

SUOMEN KIELEN JA SAIRAANHOIDON INTEGROIDUN OPPIMISEN TUKI: KOKEMUKSIA JA KÄYTÄNTEITÄ

Minja Suomalainen
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Minja Suomalainen	
Työn nimi Suomen kielen ja sairaanhoidon integroidun oppimisen tuki: kokemuksia ja käytänteitä	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 61
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessani käsittelen kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden suomen kielen oppimista oppimisympäristössä, jossa integroidaan suomen kieltä ja sairaanhoidon ammatillisia sisältöjä. Ammatillinen kielen oppiminen on ajankohtainen aihe sekä toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentällä että yhteiskunnallisesti kansainvälisten sairaanhoitajien työllistymisen näkökulmasta. Tutkimukseni on osa <i>Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen</i> -hanketta (Suomen akatemia 2019—2023). Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia ammatillisen kielen ja vuorovaikutuksen oppimistilanteita rakentuu, kun eri osapuolet puhuvat suomen kieltä lingua francana?, 2. Miten suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat tukevat opiskelijoiden ammatillisen kielenkäytön oppimista? ja 3. Miten opiskelijat ja ohjaajat kokevat kieltä ja ammatillisia taitoja integroivan opetuksen tukevan ammatillisen kieli- taidon oppimista?</p> <p>Lähestyn aihetta kielen käyttöä korostavasta lingua franca -näkökulmasta. Lingua franca voidaan tulkita kieleksi, jota vähintään yksi vuorovaikutuksen osapuoli käyttää toisena kielenä (Mauranen 2018). Osassa tutkimukseni oppimistilanteita sekä opiskelija että ohjaaja ovat toisen kielen puhujia, osassa vain opiskelija. Lisäksi tarkastelen kielen oppimista sosiokulttuurisesta (Vygotsky 1978), ekologisesta (van Lier 2002, 2004) ja dialogisesta (Linell 1998) näkökulmasta. Näissä korostuvat kielen funktionaalisuus ja vuorovaikutus. Aineistoni on kerätty etnografisesti, ja se sisältää ääni- ja videotallenteita, haastatteluja ja kenttämuistiinpanoja. Oppimistilanneaineistoa analysoin Linellin (1998) episodianalyysillä. Haastatteluaineistoa analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittelun avulla.</p> <p>Analyysini perusteella oppimistilanteiden vuorovaikutus rakentuu yhteisenä toimintana, jossa ymmärrystä tuetaan eksplisiittisyyden avulla. Ilmaisuja toistetaan, muotoillaan uudelleen ja korjataan. Tilanteisiin tuodaan tietoa hoitotyön käytännöistä, substanssiosaamisesta ja rekistereistä. Suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat tukevat kielen oppimista monipuolisin resurssein ja toimivat sekä ohjaajana että vertaistukena. Aineiston oppimisympäristössä korostuu oppimisen merkityksellisyys ja monipuolinen tuki. Osapuolten vuorovaikutustilanteeseen tuomat erilaiset resurssit mahdollistavat monipuolisen työelämän osaamisen ja kielen oppimisen. Lingua franca -näkökulmaa voidaan soveltaa terveydenhuoltoalan opetuksessa. Tällöin tulisi huomioida turvallisuuskäsitteet esimerkiksi ilmausten tarkkuutta korostamalla. Kansainvälisten sairaanhoitajien työelämään kytkeytyvää suomen kielen oppimista on syytä tutkia ja kehittää, jotta heidän työllistymismahdollisuuksiaan voidaan tukea.</p>	
Asiasanat Suomi toisena kielenä, lingua franca, ammattikieli	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TOINEN KIELI JA AMMATILLINEN KIELI TERVEYDENHUOLLON KONTEKSTISSA	4
	2.1 Toisen kielen tutkimus terveydenhuoltoalalla	4
	2.2 Hoitotyön ammattikielen oppiminen ja kehittyminen.....	5
3	TOISEN KIELEN KÄYTTÖ JA KIELEN OPPIMINEN SOSIAALISENA TOIMINTANA	8
	3.1 Lingua franca	8
	3.1.1 Suomen kieli ja muut kielet lingua francana	11
	3.1.2 Lingua franca työelämässä ja opetuksessa	12
	3.2 FUNKTIONAALISET LÄHESTYMISTAVAT KIELEN OPPIMISEEN	14
	3.2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen.....	14
	3.2.2 Ekologinen näkökulma kielen oppimiseen	15
	3.2.3 Dialoginen näkökulma kielen oppimiseen.....	16
	3.2.4 Funktionaaliset kielikäsitteet ja lingua franca.....	17
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	19
	4.1 Etnografinen tutkimus	19
	4.2 Aineiston kerääminen ja käsittely.....	20
	4.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	21
	4.4 Analyysimenetelmät.....	21
5	ANALYYSI	25
	5.1 Ammatillisen kielitaidon oppimisen tukeminen.....	25
	5.1.1 Suomen ja englannin kielen käyttö oppimistilanteissa.....	25
	5.1.2 Ymmärryksen yhteinen tukeminen eksplisiittisyydellä ja selkeyttämisellä	27
	5.1.3 Ilmaisujen korjaus kielellisen tarkkuuden ohjaamiseksi	30
	5.1.4 Hoitoalan käytänteet, ammatillinen tietämys ja ammattikielen rekisterit	35
	5.2 Suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat oppimista tukemassa.....	45
6	PÄÄTÄNTÖ.....	52
	LÄHTEET	57

LIITE 1

1 JOHDANTO

Suomessa on käyty viime vuosina keskusteluja siitä, että kansainvälisten osaajien rekrytointi suomalaiseen työelämään voi auttaa osaltaan ratkaisemaan monilla aloilla vallitsevaa työvoimapulaa. Kuntasektorilla suurin vaje työntekijöistä on hoitoalalla, jossa työvoimapula on kaksinkertaistunut vuosien 2020–2022 välillä (KEVA 2023). Arvioitu lisätarve uusille hoitajille vuoteen 2030 mennessä on 30 000 työntekijää (HE 2020). Kansainvälistä hoitohenkilökuntaa on rekrytoitu Suomeen sekä yksityisellä että julkisella sektorilla (Tevameri 2021: 70–71). Kansainvälisiä sairaanhoidon ammattilaisia valmistuu myös Suomessa useiden ammattikorkeakoulujen englanninkielisissä sairaanhoitajien koulutusohjelmista, ja tällaisen koulutusohjelman opiskelijat ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena. Kiinnostukseni aiheeseen kumpuaa omasta sairaanhoitajataustastani, aiheen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja hoitoalan kielellisten tilanteiden vaihtelevuudesta ja monipuolisuudesta. Hoitajan tulee työssään osata useita erilaisia kielenkäyttötilanteita, kuten potilaan, kollegoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa käytäviä keskusteluita tai hoitoalalle tyypillisten tekstien tuottamista.

Vaikka monilla eri alojen kansainvälisillä opiskelijoilla on suunnitelmia jäädä töihin Suomeen (Juusola, Nori, Lyytinen, Kohtamäki & Kivistö 2021: 33), voi työllistymistä vaikeuttaa riittämätön suomen kielen taito (Cimo 2014). Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kohdalla kielitaidon riittämättömyys voi johtaa siihen, että he eivät välttämättä työllisty sairaanhoitajan tutkintoa vastaavaan työhön tai toivomaansa terveydenhuollon työympäristöön (Virtanen 2017: 89). Kieli- ja kommunikatiotaitoihin liittyvien tekijöiden on huomattu tuovan kansainvälisille hoitajille haasteita työelämään ja siihen integroitumiseen myös muissa maissa (esim. Lum, Dowedoff, Bradley, Kerekes & Valeo 2014).

Suomessa terveydenhoitoalan työtehtävissä vaaditaan riittävää suullista ja kirjallista suomen tai ruotsin kielen taitoa. Jos sairaanhoitaja on suorittanut tutkintonsa Suomessa, häneltä ei vaadita suomen kielen taidon osoittamista suomalaisten ammattioikeuksien saamista varten, toisin kuin Suomessa työskentelevältä, mutta eri maassa tutkintonsa suorittaneelta sairaanhoitajalta edellytetään. (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994: §5, §18; Valvira 2022; Valvira 2023a; Valvira 2023b.)

Englanninkielisen linjan sairaanhoitajaopiskelijoilta ei näin ollen vaadita kielitestausta, mutta heidän tulisi opintojensa aikana oppia ammatillisten taitojen lisäksi myös riittävä suomen kielen taito suomalaista työelämää varten.

Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden suomen kielen tukemiseen on kiinnitetty viime aikoina lisääntyvässä määrin huomiota. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa on lisätty erilaisia työelämäpainotteisia suomen kielen kursseja (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2017: 83). Opintojensa aikana sairaanhoitajaopiskelijat tekevät useita työharjoittelujaksoja erilaisissa terveydenhuollon yksiköissä, ja näiden työharjoitteluiden merkitys ja niissä annettu tuki on ammatillisen kielitaidon oppimisessa nähty tärkeänä (kts. esim Virtanen 2017). Ammatillisten taitojen ja ammatillisen kielitaidon yhdistäminen on saanut viime vuosina jalansijaa tutkintoon johtavien koulutusten suunnittelussa ja suomi toisena kielenä -tutkimuksen parissa. Myös oman tutkimukseni viitekehystenä on ammatillinen suomi toisena kielenä -tutkimuskenttä. Teoreettisina lähtökohtina tutkimuksessani ovat funktionaalisiin näkökulmiin perustuvat sosiokulttuurinen, ekologinen ja dialoginen lähestymistapa kieleen.

Tutkimuksessani tarkastelen ammatillisen suomen kielen oppimista kansainvälisille sairaanhoitajaopiskelijoille suunnatussa opetuksessa, jossa integroidaan suomen kielen ja ammatillisten sisältöjen oppimista. Toteutan tutkimukseni etnografisesti. Olen kerännyt aineistoa osallistuvalla otteella; osin aineistonkeruu tapahtui toisen tutkijan kanssa. Aineisto koostuu opetustilanteiden vuorovaikutuksesta kerätyistä tallenteista, muistiinpanoista ja materiaaleista sekä osallistujien haastatteluista.

Maisterintutkielmani on osa Jyväskylän yliopiston hanketta *Building blocks – Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen*, jota Suomen Akatemia rahoittaa vuosina 2019 – 2023. Hankkeessa tutkitaan kieleen liittyviä teemoja työllistymistä tavoittelevien aikuisten maahanmuuttajien kohdalla. Huomiota kiinnitetään erityisesti työympäristön rooliin kielen oppimisessa. (Building Blocks 2019.)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, kuinka sairaanhoidon ammatillista kielenkäyttöä opitaan oppimistilanteessa, jossa suomen kieli on lingua franca eli kieli, jota vuorovaikutuksen osapuolet käyttävät tai osa heistä käyttää toisena kielenä (Mauranen 2018a: 8). Lähestyn tätä tutkimusongelmaa kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia ammatillisen kielen ja vuorovaikutuksen oppimistilanteita rakentuu, kun eri osapuolet puhuvat suomen kieltä lingua francana?

2. Miten suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat tukevat opiskelijoiden ammatillisen kielenkäytön oppimista?

3. Miten opiskelijat ja ohjaajat kokevat kieltä ja ammatillisia taitoja integroivan opetuksen tukevan ammatillisen kielitaidon oppimista?

Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni haen vastauksia oppimistilanteista kerätystä aineistosta, joka koostuu video- ja äänitallenteista sekä kenttämuistiinpanoista. Tallennettua video- ja ääniaineistoa analysoin Per Linellin (1998) dialogiseen näkökulmaan pohjautuvalla episodianalyysillä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelen eri osapuolten toimintaa vuorovaikutuksessa erilaisissa oppimistilanteissa lingua franca -näkökulmasta. Toinen tutkimuskysymykseni tarkastelee lähemmin suomea toisena kielenä puhuvien ohjaajien toimintaa vuorovaikutustilanteiden osapuolina. Kolmas tutkimuskysymys auttaa tuomaan esille ohjaajien ja opiskelijoiden omia ajatuksia ja kokemuksia oppimiskerroista, ja tähän tutkimuskysymykseen vastaamisessa hyödynnän haastatteluaineistoa. Haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoitellen aineistoa.

Tämän tutkielman toisessa luvussa käsittelen aiempaa tutkimusta suomen kielestä toisena kielenä hoitotyön kontekstissa. Kolmannessa luvussa käsittelen lingua francaa ja funktionaalisiin lähtökohtiin pohjautuvia kielikäsitteitä, jotka luovat teoreettista perustaa tutkimukselleni. Aineisto ja menetelmät -luvussa kuvailen tarkemmin aineistoani ja etnografista aineistonkeruuta sekä aineiston analyysin tapoja. Analyysiosion aloitan analysoimalla osallistujien vuorovaikutusta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta, minkä jälkeen tarkennan analyysiani ohjaajien toimintaan. Haastatteluaineiston analyysia kuljetan episodianalyysin rinnalla. Päätännössä käsittelen analyysin keskeisimpiä tuloksia, arvioin työtäni ja esitän sovellus- ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 TOINEN KIELI JA AMMATILLINEN KIELI TERVEYDENHUOLLON KONTEKSTISSA

Terveydenhuollon ammatillista kieltä toisen kielen näkökulmasta on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti. Toisella kielellä viitataan tässä tutkimuksessa kieleen, joka ei ole puhujalle ensikieli ja jota hänen ympäristössään käytetään. Yksilöllä voi olla myös useita toisia kieliä. Ensikielen käsitteellä taas viitataan tässä tutkimuksessa kieleen, jota yksilö on käyttänyt pitkään ja oppinut esimerkiksi lapsuudessaan.

2.1 Toisen kielen tutkimus terveydenhuoltoalalla

Terveydenhuoltoalan toisen kielen tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Paananen (2015), joka on analysoinut väitöskirjassaan lääkäreiden ja potilaiden keskinäisiä keskusteluja vastaanottotilanteessa, kun toisen osapuolen ensikieli ei ole suomi. Tutkimuksen mukaan osapuolilla on monipuolisesti keinoja selkeyttää ymmärrystä niin, että vuorovaikeus etenisi mahdollisimman sujuvasti. Osapuolet selkeyttävät ilmaisujaan kielellisesti ja eleiden avulla. Keskustelun onnistumiseen vaikuttaa osallistujien toiminta, ja potilaat saadaan osalliseksi heitä koskeviin päätöksiin erilaisista kielellisistä taustoista huolimatta. (Paananen 2019: 3 – 4.) Tervola (2019) taas on tutkinut suomea toisena kielinä puhuvien lääkäreiden kielitaidon testaamista ja tuo esille, että Suomessa järjestettävät lääkäreiden laillistamiskuulustelukokeet eivät ole välttämättä taanneet kieli- taidon riittävyttä ammatissa toimimiseen.

Sairaanhoitajien liikkuvuus on suurta eri maiden välillä, ja tämä näkyy myös kansainvälisissä terveydenhuoltoon liittyvissä tutkimuksissa. Rekrytoitaessa

työntekijöitä eri maista nousevat esille usein kielikysymykset. Kanadalaisissa tutkimuksissa keskeisiä haasteita kansainvälisille sairaanhoitajille ovat kommunikaatioon, kulttuuriin ja kriittiseen ajatteluun liittyvät tekijät (Hopkins & Stephens 2021). Kielikysymykset voivat liittyä myös osittain kulttuurisiin tekijöihin, sillä eri maissa hoitotyön kielenkäyttötilanteet voivat olla keskenään erilaisia. Esimerkiksi keskustelut potilaiden kanssa voivat olla haastavia, jos hoitajan lähtömaassa keskustelu hoitajan ja potilaan välillä on yleensä vähäistä. (Hopkins & Stephens 2021; Lum ym. 2014.) Myös japanilaisessa, kansainvälisten sairaanhoitajien kokemuksia kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa (Abuliezi, Kondo & Qian 2021) kuvataan monia haasteita – kieli usein näissä korostuneena. Norjalaisessa tutkimuksessa kansainväliset sairaanhoitajat kohtasivat kielellisiä haasteita potilaiden ja omaisten kanssa kommunikoinnissa, vaikka sairaanhoitajat olivat opiskelleet norjan kieltä jo ennen Norjaan saapumistaan (Solum, Viken & Lyberg 2020).

2.2 Hoitotyön ammattikielen oppiminen ja kehittyminen

Suomessa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kielen oppimista on tutkinut Virtanen (2017) väitöskirjassaan, jossa hän tarkastelee heidän toimijuuttaan ja tuo esille työharjoitteluympäristön ja siellä annetun tuen merkityksen ammatillisen suomen kielen oppimiselle. Kansainvälisillä opiskelijoilla ei ole työharjoittelupaikoilla välttämättä samanlaista pääsyä erilaisiin oppimistilanteisiin kuin suomalaisilla opiskelijoilla. Tällöin heillä on myös vähemmän mahdollisuuksia päästä kehittämään työhön liittyvää tilanteista kielitaitoaan. Opiskelijat tulisi päästää harjoittelupaikoilla osallistumaan erilaisiin tilanteisiin ja tarjota heille oikea-aikaista tukea. (Virtanen 2017: 73, 78, 86.)

Hoitotyön ammattikieli koostuu ammattisanaston lisäksi yleiskielestä ja erilaisista hoitotyön tilanteista, esimerkiksi kollegan tai potilaan kanssa käytävistä keskusteluista. Sairaanhoitajan on osattava myös vaihtaa rekisteristä toiseen esimerkiksi potilaan ja henkilökunnan välillä tai kuvailemalla vuorovaikutustilanteen tapahtumia kirjalliseen muotoon. (Kela & Komppa 2011: 182, 188–189; Sedgwick & Garner 2017: 58, Seilonen & Suni 2016: 460, 468.) Kielten tunneilla tapahtuvassa opetuksessa on haastavaa opettaa hoitotyön autenttisten tilanteiden monimuotoisuutta ja hoitoalan kielenkäytölle ominaisia piirteitä (Lehtimaja & Kurhila 2018; Kuparinen 2017: 100). Terveystieteiden ammattihenkilöille suunnatut kielitestit eivät myöskään välttämättä huomioi tarpeeksi alan erilaisia kielenkäyttökäytännöitä ja niiden vaihtelua tai anna realistista kuvaa ammatillisesta kielitaidosta (esim. Tervola 2019; Sedgwick &

Garner 2017). Sairaanhoidajien kielitaitoa mittaavassa arviointikokeilussa parhaimpia tuloksia ovat saaneet ne hoitajat, joilla on työkokemusta hoitoalalta. Ammatillinen kielitaito kehittyikin osallistuessa työpaikan vuorovaikutustilanteisiin, eikä ole tarkoituksenmukaista edellyttää sujuvaa ammatillista kielitaitoa, mikäli sairaanhoitajalla ei ole vielä kosketuspintaa alan työelämässä toimimiseen. (Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016: 135 – 137.)

Suomessa kouluttautuvat kansainväliset sairaanhoitajaopiskelijat pääsevät aitoihin ammatillisiin tilanteisiin opintoihinsa liittyvillä hoitotyön harjoittelujaksoilla. Näitä työympäristöjä tulisi Virtasen (2017) mukaan hyödyntää entistä enemmän kielen oppimisessa. Harjoittelupaikoissa tulisi tukea opiskelijoiden toimijuutta ja tarvittaessa muuttaa esimerkiksi ohjauskäytäntöjä. Oma-aloitteisuuteen tukeminen, oikea-aikainen tuki ja työn reflektointi olisi tärkeää. (Virtanen 2017: 84 – 89.) Työ- ja harjoittelupaikoilla tulisi myös toteuttaa kielitietoista ohjausta ja tiivistää koulutuksen järjestäjän ja harjoittelupaikkojen yhteistyötä (Lehtimaja & Kurhila 2018; Virtanen 2017: 79, 86 – 87). Kielitietoisuuden lisääminen esimerkiksi sisältöjen ja kielen oppimisen integroinnilla on ollut viime vuosina esille nostettu lähestymistapa oppimiseen eri koulutusasteilla peruskoulutuksesta ammatilliseen koulutukseen (esim. OPH 2023; Arola & Seppä 2019). Siihen on kannustettu myös korkeakoulutuksessa (Pyykkö 2017: 107). Ammatillisen koulutuksen puolella on kuitenkin havaittu, että sisältöjen ja kielen oppiminen ei välttämättä integroidu hyvin yhteen, ja kielen ja ammatillisten aineiden opettajat voivat kokea epävarmuutta sisällyttäessään toistensa opettamia asioita omaan opetukseensa (Mustonen & Puranen 2021: 71). Yhteistyö kielen ja ammatillisten aineiden opettajien välillä nähdään tärkeänä, jotta kieltä ja ammatillisia sisältöjä voitaisiin opetella yhdessä (Pyykkö 2017: 63 – 64). Suomessa useissa ammattikorkeakouluissa suomen kieltä ja hoitotyötä on viime aikoina pyritty yhdistämään entistä vahvemmin toisiinsa esimerkiksi erilaisten hankkeiden puitteissa (esim. Rajala & Takailola 2017).

Hoitoalan koulutuksessa käytetään usein simulaatio-oppimista, eli taitoja harjoitellaan oppimistilanteissa, jotka muistuttavat aidonkaltaisia hoitotyön tilanteita. Kieli on keskeinen osa simulaatioita, sillä niihin sisältyy taitojen harjoittelun lisäksi myös verbaalisen ja nonverbaalisen kommunikaation harjoittelua (Jokela, Makkonen & Mikkola 2020: 65 – 66). Multimodaalisia, kokemuksellisia oppimistekniikoita on hyödynnetty kielen oppimisen tukena englantia toisena kielenä puhuvien sairaanhoitajien kohdalla esimerkiksi rooliharjoitusten ja potilastapausten kautta (esim. Peisachovich 2015). Peisachovich (2015: 40 – 41) näkee englantia toisena kielenä puhuvien hoitajien kohdalla tärkeäksi luoda realistisia oppimisympäristöjä opetukseen.

Tuen merkitys on ollut myös yksi terveydenhuollon ammattikielen tutkimuksessa esiin tullut asia. Tervolan (2019: 97) mukaan lääkärin kohdalla kielellistä tukea ei työpaikoilla ole välttämättä riittävästi kaikissa tilanteissa. Kansainvälisessä

tutkimuksessa on myös noussut esille tarve tuelle työelämässä kansainvälisten sairaanhoitajien kohdalla (esim. O'Neill 2011). Terveydenhuollossa suomea toisena kielenä puhuva voi saada kollegoilta tukea esimerkiksi sanastossa tai potilaan kanssa käytävissä keskusteluissa (Mähönen 2014: 133). Samaa ensikieltä käyttävän vertais-tuki voi olla myös tärkeää kansainväliselle terveydenhoitoalan ammattihenkilöille sekä kielen oppimisen että työssä toimimisen kannalta (Heimala-Kääriäinen 2015: 66–67).

