

# Puhuminen ja kirjoittaminen kotoutumiskoulutuksessa

## Suomenopettajien näkemyksiä taitojen kehittymisestä ja tukemisesta



Miten opettajat jäsentävät omaa toimintaansa aikuisten maahanmuuttajien kielen tuottamistaitojen eli puhumisen ja kirjoittamisen taitojen tukijoina? Kotoutumiskoulutuksen suomenopettajien työtä määrittävät yhteiskunnallis-kulttuuriset reunaehdot ja kohtaamiset opiskelijoiden kanssa. Opettajien haastatteluista rakentuu kolme diskurssia: opettaja 1) kielen kehittymisen analyysoijana, 2) kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana sekä 3) työnsä refleктоijana.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.143882>

**M**AAHAN MUUTTANEEN VÄESTÖN kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on ollut laajasti esillä julkisessa keskustelussa. Suomalaisen kotouttamispolitiikan ytimessä oleva kotoutumiskoulutus on murrostilassa hallinnon eri tasoilla, sillä opetussuunnitelman uudet perusteet ilmestyivät vuonna 2022, ja valtion kotoutumislakia ollaan uudistamassa. Kotoutumislain kokonaisuudistuksen on tarkoitus tulla voimaan vuoden 2025 alussa.

Politiikan tutkija Pasi Saukkosen (2020, 83) mukaan koulutuksen kokonaistavoitteena on mahdollisimman nopea työllistyminen avoimille työmarkkinoille. Yhteiskuntaan integroituminen on kuitenkin työllistymistä laajempi kokonaisuus, ja ihmisellä on

muitakin yhteiskuntaa rakentavia rooleja kuin palkkatyö (esim. Intke-Hernandez 2020). Integraatiossa keskeistä on vuorovaikutus, ja sen olennainen osa on yhteiseen kieleen sosiaalistuminen. Tässä artikkelissa huomion keskipisteessä ovat kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat, joilla on keskeinen asema kielen opettajina, kieliyhteisön käytänteiden välittäjinä ja uuteen kieleen sosiaalistajina.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on ekososiaalinen näkemys kieleen sosiaalistumisesta (Duff & Doherty 2015) ja erityisesti ajatus toiminnan sisäkkäisten tasojen, makro-, meso- ja mikrotason keskinäisistä sidoksista (Bronfenbrenner 1979; The Douglas Fir Group 2016).

## LUOKKAHUONE ON KOMPLEKSINEN DYNAAMINEN SYSTEEMI, JONKA OSAT OVAT RIIPPUVAISIA TOISISTAAN JA KIINNITTYVÄT MAKRO- JA MIKROTASON MUUTTUJIIN.

Näemme luokkahuoneen ja opettajat mesotasolle sijoittavana yhteisönä ja toimijoina. Mesotason toimijoina opettajat ovat välittävä linkki mikrotason eli opiskelijoiden oppimisprosessien ja makrotason eli yhteiskunnan rakenteiden ja kulttuuristen käytänteiden välillä. Tutkimustehtävämme nousee tästä havainnosta. Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen ja kielitieteen tutkijan Diane Larsen-Freemanin (2015) mukaan luokkahuonetta voi tarkastella kompleksisena dynaamisena systeeminä, jonka kaikki osat ovat riippuvaisia toisistaan ja kiinnittyvät myös makro- ja mikrotason muuttujiin. Opettajien toimintaa ohjaavat yhtäältä makrotason sanoittamat organisatoriset reunaehdot ja kulttuuris-ideologiset käytänteet sekä toisaalta mikrotason kohtaamiset yksittäisten opiskelijoiden kanssa.

Yksilölle uuden kielen kehittyminen on aina epälineaarinen prosessi: kehittymisen tahti ja suunta eivät siis näytä samalta kuin kurssisuunnitelma, jossa oppitunnit muodostavat ajallisesti tasavälisiä ja sisällöllisesti tasakokoisia sykyksiä kohti vaikeampaa ja laajempaa. Kielen kehittymisen epälineaarisuus tarkoittaa ennakoimattomia harppauksia eteenpäin mutta myös pitkiä tasanteita ja yllättävää kielitaidon rapautumista. Kompleksisten dynaamisten systeemin teorian mukaisesti hahmotamme kielenoppimisen epälineaariseksi prosessiksi, joka on alituudessa muutoksessa. Paraskaan opettaja ei voi hallita opiskelijoidensa prosesseja, koska kielen kehittyminen on osa systeemistä kokonaisuutta, jossa opetus on vain yksi osatekijä. (Larsen-Freeman 2015; Larsen-Freeman & Cameron 2008.) Mikrotaso ei ole hierarkkisesti ohjailtavissa mesotason kurssisuunnitelmilla tai makrotason yhteiskunnallisilla linjauksilla.

Systeemisen ajattelun mukaan kielitaito on tilanteittain segmentoituva kokonaisuus. Ekososiaalinen viitekehys ei siten tue ajatusta kielitaidon kategorisesta jaosta puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen osa-alueisiin. Kaikki osa-alueet ovat läsnä tilanteissa, mutta erilaisin painotuksin. Kielitaidon arviointijärjestelmät (esim. Yleiset kielitutkinnot, ks. Ahola 2022, 21–23) kuitenkin pohjautuvat nelikenttäajatteluun, ja siksi se on erityisesti kotoutumiskoulutuksen opettajille tuttu tapa analysoida kieltä. Opettajien on tuotettava arviointidokumentteja, joissa opiskelijoiden kielitaitoa kuvataan yksilön saavuttamina osataitoina, jotka on pilkottu porrasmaisesti nousevan asteikon kuvauksiksi. Vaikka Yleisiä kielitutkintoja on monin tavoin sidottu kommunikatiiviseen kielinäkemykseen (Ahola 2022, 47–52), suurten joukkojen kielitaitojen mittaaminen ei käytännön syistä ole mahdollista muutoin kuin yksilösuorituksina, yksi kieli kerrallaan ja simuloitujen tilanteiden kautta (Huhta & Hildén 2016, 20–21).

Arviointijärjestelmä ohjaa siis opettajia analysoimaan oppijoiden yksilöllistä kielitaitoa nelikentän kautta. Kielenoppimisen tutkimus puolestaan korostaa holistista funktionaalista kielinäkemyä (Saarinen ym. 2019), ja tutkimukseen perustuva opettajankoulutus ohjaa näkemään kielen tilanteisesti varioivana ja dialogisena toimintana, johon sosiaalistutaan osallistumalla kommunikointitilanteisiin mielekkäällä tavalla ja tarvittaessa monikielisesti. Nelijakoon perustuvan arvioinnin ja funktionaalisen pedagogiikan välinen suhde on jännitteinen.

Kotoutumiskoulutuksen opettajat tekevät siis työtään formalistisen ja funktionaalisen kielinäkemyksen ristivedossa. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat jäsentävät omaa toimintaansa opettajina. Tavoitteemme on antaa suomenopettajien sanoittaa itse omaa työtään ja nostaa siten esiin opettaja-asiantuntijoiden näkökulma kotoutumiskoulutuksen kielenoppimiseen. Tarkastelemme, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat kuvaavat työtään erityisesti puhumisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymisen tukena luokkahuoneessa. Tuottamistaidot valittiin ymmärtämisen taitojen sijaan, koska tuottamisen havainnointi on suoraa, kun taas ymmärtämistaitojen havainnointi on

## TUTKIMUKSEEN PERUSTUVA OPETTAJANKOULUTUS OHJAA NÄKEMÄÄN KIELEN TILANTEISESTI VARIOIVANA JA DIALOGISENA TOIMINTANA.

tehtävä tuotoksista päättämällä (Huhta & Hildén 2013).

