

LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN SUOMEN KIELEN KÄY- TÖN JA OPPIMISEN MAHDOLLISUUKSIA TYÖSSÄOPPI- MISJAKSOLLA

Maisterintutkielma
Rosariina Suhonen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Suhonen Rosariina Emilia	
Työn nimi Lähihoitajaopiskelijoiden suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksia työssäoppimisjaksolla	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika toukokuu 2021	Sivumäärä 58 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Ammatillisen koulutuksen reformin myötä työssäoppimisen merkitys on kasvanut. Maahanmuuttotautaisien opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa kasvaa, ja merkittävä osa maahanmuuttotautaisista opiskelijoista opiskelee lähihoitajaksi. Ammattitaidon hankkimisen lisäksi työelämän kielitaidon oppiminen on keskeinen tavoite ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentälle ja on osa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumisen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023).</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisena kielen käyttämisen sekä kehittämisen mahdollisuutena työssäoppimisjakso näyttäytyy maahanmuuttotautaisille lähihoitajaopiskelijoille. Tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaisia kokemuksia lähihoitajaopiskelijoilla on suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla? 2. Millaisia diskursseja liittyy suomen kielen käyttöön ja oppimiseen työssäoppimisjaksoilla?</p> <p>Tutkimukseni on monimenetelmäinen etnografinen tutkimus. Tutkimukseni keskeisin viitekehys on neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004), mutta hyödynnän myös etnografiaa ja diskurssintutkimusta. Tutkimukseni aineisto on kerätty tiimietnografisesti eräässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Aineistoni koostuu havainnoinnin kenttämuistiinpanoista, äänitetystä luokahuonevuorovaikutuksesta sekä teema-haastattelusta. Opiskelijoita on haastateltu työssäoppimisjakson alkupuolella sekä sen loputtua. Lisäksi on haastateltu viittä ammatillista opettajaa ja kahta työpaikkaohjaajaa.</p> <p>Opiskelijoiden kokemuksia suomen kielen käytöstä ja oppimisesta tarkastelen narratiivisen small stories -näkökulman (Bamberg & Georgakopoulou 2008) avulla. Small stories -analyysissä tarkastelen esimerkiksi kertomusten sisältöä, toistoa sekä vastakkainasetteluja. Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä diskursseja tarkastelen diskurssien analyysin avulla. Diskurssien sisällön lisäksi tarkastelen niiden kielellistä rakentumista. Lopuksi kokoan näitä analyysinäkökulmia yhteen neksusanalyysin avulla.</p> <p>Analyysini perusteella opiskelijoiden kokemukset suomen kielen käytöstä ja oppimisesta työssäoppimisjaksolla ovat monipuolisia. Opiskelijoiden kokemukset kietoutuvat työssäoppimisympäristön, päiväkodin, kielenkäyttöisten erityispiirteiden ympärille. Kielenkäyttöön liittyy myös vahvoja tunteita erityisesti arvioiduksi tulemisen ja oman osaamisen näyttämisen osalta. Aineistosta muodostuu kuusi diskurssia, jotka muodostavat verkoston. Dominoivin diskursseista on oppimisen mahdollisuudet -diskurssi. Tutkimukseni tulokset tarjoavat arvokasta tietoa työssäoppimisjaksojen suomen kielen oppimisen mahdollisuuksista. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää työpaikoilla tapahtuvan kielenoppimisen kehittämisessä. Tutkimukseni perusteella jatkotutkimusta voisi olla mielenkiintoista tehdä työpaikkaohjaajien roolista kielenoppimisen ohjaajina.</p>	
Asiasanat ammatillinen koulutus, työssäoppiminen, suomi toisena kielenä, neksusanalyysi, kielenoppiminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1	Neksusanalyysi.	12
KUVIO 2	Diskurssien verkosto.	37
KUVIO 3	Suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuudet neksuksena	47

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Haastatteluaineisto	19
------------	---------------------------	----

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen aihe ja tavoitteet	1
1.2	Aiempaa tutkimusta	2
2	YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA	6
2.1	Maahanmuuttotaukaiset opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa.....	6
2.2	Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto	7
2.3	Lähihoitajan työn kielelliset vaatimukset.....	9
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	11
3.1	Neksusanalyysi.....	11
3.2	Etnografinen tutkimus	13
3.3	Diskurssintutkimus.....	13
3.4	Ammatillinen kielitaito ja sen kehittyminen.....	15
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	17
4.1	Aineistonkeruumenetelmät	17
4.2	Yleiskuvaus aineistosta	19
4.3	Avainosallistujat.....	20
4.4	Tutkimuksen eettiset kysymykset	21
4.5	Tutkimusprosessin vaiheet	22
4.6	Analyysimenetelmät.....	23
4.6.1	Narratiivinen analyysi small stories -näkökulmasta.....	23
4.6.2	Diskurssianalyysi	24
5	ANALYYSI JA TULOKSET	26
5.1	Opiskelijoiden kokemuksia suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla	26
5.1.1	Lapset vuorovaikutuskumppaneina	26
5.1.2	Ohjaajan tuki	29
5.1.3	Kirjaaminen	30
5.1.4	Kielitaito arvioinnin kohteena	31
5.1.5	Rohkeus puhua ja kysyä.....	33
5.1.6	Kielitaito ja ammattiosaamisen osoittaminen	35
5.2	Diskurssit suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyen.....	36
5.2.1	Oppimisen mahdollisuudet -diskurssi.....	38
5.2.2	Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi	41
5.2.3	Kielitaito ammattisanastona -diskurssi.....	42

5.2.4	Tuottamiskurssi.....	43
5.2.5	Turvallisuuskurssi	44
5.2.6	Kieli ei ole tärkein -kurssi	45
5.3	Suomen kielen käyttö työelämässä.....	47
6	PÄÄTÄNTÖ.....	49
	LÄHTEET.....	53

LIIKTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen aihe ja tavoitteet

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa opiskelevien maahanmuuttajien kokemuksia suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista opintojen ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla. Vuonna 2018 ammatilliseen koulutukseen kohdistui reformi, jossa lakia ammatillisesta koulutuksesta (L547/2018) ja siihen liittyviä säädöksiä muutettiin. Reformin tavoitteena oli muuttaa ammatillista koulutusta vastaamaan paremmin tulevaisuuden työelämän tarpeita lisäämällä opintojen yksilöllistämistä sekä työelämässä tapahtuvaa oppimista. Yhtenä vaikuttimena uudistuksen taustalla olivat myös suuret ammatilliseen koulutukseen kohdistuneet rahoitusleikkaukset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Työelämässä oppimisen painoarvon kasvaminen uuden lain mukaisissa tutkimuksissa tarkoittaa myös sitä, että työssäoppimista tulee tutkia ja kehittää. Reformin jälkeistä ammatillista koulutusta ei ole vielä ehditty tutkia runsaasti, joten työssäoppimisjaksoon liittyvä tutkimukseni avaa uusia näkökulmia ammatillisen koulutuksen kentälle. Tämä tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopistossa käynnissä olevaa Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023), jossa tarkastellaan ammatillisen kielitaidon kehittymistä ja sen mahdollisuuksia sekä ammatillisen että kotoutumiskoulutuksen piirissä. Hankeessa aineistoa kerätään tiimietnografisesti, ja kieltä ja sen oppimista tarkastellaan sosiokognitiivisessa, ekologisessa viitekehyksessä. Hankkeen lähtökohdat ovat ohjanneet myös tämän tutkimuksen tutkimusasetelmaa. Tutkimukseni aineisto on kerätty tiimietnografisesti eräässä ammatillisessa oppilaitoksessa, ja se koostuu kenttämuistiinpanoista, haastatteluista ja luokkahuoneäänitteistä. Tarkastelen aineistoa neksusanalyysin, diskurssintutkimuksen ja etnografian viitekehyksissä. Tarkempaa analyysiä teen narratiivisen small stories -näkökulman ja diskurssianalyysin avulla. Tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentälle.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisena kielen käyttämisen sekä kehittämisen mahdollisuutena työssäoppimisjakso näyttäytyy maahanmuuttotaustaisille lähihoitajaopiskelijoille. Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- 1) Millaisia kokemuksia lähihoitajaopiskelijoilla on suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla?
- 2) Millaisia diskursseja liittyy suomen kielen käyttöön ja oppimiseen työssäoppimisjaksoilla?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla lähestyn mahdollisuuksia oppijoiden näkökulmasta sekä pääsen käsiksi siihen, millaiset kielen käyttö- ja oppimistilanteet nousevat työssäoppimisessa merkityksellisiksi. Toinen kysymys puolestaan kuvaa diskursseja eli kiteytyneitä merkityksellistämisen tapoja (Fairclough 2003: 3–4), joita suomen kielen käyttöön ja oppimiseen työssäoppimisjaksolla liitetään, ja joiden ympäröimänä opiskelijat hahmottavat omaa suomen kielen käyttöään ja oppimistaan. Tutkimuskysymykseni mukailevat teoreettisena viitekehyksenä käyttämäni neksusanalyysin (Scollon & Scollon 2004) mallia, jossa sosiaalista toimintaa lähestytään yleisesti vuorovaikutusjärjestyksen, tilanteisten diskurssien ja osallistujien elämänhistorioiden näkökulmista. Tutkimuskysymykseni 1 vastaa näistä näkökulmista vuorovaikutusjärjestystä ja kysymys 2 tilanteisia diskursseja. Neksusanalyysiä esittelen tarkemmin luvussa 3.1.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimusaiheeseeni liittyvää aiempaa tutkimusta. Toisessa luvussa kuvaan ammatillisen koulutuksen kontekstia sekä lähihoitajan työtä kielellisestä näkökulmasta. Kolmannessa luvussa kuvaan teoreettisen viitekehykseni, joka koostuu neksusanalyysistä, etnografiasta sekä diskurssitutkimuksesta. Neljännessä luvussa esittelen aineistoa ja analyysimenetelmiä ja viidennessä luvussa analyysia. Kuudennessa luvussa kokoan yhteen keskeisimmät tulokset ja niistä syntyneet pohdinnat.

1.2 Aiempaa tutkimusta

Maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittymistä on tutkittu erityisesti 2010-luvulla. Tutkimus on keskittynyt erityisesti korkeakoulutettuihin tai korkeakouluissa opiskeleviin maahanmuuttajiin (ks. esim. Virtanen 2017b, Heimala-Kääriäinen 2015, Mähönen 2014). Työharjoittelukontekstiin liittyvää kielentutkimusta on tehty pääasiassa kotoutumiskoulutuksessa opiskelevien parissa.

Mirja Palmanto (2004) on tutkinut suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. Hänen tutkimuksensa osallistujat olivat työvoimapolitiisella suomen kielen kurssilla ja siihen liittyvällä 40 vuorokautta

kestäneellä työharjoittelujaksolla. Palmannon tulosten mukaan kielenkäyttötilanteet työharjoittelussa olivat monipuolisia ja kaikki osallistujat kokivat kielitaitonsa kehittyneen sen aikana. Mielenkiintoinen havainto Palmannon tutkimuksessa oli se, että osallistujien kielenoppimiseen ja motivaatioon työharjoittelussa vaikuttivat tulevaisuuden koetut mahdollisuudet: suurin motivaatio oli nuorilla, heikoin vähän koulutetuilla keski-ikäisillä.

Nämä tulevaisuuden koetut mahdollisuudet ovat yksi kielenoppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä myös Aija Virtasen (2013: 420–421) tutkimuksen tuloksien mukaan. Virtanen (2017b) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kielitaitoa, toimijuutta ja niiden kehittymistä työharjoitteluissa. Hänen tutkimuksensa päätuloksina on, että sairaanhoitajaopiskelijoiden kielitaito kehittyy työharjoitteluissa ja opiskelijat myös kokevat työympäristön kielitaidon kehittymisen mahdollistajana. Työssäoppiminen koetaan merkitykselliseksi, ja siksi sitä on tärkeää tarkastella myös lähihoitajakoulutuksessa, jossa ammatillisen koulutuksen reformin jälkeen työssäoppimisella on entistä suurempi painoarvo.

Raisa Haikala (2015) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut korkeasti koulutautuneiden maahanmuuttajien kielenkäyttötilanteita työharjoitteluissa ja todennut, että kyseisillä osallistujilla työharjoittelujen kielenkäyttötilanteet olivat monipuolisia ja myös osallistujien kokemuksen mukaan mahdollistivat kielitaidon kehittymisen. Haikalan tulokset siis ovat melko lailla yhteneviä Palmannon (2004) tutkimuksen kanssa.

Karin Sandwallin (2010, 2013) tutkimuksien tulokset eroavat suuresti edellä esitellyistä tutkimuksista. Sandwall (2013) tutki väitöstutkimuksessaan *Att hantera praktiken* kolmen ruotsia toisena kielenä oppivan kielitaidon kehittymistä ja sen mahdollisuuksia työharjoittelussa. Hänen tutkimuksensa osallistujat opiskelivat Ruotsissa kotoutumiskoulutusta vastaavassa aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa. Sandwallin tulosten mukaan maahanmuuttajien kielenkäytön mahdollisuudet jäivät työharjoitteluissa niukoiksi, eikä työharjoittelujakso kokemuksen mukaan tukenut kielen oppimista. Lilja ja Tapaninen (2019) puolestaan totesivat kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden kielenoppimisen mahdollisuuksia rakennusalan työharjoittelujaksolla käsittelevässä tutkimuksessaan, että jopa samalla työmaalla työskentelevien kielenkäyttömahdollisuudet ovat erilaisia työtehtävistä riippuen. Työharjoittelun tarjoamista kielenoppimisen mahdollisuuksista on siis eriäviä tutkimustuloksia.

Reformin jälkeisen ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksoja on tutkittu lähinnä kasvatustieteellisistä näkökulmista. Jussi Tervo (2019) on aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimista edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Hänen tutkimuksensa tulosten mukaan sekä oppimista edistävät että haittaavat tekijät voidaan jaotella työnohjaukseen, sosiaalisiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Oppimista edistäviä tekijöitä olivat

esimerkiksi ohjaajalta saatu tuki, työpaikan positiivinen ilmapiiri ja opiskelijan oma motivaatio. Oppimista heikentäviä tekijöitä olivat puolestaan huono tai puuttuva ohjaus, työpaikan kiire sekä opintoihin liittyvä stressi. On mahdollista, että myös tässä tutkimuksessa nousee esiin samankaltaisia kokemuksia. Tutkimukseni kuitenkin tarkentaa Tervon tutkimuksen yleisestä oppimisen näkökulmasta kielenoppimiseen sekä toisaalta laajentaa opiskelijoiden lisäksi myös muiden tiiviisti työssäoppimiseen liittyvien toimijoiden, kuten ohjaavien opettajien ja työpaikkaohjaajien, näkökulmiin.

Työpaikkaohjaajien näkökulmaa ammatilliseen työssäoppimiseen ovat aikuiskasvatustieteen maisterintutkielmissaan tarkastelleet Kaisa Silvennoinen (2019) ja Maiju Närepalo (2020). Silvennoinen tarkastelee sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikkaohjaamisesta ja ammatillisen koulutuksen reformista. Närepalo puolestaan tarkastelee logistiikka- ja ravintola-alan työpaikkaohjaajien käsityksiä pedagogisesta osaamisestaan. Molempien tutkimusten tuloksissa työpaikalla tapahtuva oppiminen näyttäytyy merkityksellisenä, mutta kompleksina oppimistilanteena, johon vaikuttavia tekijöitä on lukuisia.

Suomi toisena kielenä -alan ammatilliseen kontekstiin liittyvää kielentutkimusta on tehty viime vuosina runsaasti juuri sosiaali- ja terveysalalla, sillä se on suurimpia maahanmuuttotaustaisia työllistäviä aloja (ks. Ailasmaa 2015). *Terveydenhuollon suomi: suomen kielen taidon kehittäminen ja arviointi terveydenhuollon alalla* -hankkeessa (2014–2015) luotiin tutkimuskäyttöön tarkoitettu ammatillisen kielitaidon arviointimoduuli, jonka tavoitteena oli täydentää Yleisten kielitutkintojen arvioinnista saatavia kielitaitoprofiileja, ja tarkasteltiin myös maahanmuuttotaustaisten sairaanhoitajien ammatillisen kielen käyttöä ja hallintaa arviointimoduulin tehtävien avulla (Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016; Seilonen & Suni 2016).

Virtasen (2017b) lisäksi terveydenhuoltoalan suomi toisena kielenä -kysymyksiä on käsitelty muissakin väitöstutkimuksissa. Maija Tervola (2019) tarkasteli väitöstutkimuksessaan maahanmuuttajalääkäreiden suomen kielen taitoa ja lääkärin työn kielitaitotarpeita. Hänen laillistamiskuulustelu- ja arviointiaineistosta tekemänsä tutkimuksen keskeisimmät tulokset olivat, että maahanmuuttajalääkäreiden kielitaito oli osin liian kapeaa ja tasoltaan matalaa työn melko korkeisiin kielitaitovaatimuksiin nähden. Jenny Paananen (2019) tarkasteli niin ikään maahanmuuttajalääkäreitä, mutta myös maahanmuuttajia terveydenhuollon asiakkaina monikielisiä lääkärin vastaanottotilanteita ja niiden vuorovaikutusta käsitelleessä väitöstutkimuksessaan. Paanasen tutkimuksen keskeisiä tuloksia olivat se, että monikielistä vuorovaikutusta tuetaan lääkärin vastaanotoilla moninaisin keinoin ja että kielitaitoon liittyvät puutteet koettiin sekä arkaluontoisena asiana että yhteistyöhakuisuutta luovana tekijänä.

Maisterintutkielmia maahanmuuttajalääkäreiden kielenoppimisesta ovat tehneet Elina Mähönen (2014) ja Elina Heimala-Kääriäinen (2015), joiden tutkimukset perustuvat samaan *Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien*

ammattilliseen kielitaitoon -hankkeessa kerättyyn haastatteluaineistoon. Mähönen (2014) tarkasteli tutkimuksessaan erään maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen suomen kielen käytöstä ja oppimisesta työssä. Heimala-Kääriäinen (2015) puolestaan tutki kollegojen tarjoamaa kielellistä tukea maahanmuuttajalääkärin ammatillisen kielitaidon oppimisprosessissa.

2 YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA

2.1 Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkastelen maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Käytän käsitettä *maahanmuuttotaustainen* kuvaamaan laajaa joukkoa opiskelijoita, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka ovat tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen jostain toisesta maasta. Käsitteen muodon maahanmuuttotaustainen yleisemmän *maahanmuuttajataustainen* sijaan olen valinnut tutkimushankkeen linjauksen pohjalta, mikä puolestaan perustuu Opetushallituksen käyttämään käsitteeseen. Omista avainosallistujistani käytän myös käsitettä *maahanmuuttajalähihoitajaopiskelija* tai *maahanmuuttajaopiskelija*, sillä kaikki tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat ovat muuttaneet Suomeen myöhäisnuoruudessa tai aikuisina. Avainosallistujani itse käyttävät itsestään useimmiten käsitteitä *maahanmuuttaja* ja *ulkomaalainen*.

Maahanmuuttotaustaisten koulutuksen kysymykset ovat yhä ajankohtaisia. Maahanmuuttotaustaisten kouluttautumistaso on edelleen suomalaistaustaista väestöä heikompaa. Vuonna 2018 suomalaistaustaisesta väestöstä 76 % oli suorittanut perusasteen jälkeisen tutkinnon, maahanmuuttotaustaisilla vastaava luku oli noin 51 % (SVT 2019). Maahanmuuttotaustaiset sijoittuvat usein ammatilliseen koulutukseen, ja maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osuus ammatillisen koulutuksen opiskelijoista kasvaa: vuonna 2018 maahanmuuttotaustaisia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista oli 12 % (Tilastokeskus 2020). Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrän kasvaessa nousevat myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset erilaiseen asemaan koulutuksessa kuin aiemmin opiskelijoiden ollessa homogeenisempi ryhmä.

Kieleen ja kulttuuriin liittyvien kysymysten tutkiminen ja ratkaiseminen on keskeistä myös maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden opinnoissa mukana pysymisen

kannalta. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017: 34) toteaa selvityksessään, että maahanmuuttotaustaisista 18–24-vuotiaista jopa 18 % keskeyttää opintonsa. Määrä on kaksinkertainen verrattuna ei-maahanmuuttotaustaisiin saman ikäluokan opiskelijoihin. Tämä ero osoittaa sen, että koulutus ei pysty sitouttamaan maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita koulutukseen yhtä hyvin kuin ei-maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita.

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon suoritti vuonna 2018 noin 10 000 opiskelijaa, joista noin 10 % oli maahanmuuttotaustaisia. Vain tekniikan aloilla suurempi osa opiskelijoista oli maahanmuuttotaustaisia. Vuonna 2018 sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon aloittaneista jo 17 % oli maahanmuuttotaustaisia. (Opetushallinto 2019.) Merkittävä osa maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista opiskelee siis lähihoitajaksi, ja määrä on edelleen kasvussa. Lähihoitajakoulutuksen kontekstissa kielelliset ja kulttuuriset kysymykset ovat jo nyt keskeisiä.

2.2 Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto on yksi suurimmista ammatillisen koulutuksen tutkinnoista opiskelijamäärässä mitattuna. Vuonna 2020 tutkinnon aloitti 11 475 opiskelijaa (Kilpeläinen 2021: 20). Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto (180 osaamispistettä, osp) koostuu ammatillisista tutkinnon osista (145 osp) ja yhteisistä tutkinnon osista (35 osp). Ammatilliset tutkinnon osat koostuvat kahdesta kaikille paitsi perustason ensihoidon osaamisalalle pakollisesta tutkinnon osasta sekä osaamisalalla suoritettavista tutkinnon osista. Kaikille pakolliset tutkinnon osat, Kasvun ja osallisuuden edistäminen (25 osp) sekä Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen (35 osp), suoritetaan tyypillisesti ensimmäisenä opiskeluvuotena, jonka jälkeen valitaan osaamisala. Osaamisaloja on kahdeksan. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto oikeuttaa nimi-kesuojatun lähihoitaja-nimikkeeseen käyttöön. (Opetushallitus 2021.) Tästä syystä sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoa kutsutaan usein arkikielisemmin lähihoitajakoulutukseksi. Käytän tutkielmassani tutkinnosta näitä molempia käsitteitä rinnakkain.

