä ja sitten mä ymmärrän, ne ymmärtävät minua myös. Ja sitten mä tunnen hyvältä. Mä sanoin mulle että okei mä puhun suomea jee.
- (10) H: Aivan aivan. Niin rakennustöissä ei tarvii koko aika puhua. (D: Joo, vain työtehtävä) – – oliko helppo ymmärtää ku kouluttajat kertoo vaikka työohjeita tai kertoo mitä tehdään seuraavaksi, nii oliko helppo, vaikea ymmärtää yleensä mitä kouluttaja sanoo tai mestari sanoo siellä työmaalla?
D: Joskus tulee vaikea, vaikeampi mutta, jos oli vaikea, eli mä kysyin aina. Tai toinen tai kolmas kerta ne näyttivät mulle. Ja sitten, mä ymmärsin hyvin. Joo.
H: Okei. Joo, hyvä juttu.
D: Tai jos, mä en ymmärtää ja sitten kouluttaja tai rakennusmestari, yrittää selkokielessä myös tai näyttää hänen kädellä.
- (11) Y: Joo kyllä. Esimerkiksi sä voit oppia nopeasti siellä, mutta pieni ongelma esimerkiksi jos hän puhuu sinun kanssa katukieltä tai yleinen kieltä, joo. Koska hän unohti sinä et ymmärrä mutta hän sanoo tää, tänne, sinne.
H: Joo, aivan. Mutta tuntuuko että sä oot kuitenkin pärjänny? Sä oot pystyny puhumaan suomea ja ymmärtäny mitä esimies, mestari sanoo, mitä pitää tehdä?
Y: Joo jos hän esimerkiksi selittää hitaasti minä ymmärrän, mutta jos hän sanoo esimerkiksi mutta tota tai, niinpä, tai uusi sanoja tai pieni sanoja, mä en ymmärrä. (H: Joo) Mutta jos hän sanoo esimerkiksi selkosuomi, mä ymmärrän kaikki joo.

Deniz kuvailee esimerkissä 9, kuinka hän aiemmin toi keskusteluissa esille vasta opettelevansa suomea, jolloin suomalaiset puhekumppanit reagoivat selkeyttämällä omaa kieltään. Merkille pantavaa on, kuinka Deniz kuvaa reaktiotaan: hänestä tuntui hyvältä kun pystyi

käymään keskustelun suomeksi. Tällainen onnistumisen kokemus on nähdäkseni ensiarvoisen tärkeää myönteisen oppijanidentiteetin kehittymiselle ja pääsyyllä osaksi puhujayhteisöä. Identiteetin ja osallisuuden kysymyksiin palataan vielä myöhemmin. Esimerkit 10 ja 11 taas havainnollistavat tilannetta, jossa opiskelija ei ole heti ymmärtänyt, mitä hänelle suomeksi sanotaan, mutta puhekumppanin mukautettua kielenkäyttöään selkokielisemmäksi yhteisymmärrys on saavutettu.

Peilattessani tätä havaintoihini rakennushallista ajattelen, että äidinkielliset puhujat saattavat luovuttaa liian herkästi S2-puhujan suhteen, jos he olettavat, ettei heidän puhekumppaninsa kuitenkaan ymmärrä. Edellä esitetyt esimerkit kuitenkin osoittavat, että toisinaan käytettyä kieltä tarvitsee ainoastaan yksinkertaistaa kommunikaation onnistumiseksi, sen sijaan että esimerkiksi vaihdettaisiin apukieleen tai lakattaisiin kokonaan yrittämästä. Yussufin kommentissa tulee myös esiin, että kieltä opettelevalla pienetkin seikat voivat vaikeuttaa ymmärtämistä. *Tota, niinpä* ja muut *pienet sanat* kenties vaikuttavat äidinkiellisen puhujan mielestä jokseenkin merkityksettömiltä täytesanoilta, mutta suomea toisena kielenään käyttävä voi hämmentyä, kun suomalaiset jatkuvasti viljelevät niitä puheessaan. Yussuf mainitsee myös toisaalla nämä hankalat pikkusanat ja toteaa, että opettajan tulisi myös puhua riittävän hitaasti.

- (12) Y: Meille ope-, siellä esimerkiksi, tai koulussa opettaja hän täytyy tiedä että esimerkiksi että hän täytyy puhua selkosuomi. Ja esimerkiksi enemmän niin tai esimerkiksi ajaa tai jahaa tai niinpä, koska esimerkiksi ulkomaalaisia he eivät tiedä mikä tarkoittaa tai mitä tarkoittaa tämä asia tai tämä. Ja täytyy esimerkiksi puhua hitaasti. (H: Kyllä) Koska ei kaikki puhuvat, tai ei kaikki tiedä esimerkiksi katukieltä. Nyt mä aloitan opiskelija kotona katukieltä.
- (13) H: Eli mi-, osaatko sanoa että, jos ajattelet että miten ihmiset puhuu kadulla, tai mistä ne puhuu, niin mikä sitte, mikä on erilaista siellä rakennustöissä? Vai onko se sama, sama asia?
Y: Esimerkiksi suomalaiset kanssa joo, sama katukieltä, joo. Mutta esimerkiksi ulkomaalaiset kanssa ei. Koulukieltä, joo. Koska esimerkiksi työkoulussa tai joo, työsalissa, joo eli minun kaveri jos hän on suomalainen hän ei tiedä esimerkiksi minä en puhu katukieltä. Hän ajattelee, että minä puhun suomi tosi hyvin ja sitten hän sanoi esimerkiksi mutta tota tänne tää toi noin, joo.

Esimerkissä 12 Yussuf tuo keskusteluun mukaan myös puhekielen, jota hän nimittää *katukieleksi*. Hänelle tuottaa ilmeisiä vaikeuksia ymmärtää puhekieltä, sillä hän käsittelee samaa ongelmaa useaan otteeseen pitkin haastattelua. Tätä hankaluutta selittää ehkä osaltaan Yussufin nopeutettu opintopolku. Hänen kielitaitonsa on koulutuspolun alusta alkaen arvioitu erittäin hyväksi ja opettajat ovat ajatelleet, että Yussuf voisi edetä ammatilliseen koulutukseen käymättä läpi kielikoulutuksen jokaista vaihetta. On totta, että Yussufin kommunikatiivinen kielitaito on erittäin hyvä, varsinkin jos otetaan huomioon, että hän on saanut niin vähän (6kk) muodollista kielikoulutusta. Hänen kohdallaan kielitaitoarvio on kuitenkin saattanut olla liian pinallinen, sillä Yussufin haastatteluvastauksissa toistuu hänen oma kokemuksensa kielitaidon

riittämättömyydestä. Vaikeudet puhekielen kanssa saattavat myös juontaa juurensa samasta problematiikasta: päällisin puolin Yussufin kielitaito vaikuttaa niin edistyneeltä, että hänen puhekumppaninsa opettajista opiskelijatovereihin puhuvat tälle melkein kuin kenelle tahansa äidinkieliselle, koska he olettavat Yussufin ymmärtävän kaiken. Seuraava esimerkki luo toisen informantin näkökulmasta katsauksen puhekielen ja selkokielen suhteeseen.

- (14) H: Okei. No se on kiva kuulla että sulla on hyviä kokemuksia. No opettajat siellä kurssilla, puhuuko opettajat samalla tavalla ku muut ihmiset sit kun lähdet pois koulusta? Niin onko, miten opettaja puhuu, puhuuko he samalla tavalla kun ihmiset kadulla, sun mielestä?
D: Ennen mä huomasin että okei, me opiskelemme kurssilla kielioppia. Mutta esimerkiksi mun toinen työharjoittelupaikassa se tulee tosi vaikeaa, koska aina suomalaiset puhuvat puhekielellä. Ja mä en ymmärtänyt mitään aluksi. Mutta sitten mulle-, olen tottunut ja ajattelin ehkä tarvii myös oppia puhekieliä. Ja okei, suomen kurssilla tai koulussa sä voit oppia oppikieliä, mutta tarvii myös oppia elämästä, kadulta. (H: Okei okei, ymmärrän) Ehkä me voidaan puhua suomen kielellä mutta kuullun ymmärtäminen on vaikeaa meille. Joo. (H: Okei okei) Siksi mä aina sanoin kun mä aloitan puhua ihmisten kanssa, mä sanoin, mä sanon että okei mä opiskelen suomen kieli mutta puhutaan, me puhutaan, voidaanko puhua selkokielessä.

Opiskelijan persoonallisuudella varmasti on vaikutusta siten, että Deniz on mahdollisesti hieman rohkeampi kuin Yussuf pyytämään puhekumppaneiltaan, että he ottaisivat huomioon hänen rajallisen kielitaitonsa. Haastatteluaineiston kokonaisvaltainen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että Yussuf on kotoutumiskouluksensa alusta asti kohdannut tilanteita, joissa hänen kielitaitonsa arvioidaan muiden taholta erityisen hyväksi, jolloin puhekumppanit eivät osaa välttämättä mukauttaa omaa kielenkäyttöään sellaiselle tasolle, että Yussufin tosiasiasa olisi helpompi ymmärtää. Deniz taas toteaa esimerkissä 14, että *aluksi* ei ymmärtänyt mitään työtoveriensa puhekielisestä ilmaisusta, mutta päätyi itse siihen johtopäätökseen, että hänen on opittava puhekieltä. Toisaalta myös Yussuf kertoi aiemmassa esimerkissä, että alkaa opiskella itsenäisesti puhekieltä, mutta hän oli ehtinyt jo pidemmän aikaa turhautua siihen, ettei ymmärrä kyseistä kielimuotoa. Kielenopetuksen piirissä ajatus puhekielen opettamisesta saattaa kirvoittaa voimakkaitakin mielipiteitä, mutta tämän aineiston valossa opettajien tulisi harkita vakavasti puhekielen sisällyttämistä tavalla tai toisella omaan opetukseensa. Seuraavien Nasirin haastattelusta peräisin olevien katkelmien perusteella näyttäisi siltä, että ainakin hänen opettajansa näin on myös tehnyt.

- (15) H: Okei. Joo mielenkiintosta. No puhuvatko, puhuuko sun mielestä opettajat eri tavalla ku muut ihmiset sitte koulun ulkopuolella?
N: [Kielikoulussa] opettajat puhuivat eri tavalla. (H: Joo) **Kun menen kouluun, ymmärrän mitä opettaja sanoo. Kun menen kadulla, en ymmärtänyt mitään.** (H: Okei) Mutta moduuli kolme opettaja, hän aina puhuu kirjakielellä, mutta joskus puhekielellä. (H: Okei) Eli *fifty-fifty*.
H: Okei. Ja oliko sitten siellä toisessa kielikoulussa, oliko se pelkästään sitten kirjakieltä vai?
N: Hmh?
H: Se ensimmäinen kielikoulu [koulun nimi], (N: *Yeah*) niin puhuko opettaja pelkästään vaan kirjakieltä?

N: Kirja-, *yeah*, vaan *yeah*. Ja myös moduuli kolme opettaja aina kysyi meiltä että, **kun me men-
nään kauppaan tai jos olemme bussissa, se oli harjoitus että me kuuntelemme, mitä suomalaiset
sanoo. Ja kaikki tuo joku sana, joka sinä ajattelet että on tärkeä. Ja se on puhekielellä, ja
me keskusteltiin niistä sanoit.**

- (16) H: Jos mietitään sitä suomen kielen opetusta niin millanen on sun mielestä hyvä suomen kielen kurssi?
N: On kurssi, missä opiskellaan enemmän kielioppia ja puhekieltä. (H: Okei) Koska puhekieli on tärkeä. **Ehkä jos opiskellaan jotain kielioppi, ja samaan aikaan sanotaan, mikä se on puhekielellä.**
H: Mmm. Okei. Oli— opetettiin teille sillä tavalla sitten, opitko sää siellä kurssilla missä sää oot ollu niin puhekieltä myös?
N: Ei se oli, joskus mun-. Moduuli kolme oli sama niinku mä sanoin, juuri sanoin. (H: Aa okei) Siksi minä, moduuli kolme oli mun paras moduuli kotoutumiskouluksessani.

Puhekielen ja yleiskielen suhde herätti informanteissa niin paljon mielipiteitä ja ajatuksia, että tätä S2-oppijoiden kohtaamaa ristiriitaa ei voida ainakaan täysin sivuuttaa, sillä ennemmin tai myöhemmin se kuitenkin tulee vastaan opiskelijan arjessa. Nasir toteaa esimerkissä 15 samaan tapaan kuin Deniz aiemmin työtovereistaan (esimerkissä 14), että ei ymmärtänyt mitään mitä ihmiset *kadulla* puhuivat, vaikka ymmärsikin kielikoulun opettajan yleiskielistä puhetta. Katkelman loppupuolella ja toisessa esimerkissä (16) Nasir tuo ilmi mahdollisia pedagogisia ratkaisuja puhekielen opettamiseksi. Hän kertoo opettajansa teettämästä harjoituksesta, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli kuunnella todellista kielenkäyttöä arkielämän tilanteissa ja poimia siitä sanoja, jotka he sitten toivat tunnille käsiteltäväksi.

Tämän tyyppistä harjoitusta voisi hyvin soveltaa myös ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden kielitietoisuuden herättämiseksi, ja samalla myös opettajat (niin S2- kuin ammatillisen puolen opettajat) saisivat suoraan ”kentältä” tietoa opiskelijoiden kohtaamista kielellisistä haasteista. Toinen pedagoginen ratkaisu on ilmeisesti Nasirin itsensä ideoima, koska hän kertoo, ettei hänelle ole opetettu vastaavalla tavalla. Joka tapauksessa tällaista kielimuotojen rinnakkaista tarkastelua on varmasti hyödynnetty kielenopetuksessa ja nykyisin S2-opetukseen on saatavilla jopa puhekielen oppikirjoja. Puhekielen opettaminen on siis mahdollista ja sille näyttäisi olevan opiskelijoiden puolelta tilausta, mutta aineistosta löytyy myös aivan päinvas-
taisia näkemyksiä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

- (17) H: — Okei, no mä luulen että tää on nyt, tää on nyt tässä. Ei mulla oo enää paljoo muuta kysyttävää. Onks sulla jotain mitä sää haluat sanoa tai?
Y: Joo. Minulla on esimerkiksi pieni asia. Jos sä haluat olla opettaja esimerkiksi täytyy puhua **naputtaa pöytään painokkaasti** kirjakieltä. (H: Okei) Joo. Esimerkiksi ulkomaalaiset kanssa. (H: Joo). Jos sinä puhut katukieltä, tosi tosi ongelma.

Yussuf esittää tämän puheenvuoron haastattelun lopuksi ohjenuorana haastattelijalle. Hänen mielestään opettajan on ehdottomasti käytettävä opetuksessa yleiskieltä, mitä hän korostaa vielä napauttamalla pöytään suureleisesti tämän vuoron aikana. Siinä missä Nasir osoitti

huomattavaa kiinnostusta puhekieltä kohtaan ja jopa toivoi sitä enemmän opetukseen, Yussuf edustaa toista näkökulmaa. Hänkään ei toki väheksy puhekielen merkitystä, mutta hänen mielestään opetuksen kieli tulee kuitenkin olla yleiskielen mukaista. Kriittisellä tarkastelulla voidaan toki havaita, että omat puheenvuoroni haastattelijana ovat hyvinkin puhekielisiä ja pääsääntöisesti Yussuf ymmärtää kysymykseni ongelmitta. Kysymys ei kuitenkaan nähdäkseni ole joko–tai -vastakkainasettelusta, vaan keskeistä on ottaa huomioon opiskelijoiden kehittyvä kielitaito ja mukauttaa opetuksen kieli siten, että maahanmuuttajaopiskelijat pystyvät sitä seuraamaan. Ei ole tarkoituksenmukaista, että opetuksen kieli on sellaista, että opiskelijat eivät pysty sitä ymmärtämään. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tällaista tilannetta.

- (18) H: Joo, noniin. Kyllä kyllä. No onko sellasia tilanteita, sellasia paikkoja, että sä haluaisit puhua suomea mutta susta tuntuu että sä et vielä pysty?
Y: Joo. Esimerkiksi koulussa [ammattillisessa oppilaitoksessa] [mainitsee kouluttajan nimeltä] kanssa. Jos [em. opettaja] hän puhuu minun kanssa minä en ymmärrä, koska hän puhuu esimerkiksi nopeasti ja hänellä on eri murretta tai murreita joo. Mutta esimerkiksi jos minä puhun eri opettaja tai toinen opettaja hän selittää hitaasti minä ymmärrän, mutta voi joo.
- (19) H: – – No, mä voin kysyä ensin, että millanen on hyvä opettaja sun mielestä?
Y: Jos hän selittää hitaasti. (H: Joo) Joo, ja kaikki opiskelevat, tai opiskelijat ymmärtää mitä opettaja sanoi.
H: Joo. No entä sitte, puhuuko opettajat siellä luokassa eri tavalla ku ihmiset puhuu kadulla, sun mielestä?
Y: Nyt ammattikoulussa joo, koska opettaja sanoi minulle, mä ymmärrän sinä et tiedä, koska kaikki esimerkiksi minun kavereita ovat suomalaisia. Joo, ja hän puhuu heidän kanssa nopeasti. Mutta hän auttaa esimerkiksi, hän auttaa minua. Antoi minulle paperi tai kotitehtävä kotona, hän sanoi, sä voit lukea ymmärtä mitä minä sanoin koulussa tai luokassa, joo.

Yussuf on siis tutkinto-opiskelija, joka suorittaa oppilaitoksessa pintakäsittelyalan opintoja. Näin ollen hänen näkemyksensä tuovat erilaista vertailupintaa kuin rakennusalaan tutustumassa olevien kotoutumiskouluttajien näkemykset. Yussuf opiskelee äidinkielenään suomea puhuvien tutkinto-opiskelijoiden kanssa samassa ryhmässä. Kotoutumiskoulutuksen tutustujaryhmä taas muodostaa oman joukkonsa rakennushallissa, eivätkä he välttämättä ole paljoakaan tekemisissä muiden opiskelijoiden kanssa eivätkä ainakaan saa samaa opetusta kuin muut. Yussufin taas täytyy ymmärtää samat opetussisällöt kuin hänen suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijatovereiden, jolloin haasteeksi muodostuu esimerkiksi nopea puhe tai erilaiset *murteet*. Esimerkissä 18 Yussuf yksilöi erään kouluttajan esimerkkinä henkilöstä, jonka puhetta hänen on vaikea ymmärtää, kun taas toisen kouluttajan hitaammin etenevää selitystä hän ymmärtää paremmin.

Yussuf tuo esiin, että joku hänen kouluttajistaan kuitenkin auttaa häntä esimerkiksi antamalla hänelle kotiin vietäväksi monisteita, joista hän voi opiskella tarpeellista sanastoa itseksensä. Tämä on positiivinen huomio, joka jälleen kerran osoittaa, että opiskelijoiden

ammattillisen kielitaidon kehittymistä voidaan tukea. Oppilaitoksessa on jo laadittu jonkin verran suomen kielen oppimateriaaleja maahanmuuttajien ammatillisen opetuksen tueksi. Yussufin kommentin perusteella tämän tyyppiset ammattialalle räätälöidyt materiaalit ovat tarpeen ja niistä on maahanmuuttajaopiskelijoille hyötyä. Yhtenä haasteena on se, että ammattisanasto vaihtelee alalta toiselle ja jopa rakennusalan sisällä eri erikoistumisalat käyttävät osittain eri työkaluja ja materiaaleja, jolloin sanastokin vaihtelee. Tässä alaluvussa käsiteltiin nimenomaan puhekielen aiheuttamia hankaluuksia ja selkokielen käytön etuja, seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan muita S1–S2-vuorovaikutukseen ja sen onnistumiseen vaikuttavia seikkoja.

4.4.2. Muita sujuvan vuorovaikutuksen piirteitä

Materiaalisen ympäristön ja kielen suhdetta tarkastelevassa alaluvussa käsiteltiin jo erilaisten deiktisten viittausten kuten ympäristössä olevien artefaktien osoittamista ja käsittelyä merkityksen välittämisen apukeinona. Materiaaliset resurssit voivat toimia yhtenä vuorovaikutuksen apukeinona, mutta tässä luvussa tarkastellaan muita keinoja ja laadullisia tekijöitä, jotka edesauttavat onnistunutta kommunikaatiota rakennusalan töissä ja opetustilanteissa. Ensin käsitellään haastatteluissa eri tavoin toistunutta näkemystä puhekumppanien ja opettajien ystävällisyydestä ja positiivisesta asenteesta. Seuraavaksi pohditaan informanttien esittämiä ajatuksia siitä, kuinka puhekumppanin tulisi ymmärtää, mitä S2-puhuja ei ymmärrä – tässä on myös yhtymäkohtia edellä käsiteltyyn selkokielen käyttöön. Lopuksi tarkastellaan vielä haastateltavien havaintoja kielenkäytön pragmaattisesta puolesta.