Tutkimusmetodina on sisällönanalyysi, ja olemme jäsentelyn tukena käyttäneet semanttista verbianalyysia, joka perustuu *Ison suomen kielipiin* verbiryhmittelyyn (VISK § 445). Opettajien omaäänisistä narratiiveista etsimme vastauksia siihen, millaista opettajan työ kotoutumiskoulutuksessa on. Tutkimuskysymyksemme on, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat kuvaavat suomen kielen tuottamistaitojen kehittymistä ja opettajan tarjoamaa tukea tuottamistaitojen kehittämisessä.

### KOTOUTUMISKOULUTUS RAKENTEENA

Makrotason kontekstin muodostaa työvoimakoulutuksena järjestettävä kotoutumiskoulutus reunaehtoineen. Ensimmäiset *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen perusteet* julkaistiin vuonna 2012, ja näitä täydennettiin vuonna 2017 (Opetushallitus 2012; 2017). Uudet kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) hyväksyttiin helmikuussa 2022, ja ne otettiin käyttöön 1. elokuuta 2022.

Kotoutumiskoulutuksen tavoite on, että maahanmuuttaja saavuttaa toimivan peruskielitaidon (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 20 §), joka vastaa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B1.1 ja joka on myös kansalaisuuden saamisen edellytys. Käytännössä vain noin kolmannes koulutukseen osallistuneista saavuttaa tämän taitotason opintojensa aikana (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2018, 23).

Vaikka kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso tulee laista, uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että kielitaitoprofiilit vaihtelevat yksilöittäin, mikä tulisi ottaa huomioon opiskelijan henkilö-

kohtaisten tavoitteiden asettelussa (Opetushallitus 2022, 31). Opetusryhmät voidaan organisoida esimerkiksi peruspolkuun, hitaasti etenevien polkuun ja nopeasti etenevien polkuun (Opetushallitus 2022, 18). Vastaavanlainen jaottelu oli käytössä jo vuoden 2012 perusteissa, joiden voimassaoloaikana haastattelut tehtiin. Opetusryhmien jaotteluista huolimatta kotoutumiskoulutus kestää kuitenkin keskimäärin vuoden.

Valtioneuvosto seuraa kotoutumiskoulutusta erilaisin selvityksin, joista uusimpia ovat *Maahanmuuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut* (2021) ja *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista* (2021). Vaikka kotoutumiskoulutuksen vaikuttavuutta ei voida arvioida yksistään saavutetuilla kielitaitotasolla, kehittämistyössä tulee kiinnittää huomiota saavutettujen kielitaitotasojen parantamiseen muun muassa riittävin tukitoimin (Valtioneuvosto 2021, 80). Työn on nähty korostuvan uusissa kotoutumiskoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa, joissa painotetaan yksilökeskeisyyden sijaan entistä yhteiskunnallisempaa lähestymistapaa ja työelämälähtöisyyttä (Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset I ja II 2016, 2017; Ronkainen & Suni 2019, 79).

Maahanmuuttajat työskentelevät usein osaamistaan vaatimattomammassa tehtävässä verrattuna kantaväestöön (Saukkonen 2020). Suomessa kokemukset osoittavat, että kielikoulutusjakson jälkeen edessä on useammin uusi kielikurssi, lyhyitä työsopimuksia tai yrittäjyys kuin pitkäaikainen työsopimus ja vakituinen työ (esim. Pöyhönen ym. 2009; Pöyhönen & Tarnanen 2015).

Kansainvälisesti on havaittu, että maahanmuuttaneen väestön työttömyysluvut ovat määrältään kantaväestöä suurempia, minkä on katsottu johtuvan usein puutteellisesta uuden kotimaan kielitaidosta (esim. OECD 2018). Selvitysten ja koulutusdokumenttien tapaa puhua maahanmuuttajista yhdellä nimityksellä ja kuvata joukkoa lukumäärinä ja tunnuslukuina on kritisoitu ”maahanmuuttajaistamiseksi” (Kurki 2019), mikä ei tee oikeutta Suomeen muuttaneiden ihmisten moninaisuudelle ja elämäntilanteiden kirjolle, vaan voi pahimmillaan johtaa viinoutuneisiin toimenpiteisiin (Pöyhönen ym. 2019).

## AIEMPI TUTKIMUS KIELEEN SOSIAALISTUMISESTA

Kielenoppiminen on toistuvasti mainittu yhdeksi keskeiseksi kotoutumisen tavoitteeksi. Yksilöä korostavan kielenoppimisen sijaan puhumme kieleen sosiaalistumisesta, joka ei rajaa näkökulmaa pelkkään oppijan mielessä tapahtuvaan kognitiiviseen oppimisprosessiin. Tutkimuksesta heijastuu kompleksinen systeemi, jolla on kiinnikkeitä ekososiaalisen kokonaisuuden makro-, meso- ja mikrotasolle. (Esim. The Douglas Fir Group 2016.)

Aikuisen toisen kielen oppimisesta tehty tutkimus suuntautuu usein systeemin mikrotasolle, yksilön oppimistapoihin ja tuloksiin. Aiemmasta tutkimuksesta tiedämme esimerkiksi, että onnistunut kieleen sosiaalistuminen on iästä riippumatta sidoksissa myönteiseen vuorovaikutusympäristöön (Norton & Toohy 2001) ja että sosiaaliin tilanteisiin hakeutuminen, kuullun varaan heittäytyminen ja kokeileminen ovat hyvän kielenoppijan tunnusmerkkejä (Dufva & Martin 2002; Räsänen 2021). Lisäksi muutteihin tukeutuminen, toistaminen ja ulkomuistin hyödyntäminen ovat myös aikuisilla tehokkaita kielenoppimisen keinoja (Ellis 2015; Möttönen & Ahlholm 2018).

Puhumisen opettamisen on todettu olevan ali-edustettuna aikuisten kielenopetuksessa (Dufva ym. 2011). Syinä tähän on pidetty oppikirjojen puhekieltä karttelevaa suomea (Tanner 2012) ja todellisten kielenkäyttötilanteiden puuttumista koulutuksesta (Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Ratkaisuja on kehitetty ja mallinnettu toimintatutkimuksin (esim. Kotilainen ym. 2019; Lilja ym. 2022).

Kotoutumiskoulutuksessa ei tavallisesti ole käytössä apukieltä. Kun suomea opetetaan suomeksi ryhmässä, jonka metakielellisestä yleistiedosta opettaja ei voi saada varmuutta, on erityisen tärkeää valikoida huolellisesti ne termit, joita ilman alkeisopetus ei suju ja pitäytyä niissä. Sen sijaan, että nuorten ja aikuisten kielenopettajat painottaisivat kielen rakenteen selittämistä, heitä on jo pitkään ohjattu käyttämään aikaa valmiiden fraasien toistamiseen erilaisin luokanulkoista maailmaa mallintavin tehtävin (esim. Lauranto 1996). Luokan ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden hyödyntämisen on havaittu olevan opiskelijoille motivoivaa (Jokipohja 2022).