Tässä tutkielmassa käsitellään ensimmäisen tutkinnon osan, Kasvun ja osallisuuden edistämisen, työssäoppimisjaksoa. Jakso ajoittuu ensimmäisen opiskeluvuoden puoleen väliin. Muut tutkinnon osaan kuuluvat kurssit on pääosin suoritettu ennen työssäoppimisjakson alkua. Tarkastelemassani ryhmässä työssäoppimisjakson pituus vaihteli neljästä kahdeksaan viikkoon. Henkilökohtaistamisen periaatteen mukaisesti myös työssäoppimisjaksot suunnitellaan ammatillisessa koulutuksessa yksilöllisesti (Opetushallitus 2021). Tarkastelemassani ryhmässä jakson pituuteen vaikutti erityisesti aiempi koulutus ja työkokemus. Työssäoppimisjakson ajalla teoriapäiviä

koulussa oli keskimäärin kerran viikossa. Suurin osa opiskelijoista suoritti ensimmäisen työssäoppimisjaksonsa päiväkodissa. Kaksi ryhmän opiskelijoista oli työssäoppimisjaksolla vanhusten parissa.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto on näyttöön perustuva tutkinto, jolloin tutkinnon osiin liittyvä ammattitaito-osaaminen arvioidaan työssäoppimisjakson päätteenä järjestettävässä näytössä. Näyttö arvioidaan numeerisesti arvosana-asteikolla 1–5, jossa 1 on tyydyttävä ja 5 on kiitettävä. Tutkinnon osaan kuuluvat muut opintojaksot arvioidaan suoritusmerkinnällä. (Opetushallitus 2021.)

Kasvun ja osallisuuden edistäminen -tutkinnon osa on yleensä ensimmäinen lähihoitajakoulutuksessa käytävistä tutkinnon osista, ja myös ensimmäinen kahdesta osaamisalasta riippumatta käytävästä tutkinnon osasta. Tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset ovat seuraavat:

Opiskelija osaa:

- työskennellä kasvatus-, sosiaali- ja terveysalan työn säädösten, määräysten, toimintaperiaatteiden, arvojen ja ammattieettisten ohjeiden mukaan
- suunnitella työtään ja tehdä yhteistyötä työryhmän kanssa
- suunnitella, toteuttaa ja arvioida kasvun ja osallisuuden edistämistä
- toimia vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa
- edistää kasvua ja osallisuutta käyttäen alan työmenetelmiä, -välineitä ja materiaaleja
- ohjata ja avustaa päivittäisissä toiminnoissa
- huolehtia asiakkaan hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta
- antaa tietoa palveluista
- ylläpitää turvallisuutta, työkykyään ja työhyvinvointiaan
- arvioida ja kehittää toimintaansa. (Opetushallitus 2021.)

Ammattitaitovaatimukset sisältävät siis monipuolisesti osaamista niin työn suunnittelusta, käytännön avustamistehtävistä, tiedon jakamisesta ja oman toiminnan arvioinnista. Näytön arvioinnissa kutakin ammattitaitovaatimusta arvioidaan numeerisesti asteikolla 1–5, ja niihin liittyy tarkempia kuvauksia osaamisesta. Esimerkiksi ammattitaitovaatimuksen ”Opiskelija osaa toimia vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa” arvosanan 3 (hyvä) kriteerit ovat seuraavat:

- kohtaa asiakkaan ja läheiset arvostavasti, huomioi yksilölliset tilanteet ja luo myönteisen vuorovaikutustilanteen
- on läsnä ja saatavilla osoittaen eri tavoin kiinnostusta asiakasta kohtaan

- havaitsee asiakkaan vuorovaikutusaloitteita ja tapoja ilmaista itseään sekä vastaa niihin
- ottaa huomioon asiakkaan kielen, kulttuurin ja katsomuksen vuorovaikutustilanteissa
- mukauttaa vuorovaikutustaan asiakkaan tarpeita vastaavaksi hyödyntäen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja sekä selkokieltä (Opetushallitus 2021.)

Arviointikriteereistä käy ilmi, että ammattitaitovaatimukset sisältävät kielenkäyttöön ja kielelliseen osaamiseen liittyviä tavoitteita, vaikka kielitaitoa ei näytössä sellaiseenaan arvioida.

2.3 Hoitotyön kielelliset vaatimukset

Kuten edellä esitellyistä työssäoppimisen ammattitaitovaatimuksista voi tulkita, lähihoitajan ammatti on kielellisesti melko vaativa. Yleiskielen osaamisen lisäksi hoitotyössä täytyy esimerkiksi pystyä käyttämään selkokieltä erilaisten asiakkaiden parissa toimiessaan. Kielelliset vaatimukset sosiaali- ja terveysalalla toimivilla lähi- ja sairaanhoitajilla ovat melko samankaltaiset, joten esittelen tässä alaluvussa molempiin ammattikuntiin liittyvää teoria- ja tutkimustietoa.

Kela, Komppa ja Tuononen (2014) ovat laatineet lähihoitajan ammatin kielellisen ja viestinnällisen viitekehyksen, jossa kuvataan sekä lähihoitajan työn kielenkäyttökontekstia että työssä tarvittavia taitoja ja niissä vaadittavaa kielitaitotasoa. Viitekehystä käy ilmi, että kielenkäyttötilanteet lähihoitajan työssä painottuvat suulliseen vuorovaikutukseen. Suullista vuorovaikutusta vaativia työtehtäviä ovat esimerkiksi asiakkaan ohjaus ja neuvonta kasvotusten ja puhelimesta, akuutin hoitotyön puhetilanteet, joissa lähihoitajan täytyy välittää tietoa, suostutella ja rauhoitella, sekä ryhmänohjaustilanteet. Teksteihin liittyvää, kirjallista kielenkäyttöä viitekehyksen mukaan lähihoitajan työssä vaativat raportointiin liittyvät työtehtävät, joita tehdään päivittäin vuoronvaihdon yhteydessä sekä uuden asiakkaan tietoja kirjattaessa.

Puhumisen taito painottuu myös viitekehukseen sisältyvässä kielitaidon tavoitteiden kuvauksessa. Puhumisen taitotavoitteiden mukaan lähihoitajan työssä tarvitaan monipuolista, erilaisiin tilanteisiin ja eri kohderyhmille puhumiseen soveltuvaa kielitaitoa. Puhutun kielen tulee olla myös tarkkaa esimerkiksi kerronnan kronologisuuden ja ajanmääreiden, mittayksiköiden ja numeroiden hallinnan sekä alakohtaisen sanaston suhteen. Kuuntelemisen taitotavoitteissa lähihoitajan tulee ymmärtää puhumisen tavoitteiden mukaisia tilanteita, erityisryhmien kieltä sekä osata havaita tilanteet, joissa oma kielitaito ei mahdollisesti riitä ja tällaisessa tilanteessa osata varmistaa ymmärrystään. Kirjoittamisen ja lukemisen taitotavoitteet ovat huomattavasti

suppeammat. Kirjoittamisessa lähihoitajan tulisi pystyä laatimaan raportti, kirjaamaan asiakkaan tiedot sekä kirjoittamaan arkisia viestejä ja ohjeita työpaikalla. Luke- misessa mainitaan kirjoittamisen taitoa vastaavien tekstien ymmärtämisen lisäksi ammattijulkaisujen ja alaan liittyvien sanomalehtitekstien vähintään osittainen ymmär- täminen sekä laki- ja määräystekstien ymmärtäminen. Kielitaidon tavoitteiden ku- vauksessa taitotavoitteet asetetaan myös Eurooppalaisen viitekehysten asteikolle. Pu- humisen, kuuntelemisen ja lukemisen tavoitetaitotasoksi on asetettu B2, kirjoittami- sen taitotasoksi B1. (Kela, Komppa & Tuononen 2014.) Lyhyesti kuvattuna taitotaso B1 kuvaa selviytymistä arkielämässä, taitotaso B2 puolestaan selviytymistä säännöllis- sessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa (EVK 2003).

Komppa (2013) on laatinut samankaltaisen ammatillisen suomi toisena kielenä - viitekehysten sairaanhoitajakoulutukseen. Sairanhoitajan työssään tarvitsemaksi kielitaidon tasoksi määritellään viitekehyksessä B2. Sisällöltään kehys on hyvin sa- mankaltainen kuin edellä kuvattu lähihoitajan työn kielellinen ja viestinnällinen vii- tekehys. Eroina ovat lukutaidon tavoite ymmärtää alan tutkimusta sekä kirjaamisen osaamisen tarkempi määrittely esimerkiksi tarvittavien kieliopillisten rakenteiden kautta. Tässä viitekehyksessä käsitellään myös nonverbaalisia viestintätaitoja, joita lä- hihoitajan työn viitekehyksessä ei käsitellä.

Tuononen (2013) on selvityksessään tarkastellut sekä lähihoitajaopiskelijoiden että jo työelämässä olevien maahanmuuttotaustaisten lähihoitajaopiskelijoiden koke- muksia ammatillisesta kielitaidosta ja suomalaisesta työelämästä. Tuononen korostaa, että työtehtävissä vaadittavan ammatillisen kielitaidon lisäksi myös epämuodollisem- piin tilanteisiin soveltuvaa, arkisempaa kielitaitoa tarvitaan. Se on erityisen tärkeää maahanmuuttotaustaisille lähihoitajille, sillä epämuodolliset vuorovaikutustilanteet ja -suhteet tukevat työyhteisöön kiinnittymistä. Myös suomea toisena kielenään pu- huviin sairaanhoitajiin liittyvässä tutkimuksessa kielen eri rekisterien, ammattikielen, normitetun yleiskielen ja arkikielen hallinta on tunnistettu tärkeäksi kielelliseksi vaa- timukseksi (ks. esim. Kela & Komppa 2011).

Terveystieteiden kielellisistä käytännöistä toisen kielen näkökulmasta on tehty tutkimusta myös kansainvälisesti. Yksi varhaisimpia ja tutkimusalaan vaikut- taneimpia on Duffin, Wongin ja Earlyn (2002) tutkimus, jossa he tarkastelivat englan- tia toisena kielenään puhuvien terveydenhuoltoalasta kiinnostuneiden maahanmuut- tajien koulutukseen liittyviä kielellisiä ja sosiaalisia prosesseja. He tunnistivat useita hoitotyölle tyypillisiä kielellisiä vaatimuksia, kuten ammatti- ja yleiskielen hallinnan tarpeen sekä asiakkaiden mahdolliset vuorovaikutusta vaikeuttavat ominaisuudet, joihin hoitajan pitää pystyä vastaamaan. Kielitaitotarpeita autenttisissa työtilanteissa ovat tarkastelleet muun muassa Sarangi (2010) sekä Moore, Morton, Hall ja Wallis (2015).

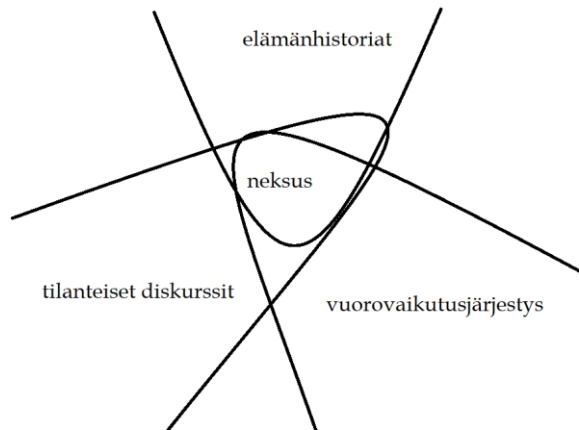
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Neksusanalyysi

Neksusanalyysi on erityisesti etnografiseen tutkimukseen soveltuva teoreettinen ja metodologinen viitekehys. Scollon ja Scollon (2004, 2007) kehittivät neksusanalyysin tarkastellakseen kielen ja toiminnan yhteenkietoutuneisuutta sosiaalisen toiminnan prosessien tasolla. Neksusanalyysi pohjaa useisiin aiempiin teorioihin, kuten etnografiaan, kriittiseen diskurssintutkimukseen ja vuorovaikutuslingvistiikkaan, joissa kielen ja toiminnan yhteenkietoutuneisuus on myös ollut tarkastelun kohteena. Hyödynnäni tutkimuksessani myös etnografiaa ja diskurssintutkimusta ja esittelen näitä seuraavissa alaluvuissa.

Neksusanalyysissä erona esimerkiksi laajoja ilmiöitä tarkastelemaan kriittiseen diskurssintutkimukseen on se, että neksusanalyysin lähtökohta on yleensä mikrotasolla: jonkun sosiaalisen toimijan (sosiaalisessa) toiminnassa. Tähän toimintaan vaikuttavia laajempia makrotason tekijöitä voidaan myös tarkastella. Mikro- ja makrotasojen yhtäaikaisen tarkastelun mahdollisuutta pidetäänkin yhtenä neksusanalyysin menetelmällisistä vahvuuksista, eikä neksusanalyysissä tehdä jyrkkää eroa näiden välille. (Lane 2014.)

Neksusanalyysin tavoitteena on tarkastella jotakin inhimillistä toimintaa, neksusta, ja siihen vaikuttavia tekijöitä eli sitä, kuinka kieli ja muut semioottiset ja materiaaliset resurssit välittävät toimintaa (Scollon & Scollon 2007; Lane 2014). Scollonin ja Scollonin (2004: 12–14) mallissa neksukseen vaikuttavat osallistujien elämänhistoriat (*historical body*), vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) sekä tilanteinen diskurssi (*discourses in place*). Näitä vaikuttavia tekijöitä Scollonit kutsuvat kaariksi (*trajectories*). Neksusanalyysiiä havainnollisestaan usein kuvion 1 esittämällä tavalla.



Kuvio 1. Neksusanalyysi (sovellus kuvasta Scollon & Scollon 2004: 20)

Osallistujien elämänhistorioilla neksusanalyysissä tarkoitetaan niitä elämänkokemuksia, jotka vaikuttavat henkilön toimintaan tietyssä tilanteessa. Samassa tilanteessa roolissa, esimerkiksi työharjoittelijoina, olevat henkilöt toimivat tilanteissa eri tavoin omien elämänhistorioidensa vaikutuksista johtuen. Vuorovaikutusjärjestyksellä tarkoitetaan niitä mahdollisia sosiaalisia järjestelyjä, kuten ryhmän sisäisiä rooleja ja normeja, joita ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyy. Tilanteiset diskurssit puolestaan tarkoittavat kaikkia niitä materiaalisia ja immateriaalisia semioottisia resursseja, joita esiintyy tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvan sosiaalisen toiminnan ympärillä. (Scollon & Scollon 2004: 14–15.)

Tässä tutkimuksessa neksusanalyysi toimii sekä teoreettisena että metodologisena viitekehysenä. Teoreettisena työvälineenä se ohjaa tutkielmani taustalla olevia ajatuksia siitä, millaisia ilmiöitä tai prosesseja kielenkäyttö- ja oppiminen ovat. Metodologisesta näkökulmasta neksusanalyysi on ohjannut aineistonkeruun ja analyysin etenemistä ja niissä tekemiäni valintoja. Hultin (2017: 100–101) mukaan neksusanalyysi sopii hyvin juuri etnografisen koulutuslingvistiikan (*ethnographic educational linguistics*) eli etnografisesti koulutuksen kontekstissa toteutettaviin kielitieteellisiin tutkimuksiin, sillä sen rakenne tarjoaa selkeitä kiintopisteitä, joita voi hyödyntää runsaaseen etnografiseen aineistoon kiinnittymisessä, olematta kuitenkaan liian rajoittava tai jäykkä koulutuslingvistiikan monitasoisuuden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen voi nähdä olevan myös etnografista koulutuslingvistiikkaa, sillä se sijoittuu kielen ja koulutuksen tutkimukseen. Neksusanalyysiä suomi toisena kielenä -tutkimuksessa ja

ammattillisessa kontekstissa ovat aiemmin hyödyntäneet väitöstutkimuksissaan Virtanen (2017b) ja Strömmer (2017).

3.2 Etnografinen tutkimus

Etnografinen tutkimus on laajasti sovellettu tutkimusala, -strategia ja -menetelmä. Usein etnografialla tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa aineistoa kerätään havainnoinnalla toimintaa sen todellisessa ympäristössä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, Blackledge & Creese 2010). Tässä tutkimuksessa etnografia toimii myös viitekehyksenä.

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on havaita ja analysoida kulttuurissa ilmeviä prosesseja ja niille annettuja merkityksiä (Lappalainen 2007: 9). Verrattuna siis esimerkiksi perinteisempään kielentutkimukseen, jossa tarkastellaan ilmiöitä kielen tasolla, pyritään etnografisessa tutkimuksessa tarkastelemaan myös prosesseja näiden ilmiöiden taustalla. Tässä tutkimuksessa etnografinen ote näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijoiden kokemusten lisäksi pyrin analysoimaan myös näihin kokemuksiin mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä.

Neksusanalyttinen tutkimus on useimmiten luonteeltaan etnografista tutkimusta, jonka menetelmät ovat neksusanalyysin kannalta hyödyllisiä. Etnografisen tutkimuksen tiedon jäsentämisen tavat ovat myös neksusanalyysin pohjana. Niin etnografisessa tutkimuksessa kuin neksusanalyysissä keskiössä on inhimillinen toiminta aidossa ympäristössä. (Hult 2017: 89.) Neksusanalyysin ja etnografisen tutkimuksen tiiviin yhteyden vuoksi myös etnografisen tutkimuksen perinne ja tiedon muodostuksen tavat vaikuttavat tutkimukseni taustalla. Scollon ja Scollon (2004: 13) määrittelevät etnografian pitkäkestoiseksi ihmisten elämässään tekemien toimintojen (*actions*) tutkimukseksi. Heidän mukaansa etnografia ei ole vain aineistonkeruumenetelmä, vaan teoreettinen positio, jossa tutkijan asema neksuksessa tulee tehdä tutkimuksessa näkyväksi. Tässä tutkielmassani pyrin tarkastelemaan ja huomioimaan omaa rooliani sekä aineistokeruussa että sen analyysissä.

3.3 Diskurssintutkimus

Diskurssintutkimus on monitieteinen tutkimusala, jonka perusajatuksena on tarkastella kielen ja sosiaalisen toiminnan suhdetta. Diskurssintutkimuksessa kieltä ja kielenkäyttöä tarkastellaan sosiaalisena toimintana tietyssä tilanteessa. Tilanteen määrittelyt voivat vaihdella yksittäisestä vuorovaikutustilanteesta laajaan historialliseen

kontekstiin, ja myös kieltä voidaan tarkastella hyvin laajalti eri näkökulmista sekä erityyppisistä aineistoista. Pitkään tyypillisiä diskurssintutkimuksen aineistoja ovat olleet erilaiset kirjalliset tekstit, mutta yhä enenevässä määrin diskurssintutkimuksessa tarkastellaan myös muunlaisia aineistoja, kuten vuorovaikutustilanteita. Diskurssintutkimuksessa kieli nähdään myös resurssina, jota kielenkäyttäjä hyödyntää tilanteisten rajoitusten kehyksessä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 5–10.)

Diskurssin käsitteestä on useita erilaisia määritelmiä diskurssintutkimuksen kentällä. Neksusanalyysissä tilanteiset diskurssit (*discourses in place*) ovat yksi analyysin kohteista, ja siten diskurssi on yksi neksusanalyttisen tutkimuksen keskeisistä käsitteistä. Scollon ja Scollon (2004: 4) itse nojaavat Geen (1999: 13) määritelmään diskursseista (*Discourse with a capital D*), jonka mukaan diskurssit ovat kaikkia niitä tapoja, joilla kieltä yhdistetään ei-kielellisiin asioihin. Tällaisia ovat esimerkiksi tiettyjen merkityksien antaminen erilaisille materiaalisille objekteille sekä symbolien ja symbolisten merkkijärjestelmien käyttö. Scollon ja Scollon (2004: 4–5) eivät määrittele tarkasti sitä, millaisena diskurssin käsite neksusanalyysissä nähdään, vaan tutkijan täytyy määritellä se itse oman tutkimuksensa kohdalla.

Tyypillisesti diskurssintutkimuksen kentällä käsitteellistä jaottelua on tehty yksikölliseen diskurssin käsitteeseen sekä monikolliseen diskurssien käsitteeseen. Diskurssi (*discourse*) viittaa suhteellisen vakiintuneeseen kielenkäyttöön tietyssä tilanteessa tai tietyllä alalla. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16–18.) Tässä tutkimuksessa hyödynnän monikollista diskurssien käsitettä. Tutkimusongelmani kohdistuu kielellä tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan ja siten diskurssintutkimuksen kielenkäyttöön ja kielellä toimimiseen kiinnittyvät (*language-in-action*) näkökulmat ovat tutkimuksessani käytössä. Tällaisia näkökulmia tarkastelevat muun muassa Fairclough (2003) ja Blommaert (2005), joiden määritelmiä diskursseista hyödynnän tutkimuksessani. Faircloughin (2003: 3–4) mukaan diskurssit (*a discourse, Discourse*) ovat kiteytyneitä merkityksellistämisen tapoja ja käytänteitä, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta ja rakentavat käsitystä todellisuudesta. Blommaert (2005: 3) puolestaan määrittelee diskurssien olevan kaikkia merkityksellisen, semioottisen ihmistoiminnan muotoja, jotka ovat yhteydessä sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin toimintamalleihin. Tässä tutkimuksessa pyrin siis tarkastelemaan kiteytyneitä, sosiaaliseen toimintaan kiinnittyviä käsityksiä, joita suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksiin liittyy.

Kielen käyttöön kiinnittyvän näkökulman lisäksi Faircloughin ja Blommaertin näkemyksiä yhdistää se, että ne pohjautuvat Michel Foucault'n (1972) ajatuksiin kielestä, sen sosiaalisesta luonteesta ja diskursseista. Foucault kehitti diskurssien käsitettä, ja hänen mukaansa diskurssit ovat kielen rakenteesta irrallisia, merkityksiä ohjaavia sääntöjä, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta. Foucault tunnisti myös diskurssien tilanteisuuden kuvaamalla niitä tietyssä ajassa ja yhteiskunnassa

vaikuttaviksi. Diskurssintutkimuksen nykysuuntaukset pohjaavatkin paljolti Foucault'n teoriaan.

