



SANNA MUSTONEN – PAULIINA PURANEN

Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen

Mustonen, Sanna – Puranen, Pauliina. 2021. KIELITIETOISET KÄYTÄNTEET TUKEMASSA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPISELIJOIDEN KIINNITTYMISTÄ AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN. Kasvatus 52 (1), 65–78.

Tässä artikkelissa tarkastellaan pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat kiinnittymistä sekä kielen ja sisältöjen rinnakkaista oppimista ammatillisessa koulutuksessa. Tiimietnografinen haastattelu- ja havainnointiaineisto kerättiin ammatillisessa oppilaitoksessa kahtena lukuvuonna. Osallistujat ovat myöhään suomalaiselle koulupolulle tulleita maahanmuuttotaustaisia nuoria aikuisia. Näiden seitsemän opiskelijan lisäksi haastateltiin neljätoista opetus- ja ohjaushenkilökunnan jäsentä. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa hyödynnettiin ekologista, osallistumista painottavaa lähestymistapaa kielen ja sisältöjen oppimiseen. Tulokset osoittavat, että kielellinen tuki jää herkästi irrallisen ammattisisältöjen opetuksesta. Vuorovaikutuksen tietoinen rakentaminen tukee kiinnittymistä ja ammatillisen kielitaidon oppimista. Osallistujien kielitaidon eri osa-alueiden kehittämistä tuettiin vain niukasti, mikä vaikutti heikentävästi opiskeluihin kiinnittymiseen, jatko-opintomahdollisuuksiin ja joskus myös työssäoppimispaikkojen saamiseen. Myöskään osallistujien monikielisyyttä ei opinnoissa tuettu, mutta se on silti heille tärkeä opiskelun resurssi. Tuloksia voidaan soveltaa kielitietoista ammatillista koulutusta ja ohjausta kehitettäessä.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, kiinnittyminen, kielitietoinen pedagogiikka, maahanmuutto, etnografia

Johdanto

Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrä lisääntyy ammatillisessa koulutuksessa: vuonna 2018 heitä oli koko maassa 12

prosenttia ja Helsingissä jo 25 prosenttia opiskelijoista (Tilastokeskus 2020). Vuoden 2015 muuttoliikkeen myötä yhä useammat heistä ovat myöhään koulupolulle tulleita, yksin maahan muuttaneita nuoria aikuisia, joiden

asema koulutuksessa ja työllistymisessä on haavoittuvien: heidän kiinnittymisensä vaatii koulutusjärjestelmältä paljon tukitoimia (esim. Kivijärvi 2015). Perhetaustaan liittyvät voimavarat, suomen kielen taito ja oppimisvalmiudet kytkeytyvät siihen, kuinka toisen asteen koulutukseen kiinnitytään (esim. Kilpi-Jakonen 2011; Kuusela ym. 2008, 186), ja nämä resurssit ovat maahanmuuttotautaisilla opiskelijoilla usein heikot. He suorittavat toisen asteen tutkinnon harvemmin kuin kantaväestön nuoret (Kilpi-Jakonen 2017).

Riski jäädä ilman tutkintoa on suurin Euroopan ulkopuolelta tulevilla ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuorilla. Tytöt jättävät usein hakeutumatta toisen asteen koulutukseen, kun taas pojilla jää erityisesti ammatillinen koulutus kesken. (Kuusela ym. 2008, 12–13.) Osaltaan heikkoon kiinnittymiseen vaikuttavat pedagogiset käytänteet sekä oppilaitoksen ja ryhmän ilmapiiri, jotka eivät aina tue osallisuutta tai kieli- ja opiskelutaitojen kehittymistä (esim. Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 102). Tuen puute on tunnistettu myös opintojen keskeyttämisympäristössä (Kilpi-Jakonen 2019, 6).

Ammatillisen koulutuksen kehittämistarpeet nousevat yhteiskunnan muutoksista ja uudistuvista työelämän tarpeista. Vuoden 2018 alusta voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi määritteli koulutuksen keskeiseksi lähtökohdaksi osaamisperustaisuuden, joka mahdollistaa joustavan, työelämää varten ja myös työelämässä oppimisen tutkintotavoitteiden saavuttamiseksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Kielitaitovaatimuksista on valintavaiheessa luovuttu. Opiskelijoiden suomen kielen taito voikin olla heikko, ja kielitaidon vahvistamiseen tarkoitettu tuki on tuoreessa selvityksessä (Tainio & Kallioniemi 2019, 93–94) todettu riittämättömäksi paitsi erillisenä tukimuotona myös osana muita opintoja. Tarvitaankin tutkimusta siitä, millaista tukea ja ohjausta opintoihin olisi rakennettava, jotta opiskeluun kiinnittyttäisiin ja kielitaito kehittyisi optimaalisesti ammatillisaltöjen rinnalla (ks. esim. Grym & Pietilä 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019,

28–30). Lisäksi olisi tutkittava, miten voitaisiin kehittää tasapainoisesti niitäkin kielitaidon osa-alueita, kuten luku- ja kirjoitustaitoa, jotka eivät välttämättä vahvistu työtehtävissä, jotta tutkintojen perusteissa tavoitteeksi asetetut yhteiskunnan täysivaltainen jäsenyys ja jatko-opintokelpoisuus varmistuisivat (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017; Leiding 2019; Opetushallitus 2020; Pyykkö 2017, 49). Ammatillisten aineiden opetuksessa tunnustetaan kielitietoisuuden käytänteiden kehittämisen tarve, mikä merkitsee myös tarvetta integroida suomi toisena kielenä -opetus ammatillisiin aineisiin aiempaa vahvemmin (Arola & Seppä 2019; Lilja & Tapaninen 2019).

Maahanmuuttotautaisilla nuorilla on yleisesti kantaväestöä myönteisempi asenne opiskelua kohtaan (Chiu, Pong & Mori 2012; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 57–60; Kuusela ym. 2008). Etenkin pojilla oppimisorientaatio on vahvempi kuin suomalaisilla ikätovereillaan, mutta he kokevat vaikeuksia opetuksen seuraamisessa, kirjoittamisesta ja lukemisesta vaativissa tehtävissä, ryhmätyöskentelyssä sekä suhteiden ja vuorovaikutuksen rakentamisessa vertaisiin ja opettajiin (Kalalahti ym. 2017, 37, 41). Kansainvälisesti on havaittu, että vahvemmasta motivaatiosta huolimatta maahanmuuttotautaisilla nuorilla on yleisesti muita heikompi kouluun kuulumisen tunne (Chiu ym. 2012) ja heikommat oppimistulokset (Harju-Luukkainen ym. 2014). Tutkimuskysymyksemme onkin, millaisilla kielitietoisilla käytänteillä ammatillisessa peruskoulutuksessa tuetaan maahanmuuttotautaisien opiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluun.

Osallisuutta tukeva kielitietoinen pedagogiikka

Kiinnittymisen käsitteellä (*student engagement*, esim. Virtanen 2016) viittaamme opintoihin osallistumiseen ja tutkinnon suorittamiseen eli toiminnalliseen kiinnittymiseen (*behavioral*), emotionaaliseen, yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvon tunteeseen eli emotionaaliseen

(*emotional*) sekä kognitiiviseen (*cognitive*) kiinnittymiseen eli haluun ja kykyyn käyttää tehokkaita oppimisstrategioita oppimiseen sitoutumisessa (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014; Virtanen 2016). Kiinnittymisen käsite ohjaa huomion opiskelijan ja oppimisympäristön väliseen vuorovaikutussuhteeseen: esimerkiksi siihen, millaista tukea kiinnittymiseen on tarjolla. Huomio ei siis kohdistu vain opiskelijoiden yksilöllisiin kykyihin tai motivaatioon (Virtanen 2016). Ulottuvuudet kiinnostuvat toisiinsa, mutta emotionaalisen kiinnittymisen on osoitettu vaikuttavan kognitiiviseen kiinnittymiseen, ja opettaja on avainasemassa emotionaalisen kiinnittymisen tukemisessa (Pietarinen ym. 2014, 47). Opiskeluun kiinnittymisessä keskeistä on siis opettajan ja oppijan välinen suhde (Chiu ym. 2012; Virtanen 2016). Toinen tutkimuksissa tunnistettu kiinnittymiseen vaikuttava tekijä on perheen tuki (esim. Kilpi 2010; Virtanen 2016). Maahanmuuttotasaustaiset nuoret itse nostavat perheen ja vertaisten tuen jopa kielitaito- ja motivaatioedellytysten ohi erityisesti toiselle asteelle siirryttäessä (Teräs, Cools & Lasonen 2015). Maahan ilman perhettään muuttaneille opettajan ja ryhmän rooli nousseekin vielä keskeisemmäksi.