Tutkielmani lähestyy ammatillista kielenoppimista edellä mainituista, työelämä-orientoituneista ja funktionaalisista oppimisen (ks. luku 3) näkökulmista käsin. Tutkielmani oppimisympäristö tarjoaa yhden tavan tuoda kielen ja ammatillisten tilanteiden oppimista entistä lähemmäs toisiaan kokemuksellisten oppimismenetelmien avulla. Myös aiemmissa tutkimuksissa mainittu tuen merkitys näkyy omassa tutkimuksessani, jossa opiskelijat saavat tukea erilaisista kielellisistä taustoista tulevilta ohjaajilta, opettajalta ja avustajilta. Tutkimuksessani suomi toisena kielenä -tutkimuskentälle uutta näkökulmaa tuo tarkasteluni suomen kielen käytöstä lingua francana hoitoalan ammatillisen kielitaidon oppimisessa, mitä käsittelen tarkemmin luvussa 3.

3 TOISEN KIELEN KÄYTTÖ JA KIELEN OPPIMINEN SOSIAALISENA TOIMINTANA

Avainkäsitteenä tutkimuksessani on *lingua franca*, jota käsittelen tämän luvun aluksi sekä yleisesti käsitteenä että opettamisessa hyödynnettynä pedagogiikkana. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni muut, funktionaalisiin näkökulmiin nojaavat teoreettiset lähtökohdat eli sosiokulttuurisen, ekologisen ja dialogisen lähestymistavan kielen oppimiseen ja niihin liittyviä keskeisiä käsitteitä. Tarkastelen myös niiden yhtymäkohtia *lingua franca* -näkökulmiin.

3.1 *Lingua franca*

Lähestyn *lingua franca* näkökulmasta, jossa osapuolten kielelliset taustat voivat olla vaihtelevia ja monipuolisia. Perinteisesti *lingua franca* tarkoittaa kieltä, jota vuorovaikutuksen kaikki osapuolet käyttävät toisena kielenä (Seidlhofer 2011: 7). Nykyään vuorovaikutuksessa käytetyn kielen voidaan kuitenkin nähdä olevan *lingua franca* silloinkin, kun mukana vuorovaikutuksessa on ensikielenään puhuvia osallistujia. Esimerkiksi Mauranen (2018a: 8) käsittää kielen *lingua franca* -kieleksi, jos se on vähintään yhdelle vuorovaikutuksen osapuolelle toinen kieli. Kielenkäyttötilanteet eivät usein rajoitu vain toisen kielen puhujien väliseksi, vaan niihin voi osallistua henkilöitä hyvin erilaisista kielellisistä taustoista. Aina ei voida edes selvästi rajata sitä, puhuuko yksilö tiettyä kieltä ensimmäisenä vai toisena kielenään (Mauranen 2018a: 8). Laaja, kielenkäytön monitahoisuutta huomioiva näkökulma *lingua franca* on omassa tutkimuksessani relevantti, koska aineistoni keskusteluosapuolina on erilaisista kielellisistä taustoista tulevia henkilöitä, joista osa puhuu suomen kieltä ensikielenään, osa toisena kielenä.

Toisaalta tutkimuksessani en jätä täysin huomiotta lingua franca -käsitteen perinteistä tulkittamista vain kohdekieltä toisena kielenä puhuvien välille. Koska tutkimassani ryhmässä on sekä opiskelijoita että ohjaajia, jotka käyttävät suomea toisena kielenä, luo se mahdollisuuden tarkastella heidän toimintaansa ja vuorovaikutustaan suhteessa osallistujiin, joille suomi on ensikieli. Lisäksi vertaistuen näkökulmasta on tarkoituksenmukaista huomioida lingua franca myös toisen kielen puhujien keskenään käyttämänä kielenä.

Lingua francaa on käsitteellistetty ja tutkittu paljon englannin kielen näkökulmasta (esim. Mauranen 2018a), ja tällöin on käytetty termiä ELF (English as a lingua franca). Omassa tutkimuksessani lingua francana on suomen kieli, mutta sovelletaan siihen englannin kieleen liittyvää lingua francan teoriaa ja näkökulmia. Käyttäessäni siis teoriaosuudessa termiä lingua franca voin viitata tutkimukseen englannin kielen kontekstissa.

Lingua francaan liittyy erilaisia näkökulmia, ja termin määritelmä onkin kokenut muutoksia vuosien saatossa. Se on nähty osana kielen variaatiota, mutta nykyään funktionaalisten näkökulmien myötä sitä pidetään ennemminkin vaihtelevana ja joustavana kielenkäyttönä. (MacKenzie 2014: 164–165; Seidlhofer 2011: 110.) Lingua francan puhujat nähdään kielen oppijoiden sijaan kielen käyttäjinä (MacKenzie 2014: 5), ja lingua franca -tutkimuksessa tutkitaan kielen käyttöä aidoissa käyttötilanteissa (Ranta 2018: 245). Lingua franca siis nähdään ensisijaisesti toisen kielen käyttönä, ei niinkään toisen kielen oppimisena – toisaalta oppimisen näkökulma vaikuttaa kuitenkin jossain määrin myös lingua francan taustalla. Toisen kielen käytössä ja lingua francassa keskeistä on vuorovaikutuksen ymmärrettävyys, ja lingua franca on itsessään eräänlainen välineenä toimiva kieli (*instrumental language*). Molemmissa huomioidaan myös monikielisyys. (Mauranen 2018b: 113–114.)

Seidlhofer (2011) tekee eron myös lingua francan ja vieraan kielen käsitteiden välille. Vieraan kielen oppimista lähestytään hänen mukaansa ensikielenpuhujan näkökulmasta, jolloin kielen oppijalta odotetaan tietynlaista, natiivikielenpuhujan tapaa puhua ja käyttää kieltä. Lingua francana puhutussa kielessä tärkeänä taas nähdään vuorovaikutuksen onnistuminen riippumatta kielen käyttäjien kielitaidon tasosta. Kieltä käyttämällä pyritään tällöin rakentamaan ensisijaisesti yhteistä ymmärrystä osapuolten välillä ja saavuttamaan jokin tavoite, esimerkiksi työhön liittyvän neuvottelun ratkaisu. (Seidlhofer 2011: 17–18.)

Mauranen (2018a: 9–21; 2018b: 106) jakaa lingua francan makrososiaaliseen, mikrososiaaliseen ja kognitiiviseen näkökulmaan. Makrososiaalisella tasolla keskitytään paljolti yhteisön näkökulmaan. Mikrososiaalisella tasolla kiinnitetään huomiota sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan kielenkäyttöön, ja lingua franca -tutkimuksesta suurin osa on keskittynyt vuorovaikutuksen näkökulmaan esimerkiksi keskusteluanalyysin keinoin. Kognitiivinen taso lähestyy toisen kielen käyttöä tiedon

käsittelyn ja kognitiivisten prosessien kautta. (Mauranen 2018a: 9–19.) Oma tutkimukseni tarkastelee lingua francaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla. Kuitenkin kaikki tasot ovat myös yhteydessä toisiinsa (Mauranen 2018a: 19), joten vuorovaikutusta käsitellessäni myös yhteisöt ja kognitiivinen toiminta ovat läsnä.

Mikrososiaalisella tasolla huomioidaan kielen käyttö vuorovaikutuksessa, ja tähän liittyy sekä sosiaalinen että yksilöllinen näkökulma. Lingua franca -vuorovaikutuksessa on havaittu tiettyjä ominaispiirteitä kuten ilmaisujen mukauttaminen (*accommodation*). (Mauranen 2018a: 12–13.) Mauranen (mp.) viittaa Gilesiin ja Smittiin (1979), joiden mukaan mukauttamisen keinoina voivat olla esimerkiksi kieliopin yksinkertaistaminen tai ilmauksen elaborointi. Ilmauksen elaboroinnissa on hieman samankaltaisuutta eksplisiittisyyden keinojen kanssa, jotka ovat myös ominaisia lingua francalle. Vuorovaikutuksen osapuolet voivat käyttää esimerkiksi parafraaseja (*paraphrasing*). (Mp.) Tällä voidaan tarkoittaa ilmauksen esittämistä eri tavalla niin, että merkitys säilyy (esim. Suni 2008: 95). Eksplisiittisyyden keinona yleistä on myös toistaminen, jolla voi olla erilaisia funktioita. Toistamisella voidaan esimerkiksi ehkäistä ja ratkaista väärinymmärryksiä. (Mauranen 2018a: 13; Cogo & House 2018: 213.) Lingua francana puhutussa kielessä voidaan pyrkiä eksplisiittisyyteen myös sanomalla asioita epätavanomaisin lauserakentein, kuten ilmaisemalla tärkeä asia alussa (*fronting*) tai lopussa (*tails*) (Mauranen 2018a: 13; Björkman 2013: 134, 145).

Kognitiivinen näkökulma lingua francaan kytkeytyy myös vuorovaikutukseen. Mauranen (2018a: 18) pitää tärkeimpänä kognitiivisena prosessina approksimaatiota eli likiarvoilmausten käyttöä (*approximation*). Ilmaisuihin voi olla epätarkka, jos kieli ei ole juurtunut muistiin, mutta vuorovaikutus keskustelukumppanin kanssa voi onnistua silti (Mauranen 2018a: 18). Lingua francana käytetylle kielelle sallitaan usein epätarkkuus. Kielen käytön lingua francana ei kuitenkaan ole havaittu johtavan niin usein väärinymmärryksiin kuin tutkimusasetelmissä on alun perin oletettu, ja lingua franca -keskustelujen osapuolten on havaittu näkevän vaivaa väärinymmärrysten välttämiseksi. (Mauranen 2018a: 8; Mauranen 2006: 146.)

Makrososiaalisella tasolla lingua franca -yhteisöt nähdään monikielisinä ja verkostomallisina (Mauranen 2018a: 12.) Ne voidaan nähdä laajassa mittakaavassa yhteisöinä, joihin kuuluvilla jäsenillä on tietoisuus niihin kuulumisesta, vaikka he eivät välttämättä tunne eivätkä näe toisiaan (Mauranen 2018a: 12). Omassa tutkimuksessani suomea toisena kielenä puhuvat osallistujat muodostavat oman, paikallisen toimintayhteisönsä, mutta kuuluvat samalla myös laajempaan, suomen kieltä lingua francana käyttävään yhteisöön.

3.1.1 Suomen kieli ja muut kielet lingua francana

Lingua franca -tutkimus on pääosin keskittynyt englannin kieleen, eikä suomen kieleen liittyvää toisen kielen tutkimusta lingua franca -näkökulmasta ole tehty kovin paljon. Minna Zaman-Zadehin 1990-luvulla keräämää suomenkielistä aineistoa on kuitenkin käsitelty lingua franca -näkökulmasta. Mazeland ja Zaman-Zadeh (2005) analysoivat aineistosta keskusteluanalyysin avulla erilaisia keinoja korjata puhetta toiselle keskustelun osapuolelle ymmärrettävämmäksi. Sanojen selittämistä voi tarkastella käsitteellisestä, vuorovaikutuksellisesta tai semanttisesta näkökulmasta. Käsitteellistäminen voi tarkoittaa esimerkiksi sanojen ja ilmausten selvennyksiä esimerkkien ja kuvailun avulla. Lisäksi puhuja voi heidän mukaansa tukea ymmärtämistä viittaamalla johonkin toiseen, asiaan liittyvään sanaan (esimerkiksi *sairaala – lääkäri*). (Mazeland & Zaman-Zadeh 2005: 134 – 157.) Tällöin ymmärtämisen tuen strategiana hyödynnetään Maurasen (2018a) mainitseman likiarvoilmauksen käyttöä. Vuorovaikutuksen näkökulmasta selvitys voi tapahtua myös useamman puheenvuoron ajan osapuolten yhteisen toiminnan avulla, ja semanttisesta näkökulmasta ilmausta voidaan selittää asettamassa se johonkin kategoriseen, osapuolten tuntemaan systeemiin (Mazeland & Zaman-Zadeh 2005: 134 – 157).

Suomen kielen käyttöä lingua francana on tutkinut myös Pikkarainen (2015). Hän tarkasteli keskusteluanalyysia hyödyntämällä suomea tai venäjää lingua francana puhuvien yhteistä vuorovaikutuksen tuottamista. Osapuolet tekivät yhteistyötä ja käyttivät kieltä luovilla keinoilla. Pikkaraisen (2015) tutkimus käsittelee eroja eri kielten välillä niiden ollessa lingua francana. Esimerkiksi suomen kielessä tehtiin enemmän kielen muotoihin liittyviä hakuja, kun taas venäjän kieltä lingua francana ymmärrettiin paremmin. Tähän saattoivat kuitenkin vaikuttaa osallistujien erilaiset kielelliset taustat. (Pikkarainen 2015: 178 – 179.)

Lingua franca -näkökulmasta on tehty tutkimusta myös japanin kielen osalta. Yamada (2021) vertaili tutkimuksessaan englantia ja japania lingua francana käyttävien opiskelijoiden toimintaa. Tutkimuksen mukaan japania toisena kielenä puhuvat aloittivat japanin kielen kurssilla puheenvuoroja useammin kuin japania ensikielenä puhuvat. Japania ensikielenä puhuvat mukauttivat puhettaan japania toisena kielenä puhuville ymmärrettävämmäksi esimerkiksi välttämällä vaikeita sanoja tai puhumalla hitaammin. (Yamada 2021: 302 – 303.)

Erot eri kielten käytössä lingua francana tuovat esiin tarvetta tarkastella aihetta muidenkin kuin englannin kielen osalta. Lingua franca -näkökulmien tuominen suomen kielen ja muiden kielten tutkimukseen voi antaa uutta näkökulmaa niin opetuksen kuin työelämän kielen tutkimukseen.

3.1.2 Lingua franca työelämässä ja opetuksessa

Lingua francaa on tutkittu englannin kielen osalta etenkin liike-elämän alakohtaisena kielenä (Business English as a Lingua Franca, BELF). Kaurin ja Birlikin (2021: 628) tutkimuksen mukaan liike-elämän vuorovaikutuksessa pyritään ymmärrettävyyteen esimerkiksi lisätiedon tarjoamisella. Osapuolet voivat hakea selvennystä esittämällä tarkentavia kysymyksiä joko suorasti tai osoittamalla eleillä mahdollisen lisätiedon tarpeen (mts. 628 – 629). Kankaanrannan ja Louheala-Salmisen (2013: 11) mukaan työelämässä lingua franca -vuorovaikutuksen osapuolet näkevät tärkeämpänä osata oman alan ammatillisia sisältöjä ja saada työt hoidetuksi kuin kiinnittää huomioita kielellisiin muotoihin. BELF-vuorovaikutuksen osapuolet myös tuovat esille, että suosivat lyhyitä, selkeitä ja suoraa ilmaisun tapoja (Kankaanranta & Salminen 2013: 27).

Lingua franca -tutkimuksen tarvetta on nostettu esiin myös terveydenhuollon kontekstissa. Lääketieteen englannin käyttöön lingua francana viitataan lyhenteellä MELF (Medical English as a lingua franca). Lääketieteen saralla lingua francan tutkiminen nähdään tärkeänä, sillä maahanmuutto on terveysalalla maailmanlaajuisista ja englantia käytetään usein vuorovaikutuksen kielenä (Tweedie & Johnson 2019: 1). Samoja perusteluja voidaan soveltaa suomen kielen tutkimiseen lingua francana terveydenhuoltoalalla; muuttoliikkeen myötä suomen kieltä tullaan todennäköisesti yhä enenevässä määrin käyttämään tulevaisuudessa lingua francana.

Myös turvallisuusnäkökulmat ovat tärkeitä terveydenhuollon kielen tutkimuksessa (Tweedie & Johnson 2019). Terveydenhuollossa turvallisuus voi vaarantua esimerkiksi potilaan voinnista raportoidessa, jos jollekin ilmaisulle ei ole täsmällistä vastinetta toisella kielellä (Hopkins & Stephens 2021). Kommunikaatioon liittyvät haasteet ovat Leonardin, Grahamin ja Bonacumin (2003: 86) mukaan suurin potilasvahinkoihin myötävaikuttava tekijä. Myös Suomessa kommunikaation haasteet aiheuttavat turvallisuushaittoja terveydenhuollossa. Liukan (2021: 42) tutkimuksen mukaan eräässä suomalaisessa sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiossa kommunikaation ongelmat olivat yksi yleisimmistä syistä haittatapahtumailmoituksen tekemiseen. Vaikka näiden tilanteiden taustat eivät ole ulkopuoliselle tarkemmin tiedossa eivätkä ne välttämättä liity lingua franca -tilanteisiin, osoittavat ne kuitenkin kommunikaation merkityksen potilasturvallisuuden kannalta. Kielenkäytön ymmärrettävyys on yksi kommunikaation onnistumista rakentava tekijä.

Lingua franca -kielen tutkimus terveydenhuollon saralla voi antaa tietoa siitä, kuinka ymmärrystä rakennetaan ympäristössä, jossa usein vaaditaan tarkkoja ilmaisuja (Tweedie & Johnson 2019: 8). Toisaalta lingua franca nähdään vapaamuotoisena ja luovana kielenkäyttönä, mutta Tweedien ja Johnsonin (2019: 5) mukaan korkean riskin alalla ymmärryksen ongelmat voivat aiheuttaa riskitilanteita. Hoitoalalla tilanteet voivat vaihtua nopeasti, mutta kommunikaation tulisi olla koko ajan täsmällistä.

Lingua francan joustavuus ja terveydenhuollon tarkkuus ja turvallisuusnäkökulmat muodostavat tarkastelemisen arvoisen asetelman tutkimukseni lähtökohdaksi.

Lingua franca -näkökulmaa on käsitelty myös pedagogiikassa, ja sen avulla voidaan tuoda näkyväksi oppilaan monikielisiä resursseja (Mauranen 2018b: 115). Lingua franca -pedagogiikassa voidaan tukea oppijan aktiivisuutta; opettaja voi esimerkiksi antaa aiempaa enemmän mahdollisuuksia opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen (esim. Grazi 2018: 436). Opiskelijoiden yhteistyö vertaisten kanssa auttaa tottumaan erilaisiin kielenkäytön tapoihin ja antaa rohkeutta myös itse käyttää kieli-taitoaan (Mauranen 2018b: 115). Osapuolten mahdollisuus osallistua tasapuolisesti vuorovaikutustilanteisiin voidaan nähdä tärkeänä. Ensikielisten tai kieltä edistyneem-min puhuvien tulisi ottaa huomioon toisen kielen puhujat antamalla heille kielen käy-tön mahdollisuuksia ja mukauttamalla omaa puhettaan (Yamada 2021: 306).

Akateemisen koulutus kontekstin tutkimuksessa on ehdotettu tapoja lisätä lin-gua franca -näkökulmaa opetukseen. Tällöin muun muassa kieliopillisista normeista poikkeaviin ilmaisuihin suhtauduttaisiin sallivammin. Esimerkiksi epätavanomainen sanajärjestys voi olla myös keino selkeyttää ilmaisua. Opetuksessa tulisi myös huomi-oida yksilöllisesti oppijoiden omia kielen oppimisen tarpeita ja pyrkiä oppimateriaa-leihin ja opetustapoihin, jotka liittyvät oppijan kohtaamiin todellisiin kielenkäyttöti-lanteisiin. (Björkman 2013: 133, 190 – 196.)

Lingua francaa on kielen opetuksen lisäksi huomioitu myös ammattialojen ope-tuksessa. Liike-elämän lingua franca -tutkimuksen piirissä on ehdotettu oppimisme-netelmiä, jotka jäljittelevät aitoja ammatillisia tilanteita ja hyödyntävät esimerkiksi si-mulaatioita, esimerkkitapauksia ja rooliharjoituksia (Kaur & Birlik 2021: 634; Kan-kaanranta & Louhiala-Salminen 2013: 30). Näin kielen oppiminen kytkeytyy niihin vuorovaikutustilanteisiin, joita oppija kohtaa työssään.

Lingua franca -näkökulmasta käsin voidaan myös lähestyä ammatillisten sisäl-töjen ja kielen integroitua opetusta, jossa pyritään tukemaan työllistymismahdolli-suuksia (Hüttner 2018: 485). Esimerkiksi itävaltalaisilla eri ammattialojen opiskeli-joilla ammatillista sisältöä ja englannin kieltä integroivassa opetuksessa korostui kie-len käyttö ja kielen oppiminen työelämän tilanteita varten (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 275). Opettajan ja opiskelijoiden roolit olivat myös perinteistä opetusta ta-savertaisemmat – opiskelija saattoi esimerkiksi korjata opettajan käyttämää kieltä. Op-pituntien ilmapiiri myös koettiin tavallista rennompana. (Hüttner ym. 2013: 276). Hüttner (2018: 486) tuo kuitenkin esiin sen eron lingua francan ja sisältöä ja kieltä in-tegroivan opetuksen välillä, että jälkimmäisessä osapuolilla on usein käytössä enem-män kuin yksi yhteinen kieli, mikä ei ole niin tyypillistä lingua franca -näkökulmalle.

Opettamaansa kieltä toisena kielenä puhuvien opettajien merkitys on alettu mo-nissa asiantuntijoiden näkökulmissa nähdä entistä tärkeämpänä (Seidlhofer 2011: 12). He tuntevat opettamansa kielen, mutta heillä on siihen samalla myös etäisyyttä.

Heidän omakohtaiseen kielenoppimiskokemukseensa pohjautuva tietonsa kielestä voidaan nähdä hyödyllisenä kielen opettamisessa. (Seidlhofer 1999: 235, 242.) Opiskelijoiden näkemysten mukaan kieltä itse toisena kielenä puhuva kielenopettaja voi muun muassa ymmärtää opiskelijoiden tarpeita (Guerra 2017: 193). Opettamaansa kieltä toisena kielenä puhuvat opettajat voivat olla eräänlaisina roolimalleina opiskelijoille. Lingua franca -näkökulma voi purkaa perinteisiä näkökulmia, joissa ensikieleenään opettamaansa kieltä puhuvat nähdään ensisijaisena kielen opettajana. (Guerra 2017: 194 – 195.)

3.2 FUNKTIONAALISET LÄHESTYMISTAVAT KIELEN OPPIMISEEN

3.2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa kielen oppimisessa korostuu funktionaalisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Sosiokulttuurinen teoria perustuu Lev Semjonovits Vygotskin näkemyksiin, joissa keskeistä on ajatus välitteisyydestä. Ihmisten toiminta välittyy konkreettisten esineiden tai symbolisten asioiden kautta, ja kieli toimii tärkeänä symbolisena välittäjänä. (Vygotsky 1978: 53-54; Suni 2008: 26; Kozulin 2003: 15 – 16.) Ihmiset välittävät (*mediate*) ajatteluaan ilmaisujen kautta (Lantolf, Poehner & Swain 2018: 1). Kieltä ja taitoja opitaan toimimalla yhdessä toisten kanssa ja tuen avulla (Sunni 2008: 26). Vygotskin (1978: 56 – 57) mukaan ihminen oppii ensin yhdessä toisten kanssa, ja sen jälkeen hän omaksuu tiedon omaan ajatteluunsa.