Diskurssit, kuten mikään muukaan todellisen maailman ilmiö, eivät ole olemassa tyhjiössä, vaan ne liittyvät tiettyihin konteksteihin, ja niillä kuvataan eri tavoin maailman ilmiöitä. Diskurssit voivatkin limittyä ja muodostaa verkostoja, joissa niillä on erilaisia yhteyksiä. Diskurssit voivat myös olla kilpailevia tai olla hierarkkisessa suhteessa siten, että osa diskursseista on yleisesti tunnistettuja ja jaettuja ja toiset jäävät marginaaliseen asemaan. (Fairclough 2003: 124.)

3.4 Ammatillinen kielitaito ja sen kehittyminen

Yksi tutkimukseni keskeisistä käsitteistä on ammatillinen kielitaito. Ammatillinen kielitaito näyttäytyy useimmiten tiettyyn ammattiin, sen työtehtäviin ja -ympäristöön liittyvänä funktionaalisenä kielitaitona, jolla työstä ja sen kielenkäyttötilanteista selviytyy sujuvasti (Härmälä 2008: 62). Ammatillinen kielitaito on siis hyvin ala- ja työtehtäväkohtaista. Yleisissä käsityksissä ammatillinen kielitaito usein pelkistyy käsittämään vain alakohtaisen sanaston ja terminologian hallinnan (ks. Härmälä 2008; Virtanen 2017b).

Ammatillisen kielitaidon oppimisen tarve kohdistuu kaikkiin tiettyyn ammattiin pyrkiviin alan opiskelijoihin, sillä ammatillinen kielitaito on aina jossain määrin erityisalan kielitaitoa. Erityisalan kielitaidolla viitataan tietyn alan terminologiaan ja kielikäytänteisiin. (Virtanen & Raitaniemi 2019.) Ammatillinen kielitaito koskettaa siis kaikkia työelämässä toimivia ja myös äidinkieliä opiskelijoita.

Ammatillisessa kontekstissa saattaa tarvita alakohtaisten teksti- ja vuorovaikutuskäytänteiden hallinnan lisäksi myös yleis- ja arkikielen hallintaa (Komppa 2015: 169). Näin on tutkimukseni kontekstina olevalla sosiaali- ja terveysalalla (ks. luku 2.3), jossa vuorovaikutustilanteet ja -kumppanit ovat vaihtuvia ja keskenään hyvin erityyppisiä. Ammatillisen kielitaidon on ajateltu rakentuvan yleiskielitaidon varaan, ja näin onkin äidinkielisten puhujien kohdalla (Suni 2011; Virtanen & Raitaniemi 2019). Yleiskielitaidon kehittymisessä lähes äidinkieliselle tasolle kuluu toisen kielen oppijoilta useita vuosia, ja osa ei saavuta tällaista kielitaitoa koskaan (ks. esim. Tervola 2019: 34–35). Jotta maahanmuuttotaustaisten polku työelämään ei venyisi liian pitkäksi, tulee yleiskielitaitoa ja ammatillista kielitaitoa kehittää rinnakkain. Toisen kielen puhujien kohdalla näiden kahden erottaminen ei yleensä olekaan mahdollista (Kela & Komppa 2011).

Ammatillisen kielitaidon haltuun ottamisen on nähty olevan maahanmuuttotaustaisten työelämään pääsyn ja siten myös kotoutumisen kannalta merkittävää.

Tämä näkökulma on huomioitu Suomessa 2010-luvun maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen uudistuksissa, joissa kotoutumiskoulutuksiin on lisätty ammatillista osaamista ja kielitaitoa kehittäviä osuuksia. (Arola 2017: 222.) Sunin (2011: 16–17, 20) mukaan yleiskielitaitoon painottuvat kurssit eivät ole ammatillisen kielitaidon kehittämistarpeiden kannalta kovin hyödyllisiä, ja juuri ammatilliseen kielitaitoon suunattumpaa kielikoulutusta tarvitaan. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet toivat esiin, että työyhteisön tuki on ollut ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta merkityksellisintä. Ekologisten kielenoppimiskäsitysten mukaan suomea opitaan parhaiten vuorovaikutuksessa ja aidoissa ympäristöissä. (Suni 2011.)

Työyhteisön tuki onkin tunnistettu useissa tutkimuksissa ammatillisen kielitaidon kehittymistä edistäväksi (ks. Seilonen ym. 2016; Strömmer 2017). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoille tärkein linkki työyhteisöön pääsemisessä on työssäoppimisjakson työpaikkaohjaaja. Lehtimaja, Virtanen ja Suni (2021) tarkastelevat artikkelissaan ammatillisen toisen kielen taidon oppimista erityisesti työssäoppimisen ja sen ohjauksen näkökulmista ja toteavat, että työpaikkaohjaaja voi toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaisia ammatillisen kielenoppimisen mahdollisuuksia työssäoppimisessa muodostuu.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimukseni aineisto on kerätty tiimietnografisesti havainnoimalla, teemahaastattelulla (ks. liitteet 1 ja 2) sekä äänittämällä luokkahuonevuorovaikutusta. Aineisto on kerätty yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa yhden syyslukukauden aikana. Osittain haastatteluja on toteutettu myös videopuheluna. Tutkimukseni aineisto on kerätty osana Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentumisen -hanketta (Suomen Akatemia 2019–2023), ja sen keräämiseen on osallistunut myös muita hankkeen tutkijoita. Olen myös työskennellyt hankkeessa tutkimusavustajana lokakuusta 2020 kesäkuuhun 2021.

Havainnointi on yksi etnografisen kenttätutkimuksen perusmenetelmistä. Havainnoinnissa tutkija seuraa osallistujia todellisissa toimintaympäristöissä ja dokumentoi tapahtumia, materiaaleja ja ympäristöjä sekä mahdollisuuksien mukaan vuorovaikutusta. Etnografisessa tutkimuksessa havainnointia on perinteisesti jaoteltu osallistuvaan ja ei-osallistuvaan havainnointiin sen mukaan, millainen tutkijan rooli tutkimusympäristössä ja -yhteisössä on ja osallistuuiko hän havainnoimaansa toimintaan. (ks. esim. Blackledge & Creese 2010.) Hellerin, Pietikäisen ja Pujolarin (2018: 79–80) mukaan näin tarkkarajainen jaottelu ei useinkaan toteudu todellisuudessa, eikä näin ole tässäkään tutkimuksessa. Oma positioni havainnointitilanteissa on vaihdellut tarkkailijasta aktiiviseksi osallistujaksi. Suurin osa havainnointiaineistosta on kerätty luokkahuoneessa, jossa olen fyysisesti istunut yhtenä opiskelijoiden joukossa. Joillakin oppitunneilla opettaja on kutsunut minut osallistujaksi, toisilla taas opettaja on suhtautunut minuun asiantuntijana. Joskus olen myös itse päättänyt osallistua tai jättää osallistumatta. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu ja Tolonen (2007: 46–

47) ovatkin todenneet, että kouluetnografiassa tutkija sijoittuu tyypillisesti jonnekin opettajan ja oppilaan välimaastoon. Koen tällaisen määritelmän kuvaavan hyvin myös omaa rooliani havainnointiaineistonkeruun ajalta. Havainnointiaineistonkeruuseen sosiaali- ja terveysalalla tässä oppilaitoksessa osallistui kanssani yksi tutkimushankkeessa työskennelleistä tutkijatohtoreista. Useimmiten havainnointitilanteissa olimme tiimietnografialle tyypillisesti molemmat paikalla, mikä saattoi myös joissain tilanteissa vaikuttaa siihen, millaisia rooleja saimme luokkahuoneessa.

Havainnointiaineiston keräsimme kirjoittamalla kenttämuistiinpanoja. Havainnointiaineistoa tallentaessaan tutkija tekee aina valintoja, joten havainnointiaineistot eivät ole puhtaasti objektiivisia kuvauksia tapahtumista, vaan aina tutkijan näkökulmasta tallennettuja. Erityisesti kenttämuistiinpanojen kirjoittamisessa valintaa tapahtuu koko ajan, varsinkin luokkahuoneessa, jossa on useita aktiivisia toimijoita ja tapahtumia rinnakkain. Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessa keskittyminen ohjautuu välttämättä kirjoittamiseen pelkän havainnoinnin sijaan. Kirjoittaminen voi myös estää osallistumista tai erottaa tutkijan näkyvästi muista tilanteen osallistujista. (Heller, Pietikäinen, Pujolar 2018: 82–83.) Koen, että useimmiten kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen ei luokkahuonehavainnoinnissa erottanut minua opiskelijoista, sillä useilla oppitunneilla myös opiskelijat kirjoittivat muistiinpanoja. Toisen tutkijan läsnäolo mahdollisti myös kirjoitusvastuun jakamisen, jolloin toinen pystyi keskittymään tiiviimmin kirjoittamiseen, ja toinen havainnointiin. Analyysissäni pyrin ottamaan huomioon kenttämuistiinpanojen luonteen tutkijan näkökulmasta kirjoitettuna tulkintoina. Kirjoitimme kenttämuistiinpanot puhtaaksi yhdessä toisen havainnointiin osallistuneen tutkijan kanssa, jolloin kommentoimme toistemme tekemiä tulkin- toja. Tilanteita, joissa tulkinnasta olisi ollut erimielisyyttä, oli kuitenkin hyvin vähän.

Luokkahuonehavainnoinnin yhteydessä keräsimme myös vuorovaikutusaineistoa äänittämällä. Myös tätä aineistoa voidaan pitää havainnointiaineistona, sillä se liittyy kiinteästi havainnointitilanteisiin sekä kenttämuistiinpanoihin. Etnografisessa tutkimuksessa ääniteaineisto yleensä vaatii rinnalleen kenttämuistiinpanoja tilannekon- tekstin hahmottamiseksi (Heller, Pietikäinen, Pujolar 2018: 87). Ääniteaineisto mahdollistaa tutkimuksessani pelkkiä kenttämuistiinpanoja tarkemman kielellisen analyysin, sillä äänitteelle on luotettavammin ja tarkemmin taltioitu sitä, miten osallistujat asioita kielentävät.

Teemahaastatteluilla pyritään selvittämään osallistujien käsityksiä tai kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun avulla voidaan rikastaa etnografista aineistoa selvittämällä, mitkä asiat ilmiössä ovat osallistujille merkityksellisiä ja miksi. Ne myös tarjoavat kenttämuistiinpanoja tarkemman mahdollisuuden kielenkäytön analysoimiseen. (ks. Huttunen 2010.) Haastatteluilla kerätyn aineiston analyysissä tulee kuitenkin huomioida haastattelutilanteen mahdolliset vaikutukset aineiston luotettavuuteen ja sisältöön. Haastattelussa kysymysten asettelu voi rajata sitä, millaisia

vastauksia saadaan. Haastattelutilanne voi myös aiheuttaa joillekin osallistujille jännitystä, mikä voi vaikuttaa heidän antamiinsa vastauksiin, tai haastateltu saattaa vastata siten, kuin ajattelee haastattelijan haluavan. Toisella tai vieraalla kielellä toteutetuissa haastatteluissa myös mahdolliset kielelliset haasteet voivat vaikuttaa kysymyksiin vastaamiseen. (Heller, Pietikäinen, Pujolar 2018: 88.) Haastatteluja varten loimme keskeisimpiä kysymyksiä sisältäviä haastattelurunkoja, jotka on kuvattu liitteissä 1–4.

4.2 Yleiskuvaus aineistosta

Tutkimukseni aineisto muodostuu havainnoinnin kenttämuistiinpanoista, luokassa äänitetyistä tallenteista sekä opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien haastattelujen äänitallenteista.

Haastatteluaineistoa keräsimme opiskelijoilta kahdessa vaiheessa, kahta opiskelijaa lukuun ottamatta. Ensimmäinen haastattelukierros toteutettiin ensimmäisen työssäoppimisjakson ollessa käynnissä. Toinen haastattelukierros toteutettiin työssäoppimisjakson jälkeen. Kaksi avainosallistujaa osallistui haastatteluun vain kerran toisella kierroksella, sillä intensiivisen työssäoppimisjakson jo päätyttyä opiskelijoilla oli paremmin aikaa osallistua haastatteluun. Työpaikkaohjaajien haastattelut toteutuivat pian harjoittelun loputtua ja opettajia haastattelimme eri aikoina lukukauden aikana. Esittelen haastatteluaineiston määrää ja jakautumista tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Haastatteluaineisto

	Haastateltavia	Kesto yht.	Ajankohta
Opiskelijat kierros 1	5	190 minuuttia	työssäoppimisen alku
Opiskelijat kierros 2	7	112 minuuttia	työssäoppimisen jälkeen
Ammatilliset opettajat	5	301 minuuttia	koko aineistonkeruun ajan
Työpaikkaohjaajat	2	55 minuuttia	työssäoppimisen jälkeen

Luokkahuonevuorovaikutusta äänitimme avainosallistujien ryhmässä viitenä opetuspäivänä sekä työssäoppimisjakson aikana olleina koulupäivinä että sen jälkeen. Äänitettyä aineistoa on yhteensä 550 minuuttia (9 tuntia 10 minuuttia). Äänitykseen kysyttiin lupa aina ennen tallennuksen aloittamista sekä opettajalta että opiskelijoilta.

Kenttämuistiinpanoja kirjoitimme 17 havainnointikerrasta, joiden kesto vaihtelee noin kolmesta tunnista kahdeksaan tuntiin. Yhteensä havainnointia teimme noin 110 tuntia. Puhtaaksi kirjoitettuja kenttämuistiinpanoja on tutkimukseni aineistossa yhteensä 178 sivua. Kenttämuistiinpanot on ensin kirjoitettu käsin muistiinpanoiksi ja jälkikäteen puhtaaksi sähköiseen muotoon. Kenttämuistiinpanot muistuttavat

tekstilajiltaan raporttia tai päiväkirjaa; pääosin niissä kuvaillaan tapahtumia kronologisesti, mutta niihin sisältyy myös tutkijoiden omia kommentteja sekä lyhyitä reflektioita.

4.3 Avainosallistujat

Käytän tässä tutkielmassani nimitystä avainosallistujat niistä opiskelijoista, joiden toimintaa neksuksessa tarkastelen. Tutkimukseni avainosallistujat valikoituivat seuraamastamme ryhmästä opiskelijoiden oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden perusteella. Kaikki ryhmän opiskelijat antoivat luvan aineiston keräämiseen, eli kenttämuistiinpanojen kirjoittamiseen ja luokahuonevuorovaikutuksen äänittämiseen oppitunneilla. Osa ryhmän opiskelijoista kieltäytyi suoraan haastattelusta, ja osan kanssa aiheesta keskusteltiin, mutta ajankohta ei tuntunut heistä sopivalta. Alusta alkaen opiskelijoille kerrottiin, että tutkimukseen ja haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Avainosallistujat ilmoittivat itse kiinnostuksestaan tulla haastatteluun sekä vaikuttivat myös kiinnostuneilta tutkimuksen etenemisestä.

Avainosallistujia tutkimuksessani on seitsemän. He muodostavat heterogeenisen ryhmän, mikä kertoo ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajien taustojen moninaisuudesta. Avainosallistujat ovat iältään noin 20–40-vuotiaita ja ovat kotoisin Etelä-Aasiasta, Afrikasta ja Lähi-Idästä. Osallistujista kaksi on muuttanut Suomeen puolison vuoksi, kaksi tullut alaikäisenä ja kaksi aikuisena turvapaikanhakijana sekä yksi pakolaisena. Avainosallistujista kahdella on maisterintutkinto ulkomailta, yhdellä lukiokoulutus ja muutama vuosi yliopisto-opintoja, yhdellä lukio-koulutus ja yhdellä peruskoulutodistus kotimaastaan, ja kaksi osallistujista on käynyt aikuisten perusopetuksen Suomessa. Koulutustaustoissa on siis paljon eroja, kuten myös siinä, millaisia koulutuksia osallistujat ovat Suomessa käyneet ennen lähihoitajakoulutukseen pääsemistä. Osa on käynyt Suomessa kotoutumiskoulutuksen, osa toisen ammatillisen tutkinnon, yksi ammattiin valmistavan koulutuksen ja yksi osallistujista myös pari vuotta suomalaista lukiota. Aineistoesimerkeissäni viittaa avainosallistujiin kirjaintunnisteella O sekä henkilöivällä numerolla haastattelujärjestyksen mukaan. O1 viittaa siis opiskelijaan, jota on haastateltu ensimmäisenä.

4.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimukseni on toteutettu osana laajempaa tutkimushanketta, ja tästä johtuen tutkimuslupaprosessi oppilaitoksen kanssa oli jo valmiiksi hoidettu ennen oman tutkielmanprosessini alkua. Oman tutkielmanprosessini aikana olen kerännyt tutkimussuostumuksia yksittäisiltä osallistujilta. Tutkielmanprosessini aikana tutkimuslupaa haettiin hankkeen puolesta myös työssäoppimispaikkojen organisaatioihin.

Etnografisessa kenttätöössä tutkimuseettisiä kysymyksiä kohtaa useita kertoja aineistonkeruu- ja analyysiprosessin aikana. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija toimii tiiviissä yhteydessä tutkimuksen osallistujien kanssa ja joutuukin pohtimaan suhdettaan osallistujiin sekä sitä, millaiselta tutkimukseen haluttavan tiedon tuottaminen osallistujista voi mahdollisesti tuntua. Etnografisen tutkimuksen tekeminen on jollain tapaa muutokseen suuntaavaa ja siten myös poliittinen teko. (Heller, Pietikäinen & Pujolar 2018: 65–66.) Aineistoa kerätessäni olen pyrkinyt tekemään näkyväksi sen, että kaikki tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja kaikesta saa halutessaan kieltäytyä ilman, että sitä täytyy erikseen perustella. Olen myös pyrkinyt keskustelemaan osallistujien kanssa tutkimushankkeen tavoitteista ja siitä, kuinka tutkimukseen osallistumalla voi mahdollisesti päästä vaikuttamaan lähihoitajaopintojen kehittämiseen. Tavoitteenani on ollut saada osallistujat kokemaan, että he ovat osallistujia, eivät tutkimuksen kohteita.

Tutkimuksessani tarkasteltavat teemat ovat melko sensitiivisiä, sillä ne käsittelevät melko pienen ja uniikin ryhmän henkilökohtaisia kokemuksia. Opiskelijoiden tunnistettavuuden suojaamiseksi en tutkielmassani kerro oppilaitoksen nimeä tai paikkakuntaa tai aineistonkeruun tarkkaa ajankohtaa. Samasta syystä olen kirjoittanut opiskelijoista vain yleiskuvaukset enkä yksilöityjä profiileja.

Tutkimukseni eettisyyteen liittyy tiiviisti myös pohdinta omasta asemastani. Olen äidinkielenäni suomea puhuva kantaväestön jäsen. Minulla on korkeakoulututkinto, ei aiempia ammatillisia opintoja ja työkokemukseni sosiaali- ja terveysalalta rajoittuu yhteen kesätyöjaksoon terveyskeskuksen geriatriisella vuodeosastolla. Tekeväni tulkinnat ovat siis välttämättä omasta näkökulmastani tehtyjä, ja voivat siten erota tai olla rajallisia tutkimukseni osallistujien näkökulmiin verrattuna. Pyrin analyysissäni huomioimaan oman asemiani mahdolliset vaikutukset tulkintaan sekä olemaan tekemättä liian pitkälle meneviä tulkintoja.

4.5 Tutkimusprosessin vaiheet

Olen pyrkinyt tutkimuksessani seuraamaan Scollonien (2004: 152–178) luomaa neksusanalyysin kenttätyömallia, jonka vaiheet ovat kartoittamisvaihe, jossa ilmiötä tunnistetaan ja nimetään, navigointivaihe, jossa aineistoa analysoidaan kaarien näkökulmista, sekä muokkaamisvaihe, jossa pyritään muutokseen ilmiössä.

Kartoittamisvaihe tutkimuksessani alkoi lukukauden alussa, kun aloitin havainnointiaineistonkeruun ammatillisessa oppilaitoksessa. Kartoittamisvaiheessa havainnoin opetusta ja tutustuin sekä osallistujiin että sosiaali- ja terveystieteiden koulutukseen. Neksusanalyysisessä tutkimuksessa ajatellaan, ettei kukaan voi ennakoivasti tietää, mikä tutkimuksen kohteena olevassa aiheessa on tärkeää tai relevanttia, vaan tutkimusongelma tarkentuu tutkimusprosessin aikana (Scollon & Scollon 2007: 616). Tästä syystä tutkimusongelmani ja tutkimukseni tarkempi aihe muotoutuivat havainnointiaineistonkeruun aikana. Vähitellen kartoittamisvaiheen aikana kiinnostavaksi ja merkitykselliseksi tutkimusaiheeksi nousi tulossa oleva työssäoppimisjakso ja neksukseksi suomen kielen käyttö ja oppiminen työssäoppimisjaksolla. Vallitsevan koronapandemiatilanteen vuoksi havainnointiaineistonkeruu ei ollut työssäoppimispaikoilla mahdollista, joten kartoittamisvaiheessa tehtiin myös paljon selvitystyötä ja pohdintaa mahdollisista aineistonkeruun muodoista.

Toinen vaihe eli navigointivaihe, alkoi limittäin kartoittamisvaiheen kanssa. Tässä vaiheessa kävin läpi aineistoa ja etsin sieltä työssäoppimiseen liittyviä kohtia. Tarkentavaa aineistoa päätettiin kerätä tutkimushaastatteluilla. Navigointivaiheessa myös valitsin aineiston analyysimenetelmät, joita kuvaan seuraavassa alaluvussa. Aineiston analyysi sijoittuu myös navigointivaiheeseen. Navigointivaiheen alkupuolelle sijoittui myös aineiston käsittely. Haastatteluaineisto on litteroitu puolikarkeasti, tarkoittaen sitä, että sanatasoisen litteroinnin lisäksi on litteroitu tauot, äänensävyistä hymyt ja naurut, sanojen katkeamiset sekä muita merkityksellisiä toimintoja. Litterointimerkinnät löytyvät liitteestä 5.