Tavalla tai toisella kaikki haastateltavat mainitsivat, että heidän suomalaiset puhekumppaninsa ovat olleet ystävällisiä, kannustavia tai he ovat jollakin lailla ottaneet huomioon maahanmuuttajan kielitaidon tason ja pyrkineet parhaansa mukaan auttamaan kommunikaation onnistumista. Tätä käsiteltiin jo selkokielen kohdalla, mutta sen suhteen opiskelijoilla oli osittain ristiriitaisia kokemuksia. Yussuf etenkin toi esiin suomalaisten keskustelukumppanien liian vaikean ja puhekielisen tuotoksen, siinä missä toiset informantit kertoivat päinvastaisista kokemuksista, joissa heidän puhekumppaninsa pyrkivät helpottamaan ja selkeyttämään omaa tuotostaan ymmärtäessään, että toinen ei välttämättä ymmärrä. Seuraavat katkelmat kuvastavat kielimuodon valinnan tai kielenkäytön mukauttamisen sijaan puhekumppanin yleistä asennoitumista epäsymmetriseen kielitaitoasetelmaan ja kommunikaatioon maahanmuuttajan ja äidinkielen puhujan välillä.

- (20) H: -- No siellä, jos vielä mietitään sitä työharjoittelua. -- Eli, miten tota, siellä töissä nii, miten se oppiminen tapahtuu että? Kysytkö sä esimerkiks sun työkaverilta että mikä tämä on (D: Joo) tai miten sanotaan tai opettiko sun työkaverit sulle -- Miten se meni? Ja miten-, no, kerro kerro.
 D: No. Joo. Kun mä olin työharjoittelupaikassa kaikki, **mun työkaverit olivat ystävällisiä. Koska ne tiesivät mä olen maahanmuuttaja.** Ja mulla on motivaatio. Ja mä sanoin että mä haluaisin oppia enemmän suomen kielellä. Siksi, yleensä, tai aina me puhuimme heidän kanssa suomen kielellä. **Ja aina mä kysyin että, mikä se on, mikä tämä on, mitä me tehdään nyt. Ja ne vastasivat aina, tosi ystävälliseksi.** Ja myös mä kirjoitin aina mun puhelimeen sanoja, verbejä, ja myös sanontoja, ja vietsejä myös. **molemmat nauravat**
 H: Se on tärkeää, vitsit on aina tärkeitä.
 D: Joo. **Ei ole huono reaktio,** siellä.

Deniz tuo esille, kuinka ystävällisiä hänen työkaverinsa olivat häntä kohtaan. Mielenkiintoista on, että Deniz näyttäisi selittävän työkaverien ystävällisyyttä nimenomaan sillä, että he tiesivät Denizin olevan maahanmuuttaja ja että tämä on motivoitunut. Deniz on siis nähtävästi otettu hyvin vastaan tällä rakennustyömaalla, jossa hän suoritti työharjoittelunsa, mikä on tietenkin myönteinen kokemus suomalaisesta työelämästä kotoutumiskoulutuksessa olevalle maahanmuuttajalle. Tämän voisi nähdä olevan varsinainen oppikirjaesimerkki siitä, kuinka oppijan pääsyä työyhteisön jäseneksi on onnistuttu edistämään työkavereiden toimesta. Työyhteisöstä ja sen toimintatavoista emme pysty tämän aineiston perusteella sanomaan sen enempää, mutta haastattelukatkelma kertoo jotakin Denizin omasta toiminnasta. Hän on nimittäin itse tuonut esille halunsa oppia suomen kieltä, esittänyt työkavereilleen kysymyksiä ja merkinnyt oppimaansa muistiin työmaalla. Näin hän on omilla toimillaan osoittanut olevansa aktiivinen ja motivoitunut oppija. Maahanmuuttajatyöntekijän tai työharjoittelijan ei välttämättä ole aina näin helppo saavuttaa työyhteisön hyväksyntää tai saada heiltä tukea omaan oppimiseen, mutta tämä on rohkaiseva esimerkki siitä, kuinka asiat voivat mennä parhaassa tapauksessa.

Denizillä on muitakin myönteisiä kokemuksia vastaavista tilanteista, joissa hän on saanut omasta mielestään kannustusta puhelumpaneiltaan. Seuraava esimerkki ei liity rakennustöihin, vaan Deniz puhuu kokemuksestaan asiakaspalvelutyöstä, mutta siinä on nähtävissä tärkeä tunnetason muutos oppijan kokemuksessa sekä Denizin vertailu rakennustöiden ja asiakaspalvelutyön välillä kielenkäytön näkökulmasta.

- (21) H: -- No sä oot tehny asiakaspalvelutyötä siellä kahvilassa ja sitten rakennustyötä toisessa työharjoittelupaikassa. -- Kumpi on hyödyllisempää sun mielestä? Kumpi on parempi? Tai, mikä niissä on ero?
 D: Kahvilassa, mun kielitaso kehittyi nopeasti, luulen. Koska, mulla ei ole kokemusta suomen kielellä ja olin vähän jännittävä siellä. **Mutta kun mä keskustelin suomalaisten asiakkaiden kanssa, eli kaikki stressi meni.** Ja nekin olivat myös ystävälliseksi. Ja luulen, että kahvilassa, kahvila on enemmän, hyödyllisempi tai. Joo. Mutta rakennusala, jos mä valitsen rakennusalan, totta kai mun täytyy tiedä rakennustyöhön nimiä ja vietsejä, ja kalujen nimejä. Eli, joo, ensimmäinen oli hyödyllisempi, luulen. Koska enemmän me puhuttiin.

Aloittaessaan asiakaspalvelutyön suomen kielellä Deniz oli jännittynyt, mutta hänen mukaansa stressi hälveni keskustelemalla asiakkaiden kanssa. Samansuuntaisen huomion oli tehnyt Nasir,

joka itse asiassa suoritti kieliharjoittelunsa samassa paikassa kuin Deniz, eli heidän kommenttinsa liittyvät samaan asiakaspalvelutyöhön.

- (22) N: Kieliharjoittelu oli [eräällä yhdistyksellä] ja siellä minä tein asiakaspalvelu. Siellä oli kahvi-
niinku kahvila, -- ja olen siellä kassassa, kassalla, ja ihmiset sanoo minä otan tämä ja tämä ja tämä,
minä lasken ja ne maksaa minulle.
H: Joo. Ja puhuitko siellä pelkästään suomea?
N: **Yeah. Huono suomi, mutta huomasin että suomalaiset ymmärtää. Ja se ei ole tärkeä jos sinä
puhut väärin.**

Nasir taas kuvailee esimerkissä 22 puhuneensa *huonoa suomea*, mutta hän havaitsi asiakkaiden kuitenkin ymmärtävän, mitä hän yrittää sanoa. Nähdäkseni oleellista on myös Nasirin reflektointi tilanteesta, koska hän on itse päättellyt, ettei ”väärin puhumisella” ole merkitystä. Edellisten esimerkkien kuvaamat onnistumisen kokemukset oletettavasti ovatkin kieliharjoittelun tavoitteena ja niillä on varmasti myönteinen merkitys oppijan identiteetille kielen käyttäjänä. Seuraavat esimerkit liittyvät havainnointijakson vuorovaikutukseen.

- (23) D: -- me oltiin työhallissa, koulussa. Se kesti myös kuusi viikkoa. Eli siellä oli yksi opettaja, mutta ne aina näytti mulle mitä mä teen nyt. Ei ole paljon kielioppia siellä vain työtehtäviä. Mutta onneksi meillä oli toinen opettaja, joka oli harjoittelijana, Joonna. **molemmat nauravat** (H: Joo, joo). Eli hän auttoi mulle paljon kielioppialla. Joo.
- (24) H: Okei, okei. Jees. Haluatko sanoo vielä jotain muuta tai haluatko kysyä multa jotain?
D: Mä olen onnellinen, koska tutustuin Joonan kanssa. Hän autti meille tosi ystävälliseksi.

Edellä esitetyt katkelmat havainnollistavat *ystävällisyyden* merkitystä opetustyön vuorovaikutustilanteissa. ”Ystävällinen auttaminen” ja ”kieliopin kanssa auttaminen” eivät itsessään vielä kerro kovin paljoa, mistä on kyse, mutta jos Denizin kommentteja tarkastellaan havaintojani vasten, eli jos niitä tarkastellaan kontekstissaan, voidaan tehdä joitain päätelmiä. Esimerkissä 23 haastateltava kontrastoi rakennuskouluttajan ja tutkielman kirjoittajan toimintaa: rakennuskouluttaja vain *näyttää mitä tehdään* eikä tähän sisälly *paljon kielioppia* vaan ainoastaan *työtehtäviä*, kun taas kirjoittaja *auttoi paljon* kieliopin kanssa. Käytännössä emme rakennushallissa kuitenkaan opiskelleet ryhmän kanssa kielioppia mitenkään systemaattisesti, vaan kieliopin ”opetus” rajoittui yksittäisiin analyysiin tai melko vapaamuotoisiin opetuskeskusteluihin lähinnä sen mukaan, mitä opiskelijat itse halusivat tietää. Voidaankin ajatella, että opetus rakennushallissa näyttäytyi Denizille hyödyllisenä osaltaan siksi, että opetus tapahtui pitkälti opiskelijoiden ehdoilla. Nasir toisaalta esitti kriittisen näkemyksensä siitä, että kieliopin opiskelu rakennushallin olosuhteissa on mahdotonta, kuten seuraavasta katkelmasta ilmenee.

- (25) H: -- Et vaikka mää välillä opetin teille sanontoja tai kerroin sulle ja [Denizille] jonkun kieliopiasian, niin sitä on vaikea selittää siinä ympäristössä silti.
N: *Yeah*. Ja kieliopiasiat pitää aina harjotella. Ja et voi harjotella rakennushallissa.

- (26) H: – – Niin tota, jos sä ajattelet nyt sitä aikaa siellä rakennushallissa [oppilaitoksessa], mutta sitten myös työharjoittelua, niin niin. Millasta se on, millasta on rakennusalan kieli? Mimmosta sun mielestä, oliko helppo ymmärtää kun siellä rakennushallissa kouluttaja esimerkiksi, kerto työhöjeita tai puhuttiin näistä rakennusasioista niin miltä se sun mielestä tuntu? Mitä sä ajattelet?
R: Minulla on helppo. Mutta joo kyllä, se on riippuu millainen opettaja sinulla on. Ja millainen harjoittelupaikka, millainen. Se on, riippuu paljon asioista. (H: Joo) Joo. Koska joskus sinulla on, sinulla on opettaja kun hän selittää hyvä, hyvin ja. Hän ei oo, mikä on, vihainen. **nauraa** Ja sitten. Täytyy aina olla positiivinen energia ihmisillä, sitten tulee helpompi että opiskelijat että ymmärtävät kaikki.

Tämä on kiinnostava kommentti (esimerkki 26), koska Riadin mukaan opiskelijoiden on helpompi ymmärtää opettajaa, jos tämä ei ole *vihainen* ja *ihmisillä on positiivinen energia*. Nähdäkseni tämän voi tulkita olevan lähellä sitä, mitä Deniz tarkoittaa puhuessaan puhekumppanien ystävällisyydestä. Toinen keskeinen seikka Riadin kommentissa on se, että hän yhdistää positiivisuuden nimenomaan ymmärtämiseen. Tästä on luonteva siirtyä tarkastelemaan, mitä muita luonnehdintoja informantit antavat hyvälle opetukselle. Seuraavissa esimerkeissä kuvailaan hyvää opettajaa, mutta nähdäkseni niissä on pitkälti kyse myös hyvästä vuorovaikutuksesta.

- (27) H: – – Millanen on sitten hyvä suomen kielen opettaja sun mielestä?
R: Hmm. Hyvä suomen kielen opettaja. Sinä, Joon. **Molemmat nauravat** (H: Kiitos kiitos) Sinä olet hyvä suomen kielen opettaja. Joo mä sanoin meidän kaveri, että mä oon, sinulla on... Mikä on tämä. **Kun sinä selität jotain se on helpompi minulle että mä ymmärtä sinun**, joskus tulee sen takia. Esimerkiksi kun, koska mä tiedän mitä opiskelijat ajattelevat, että mikä on vaikea ja sitten mä aloittaa että, selittää... Mä en tiedä miten sanotaan, se on vaikeaa selittää. (H: Sä voit sanoa englanniks jos haluat) *Yes but I'm thinking like, sometimes if you feel how the like students think and what the difficulties they face. So if you have the idea already so you can like describe the stuff and, like, in a way like so easy and, for, it's very easy also to the student to understand it, so. That was my point. Yeah.*
- (28) H: Okei, okei. No millanen se hyvä opettaja on? Mitä se tekee?
D: Mä sanoin kaikki on aina ystävällisiä. **Ja ne ymmärtävät mitä sä et ymmärrä ja mistä sulla on ongelma**. Ja sitten ne auttavat aina yrittää, yrittävät. Eli esimerkiksi [ammattillinen oppilaitos] on tosi hyvä kurssi.
- (29) H: Okei, okei. Et se oli siis hyvä harjoitus sun mielestä?
N: *Yeah*. (H: Joo) Koska kaikki maahanmuuttajat, kun ne on kadulla tai bussissa, heillä on kuulokeet. Ja et kuule suomea. (H: Joo) Eli tavoite, opettajan tavoite tai miksi hän tekee näin, että me kuulemme enemmän suomea.
H: Joo se on hyvä idea. Tosi hyvä.
N: Koska hän on maahanmuuttaja. (H: Niin) Hän ei ole suomalainen.
H: Joo. No luuleks sä että siitä, että se on hyvä asia, että hän, et sun opettaja myös on itse maahanmuuttaja?
N: *Yeah*. **Koska hän oppii suomea. Ja hän tietää, tai hänellä on oma pedago[g]ia**. *Yeah*. Ja hänellä on kokemusta oppimaan suomen kieltä.
H: Joo. – –
N: Ja hän **tietää miten, tai millä tavalla voidaan oppia jotain, koska hänellä on kokemus**. *Yeah*.

Kaikki edellä olevat esimerkit kuvastavat sitä, että opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että opettajat ymmärtävät, mitä asiaa kielessä opiskelijat eivät ymmärrä tai mikä heille tuottaa hankaluuksia. Ensimmäisessä esimerkissä (27) Riad kuvailee, kuinka opettajan ollessa tietoinen

opiskelijoiden mahdollisesti kohtaamista vaikeuksista hän pystyy myös selittämään asiat tavalla, joka edistää opiskelijoiden ymmärtämistä. Toisessa esimerkissä (28) Deniz mainitsee *ystävällisen opettajan*, joka pyrkii ymmärtämään opiskelijaa tämän omasta näkökulmasta käsin. Nasirin ajatus kolmannessa esimerkissä (29) on hyvin kiinnostava, sillä hän puhuu S2-opettajasta, jota on kehdutettu myös muualla haastattelussa. Kyseinen opettaja on maahanmuuttajataustainen ja Nasir ajattelee, että nimenomaan opettajan oman kielenoppimiskokemuksen myötä hänellä on niin hyvä *pedagogia* suomen kielen opettamiseksi maahanmuuttajille. Tämä herättää ajatuksia. Kenties ”maahanmuuttajuus” ei itsessään vielä riitä hyvän opettajan meriitiksi, mutta Nasirin näkemyksessä jaetusta kokemuksesta maailmassa on varmasti perää.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että opettajat ja puhekumppanit voivat merkittävästi vaikuttaa oman ilmaisunsa ymmärrettävyyteen ja opetusvuorovaikutuksen laatuun. Informantit olivat kiinnittäneet huomiota niin oppilaitoksessa kuin työharjoitteluissaan puhe- ja yleiskielen eroihin. Lisäksi liian nopea puhunta nousi esiin ymmärtämistä vaikeuttavana seikkana. Selkokieli on haastattelujen perusteella tärkeä keino ymmärrysvaikeuksien ylittämiseksi, mutta myös ystävällinen tai positiivinen asenne – mitä tällä sitten tarkalleen ottaen tarkoitetaan – vaikuttaa opiskelijoiden kertomusten mukaan myönteisesti ymmärtämiseen. Opiskelijat toivovat opettajalta kykyä asettua tarkastelemaan kieltä ikään kuin S2-opiskelijan näkökulmasta.

Kaikilla kouluttajilla tai työkavereilla rakennustyömaalla ei välttämättä ole osaamista mukauttaa kielenkäyttöään tällä tavalla, mutta myönteinen ja ymmärtäväinen asenne ja ylipäättään puhekumppanin kielitaidon huomioon ottaminen on hyvä lähtökohta. Toisinaan äidinkielliset puhujat näyttäisivät ikään kuin unohtavan, että heidän puhekumppaninsa on hyvästä kielitaidostaan huolimatta edelleen kielenoppija, eikä välttämättä ymmärrä nopeaa puhekielistä puhetta. Toinen ääripää samasta ilmiöstä olisi se, että äidinkiellinen puhuja olettaa liian herkästi, että S2-puhuja ei ymmärrä, koska ei osaa tarpeeksi suomea, sen sijaan että äidinkiellinen puhuja itse pyrkisi selittämään asiansa toisin sanoin tai yksinkertaisemmin. Opiskelijat voivat tietenkin itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja asennoitumiseensa kielenkäyttötilanteissa. Seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan oppimista opiskelijoiden oman toiminnan näkökulmasta.

4.5 Opiskelijat aktiivisina toimijoina

We then consider learners as speakers in their own right (Kramsch 1998) not just as subjects who display improvable utterances and sentences. This means that learners' identities, values and questions become central components in classroom dialogue. (van Lier 2004: 186)

Yllä oleva sitaatti van Lieriltä on idealistinen esitys siitä, mitä luokahuonevuorovaikutuksen tulisi olla. Opetustyön todellisuus voi ehkä päästä lähelle tätä ihannetta, mutta varmasti se voi

myös jäädä kauas näistä hyvistä tavoitteista. Havainnointijakso rakennushallissa tavallisesta suomen kielen oppitunnista poikkeavine olosuhteineen kuitenkin osoitti, että opiskelijat voivat ottaa aktiivisen roolin opetuksen suuntaamisessa, kunhan heille tarjoutuu siihen mielekkäitä mahdollisuuksia. Havainnointijakso ei tietenkään ole suoraan verrattavissa tyypilliseen, opetussuunnitelmaa seuraavaan opetukseen, mutta toisaalta juuri siksi se toimii esimerkkinä siitä, miten opetus voidaan järjestää toisin. Tässä luvussa tarkastellaan, kuinka opiskelijat omalla toiminnallaan vaikuttivat siihen, minkälaista kieltä rakennushallissa opiskeltiin ja millä tavoin. Samoin analysoidaan opiskelijoiden omaa panostusta ja heidän oppimisstrategioitaan.

4.5.1 Opiskelijat opetusta suuntaamassa

Aineistoluvussa esiteltiin informantit ja todettiin, että havainnointiryhmän opiskelijat muodostivat polarisoituneen joukon. Havainnointijakson aikana ja haastatteluvaiheessa kävi ilmi, että kaikki opiskelijat eivät ole lähtökohtaisesti kovin kiinnostuneita rakennusalan töistä, kun taas osalla heistä oli sekä kokemusta alalta että suunnitelmissa hankkia rakennusalan perustutkinto ja työllistyä alalle. Opiskeluvalmiuksiltaan ja tulevaisuudensuunnitelmiltaan heterogeeninen ryhmä ei ollut opetusharjoittelijan näkökulmastani missään nimessä helppo opetettava. Huomio opiskelijajoukon heterogeenisyyden aiheuttamista haasteista luultavasti pätee laajemminkin kotoutumiskoulutukseen ja muuhunkin maahanmuuttajaopetukseen.

Helpotusta haasteeseen toi kuitenkin ryhmän pieni koko, ja etnografisen havainnoinnin kannalta pieni ryhmä ja läheinen kanssakäyminen mahdollisti minulle tutkijana paremman tutustumisen ryhmän opiskelijoihin. Opetusharjoittelun ja jakson yhteydessä tehtyjen opetuskokeilujen kannalta hyöty oli se, että pystyin huomioimaan kunkin opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet eri tavalla, kuin mitä suurempi ryhmä ja tiukasti opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet yleensä sallisivat. Opiskelijoiden oli kylläkin periaatteessa opittava rakennustöissä tarvittavaa sanastoa, mikä toi jaksolle pientä ristivetoa opiskelijoiden tavoitteiden ja opetuksen tavoitteiden välillä, sillä kuten aiemmin on käynyt ilmi, kaikki opiskelijat eivät olleet yhtä motivoituneita rakennustöistä ja siten oppimaan rakennusalan ammattikieltä.

Opiskelijoiden omista tarpeista ja valmiuksista liikkeelle lähtevällä opetuksella tarkoitetaan tässä ensinnäkin sitä, että opetuksessa oli koko ajan otettava huomioon opiskelijoiden rajallinen ja vaihteleva kielitaito. Opettaja ei voi kuitenkaan rajattomasti helpottaa käytettävän kielen vaikeusastetta, koska lopulta itse sisältöaineksen opettaminen (tässä tapauksessa rakennustöiden) vaikeutuu. Samalla opettajan tulee kuitenkin pyrkiä varmistamaan, että opetettavat asiat tulevat ymmärretyksi. Tämä on ilmeinen dilemma, mutta rakennushallissa tekemäni

havainnot ja haastateltavien vastaukset tarjoavat näkemyksiä siihen, kuinka ongelmaa voidaan lähteä ratkomaan. Keskeistä on, että opettaja jatkuvasti seuraa opiskelijoidensa reaktioita ja varmistaa suurin kysymyksin, että opetettavat asiat tulevat ymmärretyiksi. Jos ja kun kielestä johtuvia ymmärrysvaikeuksia ilmenee, opettajan pitäisi pystyä selittämään toisin sanoen ja helpommin sanankääntein epäselväksi jäänyt asia. Rakennustöissä materiaallinen ympäristö tarjoaa apukeinoja: mikäli kieliongelmaa ei onnistuta ratkaisemaan kielen itsensä avulla, voidaan käyttöön ottaa ympäristön tarjoamat fyysiset resurssit. Seuraava esimerkki havainnollistaa asiaa.