Vygotski (1978: 86) käyttää käsitettä lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal developmet*), joka on yksilön itsenäisen ongelmanratkaisun mahdollistavan kehitystason ja mahdollisen, toisten avulla saavutettavissa olevan kehitystason välille jäävä alue. Yksilöllä on siis laajemmin mahdollisuuksia oppimiseen, kun hän saa apua toisilta ihmisiltä. Opetuksessa tulisi pyrkiä tukemaan niitä taitoja, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä (Sunni 2008: 117). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen voi olla yhteisöllistä ja tapahtua myös vertaisten kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta on tehty esimerkiksi opetuskokeiluja, joissa opetus tapahtuu ryhmissä tuomalla eri alan osaajia yhteen oppimaan toisiltaan tai tietyn alan opiskelijaryhmän opettaessa nuoremmille koululaisille alaan liittyviä asioita. (Holzman 2018: 44 – 52.)

Ympäristön tukeen liittyy myös käsite *scaffolding* eli oikea-aikainen tuki, joka Woodin, Brunerin ja Rossin (1976: 90) mukaan tarkoittaa tukea, jonka avulla yksilö pystyy suoriutumaan sellaisesta tehtävästä, johon hän ei olisi yksin pystynyt. Tuen

määrä voi vaihdella oppimisprosessin eri vaiheissa, ja tukea vähennetään sitä mukaa kun oppija pystyy suoriutumaan tehtävästä itsenäisemmin. *Scaffolding*-käsitteellä on usein viitattu pedagogisesta näkökulmasta opettajan antamaan tukeen, mutta käsitteeseen voi nähdä sisältyvän myös vastavuoroisuuden ajatuksen. Oppija hakee myös itse toisen osapuolen tukea. (Suni 2008: 118.) Näin ollen myös tuen saajalla voi olla aktiivinen rooli *scaffolding*-prosessissa. Tuki ei ole välttämättä tietoista, vaan se voi olla myös keskustelussa suunnittelemattomasti tapahtuvaa (Suni 2008: 118).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen oppimiskontekstit ovat laajoja, joten myös esimerkiksi yksilön omien vuorovaikutus- ja tekstiympäristöjen vaikutus oppimiseen voidaan huomioida. (Suni 2008: 27.) Sosiokulttuurinen näkökulma voi auttaa kiinnittämään huomiota esimerkiksi tiettyyn tarkoitukseen kuten ammatilliseen kielen oppimiseen liittyvät vuorovaikutuskontekstit sekä yksilön ja yhteisön näkökulmat (Kinneer 2018: 357).

3.2.2 Ekologinen näkökulma kielen oppimiseen

Ekologisessa lähestymistavassa kieleen on paljon yhteneväisyyttä sosiokulttuurisen näkökulman kanssa, ja van Lierin (2004: 18–20) mukaan ekologinen lähestymistapa laajentaa sosiokulttuurista näkökulmaa. Ekologinen lähestymistapa pyrkii tuomaan kielen yksilöllistä omaksumista ja sen yhteisöllisyyttä aiempaa lähemmäs toisiaan. Oppiminen nähdään epälineaarisenä ja ihmisten ja ympäristön välillä yhdessä rakentuvana. (Kramsch 2002: 4–5.) Oppiminen yhdessä toisten kanssa on keskeistä ekologisessa lähestymistavassa (van Lier 2004: 7–8), ja sosiaalinen toiminta on yksi tärkeä tekijä kielen kehittämisessä (van Lier 2002: 159).

Ekologisessa näkökulmassa korostetaan oppijan aktiivisuutta. Oppijalle tulisi tarjota mahdollisuus ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, ja opetuksessa pyrkiä merkityksellisiin oppimistilanteisiin. Myös oppijan omaa, aiempaa tietoa pidetään tärkeänä oppimisen kannalta. (van Lier 2004: 62, 223; van Lier 2002: 148, 157–158.) Aktiivisuus voi auttaa myös löytämään ympäristöstä omaa oppimista tukevia asioita (van Lier 2002: 150). van Lier (2002: 147) käyttää Gibsonin (1979) käsitettä tarjouma (*affordance*), joka tarkoittaa kaikkia ympäristön tarjoamia tarkoituksenmukaisia toiminnan ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, joita yksilölle tarjoutuu. Yksilö on aktiivinen toimija, joka poimii ympäristöstään itselleen relevantit asiat tarjoumiksi, joiden kautta hän voi viedä toimintaa eteenpäin (van Lier 2004: 91–96). Esimerkiksi oppijoiden yhteistyö ja oppimisympäristö voivat yhdessä luoda erilaisia tarjoumia (van Lier 2002: 157).

Ekologinen lähestymistapa sallii kielen moninaisen vaihtelun, mikä ei van Lierin (2004: 19) näkemyksen mukaan käy niin selvästi ilmi sosiokulttuurisessa teoriassa.

Ekologinen näkökulma myös tuo sosiokulttuurista teoriaa selvemmin näkyväksi monikielisyyden ja eri kielten vaikutuksen toisiinsa (van Lier 2004: 19). Ekologisessa lähestymistavassa sisältöjen ja kielen oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan yhtä aikaa tarkoituksenmukaisen tuen avulla. Jotta oikea-aikainen tuki onnistuisi, tulisi oppimisympäristön vuorovaikutuksen ja vuorovaikutussuhteiden olla oppimista tukevia. Tämä myös mahdollistaa opiskelijan kiinnittymisen (*engagement*) oppimisprosessiin. (Mustonen & Puranen 2021: 67.) Ekologinen lähestymistapa sopii ammatillisen kielen ja sisältöjen yhtäaikaisen oppimisen tutkimiseen, ja esimerkiksi Virtanen (2017) on soveltanut ekologista lähestymistapaa erityisesti toimijuuden näkökulman osalta tutkiessaan kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden suomen kieltä ja sen kehittymistä. Lisäksi hän on useiden muiden tutkijoiden tavoin yhdistänyt ekologiseen lähestymistapaan myös dialogista näkökulmaa, jota käsittelen seuraavassa alaluvussa.

3.2.3 Dialoginen näkökulma kielen oppimiseen

Dialogisessa lähestymistavassa kielessä on keskeistä vuorovaikutuksellinen ja kontekstuaalinen näkökulma sekä vastavuoroisuuden ajatus (Linell 1998: 14, 35). Mihail Bahtinin näkemyksen mukaan kieli on sosiaalisen toiminnan muoto, joka kytkeytyy kontekstiin (Lähteenmäki 2002: 198). Perinteisesti monologisessa kielikäsitteilyssä puhuja on nähty yksilönä, jonka lausuman merkitystä kuuntelija yrittää ymmärtää. Tällöin vuorovaikutuksen osallistujien roolit puhujana ja kuuntelijana on nähty erillisinä. Dialogisessa lähestymistavassa ilmaisuja ei nähdä vain yksisuuntaisina, vaan niitä tuotetaan ja muokataan yhteistoiminnallisesti osapuolten kesken. (Linell 1998: 91.) Kaikki ilmaukset ovat riippuvaisia toisten osapuolten toiminnasta vuorovaikutustilanteessa (Linell 1998: 71).

Linell (1998) nostaa dialogisesta teoriasta tärkeäksi vuorovaikutuksen sekventiaalisuuden, yhteisen rakentumisen ja toimintaan kytkeytymisen. Sekventiaalisuus tarkoittaa sitä, että ilmaukset ovat järjestäytyneet tietyllä tapaa – toinen osapuoli voi esimerkiksi vastata toisen esittämään kysymykseen tai varmistaa ymmärrystä toistamalla toisen osapuolen ilmaisun. Ilmaukset voivat olla myös päällekkäisiä. Ilmaukset, niihin vastaaminen tai vastaamatta jättäminen luovat merkityksiä. Vuorovaikutuksessa toinen osapuoli voi olla myös toista aktiivisempi. (Linell 1998: 71 – 75, 82 – 88.) Linell (1998: 74) sanoo Rogoffiin (1990) viitaten, että osapuolet voivat ”ohjata toistensa osallistumista dialogiin”. Tällainen on yleistä institutionaalisessa tilanteessa, jossa esimerkiksi opettaja kysyy oppilaalta vastauksia kysymykseen (Linell 1998: 71).

Vuorovaikutuksen osapuolet myös tekevät havaintoja siitä, kuinka keskustelun toinen osapuoli on ymmärtänyt sanotun asian sen perusteella, mitä toinen osapuoli vastaa (Linell 1998: 79). Dialogista näkökulmaa voi soveltaa kielen oppimiseen –

vuorovaikutuksessa kielen oppija ja keskustelun toinen osapuoli voivat toimia yhteistyössä ja rakentaa ilmaisia vastavuoroisesti yhteiseen ymmärrykseen pyrkien (Suni 2008: 24). Dufva (2014) näkee merkityksellisinä kielen oppimisessa dialogisuuden näkökulmasta sellaiset kielen käytön tavat ja tilanteet, jotka ovat mielekkäitä ja relevantteja kielen oppijalle. Kieltä käytetään asioiden ilmaisuun ja kielen käytön tapoja opitaan kanssakäymisessä ympäröivän yhteisön kanssa (Dufva 2014).

3.2.4 Funktionaaliset kielikäsitteet ja lingua franca

Sosiokulttuurisen, ekologisen ja dialogisen lähestymistavan kielen oppimiseen voidaan nähdä sopivan yhteen lingua franca -näkökulman kanssa muun muassa niiden vuorovaikutusta, tukea ja oppijan toimijuutta korostavien näkökulmien vuoksi. Lingua francaan liittyy käyttöpohjaisten teorioiden ajatus kielen vuorovaikutuksellisuudesta ja dynaamisuudesta (Mauranen 2018a: 15). Tutkimukseni teoreettinen tausta antaa mahdollisuuden tarkastella, miten osallistujat toimivat oppimistilanteiden vuorovaikutuksessa ja minkälaista tukea oppimistilanteissa on läsnä.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin on tutkittu opettamiseen ja kielen oppimiseen liittyviä teemoja, ja sitä on yhdistetty myös lingua franca -pedagogiikkaan. Esimerkiksi Grazzin (2018: 435–436) mukaan lingua franca voi toimia välittäjänä kulttuurienvälisissä keskusteluissa, ja vertaiset voivat tukea toisiaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Hän näkee tärkeänä antaa oppijoille mahdollisuus kulttuurienväliseen yhteistyöhön autenttisissa vuorovaikutustilanteissa (mp.) Opettaja ei välttämättä esimerkiksi ohjaa opiskelijoiden yhteistä toimintaa tai tehtävien tekemistä, mutta opiskelijat voivat tarvittaessa kysyä häneltä apua (mts. 427). Sosiokulttuurisen ja lingua franca -näkökulman yhdistäminen kielen opetukseen edellyttäisikin muun muassa opettajan roolin uudistamista (mts. 436). Oppijoiden aktiivisuus sopii siihen sosiokulttuuriseen teoriaan liittyvän *scaffolding*-käsitteen näkökulmaan, jossa tuki ei ole yksisuuntaista vaan myös oppija voi olla aktiivinen tuen hakemisen suhteen (kts. esim. Suni 2008).

Tutkimuksessani ekologinen lähestymistapa tarjoaa näkökulman, jossa kieltä ei eroteta muusta toiminnasta, vaan ammatillisten taitojen ja kielen oppiminen tapahtuvat limittäin ja oppimista voidaan rakentaa yhdessä vuorovaikutuksen ja oikea-aikaisen tuen myötä. Kuten lingua franca -näkökulmassa yksilö nähdään ensisijaisesti kielen käyttäjänä, myös ekologinen näkökulma yksilön toimijuudesta on linjassa tämän lähestymistavan kanssa. Lisäksi ekologinen lähestymistapa antaa tilaa myös kriittisyydelle esimerkiksi yksikielisyyteen mukautumista kohtaan (van Lier 2004: 19, 165–192), mikä sopii yhteen lingua francan monikielisyyden ja kielen varioivuuden näkökulmien kanssa. Ekologisen näkökulman ajatus kielten vaikutuksesta toisiinsa tulee

esille myös *lingua francassa* – esimerkiksi Mauranen (2018a: 9) käyttää käsitettä *similect* kuvaamaan kielenkäyttöä, jossa oman ensikielen piirteitä tulee näkyviin toista kieltä käyttäessä. Sekä ekologisesta että *lingua francan* näkökulmasta on käsitelty sisältöä ja kieltä integroivaa pedagogiikkaa, ja myös tältä osin näiden näkökulmien yhdistäminen omassa tutkimuksessani on tarkoituksenmukaista.

Dialogisen kielikäsitteen ajatus siitä, että kieltä käytetään yhdessä vuorovaikutuksessa, kytkeytyy myös oman tutkimukseni näkökulmaan, jossa oppiminen ei ole yksilökeskeistä vaan sosiaalista toimintaa, jossa merkityksiä rakennetaan ja muokataan yhdessä. Oppija ei ole vain toisen osapuolen tarjoaman tiedon vastaanottaja, vaan hän on itse myös tiedon rakentaja yhdessä toisen osapuolen kanssa heidän ollessaan vuorovaikutuksessa. Dialogiseen lähestymistapaan nojaa myös vuorovaikutusaineiston analyysini, Linellin (1998) episodianalyysi, josta kerron tarkemmin luvussa 4.4.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Toteutin tutkimukseni etnografisella otteella: jalkauduin opetustilanteisiin keräämään aineistoa tekemällä havaintoja, kirjoittamalla kenttäpäiväkirjaa, nauhoittamalla tallenteita ja osallistumalla jossain määrin myös itse vuorovaikutukseen. Analysoin aineistoa nojaten luvussa 3 esiteltyihin lähestymistapoihin. Havainnointiaineiston analysoin Linellin (1998) dialogiseen näkökulmaan pohjautuvalla episodianalyysillä ja haastatteluaineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

4.1 Etnografinen tutkimus

Etnografisessa tutkimuksessa tutkitaan yhteisön toimintaa sen lähtökohdista käsin. Etnografisessa kenttätöyössä yksi tavallinen aineistonkeräystapa on osallistuva havainnointi, joka tarkoittaa sitä, että tutkija osallistuu ryhmän toimintaan pidemmällä aikavälillä tehden havaintoja, keskustelemalla, haastatteleamalla ja tallentamalla vuorovaikutusta. Tutkija voi kerätä aineistoonsa erilaisia materiaaleja, kuten kuvia tai opetusmonisteita, ja kirjoittaa ryhmän toiminnasta muistiinpanoja eli kenttäpäiväkirjaa. (Papen 2020: 141; Lehtonen & Pöyhönen 2020: 345, 358.) Oma aineistoni koostuukin havainnoista ja niistä tehdyistä kenttämuistiinpanoista, video- ja äänitallenteista, opetusmateriaaleista ja osallistujien haastatteluista.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen on tutkijalle samaan aikaan myös oppimisprosessi, ja tutkija on aluksi ikään kuin ulkopuolinen seuraaja, joka tutustuu pikkuhiljaa tutkimansa ryhmän toimintaan. Toisaalta tutkija saattaa myös jossain määrin tuntea havainnoimaansa tutkimusympäristöä. (Blommaert & Jie 2020: 26–27.) Oma aineistonkeruutani teki helpommaksi alan ja sen kielenkäytön tunteminen. Näin pystyin esimerkiksi ymmärtämään, miksi oppimistilanteissa harjoitellaan tietynlaista kielenkäyttöä tai mitä erilaiset termit tarkoittavat.

4.2 Aineiston kerääminen ja käsittely

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkimuslupaa haettiin oppilaitokselta Building Blocks -hankkeen nimissä. Kun tutkimuslupa oli myönnetty, kävin esittelemässä tutkimustani potentiaalisille osallistujille. Kerroin tutkimuksesta englanniksi, jotta sen sisällön ymmärtäminen varmistuisi. Olin varannut osallistujille sekä englannin- että suomenkieliset lomakkeet, joissa oli tietoa tutkimuksesta. Ohjasin osallistujia tutustumaan lomakkeisiin ja palauttamaan halutessaan allekirjoitetun suostumuslomakkeen minulle. Toin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja sen, että tutkimusluvan antamisen jälkeenkin osallistujilla on mahdollisuus perua osallistumisen tutkimukseen.

Tutkimusluvut sain 12 osallistujalta, joista viisi on opiskelijoita ja loput ohjaajia, opettajia ja terveydenhuollon alaa tuntevia vapaaehtoisia avustajia. Osallistujista yhdeksän on mukana niissä opetustilanteissa, joita tässä tutkimuksessa aineistonrajauksen jälkeen tarkastelen. Heistä kolme on kansainvälisiä sairaanhoitajaopiskelijoita, kaksi suomea toisena kielenä puhuvia ohjaajia, joilla on sairaanhoitajakoulutus ja työkokemusta alalta, kolme suomea ensikielenään puhuvia vapaaehtoisia avustajia ja yksi suomen kielen opettaja. Ohjaajat vastasivat oppimiskertojen suunnittelusta ja toteutuksesta. Aineistooni sisältyy oppimistilanteista kerätyn aineiston lisäksi kahden opiskelijan sekä molempien suomea toisena kielenä puhuvien ohjaajien haastattelut. Opiskelijoiden haastattelut tein yksilöhaastatteluina englannin kielellä. Ohjaajien haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna suomen kielellä yhdessä Building Blocks -hankkeen tutkimusavustaja Sannamaari Kuorelahden kanssa.

Seurasin yhteensä viittä tapaamiskertaa, joista kahdelta kerralta tallensin video- ja äänitallenteita ja yhdeltä kerralta pelkän äänitallenteen. Jokaiselta viideltä kerralta kirjoitin kenttämuistiinpanot. Yksi tapaaminen oli etänä, neljä paikan päällä. Kahdella opetuskerralla minulla oli apuna Building Blocks -hankkeen tutkimusavustaja Sannamaari Kuorelahti, joka auttoi tallennuksessa ja teki omia kenttämuistiinpanoja kyseisistä oppimistilanteista. Samasta tilanteesta kerätyt kahdet eri kenttämuistiinpanot auttoivat minua saamaan oppimistilanteista lisänäkökulmaa.

Aineiston keräämisen jälkeen litteroin sen tekstimuotoon litterointiohjelmaa apuna käyttäen. Tutkittavia aineistoja usein litteroidaan tarkasti esimerkiksi silloin, kun tehdään keskusteluanalyysia (Ruusuvuori 2010: 425), mutta omassa aineistoissani katsoin riittäväksi tarkkuustasoksi vuorovaikutusaineistolle litteraatin, johon en merkitse esimerkiksi intonaatioita, päällekkäispuhunutta tai taukojen tarkkoja pituuksia. Tein kuitenkin sanatarkkaa litterointia merkiten puheenvuoroihin esimerkiksi kesken jääneet sanat tai sanojen, tavujen ja äänneiden toistot. Tauot merkitsin lyhyeksi tai pitkäksi. Haastatteluaineistot litteroin samalla tavalla. Lisäksi merkitsin eleitä niihin vuorovaikutusaineiston litteraatteihin, joista oli tallennettu myös videoaineistoa. Tein

merkintöjä esimerkiksi osallistujien vaihtaessa paikkaa tai heidän havainnollistaessaan jotain asiaa eleillä. Litterointivaiheessa tein myös pseudonymisoinnin eli poistin osallistujien tunnistetiedot. Tallennettua, litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä noin 7 tuntia 57 minuuttia ja litterointia 330 sivua.

4.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Etnografisessa aineiston keräämisessä tutkija voi osallistua tutkittavan yhteisön toimintaan ja vuorovaikutukseen, mutta pohdin kuitenkin rooliani – missä määrin voin olla mukana keskusteluissa ja toiminnassa niin, että näkökulmani säilyy kuitenkin ensisijaisesti tutkijan ja tarkkailijan roolissa? Koska aiheet olivat sairaanhoitajan ammatin puolesta minulle tuttuja, oli minun luontevaa ottaa osaa keskusteluihin. Etnografinen tutkimus sallii myös tutkijalle aktiivisen osallistujaroolin, eikä tutkija voi aineistoa kerätessään koskaan ollakaan ikään kuin näkymätön, vaan jo hänen läsnäolonsa voi vaikuttaa osallistujiin (Blommaert & Jie 2020: 27 – 28). Toisaalta ei ole tarkoituksenmukaistakaan, että tutkija istuu kaiken aikaa seuraamassa etäältä ryhmän toimintaa, sillä osallistuminen voi myös auttaa ymmärtämään tutkittavien toimintaa paremmin (Papen 2019: 145.) Loppujen lopuksi oma osuuteni esimerkiksi tallenteilla jäi melko vähäiseksi ja usein toimin tarkkailijan roolissa muistiinpanoja tehden tai esimerkiksi keskustellen ohjaajien kanssa sillä aikaa, kun muut tekivät harjoituksia. Vaikka toisinaan osallistuin keskusteluihin, en koe sen aiheuttaneen tutkimuseettisiä ongelmia – päinvastoin koin, että osallistumiseni keskusteluihin auttoi minua hahmottamaan ammatillisen kielen oppimisen ja opettamisen monitahoisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Pystyin myös keskustelujen kautta tutustumaan paremmin osallistujiin.

4.4 Analyysimenetelmät

Tarkastelen havainnointi- ja haastatteluaineistoja erillään, koska analysoin niitä eri tavoin mutta huomioiden samalla, että molemmat aineistot täydentävät myös toisiaan. Lisäksi minulla on kenttämuistiinpanoja ja opetusmateriaalia, joilla pystyn tarvittaessa täydentämään analyysiani. Analyysissani hyödyntämäni Linellin (1998) epistodianaalyysia ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia on yhdistänyt aiemmin Roosa

Heiska (2021) maisterintutkielmassaan, joka keskittyi S2-oppituntien vuorovaikutukseen.

Linellin (1998: 181) mukaan vuorovaikutuksessa muodostuu aiheita (*topics*), eli asioita, joista puhutaan. Episodi tai aihe-episodi on tietyn aiheen tai aiheiden ympärille muodostuva jakso vuorovaikutuksessa (Linell 1998: 182–188). Käsiteltäviin aiheisiin liittyy osapuolten yhteinen toiminta, jolla he pyrkivät rakentamaan ymmärrystä. Aiheet eivät ole staattisia, ja episodin sisällä voi tapahtua siirtymiä aiheesta toiseen tai episodissa voi olla samaan aikaan useita limittäisiä aiheita. Episodien rajat eivät ole tarkkoja, ja aiempiin aiheisiin voidaan esimerkiksi vielä palata seuraavien episodien aikana, tai keskustelukumppani voi yrittää tuoda episodiin uuden aiheen, josta toinen vuorovaikutuksen osapuoli ei jatkakaan keskustelua. (Linell 1998: 182–189, 193–194, 198.) Keskusteluissa vuorovaikutus harvoin siis etenee järjestelmällisesti tai keskittyy kerrallaan yhden asian ympärille, joten episoditkin voivat sisältää erilaisia muuttuvia tekijöitä.