Valitsin puolikarkean litterointitavan, sillä tutkimuskohteeni haastatteluaineistosta keskittyvät pääasiassa asiasisältöihin, eivätkä esimerkiksi haastatteluvuorovaihtukseen, jolloin tarkempi keskusteluanalyttinen litterointitapa olisi ollut tarpeen. Sanatasoista litterointia tarkempi litteraatti tarvittiin, sillä esimerkiksi narratiivisessa analyysissä myös sanaston ulkopuoliset kielenpiirteet voivat kantaa merkityksiä ja olla analyysin kohteena. (Ruusu vuori 2010.)

Kolmas vaihe eli muokkaamisvaihe on osittain limittynyt navigointivaiheen kanssa. Olen osallistunut yhdessä hankkeen tutkijoiden kanssa ammatillisissa oppilaitoksissa henkilöstölle järjestettyihin tiedonpalauttelutilaisuuksiin, joissa on esitelty tutkimushankkeen teemoja, alustavia tuloksia sekä keskusteltu aiheista yhdessä opetus- ja muun henkilökunnan kanssa. Tutkimukseeni osallistuneen oppilaitoksen

sosiaali- ja terveystieteiden henkilökunnan kanssa tällainen tilaisuus järjestetään tutkielmani tulosten valmistuttua. Esittelen tutkimukseni tuloksia myös tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille.

4.6 Analyysimenetelmät

4.6.1 Narratiivinen analyysi small stories -näkökulmasta

Narratiivinen analyysi on laadullisen analyysin menetelmä, jossa aineistoa tarkastellaan sen sisältämien narratiivien, kertomuksellisten rakenteiden ja sisältöjen näkökulmasta. Narratiivinen analyysi on kehittynyt humanistisilla aloilla tapahtuneesta narratiivisesta käänteestä, jossa sisällön tarkastelun lisäksi alettiin tarkastella myös sitä, miten asioista kerrotaan. Narratiivinen analyysi tarkastelee perinteisesti autobiografisia tarinoita, joita usein tulkitaan identiteettitutkimuksen näkökulmista. (De Fina & Georgakopoulou 2015: 2–4.)

Small stories -näkökulmaa kehittäneiden Bambergin ja Georgakopouloun (2008) mukaan small stories -näkökulma tarkastelee nimensä mukaisesti pieniä, ei-pyydettyjä tarinoita, joita syntyy vuorovaikutustilanteissa. Lineaarisen, menneeseen aikaan sijoittuvan kertomuksen lisäksi small stories -kerronnan tyyppejä ovat esimerkiksi epälineaariset tapahtumaketjut, asioiden ja ilmiöiden kuvailemiseen liittyvät narratiivit ja uudelleenkontekstualisoivat narratiivit (Georgakopoulou 2015).

Small stories -analyysin avulla voi tarttua myös epätyypillisiin narratiivisiin rakenteisiin, kuten nykyhetken, tulevaisuuden tai hypoteettisiin tapahtumakuvauksiin, ja erilaisiin kerronnan tapahtumiin, kuten pohjustamiseen ja kertomatta jättämiseen. Small stories -näkökulma on narratiivisen analyysin malli, joka ei määrittele tarkkaa analyysiprosessia tai analyysin kohteita, joten sen käyttäminen on joustavaa. Small stories -analyysissä kietoutuvat yhteen kertomisen tavat, paikat ja kertojat sekä näiden analyysin tasot. (Georgakopoulou 2015.)

Vaikka small stories -analyysiä on perinteisesti tehty vuorovaikutuksessa syntyneistä narratiiveista, on sitä käytetty myös haastatteluaineiston tarkasteluun (ks. esim. Virtanen 2017b). Tässä tutkimuksessani hyödynnän small stories -analyysiä opiskelijoiden kokemusten analysointiin haastattelu- ja luokkahuonevuorovaikutusaineistoista eli yhdistelen sekä haastattelu- että vuorovaikutusaineistoa. Valitsin small stories -näkökulman analyysimenetelmäksi sen joustavuuden takia. Opiskelijoiden kokemusten selvittämiseen narratiivinen näkökulma tuntui luontevalta valinnalta, sillä narratiivit usein muotoutuvat merkityksellisiksi koettujen asioiden ympärille (Georgakopoulou 2015: 258). Aineiston käsittelyn ja alustavan analyysin aikana

havaittiin, ettei aineistosta löydy perinteisiä, pitkiä narratiiveja. Tästä syystä pienempien, ei-tyypillisten kertomusten tarkasteluun soveltuva *small stories* -näkökulma valikoitui analyysini työvälineeksi.

Narratiivinen analyysini alkoi jo opiskelijoiden haastatteluja litteroidessani. Tunnistin jo sen perusteella toistuvia kokemuksia ja pieniä kertomuksia. Ryhmittelin näitä kokemuksia samankaltaisiin ryhmiin ja etsin *small stories* -näkökulman mukaisesti niistä löytyviä pieniä kertomuksia. Tämän alustavan analyysin pohjalta paikallistin aineistosta useita pieniä kertomuksia, joista analysoin sisältöä, toistoa, vastakainasetteluja ja opiskelijoiden itselleen rakentamia rooleja. *Small stories* -analyysini on ollut hyvin aineistolähtöistä, joten tarkasteluun valikoituneet kielen ja kerronnan piirteet ovat nousseet aineistosta.

4.6.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on laaja-alainen ja monimenetelmäinen diskurssintutkimuksen analyysimenetelmä. Diskurssianalyysia on mahdollista tehdä hyvin eri tavoilla, ja siinä tehtäviä valintoja ohjaa tutkimusongelma. Diskurssianalyysin tavoitteena useimmiten on tarkastella merkityksen rakentumista osana sosiaalista toimintaa. Analyysissä siis tarkastellaan sekä kielellisiä piirteitä että laajempia konteksteja. Diskurssianalyysiä voidaan tehdä useista eri näkökulmista. Tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisinta on tehdä diskurssien analyysiä, jossa tavoitteena on tunnistaa ja nimetä aineistossa esiintyviä diskursseja. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 146–148.)

Tässä tutkielmassa diskursseja analysoidaan viiden opettajan ja kahden työpaikkaohjaajan litteroiduista haastatteluista sekä kenttämuistiinpanoista. Nämä aineistot valikoituivat diskurssien analyysin aineistoksi, sillä halusin nostaa esiin opiskelijoiden äänien lisäksi myös opettajia ja työpaikkaohjaajia sekä neksusanalyysille tyypillisesti tarkastella opiskelijoiden välittömässä toimintaympäristössä esiintyviä diskursseja. Aineistosta olen ensin poiminut tarkemmat aineistopalat, joissa opettajat tai työpaikkaohjaajat puhuvat kielitaidosta, työssäoppimisesta tai työelämästä. Tästä rajatusta aineistosta olen lähtenyt etsimään yhteneväisyyksiä näkökulmista ja ilmauksista. Näin muodostuneita alustavia diskursseja oli yhteensä 15.

Seuraavaksi analyysiprosessissa lähdin tarkastelemaan alustavia diskursseja niiden yleisyyden ja merkittävyyden näkökulmista. Osa diskursseista paljastui sisäkkäiseksi ja niin läheiseksi, että olen päättänyt yhdistelemään ne laajemmaksi diskurssiksi. Olen rajannut analyysistä pois sellaiset diskurssit, joita ilmeni vain yhden osallistujan haastattelussa, sillä ne eivät olleet aineistossa toistuvia suomen kielen käyttöön tai oppimiseen liittyviä diskursseja. Jäljelle jääneitä diskursseja on kuusi. Tarkastelen näistä diskursseista niiden rakentumista sisällöllisesti ja kielellisesti. Sisällöllisten piirteiden tarkastelu on diskurssien analyysissä keskeistä, sillä se on luonteeltaan kuvailevaa ja

sen tavoitteena on tarkastella, millaisia aineistosta löytyvät diskurssit ovat (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 148). Diskurssien kielellisistä piirteistä tarkastelen muun muassa sanavalintoja, modaalisuutta sekä persoonamuotoja. Käytän tässä tarkastelussa apuna Isoa suomen kielioppia (VISK) ja Kielitoimiston sanakirjaa (KS). Nämä tietyt kielelliset piirteet valikoituivat analyysini kohteeksi osin aineistolähtöisesti, mutta myös siksi, että sanavalinnat, modaalisuus ja persoonamuodot ovat kaikki aiheeseen suhtautumista välittäviä kielellisiä piirteitä. Suhtautuminen, eli näkökulma siitä, onko diskurssissa kuvattu ilmiö osallistujien mielestä positiivinen tai negatiivinen, kuvaa tilanteisten diskurssien neksuksessa muodostamaa ilmapiiriä (ks. Scollon & Scollon 2004: 163).

5 ANALYYSI JA TULOKSET

5.1 Opiskelijoiden kokemuksia suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla

5.1.1 Lapset vuorovaikutuskumppaneina

Opiskelijoiden kokemuksista nousee esiin erityisesti päiväkotiympäristölle luontainen vuorovaikutussuhde päiväkodissa asiakkaina olevien lasten kanssa. Lasten kieli-taitoa kuvataan erilaiseksi ja haastavaksi, mutta lapsilta myös opitaan asioita kielestä. Lapsien kielenkäyttöä opiskelija kuvaa näin esimerkissä 1:

1) H: mitkä tilanteet tuntuu sun mielestä helpoilta suomeks ja mitkä taas on vaikeita

O1: su- maassa

H: niin niinku puhua suomea missä tilanteissa tai

O1: oikasti se on hyvä kysymys

H: mm

O1: mulla tuntu vaikea kun olen lasten kanssa

H: joo

O1: joskus lapsi ei ymmärtä k- kirjan kieli

H: mm kyllä

O1: he puhuvat puhekieli

H: mm

- O1: ja minä osaan kirjakieli en osaa paljo puhekieli se vaikutta minun työpä- työpäivät
- H: mm aivan
- O1: muttaa s- s- se on myös opis- oppiminen
- H: mm
- O1: lisää
- H: kyllä (.) kyllä että muuten on ihan
- O1: kyllä on hyvä
- H: hyvä kyllä
- O1: aikuiset ymmärtä mitä minä sano mitä minä tarkoita ja mitä minä (.) ja he puhuva minun kanssa selkiä kieltä

Tässä kertomuksessa opiskelija kuvaa lapsien kanssa suomeksi puhumista vaikeaksi tilanteeksi ja antaa syyksi sen, että lapset puhuvat enemmän puhekieltä ja hän puhuu mielestään kirjakieltä. Opiskelija kokee, että tämä kielimuotojen ero vaikuttaa työpäiviin, mutta näkee siinä myös mahdollisuuden, sillä toteaa *muttaa s- s- se on myös opis-oppiminen*. Kertomus rakentuu vastakkainasetteluille sekä haasteiden ja mahdollisuuksien että lasten ja aikuisten välillä. Vastakkainasettelu lasten ja aikuisten välillä näkyy opiskelijan viimeisimmässä kommentissa *aikuiset ymmärtä mitä minä sano mitä minä tarkoita*, joka toimii vastinparina kertomuksen alun toteamukselle *joskus lapsi ei ymmärtä k- kirjan kieli*.

Mielenkiintoista kertomuksessa on myös sen alku, jossa opiskelija ensin joutuu hieman pohtimaan, millaisissa tilanteissa suomen kielen käyttö on haastavaa ja ostaat pohdinnalleen aikaa toteamalla *oikasti se on hyvä kysymys*. Opiskelija aloittaa pienen kertomuksen, joka kiinnittyy työssäoppimisympäristön kontekstiin. Georgakopouloun (2015: 258) mukaan pienet kertomukset usein välittävät tietoa kertojalle merkityksellistä sosiaalisista ympäristöistä. Mielestäni tämä kertoo meneillään olevasta työssäoppimisesta opiskelijalle merkittävänä kielenkäyttöympäristönä. Kertomuksessa opiskelija siirtää vuorovaikutustilanteessa mahdollisesti ilmenevät vaikeudet toiselle osapuolelle, kun puhuu vain siitä, ymmärtääkö toinen hänen puhettaan, vaikka kysymyksessä haastattelija (H) kysyy, millaisissa tilanteissa opiskelija kokee puhumisen vaikeaksi. Tällä tavoin opiskelija rakentaa kuvaa itsestään kielenkäyttäjänä.

Lapset koetaan sanaston lisäksi erilaisiksi vuorovaikutuskumppaneiksi kuin aikuiset myös vuorovaikutuksen toisteisuuden takia. Eräs opiskelijoista kertoo lasten kanssa keskustelemisesta näin esimerkissä 2:

- 2) H: kyllä mites lapset ymmärrätkö sä mitä lapset puhuu
- O2: kyllä kyllä joo
- H: joo
- O2: välillä on mutta välillä on todella vaikea
- H: mm
- O2: koska he puhuvat omalla sanalla j- ja sanoisivat koko ajan esimerkiksi sanoisivat iltpäivällä minun äiti tule hakemaan minä vain @sanon kyllä sinun äiti tule hakemaan@
- H: @mm heh heh heh@
- O2: @minun isä tule hakemaan minä sanon kyllä sinun isä tuleta hakea@
- H: @joo kyllä@
- O2: joo @he hyväksyvät oikeesti@ joo

Opiskelija kuvaa, kuinka välillä ymmärtää lapsia, mutta välillä on todella vaikeaa. Hänen kuvauksessaan lapset puhuvat *omalla sanalla*, mutta merkityksellisemmäksi kertomuksessa nousee vuorovaikutuksen toisteisuus ja yksipuolisuus, kun lapset toistelevat iltpäivisin sitä, että vanhemmat tulevat hakemaan. Opiskelijaa hymyilyttää, kun hän kuvaa tilannetta *@sanon kyllä sinun äiti tulee hakemaan@* ja korostaa tapahtuman toisteisuutta toistamalla sen lähes samanlaisena seuraavassa vuorossaan *@minun isä tule hakemaan minä sanon kyllä sinun isä tuleta hakea@*. Toistamalla samaa elementtiä kertomuksessaan opiskelija korostaa, että tällainen vuorovaikutus on toistuvaa. Miellenkiintoista kertomuksessa on, että opiskelija aloittaa sen toteamalla, että vuorovaikutus on välillä *todella vaikea*, mutta viimeisessä vuorossaan hän toteaa hymyillen, että *@he hyväksyvät oikeesti@*. Opiskelija kokee, että lapset hyväksyvät hänen vastauksensa ja hän on siten onnistunut vuorovaikutustilanteessa. Tällä opiskelijalla ei ole omia lapsia tai aiempaa työkokemusta lasten parista, joten vuorovaikutuksen erityispiirteet ovat olleet myös hänelle uusia. Kokemukset eivät kuitenkaan ole uniikkeja, vaan toistuvat myös muiden opiskelijoiden kertomuksissa. Opiskelijan elämänhistoria voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi lasten kanssa vuorovaikuttamisesta syntyviin kokemuksiin.

Vuorovaikutuksen toisteisuus voi olla opiskelijoille haastavaa, mutta sen voi nähdä myös oppimista tukevana. Suni (2008) on todennut, että toistaminen on keskeinen toisen kielen oppimisen keino vuorovaikutustilanteissa. Toistaminen on tärkeä kielellisten resurssien jakamisen keino, ja sen avulla oppija voi ottaa haltuun myös keskustelukumppanin tarjoamia kielellisiä resursseja.

5.1.2 Ohjaajan tuki

Työssäoppimisjaksolla opiskelijan tukena toimii työpaikkaohjaaja. Opiskelijat kokivat yleisesti työpaikkaohjaajiensa olevan ammattitaitoisia, ystävällisiä ja avuliaita. Suurin osa koki ohjaajan tuen riittäväksi ja tärkeäksi, mutta pari osallistujaa koki, ettei saanut riittävästi ohjausta työpaikkaohjaajan kiireen vuoksi. Ammatillisten taitojen lisäksi maahanmuuttotilanteissa opiskelevat saattavat tarvita erityisesti ohjausta myös kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvissä taidoissa. Osallistujat kuvaavatkin työpaikkaohjaajan tukea usein tilanteissa, joissa lasten kanssa on ilmennyt kieleen liittyviä haasteita. Eräs osallistujista kuvaa tukea pienen kertomuksen avulla esimerkissä 3:

3) H: mites vaikka sitten lasten tai niinku työkavereiden ymmärtäminen oliko siinä

O5: mitä?

H: oliko siinä haasteita anteeks täällä on aika kova melu

O5: joo

H: että ymmärsit niinku niitä lapsia ja ymmärsit työkavereita

O5: no mulla ei ollu mitään ongelmaa työkavereiden kanssa mutta välillä oli vaikeaa jotenkin selittää joku asia lapselle (.) silloin joku muutama kerta se kävi mulle ja mä pyysin apua toiselta toiselta työntekijältä tai mun ohjaajalta (.) että mä mä halusin selittää tämän asian mutta musta se ei onnistunut voisitko selittää uudelleen (.) ja sitten hän selitti ja mä samalla seurasin että miten hän

H: apu oli lähellä sitten

O5: joo (.) kyllä

H: ja sai sitten sellasen mallin että millä tavalla esimerkiks

O5: kyllä

Kertomuksessaan tilanteesta, jossa lapsen kanssa keskusteleminen on ollut vaikeaa, opiskelija kertoo itse pyytäneensä apua toiselta työntekijältä tai ohjaajaltaan. Arvio tilanteen haastavuudesta perustuu opiskelijan omaan kokemukseen *että mä mä halusin selittää tämän asian mutta musta se ei onnistunut*. Opiskelija on siis itse päättänyt pyytää apua, eikä hänen toimintaansa ole automaattisesti puututtu. Ohjaajan tukea kuvatesaan opiskelija asemoi itsensä passiiviseksi tarkkailijaksi *ja sitten hän selitti ja mä samalla seurasin että miten hän*. Haastattelija tarjoaa tilanteelle oppimista tukevaa tulkintaa toteamalla *ja sai sitten sellasen mallin että millä tavalla esimerkiks*. Opiskelija hyväksyy tämän tulkinnan osoittamalla samanmielisyyttään toteamuksellaan *kyllä*. Virtanen (2016) on todennut, että työharjoittelussa seuraajan rooliin jääminen ei tue oppimista, sillä se estää oman toimijuuden kasvattamista ja työtehtävien ja niiden kielellisten käytänteiden haltuun ottaminen voi vaatia erityistä ponnistelua. Toisaalta Virtasen

(2017a) tutkimuksen tuloksissa myös todetaan, että työpaikan käytänteet ovat sosiaalisesti muodostuvia ja niitä opitaan erityisesti vuorovaikutuksessa ohjaajan tuella. Haastattelijan tarjoama mallin saaminen sitoo tilannetta enemmän oppimiskokemukseksi, jossa ohjaaja on oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) tarjoaja (ks. Van Lier 2004).

Ohjaajan antama palaute on myös yksi harjoittelun tarjoamista mahdollisuuksista oman ammattitaidon kehittämiseksi. Ohjaajan tuen ja rakentavan vuorovaikutuksen onkin todettu olevan työssäoppimisjakson oppimista tukevia tekijöitä (ks. Tervo 2019, Virtanen 2017a).

5.1.3 Kirjaaminen

Opiskelijoiden kokemuksissa korostui suullinen kielitaito ja sen merkitys päiväkotityössä. Heidän kertomuksissaan kielellä toimimisesta kirjoittamiseen liittyviä mainintoja tuli muutamia, mutta nekin liittyivät koulusta annettuihin tehtäviin, joita tehtiin työssäoppimisjakson aikana. Tällaisia tehtäviä olivat lapsille pidettävän toiminnallisen ohjaustilanteen suunnitelma sekä asiakastehtävä, jossa opiskelijan piti kuvata mahdollisimman monipuolisesti yhtä päiväkotiryhmän lapsista sekä pohtia keinoja hänen kehityksensä tukemiseen. Näyttöä ja sen arviointia varten opiskelijoiden piti myös kirjoittaa ohjaussuunnitelmia sekä itsearviointi. Näiden tekstien kirjoittamisesta on mainintoja, mutta aitoja päiväkodin tekstejä opiskelijat eivät ole kirjoittaneet. Eräs opiskelijoista on seurannut muiden työntekijöiden kirjaamista ja kertoo siitä esimerkiksi 4:

4) O2: heti he (ettei) he kirjoittavat silloin raportia miten et mm päivällä lapsi teki tai söikö hyvin tai tällaisia asioita

H: mm

O2: jos kehittää heidän (.) (oloja) tai luontoja tai he tekivät huonosti tai hienosti tai he kirjoittavat lapsse niin

H: mm kirjoitatko sinäkin

O2: en mä kokeile nut mutta ainakin minä tarkisin heidän lauseet miten he kirjoittavat

H: niin kyllä

O2: joo

H: niinpä

O2: tässä on mm se ei näyttää vaikealta

Opiskelija on selvästi seurannut tarkasti muiden työntekijöiden kirjaamiskäytänteitä, jotka ovat keskeisiä päiväkotityössä. Pyhäniemen (2017) tutkimuksen tulosten mukaan noin 88 % päiväkodin työntekijöistä käytti työajastaan yli kaksi tuntia viikossa kirjaamiseen, neljäsosalla kirjaamiseen kuluva aika oli yli yhden työpäivän verran. Kirjaaminen varmasti näkyy opiskelijoille, ja opiskelija kuvaakin sitä asiana, jota muut tekevät: *he kirjoittavat silloin raporttia miten et mm päiväällä lapsi teki tai sökö hyvin tai tällaisia asioita*. Opiskelija jää tässäkin tarkkailijan rooliin, ero aktiivisiin muihin on selvä kohdassa: *en mä kokeile nut mutta ainakin minä tarkisin heidän lauseet miten he kirjoittavat*. Virtasen (2017a) mukaan kirjaaminen olisi sosiaali- ja terveystalalla taito, jota tulisi harjoitella yhdessä ohjaajan kanssa, sillä tekstikäytännöt muotoutuvat vuorovaikutuksessa. Harjoittelun aloittaminen jo opintojen aikana voisi olla hyödyksi, sillä kirjaaminen on noussut yhdeksi kielellisesti haastavimmaksi työtehtävistä jo työelämässä olevien maahanmuuttotaustaisten kokemuksissa (Mähönen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015).