- (30) H: – – Entä sitten, ootko huomannu että, no sä sanoit et esimerkiks työkalujen nimiä täytyy opetella. Sehän on sellasta, ei sun välttämättä tarvii tietää mikä on maalitela, paitsi jos sää aiot mennä, jos sää teet niitä töitä. Niin tota, onko sitten vaikee opiskella näitä työkalujen nimiä, kun ne on vähän sellasia erikoissanoja?
Y: Ei vaikea, koska esimerkiksi kun sinä olet koulussa, tai suomen kieli kurssilla, esimerkiksi opettaja selittää vähän, mikä toi on, mikä toi on. Esimerkiksi naula, ruuvit, vasara, joo. **Ja työsalissa on paljon.** Ja jos sinä et tiedä mikä toi on sä voit kysyä. Ja esimerkiksi opettaja antoi tai antanut esimerkiksi meille tai mieltä joo, esimerkiksi kotitehtäviä kotona **ottaa pöydällä olevan paperin käteensä havainnollistaakseen kotitehtävää**, vasara. Esimerkiksi hän laittaa kuvi, esimerkiksi vasara kuvi, ruuvi kuvi, joo. Se on helppo joo.

Yussuf mainitsee ohimennen, että ammattisanaston viittauskohteet löytyvät työsalista, jolloin niitä voi fyysisesti osoittaa ja täten pyytää opettajaa nimeämään kyseessä olevan asian. Tässä on yhtymäkohtia Svennevigin (2013) tutkimukseen, jossa hänen informanttinsa osoittaa (ränni, mas. 8) tai konkreettisesti noukkii maasta puheena olevan kappaleen (kiila-ankkuri, r. *expanderbult*, mas. 9), jonka norjankielistä nimeä ei tunne, jotta saisi selville, miten kyseistä esinettä kutsutaan. Havainnointijaksolla opiskelijat samaan tapaan kyselivät minulta tai toisilta koulutajilta, mikä minkäkin työkalun tai materiaalin nimi on. Tällä tavalla opiskelijat myös suuntaisivat opetusta osoittamalla oman halunsa tai tarpeensa oppia tiettyä sanastoa.

Kielitaidoltaan ja opiskeluvalmiuksiltaan edistyneemmät opiskelijat poimivat aika ajoin puheen virrasta sanoja tai kokonaisia lauseita, joille he kaipasivat selitystä tai kieliopillista analyysia. Eräs opiskelija esimerkiksi kiinnitti huomiota sanaan *valmiiksi*, jota käytettiin merkityksessä 'jokin oli jo paikallaan'. Opiskelija olisi ymmärtänyt, jos kyseessä olisi ollut sanan *valmis* translatiivimuoto, mutta hän havaitsi, että tässä tapauksessa kyseessä oli erilainen käyttö kuin translatiivilla merkityksessä 'työ saatiin valmiiksi'. Tämä oli erittäin tarkka havainto, sillä opiskelija pystyi erottamaan homonyymiset sanat kontekstin perusteella toisistaan silloin, kun hän kohtasi nimenomaan itselleen tuntemattoman *valmiiksi*-sanan käytön puheen virrassa. Kyseessä on kuitenkin vasta alkuvaiheen kielenoppija, joten tämä esimerkki havainnollistaa hyvin, kuinka tarkkanäköisiä opiskelijat voivat olla. Opetuksen kannalta tämä tarkoittaa, että

opiskelijat saattavat koska tahansa esittää kiperiä kysymyksiä kielestä omien havaintojensa ja tiedonhalunsa pohjalta.

Kaikkia opiskelijoita kielitaidon tasosta riippumatta koskee myös huomio siitä, että he luonnollisesti kaipaavat tukea suomen kielen kanssa kaikissa sellaisissa tilanteissa, jotka heitä koskettavat arkipäiväisessä elämässään. Maahanmuuttajat ovat tilanteessa, jossa niin suomen kieli kuin suomalaisen yhteiskunnan toimintatavat edustavat heille uutta ja tuntematonta. Suomen kielen opettaja saattaa tällöin näyttäytyä ikään kuin turvasatamana, johon opiskelija saa itsensä ankkuroitua. Tämä johtaa siihen, että opiskelijat saattavat kysyä opettajalta apua ja neuvoa moniin muihinkin asioihin, kuin varsinaisesti kieleen liittyviin pulmiin, kuten analyysiluvun alkupuolella mainittiin (alaluvussa 4.2). Tässäkin tapauksessa on kuitenkin vaikea eristää kieltä kontekstistaan, sillä opiskelijan kaivatessa selitystä saamaansa Kelan päätökseen tai lapsen päiväkodista lähetettyyn viestiin, kysymys on vääjäämättä myös kielestä.

Opiskelijan kielitaito ei riitä tulkitsemaan päätöstekstiä, jonka ymmärtämisen eteen äidinkielenkin suomen kielen puhuja saattaa joutua ponnistelemaan, joten etenkin kotoutumiskoulutuksessa oleva opiskelija kääntyy helposti S2-opettajan puoleen saadakseen tämän avustuksella selkoa asiakirjasta. Tällaisen tuen tarve ei äkkiseltään tarkasteltuna liity enää millään tavalla rakennushalliin, jos kohta suomen kielen oppimiseenkaan. Havainnointijakso kuitenkin osoitti, kuinka kaikenlaiset asiakirjat löytävät tiensä myös rakennushalliin ja sieltä opiskelijoiden tavoitettavissa olevan opettajan tulkittaviksi. Tällä tavoin opiskelijat myös suuntaavat opetustyön arkea. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät voi annostella arjessa kohtaamaansa suomen kieltä itselleen pieniksi ja helposti ymmärrettäviksi palasiksi. Kieli on oppijoiden edessä kaikessa kompleksisuudessaan ja vaihtelevuudessaan eikä kielen oppimista voi selkeästi erottaa sen käytöstä, kuten van Lier luonnehtii toisen kielen oppimista (2004: 55–56).

Eräs havainnointijaksoa leimannut piirre oli se, että minulla oli opetusharjoittelijana laaja vapaus (mutta toisaalta myös pyytämättä saatua vastuuta) opetukseni järjestämisestä, minkä lisäksi kouluttajilla ei ollut paljoakaan aikaa ohjata kotoutujaryhmää. Tästä syystä rakennustöiden tekemisessä oli jonkin verran ns. tyhjäkäyntiä, eli kun jouduimme ryhmän kanssa odottamaan, että opettaja ehtisi näyttämään seuraavan työvaiheen tai että varastomies saapuisi paikalle saadaksemme jonkin välttämättömän työkalun käyttöömme, emme voineet tehdä muuta kuin yrittää saada ajan kulumaan mahdollisimman mielekkäällä tavalla. Käytännössä meillä oli siis ryhmän kanssa paljon aikaa puhumiseen, ja parhaani mukaan yritin käyttää nämä tuokit kielen ja miksei myös yhteiskunnallisten ja kulttuuristen asioiden opettamiseen. Seuraava katkelma Nasirin haastattelusta havainnollistaa tilannetta.

- (31) H: Joo. No sua siis ei kiinnosta rakennusala, mutta oliko sun mielestä ne harjotukset mitä me tehtiin yhdessä, oppitunnit, tai sitten mitä mää opetin teille hallissa nii. Oliko se sit sun mielestä tylsää (N: Ei) tai huonoo vai oliko siinä sit, oliko siinä sit jotain hyvää kuitenkin mitä me tehtiin siellä?
N: **Oli hyvä koska siellä me keskusteltiin enemmän** (H: Niin me keskusteltiin paljon.) *Yeah*. Ja hallissa me voim puhua arabiaksi mun kaverin kanssa siellä. Ja myös voim vaan istua. **molemmat nauravat**
H: Joo välillä me vaan istuttiin kun ei ollu mitään tehtävää.
N: Luokassa antaa sinulle se tunne, että olet siellä opiskelemaan jotain. Hallissa sinä teet jotain. Koska *environment helps also*.

Nasir ei osoittanut havainnointijakson aikana olevansa kovin innostunut tekemistämme rakennustöistä. Hän kuitenkin tuo haastattelussa esiin, että tutustumisjakson hyvä puoli oli se, että keskustelimme hallissa paljon. Vaikka opetuksen järjestäjän näkökulmasta ”pelkkä istuskelu” ei välttämättä kuulosta hyvältä, Nasirin kommentti havainnollistaa vapaamuotoisen keskustelun arvoa opiskelijan näkökulmasta, sillä todellisuudessa tuo joutoaika mahdollisti suullisen kielitaidon harjoittelun opiskelijoiden omilla ehdoilla. He saattoivat kysyä minulta kysymyksiä liittyen kieleen tai opiskeluun ja työelämään Suomessa. Mitä paremmin tutustuimme jakson aikana, sitä enemmän heillä tuntuikin olevan kysyttävää. Näennäisen joutilas aika kehittyi (vai *emergoitui*) opiskelijoiden aloitteesta esimerkiksi spontaaneiksi opetuskeskusteluiksi ja opinto-ohjaukseksi. Näin tapahtui siis parhaassa tapauksessa, seuraavaksi siirryn tarkastelemaan muita mahdollisia kehityskulkuja ja opiskelijoiden omaa panostusta oppimiseensa.

4.5.2 Erilaiset oppijat ja investoiminen kielenopiskeluun

Oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun. Oppiminen on perusluonteeltaan opiskelijan ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutusprosessi. Ympäristö kokonaisuudessaan vaikuttaa siihen, millä tavalla yksilö paneutuu oppimiseen, millaisia tavoitteita ja päämääriä hän asettaa itselleen ja millaisia oppimisen ja opiskelun strategioita hän käyttää. (OPH 2012: 16)

Edellisessä aluvuossa esitetyt huomiot näyttäisivät tukevan yllä olevan lainauksen kuvaamaa oppimiskäsitystä, joka esitellään aikuisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Optimistinen näkemys opiskelijoiden oma-aloitteisuudesta voidaan kuitenkin havaintojeni perusteella myös haastaa, sillä opiskelijoiden oma panostus ei ole aineistoni valossa mikään itsestäänselvyys. Toisaalta opetussuunnitelman perusteissakkaan kaikkea vastuuta ei sysätä opiskelijan itsensä harteille, vaan niissä tunnustetaan ympäristön merkitys. Vaikeus onkin näiden kahden yhteensovittamisessa. Ammattiopintoihin tutustumisjakso on tietenkin erityinen ympäristö kotoutumiskoulutuksen sisällä sikäli, että opiskelijat eivät ole ammattialakokeilussa ensisijaisesti opiskelemissa kieltä tai yhteiskunnallisia taitoja, mutta he eivät ole myöskään opiskelemissa ammattiin, vaikka tekevätkin pienemmässä mittakaavassa samoja asioita kuin tutkinto-opiskelijat.

On siis ymmärrettävää, että opiskelijoiden motivaatio joutuu koetukselle, sillä heidän voi olla vaikea nähdä suoranaista kannustinta panostaa opiskeluunsa tutustumisjaksolla. Käytännössä tämä näkyi informanttiryhmän kohdalla siten, että yhtenäkin päivänä koko kuuden viikon jakson aikana kaikki ryhmän opiskelijat eivät olleet samaan aikaan paikalla, eli poissaoloja oli varsin paljon. Osa poissaoloista oli tietenkin perusteltuja ja kouluttajien on myös TE-toimiston velvoittamana seurattava osallistumista. Kaikesta huolimatta useina päivinä opiskelijoista ainoastaan kaksi tai kolme seitsemästä oli paikalla. Kun otetaan huomioon, että kaksi opiskelijoista oli erityisen tunnollisia läsnäolonsa suhteen, voidaan arvioida karkeasti, että viidelle opiskelijalle seitsemästä tuotti jakson mittaan vaikeuksia saapua säännöllisesti paikan päälle oppilaitokseen. Havaintoja yhden ryhmän osallistumisesta ei voida tietenkään yleistää, mutta tämä herättää kysymyksen siitä, motivoiko tutustumisjakso opiskelijoita riittävästi, jotta he osallistuisivat heille järjestettyyn koulutukseen. Käänteisesti tarkasteltuna asia taas voidaan muotoilla niin, että osa informanttiryhmän opiskelijoista ei osoittanut aktiivista otetta opiskeluun rakennusalan tutustumisjaksollaan.

Oppijoiden tarpeista lähtevä kielenopetus voi kuitenkin auttaa opiskelijoiden motivoimisessa, kun opetuksen sisältö sovitetaan opiskelijoiden todellisesta elämästä kumpuaviin tarpeisiin. Tämä tietenkin edellyttää, että opettajan on tunnettava opiskelijansa tietääkseen, mikä heitä kiinnostaa ja minkälaisia kielenkäyttötarpeita heillä on. Edelleen opettajalla tulee olla realistinen käsitys siitä, minkälainen kielitaito opiskelijoilla on, jotta hän pystyy mukauttamaan omaa kielenkäyttöään asianmukaiselle tasolle. Havainnoinnin perusteella kaikenlaiset opiskelijat on mahdollista saada ainakin jossain määrin aktivoitua mukaan opetukseen, mikäli käsiteltävät asiat kiinnostavat heitä riittävästi tai mikäli heillä on vaikutusvaltaa siihen, mitä käsitellään. Aivan yksinkertaista tämä ei kuitenkaan ole, eikä kaikkia opiskelijoita kaikkina päivinä tunnu saavan mitenkään osallistumaan. Erityisen hankalaa voi olla niiden opiskelijoiden motivoiminen, jotka eivät ole juuri ollenkaan sosiaalistuneet länsimaiseen tapaan opiskella.

Opetusharjoitteluuni kuului myös harjoitusoppitunteja, jotka pidin kotoutujaryhmän opiskelijoille luokassa. Käsiteltävät sisällöt poimin rakennushallin harjoitustöistä. Eräänä päivänä yksi opiskelijoista lähestyi minua rakennushallissa ja kysyi minulta suoraan, miksi ”istumme luokassa”. Hän jatkoi, ettei ole juurikaan käynyt kouluja, vaan sen sijaan hän aloitti työt jo nuorena. Viimein hän sanoi jotakuinkin näin: ”Kun minä istun luokassa, minä en opi. Kun minä teen työtä, minä opin”. Tämä oli pysäyttävä puheenvuoro, mutta samalla se oli arvokas ajatus-ten herättelijä koulujärjestelmän ja akateemisten opintojen koulimalle kuulijalle. Kuinka opettaa opiskelijaa, joka ei ole ikinä sosiaalistunut koulun tapaan oppia, joka suomalaisessa yhteiskunnassa on oletusarvo? Rakennusjakson ja ammatillisen opetuksen kannalta tässä voi nähdä

myönteisiäkin puolia: ehkä tällaisille opiskelijoille hedelmällisintä onkin opiskella myös kieltä tekemisen kautta, juuri kuten rakennusjaksolla teimme. Epäilemättä koulutusjärjestelmäsämme on myös kantasuomalaisia opiskelijoita, jotka eivät edusta ns. akateemista oppijatyyppejä, vaan he oppivat toisin tavoin. Erona on kuitenkin se, että Suomessa koko koulupolkunsa käyvä oppilas on nuoresta pitäen pakotettu omaksumaän länsimäinen oppimiskäsitys ja hänen on kulttuurissamme ainakin yritettävä sosiaalista luokassa istumiseen.

Kasvatusfilosofinen kysymys indoktrinaatiosta on oma laaja keskustelunsa, johon ei tässä tutkielmassa puututa sen syvemmin. On kuitenkin aiheellista pohtia, kuinka paljon yhtäältä voimme ja toisaalta haluamme tai koemme oikeutetuksi vaatia erilaisista olosuhteista kotoisin olevien opiskelijoiden oppivan meidän koulujärjestelmästä. Sikäli kun merkittävä osa kotoutumiskoulutuksestakin on nimenomaan luokassa istumista, on kotoutumisjärjestelmäämme sisäänkirjoitettu odotus siitä, että kaikki opiskelijat ovat tällaiseen opiskeluun kykeneväisiä. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella voidaan todeta, että ammatillinen koulutus voi joka tapauksessa toimia eräänlaisena siltana oppimiseen sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joille perinteinen luokahuoneopetus tuottaa hankaluuksia.

Havainnointiryhmässä oli mukana kuitenkin myös korkeasti koulutettuja informanteja, joten kaikille luokahuoneopiskelu ei tuottanut vaikeuksia vaan päinvastoin, osa olisi toivonut enemmänkin kieliopin opiskelua ja kirjallisten tehtävien tekemistä. Osa informanteista osoitti myös huomattavaa oma-aloitteisuutta ja panostusta omaan suomen kielen oppimiseensa, mutta kontekstilla oli selvästikin suuri vaikutus asiaan, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi. Huomattakoon vielä, että jotkut näistä oma-aloitteisista opiskelijoista olivat samoja, joille kertyi paljon poissaoloja tutustumisjaksolla, joten ristiriitaa on vaikea selittää muulla kuin tilanteeseen liittyvillä tekijöillä. Seuraavat katkelmat kertovat opiskelijoiden oma-aloitteisuudesta.

- (32) H: Joo. No tää on vähän sama kysymys nyt et, että missä suomen kieltä on mahdollista oppia?
R: Joo se on. Minulla tulee ehkä työpaikka. Joo, koska kun mulla oli työharjoittelu, minulla tuli ehkä, se oli aika jos, se on, **nyt minun täytyy oppi suomea**. Sitten se on ihan sama kun sulla on pakko nyt opettaa suomea, koska ei kaikki puhu englanniksi kieli, englantia. Ja sitten mulla tulee, minulla aina, **minulla on minun vihko** ja kirjoittaa sanat ja yrittää vaan puhu suomea sitten.
H: Joo se on hyvä että sulla on se vihko mukana ja että sää teet paljon muistiinpanoja.
- (33) H: – – eli sä oot opiskellu sitten noin-.
Y: Kuusi kuukautta
H: Kuusi kuukautta vaan?
Y: Joo yhdessä.
H: Okei. No sit sä oot oppinu tosi nopeasti.
Y: Mä opiskelin ennen koulu tai **koulu ennen, esimerkiksi kesällä minä kävin kirjastossa neljä tuntia, kolme tuntia. Mä yrittänyt kirjoittaa paljon, minä pidän kirjoimisesta**, joo. Mutta koulussa minä tapasin pieni ongelma, että opettaja sanoi minulle sinun täyty vaihta sinun ryhmä koska sinä osaat lukea ja kirjoittaa. Esimerkiksi opettaja – – Hän sanoisin et voi istu sinun ryhmä täytyy vaihtaa [ryhmä].

Edellä esitetyistä katkelmista huomataan, että kyseiset opiskelijat tekevät ahkerasti muistiinpanoja ja kirjoittavat oma-aloitteisesti, olivatpa he sitten rakennustyömaalla tai kirjastossa. Ensimmäisessä esimerkissä (32) Riad mainitsee myös, että työharjoittelussa oli *pakko* oppia suomea. Oleellista on tässä yhteydessä kuitenkin huomata myöhempi kommentti, jossa hän puhuu vihkostaan. Riad nimittäin teki muistiinpanoja vihkoonsa myös rakennushallissa ja hänellä oli se mukana jopa haastattelutilanteessa, jossa hän kirjoitti sanoja ja lauserakenteita ylös haastattelun lomassa. Toisessa esimerkissä Yussuf mainitsee kaksi asiaa, jotka jokainen suomen kielen opettaja epäilemättä toivoisi kuulevansa opiskelijoiltaan: hän pitää kirjoittamisesta ja on vapaa-aikanaan viettänyt tuntikausia kirjastossa opiskelemassa suomen kieltä. Utterat itseopiskelu selittää hänen sujuvaa kielitaitoaan, mutta esimerkistä näkyy myös ”liian hyvän” kielitaidon Yussufille tuottamat ongelmat, joihin palataan vielä myöhemmin analyysiluvussa. Seuraavat esimerkit havainnollistavat informanttien motivaatiota tuoden lisäulottuvuuden oppimiseen suuntautumiseen.

- (34) H: – – Eli, miten tota, siellä töissä nii, miten se oppiminen tapahtuu että? Kysytkö sä esimerkiks sun työkaverilta että mikä tämä on (D: Joo) – – Miten se meni? Ja miten-, no, kerro kerro.
 D: No. Joo. Kun mä olin työharjoittelupaikassa kaikki, mun työkaverit olivat ystävällisiä. Koska ne tiesivät mä olen maahanmuuttaja. Ja **mulla on motivaatio**. Ja mä sanoin että mä haluaisin oppia enemmän suomen kielellä. Siksi, yleensä, tai aina me puhuimme heidän kanssa suomen kielellä. Ja aina mä kysyin että, mikä se on, mikä tämä on, mitä me tehdään nyt. Ja ne vastasivat aina, tosi ystävälliseksi. Ja **myös mä kirjoitin aina mun puhelimeen sanoja, verbejä, ja myös sanontoja, ja vietsejä myös**.
- (35) H: – – No mitä mieltä sää oot, voiko rakennustöissä oppia suomea myös?
 N: *Yeah*. (H: Voi oppia?) *Yeah* voi oppia.
 H: Millä tavalla?
 N: Koska rakennustyömaalla kaikki puhuu puhekielellä. Ja **se on tärkeä mun mielestä**. Koska **se kiinnostaa minua puhua ihmisten kanssa kadulla puhekielellä**, ei kirjakielellä, koska **kirjakieli on cringey**. Niiden kanssa, sä ymmärrät.
 N: Ja mun vaimo sanoi, ei kukaan sano *hän*. Ja minä, mun ongelma *hän* kanssa, *hän*:en kanssa on, kun *se*, subjekti-*se*, on jotain *object*, ei ole ihminen mun mielestä. Se on niinku *it* englanniksi.