Ekologisessa viitekehyksessä, johon tämä tutkimus nojaa, yhdistyvät kaikki kiinnittymisen ulottuvuudet. Kielen oppiminen merkitsee yksilön osallisuuden (*participation*) ja toimijuuden (*agency*) kasvua sosiaalisen ja fyysisen ympäristön tuella, ja se edellyttää aktiivista sitoutumista tai kiinnittymistä (*engagement*) oppimisprosessiin (van Lier 2000). Kielen oppiminen on sosiaalistumista yhteisöjen kielellisiin käytänteisiin (Duff & Talmy 2011). Prosessi merkitsee ensinnäkin legitimitietistä eli tasa-arvoisen osallistumisen oikeuksista neuvoteltua ja identiteettien rakentamista (Norton & McKinney 2011) – siis emotionaalista kiinnittymistä. Tasa-arvoinen pääsy yhteisön kielellisiin käytänteisiin taas mahdollistaa toimijuuden ja kognitiivisen kiinnittymisen – siis taitojen syvemmän oppimisen ja prosessoinnin. Se vahvistaa myös toiminnallista kiinnittymistä:

koulutuspolun katkeilu on epätodennäköisempää, mikäli opiskelija kokee kuuluvansa yhteisöön (ks. myös Teräs ym. 2010, 100).

Ekologiseen ajatteluun nojaavassa kielitieteisessä pedagogiikassa (Aalto 2019; Bunch 2013; Kibler, Walqui & Bunch 2015; van Lier & Walqui 2012; Meyer, Cole, Halbach, Schuck & Ting 2015; Walqui & van Lier 2010) kielen, sisältöjen ja taitojen oppiminen nähdään yhtäaikaisena prosessina, jossa keskeistä on, millaista tukea kunkin alan kielellisiin käytänteisiin sosiaalistumiseen ja toimintaan osallistumiseen on tarjolla. Opettajan ja opiskelijoiden välisiä suhteita sekä oppimista edistävää vuorovaikutusta pidetään oppimisprosessiin kiinnittymisen (*engagement*) ja oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) edellytyksinä. Oikea-aikainen tuki auttaa oppijaa havaitsemaan ja valikoimaan ympäristön resursseista tarjoumia (*affordance*) eli ottamaan haltuunsa itselleen tarkoituksenmukaisia kielenkäyttötapoja (van Lier 2000). Opiskelija voi tarvita tukea esimerkiksi vuorovaikutustilanteisiin osallistumiseen – toisten käyttämien ilmausten kierrättämiseen ja oman ammattialansa kielenkäyttöön sosiaalistumiseen.

Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017) merkitsee myös luopumista oppiainekeskeisyydestä: kieltä tulisi oppia osana ammatillisia käytänteitä (ks. myös Härmälä 2008; Suni 2011, 13, 14). Tutkintojen perusteiden osaamistavoitteisiin kuuluvat kunkin alan vuorovaikutustilanteet ja ammattialojen tekstien tulkinta, joillain aloilla myös kirjallisten dokumenttien tuottaminen. Osaamista osoitetaan ensisijaisesti näytöillä, jotka järjestetään tutkintokielen mukaisesti ja joihin kuuluu työn kirjallinen suunnittelu sekä mahdollisesti itsearviointi. (ePerusteet 2020.) Kielitietoisuus on siis läsnä opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, koska kielen nähdään niissä kuuluvan ammatilliseen osaamiseen.

Kielitietoinen pedagogiikka edellyttää sekä ammattiopettajien että kielten opettajien ymmärrystä siitä, miten kieltä käytetään alakohtaisesti ja miten tuetaan opiskelijoiden

osallisuutta ja toimijuutta oppimisprosessissa. Kielitietoisien pedagogiikan näkökulmasta kielitaitoa ja sisältöjä ei voidakaan erottaa, eikä kumpikaan edellä toista (van Lier & Walqui 2012; Meyer ym. 2015; Walqui & van Lier 2010). Kielitietoisessa opetuksessa – myös ammatillisessa koulutuksessa – tuki merkitsee sitä, että sisältöjä käsitellään rikasta, multimodaalista aineistoa ja oppijan aiempaa osaamista ja kielitaitorepertuaaria hyödyntäen sekä huomioidaan kielitaidon eri osa-alueet vuorovaikutuksellisesti. Faktojen toistamisen sijaan kehitetään taitoa ennakoita, ankkuroida uusi tieto aiempiin havaintoihin, neuvotella, päätellä, perustella, reflektoida ja soveltaa ymmärrystä. Aidoissa, systemaattisesti ohjatuissa ongelmanratkaisutehtävissä kiinnitetään kieleen tietoisesti huomiota. (Heritage, Walqui & Linguanti 2015; Meyer ym. 2015, 52–53; Walqui & van Lier 2010.) Kieliopin tai sanojen irrallisen harjoittelun sijaan tuetaan oppimisstrategioita, joilla opiskelijat voivat kehittää ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja oman alansa kontekstissa (esim. Heritage ym. 2015; Suni 2011).

Aineisto ja menetelmät

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa ja Suomen Akatemian rahoittamaa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (2019–2023). Koulutuspolkuja ja oppimisprosesseja tarkastellaan sekä yksilöiden että rakenteiden näkökulmista. Tässä artikkelissa yhdistetään koulutuksen ja kielen oppimisen tutkimuksen näkökulmia. Osallistujat ovat seitsemän nuorta aikuista miestä, jotka ovat tulleet Suomeen syksyllä 2015 Euroopan ulkopuolelta yksin, yhtä lukuun ottamatta alaikäisinä, ja jotka opiskelevat nyt ammatillisessa koulutuksessa. He ovat suorittaneet suomenkielisen peruskoulun ja ovat eri vaiheissa ammatillisissa opinnoissaan: mukana on ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla opiskelevia sekä valmistumisen kynnyksellä olevia opiskelijoita.

Etnografista tutkimusotetta hyödynnetään usein tarkasteltaessa toisen kielen oppimista

sosiaalistumisena (Duff & Talmy 2011, 99). Tässä tutkimuksessa tuodaan yhteen kriittinen kielellinen etnografia ja kriittinen kouluetnografia. Kriittinen kielellinen etnografia kuvaillee, ymmärtää ja selittää sitä, kuinka sosiaalisia eroavaisuuksia ja eriarvoisuuksia rakennetaan kielen avulla (Heller, Pietikäinen & Pujolar 2018). Kriittisen kouluetnografian tavoitteena on koulutuksen kehittäminen (Gordon, Holland & Lahelma 2001).

