

JYU DISSERTATIONS 860

Kirsi Leskinen

Korkeakoulutaustaiset maahan- muuttaneet koulutuspolulla Suomessa

**Neksusanalyysi tekstitoiminnasta, kielellisistä
resursseista ja osallisuuden mahdollisuuksista**



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 860

Kirsi Leskinen

**Korkeakoulutaustaiset
maahanmuuttaneet
koulutuspolulla Suomessa**

**Neksusanalyysi tekstitoiminnasta, kielellisistä
resursseista ja osallisuuden mahdollisuuksista**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston päärakennuksen salissa C4
joulukuun 14. päivänä 2024 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in Main Building, lecture hall C4, on December 14, 2024, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2024

Editors

Minna Suni

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2024, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-952-86-0436-5 (PDF)

URN:ISBN:978-952-86-0436-5

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0436-5>

ABSTRACT

Leskinen, Kirsi

Highly educated migrants navigating towards their professional goals in Finland:

A nexus analysis of academic literacies, linguistic resources and participation

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 144 p. + original articles

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 860)

ISBN 978-952-86-0436-5 (PDF)

This dissertation focuses on the academic literacies, language learning and agency of highly educated migrants. In Finland, migrants have limited access to jobs that match their education as well as to higher education, a situation on which there has been little previous research. The study participants took part in a training programme that was designed for migrants who had completed university-level studies before migration. A major part of the learning content in this programme was studying Finnish. The teacher-researcher collected various types of data from a group of student-participants during the training programme. After the programme, interviews were also conducted with three key participants. The main theoretical and methodological framework of the ethnographically oriented study is nexus analysis. Theoretically, the study synthesizes nexus analysis, usage-based approaches to L2 learning, New Literacy Studies (particularly the Academic Literacies Approach) and Bakhtin's theory of dialogue. The longitudinal data were analysed in the nexus analytical framework by applying various methods, such as narrative analysis. The findings suggest that an individual's agency in academic literacy events and wider academic practices depend on how their own skills and life histories (e.g., linguistic resources, beliefs) correspond to what is expected from them (in, e.g., norms of literacy practices) and with the available external resources (e.g., other people's support, materials). Factors supporting agency included multilingual resources, reading and writing strategies, skills for using external resources as well as the flexible literacy practices that allow an individual to take advantage of these other skills and resources. Participants' linguistic resources and academic literacies developed in close interaction with the environment, and the process was observed to be highly dynamic and non-linear. Factors restricting individuals' agency included implicit norms that were unclear and practices reflecting monolingual ideologies. The study proposes there should be more flexibility in the current language and literacy-related practices of Finnish higher education as well as further development of language-aware pedagogy. It highlights the need for more inclusive higher education that recognizes the potential of students from linguistically and culturally diverse backgrounds.

Keywords: migrants, higher education, language learning, Finnish as a second language, literacies, nexus analysis

TIIVISTELMÄ

Leskinen, Kirsi

Korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet koulutuspolulla Suomessa: Neksusanalyysi tekstitoiminnasta, kielellisistä resursseista ja osallisuuden mahdollisuuksista

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2024, 144 s. + alkuperäiset julkaisut

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 860)

ISBN 978-952-86-0436-5 (PDF)

Tämä väitöskirja käsittelee korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallistumista suomalaisen korkeakoulun tekstitoimintaan ja heidän kielellisten resurssiensa kehittymistä. Tutkimus valottaa maahanmuuttaneiden toimijuuden rakentumista sekä osallisuuden mahdollisuuksia korkeakoulukontekstissa ja laajemmin koulutus- ja työelämäpolulla. Tutkimuksen osallistujat opiskelivat siltavaiheen koulutuksessa, jossa opiskeltiin suomen kieltä sekä alakohtaisia sisältöopintoja. Yhtenä opettajista keräsin tutkimustani varten monenlaista aineistoa koulutuksen aikana, minkä lisäksi haastattelin kolmea avainosallistujaa myös sen jälkeen. Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys on neksusanalyysi. Teoreettisesti tukeudutaan myös käyttöpohjaisiin näkökulmiin kielenoppimisesta, sosiokulttuuriseen tekstitaitotutkimukseen ja dialogiseen kielikäsitteeseen, joista tutkimuksessa hahmotellaan synteisiä. Pitkittäinen, etnografisella otteella kerätty aineisto on analysoitu monimenetelmäisesti soveltaen neksusanalyysin sisällä esimerkiksi narratiivista analyysiä. Tutkimuksen perusteella yksilön toimijuus korkeakoulun tekstien äärellä riippuu siitä, millä tavalla hänen henkilöhistoriansa ja taitonsa (esim. kielitaito, käsitykset) kohtaavat sen kanssa, mitä tilanteessa vaaditaan toimintaan osallistumiseksi (esim. tekstikäytännön normit) ja millaisia ulkoisia resursseja on tarjolla (esim. muiden tuki, materiaalit). Toimijuutta tukivat esimerkiksi yksilön tekstistrategiat sekä mahdollisuudet käyttää eri kieliä joustavasti ja hyödyntää ulkoisia resursseja. Vastaavasti toimijuutta ja osallisuuden mahdollisuuksia rajoittivat yksikielisyyden ideologiaa heijastavat käytännöt ja se, että tekstikäytännöitä ei selitetty monikielisille opiskelijoille tarpeeksi. Osallistujien tekstitaitojen ja kielellisten resurssien eli suomen kielen osaamisen ja käytön havaittiin kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja prosessi osoittautui dynaamiseksi ja epälineaariseksi. Tutkimus antaa moniulotteisen kuvan korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden potentiaalista, joka pitäisi huomioida paremmin koulutus- ja työelämäkonteksteissa. Tulosten valossa korkeakoulutuksen vallitsevia käytännöitä tulee tarkastella kriittisesti ja kehittää: tarvitaan lisää kielitietoista korkeakoulupedagogiikkaa sekä yksilöllistä tukea.

Avainsanat: maahanmuuttajat, korkeakoulutus, kielen oppiminen, suomi toisena kielenä, tekstitaidot, neksusanalyysi

Author

Kirsi Leskinen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä
kirsi.m.leskinen@jyu.fi
<https://orcid.org/0000-0002-2440-948X>

Supervisors

Minna Suni
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Lotta Kokkonen
Centre for Multilingual Academic Communication
University of Jyväskylä

Sirkku Kronholm
South-Eastern Finland University of Applied Sciences

Reviewers

Lari Kotilainen
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki

Niina Hynninen
Department of Languages
University of Helsinki

Opponents

Lari Kotilainen
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki

Niina Hynninen
Department of Languages
University of Helsinki

ESIPUHE

Sanan teksti alkuperä on latinan verbissä *texere* 'kutoa, punoa, liittää yhteen' (SES s.v. *teksti*). On käynyt ilmi, että väitöskirjaksi tarkoitettu kudelman ei tule itsestään valmiiksi, joten nyt on tullut aika vain lopettaa uusien aineiden lisääminen ja solmukohtien viimeistely. Kannessa on vain oma nimeni, mutta tekstiä on punottu (ja purettu, punottu uudestaan ja taas purettu ja punottu) yhdessä monien ihmisten kanssa. Onkin kiitosten aika.

Väitöskirjatutkijana timanttinen tiimini on ollut ohjaajakolmikkoni Minna Suni, Lotta Kokkonen ja Sirkku Kronholm. Kiitos oikea-aikaisesta tuesta ja kannustuksen sanoista, kanssa-ajattelusta sekä runsaista ja vaikeista kommentteista, jotka aina tekivät teksteistä parempia. Ilman Minnaa väitöskirjaprojektini ei olisi alkanut, valmistumisesta puhumattakaan. Kiitos, että olet jakanut alan rautaista asiantuntijuuttasi – viisautesi, tarkkanäköisyytesi ja lempeytesi on vertaansa vailla. Kiitos myös pandoista ja siitä, että otit nuoren väitöskirjatutkijan mukaan verkostoihisi. Lotan yhdeksi vastuualueeksi kirjattiin ohjausasiakirjassa ”prosessinohjaus”. Kiitos tuesta koko prosessin aikana, tutkimuseettisistä pohdinnoista ja asioiden tärkeysjärjestyksestä muistuttamisesta. Myös kommenttisi työhöni kielitieteellisen lähestymistavan ulkopuolelta olivat kullannarvoisia. Sirkku tuli tiimiin mukaan kesken matkan, ja onneksi tuli! Kiitos pragmaattisesta ja hersyvistä otteestasi työhön ja elämään. Kanssasi työskennellessä opin valtavasti kielennoppimisesta – oli ilo tehdä yksi osatutkimuksista yhdessä.

Kiitos työni esitarkastajille, professori Lari Kotilaiselle ja tohtori Niina Hynniselle, huolellisesta paneutumisesta tutkimukseeni. Asiantuntevat kommentitne auttoivat muokkaamaan työtä koherentimmaksi ja paikantamaan mutkia, jotka olivat epähuomiossa menneet suoriksi. On kunnia saada teidät molemmat vastaväittäjikseni.

Tätä tutkimusta ei olisi ilman tutkimuksen osallistujia. Lämmin kiitos kaikille. Erityisesti Olga, Adam ja Waseem, olen ikuisesti kiitollinen siitä, että annoitte aikaanne ja kerroitte kokemuksistanne. Kiitän myös tutkimuksen kontekstina olleen koulutuksen muita opettajia tuesta, kärsivällisyydestä ja avusta aineistonkeruussa.

Väitöskirjatutkijana olen ollut etuoikeutettu ja onnekas monesta syystä. Tutkimustani ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Suomen Kulttuurirahasto, Suomen Akatemia sekä Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö. Konferenssimatkoja ovat lisäksi mahdollistaneet Suomalainen Konkordia-liitto ja yliopistoni kieli- ja viestintätieteiden laitos. Kiitos, että olette nähneet työni merkitykselliseksi.

Olen ollut onnekas myös siksi, että olen saanut kuulua tutkimusryhmään. Kiitos *Building Blocks* -hankkeen väki eli Minna, Sanna Mustonen, Maiju Strömmer, Katharina Ruuska, Pauliina Puranen ja Minja Suomalainen kaikesta tuesta, jakamisesta ja ylipäänsä kuulumisesta. Näin asiantuntevien, viisaiden ja hauskojen ihmisten vaikutuspiirissä on ollut ilo työskennellä ja kasvaa tutkijana! Olette kärsivällisesti jaksaneet keskustella kanssani lounailla diskurssien luonteesta ja

pilkkujen paikoista. Minjaa kiitän erityisesti avusta erinäisissä viime hetken pänneissä tekstien kanssa.

Kieli- ja viestintätieteiden laitos on tarjonnut mitä parhaimmat puitteet väitöskirjan tekemiseen. Kiitos suomen kielen oppiaine. Tohtoriseminaareissa olen oppinut valtavasti tutkimuksen tekemisestä ja saanut eväitä omaan työhöni. Kiitos Jarmo Jantunen, Esa Lehtinen, Minna-Riitta Luukka, Maisa Martin ja Sari Sul-kunen sekä kaikki väitöskirjatutkijat tai jo väitelleet, erityisesti Elina Heimala, Jutta Helenius, Taina Järvenpää, Annastiina Kettunen, Anne Kolehmainen, Ma-ria Korkalainen, Virpi Masonen, Taina Mylläri, Jonna Riikonen, Reetta Ronkai-nen, Marjo Sirén ja Jenny Tarvainen. Minna-Riittaa kiitän erikseen tarkoista huo-mioista viime metreillä ennen työn laittamista esitarkastukseen. Kiitos literacy-seminaarien välle antoisista keskusteluista. Kiitos myös kaikille Kielikampuk-sen tutkijoille, jotka jaoitte osaamistanne ja aikaanne kommentoimalla tekstejäni tai keskustelemalla ideoistani eri käännteissä. Marja Seiloselle erityiskiitos imper-sonaaliasioissa auttamisesta.

My research visit to Odense, to Syddansk Universitet was cut short because of COVID-19, but it was still inspiring and fruitful. Thank you, Sarah Bro Tras-mundi, Stephen Cowley and others for welcoming me. I also thank Rasmus Stein-krauss for visiting Jyväskylä and for helping me and Sirkku with the last substudy. It was an honor to get advice from such an insightful scholar. Some-times small encounters turn out to be very meaningful. This is exactly what hap-pened when discussing my work with Marie Källkvist in the EuroSLA conference in Lund and Ingvild Nistov in Jyväskylä. Thank you both for your interest in my research.

Sometimes my own linguistic resources needed for writing academic texts were limited. Thank you Eleanor Underwood, Michael Freeman, and Matthew Wuethrich for proofreading my articles. Many colleagues and friends helped me with shorter texts (and sometimes on quite short notice). Thank you Ansku, Saara V., Satu B., Joke, Metin, Päivi, Katharina, Minttu and Henna. A special thanks to my dear friend Marie Mader who translated one of my abstracts to German.

Kielikampuksen muut väitöskirjatutkijat ja Postgrad-ryhmä on ollut tärkeä tukiverkosto tällä epävakaalla matkalla. Minttu Vääntinen ja Polina Vorobeva: mikä onni, että viimeistelimme väitöskirjojamme samaan aikaan. Kiitos aallokoi-den jakamisesta ja välittämisestä. Saitte aina uskomaan, että projekti kyllä tulee valmiiksi. Minttua, Venla Rantasta ja Tanja Seppälää kiitän yhteisestä *Kielingua*-blogista – olette mitä inspiroivinta seuraa! Pauliina Purasta kiitän Kööpenhami-nasta, työpistenaapuruudesta, avuliaisuudesta ja siitä, että olet suhtautunut va-kavuudella kaikenlaisiin kysymyksiini, pohdintoihini ja ränttäyksiini, olivat nii-den aiheet kuinka mitättömiä tahansa. Kun pandemia iski ja etätyöaika sen myötä, kirjoitusretriitit ja monituiset lukupiirit (kiitos Reetta Ronkainen!) pitivät minut edes jollakin tavalla työn syrjässä kiinni. Lämmin kiitos kaikille vuosien varrella mukana olleille kirjoitusretriittiläisille. Jo mainittujen lisäksi erityiskiitos Karina Doille, Reeta Karjalaiselle, Elisa Räsäselle ja Elina Vasulle. Antoisista nek-susanalyysikahveista kiitän Anu Palojarveä ja Polinaa. Kaiken lisäksi sain vielä olla mahtavassa mentorointiryhmässä: kiitos viisaat ja empaattiset Saara Jäntti ja

Kristiina Skinnari sekä muut mentorointiryhmäläiset, erityisesti Sanna Ryyänen ja Anna-Maija Ylä-Mattila pisimpään mukana olleina.

Olen päässyt mukaan moniin yliopiston yhteisöihin ja myös opettamaan väitöskirjavuosien aikana. Kiitos avoimen yliopiston, Movin ja KiVi-laitoksen kollegat siitä, että olen saanut oppia alastani monenlaista. Oppia olen saanut myös ja erityisesti opiskelijoiltani. Erityiskiitokset A-rakennuksen väelle tsempeistä (ja välipaloista Taina Järvenpää!) intensiivisimpinä kirjoittamisaikoina.

Viimeisenä haluan kiittää läheisiä ja ystäviä. Kiitos ystävät Jyväskylässä tehtekistä, jumpista, avantouinneista, keikoista, kirjoittamisesta ja kaikenlaisesta tuulettumisesta. Jyväskylä Sleepwalkersin ultimatetreenit saivat aina naaman irti tietokoneen ruudusta. Väitöskirjaprojekti on ollut pitkä, mutta Tytööt-porukan ystävyys ulottuu paljon paljon pidemmälle: teidän kanssanne olen aina vain Kipa ja aina on hauskaa. Joonä pääsi näkemään projektin pahimmat aallonpohjat – kiitos uskon valamisesta, olkapäästä ja että olet yhä siinä.

Lapsuudenkodistani olen perinyt alttiuden tarttua pelotta kaikenlaisiin projekteihin ja taipumuksen aliarvioida lopullisen työn määrä. Kiitos äidille ja isälle ehtymättömästä kannustuksesta ja siitä, että olen omaksunut vankan perusluottamuksen kaiken järjestymiseen. Sussu-siskon kanssa olen muodostanut elämäni ensimmäisen – ja parhaan – tiimini. Kiitos, että aina välillä palauttelet isosiskoä maan pinnalle. Pientä Hilkkää kiitän siitä, että olet tullut maailmaan. Minulla on ollut myös upeita esikuvia aiemmissä sukupolvissa: Kaisa-mummo, jonka huumori ei koskaan loppunut ja jonka kanssa sain kutoa tekstien sijaan mattoja ja sukkia, sekä Viljo-ukki, jolta ajattelen perineeni loppumattoman uteliaisuuteni. Omistan tämän väitöskirjan teille.

Jyväskylässä 24.11.2024

Kirsi Leskinen

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

I Leskinen, K. (2023a). Monikieliseksi osaajaksi: Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (AFinLAN vuosikirja 2023, s. 138–165). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.127131>

II Leskinen, K. (2023b). Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: A dialogical and nexus analytical approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>

III Leskinen, K. (2021). Agency in L2 academic literacies: Immigrant students' lived experiences in focus. Teoksessa A. Golden, L. Kulbrandstad, & L. J. Zhang (toim.), *Crossing borders, writing texts, being evaluated: Students with text norms from the East and South writing in the West and North* (s. 107–130). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788928571>

IV Leskinen, K. & Lesonen, S. (2024). Obscuring the agent in L2 Finnish: A dynamic usage-based approach to development. *Nordand*, 19(2), 106–128.
<https://doi.org/10.18261/nordand.19.2.3>

Osatutkimuksessa IV työ jakaantui seuraavasti: Keräsin itse aineiston ja käsittelin sen. Koodasin aineiston ja tein alustavia analyysyjä Sirkku Lesosen (Kronholmin) ja muiden ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Tämän jälkeen tarkastelimme Lesosen kanssa aineistoa yhdessä useaan kertaan, ja näiden tapaamisten välissä tarkensin koodauksia tai analyysyjä tai tein uusia. Yhdessä päätimme, mitä analyysyjä artikkeliin otetaan mukaan. Artikkelikäsitteilyyn laadin kuviot ja kirjoitin muut osat paitsi dynaamista käyttöpohjaista näkemystä koskevan alaluvun sekä osan pohdintaluvusta. Nämä kirjoitti Lesonen. Vertaisarvioista keskustelimme yhdessä, ja muokkasimme lähinnä itse kirjoittamiimme osia. Lesonen myös kommentoi artikkelikäsitteilyyn osia sen kaikissa vaiheissa.

KUVIOT

| | | |
|----------|--|-----|
| KUVIO 1 | Tekstitoiminta neksuksena (sovellus kuviosta Scollon & Scollon, 2004, s. 20). | 59 |
| KUVIO 2 | Koulutuksen aikana kerätty aineisto. | 71 |
| KUVIO 3 | Toimijuus tekstitapahtumassa (sovellus kuviosta Scollon & Scollon, 2004, s. 20). | 95 |
| FIGURE 4 | Agency in literacy events (adopted and applied from Scollon & Scollon, 2004, p. 20). | 112 |

TAULUKOT

| | | |
|------------|--|----|
| TAULUKKO 1 | Osatutkimusten suhde koko työn tutkimuskysymyksiin. | 21 |
| TAULUKKO 2 | Aineisto avainosallistujittain. | 71 |

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 13 |
| 1.1 | Tutkimuksen keskeiset lähtökohdat..... | 13 |
| 1.2 | Tutkimuskysymykset ja työn rakenne..... | 18 |
| 2 | KORKEAKOULUTAUSTAISET MAAHANMUUTTANEET KOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ..... | 22 |
| 2.1 | Kohti koulutusta vastaavaa työtä..... | 22 |
| 2.1.1 | Tyypillisiä polkuja ja haasteita..... | 22 |
| 2.1.2 | Työelämän ja korkeakoulutuksen kielikysymykset..... | 26 |
| 2.1.3 | Kehittyvät kielelliset resurssit..... | 29 |
| 2.1.4 | Kynnysten madaltamista ja siltavaiheita..... | 31 |
| 2.2 | Monikieliset opiskelijat ja korkeakoulun tekstitoiminta..... | 33 |
| 2.2.1 | Toisella kielellä lukeminen ja kirjoittaminen..... | 33 |
| 2.2.2 | Suomi toisena kielenä korkeakouluopinnoissa..... | 36 |
| 2.2.3 | Monikielisyys osallisuuden mahdollistajana..... | 37 |
| 3 | TEOREETTINEN VIITEKEHYS: TOIMINNAN JA OPPIMISEN SOSIAALISUUS..... | 39 |
| 3.1 | Dynaaminen ja dialoginen käsitys kielenoppimisesta..... | 40 |
| 3.1.1 | Käyttöpohjaisuus ja sosiokognitiivisuus..... | 40 |
| 3.1.2 | Kielellisten resurssien kehittyminen..... | 42 |
| 3.2 | Sosiokulttuurinen näkökulma tekstitaitoihin..... | 47 |
| 3.3 | Neksusanalyysi teoriana sosiaalisesta toiminnasta..... | 51 |
| 3.4 | Tekstitoiminta ja kielellisten resurssien kehittyminen neksusanalyysin valossa..... | 53 |
| 3.4.1 | Paikan diskurssit ja kieli..... | 53 |
| 3.4.2 | Vakiintuneet tekstikäytänteet vuorovaikutusjärjestyksinä | 55 |
| 3.4.3 | Tekstitaidot ja kielirepertoaari toimijahistoriaan karttuvina resursseina..... | 57 |
| 3.4.4 | Tekstitoiminta neksuksena..... | 58 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 61 |
| 4.1 | Neksusanalyyttinen tutkimusprosessi..... | 61 |
| 4.2 | Tutkimuskentän kartoitus..... | 64 |
| 4.2.1 | Fokuksen paikantuminen tekstitoimintaan..... | 64 |
| 4.2.2 | Tutkimuskontekstina koulutus ja osallistujina opiskelijat..... | 65 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.2.3 | Tutkijapositio: opettaja ja tutkija..... | 68 |
| 4.3 | Navigointivaihe | 70 |
| 4.3.1 | Pitkittäinen aineistonkeruu | 70 |
| 4.3.2 | Lähentämisen menetelmälliset valinnat osatutkimuksissa | 75 |
| 5 | OSATUTKIMUSTEN TIIVISTELMÄT..... | 78 |
| 5.1 | Koulutus- ja työelämäpolkuja sekä kokemuksia kielestä (osatutkimus I) | 78 |
| 5.2 | Sisältökurssin tekstitoimintaan osallistuminen toisella kielellä (osatutkimus II) | 81 |
| 5.3 | Toimijuuden yksilöllinen rakentuminen korkeakoulun tekstien parissa (osatutkimus III) | 84 |
| 5.4 | Kielellisten resurssien kehittyminen korkeakoulun tekstitoiminnassa: passiivi ja muut tekijää häivyttävät ilmaukset (osatutkimus IV) | 87 |
| 6 | KOHTI MUUTOSTA | 91 |
| 6.1 | Tutkimuksen päätulokset ja niiden pohdintaa..... | 91 |
| 6.1.1 | Kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittyminen | 91 |
| 6.1.2 | Toimijuuden rakentuminen tekstitoiminnassa..... | 94 |
| 6.1.3 | Toimijuutta ja osallisuuden mahdollisuuksia tukevat ja rajoittavat tekijät | 97 |
| 6.2 | Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita..... | 99 |
| 6.3 | Toimenpide-ehdotukset tulosten pohjalta | 103 |
| | YHTEENVETO (SUMMARY)..... | 107 |
| | LÄHTEET | 116 |

ALKUPERÄISET JULKAISUT

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen keskeiset lähtökohdat

Tämän väitöstutkimuksen keskiössä ovat Suomeen aikuisena muuttaneet korkeakoulutaustaiset henkilöt, jotka navigoivat kohti ammatillisia tavoitteitaan ja kehittävät kielellisiä resurssejaan ja tekstitaitojaan. Korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet haluavat usein työllistyä sellaisiin tehtäviin, joissa he voivat hyödyntää aiempaa osaamistaan. Opintojen jatkaminen omalla alalla tai muunlainen oman osaamisen täydentäminen uudessa asuinmaassa voi tukea tätä tavoitetta. Monet haluavat myös oppia suomea, ja työllistymisenkin kannalta se voi tuntua tärkeältä. Oppiminen ja osalliseksi pääseminen eivät kuitenkaan ole pelkästään yksilöstä kiinni. Uuden ympäristön käytänteet ja ideologiat vaikuttavat siihen, millä tavoin aiempien kokemusten hyödyntäminen ja osaamisen päivittäminen onnistuvat ja millaisia mahdollisuuksia osallistua koulutukseen ja työelämään ylipäätään tarjoutuu. Nämä yksilön ja ympäristön näkökulmat yhdistyvät tässä väitöstutkimuksessa, jossa tarkastelen pitkittäisesti ja etnografisella otteella, millaisista prosesseista on kyse, kun korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet osallistuvat korkeakoulun tekstitoimintaan toisella kielellään eli suomeksi ja ottavat samalla haltuun uusia kielellisiä resursseja akateemisessa ympäristössä. Vastavaa pitkittäistä tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty.

Tutkimuksen tärkein konteksti on siltavaiheen koulutus, joka oli suunniteltu korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille. Korkeakoulutaustaisilla maahanmuuttaneilla tarkoitan henkilöitä, jotka ovat suorittaneet korkeakouluopintoja tai korkeakoulututkinnon ennen muuttoaan Suomeen. Tämän koulutuksen tavoitteena oli tukea osallistujien akateemisia valmiuksia sekä kielenoppimista korkeakouluympäristössä. Lähes lukuvuoden kestäneeseen koulutukseen kuului myös alakohtaisia sisältöopintoja. Tutkimuksen 19 osallistujaa opiskelivat tässä koulutuksessa, ja kolme heistä on tutkimuksen avainosallistujia. Olin itse yksi useasta koulutuksen suomi toisena kielenä -opettajasta ja keräsin samalla

aineistoa tutkimukseeni. Avainosallistujien kanssa aineistonkeruu jatkui vielä koulutuksen jälkeenkin, ja aineiston aikajänne oli lopulta lähes 4,5 vuotta. Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen* -hanketta (2019–2023, hankkeen johtaja Minna Suni).

Korkeakoulutaustaisiin maahanmuuttaneisiin liittyy Suomessa erilaisia ja osin ristiriitaisia odotuksia ja puhetapoja, jotka eivät aina kohtaa maahanmuuttaneiden arkitodellisuuksien kanssa. Niin kutsutut kansainväliset osaajat, joilla tarkoitetaan korkeakoulutettuja maahanmuuttajia (esim. Välimäki ym., 2023), ovat Suomen viimeaikaisen poliittisen keskustelun ja päätöksenteon valossa toivottu ryhmä. Esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriön ja opetusministeriön koordinoimassa Talent boost -toimenpideohjelmassa (Valtioneuvosto, 2023a) on panostettu kansainvälisten osaajien houkutteluun ja kotoutumiseen, kansainvälisen rekrytoinnin käytäntöjen kehittämiseen ja työperäisen maahanmuuton prosessien helpottamiseen sekä opiskeluperäisen maahanmuuton lisäämiseen. Taustalla on taloudellisia intressejä: Suomen nähdään kilpailevan osaajista muiden maiden kanssa, eikä nykyisen työvoiman uskota riittävän tulevaisuuden tarpeisiin (esim. Valtioneuvosto, 2021, 2023a). Toisaalta muun kuin työ- ja opiskeluperustaisen maahanmuuton ehtoja on kiristetty ja lisää kiristyksiä on suunniteltu tälle hallituskaudelle (Valtioneuvosto, 2023b). Julkisesta keskustelusta on toisinaan unohtunut, että muustakin syystä kuin työperustaisesti Suomeen muuttavilla on usein korkeakoulutusta ja monenlaista osaamista. Tämän tutkimuksen osallistajat ovat tästä erinomainen esimerkki, sillä heillä ei ollut Suomessa työ- tai opiskelupaikkaa odottamassa ja osa heistä oli pakolaistaustaisia.

Korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet ja kansainväliset opiskelijat toivotetaan siis tervetulleiksi Suomeen, mutta yksilöiden kokemukset eivät välttämättä vastaa tätä diskurssia (ks. esim. Ndomo ym., 2023). Aiemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että suomalaisen korkeakoulun rakenteet ja työelämä eivät ota tarpeeksi huomioon eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä eivätkä tunnista heidän osaamistaan tai potentiaaliaan, joten osallisuuden mahdollisuudet ovat heillä heikommalla kuin muilla (esim. Airas ym., 2019; Bontenbal ym., 2019; Ndomo, 2024). Tutkimusta siitä, millaisia polkuja, kokemuksia ja haasteita Suomeen muuttaneilla kansainvälisillä ja monikielisillä osaajilla on yksilötasolla, on toistaiseksi vähän (ks. kuitenkin esim. Pöyhönen ym., 2013). Tämä väitöstutkimus vastaa kielentutkimuksen keinoin tähän yhteiskunnallisesti akuuttiin tutkimustiedon tarpeeseen, joka on vain lisääntynyt sinä aikana, kun tutkimus on edennyt.

Maahanmuuttaneiden haasteet korkeakoulutuksessa ja koulutustasoa vastaavan työn löytämisessä liitetään monesti kielikysymyksiin ja erityisesti suomen kielen osaamiseen (esim. Bontenbal ym., 2019; Martelin ym., 2020). Korkeakoulutusta vaativilla aloilla kielitaidon rooli vielä korostuu, sillä usein asiantuntijajalojen työtehtävät vaativat melko korkean tason kielitaitoa ja vahvaa yhteisön kieli- ja tekstikäytänteiden hallintaa (ks. esim. Komppa ym., 2014). Korkeakoulutukseen pääsemiseen taas vaaditaan todistus edistyneen tason kielitaidosta jo hakuvaiheessa. Toisaalta korkeakoulutaustaisista maahanmuuttaneista puhuttaessa on suomen sijaan välillä korostunut englannin kielen käyttö koulutuksessa

ja työelämässä (ks. Lehto, 2023). Tässä tutkimuksessa huomioidaan korkeakoulustaustaisten maahanmuuttaneiden monikielisyys voimavarana, mutta painotus on suomen kielen oppimisessa ja käyttämisessä, sillä uuden asuinmaan kielen oppimisen on todettu edistävän kotiutumista ja yhteisöön kuulumista laajemminkin (esim. Lehto, 2023; Nikulin, 2019).

Lähemmin tarkastelen tekstitoimintaa, johon kehittyvällä suomen kielellä osallistutaan. Erilaisten tekstien kanssa toimiminen on läsnä kaikilla yhteiskunnassa toimimisen osa-alueilla, ja erityisen keskeistä se on koulutuksessa ja työelämässä (Kiili & Mäkinen, 2011; Virtanen & Raitaniemi, 2019). Tekstikäytänteet eli vakiintuneet tavat toimia tekstien kanssa ovat kuitenkin erilaisia eri kulttuureissa, eri aloilla ja erilaisissa akateemisissa yhteisöissä. Esimerkiksi historian tiedonalan aineistopohjaisessa kirjoittamisessa on tunnistettu omat piirteensä, jotka poikkeavat joiltain osin muiden tiedonalojen aineistopohjaisen kirjoittamisen käytänteistä (Paldanius, 2020). Tekstitaidot nähdäänkin tässä tutkimuksessa tekstikäytänteiden tuntemisena ja hallintana (Barton, 2007).

Tarkastelen sekä kielitaidon kehittymistä että tekstitaitojen karttumista tilanteisten resurssien haltuunottona. Resurssit ovat alakohtaisia ja tilanteisia siinä mielessä, että esimerkiksi opettajan työssä tarvitaan erilaista kielitaitoa ja erilaisia tekstitaitoja kuin vaikkapa rakennustyömaalla, ja näilläkin aloilla tilanteet vaihtelevat. Kielellisten resurssien kehittymisen analysoinnissa tutkimukseni nojaa erityisesti kielenkäytön merkitystä oppimisessa korostaviin näkemyksiin (esim. Cadierno & Eskildsen, 2015; Dufva ym., 2014). Kielirepertoaarilla viitataan yksilön kielellisiin resursseihin eli kielitaitoon (esim. Dufva, 2020; ks. luku 3.2.1). Tekstitaitojen ja tekstikäytänteiden tarkastelu taas perustuu sosiokulttuuriseen tekstitaitotutkimukseen (Barton, 2007), jossa tekstien kanssa toimimisen käytänteiden katsotaan muotoutuvan sosiaalisesti ja olevan kytköksissä myös laajempiin yhteisöjen (valta)rakenteisiin. Monikkomuotoinen tekstitaitojen käsite (*literacies*) viittaa siihen, että erilaisissa tilanteissa tarvitaan erilaisia tekstitaitoja sen sijaan, että tekstiosaaminen olisi yleisluonteista ja sellaisenaan siirrettävissä kontekstista toiseen (Lillis & Scott, 2007).

Tuon yksilöiden ja yhteisöjen näkökulmat sekä kielellisten resurssien ja tekstitaitojen näkökulmat yhteen neksusanalyysin avulla. Neksusanalyysi on eri tutkimusperinteitä hyödyntävä teoreettis-menetelmällinen viitekehys, jonka tavoitteena on analysoida asioiden ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja kietoutumia (Scollon & Scollon, 2004). Menetelmällisesti neksusanalyysi on tarjonnut välineet etnografisen tutkimusprosessin toteuttamiseen (ks. Scollon & Scollon, 2004; ks. luku 4). Tutkimuksen aineistoja ovat haastattelut, nauhoitetut vuorovaikutustilanteet, oppimistehtävät ja tallennetut näytteet kielenkäytöstä. Teoreettisilta lähtökohdiltaan neksusanalyysi mahdollistaa eri ilmiöiden välisten kytkösten tunnistamisen ja holistisen, kompleksisuutta olettavan ja ymmärtävän otteen (Scollon & Scollon, 2004, ks. luku 3.1). Neksusanalyysissä ei tehdä eroa kielenkäytön mikro- ja makrotasojen välille, vaan tutkimusaihetta tarkastellaan sekä lähempää että kauempaa osana historiallisia jatkumoa. Analyysin etenemistä ja logiikkaa kuvaa kameran objektin toimintaan liittyvä lähentämisen (*zoom in*) ja loitontamisen (*zoom out*) metafora (ks. Hult 2010, s. 9; Pietikäinen 2012, s. 420). Tässä

tutkimuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tarkastelen tekstien kanssa toimimista toisaalta yksittäisten osallistujien ja tilanteiden kohdalla hyvin yksityiskohtaisesti ja toisaalta osana laajempia kulttuurisia käytänteitä ja yksilöiden elämänkaaria.

Neksusanalyysin keskiössä on sosiaalinen toiminta (Scollon & Scollon, 2004), joka on tässä tutkimuksessa pääosin korkeakoulun tekstitoimintaa eli kaikenlaista toimintaa konkreettisten (akateemisten) tekstien parissa (ks. Saario, 2012, s. 66–67). Tutkimuksen kontekstina olevassa koulutuksessa korkeakoulun tekstit olivat sekä oppimisen kohde että oppimisen väline. Käytänkin tässä tutkimuksessa termejä korkeakoulun teksti ja akateeminen teksti, vaikka tutkimuskonteksti on hieman poikkeuksellinen verrattuna korkeakoulujen tavanomaiseen toimintaan, kuten tutkinto-opiskeluun. Kiinnostuksen kohteena on ollut nimenomaan osallistuminen tekstitoimintaan laajasti ajateltuna, eli tekstitoimintaa on vaikkapa luetusta tekstistä keskustelu tai suullisen esityksen valmistelu. Tässä tutkimuksessa painotus on kirjoitettujen tai kirjoitettavien tekstien kanssa toimimisessa, vaikka teksteiksi katsotaan myös esimerkiksi kuvallisia tai auditiivisia elementtejä sisältävät merkityskokonaisuudet (Anstey & Bull, 2018). Kansainvälinen korkeakoulun tekstitoimintaan liittyvä tutkimus on painottunut kirjoittamiseen (Wingate, 2015), mutta oma tutkimukseni käsittelee myös esimerkiksi lukemiseen ja teksteistä keskustelemiseen liittyvää tekstitoimintaa.

Kielen oppimisen ja opettamisen kentällä neksusanalyysiä on sovellettu jo melko laajasti (esim. Palojärvi, 2024; ks. koontia Kuure ym., 2018), ja suomi toisena kielenä -alalla sitä on hyödynnetty useammassa väitöskirjatutkimuksessa (esim. Intke-Hernandez, 2020; Ruuska 2020; Räsänen, 2024). Tekstitoimintaa toisella kielellä on neksusanalyysin viitekehyksessä tarkastellut yläkoulun alakohdittaisen tiedonmuodostuksen näkökulmasta Tiermas (2022, 2023). Lisäksi neksusanalyysiä ja sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen lähestymistapoja ovat yhdistelleet Wohlwend (2020) tarkastellessaan lasten lukutaitoja ja niiden kehittymistä sekä Pietikäinen ja Pitkänen-Huhta (2013) tutkiessaan monikielisten kuvakirjojen tekoa pohjoissaamen oppitunneilla. Neksusanalyysin soveltaminen korkeakoulun tekstitoimintaan ja siihen liittyvään kielellisten resurssien haltuunottoon on kuitenkin uusi avaus, jolla pyrin paitsi syventämään ymmärrystä siitä, miten maahanmuuttaneiden tarpeet voitaisiin paremmin tunnistaa ja huomioida koulutuksessa, myös osallistumaan alani teoreettiseen ja menetelmälliseen kehittämistyöhön.

Yksilön tiedot ja taidot, kuten kielelliset resurssit, mahdollistavat tekstitoiminnan eli esimerkiksi osallistumisen keskusteluun kotitehtävänä luetusta artikkelista. Kuitenkin myös ympäristö vaikuttaa siihen, miten tekstitoiminta onnistuu. Tekstitoiminnan dynamiikkaa tarkastelen toimijuuden käsitteen avulla. Sillä viitataan yksilön kykyyn ja mahdollisuuksiin toimia kussakin tilanteessa haluamallaan tavalla, ja sen katsotaan toteutuvan aina tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa; kyky toimia on siis sosiokulttuurisesti välittyntä (Ahearn, 2001, s. 112). Toimijuuden käsitettä on hyödynnetty eri tieteenaloilla ja soveltavassa kielentutkimuksessakin useissa teoreettisissa viitekehyksissä (ks. esim. Dufva & Aro, 2015; Larsen-Freeman, 2019; van Lier, 2004). Tässä tutkimuksessa nojaan

tarkemmin Dufvan ja Aron (2015) dialogiseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan, jonka mukaan toimijuus on luonteeltaan "collectively emergent" ja "subjectively experienced" (s. 38): koska toiminta on sosiaalista, rakentuu yksilön toimijuus vuorovaikutuksessa tai yhteistoiminnassa ympäristön kanssa, mutta kokemus toimijuudesta on aina subjektiivinen. Toimijuus on aina aika-paikkaista, eli se rakentuu yksittäisissä tilanteissa, kun yksilö on vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden ja materiaalisen ympäristön kanssa (Dufva, 2022, s. 8; Larsen-Freeman, 2019). Toimijuuden kokemus on osittain pysyvä ja osittain tilannekohtaisesti vaihteleva: se emergoituu tilanteisiin osallistumisen myötä, sillä yksilö ei muutu hetkessä kokonaan (Dufva & Aro, 2015; Larsen-Freeman, 2019). Ympäristön lisäksi toimijuuden kokemukseen vaikuttavat yksilön tunteet ja käsitykset, jotka toki heijastuvat myös siihen, miten yksilö toimii tai joko ryhtyy tai jättää ryhtymättä toimeen (Aro, 2009; Mercer, 2012; Scotson, 2020).

Toimijuuteen liittyy tiiviisti osallisuus, jonka näkökulmasta tässä tutkimuksessa pohditaan korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden mahdollisuuksia osallistua ja kuulua erityisesti korkeakoulutukseen ja työelämään. Osallisuus muodostuu yksilön ja ympäristön suhteessa (Männistö & Laajalahti, 2020) kuten toimijuuskin, eli yksilön osallisuus riippuu siitä, millä tavoin ympäröivä yhteisö ja sen toimintatavat kohtaavat yksilön kanssa. Lehdon (2023) tavoin katson osallisuuteen kuuluvan kolme eri ulottuvuutta (ks. myös Männistö & Laajalahti, 2020, s. 29–30). Ensinnäkin osallisuus tarkoittaa sitä, että on pääsy yhteiskunnan verkostoihin ja instituutioihin, esimerkiksi koulutukseen tai työelämään; tämä on toisinaan määritelty integraatioksi (esim. Major ym., 2014; Yates, 2011, ks. myös Piller & Takahashi, 2011). Toiseksi osallisuuteen kuuluu arkinen osallistuminen (*participation*) erilaisiin ryhmiin ja yhteiskunnan toimintoihin (esim. Iikkanen, 2017; Intke-Hernandez, 2020, 2023). Viimeinen osallisuuden ulottuvuus on subjektiivinen osallisuuden tai kuulumisen tunne (*belonging*; esim. Intke-Hernandez, 2023; Major ym., 2014; Pöyhönen ym., 2013; Yates, 2011).

Katson toimijuuden ja osallisuuden kietoutuvan toisiinsa, ja useissa tutkimuksissa niitä onkin tarkasteltu yhdessä (esim. Intke-Hernandez, 2020; Virtanen, 2017). Tilanteinen toimijuus edellyttää sitä, että yksilöllä on pääsy yhteisöihin ja hän pääsee osallistumaan niiden toimintaan (ks. Lantolf & Pavlenko, 2001, s. 145–146). Virtanen (2017) hahmottaa kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden toimijuuden kumuloituvan työharjoittelussa sitä mukaa, kun he pääsevät osallistumaan työyhteisön toimintaan. Toisaalta taas yksilön kokemus osallisuudesta ja kuulumisesta nähdäkseni edellyttää sitä, että hänellä on kykyä ja mahdollisuuksia toimia eli toimijuutta. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella kokemuksia osallisuudesta sinänsä vaan pohditaan niitä tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat tasa-vertaista osallistumista ja mahdollisesti tunnetta osallisuudesta. Toimijuuden käsite on ensisijaisesti teoreettinen ja analyttinen työkalu, kun taas osallisuuden tarkastelu liittyy enemmän tutkimuksen yhteiskunnalliseen merkitykseen.

Osallistujista puhuessani käytän työssäni lähinnä nimitystä korkeakoulu-taustainen maahanmuuttanut. Tutkimusaiheen kannalta keskeinen heitä yhdistävä tekijä on se, että he ovat muuttaneet Suomeen aikuisiällä. Maahanmuuttaja-termin sijaan käytän termiä maahanmuuttanut, sillä tarkoituksena ei ole korostaa,

että kyseessä olisi pysyvä status (ks. esim. Kurki, 2018). Kansainvälinen osaaja puolestaan on erityisesti mediassa, politiikassa ja erilaisissa selvityksissä käytetty termi (ks. esim. Välimäki ym., 2023), jota käytän tekstissäni harkiten. Oma mielikuvani on, että kansainväliset osaajat -termi tukee vaikutelmaa ryhmän erillisyydestä suhteessa muihin maahanmuuttaneisiin. Omassa työssäni pyrin sen sijaan tuomaan ilmi, että kunkin Suomeen aikuisena muuttaneen polku on yksilöllinen ja että ihmisten kategorisointia tulisi välttää silloin, kun se on mahdollista. Lisäksi käytän toisinaan termiä monikielinen opiskelija, kun kyse on erityisesti opiskelusta. Tässä tutkimuksessa monikielisyys viittaa siihen, että yksilön kielirepertoaarissa on useampia perinteisen määritelmän mukaan erillisiksi kieliksi katsottuja ja nimettyjä kieliä (esim. arabia, venäjä). Tervolan ja Hongon (2023) tavoin käytän tätä nimitystä erottamaan monikieliset opiskelijat sellaisista opiskelijoista, joille suomi on ollut ensisijainen käyttökieli eri elämänalueilla varhaislapsuudesta saakka, vaikka hekin todennäköisesti osaavat eri kieliä. Monikielisyys voi myös katsoa viittaavaan kaikenlaisiin kielellisiin resursseihin, ja tämän määritelmän mukaan kaikki yksilöt ovat monikielisiä (ks. esim. Dufva & Pietikäinen, 2009). Suomen kielen käytön ja oppimisen yhteydessä sen sijaan viitataan osallistujiin toisen kielen käyttäjinä tai oppijoina. Toinen kieli (*second language*) on kielentutkimuksessa vakiintunut tarkoittamaan kieltä, joka opitaan varhaislapsuuden jälkeen tiiviissä yhteydessä kyseisen kielen puhujayhteisöön, eli sillä ei ole merkitystä, kuinka monta kieltä puhuja osaa jo valmiiksi (ks. Latomaa & Tuomela, 1993).

1.2 Tutkimuskysymykset ja työn rakenne

Tutkimuksen yhteiskunnallisena tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuudet ovat suomalaisessa koulutuksessa ja työelämässä. Tavoitteena on kielentutkimuksen keinoin selvittää, miten heidän toimijuutensa ja osallisuuden mahdollisuutensa rakentuvat suomalaisen korkeakoulun tekstitoiminnassa ja laajemmin koulutus- ja työelämäpolulla Suomessa ja miten tämä kietoutuu kielellisten resurssien kehittymiseen. Tutkimus pyrkii tekemään näkyväksi kohderyhmän tilanteiden, prosessien ja polkujen yksilöllisyyttä, joka jää yhteiskunnallisessa keskustelussa helposti varjoon.

Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden polkuja on tekstitaitojen ja kielenoppimisen näkökulmaa yhdistäen tutkittu aiemmin niukasti sekä Suomessa että muualla, joten tutkimuksessa kartoitetaan ja otetaan haltuun uutta tutkimuskenttää. Tutkimus on edennyt orgaanisesti etnografisella otteella eli seuraten läheltä osallistujien kokemuksia, ja neksusanalyysi mahdollistaa tarkastelun useasta eri näkökulmasta. Tutkimus kohdistuu vajaan lukuvuoden mittaiseen siltavaiheen koulutukseen ja sen jälkeiseen ajanjaksoon erityisesti kolmen suomea toisena kielenään käyttävän avainosallistujan näkökulmasta. Pienestä osallistujamäärästä huolimatta tutkimus pyrkii monimenetelmäisen, etnografisen ja pitkittäisen otteen avulla tavoittamaan ilmiöiden dynamiikkaa sekä

valottamaan yksilöiden ja ympäristön rakenteiden vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti. Näistä lähtökohdista sen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden kielelliset resurssit ja tekstitaidot kehittyvät?
2. Miten heidän toimijuutensa rakentuu korkeakoulun pääosin suomenkielissä tekstitoiminnassa?
3. Mikä tukee tai rajoittaa heidän a) osallistumistaan tekstitoimintaan korkeakoulukontekstissa ja b) toimijuuttaan heidän omilla koulutus- ja työelämäpoluillaan?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittymistä. Tarkoituksena on tutkia suomen kielen oppimisen ja käytön piirteitä yksilötasolla sen sijaan, että tavoiteltaisiin koko kohderyhmää koskevaa kokonaisvaltaista näkemystä. Myös tekstitaitojen kehityksestä tehdään havaintoja. Näiden pohjalta hahmotellaan abstraktimpaa kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittymisen dynamiikkaa. Tulokset perustuvat pitkittäisen aineiston analyysiin, joka on tehty tutkimuksen teoreettisista lähtöoletuksista käsin.

Toinen tutkimuskysymys pureutuu toimijuuden rakentumiseen tekstitoiminnassa. Se on kolmesta kysymyksestä luonteeltaan abstraktein, ja se tuo tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat yhteen empiiristen havaintojeni pohjalta kehittämäni synteesin avulla. Kolmaskin kysymys kytkeytyy toimijuuden dynamiikkaan, mutta se on luonteeltaan empiirisempi. Kysymys keskittyy tarkemmin osallisuuteen ja toimijuuteen vaikuttaviin tekijöihin, ja toisaalta tarkastellaan myös koulutus- ja työelämäpolkuja laajemmin ja pitkittäisemmin. Tulokset siirtävät huomion takaisin konkretian tasolle ja antavat aineksia arvioida ja uudistaa korkeakoulutuksen käytänteitä maahanmuuttaneiden tarpeet huomioivaan suuntaan. Fokus on toimijuutta tukevissa asioissa, sillä usein maahanmuuttaneiden tilanteita katsotaan puutteiden tai haasteiden kautta (ks. esim. Harvey & Mallman, 2019).

Tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä lähestytään eri tulokulmista neljässä osatutkimuksessa, joilla on kullakin omat tutkimuskysymyksensä (ks. luku 5). Osatutkimukset esitetään tässä yhteenveto-osassa sisällöllisin perustein valitussa järjestyksessä julkaisujärjestyksen sijaan.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Leskinen 2023a) tarkastellaan avainosallistujien haastattelunarratiiveissa rakentuvia koulutus- ja työelämäpolkuja ja niiden varrelle sijoittuvia kokemuksia kielestä (*lived experience of language*; Busch, 2017). Ote on pitkittäinen, ja osatutkimus kattoikin pisimmän aikajänteen. Haastatteluaineistoa analysoidaan soveltamalla narratiivista analyysia (Georgakopoulou, 2015) neksusanalyysin (Scollon & Scollon, 2004) viitekehyksessä. Koko väitöstutkimuksen näkökulmasta tämä ensimmäinen osatutkimus taustoittaa ja kontekstoi muita osatutkimuksia ja siten koko väitöstutkimusta. Tutkimuksen kontekstina oleva koulutus oli siltakoulutus tai nivelvaiheen koulutus, joten näen merkitykselliseksi tarkastella koulutuksen sijoittumista osallistujien koulutuspolulle laajemmin. Toisessa, kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa sen sijaan tarkennetaan rajatumpiin teemoihin.

Toisessa osatutkimuksessa (Leskinen, 2023b) analysikatsa kohdistuu erään itsenäisen suoritustavan sisältökurssin suorittamiseen osana tutkimuksen kontekstina olevaa koulutusta. Kaksi avainosallistujaa suoritti kurssia ja sai siihen hieman tukea opiskelijoiden pienryhmästä sekä opettajien tapaamisesta. Kokemusta tästä yksittäisestä kurssista refleктоitiin avainosallistujien kanssa vielä uudelleen koulutuksen jo päätyttyä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään useampia menetelmiä: neksusanalyysi (Scollon & Scollon, 2004) toimii jälleen menetelmällisenä kehikkona, jonka yhteydessä sovelletaan narratiivista analyysiä (Georgakopoulou, 2015) haastattelunarratiivien analysointiin ja dialogista vuorovaikutusanalyysiä (Linell, 2009) vuorovaikutusaineiston analysointiin. Väitöskirjakokonaisuudessa tämä osatutkimus tuo näkökulmia erityisesti korkeakoulun institutionaalisiin käytänteisiin sekä siihen, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia ne tarjoavat monikielisille opiskelijoille. Pitkittäinen ja monimenetelmäinen ote mahdollistaa myös tekstitaitojen haltuunoton tarkastelun dynaamisena prosessina.

Kaksi viimeistä osatutkimusta sijoittuvat ajallisesti ja aineiston osalta pelkästään koulutuksen aikaan, mutta luonteeltaan ne ovat varsin erilaisia. Kolmas osatutkimus (Leskinen, 2021) keskittyy kolmeen akateemiseen tekstikäytänteseen: tiivistelmän kirjoittamiseen, verkkokeskusteluun osallistumiseen ja oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Osallistujat kertoivat haastatteluissa kokemuksiaan käytänteisiin osallistumisesta, ja parikeskusteluissa he pohtivat niitä yhdessä. Suullisista narratiiveista tarkasteltiin toimijuuden rakentumista narratiivisen analyysin menetelmin (Georgakopoulou, 2015). Tämä osatutkimus tuo esiin erityisesti yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat toimijuuden rakentumiseen tekstitoiminnassa.

Viimeinen osatutkimus (Leskinen & Lesonen, 2024) puolestaan pureutuu suomen kielen oppimiseen koulutuksen aikana. Tarkemmin tutkimuskohteena on yhden osallistujan kielellisten resurssien kehittyminen, jota tarkastellaan analysoimalla lähes viikoittain yhdeksän kuukauden aikana kerättyjä näytteitä suomen kielen käytöstä määrällisesti ja laadullisesti. Analyysissä keskitytään akateemisten tekstitaitojen kannalta keskeisiin tekijää häivyttäviin ilmiin (ks. Luukka, 1995; Seilonen, 2013) tukeutuen dynaamisten systeemien viitekehykseen (ks. Verspoor & van Dijk, 2011). Osatutkimus tarjoaa mikrotason evidenssiä siitä, millä tavalla kielellisten resurssien kehitys ja tekstitaidot ovat kytköksissä toisiinsa.

Taulukossa 1 on esitetty kunkin osatutkimuksen rooli suhteessa koko työn tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 1 Osatutkimusten suhde koko työn tutkimuskysymyksiin.

| Tutkimuskysymys | Osatutkimus |
|--|------------------|
| 1. Miten korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden kielelliset resurssit ja tekstitaidot kehittyvät? | I, II, IV |
| 2. Miten heidän toimijuutensa rakentuu korkeakoulun pääosin suomenkielisessä tekstitoiminnassa? | II, III |
| 3. Mikä tukee tai rajoittaa heidän a) osallistumistaan tekstitoimintaan korkeakoulukontekstissa b) toimijuuttaan heidän koulutus- ja työelämäpoluillaan? | I, II, III, (IV) |

Tämän yhteenveto-osan rakenne on seuraava: Luvussa 2 esittelen tutkimuksen yhteiskunnallista taustaa ja teen katsauksen korkeakoulutaustaisia maahanmuuttaneita käsittelevään aiempaan tutkimukseen. Sen jälkeen, luvussa 3, käsitelen tutkimuksen teoreettista perustaa. Esittelen ensin tutkimuksen taustalla olevat teoreettiset näkemykset ja vedän niitä sen jälkeen yhteen neksusanalyysin kehyksessä. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen toteutuksen eli neksusanalyyttisen tutkimusprosessin sekä aineiston ja menetelmät. Luvussa 5 puolestaan tiivistän väitöskirjan osatutkimusten tulokset. Viimeiseksi luvussa 6 vastaan koko väitöskirjan tutkimuskysymyksiin ja pohdin tuloksia kysymys kerrallaan. Arvioin myös tutkimusprosessia ja sen aikana tehtyjä valintoja sekä esitän jatkotutkimusaiheita. Lopuksi palaan osallisuuden mahdollisuuksiin ja esitän kootusti toimenpideehdotukseni siitä, miten korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuutta voisi lisätä korkeakoulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa.

2 KORKEAKOULUTAUSTAISET MAAHANMUUTTANEET KOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ

Korkeakoulutaustaisista maahanmuuttaneista yhteiskunnassa ja erityisesti työelämässä tiedetään jo melko paljon. Tässä luvussa taustoitin omaa tutkimustani tekemällä katsauksen erilaisiin selvityksiin ja aiempaan tutkimukseen korkeakoulutaustaisista maahanmuuttaneista koulutuksessa ja työelämässä. Keskeistä teemani kannalta on myös aiempi tutkimus toisella kielellä opiskelusta ja tarkemmin tekstitoiminnasta osana korkeakouluopintoja. Luvussa 2.1 käsittelen tutkimusten ja selvitysten valossa karttunutta tietoa korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden reiteistä ja vaiheista kohti oman alan työpaikkoja sekä niihin kietoutuvista kielikysymyksistä. Koulutus- ja työelämäpolut usein limittyvät, joten tarkastelen niitä yhdessä. Polut ovat yksilöllisiä, mutta ne ovat sidoksissa yhteiskunnan rakenteisiin, käytänteisiin ja ideologioihin (ks. Pöyhönen ym., 2013; Tarnanen ym., 2015). Lisäksi koulutuksen, työllistymisen ja laajemmin kotiutumisen polkuihin kietoutuvat yksilölliset kielelliset repertoaarit. Käsittelen ensiksi tyypillisiä koulutus- ja työelämäpolkuja ja sitten korkeakoulutuksen ja työelämän kielikysymyksiä sekä kielellisten resurssien kehittymistä. Näihin liittyy paljon haasteita, joten viimeiseksi esittelen ratkaisuja, joilla koulutuksen ja työelämän vajavaisia rakenteita on pyritty paikkaamaan. Luvussa 2.2 taas esittelen lyhyesti aiempaa tutkimusta, jota on tehty monikielisistä opiskelijoista osallistumassa korkeakoulujen tekstitoimintaan.

2.1 Kohti koulutusta vastaavaa työtä

2.1.1 Tyypillisiä polkuja ja haasteita

Kaikista maahanmuuttaneista korkeakoulutettuja on eri selvitysten mukaan 34–49 prosenttia. Luotettavaa tietoa on hankala saada, koska ulkomailla suoritettuja tutkintoja ei rekisteröidä kattavasti ja koska korkeakoulutus voi tarkoittaa eri maissa hieman eri asioita. (Larja, 2019; Nykänen & Kuusio, 2022; Sutela & Larja,

2015.) Osa korkeakoulutaustaisista työllistyy osaamistaan vastaaviin oman alansa työtehtäviin heti Suomeen muutettuaan. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tutkijoiden tai erilaisten erityisasiantuntijoiden työtehtävät, jotka saattavat myös olla maahanmuuton ensisijaisena syynä (ks. Pesola ym., 2024) ja joissa työkieli on usein englanti.

Tavallista kuitenkin on, että polku maahanmuutosta korkeakoulutusta vaativan, oman alan työpaikan saamiseen on pidempi ja monivaiheisempi. On arvioitu, että Suomessa tyypillinen lähtömaassa kandidaatin- tai maisterintutkinnon suorittaneen koulutuspolku maahanmuutosta koulutustasoa vastaavan työn hakijaksi voi kestää jopa yhdeksän vuotta, jos aiempaa osaamista ei tunnusteta (JYU.Integra, 2021, s. 73). Polun alkuvaiheeseen liittyy usein intensiivistä suomen kielen opiskelua, jota käsittelen tarkemmin luvussa 2.1.3. Tässä tutkimuksessa keskityn henkilöihin, jotka ovat jo suorittaneet korkeakouluopintoja muualla kuin Suomessa mutta joiden ensisijainen maahanmuuton syy ei ole ollut opiskelu vaan jokin muu, kuten perhetilanne, pakolaisuus, turvapaikan haku tai kansainvälisen suojelun tarve. Samat yhteiskunnan rakenteet, käytänteet ja ideologiat koskettavat monin tavoin myös niin kutsuttuja kansainvälisiä opiskelijoita, jotka ovat muuttaneet Suomeen opiskelemaan englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa ja toivovat voivansa jäädä. Heidän myös toivotaan jäävän (esim. Valtioneuvosto, 2023a).

Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden aiempaa osaamista ei useinkaan tunnusteta tai tunnusteta onnistuneesti. Monet eri toimijat kyllä toteuttavat osaamisen tunnustamista, mutta käytännöt eivät ole yhtenäisiä eikä tieto aina kulje toimijalta toiselle; erityisen haastavaa vaikuttaa olevan nonformaalin ja informaalin oppisen kautta hankitun osaamisen tunnustaminen (Shemeikka ym., 2021). Esimerkiksi SIRIUS-hankkeessa (Bontenbal & Lillie, 2019) havaittiin, että haasteet aiemman osaamisen tunnustamisessa ovat keskeinen maahanmuuttaneiden työelämäintegraation este tai hidaste niin Suomessa kuin useissa muissakin Euroopan maissa. Hankkeen Suomea käsittelevässä osassa aiemman osaamisen tunnustaminen nähtiin monipuolisesta aineistosta tehdyn diskurssinanalyysin perusteella tärkeäksi, mutta käytännössä esimerkiksi tutkintojen tunnustaminen on hidaskin ja monimutkainen prosessi. Haastatellut maahanmuuttaneet eivät myöskään kokeneet aiemmasta osaamisestaan olevan hyötyä. (Bontenbal ym., 2019.)

Jos muualla suoritettuja tutkintoja ei tunnusteta tai niiden kautta saatua osaamista ei tunnusteta eikä työpaikkaa löydy, saattaa lisäpätevyyden hankkiminen suomalaisessa korkeakoulussa tuntua järkevältä vaihtoehdolta. Lisäksi Suomessa ylempi korkeakoulututkinto on monella alalla normi, kun taas muissa maissa opiskellaan tyypillisesti vain alempi korkeakoulututkinto. Jatkaminen maisteriopintoihin Suomessa lisää silloin työllistymismahdollisuuksia. Maahanmuuttotaustaisilla korkeakouluopiskelijoilla onkin aiempi korkeakoulututkinto huomattavasti useammin kuin suomalaistaustaisilla opiskelijoilla (Airas ym., 2019, s. 48). Toisaalta esimerkiksi pakolaistaustaisilla maahanmuuttaneilla korkeakouluopinnot ovat saattaneet keskeytyä lähtömaassa, ja siksi korkeakouluopinnot jatkaminen kiinnostaa heitä erityisen paljon. Muutto uuteen maahan

voi myös näyttäytyä mahdollisuutena uuden ammattiuran luomiseen (Pöyhönen ym., 2013).

Suomessa osa ammasteista on säänneltyjä, eli niihin vaaditaan lain perusteella tietty koulutus, tutkinto tai osaaminen. Tällaisia ovat esimerkiksi useat opetusalan ja terveydenhuollon ammatit. Muualla suoritettu opettajan tutkinto ei ole välttämättä suoraan rinnasteinen suomalaisen tutkinnon kanssa, joten sitä täytyy täydentää suomalaisilla korkeakouluopinnoilla. Muualla kuin EU- tai ETA-alueen maassa lääkärin tutkinnon suorittaneiden taas on käytävä läpi laillistamisprosessi, johon kuuluu esimerkiksi harjoittelua ja kuulusteluja. Säänneltyihin ammasteihin liittyvät myös viralliset kielitaitovaatimukset (ks. seuraava alaluku 2.1.2). Pätevytyminen näihin säänneltyihin korkeakouluammasteihin kestääkin usein monia vuosia (ks. esim. Koskinen-Sinisalo, 2015). Suomessa on tutkittu sekä aiempaa opettajankoulutustaan täydentäviä maahanmuuttaneita (Koskinen-Sinisalo, 2015) että lääkäreitä, jotka laillistavat tutkintojaan (Pitkänen & Vaattovaara, 2024; Pitkänen ym. 2021; Tervola, 2019).

Monet siis haluaisivat jatkaa korkeakouluopintoja Suomessa, mutta siihen liittyy haasteita, jotka kytkeytyvät koulutukseen pääsyyn, opiskelun kieleen ja korkeakoulujen opiskelu- ja tekstikäytänteisiin. Maahanmuuttotaustaiset ovat aliedustettuina suomalaisessa korkeakoulutuksessa (Kosunen, 2021; Valtioneuvosto, 2021). Korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden lähtökohtia, potentiaalia ja ohjaustarpeita ei tunnisteta tarpeeksi, minkä takia muun muassa ohjaukset eivät ole vakiintuneita (Airas ym., 2019; JYU.Integra, 2021). Suomalaisissa yliopistoissa yhdenvertaisuus näyttäytyy usein samojen ratkaisujen tarjoamisena kaikille, eikä positiivisen erityiskohtelun rakenteita ole tarpeeksi (ks. Airas ym., 2019; Kosunen, 2021; Riitaoja ym., 2022, s. 131–134). Perinteiset väylät korkeakoulutukseen eivät kuitenkaan välttämättä ole Suomeen aikuisena muuttaneiden saavutettavissa tiukkojen hakuehtojen takia (JYU.Integra, 2021). Viimeisen vuosikymmenen aikana näitä haasteita on kuitenkin alettu tiedostaa (ks. luku 2.1.4).

Jotkut korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet työllistyvät siis omalle alalle tai muihin töihin heti Suomeen tultuaan, ja toiset kouluttautuvat lisää tai uudelleen. Monet opiskelevat kotoutumiskoulutuksessa ennen työelämään siirtymistä. Työelämäpolut ovatkin hyvin yksilöllisiä, ja niiden muodostumiseen vaikuttaa merkittävästi muun muassa oleskeluluvan tyyppi (ks. esim. Kılınc, 2024). Seuraavaksi käsitellään korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden asemaa työmarkkinoilla tarkemmin tilastojen ja yhteiskunnan rakenteen näkökulmista.

Yleisesti ottaen korkeakoulutaustaiset Suomeen muuttaneet työllistyvät matalasti koulutettuja helpommin (Larja & Sutela, 2015). Suomessa maahanmuuttaneiden koulutusta ja työllistymistä on laajimmin selvitetty Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Ulkomailla syntyneiden hyvinvointitutkimuksessa (Fin-Monik), jonka aineisto on vuosilta 2018–2019, sekä Tilastokeskuksen Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi (UTH) -tutkimuksessa, jonka aineisto on vuodelta 2014. Noin kymmenen vuotta sitten korkeakoulutettujen ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyys oli samaa luokkaa (83 %) suomalaistaustaisten

miesten (86 %) kanssa mutta naisten kohdalla ero oli selvä (62 % vs. 83 %; Larja & Sutela, 2015). FinMonik-tutkimuksen tulokset kaikista maahanmuuttaneista ovat samansuuntaisia (ks. Martelin ym., 2020). Ulkomaalaistaustaiset ovat kuitenkin keskimäärin määräaikaisemmissa ja epävakaaammassa työsuhhteissa kuin suomalaistaustaiset, heidän työaikansa ovat useammin epätyypillisiä, ja he tekevät osa-aikatyötä suomalaistaustaisia useammin (Martelin ym., 2020; Ojala ym. 2024; Sutela, 2015). Ojala ym. (2024) kutsuvat näitä vakituisen ja kokopäiväisen työn normista poikkeavia työn muotoja prekaariksi työksi. Heidän tutkimuksensa mukaan prekaarissa työssä oli kielivähemmistöihin kuuluvista korkeakoulutetuista 42 prosenttia, kun sellaisessa oli suomen- tai ruotsinkielisistä korkeakoulutetuista 27 prosenttia. Osa-aikatöitä, jotka eivät vastaa koulutusta, saateen tehdä esimerkiksi tutkinto-opintojen aikana (Ndomo, 2024) tai silloin, kun oman tutkinnon laillistamisprosessi on kesken (Schleicher & Suni, 2021).