2020-luvun taitteen tutkimuksessa ja kansalaiskeskustelussa on painottunut ajatus kielen oppimisesta luokkahuoneen ulkopuolella (Kuruhila ym. 2019), erityisesti työssä (Suni 2017; Virtanen 2017). Samoin kotoutumiskoulutusta tarkastelevassa tutkimuksessa näkyy muutos yhä työelämälähtöisempään ajatteluun (Lilja 2022; Lilja & Tapaninen 2019; Männistö 2020). Kotoutumiskoulutuksen opettajat ovat itse nähneet uudistamisen tärkeyden, mutta olleet samalla huolissaan siitä, että uudistukset johtavat koulutuksen pirstaloitumiseen. Lisäksi pätevät kouluttajat joutuvat mukautumaan ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin. (Montonen & Lappalainen 2017, 186–187.)

Makrotason tarkasteluissa on nostettu esiin vuorovaikutuksellisen kotoutumisen tarve (esim. Saukkonen 2020). Uuteen maahan muuttaneilla on lisäksi monia erityistarpeita, ja näillä on vaikutusta heidän koulutus- ja urapolkuihinsa. Heterogeenisyyttä kotoutumiskoulutuksen ryhmiin tuovat lukuisat taustamuuttajat, kuten koulutustausta, lähtökielet, kulttuurit, ikäjakauma, elämänhallinnan taidot, motivaatio ja koulutuksen ulkopuolinen tuki.

Koulutustaustalla on havaittu olevan yhteys suomen kielen oppimistuloksiin (esim. Seppälä 2022). Esimerkiksi oppimisen prosessia on tarpeen ohjata tarkasti erityisesti ryhmissä, joissa opiskelijoiden koulutustausta on vähäinen (Eilola & Tapaninen 2022, 210). Aikuiset maahanmuuttajat eivät usein tiedä, että kieltä voi oppia myös luokkahuoneen ulkopuolella (Suni & Tammelin-Laine 2020, 17), ja siksi yksi opettajan tehtävistä onkin antaa oppijalle välineitä, joilla hän voi tunnistaa tällaisia mahdollisuuksia. Yksi erityistarpeinen ryhmä ovat korkeasti koulutetut, joille kotoutumiskoulutuksessa saavutettu B1-tason kielitaito ei riitä omaa koulutusta vastaaviin tehtäviin työllistymiseen (Komppa ym. 2014; Scotson 2020, 25–29; Strömmer 2017).

## TUTKIMUSAINEISTO JA METODI

Tutkimusaineisto koostuu suomenopettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, jotka tehtiin edellisten opetus suunnitelman perusteiden voimassaoloaikana vuosina 2012–22. Vastaukset ovat kuitenkin

## HAASTATTELUIHIN OSALLISTUNEILLA KAHDEKSALLA OPETTAJALLA OLI KOKEMUSTA ERILAISISTA KOTOUTUMISKOULUTUKSEN RYHMISTÄ.

sisällöllisesti ajankohtaisia myös vuonna 2022 ilmestyneisiin perusteisiin peilattaessa.

Haastatteluihin osallistui kahdeksan käytännön opetuksessa työskentelevää opettajaa, joilla oli kokemusta erilaisista kotoutumiskoulutuksen ryhmistä: hitaasti etenevistä, perusryhmistä ja nopeasti etenevistä. Opettaja pyydettiin kertomaan kokemuksiaan kirjoittamisen ja puhumisen taitojen kehittymisestä eri tavoin menestyvillä opiskelijoilla. Lisäksi heiltä kysyttiin, mitkä tekijät selittivät heidän mielestään taitojen nopeaa kehittymistä tai vaikeuksia niiden kehittymisessä. Heiltä kysyttiin myös, miten opettaja voi tukea kyseisten taitojen kehittymistä heterogeenisessä ryhmässä.

Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista tuntiin, ja sanatarkasti litteroituna niistä kertyi yli 36 000 sanaa. Tulosten raportoinnissa haastateltavat pseudonymisoitiin viittaamalla yksilöihin koodeilla ja jättämällä oppilaitokset identifiomatta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun teema-alueet ovat kaikille samat. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, ja teemahaastattelussa huomioidaan niin ikään ihmisten tulkinnat sekä merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Aluksi litteroitua haastatteluaineistoa käsiteltiin kokonaisuutena, ja sen jälkeen haastattelukysymyksittäin sekä näitä luokittelemalla. Analyysissa litteroineista poimittiin verbejä, joilla opettaja kuvasi toimintaansa tai näkemyksiään tuottamistaitojen kehittymisestä sekä niiden tukemisesta opetuksessa. Verbeihin valittiin minä- ja me-muotoiset verbit, me-passiivit, kuten ”me puhuttiin” ja ne verbit, joista persoona elliptisesti puuttuu, kuten ”[mietin] voiko olla niin”.

Lisäksi mukaan luettiin verbilausekkeet, joissa opettaja puhui opettajakunnan nimissä esimerkiksi kolmannessa persoonassa tai kuvasi passiivissa opettajan toimintaa.

Tämän jälkeen ilmaiset lajiteltiin kolmeen eri ryhmään tekemisen semantiikan pohjalta. Jaotellussa sovellettiin *Ison suomen kieliopin* (VISK § 445) jakoa mentaaliin, kuten ”pohtia”, ”miettiä”, ”tuntua”, konkreettisiin, kuten ”kysyä”, ”selittää” ja abstrakteihin, kuten ”ei voi sanoa” tai ”täytyy tehdä”. Fokusaineistoksi muodostuivat narratiivit, joissa opettaja kuvaa ensinnä kieleen sosiaalistumista tai sen taustoja, toiseksi konkreettista tekemistä, ja kolmanneksi geneerisellä tasolla opettajan työn eri puolia.

Konkreettiset verbit ilmaisevat havaittavia tiloja, toimintoja ja tekoja. Mentaaliset verbit kuvaavat mielen sisäisiä tiloja, tekoja ja toimintoja, ja ne voidaan jakaa tunnetta, havaintoa ja tiedontilaa ilmaiseviin verbeihin. Abstraktit verbit taas suhteuttavat asiantiloja keskenään, ja niihin kuuluvat esimerkiksi modaaliset verbit sekä asioiden suhteita ilmaisevat verbit. Kommunikaatioverbeillä on sekä mentaalisten että konkreettisten verbien piirteitä. (VISK § 445). Ne jaoteltiin konkreettisiin tai mentaaliin sen mukaan, kuvasiko opettaja konkreettista toimintaansa vai tekemistään mentaalisenä pohdiskeluna. Verbianalyysin pohjalta tuloksiin muodostui opettaja-aineiston jaottelu.

### TUTKIMUSTULOKSET

Verbeihin kiinnittyvästä aineistoanalyysistä muodostui kolme selkeää opettajadiskurssin tyyppiä: Ensimmäisessä ryhmässä opettaja näyttäytyy opiskelijoiden oppimisen analysoijana. Toinen ja konkreettisempi ryhmä kuvaa opettajaa kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana. Kolmannessa ryhmässä on kyseessä opettajan itsereflektio.