Analysoitavaksi rajattu aineisto on kerätty tiimietnografisesti lukuvuonna 2019–2020 ja syyslukukaudella 2020 eräässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Lukuvuonna 2019–2020 perustutkintokoulutuksen eri koulutusalojen opiskelijoita seurattiin muutamana päivänä viikossa noin viiden kuukauden ajan. Aineistonkeruu keskeytyi kevätlukukaudella 2020 poikkeustilan ajaksi eli maaliskuusta toukokuuhun mutta jatkui syyslukukaudella 2020. Hankkeessa havainnointiin ICT-alan, hius- ja kauneusalan, talonrakennusalan, talotekniikan, pintakäsittelyn, puhtausalan sekä sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opintojen kursseja, yhteisiin tutkinnon osiin (YTO) kuuluvien matematiikan, fysiikan, yhteiskuntaosaamisen, viestinnän ja vuorovaikutuksen, työelämä-tietouden, kestävän kehityksen ja terveysosaamisen kursseja sekä muutamia ammatillisia koulutus- ja teemapäiviä. Lisäksi haastatteluja tehtiin turvallisuusosalalla.

Aineisto koostuu haastattelu- ja havainnointiaineistoista: haastatteluäänitteistä ja -videoista, esimerkiksi työskentelytiloista ja kirjallisista tehtävistä otetuista valokuvista sekä tutkijoiden kirjallisista ja äänitetyistä kenttämuistiinpanoista ja reflektioista. Tutkimusluvut saatiin koulutuksen järjestäjältä ja kaikilta osallistujilta.

Analysoitavaa nauhoitettua haastatteluaineistoa on yhteensä 20 tuntia ja 8 minuuttia. Haastateltuja ammatti- ja YTO-opintojen opettajia sekä opinto-ohjaajia on neljätoista (yht. 11 t 46 min). Opiskelijoita haastateltiin useissa lyhyissä kohtaamisissa havainnointikäyntien yhteydessä sekä yhdessä ryhmähaastattelussa (yht. 3 t 48 min). Lisäksi opiskelijoille

järjestettiin neljä tallennettua yksilö- ja pari-haastattelua, joihin he osallistuivat omalla kielellään (yht. 4 t 44 min).

Omankieliset litteroidut haastattelut käännettiin ensin englanniksi ja sitten suomeksi. Litteraatit ovat karkeita, ja aineistoesimerkeistä on häivytetty puhujien ääntämys- ja murrepiirteitä, jotta haastateltavat eivät olisi tunnistettavissa. Etnografiseen kokonaisaineistoon kuuluvat myös havainnointitilanteissa opiskelijoiden sekä opetus- ja ohjaushenkilökunnan kanssa käydyt keskustelut, joita ei nauhoitettu. Havainnointiaineistoa on tarkasteltavana noin 135 tuntia ja kenttämuistiinpanoja havainnointitilanteista noin 330 sivua.

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisälönanalyysillä (esim. Schreier 2014). Aineiston lähiluvun avulla tunnistettiin, luokiteltiin temaattisesti ja abstrahoitettiin käytänteitä, joiden on ekologisessa viitekehyksessä (Walqui & van Lier 2010) havaittu tukevan tai estävän osallisuutta (*participation*) ja täten kiinnittymistä (*engagement*) oppimisprosessiin.

Tutkimuksen kohteeksi valitut käytänteet ovat ensinnäkin tasa-arvoisen osallisuuden eli emotionaalisen kiinnittymisen tuki, joka nähdään oppimisen perustana. Tätä käsitellään ensimmäisessä alaluvussa. Toiseksi tarkastellaan yleisellä tasolla sitä, kuinka ammatillisia sisältöjä ja kieltä opinnoissa integroidaan. Kielellisiin käytänteisiin sosiaalistumista kielitaidon eri osa-alueilla eritellään kolmannessa alaluvussa suullisen taidon ja neljännessä alaluvussa luku- ja kirjoitustaidon tukemisen näkökulmista. Kielitaidon eri osa-alueiden monipuolisen huomioimisen sekä oppijan monikielisten resurssien hyödyntämisen on osoitettu tukevan syvempää oppimista ja kognitiivista kiinnittymistä prosessiin (Meyer ym. 2015). Käytänteitä ristiinvalotetaan erittelemällä sekä opetus- ja ohjaushenkilökunnan että opiskelijoiden näkökulmia siten, että huomioidaan myös osallistujien elämänhistoriat sekä ympäröivät diskurssit esimerkiksi kielitaidosta.

Kielitietoiset käytänteet ammatillisessa koulutuksessa

Tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen

Osallistujiemme tasa-arvoisesta osallisuudesta on huolehdittu ammatillisissa opinnoissa vaihtelevasti (ks. myös Mustonen, Puranen & Suni 2020). Opettajat reflektoivat haastateluissa ennakkoasenteita, joita he itse ja toiset opettajat ovat kohdanneet, kun maahanmuuttototaustaisten opiskelijoiden määrä on kasvanut. Aineistostamme löytyy viitteitä myös rasisisesta asennoitumisesta; opiskelijan etnisestä taustasta ja kielellisestä osaamisesta johtuvaa alentavaa kohtelua on aiemmin tunnistettu ammatillisen koulutuksen työssäoppimajaksojen kontekstissa (Fillietaz, Losa & Duc 2013). Seuraavassa haastattelukatkelmassa eräs ammattiopettaja kuvaa tällaisen kohtelun voivan johtaa alisuoriutumiseen, poissaoloihin ja tehtävien laiminlyönteihin. Huomioiminen ja turvallisen ilmapiirin luominen voivat kuitenkin tuoda opiskelijan potentiaalin esiin:

O: – – mulla on hirvittävän huonoja kokemuksia kollegoitien suhtautumisesta maahanmuuttaja-opiskelijoihin elikkä ((huokaisee)) on esimerkiksi työnnetty mun ryhmään (.) on auto ei oo kunnolla kerennyt pysähtyä kun on sivuovi (.) auennu ja sieltä on työnnetty musta opiskelija että sä saat huolehtia tuosta se tulee sun ryhmään että hän ei sano enää sanaakaan (.) hän ei oo hoitanu täällä mitään hän on ollu vaan koko ajan pois (.) no hän tuli mun ryhmään (.) niin sen x-jakson jälkeen mä en voinu antaa tälle kaverille muuta ku kiitettävän arvosanan että hän oli niin huippu kun vaan hänet otettiin huomioon (.) ja sitten että siellä oli kannustettu x-puolen ryhmää esimerkiksi semmisiin heittoihin tämmösiin neekeripuheisiin ja muihin (.) ja mä sitten karsin ne kerralla pois ja mä sanoin että se on semmonen juttu että täällä voi olla niinku kotona että jos se ei niinku (.) että mä oon joutunu semmostakin hirveesti – –

Vaikka selkeisiin kiusaamistapauksiin ja rasismiin opettajien mukaan puututaan, aineistosta kävi toistuvasti ilmi, että osallistujamme identifioivat itsensä ”maahanmuuttajiksi” erotukseksi ”suomalaisista”, joiden kanssa on vaikea ystäväystyä. Kysymykseen siitä, ovatko opettajat auttaneet tutustumaan ryhmäläisiinsä, on osallistujien toistuva vastaus kielteinen:

”Eivät ollenkaan.”

”Eivät he välitä sellaisista asioista.”

Opintoja suomalaisten kanssa oli odotettu, mutta vuorovaikutus heidän kanssaan saattoi jäädä ammatillisissa opinnoissa vähäiseksi; ryhmäläiset eivät välttämättä muistaneet toistensa nimiä. Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat työskentelivät paljolti muista erillään, ja he kävivät syömässä ja viettivät tauot keskenään.