5.1.4 Kielitaito arvioinnin kohteena

Kielitaito ei kuulu työssäoppimisjakson arviointikriteereihin, vaan ne perustuvat täysin ammattiosaamiselle (Opetushallitus 2021). Jos arviointikriteereitä tarkastelee lähemmin, huomaa kuitenkin niiden sisältävän kielellisesti täytettäviä vaatimuksia. Kielitaitoa ei siis varsinaisesti arvioida, ja osa osallistujista onkin sitä mieltä, ettei kielitaito vaikuttanut arviointiin. Muutama osallistujista on tehnyt havaintoja siitä, millä tavalla kielitaito vaikuttaa ammattitaidon osoittamiseen. Eräs osallistujista kuvaa kielitaidon arviointia seuraavasti esimerkissä 5:

- 5) H: [- -] arviointiinko siinä arviointikeskustelussa niinku mitenkään suomen kielen taitoa vai oliko se ihan muihin asioihin
- O6: ööö joo mun ohjaaja puhui että opettajan kansa että suomen kieli (.) he arvioi ehkä @mun suomen kielenki@
- H: @aijaa okei mitä ne sano siitä@
- O6: öö hän sanoi että välillä mun pitäis olla vähän öö koska mulla ööö mä oli lasten kansa tosi y- ystävällinen
- H: joo
- O5: ja sitten ohjaaja öö (.) arviointikeskustelussa sanoi että sun pitäis olla semmonen (.) mulla pitäis olla semmonen ööö feelings
- H: mhm (.) niinku tunne vai
- O6: joo tunne että sä olet toisä täällä ei ole sama kuin ystävät lasten kansa (.) heh

H: aaa niin niin että niinku semmonen ammatillinen vuorovaikutus tai semmonen

O6: joo

Opiskelijaa kielitaidon arvioimisen kohteeksi joutuminen hieman huvittaa, sillä hän toteaa *mun suomen kielenki* selvästi huvittuneeseen sävyyn. Opiskelija myös asemoi oman toimintansa aluksi positiiviseksi *mä oli lasten kansa tosi y- ystävällinen*, sen sijaan, että kuvaisi esimerkiksi olleensa liian ystävällinen. Ohjaajan antaman arvion hän kertoo siteeraamalla ohjaajan puhetta *sä olet töisä täällä ei ole sama kuin ystäväät lasten kansa*, ja naurahtaa lyhyesti tämän jälkeen. Nauramisen on todettu olevan keino epämiellyttävien tunteiden lievittämiseen (Karvinen 2003: 25). Näkisin, että opiskelijan huvittunut äänensävy sekä nauraminen ovat keinoja yrittää peittää arvioinnin kohteeksi joutumisen kiusallisuutta tai siitä johtuvia epämiellyttäviä tunteita. Tilanteessa haastattelija ei naura, joten jaetusta huumorista tässä ei ole kyse. Haastattelijan jatkokysymyksen hymy on todennäköisesti yritystä pehmentää kysymystä, jonka aihe on sensitiivinen.

Ohjaajan lisäksi kielitaitoa jollain tapaa arvioivat myös päiväkodissa olevat lapset. Useimmat opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan siitä, kuinka lapsille on ollut hämmentävää se, että on aikuisia, jotka eivät osaa suomea. Luokkahuoneessa kuulumisia kertoessaan eräs opiskelijoista kuvaa tätä seuraavasti esimerkissä 6. Ennen tätä kertomusta opiskelija ja opettaja ovat keskustelleet siitä, kuinka näyttö jännittää opiskelijaa erityisesti oman ammattiosaamisen näyttämisen kielellisyyden takia (ks. luku 5.1.6).

6) O7: mm (.) ja öö lapset oli ihanat joskus kysy @sä olet aikuinen miksi et osaa puhuu suomen kieli@

OPE: niiin

O7: @joo tää on tär- tärkeä@ asia heille sä olet @aikuinen@ ((nauraa))

OPE: ((nauraa))

Tässä pienessä kertomuksessa opiskelija kuvaa tilannetta, jossa lapset ovat arvioineet hänen kielitaitoaan. Vaikka lasten antama arvio on opiskelijan kertoman mukaan melko jyrkkä (*et osaa puhuu suomen kieli*), hän suhtautuu siihen lempeästi toteamalla, että tässä tilanteessa *lapset oli ihanat*. Kielitaitoonsa liittyvät asiat mietityttävät tätä opiskelijaa, mutta tässä kertomuksessa hän kuitenkin nostaa asian esiin lasten näkökulmasta *@joo tää on tär- tärkeä@ asia heille*. Näin ilmaisemalla opiskelija osoittaa myös, että hänelle kielitaito ei ehkä ole aivan niin tärkeä. Tämä opiskelija on opiskellut ja työskennellyt useissa maissa ja useilla kielillä ennen Suomeen muuttamista, joten hänen voisi tulkita osaavan suhtautua kehittyvällä toisella kielellä työskentelyyn

lempeästi. Opiskelija kuvaa haastatteluesimerkissä 7 omaa suhtautumistaan kielenharjoitteluun virheitä sietäväksi:

7) O7: murre en mä ymmärrä mitään tarvitse joo tarvitsen ajattele mitä hän kerro ja mitä hän haluaa kertoa (.) monta kertaa pitää kuuntele (.) mutta mhh mä mietin että kun aloitan öö opiskelemaan minun kieli kehittyy pa- parem- se menee parempi nyt mä aloi- mä (.) emmä ti- emmä osaa @kerro kaikke@ kerro oikeen mutta mä aloitan @puhutan heh@ (.) toinen kansa

H: joo

O7: joskus mä tiedän se ei ole oikein mutta mä @kokeile heh heh@ mitä mä haluaa @kerro heh haluaa kerron heh@

Opiskelija ei siis todennäköisesti ota tätä lasten jyrkähköä arviota kovin vakavasti. Esimerkin 6 kertomuksessa opiskelijan hymyn ja naurun voisi tässä tilanteessa tulkita ainakin jokseenkin aidoksi ilon osoitukseksi juuri hänen kuvauksensa *lapset oli ihanat* vuoksi. Myös opettaja tilanteessa osoittaa ymmärtävänsä tilanteen hauskuutta nauramalla opiskelijan kertomukselle. Opiskelija itse aloittaa tämän kertomuksen kielenkäytön teemaan liittyen, joten tämän voisi tulkita olevan hänelle merkittävä, kertomisen arvoinen kokemus.

5.1.5 Rohkeus puhua ja kysyä

Suullinen vuorovaikutus ja kielitaito korostuvat opiskelijoiden kokemuksissa. Vaikka monet heistä kuvasivat pärjäävänsä hyvin suomeksi, liittyi suulliseen vuorovaikutukseen myös olennaisesti kokemus siitä, että puhuminen vaatii rohkeutta. Opiskelija kuvaa tällaista tilannetta esimerkissä 8:

8) H: mm miten ohjaaja sanoitko et se on antanu myös kirjallista palautetta

O1: joo joo yks kerta

H: okei joo millasta se oli

O1: kehitän @kieli heh heh ei muuta@

H: ai että kieltä pitää kehittää

O1: joo vaan

H: aijaa okei

O1: voit se ohjaasta kysyy

H: aijaa (.) pitää kysyä sit ohjaajalta

O1: hankala kielitaito heh heh

H: ai millä tavalla

O1: öö se oli ensimmäinen viikosti

H: joo kyllä

O1: koska mä olin vähän ujosti ja (.) tie- kun olet uusi ympäristö

H: mmm

O1: ei ei helposti avaata ja puhuta toise ihmisen kansa ja

H: mm

O1: you can't just be open right away and speak to everyone

H: mm kyllä

O1: mm you have to otaa m- mie- mielikuva

H: mmm

O1: general (description) of the person and read everything

H: mm kyllä

O1: sitten buhu rauhasti

H: mmm

Tässä kertomuksessa aluksi opiskelija kuvaa ohjaajalta saamaansa palautetta haastattelijan pyynnöstä. Opiskelija toteaa naureskellen, että *kehitän @kieli heh heh ei muuta@*. Tässä naurussa on samankaltainen kiusaantumisen sävy kuin aiemmin käsitellyssä esimerkissä 5, jossa opiskelija kokee kielitaitonsa olevan arvioimisen kohteena. Haastattelija on todella yllätynyt opiskelijan vastauksesta, mikä näkyy hänen puheenvuorossaan *ai että kieltä pitää kehittää* sekä myöhemmissä puheenvuoroissa toistuvana *aijaa*-sanana. Sekä *ai* että *aijaa* ovat dialogipartikkeleja, jotka ilmaisevat uuden tiedon vastaanottamista (VISK §1028). Opiskelija ensin osoittaa, ettei aio kommentoida tätä enempää toteamalla *voit se ohjaasta kysyy* ja haastattelija hyväksyy tämän.

Kertomus olisi voinut päättyä tähän, mutta opiskelija kuitenkin jatkaa kertomusta palaamalla arvioiduksi tulemisen kokemukseen toteamalla uudelleen ohjaajan kommentin kielitaidosta naureskellen *hankala kielitaito heh heh*. Tällä kertaa haastattelija pyytää selitystä, ja opiskelija jatkaa kertomusta. Opiskelija kuvaa ensimmäisen viikon jännitystään sanoin *koska mä olin vähän ujosti*. Tässä kohtaa hän puhuu vielä omasta henkilökohtaisesta kokemuksestaan, mutta jo seuraavassa lausumassa vaihtaa kerronnan tekijää itsestään abstraktimpaan sinä-passiiviin: *kun olet uusi ympäristö*.

Opiskelija yleistää siis omaa kokemustaan alun ujoudesta ja jännityksestä kaikkiin vastaavassa tilanteessa oleviin. Kokemus ei siis kiinnity pelkästään toisen kielen puhumiseen, mutta kuvaa kuitenkin osuvasti kielen käytön emotionaalisia tekijöitä.

5.1.6 Kielitaito ja ammattiosaamisen osoittaminen

Kuten aiemmassa alaluvussa mainitsin, näytössä arvioitavat ammattitaitovaatimukset eivät suoraan määrittele vaatimuksia kielitaidolle, mutta ne sisältävät useampia tavoitteita, joissa opiskelijan on osoitettava ammatillista osaamistaan kielellisin keinoin (ks. luku 2.3). Opiskelijoilla on kokemuksia myös siitä, kuinka oma kielitaito ei tunnu aina riittävän näiden tavoitteiden täyttämiseen, vaikka tiedollista osaamista heillä olisi. Erityisesti näytön arviointiin ja siellä oman osaamisen perustelemiseen liittyy näitä kokemuksia. Eräs opiskelijoista kuvaa esimerkissä 9 tilannetta, jossa sanat eivät riitä:

- 9)H: joo nii ((naurahtaa)) @että tiesit jo vähän etukäteen että kyllä se läpi menee@ joo (.)
mm no millä tavalla sä ajattelet että kielitaitoo huomioitiin puhuttiinko siitä siellä
näytön arvioinnissa (.) tai huomioitiinko sitä jotenki siinä arvioinnissa
- O4: mm joo kyllä
- H: joo (.) millä tavalla (.) osaatko kertoo
- O4: ööö (.) yksi mä keksi että kun haluan puhuu jotain mutta mutta mieltii mitä mitä
oikea sanoja tai jotain mitä halua puhua yksi mä keksi joo (.) mutta haluan selittää
mutta en voi @sataprosenttia mitä@ ((naurahtaa)) joo

Kysyttäessä kielitaidon huomioimisesta näytön arvioinnissa opiskelija alkaa kertoa siitä, kuinka joutuu välillä miettimään oikeita sanoja tai sitä, mitä haluaa sanoa, silloin kun haluaisi kertoa jostain. Kuvaava on opiskelijan toteamus *haluan selittää, mutta en voi sataprosenttia mitä*, josta käy ilmi, että osa siitä, mitä opiskelija haluaisi kertoa, jää kielitaidon takia puuttumaan. Havainnointiaineiston perusteella kyseisellä opiskelijalla ammatillinen osaaminen on vahvaa ja hän esimerkiksi auttaa muita opiskelijoita tehtävissä:

- 10) Klo 9.30 mennään tauolle. O7 ja O4 jäävät luokkaan. O7 kysyy O4:ltä tehtävistä, että onko hän nyt kartalla kaikista, mitä on. O7 esittelee O4:lle ohjaussuunnitelmaansa ja O4 auttaa täydentämään suunnitelmaa. (Kenttämuistiinpanot, RS)

Oman ammatillisen osaamisen ja sen sanallisen osoittamisen välillä voi siis olla koetua ristiriitaa. Esimerkissä 11 toinen opiskelija kuvaa tästä ristiriidasta aiheutuvia tunteita luokkahuonekeskustelussa:

11)OPE:nii. se on jännittävää. joo joo. tiiättekö mä opiskelin nuorena kans semmosta ammattia ihan aluks mihin liittyy tämmösiä arviointeja näyttöjä. työssäoppimisia ja tämmösiä niin vaikka siitä on melkein niinku neljäkymmentä vuotta aikaa niin mä pystyn hyvin palauttaa mieleen sen jännityksen mikä liittyy siihen ku opettaja tuli arvioimaan ja ku keskusteltiin siitä että miten mä nyt oon osannu. mä olin kans yks-

O7: mulla on e- @stressi@ jos en osaa selittää opettajalle ihan hyvin miten meni ((nau-
raa))

OPE: mmm. se on e- tärkeintä on se että sä osaat toimia lasten kans eli tehdä lasten kanssa asioita

O7: kyllä (.) mmm

OPE: se on se mitä arvioidaan ei niinkään sitä et miten hyvin sä osaat selittää jotain

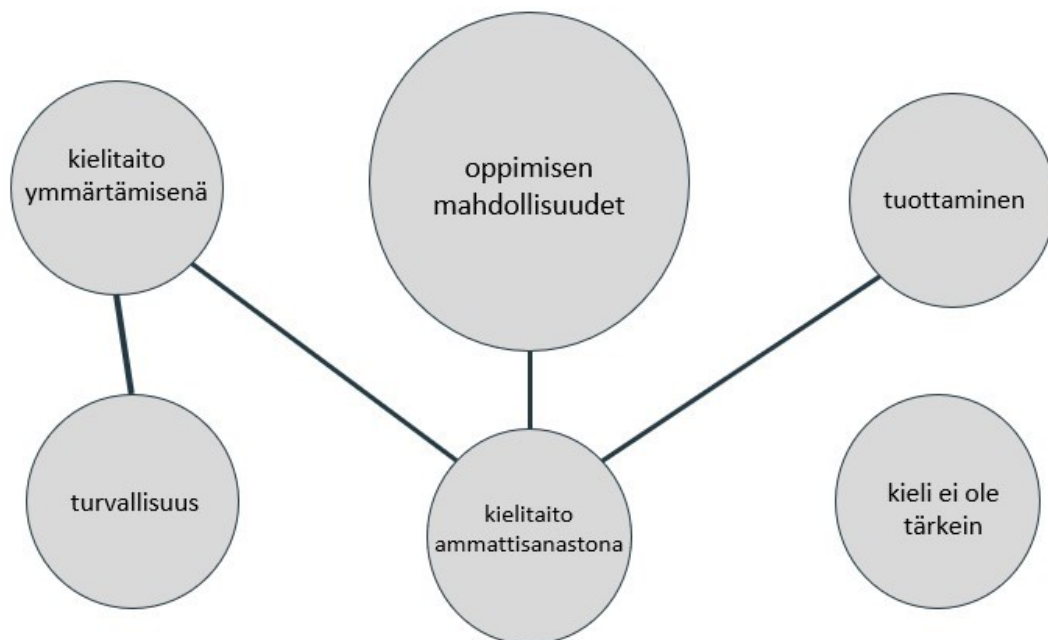
Opiskelija kuvaa näytön arviointitilanteeseen liittyvää tuntemustaan sanalla *stressi*. Tämä kokemus liittyy erityisesti opettajalle selittämiseen, todennäköisesti siitä syystä, että opettaja ei ole ollut läsnä näyttötilanteessa, vaan hänelle kaikki osaaminen täytyy pystyä perustelemaan arvioinnissa. Perusteleminen kielellisenä vaatimuksena kumpuaa tämän tutkinnonosan ammattitaitovaatimuksista, joissa oman toiminnan perusteleminen liittyy erityisesti korkeampien arvosanojen kriteereihin (ks. Opetushallitus 2021). Opettaja huomioi tämän painottaessaan, ettei selittäminen ole tärkeintä osamista: *se on e- tärkeintä on se että sä osaat toimia lasten kans*. Osaamisen ja toiminnan perusteleminen näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksissa kielellisesti haastavana toimintana, johon liittyy myös jännityksen tunteita.

5.2 Diskurssit suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyen

Tarkastelen tässä analyysiluvussa sitä, millaisia diskursseja suomen kielen käyttöön ja oppimiseen työssäoppimisjaksolla liitetään. Näitä diskursseja etsin opettajien ja työpaikkaohjaajien haastatteluista sekä luokkahuoneessa kerätystä aineistosta, jotta pystytään hahmottamaan, millaisia diskursseja opiskelijoiden ympäristössä vaikuttaa. Aineistostani olen analyysin perusteella nimennyt kuusi diskurssia: oppimisen mahdollisuudet -diskurssi, kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi, kielitaito ammattisanastona -diskurssi, tuottamisdiskurssi, turvallisuusdiskurssi sekä kielitaito ei ole tärkein -diskurssi. Oppimisen mahdollisuudet -diskurssissa kuvataan suomen kielen oppimista mahdollisena, mutta myös tunnistetaan siihen vaikuttavia tekijöitä. Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssissa kuvataan lähihoitajan työn kielitaitovaatimusta erityisesti ymmärtämisenä. Kielitaito ammattisanastona -diskurssissa työn kielitaito puolestaan näyttäytyy ammattisanaston hallintana. Tuottamisdiskurssissa kuvaillaan

lähihoitajan suomen kielen tuottamisen tarpeita, ja niitä ovat erityisesti perustelemisen taidot. Turvallisuusdiskurssi puolestaan kuvaa kielitaidon merkitystä potilasturvallisuuden takaajana. Kieli ei ole tärkein -diskurssissa kielitaitoa ei nähdä sosiaali- ja terveysalalle keskeisimpänä taitona. Nämä diskurssit jälkimmäistä lukuun ottamatta muodostavat verkoston, jossa selkeitä yhteyksiä diskurssien välillä on nähtävissä, ja ne esiintyvät aineistossa jopa samassa haastattelupuheenvuorossa. Oppimisen mahdollisuudet -diskurssi oli aineistossani ehdottomasti dominoivin diskurssi. Havainnollistan diskursseja ja niiden välisiä suhteita kuviossa 2.

Kuvio 2. Diskurssien verkosto



Diskurssien verkostossa tiiviissä yhteydessä ovat kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi ja turvallisuusdiskurssi, jotka esiintyvät yleensä aineistossa hyvin lähekkäin siitä näkökulmasta, että erityisesti ymmärtäminen vaikuttaa turvallisuuteen. Kielitaito ymmärtämisenä, kielitaito ammattisanastona ja tuottamisdiskurssit puolestaan kytkeytyvät toisiinsa sisällöllisesti, sillä niissä kaikissa kuvaillaan työssäoppimisessa ja päiväkoti-työssä tarvittavaa kielitaitoa. Oppimisen mahdollisuudet ja kielitaito ammattisanastona -diskurssit kytkeytyvät samaan tapaan sisällöllisesti, sillä ammattisanasto näyttäytyy yhtenä oppimisen mahdollisuudet diskurssin oppimisen kohteista. Yllättäen oppimisen mahdollisuudet -diskurssi ei kytkeydy kielitaito ymmärtämisenä - tai tuottamisdiskurssiin. Kieli ei ole tärkein -diskurssi jää tämän verkoston ulkopuolelle ja näyttäytyy vastadiskurssina erityisesti kielitaito ymmärtämisenä ja

turvallisuusdiskursseille, sillä kieli ei ole tärkein -diskurssissa nimensä mukaisesti korostetaan sitä, että kieli ei ole keskeisintä hoitotyössä, kun taas kielitaito ymmärtämisnä - ja turvallisuusdiskursseissa kielitaito näyttäytyy työn kannalta erittäin merkityksellisenä. Seuraavaksi kuvaan kunkin diskurssin sisällöllistä ja kielellistä rakentumista.

5.2.1 Oppimisen mahdollisuudet -diskurssi

Oppimisen mahdollisuudet -diskurssi käsittelee kielenoppimista työelämän kontekstissa. Diskurssiin kuuluu sekä näkökulma siitä, että kielenoppiminen on mahdollista, että näkökulma siitä, millaiset asiat voivat vaikuttaa oppimisen mahdollisuuksiin.

Sisällöllisesti tämä diskurssi rakentuu siis oppimisen ja siihen vaikuttavien tekijöiden kuvailusta ja pohtimisesta. Diskurssissa rakentuu käsitys siitä, että kielenoppiminen on mahdollista työharjoittelujaksolla. Tämä mahdollisuus on kuitenkin vain mahdollisuus, ei varma tapahtuma, mikä ilmenee diskurssissa ilmenevien verbien ja muiden ilmausten varmuuden asteesta. Esimerkeissä 12, 13 ja 14 diskurssi esiintyy työpaikkaohjaajien ja opettajan puheessa:

12) H: aivan kyllä no jos kysytäänkö seuraavaks vähän tästä kielen oppimisen näkökulmasta kun me sitäki tutkitaan et sen verran kun sitä nyt eh- ehti siinä harjoittelusaki olla tai jos sul on aiemmin ollu maahanmuuttotautasia opiskelijoita siellä niin miten sä koet että onko siinä työharjoittelussa mahdollista oppia suomee

TPO2: **no kyllä mä luulen ainaki** että ku tässä kumminki lapsille joutuu niin monta kertaa toistamaan että tässä on sukka tässä on lapanen tai joku näin **nii must tuntuu että he oppii siinä vähän** ku tässä käydään ihan perussanoja läpi päivittäin ja toistetaan monta kertaa

H: mmm

TPO2: **nii mä luulen et siitä on hyötyä**

13) TPO1: **kyllä mää uskon että kieli jollain tavalla kyllä kehitty ja sitten paljon sitä että** (.) jos oli vaikee sana nii sitten me vaan monta kertaa sanottiin sitä sanaa (.) ja sitte munki opiskelija oli semmonen että hän etti niitä vastineita selkeesti sieltä omasta äidinkielestään että aina suomeen verrattuna

H: mm

14) OPE2: **ehkä se hyväksyvä ilmapiiri ja aika on siinä tärkeä mut siellä kyllä parhaiten ty- niinku ehkä työ- työn ohessa oppii** (.) ja ja he monesti sillä sillä niinku tavallaan sillä palvelualltiudella ystävällisyydellä sillä niinku niinku saa sydämiä puolelleen siellä työpaikoilla

Diskurssissa esiintyy paljon epävarmuutta ilmaisevia modaalisia partikkeleita (VISK §1603, §1608), kuten *ehkä* ja *kyllä*. Myös verbit ovat tässä diskurssissa tyypillisesti intentionaalisia verbejä, jotka ilmaisevat, että tieto ei ole puhujan näkökulmasta varma (VISK §1578). Tällaisia verbejä oppimisen mahdollisuudet -diskurssissa ovat esimerkiksi *luulen*, *tuntuu* ja *uskon*. Useimmiten diskurssissa intentionaaliset verbit ja modaaliset partikkelit esiintyvät samassa ilmauksessa, kuten esimerkin 13 työpaikkaohjaajan ilmaisussa *kyllä mää uskon että kieli jollain tavalla kehittyi*. Esimerkissä 14 opettaja korjaa varmaa arviotaan *kyllä parhaiten* epävarmemmaksi muotoon *niinku ehkä*. *Niinku* on tyypillinen itsekorjauksessa esiintyvä partikkeli (VISK §862).