#### Opettaja kielen kehittymisen analysoijana

Tässä ryhmässä osallistujien johdattelevia lauseita dominoivat mentaaliverbit ”mietin”, ”näen”, ”ajattelen”, ja opettajat saattoivat käyttää metaforia kuvaamaan luokkahuoneen tunnelmaa ja oppimis-



## KIRJALLISTEN TUOTTAMISTAITOJEN KEHITTYMINEN KYTKETTIIN USEIN OPPIJAN KOULUTAUSTAAN.

prosessia. Vastauksissaan opettajat analysoivat tuottamistaitojen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja taustamuuttujia luokkahuoneen tapahtumien kautta mutta tietoisina luokkahuoneen ulkoisesta todellisuudesta.

Kielen kehittymisen taustalla opettajat näkivät erilaisia vaikuttavia tekijöitä. Kirjallisten tuottamistaitojen kehittyminen kytkettiin usein oppijan koulutustaustaan.

”Sit mä oon miettiny sitä [--] et se koulutausta vaikuttaa siihen. Mut mä en oo ihan varma, kuinka paljon. [--] Mut sitten, mä oon miettiny sitä, et kyl sekin vaikuttaa, että osaako äidinkielellä vai ei.” (O15)

”[i]hminen, joka ei varmaan kirjoita omalla, omalakaan kielellänsä, niin sitten vaikka muuten se kielitaito kehittyikin niin ei se kirjoittaminen, sillai kirjoittamisena kehity. Ja mulle on mysteeri, että miten monet hitaat opiskelijat sais kirjoittamaan yhtään mitään.” (O10)

Opettajat olettivat, että kirjoittamisen taito tai harjaantumattomuus kirjoittajana siirtyy kielestä toiseen. Tämä on sopusoinnussa kieltenvälisen siirtovaikutuksen tutkimusten kanssa: yksilön kielellinen repertoari on kokonaisuus, ja siksi myös kielellinen tuottamistaito saa tukea kaikesta aiemmin harjoitetusta tekstitoiminnasta (esim. Kaivapalu 2005, 27–30). Opettajien näkemykset vahvistavat aiempaa tutkimusta koulutus- ja opiskelutaustan yhteydestä saavutettuihin kielitaitotasoihin (Seppälä 2022; Tamminen-Laine 2014). Kirjoittamistaidoissa vastauksissa korostuivat kulttuuri- ja koulutustausta, tekstitaidot ja oman äidinkielen osaaminen, kokemus vieraiden kielten opiskelusta, harjoittelu ja halu oppia.

Puhumisen taidoissa puolestaan korostuivat persoonallisuus, arjen kontaktit, kielen merkitys arjessa selviytymisen keinona, opiskelijan oma aktiivisuus, maassaoloaika sekä kulttuuri- ja koulutustausta – toisin sanoen se, missä määrin kielellinen toimijuus toteutuu luokkahuoneen ulkopuolella (vrt. Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Räsänen 2021). Englannin kielen osaaminen tuli esiin suullisten taitojen kehittymistä mahdollisesti hidastavana tekijänä, koska tällöin käytännön tilanteissa ja luokan ulkopuolella opiskelija tukeutuu helposti osaamaansa kieleen. Opettajat tiedostivat opiskelijoiden elävän monikielistä arkea.

”[t]untuu et ne on [--] sosiaalisia, et millaisissa tilanteis sä oot sun arkielämässä, minkälaisen ihmisten kanssa sä oot tekemisissä ja millä kielellä sä operoit.” (O10)

”Ehkä se syö sitä motivaatiota oppia suomen kieltä ja myös käytännön tilanteessa helposti aina kääntyy englanniksi. En tiedä oisko hitaan ryhmän onni ehkä se, kun ei oo sitä englantia.” (O9)

Vaikka opettajat nimesivät monia tekijöitä, jotka heidän mielestään vaikuttivat suomen kielen tuottamistaitojen kehittymiseen, he pitivät vaikeana ennustaa kielitaidon kehittymisen kokonaisuutta, jonka koettiin johtuvan useista erilaisista tekijöistä. Yksi haastateltava kuvasi opiskelijoita junametaforan avulla.

”[s]ielt luokan edestä tavallaan näkee niinku kaksikymmentä junaa, jotka puksuttaa eteenpäin. Ja tota pystyy havainnoimaan sitä, et siel ne niinku puksuttaa samaan suuntaan. Sit näkee, et toi juna alkaa tekeen aivan ihmeellisiä kaaroksia. Mä en tiedä mikä sille tuli, mä vaan nään, että se ei enää mee samaan suuntaan kuin nää muut. Mut sitten siel on niin paljon sellasta selittämätöntä, jota mä en tiedä, pystytäänkö sitä tutkimaan kauheesti.” (O12)

Metaforassa opettaja ei näe omaa tehtävänsä liikenteenohjaajaksi vaan pikemminkin tarkkailijaksi, jonka on vain todettava, että kaikkia kielen kehittymisen tekijöitä hän ei voi ymmärtää eikä voi niihin puuttua. Junille on olemassa suorat raiteet, mutta toisinaan ne alkavat siitä huolimatta ”tekeen aivan ihmellisiä kaar-

## KIELITAIDON KEHITTÄMISESSÄ ENNAKOIMATON MÄÄRÄ TEKIJÖITÄ ON JATKUVASSA KESKINÄISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA.

roksia”. Vaikka opettaja kertoi tehneensä työtä pitkään, kokemus ei tuonut hänelle välttämättä keinoja analysoida tarkemmin tuottamistaitojen kehittymistä, vaan päinvastoin se oli opettanut, kuinka monia erilaisia tekijöitä oppimisen taustalla vaikuttaa. Yhtenä esimerkkinä opettaja mainitsi työharjoittelun, joka viittaa monissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin siitä, miten kieli voi kehittyä juuri luokkahuoneen ulkopuolella ja työssä (vrt. Kurhila ym. 2019; Suni 2017; Virtanen 2017). Pääsääntöisesti opettajat näkivät nimenomaan puhumisen kehittymisen edellyttävän opiskelijan omaa aktiivisuutta luokan ulkopuolella.

”[m]itä täs työssä oppii, mitä kauemmin tätä tekee, niin on se, että mikään ei kerro mistään mitään [nauradus]. Et mitä tahansa voi tapahtua niinku sen yksittäisen opiskelijan kohdalla. [--] Niin vaikka just joku kieliharjoittelu, työharjoittelu, voi yhtäkkiä niinku polkasta käyntiin sen suullisen tuottamisen ja se jotenkin se ymmärryksen harppaa tosi paljon.” (O12)

”[j]os vertaa, se kirjalliset taidot on ne, jotka pysyy hankkiin ohjastusti ja suulliset taidot on ne, jotka täytyy hankki itse tavalla tai toisella.” (O12)

Yksi haastateltava pohti kielen omaksumista erilaisen tekijöiden kombinaationa, ja mielti, millainen kartta tosiinsa vaikuttavista tekijöistä tulisi piirtää.