Deniz tuo esimerkissä 34 esiin, kuinka teki muistiinpanoja puhelimeensa ollessaan työharjoittelussa, eli Deniz hyödyntää aktiivisesti oppimisen mahdollisuuksia ja pyrkii kirjoittamaan oppimaansa ylös. Hän mainitsee sanojen lisäksi merkinneensä muistiin *sanontoja* ja *vitsejä*. Nähdäkseni tässä on yhteys seuraavaan esimerkkiin (35), jossa Nasir pohtii puhekielen merkitystä. Perusteluina puhekielen tärkeydelle hän sanoo, että niin rakennuksilla kuin muualakin *kaikki* puhuu puhekieltä, mutta lisäksi hän mainitsee, että *kirjakieli* on *noloa* (englannin *cringey* – uudehko puhekielinen ilmaus sekin – tarkoittaa jotakuinkin ’myötähäpeää aiheuttavaa’). Nähdäkseni Deniz ja Nasir siis molemmat osoittavat näissä esimerkeissä, että heillä on

halu oppia idiomaattista ja äidinkielisten puhujien näkökulmasta jollakin lailla uskottavaa kieltä, eli he haluavat oppia sellaista suomea kuin suomalaisetkin käyttävät.

Opiskelijoiden kommentteissa niin havainnointijaksolla kuin haastatteluissa toistuu kaiken kaikkiaan halu oppia suomen kieli hyvin ja tavoite päästä mahdollisimman nopeasti töihin. Jos oletetaan osallistuminen koulutukseen jonkinlaiseksi motivaation mittariksi, tässä voidaan havaita selkeä ristiriita opiskelijoiden tavoitteiden ja niihin pääsemiseksi tekemien toimien välillä. Kotoutumiskoulutuksen pitää pyrkiä ratkaisemaan tämä ristiriita, mutta kuten alaluvun alussa esitetty sitaatti opetussuunnitelman perusteista toteaa, opiskelijoiden on myös itse aktiivisesti panostettava omaan oppimiseensa, eli vastuuta ei voida sysätä yksinomaan oppilaitoksen kuin yksilönkään harteille. Toisaalta kyvykkäiden opiskelijoiden taitoja ja motivaatiota ei tulisi aliarvioida ja koulutuksen pitäisi tarjota heillekin sopivan haastavaa materiaalia, jotta opiskelijoiden omaa potentiaalia ei valuisi hukkaan.

Kotoutumiskoulutuksen tavoitteiden kannalta on joka tapauksessa hyvin tärkeää miettiä tässä luvussa esitettyjä kysymyksiä ja opiskelumotivaation ja -valmiuksien problematiikkaa. Maahanmuuttajien on saavutettava vähintäänkin sen tasoinen peruskielitaito, että he pärjäävät arkisten asioidensa hoitamisessa suomen kielellä. Havainnot etenkin kirjalliseen kulttuuriin ja koulunkäyntiin sosiaalistumattomien opiskelijoiden kamppailusta Kelan kirjeiden ja TE-toimiston asiointipalvelun kanssa osoittavat, kuinka kauttaaltaan kirjallisen kulttuurin ja ylipääntään kielen ja kommunikaation varaan rakentunut yhteiskuntamme on.

Suomessa on vaikea tulla toimeen, mikäli ei osaa kieltä edes tyydyttävästi, ja sikäli kun tämä on todellisuutta monien maahanmuuttajien kohdalla (Kirjavainen 2018: 11), ei voida varauksetta sanoa kotoutumiskoulutuksen onnistuvan tavoitteissaan maahanmuuttajien työllistymisen ja yhteiskunnan jäseneksi pääsemisen helpottamisessa. Vaarana on, että etenkin opiskelunvalmiuksiltaan heikot opiskelijat alkavat syrjäytyä jo kotoutumisensa alkuvaiheessa yksinkertaisesti siitä syystä, että heillä ei ole pääsyä yhteiskunnan keskeisiin toimintoihin ja palveluihin puutteellisen kielitaidon vuoksi. Tulkkauspalvelut tietenkin helpottavat tätä ahdinkoa kriittisten palveluiden (Kela, TE-toimisto, päiväkodit ja koulut jne.) kohdalla, mutta seuraavaksi on kysyttävä, onko kestävä ratkaisu, että maahanmuuttajat ovat täysin tulkkien varassa pystyäkseen hoitamaan välttämättömät arkielämän asiat. Seuraavassa luvussa pohditaan vielä tarkemmin opiskelijaa ympäröivän laajemman sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä oppimiselle.

4.6 Oppimisen sosiokulttuurinen konteksti

Tähän mennessä on jo käynyt hyvin selväksi, ettei suomen kieltä voi opiskelijoiden maailmassa irrottaa ympäristöstään, vaan kielen käyttö ja sen oppiminen ovat monenlaisin sitein kiinnittyneet opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämänpäiiriin ja edelleen ympäröivään yhteiskuntaan ja puhujayhteisöön. Tässä luvussa tarkastellaan, kuinka informanttien identiteetin rakentuminen on yhteydessä kieleen ja kuinka he kokevat oman kielitaitonsa. Identiteettiin liittyvät olennaisesti myös opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat, joita käsitellään omassa alaluvussaan. Lisäksi tarkastellaan, minkälaisia kielenkäytön mahdollisuuksia opiskelijoille tarjoutuu sekä otetaan katsaus informanttien kriittisiin näkemyksiin koulutuksen järjestämisestä.

Oppijoiden ympäristö on monikielinen, -kulttuurinen ja monenlaisten sosiaalisten suhteiden – tai niiden puuttumisen – muodostama verkosto, josta löytyy sekä kielen käyttöä ja oppimista edistäviä että sitä haittaavia tekijöitä. Seuraava esimerkki (36) toimii johdatuksena tämän luvun teemoihin, sillä siinä Deniz pohtii omaa oppimistaan (oppijan identiteetti), esittää huomioita tapaamansa toisen maahanmuuttajan kielitaidon kehityksestä (sosiaalisen ympäristön vaikutus), asettaa maahanmuuttajien kehittyvän kielitaidon vastakkain sen kanssa, miten suomalaiset kieltä käyttävät (maahanmuuttajan identiteetti) sekä miettii, kuinka kieltä voi oppia *elämästä* (vrt. sosiokulttuuriseen ja ekologiseen näkemykseen oppimisesta). Kaikki nämä seikat nousevat esiin vastauksesta kysymykseen, joka koski kielenoppimista töiden ohella.

- (36) H: – – Voiko sitten ku sä oot töissä niin voiko siinä oppia myös, kielioppia tai muita asioita siitä kielestä sun mielestä?
D: Kun mä olen töissä? Esimerkiks. Joo totta kai. Koska mä tutustuin eräs maahanmuuttajan kanssa. – – Hän oli asunut Suomessa viisi vuotta. Mutta hän ei puhu hyvin mutta hänen kuullun ymmärtäminen oli hyvin. Luulen että tarvii vielä aikaa mulle. Töissä, kun mä olen töissä, mun kielitaso luulen että keyttää [’kehittyy’]. Koska nyt, me opimme vaan että kielioppia. Mutta miten suomalaiset puhua, me emme tiedä vielä paljon. Eli **elämästä me voidaan oppia luulen paljon.**

4.6.1 Oppijan identiteetti ja koettu kielitaito

Haastatteluihin osallistuneiden informanttien kielitaito oli jo sillä tasolla, että he pystyivät ansiokkaasti vastaamaan haastattelukysymyksiin, ja pääsääntöisesti heidän vastauksensa ovat täysin ymmärrettävää suomea pienistä virheistä tai epätyypillisistä rakenteista huolimatta. He joutuivat pohtimaan haastavia kieleen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä, mutta esittivät silti koherentteja pohdintoja ja oivaltavia mielipiteitä aiheesta. Kaikesta huolimatta nämä samat informantit näyttäisivät olevan kriittisiä oman kielitaitonsa suhteen, tai ainakin heistä tuntuu edelleen, että on vaikea tulla toimeen suomen kielellä, kuten seuraavat katkelmat osoittavat.

- (37) H: Joo. No susta tuntu että, sua vähän jännitti että, riittääkö sun suomen kieli, mutta sit sä kuitenkin menit sinne ammatilliseen koulutukseen niin miltä tuntuu, onko se nyt ollu ok?
 Y: **Se on ok, mutta se on vaikea.** Jos sinä et ymmärrä mitään, joo. Tai jos sinä erimerkiksi opiskelet uusia asioita ja sinä et ymmärrä. Se on tosi tosi vaikea. Tai **jos opettaja hän puhuu esimerkiksi sinun kavereita ja sanoivat joo kaikki ok ja sinä istu ja sinä et ymmärrä on vaikea.**
- (38) H: – – Nii, miltä susta nyt tuntuu sun suomen kielen taito? – – Tuntuuko että sä pärjät nyt ihan hyvin, tän [kotoutumis]koulutuksen jälkeen?
 R: Minulla tuntuu että joskus mä ymmärtää, mikä on *more than*? (H: enemmän kuin) Joo, joo joo. Mä ymmärrän enemmän kun mä voin puhua. Joo. Ja **joskus tulee minulla on vaikea** koska, mä sanon, mä sanoin jo, minun vaikuttaa että **minun täytyy tiedä paljon sanasto. Sitten ehkä tulee helpompi.** – –
 H: Joo. Tuntuuko susta nyt että sä pystyisit esimerkiksi mennä töihin ja puhumaan töissä suomea nyt sillä kielitaidolla mikä sulla tällä hetkellä on?
 R: Ei ei, **en usko.** Joo mä **pärjään vähän mutta ei kaikki.**

Positiivista näissä esimerkeissä on se, että informantit uskovat tulevansa toimeen kielitaidollaan töissä ja ammatillisessa koulutuksessa, mutta ongelmallista on se, että kumpikin opiskelija epäilee omaa pärjäämistään ja on kokenut vaikeuksia kielen kanssa. Tietenkään ei ole olemassa pikakaistaa, jota pitkin päästäisiin kielen alkeiden opettelusta suoraan erinomaiseen kielitaitoon, ja välikielen vaiheessa itse kullekin oppijalle varmasti nousee tuntemuksia laidasta laitaan. Ongelma on siinä, että Yussuf opiskelee jo ammatillisessa koulutuksessa ja Riad on juuri saanut kotoutumiskoulutuksen päätökseen, joten olisi toivottavaa (ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista), että heillä olisi jo tässä vaiheessa toiminnallinen suomen kielen taito. Ennen kaikkea olisi toivottavaa, että he itse myös kokisivat pärjäävänsä kielitaidollaan.

Yussuf on toki haastavassa tilanteessa suorittaessaan ammatillista perustutkintoa muiden, äidinkielenään suomea puhuvien opiskelijoiden kanssa, mutta toisaalta hänet on tuohon tilanteeseen ohjattu oppilaitoksen puolelta, mihin palataan vielä myöhemmin analyysissa. Riad sanoo ensin melko suoraan, ettei usko pärjäävänsä vielä työelämässä suomen kielen taidollaan, mutta lisää heti perään, että ”pärjää vähän” (esimerkki 38). Hän ei vaikuta kuitenkaan toivottomalta, koska edellä hän totesi, että voisi olla helpompaa, jos hän osaisi enemmän sanastoa. Opiskelijat siis reflektoivat omaa kielitaitoaan ja sen kehitystä sekä tiedostavat kielitaitonsa rajallisuuden. Realistinen kuva omasta kielitaidostaan kaikkine puutteineen lienee lopulta eduksi kehityksen kannalta, kunhan opiskelija tiedostaa myös vahvuutensa. Seuraavat esimerkit herättävät lisää ajatuksia aiheesta.

- (39) H: – –onko sun suomen kieli nyt tarpeeksi hyvä että sä pärjät vaikka töissä tai sitte siellä opiskeluissa?
 D: **Johon töihin ehkä tarpeeksi.** Esimerkiksi siivoa ala tai rakennusala, koneala ehkä. Mutta **mun unelma on olla arkkitehti, totta kai ei tarpeeksi nyt.** Siksi mä haluaisin mennä [korkeakoulutukseen valmentavaan] ohjelmaan. Ehkä kaksi vuotta päästä myöhemmin, kolme vuotta päästä, mä voin olla ammattikorkeakoulussa. **Mutta tarvii aika luulen.** Jos mä haluaisin olla arkkitehtuuri tai insinööri tai rakennusmestari. Mutta johon töihin tarpeeksi, luulen.

Deniz pohtii kielitaitonsa riittävyttä siltä kannalta, mille aloille se riittäisi ja mille ei. Esimerkissä 39 nähdään Denizin omaa pohdintaa erilaisista kielitaitovaatimuksista ja kuinka hän asemoi oman kielitaitonsa suhteessa näihin. Ottamatta sen enempää kantaa Denizin tekemiin valintoihin omassa listauksessaan (jossa kiinnostavasti rakennusala mukana), tässä esimerkissä nähdään selkeä erottelu suorittavan tason töihin ja teknisen alan asiantuntijatoihin, joihin tarvitaan korkeakoulutusta. Jako ei varmasti ole vailla totuus pohjaa, mutta kiinnostavaa on tarkastella, kuinka Denizin sanoittaa omaa oppijan identiteettiään. Hän kokee, että tällä hetkellä on selvää, ettei voisi opiskella arkkitehtuuria, mutta näkee sen kuitenkin mahdollisena tulevaisuudessa, jähkä hänen kielitaitonsa kehittyi. Otetaan toisenlainen esimerkki Nasirilta.

- (40) H: – – kotoutumiskoulutus on ohi. Miten hyvin sä osaat sun mielestä nyt suomea? Osaatko tarpeeksi hyvin, että pärjät elämässä nyt kotoutumiskoulutuksen jälkeen?
N: **Pärjään, mutta ei hyvin pärjään.** Tunnen, että minä **tarvitsen lisää suomi.** Mutta uskon että kun pääsen opiskelemaan koneistaja perustutkinto, sillä aikaa kun olen siellä koulussa, minä opin aina jotain uusi. Ja suomi, **minun suomen kielen kieli kehittyi,** kehittää.

Haastattelukysymys esimerkissä 40 on muotoiltu hieman väljästi, koska se koskee ”elämässä pärjäämistä”, mutta joka tapauksessa Nasirin vastaus herättää ajatuksia. Hänellä on vahva peruskielitaito ja kykyä kielen analyttiseen tarkasteluun, mutta kaikesta huolimatta hän kokee, ettei vielä pärjää hyvin suomen kielen taidollaan. Voi olla, että Nasir on vain kunnianhimoinen ja ehkä myös itsekriittinen, minkä vuoksi hän epäilee osaamistaan. Hänen suhtautumisensa kielitaidon kehittymiseen jatkossa on kuitenkin optimistinen. Vain hieman tämän kysymyksen jälkeen haastattelussa Nasir taas toteaa ytimekkäästi, että uskoo pärjäävänsä ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa, kuten esimerkissä 41 näkyy.

- (41) H: – – Mutta **sä uskot että, opiskelu onnistuu** nyt tällä kielitaidolla mikä sulla on nyt? Niinku tää perustutkinnon suorittaminen.
N: **Yeah.**

Seuraavassa haastattelukatkelmassa (esimerkki 42) informantilta kysyttiin, minkälainen kieli suomi on. Kiinnostavaa on, että vastauksessaan hän näyttäisi oikeastaan arvioivan enemmän tuntemuksiaan suomen kielen oppimisesta kuin itse kieltä.

- (42) H: Joo. No, millanen kieli suomen kieli sun mielestä on?
R: Suomen kieli on, **kun minun kielitaito on tosi hyvä,** se on, mikä on, se on ehkä, **voin sanota että se on kaunis kieli.** Mutta se on riippuu. **Jos sinulle vaikea** opettaa [’oppia’], sinä aloitat, ajattelee että **se on stressi kieli.** Mutta kun sinä oppinut hyvin suomea, ja sitten minulle tulee, että se on normaali ja kaunis kieli, joo.

Riadin sanavalinnoista ei pidä tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä, mutta yhtä kaikki kommentti on mielenkiintoinen. Suomi on ”stressi kieli” silloin kun se on vaikeaa, mutta ”normaali ja kaunis” sitten kun sitä osaa. Heti perään (esimerkki 43) hän jatkaa samaa tematiikkaa

pohtimalla tapaamansa toisen maahanmuuttajan kielitaitoa. Hän toteaa samaan tapaan, että suomi on ”hyvä kieli”, sillä Riad oli kohdannut toisen maahanmuuttajan, joka osasi hyvin suomea. Näyttäisi siltä, että Riadin luonnehdinnat hyvästä ja kauniista kielestä kuvaavat enemmän hänen omaa suhdettaan suomen kieleen eri vaiheissa oppimisen prosessia. Seuraava esimerkki on siis samaa puheenvuoroa kuin edellä oleva katkelma (esimerkki 42), mutta se on analyysia varten jaettu kahteen osaan.

- (43) R: Koska mä oon-, **mä tapasin ihmiset**, ehkä vuosi sitten, mutta hän oli **afrikkalaisia**, mutta **hän on, oikeesti puhuu tosi hyvää suomea**. Ja sitten mä katsotan, että **mä huomannut**, että se oli, **oikeesti hyvä kieli. Mutta se riippuu** kun mä oon ymmärtänyt kaikki ja aloittaa puhua ja mm.

Edellä nähdyssä esimerkissä (43) Riad otti puheeksi toisten maahanmuuttajien kielitaidon. Opiskelijat vaikuttaisivat tämän aineiston valossa identifioivan itsensä samaan ”maahanmuuttajien” ryhmään, kun puhutaan suomen kielen oppimisesta, vaikka kyseessä olisi esimerkiksi täysin eri maanosasta ja eri kulttuuripiiristä kotoisin oleva maahanmuuttaja. Maahanmuuttajuus luo kehyksen sille, kuinka informantit identifioivat itsensä ja toiset kielenoppijoina, sillä samantapaisia huomioita esittivät muutkin informantit, kuten seuraavista esimerkeistä nähdään, ja Riadkin toi saman tematiikan esiin vielä toisaalla hänen haastattelussaan (esimerkki 44).

- (44) H: Selvä. No voiko sun mielestä oppia suomea kun tekee rakennustöitä?
R: **Joo mä uskon. Koska mä kysyin ulkomaalaiselle**, mulla on, mä tapasin ihmisen, he ovat ei ole ollut Suomessa aika paljon, mutta **koska heillä on töitä**, ja sanottiin että **se on helpompi opettaa suomea ja vähän nopeampi**. Joo, sen takia mä uskon että joo koska **mulla oli työharjoittelu ja sitten mä katsotan että joo kyllä se oli, se oli totta** että, sulla on töitä se on ehkä. Koska aina joka päivä sä olet töissä puhu ihmisten kanssa ja sitten kaikki sanasto ja lauseita, mikä on toistaa ja toistaa. Ja sitten, totta kai, sinulla tulee okei, nyt on helppo ja mä oon, ymmärtä kaikki ja puhua.
- (45) H: – – Voiko sitten ku sä oot töissä niin voiko siinä oppia myös, kielioppia tai muita asioita siitä kielestä sun mielestä?
D: Kun mä olen töissä? (H: Mhm, mhm) Esimerkiks. Joo totta kai. Koska mä tutustuin eräs maahanmuuttajan kanssa. – – Hän oli asunut Suomessa viisi vuotta. Mutta hän ei puhu hyvin mutta hänen kuullun ymmärtäminen oli hyvin.
- (46) H: – – No mites siellä töissä, tai työharjoittelussa nii, siellä puhut myös suomea?
Y: Joo kyllä. Esimerkiksi **sä voit oppia nopeasti siellä**, mutta pieni ongelma esimerkiksi jos hän puhuu sinun kanssa katukieltä tai yleinen kieltä, joo. Koska hän unohti sinä et ymmärrä mutta hän sanoo tää, tänne, sinne.

Esimerkissä 44 puheena on suomen kielen oppiminen rakennustöissä. Riad kertoo, että hän on tavannut ulkomaalaisia, jotka ovat oppineet suomea nopeammin, koska he ovat tehneet töitä. Väitteestä ei sellaisenaan liikenisi paljoa analysoitavaa, mutta Riadin vastaukseen kokonaisuutena rakentuu pieni narratiivi: Riad on tavannut maahanmuuttajan, joka on oppinut suomea nopeasti töissä, ja kun Riad itse oli töissä, hän totesi tämän yhteyden olevan totta. Riadille suomen kielen nopeampi oppiminen töissä oli siis toisen käden tietoa, kunnes hän oman

kokemuksensa kautta sai vahvistuksen asialle. Esimerkissä 45 Deniz kommentoi hänen työharjoittelussaan tapaaman eurooppalaisen maahanmuuttajan kielitaitoa ja toteaa, että tällä oli hyvä kuullun ymmärtäminen – kommentti on siis vastaus kysymykseen siitä, voiko töissä oppia suomea. Esimerkki 46 on tutkinto-opiskelija Yussufin haastattelusta. Hänelle on karttunut jo hie- man enemmän työkokemusta työharjoitteluidensa myötä, joten hänen vastauksensa voisi nähdä vahvistavan ajatusta siitä, että työssäkäynti nopeuttaa oppimista.