Maahanmuuttaneiden ensimmäiset työt Suomessa ovatkin usein sellaisia, joissa tarvitaan vain vähän koulutusta, työkokemusta tai kielitaitoa ja jotka ovat luonteeltaan suorittavia. Ndomo ja Lillie (2022) kutsuvat näitä työtehtäviä nimityksellä "the bad first job"; vaikka työtehtävät eivät tyypillisesti vastaa osaamista, maahanmuuttaneet ottavat vastaan näitä matalan statuksen töitä sisäänpääsynä työmarkkinoille. Seuraavassa vaiheessa suunnataan kohti osaamista vastaavaa työtä esimerkiksi hankkimalla lisää koulutusta, muodollista pätevyyttä tai tutkintojen tunnustamista tai tekemällä palkattomia työharjoitteluja omalla alalla (Ndomo & Lillie, 2023). Ajatus on, että niin kutsutuista sisääntuloammateista voisi siirtyä muihin töihin esimerkiksi kielitaidon karttumisen myötä, mutta todellisuudessa esimerkiksi siivousalalla kielenoppimiseen ei useinkaan ole mahdollisuuksia, ja korkeakoulutaustaisetkin henkilöt saattavat jatkaa sisääntuloammateissa vuosia (ks. Ndomo, 2024; Strömmer, 2017a). UTH-tutkimuksen perusteella korkea-asteen tutkinnon suorittaneista ulkomaalaistaustaisista 19 % työskentelikin työntekijäammateissa, kun niin teki suomalaistaustaisista vain 4 % (Sutela, 2015). Maahanmuuttaneet työllistyvät suhteidensa kautta tavallisesti matalapalkka-aloille, mikä tarkoittaa korkeakoulutaustaistenkin osalta tyypillisesti horisontaalista urakehitystä sen sijaan, että suorittavista töistä siirryttäisiin kohti koulutusta vastaavaa työtä (Ahmad, 2015).

Korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden työllistyminen erityisesti koulutustasoa vastaaviin työtehtäviin siis kangertelee. UTH-tutkimuksen aineistosta on tarkasteltu tilastollista ylikoulutusta, joka perustuu ammattien luokitteluun, sekä subjektiivista ylikoulutuksen kokemusta (Larja & Luukko, 2018). Larjan ja Luukon (2018) analyysien mukaan alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneista ulkomaalaistaustaisista henkilöistä 34 prosenttia oli tilastollisesti ylikoulutettuja työhönsä, eli heidän työnsä ei vastannut koulutustasoa (vrt. suomalaistaustaisten 18 %). Subjektiivisen ylikoulutuksen kokemuksen osalta luvut olivat 26 prosenttia (ulkomaalaistaustaiset) ja 12 prosenttia (suomalaistaustaiset). Pelkästään ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden kohdalla ero oli vielä huomattavampi, sillä ulkomaalaistaustaisista viidesosa (21 %) oli tilastollisesti ylikoulutettuja työhönsä, kun suomalaistaustaisista ylikoulutettuja oli vain viisi prosenttia. (Larja & Luukko, 2018.) FinMonik-tutkimuksen aineistossa

kaikista ulkomaalaistaustaisista lähes kolmasosa koki olevansa ylikoulututtuneita työhönsä, ja erityisen yleistä ylikoulutus oli Lähi-Idästä ja Afrikasta tulevilla miehillä (Martelin ym., 2020). Myös laadullisissa tutkimuksissa on tullut esiin etenkin korkeakoulutettujen afrikkalaistaustaisten ylikoulutus suomalaisilla työmarkkinoilla (Ndomo ym., 2023; Strömmer, 2017b).

Omalle alalle työllistymisen vaikeus on usein liitetty työelämän kielitaidon kysymyksiin, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa. On kuitenkin erittäin tärkeää tiedostaa, että maahanmuuttaneiden korkeakoulualoille työllistymisen haasteet liittyvät myös kielikysymyksiä laajempiin yhteiskunnan rakenteisiin ja ideologioihin. Työelämän eriarvoistavista käytännöistä on viitteitä useissa tutkimuksissa, ja ne kytkeytyvät myös sukupuoleen (Chang, 2014; Larja, 2020). Esimerkiksi Ahmad (2020) ja Liebkind ym. (2016) ovat osoittaneet, että etnisyyden perusteella tapahtuu rekrytointisyrjintää, ja FinMonik-tutkimuksen aineistossa (Martelin ym., 2020) lähes viideosa maahanmuuttaneista on kokenut syrjintää työpaikallaan. Maahanmuuttaneiden asemaan suomalaisessa työelämässä vaikuttavat myös oleskelulupien reunaehdot esimerkiksi niin, että tietyt vaatimukset toimeentulosta saattavat pakottaa ottamaan vastaan työtä, joka ei vastaa koulutusta ja omia tavoitteita (Könönen & Himanen, 2019; Ndomo, 2024).

2.1.2 Työelämän ja korkeakoulutuksen kielikysymykset

Korkeakoulutuksen ja työelämän kielikäytänteet ovat sidoksissa niin monenlaisiin kielipoliittisiin linjauksiin kuin käytännön toimijoiden asenteisiin ja kielellisiin resursseihinkin. Kielipolitiikka vaikuttaa myös siihen, millaisella kielitaidolla ylipäänsä pääsee osalliseksi korkeakoulutukseen ja työelämään. Tutkimuksen näkökulmasta työelämä on kielellistynyt työelämän murroksen myötä, eli kieli on yhä keskeisemmässä osassa hyvin monenlaisia työtehtäviä (Virtanen & Raitaniemi, 2019, s. 231–234). Usein maahanmuuttaneiden työllistymisen, ja erityisesti korkeakoulualoille työllistymisen, vaikeus onkin liitetty suomen kielen osaamiseen. Maahanmuuttaneet ovat eri tutkimuksissa ja selvityksissä nimenneet riittämättömän kielitaidon keskeiseksi työllistymisen esteeksi tai hidasteeksi (Bontenbal ym. 2019, s. 267; Karayilan ym., 2017; Martelin ym., 2020; Nieminen, 2015). Toisaalta työelämä on myös monikielistynyt globalisaation ja työn teknologistumisen myötä, ja erityisesti englannin rooli on korostunut (ks. Strömmer ym., 2023; Virtanen & Raitaniemi, 2019).

Joillakin aloilla, kuten terveydenhuollon alalla ja opetuslalla, on laissa määritellyt vaatimukset kansalliskielten osaamiselle. Esimerkiksi peruskoulun opettajilla on oltava ”opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito” (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 9 §). Terveydenhuoltoalalla työnantaja on velvollinen varmistamaan, että kielitaito riittää työtehtäviin (Valvira, ei pvm.).

Muilla aloilla ja erityisesti yksityisellä sektorilla yrityksissä kriteerit vaadittavalle kielitaidolle määrittää käytännössä työnantaja. Keskuskauppakamarin (2023) kyselyssä niistä jäsenyrityksistä (n=1154), jotka eivät olleet rekrytoineet tai vuokranneet kansainvälisiä osaajia, lähes 60 prosenttia vastasi syyksi sen, että ”työtehtävät vaativat äidinkielen tasoista suomen osaamista” (s. 26). Myös

Kompan (2015) kyselytutkimuksessa työnantajat olivat haluttomia palkkaamaan heikommin suomea osaavia, ja kielen opiskelun nähtiin olevan yksilöiden omalla vastuulla. Jopa ICT-alalla suomen kielen riittämätön osaaminen on keskeinen syy siihen, että työnantajat eivät palkkaa kansainvälisiä osaajia (Kotavaara & Prokkola, 2023). Kyselyjen tulokset saattavat kertoa työnantajien asenteista enemmän kuin todellisista tilanteista työpaikoilla, sillä maallikkokäsitykset kielitaidosta ja kielitaidon riittävydestä voivat olla kapeita (ks. esim. M. Kokkonen, 2009) ja perustua äidinkielen kielenpuhujan normiin, joka Keskuskauppakamarin (2023) kyselyssäkin tulee esiin jo kysymyksen muotoilussa (“äidinkielen tasoinen kielen osaaminen”, s. 26). Onkin keskeinen kysymys, miten tiettyyn työtehtävään vaadittavaa ammatillista kielitaitoa arvioidaan. Tällä hetkellä kielen osaamista arvioidaan esimerkiksi työhaastattelutilanteessa, joka saattaa olla hyvin erilainen kielenkäyttötilanne kuin itse työtehtävien kielenkäyttötilanteet (ks. Kirilova, 2013; Strömmer ym., 2023). Ulkopuolisten, kielitaidon arviointiin erikoistuneiden yritysten tekemä kielitaidon arviointi on Strömmerin ym. (2023) mukaan tulevaisuudessa lisääntyvä käytäntö.

Monissa aiemmissa työelämän kielikysymyksiä käsittelevissä tutkimuksissa korostuu, että kielitaidon riittävyys tai tunne kielitaidon riittävydestä on ala-, tehtävä- ja tilannekohtaista (esim. Jäppinen, 2010, 2011; Kurhila & Lehtimaja, 2019; Pitkänen & Vaattovaara, 2024; Tarnanen ym., 2015). Erityisesti terveydenhuoltoalaa on kielen näkökulmasta tutkittu Suomessa ja muissa Pohjoismaissa runsaasti (esim. Kurhila & Lehtimaja, 2019; Pitkänen & Vaattovaara, 2024; Seilonen & Suni, 2016; Tervola, 2019; Virtanen, 2017), sillä alalle on rekrytoitu paljon monikielisiä työntekijöitä ja alan kielenkäyttötilanteet ja niiden myötä kielenosaamistarpeet ovat moninaisia. KOTI-hankkeessa (ks. Komppa ym., 2014) kartoitettiin, millaista kielitaitoa korkeakoulutusta vaativissa ammateissa tarvitaan, ja erityisesti kielenopetusta varten eriteltiin aloille tyypillisiä kielenkäyttötilanteita. Yleinen arvio oli, että korkeakoulutusta vaativilla aloilla tarvitaan vähintään B2-tason kielitaitoa, kun työkielenä on suomi (Komppa ym., 2014). UTH-tutkimuksen aineiston perusteella itsearvioitu edistyneen tason suomen kielen taito edesauttoi korkeakoulutettujen työllistymistä, mutta itsearvioidusta keskitason kielitaidosta sen sijaan ei tilastojen valossa ollut työllistymiselle hyötyä (Larja & Sutela, 2015). Toisaalta edes edistyneen tason suomen kielen taitokaan ei takaa työllistymistä (Larja & Luukko, 2018; Pöyhönen ym., 2013).

Siinä missä suomen kielen osaamista korostetaan useissa yhteyksissä, vastakkainen näkemys on, että korkeakoulualoilla voisi työskennellä englanniksi, jota pidetään globaalina lingua francana (ks. Lehto, 2023). Pohjoismaissa englannin ja maan valtiakielen suhde työkielenä on usein ollut tutkimuskohteena (esim. Korpela & Lehtimaja, 2023; Lønsmann & Mortensen, 2018). Suomessa Keskuskauppakamarin (2023) kyselyn mukaan noin viidennes vastanneista jäsenyrityksistä oli vaihtanut tai valmis vaihtamaan “työpaikkakielen kokonaan tai osittain englanniksi”, kun taas Valtioneuvoston selvityksen (Laitinen ym., 2023) mukaan yli puolet kyselyyn vastanneista Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyritysten edustajista (n=757) oli sitä mieltä, että “englantia olisi hyvä käyttää yhtenä työyhteisön kielenä”. Samaan kyselyyn vastanneista yrityksistä englantia käytti

päivittäin 44 %, mutta myös suomea käytettiin päivittäin 99 %:ssa yrityksistä (s. 39). Yrity maailmassa suomen kieli näyttää yleisesti olevan keskeisessä asemassa, kun taas korkeakouluissa englannin rooli on vahvempi erityisesti työyhteisön kielenä (Laitinen ym., 2023, erit. s. 101).

Korkeakouluissa englannin käyttö liittyy kiinteästi kansainvälistymiseen. Haberlandin ja Preislerin (2015) mukaan kyse on kansainvälistymisen paradokista, sillä mitä enemmän eri kieliä opettajat ja opiskelijat osaavat, sitä enemmän käytetään englantia. Pohjoismaissa korkeakoulut ovat Kuteevan ym. (2020) mukaan eri suuntiin vetävien paineiden alla: toisaalta on paine kansainvälistyä ja toisaalta paine palvella ja vaikuttaa paikallisesti. Käytännössä tilanne usein tarkoittaa, että korkeakouluissa käytetään englantia ja maan valtakieltä, mutta muille kielille ei ole tilaa tai niitä ei nähdä hyödyllisinä (ks. esim. Kaufhold, 2023; Kaufhold & Wennerberg, 2020). Kuteevan ym. (2020) mukaan pohjoismaisissa korkeakouluissa saattaa toteutua rinnakkaisen yksikielisyuden ideologia (*parallel monolingualism*; Heller, 2006) esimerkiksi niin, että samoja tutkinto-ohjelmia tarjotaan rinnakkain englanniksi ja kansalliskielellä.

Korkeakoulujen tutkinto-opintoihin vaaditaan edistyneen tason kielitaitoa. Moniin suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin vaaditaan B2-tason kielitaitoa, ja opetusalan tutkinto-ohjelmiin jopa C1-tasoisia kielitaitoa. Usein kielitaito osoitetaan Yleisten kielitutkintojen (YKI) todistuksella, jota ei alun perin ole suunniteltu arvioimaan alakohtaisissa korkeakouluopinnoissa tarvittavaa kielitaitoa (ks. OPH, 2011; Reiman & Seilonen, 2022). Korkeat vaatimukset heijastavat ideologiaa siitä, että yksilön pitäisi olla hankkinut tarvittava kielitaito ennen sisältöopintojen aloittamista (ks. englanninkielisistä opinnoista Saarinen & Nikula, 2012). On kuitenkin pohdittu, voisiko kielitaitovaatimuksista joustaa tai voisiko kielitaitoa osoittaa jollakin muullakin tavalla kuin YKI-testillä ja vastaavasti tarjota koulutuksen aikana enemmän tukea ammatillisen kielitaidon kehittämiseen (ks. Riitaja ym. 2022, s. 139).

Korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille myös englanninkieliset tutkinto-opinnot voivat olla vaihtoehto vuosien suomen kielen opiskeluun investoimisen sijaan, sillä monella englanti on vahva kieli. Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissä ei silti useinkaan ole aikaa ja mahdollisuutta opiskella ammatillista suomea, eikä niissä opiskelu siten välttämättä anna valmiuksia päästä suomalaisille työmarkkinoille (Tuononen ym., 2021). Läheskään kaikki korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet eivät myöskään osaa englantia siinä määrin, että voisivat opiskella englanniksi. Tämä on tullut viime vuosina näkyväksi esimerkiksi Ukrainasta paenneiden kohdalla.

Julkinen keskustelu vaikuttaisi kansainvälisten osaajien tai korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden kohdalla keskittyvän lähinnä englannin kielen käyttöön tai suomen kielen oppimiseen ja sen tarpeeseen toisistaan erillisinä tai irrallisina vaihtoehtoina (ks. Lehto, 2023). Korkeakoulutuksessa tutkinto-ohjelmat jaetaan suomenkielisiin ja englanninkielisiin, vaikka suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissäkin opiskelu usein vaatii edistynyttä englannin kielen taitoa.

Monissa työpaikoissa monikielisyys on kuitenkin arkipäivää. Esimerkiksi Laitisen ym. (2023) selvityksen valossa suomalaiset työpaikat näyttävät hyvin

monikielisiltä, sillä vain 3 prosenttia yrityksistä (n= 757) vastasi pääkielensä olevan vain suomi (s. 41). Monikielisiin yhteisöihin kuuluu se, että yhteisön jäsenten kielelliset repertoarit ja vahvimmat kielet poikkeavat toisistaan, mikä voi toisinaan aiheuttaa ongelmia (Lehtimaja & Kotilainen, 2019). Monikielisiä työyhteisöjä onkin tutkittu viime vuosina yhä enemmän. Esimerkiksi Kotilaisen ja Lehtimajan (2019) tutkimuksessa analysoitiin monikielistä kokousvuorovaikutusta, jossa vaihdettiin tilanteen mukaan sujuvasti omaan tai keskustelukumppanin vahvempaan kieleen. Korkeakoulutetut maahanmuuttaneet tuovat korkeakouluun ja työelämään koko oman kielellisen repertoarinsa, johon erittäin usein kuuluu muutakin suomea ja englantia. Maahanmuuttaneiden kielivarantoa on kuitenkin Suomessa osattu hyödyntää vain vähän (Pyykkö, 2017).

2.1.3 Kehittyvät kielelliset resurssit

Korkeakoulutausta ja ammatilliset tavoitteet ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilöllisesti eri kielten käyttöön sekä kielenoppimisen tavoitteisiin ja oppimisprosessiin. Suomessa esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaisilla motivaatio oppia suomen kieltä on usein korkea (ks. esim. Schleicher & Suni, 2021), kun taas englanniksi työskentelevillä tämä tarve ei ehkä ole niin ilmeinen tai akuutti. Nikulinin (2019) tutkimus kuitenkin osoittaa, että myös monien englanniksi työskentelevien, akateemisten maahanmuuttaneiden mielestä suomen kielen osaaminen on yleisen hyvinvoinnin ja kotoutumisen kannalta tärkeää. Vaikka työkieli on englanti, saattaa työpaikan epämuodollisiin keskusteluihin olla vaikea päästä mukaan tai jostakin tiedosta voi jäädä paitsi, jos ei osaa suomea (Jäppinen, 2010; Lehtimaja ym., 2021). Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden suomen kielen oppimista ja käyttöä on aikaisemmin tutkittu muun muassa akateemisen oppijan kielenoppijaprofiilin (Vuonokari-Kämäräinen & Paatero, 2019), kielenkäyttöön liittyvien tunteiden (Scotson, 2019), vuorovaikutuksen kielivalinnan (Scotson, 2018), käsitysten ja kompetenssien (Korhonen, 2012), kirjoittamisen arvioinnin (Reiman & Seilonen, 2022), akateemisen kirjoittamisen (Ivaska, 2015) ja työn yhteydessä oppimisen (Kalliokoski, 2019) näkökulmista sekä alakohtaisesti terveydenhuollon alan osalta (esim. Pitkänen ym. 2021; Seilonen ym., 2016; Seilonen & Suni 2016) ja teknisen alan näkökulmasta (Korkeamäki, 2023).

Aikuisten maahanmuuttaneiden kohdalla kielenoppimisella on välinearvoa, joka usein kytkeytyy yksilöiden ja yhteiskunnan taloudellisiin intresseihin (Schleicher & Suni, 2021), mutta kielenoppiminen liittyy myös identiteetin kysymyksiin (Ruuska & Suni, 2022; Vuonokari-Kämäräinen & Paatero, 2019). Tämä tarkoittaa, että on tarkoituksenmukaista panostaa alusta asti sellaisten kielellisten resurssien hankkimiseen, jotka ovat esimerkiksi kotiutumisen, työllistymisen tai urakehityksen näkökulmasta merkityksellisiä. Korkeakoulutuksen ja korkeakoulualojen kielenkäyttötilanteet ja -funktiot sekä tarvittavat tekstitaidot ovat osin samansuuntaisia ja osin toisistaan poikkeavia (ks. Kiili & Mäkinen, 2011). Muun muassa ryhmätyöskentelyssä tarvittavat taidot, kuten oman näkemyksen ilmaisu ja perustelu, sekä monenlaisten tekstien lukeminen, kytkeytyvät niin koulutukseen kuin asiantuntija-aloilla työskentelyynkin. Samoin kuullun tai luetun tiivistäminen suullisesti tai kirjallisesti ovat kielenkäytön funktioita, joita

tarvitaan niin korkeakoulutuksessa kuin monessa korkeakoulutusta vaativassa ammatissakin. Vielä yksityiskohtaisemmalla tasolla taas tarpeellisia ovat esimerkiksi kielelliset keinot, joilla asioita käsitellään yleisellä tai abstraktilla tasolla, kuten passiivi-ilmaukset (ks. Martin ym., 2010). Ammatillisen identiteetinkin kehittymisen kannalta olisi etu, että ihmiset, jotka haluaisivat työskennellä korkeakoulualoilla myös Suomessa, voisivat oppia kieltä akateemisessa yhteisössä (L. Kokkonen ym., 2019; Vuonokari-Kämäräinen & Paatero, 2019).

Maahanmuuttaneiden kielenopiskelun mahdollisuuksiin vaikuttavat kuitenkin monet tekijät, joista keskeisin on ehkä yksilön työllisyystilanne. Kotoutumista edistäviin palveluihin ja toimenpiteisiin sekä kotoutumissuunnitelmaan ovat kotoutumislain (Laki kotoutumisen edistämisestä, 1386/2010, 681/2023) nojalla oikeutettuja lähinnä työttömät työnhakijat, joiden muutosta Suomeen on enintään kolme vuotta. Keskeinen laissa mainittu palvelu tai toimenpide on aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus, jonka tavoitteena on antaa valmiuksia työelämään, jatkokoulutukseen ja yleisesti yhteiskunnassa toimimiseen. Sen keskeisin sisältö on suomen tai ruotsin opiskelu, ja opiskelu on yleensä kokopäiväistä. Tyypillisimmin maahanmuuttaneet osallistuvat työvoimapoliittisena koulutuksena toteutettavaan perinteisen toteuttamistavan kotoutumiskoulutukseen. (Laki kotoutumisen edistämisestä, 1386/2010, 681/2023.) Kotoutumiskoulutukseen kuuluu työssäoppimisjakso (OPH, 2022), ja Männistö on kollegooneen tutkinut korkeasti kouluttautuneiden kotoutumiskoulutuksen opiskelijoiden osallisuuden rakentumista näillä työelämäjaksoilla (Männistö, 2020; Männistö & Laajalahti, 2020; Männistö & Pilke, 2019). Männistön ja Pilkkeen (2019) mukaan työelämäjakso tukisi opiskelijan päämääriä paremmin, jos jakson tavoitteista sovittaisiin yhdessä työharjoittelupaikan kanssa ja yhteistyötä harjoittelupaikan ja koulutuksenjärjestäjän välillä lisättäisiin. Kotoutumiskoulutukseen on ehdotettu yhteisöllisempää kuulumisen tunnetta tukevaa otetta, jossa sosiaalisten verkostojen merkitys, syntyminen ja ylläpitäminen ovat myös osa opiskelun sisältöjä (L. Kokkonen ym., 2019). Työvoimakoulutuksen lisäksi kotoutumiskoulutuksen voi suorittaa yksilöllisinä omaehtoisina opintoina, jotka sisältävät tietyt kriteerit täyttävää, kotoutumista ja työllistymistä muulla tavoin edistävää opiskelua (Laki kotoutumisen edistämisestä, 1386/2010, 681/2023).

Kotoutumiskoulutusta on aiemmin kritisoitu siitä, että se ei ota tarpeeksi huomioon opiskelijoiden erilaisia taustoja (Pöyhönen & Tarnanen, 2015; Pöyhönen ym., 2019). Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) korostuvatkin oppimisen yksilöllisyys ja yksilölliset ratkaisut opetuksessa ja koulutuksen järjestämisessä. Kotoutumiskoulutusta voidaan organisoida siten, että alkukartoituksen perusteella järjestetään eri tahtiin eteneville omia ryhmiä. Nopeasti etenevien ryhmä sopii esimerkiksi sellaisille opiskelijoille, joilla on ”korkeakoulutus tai kokemusta akateemisesta opiskelusta” (OPH, 2022, s. 19). Käytännössä eri tahtiin etenevien ryhmien toteutuminen riippuu monista käytännön asioista, kuten opiskelijamäärästä (Ruuska, 2023). Kaikissa ryhmissä on sama tavoite kielenoppimiselle: toimiva peruskielitaito (B1.1). Suurin osa kotoutumiskoulutuksen opiskelijoista ei saavuta tätä tavoitetta (VTV, 2018), mutta Seppälän (2022) tutkimuksessa korkeakoulutaustaiset henkilöt saavuttivat

kotoutumiskoulutuksessa keskimäärin korkeamman kielitaidon tason kuin muut. Toimiva peruskielitaito ei silti useinkaan riitä asiantuntija-ammateissa toimimiseen tai korkeakouluun hakeutumiseen, eikä kotoutumiskoulutuksessa juuri pystytä tukemaan alakohtaisten kielellisten resurssien kehittymistä (ks. Ruuska, 2023). Kielenoppiminen jatkuu kotoutumiskoulutuksen jälkeen (Sepälä, 2024). Edistyneille tarkoitettuja suomen kielen kursseja tai materiaaleja ei kuitenkaan ole helposti saatavilla (Bontenbal ym., 2019, s. 264–265; Kotilainen ym., 2022).

Työssä käyvät maahanmuuttaneet eivät ole oikeutettuja kotoutumiskoulutukseen, ja heidän kielenoppimispolkunsa kytkeytyvät usein tiiviimmin työelämään alusta asti. Terveystieteiden alalla on havaittu, että ammatillista kielitaitoa oppii parhaiten työelämässä (Seilonen ym., 2016) ja ettei ammatillista kieltä voi selkeästi erottaa ammatillisesta toiminnasta (Lehtimaja, 2019). Vaikka monet tutkimukset ovat osoittaneet työyhteisöjen merkityksen oppimiselle (esim. Kalliokoski, 2019; Suni, 2011) ja vaikka työnantajien vastuuta kielenoppimisen tukemiseen on peräänkuulutettu (Virtanen & Raitaniemi, 2019), kielenoppiminen nähdään usein edelleen yksilön asiana ja vastuuna (esim. Komppa, 2015; Lehtimaja ym., 2021). Kurhilan ym. (2023) mukaan kielenoppijan rooli on kuitenkin mahdollista ottaa tai antaa luontevasti myös työelämän tilanteissa. Erityisesti jos työyhteisössä käytetään (myös) englantia tai jotakin muuta yhteistä kieltä, on tärkeää pitää huolta siitä, että suomen oppimisen mahdollisuuksia järjestyy. Monikielisten työyhteisöjen tueksi on ehdotettu työyhteisöjen kielitietoisuuden lisäämistä (Lehtimaja ym., 2021), kielisopimusten tekemistä (Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017) ja työyhteisön eri kielenkäyttäjäprofiilien tiedostamista (Korpela & Lehtimaja, 2023).

2.1.4 Kynnysten madaltamista ja siltavaiheita

Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden polkuja kohti koulutusta vastaavia työtehtäviä hankaloittavat ja pitkittävät siis monet seikat, joita olen edellä käsitellyt. Aiempaa osaamista ja tutkintoja ei tunnisteta parhaalla mahdollisella tavalla. Pääsy korkeakouluun ja koulutusta vastaaviin tehtäviin edellyttää korkeaa (yleis)kielitaidon tasoa, jota ei yleensä kotoutumiskoulutuksen aikana ehdi saavuttaa. Toisaalta työssäkäyvät eivät pääse kotoutumiskoulutukseen. Ammatillisen kielitaidon ja monipuolisten tekstitaitojen kartuttaminen jää helposti työelämään, koska muodollinen koulutus ei useinkaan vastaa alakohtaisiin tarpeisiin eikä korkeakoulutukseen ole vakiintunut monikielisiä käytänteitä. Kuitenkin myös työpaikoille kaivattaisiin kielitietoisuutta ja kielenoppimista tukevia rakenteita ja asennemuutosta.

Näitä korkeakoulutettujen ja korkeakouluorientoituneiden haasteita on alettu tunnistaa, ja myös opetus- ja kulttuuriministeriössä on viimeisen kymmenen vuoden aikana nähty tärkeäksi panostaa kehitystyöhön. Keskeisin ja vakiintunein toimintamuoto on SIMHE-toiminta (Supporting Immigrants in Higher Education), jonka tavoitteena on edistää maahanmuuttotaustaisten osallistumista ja pääsyä korkeakouluopintoihin sekä työllistymistä Suomeen. SIMHE-palveluita järjestetään tällä hetkellä kymmenessä vastuukorkeakoulussa eri

puolilla maata. Keskeistä toimintaa on ohjaus ja neuvonta, ja lisäksi SIMHEN piirissä on kehitetty muun muassa osaamisen tunnistamisen ja tutkintojen tunnistamisen käytänteitä. (Ks. Airas ym., 2023; OPH, ei pvm.)

Viime vuosina lähinnä opetus- ja kulttuuriministeriön tuella on toteutettu monia hankkeita, joissa on kehitetty ja järjestetty erilaisia korkeakoulutukseen valmistavia tai osaamisen täydentämiseen tähtäviä koulutuksia ja koulutuksellisia rakenteita. Osa näistä on ollut alakohtaisia, ja osassa tavoitteena on ollut tukea akateemisia valmiuksia yleisemmin. Helsingin yliopistossa on järjestetty korkeakoulutukseen valmistavaa AKVA-koulutusta (Akateemiset valmiudet), jonka sisältöjä ovat suomen kielen opinnot, opiskelutaidot, yhteiskuntatieto, oman alan opinnot ja uraohjaus (ks. Niemelä ym., 2020). Jyväskylän yliopistossa on kehitetty ja toteutettu Integra-koulutusmallia, jossa niin ikään integroidaan oman alan opintoja ja kieliopintoja (ks. JYU.Integra, 2021; Lehtonen, 2020). Turun yliopiston KOROKKE-hankkeessa taas kehitettiin ohjaus- ja kieliklinikkaa sekä järjestettiin lyhytkursseja korkeakoulutustasoisille maahanmuuttaneille ja korkeakouluopiskelijoille (ks. Turun yliopisto, ei pvm.). Myös Lapin yliopiston ja Lapin ammattikorkeakoulun Step2Job - Työuralle osaamista tunnistamalla -hankkeessa (ks. Vuonokari-Kämäräinen & Paatero, 2019) kehitettiin kielenopetusta akateemisille S2-oppijoille. Lisäksi monet ammattikorkeakoulut järjestävät maksutonta korkeakouluopintoihin valmentavaa monialaista tai alakohtaista koulutusta (30 op), joka mainitaan ammattikorkeakoululaissa (14.11.2014/932) ja jonka keskeisenä sisältönä usein ovat suomen kielen opinnot. Valmentavalle koulutukselle luotiin yhteisiä käytäntöjä ja suosituksia Valmentavasta valmiiksi -hankkeessa (ks. Stenberg, 2020). On kuitenkin kyseenalaistettu, tarjoaako tällainen koulutus valmiuksia yliopisto-opintoihin (JYU.Integra, 2021). Näiden korkeakoulujen järjestämien koulutusten lisäksi esimerkiksi Alkio-opistolla on Keski-Suomessa tarjolla Akateemisesti Suomessa -kotoutumiskoulutus akateemisesti orientoituneille kotoutujille. Vastaavia koulutuksia on järjestetty myös muissa Euroopan maissa (ks. esim. Saksasta Grüttner ym., 2018), mutta yhtenäistä kansainvälistä mallia ei ole.

Alakohtaisia koulutuksia taas on järjestetty muun muassa opetus- ja terveydenhuollon aloilla. Maahanmuuttaneille opettajille on kehitetty ja järjestetty pätevyitysmiskoulutusta muun muassa Kuulumisia-hankkeessa (ks. Yli-Jokipii & Vuorio, 2020), Opettajaksi Suomeen -hankkeessa (Turun yliopisto, ei pvm.) ja viiden ammattikorkeakoulun yhteisessä Opettajaksi Suomeen (OSU) -hankkeessa (ks. Tampereen ammattikorkeakoulu, ei pvm.). Myös terveydenhuollon alalle paikantuvia hankkeita on ollut useita (ks. esim. Rimpioja ym., 2020; sairaanhoitajille suunnatusta koulutuksesta Ezeonodo ym., 2020). Lyhyempiä osaamista täydentäviä koulutuksia on kehitetty myös myyntityöhön, palvelualalle ja rakennuslalle (Lemettinen, Jäppinen ym., 2020) sekä liiketalouden ja ICT-alan osajille (Lemettinen, Kukkohovi ym., 2020).

Monissa yhteyksissä on tuotu esiin, että hankkeiden ja projektien sijaan tulisi löytää pysyviä ratkaisuja ja rakenteita. Eri hankkeista on julkaistu selvityksiä, ja tietoa ja hyviä käytänteitä on pyritty jakamaan muille toimijoille myös esimerkiksi erilaisten seminaarien ja verkostoyhteistyön muodossa. Tieteellisissä

tutkimuksissa ei korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille tarkoitettuun tukitoimintaan tai siltavaiheiden koulutuksiin ole juurikaan paneuduttu (ks. kuitenkin esim. Vuonokari-Kämäräinen & Paatero, 2019) etenkin pitkittäisellä otteella. Tämä tutkimus vastaakin osaltaan tähän tutkimustarpeeseen.

Koulutusten kehittämisen lisäksi korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuutta työelämässä on pyritty tukemaan muilla tavoin. Talent boost -ohjelmassa (2017–), jota työ- ja elinkeinoministeriö ja opetus- ja kulttuuriministeriö yhdessä koordinoivat, pyritään tukemaan korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden integraatiota ja siihen liittyen kehittämään yhteistyötä eri toimijoiden välillä (ks. TEM, 2020; Valtioneuvosto, 2023a). Osa Talent boost -ohjelmaa on Kielibuusti-hanke (2021–2024), jossa kehitetään kielikoulutusta vastaamaan korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden ja kansainvälisesti rekrytoitavien tarpeisiin (Kielibuusti, ei pvm.) Hankkeessa on esimerkiksi kartoitettu edistyneen tason suomenoppijoille sopivia digitaalisia oppimateriaaleja ja niiden saatavuutta (Kotilainen ym., 2022) sekä kehitetty verkkosivusto, jolta löytyy tietoa ja materiaaleja oppijoiden, opettajien ja työnantajien tarpeisiin (Viinanen, 2024). Siinä on mukana myös ruotsin kieli, sillä monilla alueilla ruotsin tai molempien kansalliskielten hallinnalle on kysyntää.

2.2 Monikieliset opiskelijat ja korkeakoulun tekstitoiminta

2.2.1 Toisella kielellä lukeminen ja kirjoittaminen

Monikielisten ja toista kieltään käyttävien opiskelijoiden lukemista, kirjoittamista ja ylipäänsä tekstitoimintaa korkeakoulukontekstissa on tutkittu eri maissa ja viitekehyksissä, mutta suomi toisena kielenä -alalla tämän aihepiirin tutkimus on ollut verrattain vähäistä. Tässä luvussa esittelenkin tätä tutkimuskenttää ensin yleisellä tasolla ja tarkennan sitten tämän tutkimuksen kannalta keskeisiin näkökulmiin ja tutkimuksiin.

Valtaosa aiemmasta monikielisten opiskelijoiden tekstitoimintaan liittyvästä tutkimuksesta on tehty englannin kielen kontekstissa (esim. Ferris, 2016, s. 145). Tutkimussuuntauksia ja viitekehyksiä ovat esimerkiksi *Academic literacy* ja *Academic literacies* (ks. myös luku 3.2), sekä *English for academic purposes* (EAP) ja *English as an additional language* (EAL). Englanninkielisessä tutkimuksessa termi *academic literacy* ei liity pelkästään korkeakoulutukseen, vaan sillä saatetaan viitata yleisemmin opiskelussa tarvittaviin luku- ja kirjoitustaitoihin koulutustasosta riippumatta. Oman tarkasteluni rajaan korkeakoulukonteksteihin. Eri lähestymistavat kytkeytyvät luonnollisesti myös erilaisiin teoreettisiin näkemyksiin siitä, millaista akateeminen tekstitoiminta on ja mitä akateemiset tekstitaidot ovat (ks. koontia Wingate, 2015, luku 2). Näitä teoreettisia lähtökohtia tarkastelen lähemmin luvussa 3.2 keskittyen tämän tutkimuksen sosiokulttuuriseen näkökulmaan. Viitekehykset eivät ole erillisiä tai selvärajaisia, mutta Wingaten (2015, 2019) mukaan eri näkökulmiin tukeutuvien tutkijoiden ja opettajien olisi syytä

oppia toisiltaan enemmän, jotta opiskelijoita voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Aiemmassa tutkimuksessa painotukset vaihtelevat opiskelijoiden tekstien analysoinnista ja haasteiden paikantamisesta (esim. Wette & Furneaux, 2018) korkeakoulun käytänteisiin ja kieli-ideologioihin (esim. Kaufhold, 2023). Yleisesti ottaen alan tutkimus on kuitenkin painottunut vahvasti kirjoittamiseen (Wingate, 2015); laajaan tekstikäsitteeseen nojaavia tutkimuksia on ollut vähemmän. Akateemista kirjoittamista on monesti tarkasteltu sen opettamisen yhteydessä (Wingate, 2015) ja esimerkiksi palautteen antamisen näkökulmasta (ks. Ferris, 2016). Englanninkielisissä maissa akateemisen kirjoittamisen kurssit tai kielellinen tuki ovat korkeakouluissa tavallisesti melko erillään sisältöopinnoista (Wingate, 2015, luku 3).

Tämä väitöstutkimus tuo alan tutkimuksen valtavirtaan tuoreen näkökulman, sillä suomea toisena kielenä korkeakouluympäristössä käyttävistä opiskelijoista on melko vähän aiempaa tutkimusta (ks. kuitenkin esim. Honko & Tervola, 2023; Ivaska, 2015; Korkeamäki, 2023; Tervola & Honko, 2023). Toisin kuin monen aiemman tutkimuksen osallistujat, tämän tutkimuksen osallistujat eivät myöskään ole tutkinto-opiskelijoita (esim. Lee & Maguire, 2011; McCambridge, 2019) tai vaihto-opiskelijoita (Kim & Belcher, 2018), eli he eivät ole kansainvälisiä opiskelijoita perinteisessä mielessä, koska he eivät ole muuttaneet Suomeen erityisesti opiskelemaan. Osa tämän tutkimuksen osallistujista on esimerkiksi pakolaistaustaisia, ja osa oli muuttanut ensisijaisesti perhesyistä. Joskus pakolaistaustaisia opiskelijoita on korkeakoulutuksen yhteydessä tutkittu omana ryhmänään ja erityisesti konteksteissa, joissa opiskelijat ovat jo suorittaneet esimerkiksi toisen asteen opintoja kohdemaassaan (esim. Hirano, 2014, 2015; ks. kuitenkin myös esim. Hoff, 2020). Tässä tutkimuksessa pyritään näkemään korkeakoulutaiset maahanmuuttaneet yksilöinä ja kiinnittämään huomiota heidän aiempaan osaamiseensa maahanmuuttoprosessin sijaan.

Uudessa akateemisessa ympäristössä opiskelijat soveltavat ja suuntaavat uudelleen aiempia tietojaan ja rakentavat tietoa niiden päälle (Hoff, 2020; Kaufhold, 2023; Kim & Belcher, 2018). Kim ja Belcher (2018) havaitsivat, että eteläkoorealaiset vaihto-opiskelijat pystyivät hyödyntämään aiempaa tekstilajiosaamistaan uudessa kieliympäristössä Yhdysvalloissa. Tutkimuksen osallistujille opiskelun tekstilajikonventiot eivät olleet täysin uusia, vaan niissä oli jotakin samaa tuttujen konventioiden kanssa, joten opiskelijat suuntasivat aiempaa tietoaan tekstilajeista aktiivisesti uudelleen ja käyttivät siihen tietoisia strategioita (Kim & Belcher, 2018). Toisaalta kansainväliset opiskelijat saattavat kokea, että uusien konventioiden oppimista haittaa se, että täytyy poisoppia aiemmin opitusta (Wette & Furneaux, 2018). Kaufholdin (2023) tutkimuksen monikieliset opiskelijat Ruotsissa taas kertoivat pystyvänsä hyödyntämään aiempia kokemuksiaan opiskelusta mutta eivät joka tilanteessa. Aiemman tiedon rekontekstualisointi osoittautui yksilölliseksi ja kompleksiseksi, sillä aiemmin hankittu käsitteellinen tieto saattoi olla erilaista kuin muilla opiskelijoilla. Lisäksi tutkimuksessa tuli esiin, että opinnoissa tarvittavien kielellisten resurssien rajallisuus tai esimerkiksi

huomion kiinnittäminen erityisesti formaalin akateemisen kielen konventioihin vaikeuttivat tiedontuottamiseen osallistumista opinnoissa. (Kaufhold, 2023.)

Akateemista lukemista ja kirjoittamista ja ylipäänsä korkeakouluopiskelua toisella kielellä pidetään kaiken kaikkiaan haastavana. Esimerkiksi Wette ja Furneaux (2018) tutkivat kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemiseen diskurssiin sosiaalistumista Uudessa-Seelannissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa, ja opiskelijoiden haastattelujen perusteella haasteiksi nousivat alakohtainen sanasto ja lähteiden varassa kirjoittaminen sekä omissa teksteissä erityisesti kriittinen kirjoittajanaani, metateksti sekä tiiviiden ja koherenttien tekstien tuottaminen.

Lähteiden käyttöön on keskitytty useissa tutkimuksissa, sillä englanninkielisissä maissa opiskelijoiden odotetaan kirjoittavan pääosin lukemiensa tekstien pohjalta (Wingate, 2015, luku 5) ja viittaavan siis lähteisiin. Tilanne on Suomessa samankaltainen. Esimerkiksi Sun ym. (2022) tutkivat kiinalaisten tutkinto-opiskelijoiden kirjoittajanaantä ja siihen liittyvää lähteisiin viittaamista Yhdistyneessä kuningaskunnassa. He havaitsivat, että haasteita lähteiden käytössä tuottavat monet tekijät: kielitaito, lukustrategiat, aiheeseen liittyvän sisältötiedon puute, kirjoittamiseen käytettävän ajan rajallisuus sekä opiskelijoiden käsitykset tiedontuottamisesta ja itsestään oppijoina (Sun ym., 2022). Pecorari ja Petric (2014) taas havaitsivat toisella kielellään kirjoittavien plagiointia käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessaan, että syitä plagiointiin ovat muun muassa erilaiset käsitykset siitä, millainen lähteiden käyttö on hyväksyttävää, sekä erilaiset kirjoittajiin kohdistuvat paineet.

Kaikkien opiskelijoiden vaikeudet korkeakoulun tekstikäytänteiden parissa liittyvät Wingaten (2015, s. 104) mukaan siihen, että heidän taitonsa eivät kohtaa sen kanssa, mitä korkeakoulussa heiltä odotetaan ja vaaditaan. Lisäksi opiskelijoiden oletetaan usein sosiaalistuvan tekstikäytänteisiin ilman, että niitä selitetään heille eksplisiittisesti, ja siksi taitojen ja käytänteiden oppiminen voi olla hidas prosessi (Wette & Furneaux, 2018, s. 196; Wingate, 2015, luku 1). Sekä Hoffin (2020) että Hiranon (2014) pakolaistaustaisiin korkeakouluopiskelijoihin Yhdysvalloissa keskittyvissä tutkimuksissa selvisi, että osallistujien oli helpompi ymmärtää kielen pintatasoa kuin sitä, mitä heiltä opinnoissa odotetaan. Myös de Saint-Georges ym. (2020) raportoivat samansuuntaisia havaintoja hieman erilaisesta kontekstista: monikielisessä ja normeiltaan moninaisessa koulutusohjelmassa Luxemburgissa opiskelijoille aiheutti hämmennystä ja haasteita se, että he eivät tieneet, mitä heiltä odotetaan esimerkiksi erilaisissa oppimistehtävissä. Odotukset ja vaatimukset voivat myös olla ristiriidassa opiskelijoiden identiteettien kanssa, kuten Leen ja Maguiren (2011) tutkimus eteläkorealaisten vaihto-opiskelijoiden akateemisesta kirjoittamisesta osoittaa.

Toista kieltään käyttävien opiskelijoiden on useissa tutkimuksissa havaittu olevan hyvin aktiivisia ja agenttiivisia haasteiden selättämisessä (ks. esim. Hoff, 2020). Lisäksi käytänteiden ja pedagogisten ratkaisujen tasolla varsin monenlaiset asiat voivat tukea monikielisten ja monenlaisista kulttuurisista taustoista tulevien opintoja ja osallistumista tekstitoimintaan (ks. esim. Wette & Furneaux, 2018). Esimerkiksi de Saint-Georgesin ym. (2020) tarkastelemassa monikielisessä

koulutusohjelmassa opiskelijat oppivat luovimaan moninaisten normien kanssa, olemaan agenttiivisia ja ottamaan itse selvää, mitä auttoi se, että henkilökunta tiedosti ja muisti opiskelijoiden akateemisten valmiuksien olevan kehitysvaiheessa. Hiranon tutkimukset (2014, 2015) Yhdysvalloissa taas osoittavat, että pakolais-taustaiset opiskelijat, joiden kieli- ja tekstitaidot olivat yleisen sisäänpääsyrajan alapuolella, menestyivät korkeakouluopinnoissaan hyvin, sillä he kehittivät monenlaisia lukustrategioita ja tarttuivat tilaisuuksiin hyödyntää tukea tutoreilta, kanssaopiskelijoilta, professoreilta ja kirjoittamisklinikoilta. Tärkeä tuen ja osallisuuden lisäämisen muoto on myös monikielisten resurssien hyödyntäminen opinnoissa, jota tarkastelen alaluvussa 2.2.3.

2.2.2 Suomi toisena kielenä korkeakouluopinnoissa

Korkeakouluopintoihin liittyvä suomi toisena kielenä -tutkimus on virinnyt 2010-luvulla Edistyneiden suomenoppijoiden korpuksen (LAS2; ks. Ivaska & Siitonen, 2009) ja ICLFI-korpuksen (ks. Jantunen 2011) koostamisen myötä. Eniten on tarkasteltu kielitieteen opiskelijoiden tekstejä. Esimerkiksi Ivaskan (2015) väitöstutkimuksen aineistona olivat kielitieteen alan maisteriopiskelijoiden teksti LAS2-korpuksesta, ja niistä analysoitiin S2-kirjoittajien käyttämiä konstruktioita. Tulosten perusteella S2-kirjoittajien teksteissä on vähäisempää modaalisuuden ilmausta ja vähemmän passiivikonstruktioita sekä sellaisia leksikaalisesti spesifejä konstruktioita kuten sanan *esimerkiksi* käyttöä kuin S1-kirjoittajien teksteissä. Ivaska ei tutkimuksessaan eksplisiittisesti nojaa tekstitaitotutkimukseen, mutta tutkimus tuo kiinnostavasti yhteen toisen kielen käyttämisen ja akateemisten tekstikäytänteiden näkökulmat, sillä hän esittää, että joidenkin rakenteiden vähäisyys ei välttämättä johdu kielitaidosta vaan siitä, että akateemiset tekstilajikonventiot eivät vielä ole tuttuja. (Ivaska, 2015.)

Suomen kielen käyttöä toisena kielenä korkeakouluopinnoissa on tutkittu myös opinnoissa pärjäämisen näkökulmasta (Honko & Tervola, 2023; Tervola & Honko, 2023) ja insinööriopiskelijoiden ja heidän opettajiensa käsitysten valossa (Korkeamäki, 2023). Tervola ja Honko (2023; myös Honko & Tervola, 2023) ovat kyselytutkimuksessaan tarkastelleet korkeakouluopinnoissa pärjäämisen kokemuksia sellaisten opiskelijoiden keskuudessa, joiden vahvin kieli ei ole suomi. Edistyneemmällä kielitaidon tasolla olevat opiskelijat kokivat odotuksenmukaisesti pärjäävänsä suomenkielisissä opinnoissa paremmin kuin kielitaidon vähimmäisvaatimuksen tasoilla olevat opiskelijat. Opettajan puheen ymmärtäminen koettiin opiskelutilanteista helpoimmaksi, ja oman tekstin kirjoittamisessa taas pärjäämisen kokemus oli alhaisinta. Keskustelua ja puhumista vaativissa tilanteissa oli eniten eroa eri kielitaidon tasoilla olevien vastaajien välillä. (Tervola & Honko, 2023; ks. myös Honko & Tervola, 2023.) Yleisesti ottaen suomeksi opiskelu koettiin kuormittavana muun muassa kielellisten haasteiden takia sekä siksi, että tekstien kirjoittamiseen kuluu paljon aikaa. Tutkimuksen perusteella B2-tasoisella kielitaidolla pärjää korkeakouluopinnoissa mutta se vaatii itsenäistä vaivannäköä. (Honko & Tervola, 2023.)

Korkeakosken (2023) väitöstutkimus taas käsittelee suomea toisena kielenä käyttävien insinööriopiskelijoiden ja heidän suomenopettajiensa käsityksiä

erityisesti insinöörin työtehtävissä tarvittavasta suomen kielen taidosta ja sen opimisesta, mutta esiin nousee joitakin yleisempiäkin opettajien havaintoja ja kokemuksia korkeakouluopiskelusta. Opettajat toivoivat lisää mahdollisuuksia järjestää S2-opetusta, koska sitä ei ole tarjolla kaikille suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskeleville. Moni opiskelija ponnistelee yksinään. Vaikka opettajat näkivät S2-opiskelijoiden itsenäisen kielenopiskelun olevan sinänsä tehokasta ja edistävän tekstilajiosaamista ja valmiuksia tuottaa norminmukaista asiatekstiä, he pahoittelivat sitä, ettei heillä ole suurien ryhmäkokojen takia resursseja tarjota S2-opiskelijoille erityistä tukea. Toisaalta monet kokivat kohtelevansa kaikkia opiskelijoita yhdenvertaisesti ja yksilöllisesti. (Korkeakoski, 2023.) Vastaavasti Hongon ja Tervolan (2023) kyselytutkimuksessa yli kolmasosa osallistujista vastasi, että ei ollut saanut opettajilta kielellistä tukea, ja jotkut kokivat, että opettajat eivät tarpeeksi ota huomioon opiskelijoiden taustoja ja tue toisella kielellään opiskelevia. Monet olivat kuitenkin myös saaneet tukea opettajilta, ja lisäksi tuen lähteisiksi mainittiin erilaiset ulkoiset resurssit ja materiaalit sekä opiskelutoverit. (Honko & Tervola, 2023.)

Omassa tutkimuksessani ovat läsnä kaikki edellä esitellyt näkökulmat: kirjoittaminen ja konstruktoiden kehittyminen, pärjääminen suomenkielisissä opinnoissa sekä opettajien tarjoama tuki toista kieltään käyttäville opiskelijoille. Näkökulmani on kuitenkin pitkäikäinen ja painottuu laadulliseen tarkasteluun.

2.2.3 Monikielisyys osallisuuden mahdollistajana

Monikielisten opiskelijoiden on todettu hyötyvän siitä, että he voivat käyttää opiskelussa ja tekstitoimintaan osallistuessaan monikielisiä resurssejaan mahdollisimman laajasti (Baty, 2022; García & Kleifgen, 2020; Honko & Tervola, 2023; Kaufhold, 2018; Van Viegen & Zappa-Hollman, 2019). Esimerkiksi Batyin (2022) tutkimuksessa Etelä-Afrikassa toteutettiin interventio, jossa englanninkielisen tutkinto-ohjelman opiskelijat opiskelivat sekä isiXhosan kielellä että englanniksi, ja sen todettiin vahvistavan opiskelijoiden akateemisia tekstitaitoja. Luonteeltaan monikielistä tutkinto-ohjelmaa tarkasteleva de Saint-Georgesin ym. (2020) tutkimus taas näyttää esimerkin siitä, miten monikieliset opiskelijat voivat opiskelussa hyödyntää laajuudeltaan hyvin vaihtelevia kielellisiä resurssejaan joustavasti eri tarkoituksiin. Monet tutkimukset (esim. Batyi, 2022; Kaufhold, 2018, 2023) hyödyntävätkin monikielisen akateemisen tekstitoiminnan tarkastelussa kieleilyn (*translanguaging*; ks. esim. García & Li, 2014) käsitettä ja teoriaa, jossa eri kieliä ei nähdä tiukasti toisistaan erillisinä. Kaufhold (2023) näkee kieleilyn kytkeytyvän siihen, millaisia tiedontuottamiseen osallistumisen mahdollisuuksia monikielillä opiskelijoilla on.

Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa on kuitenkin tullut esiin, että korkeakoulujen käytänteisiin heijastuvat kieli-ideologiat pyrkivät olemaan varsin yksikielisiä, eli useiden kielten käyttöä ei useinkaan mahdollisteta tai nähdä arvokkaana. Esimerkiksi Odeniyi ja Lazar (2020) havaitsivat, että afrikkalaistaustaisten opiskelijoiden laajat ja rikkaat kielirepertoaarit ja niihin kytkeytyvät elämäkokemukset jäivät näkymättömiksi lontoolaisessa yliopistossa, joka näyttäytyi tutkimuksen valossa yksikielisenä tilana. Kaufhold (2023) taas havaitsi Ruotsissa,

että moninaisten kielellisten resurssien käytön mahdollisuudet akateemisessa kirjoittamisessa olivat varsin rajalliset, sillä käytänteet ja tehtävät heijastivat monologista kielikäsitystä. Tutkitut opiskelijat olivat kuitenkin hyödyntäneet muita kieliä esimerkiksi muistiinpanoja tehdessään. Suomessakin Korkeamäen (2023) tutkimukseen osallistuneet insinööriopiskelijoiden suomen kielen ja viestinnän opettajat suhtautuivat varauksella monikielisyyteen ja muiden kielten kuin suomen kielen käyttöön oppitunneilla. Toisaalta opiskelijatkaan eivät omissa reflektiivisissä kirjoitelmissaan edes maininneet harvinaisempina pidettyjen kielten osaamista.

Opiskelijoiden omat kieli-ideologiat saattavatkin olla samansuuntaisia valitsevien kieli-ideologioiden kanssa ja vaikuttaa siihen, miten he osallistuvat tekstitoimintaan (Kaufhold, 2018). Esimerkiksi Kuteeva ym. (2015) havaitsivat, että Ruotsissa englanninkielisen tutkinto-ohjelman opiskelijat pitivät myös ruotsin osaamista hyödyllisenä. Muitakin kieliä käytettiin, mutta ne olivat pienemmässä roolissa. Helsingissä opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden kieli-ideologioille oli puolestaan Clarcken (2020) havaintojen mukaan ominaista, että englantia pidettiin akateemisten opintojen kielenä ja suomea integraation kielenä. Opiskelijoiden muu kielivaranto sen sijaan näyttäytyi ”epäakateemisena”. Kaufholdin ja Wennerbergin (2020) tutkimus Ruotsissa taas osoitti, että monikieliset opiskelijat yrittivät ottaa haltuun yksikielisiä kieli-ideologioita, ja siksi muut kuin ruotsiin ja Englantiin liittyvät resurssit jäivät taka-alalle ja hyödyntämättä. Samansuuntainen havainto tuli esiin Kaufholdin (2018) tutkimuksessa: opiskelijoiden kieli-ideologiat saattavat mahdollistaa tai rajoittaa sitä, miten he pystyvät hyödyntämään kielellisiä repertoarejaan tiedontuottamisessa.

Monikielisten resurssien käyttöä mahdollistavia ja kannustavia käytänteitä kuitenkin on jo olemassa. Hongon ja Tervolan (2023) kyselytutkimuksessa monet vastaajat, joille suomi ei ollut vahvin kieli, raportoivat erilaisista järjestelyistä, jotka mahdollistivat useamman kielen käytön opinnoissa. Näitä olivat esimerkiksi esseiden tai tenttivastausten kirjoittaminen englanniksi tai ruotsiksi. Van Viegen ja Zappa-Holman (2020) erottavat spontaanit monikieliset käytänteet intentionaalisista pedagogisista käytänteistä. Spontaani monikielisyyden hyödyntäminen on tilanteista ja suunnittelematonta ja perustuu siihen, että moninaisia kielellisiä resursseja on mahdollista ja sallittua käyttää. Opettaja voi myös pedagogisissa ratkaisuissaan suunnitellusti tukea ja hyödyntää opiskelijoiden monikielisyyttä. (Van Viegen & Zappa-Holman, 2020.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS: TOIMINNAN JA OPPIMISEN SOSIAALISUUS

Tämä väitöstutkimus nojaa inhimillisen toiminnan ja oppimisen sosiaalista luonnetta korostaviin teorioihin ja teoretisointeihin. Ne ovat ohjanneet ja muokanneet tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Tässä luvussa tuon nämä teoreettiset tulokset yhteen ja esittelen tutkimusprosessin edetessä rakentuneen synteesini.

Osatutkimuksissa eri teoreettiset lähestymistavat ovat painottuneet eri tavoilla. Neksusanalyysi (Scollon & Scollon, 2004) on tutkimusprosessin alusta lähtien ollut keskeinen mutta luonteeltaan väljä teoreettis-menetelmällinen viitekehys. Neksusanalyysissä tarkastellaan sosiaalisen toiminnan rakentumista ja sitä, miten asiat kohtaavat ja kietoutuvat toisiinsa sosiaalisessa toiminnassa (Scollon & Scollon, 2004). Neksusanalyysin rooli on korostunut erityisesti tässä väitöskirjan yhteenveto-osassa, sillä olen sen avulla hahmotellut, miten eri teoreettiset lähestymistavat risteävät ja kytkeytyvät toisiinsa.

Mihail Bahtinin (esim. 1981) filosofiaan perustuvat dialogiset käsitykset kielestä ja laajemminkin ihmistoiminnasta (esim. Dufva, 2024; Linell, 2009) ovat auttaneet ymmärtämään näiden sosiaalista luonnetta vielä paremmin. Osatutkimuksissa olen lähestynyt vuorovaikutustoimintaa ja tekstitaitojen oppimista (Leskinen, 2023b; ks. myös luku 4.3.2) sekä toimijuutta (Leskinen, 2021) juuri dialogisesta näkökulmasta. Dialogisen käsityksen valossa tarkastelen myös kielenoppimista (Leskinen, 2023a). Kielenoppimisen teorioista nojaudun lisäksi erityisesti dynaamiseen käyttöpohjaiseen näkemykseen (ks. esim. Roehr-Brackin, 2015; Verspoor & Hong, 2013; Verspoor & Schmid, 2024).

Sosiokulttuurinen näkökulma tekstitaitoihin (New Literacy Studies; ks. esim. Gee, 2015) ja erityisesti akateemisten tekstitaitojen viitekehys (Academic Literacies; ks. esim. Lillis & Scott, 2007) ovat puolestaan tarjonneet käsitteellistämisen tapoja tekstitoiminnan tarkasteluun. Niillä on ollut keskeinen rooli tekstitoiminnan sosiaalisten rakenteiden analysoinnissa ja tutkimuksen implikaatioiden kehittämisessä.

Näiden kaikkien teoreettisten lähtökohtien syntyminen tai vahvistuminen sijoittuu ajallisesti soveltavan kielentutkimuksen sosiaalisen käänteen aikaan (ks. kielenoppimisen tutkimuksesta Block, 2003; tekstikäytänteiden tutkimuksesta

Holm & Pitkänen-Huhta, 2013, s. 5–7). Hyödyntämäni suuntaukset ja teoriat jakavatkin tietyt perusolettamukset inhimillisen toiminnan luonteesta. Ensinnäkin kaiken inhimillisen toiminnan nähdään olevan läpeensä sosiaalista (Scollon & Scollon, 2004, s. 11–12), oli kyse sitten tekstien kanssa toimimisesta (Barton, 2007) tai kielenoppimisesta (Dufva ym. 2014). Toiseksi oppiminen ja toiminta on aina tilanteista (*situated*), eli yksikään kielenkäyttötilanne ei ole täsmälleen samanlainen toisen kanssa, mutta erilaiset vakiintuneet kehykset tai rakenteet vaikuttavat näiden yksittäisten tilanteiden muotoutumiseen (Scollon & Scollon, 2004). Lisäksi teoretisoinneissa nähdään keskeiseksi tarkastella toimintaa tai tapahtumia yksittäisissä tilanteissa osana laajempia aikaskaaloja, tapahtumakulkuja tai kehityskaaria (Barton, 2007, s. 35). Kaikissa lähestymistavoissa siis tarkastellaan tavalla tai toisella yksilön ja ympäristön dynaamisesti rakentuvaa suhdetta. Tämä liittyy vahvasti myös osallisuuden tematiikkaan, sillä osallisuuden mahdollisuudet rakentuvat näissä suhteissa.

Esittelen ensin toisen kielen oppimisen tutkimuksen (luku 3.1) sekä tekstitaitojen tutkimuksen (luku 3.2) teoreettiset lähtökohdat, sillä väitöskirjan ensimmäinen tutkimuskysymys liittyy vahvimmin näihin. Luvussa 3.3 käsittelen neksusanalyysiä teoreettisena viitekehyksenä, mikä taustoittaa lukua 3.4, jossa esittelen oman synteesini näistä teoreettisista tulokulmista ja sovellukseni tekstitoiminnasta neksuksena.

3.1 Dynaaminen ja dialoginen käsitys kielenoppimisesta

3.1.1 Käyttöpohjaisuus ja sosiokognitiivisuus

Toisen kielen oppiminen nähdään tässä tutkimuksessa sosiaalisena ja käyttöpohjaisena prosessina, eli kielenoppimisen katsotaan tapahtuvan kielenkäyttötilanteisiin osallistumalla (esim. Cadierno & Eskildsen, 2015; Schmid, 2020; van Lier, 2004). Kielen oppimista ja käyttöä ei voi erottaa toisistaan, sillä osaamisen tai yksilön kielellisten resurssien nähdään emergoituvan käytön kautta. Kieltä ei ensin erikseen opita, jotta sitä voidaan käyttää, vaan kielenoppiminen on itse asiassa kielen käyttämisen oppimista (Larsen-Freeman, 2007, s. 783). Toki toista kieltä oppivat ja käyttävät henkilöt voivat kielenkäyttötilanteissa mieltää tai positoida itsensä enemmän kielenoppijoiksi tai -käyttäjiksi (Kurhila ym., 2023; Scotson, 2018), ja myös empiirisessä tutkimuksessa voidaan painottaa jompaakumpaa näkökulmaa. Kielenoppija-käyttäjät voivat toisissa tilanteissa opiskella kieltä tietoisesti ja toisissa taas oppiminen tapahtuu selkeämmin yhteisön toimintaan osallistumisen kautta (ks. Dufva, 2013). Itse tarkoitan kielen käyttämisellä hyvin laajasti kaikkea kielellistä toimintaa, myös siis esimerkiksi tietoista kielenopiskelua luokkahuoneessa (ks. myös Mustonen, 2015, erityisesti s. 16). Kielen ”käyttämällä” (*usage*) on toki tarkoitettu eri tutkimussuunnissa hieman eri asioita, ja käyttöpohjaisiksi (*usage-based*) on luonnehdittu hyvin monenlaisia tutkimusotteita (ks. McManus, 2024). Tässä tutkimuksessa jaan kuitenkin Ortegan (2015) näkemyksen, jonka mukaan käyttöpohjaisuus on ennen kaikkea eklektinen ja monialainen

toisen kielen oppimisen tutkimuksen suuntaus, jonka keskeinen käsitys kielestä ja oppimisesta yhdistää monenlaisia, painotuksiltaan erilaisia tutkimusaloja.

Kielenoppimisen sosiaalisuuden huomioon ottavia tai sitä painottavia lähestymistapoja on aiemmin kutsuttu "vaihtoehtoisiksi" kielenoppimisen teorioiksi (ks. Atkinson, 2011b), mutta tämänhetkisessä kielenoppimisen tutkimuksessa ne ovat valtavirtaa (Dufva, 2024, s. 2). Toisen kielen oppimisen tutkimuksen sosiaalisen käänteeseen (ks. Block, 2003) eli näiden "vaihtoehtoisten" teorioiden kehittymisen taustalla oli vallinneen, kognitiivisiin prosesseihin keskittyneiden näkemysten kapeus; viimeksi mainittuja luonnehditaan usein formalistisiksi, strukturalistisiksi tai monologisiksi. Karkeasti yleistettynä kieli nähdään niissä abstraktina ja staattisena kieliopin sääntöjen yhtenäisenä järjestelmänä. Kielenoppijan tehtävänä on kognitiivisten prosessien kautta omaksua tämä järjestelmä sisäiseksi kieliopikseen. (Ks. kritiikistä esim. Dufva, 2024; Dufva ym. 2014; Linell, 2009; Ortega, 2013.) Kielenoppimisen tutkimus ei yleensä eksplisiittisesti enää nojaa tämältyypyiseen formalistiseen perinteeseen, mutta ideologiat voivat olla edelleen läsnä esimerkiksi ihmisten käsityksissä kielenoppimisesta (esim. Aro, 2009).

Nähdäkseni ja myös Karimi-Aghdamin ym. (2016) mukaan nämä kielenoppimisen sosiaalisuutta ja käyttöpohjaisuutta painottavat "vaihtoehtoiset" teoriat eivät ole toisilleen vaihtoehtoisia vaan toisiaan täydentäviä. Hyödynnänkin näkökulmia useammista teoreettisista, joista keskeisimpiä ovat dynaaminen käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta (Dynamic Usage-Based approach, DUB; esim. Lesonen, 2020; Roehr-Brackin, 2015; Verspoor & Behrens, 2011; Verspoor & Schmid, 2024; Verspoor ym., 2012) sekä dialogiset näkemykset kielestä ja kielenoppimisesta (esim. Dufva, 2023, 2024; Dufva ym., 2014; Linell, 1998, 2009, 2017). Dynaaminen käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta perustuu käyttöpohjaisiin käsityksiin kielenoppimisesta (esim. Eskildsen, 2009; Schmid, 2020; Tomasello, 2003) mutta korostaa oppimisprosessin dynaamisuutta ja kompleksisuutta ja nojaa siinä dynaamisten systeemien teoriaan (esim. Larsen-Freeman, 2011; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Verspoor ym. 2011). Tämä nimenomaan kielenoppimiseen keskittynyt teoreettinen viitekehys tarjoaa näkökulmia ja välineitä kielellisten resurssien kehittymisen analysointiin hyvin yksityiskohtaisella tasolla. Dialogiset lähestymistavat toisen kielen oppimiseen taas ovat lähtöisin Mihail Bahtinin (esim. 1981, 1986) ja niin kutsutun Bahtinin piirin filosofiasta. Bahtin oli kirjallisuuden ja filosofian tutkija, ja hänen ajatteluaan ovat toisen kielen oppimiseen soveltaneet Suomessa esimerkiksi Dufva (esim. 2009) ja Suni (2008) kollegoineen (esim. Dufva ym., 2014). Dialogisten lähestymistapojen soveltaminen empiiriseen tutkimukseen ei ole kovin suoraviivaista, koska se ei esimerkiksi tarjoa vakiintuneita menetelmällisiä ratkaisuja.