Toinen oppimisen mahdollisuudet -diskurssin kielellinen piirre on kuvaus kielitaidon kehittymisen määrästä. Kielitaidon kehittymisen määrää kuvaillaan esimerkiksi määreillä *vähän* ja *jollain tavalla*. Kielitoimiston sanakirjan (KS s.v. *vähän*) määritelmän mukaan *vähän* on merkitykseltään '(vain) vähäisessä määrin, niukasti' mutta myös 'jonkin verran, jossain määrin'. Jälkimmäinen, sävyltään hieman positiivisempi merkitys on melko samankaltainen kuin toinen diskurssissa esiintyvä määrän kuvaus *jollain tavalla*.

Tiedon epävarmuuden ja oppimisen mahdollisesti vähäisen määrän voi nähdä kietoutuvan tiiviisti oppimisen mahdollisuudet -diskurssin toiseen sisältönäkökulmaan, oppimiseen mahdollisesti vaikuttaviin tekijöihin. Esimerkeissä 15, 16, 17 ja 18 osallistujien puheessa nousee diskursseja siitä, millaiset asiat työssäoppimisen kielinoppimiseen voivat vaikuttaa:

- 15) OPE1: ja (.) ja tota (.) siinä niinku tavallaan konkreettisesti tekemällä oppii niitä sanoja ja käsitteitä ja (.) tietysti se (.) **minkälainen se työpaikka on niinku tavallaan työtahdiltan nii vaikuttaa siihen että että siellä on riittävästi ohjausta ja tavallaan sitä vuorovaikutusta että sitä pystyy niinku avaamaan niitä sanoja jotka on vieraita (.) ja (.) emmä tiedä musta tuntuu et parhaiten menestyy aina opiskelijat semmoset jotka jossa paikassa on hyväksyvä ilmapiiri (.) eikä nähdä niinku raskaana ja rasitteena sitä maahanmuuttajataustasen hitidasta kielitaitoa tai taikka hidasta oppimista ni (.) nii se on ehkä se tärkein**
- 16) OPE2: sitte sen jakson jälkee (.) ja hän on niinku joskus kiittääki että (.) että tota hän ei oo ymmärtäny ja saattaa ohjaaja itkeä siellä lopussa että että hän on niinku oppinu mutta mut **ehkä se hyväksyvä ilmapiiri ja aika on siinä tärkeä mut siellä kyllä parhaiten ty- niinku ehkä työ- työn ohessa oppii (.) ja ja he monesti sillä sillä niinku tavallaan sillä palvelualltiudella ystävällisyydellä sillä niinku niinku saa sydämiä puolelleen siellä työpaikoilla**
- 17) OPE1: se varmaan vaihtelee ihan valtavasti et on **hirveen keskeinen rooli sillä työpaikkaohjaajalla (.) ja tota he heissä on tosi niinku monenlaisia (.)** ja heidän kohdallaan mä joskus olen tunnistavinani **vähän semmosta asenneongelmaakin (.)** et mm voi olla niinku väsymistä ylipäättänsä opiskelijoihin ku heillä on niinku aina joku opiskelija nii jossain vaiheessa tulee semmonen olo ohjaajalle et ai

taasko mulla on opiskelija ohjattavana ja sit jos hän sattuu olemaan henkilö jolla on kieliongelmaa niin sit se tuo ehkä vielä vähän lisää haastetta (.) sit taas on joitain **ohjaajia jotka varmaan niinku oikein haluaa ohjata entistä paremmin** kun he näkee että on se kieliongelma (.) se se vaihtelee (.) mmm

Opettajien antamissa esimerkeissä toistuu sana *ilmapiiri*, joka merkitykseltään on 'tunnelma, henki, ajatustapa, atmosfääri' (KS s.v. *ilmapiiri*). Kielenoppimiselle suotuisan ilmapiirin kuvataan olevan *hyväksyvä*. Tämän perusteella voisi tulkita, että oppimista tukeva ajattelutapa on suopeasti suhtautuva. Tuonoson (2013: 83–85) selvityksen mukaan työympäristön ilmapiiri vaikuttaa maahanmuuttajalähihoitajilla sekä kielenkäytön mahdollisuuksiin että työyhteisöön kuulumisen kokemuksiin.

Toinen toistuva oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttava asia on työn rytmi, johon viitataan sanoilla *työtahti* ja *aika*. Diskurssissa siis nähdään, että työn kiireisyys voi vaikuttaa oppimisen mahdollisuuksiin. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimusten mukaan melko hektisenä työympäristönä, mikä varmasti osaltaan vaikuttaa tämän diskurssin sisältöön. Toisaalta myös esimerkiksi Tervon (2019: 28) tutkimuksen tuloksissa lähihoitajaopiskelijat nimesivät työssäoppimisjaksolla oppimistaan haittaaviksi tekijöiksi sekä ohjaajan että työpaikan kiireen.

Ohjaajan rooli nousee myös diskurssissa sisällöllisesti esimerkin 15 kohdassa *siellä on riittävästi ohjausta ja tavallaan sitä vuorovaikutusta että sitä pystyy niinku avaamaan niitä sanoja jotka on vieraita* sekä esimerkissä 17, jossa kuvataan erilaisia ohjaajia. Ohjaajat kuvataan vastakkaisina, joista toista kuvaa sana *asenneongelmaa*, toisen kohdalla kuvaus on *oikein haluaa ohjata entistä paremmin*. Vastakkainasettelu korostaa mahdollisia ääripäitä, joita ohjaajissa voi esiintyä. Diskurssin läpäisevä tiedon epävarmuuden korostaminen näkyy myös tässä, ettei ohjaajista tehdä yhtä yleistävää kuvausta, vaan kuvataan ääripäät.

18)H: miten sä näät se että päiväkotit tai tollanen työssäoppimisjakso päiväkodissa voi tarjota tavallaan kielenoppimismahdollisuuksia että onko siihen mahdollisuuksia kehittää suomen kieltä ja millä tavalla

TPO1: **no kyllä mä uskon että on ehkä riippuen siitä omasta suomen kielen taitamuksesta ja mikä on niin sitte se (.) tietäis minkälaiseen ryhmään laittaa** koska vauvoilla ja tuolla pienillähän se on enemmän oikeesti sitä että niinku luetaankin jo niitä tavallaan kirjoja mistä sitä että mikä tämä on ja lapsen pitää sanoa auto tyylistä nii **sehän on hyvin semmosta niinku yksinkertasta (.)** että sitte **eskarissaki nii varmaa jos ois ollu enemmän ohjaustehtäviä niin sitte ois pitäny osataki enemmän jo tätä ammattisanastoaki mut tota**

Esimerkissä 18 työpaikkaohjaaja nostaa esiin myös opiskelijan aiemman kielitaidon merkityksen oppimisen mahdollisuuksille: *on ehkä riippuen siitä omasta suomen kielen taitamuksesta*. Hän kuvaa osaa ryhmistä ja työtehtävistä kielellisesti helpommiksi: *sehän on hyvin semmosta niinku yksinkertasta*. Opiskelijan aiempi kielitaito siis vaikuttaa siihen, millaiset työtehtävät ovat hänelle helppoja, mutta toisaalta liian yksinkertaiset

työtehtävät eivät kehitä opiskelijan kielitaitoa. Nämä havainnot diskurssissa vastaavat hyvin Sandwallin (2013) tutkimusta, jossa kielenoppijat joutuivat kielenkäytöllisesti köyhiin työtehtäviin, eivätkä työharjoittelujaksot siten tukeneet heidän kielenoppimistaan.

Oppimisen mahdollisuudet -diskurssissa työssäoppimisjakson kielen oppiminen näyttäytyy mahdollisena, mutta epävarmana ja siihen vaikuttaa erityisesti työpaikan ilmapiiri ja työtahti, opiskelijan aiempi kielitaito ja sen suhde tarjolla oleviin työtehtäviin.

5.2.2 Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi

Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi nimensä mukaan kuvaa työharjoittelussa ja työelämässä maahanmuuttotaustaisilta lähihoitajilta vaadittavaa kielitaitoa ymmärtämisen kautta. Sen mukaan ymmärtäminen on todella tärkeä kielellinen taito. Sisällöllisesti tämä diskurssi rakentuu kuvaamaan ymmärtämisen tärkeyttä ja ymmärtämisen kohdetta, kuten esimerkeistä 19 ja 20 on mahdollista havaita.

19)H: ehkä vielä jos pysytää vielä näissä yleisissä päiväkodin kontekstissa tai päiväkodin ympäristössä niin osaisiksä kuvailla et millanen mm (.) tai millasta kielitaitoo lähihoitaja tai lastenhoitaja päiväkodissa tarvitsee

TPO1: [--] **mut et ymmärtää ihan (.) perussuomea (.) mitä puhutaan** niin on @ihan hyvä siis@ semmonen velvete että ei niinkään se että puhuuko ite nii mun mielestä se ei oo niin **tärkee** ku sitte että **ymmärtää ehkä mitä täällä tapahtuu (.) et jos ei ymmärrä nii uskaltaa kysyy tai (.)** kattoo sitte esimerkistä (.) mut että **joo ymmärrys on tärkeempi kun et miten sitä sit ite puhuu (.)**

20) OPE 3: se on niinkun hh **tosi tosi tärkeetä että ne perustiedot tavallaan niinku hallitsee ja ymmärtää sen että mistä mistä niinkun puhutaan** että saa tavallaan sen kokonaisuuden ja että se on turvallista vielä kun puhutaan hoitotyöstä et niin tavallaan sen pitää olla myös turvallista potilasturvallista työskentelyä niin siinä on **tosi tärkeet et siinä oikeesti on ymmärtänyt sen asian** oikein eikä tee tulkintoja mitä kautta voi tulla sitten tai esimerkiks tulee väärä tieto ja sitten tekee väärin jonkun asian tuolla käytännössä

Tämä diskurssi rakentuu kielellisesti hyvin samankaltaisen sanaston avulla, kuten esimerkeistä 19 ja 20 on nähtävissä. Diskurssi on saanut nimensä sen yleisimmän verbin, *ymmärtää*, takia. *Ymmärtää* toistuu diskurssissa useissa aikamuodoissa. Mielenkiintoista diskurssissa on verbien, erityisesti keskeisen *ymmärtää*-verbin esiintyminen vain ja ainoastaan nollapersoonassa. Nollapersoonan käytöllä voidaan osoittaa kokemuksen olevan kenelle tahansa vastaavassa tilanteessa tyypillinen (VISK §1348). Tässä diskurssissa yleistämisen kohde ovat maahanmuuttotaustaiset opiskelijat. Toinen toistuva sanastollinen ilmiö liittyy ymmärtämisen kohteeseen. Ymmärtäminen kohdistuu

diskurssissa puhumiseen: *mitä puhutaan, mistä niinkun puhutaan*. Esimerkiksi tekstien ymmärtämiseen vaadittavaa kielitaitoa ei siis ymmärtämiskurssissa tarkoiteta, vaan painotus on suullisessa vuorovaikutuksessa.

Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssissa ymmärtäminen näyttäytyy keskeisenä taitona. Sanastollisesti tämä näkyy sanan *tärkeä* toisteisuutena. *Tärkeä* on merkitykseltään 'tarpeellisuutensa, arvonsa tms. takia merkittävä, merkityksellinen, huomattava, tähdellinen' (KS s.v. *tärkeä*), mikä osoittaa, että ymmärtämistä pidetään tarpeellisena ja merkittävänä. Esimerkissä X tärkeyttä korostetaan intensiteettimääritteellä *tosi*, joka on vahvuudeltaan suurta määrää tai astetta kuvaava. Myös vahvistava intensiteettisana *oikeesti* ilmaisee samaa, tärkeyttä korostavaa merkitystä. (VISK §616, §666.)

Vaikka ymmärtämisen tärkeyttä korostetaan osana tarvittavaa kielitaitoa, ei kielitaidon tasosta esitetä suuria vaatimuksia. Oikeastaan hieman yllättäen diskurssissa toistuu yhdyssanan etusanana *perus-* molemmissa esimerkeissä: *perussuomea, perustiedot*. Kielitoimiston sanakirjan mukaan toimiessaan yhdyssanan alkuosana *perus-* saa merkityksiä 'perustana, pohjana, lähtökohtana oleva, tärkein, hallitseva, johtava, pää-' (KS s.v. *perus-*). Tärkeyteen viittavat tulkinnat olisivat mahdollisia, mutta näkisin todennäköisemmäksi itsenäistä *perus-*sanaa mukailevan merkityksen 'perustus, perusta' (KS s.v. *perus*). Vaadittava kielitaito siis olisi kielen perustana tai pohjana olevan ai-neksen hallinta.

Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssissa siis kuvataan työssäoppimisessa ja työ-elämässä tarvittavaa kielitaitoa ensisijaisesti suullisen vuorovaikutuksen ymmärtä-misenä. Kielitaidon taso näyttäytyy perustasoisena, mutta ymmärtämisen merkitystä ko-rostetaan runsaasti.

5.2.3 Kielitaito ammattisanastona -diskurssi

Kielitaito ammattisanastona -diskurssissa opettajat ja työpaikkaohjaajat kuvaavat lä-hihoitajan työssä tarvittavaa kielitaitoa ammattisanaston hallintana. Sisällöllisesti dis-kurssi rakentuu ammattisanaston tarpeen kuvailulle sekä joillekin maininnoille siitä, millaiset asiat kuuluvat ammattisanastoon. Ammattisanaston nähdään olevan tärkeää, kuten esimerkissä 21 ja toisaalta olevan myös keskeinen oppimisen kohde, kuten esi-merkeissä 22 ja 23.

21)TPO2:no kyllä siinä (.) siis tarviis aika hyvää kielitaitoa ja sitte ku siellä on kumminki se **spesiaalisanasto** sun pitää tietää mitkä kaikki (.) **vaatekappaleet** esimerkiks on et viimeks ainaki huomasin sen että oli paljon niinku tämmösiä **spesiaalisanastoo** ei ollu hallussa että (.) ja kaikkee kaikkee varmaan niinku ylipäätään **kasvatussanas-too** tai näitä niin ne on @vaatii@ **aika vaativia** varsinki tämmöselle jolla on vähän kielen kanssa plob- probleemaa

22)TPO1: kyllä mä uskon että kieli jollain tavalla kyllä kehitty ja sitten paljon sitä että (.) **jos oli vaikee sana** nii sitten me vaan monta kertaa sanottiin **sitä sanaa** (.) ja

sitte munki opiskelija oli semmonen että hän etti niitä vastineita selkeesti sieltä omasta **äidinkielestään** että aina suomeen verrattuna

23) OPE1:no parhaiten musta tuntuu että kielen oppii työn- työssä

H: mmm kyllä

OPE1:ja (.) ja tota (.) siinä niinku tavallaan konkreettisesti tekemällä oppii **niitä sanoja ja käsitteitä**

Kielellisesti tämä diskurssi rakentuu sanastollisesti kieleen viittavasta sanastosta: *spesiaalisanasto, sana, käsite, äidinkieli*. Tätä ammatillisessa kielenkäytössä tarvittavaa sanastoa kuvaillaan diskurssissa haastavaksi, mikä ilmenee esimerkin 22 ilmauksesta *aika vaativia* ja esimerkin 23 *sanan* saamasta määritteestä *vaikee*. Myös esimerkin 22 yhdyssanan spesiaalisanasto alkuosa *spesiaali-* on merkitykseltään 'erikois-, erityis-' (KS s.v. *spesiaali-*) ja kuvailee siten ammattisanastoa jonain tavallisesta poikkeavana. Ammattisanasto tässä diskurssissa kiinnittyy luonnollisesti vahvasti päiväkodin kontekstiin. Tämä käy ilmi diskurssin esimerkissä 22 ammattisanastoa määrittelevistä ilmauksista, joita ovat *vaatekappaleet* ja *kasvatussanasto*.

Virtanen (2011) on tarkastellut tutkimuksessaan kansainvälisiin sairaanhoitajarekrytointeihin liittyviä käsityksiä media-aineistossa ja haastatteluissa. Myös hänen tuloksissaan ammatillisen kielitaidon osa-alueista painottuu ammattisanaston ja terminologian hallinta. Tämä diskurssi esiintyy siis myös muualla kuin tämän tutkimuksen aineistossa.

5.2.4 Tuottamiskurssi

Tuottamiskurssissa kuvaillaan opiskelijan työssäoppimisjaksolla tarvitsemaa kielen tuottamisen taitoa. Tuottamiskurssi rakentuu sisällöllisesti. Tuottaminen nähdään diskurssissa erityisesti suullisena tuottamisen taitona, kirjallisesta tuottamisesta diskurssissa ei keskustella. Peruskielitaidon lisäksi diskurssissa perusteleminen nousee keskeiseksi kielelliseksi taidoksi, joka lähihoitajaopiskelijan olisi hallittava. Tämä näkyy esimerkeissä 24 ja 25:

24)H: joo aivan (.) kyllä (.) öö tuleeko näissä arviointikeskusteluissa sit just kielitaidosta keskustelua

OPE: kyllä niistä jonku verran tulee erityisesti jos tota (.) vähän niinku mietitään sitä et **mikä on sen opiskelijan voisko sanoa semmonen niinku teoreettisen ymmärryksen määrä** et että niinku hmm mikä se on se hänen ajattelunsa sen toiminnan takana nii voi olla että **maahanmuuttajaopiskelija ei pysty sitä semmosta teoreettista ymmärrystä nii ilmasemaan nii hyvin** että (.) hän ymmärtää ja tietää mut

ei osaa perustella et ei oo niinku sanoja niille perusteluille (.) et semmosta ongelmaa ehkä (.) mmm

25)TPO1: kyllä koska täällä ollaan koko ajan lasten kaa ja sitten vanhemmatki kuitenkin pyörii aamusin ja iltapäivisin tossa ja (.) se että on se hyvä että osaa sanoo muuta-kin ku ei ja hei ja @minun nimeni on@ että (.) ku kyllä täälläki lapset kuitenkin vielä opettelee niitä tunnetaitoja ja kaveritaitoja ja miten eletään elämää (.) nii **ois hyvä osata perustella että miks et sä voi vaikka lyödä jotain** tai miksi on tärkeää oppia odottaa **et ei oo vaa et ei saa tehdä tai saa tehdä että se ei se ei vielä riitä**

Perustelemista tarvitsee oman toiminnan ammatillisuuden osoittamiseen, kuten esimerkissä 24 *ymmärtää ja tietää mut ei osaa perustella et ei oo niinku sanoja niille perusteluille*. Perustelemista tarvitsee myös lapsien kanssa vuorovaikuttamiseen, mitä kuvaillaan esimerkissä 25 *ois hyvä osata perustella että miks et sä voi vaikka lyödä jotain*. Diskurssissa nousee esiin myös näkökulma siitä, kuinka opiskelijan kielitaito mahdollisesti asettaa rajoituksia oman ammatillisen osaamisensa osoittamiselle esimerkin 24 kohdissa *mikä on sen opiskelijan voisko sanoa semmonen niinku teoreettisen ymmärryksen määrä ja maahanmuuttajaopiskelija ei pysty sitä semmosta teoreettista ymmärrystään nii ilmasemaan nii hyvin*.

Tuottamiskurssissa mielenkiintoista on se, kuinka suulliseen vuorovaikutukseen kiinnittynyt se on. Pyhäniemen (2017) päiväkotien kirjoittamiskäytäntöjä käsittelevän tutkimuksen tuloksien mukaan päiväkodin työntekijöiden työajasta suuri osa kuluu kirjoittamiseen. Ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla työpaikoilla tapahtuva työelämän kirjoittaminen jää omien tuloksieni mukaan vähäiseksi, eikä työssäoppimiseen liittyvissä tilanteissa diskurssissa esiinny kirjoittamista. Tämä voi osaltaan johtua siitä, että raportoiminen ei näy Kasvun ja osallisuuden edistäminen -tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa (Opetushallitus 2021).