Mahdollisuuksia luoda yhdistäviä suhteita enemmistön jäseniin voi siis olla vähän; toisaalta myös sitovat suhteet eli suhteet toisiin maahanmuuttajiin tukevat integroitumista (Kokkonen, Pöyhönen, Reiman & Lehtonen 2019). Kieltä tai alaa paremmin osaavat maahanmuuttotaustaiset opiskelutoverit ovatkin usein lojaali tuki. Heitä kutsuttiin ”kaksoskansalaisiksi” tai ”kaksikielisiksi” – monikielinen tai -etninen tausta, eräänlainen hybridi ja kulttuurien välisissä tiloissa eläminen (Latomaa & Suni 2010; Teräs ym. 2010) tekee heistä välittäjiä (*broker*, Kraft 2020a). He tulkasivat opetuspuhetta, auttoivat tehtävissä ja istuivat vieressä, jotta ei tarvinnut selviytyä yksin. Tunneilta saatettiin jäädä pois, mikäli tuki ei ollut paikalla. Eräs opettajista totesi suoraan, että maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden huomioiminen toteutuu opetuksessa ainoastaan vertaistuen avulla. Vertaistuki on heikomman opiskelijan kannalta etu, mutta se voi myös havaintojemme mukaan vaikeuttaa vahvemman opiskelijan keskittymistä opiskeluun ja vahvistaa eristymistä.

Sekä opettajat että opiskelijat mainitsivat tasa-arvoisen osallistumisen esteeksi myös ikäeron. Myöhään suomalaiselle koulupolulle tulleet opiskelijat rikkovat institutionaalista ikärakennetta (Teräs ym. 2010, 94), ja erilaiset taustat ja elämäntilanteet tuottavat vierastamista puolin ja toisin. Osa opettajista totesi, etteivät he halua ”häiritä opiskelijoiden rauhaa” tai ”voi pakottaa” heitä vuorovaikutukseen. Opiskelijat kuitenkin kaipasivat ryhmäytymiseen tukea.

Jotkut havainnoimamme opettajat tekivätkin aktiivisesti töitä opiskelijoiden tasa-

arvoisen osallisuuden eteen. Seuraavassa suomenmenetussa haastattelukatkelmassa opiskelija kuvasi syyslukukauden alussa epävarmuuden tunteitaan uudessa ryhmässä: ”Opiskelukaverini ovat kaikki alle 18. Kun selitän heille jotain suomeksi, he hymyilevät. En ole varma, ovatko hymyt pilkallisia vai kiinnostuneita. Se saa minut kuumeisesti miettimään, oliko suomeni huonoa vai ei.” Havainnoidessamme ryhmää ja haastatellessamme opiskelijaa muutamia kuukausia myöhemmin vuorovaikutus oli jo luontevaa ja hämmennys suomen kielen käyttämisestä haihtunut. Ryhmäytymiseen oli käytetty tietoisesti aikaa yhteisellä työmaalla. Alan opettajan mukaan ryhmässä ”on lupa olla äänessä, ajatella ja tehdä virheitä”, mikä edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta. Hän korosti kunkin oman ”soundin” löytämistä myös oman ammattialan taitojen kehittäjänä. Toveruus ei opiskelijoiden mukaan usein yltänyt vapaa-ajalle, mutta tasa-arvoisuus tuki itsetuottamusta tulevissa työyhteisöissä ja valmisti tähän myös tulevia työkavereita.

Eräs opettaja korosti, että opiskelijoiden yksinäisyys on laaja ongelma taustoista riippumatta. Osallistujamme tulkitsivat ulkopuolisuutensa syiksi kuitenkin ennen kaikkea etnisyytensä ja heikon kielitaitonsa. Osallisuuden tukeminen edellyttääkin ääneen avattuja arvoja: opettaja rakentaa ryhmästään oppivan yhteisön, kun jokaisella on oikeus osallistua ja jokaisen taitoja hyödynnetään (ks. myös Heritage ym. 2015; Kibler ym. 2015; Norton & McKinney 2011). Haastattelujemme ja havaintojemme perusteella opettajat eivät kuitenkaan välttämättä huomanneet maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ulkopuolisuutta tai pitäneet heidän erillisyyttään ongelmallisena.

Ammatillisen osaamisen ja kielen integroiminen

Ammattialakohtainen kielellinen vuorovaikutusosaaminen sisältyy kunkin perustutkinnon osaamistavoitteisiin (ePerusteet 2020). Lisäksi tutkintojen perusteisiin kuuluu

viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, johon suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärät sisältyvät. Näissä on lävis-tävänä tavoitteena hyödyntää monilukutaitoa (*multiliteracies*) eli erilaisten tekstien tulkitse-misen ja tuottamisen taitoja (Cope & Kalantzis 2009). Tavoitteiden voidaan katsoa sisältä-vän myös tiedonalaakohtaisen ajattelun ja kä-sitteellistämisen taidon (*disciplinary literacy*). S2-oppimäärän tavoitteisiin kuuluvat muun muassa oman alan ja työelämän tekstilajien tuottaminen ja tulkitseminen, käsitteistön ja puhe-tilanteiden hallinta sekä kielen ja vuoro-vaikutustilanteiden merkityksen ymmärtämi-nen. Seuraamamme opiskelijat osallistuivat Viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä, suomi -kurseille S2-oppimäärällä yhdessä suomea äidinkielenään opiskelevien kanssa, mikä on ammatillisissa oppilaitoksissa yleinen käytän-tö (ks. Tainio & Kallioniemi 2019, 93–94).

Osaamisperusteisista tavoitteista huoli-matta kieliohjelmaa ei haastattelujemme ja havaintojemme perusteella vielä riittävästi in-tegroida ammatillisen perustutkinnon opetuk-sessa eri alojen tarpeisiin. Yhteistyö ammatti-alojen ja kielten opettajien välillä on vähäistä. Tulos vastaa valtioneuvoston teettämää selvi-tystä kielten opetuksesta ammatillisissa opin-noissa (Pyykkö 2017, 49). Syiksi opettajat mai-nitsivat aika- ja tulospaineet, eri taukotilojen ja aineryhmäpalaverien fyysisen etäisyyden sekä opettajien mustasukkaisuuden omista opetus-sisällöistään. Nykytilanteeseen oltiin kuiten-kin tyytymättömiä, ja tiukkojen ainerajojen nähtiin heikentävän opiskelijoiden osaamis-tasoa, kuten eräs ammattiopettaja kuvasi: ”pi-detään kiinni entisistä tai omista töistä tai te-kemisistä kannetaan huolta siihen asti kun se oppilas on sen tietyn jakson käynyt minun tunneilla (.) – – eikä siinä välttämättä tuen tarve siinä välillä kiinnosta kovinkaan paljon.”

Monet ammattiopettajat kokivat epävar-muutta omasta kieliasiantuntijuudestaan ja arkailivat siksi ottaa alakohtaisen kielen käsit-telyä vastuulleen (ks. myös Koponen 2017): ”se ammattisanasto ja tämmönen niin kyllä juu (.) tuon minäkin ymmärrän mutta että jos

puhutaan kielten opettamisesta – – niin tuo-ta (.) se onkin sitten se hyvä kysymys että mi-ten.” Toisaalta kielten opettajat eivät kokeneet tuntevansa eri ammattialojen tekstimaailmo-ja: ”ei mulla rehellisesti sanottuna oo hajua että minkälaisia tekstilajeja esimerkiksi tarvi-taan jossain x-alalla vaikkapa et en tiä mitä se niiden työ tulee konkreettisesti olemaan tai mitä ne tekee millasia viestintätilanteita niit-ten työpäivään kuuluu.”

Havaintojemme mukaan ammatillinen kielitaito ja osaaminen voivat jäädä opinnois-sa toisistaan hyvin erilleen. Joillain kursseilla sisältöjen kielentämistä ei välttämättä vaadittu lainkaan, vaan läsnäolo riitti. ”Aina saa tee yk-kösen [T1, alin arvosana] jos oot paikalla”, pai-notti kriittiseen sävyyn eräs opettajista. Toinen ammattiopettaja arvioi – ehkä kärjistäen – että vain viisi prosenttia kaikista alan opiskelijois-ta osaa kielellisesti kuvata työvaiheita, mutta että työnantajat olettavat erityisesti maahan-muuttotilanteiden opiskelijoiden kielitaidon olevan liian puutteellista työohjeiden ymmär-tämiseen, mikä tuo työturvallisuusriskkejä. Työssä-oppimisjaksoille voi olla sekä opinto-ohjaa-jan että ammattiopettajien mukaan näin ollen vaikea päästä, ja osa opiskelijoista joutuu jopa vaihtamaan alaa kesken opintojen (ks. myös Mustonen ym. 2020). Oletus kielitaidosta ja siitä, että kielitaito yksin määrittää työturvalli-suuden (ks. Kraft 2020b), voi siis olla peruste sulkea maahanmuuttotilanteita opiskelijoita työelämän ulkopuolelle.