Yleensä episodin vaihtumiseen liittyy ympäröivä konteksti, ja episodin vaihtuminen voi johtua esimerkiksi aiempaan aiheeseen palaamisesta, nykyisen aiheen uudelleenkontekstualisoinnista tai konkreettiseen tilanteeseen viittaamisesta. Episodi voi vaihtua myös yllättäen toiseen ikään kuin puhujan mielijohteesta. (Linell 1998: 193–194.) Uuden episodin alkaminen voi myös liittyä johonkin tiettyyn, ennalta määriteltyn tarkoitukseen. Tällainen voi olla esimerkiksi institutionaalinen tilanne. (Korolija & Linell 1996: 815–816; Linell 1998: 193–194.) Tätä viimeksi mainittua episodin määrittelyn tapaa pystyn soveltamaan omaan aineistooni. Aineistoni oppimistilanteet miellän institutionaalisenä tilanteena, koska ne noudattavat pääasiassa tiettyä, ennalta suunniteltua ja oppimiseen tähtäävää struktuuria, ja ohjaajat ovat suunnitelleet niihin tehtäviä, joita tehdään tietyssä järjestyksessä. Analyysissani tulkitseen yhden tehtävänannon ympärillä tapahtuvan toiminnan muodostavan oman episodinsa. Näissä episodeissa on jokin yhteinen aihe ja päämäärä, mutta episodien sisällä voi esiintyä myös erilaisia aiheita. Institutionaalisisessa keskustelussa osallistujat usein kuitenkin pyrkivät palaamaan alkuperäiseen aiheeseen, mikäli huomaavat vaihtaneensa aihetta (Linell 1998: 190).

Dialogisessa näkökulmassa ilmaisuja ei nähdä vain yksilön irrallisesti tuottamina toimintoina, vaan ne ovat yhdessä tuotettua toimintaa; Linell (1998: 211) kutsuu tätä kommunikatiiviseksi projektiksi. Kommunikatiiviselle projektille saadaan lopputulos keskustelijoiden yhteisen toiminnan avulla (mts. 221). Keskustelijoilla ei ole välttämättä samanlainen päämäärä, mutta osapuolet vievät keskustelua silti eteenpäin yhdessä toimien (mts. 225). Kommunikatiiviset projektit voivat olla myös epäsymmetrisiä ja päällekkäisiä – yhden kommunikatiivisen projektin sisällä voi olla esimerkiksi useampia pienempiä kommunikatiivisia projekteja samanaikaisesti (mts. 226).

Aineistossani episodin sisällä on usein käynnissä useita kommunikatiivisia projekteja peräkkäin, limittäin tai samanaikaisesti. Näissä osapuolet keskustelevat esimerkiksi hetken aikaa jostain meneillään olevaan keskusteluun liittyvästä asiasta, jonka koetaan tarvitsevan tarkempaa käsittelyä. Tämä voi olla esimerkiksi ilmaisun ymmärtämisen varmistamista tai väärinymmärryksen korjaamista kesken keskustelun. Toisinaan voidaan myös keskustella hetken aikaa jonkin sanan merkityksestä, ja tällaisiin jaksoihin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu esimerkiksi merkitysneuvotteluna (esim. Suni 2008).

Aineistossani yhden episodin muodostaa yhdestä oppimistilanteen tehtävänannosta alkava suoritus. Suoritettavia tehtäviä ovat vuorovaikutusharjoitukset, tekstien tuottamisen harjoitukset, tekstien ymmärtämisen harjoitukset ja sellaiset harjoitukset, joissa opiskelijat saavat esittää kysymyksiä ammatilliseen suomen kielen käyttöön liittyen. Lisäksi osa episodeista ei liity varsinaisesti opetukseen, vaan ne ovat esimerkiksi kuulumisten vaihtoa. Opiskelijat tekevät harjoituksia joko avustajien tai ohjaajien kanssa, mutta usein tilanteessa on läsnä useampi kuin kaksi osallistujaa ainakin osan aikaa saman episodin sisällä. Osassa harjoituksia on läsnä myös suomen kielen opettaja. Eri tehtävätilanteet eli episodit sisältävät monenlaista toimintaa. Vuorovaikutusharjoituksiin, joissa osallistujat ovat esimerkiksi hoitajan ja potilaan roolissa, sisältyy myös tekstin ymmärtämiseen liittyviä asioita. Toisaalta tekstien ymmärtämiseen tähtäävissä episodeissa osallistujat saattavatkin palata hetkeksi takaisin edellisen rooliharjoituksen rooleihin.

Analysoitaviksi valitsin sellaisia episodeja, joissa osallistujina on ainakin osan aikaa vähintään kolme henkilöä. Käytännössä tällaisissa tilanteissa osallistujina ovat opiskelija, avustaja ja ohjaaja tai vaihtoehtoisesti opiskelija, ohjaaja ja suomen kielen opettaja. Tällaisista episodeista minulla on mahdollisuus tarkastella, kuinka suomea käytetään *lingua francana* silloin, kun keskusteluun osallistuu useampi henkilö. Samalla pystyn tarkastelemaan *lingua francaa* osapuolten erilaiset kielelliset taustat ja resurssit huomioiden, kun osallistujina on sekä suomea ensikielenään että toisena kielellä puhuvia. Toisinaan uusi tai rinnakkainen kommunikatiivinen projekti alkaakin siitä, kun kolmas osapuoli osallistuu hetkeksi kahden osapuolen väliseen keskusteluun. Vaikka tarkennan analyysia episodien sisällä useamman osallistujan välisiin kommunikatiivisiin projekteihin, eivät episodin muut osat jää täysin huomiotta, sillä usein kommunikatiivinen projekti on saattanut alkaa jo ennen kolmannen osapuolen osallistumista tilanteeseen tai se voi jatkua sen jälkeen.

Analysoin yhteensä 15 erimittaista episodista kolmelta eri opetuskerralta. Kahdella kerralla paikalla on ohjaajien ja opiskelijoiden lisäksi avustajia, yhdellä kerralla suomen kielen opettaja. Episodeista kahdeksan on rooliharjoituksia, kaksi episodista liittyy kirjoittamiseen ja kolmessa tutkitaan hoitoalan tekstiä. Kahdessa episodissa opiskelijalla on mahdollisuus esittää omia kysymyksiään suomen kieleen liittyen

esimerkiksi omien harjoittelu- tai työkokemustensa pohjalta. Analyysini ulkopuolelle jätän episodit, joissa ei tehty varsinaista tehtävää vaan vaihdettiin esimerkiksi kuuluisia, sekä sellaiset episodit, joissa kolmas osallistuja oli läsnä vain hyvin lyhyen aikaa.

Haastatteluaineistoa analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aloitin haastatteluaineiston analyysin tarkastelemalla haastatteluista tehtyjä litteraatteja. Haastatteluissa käsiteltiin jonkin verran tutkimiini oppimistilanteisiin liittymättömiä asioita, jotka jätin vähemmälle tarkastelulle, ja keskityin nimenomaan kohtiin, joissa käsiteltiin tutkittavia oppimistilanteita eri näkökulmista, koska nämä olivat relevantteja tutkimukseni kannalta. Näitä oppimistilanteita käsittelevät keskustelut merkitsin taulukkoon ja kirjoitin niiden rinnalle tiivistetysti kyseisissä puheenvuoroissa esille tuotuja asioita. Tätä työvaihetta kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, sillä aineistosta jätetään pois asiat, jotka eivät ole keskeisiä tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajarvi 2018: 123). Kun olin saanut nostettua aineistosta näin esiin omaa tutkimustani ajatellen keskeiset osuudet ja kirjoitettua niille pelkistetyt vastineet, tein uuden taulukon, jossa jatkoin pelkistettyjen ilmaisujen luokittelua sisältöjen mukaan omiin ryhmiinsä. Tätä työvaihetta, jossa pelkistetyt ilmaisut jaetaan alaluokkiin, kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmittelyksi (mts. 124). Tämän jälkeen aineistoa käsitteellistetään eli abstrahoidaan. Tällöin eri luokkia yhdistellään ja lopuksi luodaan kaikkia luokkia yhdistävä luokka. (Mts. 12 – 126.) Käsittelemisen haastatteluissa nousseita havain- toja osana episodien analyysia.

5 ANALYYSI

Episodioiden analyysissä havainnollistetaan tapoja, joilla osallistujat pyrkivät edistämään ammatillisen suomen kielen oppimista. Luvussa 5.1 käsitellään osapuolten vuorovaikutusta yhteisenä toimintana ja luvussa 5.2 analysoidaan tarkemmin ohjaajien toimintaa. Haastattelujen teemoja kuljetan episodien rinnalla. Haastattelussa kahdeksi keskeiseksi ammatillisen kielitaidon oppimista tukeväksi teemaksi nousevat oppimistilanteiden merkityksellisyys ja monipuolisen tuen tarjoava oppimisympäristö. Merkityksellisyys luo oppimistilanteiden kytkeytyminen työelämän kielenkäyttöön, ja merkityksellisyys osoittaa esimerkiksi se, että haastateltavat toivovat, että vastaavanlaista opetusta olisi tarjolla enemmän. Monipuolisen tuen tarjoavassa oppimisympäristössä on osallistujia, joilla on monipuolisesti erilaisia resursseja tarjota kielellistä tukea erilaisiin työelämän tarpeisiin. Myös myönteinen ilmapiiri, kannustus ja kiireettömyys luovat oppimista tukevaa ympäristöä.

5.1 Ammatillisen kielitaidon oppimisen tukeminen

5.1.1 Suomen ja englannin kielen käyttö oppimistilanteissa

Episodeissa käytetyt kielet ovat suomi ja englanti. Ohjaajat mainitsevat haastattelussa, että pyrkimyksenä on käyttää suomen kieltä mahdollisimman paljon. Esimerkissä 1 ohjaaja (OH2) kertoo, että suomen kielen käytöstä oli keskusteltu etukäteen.

Esimerkki 1

OH2: me niinkun silloin alussa päätettiin että niinku suomen kieli on se pääkieli

Englanti on kuitenkin havaintojen ja kenttäpäiväkirjamerkintöjen mukaan keskeinen osa oppimistilanteiden vuorovaikutusta. Sitä yhdistellään joustavasti suomen kieleen sekä vuorojen sisällä että vuorojen välillä. Eri kieliä saatetaan käyttää tilanteissa, joissa tietty kieli on *lingua francana*, mutta tällöin kaikki osapuolet eivät välttämättä jaa kaikkia käytettyjä kieliä, ja kielen vaihtuessa osa vuorovaikutuksen tai ryhmän osapuolista saattaa jäädä ulkopuoliseksi keskusteluista (esim. Smit 2011). Omassa aineistossani tällaista ei kuitenkaan havaintojen ja haastattelujen valossa tule esiin, sillä ai-noita käytettyjä kieliä, suomea ja englantia osaavat kaikki osapuolet ainakin jossain määrin. Englanti onkin aineistossani suomen ohella toinen *lingua franca* -kieli, jonka avulla pystytään tukemaan ammatillisen kielen oppimista esimerkiksi antamalla tarkkoja selityksiä oppimistilanteissa käsitellyistä sisällöistä tai termeistä.

Omassa aineistossani englannin kielen käyttö voi olla luontevaa siksi, että se on opiskelijoiden opiskelukieli, jota he ovat tottuneet käyttämään. Ohjaajat tiedostavat, että englannin kieltä käytettiin, mutta esimerkissä 2 toinen ohjaajista (OH1) kokee sen liittyneen enemmän oppimiskertojen alkuvaiheisiin.

Esimerkki 2

OH1: Alussa me mielestäni käytettiin aika paljon englantia mutta --- sitten niinkun ihan rohkeasti opiskelijatkin aloittivat ihan suomen kielellä keskusteluja

Ohjaaja kertoo, että myös oppijat oma-aloitteisesti pyrkivät keskustelemaan suomen kielellä. Ohjaajan näkökulmasta tulee vaikutelma, että suomen kielen käyttöön tottuminen tai rohkaistuminen mahdollistuu ajan kanssa oppimiskertojen toistuessa.

Englannin kielen käytön määrä vaihtelee tarkastelemissani episodeissa. Osassa episodeja englanti on toistuvana tukikielenä, toisinaan sitä käytetään vain harvoin. Esimerkiksi yksi avustajista käyttää englantia melko vähän, kun taas eräs toinen heistä käyttää sitä toistuvasti. Välillä englannin kieli limittyy suomen kielen kanssa yhteen, kuten esimerkissä 3. Kyseisessä esimerkissä avustaja (A1) selittää opiskelijalle, mitä tarkoittaa *kolmen päivän välein*. Hän myös havainnollistaa kertomaansa eleiden avulla.

Esimerkki 3

A1: kolmen päivän välein *so then then if you think that you have here four days so* yks kaks kolme ja sitte ((A1 havainnollistaa päiviä sormillaan))

Englantia käytetään näin apuna asian tarkemmassa selittämisessä. Avustajan (A1) esimerkissä 3 käyttämä elekieli on myös tärkeä osa kielen ymmärtämisen tukemista. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin lähinnä puhutun kielen tapoihin rakentaa yhteistä ymmärrystä, mutta olen jättänyt toisinaan aineistoesimerkkeihin kuvaukset osallistujien eleistä selkeyttämään kuvaa tilanteen vuorovaikutustoiminnasta.

Seuraavissa alaluvuissa tarkennan, millaisia erilaisia tapoja osallistujilla on tukea opiskelijoiden ammatillisen suomen kielen oppimista.

5.1.2 Ymmärryksen yhteinen tukeminen eksplisiittisyydellä ja selkeyttämisellä

Lingua francalle tyypillistä on pyrkimys eksplisiittisyyteen, ja edellä luvussa 5.1.1 mainittu englannin kielen käyttö on yksi keino, jolla pystytään täsmällisesti tukemaan ymmärtämistä. Oppimistilanteiden vuorovaikutuksessa voidaan havaita myös muita, perinteisesti lingua francalle ominaisia eksplisiittisyyden keinoja. Eksplisiittisyyden yksi strategia on toistaminen (Mauranen 2018a: 13), joka kulkee osana vuorovaikutusta jokaisessa episodissa. Toistamiselle voi olla monenlaisia erilaisia funktioita (Björkman 2013: 37), mikä näkyy myös omassa aineistossani ja eri aineistoesimerkeissä. Aineistossani sillä voidaan esimerkiksi vahvistaa aiemmin sanottua asiaa, osoittaa epäröintiä tai harjoitella sanan ääntämistä tai kirjoittamista. Esimerkissä 4 toistamista käytetään sanan *elektrolyyttitasapaino* kirjoittamiseen. Tilanteessa avustaja (A1) ja ohjaaja (OH2) pyrkivät tukemaan opiskelijaa (OP2) kirjoittamaan sanaa.

Esimerkki 4

A1: elektrolyyttitasapaino
OH2: tasapaino
OP2: tasapaino
OH2: tasapaino ei (--)
A1: tasapaino *balance*
OH2: tasapaino
OP2: tasa
A1: tasa
OH2: tasa tasainen tasapaino
A1: tasapaino
OH2: se on aa not ää aa
A1: joo joo
OH2: tasapaino ((naurahtaa))
A1: joo joo
OP2: tasa ((nauraa)) tasapaino
OH2: joo
OP2: okay paino

Pitkää sanaa *elektrolyyttitasapaino* lyhennetään pienempiin osiin, kuten *tasapaino* ja *tasa*. Näitä toistetaan useita kertoja. Tällaista ilmauksen toistamista ottamalla siitä jotain kielen aineksia pois voidaan kutsua myös redusoiduksi toistoksi (Sun 2008: 85). Ilmaisun toistaminen ja lyhentäminen pienempiin osiin voidaan nähdä luontevana pitkän sanan kirjoittamisen ohjaamisessa, mutta toisto kytkeytyy myös muunlaiseen sanan muokkaukseen. Avustaja (A1) sanoo opiskelijalle sanan *tasapaino*

englanninkielisen vastineen. Ohjaaja puolestaan johtaa sanasta *tasa* uuden sanan *tasainen*, minkä tarkoituksena on mahdollisesti tarjota sanan ymmärtämisen tai hahmotamisen auttamiseksi vihje samaa sanaa muistuttavasta sanasta. Erilaisten toistojen ja sanan uudelleenmuotoilujen yhdistäminen on toistuvaa analysoimissani episodeissa.

Esimerkissä 5 toistamista käytetään ilmaisun uudelleen muotoiluun kohti kielellä mahdollisesti frekventimmin esiintyvää ilmaisua. Opiskelija (OP1) ja avustaja (A3) tekevät rooliharjoitusta, jossa opiskelija soittaa potilaan omaiselle ilmoittaakseen potilaan kotiutumisen. Ohjaaja (OH1) on tukemassa keskustelun kulkua.

Esimerkki 5

- OP1: oletko tänään kotona minä soitan öö kelataksi
A3: juu kyllä olen
OP1: hänelle joo
A3: sovitaan aika **mihinkä aikaan** isä on tulossa
OP1: öö
OH1: **mihin aikaan**
OP1: ööm
OH1: **milloin**
OP1: lounasaikaan

Avustaja kysyy omaisen roolissa opiskelijalta, *mihinkä aikaan isä on tulossa*. Opiskelija ei vastaa kysymykseen heti vaan osoittaa hetken epäröintiä, mikä saattaa johtua joko vastauksen pohtimisesta tai siitä, ettei hän ymmärrä kysymystä. Ohjaaja (OH1) lyhentää puhekielenomaista, -kA-liitteen sisältävää kysymyslauseketta *mihinkä aikaan* yleiskielisempään ja lyhyempään muotoon *mihin aikaan*. Opiskelija ei tuota vastausta ohjaajan kielellisen tuen jälkeen, joten ohjaaja tiivistää ja muotoilee kysymyslauseketta lisää, kysymyssanaan *milloin*. Tämän jälkeen opiskelija vastaa kysymykseen. Ohjaaja käyttää ymmärtämisen tukena aluksi alkuperäisen ilmauksen lyhentämistä ja tämän jälkeen parafrasaa eli merkityksen ilmaisemista toisin sanoin (*paraphrasing*).

Ilmauksia voidaan muokata myös yhdessä. Aineistossa ilmaisuja tarkennetaan toistuvasti yhteistyössä vuorovaikutuksessa usean vuoron ajan, mikä oli myös yksi ymmärtämisen tukemisen tapa Mazelandin ja Zaman-Zadehin (2005) *lingua franca* -aineistossa. Esimerkissä 6 ohjaaja (OH1) ja avustaja (A1) pyrkivät auttamaan opiskelijaa tunnistamaan ilmaisua tuomalla adpositiolausekkeen *minkä takia* rinnalle adverbien *miksi*. Esimerkissä on meneillään rooliharjoitus, jossa avustaja (A1) on potilas ja opiskelija (OP2) hoitaja. Ohjaaja (OH2) on paikalla seuraamassa ja ohjaamassa harjoitusta.

Esimerkki 6

- A1: no **minkä takia** otetaan sitte tämä (.) naatrium ja

OP2: natrium
 A1: ja kaalium
 OP2: (kaalium)
 A1: mitä **minkä takia** nämä otetaan
 OP2: natrium ja *like*
 OH2: öö (--)
 A1: niin **miksi se otetaan miksi**
 OH2: **minkä takia**
 A1: *why why miksi*
 OH2: **odota**
 A1: **miksi** natrium pitää tutkia
 OH2: öö
 A1: *why why* do you have to test
 OH2: **[OP1nimi] minkä takia means also**
 A1: **miksi**
 OH2: **miksi**

Esimerkin alussa potilaan roolissa oleva avustaja käyttää adpositiolauseketta *minkä takia* kysyessään laboratoriokokeista. Opiskelija toistaa sanat *natrium* ja *kalium*, mikä voi johtua esimerkiksi sanan vahvistamisesta tai epäröinnistä sanan ymmärtämisen tai vastauksen tuottamisen suhteen. Avustaja toistaa kysymyksen, ja opiskelijan toistama *natrium ja like* voi vaikuttaa jälleen epäröinniltä. Tässä kohtaa ohjaaja kiinnittää huomiota tilanteeseen, minkä jälkeen avustaja itse tarjoaa ilmaisemansa *minkä takia* -adpositiolausekkeen selkeyttämiseksi sanaa *miksi* ja toistaa sitä uudelleen. Lisäksi avustaja pyrkii tukemaan ymmärrystä käyttämällä englanninkielistä kysymyssanaa *why*. Ohjaaja pyrkii hidastamaan meneillään olevan vuorovaikutusprojektin etenemistä sanomalla *odota*. Lisäksi hän yrittää kiinnittää opiskelijan huomion sanomalla hänen nimensä ja kertoo opiskelijalle, mitä kysymys *minkä takia* tarkoittaa. Hän on valmis keskeyttämään meneillään olevan kommunikatiivisen projektin imperatiivimuotoisella *odota*-kehotuksella ja opiskelijan huomion kiinnittämällä, jotta saa eksplisiittisesti selitettyä ilmaisun opiskelijalle ja täten varmistettua, että tämä ymmärtää näiden kahden ilmaisun yhteyden.

Esimerkeissä 5 ja 6 ohjaajien omat kielenoppimistaustat vaikuttavat auttavan heitä havaitsemaan ja tunnistamaan keskustelusta tällaiset aloittelevalla kielenopijalle mahdollisesti vieraammat rakenteet. Esimerkissä 5 ohjaaja pyrkii edesauttamaan kommunikatiivisen projektin jatkumista oikea-aikaisella tuella uudelleenmuotoilun ja toiston avulla. Esimerkissä 6 on myös tarkoitus auttaa kommunikatiivista projektia etenemään tukemalla ymmärtämistä, mutta toisin kuin esimerkissä 5, esimerkissä 6 ohjaaja hidastaa tarkoituksella hetkeksi vuorovaikutusprojektin etenemistä varmistukseen ymmärtämisen.

Ilmausten muokkaaminen perusmuotoon on aineistossani myös yksi keino tehdä asiaa ymmärrettävämmäksi, kuten esimerkissä 7, jossa opiskelija (OP2) esittää kysymyksiä avustajalle (A1) ja ohjaajalle (OP2).