Ajatteluni ja tutkimukseni teoreettista perustaa rakentavat myös sosiokulttuurinen teoria (esim. Lantolf, 2011; Vygotsky, 1978), ekologinen näkemys kielenoppimisesta (esim. Kramsch & Steffensen, 2008; van Lier, 2004) sekä teoria hajautetusta kognitiosta (esim. Cowley, 2011; Steffensen & Pedersen, 2014). Näitä on aiemmissa tutkimuksissa usein hyödynnetty yhdessä dialogisen näkökulman kanssa (esim. Suni, 2008; Virtanen, 2017). Karimi-Aghdam ym. (2016) sekä

Mustonen (2015) väitöskirjassaan ovat eksplisiittisesti yhdistäneet edellä mainittuja lähestymistapoja myös käyttöpohjaisiin ja dynaamisiin käsitteisiin kielenoppimisesta.

Kielen käyttöä korostavissa toisen kielen oppimisen teoretisoinneissa sosiaalisuus näkyy Ruuskan (2020, s. 33) mukaan kolmella tavalla. Ensinnäkin kielen perusolemus on sosiaalinen, sillä kielen käyttämisen edellytyksiä ovat vauvaiässä omaksuttavat kyky jakaa huomio muiden kanssa sekä roolin ottaminen ja vaihtaminen vuorovaikutuksessa (Tomasello, 2003, s. 21–28). Toiseksi kielen funktio ja kielen oppimisen tarkoitus on palvella ihmisten kommunikatiivisia tarpeita. Kolmanneksi kielelle altistuminen on aina sosiaalista ja tilanteista, eli kielenkäyttötilanteet sijoittuvat aina johonkin sosiaaliseen kontekstiin, jossa kielen merkitykset rakentuvat tilanteisesti (ks. van Lier, 2004, s. 107–109).

Sosiaalisuuteen keskittyminen ei tarkoita, ettei kognitiivisia prosesseja huomioitaisi tai ettei kognitiivisella toiminnalla olisi merkitystä kielenoppimisessa. Sen sijaan sosiaaliset ja kognitiiviset prosessit nähdään erottamattomina ja kielenoppiminen siis sosiokognitiivisena prosessina (esim. Atkinson, 2011a; Dufva ym., 2014; Larsen-Freeman, 2007; ks. koontia myös Mustonen, 2015, s. 25–31). Esimerkiksi Schmid (2020) sekä Verspoor ja Schmid (2024) hahmottavat sosiokognitiivisuuden niin, että kielen käyttö yhdistää kieliyhteisöiden sosiaalisen puolen ja yksilön mieleen sijoittuvan kognitiivisen toiminnan. Kieltä käyttämällä jaetut kieliyhteisön konventiot juurtuvat yksittäisen kielenkäyttäjän mieleen, ja prosessista käytetään käsitettä *entrenchment*. Erityisesti dialogisesta näkemyksestä ammentavien teoretisointien piirissä taas on kehitetty eteenpäin teoreettisia tapoja tarkastella kognitiota osana sosiaalista todellisuutta (Trasmundi & Steffensen, 2024; Dufva, 2013, 2023). Näissä kognitiota tarkastellaan kuitenkin hajautettuna niin, että kognition luonteen ajatellaan olevan myös sosiaalinen.

Kieltä ja kielenoppimista luonnehditaan siis sosiokognitiiviseksi sekä dynaamisessa käyttöpohjaisessa kielenoppimisen tutkimuksessa (esim. Lesonen, 2020) että dialogisissa näkemyksissä (esim. Dufva, 2013). Käytännössä näihin suuntauksiin nojaavissa empiirisissä tutkimuksissa ovat kuitenkin painottuneet eri asiat. Dynaamiseen käyttöpohjaiseen viitekehykseen nojaavassa tutkimuksessa on tarkastelu lähinnä oppijan kielellistä prosessointia tämän pitkäaikaishuoneistuksessa tuottamasta kieliaineksestä (esim. Lesonen, 2020; Roehr-Brackin, 2015). Dialogisia ja ekologisista näkemyksiä soveltavissa tutkimuksissa taas kielenoppimista on lähestytty yksilön kokemuksen tai kielenoppimisen mahdollisuuksien näkökulmasta (Dufva & Aro, 2015; Virtanen, 2017) eikä analyysin kohteena ole niin usein ollut oppijankieli (ks. kuitenkin Mustonen, 2015; Suni, 2008). Painotuseroista huolimatta ja osin niiden takia katson näkökulmien täydentävän toisiaan Mustosen (2015) kuvaamin tavoin: ”dynaaminen ja käyttöpohjainen lähestymistapa auttavat analysoimaan kielen kehittymistä, kun taas dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa fokuoivat kielen käyttäjään yhteisön jäsenenä” (s. 58).

3.1.2 Kielellisten resurssien kehittyminen

Sosiaalisuutta ja käyttöpohjaisuutta painottavien näkökulmien valossa kielen osaaminen kehkeytyy ja kehittyy sitä mukaa, kun yksilö osallistuu

kielenkäyttötilanteisiin ja vuorovaikutukseen, ja sen myötä ympäristön kielelliset resurssit järjestyvät ja juurtuvat osaksi hänen omaa repertoariaan. Tämä alaluku rakentuu siten, että aloitan määrittelemällä, mitä kieli ja kielelliset resurssit ovat. Sen jälkeen esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä kielenoppimisprosessin piirteitä ja lainalaisuuksia ja sen, miten kielelliset resurssit järjestyvät osaksi yksilön repertoaria. Lopuksi palaan vielä kielellisten resurssien määrittelymään.

Tässä tutkimuksessa ja teoreettisissa lähtökohdissa, joihin tutkimus nojaa, kieliaines nähdään semioottisina resursseina ja (avoimena) symbolijärjestelmänä. Kieli välittää siis sosiaalisen todellisuuden merkityksiä. (Esim. Dufva ym., 2014). Dialogisessa näkemyksessä ja dynaamisessa käyttöpohjaisessa näkemyksessä kielen symbolista olemusta teoretisoidaan eri tavoilla, ja nämä tavat kytkeytyvät myös siihen, millaisena prosessina kielenoppiminen nähdään. Muodon ja merkityksen yhteenliittymistä on erityisesti käyttöpohjaisissa näkemyksissä lähestytty konstruktoiden kautta (ks. Goldberg, 2006; Kotilainen, 2007; Kotilainen & Herlin, 2012). Konstruktioajattelua avaan jäljempänä. Bahtinin (1981, 1986) ajattelussa merkityksen ja muodon välinen suhde ei ole koskaan neutraali, sillä kielen havaittavat muodot, esimerkiksi sanat, kantavat aina ideologioita ja jälkiä aiemmista käyttötilanteista. Niinpä merkitykset, joita kieli kantaa ja rakentaa, eivät ole ”objektiivisiä” ja kaikkien kielenkäyttäjien samalla tavalla jakamia (ks. Bakhtin, 1981). Ensin esittelen Bahtinin (1981, 1986) filosofiaan perustuvaa dialogista näkemystä kielestä.

Dialoginen näkemys ensinnäkin korostaa sitä, että ei ole olemassa yhteistä ja homogeenista, kaikkien kielenkäyttäjien tietynlaiseksi tunnistamaa ”monologista” kieltä tai yksittäisiä kieliä. Sen sijaan kieli on toimintaa ja luonteeltaan heteroglossista. (Dufva, 2024; Dufva, ym. 2014; Linell, 2009). Bahtinin (1981) käsite heteroglossia viittaa siihen, että kieltä käytetään eri tavoin eri tilanteissa, eri kielimuodoissa, rekistereissä ja genreissä. Esimerkiksi tieteellisessä tekstissä käytetään erilaista kieltä kuin jutellessa opiskelutovereiden kanssa. Dialogisessa näkemyksessä ehdotetaan, että kieltä pitäisi tarkastella tilanteittain vaihtelevina resursseina (Dufva, 2020, 2023, 2024; Dufva ym., 2014; Suni, 2008). Näin teenkin tässä tutkimuksessa. Yksittäisessä kielenkäyttötilanteessa hyödynnetään ja kierrätetään tilanteisia resursseja, jotka materialisoituvat esimerkiksi puheessa tai teksteissä.

Dialogisen käsityksen valossa kielenoppiminen näyttää kielellisten resurssien haltuunottona, sillä Dufvan ja Aron (2012) mukaan ”kyseessä ei ole kielen omistus vaan valmius ymmärtää ja käyttää saatavilla olevia resursseja” (s. 17; ks. myös Dufva ym., 2014). Joskus oppijat kierrättävät ja ottavat haltuun ”muiden” kielellisiä resursseja varsin konkreettisesti vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi toistamalla toisten käyttämiä sanoja tai muuten tukeutumalla muiden puheensaan materialisoimaan kieliainekseen (ks. Suni, 2008). Bahtinin (1981, s. 293–294) mukaan sanat ovat aina puoliksi jonkun toisen, ja tämän voi ajatella kielenoppimisen yhteydessä viittavan juuri siihen, että kielen osaset ovat monin kerroin kierrätettyjä ja muilta opittuja, esimerkiksi kirjoista tai muilta ihmisiltä. Kun kielellisiä resursseja käytetään omiin tarkoituksiin ja omien merkitysten luomiseen,

tulee muiden sanoista omia, mistä kielenoppimisessa on kyse (Dufva ym., 2014, s. 27). Dialogisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu siis dialogissa yhtäältä ympäristön kanssa ja toisaalta mielen sisäisenä dialogina (Linell, 2009, 2017, s. 305). Myös esimerkiksi kirjan lukeminen yksin on dialogista, sillä yksilö lähestyy siinä kirjaa omasta näkökulmastaan ja ymmärrys luetusta rakentuu ikään kuin vuorovaikutuksessa aiemman tiedon kanssa (Linell, 2017, s. 305).

Dynaaminen käyttöpohjainen näkemys jakaa nähdäkseni samantyyppisen perusajatuksen oppimisesta erilaisina dialogeina tai vuorovaikutusprosesseina, joissa ympäristön resurssit järjestyvät osaksi oppijan kielisysteemiä. Lesosen (2022) mukaan suuntauksessa ”tarkastellaan oppijankieltä dynaamisena systeeminä, joka on vuorovaikutuksessa oppijan sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön kanssa ja jonka osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään” (s. 71). Näistä on empiirisessä tutkimuksessa keskitytty erityisesti oppijankielen sisäiseen vuorovaikutukseen, jota on usein tarkasteltu määrällisin menetelmin. Painotus onkin tältä osin erilainen kuin dialogisiin käsityksiin nojaavissa tutkimuksissa. Oppijansuomessa keskenään vuorovaikutuksessa olevina osina on tarkasteltu esimerkiksi sujuvuutta ja tarkkuutta (Tilma, 2014) tai arvioivien verbi-ilmausten ja adjektiivilmausten suhdetta (Lesonen, 2020). Jatkuva sisäinen vuorovaikutus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa tarkoittaa, että oppijankieli on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksen tilassa. Pienikin ulkoinen tai sisäinen asia voi vaikuttaa koko kielisysteemiin, ja siksi yksilöllistä kehitystä on vaikea ennustaa. Kielenoppiminen näyttäätyykin kompleksisena ja epälineaarisenä prosessina. (Larsen-Freeman & Cameron 2008; Verspoor ym., 2011.) Kielenkehitystä on tässä viitekehityksessä tarkasteltu ensisijaisesti konstruktioiden kehityksenä, jota tarkastelen seuraavaksi.

Uuden kielen oppimisessa keskeistä on oppia kielen symbolijärjestelmää eli oppia yhdistämään merkitykset kielen havainnoitavissa oleviin muotoihin sekä oppia käyttämään näitä muotoja. Näitä merkityksen ja muodon yhteenliittymiä kutsutaan konstruktioksi (Goldberg, 2003, 2006). Esimerkiksi suomen kielen sana *koira* tarkoittaa tietynlaisia nelijalkaisia lemmikkieläimiä, ja muissa kielissä on samalle eläimelle oma sanansa (esim. englannin *dog*). Yleiskielen sanana sitä käytetään kaikenlaisissa konteksteissa. Kielenoppiminen tarkoittaa siis konstruktioiden oppimista (ks. Eskildsen, 2009; Tomasello, 2003). Konstruktiot vaihtelevat laajuudeltaan ja abstraktitasoltaan. Esimerkiksi idiomi *pähkinänkuoressa* on vaihtelematon konstruktio, joka esiintyy kielenkäytössä sellaisenaan (ks. Lesonen, 2022, s. 182). Konstruktiot ovat aina symbolisia, mikä tarkoittaa, että abstraktitkin konstruktiot kantavat aina merkityksiä ja että sanastoa ja kielen rakenteita ei ole mielekäästi erottaa toisistaan (Goldberg, 2003, 2006). Näkemys kielestä konstruktiona ei liity pelkästään kielenoppimiseen (ks. esim. Kotilainen, 2017; koontia Kotilainen & Herlin, 2012), mutta tässä tutkimuksessa konstruktionäkökulmaa käytetään juuri kielenoppimisen jäsentämiseen.

Konstruktionäkökulmasta katsottuna kielenoppimisen ajatellaan etenevän yksittäisistä, ulkoa opituista ja analysoimattomista yksiköistä (*chunk*) kohti abstraktimpia malleja eli skeemoja sitä mukaa, kun oppija käyttää kieltä (Goldberg 2006; Eskildsen, 2009; Lesonen ym., 2020; Tomasello, 2003). Lesonen (2020, 2022,

s. 183–184) käyttää aineistoonsa perustuen esimerkkinä tästä konstruktion skemaattistumisesta oppijan *haluta*-konstruktion kehitystä. Aluksi oppija saattaa oppia ulkoa ilmauksen *Haluaisin matkustaa Saksaan*, jota hän toistaa sellaisenaan. Konstruktio voi oppijankielessä kehittyä erilaisten välivaiheiden kautta kohti abstraktia mallia *Haluta + verbi + NP*, jossa verbi voi olla mikä tahansa verbi ja NP mikä tahansa substantiivilauseke. (Lesonen, 2022, s. 183–184.) Toisaalta empiirisesti on havaittu, että aikuisilla toisen kielen oppijoilla konstruktiot voisivat suoraan olla abstraktimpia eli malli voi kehittyä nopeastikin (esim. Eskildsen, 2015; Lesonen, 2020).

Kielenoppiminen on siis kielen kehkeytymistä tai emergoitumista kohti kieliympäristön jakamia, konventionaalisia kielenkäytön tapoja. Konventionaalilla kielenkäytöllä tarkoitetaan vakiintuneita tapoja tuottaa merkityksiä kielellä, eli toisin sanoen kielenkäytön tapoja, joita yhteisön jäsenet noudattavat ja joiden käyttöä odotetaan myös muilta (Schmid, 2020, s. 88). Dufvan (2023, s. 81) dialogiseen käsitykseen pohjautuvan ajattelun mukaan kielenoppiminen on kielen emergoitumista esimerkiksi niin, että kielellinen resurssi ensin kohdataan ja sitten sitä harjoitellaan käyttämällä. Dynaamisen käyttöpohjaisen näkökulman valossa taas kielen emergoitumista tarkastellaan konstruktioiden kehityksenä, kuten edellä olen esittänyt. Konstruktioiden kehitykseen vaikuttaa muun muassa se, kuinka keskeisiä ja frekventtejä konstruktiot ovat oppijan kieliympäristössä (ks. esim. Ellis, 2012).

Oppijat kuitenkin ilmaisevat merkityksiä myös muilla kuin konventionaalisilla tavoilla, ja näitä tapoja on perinteisesti pidetty ”virheinä”. Dynaamisten systeemien teorian piirissä tehdyssä tutkimuksessa on usein tarkasteltu oppijoiden konventionaalisten ja ei-konventionaalisten ilmausten välistä tilanteista vaihtelua (Nordanger & Horbowicz, 2021). Tutkimus on osoittanut yksittäisten oppijoiden ilmauksissa olevan paljon pitkäikäistä vaihtelua eri kielenkäyttötilanteiden välillä (esim. Lesonen, 2020; van Dijk ym. 2011). Kun jokin oppijan kielisysteemin elementti on aktiivisessa kehitysvaiheessa, oppija saattaa esimerkiksi yrittää ilmaista tietynlaista merkitystä monilla eri tavoilla, joista osa on konventionaalisia ja kieliympäristössä käytettyjä ja osa ei niinkään. Vaihtelu vähenee, kun toimivimmat tavat ilmaista merkityksiä ovat löytyneet, ja usein nämä tavat ovat konventionaalisia (van Dijk ym., 2011). Onkin esitetty, että vaihtelu oppijan kielessä ja rohkea erilaisten ilmausten kokeilu vie kielenkehitystä tehokkaasti eteenpäin kohti konventionaalista kielenkäyttöä (Lesonen, 2020). Merkitysten tuottaminen voi silti onnistua kielenkäyttötilanteessa tehokkaasti ja tarkoituksemukaisesti, vaikka kielenkäyttö ei olisi konventionaalista (ks. Horbowicz & Nordanger, 2024).

Yksilöllisen kielirepertoarin nähdään siis muotoutuvan yksittäisten kielenkäyttötilanteiden myötä, eli kielenkäytön tapahtumaluonteisuus korostuu (Eskildsen, 2009; ks. myös Mustonen, 2015). Vaikka kielenkäyttäjät osallistuu päivittäin kahvipöytäkeskusteluun samojen ihmisten kanssa, eivät kielenkäyttötilanteet ole koskaan täysin identtisiä toistensa kanssa. Dialogiseen näkökulmaan nojaavat Dufva ja Aro (2012) käsittelevätkin oppimista luonteeltaan aika-paikkaisena. Dynaamisen käyttöpohjaisen näkökulman valossa tilanteisuutta taas on

korostettu siksi, että jokainen kielenkäyttötilanne on oppijan kielisysteemin kehitykselle keskeinen ja muuttaa sitä enemmän tai vähemmän. Tilanteisuus tulee esiin myös siinä, että oppijankieli saattaa vaihdella paljonkin tilanteittain, vaikka oppija yrittäisi ilmaista samaa asiaa (esim. Lesonen, 2020).

Oppimisprosessit ovat siis yksilöllisiä (esim. Lesonen ym., 2021; Lowie & Verspoor, 2019), koska oppiminen on tilanteista ja oppimisympäristöt vaihtelevat. Lisäksi jokainen oppija on erilainen ja hänen kielenoppimistarpeensa ovat yksilöllisiä. Dynaamisen käyttöpohjaisen näkemyksen yhteydessä oppijaan itseensä liittyviä tekijöitä, kuten motivaatiota ja oppimistyyliä, on kutsuttu sisäiseksi resursseiksi (Verpoor & Hong, 2013, s. 27), mutta oppijan oma aktiivinen rooli on teoretisoinneissa jäänyt vähemmälle huomiolle. Sen sijaan kielenoppijan aktiivisuutta on tarkasteltu esimerkiksi ekologisessa viitekehyksessä (van Lier, 2004) toimijuuden käsitteen avulla. Kielenoppimista ei nähdä vain passiivisena osallistumisena, vaan se edellyttää, että oppija havaitsee ympärillään olevaa informaatiota (van Lier, 2004). Ekologisen viitekehyksen valossa oppijan toimijuus riippuu siitä, miten hän havaitsee ja hyödyntää ympäristössä olevia kielenoppimisen mahdollisuuksia eli tarjoumia (*affordance*; van Lier, 2004). Virtanen (2017, s. 80–81) esittää, että ympäristön kielellisistä resursseista tulee oppijalle tarjoumia toistuvien tilanteiden ja tuen myötä, mikä vahvistaa toimijuutta.

Kuten jo edellä esitin, kieltä tulisi tarkastella tilanteisina resursseina kielenkäytön tilanteisuuden, yksilöllisten kielenkäyttötarpeiden ja yksilöllisten oppimispolkujen takia (ks. kritiikistä kuitenkin Mustanoja ym., 2017). Näistä tilanteisista resursseista koostuu kunkin yksilön henkilökohtainen kielellinen repertoaari, joka heijastaa hänen henkilöhistoriaansa ja yksilöllistä kielenoppimispolkuun (Blommaert & Backus, 2013; Dufva, 2020, 2023, 2024). Repertoaarin voi Blommaert ja Backuksen (2011, s. 6–7) mukaan ajatella myös koostuvan kokoelmasta konstruktiokieliopin tarkoittamia konstruktioita. Dufva (2020, 2023, 2024) painottaa repertoaarin määrittelyssään tilanteista tarkoituksenmukaisuutta ja kielellä toimimista, sillä kielellisten resurssien voi ajatella olevan kielellistä tietoutta (*know-how of language*; Dufva, 2023) tai ”valmiuksia tuottaa taitavaa toimintaa” (Dufva 2020, s. 25; ks. myös Zheng ym., 2024). Dialogiseen käsitykseen pohjautuvat teoretisoinnit, dynaaminen käyttöpohjainen näkemys kielenoppimisesta sekä erilaiset repertoaarin määrittelyt jakavat käsityksen siitä, että kielenkehityksellä tai kielellisten resurssien haltuunotolla ei ole päätepistettä; repertoaari ei tule koskaan ”valmiiksi” eikä kieltä voi oppia kokonaan (Blommaert & Backus, 2013; Dufva ym., 2014; Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Yksilö voi aina oppia lisää vahvimman kielensäkin rekistereitä tai alakohtaisen kielenkäytön konventioita.

Kieltä tilanteisina resursseina ja kielirepertoaaria kokoelmana resursseja on ehdotettu myös sosiolingvistisemmin painottuneessa tutkimuksessa (esim. Blommaert, 2010, luku 4; Blommaert & Backus, 2013). Taustalla on esimerkiksi huomio siitä, että globaalien kehityskulkujen takia monien kieliympäristöt ovat ”superdiversiteettejä”, koska yhä useampi ympäristö tuo ihmisiä yhteen hyvin erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista ja koska ihmiset myös liikkuvat useissa eri ympäristöissä (Blommaert, 2010, s. 8–12; Blommaert & Backus, 2013). Tähän

liittyen on esitetty, että yksittäisen toisen kielen oppimisen sijaan tulisi tarkastella monikielisyiden kehitystä (esim. May, 2014; Ortega, 2013). Blommaertin (2010, s. 102) mukaan monikielisyyttä ei pitäisi nähdä kokoelmana nimettyjä kieliä (kuten suomi tai ranska), vaan kokoelmana semioottisia resursseja, jotka toki voivat liittyä nimettyihin kieliin. Nämä semioottiset resurssit voivat olla esimerkiksi aksentteja, kielimuotoja, rekisterejä, genrejä tai eri modaliteetteja, kuten kirjoittaminen, eli tietynlaisiin tilanteisiin liittyviä kielenkäytön tapoja ja ideologioita siitä, miten kieltä pitäisi näissä tilanteissa käyttää (Blommaert, 2010, s. 102).

Tämän väitöstutkimuksen eri osatutkimuksissa painottuvat kielellisen repertoarin määrittelyt eri tavoilla. Osatutkimuksessa I painottuu Dufvan (2020, 2023, 2024) kokonaisvaltainen määrittely, jossa kielirepertoari kuvastaa yksilön henkilöhistoriaa ja sisältää valmiuksia osallistua toimintaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Myös repertoarin monikielisyys korostuu. Monikielisyys tulee esiin myös osatutkimuksissa II ja III, joissa tarkastellaan, miten niin suomen kielen liittyvät resurssit kuin muutkin (monikieliset) resurssit tukevat tai rajoittavat toimijuutta (ks. Blommaert & Backus, 2013). Osatutkimuksessa IV taas tarkastellaan kielellistä repertoaria huomattavasti rajatummasta näkökulmasta, sillä analyysin kohteena ovat suomenkieliset tekijää häivyttävät ilmaukset yhden osallistujan kielirepertoarissa. Esimerkiksi passiivikonstruktion ajatellaan kehittyvän osana kielirepertoaria.

Dufvan (2023, s. 83–84) mukaan yksilöllinen repertoari sisältää myös taitoja toimia eri modaliteeteilla ja erilaisissa vakiintuneissa kielenkäyttötilanteissa: kielellinen tietotaito auttaa muun muassa lukemaan sanomalehtiä ja kirjoittamaan viestejä eli toimimaan erilaisten tekstien kanssa. Kehittyviä tekstitaitoja jäsentääkseni olen tutkimuksessani nojautunut myös sosiokulttuuriseen tekstitaitotutkimukseen, jota esittelen seuraavaksi.

3.2 Sosiokulttuurinen näkökulma tekstitaitoihin

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut erityisesti korkeakoulun tekstitoiminnasta, johon korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet osallistuvat. Tarkastelen sekä asioita, jotka tukevat ja rajoittavat tekstitoimintaan osallistumista, että tekstitaitojen kehittymistä. Tekstitoiminta tarkoittaa laajasti tekstien tuottamista ja tulkintaa, mutta myös kaikkea muuta toimintaa tekstien parissa (Saario 2012, s. 66–67; ks. myös Honko ym., 2022; Sulkunen & Saario, 2019), kuten teksteistä puhumista tai tekstin alleviivausta.

Olen hyödyntänyt sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen ja erityisesti akateemisten tekstitaitojen viitekehysten teoreettisia lähtökohtia. Sosiokulttuurisella näkökulmalla viitataan tässä esimerkiksi Lakan (2024) tavoin niin kutsuttuun New literacy studies (NLS) -perinteeseen, jota on kutsuttu suomeksi myös uudeksi tekstitaitotutkimukseksi (ks. Luukka, 2009). Ensimmäiset tutkimukset, joissa tekstitaitoja tai teksteillä toimimista tarkasteltiin sosiaalisesti painottuneesta näkökulmasta, julkaistiin jo 1980-luvulla (esim. Street, 1984), mutta suuntaus voimistui ja kehittyi 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa

englanninkielisissä maissa. Neksusanalyysin kehittäjien R. Scollonin ja S. W. Scollonin työtä pidetään keskeisenä myös sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen synnylle (ks. Gee, 2015; Scollon & Scollon, 1981).

Sosiokulttuurisessa tekstitaitonäkemyksessä lukeminen, kirjoittaminen ja muu tekstien kanssa työskentely nähdään sosiaalisesti muotoutuvina ja muokautuvina käytänteitä, jotka kytkeytyvät ideologioihin. Siinä huomioidaan, että tekstien kanssa toimitaan erilaisilla tavoilla eri yhteisöissä, eri elämänalueilla (*domains*) ja ylipäänsä eri tilanteissa (Barton, 2007; Gee, 2015). Toinen näkökulma lukemiseen ja kirjoittamiseen on selkeämmin kognitiivisesti painottunut, ja se oli vallalla erityisesti ennen sosiokulttuurisen näkemyksen vakiintumista. Ennen niin kutsuttua tekstitaitotutkimuksen sosiaalista käännettä lukeminen ja kirjoittaminen nähtiin lähinnä yksilön kognitiivisina prosesseina ja taitoina psykologisesta näkökulmasta. (Kokoavasti ks. Gee, 2015.) Tätä näkemystä on kutsuttu autonomiseksi (Street, 1993), sillä siinä luku- ja kirjoitustaidot nähdään jonkinlaisina yksilön yleistaitoina, jotka ovat siirrettävissä kontekstista ja tilanteesta toiseen.

Lukemista ja kirjoittamista oli myös tarkasteltu ja tarkastellaan toisinaan edelleen toisistaan erillisinä prosesseina (ks. esim. Wingate, 2015). Sosiokulttuurisessa tarkastelussa prosesseja ei sen sijaan ole tarpeen erottaa, sillä kiinnostuksen kohteena on se, mitä teksteillä tai tekstien kanssa tehdään (Lillis & Scott, 2007). Suomessa Lakka (2024) on tutkinut peruskoululaisten tekstikäytänteitä tästä näkökulmasta, ja hän jäsentää tuloksiaan niin, että luokan takarivissä tekstien kanssa toimitaan ”porukalla”, ”helpolla”, ”läpällä” ja ”pakolla”, mikä kertoo siitä, että tarkastelun fokus ei ole perinteisessä luku- ja kirjoitustaidossa. Prior ja Olinger (2019) taas osoittavat akateemisten tekstien yhteydessä, että käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta autonomisina toimintoina ei lainkaan kohtaa sen kanssa, kuinka kompleksista, dialogista ja kehollista tekstien kanssa toimiminen on.

Tekstikäytännön (*literacy practice*) käsite on sosiokulttuurisessa tekstitaitotutkimuksessa ja siten myös tässä tutkimuksessa keskeinen. Tekstikäytänteiden nähdään olevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti vakiintuneita tekstien kanssa toimimisen tapoja. Tekstikäytännöt kuitenkin toteutuvat yksittäisissä tilanteissa aina uniikeilla tavoilla, ja näihin yksittäisiin, konkreettisiin ja usein arkisiin tilanteisiin viitataan tekstitapahtuman käsitteellä (*literacy event*). (Barton, 2007, s. 35–37; Barton & Hamilton, 2000; Bloome ym. 2019.) Kaufhold (2017) tarkastelee näitä yksittäisiä, havainnoitavissa olevia tilanteita tekstien kanssa aktiviteetteina (*activity*); hän on kehittänyt tekstikäytännön käsitettä eteenpäin hyödyntämällä Schatzkin (esim. 2002) filosofiaa käytänteiden ja aktiviteettien suhteesta. Yksittäisessä tilanteessa vakiintunut tekstikäytännö ikään kuin tuotetaan aina uudestaan, ja siten se ohjaa tai muokkaa yksittäisen tilanteen tekstitoimintaa. Vastaavasti yksittäinen tilanne voi potentiaalisesti muuttaa tekstikäytännettä. (Barton & Hamilton, 2000; Kaufhold, 2017.) Toisaalta tekstikäytännöt ovat myös tiukasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiinsa ja muihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin ja rakenteisiin (Barton, 2007). Vallalla olevat tekstikäytännöt suosivat toisia (luki-joita, kirjoittajia ja puhujia) ja marginalisoivat toisia (Bloome ym., 2019, s. 23).

Akateemisten tekstitaitojen viitekehys (Academic Literacies (AcLits); Lea & Street, 1998) perustuu tähän samaan sosiaaliseen tulokulmaan tekstitaitoihin. Tutkimussuuntaus on kehittynyt ja sitä on eksplisiittisimmin hyödynnetty Yhdistyneessä kuningaskunnassa ja Etelä-Afrikassa konteksteissa, joissa on tavoitteena tehdä korkeakouluopiskelusta saavutettavampaa erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille (*widening participation*; ks. Lillis ym., 2015). Tämä tavoite korkeakouluopiskeluun osallistumisen mahdollistamisesta laajemmalle joukolle on ollut esillä viimekin vuosina (ks. Kuteeva ym., 2020, s. 2), ja se on keskeinen lähtökohta myös tässä tutkimuksessani, jonka maahanmuuttotaustaisilla osallistujilla on toive päästä jatkamaan korkeakouluopintoja Suomessa. Akateemisten tekstitaitojen viitekehys korostaa erityisesti akateemisen kirjoittamisen käytänteiden tilanteista luonnetta ja akateemisen kirjoittamisen luonnetta tiedontuottamisena (Lillis ym., 2015). Paljon viitatussa artikkelissaan Lea ja Street (1998) tunnistivat vallalla olleita näkemyksiä erityisesti akateemisen kirjoittamisen oppimisesta. Näitä olivat näkemys siitä, että akateeminen kirjoittaminen on joukko geneerisiä tekstin pintatasoon liittyviä tuottamisen taitoja sekä näkemys akateemisen kirjoittamisen oppimisesta sosiaalistumisena yhteisön ajattelu- ja toimintatapoihin. Lean ja Streetin (1998) mukaan tarvittiin kuitenkin laajempi näkökulma, joka huomioi myös kirjoittamisen institutionaaliset käytänteet sekä siihen liittyvät valta-asetelmat ja identiteetit.

Akateemisten tekstitaitojen viitekehys on luonteeltaan kriittinen ja transformatiivinen tutkimussuuntaus. Opiskelijoita ei nähdä vain oppijoina ja tiedon vastaanottajina, vaan aktiivisina tiedon rakentajina. Vastaavasti opiskelijoiden resurssit nähdään legitimeinä osallistumisen ja tiedonmuodostuksen tapoina sen sijaan, että keskityttäisiin siihen, mitä opiskelijoilta puuttuu. (Lillis & Scott, 2007; Lillis ym., 2015.) Tyypillisimmin akateemisten tekstitaitojen viitekehukseen nojaavassa tutkimuksessa on keskitytty opiskelijoiden toimintaan ja kokemuksiin (esim. Kaufhold, 2017), mutta myös tutkijoiden kirjoittamista on tarkasteltu (esim. Khuder, 2021; Solin & Hynninen, 2018). Toisen kielen käyttämisen kontekstissa esimerkiksi Khuder (2021) on tutkinut maanpaossa elävien syyrialaisten tutkijoiden englanninkielistä tekstitoimintaa. Hänen tuloksensa osoittavat, että kaikenlaiset sosiaaliset verkostot olivat merkityksellisiä akateemisten tekstitaitojen kehityksessä. Suomessa taas McCambridge (2019) on tarkastellut englanninkielisen tutkinto-ohjelman opiskelijoiden akateemiseen kirjoittamiseen liittämiä ideologioita ja normeja. Hän sai selville, että paikallisissa kurssitehtävissään opiskelijat näkivät sisällön olevan kieltä tärkeämpää, mutta kansainvälisemmälle yleisölle tarkoitetuissa opinnäytteissä muoto ja kielen konventionaalisuus korostuivat.

Sosiokulttuurisesti painottuneessa tekstitaitotutkimuksessa on siis ollut keskeistä tarkastella, mitä teksteillä tehdään (Lillis & Scott, 2007). Tekstitaidot näyttävät sosiaalisten käytänteiden hallintana, joka kehittyy erilaisiin tekstitalanteisiin osallistumalla ja tekstirepertoaarien laajentuessa (Barton, 2007, s. 47–49; Luukka, 2009). Englanniksi monikkomuotoinen *academic literacies* viittaa siihen, että kyse ei ole vain yhdestä taidosta (Lillis & Scott, 2007; ks. myös Gee, 2015), ja myös suomeksi käytetään monikkumuotoista tekstitaitojen käsitettä. Tekstitaidot

perustuvat Bartonin (2007, s. 44) mukaan sekä kognitiiviseen että sosiaaliseen toimintaan. Empiirisissä tutkimuksissa kognitiivista toimintaa ei silti useinkaan ole eksplisiittisesti otettu huomioon.

Viime vuosikymmeninä tekstimaailmat ja tiedon tuottamisen tavat ovat moninaistuneet muun muassa globalisaation ja lisääntyvän teknologiavälitteistyksen myötä. Tämä on huomioitu monilukutaidon käsitteessä (*multiliteracies*), joka syntyi 1990-luvulla, kun New London Group kehitti lukemisen pedagogiikkaa, joka vastaisi paremmin muuttuvan maailman tarpeisiin (Cope & Kalantzis, 2000). Monilukutaidon käsitteessä on keskeistä ymmärrys merkitysten välittämisen multimodaalisesta luonteesta (Tarnanen, 2019). Teksteissä voi yhdistyä esimerkiksi sanallisia, kuvallisia, auditiivisia ja numeerisia elementtejä, ja tällaisten tekstien tulkitsemis- ja tuottamistaitoja tarvitaan muun muassa moninaistuvassa työelämässä (Anstey & Bull, 2018; Cope & Kalantzis, 2000). Toisen kielen oppimisen osalta Strömmer ym. (2023) esittävätkin, että kielikoulutuksen tulisi antaa valmiuksia monilukutaidon kehittämisen juuri moninaistuvan työelämän takia.

Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus ja monilukutaidon viitekehys syntyivät ja kehittyivät rinnakkain tarpeesta laajentaa käsitystä lukemisesta ja kirjoittamisesta, ja niissä onkin paljon yhteistä (ks. Luukka, 2009; Tarnanen, 2019). Nähdäkseni sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus on kuitenkin keskittynyt selkeämmin kirjoitettuun kieleen (ks. kuitenkin esim. Kress & Rowsell, 2019), kun taas monilukutaidon viitekehyksessä on nojattu laajaan tekstikäsitteeseen ja tarkasteltu useammin multimodaalisia tekstejä (esim. Anstey & Bull, 2018). Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin vain tekstitaitojen käsitettä ja lasken niihin kuuluvaksi kaikenlaisen tilanteessa taitavan toiminnan (multimodaalisten ja monikielisten) tekstien parissa.

Sosiaalisesti painottuneessa tekstitaitonäkemyksessä korostuu siis paitsi se, että teksteillä tehdään eri asioita eri tilanteissa ja eri elämänoilla, myös se, että tilanteinen tekeminen vaatii erilaisia taitoja. Tähän on kiinnitetty huomiota erityisesti koulutuksen kontekstissa, jossa on tutkittu eri tiedonalojen tekstitaitoja ja tekstikäytänteitä. Tiedonalojen tekstikäytänteet ovat yhteydessä alojen tiedonmuodostuksen käytänteisiin (Moje, 2015). Suomessa tiedonalojen tekstitaitoja on tutkittu lähinnä peruskoulun ja lukion oppiaineiden yhteydessä (esim. Paldanius, 2020; Saario, 2012; Sulkunen & Saario, 2019; Tiermas, 2022). Saario (2012) tutki väitöskirjassaan, millaisiin kieli- ja tekstikäytänteisiin oppilaat sosiaalistuvat yläkoulun yhteiskuntaopin tunnilla, miten käsitteiden merkityksiä avataan ja mitä opiskelu edellyttää suomea toisena kielenä puhuvalta oppilaalta. Hänen tutkimuksessaan tulee hyvin esiin, miten käsitteiden opiskelun tekstitaitovaatimukset liittyvät useisiin eri modaliteetteihin. Oppilaiden tulee ymmärtää keskustelua luokassa ja pystyä osallistumaan siihen, ymmärtää monenlaisia tekstejä ja osata suhteuttaa niitä toisiinsa sekä kirjoittaa tunnilla tekstejä ja vastata kirjan ja kokeiden tehtäviin (Saario, 2012, erityisesti s. 242).

Kun tässä tutkimuksessa käsitellen tekstitoimintaa, tarkoitan kaikenlaista sosiaalista toimintaa tekstien ympärillä (ks. Honko ym., 2022; Saario, 2012; Sulkunen & Saario, 2019). Nojaan tässä neksusanalyysin määrittelyyn sosiaalisesta toiminnasta, ja avaan synteysiäni asiasta lisää luvussa 3.4.4. Huomio on erityisesti

toiminnassa kirjoitettujen tekstien kanssa. Katson korkeakoulutaustaisille maa-hanmuuttaneille suunnatun siltavaiheen koulutuksen tekstikäytänteiden olevan luonteeltaan akateemisia. Osa tekstitapahtumista liittyi sisältökurssien suoritamiseen ja osa suomen kielen opintoihin, joissa tietoisesti harjoiteltiin korkeakoulutuksen tekstilajeja (genrepedagogiikasta ks. Luukka, 2004). Koulutuksen tekstikäytänteet olivat pääosin ”yleisiä”, monia akateemisia aloja koskevia tekstikäytänteitä eivätkä alakohkaisia.

3.3 Neksusanalyysi teoriana sosiaalisesta toiminnasta

Neksusanalyysi on Ron Scollonin ja Suzie Wong Scollonin (2004) kehittämä tutkimusstrategia, joka hyödyntää lingvistisen antropologian, etnografian, kriittisen diskurssinanalyysin ja vuorovaikutuksellisen sosiolingvistiikan tutkimusperinteitä. Scollonit tutkivat 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alkupuolella Alaskan alkuperäiskansoihin kuuluvien ihmisten osallisuutta ja pääsyä julkisiin palveluihin, kuten korkeakoulutukseen. Samalla he kehittivät muun muassa ensimmäisiä verkkovälitteisiä opiskelumahdollisuuksia. Neksusanalyysi varsinaisena jäsentyneenä tutkimusstrategiana syntyi vasta siinä vaiheessa, kun Scollonit jäsensivät ja reflektioivat toimintaansa jälkikäteen. Taustalla oli havainto siitä, että alkuperäiskansoihin kuuluvien ihmisten rajoittunut yhteiskunnallinen osallisuus oli seurausta monien toisiinsa vaikuttavien tekijöiden kietoutumisesta yhteen (Scollon & Scollon, 2004).

Scollonien (2004) yksinkertaisimman määritelmän mukaan neksusanalyysissä tutkitaan tapoja, joilla ideat ja objektit kytkeytyvät toisiinsa (s. VIII). Keskiössä on sosiaalinen toiminta, ja tavoitteena on ikään kuin tehdä kartta niistä elementeistä, jotka sosiaalisessa toiminnassa yhdistyvät (Scollon & Scollon, 2004, s. VIII). Latinan sana *neksus* tarkoittaaakin punosta, liitosta tai yhteyttä (MOT Latin, s.v. *neksus*). Keskeinen oletus on, että laajempien sosiaalisten tai yhteiskunnallisten ilmiöiden perusta on tilanteisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja arkisissakin tilanteissa on vastaavasti läsnä yhteisöjen tai yhteiskunnan laajempia rakenteita ja kehityskulkuja (Scollon & Scollon, 2004, s. 8). Neksusanalyysi tarjoaa teoreettiset ja menetelmälliset välineet tarkastella näitä eri tasoisten ja eri aikaskaaloilla kulkevien ilmiöiden risteyksiä tai kimppuuntumia eli neksuksia. Teoria ja menetelmät eivät ole toisistaan irrallisia, mutta tässä luvussa keskityn teoreettiseen puoleen. Neksusanalyysiä tutkimuksen käytännön toteutusta ohjaavana kehyksenä puolestaan käsittelen luvussa 4.

Neksusanalyysissä keskeistä on ajallinen ulottuvuus ja asioiden syklisyys, kehämäisyys, toistuvuus, jatkuvuus ja kerroksellisuus. Monet sosiaaliset tilanteet toistuvat melko samanlaisina kerrasta toiseen, mutta kahta täsmälleen samanlaista tilannetta ei tule. Kun ihminen osallistuu yksittäiseen sosiaaliseen tilanteeseen, hän tulee siihen koko senhetkisen elämänsänsä kanssa, ja toisaalta tilanteesta tulee osa hänen elämänsänsä. Esimerkiksi kokemukset karttuvat jatkuvasti, ja jokainen tilanne (voi) muuttaa ihmistä koko ajan. Yksittäinen tilanne ei kuitenkaan muuta ihmistä kokonaan toiseksi. (Ks. Scollon & Scollon, 2004, s.

33.) Tähän sykliin viitataan toimijahistorian käsitteellä (*historical body*, Scollon & Scollon, 2004, s. 46). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy toimijan elämänhistorian yhteydessä erityisesti kielen osaamiseen ja oppimiseen sekä niihin kielen ja tekstien käytön tapoihin, joihin yksilö on tottunut tai joita hänellä on tavoitteena ottaa haltuun.

Sosiaalisessa toiminnassa risteää neksusanalyysin mukaan myös kaksi muuta ulottuvuutta. Sosiaalinen toiminta järjestyy tai jäsentyy aina jollakin tavalla, ja tähän jäsentyneisyyteen viitataan vuorovaikutusjärjestyksen (*interaction order*) käsitteellä. Vuorovaikutusjärjestykset voivat olla vakiintuneita, kuten opettajajohtoinen yliopiston luento, tai syntyä tilanteisemmin, esimerkiksi kun toisilleen tuntemattomat ihmiset kohtaavat kadulla. (Scollon & Scollon, 2004, s. 13, 39–43.) Tässä tutkimuksessa huomio on erityisesti tekstien kanssa toimimiseen liittyvissä vuorovaikutusjärjestyksissä. Kolmas neksusanalyysin ulottuvuus ovat paikan diskurssit (*discourses in place*), joilla tarkoitetaan materiaalisia artefakteja ja kielenkäyttöön kytkeytyviä ideologioita, jotka ovat läsnä kulloisessakin sosiaalisessa toiminnassa (Scollon & Scollon, 2004, s. 14; ks. myös Hult, 2019). Käsittelen ja konkretisoin näitä ulottuvuuksia tarkemmin seuraavassa luvussa korkeakoulun tekstitoiminnan rakentumisen näkökulmasta.

Neksukset, joissa nämä yksilöiden toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit kohtaavat, kytkeytyvät aina jotenkin muihin neksuksiin. Analyysikatseen voi loitontaa ja tarkastella näistä neksuksista rakentuvaa karttaa, verkostoa tai rihmastoja (ks. Pietikäinen, 2012). Scollonit (2004, s. 30–34) kuvaavat tätä neksusten järjestäytymistä semioottiseksi ekosysteemiksi. Toisaalta voi myös seurata yksittäisen ulottuvuuden – esimerkiksi tietyn yksilön elämänhistorian tai tietyn diskurssin – kulkua tai kohtaamisia ja kimppuuntumisia muiden elementtien kanssa neksuksesta toiseen. Tässä tutkimuksessa olen seurannut avainosalistujien koulutus- ja työelämäpolkuja.

Neksusanalyysiä on tyypillisimmin käytetty teoreettis-metodologisena kehyksenä, mutta sitä on myös kehitetty ja sovellettu selkeämmin teoreettisiin tarkoituksiin. Esimerkiksi Blommaert ja Huang (2009) hyödyntävät neksusanalyysiä ja erityisesti yksilön toimijahistorian (*historical body*) käsitettä kehittäessään etnografian teoriaa kehollisuuden ja paikkojen tarkasteluun historiallisuuden tai ajallisuuden näkökulmasta.

Hult (2019) esittää, että neksusanalyysin teoreettinen viitekehys on hedelmällinen lähestymistapa konseptualisoida toisen kielen oppimisen dynamiikkaa. Hänen mukaansa neksusanalyysi täydentää Douglas Fir Groupin (2016) luomaa holistista toisen kielen oppimisen viitekehystä, sillä sen avulla voidaan ymmärtää eri elementtien välistä dynamiikkaa ja ottaa huomioon oppimisen sosiokognitiivisuus. Hult (2019, s. 137) tunnistaa myös neksusanalyyttisen näkemyksen ja dynaamisten systeemien teorian (Larsen-Freeman, 2019) välisen yhteyden siinä, että kummassakin on keskeistä inhimillisen toiminnan toistuvuus tai iteraatio: neksusanalyysin mukaan käytänteet tuotetaan jokaisessa tilanteessa uudelleen, ja dynaamisten systeemien teoriassa taas toisto nähdään keskeisenä edellytyksenä kielellisten muottien tai skeemojen syntymiselle. Myös Ruuska (2020) teoretisoi toisen kielen oppimista neksusanalyysin viitekehyksessä. Hänen mukaansa

sosiaalisesti painottuneissa, käyttö pohjaisissa toisen kielen oppimisen suuntauksissa ja neksusanalyysissä on paljon yhtymäkohtia, ja hän kehittää eteenpäin erityisesti toimijahistorian käsitettä yksilön kielenoppimisen näkökulmasta (s. 67–70). Näitä teorioiden yhtymäkohtia hyödynnän ja paikannan itsekin tässä tutkimuksessa.

3.4 Tekstitoiminta ja kielellisten resurssien kehittyminen neksusanalyysin valossa

3.4.1 Paikan diskurssit ja kieli

Neksusanalyysissä diskurssin määritelmät perustuvat siihen, että sosiaalinen toiminta nähdään välitteisenä (*mediated action*; Scollon & Scollon, 2004). Välitteisyyden ajatus on lähtöisin Vygotskilta (1978). Toimija eli yksilö tuottaa sosiaalista toimintaa tai osallistuu siihen erilaisten välittäjien (*mediational means*) kautta tai kanssa (Scollon & Scollon, 2004, s. 12; ks. myös Wertsch, 1991). Näitä välittäjiä ovat esimerkiksi kieli, ihmiskeho tai tietokoneen näppäimistö. Scollonit (2004, s. 164–165) käyttävät välittäjistä myös nimityksiä semioottiset resurssit tai kulttuuriset työkalut (ks. Vygotsky, 1978). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut lähinnä kielestä resurssina mutta myös materiaalisista artefakteista, jotka toimivat tekstitoiminnassa resursseina (ks. esim. Strömmer, 2017b). Näkemys kielen symbolisuudesta ja välitteisyydestä on linjassa dialogisten ja kielenoppimisen käyttöpohjaisuutta korostavien näkemysten kanssa. Esimerkiksi käyttöpohjaisissa näkemyksissä kielen symbolisuutta ja merkityksen ja muodon suhdetta lähestytään konstruktio-käsitteen avulla (esim. Goldberg, 2006). Hult (2019, s. 137) mainitseekin omassa neksusanalyysin sovelluksessaan kielen konstruktio yhtenä esimerkkinä semioottisista resursseista. Neksusanalyysissä korostuu toiminnan kerroksellisuus ja jatkuvuus ajassa, joten myös semioottisilla resursseilla on historiansa ja ne kiertävät sosiaalisesta toiminnasta toiseen.

Semioottisten resurssien kehiin viitataan neksusanalyysissä paikan diskurssien käsitteellä (*discourses in place*). Hultin (2015, s. 224) mukaan paikan diskurssit ovat se materiaallinen ja käsitteellinen (*conceptual*) konteksti, jossa sosiaalinen toiminta tapahtuu. Keskeistä onkin, mitkä diskurssit nousevat keskeisiksi tai mitä hyödynnetään kussakin aika-paikkaisessa tilanteessa. Scollonit (2004) nojaavat Geen (2005) ja Blommaartin (2005, s. 3) varsin laajoihin määritelmiin diskurssista. Gee (2005, s. 7) viittaa käsitteellä *discourse* mihin tahansa käytössä materiaalistuneeseen kielenkäyttöön, kuten puheeseen tai tekstiin, ja isolla alkukirjaimella kirjoitetulla *Discourse*-käsitteellä taas tapoihin, joilla kieli on yhteydessä ei-kielellisiin asioihin, kuten ajattelutapoihin tai arvostuksiin (ks. myös Scollon & Scollon, 2004, s. 4). Nämä ei-kielelliset ulottuvuudet ovat yksittäisessä tilanteessa läsnä materiaalistuneen kielen kautta: kun esimerkiksi kuulemme tai luemme sanan *maahanmuuttaja* tai *kansainvälinen osaaja*, meille saattaa herätä niistä erilaisia mielleyhtymiä. Suomeksi Pietikäinen ja Mäntynen (2019, s. 35–36) viittaavat

Geen (2005, s. 7) määritelmään yksikkömuotoisella diskurssin käsitteellä ja monikollisella diskurssit-käsitteellä, joista jälkimmäisellä he tarkoittavat kriittisen diskurssintutkimuksen perinnettä seuraten ”kiteytyntä, historiallisesti muodostunutta merkityksellistämisen tapaa, joka muokkaa puhunnan kohdetta ja rakentaa sitä koskevaa tietoa ja ymmärrystä” (s. 35). Kriittisen diskurssintutkimuksen perinteeseen nojaavaa määrittelytapaa on neksusanalyysissä hyödyntänyt muun muassa Pietikäinen (2012). Hult (2010, 2015, 2019) ja esimerkiksi Aarnikoivu (2020) ja Räsänen (2024) taas näkevät paikan diskurssit hieman laajemmin. Hult (2015, s. 224) ehdottaa kielipolitiikan tutkimuksen osalta, että paikan diskursseja voisi tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten kansallisella tasolla jaetut kieli-ideologiat ovat läsnä yksittäisen henkilön kielipoliittisissa valinnoissa.

Neksusanalyysissä diskurssit ovat siis yhtäältä materiaalistuneita semioottisia resursseja, eli esimerkiksi mitä tahansa sosiaalisen tilanteen osana olevaa kielenkäyttöä tai materiaalisia artefakteja, ja toisaalta kielenkäytön ideologiaa ulottuvuuksia (Hult, 2019). Kielenkäytön ideologinen ulottuvuus on linjassa Bahinin (1981) ajattelun kanssa: kieli ei ole koskaan neutraalia. Ideologinen taso vaikuttaa myös toiminnan rakentumiseen ja muotoutumiseen. Kielenopetuksessa esimerkiksi opettajan sisäistämät diskurssit siitä, että opetuksessa pitäisi käyttää kerrallaan vain yhtä kieltä, vaikuttavat opetustilanteeseen luokkahuoneessa (Hult, 2019, s. 141). Aarnikoivu (2020, erityisesti s. 52) taas käsittelee tohtorikoulutukseen liittyviä paikan diskursseina tohtorikoulutuksen kansainvälistämistä, kirjoittamiseen liittyviä odotuksia sekä puhetta siitä, ovatko väitöskirjantekijät opiskelijoita vai tutkijoita.

Paikan diskurssit ovat siis myös materiaalisia resursseja. Esimerkiksi sähköpostiohjelma materiaalisena resurssina ohjaa kirjoitustoimintaa, sillä siinä on tekstiä varten eri kenttiä. Perinteisissä kielenoppimisympäristöissä ja kielikursseilla tyypillisiä oppimista ja kielenkäyttöä tukevia materiaalisia artefakteja ovat esimerkiksi oppikirjat, sanakirjat ja erilaiset verkkomateriaalit (Hult, 2019). Strömmer (2007b) tunnisti työelämäänsä kohdistuneessa neksusanalyysisessä väitöskirjassaan erilaisia kehollisia ja materiaalisia elementtejä, jotka tukevat siivoustyössä tapahtuvaa kielenoppimista. Myös sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen puolella on nähty entistä tarpeellisemmaksi ottaa analyysissä huomioon tekstitapahtumien materiaaliset olosuhteet ja objektit, kuten konkreettiset materiaaliset tekstit (Baynham & Prinsloo, 2009, s. 10; Holm & Pitkänen-Huhta, 2013, s. 11). Suomessa on viime vuosina kiinnitetty huomioita lukutaitojen ja tekstitoiminnan kehollisuuteen ja materiaalisuuteen erityisesti peruskoulukontekstissa (Heinonen & Karvonen, 2022; Jokinen, 2022). Tämän päivän korkeakoulutuksen piirissä taas korostuu erityisesti kaikenlaisen tekstitoiminnan teknologiavälitteisyys (ks. esim. Aarnikoivu & Saarinen, 2020).

Semioottiset resurssit siis mahdollistavat ja tavallaan tuottavat sosiaalista toimintaa, mutta ne myös rajoittavat sitä, koska se, millaisia semioottisia resursseja on tarjolla ja millaisista on hyötyä tai mitä arvostetaan, vaihtelee tilanteittain (Aarnikoivu, 2020; Scollon & Scollon, 2007). Kun kieli nähdään tilanteisina resursseina, jotka mahdollistavat osallistumisen, nousee keskeiseksi se, millaisia

resursseja kenelläkin on käytössä ja millaisia on mahdollista käyttää. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan niistä tekijöistä, jotka mahdollistavat tai rajoittavat monikielisten opiskelijoiden osallistumista korkeakoulun tekstitoimintaan, ja ajattelen, että kyse on juuri resursseista. Dynamiikan ymmärtämiseksi tarvitaan kuitenkin myös vuorovaikutusjärjestyksen ja toimijahistorian käsitteitä, joita käsittelen seuraavaksi.

3.4.2 Vakiintuneet tekstikäytännöt vuorovaikutusjärjestyksinä

Neksusanalyysissä vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) viittaa vuorovaikutuksen ja sosiaalisten tilanteiden jäsentymisen tapoihin, kuten kokouksiin tai keskusteluihin (Scollon & Scollon, 2003, s. 45–81; Scollon & Scollon, 2004, s. 16). Eri tilanteissa sama yksilö toimii eri tavoilla riippuen muun muassa institutionaalisista ja sosiaalisista rooleista ja odotuksista. Esimerkiksi perinteisellä yliopiston luennolla toimitaan opettajakeskeisesti: opettaja puhuu eniten, ohjaa opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia sekä aloittaa ja lopettaa luennon tietyillä vakiintuneilla tavoilla. (Scollon & Scollon, 2004, s. 13, 39–43.) Vuorovaikutusjärjestyksessä on siis oikeastaan kyse vakiintuneista tavoista käyttää semioottisia resursseja, kuten kielen rekisterejä. Vuorovaikutusjärjestykseen vaikuttavat myös materiaallinen ympäristö ja tila: perinteiset luentosalit penkkiriveineen tukevat tai tuottavat opettajakeskeistä opetusta. Vuorovaikutusjärjestyksen käsite on peräisin Goffmanilta (1983, 1984), joka keskittyi samassa tilassa olevien ihmisten välisen vuorovaikutuksen dynamiikkaan. Scollonit (2004) tarkastelevat lisäksi teknologiavälitteisen viestinnän vuorovaikutusjärjestyksiä, ja Hult (2010) taas soveltaa vuorovaikutusjärjestyksen käsitettä kielipoliittisen tekstin analysointiin. Tässä tutkimuksessa huomio on erityisesti korkeakoulun vakiintuneissa ja pääosin institutionaalisissa vuorovaikutusjärjestyksissä, joihin liittyy tekstien parissa toimiminen.

Katson vuorovaikutusjärjestyksen resonoivan sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen tekstikäytännön (*literacy practice*) käsitteen kanssa. Tekstien kanssa toimitaan eri tilanteissa eri tavoilla, mutta tavat eivät ole sattumanvaraisia vaan järjestäytyneitä. Lisäksi tekstikäytännöt toteutuvat yksittäisissä tilanteissa ja mahdollisesti myös muuttuvat näiden yksittäisten, hieman eri tavoilla toistuvien tilanteiden myötä ajan saatossa. (Barton & Hamilton, 2000; Kaufhold, 2017.) Kress ja Rowsell (2019) antavat esimerkin muuttuneesta tekstikäytännöstä vertaamalla ystäväkirjaa vuodelta 1977 ja 30 vuotta myöhemmin: ystäväkirjan funktio on pysynyt samana, mutta sosiaalisena käytännönä ystäväkirjan täyttäminen on muuttunut. Tämä vakiintuneisuus, toteutuminen tilanteessa ja potentiaalinen muutos on linjassa neksusanalyttisen ymmärryksen kanssa. Neksusanalyysiä ja sosiokulttuurista tekstitaitonäkemyksiä ovat aiemmin hyödyntäneet Wohlwend (2020) tutkimuksessaan lasten multimodaalisesta lukemisesta sekä Pietikäinen ja Pitkänen-Huhta (2013) tutkimuksessaan alakouluikäisten lasten kuvakirjan tekemisestä saamen kielen tunnilla. Molemmissa tutkimuksissa todetaan neksusanalyysin sopivan hyvin tekstikäytänteiden tarkasteluun, mutta näiden yhdistelmää ei ole teoreettisesta näkökulmasta kehitetty pidemmälle.

Vuorovaikutusjärjestystä on toisinaan tarkasteltu diskurssintutkimuksen perinteeseen nojaten genrenä (Karjalainen, 2015; Pietikäinen, 2012). Diskurssintutkimuksessa genrellä tarkoitetaan ”kielen ja sosiaalisen toiminnan yhteenliittymää, joka on jokseenkin vakiintunut ja jonka sen käyttäjät tunnistavat” (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 110). Toisaalta genre on myös tekstintutkimuksen käsite, joka viittaa tekstilajiin (Shore & Mäntynen, 2006). Tässä tutkimuksessa pureudun kuitenkin tekstitoimintaan laajemmin kuin tiettyihin tekstilajeihin liittyvien konventioiden näkökulmasta.

Sosiokulttuurisessa tekstitaitotutkimuksessa tekstikäytänteiden nähdään sijoittuvan eri elämänaloille, ja tässä tutkimuksessa tarkastelen näistä elämänalueista nimenomaan korkeakoulua ja sen tekstikäytänteitä. Vaikka tekstikäytänteet vaihtelevat alakohtaisesti ja liittyvät tiedonmuodostuksen käytänteisiin, akateemisia tekstikäytänteitä leimaavat yleisesti sekä institutionaalisuus että se, että ne ovat kytköksissä korkeakoulun valtahierarkioihin (Lillis & Scott, 2007). Sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen piirissä tehdyn aiemman tutkimuksen mukaan korkeakoulun tekstikäytänteet ovat usein melko erillisiä muiden elämäntilanteiden tekstikäytänteistä eikä muilla elämäntilanteilla karttunutta osaamista päästä juuri hyödyntämään akateemisiin tekstikäytänteisiin osallistuttaessa (esim. Jones ym., 1999).

Vuorovaikutusjärjestystä voikin lähestyä normien ja konventioiden näkökulmasta (ks. Aarnikoivu & Saarinen, 2020; Goffman, 1984). Akateemisiin tekstikäytänteisiin liittyy monenlaisia eksplisiittisiä ohjeistuksia ja implisiittisempiä normeja. Eksplisiittisiä, julkilausuttuja ohjeistuksia voivat olla esimerkiksi kirjallisiin oppimistehtäviin sisältyvät sivumääräsuositukset ja ohjeet lähteiden käyttöön. Lisäksi yhteisöissä on monenlaisia implisiittisempiä, vakiintuneita tapoja ja käytänteitä. Jos opiskelijoilla on kysyttävää, he lähettävät opettajille tavallisemmin sähköpostia kuin soittavat, vaikka tähän ei eksplisiittisesti ohjeistettaisi. McCambridgen (2019) laajan synteesin mukaan akateemisen kirjoittamisen normeja on lähestytty tutkimuksessa kielen, kulttuurin, genren ja tieteenalan näkökulmista. Kielenkäytön normeilla on sosiaalinen perusta, ja ne kehittyvät osin tilanteisesti ja ovat kontekstisidonnaisia, mikä tulee erityisesti esiin tilanteissa, joissa erilaisista (kieli)taustoista tulevat yksilöt toimivat yhdessä (Hynninen & Solin, 2017; Solin & Hynninen, 2018).

Yleensä tekstikäytänteiden oppiminen on enemmän yhteisön toimintatapoihin sosiaalistumista kuin tietoista opiskelua, ja se edellyttääkin yhteisön jäsenyyttä (Gee, 2008, s. 48–49). Korkeakoulun tekstitoiminnan osalta tutkijat ovat havainneet, että opettajat ja muu henkilökunta eivät useinkaan tiedosta organisaationsa vakiintuneita tekstikäytänteitä, sillä neksusanalyysin termein niistä on tullut osa heidän toimijahistoriaansa (esim. Lillis & Turner, 2001). Implisiittiset normit, joita ei selitetä, voivat olla erityisen haastavia aikuisena uuteen maahan muuttaneille opiskelijoille, joiden toimijahistoriat ja kokemukset ennen korkeakouluopintoja ovat olleet hyvin erilaisia kuin opettajien kokemukset. Vuorovaikutusjärjestysten ja tekstikäytänteiden vakiintuneisuus myös vaihtelee, mikä saattaa tehdä niiden ymmärtämisestä vaikeaa ilman aiempaa kokemusta.

3.4.3 Tekstitaidot ja kielirepertoaari toimijahistoriaan karttuvina resursseina

Neksusanalyysissä termi *historical body* viittaa yksilön koko elämänhistoriaan, aiempiin kokemuksiin, tavoitteisiin ja tiedostamattomiin ajattelu- ja käyttäytymistapoihin (Scollon & Scollon, 2004, s. 46). Termi on peräisin Nishidalta (1998), mutta siinä on paljon samaa Bourdieun (1977) *habitus*-käsitteen kanssa. Termivallinnalla Scollonit (2004) halusivat painottaa kehollista ulottuvuutta ja siis sitä, että kaikki yksilön ”kantamat” kokemukset sijaitsevat fyysisessä kehossa (s. 13; ks. myös Scollon & Scollon, 2005). Dufvalla (2023) on sama ajatus, kun hän painottaa kielellisen repertoaarin kehollisuutta – siis myös yksilön haltuunottamat kielelliset resurssit kulkevat mukana ihmisen fyysisessä kehossa. Suomeksi *historical body* -käsitteestä on käytetty seuraavia vastineita: toimijan elämänhistoria (Strömmer, 2017b; Virtanen, 2017), historiallinen elämäkerta (Pietikäinen, 2012), kokemushistoria (Intke-Hernandez, 2020) ja toimijahistoria (Tiermas, 2022). Näistä mikään ei parhaalla mahdollisella tavalla kuvaa kehollista ulottuvuutta, mutta käytän tässä työssä Tiermaksen (2022) tavoin toimijahistorian käsitettä.

R. Scollonin (2001, s. 6) mukaan toimijahistoria on ”accumulated experience of social actions” eli sosiaalisista tilanteista karttunut kokemusten kokoelma. Dialogisesta näkökulmasta voisi ajatella, että kokemukset karttavat ja kerrostuvat vuorovaikutuksessa aiempien kokemusta kanssa (Linell, 2009). Blommaert ja Huangin (2009, s. 273) mukaan taas toimijahistoria on jonkinlainen ”reppu” (*baggage*), joka kulkee aina mukana ja tarjoaa resursseja sosiaaliseen toimintaan osallistumiseen. Toisaalta toimijahistoria voi myös rajoittaa osallistumista: kukin yksilö toimii vain niillä taidoilla, käsityksillä ja valmiuksilla, jotka hänelle ovat siihen mennessä karttuneet.

Monet taidot ja tavat toimia ovat aluksi vaatineet harjoittelua ja tietoista keskittymistä mutta sulautuneet lopulta osaksi toimijahistoriaa niin, ettei yksilö välttämättä muista oppineensa niitä (Scollon & Scollon, 2004, s. 23; 2008). Kielitaidon osalta tämä on linjassa käyttöpohjaisen kielenoppimisen näkemyksen kanssa, sillä toiston ja harjoittelun myötä kielellisten resurssien – esimerkiksi konstruktivoiden käytön - katsotaan automaattistuvan niin, että niiden tuottamiseen ei tarvitse enää aktiivisesti keskittyä. Kielelliset resurssit ovat ikään kuin helpommin saatavilla kielenkäyttäjän repertoaarissa. (Verspoor & Schmid, 2024.)