Aiemmin analyysiluvussa on nähty, kuinka positiiviset kokemukset esimerkiksi juuri työharjoittelusta voivat vahvistaa maahanmuuttajien itseluottamusta kielenkäyttäjänä. Toisaalta etenkin Yussufin haastattelussa toistuu hänen kokemansa epävarmuus, etenkin puhekielen ymmärtämisen suhteen, sekä ristiriita siinä, että puhekumppanit arvioivat hänen kielitaitonsa hyväksi, mutta Yussuf itse kokee sen riittämättömäksi. Seuraava katkelma ei liity millään tavalla suomen kielen käyttöön töissä, mutta se on valitettava esimerkki tilanteesta, jossa toinen ihminen (tässä tapauksessa vielä jonkinasteisessa auktoriteettiasemassa oleva henkilö) on esittänyt hyvin lannistavan huomautuksen Yussufin suomen kielen käytöstä. En ryhdy arvioimaan argumentin oikeellisuutta sinänsä, mutta totean vain, että tällaiset kommentit saattavat olla omiaan lannistamaan oppijan kehittyvää identiteettiä suomen kielen käyttäjänä, etenkin jos Yussufin referoima kommentti todella on esitetty näin suorasanaisesti.

- (47) H: – – Entä kotona, mitä kieltä te puhutte kotona?
Y: Minun lapsi kanssa arabiaa, koska ennen minä puhun heidän kanssa suomen kieltä, mutta päiväkodissa tai opettaja, joo, **päiväkodissa he sanoivat minulle älä puhu suomi heidän kanssa koska sinä puhut väärin.**

4.6.2. Opiskelijoiden tulevaisuudennäkymät

- (48) H: – – Tota, haluatko sä nyt itse sanoa jotain, kotoutumiskoulutuksesta, kielikurssista, työharjoittelusta, mistä tahansa? Voit sanoa mitä tahansa, mitä sä ajattelet, onko jotain hyviä juttuja, huonoja juttuja, mitä haluat sanoa, mitä tahansa?
R: Joo minulla on keskijuttu, mikä on. Ei oo tosi hyvä, ei oo tosi huono, mutta keski. Joo. Toivon että mä voin että, opettaa ja ymmärtää enemmän suomea, ja voin käyttää tämä, koska kun mä totta kai kun mä puhun hyvin suomea mä voin pääse töihin nopeaa, ja jatkaa minun elämää Suomessa normaalisti.

Edellä olevaan katkelmaan Riadin haastattelusta epäilemättä tiivistyy yksinkertaisuudessaan se, mitä useimmat kotoutumisensa alkuvaiheessa maahanmuuttajat toivovat, eli he haluavat oppia suomen kielen, päästä kiinni työelämään ja jatkaa elämäänsä Suomessa *normaalisti*. Nämä sanat myös paljastavat jotain kotoutumisprosessin luonteesta emotionaalisella tasolla, sillä maahanmuuttajat ovat osallistuessaan kotoutumiskoulutukseen eräänlaisessa välitilassa, kun he opettelevat kieltä ja yhteiskunnan toimintatapoja. Elämän valinnat eivät ole täysin omissa käsissä, vaan moni seikka riippuu TE-toimiston päätöksistä ja muista institutionaalisista

prosesseista, eikä maahanmuuttaja tällöin ole aivan täysivaltainen yhteiskunnan jäsen. Kehittyvä kielitaito tuo oman, keskeisen lisähaasteen tähän kokonaisuuteen, jolloin opiskelijasta saattaa tuntua, ettei elämä ole vielä normaalia. Samaan aikaan maahanmuuttajien on kuitenkin osallistuttava heille tarjottuun koulutukseen ja suunniteltava tulevaisuuttaan, vaikka koko elämäntilanne saattaa yhä näyttäytyä epäselvänä ja epävarmana. Seuraava esimerkki valaisee asiaa.

- (49) H: -- No mä kysyn nyt vielä että, miltä nyt tuntuu ku kotoutumiskoulutus on ohi?
D: Nyt mun pää on sekoittu. Koska mulla oli yksi suunnitelma, että tehdä oppisopimusta eräs firman kanssa, mutta ei onnistunu. Ja sitten mulla oli mä sanoin että, kaksi tai kolme vaihtoehtoa. -- Ja myös samaan aikaan mä haluaisin mennä ammattikorkeakouluun, jossa -- niin kuin valmentava kurssi maahanmuuttajille. -- Mä haluaisin aina keyttää ['kehittää'] mun suomen kielitaso. Ja samaan aikaan olla koulussa tai töissä. Haluaisin oppii yksi ammatti. Joo katotaan.
H: Nonni, joo, kyllä. Kyllä kyllä.
D: Mutta luulen että Suomessa on paljon vaihtoehtoa maahanmuuttajille.

Denizille oli alustavasti tarjottu oppisopimuskoulutusta samasta paikasta, jossa hän oli suorittamassa kotoutumiskoulutukseen kuuluvaa työharjoittelua. Kävi ilmi, että kyseinen työpaikka ei täytä oppisopimuspaikan kriteereitä, joten lupaavalta näyttänyt suunnitelma kariutui juuri ennen kuin Denizin kotoutumiskoulutus loppui. Hän kuvaa esimerkissä 49, kuinka hänen ”pää on sekoittunut”, koska suunnitelma ei toteudukaan. Hänellä on kuitenkin optimistinen suhtautuminen niin erilaisiin koulutusvaihtoehtoihin kuin ylipäätään elämään Suomessa. Keskeistä on huomata, että hän on motivoitunut kehittämään kielitaitoaan päästäkseen pitkän aikavälin tavoitteeseensa eli opiskelemaan arkkitehdiksi ammattikorkeakoulussa. Lyhyemmällä aikavälillä hän haluaa päästä töihin ja suorittaa ammatillisen perustutkinnon. Seuraavaksi nähdään kokoelma haastattelukatkelmia, joissa informantteja pyydettiin visioimaan kielitaitoaan viiden vuoden päästä.

- (50) H: No mitä sää ajattelet, viiden vuoden päästä, miten hyvin sä osaat suomen kieltä?
D: Viiden vuoden päästä, **mä luulen mun suomen kieli tosi käyttöä ['kehittynyt']**. Toivottavasti. Koska mun kotoutumiskoulu-aika loppuu, mutta mä jatkan vielä joku kurssille suomen kieli. Esimerkiksi mun kielitaso on suomen kielellä B1, mutta mä **jatkan yksi kurssille**, jonka tavoite on B2. Joo **haluaisin olla C1** ehkä, niin kuin äidinkieli.
- (51) H: -- Mitä sää ajattelet viiden vuoden päästä miten hyvin sä osaat puhua suomea?
Y: Viiden vuoden päästä? Joo minun mielestä että pakko tai **minun täytyy puhua hyvin** tai paremmin kuin ennen, joo. Koska nyt esimerkiksi jos minulla on loma tai vapaa-aikaa **minun täytyy opiskella ahkerasti**. Koska koulussa tai ammattikoulussa minulla ei ole aikaa opiskella kotona. Opiskella suomen kieltä tai esimerkiksi ammattikieltä. --
- (52) H: Miten sä uskot, että sä osaat suomen kieltä viiden vuoden päästä?
N: No varmasti viiden vuoden päästä **puhun suomea hyvin**, tai parempi kuin nyt. Koska silloin **varmasti olen töissä ja mulla on jo tutkinto**, perustutkinto, koska kohta minä menen opiskelemaan koneistaja, koneistus ja tuotetekniikan perustutkinto. Eli **en voi sitä saada jos en puhu suomea hyvin**.

- (53) H: Millaisissa tilanteissa sä käytät suomea viiden vuoden kuluttua, viiden vuoden päästä? –
R: Mä uskon että viiden vuoden päästä **minun täytyy käyttää suomen kieli** minun työpaikka, totta kai ihmisille. Paljon asioita, mikä on liittyviä minun, mikä on, arkipäivä.

Kaikista edellä olevista katkelmista kuvastuu informanttien halu oppia suomen kieli. Keskeinen motivaatio suomen oppimiselle on näiden katkelmien valossa instrumentaalinen, eli opiskelijat näkevät hyvän suomen kielen taidon työ- tai opiskelupaikan edellytyksenä. Esimerkissä 50 Deniz kertoo, kuinka hän opiskelee kansalaisopiston kurssilla kehittääkseen kielitaitoaan edelleen. Ennen pitkää hän toivoo saavuttavansa eurooppalaisen viitekehyksen taso C1 vastaavan kielitaidon, eli hänellä on selkeät tavoitteet. Yussuf ja Nasir (esimerkit 51 ja 52) lähestyvät asiaa niin, että heidän nimenomaan *täytyy* osata viiden vuoden päästä hyvin suomea. Riadin kommentti (esimerkki 53) taas tuo esiin työnteon lisäksi, että tarvitsee suomen kielen taitoa monenlaisissa arjen tilanteissa. Jokainen haastateltava tuo siis omalla tavallaan esiin sen, että kieli on lopulta keskeinen väline jokapäiväisen elämän tavanomaisissa toiminnoissa. Seuraavassa esimerkissä otetaan myös esiin työllistyminen, mutta hieman eri kannalta tarkasteltuna kuin edellä.

- (54) H: Aivan aivan. Kyllä. Eli sää aiot sinne siis, opiskella koneistajaksi, eli tehdä sen perustutkinnon. Haluatko sää sitte sille, sää haluat töihin sitte sille alalle vai? (N: *Yeah*) Okei. Ajatteletko että voisit vielä opiskella jotain muuta sitte Suomessa?
N: Ehkä. Mutta, en ole varma jos minulla, minulle aikoo olla aikaa silloin. Koska – – kun kurssi loppuu tai päättyy olen melkein kolme[kymmentä] vuotta vanha. Eli **pitää tehdä töitä silloin**.

Esimerkissä 54 nähdään yksi oleellinen näkökulma, joka täytyy pitää mielessä, kun pohditaan koulutukseen liittyviä kysymyksiä aikuisten maahanmuuttajien kohdalla. Kysymykseen mahdollisista jatkokoulutussuunnitelmista perustutkinnon jälkeen Nasir toteaa, että hän on sen ikäinen, että hänen täytyisi jo tehdä töitä siinä vaiheessa, kun valmistuu ammatillisesta koulutuksesta. Hän siis ilmeisesti kokee, että hänellä ei ole enää aikaa kouluttautua sen enempää, koska tuossa iässä pitäisi jo olla työelämässä. Ikä on tärkeä tekijä, kun mietitään maahanmuuttajien identiteettiä ja heidän tulevaisuudennäkymiään ja otetaan huomioon edellä esitetty ajatus välitilassa olemisesta, josta haluttaisiin siirtyä kohti ”normaalia elämää”.

Sekä havainnointi rakennushallissa että haastatteluaineisto osoittivat, että informantit haluavat oppia kielen, jotta voisivat työllistyä, jotta heidän elämänsä Suomessa asettuisi uomiinsa. Moni heistä osoitti määrätietoisesti pyrkivän tavoitteisiinsa kielitaidon suhteen esimerkiksi opiskelemalla itsenäisesti tai menemällä kielikurssille vielä kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Kouluja käymättömistä informanteista useampi toisteli, että he haluaisivat parantaa kielitaitoaan, mutta heillä ei ollut samanlaisia resursseja itsenäiseen opiskeluun kuin koulutetuilla. Voisi ajatella, että koulutukseen ja kirjalliseen kulttuuriin sosiaalistumattomat opiskelijat ovat enemmän organisoitujen kotoutumistoimien varassa, sillä heidän valmiutensa koulutusvaihtoehtojen

selvittämiseen ja muuhun tiedonhankintaan eivät ole yhtä vahvat kuin koulutetummilla informanteilla. Informanttiryhmän vähemmän koulutetut opiskelijat aikoivatkin kotoutumiskoulutuksen jälkeen ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen (Valma) tavoitteenaan parantaa suomen kielen taitoaan. Kaiken kaikkiaan tulevaisuudensuunnitelmat ovat mukana rakentamassa maahanmuuttajien identiteettiä ja edessä hämmöttävillä näkymillä on lopulta tavalla tai toisella yhteys opiskelumotivaatioon. Haasteena on saada opiskelijoiden tavoitteet ja kielenopetuksen ja muun koulutuksen tarjonta kohtaamaan. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan informanttien suomen kielen käytön mahdollisuuksia heidän sosiaalisessa ympäristössään.

4.6.3 Kielen käyttämisen ja oppimisen paikat

Käsillä oleva tutkielma rakentuu sellaisen teoreettisen lähtöoletuksen varaan, että kieltä opitaan toimimalla mielekkäässä vuorovaikutuksessa kieltä käyttäen. Koulutuksen keinoin ei voida suoranaisesti vaikuttaa siihen, minkälaiseksi opiskelijoiden sosiaaliset verkostot oppilaitoksen ulkopuolella muodostuvat, mutta yksittäisen oppilaitoksen sisällä tähän voidaan tietyssä määrin vaikuttaa. Havainnointiryhmän informanteista kaikki muut paitsi yksi puhuivat arabiaa, millä oli ilmeinen vaikutus ryhmän vuorovaikutukseen, sillä opiskelijat vaihtoivat käytettävän kielen hyvin herkästi suomesta arabiaan. Opiskelijoita voi vaatia esimerkiksi oppitunnin aikana käyttämään pelkästään suomen kieltä, mutta käytännössä tämä on vaikeaa. Samankaltaisia havainnoja arabian runsaasta käytöstä oppitunneilla esittivät havainnointioppilaitoksen S2-opettajat. Opiskelija-ainesta ei voida valita koulutukseen heidän äidinkieltensä perusteella, mutta ryhmäjakoja tehtäessä asiaan pitäisi kiinnittää huomiota.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat arabian kielen asemaa oppilaitoksen lingvistisellä kentällä opiskelijoiden omasta näkökulmasta. Ensimmäisessä esimerkissä (55) haastattelukysymys suoraan ohjaa haastateltavaa pohtimaan asiaa, mutta kahdessa sitä seuraavassa esimerkissä informantti itse ottaa asian spontaanisti puheeksi.

- (55) H: – – Joku on joskus sanonu että jos on tota kielikurssilla paljon arabian kielen puhujia niin se on huono asia, koska sit kaikki vaan puhuu arabiaa koko ajan. (R: Joo) Mitä mieltä sä oot tästä?
R: Totta kai se on vaikuttaa. Koska tulee mikä on, *noisy*, meluisa. (H: Joo meluisa) Joo. Mutta esimerkiksi minulla mä on, minun, mikä on, **mieluummin, että en täyty puhu arabia**, koska mä oon jo puhu arabiaa. En tarvii, en tarvii, mikä on. (H: Ei tarvi harjoitella enää) Ei tarvi harjoitella enää koska mä olen ollut harjoitellut paljon arabian kieli **molemmat nauravat**. Joo sen takia mä **yritan aina että en puhu minun kieli luokassa**. Mutta joskus kun minun luokkakaveri kysytää että mitä tarkoittaa tämä. Sitten **mä voin selittää arabiaksi mitä tarkoittaa, koska hän pitää ymmärtää**. Ei oo vaan koulu ja sitten en tiedä mitä tarkoittaa.
- (56) H: Okei. No missä sä oot oppinu parhaiten suomen kieltä, sun mielestä?

Y: Minun mielestä... Koulussa, koulussa. Jos esimerkiksi sinun kavereita eivät puhu suomen kieltä koska viime kerta minä olin koulussa [**ammattillisessa oppilaitoksessa**] **meillä oli 17 opiskelijaa, joo. Kaikki me puhuimme arabiaa.**

- (57) Y: Joo, kyllä, joo. Mutta esimerkiksi kun minä olen koulussa tai **työsalissa**, joo minä tehnyt siellä harjoittelu, me olimme seitsemän opiskelijaa, joo. **Me puhumme kaikki arabiaa.** Ja toinen asia, **me emme esimerkiksi puhu [opettajan] kanssa**, tai me emme kysy [opettajalta], mikä toi on tai mikä toi on tai mikä toi on. Koska **aina** esimerkiksi **me puhuimme** sama kanssa, esimerkiksi **sama kieltä, arabia**, joo. Eli jos mä haluan kysyä esimerkiksi suomeksi mitä tarkoittaa, hän vastaa arabiaksi se on vasara. Ja se on joo. Ja **monta kertaa minä puhuin opettaja kanssa, voisitko vaihtaa**, esimerkiksi, tai **mä haluan vaihta minun ryhmä koska** minä en puhu, tai **mä en käyttänyt suomen kieltä tästä**, joo. Mutta hän sanoi minulle lyhyt aika, kaksi viikkoa sinä voit vaihtaa sinun ryhmä.

Kuvattu tilanne kaikissa edellä nähdyissä katkelmissa on sama, eli opiskelijaryhmässä on paljon arabiaa puhuvia tai peräti koko ryhmä muodostuu pelkistä arabian puhujista, jolloin arabia voi syrjäyttää suomen käytettävänä kielenä. Esimerkissä 57 kyse on työsalissa olevasta ryhmästä, eli Yussuf ilmeisesti viittaa *harjoittelulla* omaan tutustumisjaksoonsa oppilaitoksen rakennuspuolella. Herää kysymys siitä, olisiko ryhmäjoolla voitu vaikuttaa siihen, että kussakin opiskelijaryhmässä olisi ollut enemmän vaihtelua opiskelijoiden äidinkielen suhteen. Ongelmaa tietenkin monimutkaistaa se, jos oppilaitokseen saapuu samanaikaisesti suuri määrä arabian puhujia, jolloin hallinnollisilla toimenpiteillä ei voida sinänsä vaikuttaa asiaan. Tällöin opettajan ratkaistavaksi jää, kuinka yhtäältä rohkaista opiskelijoita käyttämään suomea ja toisaalta ehkäistä heitä vaihtamasta jatkuvasti arabiaan.

Edellä esitellyistä esimerkeistä voidaan tehdä muutamia muitakin huomioita. Ensinnäkin informantit itse problematisoivat arabian kielen dominanssin opiskeluympäristössä ja osoittavat vastauksissaan halunsa käyttää suomen kieltä. Yussuf oli jopa kysynyt useaan otteeseen opettajaltaan (esimerkki 57), voisiko vaihtaa ryhmää. Samassa esimerkissä Yussuf tuo esiin, että he eivät puhuneet työhallissa opettajan kanssa, vaan ryhmä keskusteli keskenään arabiaksi. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa sama seikka, joka ilmeni havainnointijaksolla rakennushallissa, eli kouluttajilla ei ole paljoakaan aikaa tai muutoin resursseja olla vuorovaikutuksessa kotoutujaryhmän kanssa. Edelleen saman esimerkin yksityiskohtainen tarkastelu osoittaa kuvauksen rekisterinvaihdosta, jossa Yussuf on yrittänyt kysyä toveriltaan jotain suomeksi, mutta tämä on vastannut arabiaksi. Ensimmäisessä katkelmassa (esimerkki 55) nähdään esimerkki eräänlaisesta vertaisavusta tai -opettajuudesta, sillä Riad kuvailee, kuinka on käyttänyt arabiaa selittääkseen opiskelijatoverilleen opettajan esittämän asian, jota tämä ei ole ymmärtänyt. Hän on siis kantanut huolta siitä, että kanssaopiskelija ei jäisi paitsi opetettavasta sisällöstä.

Kuinka sitten ratkaista pulmallinen tilanne? Monikielistä ryhmää ei välttämättä ole käytännössä mahdollista muodostaa ja samaa äidinkieltä puhuvia ei pysty estämään puhumasta äidinkieltään toistensa kanssa. Äärimmillään vietyä tällainen käytäntö olisi myös kyseenalainen,

sillä opiskelijoilla tulee olla oikeus omaan äidinkieleensä. Seuraavissa esimerkeissä Yussuf esittää ajatuksen siitä, että oppijoiden pitäisi olla vuorovaikutuksessa nimenomaan suomalais-ten kanssa.

- (58) H: -- No entä jos tota, sä ajattelet et siinä ryhmässä, jos olis sitte, eri maista ne opiskelijat. Siis eri maista sillee et kaikki ei puhu samaa kieltä, ei kaikki ei puhu arabiaa vaan et, joku puhuu kurdia ja joku puhuu jotain afrikkalaista kieltä ja joku puhuu venäjää, niin oisko se parempi?
Y: Joo se on hyvä idea, tai se on parempi. Mutta esimerkiksi **täytyy olla suomalainen** kanssa **heidän kanssa**. Koska esimerkiksi turkkilaisia tai esimerkiksi kurdilainen tai irakilainen **he puhuvat ei sama esimerkiksi suomalainen**.
- (59) H: Aivan. Niin et sä ajattelet et se on vähän vaikeeta sitte samaan aikaan mutta, mutta voiko töissä kuitenkin oppia suomea sun mielestä? --
Y: Joo kyllä, esimerkiksi **jos sinulla on kavereita esimerkiksi he ovat suomalaisia**. Jos sinä esimerkiksi taukolla tai **tauolla sinä puhut heidän kanssa joka päivä**, tai joo, tai sinä käytät suomen kieltä **heidän kanssa sä voit oppia kyllä joo**. Mutta jos sinä opit puhuminen, sinä et voi oppia esimerkiksi lukeminen tai kirjoittaminen.