5.2.5 Turvallisuuskurssi

Turvallisuuskurssissa korostuu kielitaidon merkitys hoitotyön turvallisuuden taakajana. Turvallisuus nimetään sellaisenaan asiaksi, johon kielitaito vaikuttaa, mutta siihen myös viitataan niiden tilanteiden kautta, joissa turvallisuus ei toteudu. Turvallisuuskurssi liittyy tiiviisti kielitaito ymmärtämisenä -diskurssiin, sillä turvallisuuden nähdään diskurssissa vaarantuvan tilanteissa, joissa ymmärtäminen ei toteudu. Sisällöllisesti diskurssissa siis kuvaillaan mahdollisesti kielitaidon puutteiden aiheuttamia haasteita. Ymmärtämisen merkitys näkyi esimerkeissä 26 ja 27 selkeästi:

26) OPE3: ja sitte samoiten ku lähetään sinne hyvinvointi ja toimintakyvyn tutkinnonosaan et lähetään puhumaan sairauksista lääkehoidosta niin (.) se on niinkun hh tosi tosi tärkeitä että ne perustiedot tavallaan niinku hallitsee ja ymmärtää sen että mistä mistä niinkun puhutaan että saa tavallaan sen kokonaisuuden ja että **se on turvallista** vielä kun puhutaan hoitotyöstä et niin tavallaan sen **pitää olla** myös **turvallista** **potilasturvallista** **työskentelyä** niin siinä on tosi tärkeit et siinä oikeesti on

ymmärtänyt sen asian **oikein** eikä tee **tulkintoja** mitä kautta voi tulla sitten tai esimerkiksi tulee **väärä tieto** ja sitten **tekee väärin** jonkun asian tuolla käytännössä

- 27) OPE1: se ei oo kaikkeen niinku olennaisin asia se kieli mutta nyt kuitenkin sitte on tärkeää tieteenki että tulee ymmärretyksi ja erityisesti (.) nää tämmöset niinkun hoitotyöhön liittyvät ja lääkkeisiin liittyvät nii on sellasia että **on pakko k-** **pakko niinku on osata oikein** asioita ettei tuu **vahinkoja** (.)

Kielellisesti turvallisuusdiskurssi rakentuu sekä sanavalinnoista että välttämättömyyttä ilmaisevista verbirakenteista. Turvallisuusdiskurssin sanasto on hyvin vahvasti oikeaan ja väärään liittyvää sanastoa. Luonnollisesti sana turvallisuus jo itsessään esiintyy diskurssissa, mutta sitä yleisempiä ovat esimerkiksi sanat *vahinko, virhe, väärä tieto, oikein ja väärin*. Käsitys turvallisuudesta näyttäytyy sanaston valossa hyvin mustavalkoisena, asiana joka joko on tai ei ole, välimuotoja diskurssissa ei käsitellä.

Turvallisuusdiskurssille tyypillisiä ovat toiminnan välttämättömyyttä ilmaisevat nesessiivirakenteet, joista esimerkin 27 on *pakko* on luonteeltaan dynaaminen, sisäisen tai ulkoisen pakon ilmaisin (VISK §1581). *Pakko* on merkityksessään 'täytyy, pitää, tulee, tarvitsee (tehdä jtk)' (KS s.v. *pakko*) lähisyronymiseksi tulkittava esimerkissä 26 esiintyvän *pitää olla* -nesessiivirakenteen kanssa. Turvallisuuteen liittyä siis tässä diskurssissa välttämättömyys.

Turvallisuusdiskurssissa turvallisuus nähdään siis välttämättömänä ja mustavalkoisena, ja kielitaidon, erityisesti ymmärtämisen, nähdään vaikuttavan sen toteutumiseen. Virtasen (2011) tuloksien mukaan kansainvälisiin sairaanhoitajiin liittyvissä käsityksissä on samanlaista joko-tai-asetelmaa sekä potilasturvallisuuteen liittyviä kysymyksiä kuin tämän tutkimuksen aineistosta nousseessa turvallisuusdiskurssissa.

5.2.6 Kieli ei ole tärkein -diskurssi

Kieli ei ole tärkein -diskurssi näyttäytyy analyysini perusteella hyvin erilliseltä muista aineistosta nousseista diskurssista, ja asettuu jopa vastadiskurssiksi erityisesti kielitaito ymmärtämisenä - ja turvallisuusdiskurssille. Kieli ei ole tärkein -diskurssissa näkökulmana nimensä mukaisesti on se, ettei kieli ole lähihoitajan työssä kaikista tärkeintä. Tämä näkyy esimerkeissä 28, 29 ja 30:

- 28) OPE1: mut että mun mielestä se niinku **suomen kieli ei oo** siinä se niinku se k- **ihan keskiössä siinä** (.) kasvatuksessa ja hoidossa vaan siinä on jotain **jotain muuta** joka niinku **on olennaista** siinä ihmisen **ohjaamisessa ja kohtaamisessa** (.)

- 29) Opettaja (OPE5) kuvaa, miten **katsekontakti, asento ja hymy** voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen. Opettaja sanoo, että siksikin on hyvä olla hyvä katsekontakti, että huonokuuloiset voivat lukea huulilta. Hän painottaa, että asiakkaille ei saa huutaa. Osa opiskelijoista tuo esiin, miten **heitä hieman huolestuttaa, jos heitä on vaikea ymmärtää**. Opettaja sanoo, että **toisaalta heillä on taas se etu, että he**

puhuvat selkosuomea eli eivät käytä liian pitkiä lauseita. **Se on hoitotyössä hyvä.** (Kenttämuistiinpanot, MaS & RS)

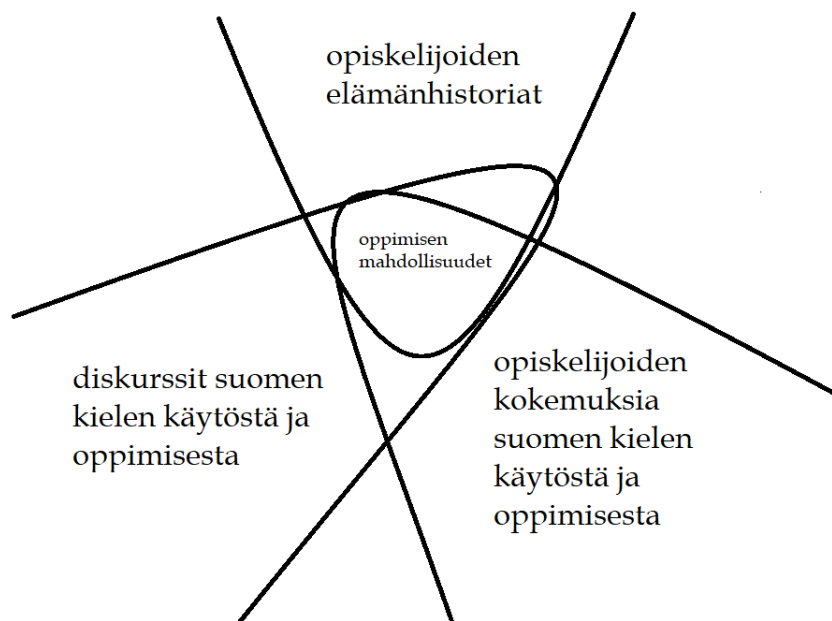
- 30) Opettaja (OPE2) pitää lopussa hyvästelypuheenvuoron, jossa puhuu siitä, kuinka mukavaa on ollut tutustua ryhmään ja opiskelijoihin ja kannustaa opiskelijoita, **että nämä tulevat pärjäämään työharjoittelussa, koska heillä on aidon kohtaamisen taito.** (Kenttämuistiinpanot, MaS & RS)

Esimerkissä 28 opettaja kuvaa tätä sanoin *suomen kieli ei oo siinä se niinku se k- ihan keskiössä siinä ja jotain muuta joka niinku on olennaista*. Diskurssi rakentuu sisällöllisesti kuvaamaan asioita, jotka ovat hyvää kielitaitoa tärkeämpiä hoitotyössä. Näitä ovat esimerkiksi nonverbaalisen vuorovaikutuksen piirteet, joita kuvataan esimerkiksi 29: *katsekontakti, asento ja hymy*. Mielenkiintoisesti juuri tässä diskurssissa maahanmuuttotaustaisten lähihoitajaopiskelijoiden muita kuin sujuvaan kielitaitoon liittyviä vahvuuksia korostetaan. Esimerkissä 29 opiskelijat tuovat ilmi kielitaitoonsa liittyvää huolta: *heitä hieman huolestuttaa, jos heitä on vaikea ymmärtää*. Opettaja nostaa esiin kieli ei ole tärkein -diskurssin nostamalla sujuvaa kielitaitoa tärkeämmäksi opiskelijoiden muun osaamisen: *toisaalta heillä on taas se etu, että he puhuvat selkosuomea*. Aloittamalla tämän *toisaalta*-sanalla opettaja osoittaa, että hänen näkemyksensä on vastakkainen, *toisaalta* merkityksessään 'toiselta puolen, toisesta näkökulmasta'. Esimerkissä 30 opettaja puolestaan kannustaa opiskelijoita, että *nämä tulevat pärjäämään työharjoittelussa, koska heillä on aidon kohtaamisen taito*. Opettajan *tulevat pärjäämään* on futuurinen ilmaus, johon sisältyy aina varmuuden arviointiin liittyvä modaalinen ulottuvuus (VISK §1556), ja tässä tapauksessa se on modaaliteetiltaan varma. Opettaja siis ilmaisee uskovansa, että hänen perustelukseen tarjoamansa *aidon kohtaamisen taito* riittää työharjoittelussa pärjäämiseen. *Pärjääminen* on johdos verbistä *pärjätä*, joka on toisaalta merkitykseltään 'selviytyä, suoriutua, tulla toimeen' (KS s.v. *pärjätä*). Diskurssissa ei siis kommentoida suoriutumisen laatua, vaan vain sitä, että selviytyminen on mahdollista.

Kieli ei ole tärkein -diskurssissa siis korostuvat muu kuin suoraan kielitaitoon liittyvä osaaminen. Mielenkiintoista aineiston näkökulmasta oli, että tämä diskurssi esiintyi kenttämuistiinpanoissa runsaasti, kuten myös osaamisen mahdollisuudet -diskurssi. Tämän diskurssin vastadiskurssit, kielitaito ymmärtämisenä -diskurssi ja turvallisuusdiskurssi, puolestaan esiintyivät enemmän haastatteluaineistossa. Virtasen (2011) tutkimuksen tuloksissa kansainvälisiin hoitajiin liittyvissä käsityksissä toistuivat ystävällisyys, kunnioitus ja sanattoman viestinnän hyödyntämisen taito, vaikkakin nämä liitettiin nimenomaan filippiiniläistäustaisiin hoitajiin ja heidän kulttuuriinsa. Jonkinlaista samankaltaisuutta tähän diskurssiin on kuitenkin havaittavissa.

5.3 Suomen kielen käyttö työelämäjaksolla neksuksena

Tutkimuksessani neksusanalyysi on ohjannut tutkimusasetelman ja tutkimuskysymyksien laatimista sekä analyysimetodien valintaa. Tässä alaluvussa hyödynnän neksusanalyysia tuloksieni yhteenvedon pohjana ja pyrin hahmottelemaan kuvaa suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista neksuksena. Jäsennän tutkimustani alla olevan kuvion 3 avulla. Kuvio on omaan tutkimukseeni sovellettu versio Scollonin ja Scollonin (2004: 20) neksusanalyysin mallikuvioista.



Kuvio 3. Suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuden neksuksena

Kuviossa 3 esitetyistä neksusanalyysin kaarista tarkastelin analyysin avulla opiskelijoiden kokemuksia ja diskursseja. Nämä vastaavat Scollonien (2004) mallin vuorovaihtusjärjestystä ja tilanteisia diskursseja. Opiskelijoiden elämänhistorioita en analysoinut omana tutkimuskohteenaan, mutta tarkastelin niitä soveltuvin osin opiskelijoiden kokemusten analyysin yhteydessä. Diskursseja tarkastelemalla olen saanut kuvaa siitä, millaiset asenteet ja käsitykset, kiteytyneet merkityksellistämisen tavat, ympäröivät työssäoppimisjaksolla toimivia maahanmuuttotautaisia lähihoitajaopiskelijoita. Opiskelijoiden kokemukset puolestaan valottavat työssäoppimisjaksoilla tapahtuvaa kielellistä toimintaa.

Analyysini perusteella tarkasteltavana oleva toiminta, suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuudet, näyttää monimutkaisena, sosiaalisena prosessina,

johon vaikuttaa useita eri tekijöitä. Valitsin analyysikohteikseni neksusanalyysin mukaiset kaaret, ja ne vaikuttavat toimivan hyvin neksukseni jäsentämiseen.

Opiskelijoiden kokemuksista tunnistin narratiivisen small stories -analyysin avulla useita pieniä kertomuksia, jotka liittyivät kielen käyttöön ja oppimiseen. Mielenkiintoista näissä kertomuksissa on se, että suurin osa niistä näyttää kietoutuvan jonkin tunnekokemuksen ympärille. Kielitaidon arvioinnin kohteeksi joutuminen, oman osaamisen perusteleminen ja suullinen vuorovaikuttaminen herättivät opiskelijoissa negatiivissävytteisiäkin tunteita. Päiväkotikontekstin ja sosiaali- ja terveysalan erityispiirteet puolestaan näkyivät opiskelijoiden kielenkäyttöön liittyvissä kokemuksissa lapsista vuorovaikutuskumppaneina sekä kirjaamisesta.

Diskurssien analyysin tulokset kuvaavat siis kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä merkityksellistämisen tapoja. Tunnistamistani diskursseista useimmat käsittelevät työssäoppimisen kielenoppimismahdollisuuksia ja työssä tarvittavaa kielitaitoa. Useimmat diskursseista toistuvat läpi aineiston. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kieli ei ole tärkein -diskurssia, joka korostaa myös muun osaamisen kuin kielitaidon merkitystä, esiintyi kaikista eniten havainnointiaineistossa, kun taas esimerkiksi kielitaito ymmärtämisenä - ja turvallisuusdiskursseja ei havainnointiaineistossa juurikaan esiintynyt.

Scollonin ja Scollonin (2004: 25–27) mukaan neksusanalyysin avulla on mahdollista havaita diskurssien syklisyyttä ja sitä, millä tavalla mikro- ja makrotason ilmiöt limittyvät. Diskurssien ja opiskelijoiden kokemusten yhteen kietoutuneisuutta on myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Oppimisen mahdollisuudet -diskurssissa yhtenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä mainitaan työpaikkaohjaajat, mikä näkyy opiskelijoiden kokemuksissa kertomuksina ohjaajan tuesta. Tuottamiskurssissa sisällöllisesti keskeinen perustelemisen taito heijastuu opiskelijoiden kertomuksissa jännittävänä, oman ammattitaidon osoittamiseen liittyvänä kokemuksena. Opiskelijoiden elämänhistoriat puolestaan kietoutuvat esimerkiksi kokemuksiin lapsista vuorovaikutuskumppaneina sekä oman kielitaidon arvioinnin kohteeksi joutumisesta. Opiskelijoiden kokemuksissa kielitaitoon liittyvät emotionaaliset tekijät, kuten kokemukset kielenkäytön vaatimasta rohkeudesta tai kielitaidon arvioinnista, eivät näy diskursseissa, jotka ovat varsin taitokeskeisiä. Neksusanalyyttinen tarkastelu työssäoppimajakson suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista mahdollisti sekä opiskelijoiden että opettajien ja työpaikkaohjaajien äänien kuulumisen. Analyysini perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden kokemuksiin heijastuvat myös yleiset, ympäröivät diskurssit.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessani tarkastelin maahanmuuttotaustaisia lähihoitajaopiskelijoita ja heidän ensimmäistä työssäoppimisjaksoaan toisen kielen käytön ja oppimisen näkökulmista. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena kielen käyttämisen sekä kehittämisen mahdollisuutena työssäoppimisjakso näyttää maahanmuuttotaustaisille lähihoitajaopiskelijoille. Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1) Millaisia kokemuksia lähihoitajaopiskelijoilla on suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla?
- 2) Millaisia diskursseja liittyy suomen kielen käyttöön ja oppimiseen työssäoppimisjaksoilla?

Etsin vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin narratiivisen *small stories* -analyysin sekä diskurssien analyysin avulla ja lopuksi kokosin havaintojani neksusanalyysin viitekehyksen avulla. Tutkimukseni tuloksien perusteella työssäoppimisjakson suomen kielen käyttö ja oppiminen näyttävät kompleksina sosiaalisina prosesseina, joissa limittyvät tilanteiset diskurssit, opiskelijoiden emotionaalisesti säilyttäneet kokemukset sekä opiskelijoiden elämänhistoriat. Oppimisen mahdollisuus tunnustetaan, mutta sitä ei pidetä itsestäänselvytenä. Erityisesti työpaikkaohjaajan rooli tuen antajana, arvioijana ja oppimisen mahdollistajana nousee tulosteni perusteella selkeästi keskiöön. Työpaikkaohjaajan keskeinen rooli on tunnustettu myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Lehtimaja, Virtanen & Suni 2021).

Opiskelijoiden kokemukset suomen kielen käytöstä työssäoppimisjaksolla ovat monipuolisia ja tiiviisti työssäoppimispaikan erityispiirteisiin kiinnittyviä. Opiskelijat kokivat päiväkodissa lapset suomen kielen käytön kannalta erityisiksi vuorovaikutuskumppaneiksi, sillä heidän kokemuksiansa mukaan lapset sekä käyttävät erilaista sanastoa että toimivat vuorovaikutustilanteissa eri tavalla kuin aikuiset. Ohjaajan tuki nähtiin keskeisenä kielen käyttöä tukevana ilmiönä, mutta ohjaajan rooliin kielitaidon

arvioijana liittyi myös negatiivisia, kiusaantuneisuuden tunnekokemuksia. Jännittäväksi ja haastavaksi koettiin myös suomen kielen käyttäminen ja suomeksi kysyminen työssäoppimisjaksolla sekä oman osaamisen osoittamisen kielelliset vaatimukset. Opiskelijoiden kokemukset suomen kielen käyttämisestä painottuivat suulliseen kielitaitoon, eikä kokemuksia sosiaali- ja terveysalalle tärkeästä kirjaamisesta ollut kovinkaan usealla opiskelijalla. Tämä havainto on yhtenevä Virtasen (2017a) havaintojen kanssa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kirjaamisen harjoittamisen mahdollisuuksista.

Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä diskursseja tunnistin aineistosta kuusi. Nämä diskurssit kuvailivat oppimisen mahdollisuuksia, työssäoppimisjaksolla ja työelämässä tarvittavaa kielitaitoa sekä kielitaidon merkitystä sosiaali- ja terveysalalla. Oppimisen mahdollisuudet -diskurssissa kuvattiin suomen kielen oppimista mahdollisena, mutta myös tunnistettiin siihen vaikuttavia tekijöitä. Kielitaito ymmärtämisenä -diskurssissa kuvattiin lähihoitajan työn kielitaitovaatimusta erityisesti ymmärtämisenä. Kielitaito ammattisanastona -diskurssissa työn kielitaito puolestaan näyttäytyy ammattisanaston hallintana. Tuottamiskurssissa kuvailtiin lähihoitajan suomen kielen tuottamisen tarpeita, ja niitä olivat erityisesti perustelemisen taidot. Turvallisuuskurssi puolestaan kuvasi kielitaidon merkitystä potilasturvallisuuden takaajana. Kieli ei ole tärkein -diskurssissa kielitaitoa ei nähty sosiaali- ja terveysalalle keskeisimpänä taitona. Tunnistamani diskurssit toistuvat hyvin samankaltaisina useissa lähteissä (ks. esim. Virtanen 2017b; Tuononen 2013), joten niiden voisi nähdä olevan tilanteisten diskurssien lisäksi myös laajempia yhteiskunnallisia diskursseja. Tämä mielestäni myös lisää tutkimukseni tulosten luotettavuutta.

Suomen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuudet näyttäytyvät tulosteni perusteella siis monipuolisina ja melko positiivisessa valossa. Työelämässä ja työyhteisössä toimiminen näyttäytyy ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta merkityksellisenä, mikä on tunnistettu jo aiemmissakin tutkimuksissa (Suni 2011; Seilonen & Suni 2016; Mähönen 2014). Erityisesti työssäoppimisjaksolla oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on tutkimukseni mukaan runsaasti, kuten tuen määrä ja työpaikan ilma-
piiri. Tällaisten tekijöiden on todettu vaikuttavan myös muissa tutkimuksissa (Lehtimaja, Virtanen & Suni 2021; Tervo 2019; Sandwall 2013).

Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon laadulliselle tutkimukselle tyypilliset yleistettävyyden rajoitukset. Tutkimukseni avainosallistujajoukko on melko pieni, eikä heidän kaikkia kokemuksiaan voida siis yleistää koskemaan kaikkia lähihoitajaopiskelijoita tai kaikkia maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita. Avainosallistujien maahanmuuttotausta tulee myös huomioida, sillä kaikki tutkimukseni haastattelut on toteutettu avainosallistujien toisella kielellä, suomeksi. Toisella kielellä osallistujien on todennäköisesti ollut haastavampi kuvata kokemuksiaan. Myös jotkin sanavalinnat voivat olla epätarkoituksenmukaisia. Olen pyrkinyt

huomioimaan näitä mahdollisia kieleen liittyviä rajoituksia olemalla varovainen ja huolellinen aineistosta tekemissäni tulkinnoissa. Tästä huolimatta tulkintoihini tulee kuitenkin suhtautua tulkintoina. Haastatteluihin liittyy myös se haaste, ettei niillä yleensä voida saada selville asioita, joita ei ole kysytty. Mahdollisesti piiloon jääneitä kokemuksia sekä taustoituksia joillekin kokemuksille olen pyrkinyt löytämään ja avaamaan havainnointiaineistoni avulla.

Valitsemani teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat soveltuivat tutkimusaiheeni tarkasteluun pääosin hyvin. Etnografisen aineiston kerääminen auttoi taustoitamaan ilmiöitä ja opiskelijoiden kokemuksia, vaikkakin varsinaisen kenttämuistiinpanoaineiston osuus jäi analyysissäni haastatteluaineistoa vähäisemmäksi. Jos etnografisen havainnointiaineistonkeruun toteuttaminen työssäoppimispaikoilla olisi ollut mahdollista, olisi havainnointiaineisto todennäköisesti noussut vielä keskeisemmäksi tutkimukseni kannalta. Kuten Hult (2017: 100–101) on todennut, neksusanalyysi soveltuu hyvin koulutuksen kentällä tehtävään kielentutkimukseen, ja koen, että tässä tutkimuksessa sen vahvuudet olivat erityisesti kartoittamisvaiheessa tutkimusongelman paikallistamisessa ja tutkimusasetelman luomisessa sekä eri aineistojen ja analyysimenetelmien yhteen tuomisessa. Small stories -näkökulma sopi opiskelijoiden kokemusten analysointiin erityisen hyvin, sillä se mahdollisti hyvinkin pieniin kerronnallisiin jaksoihin tarttumisen, ja osa näistä jaksoista osoittautui analyysini perusteella hyvinkin merkityksellisiä kokemuksia kuvaaviksi.