Ruuskan (2020, s. 67–70) mukaan neksusanalyysin toimijahistorian käsite sopii hyvin yhteen käyttöpohjaisesti ymmärretyn kielellisen repertoaarin käsitteen kanssa (ks. myös Hult, 2019). Kun kielellinen repertoaari karttuu ja kehittyy yksittäisiin tilanteisiin osallistumalla, on luonteva seuraus se, että jokaisen kielellinen repertoaari on yksilöllinen. Blommaert ja Backus (2011, s. 23) määrittelevätkin yksilöllisen repertoaarin seuraavasti: ”biographically assembled patchworks of functionally distributed communicative resources”. Myös kielirepertoaarin kokemuksellinen eli emotionaalinen ja kehollinen ulottuvuus (*lived experience of language*; Busch, 2017) on luonteva osa toimijahistoriaa, sillä yksilö on mukana sosiaalisessa toiminnassa aina kokonaisuudessaan eikä emotionaalista puolta voi siten erottaa esimerkiksi konstruktivoiden tietoisesta harjoittelusta.

Ruuska (2020, s. 69) ehdottaakin käsitettä *linguistic historical body* tuomaan toimijahistorian ja kielellisen repertoarin käsitteet yhteen.

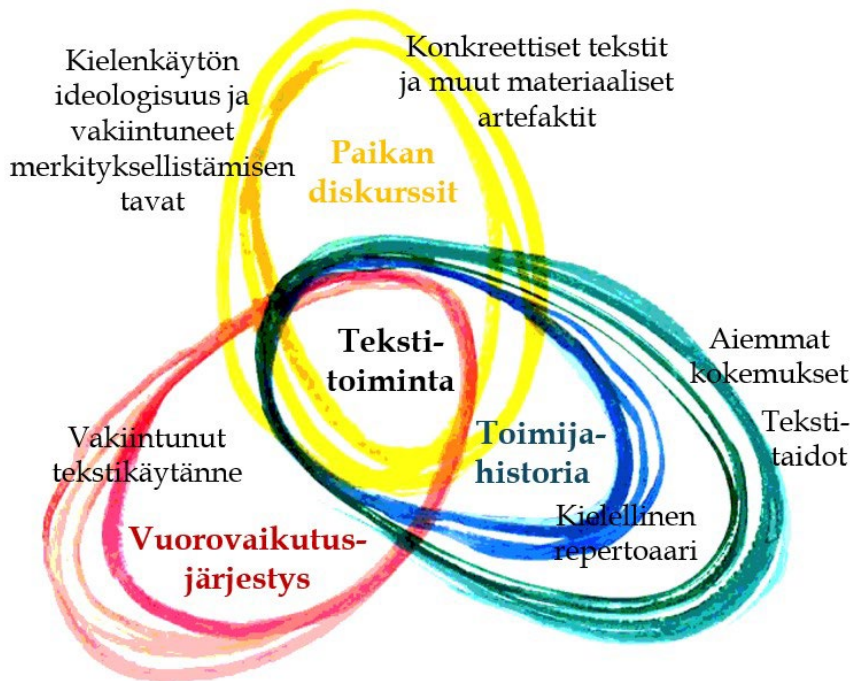
Korkeakoulun tekstitoimintaan osallistumisen näkökulmasta keskeistä tietenkin on, millaisia tekstitaitoja eli sisäistettyjä tekstikäytänteitä yksilöillä on ”ressussaan”. Myös sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen piirissä nähdään keskeiseksi tarkastella luku- ja tekstitaitoja yksilön henkilöhistorian näkökulmasta. Tähän viitataan käsitteellä *literacy history* (Barton, 2007, s. 48; Barton ym., 2007). Maahanmuuttaneiden opiskelijoiden kohdalla korostuu toimijahistorian yksilöllisyys, sillä esimerkiksi aiempia kokemuksia teknologiavälitteisestä opiskelusta tai ryhmätyöskentelystä saattaa olla huomattavasti vähemmän kuin Suomessa aiemmin opiskelleella opiskelijalla (ks. esim. Kong ym., 2016). Scollonien (2004, s. 62) havainto teknologiavälitteisestä opiskelusta kuvaa kiinnostavasti, mitä voi tapahtua, kun toimijahistoriassa ei suoraan ole valmiuksia osallistua sosiaaliseen toimintaan eli kun esimerkiksi käytänteet eivät ole tuttuja. Kun teknologiavälitteinen opiskelu oli kaikille opiskelijoille uutta 1980-luvun alussa, se yhdistyi korkeakouluopiskelun sijaan ajatukseen videopelien pelaamisesta, ja tekstit, joilla opiskeluun osallistuttiin, olivat sävyltään hyvin informaaleja. (Scollon & Scollon, 2004, s. 62.)

Soveltavassa kielentutkimuksessa on pääosin tarkasteltu toisen kielen oppimista ja käyttäjiä eri tutkimuksissa kuin tekstitaitojen oppimista ja käyttäjiä (ks. kuitenkin esim. Saario, 2012). Nähdäkseni neksusanalyysin toimijahistorian käsitteen avulla on luontevaa käsitellä näitä yhdessä, sillä sosiaaliseen toimintaan osallistumisen seurauksena yksilölle karttuu kaikenlaista osaamista. Toisaalta tekstitoiminnan onnistumisen kannalta ei välttämättä ole väliä, millaisiin taitoihin tai resursseihin yksilö nojaa. Monikielisille opiskelijoille voi korkeakoulun tekstitoiminnassa olla hyötyä esimerkiksi lukustrategioista, tiedonhankinnan taidoista ja valmiuksista käyttää tarkoituksenmukaisesti ulkoisia resursseja, kuten käännohjelmiä.

3.4.4 Tekstitoiminta neksuksena

Neksusanalyysin avulla tuon eri teoreettiset viitekehykset yhteen. Edellä olen esitellyt synteisiäni, joka on havainnollistettuna kuviossa 1. Neksusanalyysin keskiössä on siis sosiaalinen toiminta, joka tässä tutkimuksessa on maahanmuuttaneiden tekstitoimintaa akateemisessa opiskeluympäristössä. Neksuksessa yhdistyy kolme ulottuvuutta: yksilöiden toimijahistoriat (*historical body*), tilanteen vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) ja paikan diskurssit (*discourses in place*; Scollon & Scollon, 2004). Olen merkinnyt keltaisella, punaisella ja sini-vihreällä värillä nämä neksusanalyysin keskeiset käsitteet. Muut näkökulmat taas ovat mustalla. Vuorovaikutusjärjestykseen sijoittuva tekstikäytänteen käsite tulee sosiokulttuurisesta tekstitaitotutkimuksesta, ja samoin toimijahistoriaan sijoittuvat tekstitaidot ymmärretään tämän viitekehyksen määrittelemällä tavalla (ks. Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2000). Toimijahistoriaan kuuluu myös yksilön kielellinen repertoari, joka on kuviossa merkitty hieman erilleen kirkkaammalla sinisellä, koska se on tässä tutkimuksessa erityisenä kiinnostuksen kohteena. Neksusanalyysisissä tutkimuksissa omaa tutkimusaihetta tai empirisen

tutkimuksen tuloksia on jäsennetty neksusanalyysin peruskuvion pohjalta aiem-
minkin (esim. Aarnikoivu, 2020, s. 52; Räsänen, 2024, s. 82; Strömmer, 2017b, s.
83).



KUVIO 1 Tekstitoiminta neksuksena (sovellus kuvioista Scollon & Scollon, 2004, s. 20).

Tekstitoiminta on tutkimuksessani siis neksus, jossa eri ulottuvuudet risteävät. Tekstitoiminta on tässä sekä abstraktio että konkreettista toimintaa. Neksusanalyysin viitekehelyssä eri tutkijat ovat tulkinneet yksittäisen neksuksen abstraktiutta tai konkreettisuutta eri tavoilla. Sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen käsite tekstitapahtuma onkin hyödyllinen erottamaan yksittäiset, konkreettiset ja havainnoitavat tilanteet tekstien parissa neksuksesta abstraktiona (ks. Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2000). Konkreettisemmin tarkastelenkin yksittäisiin tekstitapahtumiin vaikuttavia tekijöitä tutkimuksen päätulosten esittelyn yhteydessä luvussa 6.1.2.

Kuviossa 1 kaaret, jotka eivät kulje aivan samaa rataa, havainnollistavat iteraatiota eli sitä, että mikään asia ei toistu täsmälleen samanlaisena tilanteesta toiseen, vaikka eri tilanteiden välillä onkin paljon toistuvuutta. Schmid (2020, s. 4) käyttää samantapaista havainnollistamisen tapaa kielellistä systeemiä kuvaavan teoriansa yhteydessä. Vakiintuneet tekstikäytännöt eivät yksittäisissä tilanteissa toistu samanlaisina, vaan ne vaihtelevat hieman. Esimerkiksi oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on joka kerta hieman erilaista samallekin kirjoittajalle. Toisaalta tekstikäytänteiden toistuminen tilanteesta toiseen vakiinnuttaa niitä. Myös painettu kirja voi materiaalisena artefaktina kulkea tilanteesta tai tekstitoiminnasta toiseen ja mahdollistaa tekstitoimintaa eri tavoilla eri tilanteissa: kirjaa voi lukea keskittyneesti tai se voi toimia vaikkapa kirjoitusaluslana. Yksilön

toimijahistorian näkökulmasta taas yksilöllä on aina seuraavassa hetkessä enemmän kokemuksia kuin aiemmin ja eri tilanteissa sama yksilö käyttää omaa kielellistä repertoariaan eri tavoilla. Kielirepertoari myös kehittyy yksittäisten kielenkäyttötilanteiden seurauksena.

Edellä olen siis yhdistänyt teoreettisia näkökulmia neksusanalyysistä, sosiokulttuurisesta tekstitaitotutkimuksesta sekä käyttöpohjaisista kielenoppimisen suuntauksista. Tällä synteessillä voi nähdäkseni jäsentää monikielisten opiskelijoiden tekstitoimintaa korkeakoulussa tämän tutkimuksen fokusta laajemminkin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen neksusanalyyttisen toteutuksen. Neksusanalyysi on luonteeltaan monimenetelmäinen tutkimusstrategia, ja usein mukana on etnografinen ote (ks. Scollon & Scollon, 2004), niin kuin tässäkin tutkimuksessa. Neksusanalyysin sisällä olen hyödyntänyt eri analyysimenetelmiä: narratiivista analyysiä, dialogista vuorovaikutusanalyysiä ja dynaamisten systeemien teorian yhteydessä käytettyjä analyysimenetelmiä. Aluksi luvussa 4.1 esittelen tutkimusprosessin etenemisen kokonaisuudessaan, minkä jälkeen avaan menetelmällisiä ratkaisuja ja aineistoa yksityiskohtaisemmin. Luvut 4.2 ja 4.3 olen jäsentänyt neksusanalyysin vaiheiden mukaan kartoittamiseksi ja navigoimiseksi (ks. Scollon & Scollon, 2004). Luvussa 4.2 taustoitan tutkimusfokuksen paikantumista tekstitoimintaan, esittelen tutkimuksen kontekstina olevaa koulutusta ja tutkimuksen osallistujia sekä lopuksi reflektoin omaa positiotani opettaja-tutkijana. Luvussa 4.3 puolestaan avaan aineistonkeruuta ja esittelen aineiston, minkä jälkeen käsittelen vielä eri osatutkimuksissa hyödyntämiäni analyysimenetelmiä.

4.1 Neksusanalyyttinen tutkimusprosessi

Neksusanalyysi on tutkimuksen teoreettis-metodologisena kehyksenä ohjannut koko tutkimusprosessin toteutusta. Neksusanalyyttisessä etnografiassa tutkimuksen ja huomion kohteena on ennen kaikkea sosiaalinen toiminta, joka on tässä tutkimuksessa pääosin tekstitoimintaa; fokuksessa ei siis ole esimerkiksi tietty ihmisryhmä tai kieli (Scollon & Scollon, 2007). Etnografisen tutkimuksen perinteisen osallistuja-havainnoija-asetelman sijaan tutkijan nähdään olevan tutkimuksen keskeinen ja aktiivinen osallistuja (Scollon & Scollon, 2004, s. 13, 2007). Muutoksen ulottuvuus on tärkeä, sillä tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan havaitsemasta muutostarpeesta ja siten myös tutkimuksen tavoitteena ja viimeisenä vaiheena on jonkinlainen muutos. Perinteisimmillään neksusanalyysi on laaja etnografinen tutkimus, jossa kentällä ollaan pitkähkö aika, esimerkiksi vuosi. (Scollon & Scollon, 2004.) Neksusanalyysiä on sovellettu monenlaisiin soveltavan

kielitieteen alan tutkimuksiin Suomessa ja muualla, ja osassa etnografia on toteutunut selvästi lyhyempinä havainnointijaksoina (ks. esim. Ruuska, 2020; Strömmer, 2017b). Tässä tutkimuksessa osallistujia ei ole havainnoitu etnografisia kenttämuistiinpanoja tehden (ks. Blommaert & Jie, 2010), vaan etnografinen ote on syntynyt siitä, että jaoin osallistujien kanssa opetuksen arkea noin yhdeksän kuukauden ajan ja keräsin monipuolista aineistoa, jota analysoin laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Kokonaisuudessaan tutkimuksen aikajänne on lähes 4,5 vuotta. Lähestyin tutkimusaihetta etnografialle ja neksusanalyysille tyypilliseen tapaan holistisesti ja pyrkien ymmärtämään sitä monesta näkökulmasta (Blommaert & Jie, 2010; Pitkänen-Huhta, 2011, s. 88–89).

Neksusanalyysi rakentuu kolmesta toisiinsa limittyvästä vaiheesta, joita kutsutaan kartoittamiseksi (*engaging*), navigoinniksi (*navigating*) ja muokkaamiseksi (*changing the nexus of practice*). Kartoittamisvaiheessa tutkija paikantaa tutkimusongelmaa, omaa positiotaan sekä tutkimuskenttää (Scollon & Scollon, 2004, s. 150). Navigointivaiheessa taas tarkennetaan huomio kiinnostaviin neksuksiin ja lähdetään ikään kuin piirtämään karttaa neksuksissa risteävistä asioista (Pietikäinen, 2012; Scollon & Scollon, 2004). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu sijoittui kartoittamisen ja navigoinnin välimaastoon, sillä neksuksiin eli osatutkimusten rajatumpiin aiheisiin tarkentaminen tapahtui pääosin vasta siinä vaiheessa, kun aineisto oli kerätty lähes kokonaan. Tässä yhteenveto-osassa olen kuitenkin sijoittanut aiheistonkeruun navigointivaiheeseen (ks. luku 4.3.1).

Yksittäisissä osatutkimuksissa paikansin analyysikatseeni tutkimusongelman näkökulmasta kiinnostaviin ilmiöihin ja käytin ensisijaisena aineistona vain osaa kokonaisaineistosta, mikä on laajoille etnografisesti informoiduille tutkimusasetelmille tyypillistä (Pitkänen-Huhta, 2011, s. 101). Neksusanalyysin metafora kameran fokuksen lähentämisestä ja loitontamisesta (Hult, 2010; Pietikäinen, 2012) kuvaa tätä prosessia hyvin. Neksusanalyysin sisällä sovelsin fokuksen lähentämiseen ja tarkentamiseen muita analyysimenetelmiä siihen aineistoon, jonka olin rajannut mukaan tarkempaan analyysiin (ks. luku 4.3.2). Kokonaisaineistolla oli kuitenkin merkittävä rooli tutkimusprosessissa: se auttoi näkemään, missä kohdissa osallistujien toimijahistoriat ja tekstikäytännöt risteävät kiinnostavalla tavalla. Pitkin navigointivaihetta pystyin myös peilaamaan tekemiäni havaintoja laajempaan etnografiseen tietooni.

Ensimmäisenä paikansin tekstikäytännöitä, joihin opiskelijat koulutuksen aikana osallistuivat. Valmiissa artikkelissa (osatutkimus III) käsittelin lopulta kolmen eri tekstin parissa toimimista, mutta tämä erilaisten tekstitoimintojen paikantaminen auttoi myös laajemmin hahmottamaan aineistokokonaisuuden. Seuraavaksi kiinnostuin sisältökurssien suorittamisesta. Tutustuin taas ensin kaikkeen sisältökurssien suorittamiseen liittyvään aineistoon, mutta valmiiseen artikkeliin (osatutkimus II) mahtui vain yhden sisältökurssin suorittamisen tarkastelua. Laskentatoimen kurssiin liittyvää aineistoa oli määrällisesti eniten, ja sitä oli useammassa eri aineistotyyppissä, mikä mahdollisti monipuolisen tarkastelun. Ajallisesti toteutin seuraavaksi pääosan kielellisiä resursseja mikrotasolla tarkastelevan artikkelin sisältämästä analyysistä yhdessä Sirkku Lesosen kanssa (osatutkimus IV). Jälleen artikkeliin oli rajattava vain yhden avainosallistujan

kielellisten resurssien tarkastelu, ja valitsimme kyseisen osallistujan, Olgan, koska häneltä oli eniten ja tiheintä aineistoa.

Neksusanalyysiin kuuluu olennaisesti se, että sosiaalisessa toiminnassa risteäviä ulottuvuuksia tarkastellaan eri mittakaavoissa ja eri aikaskaaloilla (Hult, 2010; Scollon & Scollon, 2004). Scollonit (2004, s. 9–11) käyttävät englanniksi termiä *circumferencing* kuvaamaan sitä, että analyysikehikko pidetään avoimena ja neksuksessa risteäviä ulottuvuuksia katsotaan laajemmassa mittakaavassa, jotta analyysistä ei tule liian kapeaa eikä se keskity vain yksittäisiin tilanteisiin. Tämän tutkimuksen kontekstina oleva koulutus oli osallistujien elämänkaarella ja koulutuspolulla väli- tai siltavaihe matkalla kohti ammatillisia tavoitteita, joten pidin merkityksellisenä analysoida, miten se sijoittuu osallistujien koulutuspolulle ja mitä heidän elämässään tapahtuu koulutuksen jälkeen. Samalla tutkimuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus laajeni olennaisesti. Viimeisenä kirjoitetussa artikkelissa (artikkeli I), käsittelenkin avainosallistujien koulutus- ja työelämäpolkuja ja niiden varrelle sijoittuvia kokemuksia kielestä pidemmällä aikajänteellä. Lähetin artikkelikäsitelmän osallistujille samaan aikaan, kun lähetin sen vertaisarviointiin, ja tarjosin mahdollisuutta kommentoida sitä, pyytää poistamaan jotakin tai keskustella artikkelista. Kukaan heistä ei tarttunut mahdollisuuteen, mikä voi osoittaa paitsi sisällön hyväksyntää myös sitä, että he eivät nähneet tarpeelliseksi perehtyä tutkimukseen tai että suomenkielisen tieteellisen artikkelin tekstilaji tuntui heistä edelleen vaikealta.

Neksusanalyysin kolmannessa vaiheessa zoomataan Pietikäisen (2012, s. 420) mukaan taas kauemmas eli loitonnetaan tarkastelua ja pyritään sijoittamaan tutkimuskohde laajempiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin. Sitä tein jo jonkin verran viimeisenä laaditussa artikkelissa, jossa sivusin koulutus- ja työllisyyspoliittisia teemoja, mutta tämä vaihe korostuu erityisesti tämän yhteenvedon pohdintaosassa (ks. lukua 6). Neksusanalyysissä on aktivistinen ote (Scollon & Scollon, 2004; ks. myös Aarnikoivu, 2020). Muokkausvaiheessa saadaankin analyysi valmiiksi ja pyritään muuttamaan kiinnostuksen kohteena ollutta sosiaalista toimintaa osallistujille suotuisalla tavalla (Scollon & Scollon, 2004, s. 150). Vaikka vaihe on sijoitettu viimeiseksi, tapahtuu muutosta itse asiassa koko tutkimusprosessin ajan (Scollon & Scollon, 2004, s. 152; ks. myös Vorobeve, 2024). Ajatuksena on, että toiminta olisi väistämättä erilaista, jos tutkija ei osallistuisi siihen. Niinpä tutkijan osallistumisella on aina vaikutusta, joka voi olla esimerkiksi osallistujien tiedostumista tutkimusteemoista. Muutos voi olla myös sitä, että palataan kentälle tai tutkimusaiheisiin osallistujien kanssa sen jälkeen, kun pääosa aineistosta on kerätty (*re-engagement*; Scollon & Scollon, 2004, s. 177), ja tätä teinkin avainosallistujien kanssa.

Neksusanalyttisessä tutkimuksessa on tavallista, että alkuvaiheessa ei ole tarkkoja tutkimuskysymyksiä vaan tutkimuskenttään lähdetään tutustumaan avoimin mielin (Aarnikoivu, 2020, s. 21, 107; Scollon & Scollon, 2004). Tässä tutkimuksessa osatutkimusten tutkimuskysymykset muovautuivat tutkimusten edetessä, ja niiden rooli oli ennen kaikkea auttaa löytämään analyttinen fokus eli ne kohdat tai asiat, joihin kohdentaa lähempää tarkastelua. Samalla tutkimuskysymykset auttoivat tieteellisen kirjoittamisen konventioiden mukaisessa

raportoinnissa. Koko työn tutkimuskysymykset tarkentuivat vielä yhteenvedon kirjoittamisen aikana, ja niidenkin muotoilu auttoi hahmottamaan, mikä väitöstudium on kaikista keskeisintä. Toisaalta Scollonien (2004, s. 143–144) mukaan neksusanalyysin tuloksena ei ole tarpeen syntyä selkeää väittämää, jonka pohjalta voidaan viedä tuloksia käytäntöön. Sen sijaan hyvän neksusanalyysin seuraus on perusteltujen kysymysten ja kyseenalaistusten esittäminen läpi prosessin (Scollon & Scollon, 2004, s. 143–144). Kyse on tavallaan interventtiosta, jonka tuloksena syntyy selkeiden vastausten sijaan kysymyksiä. Scollonien (2004, s. 149) mukaan tutkimus itsessään on sosiaalisen muutoksen alkulähde ja sosiaalista aktivismia.

Neksusanalyysi on luonteeltaan orgaanista, eli se kehittyy ja muotoutuu tutkimusprosessin aikana eikä alkupisteessä voi tietää, mihin tutkimuspolku lopulta vie (Scollon & Scollon, 2004, s. 81, 148). Varmaa on, että tutkimuksen teko muuttaa ennen kaikkea tutkijaa (Scollon & Scollon, 2004, s. 81). Jo tutkimukseni käynnistyessä ja aineistonkeruun alkuvaiheessa olin kiinnostunut aiemman osaamisen soveltamisesta uudessa akateemisessa ympäristössä ja toisaalta myös asiantuntijuuden hyödyntämisestä kielenoppimisessa. Näkökulmani oli sosiaalistuminen uuteen kieleen ja paikalliseen tekstien kanssa toimimiseen. Tutkimusprosessin edetessä sosiaalistumisnäkökulma alkoi kuitenkin tuntua kapealta ja käsitykseni tekstikäytännöistä ja akateemisiin (kieli)yhteisöihin pääsemisestä muuttui, kun tekstikäytännöt ja osallistumisen mahdollisuuden kysymykset alkoivat hahmottua myös vallan ja yhteiskunnallisten rakenteiden kysymyksiksi.

Neksusanalyysi ohjasi siis koko tutkimusprosessin toteutusta. Erityisesti sen rooli kuitenkin korostuu tässä yhteenvedossa, jossa hyödynnän neksusanalyysiä koko tutkimuksen tuomisessa yhteen (samantyyppisestä ratkaisusta ks. Intke-Hernandez, 2020; Strömmer, 2017b; Virtanen, 2017; Vorobeve, 2024). Myös osatutkimuksista kahdessa on hyödynnetty neksusanalyysiä pienemmässä mitataavassa. Tutkimusetiikkaan olen kiinnittänyt huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Olen sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen kaikissa vaiheissa eli sen suunnittelussa, toteutuksessa ja dokumentoinnissa (TENK, 2023, s. 13). Eettistä ennakoarviointia ei tarvittu (ks. TENK, 2019). Kunkin vaiheeseen liittyviä eettisiä kysymyksiä tarkastelen tarkemmin näiden vaiheiden yhteydessä, sillä näen tutkimusetiikan olevan osa kaikkia tutkimuksessa tehtyjä valintoja.

4.2 Tutkimuskentän kartoitus

4.2.1 Fokuksen paikantuminen tekstitoimintaan

Neksusanalyysi alkaa tutkijalle kiinnostavasta asiasta tai kysymyksestä, jossa hän haluaisi nähdä muutosta (Scollon & Scollon, 2004, s. 154). Tämä tutkimus lähti liikkeelle mahdollisuudesta toimia opettajana koulutuksessa, jonka laajaksi tavoitteeksi hahmotan yleisen korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden osallisuuden lisäämisen erityisesti kielikoulutuksen keinoin. Etnografian käsittein

kenttä oli siis tutkimuksen lähtökohta, ja ainakin teknisesti ottaen minulla oli opettajana sinne jo valmiiksi pääsy. Kartoittamisvaiheessa ensimmäinen askel on Scollonien (2004, s. 78, 83) mukaan tutkijan position paikantaminen tutkimuskentällä ja sosiaalisessa toiminnassa sekä suhteessa tutkimusaiheeseen ja osallistujiin.

Valitsin kielelliset resurssit ja tekstitoiminnan jo alussa keskeiseksi tulokulmaksi. Olin suomi toisena kielenä -opettajana kiinnostunut kielellisten resurssien kehittymisestä ja halusin päästä tutkimaan kielenkehitystä mikrotasolla, eli fokuksen paikantuminen liittyi toimijahistoriaani. Toki fokus oli perusteltu myös siksi, että kontekstina oleva koulutus oli luonteeltaan paljolti kielikoulutusta ja suomen kielen oppimisen on katsottu olevan maahanmuuttaneiden yhteiskunnallisen osallisuuden näkökulmasta keskeistä (esim. Lehto, 2023). Tekstitoiminnan ja erityisesti tekstikäytänteisiin sosiaalistumisen näkökulma taas vaikutti aiemman tutkimuksen perusteella sopivalta lähestymistavalta tarkastella sitä, miten asiantuntijuutta ja aiempaa osaamista suunnataan uudelleen ja miten toisaalta otetaan haltuun uusia akateemisia käytänteitä ja päästään osaksi yhteisöjä (esim. Duff & Anderson, 2015). Aineistonkeruun alettua kirkastui entisestään, että juuri tekstitoiminnassa ja vielä konkreettisemmin eri tekstitapahtumissa opiskelijoiden elämänhistoriat, vallitsevat vuorovaikutuskäytänteet ja paikalliset diskurssit risteävät tutkimisen arvoisilla tavoilla. Lisäksi aloittelevana tutkijana ihmettelin, miksi (sen perusteella mitä tiesin) toisen kielen oppimisen ja tekstitaitojen näkökulmia on tarkasteltu toisistaan erillään, ja halusin löytää tavan yhdistää nämä näkökulmat. Tutkimusprosessin myötä ymmärrykseni myös tässä asiassa laajentui.

Tutkimusprosessin alussa integraation ja kuulumisen kysymykset olivat ensisijainen kiinnostuksen kohde. Tutkimus painottui kuitenkin lopulta tekstitoimintaan, mikä johtui ainakin osittain omasta positiostani ja siitä, millaisten aiheiden käsittely tuntui osallistujien kanssa luontevalta (ks. tarkemmin luku 4.2.3). Tutkimusaiheen paikantuminen tekstitoimintaan ja kielellisten resurssien kehittymiseen oli siis olosuhteiden, yhteiskunnallisen muutostarpeen näkemisen, omien akateemisten intressieni ja aiemman tutkimuksen tulos. Tutkimusaiheen paikannuttua pyrinkin keräämään mahdollisimman monipuolista aineistoa tilanteista, joissa opiskelijat osallistuivat jonkinlaiseen tekstitoimintaan.

4.2.2 Tutkimuskontekstina koulutus ja osallistujina opiskelijat

Tutkimuksen tärkein konteksti on 2010-luvun jälkipuoliskolla järjestetty koulutus, joka oli tarkoitettu korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille. Keskeisin sisältö olivat suomen kielen opinnot, ja lisäksi suoritettiin muun muassa alakohdaisia sisältöopintoja. Koulutus järjestettiin korkeakoulussa, ja tarkoituksena oli, että opiskelijat oppisivat paikallisia opiskeluun ja työelämään liittyviä käytänteitä ja toimintatapoja sekä olisivat osa korkeakouluyhteisöä. Koulutuksessa siis yleisesti tuettiin heidän akateemisia kielellisiä valmiuksiaan ja korkeakoulualojen työelämävalmiuksia. Koulutus kesti noin yhdeksän kuukautta, ja opiskelu oli pääosin kokopäiväistä. Suomen kielen opintojen sisällöt pyrittiin mahdollisuuksien mukaan yhdistämään alakohtaisiin sisältöopintoihin tai muuten opiskelijoiden ammattialoihin, ja yleisesti heidän aiemmin kartuttamaansa asiantuntijuutta

pyrittiin hyödyntämään kielen opiskelussa. Osa suomen kielen oppitunneista sisälsi kuitenkin melko tavanomaisia teemoja, eli niillä harjoiteltiin myös esimerkiksi rakenneasioita. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen sisältö suomen kielen opinnoissa olivat erilaiset lukustrategiat sekä korkeakoulun ja työelämän tekstit (esim. referaatti, oppimispäiväkirja, ansioluettelo). Myös lähteiden käyttöä ja niihin viittaamista harjoiteltiin etenkin niiden kanssa, joiden suomen kielen taito oli jo edistyneempi. Muodollista oppimisen arviointia ei suomen kielen opinnoissa ollut, mutta opiskelijat saivat paljon palautetta ja myös itsearviointia harjoiteltiin.

Tutkimukseen osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista, ja heillä oli oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta milloin vain syytä ilmoittamatta (ks. TENK, 2019). Tätä painotettiin osallistujille tutkimusprosessin eri vaiheissa, ja osa lopetikin tutkimukseen osallistumisen tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen esitteli opiskelijoille ja kirjalliset suostumukset pyysi sellainen henkilö, joka ei ollut vielä ollut koulutuksessa opettajan roolissa. Tässä käytettiin suomea ja englantia. Opiskelijoille myös kerrottiin, että koska kyseessä on osin uudentyypinen koulutus Suomessa, saattavat aihepiiriä ja koulutuksen kenttää tuntevat henkilöt tunnistaa koulutuksen ja sen myötä yksittäisiä opiskelijoita, vaikka tunnistamattomuuden varmistamiseen kaikessa pyritäänkin. Aineistoa kerättiin pitkäjänteisesti koulutuksen alusta alkaen laajemman tutkijayhteisön käyttöön ja myös pedagogisen kehittämisen tueksi, ja tähän oli organisaatiotason luvat. Tutkimusaineistoa ei ole yhdistetty *Työelämässä tavoitettavien toisen kielen resurssien rakentaminen* -hankkeen (2019–2023, hankkeen johtaja Minna Suni) kokonaisaineiston kanssa, vaikka tämä tutkimus onkin toteutettu osana hanketta. Olen sitoutunut tuhoamaan tutkimusaineiston väitöskirjatutkimuksen valmistuttua, ellei osallistujilta erikseen pyydetä ja saada jatkolupia aineiston käyttöön.

Koulutuksen opiskelijat ja siten myös tutkimuksen osallistujat (n=19) olivat muuttaneet Suomeen Afrikan ja Aasian maista sekä Venäjältä, ja he edustivat eri koulutus- ja ammattialoja. Myös maahanmuuton ensisijaiset syyt vaihtelivat: osalla opiskelijoista esimerkiksi oli pakolaistausta ja osa oli muuttanut lähinnä perhesyiden takia. Kaikkia yhdisti kuitenkin akateeminen orientaatio. Opiskelijoiden suomen kielen osaamisen taso vaihteli, ja heidät olikin koulutuksessa usein jaettu pienempiin ryhmiin lähinnä kielitaidon perusteella. Kaikki koulutuksen opiskelijat osallistuivat lopulta tutkimukseen vähintään niin, että he antoivat suostumuksen oppimistehtäviensä, kuten oppimispäiväkirjojen tai parikeskustelujen tallentamiseen tutkimuskäyttöön. Ensimmäisiin haastatteluihin osallistui kymmenen opiskelijaa, ja myöhemmin koulutuksen aikana haastattelin vielä uudestaan viittä opiskelijaa: Olgaa, Adamia, Waseemia, Mostafaa ja Adnania. Osa osallistujista valitsi pseudonyyminsä itse, ja tutkijana valitsin pseudonyymit sellaisille osallistujille, jotka eivät osallistuneet haastatteluihin tai jotka eivät halunneet itse valita pseudonyymiään.

Kolmesta osallistujasta, Olgasta, Adamista ja Waseemista, tuli tutkimuksen avainosallistujat, ja heidän kanssaan aineistonkeruu jatkui myös koulutuksen jälkeen. Juuri nämä opiskelijat valikoituvat avainosallistujiksi siksi, että heiltä oli koulutuksen aikana kattavasti monipuolista ja tiheää aineistoa ja he olivat

kiinnostuneita jatkamaan aineistonkeruuta myös koulutuksen jälkeen. He olivat taustoiltaan ja orientaatioiltaan erilaisia, ja heillä vaikutti olevan voimavaroja ja valmiuksia jakaa kokemuksiaan. Olga on kotoisin Venäjältä, ja hän oli hankkinut kasvatustieteen alan tutkinnon ennen Suomeen muuttamista. Tutkimuksen kontekstina olevan koulutuksen jälkeen Olga suoritti täydentävät opinnot niin, että sai pätevyyden toimia opettajana Suomessa. Hänen kielirepertoaariinsa kuuluu venäjän ja suomen lisäksi englanti. Adam ja Waseem taas ovat eräästä Lähi-Idän maasta, ja kumpikin heistä osaa suomen lisäksi arabiaa ja englantia. Adamilla oli Suomeen muuttaessaan kauppatieteiden alalta sekä tutkinto että työkokemusta, ja Waseem taas oli opiskellut korkea-asteella matkailualaa, mutta hänellä ei ollut valmista tutkintoa. Adam päätyi koulutuksen jälkeen opiskelemaan uutta alaa englanniksi, ja Waseem taas jatkoi matkailualalla, niin ikään englanniksi. Kaikki kolme osallistujaa olivat aineistonkeruun aikana 20–40-vuotiaita.

Näiden avainosallistujien kanssa tunnistettavuutta käsiteltiin vielä hieman enemmän. Sain Olgalta, Adamilta ja Waseemilta viimeisessä haastattelussa suullisesti vahvistuksen siihen, että voin käyttää tutkimuksessa heitä koskevaa aiheistoa siitakin huolimatta, että joku heidän elämänpolkujaan valmiiksi tunteva saattaa tunnistaa heidät. Kysymys liittyi erityisesti koulutus- ja työelämäpolkuja käsittelevään artikkeliin (osatutkimus I), jossa tietoa yksittäisistä osallistujista on paljon. Waseemin kanssa keskustelin jo aiemmassa haastattelussa tästä aiheesta. En ollut alun perin maininnut Waseemin alaa sisältökurssin suorittamista käsittelevässä artikkelissa (osatutkimus II), mutta vertaisarvioija ehdotti alan kertomista lukijalle. Esittelin Waseemille suullisesti artikkelikäsikirjoituksen sisällön ja tekemäni analyysit, ja sen perusteella Waseem päätti, että alan voi mainita artikkelissa.

Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ohella tutkimukseen osallistui viisi suomea ensikielenään puhuvaa tutkinto-opiskelijaa, jotka vetivät heille pienryhmiä. Olen kutsunut näitä pienryhmiä tutorryhmiksi sisältökurssin suorittamista koskevassa artikkelissa (osatutkimus II), sillä tutkinto-opiskelijoilla oli tutoroiva rooli suhteessa maahanmuuttaneisiin osallistujiin. Lisäksi tutkimuksen osallistujina on kolme sisältökurssien opettajaa, jotka osallistuivat videonauhottuun tapaamiseen, sekä maahanmuuttaneiden opiskelijoiden ohjaajana toimiva henkilö, joka oli myös samassa tapaamisessa ja jota lisäksi haastattelin saadakseni laajemmin taustatietoa korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden tyypillisistä poluista ja haasteista. Myös näiden henkilöiden ensikieli on suomi. Kun tässä yhteenvedossa kirjoitan osallistujista, en laske näitä viittä tutkinto-opiskelijaa ja neljää henkilökunnan jäsentä mukaan muulloin kuin heidät erikseen mainitessani.

Kaikilta henkilöiltä, joilta kerättiin aineistoa, pyydettiin ja saatiin kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuslomakkeet sekä kirjallinen informaatio tutkimuksesta olivat tarjolla suomeksi ja englanniksi, joista jompaa kumpaa kaikki osallistujat osasivat tähän riittävällä tasolla. Tunnistamattomuuden turvaamiseksi olen maininnut koulutuksesta ja osallistujista vain kaikista keskeisimmät asiat sekä sellaiset taustatiedot, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkityksellisiä.

4.2.3 Tutkijapositio: opettaja ja tutkija

Neksusanalyysissä tutkija nähdään aina osana sosiaalista toimintaa, jota hän tutkii (Scollon & Scollon, 2004). Tutkijan ei ole mahdollista eikä tarpeenkaan tarkastella tutkimuskohdettaan ”objektiivisesti” ulkopuolelta, ja siksi on tärkeää reflektoida omaa rooliaan läpi tutkimusprosessin ja myös raportoida se läpinäkyvästi (Consoli & Ganassin, 2023; Guillemain & Gillam, 2004). Olin yksi useasta tutkimuskontekstina olevan koulutuksen suomi toisena kielenä -opettajasta, ja se toi minulle osallistujiin nähden kaksoisroolin opettaja-tutkijana. Nikkasen (2019) mukaan opettaja-tutkijan on erityisen tärkeää reflektoida kriittisesti toimintaansa ja toimintansa eettisyyttä, sillä valta ja vastuu ovat tässä asemassa suuremmat kuin ulkopuolisemmalla tutkijalla. Kielenoppimiseen liittyvässä tutkimuksessa on suhteellisen tavallista, että opettaja kerää aineistoa omilta opiskelijoiltaan (esim. Pirhonen, 2023), ja näin on tehty toisinaan myös neksusanalyytisissä tutkimuksissa (esim. Räsänen, 2024). Toisaalta useissa viime vuosina valmistuneissa neksusanalyytisissä tutkimuksissa tutkijalla ollut osallistujien kanssa jokin tutkimuksen aiheen näkökulmasta vankka yhdistävä tekijä, kuten äitiys (Intke-Hernandez, 2020) tai samantyyppinen kieli- ja kokemustausta (Ruuska, 2020; Vorobeva, 2024).

Koulutuksen opettajana suunnittelin oppitunteja yksin ja yhdessä muiden opettajien kanssa, valmistelin materiaaleja ja pidin oppitunteja. Suomi toisena kielenä -opinnoille oli määritelty sisällöt yleisellä tasolla, mutta käytännössä opetusta toteutettiin paljon opiskelijoiden tarpeista lähtien. En työskennellyt tässä koulutuksessa kokopäiväisesti, ja koko koulutuksen ajan opiskelijoiden arjessa oli useita suomi toisena kielenä -opettajia. Välillä oli pidempiäkin taukoja niin, että en tavannut osallistujia.

Pyrin pitämään opettajan ja tutkijan roolit opetustilanteissa erillään, sillä koin niissä tärkeäksi keskittyä vain opettamiseen. En siis tietoisesti havainnoinut opiskelijoita oppitunneilla tutkijan roolissa enkä oppituntien jälkeenkään tehnyt muistini varassa heihin liittyviä muistiinpanoja tutkimusmielessä. Tutkimuseettisestä näkökulmasta osallistujilla on oikeus tietää, milloin heidän toimintaansa tarkkaillaan tutkijan silmin (Nikkanen, 2019, s. 386–387; TENK, 2019, s. 9). Joitakin oppituntien suullisia oppimistehtäviä ääni- tai videotallennettiin, mutta tarkastelin nauhoituksia tutkijan silmin ja korvin vasta jälkikäteen. Käytännössä tämä jako oli tietenkin hieman keinotekoinen, eikä rooleja voinut pitää täysin erillään. Esimerkiksi oppimistehtäviä suunnitellessani ja ohjeistaessani pohdin välillä sitä, millaista tutkimusaineistoa tehtävistä kumpuaa. Nikkasen (2019, s. 391) mukaan opettaja-tutkijan onkin tärkeää kriittisesti pohtia, millaisia asioita tekee onnistuneen opetuksen ja mitä aineiston keräämiseen takia.

Opettajan roolini vaikuttikin erityisesti aineistonkeruuseen. En esimerkiksi tehnyt etnografista havainnointia koulutuksen ulkopuolisissa tilanteissa tai muiden opettajien oppitunneilla, sillä se ei osallistujien opettajana tuntunut luontevalta. Niitäkin vaihtoehtoja kuitenkin pohdin. Sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen piirissä on nimittäin jonkin verran tutkittu arkisia tekstikäytänteitä (esim. Barton & Hamilton, 2000), ja akateemisten tekstitaitojen yhteydessä on toisinaan

tarkasteltu, miten muiden kontekstien tekstitaitoja ja -käytänteitä voi hyödyntää myös akateemisessa tekstitoiminnassa (esim. Kaufhold, 2017). Tällainen tarkastelu rajautui tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Aineistoa kerätessäni olin osallistujiin nähden monikerroksisessa valta-asemassa, ja se vaikutti tutkimuksen muotoutumiseen ja niihin ratkaisuihin, joita opettaja-tutkijana tein. Opettaja on aina opiskelijoihin nähden jonkinlaisessa valta-asemassa (ks. Nikkanen, 2019). Oppitunneilla esimerkiksi päätin, mitä ja miten opiskellaan, ja annoin opiskelijoille asiantuntijan roolistani käsin henkilökohtaista palautetta. En opettajana kuitenkaan ollut erityisen vallakkaassa asemassa siinä mielessä, että olisin formaalisti arvioinut opiskelijoita tai ohjannut heitä koulutuspolulla eteenpäin. Jatkuvaa arviointia sen sijaan tein, ja osallistujat saivat minulta palautetta esimerkiksi suomeksi kirjoittamistaan teksteistä useassa tilanteessa.

Yritin olla opettajan valta-asemani kanssa erityisen varovainen. Tein esimerkiksi koulutuksen aikana sellaisen linjauksen, että jos osallistuja ei vastannut tutkimukseen liittyviin viesteihini, en kysellyt tai muistutellut asiasta enempää enkä pyytänyt jatkossakaan osallistumaan, etteivät osallistujat kokisi toimintaani painostavana.

Valtaani osallistujiin nähden vielä lisäsi se, että puhuin suomea eli opettamaani kieltä ensikielenäni ja osallistujat puhuivat sitä toisena kielenään. Näiden tekijöiden lisäksi olen valkoinen ja Suomen kansalainen. Voidaan ajatella, että tällaisessa tilanteessa ympäröivää yhteiskuntaa edustavalla tutkijalla on lähtökohtaisesti tietynlainen valta-asetelma tutkittaviinsa nähden. Valta ei silti tällöinkään ole yksiselitteistä (ks. L. Kokkonen & Pyykkönen, 2015); osallistujillakin oli valtaa esimerkiksi siihen, mitä he valitsivat kertoa ja jättää kertomatta.

Yhteisyyttä ja samaistuttavuutta minun ja osallistujien välille loi se, että olin likimain samanikäinen kuin suurin osa osallistujista, ja tämä mahdollisesti myös tasoitti koettua valtaeroa. Ainakin osalle korkeakoulutaustaisista osallistujista väitöskirjan tekeminen oli tuttu teema, ja he saattoivat ymmärtää väitöskirjan enemmän opinnäytteeksi kuin tutkimukseksi, mikä ehkä toi minua lähemmäksi tutkimuksen osallistuja-opiskelijoita. Tämä näkyi siinä, että jotkut osallistujat toivottivat välillä minulle tsempejä opiskeluun tai tutkimukseen. Yleisesti ottaen koin suhteeni eri osallistujiin hieman eri tavoilla: avainosallistujien ja muutamien muidenkin osallistujien kanssa suhde tuntui läheisemmältä kuin toisten.

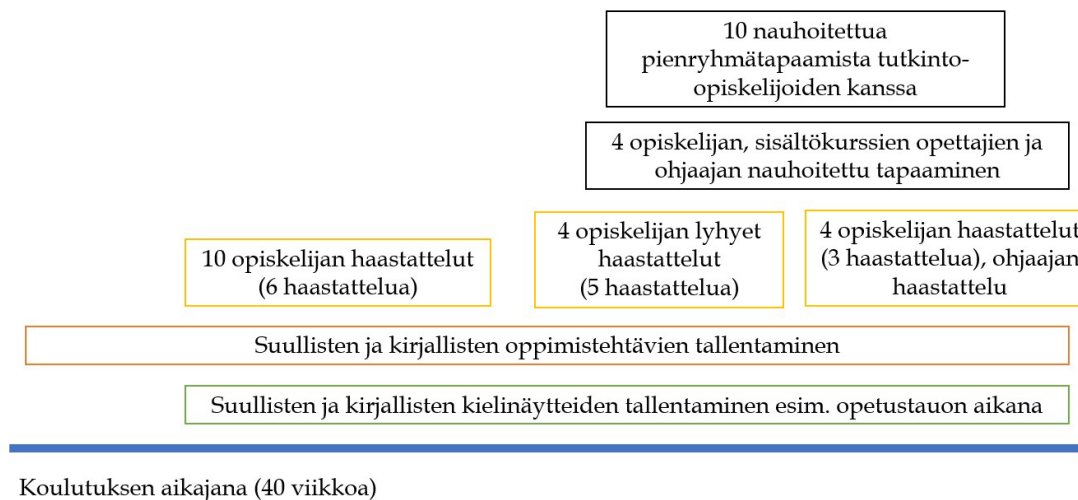
Pohdin rooliani suhteessa osallistujiin myös laajemmin, mikä lienee sekä opettajan että tutkijan positiossa tyypillistä. Annoin esimerkiksi osallistujille henkilökohtaisen puhelinnumeroni ja olin muutaman kerran apuna myös opetukseen tai tutkimukseen liittymättömissä asioissa. Toisaalta se, että roolini osallistujiin nähden oli opettajana jo valmiiksi institutionaalinen, helpotti ehkä siinä, että osallistujat eivät odottaneet minulta esimerkiksi kaveruutta (vrt. L. Kokkonen & Pyykkönen, 2015). Osallistujien korkeakoulutausta myös toi luottoa siihen, että he tiesivät, mitä tieteellinen tutkimus tarkoittaa (vrt. L. Kokkonen & Pyykkönen, 2015).

4.3 Navigointivaihe

4.3.1 Pitkittäinen aineistonkeruu

Neksusanalyysin navigointivaiheessa lähdetään ikään kuin tekemään karttaa eri ulottuvuuksista, jotka risteävät sosiaalisessa toiminnassa eli tässä tutkimuksessa tekstitoiminnassa. Pyrin keräämään aineistoa, jossa pääsisin käsiksi juuri näihin. Hyödynsin aineistonkeruussa soveltuvien osien Scollonien (2004, s. 152–178) kenttätöyön opasta esimerkiksi siinä, että keräsin erilaisia aineistotyyppisiä, joista osassa osallistujat merkityksellistivät itse kokemuksiaan ja osassa minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä havaintoja heidän toiminnastaan. Opiskelijoiden lukujärjestykset vaihtelivat koulutuksen mittaan, ja tavoitteenani oli kerätä aineistoa niin, että siitä oli mahdollisimman vähän vaivaa sekä osallistujille että koulutuksen muille opettajille. Näistä syistä aineistoa ei kertynyt tasaisen systemaattisesti.

Keräsin karkeasti jaoteltuna neljää erilaista aineistotyyppiä: (1) koulutuksessa tuotettuja suullisia ja kirjallisia oppimistehtäviä (2) nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita (3) haastatteluja ja (4) suullisia ja kirjallisia näytteitä kielenkäytöstä. Monipuolisella etnografisella aineistolla pyrin saamaan mahdollisimman monitahoisen ymmärryksen tutkimuskohteistani (ks. Blommaert & Jie, 2010; Scollon & Scollon, 2004). Sosiokulttuurisessa tekstitaitotutkimuksessa monipuolisten etnografisten aineistojen kerääminen on ollut yleinen ja toimivana pidetty lähestymistapa sosiaalisesti muotoutuvia käytänteitä tarkasteltaessa (ks. esim. Barton, 2007, luku 4; Barton ym., 2007; Lakka, 2024). Kuviossa 2 on esiteltyä karkealla aikajanalla se osa tutkimuksen aineistosta, joka on kerätty koulutuksen aikana, ja taulukossa 2 tutkimusaineisto on eritelty avainosallistujittain. Avainosallistujien kanssa aineistonkeruu jatkui haastattelujen muodossa myös koulutuksen jälkeen; näitä haastatteluja ei ole merkitty kuvion 2 aikajanalle. Seuraavaksi esittelen aineistonkeruuta ja aineistotyyppisiä lähemmin. Olen raportoinut osatutkimusten aineistot tarkemmin niistä julkaistujen artikkelien yhteydessä.



KUVIO 2 Koulutuksen aikana kerätty aineisto.

TAULUKKO 2 Aineisto avainosallistujittain.

| | Olga | Adam | Waseem |
|------------------------|--|--|--|
| Oppimistehtävät | 34 | 29 | 30 |
| Haastattelut | 4 haastattelua koulutuksen aikana, 1 haastattelu koulutuksen jälkeen | 3 haastattelua koulutuksen aikana, 3 haastattelu koulutuksen jälkeen | 2 haastattelua koulutuksen aikana, 3 haastattelu koulutuksen jälkeen |
| Vuorovaikutusaineistot | 3 pienryhmätapaamista tutkinto-opiskelijoiden kanssa | 4 pienryhmätapaamista tutkinto-opiskelijoiden kanssa, keskustelu opettajien kanssa | 4 pienryhmätapaamista tutkinto-opiskelijoiden kanssa, keskustelu opettajien kanssa |
| Muut kielinäytteet | 5 | 4 | 2 |

Tallensin koulutuksen aikana runsaasti erilaisia oppimistehtäviä, ja osa muistakin S2-opettajista osallistui niiden keräämiseen. Oppimistehtävät ovat pääosin suomen kielen opinnoista peräisin, ja lisäksi aineistossa on oppimistehtäviä yhdeltä sisältökurssilta. Opiskelijat kirjoittivat suomen kielen oppimistehtävinään erilaisia tekstejä, kuten tiivistelmän, oppimispäiväkirjoja ja verkkokeskustelupostauksia. Osa teksteistä kirjoitettiin tietokoneella, kun taas käsin kirjoitettiin esimerkiksi erilaisia reflektio- ja itsearviointitehtäviä. Käsin kirjoitetut tehtävät tallensin skannaamalla ja muut alkuperäisessä tiedostomuodossa. Suullisia tehtäviä olivat erilaiset videotehtävät ja suulliset esitykset, jotka videoitiin osana koulutusta. Tallensin myös joitakin pari- ja ryhmäkeskusteluja oppitunneilla, ja lasken nämäkin mukaan oppimistehtäviin. Yhden parikeskustelun osallistujat tallensivat tutkimustani varten omilla puhelimillaan ja lähettivät minulle jälkikäteen.

Toinen aineistotyyppi olivat nauhoitetut vuorovaikutustilanteet. Näistä keskeisimpiä olivat pienryhmätapaamiset, joissa oli mukana koulutuksen osallistujia ja tutoroivassa roolissa oleva tutkinto-opiskelija tai kaksi. Tutkinto-

opiskelijoiden ensikieli oli suomi, ja he osallistuivat pienryhmiin osana opintojaan. Monissa pienryhmissä käsiteltiin suomenkielisiä tekstejä, joita osallistujien oli luettava esimerkiksi sisältökurseja varten. Pienryhmissä en ollut paikan päällä, ettei läsnäoloni muovaisi tilanteen järjestymistä ja vuorovaikutusta merkittävästi. Sen sijaan vein kameran ja/ tai joissakin tapauksissa ääninauhurin sovitettuun tilaan tapaamisen aluksi ja hain sen pois tapaamisen päätteeksi. Mahdollisesti tällaisella nauhoituksella oli ”observointiefekti” (Blommaert & Jie, 2010, s. 27) ja osallistujat muuttivat käyttäytymistään nauhoituksen takia. Aineistossa on kymmenen pienryhmätapaamista neljästä eri pienryhmästä. Pienryhmien tapaamisten lisäksi videoin kolmen opiskelijan, sisältökurssin opettajien ja ohjaajan yhteisen tapaamisen. Siellä olin myös itse paikalla mutta vain kuuntelijan roolissa. Pienryhmätapaamisten nauhoittamisessa eräs tutkimusavustaja oli hieman apuna eli kävi joitakin kertoja laittamassa nauhoituksen päälle, jos en itse päässyt paikalle.

Kolmas aineistotyyppi olivat haastattelut, joihin osallistui harvempi opiskelija. Erään kaikille yhteisen oppitunnin päätteeksi kysyin opiskelijoilta yleisesti, ketkä haluaisivat osallistua tutkimukseeni myös vapaa-ajallaan. L. Kokkosen ja Pyykkösen (2015, s. 107) mukaan tuttavien pyytämiseen osallistujaksi tutkimukseen liittyy kysymys vallasta ja osallistujien mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumasta. Tuttavien saattaa olla vaikeampaa kieltäytyä osallistumasta, jos tutkija on sellainen henkilö, jonka tunteita ei haluaisi loukata kieltäytymällä. Katson kuitenkin, että koska en pyytänyt henkilökohtaisesti ketään osallistumaan, ei kovin suurta osallistumispainetta ollut. Opiskelijoista noin puolet eli kymmenen henkilöä ilmaisi kiinnostuksensa, ja heidän kanssaan järjestin yksilö-, pari- tai ryhmähaastattelut. Erilaiset haastattelukokoonpanot syntyivät lähinnä aikataulujen ja osallistujien toiveiden mukaan, joten haastateltavien ja toteutuneiden haastattelujen määrät poikkeavat toisistaan (ks. kuvio 2). Nämä haastattelut olivat puolistrukturoituja, ja kysymykset keskittyivät aiempiin opiskelukokemuksiin sekä kokemuksiin tekstitoiminnasta kontekstina olevassa koulutuksessa. Haastatteluja voi luonnehtia etnografisiksi haastatteluiksi, koska tiesimme osallistujien kanssa jo jonkin verran toisistamme ja osallistujat kertoivat omien kokemustensa lisäksi myös koulutuksesta, joka oli meille yhteinen konteksti (ks. Tolonen & Palmu, 2007, s. 91–92). Koin myös, että haastattelutilanteissa minun ja osallistujien välillä oli valmiiksi luottamusta, mikä on keskeistä onnistuneelle haastattelulle (L. Kokkonen & Pyykkönen, 2015; Ruusuvuori & Tiittula, 2017).

Näiden ensimmäisten haastattelujen jälkeen osa osallistujista osallistui tutkimukseen vapaa-ajallaankin melko aktiivisesti, osa joitakin kertoja ja osa ei juurikaan. Koulutuksen lopussa toteutetut haastattelut olivat hyvin samantapaisia, mutta niissä opiskelijat kertoivat suunnitelmistaan ja toiveistaan jatkokoulutukseen ja tulevaan työelämään liittyen. Kahden haastattelun välissä haastattelin vielä neljää osallistujaa, joista yhtä (Olgaa) kaksi kertaa. Nämä haastattelut olivat lyhyempiä, ja keskustelimme niissä opiskeluun liittyvistä ajankohtaisista asioista ja suomen kielen käyttämisestä varsin epämuodollisesti. Koulutuksen jälkeiset haastattelut avainosallistujien kanssa olivat luonteeltaan teemahaastatteluja, sillä olin valmistellut vain tietyt teemat keskustelulle. Waseemin ja Adamin kanssa

halusin myöhemmissä haastatteluissa myös palata sisällyksensä koskevaan aiheeseen ja kysyä heidän kokemuksistaan uudestaan. Tämä lisäsi vielä yhden kerroksen analyysiin (ks. Scollon & Scollon, 2004, s. 177).

Osa haastatteluista toteutettiin kasvokkain ja osa verkon välityksellä. Kasvokkaiset haastattelut järjestettiin sen koulutuksenjärjestäjän tiloissa, joka tutkimuskontekstina olevan koulutuksenkin järjesti. Osallistujat saivat valita, puhuttiinko haastatteluissa ensisijaisesti suomea vai englantia. Suurin osa haastatteluista tehtiin suomeksi, mihin vaikutti se, että olimme muutoinkin tottuneet käyttämään sitä keskenämme. Suomen käyttäminen saattoi myös rakentaa osallistujille merkityksellisiä osaamisen kokemuksia. Tutkimusaineiston laadun ja sisällön näkökulmasta suomen käyttäminen todennäköisesti hieman rajoitti sitä, mitä osallistujat varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa pystyivät kertomaan.

Talmy (2010) korostaa, että haastattelua ei voi pitää vain tapana saada tietoa tutkittavasta aiheesta vaan myös sosiaalisina tilanteina ja käytänteinä (*social practice*). Neksusanalyysin näkökulmasta haastatteluihin muodostuu oma vuorovaikutusjärjestyksensä. Haastatteluvuorovaikutusta määrittävät haastattelun tehtävä ja erityiset osallistujaroolit, vaikka se muistuttaakin hieman arkikeskustelua (Ruusuvoori & Tiittula, 2017). L. Kokkosen ja Pyykkösen (2015) mukaan maahanmuuttajia haastatellessa tutkijan ammatillisuus tarkoittaa sitä, että tutkija tiedostaa haastattelun roolit ja oman toimintansa seuraukset mutta pyrkii myös empaattisuuteen ja siihen, että yrittää ymmärtää osallistujien kokemuksia. Tähän haastatteluissa pyrin.

Opettajan roolini vaikutti haastatteluihin monella tavalla. Osallistujat kyselivät välillä minulta sanoja samaan tapaan kuin olivat tottuneet oppitunneilla tekemään. Eräässä haastattelussa kävi ilmi, että aiemmassa parihaastattelussa osallistuja oli ottanut tietyn aiheen esille, koska toivoi minun opettajana ottavan siihen kantaa toisen osallistujan läsnäollessa (ks. Leskinen, 2023b). Voi myös olla, että haastatteluissa osallistujat kertoivat sellaisia asioita, joita oletivat minun heidän suomen kielen opettajanaan haluavan kuulla, sillä tutkijan positio vaikuttaa siihen, mitä osallistujat ovat halukkaita kertomaan (ks. Berger, 2015, s. 202). Haastatteluissa kysyin suoraan vain koulutukseen ja suomen kielen oppimiseen liittyvistä asioista, ja muuten kysymykseni olivat melko yleisellä tasolla. En halunnut, että osallistujat kokisivat minkäänlaista painetta kertoa minulle sellaisia asioita, joita eivät opettajalleen halua kertoa. Tämä vaikutti tutkimuksen muotoutumiseen esimerkiksi siten, että vaikka olin alun perin kiinnostunut integraation ja kuulumisen kysymyksistä, en koulutuksen aikana kokenut luontevaksi kysyä kuulumisen tunteesta suoraan. Erityisesti haastattelutilanteissa roolini nuorena opettaja-tutkijana oli välillä tasapainottelua ja haparointiakin. Pidän siitä satunnaisesti tutkimuspäiväkirjaa. Olen kirjannut päiväkirjaani esimerkiksi seuraavan merkinnän: *Oli taas hiukan vaikeaa olla tutkijan roolissa, kun puhuttiin siitä, miten osallistujat opiskelevat suomea [opetustauon] aikana. Adam näytti Leila Whiten rektio-opusta, jossa on vaan lueteltuna verbien rektiota. Jäin sellaiseen käsitykseen, että hän lähinnä lukee niitä verbejä, ja olisi tehnyt mieli neuvoa, miten muilla tavoilla sitä kirjaa voisi hyödyntää. Mutta en neuvonut. Luokassa sitten taas neuvon, joten onkohan se hämmäntävää osallistujille?*

Neksusanalyysin keskeinen teoreettinen lähtökohta asioiden kerroksellisuudesta, monista aikaskaaloista ja syklisyydestä (ks. Scollon & Scollon, 2004) toteutui haastatteluissa. Etenkin koulutuksen jälkeen toteutetuissa haastatteluissa, liikuimme useilla eri aikaskaaloilla: menneessä, nykyisessä ja tulevassa. Myös samojen asioiden käsittely useampaan kertaan toi perspektiiviä ja moniulotteisuutta.

Neljäs aineistotyyppi olivat kirjalliset ja suulliset näytteet suomen kielen käytöstä. Keräsin niitä vapaaehtoisilta opiskelijoilta niiltä viikoilta, joilta en voinut kerätä muuta aineistoa. Tällainen oli esimerkiksi koulutuksen kontaktiopetuksen jakso. Pyrin saamaan osalta osallistujista viikoittaisia kielinäytteitä, koska halusin analysoida toisen kielen resurssien kehitystä ja kehityksen dynamiikkaa pitkittäisesti yksityiskohtaisella tasolla (ks. Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Verspoor ym., 2011). Aiemmin toisen kielen kehitystä mikrotasolla ja dynaamisten systeemien teorian valossa on tarkasteltu käyttämällä *free response* -dataa, jossa osallistujille on annettu aihe tai kysymys, josta heidän tulee puhua tai kirjoittaa (esim. Lesonen, 2020). Otin mallia näistä aiemmista tutkimuksista eli pyysin osallistujia kirjoittamaan jostakin aiheesta tai kysymyksestä. Suullisen kielenkäytön näytteitä taas keräsin lähinnä vapaamuotoisesta juttelusta osallistujien kanssa. En ole sisällyttänyt näitä keskusteluja haastatteluaineistoon, sillä niiden pääfunktio ei ollut osallistujien kokemusten ja näkemysten tallentaminen¹. Myös nämä tilanteet kuitenkin rakensivat kokonaisuymmärrystäni tutkimusaiheesta. Vaikutti siltä, että ainakin osa opiskelijoista näki tapaamisemme merkityksellisinä oman suomen kielen oppimisensa ja käyttönsä kannalta erityisesti kontaktiopetuksettoman jakson aikana. Neljännessä osatutkimuksessa tarkastelimme Sirkku Lesosen kanssa yhden osallistujan, Olgan, kielellisten resurssien kehittymistä, ja siinä analyysiin otettiin mukaan kaikki aineisto, jossa Olga tuotti suomen kieltä.

Tämän varsinaisen tutkimusaineiston lisäksi kirjasin tarkasti muistiin koulutuksen kaikille yhteisten opintojen sisällöt ja etenemisen. Keräsin talteen myös opetuksessa käytettyjä materiaaleja voidakseni tarvittaessa palata tuotoksien tehtävänantoihin ja haastatteluissa mainittuihin tehtäviin jälkikäteen.

Kokemukseni koulutuksen opettajana ja vähitellen karttunut etnografinen ymmärrykseni vaikuttivat siihen, mitä aineistoa kulloinkin päätin kerätä. Neksusanalyysin prosessiin kuuluu, että tutkimuksen alussa ei ole kovin tarkkaa suunnitelmaa aineistonkeruuseen (Scollon & Scollon, 2004). Esimerkiksi opiskelijoiden ja sisältökurssien opettajien tapaamisen nauhoittaminen ei ollut alkupe-
räisessä suunnitelmassa, mutta se vaikutti tutkimusaiheen kannalta keskeiseltä, joten päätin selvittää, onnistuisiko tapaamisen nauhoittaminen.

Tallensin kaiken aineiston aineistohallintasuunnitelman mukaisesti viikoittain ja tein metatiedostoja, joihin listasin aineiston osallistujien ja aineistotyyppien mukaan. Koulutuksen jälkeen kävin kaiken aineiston pintapuolisesti

¹ Osatutkimuksessa IV (Leskinen & Lesonen, 2024) olen jaotellut aineistoa tältä osin hieman eri tavalla: yksi Olgan kanssa käyty epämuodollinen keskustelu on laskettu haastatteluksi (*informal interview*), koska osatutkimuksen näkökulmasta aineistonkeruutilanteen ensisijaisella funktiolla ei ollut niin paljon merkitystä. Muita vapaamuotoisia juttelutilanteita ei Olgan kanssa ollut.

läpi ja tein siitä itselleni muistiinpanot. Litteroin myös koulutuksen alussa ja lopussa kerätyt haastattelut sanatarkasti, sillä analyysin kohteena oli, mitä osallistajat kertovat, eikä esimerkiksi vuorovaikutuksen rakentuminen (ks. Ruusuvoori, 2010, s. 423). Luin näitä litteraatteja ja muistiinpanojani useampaan kertaan samaan aikaan tutkimuskirjallisuuden kanssa. Kun osatutkimusten aiheet hahmotuivat, litteroin lopunkin aiheeseen liittyvän suullisen aineiston. Lopuksi tarkensin vielä niiden aineisto-otteiden litteraatteja, joita analysoin yksityiskohtaisella tasolla artikkeleissa.

Neksusanalyysin logiikalla paikantuivat siis osatutkimusten alustavat aiheet ja aineistot. Blommaertin ja Jien (2010) mukaan etnografinen tutkimus on induktiivista eli aineistolähtöistä, ja tässäkin tutkimuksessa kolmen ensimmäiseksi tehdyn osatutkimuksen aihepiirit valikoituivat aineistolähtöisesti. Tarkemmassa analyysissä hyödynsin eri analyysimenetelmiä, joita seuraavaksi esittelen lyhyesti.

4.3.2 Lähentämisen menetelmälliset valinnat osatutkimuksissa

Analyysikatseen lähentämiseen käytin neksusanalyysin sisällä eri menetelmiä. Haastatteluaineistoa lähestyin narratiivisella otteella, vuorovaikutusaineistoa analysoin dialogisen vuorovaikutusanalyysin keinoin, ja kielellisten resurssien mikroanalyysiin hyödynsin dynaamisten systeemien teorian yhteydessä käytettyjä menetelmiä. Esittelen näitä menetelmiä osatutkimusten mukaisessa järjestyksessä.