Ensimmäisessä katkelmassa (esimerkki 58) haastattelukysymys liittyy monikieliseen ryhmään. Yussuf toteaa ajatuksen olevan hyvä, mutta jatkaa, että opiskelijoilla pitäisi olla suomalainen puhekuppani mukana opiskelutilanteessa. Hän perustelee ajatustaan sillä, että maahanmuuttajat eivät puhu samoin kuin suomalaiset. Vastakkainasettelu äidinkielisten puhujien ja kieltenoppijoiden välillä johtaa oman laajaan keskusteluunsa, johon ei tässä oteta kantaa. Yussufin kommentin pohjalta voidaan kuitenkin pohtia, olisiko maahanmuuttajaopetuksessa syytä panna siihen, että opiskelijat saisivat enemmän tukea kielen käyttöön ja opinnoissa olisi enemmän vuorovaikutusta kantasuomalaisten ja maahanmuuttajien välillä. Jälkimmäisessä katkelmassa (esimerkki 59) Yussuf pohtii, kuinka työpaikalla oppimista edistää suomen kielen jatkuva käyttö suomalaisten työkaverien kanssa. Sivuhuomiona todettakoon, että tässä esimerkissä Yussuf erottaa kielenkäytön kanavat (kirjallinen ja suullinen) ja niiden kautta tapahtuvan oppimisen toisistaan, mikä on tärkeä oivallus oppijalta.

Monikielisyyteen ja suomen kielen käyttömahdollisuuteen liittyvät myös seuraavat esimerkit, joissa informantit mainitsevat englannin kielen merkityksen, sekä käsittelevät suomen kielen käyttämistä sen *pakollisuuden* kannalta.

- (60) H: Entä se toinen harjottelu, missä sä sen teit?
N: Oli [eräs] hanke. -- Siellä tein remontti, vanhan talon remontti. Ja siellä korjasin vanhat ikkunat.
H: Okei, niin niin et sä teit rakennustöitä sitten siellä toisessa harjottelussa. Ja siellä puhuit myös suomea?
N: *Yeah*, aina. Koska esimies oli, hän ei puhu englantia ja työkaverit ei puhu tai ei halua puhua englantia.
H: Oliko se hyvä vai huono asia?
N: On hyvä. Koska **kun sun pitää puhua suomea sinä yrität**. Mutta jos joku puhuu englantia, niin englanniksi voit puhua mistä vaan. Ja **et opi suomea jos puhut englantia**.

- (61) Y: Jos esimerkiksi **jos sä haluat asua Suomessa** täytyy esimerkiksi, tai **pakko puhua samaa kieltä** tai oppia samaa kieltä. Mä voin puhua englantia esimerkiksi ihmisten kanssa tai kadulla tai. Mutta **mä en halua**. Koska **jos sinä puhut englantia sinä et voi oppia suomen kieltä**.

Nasir kertoo puhuneensa työharjoittelussa pelkästään suomea, koska työyhteisö ei puhunut englantia (esimerkki 60). Yussuf taas sanoo, että hän ei halua puhua englantia, vaan käyttää mieluummin suomea arjen kohtaamisissa (esimerkki 61). Nasirin kommentista tulee vaikutelma, että hän käyttäisi englantia, jos se olisi mahdollista, mutta hän kokee kuitenkin hyödylliseksi tilanteen, jossa englannin käyttäminen ei ole vaihtoehto ja hänen on sen vuoksi käytettävä suomea. Yussuf vie ajatuksen siinä mielessä vielä pidemmälle, että hän ajattelee sen olevan jopa maahanmuuttajan velvollisuus, että osaa puhua uuden kotimaan valtakieltä.

Yhtenä irrallisena huomiona on syytä pohtia vielä teknologiaa osana oppimisympäristöä. Nykypäivänä teknologia kulkee jatkuvasti ihmisten mukana ja se tarjoaa mahdollisuuksia myös kielen käyttämiselle ja oppimiselle. Kirjallista ja audiovisuaalista materiaalia suomeksi on runsain mitoin saatavissa internetissä ja erilaiset online-sanakirjat ja käännöstyökalut helpottavat arkea monikielisessä maailmassa. Verkossa on vapaasti saatavilla oppimateriaaleja ja erilaisilla älypuhelinsovelluksilla on paljon potentiaalia opetuksen apuvälineinä. Sähköinen viestintä on ainakin joillain elämän osa-alueilla, kuten joissakin oppilaitoksissa ja työpaikoilla, jopa välttämättömyys, joten käänteisesti teknologiaa ei ainoastaan voi, vaan sitä on mahdollisesti pakko käyttää osana koulutusta.

Havainnointijaksolla älypuhelimet helpottivat niin ryhmän sisäistä viestintää kuin mahdollistivat nopeat käännökset eri kielten välillä. Eräs havainnointijaksolla esiin tullut etu on se, että kameralla ja mikrofonilla varustetut ja audiovisuaalista materiaalia toistavat älylaitteet mahdollistavat myös multimodaalisen viestinnän ja sisältöjen tarkastelun ja tallentamisen, eli kuva ja ääni auttavat etenkin heikon lukutaidon omaavia opiskelijoita. Lisäksi vaikkapa muistiinpanoja on mahdollista tehdä yhdistämällä ääneen saneltu sana valokuvaan. Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin materiaalisen ympäristön ja kielen kiinteää yhteyttä rakennustöissä, joten kuvan, äänen ja tekstin vaivaton tallentaminen ja yhdistely voivat ehdottomasti hyödyttää kielinopiskelua kenttäolosuhteissa.

4.6.4. Koulutuksen järjestämisestä

Haastatteluvastauksissaan informantit arvioivat kriittisesti joitain kotoutumiskoulutuksen ja kielikoulutuksen järjestelyjä. Toteutustavat eivät välttämättä ole itsessään huonoja, mutta näille opiskelijoille ne eivät olleet soveltuneet, toisin sanoen opiskelijoille tarjottu koulutus ei tavalla tai toisella vastannut heidän tarpeitaan. Kaikkia yksilöllisiä tarpeita ei kenties pystytty

täsmällisesti tyydyttämään, mutta informanttien kriittiset huomiot antavat arvokasta tietoa siitä, mikä juuri heidän kohdallaan ei toiminut ja kuinka opetusta voidaan jatkossa kohdentaa entistä paremmin. Ensimmäinen esimerkki Riadin haastattelusta liittyy hänen kotoutumiskoulutuksensa alkupuoliskon kielikoulutukseen.

- (62) H: Niin, jos sä ajattelet niitä kursseja niin. Ei ole pakko sanoa mut voit sanoa vaikka että kumpi oli sun mielestä parempi, tai hyödyllisempi, tai mitä eroa niissä kursseissa sun mielestä oli?
R: [Kielikoulussa] se oli intensiivikurssi. Mutta **minulla oli oikeesti vaikea** koska minulla ei ole mitään, **mä en ole opiskellut mitään suomea**, ja sitten mä menin **heti intensiivikurssi** ja sitten minulla tulee pää sekaisin. Joo. Ja **aloittaa pää kipeä aina**. Joka päivä mulla on pää kipeä. Joo ja sitten mutta. Miten sanotaan suomeksi, *by time* (H: ajan myötä) joo ajan myötä (tai aikaa myöten, ajan myötä) joo sitten tulee vähän helpompi. Mä aloitin *communicate*, kommunikoida, ja sitten tulee vähän helpompi. Mä aloitin ymmärtää ja aloitta puhua. Joo. Se **on hyvä intensiivikurssi kun sinulla on jo aloittanut ensin perustaso** tai jotain. Ja sitten kun sinä menet intensiivikurssi, sinä voit saa paljon kielitaitoa.

Riad meni siis ensimmäiseksi intensiivikurssille, vaikka hänellä ei ollut taustalla aiempia suomen kielen opintoja. Kenties koulutustaustansa vuoksi hänen opiskeluvalmiutensa oli arvioitu alkukartoituksessa riittävän intensiivikurssin suorittamiseen. Riadin omien sanojen mukaan opiskelu oli silti vaikeaa, hän kertoo ”päänsä olleen jatkuvasti kipeä”. Riad ei kuitenkaan pitänyt intensiivikurssia huonona vaan päinvastoin jopa kehuu sitä, mutta hän pitää intensiivikurssin suorittamisen edellytyksenä valmiiksi saavutettua perustason kielitaitoa, jota hänellä ei omien sanojensa mukaan ollut, kun meni kurssille. Kurssin vaatavuustason kohdentaminen opiskelijan valmiuksiin on siis keskeistä. Tärkeää on myös huomata Riadin kuvaama kehitys, jossa hän ajan kuluessa tunsi opiskelun helpottuvan, vaikka alku oli ollut hankala.

Pitkin analyysilukua on pilkahdellut esiin, kuinka Yussuf on kokenut riittämättömyyden tunnetta oman kielitaitonsa suhteen. Nähdäkseni tähän on ollut vaikuttamassa se, kuinka hänen kotoutumiskoulutuksensa eteni. Yussuf on saanut muodollista kielikoulutusta vain kuuden kuukauden ajan, joten hänen kotoutumiskoulutuksensa on täytynyt edetä ainakin jonkin verran nopeutetulla aikataululla. Seuraavat esimerkit kertovat, vaikkakin hieman vaikeaselkoisesti, kuinka Yussufin opintopolku kotoutumiskoulutuksessa eteni. Niistä ilmenee myös joitain ristiriitaisuuksia hänen omien toiveidensa ja koulutuksen järjestäjien toimien välillä.

- (63) H: – – Missä olet opiskellu suomea – –? Missä koulussa tai kurssissa? – –
H: – – Eli alotitko kotoutumiskoulutuksen siellä [kielikoulussa]?
Y: Mä aloitin ensimmäinen [**1.** ammatillisessa oppilaitoksessa]. Sitten minulla oli esimerkiksi loma tai vapaa-aikaa, sitten minä etsin uusi kurssi. He sanoivat [**2.** kielikoulu] on jos haluat jatkaa, sitten minä kävin siellä. He sanoivat minulle sinulla on esimerkiksi korkea taso koska mä osaan lukea ja kirjoittaa. Ja minun kavereita he ovat esimerkiksi heillä on huono taso. Sitten he sanoivat minulle haluatko mennä ammattikouluun tai haluatko mennä [ammatilliseen oppilaitokseen] jatkamaan opiskelua suomen kieltä, sä voit valita. Ja [**3.**] **mä valitsin haluan opiskella lisää suomen kieltä** sitten minä menin [ammatilliseen oppilaitokseen]

- (64) H: Ja ennen sitä, sä olit kotoutumiskoulutuksessa? Teitkö, suorititko sää kotoutumiskoulutuksen?
 Y: Joo, kyllä joo.
 H: Kaikki neljä moodulia?
 Y: Ei. Yksi tai nolla esimerkiksi en tiedä, ja nopeasti kolme ja neljä. – –
 Y: – – ensimmäinen viikko tai toinen viikko kun minä tehnyt esimerkiksi haastattelu opettajan kanssa. Ja minä näyttää hänelle esimerkiksi **ottaa paperin käteensä** minä opiskelen kotona tai kirjastossa. Minulla on oma vihko, joo. Hän sanoi minulle, **haluatko mennä ammatti nopeasti**. Kyllä **ei minä tarvitsen lisää suomen kieltä**.
 H: Niin niin. Mitä sä ajattelet, onk- se, sä oot sanonu jo monta kertaa et sä haluat-
 Y: Minä pelkäsin. **Mä pelkäsin joo, mä sanoin hänelle, odota mä haluan kysy**. Minulla on kaveriteita [toisella paikkakunnalla]. Joo, tai minä soitin [sukulaiselleni] joo. Hän sanoi ei, sinä tarvitset lisää suomen kieltä. Koska opettaja aina sanoi minulle, kuka auttanut sinut tai sinua, esimerkiksi. Mä sanoin hänelle esimerkiksi minun sukulaiset tai minun [em. sukulainen] – –

Edellä olevista katkelmista on hieman hankala hahmottaa, kuinka Yussufin kotoutumiskoulutus tarkkaan ottaen eteni, mutta ilmeisesti hän aloitti kielikoulutuksen ammatillisen oppilaitoksen suomen kielen kurssilla. Seuraavaksi hän siirtyi puolentoista kuukauden ajaksi kielikouluun, josta hän puolestaan siirtyi taas ammatilliseen oppilaitokseen. Tähän siirtymään on ilmeisesti vaikuttanut hänen vahva kielitaitonsa, koska Yussufilta oli tällöin jo kysytty, haluaisiko hän mennä ammatilliseen koulutukseen. Seuraavassa katkelmassa (esimerkki 64) kuvailun haastattelun tapahtumapaikka jää epäselväksi, mutta mahdollisesti kyseessä on ammatillinen oppilaitos. Häneltä olisi täten jo toistamiseen kysytty ammatillisesta koulutuksesta, mutta Yussuf edelleen halusi jatkaa suomen kielen opiskelua. Kuvaavaa on, että Yussuf kertoo pelänneensä ajatusta ammatilliseen koulutukseen siirtymisestä ja hän halusi kuulla läheistensä mielipiteen, jotka myös kehottivat häntä opiskelemaan lisää suomea.

Joka tapauksessa Yussuf päätyi nopeutetusti ammatilliseen koulutukseen huolimatta hänen epävarmuudestaan ja toiveistaan opiskella lisää suomea. Aiemmin on jo käynyt ilmi, että Yussuf on kokenut opiskelun suomen kielellä vaikeaksi ja hän kokee edelleen suurta epävarmuutta oman kielitaitonsa riittävydestä. Osittain kyse voi olla hänen persoonallisuudestaan, mutta Yussufin kertomuksista syntyy kauttaaltaan sellainen vaikutelma, että hänen koulutuspolkuaan olisi jatkuvasti joudutettu, jotta Yussuf saataisiin nopeasti ammatillisen koulutuksen piiriin. Joissain tapauksissa voi olla tarkoituksenmukaista ja opiskelijankin kannalta hyödyllistä toimia näin, mutta Yussufin kohdalla tehdyt päätökset vaikuttavat aiheuttaneen melko paljon stressiä, ja ahkerana opiskelijana hän olisi voinut hyötyä pidemmästä kielikoulutuksesta.

Toinen Yussufin ammatillisessa koulutuksessa kokema hankaluus on ennemminkin käytännön ongelma. Hän on kokenut jaksamisen ja ajankäytön olevan ongelma yrittäessään opiskella itsenäisesti suomen kieltä ammatillisen koulutuksen aikana.

- (65) H: Joo, aivan. No onko sun mielestä sit hyvä että, että opetellaan just tällasia asioita mitä sää sitte tarvit siellä töissä? (Y: Joo, kyllä, joo.) Eli tuntuuko että se on sit helpompi ehkä muistaa niitä sanoja, kun sä tarviit, sä tarvit-, sun täytyy tietää mikä tää sana on?

Y: Kyllä joo, kyllä joo. Minun mielestä että, esimerkiksi ulkomaalaisille parempi jos hän esimerkiksi jatkaa opiskelua suomen kieltä ennen ammattikoulu. Koska ammattikoulussa esimerkiksi hänellä ei ole aika opiskella suomen kieltä ja ammattikieltä esimerkiksi, sama aika.

- (66) H: Joo. Eli sää, ootko sää niinku tehny sitte ite jotain tehtäviä kirjasta vai millasii, millasissa, vai kirjotatko sää vaan niinku muistiinpanoja ylös että mitä tämä sana tarkoittaa?
Y: Ennen joo. Tai esimerkiksi viime kesänä minä löysin kotitehtäviä internetissä. Mä yrittänyt kirjoittaa esimerkiksi kotitehtäviä kotona. Mutta kun minä olen nyt ammattikoulussa mä en voi. Lyhyt aika ja olen väsynyt, esimerkiksi, koulun jälkeen täytyy mennä kotiin, hakemaan lapsia esimerkiksi mennä kauppaan, lyhyt aika joo.

Yussuf tekee selväksi, että hänen mielestään kieltä pitäisi opiskella ammattiopinnoista erillään, koska koulupäivän jälkeen ei välttämättä jaksa enää opiskella eikä siihen ole riittävästi aikaa. Tämä havainnollistaa samalla sitä, kuinka vaikea kielenoppimista on erottaa muusta elämästä ja sosiaalisesta kontekstista. Perheellisillä aikuisopiskelijoilla on muitakin menoja iltaisin, eikä fyysinen työskentely työsalissa edesauta sitä, että koulupäivien jälkeen tarttuisi vielä oppikirjaan. Voi olla vaikea määritellä, mikä on riittävä määrä kielikoulutusta ennen ammatillisten opintojen alkua, mutta ainakin niiden aikana maahanmuuttajaopiskelijoille voisi kenties varata enemmän aikaa kielenopiskeluun tai yhdistää suomenopetusta ammatillisiin opintoihin.

Kotoutumiskoulutuksen puolella taas ammatillisia sisältöjä yritetään sisällyttää koulutukseen yhä enemmän (OPH 2017), mistä yhtenä esimerkkinä on juuri ammattialakokeilu. Aineiston valossa tämän tutkimuksen informantit eivät vaikuta kuitenkaan varauksettomasti kannattavan kyseistä järjestelyä. Seuraavissa esimerkeissä nähdään kriittisiä huomioita ammatillisten valmiuksien sisällyttämisestä kotoutumiskoulutuksen moduuleihin.

- (67) N: – – Mutta moduuli neljä se ei ole ollut hyvä mun mielestä. Koska moduuli neljä ei ole suomen kielen opetu-. Emme oppinut paljon, tai riittävästi suomea. (H: Okei) Ja oli paljon työasioita. Moduuli neljä *was more into work* sanasto *and everything*. Ja sinä tiedät, että minä valitsin ammatti, joka ei kiinnosta minua paljon.
- (68) H: Joo. Okei. No haluatko sää sanoa jotain, ihan vapaasti nyt tästä suomen kielen opetuksesta tai kotoutumiskoulutuksesta, työharjoitteluista, mitä tahansa. Onks sulla jotain itellä mistä sä haluat puhua tai kertoa?
N: Mun mielestä, että suomen kielen opetus ja ammatti. Mun mielestä on, **ei ole hyvä idea että moduuli neljä on ammattimoduuli**. Jos, ajattelen, että **ne neljä moduulit voisivat olla parempi jos ne kaikki ovat suomen kielen kurss- moduulit**. Ja sen jäl-, **niiden jälkeen** voi tulla **ammatti perustaminen**. *Introduction*.
H: Eli ajatteleks sä että on vaikea yhdistää sitä suomen kielen opetusta ja ammatillista opetusta?
N: Tarkoitin että **ammattiopetus tulee vähän early**. – –

Ensimmäisessä katkelmassa (esimerkki 67) tulee toki ilmi, että Nasir ei ollut valinnut tutustumisjaksolle alaa, josta olisi erityisen kiinnostunut. Molemmista esimerkeistä ilmenee kuitenkin, että Nasirin mielestä suomen kielen opetusta ei ollut riittävästi ja ammatillisten sisältöjen opetus ikään kuin vei sijaa tarpeelliselta kielikoulutukselta. Hän ei sinänsä vastusta työelämälähtöistä koulutusta, mutta hänen mielestään nämä sisällöt tulevat liian aikaisessa vaiheessa. Tosin tässä

kyseessä oleva kotoutumiskoulutus koostuu esimerkissä 68 mainituista neljästä moduulista, eli näiden jälkeen ei joka tapauksessa seuraa enää kotoutumiskoulutukseen kuuluvaa opetusta.

Deniz puolestaan oli kiinnostuneempi rakennusalasta, mutta hänelläkin oli sanottavaa koulutuksen järjestelystä. Opiskelijat olivat suorittaneet ennen ammattialakokeilua työharjoittelun. Deniz suoritti harjoittelunsa rakennusalan töissä ja oli siihen hyvin tyytyväinen, kuten aiemmin nähtiin. Alla olevassa katkelmassa (esimerkki 69) hän kuitenkin huomauttaa, että parempi järjestys voisi olla suorittaa ammattialaan tutustuminen ensin, jotta opiskelija voisi sen pohjalta päättää, haluaako suorittaa työharjoittelunsa samalla alalla vai ei. Denizin kommentissa toistuu myös sama näkemys, jonka Nasir esitti edellä (esimerkit 67 ja 68), eli hän olisi halunnut opiskella enemmän suomen kieltä. Ammattialakokeilussa on ammatillisten opintojen lisäksi vaihtoehtona niin kutsuttu monialainen moduuli, jossa opiskellaan vielä suomen kieltä. Nasirkin viittasi havainnointijakson aikana tähän ja totesi samoin kuin Deniz alla olevassa katkelmassa, että monialaisen vaihtoehdon valinneilla oli koulutuksen päättyessä vahvempi kielitaito kuin heillä, jotka olivat valinneet rakennusalaan tutustumisen. Vaikka Deniz ei ollut jälkikäteen täysin tyytyväinen omaan valintaansa, hänellä on kuitenkin ihailtavan positiivinen asenne, kuten ilmenee tämän esimerkin viimeisistä sanoista, joihin päätimme haastattelun.

(69) H: Onko sulla niinku tästä kaikesta, kotoutumisasioista ja koulutuksesta, kielikurssista jotain sanottavaa? Onko sulla jotain muuta hyvää sanottavaa tai jotain huonoa sanottavaa, kritiikkiä, tai mitä tahansa, mitä haluat sanoa?