”Mut se ei oo vain yks asia, vaan se monien asioiden sellanen yhteen, sellanen kombinaatio monista eri asioista. Kun ei se ainoastaan takaa sitä tai sanele sitä, jos sul on heikko koulutustausta, niin sä voit olla silti tosi hyvä. Tai sä oot akateemisesti ihan mielettömän hyvä ja sul on akateeminen yliopisto-

tutkinto, maisterin tutkinto, niin silti sä oot tosi heikko [--] Siit pitäis piirtää itse asiassa sellanen kartta, mikä kaikki voi vaikuttaa ja sillä selittää opiskelijoille, se että miks me kaikki mennään eri tahtii.” (O8)

Opettajien ymmärrys kielen kehittämisestä on yhteneväinen Larsen-Freemanin (2015) kuvaaman dynaamisten systeemien teorian kanssa: kielitaito ja sen kehittyminen on monimuuttujainen kokonaisuus, jossa ennakoimaton määrä tekijöitä on koko ajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja siksi ”mikään ei kerro mistään mitään”. Uuden kielen kehittyminen on epälineaarista ja tilanneherkkää, mikä on seurausta monimuuttujaisuudesta ja eri tekijöiden keskinäisistä ja ennustamattomista riippuvuussuhteista (Larsen-Freeman 2015).

Haastateltavien pohdinnoissa näkyi opettajan tasapainoilu mesotason ja makrotason välillä. Yksi haastateltava kuvasi oppimiskäsityksestä nousevia paineita, joita opettaja joutuu kohtaamaan konkreettista toimintaansa suunnitellessaan. Esimerkiksi perusasioiden toistattamisesta koettiin syyllisyyttä, vaikka tutkimusten mukaan (Ellis 2015; Möttönen & Ahlholm 2018) muotteihin tukeutuminen ja toisto edistävät kielenoppimista.

”Tai sitten kirjoittamisen harjoittelu koetaan ehkä myös sellaseks, että kun tää niinku viestinnällisyys ja funktionaalisuus on nyt, niinku lyö kaiken ohi, että jos kirjoitetaan vaan sellaista niin ikään perustreeniä, niin opettaja tuntee syyllisyyttä, että mä en oo nyt kauheen viestinnällinen ja tää ei oo nyt kauheen autenttinen ynnä muuta.” (O10)

Opiskelijan jatkuva arviointi ja tuottamistaitojen taustalla vaikuttavien tekijöiden analysointi näkyi opettajilla pääasiassa mentaalisenä toimintana. He reflektoivat kielenoppimisesta omaamansa ja kokemuseräisen tietonsa pohjalta niitä tekijöitä, jotka heidän mielestään auttoivat tai estivät oppimista.

### Opettaja kommunikojana ja tekemisen aktivoijana

Tämän ryhmän kuvauksissa haastatellut kertoivat konkreettisin verbein, mitä opetustilanteissa konkreettisesti tapahtui, ja miten he tukivat opiskelijoita tuottamistaitojen kehittämisessä. Suurin osa verbeistä

voidaan luokitella kommunikaatioverbeiksi, kuten ”sanon”, ”kysyn”, ”selitän”.

Seuraavissa esimerkeissä haasteltavat kuvaavat, mitä he tekevät opiskelijoiden kanssa ja miten he pyrkivät aktivoimaan opiskelijoita sekä rohkaisemaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin hakeutumiseen sekä luokassa että sen ulkopuolella (vrt. mm. Dufva & Martin 2002, Räsänen 2021). Vaikka tutkimuksessa puhutun kielen merkitystä toisen kielen opetuksessa on havaittu pidettävän aliarvostettuna (Dufva ym. 2011), se saa kotoutumiskoulutuksen opettajien toiminnassa tärkeän merkityksen.

”Et et kyllä sitten taas mä teetän aika paljon sellasia pienryhmäkeskusteluja, missä mä sitten seuraan, puhuuko ne hiljsemmatkin.” (O14)

”[k]olmas asia, minkä oon ottanut aktiivisesti [--] niin on puhekieli. [--] Mä pakotan ne puhumaan mulle [nauraa]. Mä kyselen koko ajan, mä pommitan niitä koko ajan kysymyksillä.” (O8)

”[r]ohkasen, puhu kaupassa suomea, puhu kioskillä suomee.” (O12)

Katkelmista käy ilmi, että puhutun kielen rooli on sidoksissa osallistujien toimijuuteen luokan ulkopuolella. Yksi opettajista mainitsi opettavansa ”aktiivisesti” puhekieltä, eli standardiyleiskielestä poikkeavia suomen puhekielen muotoja (ks. Kela 2010, 41–43). Yhteisöön sosiaalistuminen tapahtuu ennen kaikkea puhutulla kielellä, ei kirjoitettujen tekstien avulla (Lauranto 1995). Tämä tekee suullisesta vuorovaikutuksesta kielellisen sosialisoinnin ensisijaisen muodon – ja korostaa myös suomen puhekielisen varieteetin merkitystä standardikielen rinnalla. (Ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019.) Opettajat tietävät, että erityisesti puhumisen taidot kehittyvät luokahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa, ja rohkaisevat opiskelijoita käyttämään kieltä luokan ulkopuolella (vrt. Eilola & Tapaninen 2022; Suni & Tammelin-Laine 2020). Opettajat eivät kuitenkaan eritelle tarkemmin, miten tätä oppimisen prosessia systemaattisesti ohjataan. Yksi opettaja pohti, että palautteiden perusteella opiskelijat kaipaavat enemmän puhumisen harjoittelua, mikä ei usein

kuitenkaan ole opettajan tarjottavissa luokahuoneessa.

”Yks aika yleinen vastaus on se, et pitäisi saada puhua suomalaisten kanssa ja siihenhän ei opettaja kauheesti voi niinku järjestää sen enemmän resursseja.” (O10)

Kirjoittamisen osalta puolestaan korostuu opettajan teettämän perustreenin merkitys, mutta toisaalta myös opiskelijan oma aktiivisuus, joka kytkeytyy opiskelutaitoihin.

”[k]un opettaja sanoo, et kirjoita kymmenen lausetta, niin ne kirjoittaa sen sata lausetta ja muuta. Et ne tekee työtä sen eteen. Et kyl se kirjoittamisen taito varmaan vaatii sen hirveen määrän toistoja [--]” (O10)

Opetusryhmän ilmapiiri perustuu muun muassa onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Opettajat kokivat tärkeänä tehtävänä rohkasta opiskelijoita, antaa heille positiivista palautetta ja luoda ryhmään kannustava ja turvallinen ilmapiiri (ks. Norton & Toohey 2001).

”Se turvallinen ilmapiiri, sehän on tosi tärkeä. Koska just esimerkiks se, että kun rohkasee puhumaan, niin sehän on niinku ensisijaisen tärkeä juttu siinä [--] sehän ei oo pelkästään se opettajan tuki, vaan se on myös sen ryhmän tuki siinä.” (O15)

Kaikilla opettajilla oli kuvailussaan mukana faktuaalinen, konkreettinen tekemisen kieli. Kun haastateltavia pyydettiin kertomaan, miten opettaja voi tukea tuottamistaitojen kehittymistä, he yleensä kuvasivat toimintaansa konkreettisin verbein ja antoivat esimerkkejä, mitä he tekevät tukeakseen opiskelijaa ja antaakseen palautetta. Erityisesti kuvatessaan arviointia ja palautteenantoa opettajat osoittivat epävarmuutta, ja konkreettisen toiminnan kuvailuun kuului mentaalista pohdintaa toiminnan mielekkyydestä. Yhtäältä palautteenantamisessa pohdittiin sitä, mihin sen tulisi kohdistua, toisaalta opettajan aikaresurssit toivat haasteita palautteen antamiseen.