Narratiivista analyysiä käytin analyysimenetelmänä laajimmin, sillä hyödynsin sitä osatutkimuksissa I, II ja III. Tarkastelin haastatteluaineistoa ja pariskeskusteluaineistoa kokoelmina narratiiveja, sillä olin kiinnostunut erityisesti osallistujien kokemuksista tekstien parissa ja suomen kielen oppimisesta ja käytämisestä. Keskeistä narratiivisessa tutkimuksessa on se, että narratiiveihin ei suhtauduta objektiivisina kuvauksina todellisuudesta vaan kerrontoina, joissa kertojat merkityksellistävät asioita (Barkhuizen, 2013, s. 2-5).

Tutkimuksessa hyödynsin erityisesti *small stories* -näkökulmaa (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2015; Georgakopoulou ym. 2023). Perinteisesti narratiivisessa tutkimuksessa on keskitytty pitkiin, verrattain yhtenäisiin ”suuriin” tarinoin aiemmista tapahtumista, narratiivi on määritelty tekstuaalisin perustein ja huomio on ollut erityisesti narratiivin biografisessa sisällössä eikä niinkään sinä, miten tapahtumista kerrotaan (Georgakopoulou ym., 2023; ks. myös Bamberg, 2006). Tälle vaihtoehdoisena lähestymistapana Bamberg ja Georgakopoulou (2008) kehittivät *small stories* -näkökulman, jossa kiinnitetään huomiota myös kerrontoihin meneillään olevista, tulevista tai hypoteettisista tapahtumista. ”Pienuus” liittyy siihen, että arkipäiväisistä asioista kertominen nähdään analysoinnin arvoisena, ja tällaiset kerronnat ovat usein myös lyhyitä (Georgakopoulou, 2015). *Small stories* -analyysiä on käytetty erityisesti vuorovaikutuksessa luontaisesti esiintyviin kerrontoihin sekä viime vuosina sosiaalisen median aineistoihin (Georgakopoulou, 2015; Georgakopoulou ym., 2023) mutta myös haastatteluaineiston analysointiin (esim. Ruuska, 2020; Ruuska & Suni, 2022; Strömmer, 2017a). Georgakopouloun (2015, s. 264) mukaan näkökulma

antaa mahdollisuuden tarkastella ihmisten identiteettejä epäyhtenäisinä. Tähän tutkimukseen *small stories* -näkökulma sopi hyvin, koska aineistona oli parikeskusteluja sekä sellaisia haastatteluja, joita ei ollut suunniteltu ”perinteisiksi” narratiivisiksi haastatteluiksi. Haastatteluissa ei ollut tavoitteena kerätä elämäntarinyhtyyppisiä narratiiveja, vaan niissä liikuttiin ja hypittiin monilla aikatasoilla eli puhuttiin niin menneistä, meneillään olevista, tulevista kuin hypoteettisistakin tapahtumista, joita olisi ollut hankalaa analysoida muista näkökulmista.

Analysoin tekstitoimintaan ja kielenkäyttöön liittyviä narratiiveja sekä sisällön että kielen tasolla esimerkiksi kiinnittämällä huomiota toistoihin (ks. Barkhuizen, 2013, s. 8–9). Analyysissä tarkastelin *small stories* -analyysin mallin mukaan kielellisiä valintoja ja kerronnan tapoja, kerronnan välitöntä kontekstia eli vuorovaikutustilannetta sekä kertojia osana omia kerrontojaan (Georgakopoulou, 2015, s. 258). En systemaattisesti hyödyntänyt positiointianalyysiä (Bamberg & Georgakopoulou, 2008), joka usein yhdistetään *small stories* -näkökulmaan, mutta tarkastelin esimerkiksi sitä, miten osallistujat positioivat itseään suhteessa kertomaansa. Otin tulkinnoissani parhaani mukaan kuitenkin huomioon, että osallistujat eivät käyttäneet vahvinta kieltään (ks. Vitanova, 2005). Eri osatutkimuksissa narratiivien analyysi oli hieman eri tavoin painottunutta. Esimerkiksi toimijuutta käsittelevässä artikkelissa (osatutkimus III) näkökulmani narratiivien analyysiin oli dialoginen (ks. Vitanova, 2005, 2010), ja siinä oli myös dialogisen käsitystutkimuksen piirteitä (Aro, 2009), sillä analysoin sitä, kenen tai millainen ääni narratiiveissa kaikuu.

Myös vuorovaikutusaineistojen analyysi sisältökurssin suorittamista tarkastelevassa artikkelissa (osatutkimus II) nojasi dialogiseen teoriaan, sillä sovelsin Linellin (2009) dialogista vuorovaikutusanalyysiä. Väitöskirjakokonaisuudessa tämän analyysimenetelmän rooli on kuitenkin verrattain pieni. Dialogisessa vuorovaikutusanalyysissä vuorovaikutuksen ajatellaan koostuvan vuorovaikutusprojekteista, jotka rakentuvat osallistujien yhteistyössä. Vuorovaikutusprojektin käsite kuvaa sitä, että vuorovaikutuksessa yksittäiset puheenvuorot ja kontribuutiot liittyvät johonkin yhteiseen tavoitteeseen tai tehtävään. (Linell, 2009, s. 196, 1998, s. 218.) Dialogista vuorovaikutusanalyysiä ovat empiirisiin tutkimuksiin soveltaneet aiemmin esimerkiksi Suni (2008) ja Virtanen (2017).

Kielellisten resurssien kehityksen tarkastelussa (osatutkimus IV) analyysitavat poikkesivat huomattavasti muiden artikkelien analyysitavoista. Toteutin tämän osatutkimuksen yhdessä Sirkku Lesosen kanssa, ja siinä analysoitiin kaikkea Olgan kielenkäytöstä kertynyttä aineistoa, jota oli yhteensä 46 tilanteesta 40 viikon ajalta. Osa aineistosta oli nauhoitettu tilanteissa, joissa kielenkäyttö rakentui vuorovaikutuksessa (esim. parikeskustelut), ja osa oli luonteeltaan monologisempaa (esim. suulliset esitykset). Tällä tavoin korkeakoulun kielenkäyttötilanteet ja tekstitoiminta tosielämässä vaihtelevat, ja tavoitteena oli alkuaankin ollut saada aineistoa kattavasti monenlaisista tilanteista. Vaikka kielenkäyttö on tilanteista, samat kielelliset resurssit (esimerkiksi passiivikonstruktio) kiertävät kielenkäyttötilanteesta toiseen (ks. luku 3.1).

Aineistosta tarkasteltiin vain Olgan itse tuottamaa kieltä, ja aineiston laajuus pakotti lopulta analysoimaan kieltä jossain määrin irrallaan sen välittömistä

käyttökonteksteista. Päätaavoitteena oli tarkastella kielellisten resurssien kehittymistä tiheästi kerätystä pitkittäisestä aineistosta, koska siten oppiminen voidaan todentaa ajassa tapahtuvana ja oppijan kielisysteemin sisäisistä muutoksista voidaan saada yksityiskohtaista tietoa (ks. Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Nordanger & Horbowicz, 2021).

Tarkastelimme Olgan tuottamaa suomen kieltä ensin laadullisesti, mikä ohjasi huomion tekijää häivyttäviin ilmauksiin. Tekijän häivyttäminen on korkeakoulun tekstitoiminnassa hyvin keskeinen kielenkäytön funktio (Ivaska, 2015; Luukka, 1995), joka liittyy olennaisesti korkeakoulun kielenkäyttöön sosiaalistumiseen. Lähestymistapa aineistoon oli onomasiologinen, eli liikkeelle lähdettiin merkityksestä (tekijän häivyttäminen) ja tarkasteltiin, millaisilla kielellisillä keinoilla Olga välittää kyseistä merkitystä (Schmid, 2020, s. 20–21; ks. myös Lesonen, 2020). Vielä tarkempana kielenkäytön funktiona osana korkeakoulun tekstitoimintaa analysoitiin tapoja, joilla Olga viittaa lukemaansa tekstiin.

Analysoin aluksi kymmentä Olgan tuottamaa kielinäytettä aineistokokonaisuuden eri vaiheista ja koodasin tekijää häivyttäviä ilmauksia CLAN-ohjelmalla (ks. MacWhinney, 2000). Alustavan analyysin perusteella koodasin koko aineiston. Kävin koko aineiston läpi yhteensä viisi kertaa ja tarkensin koodausta joka kerralla. Kategorioista ja rajatapauksista keskustelimme artikkelin toisen tekijän ja muiden lingvistien kanssa. Koodauskierrosten välissä ja koodauksen jälkeen aineistoa tarkasteltiin määrällisesti taulukkolaskentaohjelman avulla.

Merkityslähtöisessä analyysissä tuli esiin, että passiivi-ilmaukset lisääntyivät Olgan kielenkäytössä, joten toisessa vaiheessa analyysi tarkennettiin passiivikonstruktion kehittymiseen. Dynaamisen käyttöpohjaisen viitekehyyksen valossa kiinnostavia ovat oppijankielen muutokset ja vaihtelu sekä näihin kytkeytyvät ilmaisutapojen frekvenssit (ks. Nordanger & Horbowicz, 2021; van Dijk ym., 2011), mihin keskityimme Olgan passiivikonstruktion kehittymisen analyysissä. Vaihtelun analyysissä huomioimme tekijää häivyttävien ilmausten vaihtelun ja passiivikonstruktion kohdalla leksikaalisen vaihtelun sekä konventionaalisten ja ei-konventionaalisten ilmausten välisen vaihtelun. Määrällisiä tuloksia havainnollistettiin kuvioilla, jotka tuovat esiin pitkittäisen muutoksen ja vaihtelun dynamiikan (ks. Verspoor & van Dijk, 2011). Vaihtelua tarkasteltiin määrällisen analyysin rinnalla myös laadullisesti yksittäisissä kielenkäyttötilanteissa.

Lähempi vuorovaikutustilanteiden analysointi osana Olgan kielellisten resurssien kehittymisen analyysiä ei ollut tämän yhden osatutkimuksen mittakaavassa mahdollista. Toisen kielen oppimista on toisinaan tarkasteltu käyttöpohjaiseen näkemykseen nojaten myös keskusteluanalyysin keinoin (esim. Eskildsen, 2012; Horbowicz & Nordanger, 2024), sillä yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa voi tapahtua paljon tukeutumista muihin ja oppimista yhdessä muiden kanssa. Tässä osatutkimuksessa mukaan rajattiin sen sijaan vain kunkin konstruktion välitön käyttökonteksti, ja laadullisessa tarkastelussa pyrittiin ottamaan tekstitapahtuma kielenkäytön laajempaan kontekstina huomioon.

5 OSATUTKIMUSTEN TIIVISTELMÄT

Tämän väitöskirjan empiirinen osa koostuu neljästä osatutkimuksesta, jotka on raportoitu neljässä vertaisarvoidussa artikkelissa I–IV (Leskinen, 2021; Leskinen, 2023a; Leskinen, 2023b; Leskinen & Lesonen, 2024). Tässä luvussa esittelen nämä osatutkimukset tuloksia painottaen. Osatutkimusten järjestys väitöskirjan kokonaisuudessa poikkeaa niiden toteuttamis- ja julkaisujärjestyksestä.

5.1 Koulutus- ja työelämäpolkuja sekä kokemuksia kielestä (osatutkimus I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Leskinen, 2023a) tarkastelin kolmen avainosallistujan koulutus- ja työelämäpolkuja Suomessa ja kokemuksia kielestä (*lived experience of language*; ks. Busch, 2017). Tavoitteena oli analysoida osallistujien ammatillisiin tavoitteisiin liittyviä toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuuksia Suomessa sekä kielen kietoutumista niihin. Väitöskirjakokonaisuudessa tämän osatutkimuksen rooli on sijoittaa tutkimuksen tärkeimpänä kontekstina oleva koulutus laajempaan ajalliseen kehykseen osallistujien polkuja tarkastelemalla ja siten myös taustoittaa ja kontekstoida muita osatutkimuksia. Ote oli pitkä, sillä osatutkimuksen aineistona olivat koulutuksen aikana ja sen jälkeen tehdyt haastattelut yhteensä lähes 4,5 vuoden ajalta. Niitä tarkasteltiin narratiivisen analyysin lähtökohdista (ks. Barkhuizen, 2013). Erityisesti analyysi kohdennettiin sellaisiin osallistujien kokemuksiin, jotka näyttivät olevan merkityksellisiä koulutus- ja työelämäpolun muotoutumisen kannalta ja joista kertyi narratiiveihin liittyi emotionaalinen lataus. Näitä kokemuksia analysoin neksusanalyysin kolmen keskeisen ulottuvuuden eli osallistujien toimijahistorioiden, vuorovaikutusjärjestysten ja paikan diskurssien näkökulmasta (ks. Scollon & Scollon, 2004; edellä luku 3.3). Yksilön toimijahistoriaa analysoin kielellisen repertoarin ja sen kehollisen ja koetun ulottuvuuden kannalta (ks. Busch, 2017). Kerrotut kokemukset nähtiin siis eri ulottuvuuksien risteyskohtina, joissa rakentui osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia. Näiden risteyskohtiin

sijoittuvien kokemusten ymmärrettiin myös kartuttavan toimijahistoriaa, johon yksilön koulutus- ja työelämäpolkukin kuuluu.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. Millaisiksi osallistujien koulutus- ja työelämäpolut rakentuvat pitkäikäisaineiston valossa?
2. Millaisia kokemuksia kielestä näille koulutus- ja työelämäpoluille sijoittuu haastattelunarratiiveissa?
3. Miten toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit risteävät kerroituissa kokemuksissa?

Kaikki avainosallistajat, Olga, Waseem ja Adam, olivat Suomeen muutettuun opiskelleet ensin suomen kieltä erilaisilla kursseilla ja koulutuksissa ennen sitä koulutusta, jossa itse tapasin heidät. Olga oli kotoisin Venäjältä, ja hänellä oli Suomeen muuttaessaan kasvatustieteen alan tutkinto. Koulutuksen jälkeen Olga suoritti täydentävät opinnot suomeksi, minkä myötä hän sai opettajan pätevyyden myös Suomessa. Olga oli vähän aikaa oman alansa työtehtävissä Suomessa mutta päätti sitten muuttaa toiseen maahan ja vaihtaa asiakaspalvelutehtäviin, joissa hän käytti useita eri kieliä. Adam puolestaan oli eräästä Lähi-idän maasta, ja hänellä oli sieltä sekä kauppatieteiden alan tutkinto että oman alansa työkokemusta. Suomessa hän työskenteli osa-aikaisissa työtehtävissä muiden maahanmuuttaneiden parissa hyödyntäen monikielisiä resurssejaan ja aloitti lopulta tekniikan alan korkeakouluopinnot englanniksi. Aineistonkeruun lopussa Adam oli tämän uuden oman alansa työtehtävissä ja käytti niissä joustavasti englantia ja suomea. Myös Waseem oli lähtöisin eräästä Lähi-idän maasta. Hän oli suorittanut matkailualan korkeakouluopintoja ennen muuttoaan Suomeen, ja heti muuton jälkeen hän suoritti kokeilumielessä yhden tämän alan kurssin englanniksi. Hän teki töitä, jotka eivät liittyneet matkailualaan, ja tutkimuksen kontekstina olevan koulutuksen jälkeen hän päätti jatkaa alansa korkeakouluopintoja Suomessa englanniksi. Kaikkien osallistujien polut olivat siis varsin monivaiheisia, eikä eteneminen ollut yksiselitteisen suoraviivaista, mikä on aiemman tutkimuksen valossa tyypillistä aikuisena Suomeen muuttaneiden poluille (esim. Pöyhönen ym., 2013; Sahradyan, 2022; Tarnanen ym., 2015).

Tutkimuksessa tarkasteltiin kielellisten resurssien käyttöä ja kehittymistä siltä osin kuin ne haastatteluissa tulivat esiin. Vaikka kaikki osallistajat olivat investoineet (ks. Darwin & Norton, 2015; Strömmer, 2017a) ainakin aikaa ja vaivaa suomen kielen oppimiseen, ei suomen kielen käyttö näyttänyt lisääntyvän lineaarisesti kielenoppimisen ja Suomessa asumisen myötä. Adamin toimijahistoriaan liittyi hakeutuminen aktiivisesti esimerkiksi vapaaehtoistyöhön ja muihin tilanteisiin ja vuorovaikutusjärjestyksiin, joissa hän pääsi käyttämään suomea. Viimeisessä haastattelussa hän kertoi käyttävänsä suomea monipuolisesti myös työpaikalla. Sen sijaan Waseemin arki muuttui englanninkielisten tutkinto-opintojen myötä pääosin englanninkieliseksi tutkimuksen aikana. Aineistonkeruun loppuvaiheessa hän kertoi käyttävänsä suomea vain entuudestaan tuntemattomien ihmisten kanssa. Asepalvelus oli kuitenkin tältä kannalta poikkeuksellinen vaihe, sillä sen aikana Waseem ei kertomansa mukaan puhunut sanaakaan

englantia. Adam siis vaikutti hakeutuvan aktiivisesti suomenkielisiin vuorovai-
kutusjärjestyksiin, kun taas Waseemille kieli ei näyttänyt olevan peruste hakeu-
tua tiettyihin tilanteisiin ja paikkoihin, vaan hän seuraili ympäristön vakiintu-
neita käytänteitä. Kummankaan haastatteluissa ei kuitenkaan käynyt ilmi, että
kielelliset resurssit olisivat jotenkin rajoittaneet osallistumista eri tilanteissa. Olga
puolestaan opiskeli suomea koulutuksen aikana hyvin tavoitteellisesti, ja hän
suoritti oman alansa tutkintoa täydentävät opinnot sekä työskenteli tällä alalla
suomeksi, mihin vaadittiin korkeaa suomen kielen taitotasoa. Myös myöhem-
män vaiheen asiakaspalvelutyössään Olga käytti suomea englannin ja venäjän
lisäksi. Adamin ja Olgan suomen kielen osaaminen laajeni selvästi pitkittäisen
aineistonkeruun aikana, mikä näkyi haastatteluissa käsiteltyjen asioiden kielen-
tämässä.

Kaikki osallistujat osasivat englantia, mutta he olisivat halunneet opiskella
ja työskennellä pääasiassa suomeksi. Waseemin ja osin myös Adamin päätymi-
nen englanninkielisiin opintoihin liittyi siihen, että suomenkielisiin opintoihin
vaadittiin hakuvaiheessa tietyn tason kielitaitotodistus, jota heillä ei ollut. Olga
taas panosti suomen kielen oppimiseen hyvin intensiivisesti saadakseen kielitai-
totodistuksen, joka tarvittiin täydentäviin opintoihin, vaikka lopulta hän pääsi-
kin etenemään toista reittiä ilman kielitaitotodistusta. Nämä vaatimukset kieli-
taitotodistuksista heijastavat ideologiaa siitä, että kielellisiä resursseja pitäisi olla
huomattavasti jo koulutukseen hakeuduttaessa, ja ne vaikuttivat siis suoraan
osallistujien osallisuuden mahdollisuuksiin ja sitä kautta ratkaisuihin ja laajem-
min koulutus- ja työelämäpolkuihin.

Myös osallistujien emotionaalisesti latautuneet kokemukset kielestä liittyi-
vät usein siihen, että heidän kielelliset resurssinsa eivät vastanneet tai joissakin
tapauksissa ehkä yllättävästikin vastasivat ympäristön odotuksia tai vaatimuksia
tai heidän omia odotuksiaan. Esimerkiksi Waseem tunsu itsensä pettyneeksi, kun
kahden vuoden suomen kielen oppimiseen investoiminen ei vielä riittänyt siihen,
että hän olisi voinut edes hakea suomenkieliseen koulutusohjelmaan. Olga taas
koki opetustyön tekemisen vaativaksi suomen kielellä, ja voidaankin tulkita, että
työn vuorovaikutusjärjestys yhdistettynä Olgan toimijahistoriaan liittyviin omiin
odotuksiin ja yhteiskunnan odotukseen ”erinomaisesta” suullisesta taidosta ope-
tuskielessä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista
986/1998, 9 §) tekivät tilanteesta haastavan.

Suomi ja englanti olivat kaikkien kolmen osallistujan elämässä läsnä, mikä
on tyypillistä korkeakoulutaustaisille aikuisena Suomeen muuttaneille (ks. esim.
Scotson, 2018, 2019). Narratiiveissa kuvattu kielen valikoituminen suomen ja
englannin välillä vaikutti olevan tilanteista ja dynaamista, ja siihen vaikuttivat
esimerkiksi yksilön aktiivisuus ja vuorovaikutustilanteen vakiintuneisuus. Ol-
gasta, Waseemista ja Adamista kehittyi viimeistään tutkimuksen aikana moni-
kielisiä osaajia, ja paikoin se näkyi kielitietoisuutena ja tarkkanäköisenä reflek-
tiona monikielisistä käytänteistä. Viimeisessä haastattelussa Olga esimerkiksi
kertoo puhuvansa nykyisessä työssään suomea monenlaisten ihmisten kanssa.
Hän myös kuvaa yksityiskohtaisesti taitavaa toimintaansa puhelinkeskusteluissa.

Osatutkimus tarjoaa uutta tietoa maahanmuuttaneiden yksilöllisistä po-
luista. Kolmen avainosallistujan tilanteet tutkimuksen kontekstina olevan koulu-
tuksen aikana olivat samantapaiset: kaikilla oli korkeakoulutausta ja orienta-
tiona työllistyä korkeakoulualoille, kaikkien kielirepertoaariin kuului englanti ja
kaikki olivat opiskelleet jo aiemmin jonkin verran suomea. "Kansainvälisistä
osaajista" tai "korkeakoulutetuista maahanmuuttajista" puhutaan joskus yhte-
näisenä ryhmänä, mutta tämän tutkimuksen osallistujien polut Suomessa ja nii-
den varrelle sijoittuvat kokemukset muodostuivat hyvin yksilöllisiksi (ks. myös
Seppälä, 2024). Tutkimus lisääkin ymmärrystä uuden asuinmaan koulutusken-
tällä ja työelämässä navigoimisen kompleksisuudesta. Neksusanalyysin käsittein
polkujen muotoutumiseen vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös mui-
den ihmisten toimijahistoriat, vakiintuneet tai yksittäisissä tilanteissa kehkeyty-
vät vuorovaikutusjärjestykset sekä tilanteessa läsnä olevat diskurssit ja niiden
ideologiset ulottuvuudet. Tutkimus tekee näkyväksi sen, miten intensiivisestä
suomen kielen oppimiseen panostamisesta huolimatta voi päätyä opiskelemaan
englanniksi, niin kuin kahdelle osallistujalle, Adamille ja Waseemille, kävi vas-
toin heidän ensisijaisia toiveitaan. Kolmas, Olga, taas muutti pois Suomesta,
vaikka oli vuosien tavoitteellisen opiskelun jälkeen päässyt omalle alalleen töihin.
Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kenenkään osallistujan polku ei
vaikuta ideaalilta. Tulosten pohjalta ehdotankin, että korkeakoulutuksen ja työ-
elämän kielikäytänteitä kehitettäisiin joustavammiksi niin, että suomi ja englanti
eivät olisi toisensa pois sulkevia vaihtoehtoja vaan että yksilöt voisivat opinnois-
saan ja työssään hyödyntää monikielisyytään eli koko kielellistä repertoariaan.

5.2 Sisältökurssin tekstitoimintaan osallistuminen toisella kie- lellä (osatutkimus II)

Toisen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen yksilöllinen prosessi
sisältökurssin suorittaminen ja tekstitoimintaan osallistuminen toisella kielellä
on korkeakoulutaustaiselle maahanmuuttaneelle. Väitöskirjakokonaisuudessa
tämä osatutkimus tarkastelee erityisesti korkeakoulun institutionaalisia käytän-
teitä ja sitä, millaisia mahdollisuuksia osallisuuteen ne tarjoavat monikielisille
opiskelijoille. Tutkimuksessa tarkastelin kahden pakolaistaustaisen opiskelijan,
Waseemin ja Adamin, osallistumista laskentatoimen kurssille erityisesti teksti-
käytänteiden (*literacy practice*; Barton, 2007, s. 35–37; Barton & Hamilton, 2000)
näkökulmasta. Laskentatoimen kurssin suorittaminen oli Waseemille ja Ada-
mille osa väitöstutkimuksen kontekstina olevaa koulutusta. Osatutkimuksessa
tarkensin etenkin siihen, miten nämä opiskelijat neuvottelevat oppimistehtävien
suorittamiseen liittyvistä tekstikäytänteistä ja miten heidän omat resurssinsa
kohtaavat sen kanssa, mitä heiltä odotetaan. Tutkimuskysymys oli muotoiltu
seuraavasti: *How do refugee-background students negotiate their Finnish-medium
course assignments?*

Osatutkimuksen teoreettis-menetelmällinen viitekehys nojasi neksusanalyysiin (Scollon & Scollon, 2004) sekä dialogisuuteen (Dufva, 2013; Linell 2009, 2017), jotka jakavat näkemyksen ihmistoiminnan läpeensä sosiaalisesta luonteesta (ks. myös luku 3). Dialoginen lähestymistapa (Linell, 2009, 2017) tarjosi välineet yhtäältä analysoida osallistujien välistä dialogia ja toisaalta teoretisoida osallistujien sisäistä dialogia eli sitä, miten he yrittävät ymmärtää tekstikäytänteitä (*sense-making*). Haastattelujen analyysissä hyödynnettiin narratiivista otetta (Barkhuizen, 2013; Georgakopoulou, 2015).

Käytännössä laskentatoimen kurssiin kuuluivat suomenkieliseen kirjallisuuteen ja muuhun materiaaliin perehtyminen sekä niihin liittyvät suomenkieliset oppimistehtävät, joista osa oli lyhyitä esseitä ja osa laskentatehtäviä. Vaikka opintojakso oli itsenäisesti suoritettava, Waseem ja Adam saivat kahden muun opiskelijan ohella tukea sen suorittamiseen pienryhmästä, jossa oli mukana suomea ensikielenään puhuvia tutkinto-opiskelijoita. Lisäksi heille järjestettiin mahdollisuus keskustella kurssista alan opettajien kanssa. Osatutkimuksen ensisijainen aineisto koostuikin haastatteluista sekä nauhoitetuista pienryhmätapaamisista ja opettajien tapaamisesta. Ote oli pitkittäinen, sillä aineistoa kerättiin kurssin suorittamisen eri vaiheissa ja viimeiset haastattelut tehtiin huomattavasti kurssin jälkeen, jolloin aiemmin kerättyä aineistoa oli jo alustavasti analysoitu. Waseem oli opiskelijoista aktiivisempi, ja häneltä onkin kurssin suorittamiseen liittyvää aineistoa hieman enemmän kuin Adamilta. Kumpikaan opiskelija ei lopulta suorittanut kurssia hyväksytyllä arvosanalla. Waseem suoritti sisällöiltään melko vastaavan laskentatoimen kurssin myöhemmin osana englanninkielisiä tutkinto-opintojaan.

Tulokset osoittivat, että Waseem ja Adam yrittivät aktiivisesti ymmärtää laskentatoimen kurssiin liittyviä tekstikäytänteitä. Erityisesti tämä tuli esiin siinä, kuinka he neuvottelivat teknologiavälitteisistä käytänteistä sekä tekijyyksykysymyksistä ja plagioinnista. Adam ei ollut juuri tottunut käyttämään teknologiaa opinnoissaan, joten verkko-oppimisalustalla olevat sähköiset materiaalit olivat uutta, eli hänellä ei valmiiksi ollut tehtävän edellyttämää monilukutaitoa. Myös Kongin ym. (2016) tutkimuksessa Australiassa havaittiin teknologian käytön olevan yksi pakolaistaustaisten opiskelijoiden suurimpia haasteita. Lähteiden käyttöön ja plagiointiin liittyvien normien haltuunotto taas osoittautui Waseemilla ja Adamilla pitkäksi prosessiksi, ja se jatkui vielä tutkinto-opinnoissakin. Vaikka opiskelijat olivat tietoisia siitä, mitä plagioinnilla yleisesti ottaen tarkoitetaan, ei normien mittakaava ja tehtäväkohtainen käytäntöön soveltaminen ollut heille itsestään selvää. Esimerkiksi itsenäisten tehtävien tekeminen yhdessä askarrutti. Opettajien vastaukset Waseemin ja Adamin materiaaleihin ja tekijyyteen liittyviin kysymyksiin olivat melko ympäröityjä tai abstrakteja, ja niistä välittyi implisiittisesti, että käytänteiden oletettiin olevan jollakin tavalla itsestäänselvyksiä tai yleistietoa (ks. myös Lillis & Turner 2001, s. 58).

Laskentatoimen kurssi oli opiskelijoille vaikea, ja Waseem kuvaa sen jälkeen tehdyssä haastattelussa olleensa kurssin kanssa hukassa: *I was so lost*. Tämä liittyi sekä kurssin rakenteeseen että haasteisiin yksittäisten tehtävien tasolla. Waseem koki haastavaksi autonomian, jota opiskelijoilta vaadittiin kurssin

suorittamiseen. Hän kuvasi, että ei edes tiennyt, mistä aloittaisi vastausten etsimisen paksun suomenkielisen lähdeoteoksen äärellä, eli vaikeus kytkeytyi vaadittujen luku- ja opiskelustrategioiden puutteeseen. Toisaalta suomea toisena kielellä käyttävät opiskelijat olivat kurssilla haastavammassa tilanteessa kuin muut myös siksi, että kävi ilmi, että kurssin implisiittiset käytänteet olivat monikielille opiskelijoille eksklusiivisia ja syrjiviä. Waseemin mukaan kurssin vapaaehtoisia luentoja opettanut opettaja oli kertonut itsenäisten tehtävien olevan vaikeampia kuin tentti, ja siksi suurin osa opiskelijoista valitsi tentin. Toisen kielen käyttäjälle tentti on kuitenkin eri tavalla vaikea, koska tentissä ei voi käyttää apuvälineitä, kuten sanakirjaa.

Yksittäisten tehtävien suorittamiseen taas vaadittiin niin kielellisiä resursseja, numeerisia taitoja kuin teknologian käytön osaamistakin eli käytännössä monilukutaitoa (ks. Anstey & Bull, 2018). Waseem esimerkiksi näytti minulle monivaiheista laskemistehtävää ja kertoi, kuinka oli sekoittanut tehtävänannossa olevan urheiluvälinekauppojen tekemisen urheiluvälineiden tekemiseen eli välineiden tuotantoon, ja sen seurauksena kaikki seuraavatkin vaiheet laskentataulukossa olivat menneet väärin. Waseemille laskentatoimen sisällötkin olivat uusia, mutta Adam oli aiemmissa opinnoissaan opiskellut vastaavia asioita. Hän oli pyytänyt entisiltä opiskelutovereiltaan vanhoja materiaaleja, joiden sisältöjä voisi kerrata itselleen vahvemmalla kielellä, eli suunnitelmana oli tukeutua monikielisiin resursseihin.

Waseem ja Adam saivat kuitenkin tukea tehtävien tekoon pienryhmästä. Pienryhmä koostui laskentatoimen kurssia suorittavista neljästä koulutuksen opiskelijasta (ml. Adam ja Waseem) ja kahdesta suomea ensikielenä puhuvasta tutkinto-opiskelijasta, joista toiselle laskentatoimen kurssin sisällöt olivat käytännön kokemuksesta tuttuja. Opiskelun tuki rakentui dialogissa ja yhteistoiminnallisesti esimerkiksi tilanteessa, jossa pienryhmässä etsittiin yhdessä suomenkielisiä opetusvideoita eräästä kurssin aihealueesta. Pienryhmän keskustelussa tuli esiin kaksi erilaista diskurssia liittyen videoiden katsomiseen osana kurssin suorittamista ja opiskelua laajemminkin. Tutkinto-opiskelijoiden puheessa korostui, että on tärkeää ymmärtää kurssin sisällöt, kun taas Waseemin puheessa painottui kurssin suorittaminen. Kiinnostavasti Waseem otti tämän itsekkin puheeksi viimeisessä haastattelussa, jossa hän kertoi oppineensa paljon toisella laskentatoimen kurssilla, joka oli osa hänen myöhempiä tutkinto-opintojaan. Waseemin mukaan hän oli suomenkielisen koulutuksen aikana keskittynyt opintopisteisiin ja kieleen, kun taas englanninkielisissä tutkinto-opinnoissa hän koki, että kurssin sisällöt ovat merkityksellisiä tulevaisuuden ammatin kannalta ja että hänellä oli sen myötä vastuu oppia sisällöt. Waseemin toimijahistoria ja tulevaisuuden minuudet vaikuttivat siis vahvasti siihen, miten hän suhtautui kurssin suorittamiseen (ks. myös Virtanen, 2013). Lisäksi kokemukseen myöhemmästä kurssista vaikutti kurssin englanninkielisyys ja mahdollisesti se, että kurssi ei ollut pelkästään itsenäistä opiskelua.

Tulokset myös osoittivat, että vuorovaikutustilanteissa Waseem ja Adam olivat noviisin roolissa siinä missä opettajat ja suomenkielisessä tutkinto-ohjelmassa opiskelevat opiskelijat näyttäytyivät eksperteinä.

Vuorovaikutustilanteissa vallalla olleet diskurssit implikoivat, että opiskelijoilla odotettiin jo olevan monenlaisia taitoja ja että Waseemin ja Adamin odotettiin sosiaalistuvan paikallisiin käytänteisiin. Heille ei kuitenkaan aina eksplisiittisesti selitetty, mistä käytänteissä oli kyse (ks. myös Wingate, 2015, luku 1); näin oli esimerkiksi kurssin osittain verkkovälitteisen toteutuksen kohdalla. Vastaavasti videoiden etsiminen yhdessä oli esimerkki yhdessä rakentuneesta tilanteesta, jossa Adamin ja Waseemin oli mahdollista oppia konkreettisia opiskelustrategioita.

Osatutkimus tarjoaa havainnollistavan tapausesimerkin siitä, mitä voi seurata, kun opiskelijoiden moninaisuutta ei ole otettu huomioon. Tulosten perusteella ehdotan, että korkeakoulutuksen yksittäisten kurssien tekstikäytänteistä ja niiden implisiittisistä normeista pitäisi tiedostua paremmin ja niitä pitäisi myös tarkastella kriittisesti (ks. myös Tkachenko ym, 2016). Sen sijaan, että maahanmuuttaneiden korkeakouluopiskelijoiden odotetaan sosiaalistuvan paikallisiin käytänteisiin, on tärkeää aktiivisesti pyrkiä ymmärtämään myös näiden omaa näkökulmaa.

5.3 Toimijuuden yksilöllinen rakentuminen korkeakoulun tekstien parissa (osatutkimus III)

Kolmannessa osatutkimuksessa kartoitettiin, kuinka toimijuuden kokemukset rakentuvat, kun toista kieltä käyttävät opiskelijat toimivat korkeakoulun kirjoitettujen tekstien parissa. Väitöskirjakokonaisuudessa tämä osatutkimus valottaa toimijuuden rakentumiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä. Analyysin kohteena olivat osallistujien narratiivit, jotka käsitelivät opintoihin sisältyviä tekstejä ja niiden parissa työskentelyä. Tarkemmin osatutkimuksessa keskityttiin kolmeen tekstikäytänteeseen, jotka olivat tiivistelmän kirjoittaminen, verkko-oppimisalustalla käytävään keskusteluun osallistuminen ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen.

Aineisto koostui haastatteluista ja nauhoitetuista parikeskusteluista, jotka olivat osa oppimistehtävää koulutuksen suomen kielen opinnoissa. Tässä tutkimuksessa oli kolmen avainosallistujan lisäksi mukana kolme muutakin osallistujaa: Faisal, Mostafa ja Adnan. Fokus oli näiden kuuden osallistujan narratiiveissa, joita analysoitiin narratiivisen analyysin työkaluin *small stories* -näkökulmasta (Barkhuizen, 2013; Georgakopoulou, 2015; Vitanova, 2005, 2010). Tutkimus nojasi toimijuuden määrittelyssä sosiokulttuuriseen ja erityisesti dialogiseen viitekehukseen, joissa toimijuuden nähdään rakentuvan dialogissa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Ahearn, 2001; Dufva & Aro, 2015; Sullivan & McCarthy, 2004). Dialogisessa näkökulmassa korostuu erityisesti yksilön kokemus toimijuudesta (Sullivan & McCarthy, 2004), jonka ajatellaan olevan dynaaminen mutta myös jatkuva ja osittain pysyvä elementti yksilön elämänkaarella (Dufva & Aro, 2015).

Analyysissä keskityin erityisesti toimijuuden rakentumiseen puhutuissa narratiiveissa, jotka käsittelevät akateemisia tekstikäytänteitä, sekä siihen, millaisia kokemuksia nämä narratiivit heijastavat. Tutkimuskysymykset oli muotoiltu seuraavasti:

1. How is agency displayed in students' spoken narratives on academic literacy practices in L2 Finnish?
2. How are immigrant students' lived experiences reflected in the spoken narratives displaying agency?

Osatutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden käsitykset toisella kielellä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä aiemmat kokemukset vaikuttivat toimijuuden kokemukseen ja joskus selvästi myös itse toimintaan tekstien kanssa. Esimerkiksi Olgan ja Faisalin käsitykset toisella kielellä lukemisesta ja kirjoittamisesta olivat ratkaisevan erilaisia, ja niissä kaikuivat Bahtinin (1981) termejä käyttäen autoritääriset äänet eli ajattelutavat, joita yksilö omaksuu sellaisenaan kyseenalaistamatta. Nämä autoritääriset äänet korostivat Faisalin tapauksessa kieliopin opiskelua ja Olgan tapauksessa harjoittelun tärkeyttä (ks. Aro 2009; kielioppipainotteisesta käsityksestä Dufva ym., 2011, 110–114). Olga halusi harjoitella oman alansa termejä lukemalla: *jos sä luet ehkä kymmenen tekstiä, varmasti sä muistat kaikki terminit nyt*. Faisal taas halusi seuraavaksi harjoitella kielioppia: *minun pitää ensimmäi- ensimmäiseksi pitää ymmärtää kielioppi - - jos minä en tiedä, mikä tämä pääte on, sitten mä en osaa (.) ymmärtää*. Myös Olgan ja Faisalin suuntautuminen yksittäiseen tehtävään heijasti toimijuutta eri tavoilla: Faisal halusi ymmärtää kaiken lähdetekstistä ennen kirjoittamisen aloittamista, kun taas Olga kertoi erilaisista lukustrategioista ja muistiinpanojen kirjoittamisesta lukemisen yhteydessä. Olgalla vaikuttikin olevan referaatin kirjoittamisen yhteydessä vahva toimijuus verrattuna Faisaliin. Aiempi kokemus taas vaikutti toimijuuden kokemukseen niin, että luettavan tekstin asiasisällön ja käsitteiden tunteminen oli avuksi. Tutkimus tuo hyvin esiin toimijahistorioiden yksilöllisyyden ja sen, että maahanmuuttaneiden opiskelijoiden tietopohja saattaa olla hyvinkin erilainen kuin suomalaistaustaisilla opiskelijoilla.

Myös ulkoisten materiaalien resurssien käyttäminen ja ympäristön kielellisten resurssien kierrättäminen olivat yhteydessä toimijuuden kokemukseen. Tätä tarkasteltiin verkkokeskusteluun osallistumista käsittelevistä narratiiveista. Osallistujista kaksi, Mostafa ja Adam, olivat sisältökurssilla, johon kuului keskusteluun osallistuminen kurssin verkko-oppimisalustalla. Kurssin materiaalit olivat lähinnä suomeksi, ja pääosa muista opiskelijoista käytti suomea, mutta myös englanninkielisten julkaisujen ja kommenttien kirjoittaminen oli mahdollista. Mostafa ja Adam käyttivätkin monikielisiä resurssejaan suomen ja englannin osalta (ks. myös García & Kleifgen, 2020), ja sen lisäksi heidän osallistumistaan tukivat käännösohjelman ja lähdetekstien käyttö (ks. esim. Eilola & Lilja, 2021). Lähdetekstien kielellisiä resursseja kierrättämällä oli verkkokeskusteluun mahdollista osallistua myös suomeksi (ks. myös Suni, 2008). Nämä kaikki yhdessä mahdollistivat narratiiveissa rakentuvan vahvan toimijuuden kokemuksen.

Toimijuus tuli vahvasti esiin myös siinä, millainen suhde oppimispäiväkirjaan eri osallistujien narratiiveissa rakentui. Oppimispäiväkirja tarjosi eri osallistujille erilaisia affordansseja ja mahdollisuuksia toimijuuteen. Adnanille oppimispäiväkirja oli kielenoppimisen affordanssi (ks. van Lier, 2004), sillä hän kertoi oppivansa kirjoittamalla. Oppimispäiväkirja tarjosi tilaisuuden *käytä uusia sanoja ja fraaseja*, eli kierrättää ja sitä kautta ottaa haltuun ympäristön kielellistä ainesta (ks. kielellisten resurssien kierrättämisestä Dufva ym., 2014). Olga taas kuvasi oppimispäiväkirjaa mielenkiintoiseksi mahdollisuudeksi esimerkiksi pohtia lukemaansa ja reflektoida omia valintojaan. Oppimispäiväkirjassa siis ikään kuin mahdollistui dialogi itsen ja muiden kanssa. Kolmas näkökulma tuli Adamilta. Hän perehtyi oppimispäiväkirjaan tekstilajina ja kirjoitti vaaditut oppimispäiväkirjamerkinnot, mutta ei pitänyt sitä itselleen merkityksellisenä: *se on hyvä idea - tutustuu uusi asia mitä suomalaiset opiskelijat tehdä yliopistossa mutta mä en tykkää tehdä asi- tästä asiasta*. Adamin narratiivissa toimijuus toteutui siis lähinnä niin, että hän vastusti oppimispäiväkirjan ottamista affordanssikseen eikä luonut siihen henkilökohtaista suhdetta (ks. myös Lee & Maguire, 2011). Olgan ja Adamin kohdalla tulevaisuuden minuudet (ks. Virtanen, 2013) saattoivat olla yhteydessä siihen, millaisena oppimispäiväkirja näyttäytyi: Adam ei nähnyt itseään kirjoittamassa oppimispäiväkirjaa uudestaan tulevaisuudessa, kun taas Olga oli suunnittelemaan opintoihin, joissa oppimispäiväkirja saattaisi kuulua opintoihin. Eri osallistujat siis rakensivat ja osoittivat toimijuuttaan oppimispäiväkirjan yhteydessä eri tavoilla.

Narratiiveista välittyvä toimijuus akateemisten tekstikäytänteiden yhteydessä oli siis yksilöllistä ja näyttäytyi kompleksisena (ks. myös Mercer, 2012). Se liittyi toisaalta tulevaisuuden toiveisiin mutta myös aiempiin kokemuksiin erityisesti käsitysten ja aiemman sisältötiedon osalta. Samalla toimijuus näyttäytyi tilanteisena ja kehollisena, sillä se oli toisinaan kytköksissä aikaan ja ulkoiseen ympäristöön. Toisaalta toimijuutta vahvisti myös ulkoisten, materiaalien resurssien käyttö.

Tutkimus tuo esiin, kuinka moninaiset asiat voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi osallistuminen tekstitoimintaan muotoutuu. Monikielisiä, moninaisista taustoista tulevia opiskelijoita ei pitäisikään korkea-asteen koulutuksessa nähdä yhtenäisenä ryhmänä, ja tukea pitäisi tarjota yksilöllisten tarpeiden mukaan. Ehdotan myös, että haasteiden ja puutteiden sijaan tällaisten opiskelijoiden koulutuksessa keskityttäisiin tietoisesti enemmän heidän potentiaaliinsa. Aikuisena Suomeen muuttaneiden opiskelijoiden toimijahistoriat saattavat olla hyvin erilaisia kuin Suomessa kasvaneiden opiskelijoiden, mikä voi tarkoittaa, että myös tekstitoimintaan osallistumisen tavat ovat erilaisia - eivät huonompia tai parempia.

5.4 Kielellisten resurssien kehittyminen korkeakoulun tekstitoiminnassa: passiivi ja muut tekijää häivyttävät ilmaukset (osatutkimus IV)

Neljännessä osatutkimuksessa tarkastelimme Sirkku Lesosen (Kronholmin) kanssa korkeakoulun kielenkäyttötilanteiden kannalta merkityksellisten kielellisten resurssien kehittymistä. Väitöskirjakokonaisuudessa tämä osatutkimus havainnollistaa, miten kielellisten resurssien kehittyminen kytkeytyy korkeakoulun tekstitoimintaan ja korkeakouluyhteisöön sosiaalistumiseen. Kyseessä oli pitkittäinen tapaustutkimus yhden osallistujan, Olgan, kielellisestä repertoaarista, ja analyysin kohteena olivat ne kehittyvät suomen kielen keinot, joilla Olga kuvaa tai käsittelee inhimillistä toimintaa ilman tekijän tarkkaa määrittämistä, eli impersonaaliset ilmaukset (ks. Kelomäki, 2019). Tekijän ilmaisemisen epätarkkuus voi liittyä joko siihen, ettei ilmauksesta käy eksplisiittisesti ilmi, kuka konkreettinen henkilö tai ketkä ovat toiminnan taustalla, tai siihen, että sanottu tai kirjoitettu voi koskea ketä tahansa (Siewierska, 2008, s. 4). Toiminnan tekijää häivyttämällä ilmiöitä voi käsitellä abstraktimmalla tasolla (Martin ym. 2010, s. 71; Seilonen, 2013), ja tätä kielenkäytön funktiota tarvitaan korkeakoulukontekstissa hyvin taajaan. Korkeakoulun teksteille tai akateemisille teksteille tyypillisiä ovat etenkin erilaiset passiivirakenteet (Ivaska, 2015; Luukka, 1995).

Eri kielissä on erityisiä rakenteita, jotka kantavat tekijää häivyttävää merkitystä, ja suomen kielessä yleisimpiä ovat impersonaalinen passiivirakenne (esim. *kurssilla luetaan paljon*) ja nollapersoona (esim. *tentin voi tehdä suomeksi tai englanniksi*; ks. esim. Shore, 1986; Kelomäki, 2019). Lisäksi tekijää voi häivyttää rakenteilla, joissa on persoonamuotoinen verbi mutta joiden kontekstista voi päätellä tekijää häivyttävän merkityksen. Esimerkiksi ilmauksen *sä et voi myöhästyä sieltä* ensisijainen referentti eli *sä* voi kontekstista riippuen viitata kuulijaan, keneen tahansa tai (lähinnä) puhujaan itseensä (ks. esim. Suomalainen & Varjo, 2020); sitä kutsutaan geneeriseksi toiseksi persoonaksi (ks. esim. Kelomäki, 2019). Aiempien CEFLING-hankkeen aineistosta (ks. Martin ym., 2010) tehtyjen tutkimusten perusteella tekijää häivyttävät ilmaukset ja etenkin passiivi-ilmaukset lisääntyvät oppijankielessä Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolta toiselle siirryttäessä (Martin ym., 2010; Reiman, 2011; Seilonen, 2013). Toisaalta oppijoilla voi olla tarve ilmaista tekijän häivyttämistä jo varhain eli kielitaidon tasosta riippumatta (Seilonen, 2013).

Olgan kielellisiä resursseja analysoitiin onomasiologisesta lähtökohdasta (Schmid, 2020, s. 20–21) ja dynaamisen käyttöpohjaisen näkökulman viitekehyyksessä (Lesonen, 2020; Roehr-Brackin, 2015; Verspoor & Schmid, 2024). Aineistona oli tutkimuskontekstina olevan koulutuksen kielenkäyttötilanteista kerättyjä kielinäytteitä sekä tutkimusta varten tuotettuja kielinäytteitä yhteensä 40 viikon ajalta. Kielinäytteitä oli 46, ja niistä suullisia oli 29 ja kirjallisia 17. Onomasiologinen lähtökohta tarkoitti sitä, että liikkeelle lähdettiin merkityksestä (tekijän häivyttäminen), ja tutkimuksessa identifioitiin kaikki kielelliset keinot, joilla Olga tätä merkitystä ilmaisi (ks. Schmid 2020, s. 20–21; Lesonen, 2020). Toisen kielen

oppimisen tutkimuksessa on tehty merkitys- tai funktiolähtöistä tutkimusta jo pitkään (esim. von Stutterheim & Klein, 1987), mutta valtavirtaa ovat silti edustaneet tutkimukset, joissa kieltä on lähestytty ennalta määritellystä rakenteen ilmiöstä käsin. Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa onomasiologista lähestymistapaa on aiemmin soveltanut vasta Lesonen (2020).

Ensimmäisenä tarkasteltiin siis, mitä ilmaisutapoja Olga käyttää tekijän häivyttämiseen suomeksi ja miten käyttö muuttuu pitkittäisesti. Analyysin perusteella Olgan impersonaalisten passiivi-ilmausten määrän havaittiin lisääntyvän tarkastelujakson aikana, joten toisessa vaiheessa analysoitiin tarkemmin impersonaalisen passiivikonstruktion kehittymistä. Analyysi pohjautui dynaamisen käyttöpohjaisen näkökulman teoreettisiin lähtökohtiin siten, että analyysin kohteena olivat sekä eri ilmaisutapojen ja konventionaalisten ja ei-konventionaalisten ilmausten välinen vaihtelu että pitkittäiset muutokset Olgan kielenkäytössä (ks. Nordanger & Horbowicz, 2021; van Dijk ym., 2011).

Tutkimuskysymykset oli muotoiltu seuraavasti:

1. What means of expression does Olga use to obscure agents of human action in her L2 Finnish, and how does her usage change over time?
2. How does the impersonal passive construction develop in Olga's language use over time?

Aineistosta koodattiin ja kategorisoitiin kaikki tekijää häivyttävät ilmaukset, joita oli suullisessa aineistossa 819 ja kirjallisessa aineistossa 117. Olgan kielellinen repertoaari olikin tekijää häivyttävien kielellisten keinojen osalta varsin laaja. Yleisimmät keinot olivat niitä, joita tavallisesti pidetään tekijän häivyttämisen tapoina suomen kielessä, eli nollapersoona, generinen yksilön toinen persoona ja passiivi (ks. esim. Kelomäki, 2019). Näiden yleisimpien keinojen lisäksi Olga käytti yksikön ensimmäisen persoonan sekä monikon kaikkien persoonien muotoja tekijää häivyttävässä merkityksessä. Repertoaariin kuului lisäksi indefiniitipronomineja tekijää häivyttävässä merkityksessä, esimerkiksi *joku* ja *kaikki*. Keenen tahansa tiettyyn ryhmään kuuluvaan ihmiseen Olga viittasi joskus myös geneerisillä substantiiveilla, kuten *lapset*, *miehet* ja *ihmiset*. Persoonamuotoisten ilmausten yleisyyttä Olgan repertoaarissa voi selittää se, että käyttöpohjaisesta näkökulmasta katsottuna persoonissa taipuvat verbien aktiivimuodot ovat kieliyhteisössä yleisempiä kuin esimerkiksi passiivirakenne, joten ne juurtuvat yksilön kielisysteemiin helpommin ja ovat siten myös helpommin saatavilla (ks. Schmid, 2020).

Olgan kielisysteemi näytti olevan liikkeessä, ja kielenkehitys näkyi siinä, että passiivi-ilmausten osuus tekijää häivyttävistä ilmauksista kasvoi koulutuksen aikana. Passiivi-ilmaukset siis korvasivat muita tekijää häivyttäviä ilmauksia: viikoilla 1–15 passiivi-ilmauksia oli vain 3 % kaikista tekijää häivyttävistä ilmauksista, kun viikoilla 16–30 niitä oli 8 % ja viimeisillä viikoilla (31–40) 23 %.

Olgan passiivi-ilmauksista tarkasteltiin leksikaalista vaihtelua sekä konventionaalisten ja erilaisten epäkonventionaalisten ilmausten välistä vaihtelua. Tätä varten aineisto jaettiin kymmeneen neljän viikon jaksoon. Leksikaalista vaihtelua oli paljon, sillä Olga käytti passiivikonstruktiota aineistossa yhteensä

30 eri verbin kanssa. Yleisimmät impersonaalisissa passiivi-ilmauksissa käytetyt verbit olivat *sanoa* (20 ilmausta) ja *tarvita* (18 ilmausta). Monet Olgan käyttämät verbit olivat korkeakouluympäristölle tyypillisiä verbejä, kuten *oppia*, *tietää* ja *verrata*. Olgan passiivikonstruktion käyttö konventionaalistui aineistonkeruujakson aikana, mutta vaihtelua oli konventionaalisuuden näkökulmasta paljon tarkastelujakson loppuun asti. Vaihtelua oli jopa yhden lausuman aikana yhden ja saman verbin kanssa (ks. myös Lesonen ym., 2022). Esimerkiksi suullisessa esityksessä viikolla 34 Olga käytti *verrata*-verbiä ensin konventionaalisessa passiivi-ilmauksessa ja sitten epäkonventionaalisessa: *kun verrataan suomalaiseseen, joku ikä sama ikäinen suomalaisia ja sitten maahanmuuttajia ja ne verrat- verrattavat - - suomalaiset enemmän menevät opiskelemaan korkeakouluihin*.

Osatutkimuksen tulokset siis osoittavat, että Olgan kielirepertoaarissa oli tekijää häivyttävien ilmausten osalta paljon vaihtelua. Passiivi-ilmausten lukumäärä ja niissä käytetty verbivalikoima kasvoi. Epäkonventionaalisten ilmausten osuus oli suuri erityisesti koulutuksen keskivaiheilla (viikot 13–28) mutta pysyi huomattavana koulutuksen ja tarkastelujakson loppuun saakka. Tämä viittaa siihen, että Olga aktiivisesti laajensi repertoariaan ja kokeili passiivi-ilmausten käyttöä erilaisten verbien kanssa eri yhteyksissä. Kun passiivikonstruktion käyttöympäristöt ja -tilanteet lisääntyivät, kielen tarkkuus tai konventionaalisuus ei pysynyt kehityksessä mukana. Dynaamisten systeemien viitekehyksen valossa on nähty oppimisen kannalta hyödylliseksi, että oppija käyttää hyvin monenlaisia konventionaalisia ja epäkonventionaalisia ilmaisutapoja, sillä näin hän voi valita kielellisestä materiaalista tehokkaimmat ilmaisutavat myöhempään käyttöön (Lesonen ym., 2021; van Dijk ym., 2011). Erilaisten kokeilujen kautta löytyvät toimivat ja kieliyhteisössä konventionaaliset keinot välittää merkityksiä, ja sen myötä vaihtelu oppijankielessä vähenee (Lesonen ym. 2021; van Dijk ym. 2011). Tätä tukevat myös aiemmat empiiriset tutkimukset (ks. esim. Lowie & Verspoor, 2019, Huang ym., 2021).

Passiivikonstruktiota käytetään suomenkielisessä tekstitoiminnassa usein melko spesifiin kielenkäytön funktioon, kirjoitetusta tekstistä puhumiseen, ja akateemisissa konteksteissa tämä funktio toistuu erityisen taajaan. Passiivikonstruktion kehitystä tarkasteltiin myös tästä näkökulmasta. Onomasiologiseen lähestymistapaan nojaten aineistosta etsittiin kaikki tapaukset, joissa Olga viittasi lukemaansa kirjoitettuun tekstiin, ja näitä oli 14:ssä eri aineistonäytteessä. Aineiston ensimmäisten 20 viikon aikana Olga käytti luetusta kertomisen funktioon passiivikonstruktiota vain 3 kertaa (22 kerrasta), ja sen sijaan hän viittasi esimerkiksi tekstin kirjoittajaan (esim. *hänellä oli tutkimus ja tää on no mä puhun hänen tutkimuksesta*). Aineiston jälkimmäisten 20 viikon aikana Olga sen sijaan käytti passiivikonstruktiota 27 kertaa (40 kerrasta) kertoessaan lukemastaan tekstistä (esim. *tässä kerrotaan aika vahvasti tää mielipide*). Passiivikonstruktiio vakiintui siis Olgan kielirepertoaariin kirjoitetusta tekstistä kertomisen funktioon.

Osatutkimus osoittaa, että toisen kielen käyttäjä voi osallistua tekstitoimintaan, vaikka hän ei vielä hallitsisi konventionaalisimpia ilmaustapoja ja osallistumisen tapoja. Toisaalta tutkimus myös näyttää, miten tekstitoiminnassa keskeiset kielelliset resurssit yksilötasolla kehittyvät ja karttuvat tilanteesta toiseen, kun

tähän toimintaan on mahdollisuus osallistua. Monikielisten opiskelijoiden moninaisia kielellisiä resursseja ja oppijankielen vaihtelua tulisikin arvostaa enemmän (ks. myös Lesonen, 2020) eli sallia kehittyvälle kielitaidolle ominainen ”horjunta” ja muut piirteet esimerkiksi oppimistehtävissä. Samalla tulisi varmistaa, että he pääsevät korkeakoulukontekstissa osallistumaan itselleen relevantteihin kielenkäyttötilanteisiin.

6 KOHTI MUUTOSTA

Tämän väitöstutkimuksen kohteena ovat olleet korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden kielellisten resurssien kehittyminen ja heidän osallistumisensa korkeakoulun tekstitoimintaan. Keskeisin tutkimuskonteksti on ollut nivelvaiheen kielikoulutus, joka järjestettiin korkeakouluympäristössä ja jonka tavoitteena oli tukea korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden akateemisia valmiuksia. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen päätulokset ja pohdin niitä. Seuraavaksi arvioin tutkimusta kokonaisuutena ja esitän ideoita jatkotutkimukseen. Lopuksi esittelen tulosteni pohjalta tapoja vahvistaa korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuuksia yleisesti yhteiskunnallisella tasolla ja erityisesti korkeakoulun käytänteiden tasolla. Tämä edustaa neksusanalyyttisen tutkimusprosessin kolmatta eli viimeistä vaihetta, joka tähtää muutokseen.

6.1 Tutkimuksen päätulokset ja niiden pohdintaa

6.1.1 Kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittyminen

Väitöstutkimukseni ensimmäinen kokoava tutkimuskysymys kohdistui kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehitykseen suomea toisena kielenään käyttävillä korkeakoulutaustaisilla henkilöillä. Tulosten ja teoreettisen viitekehyksen valossa kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittyminen näyttäytyvät prosessimaisena haltuunottona, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja vie aikaa. Kielelliset resurssit ja tekstitaidot emergoivat eli kehkeytyvät siis toimintaan osallistumisen kautta sitä mukaa, kun niitä käytetään. Tämä oli teoreettinen taustaoletus (ks. Dufva, 2023; Larsen-Freeman, 2011; Tomasello, 2003), jota empiiriset tulokseni vahvistavat. Tässä tutkimuksessa ympäristönä oli akateemisiin valmiuksiin keskittyvä kielikoulutus, ja sillä olikin keskeinen rooli kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittämisessä.

Kielellisistä resursseista tarkasteltiin yksityiskohtaisimmalla tasolla tekijää häivyttäviä ilmauksia. Tekijän häivyttäminen muun muassa mahdollistaa asioiden käsittelyn abstraktimmalla tasolla (Martin ym., 2010). Se on tyypillistä akateemisille teksteille ja siten tässä kontekstissa hyvin merkityksellinen oppimisen kohde (Ivaska, 2015; Luukka, 1995). Neljännessä osatutkimuksessa tarkasteltiin yhden avainosallistujan, Olgan, kielellistä repertoaaria, ja kehityksen näkökulmasta huomio oli passiivikonstruktion kehittymisessä. Passiivikonstruktio hahmottui siis tässä osaksi kielellistä repertoaaria (ks. Blommaert & Backus, 2013, s. 6–7).

Kyseinen osatutkimus tekee näkyväksi sen, että yksittäisen akateemiselle kielenkäytölle ominaisen konstruktion opettelu ja haltuunotto on pitkälinen prosessi, vaikka kieltä opiskelisi intensiivisesti ja pääsisi käyttämään runsaasti. Lisäksi vaihtelu ja epäkonventionaalisten ilmausten runsaus (esim. *mun tarvitaan*) korostui osana konstruktion kehitystä, mikä on tullut esiin aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Huang ym., 2021; Lesonen 2020; van Dijk ym. 2011). Passiivista käsiteltiin suomen kielen tunneilla koulutuksen alkupuolella, joten opetus oli mahdollinen alkusysäys sille, että Olgan passiivikonstruktion kehitys ylipäänsä lähti liikkeelle. Olgan passiivi-ilmaukset lisääntyivät määrällisesti koulutuksen loppuun asti, ja ne myös korvasivat muita tekijää häivyttäviä ilmauksia. Olga käytti koko ajan enemmän konventionaalisia passiivi-ilmauksia (esim. *talvella harrastetaan*), mutta silti epäkonventionaalisia ilmauksiakin oli 40 viikon tarkastelujakson loppuun asti huomattava määrä. Lisäksi Olga käytti passiivikonstruktiota jatkuvasti uusien verbien kanssa. Olgan kielirepertoari siis laajeni uusien verbien myötä, mutta tämä tapahtui mahdollisesti konventionaalisten ilmausten kustannuksella. Toisin sanoen Olga kokeili passiivikonstruktiota rohkeasti uusissa yhteyksissä, minkä voi olettaa vievän kielenkehitystä eteenpäin (Lesonen, 2020).

Tekstitoiminnan näkökulma tulee neljännessä osatutkimuksessa esiin erityisesti siinä, että Olga alkoi käyttää passiivikonstruktiota tilanteissa, joissa keskustellaan tekstien sisällöistä. Kielenkäytön funktio oli varsin spesifi: kirjoitetun tekstin referointi (esim. *tässä sanotaan, että...*). Tarkastelun alkupuolella Olga käytti muita kielellisiä keinoja lukemaansa tekstiin viittaamiseen, kun taas loppupuolella passiivikonstruktio oli hallitseva keino. Juuri tällä tavoin kielellisten resurssien ja tekstitaitojen oppiminen kietoutuvat yhteen. Tällainen mikrotason analyysi yksittäisen konstruktion funktiosta osoittaa, kuinka tärkeää oppijalle on päästä käyttämään ja opiskelemaan kieltä mielekkäässä, hänen omia tavoitteitaan tukevassa oppimisympäristössä. Tämä on linjassa sen kanssa, mitä Ivaska (2015) esittää edistyneiden suomenoppijoiden kirjoittamia akateemisia tekstejä käsittelevässä korpusvetoisessa tutkimuksessaan: ”kontekstuaalisesti idiomaattinen kielenkäyttö ja täysipainoinen kyky toimia kyseisessä tekstilajissa vaatii altistumista kyseiselle käyttökontekstille ja sen tyypillisille kielellisille käytänteille” (s. 80).

Laajempaa näkökulmaa tekstitaitojen kehittymiseen puolestaan tarjosivat erityisesti osatutkimukset I ja II. Ensimmäinen osatutkimus antoi viitteitä siitä, että tutkimuksen kontekstina olevassa siltavaiheen koulutuksessa opiskelluista

tekstitaidoista oli paljon hyötyä osallistujien myöhemmillä koulutuspoluilla, mikä oli tietenkin koulutuksen keskeinen tavoite. Avainosallistujista Olga toi tämän haastattelussaan eksplisiittisesti esiin. Toisen osatutkimuksen valossa taas tekstikäytänteiden ymmärtäminen ja tilanteinen haltuunotto, eli tekstitaitojen kehittyminen, näyttäytyi pidempänä ja kompleksisempänä prosessina kuin saataisi olettaa. Tekstikäytänteiden ymmärtämistä ja haltuunottoa tarkasteltiin erityisesti tieteellisen tekstin moniäänisyyden ja tekijyyden näkökulmasta. Osallistujat tiesivät kyllä peruseriaatteet, mutta niiden käytäntöön soveltamiseen palattiin aineistossa useampaan kertaan, ja lähdeviittauksen konventioiden haltuunotto jatkui vielä koulutuksen jälkeenkin. Konventiot ovat myös alakohtaisia ja joskus kurssikohtaisiaakin, mitä ei aina muisteta. Tämä on toisaalta asia, joka ei liity pelkästään monikielisiin opiskelijoihin; myös vahvimmalla kielellään opiskeleville opiskelijoille saattaa olla työlästä ottaa haltuun lähteiden käyttöön liittyviä konventioita. Koulutuskulttuurista toiseen siirtyvillä nämä haasteet ovat kuitenkin erityisen monitahoisia ja paljon tiedostamista ja ohjausta edellyttäviä (ks. myös Sun ym. 2022; Wette & Furneaux, 2018).

Laajemmassa mittakaavassa ja pidemmällä aikavälillä (osatutkimus I) avainosallistujien suomen kieleen liittyvien kielellisten resurssien kehittyminen oli myös ilmeistä. Ensimmäisessä osatutkimuksessa pitkäikäistarkastelun loppuvaiheessa kaksi osallistujaa käytti suomea yhtenä työkielenään ja kolmas osallistuja oli suorittanut asepalveluksen suomeksi. Suomen kielen käyttö ja siihen panostaminen oli kuitenkin huomattavan yksilöllistä, vaikka kaikilla oli tavoitteena työskennellä Suomessa (ks. vastaavia tuloksia Scotson, 2020). Tulosten perusteella jotkut saattavat hakeutua tietoisemmin tilanteisiin, joissa pääsee oppimaan ja laittamaan kielelliset resurssinsa käyttöön. Osallistujien narratiivien valossa suomen kielen käyttö vaihteli siis yksilöllisesti ja dynaamisesti tilanteittain. Myös osallistujien ”monikielisyysosaaminen” näytti kehittyvän, sillä ainakin Adam ja Olga reflektoivat viimeisissä haastatteluissa monikielisiä toimintatapojaan varsin kielitietoisesti. Kielelliset resurssit eivät olekaan välttämättä vain nimettyjen kielten perinteisiä osia, kuten sanoja tai rakennepiirteitä, vaan taitavaa toimintaa tilanteessa (Dufva, 2020), joka voi nähdäkseni näyttäytyä esimerkiksi taitona valita eri kieliin liittyvistä resursseista tilanteeseen parhaiten sopivat.