D: Ehkä yksi asia ehkä. Harjoittelun jälkeen mä haluaisin olla vielä luokassa. Ja sitten jos mä valitsen rakennusala, eli kielikurssi loppuu sen jälkeen mä haluaisin olla rakennustyömaalla. Koska, **oli yksi ryhmä monialalla, ja heidän kielitaso on hyvä enemmän meiltä.** Heidän kielitaso nyt B2 ja meillä on B1. Mutta, mä sanoin sen meidän opettajalle ja hän sanoi mulle myös joo sä puhut totta, ehkä tulevaisuudessa se voi vaihtaa.

H Joo, joo. Niin sää siis tarkoitat sitä, että siinä, monialanen ryhmä, niin heillä ei ole sitä ammattialaan tutustumisjaksoa?

D: Joo, tai ehkä meillä oli **ennen työharjoittelu ja sitten tutustuminen.** Se oli **huono asia. Jos olisi ennen tutustuminen ja sitten työharjoittelu se on ok.** Koska **tutustuminen jälkeen ehkä opiskelija, sanoo että mä en halua olla rakennusallalla, on vaikea.** Mutta me menimme ennen työharjoitteluun, okei kaikki hyvä. Mutta **haluaisin enemmän oppia suomen kieltä,** mutta olin työmaalissa. No, se on.

H: Okei, joo. Joo, hyvä. Hyvä hyvä. Tai siis ei ole hyvä asia, mut nyt hyvä että kerroit.

D: Mutta ei haittaa, joo, elämä jatkuu.

H: Elämä jatkuu. Siihen on hyvä lopettaa, eikö niin?

D: Joo.

5 POHDINTA

Analyysissä luotiin katsaus rakennusalan töihin sisältyviin kielenkäyttötilanteisiin siltä pohjalta, kuinka ne ilmenivät kirjoittajan tekemissä havainnoissa ja neljän maahanmuuttajaopiskelijan haastattelukertomuksissa. Rajatun kontekstin tutkimukselle muodosti havainnointioppilaitoksen kotoutumiskoulutukseen sisältyvä rakennusalan opintoihin tutustumisjakso, mutta aika ajoin tarkastelu yhtäältä laajeni rakennushallin ulkopuolelle ja toisaalta tarkentui opiskelijoiden henkilökohtaiseen kokemusmaailman. Teoreettisena viitekehyksenä toimineen kielenoppimisen ekologian kannalta tämä oli kuitenkin tarkoituksenmukaista ja analyysi osoitti, kuinka suomen kielen oppiminen kytkeytyy yhteen kielen käytön ja sitä ympäröivän sosiokulttuurisen todellisuuden kanssa maahanmuuttajien arjessa, oli kyse sitten rakennushallin harjoitustilanteista tai työharjoittelusta rakennustyömaalla.

Kaiken kaikkiaan keskeiseksi tekijäksi oppimisen kannalta näytti nousevan vuorovaikutus toisten kielenkäyttäjien kanssa, mikä tukee taustalla vaikuttavien teorioiden oletusta vuorovaikutuksen perustavanlaatuisesta merkityksestä oppimiselle. Tutkimuksessa tuli kauttaaltaan esille, että vuorovaikutuksen määrällä ja varsinkin sen laadulla oli suuri merkitys sille, voivatko informantit oppia suomen kieltä rakennustöiden yhteydessä. Tärkeä tekijä oppimista edistävälle vuorovaikutukselle on se, että opiskelijat ymmärtävät käytettyä kieltä. Selkokieli todettiin tärkeäksi työkaluksi, jonka avulla ymmärrystä voidaan edesauttaa. Opettajan tai muun puhekumppanin tulisi yhtäältä ymmärtää, minkälaisia vaikeuksia opiskelijat kokevat kielen kanssa, ja toisaalta tiedostaa, minkälaista kieltä hän itse käyttää. Sosiokulttuurisen teorian termein voidaan ajatella, että tässä on kyse lähikehityksen vyöhykkeen määrittämisestä, jonka perusteella opetustyön kielenkäyttöä voidaan mukauttaa sellaiselle tasolle, että opiskelijat kielitaitonsa ja opiskeluvalmiuksiansa puitteissa ymmärtävät heille kohdistettua opetusta, eli luodaan scaffolding, joka mahdollistaa osallistumisen ja sitä kautta oppimisen.

Vuorovaikutuksen ollessa vähäistä tai puuttuessa kokonaan suomen kieltä ei päästä harjoittelemaan eikä oppimiselle tarjoudu mahdollisuuksia. Ammatillisiin opintoihin tai tutustumisjaksoon ei tämän aineiston perusteella sisältynyt varsinaista kielenopetusta, jolloin mahdollisuudet suomen kielen käyttöön tai kieltä koskevien kysymysten esittämiseen tyypistyvät lyhyisiin kohtaamisiin rakennuskouluttajan kanssa tämän jakaessa työohjeita tai rakennushallissa vieraillevan S2-opettajan kanssa käytyihin opetuskeskusteluihin. Suomen kielen käyttöön vuorovaikutuksessa vaikuttaa myös oppimisympäristön monikielisyys. Tutkimus osoitti, kuinka arabian puhujien suuri osuus opiskelijaryhmässä heikensi opiskelijoiden mahdollisuuksia käyttää ja harjoitella suomen kieltä. Lingua francana englannin kielellä on sama vaikutus, eli

englanti voi syrjäyttää suomen keskustelussa käytettävänä kielenä. Tiivistetysti voidaan sanoa, että suomenkieliseen vuorovaikutukseen tulisi panostaa kaikkien osapuolten toimesta, jotta suomen kielen oppiminen olisi mahdollista opiskeluympäristön vuorovaikutuksessa.

Tarve kielen käytölle ja sen oppimiselle näyttäisi tulosten perusteella nousevan rakennustöiden kontekstissa usein suoraan työn fyysisestä ja materiaalisesta ympäristöstä, kuten myös Lilja ja Tapaninen (2019) tutkimuksessaan havaitsivat. Rakennustöiden vuorovaikutus kietoutuu tiiviisti yhteen työtilanteen kanssa, eli kieltä tarvitaan meneillään olevien työtehtävien sanoittamiseen ja tarvittavien työkalujen ja materiaalien nimeämiseen. Näin ollen ammattisanaston merkitys korostuu, mikä oli sinänsä odotuksenmukaista. Välitön tarve kielen käyttöön voi edesauttaa sitä, että opiskelijat suuntautuvat opettelemaan tarvitsemaansa sanastoa, eli tulos on samansuuntainen kuin Svennevigin (2013) tutkimuksessa, jossa L2-työntekijän sanahakujen katsottiin luovan oppimisen mahdollisuuksia työtilanteissa.

Tilanteen materiaaliset resurssit voivat tukea kielenoppimista ja -opetusta siten, että välittömässä ympäristössä esiintyvät artefaktit muodostavat materiaalisesta scaffoldingin oppimiselle. Lähiympäristössä esiintyviin artefakteihin voidaan viitata indeksaalisesti joko elein tai sanoin, jolloin opiskelijat pystyvät ottamaan osaa vuorovaikutukseen, vaikka heiltä puuttuisi tarvittavat sanat artefaktien nimeämiseen. Vastavuoroisesti opettaja voi nimetä artefaktin, jolloin muodostuu yhteys sanan ja sen konkreettisen tarkoitteen välille. Etuna on myös se, että opiskelijat pystyvät näin itse suuntaamaan opetusta sanavarannostaan riippumatta nostamalla esiin sellaisia asioita, joita he haluavat oppia. Tällä voi olla myönteinen vaikutus oppimismotiivaatioon tai ainakin opetustilanteeseen osallistumiselle, kun opetus lähtee liikkeelle opiskelijoiden omasta kielenkäyttötarpeesta. Sosiokulttuurisen teorian termein tässä voidaan nähdä olevan kyse materiaalisesta ympäristön säätelemästä toiminnasta, eli opiskelijan toiminta rakennusalan kielenkäyttötilanteissa on oppimisen alkuvaiheessa sidoksissa fyysisiin objekteihin ja käyttötilanteeseen. Opettajan tai työkaverin oikea-aikainen tuki taas edustaa Vygotskin hahmotteleman kehityskulun toista vaihetta eli toisen säätelemää toimintaa.

Tulokset osoittavat, että rakennustyö tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen, mutta on kokonaan toinen asia, johtavatko nuo mahdollisuudet siihen, että oppimista lopulta tapahtuu. Tämä liittyy keskeisesti affordanssin määritelmään, jonka mukaan kyseessä on oppijan ja hänen ympäristönsä välinen suhde, jossa ilmenee toiminnan mahdollisuus, joka voi tulla tai olla tulematta käytetyksi. Affordansseja on vaikea hyödyntää, jos ei ole ketään, joka olisi antamassa oikea-aikaista tukea opiskelijoille. Rakennustyöhön liittyvät affordanssit taas eivät näyttäydä opiskelijalle relevantteina, ellei hän ole kiinnostunut rakennusalasta. Opiskelijat voivat ottaa aktiivisen roolin opetuksen suuntaamisessa, jos heille tarjoutuu siihen

mahdollisuus. Käänteisesti opiskelijat saattavat myös olla passiivisia eivätkä ota oma-aloitteisesti osaa opetukseen. Tämä saattaa olla ongelma etenkin koulunkäyntiin tottumattomien opiskelijoiden kohdalla, joiden on vaikeampi hahmottaa opiskelun ja oppimisen tulosten välistä yhteyttä tai heiltä puuttuvat omat opiskelustrategiat.

Tutkimuksen tulokset antavat ainoastaan välillisesti tietoa rakennusalan kielestä, mutta muutamia keskeisiä huomioita nousi esiin. Kuten Lilja ja Tapaninen (2019) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, ohjailulla on tämänkin tutkielman perusteella keskeinen asema rakennustöiden vuorovaikutuksessa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden saattaa kuitenkin olla vaikea ymmärtää heille kohdistettuja käskymuotoja, eli niihin olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota opetuksessa. Rakennustyömaalla opiskelijat kuulevat puhekieltä, jota he eivät välttämättä ymmärrä, kun kielenopetus puolestaan näyttäisi keskittyvän lähinnä normitettuun yleiskieleen. Toiselta kannalta tarkasteltuna rakennustyöt tarjoavat mahdollisuuden puhekielen harjoitteluun autenttisessa ympäristössä. Työmaalla käytetty kieli saattaa joissain tapauksissa olla rakenteellisesti yksinkertaista, mikä puolestaan tekee siitä opiskelijoiden näkökulmasta helpompaa. Aineiston luonteen vuoksi näihin huomioihin rakennusalan kielen piirteistä täytyy suhtautua varauksella, vaikka ne kertovatkin jotain siitä, millaisena kyseinen ammattikieli opiskelijoille näyttäytyi.

Suomen kieli ei ole maahanmuuttajille ainoastaan oppimisen kohde vaan myös sen väline, kuten usein sanotaan toisen kielen oppimisesta. Kieli ei ole kuitenkaan ainoastaan oppimisen väline, vaan myös arjen vuorovaikutuksen ja jokapäiväisten toimintojen kannalta sillä on aivan keskeinen merkitys. Maahanmuuttajat tarvitsevat toimivaa suomen kielen taitoa niin Kelan päätösten ymmärtämiseen kuin arkisiin keskusteluihin naapurin tai työkaverin kanssa. Opiskelijat näkivät hyvän kielitaidon edellytyksenä erityisesti opintoihin ja työelämään pääsulle. Täten heikko kielitaito puolestaan voi johtaa siihen, että opiskelijat ovat tulkkien, opettajien ja ylipäättään muiden ihmisten varassa, mikä edelleen heikentää yhteiskunnallisia osallistumismahdollisuuksia. Yleisesti ottaen informantit tiedostivat selvästi kielitaidon tärkeyden ja olivat motivoituneita oppimaan suomea, mutta tulosten perusteella valmiudet itsenäiseen kielenopiskeluun tai opiskeluun ylipäättään vaihtelivat, samoin kuin oppimiseen panostaminen.

Tutkimus toi esiin positiivisia kielenkäyttökokemuksia kieli- ja työharjoitteluista. Näissä kokemuksissa myös korostui vuorovaikutuksen merkitys, eli ymmärtäväiset ja avuliaat puhe-kumppanit olivat tarjonneet opiskelijoille tukea heidän suomen kielen oppimisessaan. Samoin opiskelijoilla oli myönteisiä kokemuksia saamastaan kielikoulutuksesta, mutta toisaalta rakennuspuolen opetuksessa oli koettu vaikeuksia suomen kielen kanssa. Kirjoittajan kielen opettamiseksi tekemä työ rakennushallissa sai aineiston perusteella myönteisen vastaanoton, mitä osaltaan selittänee se, että opiskelijoiden tutustumisjaksolla saama opetus oli henkilökohtaisesti

heille suunnattua ja opetusharjoittelun luonteen vuoksi käytettävissä oli myös verrattain paljon aikaa. Selkeän suunnitelman puuttumisessa oli opetuksen kannalta omat heikkoutensa, mutta tutkimuksen kannalta se toi esiin oppimisen ennustamattoman ja emergoituvan puolen: rakennushallin työtilanteet, joita ei ollut suunniteltu suomen kielen opettamiseksi, synnyttivät kielenopiskelutilanteita ja mahdollisuuksia oppimiseen. Tulokset näyttäisivät siis tukevan van Lie-rin kaaos- ja kompleksisuusteorioihin nojaavia ajatuksia (2004: 195–199) ja hänen tulkintaansa scaffoldingista (mts. 147–149, 162), joiden mukaan oppiminen ei ole opetuksen suora seuraus ja scaffoldingin pitäisikin rakentua siihen rajakohtaan, jossa suunnitelmallinen opetustoiminta päättyy ja odottamattomat käännteet alkavat.

Havainnointioppilaitoksessa oli myös valmisteltu materiaaleja ja tehtäviä tutustumisjaksoa suorittaville maahanmuuttajaopiskelijoille. Seinäkkeen rakennusprojekti toimi jaksolla kiintopisteenä, jonka ympärille kielenopetus oli mahdollista järjestää. Varta vasten rakennuspuolelle laaditut opetusmateriaalit toimivat kielenopiskelun tukena, jotta opetus ei toteutuisi ainoastaan suullisen vuorovaikutuksen välityksellä. Haasteena kirjallisten materiaalien hyödyntämisessä oli opiskelijoiden heikko luku- ja kirjoitustaito, mutta ainakin ammatillista perustutkintoa suorittavalle opiskelijalle ne näyttäytyivät hyödyllisinä. S2-opettaja kävi vierailmassa rakennushallissa, mikä ideana vaikutti hyödylliseltä järjestelyltä, mutta käytännössä käyntien välille ei muodostunut jatkumoa kielenopetuksen suhteen, minkä lisäksi niiden sisältö kallistui useammin opinto-ohjauksen kuin suomenopiskelun puolelle. Kielenopetusta rakennushallissa oli siis pohjustettu oppilaitoksen toimesta, mutta tämän tutkielman tulosten perusteella vakiintuneet käytännöt kielen opettamiseksi puuttuivat.

Kuinka tulokset sitten suhteutuvat käsillä olevan tutkielman tutkimuskysymyksiin? Ensinnäkin voidaan todeta, että rakennustoissa on paljonkin erilaisia kielenoppimisen mahdollisuuksia, mutta kaikki niistä eivät tule hyödynnetyiksi, mitä voidaan lähestyä affordanssin käsitteen kautta. Työn materiaalisessa ja sosiaalisessa ympäristössä ilmenevät affordanssit edellyttävät niiden havaitsemisen lisäksi, että ne ovat opiskelijalle relevantteja siinä hetkessä, jossa ne ilmenevät. Laajemmin nähtynä relevanssi kytkeytyy muun muassa opiskelijan tulevaisuudensuunnitelmiin, sillä ammattikieli ei ymmärrettävästi motivoi opiskelijaa, jollei hän koe, että sen oppimisesta on hänelle varsinaista hyötyä. Toisaalta nähtiin, että oppimismahdollisuuksien hyödyntämiselle on myös esteitä. Opiskelijat eivät esimerkiksi pääse osallisiksi oppimisen mahdollistavaan vuorovaikutukseen, jos opettajan tai työkaverien käyttämä kieli on liian vaikeaa heidän ymmärrettäväkseen. Tätä voidaan tarkastella lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen kautta, joka auttaa hahmottamaan opiskelijoiden kielitaidon asettamia rajoja, mutta myös sitä kuinka nämä rajat tulisi oikein ajoitetun ja suunnatun tuen avulla pystyä ylittämään.

Toiseen tutkimuskysymykseen oppimista edistävästä tai haittaavista tekijöistä tutkimus tuotti paljonkin vastauksia. Opiskelijoiden tuen tarve kielenoppimiseen on ilmeinen. Toimivia keinoja näyttäisivät olevan selkokielen käyttö maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa, sillä erityisesti nopeatempoinen puhekieli tuottaa opiskelijoille vaikeuksia ymmärtämisessä. Rakennustöissä materiaallinen ympäristö tarjoaa resursseja, joiden varaan oppimista tukeva scaffolding voidaan rakentaa. Opiskelijoita itseään tulisi kuunnella, jotta saataisiin käsitys siitä, millälaisia asioita he toivovat kielenopetuksessa käsiteltävän, sillä tämä saattaa rohkaista sellaisiakin opiskelijoita osallistumaan opetukseen, jotka muuten jäisivät siitä sivuun. Toisaalta tutkimus osoitti, että opiskelijoilla itsellään on kovastikin halua oppia suomen kieltä, mutta tämä halu ei välttämättä johda kielen opiskelemiseen ilman tukea ja ohjausta. Opiskelijoita tulisi kannustaa suomen kielen käyttöön ja opetuksen järjestämisessä tulisi pyrkiä välttämään kieli-taustaltaan yksipuolisia ryhmiä. Opettajien puolestaan tulisi olla tietoisia omasta kielenkäytöstään ja siitä, millainen kieli suomi sitä toisena kielenään puhuvien näkökulmasta on, jotta opetus parhaiten edistäisi sujuvaa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa.

Kolmas tutkimuskysymys liittyi kielenopetuksen ja ammatillisen opetuksen yhdistymiseen sekä yleisemmin kotoutumisprosessin ja kielenoppimisen kytköksiin. Kielenopetus ei tämän tutkimuksen perusteella yhdistynyt rakennushallissa kovin vahvasti ammatilliseen opetukseen. Tutkielmantekijän havainnointijaksolla tekemät opetuskokeilut ja vuorovaikutus opiskelijaryhmän kanssa osoittivat, että kielenopetusta kuitenkin voidaan sisällyttää rakennustöiden tekemiseen monin tavoin ja toisaalta rakennustöiden tekemisestä voi kehittyä spontaanisti kielenopiskelutilanteita. Ammatilliseen koulutukseen ei myöskään näyttänyt kuuluvan varsinaista kielenopetusta, mitä monimutkaisi entisestään se seikka, että ammatillisten opintojen ohella opiskelijalle jää rajallisesti aikaa ja jaksamista kielen itseopiskeluun. Ammatillisen ja suomen kielen opetuksen keskinäistä suhdetta tulisi pohtia myös siltä kannalta, että maahanmuuttajien suomen kielen taito tulisi olla riittävällä tasolla ennen kuin heille ryhdytään opettamaan ammatillisia sisältöjä. Suomen kielen oppimisella on keskeinen rooli kotoutumisen prosessissa ja vastavuoroisesti esimerkiksi opiskelu- ja työnäkymillä sekä maahanmuuttajan identiteettiin liittyvillä seikoilla on vaikutusta kielenoppimiseen.

Tutkielman arvioimiseksi tarkastellaan kriittisesti tutkielman teoreettis-metodologisia valintoja, aineiston edustavuutta sekä sitä, kuinka tämä tutkielma suhteutuu aiempaan tutkimukseen. Ensinnäkin tutkielman teoreettinen viitekehys oli toimiva valinta siksi, että sen avulla oli mahdollista hahmottaa monipuolisesti oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tulokset vahvistavat näkemystä kielestä vuorovaikutuksen välineenä, jonka avulla suomea toisena kielenään käyttävät maahanmuuttajat toimivat jokapäiväisessä elämässään. van Lierin (2004) teoretisoinnin

pohjalta pystyttiin hahmottelemaan kielenoppimisen ekosysteemiä, eli oppijan ja hänen ympäristönsä välillä vallitsevien vuorovaikutussuhteiden verkostoa. Tällaisen tarkastelun voi sanoa tuottaneen eräänlaisen inventaarin oppimiseen vaikuttavista seikoista, jonka avulla voidaan kiinnittää huomiota eri osatekijöihin oppimisympäristön ja -tilanteiden järjestämisessä, kun kehitetään kotoutumiskoulutusta ja maahanmuuttajien ammatillista koulutusta.

Tällaista lähestymistapaa voidaan kuitenkin kritisoida siitä, että sen avulla ei ole mahdollista saada konkreettista tietoa siitä, kuinka oppiminen lopulta tapahtuu. Tarkastelu kohdistuu laveasti ympäristöön ja vuorovaikutukseen, jolloin itse oppimistapahtumasta ei saada paljoa tietoa. Vasta-argumenttina voidaan todeta, että jos oppimiseen suhtauduttaisiin esimerkiksi puhtaasti kognitiivisena toimintona, siihenkään ei lopulta voida päästä käsiksi, koska kognitiota ei voida suoraan havaita, saati eritellä, kuinka oppiminen ihmismielessä tapahtuu. Esimerkiksi oppimistuloksia tutkimalla voidaan epäilemättä saada tietoa oppimisen etenemisestä, mutta siihen johtavia tekijöitä ei voida varmuudella päätellä oppimisprosessin lopputuloksesta.