Esimerkki 7

- OP2: *yes I wanted to ask this like (.) um how I'm going to bring something to you (.) how do I say (mitä sanot)*
A1: *tuon*
OP2: *tuon*
A1: *yeah what what*
OH2: **perusmuoto on tuoda**
A1: *tuon tuon*
OH2: **tuoda (tuon)**
A1: *tuon tuon tei- sinulle tai tuon sinulle tuon teille*

Opiskelija haluaa tietää, miten ilmaista, että on tuomassa jotain asiaa potilaalle. Avustaja vastaa *tuoda*-verbin yksikön ensimmäisen persoonan taivutuksella *tuon*, jonka opiskelija toistaa. Ohjaaja muokkaa ilmaisua muotoon *tuoda* mainiten eksplisiittisesti kyseessä olevan sanan perusmuoto. Sekä avustaja että ohjaaja toistavat ilmaisemansa muodot, ja tämän jälkeen avustaja antaa lausetason kielelliset mallit.

5.1.3 Ilmaisujen korjaus kielellisen tarkkuuden ohjaamiseksi

Vuorovaikutuksessa osallistujat voivat korjata omaa puhettaan (*self repair*) tai toisten osapuolten puhetta (*other repair*) (Smit 2010: 174–177). Aineistoni episodeissa toisen osapuolen puheen korjaaminen ei ole erityisen säännönmukaista tai toistuvaa, mutta tavat tehdä korjauksia saattavat olla melko suoria. Tämä näkyy esimerkissä 8, jossa lääkärin roolissa oleva avustaja (A2) korjaa hoitajan roolissa olevan opiskelijan (OP4) esittämän virheellisen vastauksen sanomalla hänelle kaksi kertaa sanan *ei*. Paikalla on myös ohjaaja (OH1).

Esimerkki 8

- A2: *kyllä (.) öö mitä kautta hän on saanut antibiootin (.)*
OP4: *(onko) (.) anti- (yksi)*
A2: **ei (.)**
OH1: *mitä kautta ((osoittaa paperia))*
A2: *mitä reittiä*
OP4: *ookei (-- kolme*
A2: **ei**
OP4: *(iv) (.)*
OH1: *iv joo*

Avustaja haluaa tietää, onko potilas saanut antibioottia suun kautta vai suonensisäisesti kysymällä *mitä kautta* potilas on saanut antibiootin. Opiskelija epäröi vastauksen

tuottamisessa ja sanoo numeron yksi, mikä voi viitata mahdollisesti antibiootin annokseen. Koska opiskelija ei vastaa esitettyyn kysymykseen, avustaja vastaa välittömästi opiskelijan vastaukseen *ei*. Ohjaaja pyrkii tukemaan opiskelijaa toistamalla kysymyksen ja osoittamalla tehtäväpaperia. Tämän jälkeen avustaja muotoilee kysymyksen uudelleen kysymällä *mitä reittiä*. Opiskelija vastaa jälleen eri kysymykseen luullen mahdollisesti keskustelun liittyvän lääkkeen annosteluun, ja avustaja sanoo uudestaan *ei*. Tämän jälkeen opiskelija tuottaa oikean vastauksen *iv* (suonensisäinen), jonka ohjaaja hyväksyy vastaukseksi toistamalla sanan ja vahvistamalla asian sanalla *joo*.

Lingua francana käytetyssä kielessä toisen puheen korjaaminen on yleisempää institutionaalisessa kuin arkipäiväisessä tai kahdenkeskisessä keskustelussa (Pietikäinen 2018: 324; Cogo & House 2018: 221). Aineistossani suoraan korjaamiseen saattaa vaikuttaa tilanteen institutionaalisuus: avustaja on ikään kuin opettajan ja aiheen asiantuntijan kaltaisessa roolissa, mikä sallinee suoran tavan korjaukseen.

Aineistoni episodeissa korjauksia tehdään usein sellaisissa tilanteissa, joissa ilmauksen täsmällisyys on korostuneen tärkeää. Tällaisia ovat esimerkiksi lääkkeisiin liittyvät keskustelut. Esimerkin 8 lisäksi tällainen tilanne on esimerkissä 9, jossa opiskelija (OP4), avustaja (A2) ja ohjaaja (OH1) käsittelevät lääkkeen annosta.

Esimerkki 9

- A2: no niin (.) ja mitä lääkkeitä oli nyt menny (.)
OP4: aa (..) hän ottaa a öö antibiootti (zinaceks) **yksi kertaa viis grammaa** päivi-
A2: **puolitoista**
OP4: joo
A2: **yksi ja puoli**
OP4: **yksi ja puoli @ joo**
A2: **ei kertaa**
OP4: **(ei) yksi ja puoli**
OH1: **yks piste viis**
A2: joo
OP4: **yks piste viis**

Opiskelija sanoo *Zinacef*-nimisen antibiootin annoksen virheellisesti *yks kertaa viis grammaa*, kun kyseessä on 1,5 gramman annos. Avustaja (A2) korjaa määrän sanomalla *puolitoista* ja muotoilee ilmauksen uudelleen sanomalla *yksi ja puoli*, jolloin ilmaus on samankaltaisempi kuin kirjoitusasu 1,5. Opiskelija toistaa tämän vahvistuksena oikealle muodolle. Avustaja mainitsee vielä erikseen, että *ei kertaa*, millä hän mahdollisesti yrittää varmistaa, että opiskelija ymmärtää asian. Opiskelija vahvistaa ymmärtäneensä asian sanomalla *ei yksi ja puoli*. Ohjaaja (OH1) myös tarkentaa ilmaisua lisää sanomalla vielä enemmän numeerista kirjoitusasua mukailevan ilmaisun *yks piste viis*, jonka opiskelija myös toistaa.

Aineistossa ei korjata järjestelmällisesti esimerkiksi poikkeavien kieliopillisten muotojen käyttöä, mutta jos niiden käyttö saattaa johtaa väärinymmärryksiin, niitä korjataan herkästi. Esimerkissä 10 käsitellään jälleen lääkkeen annostusta.

Esimerkki 10

A2: joo (.) mm (.) no mitäs sitten miten sä sanoisit (.) jos mulla olis lääke mikä mun pitäis ottaa vaikka (.) tiistaina ja perjantaina (.) miten sä sanot (.) ja sitten (.) jos pitäis ottaa tiistaina (.) perjantaina (.) sitten maanantaina (.)

OH1: tiistaina ja perjantaina miten sinä voit selittää lyhyesti potilaalle että montako (päivää)

A2: ja sitten se jatkuu

OH1: niin

OP4: joo

A2: monenko päivän välein

OP4: kolmen

A2: mm

OH1: joo (.) sano sano koko lause kolme (tiistai)

OP4: **kolme päivä välillä**

OH1: **välein**

A2: **välein**

OP4: välin (.) kolmen päivän välein

A2: **jos sä sanot kolmen päivän välillä (.) se tarkoittaa että on kolme päivää** ((selittää samalla käsillään elehtien))

OH1: joo

OP4: (okei)

A2: ja niitten aikana

OP4: (okei)

A2: mut jos sä sanot kolmen päivän välein

OH1: välein

OP4: (okei)

A2: **se tarkoittaa et se hyppää välistä tai**

OP4: (ookoo)

A2: **se on eri asia**

Korjaus tehdään mahdollisen väärinymmärryksen aiheuttavaan adessiivimuotoisen sijamuodon käyttöön. Opiskelija (OP4) käyttää virheellistä taivutusmuotoa vastatesaan avustajan (A2) kysymykseen, jossa haetaan ilmaisua *kolmen päivän välein*. Avustaja (A2) selittää opiskelijalle (OP4) lääkkeen antamispäivät ja toivoo opiskelijan ilmaisuvan ohjeen potilaalle lyhyesti. Ohjaaja (OH1) toistaa ohjeen hieman eri sanoin. Avustaja antaa osittaista kielellistä mallia sanomalla *monenko päivän välein*, johon opiskelija vastaa *kolmen*. Ohjaaja kannustaa opiskelijaa ilmaisemaan asian kokonaisella lauseella käyttäen imperatiivia *sano* kaksi kertaa. Tällöin opiskelija tuottaa ilmaisun *kolme päivä välillä*. Sekä ohjaaja (OH1) että avustaja korjaavat opiskelijan sanoman

adessiivimuodon *välillä* instruktiivimuotoon *välein*. Vaikka kyseessä on pieni taivutuksen poikkeavuus, huomioi avustaja riskin väärinymmärrykseen, jolloin ilmaisun voisi tulkita niin, että lääkkeessä on taukoa kolme päivää.

Korjauksia tehdään myös sananvalintoihin, kuten esimerkissä 11, jossa on meillä rooliharjoitus. Opiskelija (OP1) sanoo *kaikki päivä*, minkä sekä avustaja (A3) että ohjaaja (OH1) korjaavat *koko päivän*. Tässä sananvalinta voi muuttaa ilmauksen merkitystä, vaikka kyseisessä oppimistilanteessa oikea merkitys tuleekin ymmärretyksi.

Esimerkki 11

- OP1: olen sinun hoitaja (.) **kaikki päivä**
A3: **koko päivän**
OH1: **koko päivän**
OP1: oma (--) olen sinun omahoitaja @
A3: **koko päivän**
OP1: **koko päivän**

Sen lisäksi, että kvanttoripronomini *kaikki* korjataan taipumattomalla adjektiivilla *koko*, myös sanan *päivä* taivutus vaihdetaan nominatiivimuodosta genetiivimuotoon. Keskustelussa ohjaaja ja avustaja eivät erittele syytä sanan ja taivutusmuodon vaihdolle, mutta antavat kielellisen mallin oikeasta ilmaisusta kyseisessä lauseyhteydessä.

Edellä mainituissa korjauksissa estetään väärinymmärryksen riskiä, mutta korjauksia tehdään toisinaan myös silloin, kun väärinymmärryksen riski ei ole suuri. Esimerkissä 12 opiskelija (OP4) lausuu sanan *natrium* väärin, mutta varmistaa asian kysymystä osoittavalla varmistussanalla *right*. Ohjaaja (OH1) toistaa sanan lausumalla sen oikein.

Esimerkki 12

- OP4: **naitrum right**
OH1: **natrium**
OP4: **naitrum**
OH1: **natrium** (sinä voit -- natrium) kyllä
OP4: nat- ((nauraa)) nat-
OH1: natrium joo @ (.) jaa kaalium

Esimerkissä opiskelija ei lopulta sano sanaa ohjaajan ohjaamalla tavalla, mutta ohjaaja ei jatka ilmaisun korjaamista. Toisaalta on myös mahdollista, että tilanteessa opiskelija kirjoittaa sanaa ja korjaus kohdistuu samalla kirjoitusasuun, mutta videotallenteelta tätä ei voida aivan varmaksi havaita.

Vaikka aineistossa pyritään paikoin tarkkuuteen esimerkiksi sanan tai pidemmän ilmaisun ääntämisessä, osapuolet eivät kuitenkaan systemaattisesti korjaa opiskelijoiden puhetta. Tämä on luonnollista keskustelun sujuvuuden kannalta. Väärinymmärryksen riskiä lisäävät ilmaisut kuitenkin korjataan, ja tarkastelemissani episodeissa en havainnut tilanteita, joissa jokin selkeä väärinymmärrys olisi jäänyt korjaamatta. Toisinaan aineistossani väärinymmärryksiä saattoi tulla eri osapuolille esimerkiksi silloin, kun sana kuullaan väärin tai muotoillaan poikkeavasti. Toisen osapuolen korjaamisen lisäksi osallistujat saattoivat hetken kuluttua itse huomata kuulleensa tai ymmärtäneensä jotain väärin ja ilmaista korjauksen asiaan. Nämä havainnot ovat linjassa Maurasen (2006: 146) tekemien huomioiden kanssa *lingua franca* -kielen väärinymmärrysten vähyydestä.

Aineistossa opiskelijoiden sanomat normeista poikkeavat ilmaisut esiintyvät usein esimerkiksi taivutusmuotojen käytössä, kuten esimerkissä 10. Poikkeavan taivutusmuodon salliminen näkyy esimerkissä 13, jossa opiskelija (OP1) esittää hoitajaa ja avustajaa (A3) omaista, jonka isä on pääsemässä kotiin sairaalasta. Ohjaaja (OH1) on mukana tilanteessa. Opiskelija on edeltävästi kertonut omaista esittäväälle avustajalle puhelimesta antavansa potilaalle potilaspaperit.

Esimerkki 13

- A3: hyvä hyvä (.) oikein hyvä (.) minä täällä odottelen sitten ja luen ne paperit läpi
OP1: joo
A3: että min- minäkin ja isälle luen kanssa että isä ymmärtää (.)
OP1: joo öö (.) mutta voin öö (.) lue (.) öö **lukea myös omakantale** (.)
OH1: joo
A3: juu (.) hyvä (.) hienoa

Kun avustaja on kertonut tutustuvansa isän kanssa papereihin, opiskelija ilmaisee, että ne voi lukea myös Omakannasta sanomalla *lukea myös omakantale*. Sekä ohjaaja että avustaja hyväksyvät allatiivin elatiivin sijaan dialogipartikkeleilla *joo* ja *juu* sekä avustajan positiivisilla ilmauksilla *hyvä* ja *hienoa*. Ilmaus *omakantale* on likiarvoilmaus, jolla Maurasen (2015: 40) mukaan voidaan tarkoittaa tavoitellun ilmauksen lähellä olevaa, mutta ei täysin oikeaa muotoa. Likiarvoisuus ei yleensä haittaa vuorovaikutuksen onnistumista, jos ilmaus on kuitenkin tunnistettavissa (Mauranen 2018a: 14). Opiskelijan ilmaus on likiarvoisuudesta huolimatta ymmärrettävä, joten sen korjausta ei nähdä välttämättä tärkeänä. Voi myös olla, että ilmauksen oikeaan muotoon korjaamista ei kyseisessä tilanteessa nähdä oleellisena myöskään siksi, että opiskelija osaa tuoda tilanteeseen ylimääräistä lisätietoa Omakannasta, millä hän osoittaa tietämystään suomalaisesta sähköisestä terveydenhuoltojärjestelmästä.

Aineiston oppimistilanteissa korjauksia toisten ilmaisuihin tehdään sekä rooli-harjoitustilanteissa että muussa opetusvuorovaikutuksessa. Aineiston työelämän

vuorovaikutustilannetta mukailevat rooliharjoitukset kiinnittyvät institutionaaliseen opetuskontekstiin, mikä voi tehdä korjaamisesta luontevaa myös keskusteluharjoituksissa. Keskustelussa on paikalla suomea ensikielenään puhuva tai toisena kielenä pidemmän aikaan puhunut osapuoli, jolloin roolit keskustelijoiden välillä ovat epäsymmetriset. Etenkin institutionaalisisessa tilanteessa keskustelun toinen osapuoli voi ottaa aktiivisempaa, ohjaavaa roolia (Linell 1998: 74).

5.1.4 Hoitoalan käytänteet, ammatillinen tietämys ja ammattikielen rekisterit

Aineiston episodeissa ammatillista kieltä harjoitellaan käsittelemällä esimerkkejä käytännön työstä sekä liittämällä ilmausten opettelemiseen myös ammatin substanssi-osaamista. Lisäksi ammattikielen eri rekistereitä tuodaan esiin eri tavoin. Myös haastatteluissa puhutaan työelämän kielikäytännöistä: ohjaajat kertovat, että ylipäättään aiheet opetukseen nousevat työelämässä tarvittavista taidoista. Esimerkissä 14 ohjaaja (OH2) sanoo pystyneensä hyödyntämään omaa hoitajakokemustaan tehtävien ideoinnissa.

Esimerkki 14

OH2: esimerkiks kaikki niinku miten mitataan vitaalia ja **miten kieli kääntää sitä tilanteessa** --- niin se on vaan ihan oman kokemuksen mukaan mitä niinku tarvitaan sairaalassa töissä (tai) hoitotyössä ylipäättään

Ammatillisen kielenkäytön tilanteisuus ja toiminta yhdistyvät, kun ohjaaja kuvailee vitaalielintoimintojen mittaukseen liittyvää vuorovaikutusta ilmaisulla *miten kieli kääntää siinä tilanteessa*. Kielen kääntämisen voi ohjaajan puheenvuorossa tulkita liittyvän tilanteen edellyttämään kielen rekisteriin, eli mitä ja miten hoitaja puhuu potilaan kanssa mittaustilanteessa. Oppimistilanteiden kielen kytkeytyminen työelämän tilanteisiin näyttää tukevan opiskelijan toimimista aidoissa hoitotyön ympäristössä, sillä toinen haastatelluista opiskelijoista kokee hyötynensä oppimistilanteissa opituista asioista työharjoittelussa. Esimerkissä 15 opiskelija (OP2) kertoo, että oppimistilanteissa opeteltavat asiat tuntuivat vaikeilta, mutta ilmaisujen käyttö vaikuttaa konkretisoituneen aidon harjoitteluympäristön tilanteessa.

Esimerkki 15

OP2: so I was kind of confused am I ever going to get this language ((nauraa)) but it's really helped because (.) **what I found out from there when I went to practice (.) I got used to them**

Vaikutelmana on, että oppimistilanteeseen on onnistuttu ammentamaan sellaista hoitotyön kieltä ja sisältöjä, joita opiskelijat kohtaavat todellisessa työympäristössä.

Episodeissa käytännön työn esimerkkejä havainnollistavat pääasiassa ohjaajat, mutta jossain määrin myös avustajat. Esimerkissä 16 ohjaaja (OH2) kertoo, miten sairaalassa seurataan potilaan saamia nestemääriä. Avustaja (A1) on tilanteessa lääkärin roolissa ja opiskelija (OP2) on hoitaja, jolle lääkäri antaa määräyksiä potilaan nesteytykseen liittyen.

Esimerkki 16

- A1: että että nyt jatkossa on tärkeä että hän saa tarpeeksi nestettä (.) joo ja täytyy saada kaksi litraa vuorokaudessa
OP2: joo joo
A1: se täytyy mitata (.) --- *that's the idea so*
OP2: *yes*
A1: joo
OH2: **sairaalassa on semmone nestelista**
A1: joo
OP2: joo
OH2: **siellä mer- merkataan**
A1: joo
OH2: **kaikki (.)**
A1: nesteet
OH2: **potilaalle mennyt**
A1: joo
OH2: **nestettä sinne**

Ohjaaja tuo avustajan ja opiskelijan rooliharjoitukseen uuden kommunikatiivisen projektin, jossa hän kytkee meneillään olevan nesteytykseen liittyvän keskustelun käytännön työhön ja alkaa kertoa sairaalassa käytettävästä nestelistasta. Ohjaaja käyttää puhekielistä ilmaisua *merkataan*, joka on hoitotyön arjessa frekventisti käytetty puhekielinen vastine merkitä-sanalle. Alakohtaista kieltä on myös ilmaus *mennyt* nesteistä puhuttaessa, sillä potilaan nestebalanssia seurattaessa menneet nesteet tarkoittavat potilaan suun tai suonen kautta saamia nesteitä, tulleet nesteet potilaan elimistöstä poistuneita nesteitä. Ohjaaja tuo tilanteeseen konkreettisen, työelämän käytäntöihin liittyvän tason ja tarjoaa samalla mallia alakohtaisista kielenkäyttötavoista. Avustaja vahvistaa ohjaajan sanomia asioita täydentämällä ohjaajan puhetta useaan kertaan dialogipartikkelilla *joo*. Hän myös täydentää ohjaajan aloittamaa *siellä merkataan kaikki* -ilmaisua sanomalla *nesteet*. Ilmauksia ja tietoa rakennetaan yhteistyössä.

Toisinaan vuorovaikutuksen osapuolet käyvät keskustelua alan substanssiosaimiseen liittyvistä asioista. Esimerkin 17 keskustelu on osa rooliharjoitusepisodin

sisällä tapahtuvaa kommunikatiivista projektia, jossa ohjaaja (OH1) ja avustaja (A2) kertovat opiskelijalle hetken aikaa laboratoriokokeista.

Esimerkki 17

OH1: **pieni verenkuvasta a- aina otetaan** ja sieltä tulee lista tulokset niitä **valkosolut hemoglobiini --- aika paljon (.) leukosyytit leukosyytit voi kertoa että onko tulehduksia ja kaikkea**

A2: ja sitten (.) **sairaalassa puhutaan leikkareista** (.) (ne on) leukkarit sairaalassa

Ensin ohjaaja kertoo esimerkkejä siitä, mitä tuloksia pienestä verenkuvasta selviää, kuten valkosolut ja hemoglobiini. Hän käyttää synonyymisiä sanoja *valkosolut* ja *leukosyytit*, joista jälkimmäinen voi opiskelijalle olla sanana helpommin tunnistettavissa englannin kielen sanasta *leucocytes*. Avustaja lisää keskusteluun kolmannen synonyymin valkosoluille sanoessaan *sairaalassa puhutaan leikkareista*, viitaten terveydenhuollon ammattilaisten käyttämään, puhekieliseen rekisteriin ja sijoittaen ilmaisun sairaalaympäristöön.

Esimerkin 17 keskustelussa ammattiosaamiseen liittyvän tiedon tarjoaminen on kommunikatiivisen projektin fokuksena, ja tietyn sanan käyttö eri rekistereissä tuodaan rinnalla esiin. Toisinaan substanssiosaaminen ja kielen eri rekisterit tulevat näkyviin myös rooliharjoitusten lomassa, kuten esimerkissä 18. Siinä avustaja (A1), opiskelija (OP2) ja ohjaaja (OH2) keskustelevat CRP:stä eli tulehdusarvosta. Avustaja esittää potilasta ja opiskelija hoitajaa.

Esimerkki 18

A1: mitä se crp **jos crp on korkea niin mitä se tarkoittaa**

OP2: aa joo

A1: niin niin minä haluaisin tietää

OH2: **sä sä voit sanoa voit sanoo näin no tota verikokeessa crp serppi katsotaan tota teiän tulehdusta**

A1: joo (.) tulehdus

OH2: **se on tulehdusarvo verikokees**

A1: joo

OH2: **jos se on korkee se tarkoittaa teillä jossain on tulehdusta**

Avustaja haluaa potilaan roolissa tietää, mitä CRP tarkoittaa. Ennen kuin opiskelija vastaa, ohjaaja tarjoaa opiskelijalle kielellisen mallin, jolla potilaalle voidaan selittää asiaa. Tällöin ohjaaja asettuu toisaalta osaksi meneillään olevaa rooliharjoitusta ja vuorovaikutusprojektia ikään kuin hoitajan rooliin, mutta puhuttelemalla opiskelijaa sinä-muodolla *sä voit sanoa* hän asettuu samalla kuitenkin tilanteen ulkopuolelle

ohjaajan rooliin, ja voidaan myös tulkita hänen tuovan tilanteeseen rinnakkaisen kommunikatiivisen projektin. Ohjaajan mallipuheenvuoroon sisältyy erilaisia vaihtoehtoisia tapoja sanoa CRP. Hän mainitsee sanan *serppi*, jota terveydenhuoltoalan ammattilaiset usein käyttävät puhekielisenä vastineena termille CRP. Ohjaaja myös lisää, että kyseisellä verikokeella katsotaan tulehdusta. Avustaja vahvistaa asiaa sanomalla *joo* ja toistamalla sekä segmentoimalla perusmuotoon sanan *tulehdus*. Seuraavaksi ohjaaja mainitsee termien *crp* ja *serppi* synonyymiksi myös potilaalle mahdollisesti ymmärrettävämmän *tulehdusarvo*-sanan ja selittää, mitä korkea tulehdusarvo tarkoittaa. Tilanteessa hän välittää opiskelijalle samanaikaisesti tietoa alan termeistä, sisältöosaamisesta sekä vuorovaikutuksesta potilaan kanssa.