## OPETTAJAT TEKEVÄT TYÖTÄÄN MESOTASOLLA, MIKRO- JA MAKROTASON VÄLITILASSA JA JOPA PURISTUKSESSA.

”Jos mä laitan hymynaaman sinne tekstin perään ja sanon kerroit kivasti kesälomastasi, niin se ei niinku kehitä sitä taitoa millään lailla. [nauraa] [--] Nii, et jos mä sen sijaan poimisin sieltä, että joo tää toimii, mut harjoittele näitä.” (O10)

”Et tuntuu, et sä voit käyttää tuntikaupalla siihen, et sä kirjotat itse jotain rakentavaa palautetta ja opiskelija ei itse ymmärrä ees, mitä se tarkoittaa.” (O13)

”Mutta enemmän yrittää tietysti silleen antaa semmosta positiivista palautetta, että en mä puhumisesta hirveen ankarasti sano kellekään, koska se on mun mielestä niin sellanen, yleensä vain kehu [naurahdus] ja kannustan siihen, että en hirveesti puutu niinku virheisiin puheessa.” (O14)

Opettajien kuvauksissa suullisen ja kirjallisen tuottamisen opettaminen näyttäytyivät kahtena, jopa hämmästyttävän erilaisena toimenkuvana. Puhumisen taitojen tukemisessa korostuivat rohkaiseminen, harjoittelun tukeminen, palaute ja eriyttäminen sekä ilmapiiriin rentous ja luokan ulkopuoliseen toimijuuteen valmentaminen. Kirjoittamisen taitojen tukeminen sen sijaan oli enemmän vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijan aiemman akateemisen historian kanssa: kuvauksissa korostuivat opiskelu- ja tekstitaitojen kehittäminen, harjoittelun ja mallien antaminen, palaute sekä eriyttäminen. Konkreettinen kirjoittamisen tukeminen linkittyi opettajien pohdintaan ja kipuiluun siitä, miten opettaja voisi noin vuoden mittaisen koulutuksen aikana paikata aukkoja opiskelijoiden kirjallisissa tekstitaidoissa.

### Opettajan itsereflektio

Metatason pohdinnoissa oman tulosityhmän muodostavat ilmaukset, joissa opettajat refleктоivat omaa toimintaansa suhteessa mikro-, meso- ja makrotasojen

asettamiin reunaehtoihin. Usein he kuvailivat moninaisesti ja ilmeikkäästi omaa riittämättömyyttään, mutta olivat samaan aikaan tietoisia siitä, että toiminnan parantaminen ei ollut pelkästään yksittäisestä opettajasta kiinni.

”[m]ä en tiedä, miten voi kehittää tota, tai miten voi, miten voi hyvin tukea sitä opiskelijaa [--] hänen kirjoittamistaitoa. Koska vielä meidän koulutuksessa, ei oo siihen aikaa.” (O11)

”Ei voi tosiaankaan voi sanoa olevansa kovin kehittyneet opettajana. Ei todellakaan, aina tuntuu, että ei mitä mä tolle keksin [naurahdus], mitä tuolle vois antaa, tuolle vois antaa, missä välissä mä ehdin tuota, tuohon pitäis vielä palata, tuolla on tollanen ongelma. Et millon, et se on vähän selasta riittämätön olo voi tulla.” (O14)

Kaikilla opettajilla oli mukana myös abstraktimpi, toiveiden, pyrkimysten ja muutosten taso, eli he kuvailivat millaista opettamisen pitäisi olla, mitä he aikoivat tehdä seuraavaksi paremmin tai mitä opettaminen ja oppiminen voisivat olla tietyin ehdoin. Usein toivottua tilaa ilmaistiin nesessiivirakentein, kuten ”mun pitää alkaa kiinnittää huomiota”.

Opettajan toimintaan liittyvät kysymykset oli muotoiltu ”mitä opettaja voi tehdä tukeakseen”, mikä varmasti osittain vaikutti siihen, että haastatteluissa nousi esiin myös abstrakti taso. Opettajat kuvailivat omaa toimintaansa sekä yleisemmin opettajan toimintaa abstraktein ilmauksin, mitä pitäisi tai voisi tehdä. Opetussuunnitelmien asettamat paineet nostettiin esille ja se, kuinka omaa toimintaa pyrittiin kehittämään ja arvioimaan, toisinaan siinä onnistumatta. Opettaja on kirjallisen kielenkäytön ammattilainen, joka tarkastelee työnkuvansa muuttumista entistä enemmän suullista vuorovaikutusta painottavaksi. Suullinen painotus näkyi haastatteluhetkellä käytössä olleissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012).

”[o]pettajilla on aina semmonen olo, että mun täytyis nyt vain puhututtaa noita opiskelijoita [--] ja kirjoittaminen on jotenkin, se koetaan jotenkin ehkä vähän kielletyksi alueeksi tai sellaiseksi, ettei tähän kuuluis nyt niin paljon pistää paukkuja.” (O10)

Opettajat reflektoivat myös ajankäyttöään, siihen annettuja resursseja ja opetuksen reunaehtoja. Yhtäältä he kuvasivat, miten he olivat itse toimineet haastavissa tilanteissa, toisaalta he toivat esiin, mitä järjestelyjä kyseinen toiminta vaatisi.

”Mutta sitten se on, kun yrität luokassa tehdä samaan aikaan, et ne toiset tekee tehtäviä ja yks kerrallaan tulee ottaan palautetta ja sit ne tarvii apua niis tehtävissäkin, et siin tulee ne käytännönkin ongelmat.” (O13)

”Kuitenkin niin monessa eri asiassa tarvitaan se opettajan fyysinen läsnäolo, et emmä voi niitä, se pitäs jotenkin hyvin suunnitella ja pitäis olla siten resursseja tai joskus muita opettajia tai vähän enemmän opettajaa tai avustajia tai jotain. [--] Just toi eriyttäminen, must tuntuu, et se on semmonen ehkä isoimpia haasteita.” (O14).

Opettajat sanoittivat työnkuvansa muutosta sekä makro- että mikrotasolta tulevan palautteen mukaan (vrt. Montonen & Lappalainen 2017, 186–187). Keskeisenä löydöksenä opettajien itsereflektioissa näkyvät resurssit, erityisesti aika. Luokan ulkopuolella opiskelijoiden toimijuuden avaimena on suullinen vuorovaikutustaito (ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Räsänen 2021). Kotoutumiskoulutuksessa on erityisen haastavaa tukea opiskelijoita, joilla on vähän koulutustaustaa.

## POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa suomenopettajien työtä ekososiaalisessa viitekehyksessä. Aineiston keruussa, pseudonymisoinnissa ja analyysissä noudatimme hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Tutkimuksemme rajoitteena voi pitää verrattain pientä aineistoa, joka käsitti kahdeksan opettajan syvähaastattelut. Tulokset eivät siksi ole yleistettävissä koskemaan kaikkia kotoutumiskoulutuksen opettajia. Aineisto koottiin edellisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana.

Metodina käyttämämme semanttinen verbianalyysi toimi hyvin haastatteluiden sisällönanalyysin työkaluna, ja sen kautta muodostui kolme opetta-

jadiskursssia, joita käsitelimme tutkimustuloksissa. Olikin kannattavaa toistaa vastaavanlainen tutkimusasetelma tämänhetkisen opetussuunnitelman mukaan opettaville ja eri vaiheissa opettajanuraansa oleville kotoutumiskoulutuksen opettajille.