Etnografisella otteella tehty osallistuva havainnointi oli nähdäkseni tarkoituksenmukainen menetelmä tälle tutkielmalle, koska havainnoinnin avulla oli mahdollista saada kokonaisvaltainen käsitys oppimisympäristöstä. Haastattelut puolestaan toivat opiskelijoiden oman äänen kuuluviin ja tasapainottivat sekä täydensivät havainnointiaineistoa, joka on kuitenkin sidottu havainnoitsijan huomiokykyyn ja hänen tekemiinsä valintoihin. Havainnointia voisikin kritisoida sen subjektiivisuudesta, varsinkin kun kyseessä oli vahvasti osallistuva havainnointimuoto, jossa oli toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkielmassa on kuitenkin pyritty kirjoittamaan mahdollisimman läpinäkyvästi auki sekä havainnoitsijan rooli kentällä että hänen havaintojensa rajallisuus, jotta tutkielmantekijän oma positio osana tutkimusta ei jäisi epäselväksi. Haastatteluaineistoja voidaan samoin kritisoida siitä, että ne puolestaan kertovat informantin subjektiivisen näkemyksen, mutta tutkielmassa tämä tosiasia tunnustetaan ja haastatteluihin suhtaudutaan omanlaisenaan kertomuksena, joka ei suoraan kuvaa todellisuutta vaan tuo siitä esiin puolia, jotka ovat tutkimusaiheen ymmärtämisen kannalta relevantteja.

Aineiston edustavuutta on syytä tarkastella hieman lähemmin. Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että aineiston ei oletetakaan olevan suoraan yleistettävissä laajempaan joukkoon, vaan sen avulla pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään jotakin ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006g). Sen sijaan on aiheellista pohtia, kuinka hyvin juuri nämä informantit ja tämä tutkimusympäristö soveltuiivat tutkimusaiheen tarkasteluun. Kotoutumiskoulutautujien ja rakennusalaan tutustumisjakson tutkimisessa oli se huono puoli, että näin ei tavoitettu sellaisten maahanmuuttajien näkökulmaa, jotka olisivat jo työskennelleet pidempään rakennustöissä tai ainakin aikoisivat alalle töihin. Tosin haastatteluun osallistunut tutkinto-

opiskelija toi aineistoon tällaista vertailupintaa, mutta se jäi kapeaksi. Nähdäkseni tämä on yksi käsillä olevan tutkielman heikkouksista. Kotoutumiskoulutus on kuitenkin suomen kielen oppimisen kannalta tärkeä vaihe monille maahanmuuttajille, joten se on tärkeä tutkimuskonteksti. Tutustumisjaksolla samoin kuin informanttien suorittamissa työharjoittelussa rakennustyöt myös yhdistyivät potentiaalisesti suomen kielen oppimiseen. Kaikesta huolimatta aineistossa olisi voinut olla mukana useampia rakennustöihin suuntaavia opiskelijoita.

Tulokset näyttävät monilta osin olevan linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, kuten jo analyysiluvussa tehdyistä vertailuista nähtiin. Rakennusalan kielenkäyttötilanteet ovat vahvasti yhteydessä tekeillä olevaan työhön ja sen olosuhteisiin, eli kieli kytkeytyy monin tavoin sen fyysiseen, materiaaliseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Tämä vahvistaa Liljan ja Tapanisen (2019) sekä Holmesin ja Woodhamsin (2013) saamia tuloksia rakennustöiden kielenkäytöstä, mutta myös Strömmerin (2017) havaintoja kielenoppimisesta siivoustyössä. Tuloksia voidaan peilata Strömmerin tutkimukseen myös siten, että myöskään rakennustyössä ilmenevät kielen oppimisen mahdollisuudet eivät suoraan johda niiden hyödyntämiseen, ellei saatavilla ole oikein kohdistettua tukea tai jos vuorovaikutus muiden kielenkäyttäjien kanssa on niukkaa (vrt. 2017: 64–65).

Osallisuus kieltä puhuviin yhteisöihin näkyi tässä tutkielmassa esimerkiksi siten, että keskustelukumppanit voivat joko edesauttaa tai hankaloittaa vuorovaikutusta ja mahdollisuuksia siinä tapahtuvaan oppimiseen. Tulokset osoittivat myös opiskelijoiden identiteetin ja tulevaisuudensuunnitelmien keskeisen merkityksen kielenoppimiseen suuntautumiselle. Havainnot liittyen osallisuuteen ja identiteettiin ovat näin ollen samansuuntaisia kuin Strömmerin (2017: 65–67), Kulmalan (2011: 103–105) ja Tarjasen, Pöyhösen ja Rynkäsen (2015: 67–70) tutkimuksissa. Tutkielma toi kuitenkin edellisiin verrattuna toisenlaisen näkökulman työn ja kielen yhteyksiin, koska tutkimusympäristö ja -aihe poikkeavat vertailututkimuksista. Rakennustyön osalta tutkielma taas laajensi aiempien rakennustutkimusten luomaa kuvaa työn ja kielen yhteydestä, mutta paljon jäi myös tarkastelun ulkopuolelle, mikä tarkoittaa, että jatkotutkimukselle on paljon mahdollisuuksia tässä kontekstissa.

6 PÄÄTÄNTÖ

Kotoutumisprosessin onnistumisen keskeinen edellytys on toimiva suomen tai ruotsin kielen taito. Suomen kielen ja viestintätaitojen opetus perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa. (OPH 2012: 24)

Edellä esitetty katkelma aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteista osoittaa, että tutkielmassa esitellyt lähestymistavat kieleen ja oppimiseen vaikuttavat opetuksen suunnittelua ohjaavan asiakirjan taustalla. Tutkielman tulosten valossa jo tehdyt viralliset linjaukset ovat oikeansuuntaisia, mutta niiden käytäntöön saattamisessa on kehittämisen varaa, ainakin ammatillisen opetuksen ja kotoutumiskoulutuksen ammattialakokoulun tapauksessa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että kielenopetus on mahdollista yhdistää ammatilliseen opetukseen ja työharjoittelu voi edistää suomen kielen oppimista. Maahanmuuttajaopiskelijoita on kuitenkin aktiivisesti tuettava tässä prosessissa, sillä se ei tapahdu omalla painollaan, varsinkaan jos maahanmuuttajan kielitaito on edelleen heikko siinä vaiheessa, kun kotoutumiskoulukseen kuuluva suomen kielen ja viestintätaitojen opetus päättyy.

Ehdotan yhtenä ratkaisuna tutkielmassa esiin nouseviin kielikoulutuksen haasteisiin kielitietoista otetta koulutuksen järjestämiseen. Opiskelijoiden lisäksi tietoisuutta kielestä voidaan lisätä myös opetushenkilökunnan keskuudessa. Opettajille voisi järjestää esimerkiksi selkokielen käytön koulutusta, sillä se voi toimia tehokkaana välineenä maahanmuuttajaopiskelijoiden opetuksessa. On syytä huomata, että varsinkin oppilaitosten S2-opettajilla on koulutuksensa ja kokemuksensa ansiosta valmiiksi paljon arvokasta osaamista, jota voidaan hyödyntää muuallakin kuin suomen kielen kurseilla. Ammatillisessa koulutuksessa voitaisiin järjestää alakohtaisesti erikoistunutta kielenopetusta tai S2-opettajat voitaisiin ottaa rohkeammin mukaan niin opetuksen suunnitteluun kuin sen toteutukseen. Tällaisia käytäntöjä on jo ryhdytty kehittämään, mutta niiden tehokas hyödyntäminen edellyttää riittäviä resursseja.

Käsillä oleva tutkielma rakentaa pohjaa vastaavan tutkimuksen edelleen kehittämiseksi. Työelämän, ammatillisen opetuksen ja kielenopetuksen ja -oppimisen yhteydet maahanmuuttajien arjessa tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Tarkemman kuvan saamiseksi olisi hyvä saada tarkasteluun vahvemmin mukaan ammattiin opiskelevien tai jo työelämässä olevien maahanmuuttajien näkemyksiä, mutta aihetta voisi lähestyä myös oppilaitoksen ja opettajien näkökulmasta. Maahanmuuttajien kotoutumisen ja kielenoppimisen moniulotteinen kokonaisuus edellyttää monimenetelmäistä ja -tieteistä tutkimusta, sillä tutkimuskohteessa itsessään yhdistyvät niin kasvatustieteelliset, kielitieteelliset, sosiologiset kuin psykologiset kysymykset, joihin vastaamiseksi tarvitaan eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä.

LÄHTEET

- ALANEN, RIIKKA 2002: Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Jyväskylä: soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- DUFVA, HANNELE 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielen oppimista ja opettamista haastattelun avulla. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimaan: Tutkielman laatijan opas* s. 131–145. Helsinki: Finn Lectura.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 2007 [1997]. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. – *The Modern Language Journal* 91(5) s. 757–772.
- GORDON, TUULA – HYNNINEN, PIRKKO – LAHELMA, ELINA – METSO, TUIJA – PALMU, TARJA – TOLONEN, TARJA 2007: Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 41–64. Vastapaino: Tampere.
- HALLITUKSEN KOTOUTTAMISTA KOSKEVA TOIMINTASUUNNITELMA 2016. <https://tem.fi/documents/1410877/3181440/Hallituksen+kotouttamista+koskeva+toimintasuunnitelma+3.5.2016/25298a82-fc99-436a-bf0e-7d4a242d8e14/Hallituksen+kotouttamista+koskeva+toimintasuunnitelma+3.5.2016.pdf> (29.11.2019)
- HOLMES, JANET – WOODHAMS, JAY 2013: Building interaction. The role of talk in joining a community of practice. – *Discourse and Communication* 7 s. 275–298. <https://doi.org/10.1177/1750481313494500>.
- KIRJAVAINEN, TANJA 2018: *Kotoutumiskoulutuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastusmuistio. Saatavilla: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/09/11161628/VTV-Tarkastusmuistio-15-2018-Kotoutumiskoulutuksen-tuloksellisuus.pdf> (28.4.2020)
- KOMPPA, JOHANNA 2016: Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. – Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* s. 168–185 AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/53778>.

- KOTOUTTAMISEN OSAAMISKESKUS [n.d.]: *Koulutuksen sisältö ja laajuus*. Kotouttaminen.fi -tietosivusto kotoutumiskoulutuksesta. <https://kotouttaminen.fi/kotoutumiskoulutus> (7.12.2019)
- KULMALA, ELLI 2011: *Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaustutkimus viiden maahanmuuttajan suomen kielen oppimisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten kielten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201106031695>.
- KUULA, ARJA 2006: Toimintatutkimus. Luku 5.4 kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> (28.4.2020)
- 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. [E-kirja] Tampere: Vastapaino.
- LAHDENTAUSTA, ANNA 2017: *Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat Valma-koulutuksessa: Ohjaus, siirtymät ja koulutuksen kehittäminen*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201705311763>.
- LANTOLF, JAMES P. 2000: Introducing Sociocultural Theory. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- LAPPALAINEN, SIRPA 2007a: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 113–134. Vastapaino: Tampere.
- 2007b: Rajamaalla: etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 65–88. Vastapaino: Tampere.
- LILJA, NIINA – TAPANINEN, TERHI 2019: Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. – *Puhe ja kieli* 39 (1) s. 69–98. <https://doi.org/10.23997/pk.74506>.
- LÄHTEENMÄKI, MIKA 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volšinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–201. Jyväskylä: soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- OPH 2012a = *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet* 2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf.

- OPH 2012b = *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet* 2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://kotouttaminen.fi/documents/3464316/4201921/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf/acfa8b85-e7c3-40e1-b7c1-9c722869cf55/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf (28.4.2020)
- OPH 2017 = *Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit* 2017. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmallit_2017_final.pdf.
- PALMU, TARJA 2007: Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 137–150. Vastapaino: Tampere.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas* s. 131–145. Helsinki: Finn Lectura.
- SAARANEN-KAUPPINEN, ANITA – PUUSNIEKKA, ANNA. 2006a: *Etnografia*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L6_3_2.html (6.12.2019).
- 2006b: *Teemahaastattelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L7_3_2.html (6.12.2019).
- 2006c *Sisällönanalyysi*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L6_3_2.html (6.12.2019).
- 2006d *Aineisto- ja teorialähtöisyys*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L6_3_2.html (6.12.2019).
- 2006e *Tapaustutkimus*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L5_5.html (28.4.2020)
- 2006f *Edustavuus*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L6_2_4.html (28.4.2020)

- 2006g *Validiteetti*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html (28.4.2020)
- STRÖMMER, MAIJU 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- SVENNEVIG, JAN 2017: "What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. – *Journal of Pragmatics* 126 s. 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>.
- TARNANEN, MIRJA – RYNKÄNEN, TATJANA – PÖYHÖNEN, SARI 2015: Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. – *AFinLAn Vuosikirja* 73 s. 56–72. <http://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>.
- TEM = Työ- ja elinkeinoministeriö 2019: *Kotoutumiskoulutus edistää kielen oppimista sekä koulutukseen ja työelämään pääsyä*. <https://tem.fi/kotoutumiskoulutus> (7.12.2019).
- TENK 2019 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf (28.4.2020).
- TOLONEN, TARJA – PALMU, TARJA 2007: Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 89–112. Vastapaino: Tampere.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. [E-kirja] Helsinki: Tammi
- TYÖTURVALLISUUSKESKUS [n.d.]: Tietosivusto työturvallisuuskortista. <https://www.tyoturvallisuuskortti.fi/> (19.4.2020)
- VAN LIER, LEO 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- VÄESTÖLIITTO 2019: *Maahanmuuttajien määrä*. Artikkelit sivustolla, perustana vuoden 2017 tilastotiedot. Koonnut Anneli Miettinen ja päivittänyt Tiina Helmaa. https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ (29.11.2019).

Liite 1: Haastattelurunko

Haastattelukysymykset on muokattu haastattelurungosta, joka on ollut aiemmin käytössä S2-erikoistumiskokonaisuuden kurssilla kurssityönä tehdyn haastattelun tekemisessä. Analysoin aiemmin kandidaatintutkielmassani kielenoppimista arjessa käyttäen aineistona näitä S2-opettajaopiskelijoiden tekemiä haastatteluja. Sain tuolloin sekä haastatteluaineiston äänitteet että niihin liittyvän haastattelurungon käyttööni S2-opintojen opettajalta, yliopistonlehtori Niina Liljalta. Nähdäkseni haastattelurunko soveltui myös käsillä olevaan tutkimukseen, mutta tein siihen muokkauksia ja lisäsin kokonaan viidennen teeman *rakennustyömaa oppimisympäristönä*. Edelleen itse haastatteluissa painotettiin tutkielman aiheen mukaisesti enemmän työelämään ja rakennusalaan liittyviä kysymyksiä kuin luokahuoneopiskelua tai suomen kielen ominaispiirteitä koskevia kysymyksiä.

Runko on vain haastattelun tukena, eli tarkoitus ei ole esittää jokaista kysymystä sanatarkasti. Haastatteluissa pyritään etenemään haastateltavan ehdoilla ja säilyttämään keskustelunomainen ja rento ote. Näin ollen kysymysten käsittelyjärjestys tai käsittelyn perusteellisuus voi vaihdella sen mukaan, kuinka haastattelu lopulta etenee. Haastattelujen taustalla on suorittamani opetus-harjoittelu- ja havainnointijakso. Kentällä tehtyjä havaintoja on hyödynnetty tutkimuskysymysten laatimisessa ja kohdentamisessa. Viiden viikon kenttäjakson myötä haastattelijat ja haastateltavat myös tutustuivat toisiinsa ja tällä yhdessä vietetyllä ajalla on myös vaikutuksensa haastattelun dynamiikkaan ja osapuolten jaettuun tieto- ja kokemuspohjaan.

Taustatietoja / Koulutus- ja työhistoriaan, lingvistiseen taustaan, Suomessa olemiseen ja suomen kielen opiskeluun ja tulevaisuudennäkymiin liittyen

- Suomessaoloaika? Milloin tuli Suomeen?
- Mikä on äidinkieli? eli minkä kielen on oppinut ensimmäisenä?
- Mitä muita kieliä on käyttänyt äidinkieltänsä lisäksi elämän eri vaiheissa?
- Mitä kouluja käynyt kotimaassa? Millä kielellä?
- Mitä kieliä on opiskellut aikaisemmin koulussa?
- Mitä töitä on tehnyt kotimaassa?
- Minkälaisia suunnitelmia on tulevaisuuden suhteen? Mitä aikoo/haluaisi opiskella? Millä alalla haluaisi työskennellä (mikäli tietää tai on jo päättänyt)?
- Miten uskoo osaavansa suomen kieltä viiden vuoden kuluttua? Millaisissa tilanteissa ajattelee käyttävänsä kieltä viiden vuoden kuluttua?

1) Ensimmäinen teema: suomi opittavana kielenä

- Missä on opiskellut suomea Suomessa?
- Mitä ajattelee suomen kielestä? Millainen kieli suomen kieli on?
- Mikä suomen kielessä on helppoa?

- Mikä suomen kielessä on hankalaa?
- Miten suomen kieli eroaa haastateltavan äidinkielestä (tai muista hänen osaamistaan kielistä)? Mitä siinä on samaa?

2) Toinen teema: Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen paikat

- Missä käyttää suomen kieltä? (koulussa, kotona, harrastuksissa...)
- Missä on mielestään oppinut suomen kieltä parhaiten?
- Missä suomen kieltä on mahdollista oppia?
- Oppiiko mielestään suomea arjen tilanteissa? Missä? Miten?
- Onko työskennellyt suomeksi? Missä? Miten sujui?

(Taustatietona: kotoutumiskoulutuksen opiskelijat suorittavat 1–2 työelämäjaksoa koulutuksen aikana: esim. ensin ns. kieliharjoittelun ja myöhemmin työharjoittelun.)

3) Kolmas teema: Arjessa oppiminen

- Puhuuko suomea arjen tilanteissa? Millaisissa?
- Missä asioissa pärjää hyvin suomen kielellä?
- Millaisissa ei? Miksi?
- Onko tilanteita, joissa haluaisi pärjätä suomen kielellä, mutta ei usko pärjäävänsä?

[(Nämä seuraavat kysymykset vähän sen mukaan, tekeekö haastateltava mitään mainituista)

- Lukeeko suomeksi? Mitä? Millaista hyötyä lukemisesta voi olla oppimisen kannalta?
- Katsooko televisiota suomeksi? Millaista on television kieli?
- Kuunteleeko musiikkia suomeksi?
- Lukeeko nettiä suomeksi? Millä kielellä käyttää facebookkia?
- Lukeeko, kuunteleeko tai katsooko selkouutisia?
- Millaisissa tilanteissa kirjoittaa suomea? Kirjoittaako jotakin vapaa-ajallaan?]
- Mitä kieltä (tai kieliä) puhuu kotona? Mitä muita kieliä käyttää vapaa-aikanaan?

4) Neljäs teema: luokkahuone oppimisympäristönä

(Tämä teema on jätetty mukaan haastattelurunkoon, vaikka tekeillä oleva tutkimus ei kohdistukaan luokkahuoneeseen oppimiseen. Näitä kysymyksiä voi hyödyntää, jos haastateltavalla ei tunnu olevan paljoa sanottavaa rakennushallissa/töissä/työelämässä oppimisesta)

- Millainen on hyvä suomen kielen kurssi?
- Millainen on hyvä suomen kielen opettaja?
- Puhuvatko opettajat yleensä eri tavoin kuin muut ihmiset luokan ulkopuolella? Miten?
- Millaiset harjoitukset luokkahuoneessa auttavat oppimaan?
- Millainen oppikirja / opetusmateriaali on hyvä?

5) Viides teema: (rakennus)työmaa oppimisympäristönä ja toiminnallinen oppiminen

(Tämä on ns. **pääteema**, joten sitä painotetaan koko haastattelussa. Muidenkin teemojen kohdalla voi pyrkiä johdattamaan keskustelun työelämän ja rakennustöiden näkökulmaan mahdollisuuksien mukaan.)

- Millaista on rakennusalan kieli? (laaja ja mahdollisesti vaikeasti hahmotettava kysymys, mutta voi muotoilla jotenkin toisin ja vähän johdatella aiheeseen)
- Onko esim. helppo/vaikea ymmärtää kouluttajaa/esimiestä tai työkavereita?
- Voiko (rakennus)töissä oppia suomea? Miten?
- Onko mielekästä opiskella kieltä rakennushallilla / -työmaalla?
- Miten kielen opiskelun voi yhdistää ammatilliseen opetukseen ja työssä oppimiseen?
- Minkälaisista harjoituksista tai minkälaisesta opetuksesta/ohjauksesta on sinulle eniten hyötyä? (viitaten kotokoulutuksen rakennusjaksoon tai miksei myös työharjoittelujaksoihin)

Lopuksi: oma arvio kielitaidosta kotoutumiskoulutuksen päättyessä

(Riippuen miten opiskelija on suuntautumassa nyt, kun kotoutumiskoulutuksen neljäs moduuli on vastikään päättynyt. OPSin perusteissa kielitaidon tavoitetaso siis B1.1)

- Kokeeko, että voisi pärjätä työelämässä sillä kielitaidolla, jonka on saavuttanut tähän mennessä?
- Kokeeko pystyvänsä suorittamaan esim. perustutkintoon johtavan koulutuksen suomeksi? Entä YKI-testi?
- Muuta sanottavaa, kommentoitavaa, kysyttävää?

Liite 2: Seinäke