Havaitsimme myös ammatillista osaamis-ta ja kielitaitoa integroivia pedagogisia käy-tänteitä, ja opettajat kaipasivatkin näiden ja-kamiseen ja kehittämiseen tukea. Esimerkiksi eräs hiusalan opettaja kuvasi tilanteista kielitaitoa näin: ”Asiakkaalle ei puhuta ’muotolin-jasta’ vaan ’leikataan vähän täältä.’” Hän piti myös tärkeänä suullisten vuorovaikutustaitoi-ten arvioimista näytöissä. Rakennusalan opet-tajan mukaan hyvä suoriutuminen esimerkik-si seinän laatoittamisesta vaatii työvaiheiden suunnittelua ja kirjallista taustatyötä. Hän kuvasi vahvan ammattitaidon ja argumentoin-tikyvyn olevan toisistaan erottamattomia ja

kommunikoinnin kuuluvan rakennusalan työhön (ks. myös Kraft 2020a; Lilja & Tapaninen 2019). Hän arvioi opetuksessaan sekä alakohtaista kielitaitoa että ammattiosaamista, mikä tukee alan käytänteisiin sosiaalistumista (ks. esim. Meyer ym. 2015, 52–53). Aiemmin eri kouluasteilla tunnistettu kipupiste, kielen ja sisältöjen integrointi (esim. Meyer ym. 2015, 41), näkyy kuitenkin myös tässä aineistossa: vain osa ammattiopettajista hahmotti, tuki ja arvioi alansa kielellisten käytänteiden kehittymistä. Kielten opettajat taas usein keskittyivät kieleen lingvistisenä järjestelmänä erillään eri alojen käytänteistä.

Toisaalta maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osaamisessa kiinnitetään herkästi huomiota suomen kielen hallinnan puutteisiin ja sivuutetaan heidän vahvat monikieliset resurssinsa. Näiden tunnistaminen tai hyödyntäminen osaamisen vipuvoimana tai itseisarvoisesti oli vähäistä ryhmissä, joissa suurin osa opiskelijoista puhuu äidin-kielensä suomea: opettajat eivät rohkaisseet käyttämään suomen lisäksi muita kieliä. Muutama haastattelemamme opettaja kertoi jopa kieltävänsä oman äidinkielen käytön kokonaan vedoten suomen kielen kehityksen turvaamiseen (ks. myös Suni & Latomaa 2012). Osallistujamme kuitenkin turvautuivat usein omiin kieliinsä toistensa kanssa, hakivat niillä tietoa ja käyttivät verkon käännösohjelmia itsenäisesti oppimisensa tukena. Opettajien yksikielisen idean ja opiskelijoiden monikielisten käytänteiden välillä näyttyi jännite (ks. myös Canagarajah 2011). Toisaalta opettajat saattoivat olettaa englannin olevan globaali yleiskieli, vaikka osallistujistamme harva ymmärsi englantia sujuvasti.

Suullisen kielitaidon tukeminen

CLIL-tutkimuksissa (*content and language integrated learning*) on osoitettu, että kun sisältöjä opetetaan vieraalla kielellä, ymmärtämistaidot kehittyvät, mutta opettajilla ei aina ole välineitä tuottamistaitojen kehityksen tukemiseen (Meyer ym. 2015). Tämä on havaittavissa myös

meidän aineistostamme. Suurin osa ammattiopinnoista on työtiloissa toimimista, mutta ammatillisilla kursseilla opiskellaan myös luokkatiloissa. Valtaosa havainnoimastamme YTO- ja ammattiopintojen luokkahuonevuorovaikutuksesta oli tietoa siirtävää opettajan puhetta; opetuskeskusteluja oli vähän (vastaavanlaisia havaintoja yläkoulusta ks. Aalto 2019, 69; Lehtimaja 2012).

Havaintojemme mukaan kaikilla opettajilla ei ollut keinoja selkeyttää opetuspuhetta. Pitkiä monologeja leimasivat epäselvät siirtymät ja käsitteiden runsaus, ja samanlaiset diaesitykset tai muut tekstimateriaalit olivat kielellisesti haastavia. Osallistujiemme oli vaikea seurata tällaista opetusta (ks. myös Kivijärvi 2015, 122–123). Toisaalta autenttista puhetta kuuntelemalla voi oppia ymmärtämisen kannalta keskeisiä taitoja, kuten epävarmuuden sietämistä ja ydinasioiden poimimista – erityisesti, jos opettaja tarjoaa visuaalista tai muuta tukea, tauottaa, painottaa ja tuo rinnalle arkikielisemmän rekisterin, kuten eräällä havainnoimallamme oppitunnilla: ”Mikä on Suomessa vallitseva tuulen suunta? Eli mistä suunnasta tuulee eniten?”

Havainnoimillamme YTO- ja ammattiaineiden oppitunneilla osallistujiamme pyydettiin harvoin itse kielentämään ilmiöitä ja ammatillisten töiden vaiheita, kuvaamaan havaintojaan tai perustelemaan vastauksiaan. Erityisesti maahanmuuttotaustaiset opiskelijat jäivätkin herkästi vuorovaikutuksen ulkopuolelle, vaikka motivaatio osallistumiseen olisi ollut vahva. Opettajat kuvasivat usein opiskelijoita vetäytyviksi, mutta maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokivat, ettei kysymyksille jäänyt tilaa: opettajat ”tykkäävät vain puhua”, ja vaikenemisen normeja on haastava rikkoa, kun kielenkin kanssa koetaan arkuutta. Näin kielellisten resurssien haltuun ottaminen estyi. Kielentäminen kuitenkin tukisi myös sisältöjen syvempää oppimista (esim. van Lier & Walqui 2012, 49–50; Meyer ym. 2015, 50, 52–53).

Havaitsimme toistuvasti, että mahdollisissa luokkahuoneiden pari- tai ryhmätöissä vuorovaikutuksen ohjaaminen voi jäädä vähäi-

seksi. Opiskelija saattoi osallistua esimerkiksi työturvallisuusaiheiseen työskentelyyn neuvottelematta ryhmäläistensä kanssa lainkaan, jolloin ymmärtäminen jäi kapeaksi. Monilla opettajilla oli kuitenkin jo käytössään keinoja vuorovaikutukseen rohkaisemiseen. Havaitimme esimerkiksi yhden toimivan käytänteen hiusalalta: työpäivä päätettiin rinkiin, jossa opiskelijat kuvasivat tekemänsä ja kirjaamansa hiuslaatuanalyysit ja hoidot opettajan pyytessä jokaiselta tarkennuksia ja perusteluja. Vuorovaikutus oli opinnoissa muutoinkin moniulotteista: hoitoja harjoiteltiin parin kanssa, asiakastyötä tehtiin kassalla, puhelimesta ja työtiloissa, ja ryhmän sisällä kilpailtiin tuotemyynnistä. Seuraavassa kenttämuistiinpanossa näkyy, kuinka toiminta kietoutui jatkuvasti kieleen:

(opiskelija) alkaa analysoida parinsa tukkaa, kyselee, miten usein pesee, käyttääkö hoitoainetta, milloin värjännyt, luonnehtii kuivaksi kuten omaansa, hakee niskaliinaa kauempaa ja juttelee toisille pareille ohimennessään pizzan syönistä (ei muista niskaliinan nimeä, kun kysyn, kysyy sitä pariltaan). Tarkistaa, etteihän ole liian tiukalla.