Aineistomme oli rikas ja syvälinen. Opettajat olivat useasta eri oppilaitoksesta, mutta siitä huolimatta heidän äänensä oli huomattavan yhteneväinen, eikä vastauksista löytynyt ristiriitaisia näkemyksiä. Sen vuoksi aineiston tarkastelu tutkimuskirjallisuutta vasten oli antoisaa ja nosti esiin selkeitä ja yllättäviäkin tutkimustuloksia.

Aineisto tuo esille opettajien äänet. Siitä hahmottuu selvästi se, että opettajat tekevät työtään mesotasolla, mikro- ja makrotason välitilassa ja jopa puristuksessa: Yhtäältä he ovat tietoisia oppimisen epälineaarisuudesta ja siitä, että he eivät voi voimaannuttaa yksilöitä täyteen toimijuuteen luokahuoneessa tapahtuvalla hyvälläkään opetuksella. Toisaalta heidän työtään rajoittavat makrotasolta tulevat reunaehdot, kuten vaatimus arvioida opiskelijoiden kielitaitoa irrallaan toiminnasta, ikään kuin kieli olisi kontekstistaan irrotettavissa oleva tarkastelukohde. Silti opettajien haastatteluista kuuluu funktionaalinen kielikäsitelmä ja pedagoginen ymmärrys kieleen sosiaalistumisesta.

Tutkimus piirtää kuvan kotoutumiskoulutuksesta työskentelevän opettajan työstä ja sen ehdoista. Opettajat joutuvat pohtimaan ja analysoimaan heterogeenisten ryhmien ja yksittäisten aikuisten oppijoiden oppimisen mahdollisuuksia. Näiden perusteella he suunnittelevat konkreettista tekemistään, jolla tukea tuottamistaitojen kehittymistä. Opettajat kuvasivat kielen kehittymistä ekososiaalisen kielinäkökulman mukaisesti yllätyksellisenä ja epälineaarisena prosessina (Larsen-Freeman 2015). Tämä ilmeni heidän itsereflektioissaan, joissa he analysoivat sitä, miten opetusta voisi parantaa. Kotoutumiskoulutuksen heterogeeniset ryhmät vaativat opettajalta herkkyyttä tehdä erilaisia yksilöitä tukevia pedagogisia ratkaisuja ja luoda oppimista tukeva, turvallinen ilmapiiri.

Yllättävänä tuloksena voi pitää ensinnäkin sitä, kuinka erilaisiksi opettajat kokevat yhtäältä suullisen ja toisaalta kirjallisen tuottamisen taitojen opettamisen. Opettajat pitivät kirjoittamisen taitojen tukemista

## OPETTAJAT KAIPAAVAT LISÄÄ OSAAMISTA KIRJOITTAMISEN TAITOJEN TUKEMISEEN.

huomattavasti haastavampana kuin puhumisen taitojen tukemista. Erityisesti hitaan polun opiskelijoille prosessi on hidaskäyttö, koska he eivät ole harjaantuneet kirjoittamiseen omalla äidinkielellä. Tämä heijastuu lähes kaikkiin tukitoimiin, koska kotoutumiskoulutuksessa aika ei riitä kirjoittamisen taitojen systemaattiseen harjoitteluun. Alkuvaiheen kielenoppijan keskeisin paine on oppia arjen vuorovaikutusta.

Aiempaan tutkimukseen verrattuna yllättävä tulos on sekin, että opettajat kokevat priorisoivansa vahvasti puhumisen taitoja. He pitävät puhumisen tukemisen menetelmiään monipuolisempina ja vahvempina kuin kirjoittamisen opettamisen keinovalikoimaansa. Opettajahaastatteluina kerätty aineisto ei siten vahvista käsitystä puhutun kielen opettamisen toissijaisuudesta aikuisten kielenopetuksessa (vrt. Dufva ym. 2011).

Opiskelijahaastattelut olisivat kuitenkin saattaneet tuottaa toisenlaisen tuloksen. Esimerkiksi Kannianen ja tutkijakollegat (2020) kuvaavat päätuloksenaan lukutaitokoulutuksen käyneiden arabiankielisten opiskelijoiden (N = 9) haastatteluista sen, että opetus on keskittynyt liikaa ”kielioppiin” puhumisen sijaan; tulosta ei kuitenkaan voi yleistää kaikkiin opiskelijaryhmiin. Tässäkin tutkimusaineistossa yksi opettajista toi esiin, että opiskelijat kaipaavat lisää puhumista, vaikka opettajat teettävät paljon puheharjoituksia ja pyrkivät rohkaisemaan puhumiseen luokan ulkopuolella. Tämä voi kertoa siitä, että aikuiset maahanmuuttajat eivät usein tiedä, miten paljon kielenoppimista voi tapahtua luokahuoneen ulkopuolella (Sunni & Tammelin-Laine 2020, 17). Kotoutumiskoulutuksen opiskelijat ovat moninainen ryhmä ja kielenkäytön tarpeet eri ammattiteissa hyvin erilaisia (Pöyhönen ym. 2019). Tarvitaan lisää alakohdeita tutkimusta siitä, millaisiin suullisiin ja kirjallisiin valmiuksiin kielenoppijat sijoittuvat eri ammattiteihin.

Puhumisen taidot kehittyvät useimmilla maahanmuuttajilla ajan kanssa kohdekielisessä ympäristössä,

mutta kirjoittamistaitojen vahvistamiseen ei kaikilla opiskelijoilla ole samanlaisia opetuksen ulkopuolisia harjoittelun paikkoja. Jos opiskelijan kirjoittamisen taidot omalla äidinkielelläkin ovat vasta kehittyviä, hän ei pysty vahvistamaan niitä aina riittävästi kotoutumiskoulutuksen aikana. Opettajat myös kokivat, että puhumisen taitojen kehittymiseen vaikuttaa paljon opiskelijoiden mikrotason toiminta, erityisesti suomen kielen käyttäminen luokahuoneen ulkopuolella (Eilola & Tapaninen 2022; Sunni & Tammelin-Laine 2020).

Puhumisen taitojen yhteydessä opettajat korostivatkin kielen käyttämistä opetustilanteiden ulkopuolella, mutta eivät tuoneet niitä samalla tavalla esille kirjoittamisen taitojen kehittämisessä. Tämä voi johtua koulutuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2012) nousseesta suullisesta painotuksesta tai siitä, että kirjallisen viestinnän autenttiset tilanteet voivat olla heterogeenisellä opiskelijajoukolla hyvin erilaisia ja opiskelijoiden tarpeet vaihtelevia. Opettajien näkemysten taustalla voi myös olla ajatus siitä, että erityisesti hitaan polun opiskelijat eivät mene työpaikkoihin, missä kirjoittamista tarvittaisiin.