Kielellisiä resursseja ja tekstitaitoja on tarkasteltu tässä tutkimuksessa osin rinnakkain ja limittäisinä, koska nähdäkseni ne ovat luonteeltaan osin samanlaisia ja osin erilaisia. Neksusanalyysin valossa molemmat ovat toimijahistoriaan karttuvaa elementtejä, jotka mahdollistavat osallistumisen. Kielelliset resurssit, jotka yksilö on ottanut haltuun omaan kielelliseen repertoariinsa, ovat luonteeltaan lähinnä semioottisia resursseja eli paikan diskursseja. Tekstitaidot sen sijaan näyttäytyvät enemmän haltuun otettuina sosiaalisen todellisuuden ja ihmisten välisen kanssakäymisen järjestymisen tapoina, siis tekstikäytänteinä tai vuorovaikutusjärjestyksinä. Niihin toki sisältyy myös se, miten semioottisia resursseja kussakin tilanteessa yleensä käytetään. Sekä kielellisten resurssien käytön että tekstitaitojen voi tulosteni mukaan katsoa olevan tilanteessa taitavaa toimintaa (Dufva, 2020) tai kielellistä tietotaitoa (Dufva, 2023). Molempien haltuunoton prosessit näyttävät tämän tutkimuksen empiiristen havaintojen ja niiden

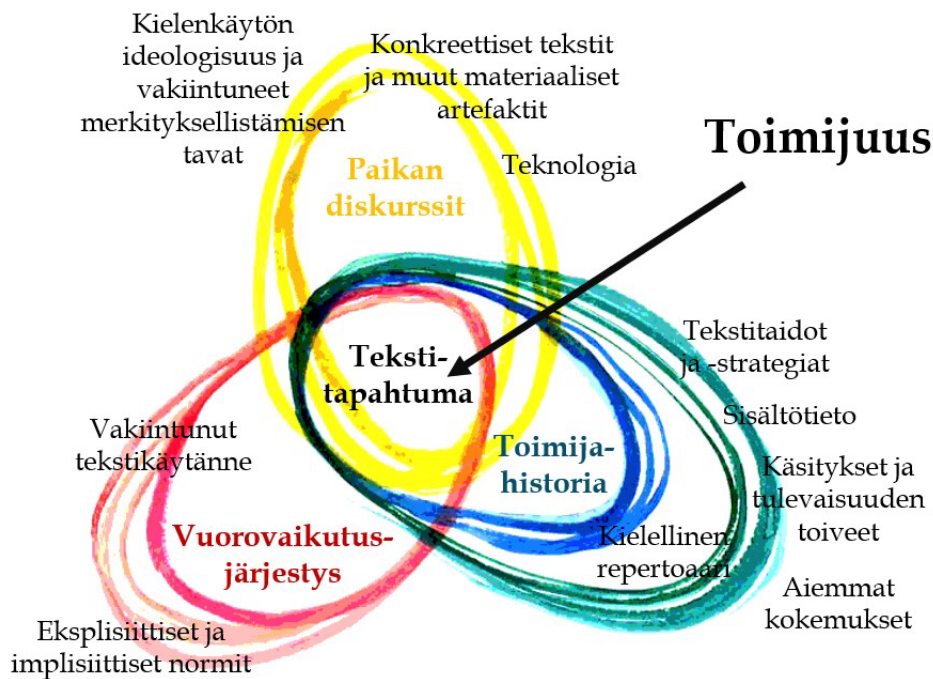
neksusanalyttisen tulkinnan valossa varsin samanlaisilta: keskeistä on toistuvasti päästä osallistumaan toimintaan, jossa niitä pääse käyttämään ja sovelta-
maan tilanteisesti.

Sekä kielellisiin resursseihin että tekstitaitoihin liittyy monikielisyyden yhteydessä myös kysymys konventionaalisuudesta, joka on oikeastaan myös osallisuuden kysymys. Kun inhimillisen olemisen katsotaan olevan läpeensä sosiaalista, tarvitaan jaettu tapoja jakaa merkityksiä ja toimia yhdessä, siis konventioita. Kielen tasolla tämä tarkoittaa sitä, että kun kuulee vaikkapa passiivi-ilmaisun, tunnistaa sen merkityksen kontekstissaan. Akateemisissa teksteissä taas konventiona on viitata muihin teksteihin silloin, kun niitä on käyttänyt oman tekstin rakentamisessa apuna. Tiukasti vakiintuneet käytänteet kuitenkin sulkevat yhteisön ulkopuolelle niitä, joille konventiot eivät ole ennestään tuttuja. Näiden kahden jännitteen välissä yhteisöjen on tasapainoteltava (ks. myös Schmid, 2020). Konventionaalisuuden perusteellisempi käsittely jää tämän väitöskirjan fokuksen ulkopuolelle. Tämän pohdintaosan viimeisessä alaluvussa pohdin kuitenkin hieman konkreettisemmalla tasolla, miten korkeakoulutuksen käytänteistä voitaisiin yhtäältä tehdä inklusiivisempia ja miten yksilöitä voitaisiin toisaalta tukea näiden käytänteiden haltuunotossa.

6.1.2 Toimijuuden rakentuminen tekstitoiminnassa

Toinen tutkimuskysymys käsitteli toimijuuden rakentumista tekstitoiminnassa. Vastaus tähän tutkimuskysymykseen kehkeytyi teorian viitoittamasta empirian tulkinnasta. Esittelenkin ensin vastauksen teoreettisen puolen, ja sen jälkeen havainnollistan tätä teoreettista lähestymistapaa analysoimalla kahta aineistoesimerkkiä osatutkimuksista II ja III.

Tässä tutkimuksessa toimijuus on nähty kollektiivisesti yksilön ja ympäristön suhteessa rakentuvana mutta yksilön kokemana (Ahearn, 2001; Dufva & Aro, 2015; Larsen & Freeman, 2019; van Lier, 2004). Luvun 3.4.4 kuviossa 1 esittelin synteessin, jossa tuon eri teoreettiset lähestymistavat yhteen, ja hyödynnän samaa kehikkoa nyt toimijuuden analyysissä. Kuvioon 3 olenkin lisännyt toimijuuden, jonka katson kolmen eri ulottuvuuden risteyskohdassa rakentuvaksi. Neksusanalyysin käsittein ulottuvuudet ovat yksilön toimijahistoria, vuorovaikutusjärjestys ja paikan diskurssit (Scollon & Scollon, 2004). Niihin olen yhdistänyt sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen ymmärryksen tekstitoiminnasta sekä erityisesti tekstikäytännön käsitteen (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2000). Koska toimijuus on aika-paikkaista ja rakentuu tilanteisesti (Dufva, 2022, s. 8; Larsen-Freeman, 2019), on tämän kuvion keskiössä tekstitoiminnan sijaan yksittäinen tekstitapahtuma (ks. Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2000). Kuvioon 3 olen lisännyt tässä tutkimuksessa keskeisiksi nousseita asioita, kuten käsitykset osana toimijahistoriaa, implisiittiset ja eksplisiittiset normit osana vuorovaikutusjärjestystä ja teknologiset ratkaisut osana paikan diskursseja.



KUVIO 3 Toimijuus tekstitalpahtumassa (sovellus kuviosta Scollon & Scollon, 2004, s. 20).

Havainnollistan toimijuuden rakentumisen dynamiikkaa seuraavaksi kahdella haastattelunarratiiveista poimitulla esimerkillä, jotka on julkaistu osatutkimuksissa II ja III. Analysoin narratiiveja tässä hieman uudella tavalla yhteenveto-osan teoreettisen kehikon valossa osoittaakseni, miten toimijahistoria, vuorovaikutusjärjestys ja paikan diskurssit niissä kohtaavat. Näissä esimerkeissä sini-vihreä väri viittaa kuvion 3 mukaisesti neksusanalyysin käsittein toimijahistoriaan eli käytännössä yksilön resursseihin, joilla hän osallistuu tekstitoimintaan. Punainen väri puolestaan tarkoittaa tekstikäytänne normeja ja reunaehtoja eli neksusanalyysin käsitteistä laajasti ajateltuna vuorovaikutusjärjestystä. Keltainen väri taas viittaa narratiivissa esiin tuleviin, tekstitoiminnassa saatavilla oleviin materiaaliin artefakteihin tai välittäjiin eli neksusanalyysin käsittein kuvattuna paikan diskurssihin.

Ensimmäisessä esimerkissä Waseem kertoo kokemuksestaan laskentatoinen kurssilla. Kurssi oli pääosin itsenäisesti suoritettava sisältökurssi, jota hän suoritti osana tutkimuksen kontekstina olevaa koulutusta.

Waseem: I didn't know even how to start because, in the course it was just like questions and then now work on the questions, okay there was some materials to read but it wasn't like for a beginner, I was absolutely beginner I didn't know where what, I have a whole book in Finnish language I wouldn't really start to read from first page to the last page of like three hundred or five hundred pages book to understand, to know where I should find this question to answer

(Leskinen, 2023b, s. 71)

Narratiivissa Waseem kertoo, että kurssin arvioitavana oppimistehtävänä oli vastata kysymyksiin materiaaleja apuna käyttäen. Tarkempia ohjeita siihen, miten kysymysten kanssa kannattaisi edetä, ei hänen mukaansa ollut tarjolla. Tämä kuvaa tekstikäytännön vuorovaikutusjärjestystä. Kurssimateriaaliksi hän mainitsee 300–500-sivuisen suomenkielisen kirjan, joka näyttäytyy tässä paikan diskurssina. Epäselväksi jää, oliko muutakin materiaalia tarjolla, mutta Waseemin kokemus oli, että materiaali ei ollut aloittelijoille suunniteltu. Nämä kurssin reunaehdot eivät kohdanneet kovin hyvin hänen toimijahistoriansa kanssa, sillä hän sanoo olleensa täysin aloittelija. Hän ei tiennyt, mistä aloittaisi kysymyksiin vastaamiseen. Paksun suomenkielisen kirjan lukeminen alusta loppuun ei vaikuttanut hyvältä ratkaisulta, mutta narratiivista tulee vaikutelma, että Waseemilla ei ollut muitakaan opiskelu- tai lukustrategioita, jotka olisivat auttaneet eteenpäin. Haastattelusta käy myös ilmi, että suomen kieli tuotti kurssilla haasteita (ks. Leskinen, 2023b). Narratiivin perusteella Waseemin toimijuus oli siis heikko, koska hänen kielelliset ja muut resurssinsa eivät vastanneet sitä, mitä kurssin suorittamiseen olisi vaadittu.

Toisessa esimerkissä taas Mostafa kertoo kokemuksestaan erään toisen sisältökurssin suorittamisesta. Myös Mostafa suoritti kurssia osana tutkimuksen kontekstina olevaa koulutusta, mutta kurssin toteutustapa oli erilainen kuin Waseemin kurssilla, sillä keskeisenä tehtävänä oli osallistua verkkokeskusteluun verkko-oppimisalustalla. Narratiivissa Mostafa kertoo tekstitoiminnastaan.

Mostafa: ennen minä käytin **kääntäjää** minä yritän ymmärtää mitä tämä tarkoittaa, ja kun minä ymmärrän ehkä (.) neljäkymmentä tai viisikymmentä prosenttia, ja sitten **minä ota kaikki, ja sitten kääntää**, ja ymmärrän mitä tarkoittaa, ja sitten, on kaikki on minun päähän (.) ja sitten voin minä kommentoida mitä tämä tarkoittaa ja, miten mutta (.) minä, en voi (.) myös kirjoittaa suomeksi kommentoita -- **minä käytän englanniksi kommentoi mutta minä ymmärrän mitä keskustelevat ja mitä, he sanovat he kommentoita**

(Leskinen, 2021, s. 120)

Kurssilla suurin osa muista opiskelijoista osallistui verkkokeskusteluun suomeksi mutta myös englanniksi osallistuminen oli mahdollista. Kurssin oppimistehtävän vuorovaikutusjärjestys siis rakentui opiskelijoiden keskustelunavauksista sekä vastauksista ja kommenteista, ja normien puolesta vuorovaikutusjärjestys mahdollisti kahden kielen käyttämisen. Mostafa tuo esiin monia tapoja, joilla hän pystyy omilla resursseillaan eli toimijahistoriansa ansiosta osallistumaan. Ensin hän yrittää ymmärtää muiden kirjoittamia suomenkielisiä keskustelunavauksia ja vastauksia. Sitten hän käyttää apunaan teknologiaa, joka kuuluu tässä paikan diskurssiin, kun hän kääntää ne asiat, joita ei ole ymmärtänyt. Mostafa kokee, että hänen suomen kielen resurssinsa eivät vielä riitä vastausten kirjoittamiseen suomeksi, mutta hän pystyy osallistumaan englannin kielen resursseillaan. Narratiivista välittyikin vahva toimijuus, kun Mostafan toimijahistoriaan kuuluvat elementit kohtaavat kurssin toimintatapojen kanssa.

Tämän tutkimuksen valossa korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden toimijuus riippuu juuri siitä, millä tavoin yksilöiden toimijahistoria (esim. yksilön kielellinen repertoari), muiden ihmisten tuki ja saatavilla oleva

materiaalinen tuki (esim. oppikirjat) kohtaavat sen kanssa, mitä heiltä vaaditaan akateemisessa tekstitoiminnassa tai muussa sosiaalisessa toiminnassa, johon he osallistuvat tai yrittävät päästä osalliseksi. Tekstitoiminnassa ”vaatimukset” liittyvät yhtäältä tekstikäytänteiden vakiintuneisiin rakenteisiin ja normeihin, kuten akateemisen kirjoittamisen viittauskäytänteisiin, ja toisaalta tilanteisiin odotuksiin. Tekstikäytänteen vakiintuneet raamit myös osaltaan määrittelevät, millaisia ulkoisia resursseja, kuten teknologisten ratkaisujen apua, on mahdollista ottaa osaksi kutakin yksittäistä tekstitapahtumaa. Lisäksi yksilön toimijahistoriasta riippuu, kuinka hän pystyy hyödyntämään saatavilla olevia ulkoisia resursseja, esimerkiksi oppikirjaa tai teknologiaa.

6.1.3 Toimijuutta ja osallisuuden mahdollisuuksia tukevat ja rajoittavat tekijät

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallistumista ja toimijuutta korkeakoulun tekstitoiminnassa ja toisaalta laajemmin koulutus- ja työelämäpolulla. Tutkimuksen kaikkien osatutkimusten havainnot tarjosivat tähän kysymykseen vastauksia. Havainnot ovat mittakaavaltaan vaihtelevia, minkä katson olevan neksusanalyttisessä tutkimuksessa olennainen etu: kokonaiskuvan saamiseksi tarkastelulinssiä lähennetään ja loitonnetaan tarpeen mukaan. Neksusanalyysin keskeinen ajatus on tarkastella samassa toiminnassa risteäviä hyvin yksilöllisiä tekijöitä sekä laajempia, esimerkiksi yhteiskunnallisia, kehityskulkuja. Edellä olen käsitellyt toimijuuden rakentumisen dynamiikkaa toimijahistorian, vuorovaikutusjärjestyksen ja paikan diskurssien kannalta, ja seuraavaksi tarkastelen dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä näiden neksusanalyysin kolmen ulottuvuuden valossa.

Tässä tutkimuksessa eniten huomiota saivat toimijahistoriaan liittyvät tekijät, jotka tukevat tai rajoittavat toimijuutta. Suomen kieleen liittyvien rajallisten resurssien koettiin rajoittavan toimintaan osallistumista, mutta toisaalta ne myös mahdollistivat sitä: suomen kielen osaamisesta oli siis hyötyä, mikä lienee itseltään selvää. Yksityiskohtaisella kielenkäytön tasolla tarkasteltuna (osatutkimus IV) tuli esiin, että tutkimuksen avainosallistujalla oli laaja repertoari eli paljon resursseja ilmaista suomeksi tiettyä merkitystä, tekijän häivyttämistä. Osa näistä tavoista oli varsin konventionaalisia ja osa ei niinkään. Jos toisen kielen puhujan kieltä katsotaan vain konventionaalisista tai vakiintuneista tavoista käsin, näyttää se helposti puutteellisenä tai virheellisenä. Esimerkiksi tekijän häivyttämisen tapauksessa saatetaan opetuksessa keskittyä kielisysteemissä tunnusmerkilleisiin keinoihin, eli passiiviin (*kurssilla opiskellaan suomea*) ja nollapersoonaan (*kurssilla pääsee opiskelemaan suomea*). Näin muut tai kehityksessä olevat ilmaisukeinot, jotka voivat olla jo toimivia ja tehokkaita ja siten toimijuutta tukevia, voivat jäädä tunnistamatta arvokkaiksi resursseiksi esimerkiksi opetuksessa tai arvioinnissa. Vastaavia havaintoja ovat norja toisena kielenä -kontekstissa raportoineet vastikään Horbowicz ja Nordanger (2024).

Monikielisten opiskelijoiden tekstitoimintaan osallistumista tukee myös muiden kielten käyttö suomen ohella. Monikielisten resurssien hyödyntämisestä

tekstitoiminnassa on paljon näyttöä aikaisemmissa tutkimuksissa (Baty, 2022; García & Kleifgen, 2020; Kaufhold, 2018; Van Viegen & Zappa-Hollman, 2019). Myös Suomessa Hongon ja Tervolan (2023) kyselytutkimuksessa monikielisten opiskelijoiden tuen muotona tuli esiin salliva suhtautuminen muiden kielten käyttöön, eli kielitietoiseen pedagogiikkaan on jo korkeakouluissa löydetty toteutustapoja. Lisäksi tekstin sisältöön liittyvä aiempi tieto auttaa lukemaan suomenkielistä tekstiä, ja toisaalta aiheen vieraus voi tehdä tekstien kanssa toimimisesta haastavaa. Tämäkin tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa – tosin Kaufholdin (2023) tutkimus monikielisistä opiskelijoista Ruotsissa osoittaa, että aiemman käsitteellisen tiedon hyödyntäminen ei ole aina suoraviivaista.

Toimijahistoriaan katsotaan kuuluvan taitojen ja osaamisen lisäksi myös käsitykset ja tulevaisuuden tavoitteet. Toimeen tarttumista näyttivät tukevan esimerkiksi sellaiset käsitykset, joista heijastui toisella kielellä lukeminen ja kirjoittaminen dynaamisena ja limittäisenä prosessina, jossa ei tarvitse osata ja ymmärtää teksteistä kaikkea kokonaan. Käsitysten merkitystä toimijuuden rakentumisessa ovat korostaneet myös Aro (2009), Mercer (2012) ja Scotson (2020). Käsitysten lisäksi tulevaisuuden tavoitteet tulivat tutkimuksessa esiin aktiivista osallistumista tukevana tekijänä. Kun tekstikäytänne on sellainen, jota arvelee myöhemminkin elämässään tarvitsevänsä, on myös tilanteinen tekstitoiminta merkityksellistä (ks. Virtanen, 2013). Lisäksi toimijuutta tukee se, että teksti on yksilölle henkilökohtaisesti merkityksellinen esimerkiksi niin, että hän näkee sen tukevan oppimistaan.

Näiden selkeästi toimijahistoriaan liittyvien tekijöiden lisäksi toimijuutta tekstitoiminnassa tukivat ne ympäristön resurssit, joita yksilöt osasivat hyödyntää. Näistä keskeisin oli muiden ihmisten, esimerkiksi tutoreiden, tuki. Muiden ihmisten ja yhteisön toisen kielen käyttäjille tarjoamaa tukea on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa paljon esimerkiksi työyhteisöissä, ja tämän tutkimuksen havainnot ovat linjassa näiden kanssa (esim. Kalliokoski, 2019; Suni, 2011). Yksittäiseen tekstitapahtumaan vaikuttavat myös materiaallinen ympäristö ja saatavilla olevat materiaaliset artefaktit, jotka mahdollistavat tekstitoimintaa, eli neksusanalyysin käsittein paikan diskurssit. Tässä tutkimuksessa erityisesti käännösohjelma näyttäytyy tällaisena materiaalisena artefaktina, joka tukee toimijuutta (ks. myös esim. Eilola & Lilja, 2021). Kolmannen osatutkimuksen havainto siitä, että eräs osallistuja osallistui verkkokeskusteluun lähteestä kopioimallaan virkkeellä, tuo kiinnostavasti esiin sen, että hän pystyi osallistumaan keskusteluun suomeksi ”lainatulla kielellä” eli kierrättämällä kielellisiä resursseja (Dufva ym., 2014). Tekstitoimintaan voi siis osallistua, vaikka ei välttämättä omaisi vielä edistyneitä omia tuottamisen resursseja. Tekstitoiminta on myös aina aika-paikkaista ja kehollista: yhden osallistujan toimijuutta näytti tukevan erityisesti se, että hänellä on tarpeeksi aikaa ja rauhaa, ja tämä yhdistyi keholliseen toimintaan ja materiaalisten artefaktien käyttöön.

Toimijuus voi kuitenkin olla heikkoa, jos yksilön toimijahistoria ja muu tilanteessa saatavilla oleva tuki eivät vastaa ympäristön odotuksia. Korkeakoulun institutionaalisissa tekstikäytänteissä vallitsee vielä vahvasti yksikielisyyden tai äidinkielen kielenkäyttäjän normi (ks. myös Kaufhold, 2023). Tällöin

tekstikäytänteidenkin oletusopiskelija on henkilö, joka on syntynyt Suomessa ja läpäissyt suomalaisen peruskoulutuksen (ks. myös Tkachenko ym., 2016). Nämä normit ja oletukset rajoittavat monikielisten, muualta Suomeen muuttaneiden toimijuutta. Tätä havainnollistaa osatutkimuksessa II esiin tullut havainto siitä, että sisältökurssin opiskelijoilla oletettiin jo olevan monenlaisia tietoja ja taitoja, joten niitä ei eksplisiittisesti avattu tai selitetty opiskelijoille heidän kysymyksistään huolimatta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös laajemmin osallisuuden tai toimijuuden mahdollisuuksien rajoittumista korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpoluilla. Adamin ja Waseemin toiveena oli päästä opiskelemaan suomenkieliseen tutkinto-ohjelmaan, ja Olgan tavoitteena oli suorittaa suomeksi täydentäviä opintoja niin, että hänen aiempi tutkintonsa rinnastettaisiin suomalaisen tutkinnon kanssa ja hän saisi muodollisen kelpoisuuden. Kielitaitovaatimukset vaikuttivat kuitenkin kaikkien polkuihin, ja Adam ja Waseem päätyivätkin vastoin omia ensisijaisia toiveitaan opiskelemaan englanniksi. Nämä viralliset kielitaitovaatimukset – siis neksusanalyysin käsittein paikan diskurssit – ovat keskeinen osa kielipolitiikkaa ja heijastavat vallitsevia ideologioita. Samalla ne sisältävät ajatuksen siitä, että kielitaidon pitäisi olla jollakin tavalla ”valmis” jo hakuvaiheessa sen sijaan, että sitä voisi kehittää osana opintoja ja ammatitaitoa (ks. myös Saarinen & Nikula, 2012).

Tutkimuksessa tuli myös esiin se todellisuus, että tutkinto-ohjelmat ovat käytännössä edelleen joko englanninkielisiä tai suomenkielisiä. Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa oletetaan erinomaista suomen ja englannin taitoa, kun taas englanninkielisiin (nk. kansainvälisiin) tutkinto-ohjelmiin riittää englannin kielen taito. Useinkaan näissä englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa ei ole aikaa eikä kannustimia opiskella suomen kieltä alkeita enempää (ks. Tuononen ym., 2021). Monikielisiä, Suomeen asettuneita tai asettumista toivovia ihmisiä ja heidän osallisuuttaan korkeakoulutuksessa ja yhteiskunnassa palvelisivat kuitenkin huomattavasti joustavammat ratkaisut, kuten monikieliset tutkinto-ohjelmat.

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tässä väitöstutkimuksessa olen tarkastellut korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden korkeakoulun tekstitoimintaan osallistumista ja kielellisten resurssien kehittymistä useasta eri näkökulmasta. Aihepiiri on etenkin suomen kielen toisena kielenä kohdistuvassa tutkimuksessa uusi, vaikka niin kutsuttujen kansainvälisten opiskelijoiden kielenoppimista ja tekstitaitoja on englannin kielen kontekstissa tutkittu melko kattavasti. Tutkimus tarjoaakin uutta ja yhteiskunnallisesti relevanttia tietoa inklusiivisemmän korkeakoulutuksen ja työelämän kehittämisen tueksi. Yksi sen vahvuuksista on pitkittäinen ote, jota on soveltavassa kielentutkimuksessa kaivattu lisää. Aineistoa kerättiin melko intensiivisesti lähes lukuvuoden kestäneen koulutuksen ajan, ja kokonaisuudessaan aineistoa kertyi yli neljän vuoden ajalta. Tämä auttoi näkemään

korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden tilanteita ja osalliseksi pääsyn yrityksiä poikkeuksellisen tarkasti ja monipuolisesti.

Toinen tutkimuksen vahvuus on aiemmin erillään pysyneiden näkökulmien yhdistäminen. Koska tutkimusaihe oli uusi, tavoitteena oli saada mahdollisimman laaja ymmärrys siitä, millaisia prosesseja voi liittyä tekstitoimintaan osallistumiseen toisella kielellä ja navigoimiseen kohti ammatillisia tavoitteita. Saadakseni tällaisen kokonaiskuvan keräsin laajan ja monipuolisen aineiston, johon sovelsin useita eri menetelmiä ja teoreettisia lähestymistapoja. Tutkimus eteni neksusanalyysille ominaiseen tapaan eli orgaanisesti ilman yksityiskohdasta etenemissuunnitelmaa (ks. Scollon & Scollon, 2004), ja osa menetelmällisistä ja erityisesti teoreettisista näkökulmista tuli mukaan vasta matkan varrella.

Etnografinen ote tarkoitti tässä tutkimuksessa sitä, että jaoin osallistujien kanssa yhteistä koulutuksen arkea usean kuukauden ajan, keräsin monentyyppistä tutkimusaineistoa ja pyrin ymmärtämään osallistujien toimintaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (ks. Pitkänen-Huhta, 2011). Kaksoisroolini opettajatutkijana oli ennen kaikkea vahvuus. Se, mitä haastatteluissa keskusteltiin, pohjautui saman koulutuskontekstin jakamiselle ja tuntemiselle. Tunsimme toisiamme jo valmiiksi, ja koin, että meillä oli keskinäistä luottamusta. Osallistujien oppimistehtävien kerääminen ei aiheuttanut heille suurta lisävaivaa, koska minulla oli niihin jo valmiiksi pääsy. Myös koulutuksen aikana karttunut etnografinen ymmärrykseni toi myöhemmin varmuutta aineiston tulkitsemiseen; lisäksi minulla oli mahdollisuus keskustella tulkinnoista osallistujien kanssa. Toisaalta kaksoisroolini myös rajoitti sitä, mitä koin luontevaksi ja eettiseksi tarkastella.

Tutkimuksen keskeisin teoreettis-menetelmällinen tutkimusstrategia oli neksusanalyysi, ja siten tutkimus täydentää soveltavan kielentutkimuksen alalla Suomessa tehtyä neksusanalyyttistä tutkimusta (esim. Aarnikoivu, 2020; Intke-Hernandez, 2020; Räsänen, 2024; Strömmer, 2017b; Tiermas, 2022; Vorobeva, 2024) tuomalla mukaan tekstitaitojen näkökulman. Eri osatutkimuksissa korostuivat erilaiset teoreettiset lähtökohdat: tekstitoimintaa tutkiessani nojauduin sosiokulttuuriseen tekstitaitotutkimukseen ja kielellisiä resursseja tarkastellessani käyttöpohjaisiin teorioihin kielenoppimisesta. Akateemisten tekstitaitojen viitekehys (Lillis & Scott, 2007) tarjosi ennen kaikkea perustan tarkastella tekstitoimintaa opiskelijoiden näkökulmasta ja institutionaalisia tekstikäytänteitä kriittisesti näkökulmasta. Kielenkäyttöä korostavien kielenoppimisen teorioiden (Dufva ym., 2014; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Tomasello, 2003) avulla taas oli mahdollista pureutua kielellisten resurssien haltuunoton dynamiikkaan.

Näiden teoreettisten näkemysten yhtymäkohtia hahmottui tutkimusprosessin edetessä, mutta kokonaisvaltaisen synteessin tein vasta tätä yhteenvetoa kirjoittaessani. Katson tällä kuvioon 1 tiivistämälläni synteessillä olevan teoreettista uutuusarvoa, koska se havainnollistaa dynamiikkaa, jolla yksilön elämänhistoria ja kielelliset resurssit kohtaavat ympäristön odotusten ja vakiintuneiden tekstikäytänteiden kanssa tekstitoiminnassa. Aiemmin neksusanalyysin avulla on teoretisoitu toisen kielen oppimista (Hult, 2019; Ruuska, 2020), mutta tekstitaitotutkimuksen käsitteisiin sitä ei aiemmin ole tässä laajuudessa yhdistetty (ks. kuitenkin Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013; Wohlwend, 2020).

Kolmen avainosallistujan ja pienemmässä mittakaavassa myös muiden osallistujien tekstitoiminnan ja narratiivien tarkastelu riitti erinomaisesti osoittamaan, miten yksilöllisiä tilanteet voivat olla ja miten yksilöiden osallisuuden mahdollisuudet rakentuvat suhteessa ympäristön käytänteisiin ja odotuksiin. Avainosallistujia oli vain kolme, mutta heidän taustansa, tilanteensa ja kokemuksensa olivat keskenään erilaisia, mikä tarjosi monia arvokkaita näkökulmia. Osallistujia yhdisti kuitenkin tulkintani ja ymmärrykseni mukaan vahva optimismi ja elämässä etenemisen halu, eivätkä he kokemistaan hankaluuksista huolimatta törmänneet sellaisiin vastoinkäymisiin, jotka olisivat perin pohjin lannistaneet heidät. Etnografisiin tutkimuksiin osallistuu todennäköisemmin henkilöitä, joilla on valmiuksia ja voimavaroja jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja sikäli tämä sinänsä myönteinen havainto on myös tutkimuksen kannalta rajoite. Olisikin tärkeää tavoittaa tutkimuksiin myös niitä korkeakoulutettuja maahanmuuttaneita, joiden koulutus- ja työelämäpolku on tyssännyt ja joille osallisuuden mahdollisuuksia ei ole auennut.

Laadullisen ja etnografisesti orientoituneen tutkimuksen luotettavuus ei synny "perinteisillä" tutkimuksen luotettavuuden mittareilla vaan sillä, että tutkija reflektoi omaa toimintaansa ja raportoi toimintansa mahdollisimman läpinäkyvästi (Blommaert & Jie, 2010; Consoli & Ganassin, 2023). Olenkin reflektoinut omaa positiotani läpi tutkimusprosessin ja raportoinut tutkimuksen etenemisen tarkasti. Tutkimus on toteutettu hyvään tieteelliseen käytäntöön sitoutuen (ks. TENK, 2019, 2023).

Tutkimusaihe oli siis uusi, ja halusin tarkastella sitä mahdollisimman kattavasti. Luonteeltaan tämä väitöstutkimus onkin tutkimuskenttää kartoittava, ja sellaisena se nähdäkseni onnistui hyvin. Rajatumpi fokus olisi toki tuottanut vielä syvällisempää tietoa, mutta kokonaiskuva olisi jäänyt hatarammaksi. Jatkossa olisi tarpeellista ja kiinnostavaa syventyä lisää moniinkin tässä tutkimuksessa esiin tulleisiin näkökulmiin, joten pohdin joitakin niistä vielä hieman lähemmin.

Tutkimuksen konteksti oli kielikoulutus, jonka tavoitteena oli tukea opiskelijoiden kielellisiä ja muita akateemisia valmiuksia, jotta opiskelijat voisivat edetä kohti ammatillisia tavoitteitaan. Tutkimuksessa tarkastellut tekstikäytännöt olivat "yleisiä" akateemisia tekstikäytänteitä, joita tarvitaan monilla eri aloilla ja joissa tarvittavat kielelliset resurssit ovat yleisesti korkeakoulussa hyödyllisiä - esimerkiksi luetun tiivistäminen omin sanoin. Aiemmassa tutkimuksessa on kuitenkin korostettu, että akateemisia tekstikäytänteitä olisi tarpeen tutkia ja opettaa myös alakohtaisesti, sillä ne kytkeytyvät alakohtaisiin tiedonmuodostuksen tapoihin (esim. Jalkanen & Nikula, 2020). Tähän olisi tärkeää syventyä suomalaisessa korkeakoulukontekstissa nimenomaan monikielisten opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksessa oli alusta asti tavoitteena yhdistää suomen kielen kehityksen mikroanalyysiä kielenoppimisympäristöön liittyvien tekijöiden analysointiin. Käytännössä siis olin kiinnostunut korkeakoulun tekstitoiminnasta kielenoppimisen ympäristönä ja mahdollistajana. Olisi kuitenkin hedelmällistä paneutua vielä perusteellisemmin kielellisten resurssien ja tekstitaitojen kehittymisen

dynamiikkaan esimerkiksi keräämällä nimenomaan tekstitapahtumiin liittyvää aineistoa systemaattisemmin ja laajemmin sekä kehittämällä eteenpäin teoriaa, jonka avulla näitä näkökulmia on luontevaa tarkastella yhdessä.

Väitöstutkimuksen edetessä pohdin paljon käsitevalintoja. Erityisesti jouduin miettimään, millainen rooli osallistujien korkeakoulutaustalla lopulta on, eli onko se tarpeellista mainita kaikissa yhteyksissä. Tutkimuksen osallistujat ovat korkeakoulutaustansa takia erityinen ryhmä, mutta jokainen toimija on aina yksilö, jonka toimijahistoria on karttunut uniikilla tavalla. Korkeakoulutaustan rooliin liittyen pohdin myös, mitä nimityksiä käytän osallistujista. Mikä tahansa nimitys implikoi kategorialta ja sisältää oletuksia, mikä tuntui tutkijana haastavalta. Ajattelen, että soveltavassa kielentutkimuksessa eri nimitysten ja siten kategorisointien välillä tasapainoilu on erityisen vaativaa, koska alalla tarkastellaan yhteiskunnallisesti relevantteja ja usein jännitteisiäkin aiheita. Julkisessa keskustelussa käytetyt nimeämisen tavat ja kategorisoinnit eivät läheskään aina vastaa sitä, miten kielentutkimuksessa näistä aiheista ja ihmisistä puhutaan. Koska tämän tutkimuksen keskiössä olivat korkeakoulun kielenkäyttö ja tekstitoiminta ja koska osallistujien toimijahistorioista valtaosa oli karttunut Suomen ulkopuolella, päädyin nimitykseen korkeakoulutaustainen maahanmuuttanut. Kyseessä ei ole alalla vakiintunut ratkaisu, mutta nähdäkseni tämä nimitys luonnehtii näiden osallistujien lähtökohtia ja tilannetta tunnistettavasti.

Pohdin myös pakolaistaustan merkitystä ja sitä, millä tavalla se on tutkimuksessa tarpeellista tuoda esiin. Osalla osallistujista on pakolaistausta, mutta se tulee aineistossa esiin vain silloin, kun puhutaan taustasta hyvin yleisellä tasolla. Haastattelussa en esimerkiksi erikseen kysynyt, miten osallistujat kokevat pakolaistaustansa vaikuttaneen puheenaiheena oleviin asioihin. Toisessa osatutkimuksessa päädyin kuitenkin mainitsemaan Adamin ja Waseemin pakolais-taustan otsikkotasollakin, koska halusin tehdä näkyväksi, että akateemiset tekstikäytänteet koskevat myös pakolaistaustaisia opiskelijoita, vaikka maailmanlaajuisesti vain erittäin pienellä osalla pakolaisia on pääsy korkeakoulutukseen. Tavallisesti korkeakoulun tekstikäytänteitä monikielisyyskontekstissa käsittelevien tutkimusten osallistujat ovat olleet kansainvälisiä opiskelijoita perinteisen määritelmän mukaan (ks. kuitenkin esim. Hirano, 2014, 2015; Hoff, 2020).

Neksusanalyysiin kuuluu oleellisena osana muutos (ks. Scollon & Scollon, 2004). Tässä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja on jo tutkimusprosessin aikana hyödynnetty korkea-asteen kielikoulutuksen kehittämistyössä. Osallistujien tunnistamattomuuden suojeleminen rajoitti kuitenkin matkan varrella hieman sitä, missä yhteyksissä toin tutkimustani ja sen tuloksia esiin, ja siten myös ehkä muutoksen edistämistä. On todennäköistä, että erityisesti tutkimuksen avainosallistujat oivalsivat akateemisista tekstikäytänteistä jotakin tärkeää tutkimukseen osallistumisen myötä. Varmaa on, että tutkimuksen tekeminen muutti itseäni ihmisenä ja tutkijana.

6.3 Toimenpide-ehdotukset tulosten pohjalta

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallinen tarkoitus on ollut kielentutkimuksen keinoin tarkastella korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuuksia. Osallisuudella tarkoitetaan sekä pääsyä osaksi yhteiskunnan instituutioita ja verkostoja (ks. Major ym., 2014; Yates, 2011) että konkreettisempaa ja tilanteisempaa osallistumista yhteisöjen toimintaan (esim. Intke-Hernandez, 2020). Tässä luvussa esitän tutkimuksen tulosten ja aiemman kirjallisuuden pohjalta, miten korkeakoulutuksen inklusiivisuutta voisi parantaa. Ehdotuksissa on kyse myös neksusanalyysiin oleellisesti kuuluvasta pyrkimyksestä muutokseen, joka on tutkimusprosessin viimeinen vaihe (ks. Scollon & Scollon, 2004).

Tutkimuksen osallistujat opiskelivat siltavaiheen kielikoulutuksessa, jonka tavoitteena oli tukea heidän valmiuksiaan jatkaa korkeakouluopintoihin tai työelämään korkeakoulualoille. Vastaavia koulutuksia on jatkossakin tärkeää järjestää ja vakiinnuttaa, sillä ne tarjoavat oppimisympäristön, jossa on mahdollista ottaa haltuun juuri sellaisia kielellisiä resursseja ja tekstitaitoja, jotka ovat korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille merkityksellisiä ja tulevaisuuden suunnitelmien kannalta tarpeellisia. Oppimisympäristö korostuu, sillä kielellisten resurssien ja tekstitaitojen haltuunotto tapahtuu osallistumalla yhteisöjen toimintaan (esim. Intke-Hernandez, 2020). Toki on syytä kiinnittää erityistä huomiota siihen, että tällaisten siltavaiheiden koulutusten jälkeen polku jatkuu sujuvasti seuraaviin vaiheisiin, esimerkiksi tutkintokoulutukseen.

Akateemisia kielellisiä valmiuksia tukevat koulutukset pitäisi vakiinnuttaa osaksi korkeakoulujen perustoimintaa hankeperhjäisen toiminnan sijaan (ks. myös Airas ym., 2019). Perinteisesti on ajateltu, että ensin on hankittava ”peruskielitaito”, ja vasta sen jälkeen voi ottaa haltuun ”akateemisempaa” kieltä. Aikuisten toisen kielen oppijoiden todellisuus on kuitenkin kompleksisempi, sillä kaikenlaisille kielellisille resursseille on alusta asti tarvetta uudessa maassa. Esimerkiksi terveydenhoidon alalla ammatillisen kielitaidon on havaittu karttuvan yhtä matkaa yleiskielitaidon kanssa ja voivan myös muodostua sitä vahvemmaksi kielitaidon osa-alueeksi (Seilonen & Suni, 2016; Virtanen, 2017). Jos ammatilliset ja yksilölliset tavoitteet voi kielikoulutuksessa ottaa huomioon jo kielenoppimisen alkuvaiheessa, on oppiminen mielekkäämpää. Myös polku korkeasteen koulutusta vaativiin työtehtäviin saattaa olla lyhyempi ja nopeampi. Olisiakin optimaalista, että ne korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet, jotka ovat oikeutettuja kotoutumistoimiin, pääsisivät ottamaan haltuun oman ammatillisen orientaationsa kannalta keskeisiä kielellisiä resursseja ja tekstitaitoja jo kotoutumisajalla (ks. JYU.Integra, 2021). Vastaavasti korkeakoulujen tulisi ottaa nykyistä enemmän vastuuta korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden kotoutumisen tukemisesta. Yksilöiden tukeminen ja toimivien koulutusmallien ja -väylien luominen ja vakiinnuttaminen on keskeinen osa ratkaisua.

Samalla myös suomalaisen korkeakoulutuksen ja työelämän käytänteitä tulee kehittää sellaisiksi, että ne tukevat korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuutta. Aiemmissä tutkimuksissa ja raporteissa on tullut esiin, että

suomalaisissa korkeakouluissa yhdenvertaisuus tulkitaan usein samanlaisten vaihtoehtojen ja ratkaisujen tarjoamisena kaikille (Airas ym., 2019; JYU.Integra, 2021; Riitaoja ym. 2022; ks. myös Korkeamäki, 2023). Ongelmana tällaisessa ajattelussa on erityisesti maahanmuuttaneiden näkökulmasta se, että kaikille tarjolla olevat vaihtoehdot ja ratkaisut on suunniteltu vastaamaan ”keskiverto-opiskelijan” tarpeisiin, joten ne voivat olla vaikeasti saavutettavia opiskelijoille ja korkeakoulutukseen haluaville henkilöille, jotka käyttävät suomea toisena kielenään ja ovat hankkineet peruskoulutuksensa muualla kuin Suomessa (ks. myös Tkachenko ym., 2016 Norjan kontekstista). Heillä ei esimerkiksi välttämättä ole tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja hakumahdollisuuksista (ks. JYU.Integra, 2021). Tämä tutkimus osoittaa, että ilmiö koskee myös korkeakoulun vakiintuneita tekstikäytänteitä. Kurseilla esimerkiksi tentit ja oppimistehtävät eli tavat, joilla opiskelijat osoittavat oppimistaan, voivat syrjiä eri taustoista tulevia opiskelijoita. Korkeakoulujen käytänteissä heijastuvat myös yksikielisyyden ideologiat esimerkiksi niin, että monikielisyyttä ei nähdä potentiaalina tai voimavarana (Clarke, 2020; Kaufhold & Wennerberg, 2020). Sen sijaan monikieliset maahanmuuttaneet opiskelijat nähdään herkästi ”puutediskurssin” läpi eli lähinnä sen kautta, että heillä ei ole samoja valmiuksia kuin suomalaistaustaisilla opiskelijoilla (ks. Björnö & Saarinen, 2023; Australiasta Harvey & Mallman, 2019).

Korkeakoulutukseen tarvitaan myös joustavampia valintakäytänteitä. Ylä-tason kielipolitiikka vaikuttaa suoraan yksilöiden mahdollisuuksiin ja polkuihin, kuten tämä tutkimus havainnollistaa. Tutkimuksen osallistujista kaksi olisi mieluiten hakeutunut suomenkielisiin korkeakouluopintoihin, mutta he päätyivät opiskelemaan englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin, mikä on yhteiskunnan diskurssien ja poliittisen tahtotilan valossa nurinkurista. Suomeen toivotaan lisää niin kutsuttuja kansainvälisiä osajia (ks. Valtioneuvosto, 2021, 2023a), ja suomen kielen osaamista pidetään keskeisenä suomalaisessa työelämässä ja yhteiskuntaan osallistumisessa (esim. Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 681/2023; OPH, 2022). Tästä huolimatta korkeakoulutaustainen henkilö, joka on panostanut suomen kielen oppimiseen useiden vuosien ajan ja haluaa asettua Suomeen, joutuu valitsemaan englanninkielisen tutkinto-ohjelman (ks. myös JYU.Integra, 2021). Aiemmin Riitaoja ym. (2022) ovat esittäneet, että korkeakoulutukseen pääsyn käytänteitä olisi syytä tarkastella kriittisesti (ks. myös Airas ym., 2019). Seilonen ja Reiman (2022) puolestaan kyseenalaistavat yleisten kielitutkintojen todistuksen tarkoituksenmukaisuuden osoittamassa sitä, millä tavalla henkilö pärjäisi alakohtaisissa korkeakouluopinnoissa (ks. myös Riitaoja ym. 2022; vrt. Tervola & Honko, 2023). Joustavimmat valintakäytänteet edellyttävät luopumista siitä ajatusmallista, että kielitaidon pitäisi olla ”valmis” opintoja aloittaessa (ks. Saarinen & Nikula, 2012), sekä sitoutumista sen sijaan siihen, että opintojen aikana tarjotaan riittävästi kielellistä tukea ja alakohtaisten tekstikäytänteiden oppimisen mahdollisuuksia. Näillä ratkaisuilla polku työelämään sujuvoituisi olennaisesti.

Monikielisiä ja suomen kielen käyttöä harjoittelevia opiskelijoita hyödyttäisi se, että erilaisia kielellisiä resursseja voisi korkeakouluopinnoissa hyödyntää mahdollisimman laajasti ja että kaikkia kielellisiä resursseja myös arvostettaisiin.

Pohjoismaissa toteutetuissa tutkimuksissa on noussut esiin, että korkeakoulutuksen käytänteissä ja toimintatavoissa korostuu kansalliskiel(t)en ja englannin rinnakkainen käyttö, kun taas yksilöiden monikielisyys jää helposti näkemättä ja hyödyntämättä (Clarke, 2020; Kaufhold & Wennerberg, 2020; Kuteeva ym., 2020). Kuteeva ym. (2020) puhuvat saavutettavuuden lisäämisen paradoksista (*paradox of widening participation*): tavoitteena on lisätä korkeakoulutuksen saavutettavuutta kaikille, mutta käytännössä maahanmuuttotaustaiset tai muuten vähemmistöihin kuuluvat yksilöt joutuvat mukautumaan korkeakoulutuksen normeihin eli käyttämään englannin tai kansalliskielen standardimuotoja. Myös Suomessa on käyty keskustelua suomen ja englannin asemasta korkeakoulutuksessa, ja toisinaan ne on esitetty toisilleen vastakkaisina vaihtoehtoina (ks. Saarikivi & Koskinen, 2023; kriittistä Björnö & Saarinen, 2023). Yksilötasolla olisi kuitenkin eduksi, että esimerkiksi englannin ja suomen osaaminen nähtäisiin toisiaan tukevinä resursseina sen sijaan, että niistä pitäisi valita vain toinen (ks. myös Lehto, 2023). Tällaista ratkaisua onkin lähdetty kehittämään esimerkiksi TOKASA-hankkeessa, jossa sairaanhoitajaopiskelijat aloittavat opiskelunsa lähinnä englanniksi ja opintojen myötä siirrytään vähitellen opiskelemaan suomeksi (ks. TOKASA, ei pvm.).

Korkeakoulutuksen rakenteiden lisäksi monikielisyiden huomioiminen on tärkeää konkreettisemmassa opetuksen järjestämisessä ja pedagogisissa ratkaisuissa. Maahanmuuttaneiden, monikielisten opiskelijoiden osallisuutta voidaan korkeakoulutuksessa vahvistaa kehittämällä kielitietoista korkeakoulupedagogiikkaa. Korkeakoulutuksen kontekstissa ei ole Suomessa vielä juurikaan puhuttu kielitietoisuudesta (ks. kuitenkin Honko & Tervola, 2023), vaikka se on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin sekä peruskoulutuksessa (OPH, 2014) että toisen asteen koulutuksessa (OPH, 2019) ja sen merkitys on tunnustettu myös työelämässä (esim. Lehtimaja ym., 2021). Nähdäkseni kielitietoisuus kattaa myös tietoisuuden tekstikäytännöistä, joita eivät ole pelkästään lineaarisen tieteellisen tekstin lukeminen ja kirjoittaminen vaan myös esimerkiksi ryhmiin tai verkokeskusteluun osallistuminen tai suulliset esitelmät. Englanninkielisissä maissa on akateemisten tekstitaitojen viitekehyksessä tehdyssä tutkimuksessa havaittu korkeakouluopettajien oletettavan opiskelijoilta tietynlaisten tekstitaitojen osaaamista ilman, että niitä avataan ja selitetään heille (esim. Lillis & Turner, 2001; Wingate, 2015), ja McCambridge (2019) on tehnyt samanlaisen havainnon Suomessa englanninkielisen maisteriohjelman kontekstissa. Tämän tutkimuksen valossa niin on toisinaan myös suomenkielissä opinnoissa. Olisikin erittäin tärkeää tiedostua opintojen tekstikäytännöistä ja siitä, millaista kielellistä osaamista niihin osallistumiseen tosiasiallisesti vaaditaan.

Kun tekstikäytännöitä on tiedostettu, niitä tulee tarkastella kriittisesti erityisesti sen näkökulmasta, ottavatko ne huomioon monikieliset opiskelijat vai onko tekstikäytännöitä toteuttava ”oletusopiskelija” ensikieleltään suomenkielinen ja Suomessa kasvanut (ks. myös Tkachenko, 2016). Tämä tutkimus on valottanut konkreettisella tasolla, että monikieliset opiskelijat voivat tekstitoimintaan osallistuessaan tukeutua esimerkiksi aiempaan sisältötietoonsa, erilaisiin apuvälineisiin, muiden ihmisten tukeen ja moninaisesti kielellisiin resursseihin (ks. myös

Hoff, 2020). Tämä potentiaali jää piiloon tai kokonaan käyttämättä, jos monikielisiä ja monenlaisista taustoista tulevia opiskelijoita ei huomioida opetuksen suunnittelussa eikä edellä mainittuihin asioihin ole opinnoissa mahdollista tukeutua (ks. myös Kaufhold, 2023). Akateemisten tekstitaitojen viitekehyksessä tehdyn tutkimuksen valossa on tärkeää kehittää sellaisia käytänteitä, joissa opiskelijoiden aiemmat kokemukset tai osaaminen muilta elämänalueilta voidaan nähdä arvokkaina oppimisen ja tiedonmuodostuksen välineinä (Lillis ym., 2015; Lillis & Scott, 2007).

Toisaalta kaikkia käytänteitä ei voi eikä ole tarpeenkaan muuttaa. Korkeakoulussa kielellä ja teksteillä opitaan ja tuotetaan tietoa. Tekstikäytännöt liittyvät tiiviisti myös alakohtaisiin tiedonmuodostuksen tapoihin ja ovat siten osa ammattitaitoa, jota opiskelija on korkeakoulussa hankkimassa (lukion kontekstissa ks. Sulkunen & Saario, 2019). Oleellisia tekstikäytänteitä pitäisikin opettaa eksplisiittisesti ja tukea niiden haltuunottoa. Jalkanen ja Nikula (2020) tarjoavat esimerkin tästä: heidän mukaansa korkeakoulussa tulisi yksittäisten kielten ja akateemisen kirjoittamisen sijaan opettaa alakohtaisia tekstikäytänteitä integroituina sisältöopintoihin (ks. myös Wingate, 2019). Tämä malli haastaa kielenopettajien ja akateemisten sisältöjen opettajien työnjaon (Jalkanen & Nikula, 2020), mutta kyseessä olisi opiskelijoiden moninaisuuden huomioimiseksi tärkeä uudistus. Monikielisten opiskelijoiden pärjäämiskokemuksia tutkineet Honko ja Tervola (2023) korostavat, että ei ole olemassa yksittäistä ratkaisua, joka palvelisi kaikkia monikielisiä opiskelijoita, vaan on tärkeää kehittää yksilöllisiä järjestelyjä ja tukimuotoja (ks. myös Tervola & Honko, 2023).

Tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia osallisuuden kehittämiseen paitsi korkeakoulutuksen piirissä myös työelämässä ja laajemmin yhteiskunnassa. Muualakin kuin korkeakoulutuksessa maahanmuuttaneiden osaaminen nähdään yhä usein puutteiden – esimerkiksi riittävän suomen kielen osaamisen puutteen – kautta. Olennaista on harjaantua tunnistamaan ihmisten osaaminen ja potentiaali. Kielellisten resurssien näkökulmasta aikuisena suomea oppineiden, monikielisten yksilöiden kielirepertoareissa on nimittäin valtavasti potentiaalia: heillä on osaamista toimia monikielissä tilanteissa, joissa yksilöiden kielirepertoarit poikkeavat huomattavasti toisistaan (ks. Kotilainen & Lehtimaja, 2019). Tällaisia tilanteita on suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä koko ajan enemmän. Lisäksi monikieliset, muualla kuin Suomessa kasvaneet osaajat voivat esimerkiksi tekstitoiminnassa nojata muulla kielellä oppimiinsa tekstitaitoihin tai osaavampien tukeen, jos omat kielelliset resurssit ovat vielä rajalliset. Tekstien parissa toimiminen tai yhteistyön onnistuminen eivät olekaan vain yksilön omasta suomen kielen osaamisesta kiinni, vaan kyse on siitä, miten ihmiset toimivat yhdessä ja millaisia ulkoisia resursseja on käytettävissä. Esimerkiksi työpaikalla keskeistä on, miten toisen kielen puhuja otetaan mukaan ja millaista tukea hän muilta työyhteisön jäseniltä saa (Korpela & Lehtimaja, 2023; Lehtimaja ym., 2021). Kielenoppiminen ja yhteisöjen käytänteiden oppiminen tapahtuu vain niin, että pääsee osallistumaan. Jokainen voikin omilla valinnoillaan koulutuksen ja työelämän arjessaan lisätä muiden mahdollisuuksia osallistua ja oppia – samalla pääsee oppimaan itsekin.

YHTEENVETO (SUMMARY)

Background and theoretical framework

According to recent public and political debates, so-called highly skilled migrants, or “international talents” are a welcomed group of migrants in Finland (e.g., Valtioneuvosto, 2023a). However, it is always not straightforward for skilled migrants to find positions in working life in which they can utilize their skills (e.g., Ndomo ym., 2023). The challenges in doing so are often considered to be language related (e.g., Karayilan ym., 2017; Lehto, 2023). This dissertation focuses on these highly educated migrants who are navigating towards their professional goals in Finland.

The participants of the study took part in a training programme that aimed to prepare them for academic contexts and working life in Finland. This nine-month full-time training programme integrated Finnish language studies and content studies from different fields. All the participants had completed university-level studies before migration, but otherwise they were from various backgrounds. Some, for example, had a refugee background, and some had migrated to Finland for family reasons. Their Finnish proficiency also varied, but the three key participants (Olga, Adam and Waseem) were roughly on the CEFR B level in Finnish. The longitudinal data were collected during the training programme and after it, and the data consisted of, for example interviews and students’ learning assignments. The study is part of the research project *Building blocks: Developing second language resources for working life* (PI: Minna Suni), funded by the Research Council of Finland. The project focuses on the Finnish language resources that adult immigrants need in educational and working life contexts.

The study is situated in the field of applied language studies and, more specifically, in the field of Finnish as a second language. The aim was to explore how highly educated migrants’ agency is constructed when they participate in academic literacy practices, and, on a wider scale, along their educational trajectories. The study also explored how the development of linguistic resources is connected to the construction of agency. Agency is defined as a “socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn, 2001, p. 112) that is “collectively emergent” and “subjectively experienced” (Dufva & Aro, 2015, p. 38). In other words, agency depends on both the individual and the environment. An individual’s participation opportunities in education and wider society are seen as connected to their agency (e.g., Lantolf & Pavlenko, 2001, pp. 145–146). Language skills, in turn, are considered as a repertoire of linguistic resources (Busch, 2017; Dufva, 2024, 2023, 2020).

Theoretically, the study draws on nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004), New Literacy Studies (e.g., Barton, 2007) and Academic Literacies in particular (e.g., Lillis & Scott, 2007) as well as the dialogical theory of language (e.g., Bakhtin, 1981) and a dynamic, usage-based approach to second language learning (e.g., Lesonen, 2020; Roehr-Brackin, 2015; Verspoor & Schmid, 2024). The theoretical aim of this study was to create a synthesis of these to understand how individuals’

perspectives are connected to wider societal frames when working with texts in a second language in academic contexts. All these theories share the basic assumption of the social nature of human actions such as learning.

Nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) served both as a theoretical and a methodological framework. Nexus analysis is interested in how different things, such as people, ideologies and material surroundings, come together and shape social action, which is the nexus (Scollon & Scollon, 2004). In this study, the social action was action or activities with texts. From a nexus analytical point of view, social action is an intersection of life histories of the people involved (*historical bodies*), the social arrangement of the situation (*interaction order*) and the material and conceptual context of the social action (*discourses in place*; Hult, 2015; Scollon & Scollon, 2004). For example, if a group of students are preparing for a presentation together, and this is the social action, the social arrangement might be that they negotiate the content of the presentation democratically and use someone's laptop and their handwritten notes, while their previous experiences of group work and their knowledge of the topic have an impact on how they work.

The framework of New Literacy Studies (Barton, 2007) and Academic Literacies (Lillis & Scott, 2007), in turn, provided tools for approaching literacies as social practices and identifying the ideologies and power hierarchies related to them. Usage-based approaches to L2 learning (see Ortega, 2015), in a broad sense, and the dynamic usage-based approach specifically (Verspoor & Schmid, 2024), were used to understand the nature of the development of second language resources. Finally, dialogical approaches (e.g., Dufva, 2024), based on Bakhtin's (e.g., 1981) philosophy of language, helped to understand the relationship between the individual and the environment better. Nexus analysis provided a framework to bring these theoretical underpinnings together in a novel way.

Research questions and substudies

The research questions were the following:

1. How do linguistic resources and literacies of highly educated migrants develop?
2. How is highly educated migrants' agency constructed when they participate in academic literacy events in which the main language is Finnish?
3. What facilitates and constrains their (a) participation in literacy events in higher education contexts and (b) agency along their educational and work life trajectories?

To respond to these questions, four substudies were conducted and reported on in four research articles. Each substudy had its own research questions and theoretical emphasis. In the summarizing report, the findings of the substudies were synthesized and discussed according to the research questions presented

above. Substudy I (Leskinen 2023a) investigated three key participants' educational and working life trajectories and their lived experiences of language (Busch, 2017) along those trajectories. Substudy II (Leskinen, 2023b) focused on an accounting course and asked how Adam and Waseem make sense of their Finnish-medium course assignments, whereas Substudy III (Leskinen, 2021) explored participants' agency with three different academic texts (learning journal, summary, and online forum discussion). Substudy IV (Leskinen & Lesonen, 2024) focused on the development of the linguistic repertoire of Olga by analysing her varying expressions of impersonality – a feature that is particularly central in academic language use.

Methodology

This multimethod study is longitudinal and ethnographically oriented (see Blommaert & Jie, 2010). The research process loosely followed the three overlapping phases of nexus analysis: engaging, navigating and change (Scollon & Scollon, 2004). In the study, I was positioned as a teacher-researcher: When starting the research process, I already had access to the field, as I was one of several Finnish as a second language teachers in the training programme that became the context of the study. I collected data with the students, but I did not observe them in the classroom, even though observation as a data collecting method is often used in ethnographic and nexus analytical studies (see Blommaert & Jie, 2010; Scollon & Scollon, 2004). Instead, I familiarized myself with the collected material (written material and recordings) from a researcher's perspective only after the classes and after the training programme had been completed. My role as a teacher-researcher was under continuous self-reflection. The majority of the data were collected from the student participants, but the study had other participants as well: student participants' tutors and subject teachers, who both spoke Finnish as their first language. Participation in the study was completely voluntary, and participants signed a written consent form. Ethical guidelines were followed throughout the research process (see TENK, 2023).

In the navigating phase of nexus analysis (see Scollon & Scollon, 2004), I collected the data and "navigated" them by data analysis. The data consist of student participants' oral and written assignments, recorded discussions (tutor group meetings and a meeting of students and subject teachers from one field) and interviews that were ethnographic in nature (see Blommaert & Jie, 2010). Most of the interviews were conducted in Finnish and some in English – participants chose the language. In addition, samples of student participants' written and oral language use were collected for the purpose of analysing participants' language development on a micro-scale. With Olga, Adam and Waseem, interviews were conducted also after the training programme. Overall, the data consisted of 22 interviews, 11 recorded meetings in addition to learning assignments and samples of language use, which were collected almost weekly during the training programme.

Nexus analysis is “organic” in nature (Scollon & Scollon, 2004, pp. 81, 148), which in this study meant that the themes and focuses of the substudies emerged during the research process. Literacies and activities related to texts became the general nexus of the study because of my own interests, findings from previous research and initial observations from the field. Various methods were used inside the nexus analytical framework, and a range of analysis methods were used in the different substudies. Narrative analysis (Barkhuizen, 2013) was used on the interview data in substudies I, II and III, which all explored participants’ experiences of literacy practices or language learning and usage. The approach was that of small stories (Georgakopoulou, 2015), in which all the “tellings”, even small in form or content, are seen as worth analysing. In Substudy II, interaction data were analysed using dialogical interaction analysis (Linell, 2009, chapter 9), in which interaction is seen as consisting of communicative projects which participants jointly accomplish. Substudy IV was a case-study tracing the development of one participant’s linguistic repertoire from 46 data samples over a period of 40 weeks. It applied the onomasiological approach (Schmid, 2020, p. 20–21) in which the investigation started from the meaning (impersonality). To analyse the data on the micro scale, both quantitative and qualitative methods of the dynamic systems approach to language learning (Nordanger & Horbowicz, 2021; Verspoor et al., 2011) were used. Nexus analysis was applied explicitly in substudies I and II to understand the dynamicity of participants’ lived experiences of language (Busch, 2017; Substudy I) or the dynamicity of literacy practices of an accountancy course (Substudy II).

In the summarizing report of the dissertation, nexus analysis was used to bring the substudies together and analyse highly educated migrants’ agency and possibilities for participation on a more abstract level. This was part of the last phase of nexus analysis, which is change. In this phase, the researcher “zooms out” to observe and discuss the findings from a wider perspective (Pietikäinen, 2012). In the summarizing report, the results of the substudies were reviewed and discussed as a whole. The transformative aspect of nexus analysis was also emphasized in the concrete suggestions for change in the practices of higher education.

Main findings

The first research question focused on the development of highly educated migrants’ academic literacies and linguistic resources. The findings indicate that this development was a long, dynamic and individual process, emerging in interaction or dialogue with the environment and previous knowledge. This was a central presupposition of the theoretical underpinnings (see e.g., Dufva, 2023; Larsen-Freeman, 2011) that the empirical findings from substudies I, II and IV strongly supported. Over the years, the key participants’ use of Finnish developed in different directions even though they had invested their time in learning (Substudy I). Waseem used more English at the end of the study than at the beginning, whereas Adam and Olga used many languages, even in their

working life. Regarding academic literacies, Substudy II showed that negotiating local and situated literacy practices is an active sensemaking process. Adam and Waseem were not very familiar with technology-mediated studying, and they had a chance to negotiate the practices in dialogue with their tutors and teachers. They also tried to make sense of the scale of writing conventions in trying to understand how to apply norms related to citing and plagiarism in different contexts.

Substudy IV, in turn, showed an example of how the development of academic literacies can be intertwined with the development of linguistic resources. The study focused on expressing impersonality, that is, obscuring the agent of human action (e.g., *data were collected*), which is a central characteristic of language use in academic contexts (Ivaska, 2015; Luukka, 1995). The findings show that Olga had a wide repertoire of impersonal expressions, so she was able to convey this meaning in both conventional and non-conventional ways in Finnish. For example, Olga used both conventional and non-conventional passive forms of the same verb during a single utterance in an oral presentation when talking about comparing people with a Finnish and a migrant background: *kun verrataan suomalaiseen - - ne *verrattavat* ("when compared to a Finnish person - - they are compared"), in which *verrataan* is a conventional passive form and *verrattavat* is not. Her passive construction clearly developed during the training programme, and she also started to use passive constructions more towards the end of the training programme. The detailed analysis of the process revealed the value of variability of conventional and non-conventional expressions for language learning, which is in line with previous studies (e.g., Huang et al., 2021; Lesonen, 2020).

The second research question asked how highly educated migrants' agency is constructed when they participate in academic literacy events in which the main language is Finnish. Figure 4, drawing on illustrations from Scollon and Scollon (e.g., 2004, p. 20), presents the findings that originated from both empirical results and a synthesis of theoretical perspectives.

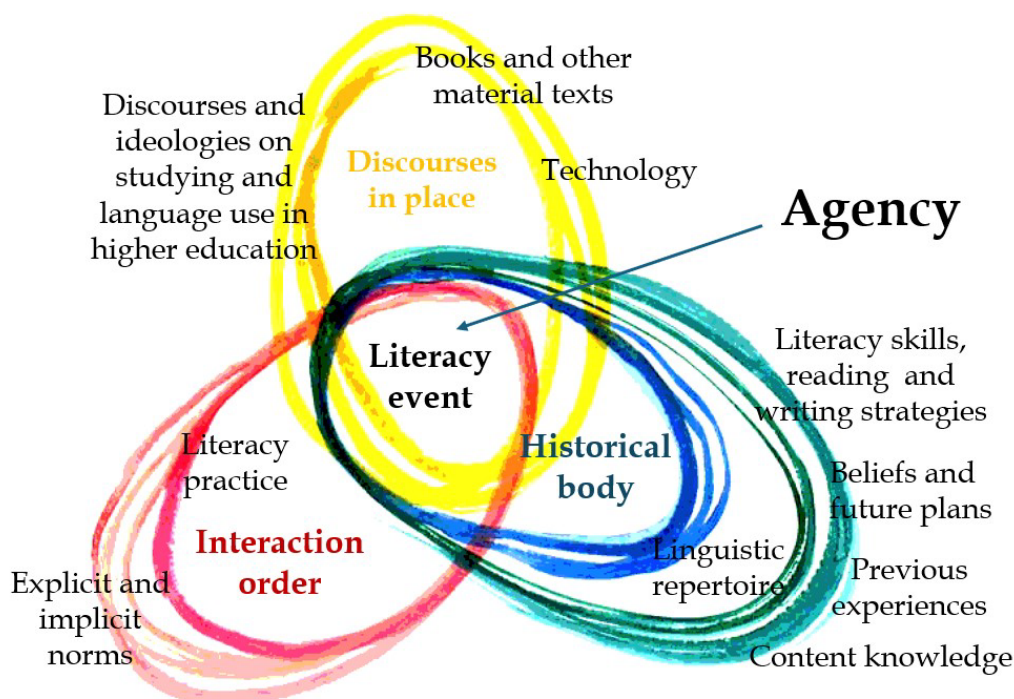


FIGURE 4 Agency in literacy events (adopted and applied from Scollon & Scollon, 2004, p. 20).