Kaikkien alojen opintoja ei voi rakentaa yhtä vuorovaikutukselliseksi, mutta tilanteita on mahdollista kielentää työskentelyn lomassa. Eräs ammatillinen opettaja ja myös opiskelijat kuvasivat työmaolosuhteissa syntyvien keskustelujen kehittävän tehokkaasti niin kielien kuin sisältöjen osaamista. Havaintojemme mukaan osallistumista vuorovaikutukseen tukee ennen kaikkea se, että opettaja antaa opiskelijoille tilaa ja vaatii heitä käyttämään ääntään eikä erota kielellistä ja toiminnallista työskentelyä toisistaan.

Luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen

Osallistujiemme luku- ja kirjoitustaitoa ei aineistomme valossa systemaattisesti tuettu opintojen aikana. Opiskelukirjoittaminen oli usein tietoa toistavaa, jopa valmiiden muistiinpanojen kopiointia – ei ajatusten kehittelyä,

analyysia tai argumentointia. Kirjoittamisen monipuolisempi hyödyntäminen edistäisi osaamisen syvenemistä (esim. Aalto 2019, 65; Kibler ym. 2015, 13). Kokeissa edellytettiin taitoa tiivistää ja kirjoittaa esimerkiksi kolmen rivin ”essee”, mutta heikot vastaukset sai usein täydentää suullisesti; haastateltaviemme mukaan opintoja voitiin myös yksilöllistää niin, että näyttösuunnitelmat sai suorittaa tai täydentää keskustellen. On oikeudenmukaista, että opiskelija saa näin osoittaa osaamistaan, mutta jos kirjoittamista ei harjoitella, ei taito myöskään kehity. Niukat taidot saattavat riittää työelämään mutta estää jatko-opiskelun, joka olisi usein tavoite:

S: miten sä aattelet että tässä opintojen aikana ehditään auttaa siinä kirjoittamisen tai lukemisen

O: hirveen vähän (.) lopulta (.) eikä lopulta x-alalla onneks niin älyttömästi tarvii (.) ihan älyttömästi ei tarvii aina on etu jos on varsinkin niin kun [opiskelijan nimi] on kova tavote päästä ammattikorkeeseen (.) ni siellä tulee seinä vastaan

Opettajien lisäksi myös opiskelijat itse kokivat, että nämä kielitaidon osa-alueet jäivät helposti sivuun. Seuraavassa suomennetussa haastattelukatkelmassa opiskelija reflektoi, millaista oikea-aikaista tukea, syventämistä ja täsmällistä puutteiden ja onnistumisten osoittamista hän laajempiin kirjoitustehtäviin olisi kaivannut:

Esimerkiksi nykyisessä ammattikoulussani he antavat tehtävän ja käskvät meidän tehdä sen itse. Tarvitsen tähän enemmän tukea. Tarvitsen hänet {opettajan} tulemaan ja selittämään minulle enemmän kuin suomalaisille opiskelijoille. Tarkastamaan tilanteeni säännöllisesti, selittämään tarkasti ja enemmän, tarkastamaan että minulla menee kaikki hyvin, kuinka paljon virheitä olen tehnyt, kertoa että tämän olet tehnyt hyvin, mutta tuo on väärin; tarvitsen enemmän apua tässä.

Aineistostamme löytyy esimerkki, jossa ammattiopettaja antoi tekstilajille selkeän mallin ja vaati tekstistä uusia versioita. Myös joillakin viestintä- ja vuorovaikutuskursseilla tekstejä työstettiin prosessimaisesti. Oikea-aikaisen tuen puute kuitenkin näkyy aineistossamme tiuhaan. Esimerkiksi eräällä ammatillisella opintojaksolla opiskelijat tallensivat

oppimaansa blogeihin ja pitivät tehtävää merkityksellisenä työelämän kannalta. Kirjoittamista ei kuitenkaan ohjattu, vaan opettaja kävi opiskelijan mukaan vain jakson lopussa katsomassa, "kuka on kirjoittanut kaikki jutut ja kuka ei". Toinen opiskelija kuvasi itsenäistä projektitehtävää, joka olisi vaatinut tiedonhakua, lukemista, kirjoittamista ja vuorovaikutusta ryhmässä. Opiskelija jätti tehtävän tekemättä ja keskeytti opintonsa – tähän kulminoitui hänen turhautumisensa ulkopuolisuuteen sekä tuen puutteeseen.

Ammatillisten opintojen tekstit ovat autenttisia, kuten käyttöturvallisuustiedotteita, tilastoja, verkkosivustoja ja laskureita. Osallistujillamme ei kuitenkaan ollut strategioita selvittää vaativista teksteistä itsenäisesti, emmekä havainneet niiden tulkinnan ohjaamista. Toisaalta lukustrategioiden kehittymistä saattoi hidastaa tekstien liiallinenkin yksinkertaistaminen ja karsiminen, josta on useita viitteitä aineistossamme. Selkeyttäminen on tueksi esimerkiksi ydinsisältöjä osoitettaessa ja lukemisen kynnystä madallettaessa, mutta jos tekstit muokataan jatkuvasti oppijan senhetkistä taitotasoa myötäileviksi, neuvottelua toisten kanssa ei tarvita eikä tarjolla ole autenttisia kielellisiä malleja, joita olisi opittava tulkitsemaan ja tuottamaan (ks. myös Aalto 2019; Heritage ym. 2015; Kibler ym. 2015).

Havaintojemme mukaan ammatilliset tekstit myös jäivät sivuun kieliaineiden tunneilla. Integrointi oli erityisesti ammatillisten opettajien toiveissa – luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen ei ollut ammattiopinnoissa aikaa eikä keinoja. Seurantajaksomme aikana orastanut yhteistyö ammatti- ja kieliaineiden opettajien välillä kaatui viestintä ja vuorovaikutus-kurssin tiukkoihin sisältöaikatauluihin; viestinnän ja vuorovaikutuksen opettajan mukaan eri alojen huomioiminen veisi liikaa resursseja. Kielten opettajat olivat tuottaneet materiaalin viestinnän ja vuorovaikutuksen kursseille, jolla keskityttiin kielenhuoltoon: lyhenteisiin, järjestyslukujen taivuttamiseen, yhdysanoihin, isoihin ja pieniin alkukirjaimiin sekä muutamien työelämän tekstilajien, kuten

kutsun, kauppakirjan ja raportin, kirjoittamiseen. Opettajan mukaan nämä kurssisisällöt olivat suomi äidinkielenä- ja S2-oppimäärissä pääosin yhteneväiset, vain S2-oppimäärässä "vähän helpotetut". Opetus eriytettiin muun muassa S2-opiskelijoiden työmäärää vähentämällä, lisääjän antamisella ja selkokielisten tekstimateriaalien käytöllä. Nähdäksemme kielenhuollon mikrotasoon fokuusoivien harjoitusten karsiminen on perusteltua, mutta kirjoitustehtävien vähentäminen voi myös tarkoittaa, että S2-opiskelijat saavat muita vähemmän tukea kirjoittamiseensa (ks. myös Grym & Pietilä 2019).