Tämä tutkielma käsittää neksusanalyttisen tutkimuksen kartoittamis- ja navigointivaiheiden raportoinnin. Neksusanalyysin mallin muutosvaiheessa (Scollon & Scollon 2004: 177–178) tavoitteena on saada aikaan positiivista muutosta tutkimuskohteessa. Muutosvaiheessa esittelin tutkimukseni tuloksia siihen osallistuneille opiskelijoille ja keskustelin heidän kanssaan niiden herättämistä ajatuksista. Nostin käsitelyyn myös opiskelijoille mahdollisesti piiloisempia aiheita, kuten turvallisuusdiskurssin, sillä ajattelin, että (maahanmuuttotaustaisten) opiskelijoiden on hyvä tiedostaa suomalaisen työelämän kentällä vallitsevia asenteita. Tuloksiani eivät synnyttäneet runsasta keskustelua, mutta opiskelijat vaikuttivat tunnistavan kuvaamiani ilmiöitä ja olevan samanmielisiä tekemistäni tulkinnoista. Tuloksiani on käsitelty myös tutkimushankeen yhteisissä tilaisuuksissa ammatillisten opettajien kanssa. Toisaalta myös tämän tutkielman voidaan nähdä olevan osa muutosvaihetta, sillä tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää kehittämistyössä. Kehittämistyö voi olla hidasta, ja minun onkin vielä haastavaa arvioida, mihin kaikkeen tutkimukseni tuloksia mahdollisesti hyödynnetään.

Tutkimukseni tulokset tarjoavat tietoa ammatillisen reformin jälkeisen työssäoppimisen toisen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista. Nykymuotoista ammatillista koulutusta ja erityisesti sen työssäoppimisjaksoja ei ole vielä tutkittu runsaasti, joten tutkimukseni tulokset ovat jo sellaisenaan arvokkaita.

Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrän kasvaessa ammatillisessa koulutuksessa myös toisen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyvät kysymykset lisääntyvät, ja tutkimukseni tulokset tarjoavat, joskin yhteen alaan ja työssäoppimisjaksoon rajatun kuvan, joistakin maahanmuuttotaustaisen opiskelijoiden kouluttautumiseen liittyvistä erityispiirteistä.

Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida, että ne kuvaavat opiskelijoita ja työssäoppimista vain yhdellä alalla. Esimerkiksi lapsiin vuorovaikutuskumppaneina liittyvät kokemukset ovat erittäin kontekstisidonnaisia. Joillain muilla aloilla voitaisiin mahdollisesti saada erilaisia tuloksia työssäoppimisen kielen käytön ja oppimisen mahdollisuuksista. Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eroavat esimerkiksi Sandwallin (2013) tuloksista, ei ole itsestäänselvää, että tilanne olisi samanlainen kaikilla aloilla. Esimerkiksi rakennusalan työharjoitteluissa kielenkäyttötilanteiden on todettu olevan erilaisia työtehtävistä riippuen (Lilja & Tapaninen 2019), joten myös opiskelijoiden kokemukset voisivat olla hyvin erilaisia. Tutkimukseni tulokset ovatkin erityisesti hyödynnettävissä sosiaali- ja terveystalalla sekä opetuksen että työssäoppimisjaksojen kehittämiseen.

Tutkimusta näistä aiheista voisikin olla mielenkiintoista toteuttaa eri ammatillisen koulutuksen aloilla, sillä jo nyt olemassa olevan tutkimuksen perusteella joitakin eroja alojen välillä vaikuttaa olevan (ks. Lilja & Tapaninen 2019). Jatkossa etnografisen tutkimusaineiston kerääminen työssäoppimispaikoilta voisi syventää tässä tutkimuksessa löydettyjä näkökulmia entisestään. Työssäoppimisen kielenoppimista voisi myös tarkastella konkreettisemmin esimerkiksi keräämällä pitkittäisaineistoa ja tutkimalla siitä kielen kehittymistä ammatillisen koulutuksen ja työssäoppimisjaksojen aikana.

LÄHTEET

- Ailasmaa, Reijo 2015: Terveys- ja sosiaalipalveluiden henkilöstön kansainvälinen liikkuvuus. *THL Tilastoraportti* 12/2015.
- Arola, Tuija 2017: Ammatillinen kouluttaja kotouttaa kielitietoisella ohjauksella. *Aikuiskasvatus* (2). S. 222–228.
- Bamberg, Michael ja Georgakopoulou, Alexandra 2008: Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. – *Text and Talk* 28–3 s. 377–396.
- Blackledge, Adrian ja Creese, Angela 2010: *Multilingualism: A critical perspective. Advances in Sociolinguistics*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, Patricia, Ping Wong, Margaret M. Early 2002. Learning language for work and life: linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in health care. – *Modern Language Journal* 86 (3) s. 397–422.
- De Fina, Anna ja Georgakopoulou Alexandra 2008: Analysing narratives as practises. – *Qualitative Research* 8 (3) s. 379–387.
- Eskola, Jari ja Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY
- Fairclough, Norman 2003: *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Lontoo: Taylor & Francis.
- Foucault, Michel 1972: *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Gee, James P. 1999: *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Georgakopoulou, Alexandra 2015: Small stories research: Methods – Analysis – Outreach. – De Fina, Anna ja Georgakopoulou, Alexandra (toim.), *The Handbook of Narrative Analysis*. s. 255–271. New York: John Wiley & Sons.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja ja Tolonen, Tarja 2007: Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutus. – Lappalainen, Sirpa ym. (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 17–38. Tampere: Vastapaino.
- Haikala, Raisa 2015: *Akateemisten s2-puhujien kielenkäyttötilanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46373/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506182383.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46378/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506192388.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heller, Monica, Pietikäinen, Sari ja Pujolar, Joan 2018: *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. New York; London: Routledge.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University press.
- Hult, Francis M. 2017: Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. – Martin-Jones, Marilyn ja Martin, Deirdre (toim.), *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. s. 89–103. London: Routledge.
- Huttunen, Laura 2010: Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. – Nikander, Pirjo, Hyvärinen, Matti ja Ruusuvuori, Johanna (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Härmälä, Marita 2008: *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18900/9789513933401.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karvinen, V. 2003: *Naura niin jaksat*. Nurmijärvi: Dialogia.
- Kela, Maria ja Komppa, Johanna 2011: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31 (4) s.173–192.
- Kela, Maria, Komppa, Johanna ja Tuononen, Nuppu 2014: Lähihoitajan ammatin kielellinen ja viestinnällinen viitekehys. – Kela, Maria, Korpela, Eveliina ja Lankinen Ninni (toim.), *Ihan lähellä. Työelämän suomea lähihoitajille*. Helsinki: Edita.
- Kilpeläinen, Paula 2021: *Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoissa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 6:2021.
- Komppa, Johanna 2013: Ammatillinen viitekehys: hoitotyö. – Komppa, Johanna, Jäppinen, Tuula, Herva, Marja ja Hämäläinen, Taija 2014 (toim.), *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehukset*. Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia AMK.
- Komppa, Johanna 2015: Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. – Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. ja Nikula, T. (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: toisella ja vieraalla kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2015 (8) s. 168–185.

- KS= KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. - <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>
- Lane, Pia 2014: Nexus Analysis. – Östman, Jan-Ola ja Verschueren, Jef (toim.) *Handbook of Pragmatics*. s. 1–18. Amsterdam: John Benjamins.
- Lappalainen, Sirpa 2007: Johdanto : mikä ihmeen etnografia. - Lappalainen, Sirpa ym. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 9–14. Tampere: Vastapaino
- Lilja, Niina ja Tapaninen, Terhi 2019: Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli* 39 (1) s. 69–98.
- Moore, Tim, Morton, Janne, Hall, David ja Wallis, Chris 2015: Literacy practices in the professional workplace: Implications for the IELTS reading and writing tests. IELTS Research Reports Online Series 1. London: British Council. <https://www.ielts.org/teaching-and-research/research-reports/online-series-2015-1>
- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: "no se mun kurssi oli töissä"*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45134/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201501201153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Närepallo, Maiju 2019: *Työpaikkaohjaajat ammattikasvattajina - Ammatillisen koulutuksen työpaikkaohjaajien pedagoginen osaaminen*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin laitos. - <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118902/N%3a4repallo-Maiju.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Opetushallinto 2019: *Ammatillisen tutkinnon suorittaneet 2018*. - https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20koulutusala.xlsb 16.10.2020
- Opetushallitus 2020: *Työelämässä oppiminen*. - <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoelamassa-oppiminen> 12.10.2020
- Opetushallitus 2021: *E-perusteet: Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto*. - <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/7381020/reformi/tiedot> 11.2.2021
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017: *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi -Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. - <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79439/okm05.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: *Ammatillisen koulutuksen reformi*. - <https://minedu.fi/amisreformi>

- Paananen, Jenny 2019: *Yhteisymmärryksen rakentaminen monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla*. Turun yliopiston julkaisuja 465. Turku: Turun yliopisto. - <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146764/AnnalesC465Paananen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palmanto, Mirja 2004: Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. - *Virittäjä* 108 (3) s. 405–414.
- Pietikäinen, Sari ja Mäntynen, Anne 2019: *Uusi Kurssi Kohti Diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pyhäniemi, Saija 2017: Lastenhoitoa vai kirjaamista? Kyselytutkimus kirjaamisesta päiväkodeissa. - Tiililä, Ulla ja Karvinen, Kati (toim.), *Elämän ja kuoleman tekstit: kirjoittaminen sosiaali- ja hoitotyössä*. s. 19–30. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. - https://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk50/Elaman_ja_kuoleman_tekstit.pdf
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. - Nikander, Pirjo, Hyvärinen, Matti ja Ruusuvuori, Johanna (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Sandwall, Karin 2010: "I Learn More at School": A Critical Perspective on Workplace-Related Second Language Learning In and Out of School. - *TESOL Quarterly* 44 (3) s. 542–574.
- Sandwall, Karin 2013: *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sarang, Shrikat 2010. Healthcare interaction as an expert communicative system: An activity analysis perspective. -Streeck Jürgen (toim.), *New Adventures in Language and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins. s. 167–197.
- Scollon, Ronald ja Scollon, Susie Wong 2004: *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Scollon, Ron ja Scollon, Susie Wong 2007: Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. - *Journal of Sociolinguistics* 11 (5) s. 608–625.
- Seilonen, Marja, Suni, Minna, Härmälä, Maritta ja Neittaanmäki, Reeta 2016: Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. - Huhta, Ari & Hildén, Raili (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2016 (9) s.110–141.
- Seilonen, Marja ja Suni, Minna 2016: Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin: ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 26 s. 450–480.
- Silvennoinen, Kaisa 2019: *Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta ja ammatillisen koulutuksen reformista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. - <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201912055130>

- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa - Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien kakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 s. 8–22.
- Suomen Opiskelija-Allianssi 2018: *AMIS 2018 -tutkimus: Mitä kuuluu ammattiin opiskeleva?* Lahti: Suomen Opiskelija-Allianssi.
- Suomen virallinen tilasto SVT 2020: *Ammatillinen koulutus*. Helsinki: Tilastokeskus. - http://www.stat.fi/til/aop/2019/aop_2019_2020-09-29_tie_001_fi.html
16.10.2020
- Suomen virallinen tilasto SVT 2019: *Väestön koulutus rakenne*. Helsinki: Tilastokeskus. - http://www.stat.fi/til/vkour/2018/vkour_2018_2019-11-05_tie_001_fi.html
16.10.2020
- Tervo, Jussi 2019: *Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutus sopimusjaksolla tapahtuvasta työssäoppimisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. - <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62837>
- Tervola, Maija 2019: *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: Eri-tyisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus 2020. Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. *Perusasteen jälkeisen tutkintotavoitteisen koulutuksen vieraskieliset ja ulkomaalaiset opiskelijat koulutusalueen ja koulutussektorin mukaan 2004-2018*. - http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_opiskt/stat-fin_opiskt_pxt_11c4.px/
- Tuononen, Nuppu 2013: *On omat haasteet, mutta kyllä pärjää. Maahanmuuttajalähihoitajien polkuja työelämään ja kokemuksia työyhteisön jäseneksi tulemisesta*. Helsinki : Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Van Lier, Leo 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Virtanen, Aija 2011: *Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia*. *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 153–172.
- Virtanen, Aija 2013: *Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa*. - *Lähiöordlusi-Lähiöertailuja* 2013 (23) s. 403–427.

- Virtanen, Aija 2016: Insights into the agency, positioning and professional Finnish language skills of international nursing students. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 10 (2) s. 63–81.
- Virtanen, Aija 2017a: The multivoicedness of written documentation: an international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics* 5 (1), 115–140
- Virtanen, Aija 2017b: *Toimijuutta toisella kielellä - Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, Aija ja Raitaniemi Mia 2019: Työelämän kielikäytännöt monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa Kangasvieri, Teija, Nuolijärvi, Pirkko, Pöyhönen, Sari ja Saarinen, Taina (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. - <https://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelurunko lähihoitajaopiskelijoille – ensimmäinen haastattelukierros

Kielitaito ja tausta

- Mistä kotoisin ja milloin muuttanut Suomeen?
- Millainen perhe? Onko Suomessa?
- Suomen kielen opinnot? Missä ja miten paljon?
- Mitä muita kieliä osaat? Miten ja missä käytät?
- Missä käytät suomea? Kenen kanssa?
- Miten arvioisit omaa suomen kielen taitoa? Mitä osaat hyvin, missä tarvitset harjoitusta?
- Millaiset tilanteet tuntuvat helpoilta? Millaiset vaikeilta?

Koulutus

- Miksi päädyit tähän koulutukseen?
- Miltä koulutus on vaikuttanut?
- Onko jokin ollut erityisen helppoa? Entä haastavaa?

Työkokemus ja aiempi koulutus

- Työssä ennen koulutukseen hakeutumista? Millainen työ, missä?
 - o Suomessa? Kotimaassa?
- Oletko opiskellut johonkin ammattiin aiemmin?
 - o Suomessa Kotimaassa?

Työharjoittelu nyt

- Miten työharjoittelu on sujunut?
- Mitä olet tehnyt harjoittelussa?
- Miten ohjaajan kanssa on sujunut?
- Onko ollut jotain haastavia tilanteita?
- Miten vuorovaikutus työntekijöiden, lasten, vanhempien kanssa?
- Tuntuuko, että pärjää suomeksi työskentelyssä?

LIITE 2

Haastattelurunko lähihoitajaopiskelijoille - näytön reflektointia

- Millainen kokemus ensimmäinen harjoittelujakso oli kokonaisuudessaan?
- Millainen näyttö sinulla oli?
- Miten näyttö sujui? Oliko jokin haastavaa/helppoa?
- Millainen kokemus näytön arviointitilanne oli?
- Millä tavalla kielitaitoa huomioitiin näytön arvioinnissa?
- Olitko tyytyväinen arviointiin?

LIITE 3

Haastattelurunko työpaikkaohjaajille – lähihoitajien päiväkotiharjoittelu

Koulutus ja työkokemus

- Millainen on koulutustaustasi?
- Millainen on työtaustasi?
- Kuinka pitkään olet ollut päiväkodissa töissä?
- Miten päädyit nykyiseen työhösi?
- Millainen on työnkuvasi nyt?

Päiväkoti lähihoitajan työympäristönä

- Millaisia työtehtäviä lähihoitajilla on päiväkodeissa?
- Miten kuvailisit lähihoitajan tyypillistä työpäivää päiväkodissa?

Vuorovaikutustilanteet päiväkodissa

- Millaisia ovat tyypilliset vuorovaikutustilanteet?
- Millaisia haasteita niissä esiintyy?
- Miten tuet vuorovaikutustaitojen kehittymistä ohjaajana?

Kielimaailma päiväkodissa

- Millainen on päiväkotiteksti ympäristönä? Millaisia tekstejä työssä luetaan/kirjoitetaan?
- Millaista kielitaitoa lähihoitaja päiväkodissa tarvitsee?

Työpaikkaohjaajana toimiminen

- Miten olet päätenyt työpaikkaohjaajaksi?
- Miten työpaikassasi työpaikkaohjaajat valitaan?
- Oletko käynyt jotain koulutusta työpaikkaohjaamiseen liittyen?
➔ Jos kyllä, millainen koulutus oli? Jos ei, kaipaisitko koulutusta ja millaista koulutusta?
- Millaista yhteistyötä ohjaavan opettajan kanssa on? / Millainen rooli ohjaavalla opettajalla on?
- Millaisia kokemuksia sinulla on opiskelijoiden ohjaamisesta? Mistä siinä pidät eniten/vähiten? Mikä on haastavaa, mikä helppoa/luontevaa?

Maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaaminen

- Millaisia kokemuksia sinulla on maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaamisesta?
- Millaisena koet kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa?
- Millaisena koet omat valmiutesi kielen oppimisen tukemiseen? / Koetko, että voit tukea kielenoppimisessa? Jos kyllä, niin millä tavoin?

Näyttöön valmistautuminen ja näytön arviointi

- Miltä kriteerit sinusta tuntuvat? Kuvaavatko työn todellisuutta?
- Millaisena koet arviointikeskustelun?

LIITE 4

Haastattelurunko lähihoitajaopiskelijoiden opettajille

Taustaa

- Kertoisitko työnkuvastasi täällä [oppilaitoksessa]?
- Mikä on koulutustaustasi?
- Miten olet päätynyt töihin tänne? Missä työskentelit aiemmin?

Sote-opinnot

- Mitä kaikkea sosiaali- ja terveysalan opinnot täällä pitävät sisällään?
- Millaiset ovat soveltuvuuskokeet lähihoitajakoulutukseen?
- Miten lähihoitajaopintojen kurssikierto rakentuu? Entä ryhmien lukujärjestykset?
- Millaisia ovat opetusryhmäsi? Millaisia kursseja?
- Lähihoitajaopiskelijat – miten luonnehtisit heitä ja heidän koulutuspolkujaan?

Maahanmuuttajien opettaminen

- Millaista kokemusta maahanmuuttajien opettamisesta sinulla on?
- Onko paljon tai vähän / onko ollut muutoksia?
- Millaista maahanmuuttajien opetus on ryhmässä? Millaisia eroja on opettaessa maahanmuuttajaopiskelijoita verrattuna ei-maahanmuuttajaopiskelijoihin?
- Millaisia taustatietoja ryhmistä tai maahanmuuttajaopiskelijoista saat?
- Millainen kielitaidon testaus on? Tuleeko siitä tietoja opeille ja miten niitä hyödynnetään?
- Onko mahdollista saada tukea opetukseen?

Suomen kielen ja kulttuurin rooli

- Millaisessa roolissa suomen kielen taito on ammattiopinnoissa?
- Millaisessa roolissa paikallinen kulttuuri ja kieli ovat näissä opinnoissa? Tai tällä alalla?
- Millaista kielenkäyttö on sotealan opinnoissa (tai sotealalla)?
- Millainen tekstimaailma on sotealan opinnoissa (tai sotealalla)?

Kielitaito

- Millaisia kielitaitoja maahanmuuttajaopiskelijoilla on? Millaisissa tilanteissa huomaa?
- Miten huomioit kielitaidon? Esimerkkejä.
- Kielitaidon eri osa-alueet – miten hyödynnetään?

- Oman äidinkielen käyttö? Voiko hyödyntää / miten? Miten koet pienet kieli-ryhmät ks. ryhmässä?

Opetusmenetelmät

- Millaisia osallistamisen keinoja käytät? Esimerkkejä.
- Miten tuet oppimista? Esimerkkejä.
- Millaisia eriyttämisen keinoja on? Esimerkkejä.
- Miten varmistat ymmärtämistä? Esimerkkejä.
- Millaisena näet opettajan roolin opiskelijan kouluun kiinnittymisessä?
- Millaista ryhmäyttämistä teette?

Työelämäjaksot

- Minkä verran työelämäjaksoja on lähihoitajan opinnoissa?
- Miten työharjoittelupaikat hankitaan? Onko eroa maahanmuuttajaopiskelijoiden ja suomalaistaustaisten opiskelijoiden välillä?
- Oppimisen viedään yhä enemmän työpaikoille - miten se tapahtuu?
 - ➔ Kielitaidon kehittyminen ja tukeminen työelämäjaksoilla?
- Kertoisitko työpaikkaohjaajista ja heidän roolistaan?
- Mikä on kielitaidon merkitys työpaikoilla?
- Voidaanko monikielisten opiskelijoiden kielitaitoa hyödyntää työssäoppimispaikkojen tai työpaikkoihin hakeutumisessa?
 - ➔ Ovatko kielikysymykset ylipäätään esillä työharjoittelujen yhteydessä?
- Näyttöjen ja työelämäjaksojen arviointi - miten se tapahtuu?
 - ➔ Tuleeko kielestä keskustelua arvioinnissa?

Yhteistyö muiden opettajien kanssa

- Onko yhteistyötä muiden opettajien kanssa? Millaista?
- Millainen on yhteistyö yto-aineiden opettajien kanssa?
- Mikä on S2-opettajien rooli? Onko samanaikaisopetusta? Milloin ja millaista S2-opetusta on ollut?
- Millainen yhteistyö tukisi työtäsi ideaalitalanteessa?

Laaja kuva

- Hyvän pedagogiikan ainekset?
- Mikä on ammatillisen koulutuksen merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa?
- Mihin suuntaan ammatillinen koulutus on nähdäksesi menossa juuri nyt? Miksi?

Onko vielä jotain muuta sanottavaa?

Tutkimuksen jatko

Ketä muuta meidän tulisi sinusta vielä haastatella? Haastateltava voi olla opettaja missä tahansa tehtävässä, koulutuspäällikkö, opinto-ohjaaja, mentori, erityisopettaja yms.

- ➔ Näyttöjen arviointiin pääsy?
- ➔ Missä päiväkodeissa ovat harjoittelussa?
- ➔ Miten jatkuu opinnot, mitä aiheita, lähiopetusta?
- ➔ Milloin seuraava harjoittelu?

LIITE 5

Litterointimerkinnät

Litterointimerkinnät

(.)	tauco, lyhyt
(..)	tauco, pitkä (useita sekunteja)
-	sana jää kesken
@	hymyillen
(sana)	epäselvä sana
(- -)	epäselvä jakso
((selitys))	jotain muuta toimintaa esim. nauraa, yskii, huomautuksia taustaäänistä, tekemisestä