Agency in a single, observable literacy event (see Barton & Hamilton, 2000), such as writing an essay or preparing a presentation in a group, can be seen as an intersection of three aspects as presented in nexus analysis. In Figure 4, historical body, interaction order and discourses in place are concepts of nexus analysis, and the other aspects come from the study's empirical findings and other theoretical perspectives. Historical body (Scollon & Scollon, 2004) includes an individual's "own" resources that they can rely on when they participate in literacy events. These resources include their linguistic resources (e.g., Finnish skills), previous experiences (with, e.g., doing group work), literacy skills and other reading and writing strategies, beliefs and content knowledge relevant in that situation. Interaction order (Scollon & Scollon, 2004), in turn, means the implicit and explicit norms of the literacy practice, such as the explicit instructions given to the students and implicit norms on the use of technology. Discourses in place (Scollon & Scollon, 2004) are the material artefacts, such as books and technology, that mediate actions along with the "conceptual context" of the event (Hult, 2015, p. 224), such as wider discourses and ideologies.

Mostafa's narrative (Substudy III; Leskinen, 2021, p. 120) about participating in an online course illustrates how agency is constructed in a literacy event. In this course, students had to discuss the course themes in an online discussion forum (interaction order). They had to rely on materials (discourses in place), and they could use Finnish or English in their posts and comments. These were the explicit norms (interaction order). Mostafa said that he used his linguistic resources, Finnish and English (historical body), as well as the help of an online translator (discourses in place), when he participated in the

discussion. The narrative thus implies that his agency in this literacy event was strong, because his language skills and skills using technology matched well with the structure of the literacy event.

Finally, the third research question focused on factors facilitating or constraining agency and participation. Findings from all four substudies provide perspectives on this question. Many individual factors were found to support or restrict agency, particularly in Substudy III. These were the usage of linguistic resources (Finnish and other languages), beliefs about L2 learning and literacies (see also Scotson, 2020), future goals (see also Virtanen, 2013), and content knowledge in the context of academic texts. In the example above, Mostafa could use his English language resources in addition to Finnish language resources, and that made it possible for him to participate. An example of a belief supporting agency, in turn, was Olga's idea that she does not need to understand every single word from a text written in Finnish before she can start writing a summary of it. In addition, Substudy II indicated, not surprisingly, that other people's support might facilitate agency (see also Virtanen, 2017), and this was evident when Adam and Waseem's tutors scaffolded them in finding online resources to study accountancy.

On the other hand, Substudy II showed how practices can constrain multilingual students' agency and participation possibilities, as it showed an example of practices that reflect monolingual ideologies and implicit norms that were not explained for the students. As reported by Waseem, the exam of a course would have been easier than the learning assignments. However, taking a traditional exam is linguistically more challenging than completing learning assignments, because in the exam, one cannot rely on any external resources, such as dictionaries. An implicit expectation in the course was that the students are used to using online materials and know how to navigate different online platforms for study purposes. This was not the case with Adam and is not always the case in general (see also Kong et al., 2016). On a larger scale, the findings of Substudy I illustrate how the structures of higher education also reflect monolingual ideologies when, for example, Finnish and English degree programmes are separate from each other. These affect migrants' opportunities to participate as well as their professional trajectories because they have to choose between the two options. Waseem and Adam ended up in English-medium studies, which was not their first choice.

Concluding discussion

This study demonstrates that highly educated migrants' professional trajectories in Finland are markedly individual, as are the ways in which language and literacies are connected to these trajectories. The findings also show that the construction of an individual's agency is a dynamic and complex phenomenon (see also Larsen-Freeman, 2019). These aspects are always not taken into account when talking about highly educated migrants as a group. The study suggests that,

in Finnish society, there is a need for a more nuanced understanding of the individuality of what are known as skilled migrants or international talents.

The multi-method, longitudinal, and ethnographically informed approach allowed for a deep understanding of the topic. The study contributes to the still limited body of research on highly educated migrants and their L2 learning in Finland, and more specifically, of linguistically and culturally diverse students participating in academic literacy practices in their L2. In the contexts of academic literacy or literacies, most previous studies have concerned so-called international students (e.g., McCambridge, 2019), who have migrated to study in the destination country. This study offers a different perspective because some of the participants had a refugee-background. The study mapped the research area by exploring the topic and a few research participants' trajectories from multiple perspectives. In the future, more research is needed to focus on the issues that this study brought up or perspectives that it missed, such as the development of disciplinary literacies (see e.g., Moje, 2015).

The study draws a multifaceted picture of highly educated migrants' potential. It shows that individuals can rely on a wide variety of resources, for example when they participate in literacy practices, even if they do not have the most conventional resources for participating. They can, among other means, make use of language skills other than Finnish, source texts, technology, and other people's support. In the case of Finnish, second language speakers' linguistic choices might not be the most conventional, but they can still convey the meaning (see also Lesonen, 2020). In addition, migrants who have learned a second language as adults have significant potential as experts of everyday multilingualism: They know how to handle situations in which individuals' linguistic repertoires are asymmetrical (see Kotilainen & Lehtimaja, 2019). This should be better recognized, instead of paying attention to what the migrants lack (see e.g., Harvey & Mallman, 2019).

The study also demonstrates that the current practices of higher education can exclude individuals who are multilingual and from culturally diverse backgrounds. Therefore, more flexibility and language awareness are needed on different levels of practices. Instead of separate, alternative degree programmes in Finnish and in English, it would be beneficial for multilingual applicants and for the whole society if they could use both languages, along with all their linguistic resources in their studies (see also Kaufhold, 2023). An option for high entry-level language requirements, in turn, would be recognizing the various resources that multilingual students can rely on and providing enough linguistic support throughout the studies (see also Riitaoja et al., 2022). On a pedagogical level, regarding single courses and learning assignments, teachers should become more aware of their literacy practices, that is, what kind of literacies, language skills and other skills are demanded from the students. Are they inclusive or do they favour certain kinds of students? On the other hand, not all the practices should be changed, because literacy practices are also meaning-making practices, and it is important for the students to learn disciplinary meaning-making practices and field-specific ways to communicate. These should

therefore be taught explicitly (see also Wingate, 2019). Students from migrant backgrounds are underrepresented in Finnish higher education (Airas et al., 2019). Therefore, it is important to become aware of exclusive practices and actively address them in order to create equal educational opportunities and a more equal society.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, M. (2020). *"The best drunk decision of my life": A nexus analysis of doctoral education* (JYU Dissertations 256). Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71220>
- Aarnikoivu, M., & Saarinen, T. (2020). "Kuuluuko täältä, kuuluuko nyt?": tohtoriopiskelijoiden verkkovälitteisen seminaaritoiminnan ongelmatilanteiden neksusanalyysi. *Puhe ja kieli*, 40(1), 40–61.
<https://doi.org/10.23997/pk.95498>
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Ahmad, A. (2015). "Since many of my friends were working in the restaurant": The dual role of immigrants' social networks in occupational attainment in the Finnish labour market. *Journal of International Migration and Integration*, 16(4), 965–985. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0397-6>
- Ahmad, A. (2020). When the name matters: An experimental investigation of ethnic discrimination in the Finnish labor market. *Sociological Inquiry*, 90(3), 468–496. <https://doi.org/10.1111/soin.12276>
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Vuori, H., & Väättä, H. (2019). *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla* (Julkaisut 22:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2219.pdf
- Airas, M., Piippo, S., Berg, L. & Korhonen, S. (2023). *Näkökulmia korkeakoulujen SIMHE-työhön* (Raportit ja selvitykset 2023:6a). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Nakokulmia_korkeakoulujen_SIMHE-tyohon.pdf
- Anstey, M., & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315114194>
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning* (Jyväskylä Studies in Humanities 116). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Atkinson, D. (2011a). A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 143-166). Routledge.
- Atkinson, D. (toim.). (2011b). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, toim.; C. Emerson & M. Holquist, käönt.). University of Texas Press.

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, toim.; V. W. McGee, käänt.). University of Texas Press.
- Barkhuizen, G. (2013). Introduction: Narrative research in applied linguistics. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (s. 1–16). Cambridge University Press.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139–147.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 28(3), 377–396.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (toim.), *Situated Literacies: Reading and writing in context* (s. 7–15). Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. Routledge.
- Batyi, T. (2022). Enhancing the quality of students' academic literacies through translanguaging. *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2076865>
- Baynham, M., & Prinsloo, M. (2009). Introduction: The future of literacy studies. Teoksessa M. Baynham & M. Prinsloo (toim.), *The future of literacy studies* (s. 1–20). Palgrave Macmillan.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Björnö, A., & Saarinen, T. (2023). Huolipuhetta kielestä vai kielitietoisia ratkaisuja? – Kommentti Saarikiven ja Koskisen raporttiin “Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja”. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023/huolipuhetta-kielesta-vai-kielitietoisia-ratkaisuja-kommentti-saarikiven-ja-koskisen-raporttiin-monikielista-sivistysta-vai-englanninkielisia-ratkaisuja>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). *Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity* (Working Papers in Urban Language & Literacies 67). King's College. https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP67_Blommaert_and_Backus_2011_Repertoires.pdf
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.), *Multilingualism and*

- multimodality: Current challenges for educational studies* (s. 11–32). Sense Publishers.
- Blommaert, J., & Huang, A. (2009). Historical bodies and historical space. *Journal of Applied Linguistics*, 6(3), 11–26. <https://doi.org/10.1558/japl.v6i3.267>
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Bloome, D., Kalman, J. & Seymour, M. (2019). Fashioning literacy as social. Teoksessa D. Bloome, M. L. Castanheira, C. Leung & J. Rowsell (toim.), *Re-theorizing literacy practices: Complex social and Cultural contexts* (s. 15–29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351254229>
- Bontenbal, I., & Lillie, N. (toim.). (2019). *Integration of migrants, refugees and asylum seekers: Policy barriers and enablers* (SIRIUS WP3 integrated report). <https://www.sirius-project.eu/>
- Bontenbal, I., Pekkarinen, A.-G., & Lillie, N. (2019). *Finnish integration policies as barriers and enablers to migrant labour market integration* (SIRIUS WP3 national report). <https://www.sirius-project.eu/>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. (toim.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. De Gruyter.
- Chang, C. (2014). *Highly educated Taiwanese women seeking a self-acceptable social position in Finland* (Studies in Educational Sciences 253). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9371-5>
- Clarke, D. (2020). Language ideologies and the experiences of international students. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.), *Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities* (s. 165–192). Springer.
- Consoli, S., & Ganassin, S. (2023). Navigating the waters of reflexivity in applied linguistics. Teoksessa S. Consoli & S. Ganassin (toim.), *Reflexivity in applied linguistics* (s. 1–16). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (toim.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Cowley, S. J. (toim.). (2011). *Distributed language*. John Benjamins.
- Duff, P. A., & Anderson, T. (2015). Academic language and literacy socialization for second language students. Teoksessa N. Markee (toim.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 337–352). Wiley Blackwell.
- Dufva, H. (2004). Language, thinking and embodiment: Bakhtin, Whorf and Merleau-Ponty. Teoksessa F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen, & H. C. Faber (toim.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media* (s. 133–146). Palgrave Macmillan.

- Dufva, H. (2009). Reclaiming the mind: Dialogism, language learning and the importance of considering cognition. Teoksessa K. Junefelt & P. Nordin, *Proceedings from the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mihail Bakhtin* (s. 41–48). Stockholm University.
- Dufva, H. (2013). Kognitio, kieli ja oppiminen: Hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rautiomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5* (s. 57–73). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies* (AFinLAN vuosikirja 2020, s. 17–32). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Dufva, H. (2023). The personal repertoire and its materiality: Resources, means and modalities of languaging. Teoksessa J. Ennsner-Kananen & T. Saarinen (toim.), *New materialist explorations into language education* (s. 75–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_5
- Dufva, H. (2024). From ‘psycholinguistics’ to the study of distributed sense-making: Psychological reality revisited. *Language Sciences*, 103, 101627.
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101627>
- Dufva, H., & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: Aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4* (s. 7–21). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, H., & Aro, M. (2015). Dialogical view on language learner’s agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. Miller, & G. Vitanova (toim.), *Theorizing and Analyzing Agency and Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches* (s. 37–53). Multilingual Matters.
- Dufva, H., Aro, M., & Suni, M. (2014). Language learning as appropriation: How linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola, & M.-L. Varila (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6* (s. 20–31). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29(1), 1–14.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M., & Salo, O-P. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.

- Eilola, L. & Lilja, N. (2021). The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), 294–316.
- Ellis, N. C. (2012). Frequency-based accounts of second language acquisition. Teoksessa S. M. Gass & A. Mackey (toim.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (s. 193–210). Routledge.
- Eskildsen, S. (2009). Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(3), 335–357.
- Eskildsen, S. W. (2012). L2 negation constructions at work. *Language Learning*, 62(2), 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>
- Eskildsen, S. W. (2015). What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning*, 65(1), 33–62. <https://doi.org/10.1111/lang.12090>
- Eskildsen, S. W., & Theodorsdottir, G. (2017). Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38(2), 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>
- Ezeonodo, A., Lehtinen, P., Manninen, M. & Rimpioja, P. (2020). Maahanmuuttajasairaanhoidajan polut ammatinharjoittamisoikeuden saamiseksi. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 72–82). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Ferris, D. (2016). L2 writers in higher education. Teoksessa R. M. Manchón & P. K. Matsuda (toim.), *Handbook of second and foreign language writing* (s. 141–160). De Gruyter.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2. painos). Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3. painos). Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. Teoksessa J. Rowsell & K. Pahl (toim.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 35–48). Routledge.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis* (s. 255–271). Wiley.
- Georgakopoulou, A., Giaxoglou, K., Patron, S. (2023). Introduction. Teoksessa A. Georgakopoulou, K. Giaxoglou & S. Patron (toim.), *Small stories research: Tales, tellings, and tellers across contexts* (s. 1–19). Routledge.
- Goffman, E. (1983). *The interaction order*. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.

- Goldberg, A. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219–224.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Grüttner, M., Berg, J., Schröder, S. & Otto, C. (2018). Refugees on their way to German higher education: A capabilities and engagements perspective on aspirations, challenges and support. *Global Education Review*, 5(4), 115–135.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and 'ethically important moments' in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Haberland, H., & Preisler, B. (2015). The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society. Teoksessa F. X. Vila & V. Bretxa (toim.), *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages* (s. 15–42). Multilingual Matters.
- Heinonen, P. & Karvonen, U. (toim.). (2022). *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2. painos). Continuum.
- Hirano, E. (2014). Refugees in first-year college: Academic writing challenges and resources. *Journal of Second Language Writing*, 23(1), 37–52.
- Hirano, E. (2015). 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal*, 69, 178–187. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu068>
- Hoff, M. A. (2020). Mushfaking It: Postsecondary Academic Literacy Practices of Students From Refugee Backgrounds. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 69(1), 174–191. <https://doi.org/10.1177/2381336920937278>
- Holm, L., & Pitkänen-Huhta, A. (2013). Literacy practices in transition: Setting the scene. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (toim.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 1–24). Multilingual Matters.
- Honko, M., Sulkunen, S., Vaarala, H., & Söyrinki, S. (2022). Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustaitotarpeet digitalisoituvassa Suomessa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society* (AFinLAN vuosikirja 2022, s. 61–85). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114544>
- Honko, M., & Tervola, M. (2023). "Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta." Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissä opiskelusta. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (AFinLAN vuosikirja 2023, s. 107–137). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127096>
- Horbowicz, P. & Nordanger, M. (2024). Managing the Flow of Talk: A longitudinal case study of the multiword expression *det er sant* in L2 Norwegian interactions. *Applied Linguistics*, 2024. <https://doi.org/10.1093/applin/amae006>

- Huang, T., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2021). Variability as predictor in L2 writing proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 52(4), 100787. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100787>
- Hult, F. M. (2010). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 7–24. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.011>
- Hult, F. M. (2015). Making policy connections across scales using nexus analysis. Teoksessa F.M. Hult & D.C. Johnson (toim.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (s. 217–231). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch19>
- Hult, F. M. (2019). Toward a unified theory of language development: The transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 136–144. <https://www.jstor.org/stable/45172047>
- Hynninen, N., & Solin, A. (2017). Language norms in ELF. Teoksessa J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (toim.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (s. 267–278). Routledge.
- Iikkanen, P. (2017). The use of language in migrant stay-at-home parents' process of integration: Experiences of inclusion and exclusion. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 121–142. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104587>
- Intke-Hernandez, M. (2020). *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta* (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 103). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. (2023). Yhteinen arkemme kielenoppimisen ja hyvinvoinnin tukena. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm, & M. Luodonpää-Manni (toim.), *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: Kohti kielellistä osallisuutta* (s. 120–141). Gaudeamus.
- Ivaska, I. (2015). *Edistyneen oppijansuomen konstruktiopiirteitä korpusvetoisesti: Avainrakenneanalyysi* (Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 409). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6204-4>
- Ivaska, I. & Siitonen, K. (2009). Syntaktisesti koodattu oppijankielen korpus: Mahdollisuuksia ja ongelmia. Teoksessa P. Eslon & K. Öim (toim.), *Korpusuuringute metodoloogia ja märgendamise probleemid* (Eesti keele ja kulttuuri instituuti toimetised 11, s. 54–71). Tallinna Ülikool.
- Jalkanen, J., & Nikula, T. (2020). Redesigning the curriculum to develop multilingual academic literacies: An analysis of language conceptualizations. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.), *Language perceptions and practices in multilingual universities* (s. 113–136). Springer.
- Jantunen, J. H. (2011). Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): Typologia, taustamuuttajat ja annotointi. *Lähivertailuja. Lähivõrdlusi*, 21, 86–105.

- Jokinen, P. (2022). *Pikkulukutaitojen posthumanistiset toimiellat: Ihmiskeskeisyyden ongelma ja lukutaidon uudelleenajattelun mahdollisuudet* (Acta Universitatis Ouluensis 219). Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526235394>
- Jones, C., Turner, J., & Street, B.V. (toim.). (1999). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. John Benjamins Publishing Company.
- JYU.INTEGRA (2021). *Marginaalista valtavirtaan - JYU. INTEGRA. Loppuraportti ja kansallinen selvitys korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden kouluttautumisen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomen yliopistoissa*. Jyväskylän yliopisto. https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra/jyu_integra_marginaalista_valtavirtaan.pdf
- Jäppinen, T. (2010). Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (s. 4–16). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>
- Jäppinen, T. (2011). Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31(4), 193–214.
- Kalliokoski, J. (2019). Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* (s. 228–252). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalocsányiová, E., Bilici, N., Jenkins, R., Obojska M. & Carignani, Ş. S. (2024). What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in European higher education: Results from a multilingual systematic review. *Educational Review*, 76(6), 1722–1743. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2085670>
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. (2017). Kielitaito - avain moneen lukkoon: Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 171–195). Tampere University Press.
- Karimi-Aghdam, S., Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (2016). Dancing with alternative lyrics: Integrating sociocultural, dialogical, distributed and dynamical conceptualization of language and its development for L2 studies. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions* (AFinLAN vuosikirja 2016, s. 163–183). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59725>
- Karjalainen, R. (2015). *Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagooat-elokuvaafestivaalilla* (Jyväskylä Studies in Humanities 254). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6209-8>

- Kaufhold, K. (2017). Tracing interacting literacy practices in master's dissertation writing. *London Review of Education*, 15(1), artikkeli 1. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.07>
- Kaufhold, K. (2018). Creating translanguaging spaces in students' academic writing practices. *Linguistics and Education*, 45, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.02.001>.
- Kaufhold, K. (2023). Transnational postgraduate students' experience of voice and participation. *Applied Linguistics Review*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0143>
- Kaufhold, K., & Wennerberg, J. (2020). 'I need to know this in Swedish because it's the kärnspråk': Language ideologies and practices of multilingual students. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.), *Language perceptions and practices in multilingual universities* (s. 193–216). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_8
- Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalien määrittelyä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä*, 123(1), 110–134. <https://doi.org/10.23982/vir.49512>
- Keskuskauppakamari. (2023). *Kauppakamarikysely 2023: Osaavan työvoiman saavuus ja kansainväliset osaajat*. Viitattu 25.11.2024. <https://kauppakamari.fi/wp-content/uploads/2023/10/Kauppakamarien-osaajakysely-PDF.pdf>
- Khuder, B. (2020). *Science in exile: EAL academic literacies development of established Syrian academics* [julkaisematon väitöskirja]. Birkbeck College, University of London. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/45822/1/Baraa%20Khuder-%20PhD%20thesis.pdf>
- Kielibuusti (ei pvm.). *Tietoa hankkeesta*. Viitattu 20.5.2024. <https://www.kielibuusti.fi/fi/kielibuusti-hanke/tietoa-hankkeesta>
- Kiili, C. & Mäkinen, M. (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 219–241). Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>
- Kılınc, N. (2024). Ketkä voittavat, ketkä häviävät? Turkkilaissyntyisten korkeasti koulutettujen maahanmuuttosyyt ja integraatio suomalaisille työmarkkinoille. Teoksessa T. A. Renvik & M. Säävälä (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023: Näkökulmana väestösuhteet* (TEM oppaat ja muut julkaisut 2024:1, s. 65–73). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-703-8>
- Kim, M., & Belcher, D. D. (2018). Building genre knowledge in second language writers during study abroad in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 35, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.06.006>
- Kirilova, M. (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*

- (julkaisematon väitöskirja). University of Copenhagen.
<https://theses.hal.science/tel-00843515/>
- Kokkonen, L., & Pyykkönen, M. (2015). Tutkija, tukija vai ystävä? Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujista oivalluksiin: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 89–114). Tampere University Press.
- Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N., & Lehtonen, T. (2019). Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: Kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* (TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10, s. 92–102). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Kokkonen, M. (2009). Työelämän kielitaito ja ääntäminen: Työnantajien havainnot. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikiedom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing* (AFinLAN vuosikirja 2009, s. 97–117). Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/60009>
- Komppa, J. (2015). Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki: näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, s. 168–185). Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://journal.fi/afinla/article/view/53778>
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M. & Hämäläinen, T. (2014). *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 16).
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128057/AATOS_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kong, E., Harmsworth, S., Rajaeian, M., Parkes, G., Bishop, S., Almansouri, B. & Lawrence, J. (2016). University transition challenges for first year domestic CALD students from refugee backgrounds: A case study from an Australian regional university. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2), 170–197.
- Korhonen, S. (2012). *Oppijoiden suomi: Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit* (Kielikeskuksen julkaisuja 3). Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Korkeamäki, A. (2023). *Insinöörin työtehtävissä tarvittava suomen kielen taito ja sen oppiminen ammattikorkeakoulujen S2-opiskelijoiden sekä suomenopettajien käsitysten mukaan* (JYU Dissertations 685). Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9711-3>
- Korpela, E., & Lehtimaja, I. (2023). Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena – tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan

- työkaluna. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (AFinLAn vuosikirja 2023, s. 166–193). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.126198>
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. (2015). *Pitkä tie: maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen* (Acta Universitatis Tamperensis 2112). Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9>
- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235>
- Kotavaara, N., & Prokkola, E.-K. (2023). Employers, the state and highly skilled migration: An employer-based study on ICT sector companies in Finland. *European Planning Studies*, 31(10), 2110–2127. <https://doi.org/10.1080/09654313.2022.2095199>
- Kotilainen, L. (2007). *Konstruktioiden dynamiikkaa*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4442-7>
- Kotilainen, L., & Herlin, I. (2012). Johdatus verbi- ja konstruktio tutkimukseen. Teoksessa I. Herlin & L. Kotilainen (toim.), *Verbit ja konstruktiot* (s. 7–26). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kotilainen, L., & Kurhila, S. (2020). Orientation to language learning over time: A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal*, 104(3), 647–661. <https://doi.org/10.1111/modl.12665>
- Kotilainen, L., & Lehtimaja, I. (2019). Kielenvaihto monikielisissä kokouksissa – Osallistujien kielitaito ja vuorovaikutuksen sujuva eteneminen. *Puhe ja kieli* 39(3), 221–239. <https://doi.org/10.23997/pk.76602>
- Kotilainen, L., Sundvall, E., Komppa, J., Niinivaara, J., & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/edistyneen-suomenoppijan-digitaaliset-oppimateriaalit-nykytilanne-ja-uusia-suuntia>
- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. Teoksessa P. A. Duff & N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 8, s. 17–28). Springer.
- Kress, G. & Rowsell, J. (2019). Literacy as a social practice: New realities and new models. Teoksessa D. Bloome, M. L. Castanheira, C. Leung & J. Rowsell (toim.), *Re-theorizing literacy practices: Complex social and Cultural contexts* (s. 30–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351254229>
- Kurhila, S., Kotilainen, L., & Lehtimaja, I. (2023). Orienting to the language learner role in multilingual workplace meetings. *Applied Linguistics Review*, 14(4), 697–721. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0053>

- Kurhila, S., & Lehtimaja, I. (2019). Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena – esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* (s. 143–171). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education* (Helsinki Studies in Education 40). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Kuteeva, M. (2020). If not English, then what? Unpacking language hierarchies at university. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.), *Language perceptions and practices in multilingual universities* (s. 27–56). Springer.
- Kuteeva, M., Hynninen, N., & Haslam, M. (2015). “It’s so natural to mix languages”: Attitudes towards English-medium instruction in Sweden. Teoksessa A. Linn, N. Bermel & G. Ferguson (toim.), *Attitudes towards English in Europe* (s. 193–212). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614515517-010>
- Kuteeva, M., Kaufhold, K., & Hynninen, N. (2020). Introduction: Language perceptions and practices in multilingual universities. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.), *Language perceptions and practices in multilingual universities* (s. 1–24). Springer.
- Kuure, L., Riekkö, M., & Tumelius, R. (2018). Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.), *Diskurssintutkimuksen menetelmistä – On the methods in discourse studies* (AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11, s. 71–92). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.69208>
- Kuusio, H., Seppänen, A., Jokela, S., Somersalo, L., & Lilja, E. (2020). *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus 2018–2019* (Raportti 1:2020). Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>
- Könönen, J., & Himanen, M. (2019). Maahanmuuton sääntelyn ja etnisen syrjinnän yhteydet maahanmuuttajien työmarkkina-asemaan. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* (TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10, s. 54–65). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Laitinen, M., Leppänen, S., Rautionaho, P., & Backman, S. (2023). *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyttä* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59). Valtioneuvosto. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165230/VN TEAS_2023_59.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165230/VN_TEAS_2023_59.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>

- Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytännöt* (Dissertationes Universitatis Helsingiensis 52/2024). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9671-2>
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa D. Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 24–47). Routledge.
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (l)anguage (a)ctivity theory: Understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (s. 141–158). Longman.
- Larja, L. (2020). Koulutus ja kielitaito. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppänen, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja (toim.), *Ulkomaalaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus 2018–2019* (Raportti 1:2020, s. 41–48). Terveystieteiden tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>
- Larja, L., & Luukko, J. (2018). Koulutuksen ja työn vastaavuus. Teoksessa M. Toivanen, A. Väänänen, A.-L. Kurki, B. Bergbom, & A. Airila (toim.), *Moni osaa! Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla* (s. 23–45). Finnish Institution of Occupational Health. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-803-0>
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 773–787.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 48–72). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 61–79. <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Latomaa, S., & Tuomela, V. (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä*, 97(2), 238–245.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lee, H., & Maguire, M. H. (2011). International students and identity: Resisting dominant ways of writing and knowing in academe. Teoksessa D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne & L. Yousoubova (toim.), *Writing in knowledge societies* (s. 351–370). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Lehtimaja, I. (2019). Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa: Kakkoskieliset sairaanhoitajaharjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* (s. 172–199). Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Lehtimaja, I., & Kotilainen, L. (2019). Suomea toisena kielenä puhuvan työntekijän erilinjaiset vuorot kokousvuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 123(3), 320–346. <https://doi.org/10.23982/vir.72965>
- Lehtimaja, I., Kotilainen, L., & Kurhila, S. (2021). Monikielisyyden haasteet työyhteisössä. *Työelämän tutkimus*, 19(3), 452–453. <https://doi.org/10.37455/tt.109950>
- Lehto, L-M. (2023). Kieli ja osallisuuden eri ulottuvuudet Suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten diskursseissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (AFinLAn vuosikirja 2023, s. 194–223). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127115>
- Lehtonen, T. (2020). Korkeakoulutukseen pääsyn esteitä madaltamassa – INTEGRA-hanke. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 61–70). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Lemettinen, O., Jäppinen, T., Pitkäpaasi, P., Pääskyvuori, M., Saarikko, L. & Säteri, J. (2020). Täydennyskoulutusmallit myyntityössä, palvelualalla ja rakennusalalla. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 91–104). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Lemettinen, O., Kukkohovi, P., Saaristo, S-T. & Autero, M. (2020). Koulutusta ja osaamista täydentävät polut liiketalouden ja ICT-alan osaajille. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 105–116). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Leskinen, K. (2021). Agency in L2 academic literacies: Immigrant students' lived experiences in focus. Teoksessa A. Golden, L. Kulbrandstad, & L. J. Zhang (toim.), *Crossing borders, writing texts, being evaluated: Students with text norms from the East and South writing in the West and North* (s. 107–130). Multilingual Matters.
- Leskinen, K. (2023a). Monikieliseksi osaajaksi: Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (AFinLAn vuosikirja 2023, s. 138–165). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127131>
- Leskinen, K. (2023b). Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: A dialogical and nexus analytical approach.

- European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 53–78.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>
- Leskinen, K. & Lesonen, S. (2024). Obscuring the agent in L2 Finnish: A dynamic usage-based approach to development. *Nordand*, 19(2), 106–128.
<https://doi.org/10.18261/nordand.19.2.3>
- Lesonen, S. (2020). *Valuing variability: Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners* (Groningen dissertations in linguistics 184). University of Groningen & University of Jyväskylä.
- Lesonen, S. (2022). Dynaaminen käyttöpohjainen lähestymistapa kielenoppimisen tutkimukseen. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society* (AFinLAn vuosikirja 2022, s. 170–191). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114542>
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M. & Verspoor, M. (2020). Lexically specific vs. Productive constructions in L2 Finnish. *Language and Cognition*, 12(3), 526–563. <https://doi.org/10.1017/langcog.2020.12>
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M. & Verspoor, M. (2021). Dynamic Usage-based Principles in the Development of L2 Finnish Evaluative Constructions. *Applied Linguistics*, 42(3), 442–472.
<https://doi.org/10.1093/applin/amaa030>
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M. & Verspoor, M. (2022). Variation and variability in L2 learning trajectories: Learning the Finnish existential construction. *Journal of the European Second Language Association*, 6(1), 1–17.
<https://doi.org/10.22599/jesla.77>
- Liebkind, K., Larja, L. & Brylka, A. (2016). Ethnic and gender discrimination in recruitment: experimental evidence from Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1) <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i1.433>
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. R., & Mitchell, S. (2015). Introduction. Teoksessa T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea & S. Mitchell (toim.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice* (s. 3–22). The WAC Clearinghouse ja Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.1.3>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68. <https://doi.org/10.1080/13562510020029608>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. IAP-Information Age.

- Linell, P. (2017). Dialogue, dialogicality and interactivity: A conceptually bewildering field? *Language and Dialogue*, 7(3), 301–335.
<https://doi.org/10.1075/ld.7.3.01lin>
- Lønsmann, D., & Mortensen, J. (2018). Language policy and social change: A critical examination of the implementation of an English-only language policy in a Danish company. *Language in Society*, 47(3), 435–456.
<https://doi.org/10.1017/S0047404518000398>
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206.
<https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Luukka, M.-R. (1995). *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä: Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin* (Jyväskylä Studies in Communication 4). Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8088-7>
- Luukka, M.-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 9–24). Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, M.-R. (2009). Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* (s. 13–25). Äidinkielen opettajain liitto.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk* (3. painos). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Major, G., A. Terraschke, E. Major & C. Setijadi (2014). Working it out: Migrants’ perspectives of social inclusion in the workplace. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 249–261.
<https://doi.org/10.1075/aryl.37.3.04maj>
- Martelin, T., Nieminen, T., Väänänen, A., & Toivanen, M. (2020). Työ ja työllistymisen esteet. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppänen, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja (toim.), *Ulkomaalaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus 2018–2019* (Raportti 1:2020, s. 49–60). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. (2010). On becoming an independent user. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (toim.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (s. 57–80). European Second Language Association.
- May, S. (toim.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- McCambridge, L. (2019). *Norms and ideologies of academic writing on an international Master’s programme in Finland* (JYU Dissertations 72). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7753-5>
- McManus, K. (toim.). (2024). *Usage in second language acquisition: Critical reflections and future directions*. Routledge.

- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254–278, <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Mustanoja, L., Tervola, M., Sandberg, K., & O'Dell, M. (2017). Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. Language awareness in an increasingly unequal society* (AFinLAn vuosikirja 2017, s. 161–180). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Mustonen, S. (2015). *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä – oppijoiden teksteissä* (Jyväskylä Studies in Humanities 255). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>
- Männistö, M. (2020). ”Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä” – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies* (AFinLAn vuosikirja 2020, s. 198–214). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89464>
- Männistö, M., & Laajalahti, A. (2020). ”Haluan asua Suomessa” – ulkomaalaistaustaisten korkeasti kouluttautuneiden osallisuutta rakentavat tekijät työelämäjaksolla. *Prologi*, 16(1), 26–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.92198>
- Männistö, M., & Pilke, N. (2019). ”Luulen, että tämä työpaikka ja kokemukset voivat saada minut työhön pian”: Suomi toisena kielenä -oppijoiden työelämäjaksion viestinnällisestä tavoitteenasettelusta. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä II, Arbetslivskommunikation II, Workplace Communication II, Kommunikation im Berufsleben II. VAKKI-symposium: VAKKIsymposiumi XXXIX. Vaasa 7.–8.2.2019* (s. 137–150). Vaasa. http://www.vakki.net/publications/2019/VAKKI2019_M%C3%A4nnist%C3%B6&Pilke.pdf
- Ndomo, Q. (2021). Staying because of all odds: Lived experiences of African student migrants in Finland. Teoksessa J. P. Laine, I. Moyo & C. C. Nshimbi (toim.), *Expanding boundaries: Borders, mobilities and the future of Europe-Africa relations* (s. 136–151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083726-9>
- Ndomo, Q. (2024). *The working underclass: Highly educated migrants on the fringes of the Finnish labour market* (JYU Dissertations 744). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9906-3>
- Ndomo, Q., & Lillie, N. (2023). Resistance is useless! (And so are resilience and reworking): Migrants in the Finnish labour market. Teoksessa I. Isaakyan, A. Triandafyllidou & S. Baglioni (toim.), *Immigrant and asylum seekers*

- labour market integration upon arrival: NowHereLand* (s. 161–184). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14009-9_7
- Ndomo, Q., Bontenbal, I., & Lillie, N. A. (2023). Essential? COVID-19 and highly educated Africans in Finland's segmented labour market. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 43(3/4), 339–355. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2022-0171>
- Niemelä, H., Heimonen, J., Lampikoski, J., Mitroshin, S., Peniche Ferreira, L., Toikko, M. & Udd, T. (2020). Maahanmuuttajien korkeakouluvalmiuksien lisääminen AKVA-hankkeessa. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 52–60). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Nieminen, T. (2015). Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat: Ulkomaalaistaustaisten ei-työllisten työnhaku on aktiivisempaa kuin suomalaistaustaisilla – kielitaito suurin este työllistymiselle. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.), *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014* (s. 121–136). Tilastokeskus.
- Nikkanen, H. (2019). Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.), *Implementing ethics in educational ethnography: Regulation and practice* (s. 379–394). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507489>
- Nikulin, M. (2019). Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 29, 171–203. <https://doi.org/10.5128/LV.1736-9290>
- Nishida, K. (1998 [1937]). The historical body. Teoksessa D. Dilworth, V. H. Viglielmo & J. Zavala (toim. & käönt.), *Sourcebook for modern Japanese philosophy* (s. 37–53). Greenwood Press.
- Nordanger, M. & Horbowicz, P. (2021). Ustabilt og uhandgripelig? En metodologisk diskusjon om dynamisk systemteori som tilnærming til variabilitet I andrespråksutvikling. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 209–235. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1996>
- Nykänen, S., & Kuusio, H. (2022). *MoniSuomi 2022 ilmiöraportti. Työllisyys ja osaaminen*. https://repo.thl.fi/sites/monisuomi/monisuomi22/ilmiot/tyollisyys_ja_osaaminen.html#taul
- Odeniyi, V., & Lazar, G. (2020). Valuing the multilingual repertoires of students from African migrant communities at a London university. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1677702>
- Ojala, P., Pyöriä, P., & Jakonen, M. (2024). Maahanmuuttajat prekaarina työvoimana. Teoksessa T. A. Renvik & M. Säävälä (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023: Näkökulmana väestösuhteet* (TEM oppaat ja muut julkaisut 2024:1, s. 41–54). Työ- ja elinkeinoministeriö.

- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:31). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161788/OKM_2019_31_Korkeakouluopiskelijoiden_maahantulo_ja_integroituminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OPH = Opetushallitus (ei pvm.). Korkeakoulujen SIMHE-palvelut. Viitattu 24.11.2024. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/korkeakoulut-tukemassa-maahanmuuttajia/simhe>
- OPH = Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9217998>
- OPH = Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9196946>
- OPH = Opetushallitus (2011). Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Opetushallitus.
- OPH = Opetushallitus (2022). Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kotoutumiskoulutuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2022>
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>
- Ortega, L. (2015). Usage-based SLA: A research habitus whose time has come. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* (s. 353–373). De Gruyter.
- Paldanius, H. (2020). *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta* (JYU Dissertations 227). Jyväskylän yliopisto.
- Palojärvi, A. (2024). *Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa* (JYU Dissertations 835). Jyväskylän yliopisto.
- Pecorari, D., & Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269–302.
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000056>
- Pesola, H., Sarvimäki, M., & Virkola, T. (2024). *Eri syistä maahan muuttaneiden työllistyminen Suomessa* (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 2024:9). Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Pietikäinen, S. (2012). Kieli-ideologiat arjessa: Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä*, 116(3), 410–442.
- Pietikäinen, S., & Pitkänen-Huhta, A. (2013). Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: Children vavigating in a complex

- multilingual setting. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(4), 230–247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371–381.
- Pirhonen, H. (2023). *University students' language learner beliefs and identities in the context of multilingual pedagogies in higher education* (JYU Dissertations 598). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9277-4>
- Pitkänen, T., & Vaattovaara, J. (2024). Medical professionals as reflective practitioners: On the language awareness of L2-speaking doctors. *Linguistics and Education*, 79, 101269. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101269>
- Pitkänen, T., Tervola, M., Toivonen, M., & Kosunen, E. (2021). Kielellisen merkityksen välittymisen ongelmia maahanmuuttajalääkärien potilastenteissä. *Virittäjä*, 125(3), 377–403. <https://doi.org/10.23982/vir.95381>
- Pitkänen-Huhta, A. (2011). Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 88–103). Finn Lectura.
- Prior, P. & Olinger, A. R. (2019). Academic literacies as laminated assemblage and embodied semiotic becoming. Teoksessa D. Bloome, M. L. Castanheira, C. Leung & J. Rowsell (toim.), *Re-theorizing literacy practices: Complex social and Cultural contexts* (s. 126–139). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351254229>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>
- Pöyhönen, S., Rynkänen, T., Tarnanen, M., & Hoffman, D. (2013). Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation* (AFinLAN vuosikirja 2023, s. 77–102). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 257–285). Vastapaino.
- Pöyhönen, S., & Tarnanen, M. (2015). Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice* (s. 107–118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361-8>

- Reiman, N. (2011). Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari, & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3 (s. 142–157). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>
- Reiman, N., & Seilonen, M. (2022). Mitä kielitaidon arvioinnin pilottitesti paljastaa kotoutumisvaiheessa olevien korkeakoulutettujen suomenoppijoiden kirjoittamistaidosta? Teoksessa L. Aarikka, K. Priiki & I. Ivaska (toim.), *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: Kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä – In search of the fingerprints of an applied linguist: Linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career* (AFinLA-teema 14, s. 40–61) <https://doi.org/10.30660/afinla.111517>
- Riitaaja, A.-L., Virtanen, A., Reiman, N., Lehtonen, T., Yli-Jokipii, M., Udd, T., & Peniche-Ferreira, L. (2022). Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 121-145.
<https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Rimpioja, P., Matinheikki-Kokko, K., Metsälä, E., Sairanen, R. (toim.) (2020). *SOTE-silta - täydennyskoulutusta maahan muuttaneille sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille*. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja.
<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/349273/2020%20Mikrokirja%2035%20SOTE-silta%20-%20t%C3%A4ydennyskoulutusta%20maahan%20muuttaneille%20sosiaali-%200ja%20terveysalan%20ammattilaisille.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Roehr-Brackin, K. (2015). Long-term development in an instructed adult L2 learner: Usage-based and complexity theory applied. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* (s. 181–206). De Gruyter.
- Ruuska, K. (2020). *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish* (JYU Dissertations 309). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Ruuska, K. (2023). Kuinka nopea on kotoutumiskoulutuksen nopea polku? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14(2).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2023/kuinka-nopea-on-kotoutumiskoulutuksen-nopea-polku>
- Ruuska, K., & Suni, M. (2022). Omaa paikkaa etsimässä: Edistyneisyys suomea toisena kielenään puhuvien kokemana. Teoksessa L. Aarikka, K. Priiki & I. Ivaska (toim.), *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: Kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä – In search of the fingerprints of an applied linguist: Linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career* (AFinLA-teema 14, s. 19–39). <https://doi.org/10.30660/afinla.111374>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–421). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (luku 2). Vastapaino.
- Räsänen, E. (2024). *To the wild and back: Supporting language learners' agency beyond the classroom* (JYU Dissertations 850). University of Jyväskylä.
- Saarikivi, J., & Koskinen, J. (2023). *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-741-3>
- Saarinen, T., & Nikula, T. (2012). Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (toim.), *English-medium instruction at universities* (s. 131–150). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847698162-011>
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet* (Jyväskylä studies in Humanities 172). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>
- Sahrdyan, S. (2022). *Personal and institutional trajectories of language, employment and integration: an ethnography with migrant NGO practitioners* (JYU Dissertations 592). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9266-8>
- de Saint-Georges, I., Budach, G. & Tress, C. (2020). “We need to become ‘educational chameleons’”: From unified to multiple norms in a multilingual and international higher education context. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 233–256. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0011>
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schleicher, N., & Suni, M. (2021). Healthcare professionals on the move: Investing in learning a new language for work. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 31, 191–228. <https://doi.org/10.5128/LV31.06>
- Schmid, H.-J. (2020). *The dynamics of the linguistic system: Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford University Press.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Ablex.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2005). Lighting the stove: Why habitus isn't enough for critical discourse analysis. Teoksessa R. Wodak & P. Chilton

- (toim.), *A new agenda in (critical) discourse analysis* (s. 101–117). John Benjamins.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 608–625.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00342.x>
- Scotson, M. (2018). Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja*, 14(1), 44–59.
<https://doi.org/10.33352/prlg.95929>
- Scotson, M. (2019). Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 107–129.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutuvat suomen kielen käyttäjinä: Toimijuus, tunteet ja käsitykset* (JYU Dissertations 271). Jyväskylän yliopisto.
- Seilonen, M. (2013). *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa* (Jyväskylä Studies in Humanities 197). Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5025-5>
- Seilonen, M., & Suni, M. (2016). Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin: Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoan osoittamassa. *Lähiövertailuja – Lähiöordlusi*, 26, 450–480.
<http://dx.doi.org/10.5128/LV26.15>
- Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M., & Neittaanmäki, R. (2016). Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* (AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9, s. 110–141). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Seppälä, T. (2022). Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli*, 42(1), 17–44.
<https://doi.org/10.23997/pk.119692>
- Seppälä, T. (2024). After Integration Training: Variation in profiles and investment in Finnish as a second language. *Lähiöordlusi. Lähiövertailuja* 34, 221–256. <https://doi.org/10.5128/LV34.07>
- SES = Suomen etymologinen sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 72. Päivitettävä julkaisu. Viimeksi päivitetty 15.8.2024. Viitattu 24.11.2024.
<https://kaino.kotus.fi/suomenetymologinensanakirja/>
- Shemeikka, R., Schmidt-Thomé, K., Harkko, J., Paavola, J.-M., Raunio, M., Alanko, L., Björk, A., Kettunen, P., Kouvonon, A., Pitkänen, S., Ramadan, F., Varjonen, S., & Vuorento, M. (2021). *Maahan muuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:29). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-358-6>
- Shore, S. (1986). *Onko suomessa passiiviva*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Siewierska, A. (2008). Ways of impersonalizing: Pronominal vs verbal strategies. Teoksessa M. d. I. Á. Gómez González, J. L. Mackenzie & E. M.

- González Álvarez (toim.), *Current trends in contrastive linguistics: Functional and cognitive perspectives* (s. 3–26). John Benjamins.
- Solin, A., & Hynninen, N. (2018). Regulating the language of research writing: Disciplinary and institutional mechanisms. *Language and Education*, 32(6), 494–510. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1511727>
- Steffensen, S., & Pedersen, S. B. (2014). Temporal dynamics in human interaction. *Cybernetics & Human Knowing*, 21(1-2), 80–97.
- Stenberg, H. (2020). Valmentavasta valmiiksi -hankkeesta suosituksia ammattikorkeakoulujen valmentavaan koulutukseen. Teoksessa H. Stenberg, M. Antikainen, E. Lintala & M. Roivas (toim.), *Yhdessä kohti osaajien suomea – oivalluksia maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminnasta* (Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja, TAITO-sarja 63, s. 44–51). Metropolia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-253-7>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- Strömmer, M. (2017a). Work-related language learning trajectories of migrant cleaners in Finland. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 137–160. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712214863>
- Strömmer, M. (2017b). *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä* (Jyväskylä studies in Humanities 336). Jyväskylän yliopisto.
- Strömmer, M., Suni, M., Ruuska, K., & Iikkanen, P. (2023). Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään: Language education for multilingual working life. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change* (AFinLA-teema 16, s. 353–375). <https://doi.org/10.30660/afinla.126727>
- Sulkunen, S., & Saario, J. (2019). Tiedonmuodostus ja tekstityö: Tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytännöistä. *Kasvatus*, 50(2), 149–163.
- Sullivan, P., & McCarthy, J. (2004). Toward a dialogical perspective on agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(3), 291–309.
- Sun, Q., Kuzborska & I., Soden, B. Learning to construct authorial voice through citations: A longitudinal case study of L2 postgraduate novice writers. *System*, 106, 102765, <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102765>
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa* (Jyväskylä studies in Humanities 94). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Suni, M. (2011). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 13(2), 8–22.
- Suomalainen, K. & Varjo, M. (2020). When personal is interpersonal. Organizing interaction with deictically open personal constructions in Finnish everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 168, 98–118. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.06.003>

- Sutela, H. (2015). *Ulkomaalaistaustaiset työelämässä. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014* (s. 83–109). Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-1217_003.html
- Sutela, H. & Larja, L. (2015). Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014* (s. 29–41). Tilastokeskus.
www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000085>
- Tampereen ammattikorkeakoulu (ei pvm.). Opettajaksi Suomeen OSU: Koulutamme maahanmuuttajataustaisia opettajia. Viitattu 24.11.2024.
<https://sites.tuni.fi/osu/esittely/>
- Tarnanen, M. (2019). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(4), 21–29.
- Tarnanen, M., & Pöyhönen, S. (2011). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31(4).
- Tarnanen, M., Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2015). Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.), *Kielenoppimisen virtauksia – Flows of learning* (AFinLAn vuosikirja 2015, s. 56–72). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- TEM = Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). *Talent boost -toimenpideohjelma*.
https://tem.fi/documents/1410877/7552084/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf/904edd41-eab3-d34a-e921-f00aa6945592/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf?t=1599484600281
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytantaohje>
- Tervola, M. (2019). *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön* (Tampereen yliopiston väitöskirjat 92). Tampereen yliopisto.
- Tervola, M. & Honko, M. (2023). Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia pärjäämisestä suomenkielisessä tutkintokoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 30(2).
- The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(1), 19–47.
<https://doi.org/10.1111/modl.12301>

- Tiermas, A. (2022). Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fysiikan oppitunnilla: Disciplinary language practices in lower secondary school physics lessons. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society* (AFinLAN vuosikirja 2022, s. 325–346). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114540>
- Tiermas, A. (2023). Tiedonalakohtaiset tekstitaidot rakentuvat vuorovaikutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2023/tiedonalakohtaiset-tekstitaidot-rakentuvat-vuorovaikutuksessa>
- Tilma, C. (2014). *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing* (Jyväskylä studies in humanities 233). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5869-5>
- Tkachenko, E., Bratland, K., & Johansen, J. S. (2016). Culturally diverse students in higher education: Challenges and possibilities within academic literacy practices. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(2), 1–18. <https://doi.org/10.7577/fleks.1830>
- TOKASA = Toiminnallisesti kaksikielinen sairaanhoitaja - hanke (ei pvm.). *Mikä on TOKASA*. Viitattu 24.11.2024. <https://www.tokasa.fi/esittely/>
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Vastapaino.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Trasmundi, S. B., & Steffensen, S. V. (2024). Dialogical cognition. *Language Sciences*, 103, 101615. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101615>
- Tuononen, M., Uotila, M., Loikkanen, J., Ylimaula, R., Marjomaa, N. & Latvanen, E. (2021). *Korkeakouluohjaus ulkomaisen opiskelijan työllistymisen ja integraation tukena* (Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 7). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-896-0>
- Turun yliopisto (ei pvm.). Koulutusta ja ohjausta maahanmuuttajataustaisille. Viitattu 22.5.2024. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/brahea-keskus/kulttuurinen-moninaisuus-maahanmuutto-ja-kotoutuminen/koulutusta-ja-ohjausta-maahanmuuttajataustaisille>
- Valtioneuvosto (2021). *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035* (Valtioneuvoston julkaisuja 2021: 74). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-666-2>
- Valtioneuvosto (2023a). *Talent boost 2023–2027: Työ- ja koulutusperustaisen maahanmuuton toimenpideohjelma* (Valtioneuvoston julkaisuja 2023:71). Työ- ja elinkeinoministeriö & Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-550-4>

- Valtioneuvosto (2023b). *Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023* (Valtioneuvoston julkaisuja 2023: 58). Valtioneuvosto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- van Dijk, M., Verspoor, M., & Lowie, W. (2011). Variability in DST. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (toim.), *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques* (s. 55–84). John Benjamins.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer.
- Van Viegen, S. & Zappa-Hollman, S. (2020). Plurilingual pedagogies at the post-secondary level: Possibilities for intentional engagement with students' diverse linguistic repertoires. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 172–187). <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1686512>
- Verspoor, M., & Behrens, H. (2011). Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.), *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques* (s. 25–38). John Benjamins.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Lowie, W. (toim.). (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. John Benjamins.
- Verspoor, M. & Hong, N. T. P. (2013). A dynamic usage-based approach to communicative language teaching. *European Journal of Applied Linguistics* 1(1), 22–54. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0003>
- Verspoor, M. & Schmid, H-J. (2024). What counts as usage in Dynamic Usage-Based models? Teoksessa K. McManus, (toim.) *Usage in second language acquisition* (s. 87–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032668475>
- Verspoor, M., Schmid, M., & Xu, X. (2012). A dynamic usage-based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239–263.
- Verspoor, M., & van Dijk, M. (2011). Visualizing interactions between variables. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (toim.), *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques* (s. 85–98). John Benjamins.
- Viinanen, J. (2024). Kielibuusti.fi-sivusto tarjoaa malleja ja työkaluja korkeakoulutettujen kansainvälisten osaajien kielenoppimiseen ja sen tukemiseen – käyttäjä- ja käytettävyystudkimus ohjaa jatkokehitystä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(1).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2024/kielibuusti-fi-sivusto-tarjoaa-malleja-ja-tyokaluja-korkeakoulutettujen-kansainvalisten-osaajien-kielenoppimiseen-ja-sen-tukemiseen-kayttaja-ja-kaytettavyystutkimus-ohjaa-jatkokehitysta>
- Virtanen, A. (2013). Minä sairaanhoitajana: Tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähiöertailuja. Lähiöordlusi*, 23, 403–427.
<http://dx.doi.org/10.5128/LV23.16>
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen*

työharjoitteluissa (Jyväskylä studies in humanities 311) Jyväskylän yliopisto.

- Virtanen, A., & Raitaniemi, M. (2019). Työelämän kielikäytännöt monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 231–256). Vastapaino.
- Vitanova, G. (2005). Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. Teoksessa J.K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives* (s. 149–170). Erlbaum.
- Vitanova, G. (2010). *Authoring the dialogic self: Gender, agency and language practices*. John Benjamins.
- Von Stutterheim, C., & Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. Teoksessa C. Pfaff (toim.), *First and second language acquisition processes* (s. 191–205). Newbury House Publishers.
- Vorobeva, P. (2024). "When he was born, I decided to give him an opportunity to speak Russian": A nexus analytical perspective on family language policy and single parenting (JYU Dissertations 769). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0109-8>
- Vuonokari-Kämäräinen, S., & Paatero, M. (2019). Step2Job – akateemisten S2-oppijoiden kielitaitoa kehittämässä. Teoksessa Hirsto, H., M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä II, Arbetslivskommunikation II, Workplace Communication II, Kommunikation im Berufsleben II. VAKKI-symposium XXXIX 7.–8.2.2019.* (s. 109–122). Vaasa.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Välimäki, M., Pitkänen, V., Niemi, M. K., & Veijola, R. (2023). *Kansainväliset osaajat ja Suomi: Mielikuvat, kotiutumisen, työelämä ja tuen tarpeet: Kansainvälisten osaajien Suomi -tutkimushankkeen loppuraportti*. E2 Tutkimus. <https://www.e2.fi/hankkeet-ja-julkaisut/hankkeet/kansainvalisten-osaajien-suomi-2.html>
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wette, R., & Furneaux, C. (2018). The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. *System*, 78, 186–200. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.001>
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Multilingual Matters.
- Wingate, U. (2019). Achieving transformation through collaboration: The role of academic literacies. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.566>
- Wohlwend, K. (2020). *Literacies that move and matter: Nexus analysis for contemporary childhoods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429265754>

- Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>
- Yli-Jokipii, M., & Vuorio, J. (2020). Multiculturalism as a resource. Teoksessa E. Ropo & R. Jaatinen (toim.), *Subject teacher education in transition: Educating teachers for the future* (s. 259–288). Tampere University Press.
- Zheng, D., Cowley, S.J. & Nuesser, M. (2024). The new ecolinguistics: Learning as languaging with digital technologies. *Frontiers of Digital Education*, 1, 109–119. <https://doi.org/10.1007/s44366-024-0026-7>



ORIGINAL PAPERS

I

MONIKIELISEKSI OSAAJAKSI: KORKEAKOULUTAUSTAISTEN MAAHANMUUTTANEIDEN KOULUTUS- JA TYÖELÄMÄPOLKUJA JA KOKEMUKSIA KIELESTÄ

by

Leskinen, Kirsi 2023

Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang
(toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and
participation* (AFinLAn vuosikirja 2023, s. 138–165)

<https://doi.org/10.30661/afinlavk.127131>

Reproduced with kind permission by
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 138–165.

Kirsi Leskinen

Jyväskylän yliopisto

Monikieliseksi osaajaksi: korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä

Nostot

- Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuudet ovat rajallisia suomenkielisessä korkeakoulutuksessa.
- Heidän polkuihinsa Suomessa vaikuttavat niin yksilölliset tekijät kuin esimerkiksi kielipoliittiset linjaukset.
- Maahanmuuttaneiden kielikäytänteet ovat dynaamisia ja tilanteisia, eli eri kielillä on erilaisia rooleja eri tilanteissa.
- Esimerkiksi suomen kielen käyttö ei lisääny lineaarisesti kielenoppimisen myötä.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

This study explores the educational and professional trajectories of three skilled migrants in Finland. The aim is to investigate how language-related issues intertwine with the migrants' individual trajectories to gain a deeper understanding of the kinds of challenges migrants may face in Finnish society. Drawing on the theoretical underpinnings of nexus analysis and the concept of linguistic repertoire, the study focuses on the participants' lived experiences of language along their trajectories. The longitudinal data, consisting of interviews over the period of 4.5 years, are analysed using the nexus analytic framework. The findings show that although the participants knew English and studied Finnish successfully, their individual lived experiences of language varied, and their non-straight-forward trajectories were shaped by multiple factors. To support migrants' agency and their possibilities to participate, we thus need more flexible language policies and practices in higher education as well as a more nuanced understanding of linguistic repertoires.

Keywords: migrants, Finnish as a second language, higher education, multilingualism

Asiasanat: maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä, korkeakoulutus, monikielisyys

1 Johdanto

Suomessa korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden on usein haastavaa löytää koulutustaan vastaavaa työtä, ja he ovat useammin ylikouluttautuneita työhönsä kuin suomalaistaustaiset (Larja & Luukko 2018: 23–45; Kyhä 2011; Pitkänen ym. 2022). Työllistyminen koulutustasoa vastaavaan työhön voikin vaatia osaamisen täydentämistä tai opintojen jatkamista omalla tai uudella alalla. Samaan aikaan korkeakoulutukseen pääsy ja siellä menestyminen on maahanmuuttotaustaisille usein vaikeaa, joten he ovat aliedustettuina korkeakoulutuksessa (Airas ym. 2019). Vaikeus päästä korkeakoulualoille on tyypillisesti liitetty suomen kielen taidon riittämättömyyteen (Nieminen 2015; Airas ym. 2019; Riitaoja ym. 2022: 128). Onkin arvioitu, että henkilöllä, jolla on Suomeen muuttaessaan korkeakoulutuskinto mutta ei työpaikkaa odottamassa, tyypillinen polku työnhakijaksi oman alan asiantuntijatehtäviin voi kestää jopa yhdeksän vuotta, sillä se alkaa suomen kielen opinnoista eikä aiempaa koulutuksen ja työkokemuksen tuomaa osaamista läheskään aina tunnusteta ja tunnusteta (JYU 2021: 72). Samaan aikaan kansainvälisten osaajien tarve Suomessa on viime vuosina korostunut, ja siksi työperusteista maahanmuuttoa on pyritty helpottamaan (esim. Valtioneuvosto 2021; TEM 2020). Kansainvälisten osaajien rekrytoinnissa painotetaan kuitenkin suomen sijaan englannin kielellä toimimista (esim. OKM 2019).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kolmen korkeakoulutaustaisen maahanmuuttaneen koulutus- ja työelämäpolkuja osallisuuden näkökulmasta. Analyysin keskiössä ovat erityisesti polkujen varrelle sijoittuvat ja niihin kietoutuvat kieleen liittyvät kokemukset (*lived experience of language*, Busch 2017), jotka ovat usein kytköksissä myös osallisuuden mahdollisuuksiin. Yksilöiden polkuja tai elämänkaarua on tutkittu maahanmuuton kontekstissa runsaasti (esim. Juffermans & Tavares 2017). Suomessa

aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttaneiden ammatilliset polut ovat tyypillisesti monivaiheisia, niiden suuntiin vaikuttavat niin yhteiskunnan rakenteet kuin sosiaaliset suhteetkin eikä koulutus useinkaan takaa työllistymistä (Sahradiyan 2022; Tarnanen ym. 2015; Pöyhönen ym. 2013; Koskinen-Sinisalo 2015; Strömmer 2017). Näitä ilmiöitä analysoidaan tässä tutkimuksessa neksusanalyysin (Scollon & Scollon 2004) viitekehyksessä, joka mahdollistaa yhteiskunnan laajempien kehityskulkujen ja yksilöiden elämäntien tarkastelun toisiinsa kytkeytyneinä. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on paikantaa osallistujien polkujen muotoutumiseen vaikuttavia rakenteita ja ideologioita, jotka ovat läsnä yksittäisissä kokemuksissa kielestä. Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osalta Suomessa on elämäntien haastatteluin tutkittu aiemmin esimerkiksi IT-alan asiantuntijoiden (Pöyhönen ym. 2013; Tarnanen ym. 2015), maahanmuuttaneiden opettajien (Koskinen-Sinisalo 2015) ja hallinnon asiantuntijan (Kalliokoski 2019) ammatillisia polkuja tai niihin liittyvää kielinopimista. Näistä poiketen on tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoa samoilta korkeakoulutaustaisilta osallistujilta usean vuoden ajalta, mikä mahdollistaa pitkittäisen ja moniulotteisen tarkastelun.

Kielen rooli korkeakoulutuksessa ja korkeakoulutusta vaativissa työtehtävissä on monella tavalla merkittävä. Korkeakoulutukseen ja joihinkin asiantuntija-ammatteihin pääsyyn sovelletaan erilaisia kielitaitovaatimuksia, ja erityisesti Yleisten kielitutkimusten suomen kielen keskitason testin (YKI-testi) tulos toimii usein portinvartijana, vaikka testiä ei olekaan suunniteltu mittaamaan esimerkiksi alakohtaista ja korkeakouluopinnoissa tarvittavaa kielitaitoa (Riitaoja ym. 2022: 128–129; OPH 2011). Toisella kielellä suoritettavissa opinnoissa taas haasteet voivat liittyä esimerkiksi tekstitaitoihin ja paikallisten käytänteiden tuntemiseen (Leskinen 2023) tai toisen kielen käyttämisen kuormittavuuteen (Kaufhold & Wennerberg 2020; Honko & Tervola 2023). Korkeakoulualojen työelämän kielenkäyttöä ja ammatillisen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa puolestaan on havaittu työyhteisön tuen keskeinen merkitys oppimiselle (Suni 2011; Lehtimaja 2019; Männistö & Laajalahti 2020) ja se, että kielitaidon riittävyys on työpaikalla alakohtaista ja usein tilanteista (Kurahila & Lehtimaja 2019; Jäppinen 2010, 2011). Suomen kielen käyttämiseen toisena kielenä korkealla tasolla liittyy myös identiteetin ja kielellisen legitimitietin kysymyksiä (ks. Ruuska 2020; Ruuska & Suni 2022).

Monelle korkeakoulutaustaiselle Suomeen muuttaneelle englanti on vahva kieli, ja englanninkielisistä tutkinto-ohjelmista on toisinaan haettu ratkaisua siihen, että suomeksi opiskelu on haastavaa (ks. Riitaoja ym. 2022: 128). Lisäksi monissa korkeakoulutusta vaativissa työtehtävissä käytetään osittain tai pelkästään englantia. Tämä saattaa vaikuttaa päätökseen suomen kielen oppimiseen investoimisesta (ks. Scotson 2019; Pöyhönen ym. 2013). Suomen kielen osaamista on kuitenkin yleisesti pidetty tärkeänä niin työllistymiselle kuin laajemmin kotoutumiselle korkeakoulutaustaistenkin maahanmuuttaneiden osalta (Nikulin 2019; Karayilan ym. 2017; Komppa 2015; Virtanen 2017; Nieminen 2015: 120–128). Toisaalta esimerkiksi Pöyhösen ym. (2013) tutkimuksen

osallistujien kertomuksissa kielen osaamisen ja työyhteisöön integroitumisen välillä ei havaittu kytköstä. Scotson (2018) on haastatteluin tutkinut korkeakoulutettuja kotoutujia kielenkäyttäjinä ja analyysissään osoittaa, että vuorovaikutuksen kielivalintaan suomen ja englannin välillä vaikuttavat muun muassa tilanteen ennakoitavuus, aikapaine ja vuorovaikutustilanteen tärkeys. Tässä tutkimuksessa pitkittäinen ote tuo mahdollisuuden tarkastella myös englannin roolia osallistujien polkujen eri vaiheissa.

Aiemman tutkimuksen valossa maahanmuuttaneilla ei siis ole vastaavaa pääsyä asiantuntijatehtäviin ja korkeakoulutukseen kuin muilla, ja siten heillä on lähtökohdaisesti muita rajallisemmat toiminnan ja osallistumisen mahdollisuudet. Osallisuutta lähestytäänkin tässä tutkimuksessa toimijuuden mahdollisuuksina. Samoin kuin osallisuutta voi Männistön ja Laajalahden (2020: 29) määrittelyssä katsoa sekä yksilön resursseista ja mahdollisuuksista että yhteisön osallistamisen näkökulmasta, sijoittuu toimijuus yksilön ja ympäristön välimaastoon, sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi tai kapasiteetiksi toimia (Ahearn 2001: 112). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia osallistujilla on polkujen eri vaiheissa, ja miten ja mitkä asiat rajaavat näitä toimijuuden mahdollisuuksia.

Tutkimuksessa tarkastellaan siis kolmen Suomeen muuttaneen korkeakoulutetun henkilön koulutus- ja työelämäpolkuja sekä polkuihin kietoutuvia kokemuksia kielestä (Busch 2017, ks. luku 2). Erityisesti kiinnitetään huomiota polkujen risteyskohtiin, joissa eletty kokemus kielestä on haastattelunarratiivien valossa näyttänyt vaikuttavan polun muovautumiseen. Näitä risteyskohtia ja niihin liittyviä toimijuuden mahdollisuuksia jäsennetään neksusanalyysin kolmen keskeisen käsitteen, toimijahistorian, vuorovaikutusjärjestyksen ja diskurssien, avulla (Scollon & Scollon 2004, ks. luku 2).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisiksi osallistujien koulutus- ja työelämäpolut rakentuvat pitkäjäsenneiston valossa?
2. Millaisia kokemuksia kielestä näille koulutus- ja työelämäpoluille sijoittuu haastattelunarratiiveissa?
3. Miten toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit risteävät kerrotuissa kokemuksissa?

Seuraavassa luvussa käsittelen neksusanalyysiä tutkimuksen teoreettisena lähtökohdana. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen toteutuksen, minkä jälkeen analysoin kolmen osallistujan koulutus- ja työelämäpolkuja neksusanalyysin ja aiemman tutkimuksen valossa. Luvussa 5 vedän yhteen tutkimuksen tuloksia ja pohdin, millaisin keinoin korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuuksia voisi parantaa.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksen teoreettis-metodologinen lähtökohta maahanmuuttaneiden polkujen ja niiden varrelle sijoittuvien kokemusten tarkasteluun on Ron Scollonin ja Suzie Wong Scollonin (2004) kehittämä neksusanalyysi. Neksusanalyysin avulla on mahdollista tarkastella, miten laajemmat ilmiöt ja kehityskulut, joita on usein kutsuttu makrotasoksi, ovat läsnä yksittäisissä tilanteissa (Scollon & Scollon 2004: 8). Yksittäinen tilanne, neksus eli risteyskohta, tuo yhteen paikalla olevien ihmisten elämäkokemusten ja toiveiden lisäksi esimerkiksi ympäröiviä puhetapoja ja ideologioita, ja se toteutuu aina jonkinlaisessa vuorovaikutuksellisessa kehityksessä. Nämä eri tekijöiden sykliä, kehät tai kaaret mahdollistavat sosiaalisen toiminnan, joka vastaavasti jättää jälkensä niihin. Keskeisimmät ulottuvuudet, joilla neksuksia jäsennetään, ovat yksilön toimijahistoria (*historical body*), tilanteen vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) ja tilanteessa relevantit paikan diskurssit (*discourses in place*) (Scollon & Scollon 2004).