Sanatason yhtenä rekisterinä episodeissa ovat hoitoalan lyhenteet, joihin jo edellä mainittu CRP (c-reaktiivinen proteiini) kuuluu. Terveydenhuollon teksteissä lyhenteitä voidaan käyttää esimerkiksi lääketieteellisistä termeistä tai tavallisista sanoista (esimerkiksi tarv. = tarvittaessa). Hoitotyön kirjauksissa lyhenteitä on havaittu käytettävän usein (ks. esim. Lehtomäki 2008; Holper, Balmanray, Colman, Yates, Liew & Smallwood 2020). Esimerkissä 19 ohjaaja (OH2) ja opiskelija (OP2) keskustelevat esimerkkipotilaan perussairauksista, ja lyhenteen käyttö on läsnä kirjaamistilanteessa. Paikalla on myös suomen kielen opettaja (S2o)

Esimerkki 19

OP2: taustalla verenpainetauti

OH2: tauti

OP2: tauti

OH2: *joo I can write some if you see this (.) you will know this is also (.)* verenpainetauti ((kirjoittaa paperille ja näyttää kirjoitusta S2o:lle))

OP2: *okay (.) HTA (.) HTA*

S2o: oh ((käy kirjoittamassa muistiinpanoja))

Opiskelija lukee tehtävästä, että potilaalla on *taustalla verenpainetauti*. Ohjaaja korjaa opiskelijan lausuman sanan loppuvokaalin, ja opiskelija toistaa tämän ohjaajan korjaamalla tavalla. Tämän jälkeen ohjaaja kirjoittaa paperille jotain ja näyttää paperia opiskelijalle ja suomen kielen opettajalle. Opiskelija lausuu kirjaimet *HTA*, jonka ohjaaja on ilmeisesti kirjoittanut paperiin. *HTA* (hypertensio arterialis) on usein terveydenhuoltoalan teksteissä käytetty lyhenne verenpainetaudille. Suomen kielen opettaja ei ilmeisesti ole tietoinen lyhenteestä, sillä hän vaikuttaa yllättyneeltä ja menee tekemään muistiinpanoja. Vastaavanlaisista lyhenteistä käydäänkin aineistossa melko paljon keskustelua.

Edellä mainituissa esimerkeissä tarjotaan tietoa käytännön työstä ja terveydenhuollon ammatillisen osaamisen sisällöistä. Taustatiedon kertomisen on myös havaittu olevan yksi yhteisen ymmärryksen rakentamisen keino liike-elämän lingua

francassa (Kaur & Birlik 2021: 633). Liike-elämän lingua francassa voidaan myös pyrkiä yksityiskohtien kertomiseen (mp.), mikä näkyy myös aineistoni episodeissa ja on usein limittyneenä taustatiedon tarjoamiseen. Myös eri tilanteissa käytettävien termien ja ilmausten esille tuomisen voi nähdä yhtenä tapana tarjota yksityiskohtaista tietoa. Koska erilaisten rekistereiden käyttö eri tilanteissa voi tuottaa suomea toisena kielenä puhuville sairaanhoitajille haasteita (Kela & Komppa 2011: 186), on oppimistilanteissa tarkoituksenmukaista huomioida eri tilanteiden alakohtaista kielenkäyttöä.

Aineistossa rekistereiden käyttöä harjoitellaan sekä yksityiskohtaisina sanatason ilmaisuina että laajemmin koko vuorovaikutustilanteelle ominaisena tapana keskustella. Usein aineistossa korostetaan sitä, miten potilaan kanssa käydään keskustelua. Näiden keskustelujen nähdään muihin ammatillisen kielen tilanteisiin nähden sisältävän jokapäiväistä, arkikielen kaltaista kielen käyttöä, joka on potilaalle ymmärrettävää. Avustaja (A1) käyttää esimerkissä 20 tästä puhettavasta ilmaisua *common language*.

Esimerkki 20

A1: *you must explain it in in a common language what different (tests) do you take this vitaalit*
(.) *what does it*

Käyttämällä nesessiivistä ilmausta *must* avustaja korostaa potilaan kanssa käytettävän puhettavan tärkeyttä. Puheenvuorossaan hän korostaa opiskelijalle, että ilmaus *vitaalit* (vitaalielintoiminnot) pitää selittää potilaalle ymmärrettävästi. Esimerkissä 21 opiskelijalle kerrotaan, millaista kielenkäyttöä potilas ymmärtää tai ei ymmärrä. Ohjaaja (OH1) pyytää opiskelijaa (OP4) kertomaan kuvitellulle potilaalle, mitä kautta potilas saa antibiootin. Paikalla on osan aikaa myös toinen ohjaaja (OH2).

Esimerkki 21

OH1: mitä vastaat hänelle (hän kysyy että) **mitä kautta**
OP4: oo
OH1: on ottaa **suonen kautta**
OP4: suonen
OH1: suonensisäisesti ((OH2 palaa takaisin keskustelijoiden luo))
OH2: suonensisäisesti
OP4: (sisäisesti)
OH1: joo (suonen)sisäisesti
OH2: suonensisäinen
OP4: joo
OH2: suonensisäisesti
OP4: joo (.) joo
OH2: **koska potilaa ei välttämättä ymmärrä mitä on iivee**

Opiskelija ei anna avustajan kysymykseen heti vastausta, ja ohjaaja vastaa tähän itse sanomalla *suonen kautta*. Opiskelija toistaa ohjaajan ilmaisusta *suonen kautta* vain ensimmäisen sanan *suonen*. Tällainen ilmauksen redusointi toistamalla se vain osittain oli tyypillistä myös Sunin (2008: 199) tutkimuksessa suomen kielen oppijoilla, jotka olivat kielen oppimisen alussa. Opiskelijan toiston jälkeen molemmat ohjaajat muodostavat uuden parafrasoin *suonensisäisesti*, josta opiskelija toistaa jälleen redusoiden vain loppuosan *sisäisesti*. Toinen ohjaaja (OH2) sanoo myös sanan perusmuodon *suonensisäinen*. Hän segmentoi taivutuspuutteen pois, mikä on toistuvaa myös Sunin (2008) tutkimuksen aineistossa. Siinä segmentointia tekivät äidinkielliset puhujat ja suomea toisena kielenä puhuvat oppijat, ja segmentoinnin tarkoituksena oli kasvattaa ymmärtämistä (Suni 2008: 167–168). Esimerkissä 21 segmentointia tekee ohjaaja, ja myös hänellä on todennäköisesti tarkoituksenaan tukea sanan ymmärtämistä. Lopuksi ohjaaja mainitsee, että potilas ei ymmärrä välttämättä termiä *iivee* (intravenous, suonensisäinen). Näin hän eksplisiittisesti täsmentää keskustelussa esitettyjen termien tuntemisen merkitystä työssä.

Toisinaan eri rekistereiden käyttö vaatii hieman pohdintaa, sillä esimerkissä 22 avustaja (A2), ohjaaja (OH1) ja opiskelija (OP4) miettivät sanojen *ekg* ja *sydänfilmi* käyttöä.

Esimerkki 22

OH1: monesti joskus puhutaan että sydämen filmi onko se sydänfilmi

A2: mm kyllä (..) sydänfilmi mutta yleensä tai

OH1: mm kyllä

A2: **tai sit voi sanoa eekoogee joskus (.) eekoogee on ehkä niin yleinen sana että (.) yleensä ehkä ihmiset ymmärtää sen**

OP4: ookoo

A2: **mutta sydänfilmi on sellanen että kaikki vanhatkin ihmiset ymmärtää sen**

Kyseisessä esimerkissä osapuolet ovat juuri käsitelleet lyhennesanaa *EKG* (sydänfilmi, elektrokardiogrammi), ja ohjaaja mainitsee *EKG*-sanan rinnalle sanan *sydämen filmi*, varmistaen onko -verbikysymyksen avulla avustajalta sen täsmällisempää vastinetta *sydänfilmi*. Avustaja hyväksyy termin sanomalla *kyllä* mutta ei ole varma, ymmärtävätkö ihmiset sanan *EKG*. Epäröinnistä kertoo avustajan kahdesti käyttämä modaalinen adverbi *ehkä*. Avustaja uskoo, että lyhenne *EKG* voi olla yleisesti tunnistettava, mutta kertoo varmana tietona, että *sydänfilmi*-sanan tunnistavat myös *vanhatkin ihmiset*. Näin hän tuo esille kielellisten rekistereiden kohdentamista tietynikäisiin potilasryhmiin.

Kahdessa episodissa opiskelijat saavat mahdollisuuden kysyä omien työ- ja harjoittelukokemustensa perusteella askarruttavia asioita suomen kielen käyttöön

liittyen. Esimerkki 23 on tällaisen episodin alku, ja ohjaaja (OH2) kehottaa opiskelijaa (OP2) kysymään omien kokemustensa pohjalta avustajalta (A1), miten erilaisia asioita voidaan ilmaista suomeksi.

Esimerkki 23

- OH2: *so you can think about this (--)* what you have met at your work
OP2: *yes*
OH2: *and ask for [A1 nimi] how can I express in Finnish*
OP2: *(yes)*
A1: *yes (.) have you been in contact with erm like the family (or/of) the patient (--)*
OH2: *(--) with family with (--) with doctor with whatever who*
A1: *yes*
OH2: *think about the (--)*
A1: *yes*
OH2: *erm if you want to express something*
A1: *yes*
OH2: *which you don't know in Finnish ask now*
OP2: *mm okay*
A1: *it's not so easy when you*
OH2: *she will tell you the spoken language (how to express)*

Episodissa ohjaaja mainitsee, että avustaja voi kertoa ilmaisun puh kielessä (*spoken language*), eli oletettavasti avustajan odotetaan antavan kielellistä mallia johonkin tiettyyn vuorovaikutustilanteeseen liittyen. Siirryttäessä sanatason rekisterin tarkastelusta kohti lausetason rekistereitä, korostuu oppimistilanteissa vahvasti näkemys potilaan kanssa käytävien keskustelujen opetteluun tärkeydestä. Vaikka esimerkissä 23 ohjaaja kannustaa miettimään kaikkia opiskelijan kohtaamia vuorovaikutustilanteita potilaiden, omaisten ja lääkäreiden kanssa, usein keskusteluissa korostuvat nimenomaan potilaiden tai omaisten kanssa käytävät keskustelut. Esimerkissä 24 opiskelija (OP2) ja avustaja (A1) miettivät, miten potilaalta kysytään, kuinka hän on nukkunut. Avustaja tarjoaa erilaisia malliesimerkkejä opiskelijalle, ja myös ohjaaja tarjoaa yhden mallin.

Esimerkki 24

- A1: **miten olette nukkunut miten (.) mi- minkälaine oli yö minkälainen (.) minkälainen oli viime yö (oli)** *how was the last night*
OP2: *was the last night*

A1: **minkälainen oli viime yö (.)** *how was the last night*

OP2: *yes yes I have been asking it in a different way (.) like um (..) miten menee*
A1: *mite-*

- OP2: **miten meni miten meni**
 A1: viime
 OP2: yöt
 A1: **niin miten yö meni joo** *i- it's also joo*
 OH2: **miten yö meni**
 A1: **miten yö meni** on hyvä
 OH2: **mite oot nukkunu**
 A1: ja **mite olet nukkunut**

Opiskelija pystyy tilanteessa hyödyntämään myös omia kokemuksiaan kielenkäytöstä yrittämällä muistella tiettyä kuulemaansa kysymisen tapaa. Avustaja auttaa opiskelijaa löytämään haettua ilmaisua, ja yhteisen toiminnan avulla he löytävät mahdollisesti opiskelijan hakeman kysymisen tavan. Kun opiskelijan hakema kysymysmuoto *miten yö meni* on löydetty, ohjaaja (OH2) sanoo uuden, partisiippirakenteen sisältävän vaihtoehdon sanomalla *mite oot nukkunu*. Avustaja muokkaa ilmaisua hieman yleiskielisempään suuntaan *mite olet nukkunut*. Keskustelussa käsitellyt kysymysesimerkit ovat kaikki puhutun kielen tapoja kysyä nukkumisesta, mutta avustajan käyttämät esimerkit ovat samalla myös paljolti yleiskielen mukaisia. Ohjaajan muotoilemassa kysymyksessä taas käytetään olla-verbin yksikön toisesta persoonasta puhekielistä muotoa *oot*. Ohjaaja mahdollisesti tunnistaa puhekielisen rekisterin merkityksen aidoissa kielenkäyttötilanteissa ja tiedostaa myös puhekielen haasteet. Puhekieli on yksi puheen ymmärtämistä vaikeuttava asia suomen kielen oppijoille (ks. esim. Laakso 2015: 99; Scotson 2019: 118). Avustajan puhekielisten ilmausten käytön välttämässä voi puolestaan olla kyse *lingua francalle* tyypillisestä ilmaisun mukauttamisesta (ks. Mauranen 2018a: 12-13). Puhekielen välttämistä ymmärryksen tukemisen keinona voi rinnastaa Yamadan (2021) tutkimuksen tuloksiin, joissa *lingua francana* puhuttua kieltä mukautettiin ymmärrettävämmäksi välttämällä vaikeita sanoja.

Vaikka esimerkki 24 osoittaa, että ensikielinen ei välttämättä käytä aineistossa puhekielisempiä ilmauksia kuin toisen kielen puhuja, korostavat ohjaajat kuitenkin haastattelussa avustajien roolia eräänlaisena ensikielisen kielenpuhujan puhumisen mallina. Esimerkissä 25 ja 26 ohjaajat (OH1 ja OH2) kertovat, että kuuntelemalla avustajien puhetta opiskelijat tottuvat ensikielisen puhujan puhumisen tapoihin. Esimerkissä 26 ja 27 toinen ohjaaja (OH2) erittelee, minkälaisia puhumisen malleja avustajat voivat tarjota.

Esimerkki 25

- OH1: **opiskelijat kuuntelevat nää vapaaehtoisten puhetta** vaikka (ehkä) ymmärtää kaikki mutta kun kokoajan ymmär- tai niinku kuuntelee ja että voi jotakin jäädä siihen niinku päähän mutta sitten **työ- työssä sitten on niinku ihan tuttu**

Esimerkki 26

OH2: miten niinku miten niinku **kieltä puhutaan** mitä **sanastoja** käytetään (.) ne on heidän on niinku hyvä että tässä vaiheessa tulee semmonen kokemus

Esimerkki 27

OH2: ja (se) miten niinku asiat **lausutaan** miten **sana lausutaan** ja sitten se **puherytmi** ja millä tavalla se **aksentti** on

Esimerkeissä 26 ja 27 tuodaan esille sekä sanaston käyttö että prosodiset piirteet. Esimerkeistä tulee vaikutelma, että tärkeäksi nähdään opiskelijoiden mahdollisuus päästä kuulemaan ensikielisten puhujien tapoja käyttää kieltä, jotta aidoissa hoitotyön ympäristöissä se olisi heille tutumpaa. Reseptiivisten taitojen lisäksi käytännön harjoituksissa tuetaan myös produktiivisten taitojen oppimista antamalla opiskelijoille esimerkiksi malleja, joilla he voivat ilmaista asioita potilaille ymmärrettävästi, kuten esimerkeissä 18 ja 24.

Toive niin sanotun tavallisen vuorovaikutuksen oppimisesta ilmenee seuraavaksi tarkasteltavassa opiskelijahaastattelun otteessa. Esimerkissä 28 hän toivoo opetusta nimenomaan tavallisiin keskusteluihin, *normal chats*. Näihin hän liittää arkipäivän kuulumisten vaihdon lisäksi keskustelut potilaiden ja omaisten kanssa. Opiskelija tietää, että omaiset ja potilaat eivät ymmärrä ammatillisia termejä eikä heille voi puhua lääketieteellistä "jargonia".

Esimerkki 28

OP2: it was basically more on the the professional field but I think also if we could do like just **normal chats** it would help because we develop from there (.) --- just have **normal conversations** introducing yourselves how to like explain some things (.) how is (like/life) going some kind of like basic life issues and (stuffs) like that yes (.) --- because **it would help you to have more communication with your patients and relatives (.) and relatives and patients do not understand professional words or terms** --- so you need to explain to them in the language they understand and that is the normal basic (.) --- when you are doing patient education you just **you don't speak medical (jargons)** ((nauraa)) --- **you explain to them in a like they (to be) understand and (.) that is what makes it quite difficult if you don't know the (.) the basic language**

Opiskelijan kokemus tavallisten keskustelujen tärkeydestä on linjassa Kelan ja Kompan (2011: 189) havaintojen kanssa, joiden mukaan esimerkiksi omaisen kanssa käytävät keskustelut voivat olla haastavia kielenkäyttötilanteita. Tällaisten keskustelujen osaaminen ei myöskään ole suomea toisena kielenä puhuvilla hoitajilla välttämättä yhtä vankkaa kuin muodollisemman ammattikielen rekisterin osaaminen (Seilonen & Suni 2016: 450).

Yksittäisten sanojen ja puhutun kielen lisäksi oppimistilanteissa harjoitellaan myös kirjaamistilanteiden kielenkäyttöä. Suomea toisena kielenä puhuvat sairaanhoitajat ja sairaanhoitajaopiskelijat ovat kokeneet kirjaamisen vaikeaksi hoitoalan kielenkäyttötilanteeksi (ks. Virtanen 2017: 79; Kela & Komppa 2011: 185). Se on kuitenkin yksi keskeinen osa tiedonkulkua. Kirjaaminen vaikuttaa potilaan hoitoon ja potilasturvallisuuteen (Jylhä 2017: 61 – 62). Tämän tutkimuksen aineistossa on kaksi kirjoittamisen harjoitteluun liittyvää episodua, ja molemmissa ovat opiskelijan lisäksi läsnä ohjaaja ja suomen kielen opettaja. Esimerkissä 29 ohjaaja (OH2) korostaa erityistä, hoitoalalle tyypillistä kielen käyttöä. Hän opettaa opiskelijalle (OP2) hoitoalan tekstin tuottamista, ja paikalla on myös suomen kielen opettaja (S2o).

Esimerkki 29

- OH2: *so this is the special this is the* (onko passiivi)
 S2o: *öö partisiippi*
 OH2: *this is like the this this is not the normal language this is the special the report language*
 OP2: *yes*
 OH2: *in hospital*
 OP2: *yes yes*
 OH2: *you al- (ought to) write in this way* (.)
 OP2: *yes I understand*
 OH2: *niin*
 OP2: *in in English to the same thing*

Ohjaaja erottelee normaalin kielen ja erityisen raporttikielen ja ohjaa opiskelijaa kirjoittamaan jälkimmäisellä tavalla. Käyttämällä nesessiivistä ilmaisua *ought to* korostaa hän rekisterin oikeanlaisen käytön tärkeyttä. Opiskelija kertoo ymmärtävänsä ja tuo esille, että englannin kielellä kirjataan samoin. Hän pystyy näin hyödyntämään omaa aiempaa tietouttaan hoitotyön kirjaamiskonventioista. Aineistossa kirjaamista käsittelevissä kommunikatiivisissa projekteissa tarkat muodot ja hoitoalan tyypilliset kirjaamiskäytännöt nousevat toisinaan esiin. Esimerkissä 30 ohjaaja (OH2) ja suomen kielen opettaja (S2o) pohtivat opiskelijan (OP2) kanssa passiivimuotoisen TU-partisiipin ja aktiivimuotoisen NUT-partisiipin käyttöä potilasteksteissä.

Esimerkki 30

- OH2: *everything is always hoidettu*
 OP2: *hoidettu*
 OH2: *annettu otettu*
 OP2: *mm done*
 OH2: *a- aina it's always this in the passive*
 OP2: *yeah*
 OH2: *always*

- OH2: *so this saanu*
 OP2: *mm*
 OH2: *and ostettu saatu tha- those two are the most common used (.) aa way (.) aa (.) verbs in in hospital (language)*
 OP2: *okay*
 OH2: *yeah*
 S2o: *this is this is active ((osoittaa OP2:n paperia)) (.) this patient has (.) got*
 OP2: *okay*

Sanoessaan *everything is always hoidettu* ohjaaja viittaa hoitoalan tapaan kirjata asioita TU-partisiipin avulla. Hän sanoo sen olevan passiivimuoto. Lisäksi hän tuo rinnalle NUT-partisiipin sanoessaan *this is saanu* ja tarkentaa eksplisiittisesti, että kyseiset muodot ovat yleisimmin käytettyjä sairaalakielessä. Suomen kielen opettaja osoittaa mahdollisesti paperista kyseistä muotoa ilmaisten sen olevan aktiivimuoto ja antaa samalla ilmaisulle englanninkielisen vastineen. Kirjaamista käsitellään näin aitojen hoitotyön kirjaamistilanteiden kautta, ja oppimistilanteessa näitä kirjaamisen tapoja selitetään kieliopillisin käsittein sekä mainiten ilmausten englanninkieliset vastineet. Lingua franca -kielessä sallittu joustavuus (ks. esim. Seidlhofer 2011: 110) ei aineistosani koske hoitoalan kirjaamista; sen sijaan kirjaamisessa korostuu tarkkuus ja tietyt kirjaamisen konventiot.

Analyysissäni ensikielisiltä odotetaan kielellisen mallin tarjoamista, mutta tässä luvussa käsitellyistä esimerkeistä tuli ilmi, että myös suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat ovat kielellisinä malleina. Seuraavassa alaluvussa käsittelen suomea toisena kielenä puhuvien ohjaajien roolia oppimistilanteissa.

5.2 Suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat oppimista tukemassa

Suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat ovat aineiston opetustilanteista vastuussa ja suunnittelevat niiden sisällön, jolloin heillä on institutionaalinen rooli ohjata niissä tehtävää toimintaa ja harjoituksia. Tämä rooli näkyy konkreettisesti, kun ohjaajat auttavat osallistujia alkuun harjoitusten tekemisessä. He myös käyvät osallistujien luona harjoitusten aikana antamassa ohjeita tai tukevat kielellistä ja ammatillista osaamista eri tavoin. Esimerkissä 31 ohjaaja (OH1) on opiskelijan (OP1) tukena, kun hän ja avustaja (A3) tekevät rooliharjoitusta. Opiskelijalla on tehtävänä soittaa hoitajan roolissa potilaan omaiselle ja kertoa, että potilas on kotiutumassa. Opiskelija ja avustaja kuljettavat keskustelua yhteistyössä, ja ohjaajan rooli on auttaa opiskelijaa löytämään

esimerkiksi oikeita sanoja ja taivutusmuotoja, kun opiskelija yrittää niitä hakea. Näin hän tarjoaa kielellisiä malleja.