Myös sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluissa usein noussut sanakeskeinen kielitaitokäsitys (ks. myös Ronkainen & Suni 2019) voi johtaa monilukutaitonäkökulman puuttumiseen. Yhdellä haastatelluista opiskelijoista oli haasteita kielitaitonsa eri osaluilla: hänen suullista ilmaisuaan oli työlästä ymmärtää, ja kirjalliset koevastaukset olivat niukkoja ja hajanaisia. Opiskelija ei ollut oppinut kirjoitustaitoa äidinkielellään vaan entisen kotimaansa koulukielellä, mikä voi osaltaan lisätä haastetta harjoitella taitoa omaehtoisesti tai ymmärtää taidon merkitystä opinnoissa tai työelämässä (ks. Tammelin-Laine 2014). Kuitenkin hän hahmotti pärjäävänsä "ihan ok", vain "sanat" ovat uusia:

S: onko kieli uutta (.) [ammattialan] kieli

O: välillä sanat on mä en tiedä mitä se tarkoittaa se ja se (.) mutta muuten ihan ok

Toiminnallisissa töissä kontekstin tuki auttaa selviytymään, vaikka opettajan mukaan opiskelija saattoi myös tulkita esimerkiksi työohjeita väärin. Opiskelija haaveili jatko-opinnoista, mutta ei ollut ammatillisten opintojen aikana tullut tietoiseksi kielitaitonsa eri osaluiden kehittämishaasteista. Alan opinto-ohjaaja kuvasikin opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuutta usein lähinnä "muodolliseksi". Tämä korostuu opintopolkuja yksilöllistettäessä: opintojen nopeuttaminen ei ole ammatillisten opettajien mukaan kielenoppimisen kannalta paras ratkaisu.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet, millaisin kielitietoisin käytäntein (esim. van Lier & Walqui 2012) ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa tuetaan maahanmuuttotaitaisten opiskelijoiden kiinnittymistä opiskeleluun. Olemme analysoineet opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja nostaneet esiin sellaisia tekijöitä, jotka voivat estää tai tukea emotionaalista kiinnittymistä eli tasa-arvoisuuden kokemusta, kognitiivista kiinnittymistä eli syvempää oppimista ja tutkintoperusteiden edellyttämää "osaamista" sekä toiminnallista kiinnittymistä ja samalla opintojen loppuun saattamista.

Opetusta ohjaavat asiakirjat edellyttävät kielen huomioimista osana ammatillista osaamista, mutta käytännössä kielellistä tukea ja mahdollisuuksia osaamisen suulliseen ja kirjalliseen kielentämiseen ei välttämättä ole toisen kielen oppijan näkökulmasta riittävästi. Osa opettajista kuitenkin jo suosii kielitietoisia käytänteitä, joilla he tukevat opiskelijoidensa tasa-arvoista osallisuutta ja kielitaidon kehittymistä ammatillisten sisältöjen rinnalla. Näitä käytänteitä olisi tehtävä näkyväksi, jaettava, kehitettävä ja juurrutettava kieli- ja muiden YTO- sekä ammatillisten aineiden opettajien yhteistyössä – tämän myös opettajat itse toistuvasti ilmaisevat.

Opettajien voi olla vaikea nähdä rooliaan vuorovaikutuksen rakentajina, mihin ehkä vaikuttaa opettajajohtoinen opetustraditio mutta myös oletus nuorten haluttomuudesta vuorovaikutukseen. Kollaboratiivisia työskentelytapoja saatetaan jopa vältellä heterogeenisissä ryhmissä. Maahanmuuttotaitaisten opiskelijat kuitenkin kaipaavat vuorovaikutusta, jonka tietoinen rakentaminen monipuolisemmaksi tukisi myös yhdistävien siteiden (Kokkonen ym. 2019) syntymistä.

Alakohtaista monilukutaidon tavoitetta ja osaamisperustaisuutta, jotka ammatillisten opintojen perusteissa (2020) painottuvat, eivät osallistujamme saavuttaneet: ammatillinen kielitaito jäi pitkälti suullisen kielitaidon,

lähinnä kuullun ymmärtämisen varaan. Jatko-opintomahdollisuudet jäivät haastattelemamme opetus- ja ohjaushenkilökunnan mukaan heikoiksi, minkä lisäksi kielitaidolla on usein ratkaiseva merkitys työssäoppimis- ja työpaikkojen saamisessa, koska kielitaidon puutteisiin vedotaan herkästi. Opettajat kaipaavatkin keinoja, joilla he voisivat tukea kielitaidon monipuolista kehittymistä osana ammatiosaamista.

Kieli- ja viestintäopintojen valmiiksi määritellyt, geneeriset ja kielenhuoltoon keskittyvät sisällöt eivät tue tehokkaasti alakohtaisen kielitaidon kehittymistä (ks. myös Kibler ym. 2015, 15). Kursseja voisi suunnitella oppijälähtöisesti niin, että opiskelijat toisivat oman alansa tekstejä muista opinnoistaan työstettäväksi. Tämä mahdollistaisi oikea-aikaisen tuen ja voisi lisätä kielenopettajien ymmärrystä alakohtaisten tekstilajien ja vuorovaikutustilanteiden rakentumisesta. Parhaimmillaan kielitietoisien pedagogiikan rakentaminen merkitsee kielen ja ammattialojen opettajien tiivistä yhteistyötä, mikä edellyttää myös yhteistyön mahdollistavia hallinnon tason rakenteita (ks. myös Heritage ym. 2015, 19). Kielitietoinen pedagogiikka olisi hyödyksi kaikille opiskelijoille.

Kieli- ja näkökulmavalinnoilla käytetään valtaa. Opiskelijoiden monikielisten resursien joustava käyttö tukisi identiteettityötä, itsetuottamuksen kasvua, monikielisyttä sekä sisältöjen syvempää oppimista. Jos opiskelijoille ei anneta tähän mahdollisuuksia, heitä sosiaalistetaan yksinomaan yhteiskunnan valtakieleen ja elämisen tapoihin. (Esim. García & Li 2014; Meyer ym. 2015, 52–53.) Maahanmuuttotaitaisilla opiskelijoilla on kieleen ja maahanmuuttoon liittyviä haasteita, mutta he ovat myös kansainvälisiä ja monikielisiä tulevia ammattilaisia, joilla on osaamista sekä omalta alaltaan että sosiaalisten suhteiden rakentamisesta, kykyä oppia kieliä vuorovaikutuksessa, resilienssiä erilaisten vastoinikäymisten edessä sekä tavoitteita elämälleen.

Kiinnittymiseen vaikuttavat pedagogisten käytänteiden lisäksi monet muutkin yksilöön, identiteetteihin, koulutuksen ja yhteiskunnan

rakenteisiin, vallitseviin diskursseihin ja globaaleihin muutoksiin liittyvät näkökulmat. Opintojen kiirehtimiseen ja keskeyttämiseen altistavat esimerkiksi nuorille miehille lankeava perheen elättämisen velvollisuus (Karimi 2020) sekä perheenyhdistämiselle asetetut tulorajat: tempoilevillakin päätöksillä pyritään työllistymään mahdollisimman nopeasti (Kivijärvi 2015). Koulutusjärjestelmään ja työmarkkinoille rakentunut etninen hierarkia sekä omien toiveiden ja tulevaisuudennäkymien välinen ristiriita saattavat lannistaa. Haasteita luovat myös kontaktiopetuksen vähäisyys erityisesti jatkuvan haun ryhmissä sekä verkkovälitteisyys, joka on korostunut erityisesti keväällä 2020 alkaneena poikkeusaikana. Tarkastelemme näitä teemoja lähemmin jatkossa.

Tutkimusasetelman rajoitteena voidaan pitää sitä, ettei otos ole laaja – tutkimusta tehtiin vain yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa lyhyehkön seurantajakson ajan. Opiskelija-osallistajat eivät edusta koko heterogeenista maahanmuuttotasaisten opiskelijoiden kirjoa. Tässä tutkimuksessa on keskitytty aiempien tutkimusten perusteella haavoittuvaksi osoitettuun – vuosien 2015–2016 muuttoliikkeen myötä entisestään kasvaneeseen – Euroopan ulkopuolelta alaikäisinä yksin tulleiden ja myöhään suomalaiselle koulupolulle saapuneiden nuorten miesten ryhmään. Osallistujien oppimistuloksia ei mitattu. Toisaalta tiimietnografiaan kytkeytyvä tutkija- ja aineistotriangulaatio sekä eri osapuolten kokemusten ja toiminnan läheinen tarkastelu auttoivat tunnistamaan ja ymmärtämään sellaisia kiinnittymisen tukia ja esteitä, joita ei tilastoin ja testein välttämättä tavoiteta.