Opetustilanteissa tapahtuu paljon, ja enimmäkseen opettajat tuntevat pedagogiset keinot, joilla kielitaidon kehittymistä voidaan tukea muiden reunaehto- ja puristuksessa. He kuitenkin kaipaavat lisää osaamista kirjoittamisen taitojen tukemiseen. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidon koulutuksesta tulevien ja hitaan polun opiskelijoiden opetukseen tarvitaan lisää osaamista. Tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, miten vähän koulutettuja voidaan tukea tuottamistaitojen kehittämisessä, ja millainen lisä- ja täydennyskoulutus tukisi suomenopettajia työssään. On pohdittava realistisesti kotoutumiskoulutuksen kielitaitotasovaatimusten tavoitteita vähän koulutettujen opiskelijoiden kohdalla.

Oppiminen ei ole kuitenkaan pelkästään opettajan ammattitaidon käsissä mesotason tilanteissa eikä mikrotasolla opiskelijoiden kohtaamisina. Oppimisprosessiin vaikuttavat lisäksi makrotason reunaehdot, kuten opetussuunnitelman painotukset, arviointijärjestelmät, kotouttamispoliittiset päätökset ja resurssien luomat paineet. Opettajat tiedostavat koulutuksen makrotason asettamat reunaehdot (The Douglas Fir Group 2016; Saarinen ym. 2019).

Opettajat refleктоivat esimerkiksi tuen tarvetta ja opetustilanteissa painottamia asioita suhteessa koulutuksen keston ja opetussuunnitelman perusteisiin, jotka nousevat makrotasolta. Noin vuoden mittaisen koulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi saavuttaa työelämässä tarvittava kielitaito, mikä luo paineita ajankäytölle. Kotoutumista ei kuitenkaan tule nähdä ainoastaan työmarkkinaintegraationa, sillä ihmisten näkeminen vain potentiaalisena työvoimana estää huomaamasta heidän muita tarpeitaan ja kykyään (Saukkonen 2020, 160). Tutkimus nosti esiin tarpeen käydä keskustelua eri tasojen kytköksistä ja opettajien positiosta yhteiskunnallisten päätösten ja opiskelijoiden kohtaamisten välittäjinä.



MARIANNE SEPPÄ

FM, väitöskirjatutkija  
kasvatustieteiden osasto  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0009-0005-1731-1731>



MARIA AHLHOLM

FT, dosentti, vanhempi  
yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-4497-5059>

## LÄHTEET .....

Ahola, S. (2022). *Rimaa hipoen selviää tilanteesta. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. JYU dissertations 489. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9005-3>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement), 19–47.

Duff, P. & Doherty, L. (2015). Examining agency in (second) language socialization research. Teoksessa P. Deter, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 54–72.

Dufva, H. & Martin, M. (2002). Hyvän kielenoppijan niksit. Teoksessa A. Mauranen & L. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFiNLA:n vuosikirja 2002. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 60, 247–261.

Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.

Eilola, L. & Tapaninen, T. (2022). Torilla tavataan: pedagogisen torikokeilun valmistautumisvaihe. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 181–210.

Ellis, N. C. (2015). *Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: DeGruyter Mouton, 49–73.

Hakulinen A., Vilkkuna M., Korhonen R., Koivisto V., Heinonen T. R. & Alho I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 (1.11.2023).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 159–186. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/01feb422-bcab-4da8-85b7-0b86ec94a264/content>

Huhta, A. & Hildén, R. (2016). Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFiNLA-e n:o 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 3–26. <http://journal.fi/afinla/article/view/60844>

Intke-Hernandez, M. (2020). *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jokipohja, A.-K. (2022). Kieltä kokkauksen lomassa: aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 61–94.

- Kaivapalu, A. (2005). *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kanniainen, A., Lahti, L., Mänttari, K., Parkkali, E. & Paavilainen, K. (2020). "Puhuminen on kielioppia tärkeämpää." – Raportti luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista. Pakolaistaustaisten ohjauksen hanke. <https://www.elykeskus.fi/documents/36462435/0/Puhuminen+on+kielioppia+t%C3%A4rke%C3%A4mp%C3%A4%C3%A4+rapporrtti.pdf>
- Kela, M. (2010). Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 29–45. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60017>
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M. & Hämäläinen, T. (2014). *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehukset*. Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia-ammattikorkeakoulu. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128057/AATOS\\_16.pdf](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128057/AATOS_16.pdf)
- Kotilainen L., Kurhila S. & Kalliokoski J. (toim.) (2019). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski, J. (2019). Johdatus luokahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 40. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (4.2.2023).
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: what is on offer. Teoksessa Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (toim.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11–19.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauranto, Y. (1995). Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virtittäjä* 99, 261–263. <https://journal.fi/virtittaja/article/view/38789>
- Lauranto, Y. (1996). *Elämän suola. Suomen kielen alkeita*. Opettajan opas. Kielikeskusmateriaaleja n:o 132. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lilja, N. (2022). Jaetut kokemukset ja tunteet: kielitaitokertomukset omavalmentajien vastaanotoilla. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 151–180.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (toim.) (2022). *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019). Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–282.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. (2019). Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli*, 39(1), 69–98.
- Montonen, T. & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. *Aikuiskasvatus* 3/2017, 175–189. <https://doi.org/10.33336/aik.88428>
- Männistö, M. (2020). "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä" – viestintätaito, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käänheitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78, 198–214. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89464>
- Möttönen, T. & Ahlholm, M. (2018). The Toisto method: Speech and repetition as a means of implicit grammar learning. *SKY Journal of Linguistics*, 31, 71–105.
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307–322. <https://doi.org/10.2307/3587650>
- OECD (2018). Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their CHILDREN in Finland. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en>
- Opetushallitus (2022). *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626\\_koto\\_koulutusmalleja\\_2017\\_final.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf)



- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-ehdotukset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-ehdotukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä – aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E.-M. & Rynkänen, T. (2009). *Maahanmuuttajien kielikoulutus kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. (2015). Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside, (toim.) *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, 107–118.
- Ronkainen, R. & Suni, M. (2019). Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaivovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–90.
- Räsänen, E. (2021). Toimijuus ja vuorovaikutusjärjestys amerikkalaisten suomenoppijoiden itsenäisessä kielenkäytössä. *Puhe ja kieli*, 41(3), 225–245. <https://doi.org/10.23997/pk.112565>
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*, 121–148. Tampere: Vastapaino.
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutuvat suomen kielen käyttäjinä: Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Väitöskirja. Kielikeskus, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seppälä, T. (2022). Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli*, 42(1), 17–44. <https://doi.org/10.23997/pk.119692>
- Shemeikka, R., Schmidt-Thome, K., Harkko, J., Paavola, J. M., Raunio, M., Alanko, L., Björk, A., Kettunen, P., Kouvonon, A., Pitkänen, S., Ramadan, F., Varjonen, S. & Vuorento, M. (2021). *Maahan muuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 2021:29. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-358-6>
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. (2017). Working and learning in a new niche. Ecological interpretations of workrelated migration. Teoksessa J. Angori, M. Marra & J. Holmes (toim.) *Negotiating boundaries at work: Talking and transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 197–215.
- Suni M. & Tammelin-Laine T. (2020). Language and Literacy in Social Context. Teoksessa J. K. Peyton & M. Young-Scholten (toim.) *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education: Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 11–29.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäillyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. <https://tenk.fi/fi>
- Valtioneuvosto (2021). *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:62. Helsinki, Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-856-7>
- Valtionalouden tarkastusvirasto (2018). *Tarkastusmuistio. Kotoutumiskoulutuksen tuloksellisuus*. Diaarinumero: 348/54/2016.
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.