Esimerkki 31

- A3: olen kotona vastaanottamassa (.) on- mitenkä pystyykö isä hyvin liikkumaan
OP1: joo hän liikkua lii- (.)
OH1: **kkuu**
OP1: liikkuu hyvin @ joo
A3: no niin (.) ei tarvitse liikkumisessa apua
OP1: ei ei ei tarvitse
A3: hyvä (.) hienoa
OP1: itselle kävele (.) kävele itselle
OH1: **itse** (.)
OP1: itse
OH1: **(näisesti) itsenäisesti**
OP1: okei itseläi-
OH1: **itsenäisesti**
OP1: itsenäisesti okei

Yllä mainitussa esimerkissä ohjaaja antaa opiskelijalle oikea-aikaista tukea oikeiden muotojen löytämiseen keskustelun edetessä. Vaikka opiskelijan ilmaukset olisivat todennäköisesti ymmärrettävissä ilman kieliopin korjaamista, ohjaaja tarjoaa rinnalla kieliopillisesti oikeaa kielellistä mallia, esimerkiksi sanomalla adverbimuodon *itsenäisesti*. Ohjaajat ohjaavat tehtävien kulkua myös antamalla ohjeita, kuten aiemmassa esimerkissä 10, jossa harjoitellaan lääkkeen annoksen ilmaisua ja ohjaaja kehottaa opiskelijaa imperatiivimuodolla *sano koko lause*. Suorien käskymuotojen käytön ei ole havaittu olevan tyypillistä lingua francana puhutussa kielessä, vaan vuorovaikutuksessa voidaan suosia epäsuorempia ilmaisuja esimerkiksi modaalisten verbien avulla (Smit 2010: 264, 392). Epäsuorilla ilmauksilla voidaan häivyttää puhujan mahdollista valta-asemaa ja välttää käskevyyttä (Seilonen & Suni 2016: 463). Kuitenkin esimerkiksi Smitin (2010: 264, 392–393) hotellialan ammatilliseen opetuskontekstiin sijoittuvassa aineistossa käskymuotojen käyttö lingua franca -vuorovaikutuksessa oli runsasta ja se oli mahdollisesti yksi keino pyrkiä täsmällisyyteen ja eksplisiittisyyteen. Aineistossani käytetään jossain määrin imperatiiveja, mikä on toisaalta luonnollista opetuskontekstissa. Aineiston oppimistilanteissa käytetään myös modaalisia ilmauksia esimerkiksi *voida*-modaaliverbin avulla, kun opiskelijaa kehoitetaan tekemään jotain.

Ohjaajat voivat tukea oppimista myös varmistamalla ymmärtämistä. Esimerkissä 32 on menossa keskusteluharjoitus, jossa avustaja (A1) on lääkäri ja opiskelija (OP2) hoitaja. Ohjaaja (OH2) seuraa keskustelun etenemistä.

Esimerkki 32

- A1: ja amorion on n- sitähan voi jatkaa kotona
 OP2: okei (--)
 A1: ja sitten tämä (.) kotisairaanhoidon täytyy sitte huolehtia että hän saa riittävästi nestettä
 OP2: mm (neste-)
 A1: koska neste tulee myös suun kautta sitte myöhemmin tai jatkossa
OH2: *(do you) understand everything [A1] is saying*
 OP2: *yes but s- mm um okei*

Ohjaaja (OH2) tuo tilanteeseen uuden tai rinnakkaisen kommunikatiivisen projektin ja keskeyttää roolirajoituksen etenemisen varmistamalla opiskelijalta, onko hän ymmärtänyt kaiken, mitä avustaja sanoi. Rooliharjoituksen vuorovaikutustilanne palautuu näin hetkeksi takaisin perinteiseen opetuskontekstiin, ja samalla ohjaajan tuomassa rinnakkaisessa kommunikatiivisessa projektissa myös kieli vaihtuu englantiin.

Rinnakkainen kommunikatiivinen projekti voi myös liittyä sanaston opettamiseen, kuten esimerkissä 33, jossa ohjaaja (OH1) mainitsee sanan *nestehoito* kesken rooliharjoituksen. Avustaja (A1) esittää lääkäriä ja opiskelija (OP2) hoitajaa, ja avustaja ohjeistaa opiskelijaa seuraamaan potilaan nestemääriä.

Esimerkki 33

- A1: vaan hän saa nest- että häne- hänen täytyy sitten mitata että hän saa sitä nestettä tarpeeksi e- vielä sairaalassa
 OP2: mm
 A1: hän joutuu olemaan
 OP2: okei (.)
OH1: **nestehoito**
 OP2: nestehoito (.)
 OH1: joo *fluid*
 OP2: *yes fluid therapy yes*

On mahdollista, että sana *nestehoito* esiintyy tehtävämonisteessa, josta ohjaaja sen poimii. Opiskelija toistaa sanan ja ohjaaja sanoo *neste*-sanon englanninkielisen vastineen *fluid* mahdollisesti varmistaakseen, että opiskelija ymmärtää sanan merkityksen. Opiskelija vahvistaa ymmärtävänsä sanan myönteisellä minimipalautteella *yes*, sanomalla *fluid therapy* ja toistamalla sanan *yes*.

Ohjaajien oma kielenoppimistausta näkyy siinä, että toinen ohjaaja käyttää puheessaan kieliopillisia käsitteitä. Tätä tapahtuu esimerkissä 30, jossa suomen kielen opettaja on mukana. On mahdollista, että kyseisessä esimerkissä suomen kielen opettajan läsnäolo vielä tukee kieliopillisten termien esille tuontia, mutta toisaalta ohjaaja tekee itse aloitteen passiivimuodon mainitsemisesta ja keskusteleo opiskelijan kanssa kieliopillisin termein toisinaan myös sellaisissa tilanteissa, joissa suomen kielen opettaja ei osallistu keskusteluun. Esimerkki 34 ei sisälly tarkastelemiini episodeihin,

mutta käytän sitä poikkeuksellisesti esimerkkinä osoittamaan suomea toisena kielenä puhuvan ohjaajan vahvoja valmiuksia keskustella kielestä kieliopillisin käsittein.

Esimerkki 34

OH2: *okay so so (ask you) so kautta*

OP2: *through like*

OH2: *through and it's always*

OP2: *same*

OH2: aa *genetiiv(ed)*

OP2: **genetiivi**

OH2: päivystys päivyksen

Ohjaaja sanoo, että kautta-sanaan liittyy aina genetiivimuoto ja antaa esimerkin sanomalla sekä perusmuodon että genetiivimuodon *päivystys*-sanalle. Toisaalta kieliopillisiä käsitteitä voi käyttää myös ensikielenään suomen kieltä puhuva, sillä aineistossa esiintyy myös tilanne, jossa avustaja mainitsee passiivin.

Haastatellut opiskelijat korostavat myös itse sitä, että suomea toisena kielenään puhuvien puhe on heille ymmärrettävämpää kuin muiden. Havainto on linjassa Kuo-relahden (2022: 37) maisterintutkielman kanssa: siinä suomea toisena kielenään puhuvat työpaikkaohjaajat kokevat ymmärtävänsä maahanmuuttajien puhetta oman kielenoppijataustansa myötä. Omassa aineistossani sekä ohjaajat (esimerkki 35) että opiskelijat (esimerkki 36 ja 38) jakavat saman kokemuksen suomea toisena kielenä puhuvan puheen ymmärrettävyydestä.

Esimerkki 35

OH1: mä uskon että (.) näille tai näille **opiskelijoille on vähän ehkä helpompi ymmärtää**

OH2: **meiän puhetta**

OH1: **meiän puhetta @** että kuin ihan oikea natiivipuhuva niinku suomi (ku-) kieli

Esimerkki 36

OP1: mostly **it's easier to understand from (.) people (live) immigrant (--)** and they have **Finnish as (a) second language ---** so (.) probably (.) it's the way they speak it or maybe they know already it's hard for you and they try to s- be a little bit more clear in pronunciations

Opiskelija (OP1) miettii, että ohjaajien puheen selkeys voi johtua heidän tavastaan puhua tai siitä, että he yrittävät lausua ilmaisuja tietoisesti tavallista selkeämmin. Opiskelija (OP1) kuitenkin kertoo, että suomea ensikielenään puhuvat avustajatkin pyrkivät puhumaan selkeästi (esimerkki 37).

Esimerkki 37

OP1: all the volunteers I've met so far --- **they were trying to pronounce clearly the words** so
(.) I know it's not the way they speak like (.) usually it's not but they speak to us so u- so
we can understand better and to help us learn

Opiskelija sanoo tietävänsä, että avustajan selkeä puhe ei ole sellaista, mitä he tavallisesti puhuisivat. Myös toinen opiskelija (OP2) mainitsee esimerkissä 38, että hän ymmärsi, mitä suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat sanovat, mutta hän vaikuttaa liittävän sen ennemminkin ohjaajien tapaan selittää asiat kuin varsinaiseen puheen tuottamisen tapaan.

Esimerkki 38

OP2: they were more of the professional field like **professional language skills** (.) but they
they also **tried to explain to us like what it really meant because they were coming
from (.) our point of view (.) as second language speakers** (.) they they understand how
it (--) and then what it means to understand this in a way so they try to tell you this and
**then try to explain it's more to you in English language (--) (I used you get) what they
are really saying** (.)

Opiskelija tunnistaa ohjaajien kielitaustan mahdollisen vaikutuksen heidän tapansa selittää asiat ymmärrettävästi. Ohjaajien puheen ymmärrettävyys ei johtunut vain selkeästä suomen kielen käytöstä, vaan opiskelijan mukaan ohjaajat selittävät asioita esimerkiksi englanniksi. Englannin kielen käyttö oppimistilanteessa on tällöin yksi keino, jonka opiskelija on kokenut tukevan ymmärtämistä. Lisäksi haastattelussa tulee huomioiduksi myös kielenkäytön rekisteri – opiskelija mainitsee ohjaajista puhuessaan *professional language skills* eli hän mahdollisesti kokee, että ohjaajat ohjaavat ammatillisempaa hoitotyön kielen rekisteriä.

Toisinaan episodeissa ohjaajat viittaavat myös omiin kielenoppimiskokemuksiinsa. Tällöin he erittelevät esimerkiksi omia haasteitaan ilmaisujen sanomisessa. Esimerkissä 39 ohjaaja (OH1) sanoo, että tietokonetomografia on ollut hänelle vaikea sana.

Esimerkki 39

OH1: (tää sana) on ollu minulle niin vaikea tietokonetomografia (.)

Viittaus omiin kielenoppimiskokemuksiin tuo ohjaajan rooliin myös vertaisen näkökulmaa. Sekä ohjaajat että toinen haastatelluista opiskelijoista näkevät suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat vertaistukena tai esimerkkinä opiskelijoille. Opiskelija (OP2)

sanoo esimerkissä 40, että ohjaajat voivat toimia ”motivoivana rohkaisuna” opiskelijalle.

Esimerkki 40

OP2: those mentors (tell me about) the experiences they had out there with the language and stuffs like that so it's really helps and (then) encourages you (that's oh) this person went through it --- if you don't have anyone (.) that has been through that you may think it's just easy because if I look at you (.) I would say that it's easy **because (you never) went through any of the difficulties** (.) but then if I look at those who have the Finnish language as (their a) second language (.) **I know that they went from start somewhere and then they went through these things and then they got there so it's kind of (.) a motivational (encouragement)**

Opiskelijan haastattelusta voidaan tulkita hänen näkevän ohjaajien kielenoppimisen prosessina, jossa on alku ja päätepiste – sanomalla *they got there* opiskelija osoittaa ohjaajien olevan tällä hetkellä sellaisessa tilanteessa, jossa he ovat päässeet ikään kuin ”perille” kielen oppimisen suhteen. Esimerkissä 41 myös toinen ohjaaja (OH2) korostaa rohkaisun ja kannustamisen omaan kokemukseensa nojaten.

Esimerkki 41

OH2: niin mä useesti sanonu että **mä alotin ihan nollasta** niinku sitten vain **mä oon oppinu ja sinäkin pystyt**

Ohjaaja kertoo aloittaneensa *nollasta* ja oppineensa, ja tämän omakohtaisen esimerkin pohjalta hän pystyy kannustamaan opiskelijaa. Sekä opiskelija että ohjaaja paikantavat eräänlaisen aloituspisteen ja vertaavat sitä tämänhetkisen tilanteeseen, johon ohjaajat ovat päässeet ja jota opiskelija todennäköisesti tavoittelee. Päämääränä voidaan tulkita olevan kielitaito, jolla pystyy toimimaan ympäröivissä tilanteissa ja työelämässä.

Suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat toimivat episodeissa monitasoisesti. Heillä on ohjaajan rooli jo institutionaalisesti, ja rooli näkyy heidän tavassaan ohjata opiskelijoita ja osallistua keskusteluihin. He tarjoavat opiskelijoille tukea esimerkiksi tuomalla meneillään oleviin kommunikatiivisiin projekteihin rinnakkaisia tai uusia kommunikatiivisia projekteja, joilla he pystyvät varmistamaan ymmärtämistä, välittämään keskusteluun tietoa hoitoalan käytänteistä tai ammatillisesta kielestä ja auttamaan opiskelijan ja avustajan keskustelua ja kommunikatiivista projektia etenemään mahdollisimman sujuvasti. He pystyvät hyödyntämään tilanteessa monia resursseja kuten omaa kielenoppimis- ja sairaanhoitajataustaansa. Tämä mahdollistaa esimerkiksi kielellisen tuen, ammattiosaamisen tuen ja vertaistuen.

Myös suomea ensikielenään puhuvilla avustajilla on oma, tärkeä roolinsa oppimistilanteissa ikään kuin "aitona" vuorovaikutuksen mallina opiskelijoille. Haastattelujen toinen pääteema, monipuolista tukea mahdollistava oppimisympäristö muodostuukin paljolti osallistujien esille tuomista ohjaajien ja avustajien tuen tavoista. Mainittakoon kuitenkin, että tarkastelemieni episodien perusteella raja ammatillisen ja "tavallisen" kielen opettajuudessa ohjaajien ja avustajien välillä ei ole kuitenkaan tarkkarajainen: myös suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat käyttävät kieltä monipuolisesti ja puhekielisin ilmaisin, ja toisaalta avustajatkin tukevat opiskelijoita ammatillisen kielen ja osaamisen kanssa niiden resurssien avulla, jotka heillä oman terveydenhuollon tietämyksensä myötä on.

6 PÄÄTÄNTÖ

Olen tässä maisterintutkielmassa tarkastellut oppimistilanteita, joissa kansainväliset sairaanhoitajaopiskelijat harjoittelevat ammatillista suomen kielen käyttöä suomen kieltä ja hoitotyön käytänteitä integroivissa harjoituksissa, joissa on läsnä suomea toisena kielenä puhuvia ohjaajia, suomea ensikielenään puhuvia avustajia ja suomen kielen opettaja. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia ammatillisen kielen ja vuorovaikutuksen oppimistilanteita rakentuu, kun eri osapuolet puhuvat suomen kieltä *lingua franca*?, 2. Miten suomea toisena kielenä puhuvat ohjaajat tukevat opiskelijoiden ammatillisen kielenkäytön oppimista? ja 3. Miten opiskelijat ja ohjaajat kokevat kieltä ja ammatillisia taitoja integroivan opetuksen tukevan ammatillisen kielitaidon oppimista?

Lähestyin tutkimuskysymyksiä Linellin (1998) episodianalyysillä ja aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoitellen. Aineistossa ammatillisen kielen ja vuorovaikutustilanteiden harjoittelu kytkeytyvät terveydenhuollon työelämään. Vuorovaikutuksen osapuolet tukevat ammatillisen kielitaidon oppimista yhdessä, ja osallistujien erilaiset resurssit muodostavat oppimisympäristön, jossa on tarjolla monipuolista kielen oppimisen tukea. Kielen oppimista tuetaan yhdessä tyypillisin *lingua franca* -vuorovaikutuksen keinoin, joihin liittyy usein eksplisiittisyys. Kolmen osallistujan läsnä ollessa ohjaajat ja avustajat voivat toistaa ja muokata sekä omia että toistensa ilmaisuja pyrkien näin selkeyttämään niitä opiskelijalle ymmärrettäviksi. Myös englannin kieltä käytetään suomen kielen rinnalla oppimistilanteissa. Eksplisiittisyyteen pyrkiminen tapahtuu myös korjaamalla ilmaisuja. Vuorovaikutustilanteissa korjataan opiskelijan puhetta varsinkin täsmällistä ilmaisua vaativissa aiheissa kuten lääkehoidossa. Myös kirjaamisen harjoittelussa käydään läpi tarkkoja tapoja kirjata asioita, ja kirjoittamisesta keskustellaan kieliopillisten käsitteiden avulla.

Yleensä *lingua franca* -näkökulmasta kielellisen tarkkuuden sijaan annetaan tilaa kielen vaihtelevalle käytölle, ja esimerkiksi liike-elämän *lingua franca*ssa vuorovaikutustaidot voidaan nähdä kielen tarkkuutta tärkeämpänä asiana (Jenkins, Cogo

& Dewey 2011: 299). Aineiston oppimistilanteissakin korostetaan työelämän kielen vuorovaikutuksellista puolta, mutta samalla pyritään usein eksplisiittisyyteen. Ohjaajat ja avustajat korjaavat ilmaisuja herkästi silloin, kun ne saattaisivat aiheuttaa väärinymmärryksen. Tietyt kielenkäytön tilanteet ja rekisterit edellyttävät erityistä tarkkuutta. Turvallisuusnäkökulma ei liity ainoastaan terveysalaan, vaan tarkkoja ilmaisuja opetettiin ammatillisessa kontekstissa myös Kuorelahden (2022) maisterintutkimassa ravintola-alaan liittyen.

Eksplisiittisyys aineistossa näkyy myös ammatillisen taustatiedon esiintuomilla käytännön esimerkkien ja substanssitiedon avulla sekä erilaisten hoitotyön kielen rekistereiden käytön ohjaamisella. Hoitotyön ammatillinen kielitaito sisältää sekä ammatilliseksi kieleksi miellettyä rekisteriä että arkipäiväisempää kieltä, ja oppimistilanteissa ja haastatteluissa nousee esille näkökulmia, joissa suomea ensikielenä puhuvien nähdään tukevan jälkimmäistä, puhekielisempää rekisteriä, jota esimerkiksi potilaan kanssa käytetään. Tärkeänä koetaan, että opiskelijat tottuvat ensikielisten tapaan puhua ja oppivat vuorovaikutusta potilaiden kanssa.

Suomea toisena kielenä puhuvilla ohjaajilla on resursseja, joiden avulla he pystyvät tarjoamaan monipuolista tukea opiskelijoille kielen oppimisessa. Opiskelijoiden kanssa samanlainen ammatillinen ja kielen oppimiseen liittyvä tausta toimii resursseina tarjota tukea sellaisin tavoin ja sellaisella tasolla, jossa yhdistyy Seidlhoferin (1999) mainitsema kielen samanaikainen tuttuus ja etäisyys. Ohjaajat pystyvät jakamaan omaa kokemusmaailmaansa opiskelijoiden kanssa ollen eräänlaisena vertaistukena, mutta samalla kuitenkin ohjaajan roolissa. He pystyvät myös tukemaan opiskelijan ymmärrystä vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi selkeillä ilmauksilla tai englanniksi selittämällä. Lisäksi toinen ohjaaja selittää ilmauksia kielitieteellisten käsitteiden avulla ja välittää näin opiskelijoille osittain samaa tietoa kielestä kuin suomen kielen opettaja. Vaikka ensikielisten nähdään tukevan erityisesti tavallisten hoitoalan keskustelujen oppimista, voivat myös ohjaajat antaa kielellistä mallia keskusteluihin opiskelijoille. Suomea toisena kielenä puhuvalla ohjaajalla voi olla resursseja, jotka mahdollistavat häntä toimimaan ikään kuin opiskelijoiden, suomen kielen opettajan, ensikielisten suomen kielen puhujien ja työelämän välimaastossa. Tästä positiosta käsin hän pystyy välittämään sekä kielellistä että ammatillista tietoa opiskelijoille.

Tämän tutkimuksen oppimistilanteiden *lingua franca* -vuorovaikutuksessa sekä suomea toisena kielenään että ensikielenään puhuvat osallistujat pyrkivät monin tavoin ymmärryksen rakentamiseen yhdessä toisten kanssa. Björkmanin (2013: 201 – 205) mukaan *lingua franca* -tilanteessa myös ensikieliset mukauttavat puhettaan ja näkevät vaivaa vuorovaikutuksen onnistumisen eteen – ensikielisyys ei siis välttämättä aseta heitä erilaiseen asemaan toisena kielenä puhuvien rinnalla *lingua franca* -vuorovaikutuksessa. Aineistossani kellään ei ollut kielellistä erityisasemaa; eri osapuolet esittävät toisilleen kysymyksiä esimerkiksi ilmauksista ja opetuskerrat

vaikuttavat olevan oppimistilanne itse kullekin. Esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuva ohjaaja voi esittää suomen kielen opettajalle kysymyksiä kielestä, suomen kielen opettaja ja avustaja taas ohjaajalle hoitoalan lyhenteistä. Kaikilla osallistujilla on omat resurssit tukea kielen oppimista, mutta kokonaisvaltaisempi asiantuntijuus kieleen sen kaikessa monitahoisuudessa rakentuu oppimistilanteessa yhteisenä toimintana tuomalla nämä resurssit yhteen.

Haastatteluaineistossa keskeisiksi teemoiksi nousevat oppimistilanteiden merkityksellisyys ja monipuolista tukea tarjoava oppimisympäristö. Opetuksen yhdistyminen työelämän tilanteisiin luo kielen harjoitteluun merkityksellisyyttä, joka on myös ekologisesta näkökulmasta keskeistä oppimisessa. Opiskelijalla saattaa olla jo kokemusta hoitotyön harjoittelusta tai työelämästä sekä tietoa hoitotyön ammatillisista sisällöistä, jolloin hän pystyy kytkemään oppimistilanteissa käsiteltyjä asioita aiempaan tietoonsa. Opiskelijan aiemmat taidot ja tietous kielestä tulisi ottaa huomioon opetuksessa – van Lierin (2002: 158) sanoin: ”opettajien tulisi tuntea heidän (opiskelijoiden) kielioppinsa”. Kun opetuksessa huomioidaan sisältöjä, joista opiskelijalla on jo ennestään tietoa tai kokemusta, toimivat ne tarjoumina, jotka mahdollistavat opiskelijaa kytkemään uutta tietoa aiempaan tietoon lähikehityksen vyöhykkeellä ympäristön mahdollistaman oikea-aikaisen tuen avulla. Opiskelijalla voi olla esimerkiksi kokemuksensa pohjalta tietoa vuorovaikutuksesta potilaan kanssa, mutta oppimistilanteissa annetun tuen avulla hän saa lisää konkreettisia kielellisiä malleja ja harjoitusmahdollisuuksia potilaan kanssa puhumiseen, jolloin hänen on mahdollista ottaa opittuja asioita jatkossa käyttöönsä.