Yksin maahan tulleiden nuorten aikuisten kokonaisvaltaisen tuen tarve on tunnistettu (Kilpi-Jakonen 2019, 7), mutta opettajien tarjoama tuki näyttää olevan siinä merkittävässä roolissa (ks. myös Harjunpää, Ågren & Laiho 2017, 18–19): opettajan asenteita tulkitaan sensitiivisesti, ja ne voivat muuttua itseään toteuttaviksi ennusteiksi (ks. myös Jussim & Harber 2005). Osallistava pedagogiikka ei

välttämättä edellytä opetuksen resurssien lisäämistä vaan käytänteiden muuttamista niin, että oppijat osallistetaan toimintaan (Kibler ym. 2015, 22–23). Oikea-aikainen tuki tunnistaa oppijan resurssit ja myötäilee oppimisprosessia, ja tavoitteena on oppijan itsenäisyys (van Lier 2000). Walqui ja van Lier (2010) kutsuvat tämänkaltaista oppijoiden potentiaalia arvostavaa ja tulevaisuuteen tähtäävää pedagogiikkaa toivon pedagogiikaksi (*a pedagogy of promise*). Tämä kiteytyy erään opettajan haastattelukatkelmassa: ”niin mukava olis niinku se nuori sano että hän tulee sitten käymään ootko ylpee kun hän on insinööriks lukenu ni mä että varmasti olen ylpeä että hän tulee sitten käymään kun on niin.”

Lähteet

- Aalto, E. 2019. Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. JYU Dissertations 158.
- Arola, T. & Seppä, M. 2019. Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>. (Luettu 14.5.2020.)
- Bunch, G. C. 2013. Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. Review of Research in Education 37 (1), 298–341.
- Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. Applied Linguistics Review 2 (1), 1–28.
- Chiu, M. M., Pong, S.-I., Mori, I. & Chow, B. W.-Y. 2012. Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. Journal of Youth and Adolescence 41 (11), 1409–1425.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal 4 (3), 164–195.
- Duff, P. A. & Talmy, S. 2011. Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.) Alternative approaches to second language acquisition. Abingdon: Routledge, 95–116.
- ePerusteet. 2020: Ammatillinen koulutus. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinen_koulutus?hakutyyppi=perusteet. (Luettu 28.10.2020.)

- Filliettaz, L., Losa, S. & Duc, B. 2013. Power, miscommunication and cultural diversity: Applying a discourse analytic lense to vocational education practices. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) Multilingualism and multimodality: Current challenges for education studies. The Future of Education Research 2. Rotterdam: Sense, 153–181.
- García, O. & Li, W. 2014. Translanguaging: Language, bilingualism and education. New York, NY: Palgrave Pivot.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 188–203.
- Grym, I. & Pietilä, P. 2019. Suomi ja ruotsi toisena kielenä –opinnot haastavat koulutuksellista tasa-arvoa ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-opinnot-haastavat-koulutuksellista-tasa-arvoa-ammattillisessa-koulutuksessa>. (Luettu 20.4.2020.)
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. 2017. Sujuvuutta siirtymisiin – Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Raportit ja selvitykset 2017:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. 2018. Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter. New York, NY: Routledge.
- Heritage, M., Walqui, A. & Linquanti, R. 2015. English language learners and the new standards: Developing language, content knowledge, and analytical practices in the classroom. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Härmälä, M. 2008. Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä Studies in Humanities 101.
- Jussim, L. & Harber, K. D. 2005. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), 131–155.
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M.-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Karimi, Z. 2020. Locating respectability: Rethinking intergenerational relationships in Iranian families living in Finland. University of Helsinki. Publications of the Faculty of Social Sciences 146 (2020).
- Kibler, A. K., Walqui, A. & Bunch, G. C. 2015. Transformational opportunities: Language and literacy instruction for English language learners in the common core era in the United States. *TESOL Journal* 6 (1), 9–35.
- Kilpi, E. 2010. The education of children of immigrants in Finland. Väitöskirja. University of Oxford.
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106.
- Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluun. *Kasvatus* 48 (3), 217–231.
- Kilpi-Jakonen, E. 2019. Maahanmuuttajataustaisten nuorten oppiminen ja koulutus – tutkimusten kertomaa. Teoksessa M. Puukko, H. Vuori & K. Kuukka (toim.) Tiellä parempaan: Maahanmuuttajien koulutukseen integroitumisen hyviä käytäntöjä. Julkaisut 14:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 4–9.
- Kivijärvi, A. 2015. Nuoruuusvuosina Suomeen muuttaneiden polkuja jäljittämässä: Tutkimus Kurvi-hankkeen nuorten elämänkuluista. Teoksessa H. Nieminen, A. Kivijärvi & K. Toivikko (toim.) Kiertoteitä: Maahan muuttaneet nuoret yhteiskunnallisten esteiden edessä. Helsinki: Into, 109–157.
- Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N. & Lehtonen, T. 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102.
- Koponen, T. 2017. Puhe pullataikina: Toiminnallinen S2-opetus ja opettajuudet kotoutumista tukevassa ammatillisessa koulutuksessa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Kraft, K. 2020a. Trajectory of a language broker: Between privilege and precarity. *International Journal of Multilingualism* 17 (1), 80–96.
- Kraft, K. 2020b. Linguistic securitisation as a governmentality in the neoliberalising welfare state. Teoksessa L. Martín Rojo & A. Del Percio (toim.) Language and neoliberal governmentality. *Language, Society and Political Economy*. Abingdon: Routledge, 29–48.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karpinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017. 531/11.8.2017.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 106. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 151–174.
- Lehtimaja, I. 2012. Puheen suuntia luokahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Leiding, S. 2019. Kohti eettistä ammatillista koulutusta.

- Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kohti-eettista-ammattillista-koulutusta>. (Luettu 2.4.2020.)
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. & Walqui, A. 2012. Language and the Common Core State Standards. Teoksessa K. Hakuta & M. Santos (toim.) *Understanding language: Language, literacy, and learning in the content areas*. Stanford, CA: Stanford University, 44–51.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli* 39 (1), 69–98.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. 2015. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum* 28 (1), 41–57.
- Mustonen, S., Puranen, P. & Suni, M. 2020. Maahanmuuttotäustäisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotäustäisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa>. (Luettu 27.10.2020.)
- Norton, B. & McKinney, C. 2011. An identity approach to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 73–94.
- Opetushallitus. 2020. Ammatillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus>. (Luettu 26.3.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpite-esitykset III. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2014. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40–51.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.
- Ronkainen, R. & Suni, M. 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitorppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications Ltd, 170–183.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (2), 8–22.
- Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Language and Globalization. London: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tammelin-Laine, T. 2014. Aletaan alusta: Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 240.
- Teräs, M., Cools, C. & Lasonen, J. 2015. Maahanmuuttotäustaiset nuoret koulutuksen siirtymässä: Viranomaisen ja nuorten näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (3), 41–56.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja* 106. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.
- Tilastokeskus. 2020. Perusasteen jälkeisen tutkintotavoitteisen koulutuksen vieraskieliset ja ulkomaalaiset opiskelijat koulutusalueen ja koulutussektorin mukaan, 2004–2019. Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__opiskt/statfin_opiskt_pxt_11c4.px/. (Luettu 15.5.2020.)
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.
- Walqui, A. & van Lier, L. 2010. Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise. San Francisco, CA: WestEd.

Saapunut toimitukseen 10.6.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 16.11.2020