Toisaalta erilaiset yksilölliset oppimisen vaiheet voivat vaikuttaa kokemukseen oppimistilanteista, sillä toinen haastateltu opiskelija koki, että olisi hyötynyt näistä suomen kieltä ja hoitotyötä integroivista oppimistilanteista vielä enemmän myöhemmässä vaiheessa opintoja, kun kokemusta harjoittelusta olisi kertynyt enemmän. Kuitenkin kaikki osallistujat toivoivat jatkossa enemmän vastaavanlaista opetusta. Tiettylle kohderyhmälle räätälöity oppimistilanne, jonka osallistujilla on erilaisia taustoja, muodostaa ympäristön, jossa on kielellistä varioivuutta ja monipuolista tukea. Myös oppimistilanteiden ilmapiiri koettiin rentona ja kiireettömänä.

Eri tehtäviin keskittyvät episodit tarjoavat hiukan erilaisia oppimisen mahdollisuuksia ja rekistereitä. Vuorovaikutusharjoitukset tarjoavat ensisijaisesti mahdollisuuden harjoitella aidonkaltaisia hoitotyön keskustelutilanteita, tekstien äärellä työskentely taas tukee reseptiivisten ja produktiivisten hoitoalan tekstikäytäntöjen oppimista. Mahdollisuus esittää omia kysymyksiä auttaa oppimaan omakohtaisesti koettujen vuorovaikutustilanteiden kielenkäyttöä. Monipuoliset tehtävätyypit mahdollistavat erilaisten alakohtaisen kielen osa-alueiden oppimisen harjoittelun. Toisaalta eri osa-alueet eivät rajoitu vain tiettyihin tehtävätyyppeihin, vaan harjoituksiin voidaan

tuoda esimerkiksi erilaisia kommunikatiivisia projekteja, joiden aikana harjoitellaan jotain toista kielen osa-alueen taitoa tai työelämän tietoa.

Tutkimukseni vahvistaa havaintoja, joita aiemmassa tutkimuksessa on tehty kielen ja ammatillisten taitojen integroinnin ja vertaistuen hyödyistä. *Lingua franca* -näkökulmasta opetuksen ei tarvitse välttämättä olla ainoastaan opettajajohtoista, ja opetustilanteessa voidaan hyödyntää erilaisten osallistujien monipuolisia resursseja, joilla he pystyvät tukemaan toistensa oppimista yhdessä toimien. Myös Grazzin (2018) ajatusta opettajan roolin muutoksesta ja esimerkiksi muiden opiskelijoiden vertaistuesta kannattaa soveltaa terveydenhuollon ammatillisen kielitaidon oppimisessa. Tällaisessa oppimisympäristössä opettaja tai ohjaaja voi esimerkiksi seurata keskustelun etenemistä ja olla valmis tarvittaessa korjaamaan ilmaisuja ja antamaan mallia oikeasta muodosta. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää vuorovaikutustilanteisiin, joissa väärinymmärrys voi vaarantaa potilasturvallisuuden, ja tällaisten selkeästi määriteltyihin aiheisiin liittyvän keskustelun täsmällisyyden tärkeydestä voidaan muistuttaa myös opiskelijoita. Heitä voidaan opetuksessa esimerkiksi ohjata kiinnittämään erityistä tarkkuutta lääkehoidosta käytäviin keskusteluihin ja kehottaa kysymään oppimistilanteessa ohjaajalta oikeanlaista ilmaisuja. Tähän kannattaa ohjata myös työympäristössä, jotta mahdollisia potilasturvallisuuteen vaikuttavia väärinymmärryksiä pystyttäisiin välttämään.

Toisaalta *lingua franca* -vuorovaikutuksessa väärinymmärrykset eivät välttämättä ole yleisiä (esim. Mauranen 2006: 146), mikä näkyy myös tarkastelemissani episodeissa – mahdolliset väärinymmärrykset tai virheelliset tiedot tulevat havaintojeni mukaan aina korjatuiksi. Episodeissa väärinymmärrysten vähyyteen voi vaikuttaa se, että analysoin episodeja, joissa vuorovaikutustilanteissa on monta osapuolta, ja he pystyivät toisinaan myös selventämään toistensa ilmaisemia asioita. Myös oppimisympäristön kiireettömyys antaa tilaa väärinymmärrysten huomaamiselle. Haastattelussa ohjaajat tuovatkin esiin oppimistilanteiden mahdollistaman kiireettömyyden, joka ei aina ole mahdollista aidossa hoitotyön ympäristössä.

Tutkimuksessani analyysi kohdistuu vain osaan aineistosta, ja aineisto olisi tarjonnut useita muitakin eri näkökulmia ja tutkimuksen mahdollisuuksia. Esimerkiksi englannin kielen tai eleiden käyttöä kannattaisi jatkossa tarkastella tarkemmin. Myös kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet olisivat tarjonneet mahdollisuuksia analyysiin. Aineiston rajauksessa minulla olisi ollut erilaisia vaihtoehtoja. Vaikka episodien rajaus tuntui selkeältä oppimistilanteiden tehtävänantojen takia, pohdin kuitenkin sitä, otanko tarkasteluni alle vain tietynlaisia episodeja kuten vuorovaikutusharjoituksia, sillä niitä oli selvästi eniten kaikista episodeista ja näin ollen ne näkyivät myös analyysissani vahvimmin. Toisaalta erilaiset kirjaamisharjoitukset toivat lisätietoa esimerkiksi kirjaamiseen liittyvästä kielellisestä tarkkuusvaatimuksesta. Lisäksi episodit, joissa opiskelijat saivat mahdollisuuden kysyä kysymyksiä, mahdollistivat

myös oppijoiden omien kokemusten merkityksen ja tuomisen oppimistilanteisiin. Haastatteluaineiston analyysiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli mielestäni sopiva valinta, ja siinä tuodut näkökulmat yhdistyivät myös havaintoihini oppimistilanteista. Haastatteluaineistoa analysoidessani jouduin toisinaan palaamaan takaisin alkuperäisiin ilmaisuihin, sillä aina ei ollut yksiselitteistä, minkä luokan ja teeman alle erilaiset ilmaisut kuuluvat, tai ne saattoivat liittyä useampiin luokkiin. Oman arvioni mukaan kaksi analyysin avulla löytämäni pääteemaa onnistuvat kuitenkin kattamaan haastatteluiden keskeisimmät opetustilanteisiin liittyvät kokemukset.

Lingua franca -tutkimukselle olisi tulevaisuudessa tilaa suomen kielen kontekstissa. Lingua franca -näkökulman liittäminen kielen opetukseen voisi auttaa suuntaamaan oppimista aiempaa oppijalähtöisemmäksi ja vuorovaikutuksellisemmaksi korostamalla oppijan roolia kielen käyttäjänä. Tutkimusta voisi kohdistaa myös oppimistilanteisiin, jossa opiskelijat toimivat yhdessä ja oppivat toisiltaan. Myös autenttinen hoitotyön ympäristö tarjoaisi mielenkiintoisen tutkimuskohteen lingua franca -näkökulmasta. Virtasen (2017) ajatusta tuen merkityksestä työympäristössä voisi lähestyä esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten suomea toisena kielenä puhuva hoitaja voi työpaikalla tukea suomea toisena kielenä puhuvaa opiskelijaa tai uutta työntekijää. Kielen oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille, vahvistuu myös tarve tutkia monikielistyvien työympäristöjen vuorovaikutusta ja mahdollisuuksia kielen oppimisen tukemiseen.

LÄHTEET

- Abuliezi, R., Kondo, A. & Qian, H.L. 2021: The experiences of foreign-educated nurses in Japan: a systematic review. – *International Nursing Review* 68 (1) s. 99–107.
- Arola, Tuija & Seppä, Marianne 2019: Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (1). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>. 2.5.2023
- Björkman, Beyza 2013: *English as an academic lingua franca: an investigation of form and communicative effectiveness*. – Jennifer Jenkins & Will Baker (toim.). Boston: De Gruyter.
- Blommaert, Jan & Dong, Jie 2020: *Ethnographic fieldwork – A beginner’s guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Building Blocks 2019: *Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen – Developing second language resources for working life*. – <https://buildingblocksresearch.com/> 3.5.2023.
- Cimo 2014: *Ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistyminen Suomeen*. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus Cimo. Fakta Express 5A/2014. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/54160_netsti_express5a_14.pdf 21.4.2023.
- Cogo, Alessia & House, Juliane 2018: The pragmatics of ELF. – Jennifer Jenkins, Will Baker & Martin Dewey (toim.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* s. 210–223. New York: Routledge.
- Dufva, Hannele 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Volosinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5 (1) – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2014/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta> 2.5.2023.
- Gibson, James J. 1979: *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giles, Howard & Smith, P. 1979: Accommodation theory: Optimal levels of convergence. – Howard Giles ja Robert N. ST. Clair (toim.), *Language and social psychology* s. 44–56. Oxford: Blackwell.
- Grazzi, Enrico 2018: The Integration of ELF and Sociocultural Theory via Network-Based Language Teaching. – James P. Lantolf, Matthew E. Poehner ja Merrill Swain (toim.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* s. 422–440. New York: Routledge.
- Guerra, Luís 2017: Students’ perceptions and expectations of native and non-native speaking teachers. – Juan de Dios Martinez Agudo (toim.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* s. 183–204. Boston: De Gruyter.
- HE 2020 = Hallituksen esitys 2020: *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ikääntyneen väestön toimintakyönn tukemisesta sekä iäkkäiden sosiaali- ja terveystalvveluista annetun lain muuttamisesta*. Hallituksen esitykset. – <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200004> 21.4.2023.
- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201506192388> 6.1.2022.
- Heiska, Roosa 2021: *Monikieliset käytänteet korkea-asteen suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202102091490> 6.5.2023.
- Holper, Sarah; Barmanray, Rahul; Colman, Blake; Yates, Christopher J.; Liew, Danny & Smallwood, David 2020: Ambiguous medical abbreviation study: challenges and opportunities. – *Internal medicine journal* 50 (9) s. 1073–1078.
- Holzman, Lois 2018: Zones of proximal development: Mundane and magical. – James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (toim.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* s. 42–55. New York: Routledge.
- Hopkins, Nicole M. & Stephens, Jennifer M. L. 2021: Education strategies supporting internationally educated registered nurse students with english as a second language in Canada. – *Canadian Journal of Nursing* 53 (2) s. 162–170.

- Hüttner, Julia 2018: ELF and content and language integrated learning. – Jennifer Jenkins, Will Baker ja Martin Dewey (toim.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* s. 481 – 493. London: Routledge.
- Hüttner, Julia; Dalton-Puffer Christiane & Smit, Ute 2013: The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3) s. 267 – 284.
- Jenkins, Jennifer; Cogo, Alessia & Dewey, Martin 2011: Review of developments in research into English as a lingua franca. – *Language teaching* 44 (3) s. 281 – 315.
- Jokela, Jorma; Makkonen, Anne & Mikkola Sanna 2020: Realistisen simulaation ja verkkosimulaation yhtäläisyydet ja erot loppuvaiheen hoitotyön opetuksessa. Teija-Kaisa Aholaakko ja Tiina Mäkelä (toim.), *Oppimista, opettamista ja tutkivaa kehittämistä – sairaanhoitajan työn kaksi vuosisataa* s. 56 – 68. Espoo: Laurea ammattikorkeakoulu. – <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/352413/Laurea%20julkaisut%20153.pdf?sequence=5&isAllowed=y> 19.10.2022.
- Juusola, Henna; Nori, Hanna; Lyytinen, Anu; Kohtamäki, Vuokko & Kivistö, Jussi 2021: *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen? Eurostudent VIII –tutkimuksen artikkelisarja*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163013> 21.4.2023.
- Jylhä, Virpi 2017: *Information management in health care. A model for Connecting Information Culture and Patient safety*. Dissertations in Social Science and Business Studies 140. Kuopio: University of Eastern Finland. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2384-4> 2.5.2023.
- Kankaanranta & Louhiala-Salmi 2013: What language does global business speak? – the concept and development of BELF. – *Iberica* 26 s. 17 – 34.
- Kaur & Birlık 2021: Communicative effectiveness in BELF (Business English as a lingua franca) Meetings: “explaining” as a pragmatic strategy. – *The Modern Language Journal* 105 (3) s. 623 – 638.
- Kela, Maria & Komppa, Johanna 2011: Sairaanhoitajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 173 – 192.
- Keva 2023: *Kuntasektorin työvoimaennuste*. Keva/ Aula Research 2023. – <https://www.keva.fi/contentassets/de5752333bfb4e0a8194a8797ed24935/analyysi-kuntien-tyovoimatarpeista-2023.pdf> 2.5.2023.
- Kinncar, Penny 2018: English for specific purposes. Engineers learning how to mean in English. – James P. Lantolf, Matthew E. Poehner ja Merrill Swain (toim.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* s. 357 – 377. New York and London: Routledge.
- Korolija, Natascha & Linell, Per 1996: Episodes: Coding and analyzing coherence in multiparty conversation. – *Linguistics* 34 (4) s. 799 – 831.
- Kozulin, Alex 2003: Psychological tools and mediated learning. – Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev ja Suzanne M. Miller (toim.), *Vygotsky’s education theory in cultural context* s. 15 – 38. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, Claire 2002: Introduction: “How can we tell the dancer from the dance?”. – Claire Kramsch (toim.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, s. 1 – 30. London: Continuum.
- Kuorelahti, Sannamaari 2022: *Kielenoppimisen paikkoja ravintola-alalla: Työpaikkaohjaajien kokemuksia maahanmuuttotustaisten opiskelijoiden ohjaamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202206143298> 2.5.2023.
- Kuparinen, Kristiina 2017: Mikä muuttui, kun sairaanhoitajien kielikoulutus siirtyi luokasta työpaikalle? Janika Lindström ja Kristiina Kuparinen (toim.), *Yhdessä enemmän – oppimisen paikkoja ja suuntia* s. 94 – 102. Laurea julkaisut 87. Espoo: Laurea Ammattikorkeakoulu. – <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/139464/Laurea%20julkaisut%2087.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 23.10.2022.

- Laakso, Saara 2015: Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. – Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen ja Minna Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* s. 91 – 112. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53203> 15.6.2023
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994: 28.6.1994/559, §5.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E. & Swain, M. 2018: Introduction. – James P. Lantolf, Matthew E. Poehner ja Merrill Swain (toim.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* s. 1 – 20. New York: Routledge.
- Lehtimaja, Inkeri & Kurhila, Salla 2018: Sairaanhoidajan ammatillisen kielitaidon kehittäminen työyhteisössä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (5). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/sairaanhoidajan-ammattillisen-kielitaidon-kehittaminen-tyoyhteisossa> 22.4.2023.
- Lehtomäki, Taina 2008: *Lyhenteet kotihoidon hoitokertomuksissa*. Maisterintutkielma. Tampereen yliopisto. – <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-19503> 2.5.2023.
- Lehtonen, Heini & Pöyhönen, Sari 2020: Lingvistinen etnografia toimintayhteisöissä. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstantius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne ja Kaius Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV* s. 345 – 373. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1457. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Leonard, M.; Graham, S. & Bonacum, D. 2004: The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. – *Qual Saf Health Care* 13 (1), 85 – 90.
- van Lier 2002: An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. – Claire Kramsch (toim.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* s. 140 – 164. London: Continuum.
- van Lier, Leo 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Linell, Per 1998: *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liukka, Mari 2021: *Patient safety-related adverse events. Perspectives of health care professionals*. Dissertations in Health sciences 629. Kuopio: University of Eastern Finland. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3807-7> 19.10.2022.
- Lum, Lillie; Dowedoff, Penny; Bradley, Pat; Kerekes, Julie & Valeo, Antonella 2014: Challenges in Oral Communication for Internationally Educated Nurses. – *Journal of Transcultural Nursing* (26) 1 s. 83 – 91.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. – Hannele Dufva ja Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179 – 200. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MacKenzie, Ian 2014: *English as a lingua franca – theorizing and teaching English*. London and New York: Routledge.
- Mauranen, Anna 2006: Signaling and preventing misunderstandings in English as a lingua franca communication. – *International Journal of the sociology of language* 2006 (177) s. 123 – 150.
- 2015: What is going on in academic ELF? Findings and implications. – Paola Vetterol (toim.), *New Frontiers in teaching and learning English* s. 31 – 52. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- 2018a: Conceptualising ELF. – Jennifer Jenkins, Will Baker ja Martin Dewey (toim.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* s. 7 – 24. London: Routledge.
- 2018b: Second Language Acquisition, world Englishes, and English as a Lingua Franca (ELF) – *World Englishes* 2018 (37) s. 106 – 119.
- Mazeland, Harrie & Zaman-Zadeh, Minna 2004: The logic of clarification: Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. – Rod Gardner ja Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 132 – 156. London ja New York: Continuum.
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina 2021: Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotautaisien opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. – *Kasvatus* 52 (1) s. 65 – 78.

- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: "no se mun kurssi oli töissä"*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201501201153> 22.4.2023.
- O'Neill, Fiona 2011: From language classroom to clinical context: the role of language and culture in communication for nurses using English as a second language. A thematic analysis. – *International Journal of Nursing Studies* 48 s. 1120 – 1128.
- OPH 2023 = Opetushallitus 2023: *Kielitietoisuus*. – <https://www.oph.fi/fi/opettajille/kielitietoisuus> 22.4.2023.
- Paananen, Jenny 2019: *Yhteisymmärryksen rakentaminen monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla*. *Annales Universitatis Turkuensis* 465. Turku: Turun yliopisto. – <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7557-0> 22.4.2023.
- Papen, Uta 2020: Participant observation and field notes. – Karin Tusting (toim.), *The Routledge handbook of Linguistic Ethnography* s. 141 – 153. London: Routledge.
- Peisachovich, Eva Hava 2015: The experience and understanding of clinical judgment of internationally educated nurses. – *Journal of Nursing Education and Practice* 5 (8) s. 33 – 43.
- Pietikäinen, Kaisa S. 2018: ELF in social contexts. – Jennifer Jenkins, Will Baker ja Martin Dewey (toim.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* s. 321 – 332. London: Routledge.
- Pikkarainen, Merja 2015: *Finnish and Russian as lingua francas: Joint activity in conversations*. *Slavica Helsingensia* 46. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0270-6> 2.5.2023.
- Pyykkö, Riitta 2017: *Monikielisyys vahvuudeksi – Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> 22.4.2023.
- Rajala, Sirpa & Takaeilola, Mervi 2017: Ammatillisen kielitaidon kehittyminen sairaanhoitajien pätevytyksikoulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (5) – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2017-2/ammattillisen-kielitaidon-kehittyminen-sairanhoitajien-patevoityksikoulutuksessa> 22.4.2023.
- Ranta, Elina 2018: Grammar in ELF. – Jennifer Jenkins, Will Baker ja Martin Dewey (toim.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* s. 244 – 254. London: Routledge.
- Rogoff, Barbara 1990: *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University of Press.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424 – 431. Tampere: Vastapaino.
- Scotson, Mia 2019: Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13 (3) s. 107 – 129.
- Sedgwick, Carole & Garner, Mark 2017: How appropriate are the English language test requirements for non-UK-trained nurses? A qualitative study of spoken communication in UK hospitals. – *International journal of Nursing studies* 71 s. 50 – 59.
- Seidlhofer, Barbara 1999: Double standards: teacher education in expanding circle. – *World Englishes* 18 (2) s. 233 – 245.
- Seidlhofer, Barbara 2011: *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seilonen & Suni, Minna 2016: Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoan osoittamassa. *Lähivertailuja* 26 s. 450 – 480. – <http://dx.doi.org/10.5128/LV26.15> 22.4.2023.
- Seilonen, Marja; Suni, Minna; Härmälä, Marita & Neittaanmäki, Reeta 2016: Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. – A. Huhta & R. Hilden (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 110 – 141. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 (9). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. – <https://journal.fi/afinla/article/view/60850> 22.4.2023.
- Solum, Eva Merethe; Viken, Berit; Lyberg, Anne 2020: First year's work experience of foreign educated nurses coming to Norway from other European countries. *SAGE Open Nursing* 2020 (6) – <https://doi.org/10.1177/2377960820970003> 2.5.2023.
- Smit, Ute 2010: *English as a Lingua Franca in Higher Education: a Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa – kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18556> 7.1.2022.
- Tervola, Maija 2019: *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampere: Tampereen yliopisto. – <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1164-3> 22.4.2023.
- Tevameri, Terhi 2021: *Katsaus sote-alan työvoimaan – Toimintaympäristön ajankohtaisten muutosten ja pidemmän aikavälin tarkastelua*. TEM toimialaraportit 2021:2. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-812-7> 5.1.2022.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2017: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tweedie, M. Gregory & Johnson, Robert C. 2019: Research directions in medical English as a lingua franca. – *Language and Linguistics Compass* 13 (3) s. 1–12.
- Vaarala, Heidi; Riuttanen, Sanna; Kyckling Erja & Karppinen, Susanne 2017: *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi –selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3> 22.4.2023.
- Valvira 2022: *Kielitaito. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto*. – <https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/kielitaito> 22.4.2023.
- Valvira 2023a: *Ammattipätevyiden tunnustaminen*. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto. – https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/eu_eta-valtioissa_koulutut/ammattipatevyden-tunnustaminen 22.4.2023.
- Valvira 2023b: *EU- tai ETA-valtioiden ulkopuolella koulutettu sairaanhoitaja*. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto. – https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/eu_eta_valtioiden_ulkopuolella_koulutetut/sairaanhoitaja 22.4.2023.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5> 6.1.2022.
- Vygotsky, Lev Semyonovich 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. – Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman (toim.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gail 1976: The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 s. 89–100.
- Yamada, Etsuko 2021: Investigating the roles of first language (L1) speakers in lingua franca communication in multicultural classrooms: a case study of Japanese as a Lingua Franca. – *Journal of English as a lingua franca* 10 (2), 285–311.

LIITTEET

LIITE 1

Litterointimerkit

(.)	lyhyt tauko
(..)	useamman sekunnin tauko
(--)	epäselvä ilmaus
(sana)	epäselvästi kuultu ilmaus
@	hymy
Ta-	kesken jäänyt sana
<i>Kursiivi</i>	englannin kielen käyttö
(())	kaksoissulkeiden sisällä toiminnan kuvaaminen
---	poistettu kohta