Tässä tutkimuksessa seurataan ensisijaisesti osallistujien elämäntahtoa, joten käsitteistä toimijahistoria on keskeisin. Yksilön toimijahistoria karttuu ja muovautuu eri tilanteisiin osallistumisen seurauksena, ja käsitteellä viitataan kaikkeen elämäntahtoon sekä tietoihin, taitoihin ja käsityksiin, joita ihminen kantaa mukanaan (Scollon & Scollon 2004: 46–49). Käsite on lähtöisin Nishidalta (1998 [1937]). Yksittäisissä tilanteissa, jotka tässä tutkimuksessa sijoittuvat osallistujien polkujen varrelle, risteävät toimijahistorian lisäksi vuorovaikutusjärjestykset ja paikan diskurssit. Vuorovaikutusjärjestyksellä tarkoitetaan tapaa, jolla ihmisten toiminta, esimerkiksi keskustelu, luento tai jonotus, on sosiaalisesti järjestynyttä (Scollon & Scollon 2004:16; 2003:45–81; käsite periytyy Goffmanilta (1983)). Jotkin vuorovaikutusjärjestykset ovat vakiintuneempia ja luonteeltaan tunnistettavampia tai enemmän normeja sisältäviä kuin toiset, ja joissakin tutkimuksissa vuorovaikutusjärjestystä onkin nimitetty genreksi (Pietikäinen 2012; Karjalainen 2015). Vuorovaikutusjärjestykseen vaikuttavat muun muassa tietyn kielen tai kielellisen rekisterin käyttöä koskevat käytänteet ja se, miten osallistujat asemoivat itsensä toisiinsa nähden esimerkiksi institutionaalisten rooliensa kautta (Goffman 1983; Scollon & Scollon 2004: 39–43; Hult 2019: 139–140). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusjärjestyksiä ovat sekä haastattelut, joissa aineisto on kerätty, että haastattelunarratiiveissa esiin tulevat vuorovaikutustilanteiden jäsentymisen tavat. Sosiaalisessa toiminnassa risteävä kolmas ulottuvuus eli paikan diskurssit taas ymmärretään neksusanalyysissä laajasti (ks. Scollon & Scollon 2004: 43–46). Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan erityisesti vakiintuneita, tiettyyn aiheeseen liittyviä merkityksellistämisen ja kielenkäytön tapoja, jotka kantavat mukanaan arvoja ja ideologioita ja jotka siten muokkaavat puhunnan kohdetta ja rakentavat sitä koskevaa tietoa (Scollon & Scollon 2004: 43–46; Gee 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 28–29, 35).

Tutkimuksen keskiössä ovat osallistujien polut, jotka konstruoidaan haastattelunarratiiveissa esiin tulevista toimijahistorian elementeistä. Teoreettisesti polku (*trajectory*)

on määritelty jatkuvaksi liikkeeksi, joka yhdistää toisiinsa menneen, nykyisyyden ja tulevan (Wenger 1998: 154; ks. myös Sahradyan 2022: 26). Neksusanalyysin käsitteen polku yhdistää yksittäiset sosiaaliset toiminnot ja neksukset, joissa ihminen on mukana, yhdeksi jatkumoksi, ja siten polku on osa yksilön toimijahistoriaa. Toimijahistorian muovautumiseen vaikuttavat siis yksilöllisten tekijöiden lisäksi niin diskurssit, vuorovaikutusjärjestykset kuin muiden ihmisten toimijahistoriatkin.

Kielenoppimisen ja -käytön näkökulmasta yksilön toimijahistoria sisältää myös eri tilanteissa ja erilaisissa vuorovaikutusjärjestyksissä kartoitettavat kielelliset resurssit, joita lähestytään Hultin (2019: 139; ks. myös Hall 2019: 86–87) ja Ruuskan (2020: 67–70) tapaan kielellisenä repertoarina. Kielellisellä repertoarilla viitataan yksilön kielelliseen ja multimodaaliseen keinovalikoimaan, joka mahdollistaa osallistumisen sosiaaliseen toimintaan (Dufva 2020). Kielenoppiminen on siis näiden keinojen haltuunottoa (Dufva 2020), joka myös tapahtuu sosiaalisessa toiminnassa. Dufva (2020: 25) hahmottaa Cowleyn (2018) työhön nojaten repertoarin ”valmiuksiksi tuottaa taitavaa toimintaa”. Osaaminen määrittyy tilanteisesti, ja eri asiat ovat eri tilanteissa kielellisesti taitavaa toimintaa. Blommaert ja Backus (2013) painottavatkin, että kielellinen repertoari on elämän varrella dynaamisesti muuttuva eikä se kehity lineaarisesti (ks. myös Busch 2017: 356). Kielelliset resurssit voivat olla hyvin moninaisia ensikielen laaja-alaisesta hallinnasta yksittäisten sanojen osaamiseen (Blommaert & Blackus 2013).

Kielelliseen repertoariin kuuluu Buschin (2017) mukaan myös kokemuksellinen eli emotionaalinen ja kehollinen ulottuvuus (*lived experience of language, Spracherleben*), joka korostuu erityisesti silloin, kun siirrytään uuteen kieliympäristöön tai kun kieliympäristössä tapahtuu muutoksia. Kielenkäyttäjät joutuvat läpi elämänsä tilanteisiin ja tiloihin, jotka ovat järjestyneet kielellisesti ja sosiaalisesti eri tavoilla ja joissa esimerkiksi eri kielellisiä resursseja arvioidaan ja arvostetaan eri tavoilla (Busch 2017: 343). Neksusanalyysin käsittein kyse on erilaisista vuorovaikutusjärjestyksistä ja paikan diskurkseista, joilla on myös kieli-ideologisia ulottuvuuksia. Kokemuksilla kielestä tarkoitetaankin tässä tutkimuksessa niin kokemuksia kielenoppimisesta ja -käytöstä kuin myös kokemuksia tilanteista, joissa tarvittavia kielellisiä resursseja ei koeta olevan riittävästi (ks. Busch 2017: 356). Neksusanalyttisesti kokemukset kielestä muodostuvat siis, kun toimijahistoria risteää tietyn vuorovaikutusjärjestyksen ja paikan diskurssien kanssa. Näissä risteyskohdissa syntyvät myös toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuudet.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuksen neksusanalyttiset lähtökohdat

Menetelmällisesti neksusanalyysiä on alun perin käytetty etenkin laajoihin etnografiin tutkimuksiin (ks. Scollon & Scollon 2004: 152–178), mutta tässä tutkimuksessa sitä

sovelletaan haastattelujen tarkasteluun. Haastattelut ovat osa laajemman väitöstutkimuksen aineistokokonaisuutta. Neksusanalyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan tutkittavaan ilmiöön ja paikannetaan oma tutkijaposition suhteessa siihen (Scollon & Scollon 2004: 153–159). Tätä vaihetta kuvaan tässä alaluvussa. Kartoittamisvaiheen pohjalta tarkennetaan tutkimusaihetta, navigoidaan tutkimusongelman kannalta kiinnostaviin neksuksiin ja analysoidaan niissä risteäviä ulottuvuuksia (Scollon & Scollon 2004: 159–177). Navigointivaihetta, jossa analysoin osallistujien kieleen liittyviä kokemuksia, erittelen luvussa 3.3, ja luku 4 taas sisältää analyysin tulokset. Lopuksi muokkaamisvaiheessa palataan yleisemmälle tasolle ja tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä uuden tiedon valossa sekä pyritään vaikuttamaan tarkastelun kohteeseen (Scollon & Scollon 2004: 177–178, Pietikäinen 2012: 420). Artikkelin päätteeksi luvussa 5 pohdinkin osallistujien polkujen pohjalta laajempia koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia muutostarpeita.

Tapasin tutkimuksen osallistujat koulutuksessa, jossa työskentelin yhtenä useasta suomen kielen opettajasta. Koulutus oli suunnattu korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille, joiden tavoitteena oli täydentää osaamistaan, jatkaa opintojaan omalla tai uudella alalla ja lopulta työllistyä koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Koulutus sisälsi alakohtaisia sisältöopintoja sekä suomen ja englannin kielen opintoja, joista suomen kielen opintoja oli eniten. Koulutus kesti noin yhdeksän kuukautta, ja ajallisesti se sijoittui 2010-luvun jälkipuoliskolle. Aloitin kokonaisaineiston keräämisen koulutuksen aikana. Koulutuksen päätyttyä ja analyysivaiheen jo alettua havaitsin, että haastattelujen jatkaminen tarjoaisi arvokasta tietoa, ja haastattelut kattoivat lopulta 4,5 vuoden aikajänteen.

Koulutuksen aikana roolini oli osallistujien näkökulmasta paitsi tutkija myös opettaja, ja opettajan rooliini viitattiin myös joissakin haastatteluissa. Opettajuuden lisäksi epäsymmetriaa minun ja osallistujien välillä lisäsi se, että puhun suomea ensikielenäni ja olen Suomessa kasvanut. Pyrinkin esittämään haastattelukysymykset niin, että osallistujat voisivat vastata niihin haluamallaan laajuudella eivätkä esimerkiksi kokisi painetta kertoa yksityiselämästään jotakin, mitä eivät opettajalle haluaisi kertoa. Toisaalta olin osallistujien kanssa suunnilleen saman ikäinen, ja ainakin osa heistä suhtautui väitöskirjan tekooni ensisijaisesti opiskeluna, mikä toi asetelmaan hieman tasavertaisuutta.

3.2 Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen osallistujat, peitenimiltään Olga, Adam ja Waseem, opiskelivat siis kaikki samassa koulutuksessa, jonka aikana toteutettiin ensimmäiset haastattelut. Waseem on kotoisin Lähi-idästä, ja hän oli ennen Suomeen muuttoa suorittanut matkailualan korkeakouluopintoja. Myös Adam on lähtöisin eräästä Lähi-idän maasta, ja hänellä oli siellä suoritettuna kauppatieteiden tutkinto. Olga taas on Venäjältä, ja hän oli suorittanut kasvatustieteen alan tutkinnon ennen Suomeen muuttoa. Waseemin

ja Adamin ensikieli on arabia, ja Olgan ensikieli on venäjä. Kaikki olivat tutkimuksen alkaessa 20–40-vuotiaita. Ennen ensimmäisiä haastatteluja he olivat olleet Suomessa 2,5–5 vuotta ja opiskelleet tuona aikana suomen kieltä erilaisilla kursseilla ja omatoimisesti. Kaikkien suomen kielen taito oli koulutuksen aikana karkeasti Eurooppalaisen viitekehysten B-tasolla, ja kaikki osasivat jo Suomeen tullessaan englantia ensikielensä lisäksi. Valitsin Olgan, Adamin ja Waseemin tässä raportoitavan tutkimuksen osallistujiksi, koska heiltä kaikilta oli useita peräkkäisiä haastatteluja ja he olivat aktiivisia ja motivoituneita oppimaan suomea sekä halusivat työllistyä korkeakoulualoille. Heidän eletyt kokemuksensa kielestä olivat kuitenkin keskenään erilaisia.

Taulukossa 1 on esitetty tutkimuksen aineisto osallistujittain. Osa haastatteluista tehtiin videoyhteyden välityksellä ja osa kasvokkain rauhallisissa, haastatteluun varatuissa tiloissa. Tarkkoja taustatietoja ja aineistonkeruun ajankohtia ei ole annettu osallistujien tunnistamattomuuden suojaamiseksi. Osallistujat ovat kuitenkin tietoisia siitä, että jotkut heitä tai heidän elämänsä kulkuaan jo valmiiksi tuntevat henkilöt saattavat tunnistaa heidät.

| WASEEM | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | Haastattelu 5 |
| 0:34 | 1:05 | 0:43 | 1:35 | 1:07 |
| | + 5 kk | + 7 kk | + 1 v | + 1,5 v |
| Yksin | Yhdessä Adamin kanssa | Yksin | Yksin | Yksin |
| ADAM | | | | |
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | Haastattelu 5 |
| 1:27 | 1:05 | 1:00 | 0:33 | 0:57 |
| | + 5 kk | + 6 kk | + 1,5 v | + 2 v |
| Yhdessä 2 muun opiskelijan kanssa | Yhdessä Waseemin kanssa | Yksin | Yksin | Yksin |
| OLGA | | | | |
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | |
| 0:44 | 0:18 | 0:31 | 1:18 | |
| | + 4 kk | + 2 kk | + 3,5 v | |
| Yhdessä toisen opiskelijan kanssa | Yksin | Yksin | Yksin | |

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto.

Koulutuksen aikana haastattelin Olga kolme kertaa ja Waseemia ja Adamia kaksi kertaa, joista jälkimmäisellä kerralla he olivat yhdessä (ks. taulukko 1). Nämä haastattelut olivat luonteeltaan etnografisia (ks. Blommaert & Jie 2010); jaoimme saman päivittäisen koulutuskontekstin, joten esimerkiksi koulutuksen sisällöistä oli mahdollista keskustella melko yksityiskohtaisellakin tasolla. Koulutuksen aikana tehdyissä haastatteluissa painottuivat osallistujien aiemmat opinnot ja kokemukset niistä sekä kokemukset meneillään olevasta koulutuksesta. Koulutuksen jälkeen tehdyissä seitsemässä haastattelussa taas käsiteltiin lähinnä sitä, mitä osallistujien elämässä oli tapahtunut edellisen haastattelun jälkeen ja tapahtui sillä hetkellä ammatillisesti ja kielenkäytön näkökulmasta. Haastatteluissa liikuttiin aina monilla aikatasoilla: välillä menneessä, välillä nykyhetkessä ja välillä tulevassa. Mikään haastatteluista ei ollut varsinaisesti elämänkerrallinen, vaikka henkilöhistoriaa käsiteltiinkin paljon.

Tutkimushaastattelun vuorovaikutusjärjestykseen kuuluu aina tietty institutiionaalisuus, sillä haastattelutilanne on järjestetty tutkimuksen takia (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 23). Koska tunsin osallistujat ja osallistujat tunsivat minut, olivat haastattelutilanteet kuitenkin melko informaaleja ja tunnelmaltaan rentoja ja tuttavallisia, ja niissä keskusteltiin myös väitöskirjani etenemisestä. Kaikki haastateltavat kertoivat vapaasti elämästään, ja haastattelijana koin olevani melko pienessä roolissa, sillä esitin melko vähän tarkentavia kysymyksiä. Olga ja Adamin kaikkien haastattelujen pääkieli oli suomi, ja Waseemin kahden viimeisen haastattelun pääkieli oli hänen aloitteestaan englanti. Haastattelut ääninauhoitettiin ja/tai videokuvattiin ja litteroitiin karkeasti, ja myöhemmin tutkimuksen kannalta keskeisimpien kohtien litteraatteja vielä tarkennettiin.

3.3 Analyysin toteutus

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa osallistujien koulutus- ja työelämäpolut Suomessa konstruointiin haastattelujen perusteella. Nämä polut on esitelty kuvioissa 1–3. Toisessa vaiheessa haastatteluaineistoa analysoitiin tarkemmin neksusanalyysin viitekehityksessä.

Haastattelujen sisältöä tarkasteltiin kokoelmana narratiiveja (Barkhuizen 2013: 2–5) eli kerrontoja, jotka voivat olla muotonsa ja sisältönsä puolesta vaihtelevan laajuisia (Georgakopoulou 2015). Analyysissä nojattiin siihen narratiivisen tutkimusotteen perusoletukseen, että narratiivit eivät ole kuvauksia todellisuudesta vaan kertomuksia, joissa puhuja merkityksellistää asioita omasta näkökulmastaan (Barkhuizen 2013: 2–5). Analyysissä tarkennettiin erityisesti polun suunnan kannalta merkittäviin (käännä)kohtiin sekä sellaisiin kokemuksiin, joihin vaikutti liittyvän emotionaalinen lataus (ks. Busch 2017). Näitä analysoitiin neksusanalyysin kolmen ulottuvuuden, toimijahistorian karttumisen, paikan diskurssien ja vuorovaikutusjärjestyksen näkökulmasta.

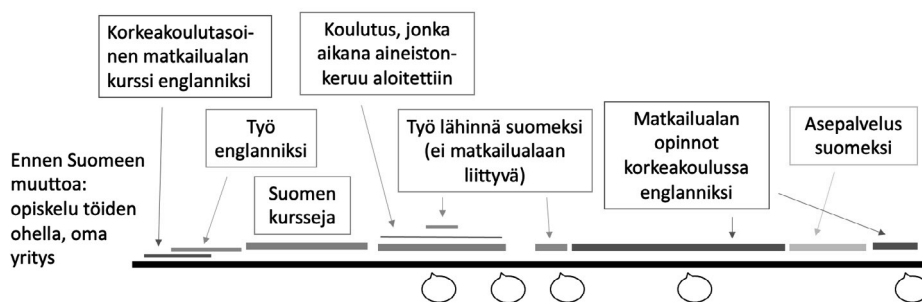
Huomionarvoista on, että osallistujat kertoivat kokemuksistaan jollakin lapsuuden jälkeen oppimallaan kielellä (suomeksi tai englanniksi). Toisaalta etenkin Adamin ja Olga suomenkieliset haastattelut osoittivat, että heidän resurssivalikoimansa, jolla

kertoa elämästään, kasvoi tutkimuksen edetessä. Seuraavassa luvussa esittelen osallistujien polut ja niissä risteävät kokemukset kielestä osallistuja kerrallaan.

4 Analyysi

4.1 "Mä en halua odottaa" – Waseemin polku

Waseem oli ennen Suomeen muuttoaan suorittanut korkeakoulutasoisia matkailualan opintoja kotimaassaan, ja lisäksi hänellä oli oma yritys. Suomessa hän opiskeli ensin lähinnä suomen kieltä, mutta päätti sen jälkeen jatkaa opintoja matkailualalla ja suorittaa tutkinnon englanniksi. Kuviossa 1 on esitetty Waseemin koulutus- ja työelämäpolku Suomessa sellaisena kuin se pääpiirteissään rakentuu hänen haastattelussaan. Haastattelujen ajoittuminen suhteessa tapahtumiin on merkitty puhekuplilla.



KUVIO 1: Waseemin koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla.

Muutettuaan Suomeen Waseem suoritti pian yksittäisen matkailualan kurssin englanniksi, koska halusi kokeilla, millaista on opiskella korkeakoulussa Suomessa. Kokemus oli positiivinen, mikä käy ilmi esimerkiksi 1.

- (1) the best thing I have done (.) for me that the first thing I did - I signed in one of the courses at [koulutuksen järjestäjä] just to (.) to test how things work and by myself and I guess that was somehow brave at that time (.) it was brave because xxx coming from so different like educational context and I was studying in English and I didn't even at that time I didn't even trust myself that I can (.) really use English at all in academic level (haastattelu 4)

Waseem kommentoi neljännen haastattelun positiostaan käsin aiempaa rohkeana (*brave*) pitämäänsä päätöstä. Rohkeuden kokemus näyttäisi liittyvän siihen, että Waseem uskalsi kokeilla kurssille osallistumista, vaikka uskoi suomalaisten akateemisten käytäntöjen, siis vuorovaikutusjärjestysten ja kenties myös diskurssien, olevan itselleen vieraita, koska oli tottunut erilaiseen koulutuskontekstiin (*coming from so different like educational context*). Waseem ei myöskään luottanut sen hetkisen kielellisen reper-toaarinsa riittävän kielenkäyttöön akateemisessa kontekstissa. Kokemus oli kuitenkin erittäin positiivinen, ehkä jopa käänteentekevä (*the best thing I have done for me*), koska kurssin suorittaminen onnistui epäröinnistä huolimatta. Voi olla, että kokemuksella oli vaikutuksia siihen, miten Waseem myöhemmin uskalsi tarttua tilaisuuksiin.

Waseem päätyi myöhemminkin opiskelemaan matkailualaa englanniksi, vaikka olisi siinä vaiheessa halunnut opiskella suomeksi. Seuraavassa esimerkissä Waseem kuvaa, kuinka hänelle selvisi, että suomenkielinen opiskelu ei onnistuisi.

- (2) when I was applying (.) online they mentioned (.) that what they want B (.) B2 (.) to get (.) to even to get to the to the like entrance exam - - I checked many web pages I went to the universities xxx Finland and they all mentioned the same thing that they want like (.) yki-testi of B2 but I don't have B2 (.) so I just like (.) I was just finished [koulutuksen nimi] and that was like (.) I got like u- like upset of like the kind of like I'm not happy of the idea of (.) xxx Finnish language for two years and now that I still can't apply to university to study in Finnish language (.) so I just like went to the English one (haastattelu 5)

Waseem tunsu itsensä pettyneeksi (*upset, not happy*), koska ei kahden vuoden suomen opintoihin investoimisen (ks. Darwin & Norton 2015) jälkeen voinut vielä hakea suomenkieliseen korkeakoulutukseen. Hänen hankkimansa kielelliset resurssit eivät vielääkään vastanneet tutkinto-ohjelmien vaatimuksia, jotka heijastelevat diskursseja siitä, että hakijalla pitäisi olla korkeakoulutukseen riittävä kielitaito jo hakuvaiheessa (ks. esim. Saarinen & Nikula 2012). Kielenopiskelun jatkaminen ei enää kiinnostanut, joten osallisuuden mahdollisuus löytyi englanninkielisistä opinnoista. Narratiivista välittyvä vaikutelma, että Waseem suhtautui vaatimukseen kielitaitotestillä todennettavasta B2-tasosta lähinnä muodollisena, omaa toimijuuttaan rajoittavana tekijänä, koska hän ei pohdi sitä, riittäisivätkö hänen kielelliset resurssinsa todellisuudessa opintoihin.

Waseemille tärkeintä näyttää olevan opintoihin pääsy omista kielellisistä resursseista riippumatta, sillä ensimmäisessä esimerkissä Waseem osallistui kurssille, vaikka ei luottanut englannin osaamiseensa, ja toisessa hän olisi halunnut suomenkielisiin opintoihin, vaikka niihin vaadittavaa kielitaidon tasoa ei vielä ollut. Waseemin haastatteluissa nousee kauttaaltaan esiin hänen toimijahistoriaansa liittyvä aktiivisuus ja halu jatkaa keskeytyksettä eteenpäin. Esimerkiksi toisessa haastattelussa kysyin Waseemin tulevaisuuden suunnitelmista, ja hän vastasi: "mulla on paljon (naurahdus) - - mä

haluan hakea yliopistoon ja mitä muuta ja hakea töihin ehkä aloittaa tehdä jotakin töitä ja opiskella avoin yliopistolla **mutta mä en halua odottaa**”.

Ennen englanninkielisiä opintoja Waseem opiskeli siis suomea noin kahden vuoden ajan ensin muissa konteksteissa ja sitten koulutuksessa, jossa itse tapasin hänet. Koulutuksen aikana ja sen jälkeen Waseem kertoi käyttävänsä suomea arjessaan enemmän kuin aikaisemmin (haastattelut 1 ja 3). Hänellä oli työ, jossa hän puhui lähinnä suomea, ja kolmannessa haastattelussa hän kertoi alkaneensa käyttää suomea myös kavereiden kanssa. Englanninkielisten opintojen myötä Waseemin arjen kielikäytänteet eli vuorovaikutusjärjestykset olivat kuitenkin alkaneet muuttua. Kahden viimeisen haastattelun haastatteluhetkillä Waseem kertoi käyttävänsä arjessaan englantia muutoin paitsi asioimistilanteissa ja sellaisten ihmisten kanssa, joita hän ei entuudestaan tunne (ks. suomesta asioimistilanteissa myös Scotson 2018: 50). Scotson (2019) havaitsi tutkimuksessaan vastaavaa: toinen kahdesta osallistujasta käytti vuorovaikutustilanteissa vuosi kotoutumiskoulutuksen jälkeen englantia, sillä hän suuntasi toimijuutensa työllistymisen edistämiseen suomen kielen kehittämisen sijaan.

Poikkeuksena muutoin lähinnä englanninkieliseen arkeensa Waseem suoritti asepalveluksen kokonaan suomeksi, mistä hän seuraavassa esimerkissä kertoo.

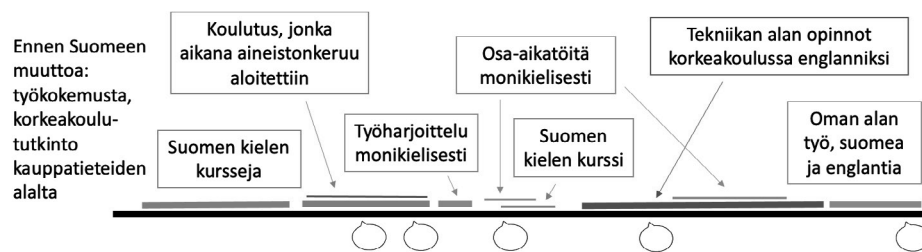
- (3) I didn't speak (.) not a word in English there (.) so six months only Finnish language and then when I came back to [kotipaikkakunta] the first thing first thing I do I change my language to English (naurahtaa) - - my head (it) just automatically changed to English (haastattelu 5)

Waseemin mukaan hän ei puhunut asepalveluksessa ollessaan sanaakaan englantia, mutta kotipaikkakunnalle palatessa kieli vaihtui heti automaattisesti englantiin. Asepalveluksessa kielenkäytön konteksti oli Waseemille todennäköisesti täysin uusi, joten niin institutionaalisten kuin vapaamuotoisempienkin vuorovaikutusjärjestysten kieleksi vakiintui suomi. Myös Puolustusvoimien institutionaaliset diskurssit olivat luultavasti lähinnä suomenkielisiä. Sen sijaan kotipaikkakunnan tuttuihin kielenkäyttökonteksteihin oli jo aiemmin kuulunut englannin kieli, eikä Waseem palatessaan ilmeisesti pyrkinyt muuttamaan tuttuja vuorovaikutusjärjestyksiä ja kielikäytänteitä.

Waseemin kielivalintaa näytti siis määrittävän ympäristö ja yhteisö. Narratiiveissa rakentuu kuva henkilöstä, jolle tärkeintä on toiminta ja osallistuminen ja jonka käytössä olevat kielelliset resurssit vaihtuvat tilanteen mukaan. Waseem ikään kuin mukautui kielellisesti eri tilanteisiin, ja narratiivien analysointi osoittaaakin hänen kielellisen repertoarinsa dynaamisen ja tilanteisen luonteen (ks. Blommaert & Backus 2013). Tulevaisuudessa Waseem toivoi työllistyvänsä Suomessa ja voivansa käyttää työssään suomea ja englantia ja jatkaa jo aloitettuja venäjän opintoja. Vaikka hän ei haastatteluisa juuri reflektoinut kielivalintojaan tai viimeisten haastattelujen aikaan suuntautunut kielenoppimiseen, oli hänelle kertynyt laaja monikielinen kielirepertoaari. Matkailualalla monikielisestä repertoarista on varmasti hyötyä, jos se vain tunnustetaan.

4.2 ”Jos on tulkki mä en tule” – Adamin polku

Adam opiskeli Suomeen muutettuaan ensin suomea mutta päätyi Waseemin tavoin opiskelemaan korkeakoulututkintoa englanniksi. Hän hyödynsi monikielisiä resurssejaan ensin työharjoittelussa ja osa-aikatöissä ja viimeisen haastattelun hetkellä myös oman alansa kokopäivätyössä. Kuviossa 2 on esitetty haastatteluissa rakentunut Adamin koulutus- ja työelämäpolku Suomessa pääpiirteissään.



KUVIO 2: Adamin koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomeen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla.

Adam halusi ensisijaisesti löytää Suomesta koulutustasoaan vastaavaa työtä, kuten hän seuraavassa esimerkissä kertoo.

- (4) totta kai jos mä sain (.) jos mä saan töitä ennen mä opiskelen mitään (.) totta kai mä menen töihin nyt jos ty- mulla tulee jotain työ eli liittyy minun ala (.) ei ra- koska täällä kaikki mennään rakennusalaan tai siivousalaan tai ravintola-alaan (haastattelu 3)

Adamin mukaan hän opiskelun sijaan menisi töihin *totta kai*, jos saisi oman alan töitä. Hän tuo lisäksi esiin, että *kaikki* maahanmuuttaneet päätyvät rakennus-, siivous- tai ravintola-alalle ja siten kierrättää diskurssia siitä, että suorittavan tason työt ovat sopivia maahanmuuttaneille. Korostaessaan, ettei hän itse ole valmis menemään töihin näille aloille, Adam vastustaa tätä diskurssia maahanmuuttaneille sopivista aloista, jotka usein mielletään myös kielellisesti helpoiksi (ks. Strömmer 2017). Koska oman alan työtä ei löytynyt ja osallisuuden mahdollisuudet työelämään olivat rajalliset, Adam päätyi kehittämään kielirepertoariaan ja vaihtamaan alaa.

Adam kartutti suomen kieleen liittyviä resurssejaan tietoisesti ja aktiivisesti. Erityisesti hänellä oli tapana etsiä tilanteita, joissa voi puhua suomea: ”aina kun löydän johonkin paikan missä mä voin puhua suomea heti mä menen eli vapaaehtoisia tai haastatteluun tai aina joka päivä mulla on jotain” (haastattelu 3). Päästäkseen käyttämään suomea Adam oli esimerkiksi osallistunut toimintaan, jossa kehitetään

palveluita maahanmuuttaneille. Tästä kertovassa narratiivissa (esimerkki 5) korostuu Adamin toimijuus kielenoppijana ja käyttäjänä.

- (5) puhumme asioita liittyy maahanmuuttajiin (.) ja hän aina kysyy minulta Adam tarviitko tulkki xxx mä sanon ei mä puhun suomea pliis (nauraa) pliis (.) ja vielä kun hän mä puhun hänen minun kanssa hän ensin puhuu englantia mutta mä puhun vain suomea (.) ja sitten hän sanoo Adam (.) tarviitko tulkki eli voimme tilata tulkki sinulle tämä tämä (.) no ei mä tuln siihen koska mä haluan kehittää minun kieli (.) **jos on tulkki mä en tule** (haastattelu 2)

Adam kertoo toimintaa järjestäneen henkilön puhuneen hänelle ensin englantia ja ehdottaneen toistuvasti tulkin tilaamista. Nämä ovat ehkä olleet eleitä osallisuuden mahdollistamiseksi ja rakentamiseksi. Adam kuitenkin vastustaa aktiivisesti tarjottuja mahdollisuuksia muiden kielten käyttöön ja sen sijaan kertoo puhuneensa *vain suomea*, eli hän tietoisesti rakensi yhteistä vuorovaikutusjärjestystä (samanlaisesta toimijuudesta ks. Scotson 2018: 51–52). Narratiivissa Adam ei siis suostu luopumaan autonomiastaan ja toimijuudestaan kielenoppijana ja -käyttäjänä (*jos on tulkki mä en tule*). Adamin lyhyessä kertomuksessa on myös humoristisia piirteitä, ja puhekumppanin puheen referointi ja toisto ehkä vielä vahvistavat toimijuuden vaikutelmaa. Läpi aineiston Adamin suomen oppiminen paikantuu tällä tavoin paikkoihin, yhteisöihin, ihmissuhteisiin ja toimintaan. Kielenoppiminen tapahtuu siis pääasiassa käytön kautta, jolloin Adam ottaa haltuun sosiaalisessa toiminnassa kiertäviä ja kierrätettyjä yhteisön resursseja ja harjaantuu taitavaksi kielelliseksi toimijaksi (ks. Cowley 2018; Dufva 2020: 25).

Vapaaehtoistöiden lisäksi Adamilla oli osa-aikaisia työtehtäviä, joissa tarvittava osaaminen liittyi vahvasti kielellisten resurssien hyödyntämiseen. Näissä töissä Adam työskenteli lähinnä muiden maahanmuuttaneiden parissa, mikä on maahanmuuttaneiden työtehtäville tyypillistä (ks. Sahradyan 2022). Eri vaiheissa Adamilla oli myös erilaisia visioita siitä, millaista työtä hän voisi tehdä Suomessa, ja osa niistäkin liittyi aiemman toimijahistorian hyödyntämiseen. Adam pohti esimerkiksi, että hän voisi auttaa suomalaisia, jotka haluavat perustaa koulun maahan, jossa puhutaan arabiaa (haastattelu 3). Toinen visio oli hakea opiskelemaan asioimistulkiksi, mutta Waseemin tilanteen tapaan vaatimus tietystä YKI-testin arvosanasta teki vaihtoehdon sillä hetkellä mahdottomaksi (haastattelu 3). Adam päätyi kertomansa mukaan hakemaan tutkinto-ohjelmaan kahdelle eri alalle: sosiaalialalle suomeksi ja tekniikan alalle englanniksi. Valintaan vaikuttivat Adamin oletukset näiden alojen vuorovaikutusjärjestyksistä, sillä Adamin mukaan sosiaalialalla ”pitäisi aina puhua sitten ihmisten kanssa suomeksi” (haastattelu 5), ja tekniikan alasta tällaista oletusta ei tullut esiin.

Adam pääsi opiskelemaan tekniikan alan opintoja englanniksi. Viimeisessä haastattelussa hän kysymykseni pohjalta pohti mahdollisuutta käyttää opinnoissa sekä

suomea että englantia, ja narratiivissa korostuu hänen strateginen suhtautumisensa monikielisyyteen.

- (6) jos on matematiikkaa miksi sinä opiskelet sitä suomeksi jos (.) jos et käytä sitä työelämässä (.) mutta mutta kun kun me opiskellaan esimerkiksi (.) mm the principle of [ala] (.) - - tää on mandatory kurssit (.) tätä tätä kurssia eli sitten sä voit (.) opiskelee sitä suomeksi (.) koska se liittyy sinun alaan ja se myöskin myöhemmin tulevaisuudessa kun sä olet töissä sä voit käyttää tätä - - muut kurssit ICT (.) physics matematiikkaa tai sitten tätä asiaa voi opiskella englanniksi ei haittaa (.) ja (.) joo eli sitten me annetaan enemmän mahdollisuuksia (.) maahanmuuttajille (haastattelu 5)

Adamista alan pakolliset kurssit olisi hyvä opiskella suomeksi, koska silloin oppisi työelämässä tarvittavaa kieltä. Muita sisältöjä, esimerkiksi matematiikkaa, voisi sen sijaan opiskella englanniksi, jos se tuntuisi helpommalta. Tällainen monikielisen opiskelun salliva järjestely antaisi *enemmän mahdollisuuksia maahanmuuttajille*, mikä implikoi sitä, että nykyiset yksikieliset tutkinto-ohjelmat eivät Adamista anna yhdenvertaisia mahdollisuuksia opiskelijoille, joiden ensikieli ei ole suomi (ks. myös Riitaoja ym. 2022). Adam kertoi samassa haastattelussa pyytäneensä kerran opettajalta erään kurssin materiaalit myös suomeksi, mikä osoittaa aktiivisuutta ja toimijuutta kielenoppijana: Adam on itse kokenut tärkeäksi laajentaa kielellistä repertoariaan ammatillisen kielen osalta.

Adamin kokemukset osallisuuden mahdollisuuksista suomalaisessa työelämässä poikkesivat toisistaan paljon eri haastatteluhetkillä. Toiseksi viimeisen haastattelun aikaan Adam oli turhautunut, koska hän ei kannustavista puheista huolimatta ollut saanut töitä.

- (7) mä puhun suoraan että mitä (.) mitä mieltä mä olen mutta eli tää on tää on tuttu asia olen xxx (.) aina ja olen ahkera ja aktiivinen ja (.) **mä teen kaikkea mutta ei kukaan anna mulle töitä** vain tämä (.) [työnantaja] on osa-aikatöitä eli eli olen saanut noin kolmesataa (.) kaksisataa kuukaudessa palkkaa mutta ei ole muuta (.) ei ole kukaan (.) ja he aina (.) ja suomalaiset aina motivoitaneet(?) meitä hyvä sä puhut niin hyvin suomen kieltä sä sulla on paljon taitoja sä voit käyttää tietokone Adam sä vo- sä olet sosiaalinen - - kovasti me tarvitaan töitä (.) eli se on se on riittänyt viis vu- viis vuotta Suomessa ja ja opiskella opiskella opiskella osa-aikatöitä opiskella ja (.) eli (.) mä en tiedä mutta ja kaikki (.) vain (.) promise - - lupaavat meitä että (.) että kokeilla opiskella täällä Suomessa nyt mä kokeilen ja ja (.) ja normaali opiskelija opiskelee (.) viiskymmentäviis kuusikymmentä opintopistettä vuodessa mä mä otin noin (.) noin yhdeksänkymmentä (haastattelu 4)

Narratiivista hahmottuu suomalaisten valta-asema suhteessa maahanmuuttajiin. Adam kategorisoi suomalaiset joukoksi, joka kehuu ja lupaa kaikenlaista mutta ei

anna töitä. Itsensä Adam taas positioi *ahkeraksi* ja *aktiiviseksi* ja siten kaiuttaa ”hyvän maahanmuuttajan” diskurssia (ks. myös Ruuska & Suni 2022: 27–28). Tätä korostaa opiskella-sanan toistaminen neljä kertaa ja narratiivin lopun maininta runsaiden opintopisteiden suorittamisesta verrattuna suomalaisen keskiverto-opiskelijaan. Adamin jakamassa emotionaalisesti latautuneessa kokemuksessa kielelliset resurssit linkittyvät yhteen muiden taitojen ja vahvuuksien kanssa, joilla ei kuitenkaan näytä olevan todellista arvoa työn saamisen kannalta.

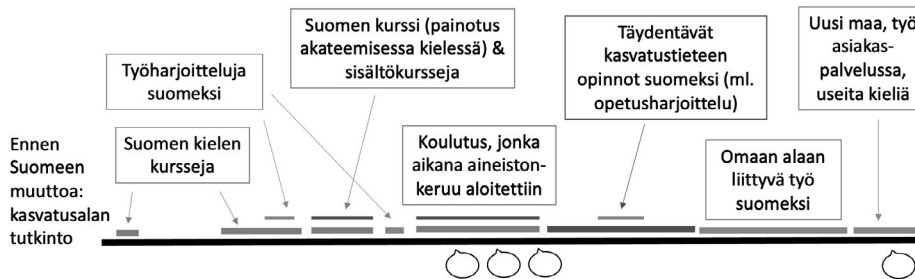
Viimeisen haastattelun hetkellä Adam oli kuitenkin oman alansa työtehtävissä, ja hän vaikutti olevan siihen erittäin tyytyväinen. Työ oli kansainvälistyvissä yrityksessä, ja haastattelun perusteella hän käytti työssään suomea ja englantia joustavasti. Kansainvälisten palaverien vuorovaikutusjärjestys oli englanninkielinen ja paikalliset palaverit lähinnä suomenkielisiä. Adam oli kuitenkin sopinut kollegojen kanssa, että jos suomeksi selittäminen on vaikeaa, hän voi käyttää myös englantia. Seuraavassa esimerkissä (8) Adam kertoo kielivalinnan liittyvän myös puheenaiheisiin.

- (8) mä aina sano heille että kun jotain liittyy tekniikan alalla eli sitten puhutaan englantia se on parempi ymmärtää se asia hyvin (.) mutta kun me ollaan (.) eli puhutaan jota- jotain asiaa että ty- kun me ollaan toimistossa että puhutaan jotain asiaa se liittyy (.) mitä vaan eli sitten puhutaan suomea (haastattelu 5)

Adam kertoo käyttävänsä kollegojen kanssa suomea paitsi tekniikan alaan liittyvistä asioista puhuttaessa. Adamin toimijahistorian valossa tämä on luontevaa, koska hän on opiskellut alaansa englanniksi mutta käyttänyt suomea paljon muissa yhteyksissä. Tulos poikkeaa kuitenkin aiemmista tutkimuksista (esim. Jäppinen 2010: 9), joissa juuri epämuodollisten tilanteiden ja keskustelujen on todettu olevan työympäristössä haastavimpia kielenkäyttötilanteita. Kokonaisuudessaan Adam vaikutti viimeisen haastattelun aikaan päässeensä tavoitteeseensa eli koulutustasoaan vastaavaan työhön Suomessa. Työssään hänellä oli monipuolisia toimijuuden mahdollisuuksia, ja hän pääsi myös hyödyntämään pitkäjänteisesti kartutettua monikielistä repertoariaan.

4.3 ”Otan itelle mitä mulla on jo repussa” – Olgan polku

Myös Olga opiskeli ensin suomen kieltä, minkä jälkeen hän täydensi tutkintoaan saadakseen pätevyuden toimia opettajana Suomessa. Kuviossa 3 ovat havainnollistettuina pääpiirteet Olgan polusta Suomessa sellaisena kuin se neljässä haastattelussa rakentui.



KUVIO 3: Olgan koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla

Olgan tavoitteena oli päästä työskentelemään opettajana Suomessa, ja hänen kielellisen repertoarinsa kehitys suomen kielen osalta sekä kokemuksensa kielestä kietoutuivat tähän potentiaaliseen tulevaisuuteen (ks. Busch 2017: 365). Olga kuvasi, että hänellä on ”negatiivinen motivaatio” opiskella suomea (haastattelu 2), mikä viittasi ulkoa päin tulevaan paineeseen. Olgan tavoitteena oli saada YKI-testistä tasoarvio 5 eli EVK:n taso C1, jotta hän voisi edetä kohti opettajuutta Suomessa: ”jos onnistun sitten voin mennä yliopistoon ja saada mun tarvittavia opintopistettä - - siksi mä oon täällä ja mietin no miten vielä parantaa kieltä” (haastattelu 1).

Toisin kuin Waseem ja Adam, Olga koki, että englanniksi opiskelu ei ollut hänelle realistinen vaihtoehto eivätkä englannin kielen resurssit siten näyttäneet ensimmäisten haastattelujen hetkillä tulevaisuuden kannalta yhtä arvokkailta kuin suomen kielen resurssit. Seuraavassa narratiivissa Olga kertoo keskittyvänsä suomeen osittain ohjaajankin kehotuksesta. Hän suoritti myös koulutukseen kuuluvat englannin opinnot mutta tietoisena siitä, että hän niiden osalta pystyisi parempaan.

- (9) [ohjaajan nimi] myös sanoi että mu- (.) no varmasti vain suomeksi koska (.) opettaja ja Suomessa - - englannin kieli on jo (.) hei- heikkenee ja heikkenee päivästä päivään (.) kyllä se ei oo enää vaihtoehto mulle
- -
keskityn nyt suomenkieliseen mutta kyl mä teen kaikki no tehtävät huolellisesti - - mutta mä tiedän että mä voisin parempi ja mä voisin enemmän (.) mutta nyt (.) no (.) mun kylmä pää sanoo että ei (.) ei nyt (haastattelu 3)

Olga koki englannin taitonsa heikkenevän jatkuvasti, eikä sisältöopintojen opiskelu englanniksi ollut osittain sen takia *enää* vaihtoehto. Kokemukseen kielestä liittyy tässä tietoinen päätös siitä, minkä kielen opiskeluun panostaa, sillä *kylmä pää sanoo*, että ei ole englannin aika. Kielellisen repertoarin eri puolet voivatkin korostua eri tavoin eri elämän vaiheissa (Busch 2017). Niin täydentäviin opintoihin vaadittava to-

distus kielitaidon tasosta kuin Olgan mainitsema ohjaajan kannustus suomenkielisiin opintoihin (*no varmasti vain suomeksi*) heijastavat myös kelpoisuusehtoihin kirjattua ideologiaa siitä, että Suomessa opettajan tulisi hallita opetuskieli erinomaisesti (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Koskinen-Sinisalo (2015: 208–209) on havainnut, että maahanmuuttaneiden opettajien monikielisyttä ei hyödynnetä täysimääräisesti, ja osa hänen haastattelemistaan opettajista koki, että Suomessa koulun opetuskieli tulisi hallita täydellisesti.

Päästäkseen tavoitteeseensa Olga opiskeli suomea erittäin kunnianhimoisesti koulutuksessa, jossa tapasin hänet. Tärkeänä käännekohtana Olgan suomen oppimisessa ja käyttämisessä nousee esiin oivallus monikielisen repertoarin luonteesta (esimerkki 10).

- (10) ei tarvitse nyt lukea ja kääntää jokaisen fraasin ja sanan ja sitten yrittää no keksiä venäläisen no fraasin ja sitten kääntää suomeksi se se se muuttui no mun (.) no miten sanoa (.) (naurahtaa) my life (haastattelu 1)

Olgan aiempi käsitys toisen kielen käyttämisestä kääntämisenä liittyi hänen aiempaan toimijahistoriaansa, jossa kielioppi-käännös menetelmä oli ollut ilmeisen dominoiva. Kielellisesti taitava toiminta (ks. Cowley 2018; Dufva 2020: 25) monikielisyyden kontekstissa ei kuitenkaan välttämättä ole sitä, että pystyy toimimaan kaikilla osaamillaan kielillä samalla tavalla tai että ymmärtää jokaisen yksittäisen sanan merkityksen. Kielelliseen repertoaariin liittyvä kokemuksellinen käännekohta oli tässä tapauksessa se, että Olga oivalsi tämän, ja se avasi uusia toimijuuden mahdollisuuksia. Olgan ilmaus *muuttui - - my life* kertoo kokemuksen olleen erittäin merkityksellinen.

Myöhemmin Olga pääsi suorittamaan täydentävät opinnot maahanmuuttaneille ammattilaisille tarkoitetun erillisen ohjelman kautta. Tämä tietyille kohdejoukolle räätälöity ohjelma on hyvä esimerkki siitä, kuinka voidaan edistää yhdenvertaista osallisuutta koulutukseen tarjoamalla silti kaikille samanlaisia mahdollisuuksia (ks. Riitaoja ym. 2022). Olgalla oli hyvät pohjataidot täydentävien opintojen suorittamiseen, koska aiemmassa koulutuksessa oli harjoiteltu akateemisia tekstitaitoja (ks. myös Leskinen 2021), ja niistä oli jo tullut osa Olgan toimijahistoriaa ja kielellistä repertoaria. Olga kertoi: ”mulla ei ollut aikaa niinku oppia nää jutut alusta alusta loppuun kun mä oon jo oppinut ja tästä tuli hyötyä - - tiedän nyt miten referaatti niinku rakennetaan ja kirjoitetaan millä kielellä niinku se tehään ja miten ne kaikki lähteet käytämme ja pitäis laittaa suluissa tai ilman” (haastattelu 5).

Olga suoritti täydentävät opinnot onnistuneesti mutta koki niiden olleen vaikeita, mikä liittyi kielellisen repertoarin koettuun rajallisuuteen erityisesti opetusharjoittelussa. Seuraavassa esimerkissä hän kuvaa tätä.

- (11) koulussa kun ei oo tarpeeks öö sanavarastoa ja sun pitää (.) kertoo lapsille aiheesta jotain (.) eli hirveen paljon töitä mun piti tehdä että ja valmistautua jokaisen lauseen

(.) kun niinku (.) ennen kun tuun niinku luokkaan edeen edessä pitää niinku jokainen lause niinku kirjottaa itelleen ja muistaa ulkoa (hymähtää) (.) ja tääkin ei riitä koska kun sitten tulee niinku tavallinen keskustelu ja lapset kysyy jotain ei aina niinku vastaus tuu (.) tuu ihan heti mieleen (.) eli hirveen (.) paljon töitä (.) piti tehdä ja tää ei ollut jo (.) tää ei ollut tarpeeks (haastattelu 5)

Olga kertoo valmistautuneensa opetustilanteisiin todella huolellisesti – jopa lause-
tasolla. Onkin tyypillistä, että toisen kielen puhujat käyttävät huomattavasti aikaa
työ- ja opiskelutehtäviin valmistautumiseen, mikä on usein kuormittavaa (Kaufhold
& Wennerberg 2020; Honko & Tervola 2023). Osa opetustyön vuorovaikutuksesta on
kuitenkin täysin spontaania, ja sen myötä opetustilanteen vuorovaikutusjärjestys voi
olla toista kieltä käyttävälle vaativa (kielenkäyttötilanteiden ennakoitavuudesta ks.
myös Scotson 2018; Jäppinen, 2011). Narratiivissa toistuu nesessiivirakenne, ja samalla
rakentuu kuva ihmisestä, joka vaatii itseltään paljon. Aiemmissakin tutkimuksissa
ovat toistuneet edistyneiden toisen kielen käyttäjien riittämättömyyden kokemuk-
set asiantuntijatyöhön liittyvissä kielenkäyttötilanteissa (Ruuska & Suni 2022: 30–33;
Koskinen-Sinisalo 2015: 182–190).

Viimeistä haastattelua tehtäessä Olga oli muuttanut pois Suomesta uuteen maahan
ja työskenteli asiakaspalvelutehtävissä. Ratkaisun taustalla oli monia syitä, kuten se,
että Olgan mielestä opettajan työ on ”vaativa työ” (ks. myös Koskinen-Sinisalo 2015:
198) ja että hän koki tarpeelliseksi ”ottaa vähän niinku taukoa” (haastattelu 5). Lisäksi
hän oli oivaltanut häntä Suomessa ympäröineiden diskurssien myötävaikutuksesta,
että alan vaihtaminenkin on mahdollista: ”tää ajatus tulee vähän pikkuhiljaa just
Suomessa” (haastattelu 5).

Olga kuitenkin käytti kielellisiä resurssejaan laajasti. Asiakaspalvelutyössään hän
käytti suomea, englantia ja venäjää, ja vapaa-ajalla eri kielille olivat Olgan mukaan
vakiintuneet seuraavat roolit: perheen kanssa venäjän puhuminen, uutisten lukemi-
nen suomeksi ja videoiden katsominen englanniksi. Seuraavassa esimerkissä Olga
analysoi, millaisista kielellisistä resursseista on nykyisessä työssä hyötyä erityisesti
suomen kielen kannalta.

- (12) todella paljon niinku pitää kuunnella ja reagoida (.) oikealla tavalla tai jos joku joku
kyllä puhuu omalla tavalla sit sulle ja sulla voi olla, muutama, muutama kymppiä
puhelua päivässä ja kyllä jokainen puhuu omalla aksentilla ja omalla tavalla ja ei oo
pelkästään suomalaisia myöskin niinkun ulkomaalaisia jotka puhuu suomeakin soittaa
ja (.) kyllä kokemuksen kautta tiedän että ei tarvii niinku ymmärtää jokainen sana
mutta öm (.) tärkeimpiä juttuja vähän niinku (.) ja (.) ja toistaa sitten omalla omilla
san- sanoilla ja (.) joo kyllä joo (.) todella paljon en minä kyllä aloittanut alusta lop-
puun vaan vaan niinku ala kyllä alusta loppuun mutta todella paljon **niinku otan itelle
mitä mulla on jo repussa**

Puheluiden vuorovaikutusjärjestyksessä kuuntelulla ja reagoinnilla on merkittävä rooli. Olga kuvaakin tarkkanäköisesti tähän vuorovaikutusjärjestykseen liittyvää taitavaa kielellistä toimintaansa (ks. Cowley 2018; Dufva 2020), johon kuuluvat tottumus kuunnella erilaisia aksentteja ja puhetapoja, tärkeimpien asioiden poimiminen kuuntelustrategioiden avulla ja asioiden toisto omin sanoin. Jos kielitaito nähdään vain niin kutsuttuna sisäisenä kielioppina (ks. Dufva 2020), voivat tällaiset kielelliset resurssit jäädä piiloon. Narratiivissa myös toistuu jo esimerkissä 10 esiin tullut oivallus siitä, että jokaista sanaa ei tarvitse ymmärtää. Olga kuvaa kielellistä repertoaariaan *repuksi*, josta hän ottaa käyttöön tilanteeseen sopivia resursseja. Kielellinen repertoari kietoutuu myös ammatilliseen osaamiseen: vaikka ala on uusi, ovat toimijahistoriaan karttuneet kielelliset resurssit tärkeä osa osaamista.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu pitkittäisesti kolmen korkeakoulutaustaisen, aikuisena Suomeen muuttaneen yksilöllisiä koulutus- ja työelämäpolkuja ja niihin kytkeytyviä kielellisiä repertoaareja sekä kokemuksia kielestä. Näkökulmana on ollut erityisesti toimijuuden mahdollisuudet ja sitä kautta osallisuus. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi osallistujien polkujen rakentumiseen haastattelunarratiivien valossa, ja toinen tutkimuskysymys oli, millaisia kokemuksia kielestä näille poluille sijoittuu. Kaikkien osallistujien polkuihin kuului ensin suomen kielen opintoja ja sen jälkeen korkeakouluopintoja, vaikka osallistujista Olgalla ja Adamilla oli jo korkeakoulututkinto muualta. Waseem jatkoi opintoja omalla alallaan, kun taas Adam teki osa-aikatöitä, aloitti opinnot uudella alalla ja sai lopulta siltä töitä. Olga puolestaan suoritti oman alansa täydentävät opinnot mutta oli viimeisen haastattelun aikaan töissä toisella alalla ja toisessa maassa. Kieleen liittyvät kokemukset olivat yksilöllisiä ja vaihtelivat polkujen eri kohdissa, mutta suomi ja englanti kuuluivat kaikkien osallistujien elämään, mikä on korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille tyypillistä (ks. esim. Scotson 2018; 2019). Waseemin kielivalinnat tuntuivat riippuvan pitkälti kielenkäyttöympäristöstä, ja hänen arkensa muuttui tutkimuksen aikana englanninkielisemmäksi. Adam puolestaan halusi oppia ja käyttää suomea ja aktiivisesti hakeutui sen mahdollistaviin tilanteisiin, vaikka omaan alaan liittyvä kieli olikin ensisijaisesti englanti. Olga taas panosti suomen kielen oppimiseen ja käytti myöhemmässä vaiheessa eri kieliä hyvin monipuolisesti.

Olga, Adam ja Waseem ovat profiililtaan juuri sellaisia korkeakoulutettuja, kansainvälisiä osaajia, joita Suomi virallisten dokumenttien perusteella haluaa houkutella (ks. Valtioneuvosto 2021). Heidän polkunsa eivät kuitenkaan muodostuneet niin sujuviksi tai suoraviivaisiksi kuin näiden julkilausuttujen poliittisten linjausten valossa odottaisi (ks. myös Riitaola ym. 2022). Aiemman tutkimuksen näkökulmasta maahanmuuttaneiden ammatillisten polkujen monivaiheisuus ja pirstaleisuus on tyypillistä (ks. esim. Tarnanen ym. 2015; Pöyhönen ym. 2013; Koskinen-Sinisalo 2015). Eri vaiheisiin

liittyi myös monenlaisia emotionaalisia latauksia: pettymystä, turhautumista, riittämättömyyden tunteita, tyytyväisyyttä, rohkeuden kokemusta ja oivalluksia. Nämä kytkeytyivät narratiiveissa tyypillisesti kokemuksiin tilanteista, joissa omat kielelliset resurssit vastasivat tai eivät vastanneet ympäristön odotuksia tai omia odotuksia (ks. myös Ruuska & Suni 2022: 34; Scotson 2019: 125; Busch 2017: 356). Lisäksi näissä emotionaalisesti latautuneissa narratiiveissa korostuivat toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuudet tai niiden rajallisuus. Waseemille esimerkiksi oli positiivinen kokemus, kun hän omista kielellisiin resursseihinsa liittyvistä epäilyksistään huolimatta pystyi onnistuneesti osallistumaan oman alansa kurssille heti Suomeen tultuaan. Vastaavasti se, että Waseemilla ei kielenoppimiseen panostamisesta huolimatta ollut mahdollisuutta osallistua suomenkieliseen koulutukseen, herätti pettymyksen tunteita.

Kokemuksia kielestä jäsennettiin neksusanalyysin käsittein, ja kolmas tutkimuskysymys oli, miten toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit risteävät kerrotuissa kokemuksissa. Analyysin perusteella vakiintuneimmat vuorovaikutusjärjestykset sijoittuivat kokemuksissa koulutuksen ja työelämän konteksteihin ja vuorovaikutusjärjestykset vaikuttivat joskus paljonkin kokemukseen kielestä. Esimerkiksi Olgan tapauksessa tietty vuorovaikutusjärjestys, spontaani keskustelu suomeksi lasten kanssa opettajan roolissa, tuntui kielellisesti vaativalta. Vapaamuotoisemmissa tilanteissa korostuivat vuorovaikutusjärjestyksen osalta etenkin kielen valinnan käytänteet, joiden muodostumiseen osallistujan toiminnalla oli merkitystä: Adam esimerkiksi itse aktiivisesti rakensi suomenkielistä vuorovaikutusjärjestystä, kun taas Waseem näytti seurailevan enemmän ympäristön ja yhteisön käytäntöjä. Scotson (2018) on tutkinut tätä ilmiötä kielenkäyttäjien positiointeja tarkastelemalla. Diskurssit taas tulivat osallistujien narratiiveissa esiin ideologisina ulottuvuuksina ja liittyivät esimerkiksi maahanmuuttajuuteen tai siihen, millaista kielitaitoa tarvitaan eri tilanteissa, vaikkapa korkeakoulutukseen hakiessa tai opettajan työssä. Näissä toimijahistorian, vuorovaikutusjärjestysten ja diskurssien risteyksissä rakentui tai ei rakentunut mahdollisuuksia toimijuuteen, ja siten risteykset vaikuttivat myös polkujen suuntaan. Esimerkiksi Adamin aktiivisuus (toimijahistoria) yhdistettynä suomenkielisiin vuorovaikutusjärjestyksiin kartutti hänen kielellisiä resurssejaan, mikä mahdollisti myöhemmin työllistymisen monikieliselle työpaikalle.

Tulokset tekevät näkyväksi sen, millaisia vaikutuksia yksilöiden elämään voi olla ideologioihin kytkeytyvillä kieli- ja koulutuspoliittisilla linjauksilla. Kaikki osallistujat halusivat opiskella ja työskennellä ensisijaisesti suomeksi, mutta kielitaitovaatimukset hakuvaiheessa rajoittivat heidän mahdollisuuksiaan osallistua suomenkieliseen koulutukseen (ks. myös Honko & Tervola 2023). Osallistujista Waseem ja Adam päätyivät opiskelemaan englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin, joita markkinoidaan etenkin ulkomaalaisille opiskelijoille (ks. esim. OKM 2019). Suomessa monikielisille maahanmuuttaneille näyttääkin olevan tarjolla kaksi erilaista, eri tavoin haasteellista vaihtoehtoa. Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissä, joihin moni pääsee helpommin, ei usein ole tarpeeksi aikaa oppia ammatillista suomen kielen taitoa (Virtanen 2017; OKM 2019),

mikä voi myöhemmin vaikuttaa työn löytymiseen. Suomenkielisiin ohjelmiin pääsy taas saattaa vaatia vuosien investoimista kielenoppimiseen. Korkeat kielitaitovaatimukset kuormittivat tämän tutkimuksen osallistujista erityisesti Olgaa, vaikka hän lopulta onnistuikin etenemään ilman vaadittavaa kielitaitotodistusta. Joustavammat kielelliset ratkaisut hyödyttäisivät kaikkia opiskelijoita: niin kutsuttuja kansainvälisiä opiskelijoita, pidempään Suomessa asuneita ja suomalaistaustaisia opiskelijoita. Riitaoja ym. (2022) esimerkiksi ehdottavat, että tutkinto-ohjelmien virallisia kielivaatimuksia ja kielellisesti haastavia valintakoeikäntöjä tarkasteltaisiin kriittisesti. Sen sijaan tutkintokoulutuksen aikaisella kielellisellä tuella voitaisiin tukea maahanmuuttaneiden osallisuutta ja mahdollisuuksia edetä kohti ammatillisia tavoitteita ja työelämää sujuvammin ja nopeammin. Konkreettinen esimerkki joustavammista kielellisistä ratkaisuista ovat tässäkin tutkimuksessa toivottu mahdollisuus suorittaa sisältöopintoja useammalla eri kielellä sekä siihen kannustaminen. Terveystieteiden alalla tällaisia useamman kielen käytön mahdollistavia käytänteitä on jo kehitetty (ks. Virtanen 2017: 26; TOKASA-hanke 2023).

Kielirepertoarrien ja kieleen liittyvien kokemusten tarkastelu osoitti, että tutkimuksen osallistujien toimijahistoria karttui niin, että heistä kehittyi viimeistään aineistonkeruun aikana todella monikielisiä osaajia. Olgan ja Adamin kohdalla monikielisen osaamisen kehittyminen tuli esiin aineistonkeruun loppupuolen haastatteluissa myös kielitietoisuutena ja kielikäytänteiden tarkkanäköisenä analysointina ja reflektointina. Monikielisestä osaamisesta onkin hyötyä niin työelämässä kuin muuallakin - sekä yksilöille itselleen että yhteiskunnalle. Tutkimuksen osallistujista kuitenkin vain Adam oli toistaiseksi päätenyt oman alansa töihin Suomeen, joten herää kysymys, osaako suomalainen yhteiskunta tunnistaa, arvostaa tai hyödyntää tätä osaamista (ks. myös Pöyhönen ym. 2019: 264).

Huomionarvoista on, että tutkimuksen osallistujien kielivalinnat ja -käytännöt olivat hyvin dynaamisia ja tilanteisia. Adam, Waseem ja Olga olivat kaikki investoineet (ks. Darwin & Norton 2015) paljon aikaa ja vaivaa suomen kielen oppimiseen, ja he olivat siihen motivoituneita. Suomen kielen käytön määrä tai merkitys elämässä ei kuitenkaan lisääntynyt lineaarisesti kielenoppimisen myötä, toisin kuin vallitsevien suomen kielen tärkeyttä korostavien diskurssien perusteella voisi ehkä olettaa. Eri kielillä oli eri tilanteissa erilaiset roolit ja käyttöympäristöt, mikä näytti liittyvän sekä yksilöllisiin toimijahistorian elementteihin, yhteisöjen vakiintuneisiin kielikäytänteisiin että yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin, kuten korkeisiin kielitaitovaatimuksiin. Kielenoppimiseen investoiminen ja suomen kielen käyttö eivät myöskään automaattisesti kiinnittäneet osallistujia yhteiskuntaan tai olleet yhteiskunnallisen osallisuuden takeena. Adamin kohdalla niin ehkä oli, mutta Olgan tapaus osoittaa, että vaikka on panostanut vuosia suomen oppimiseen itsenäisesti ja erilaisilla kursseilla sekä siihen, että voisi työskennellä ammatissaan suomeksi, voi muutto toiseen maahan ja uusi ala silti tuntua parhaalta ratkaisulta. Waseemin tavoitteena taas oli työllistyä nimenomaan Suomeen ja sitä kautta osallistua yhteiskuntaan, vaikka arki olikin aineistonkeruun

päätyessä muuttunut lähinnä englanninkieliseksi. Tämän tutkimuksen valossa onkin hyvin yksilöllistä, miten suomen kielen oppiminen ja käyttö linkittyy osallisuuteen yhteiskunnassa.

Tutkimuksen pitkäaikainen ote mahdollisti osallistujien kokemusten vaihtelevuuden ja polkujen dynaamisen muodostumisen tarkastelun, sillä eri haastatteluhetkillä niin emotionaalisesti latautuneet kokemukset kielestä kuin esimerkiksi tulevaisuuden suunnitelmat vaihtelivat. Neksusanalyysin viitekehyksen avulla oli mahdollista käsitteellistää kielikäytänteitä ja niiden muuttumista sekä kokemuksissa risteäviä laajempia yhteiskunnallisia kehityskulkuja. Tutkimus tuo hyvin esiin kokemusten ja elämänpolkujen yksilöllisyyden, vaikka osallistujien lähtökohdat aineistonkeruun alussa muistuttivat jonkin verran toisiaan. Se, että kaikki osallistajat olivat motivoituneita ja aktiivisia, on myös työn rajoitus. Esimerkiksi hitaammin etenevien osallistujien kokemukset saattaisivat olla merkittävän erilaisia kuin näiden kolmen, ja myös niitä olisi jatkossa arvokasta tutkia.

Kirjallisuus

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30 (1), 109–137.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Airas, M., D. Delahunty, M. Laitinen, M.-L. Saarilampi, T. Sarparanta, G. Shemsedini, H. Stenberg, H. Vuori & H. Väättäinen 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Julkaisut 22:2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf [luettu 10.9.2023]
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Barkhuizen, G. 2013. Introduction: Narrative research in applied linguistics. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Blommaert, J. & J. Dong 2010. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.
- Busch, B. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38 (3), 340–358.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Cowley, S. J. 2018. *Skilled linguistic action: from DL to radical ecolinguistics*. Keynote-luento CILC IV -konferenssissa 14.8.2018, Mänoan yliopisto, Hawaiji. https://nflrc.hawaii.edu/cilc4/wp-content/uploads/2018/08/Cowley_keynote.pdf [luettu 10.9.2023]
- Darvin, R. & B. Norton 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLA:n vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Gee, J. P. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Malden: Wiley, 255–271.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1–17.
- Hall, J. K. 2019. The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: expanding the transdisciplinary framework. *The Modern Language Journal*, 103 (S1), 80–94.
<https://doi.org/10.1111/modl.12535>
- Honko, M. & M. Tervola 2023. ”Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta.” Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation*. AFinLAN vuosikirja 2023. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 107–137.

- Hult, F. M. 2019. Toward a unified theory of language development: the transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103 (S1), 136–144. <https://doi.org/10.1111/modl.12527>
- Juffermans K. & B. Tavares 2017. South-North trajectories and language repertoires. Teoksessa C. Kerfoot, K. Hyltenstam & C. Stroud (toim.), *Entangled discourses: South-North orders of visibility*. Routledge: Taylor & Francis Group, 99–166.
- JYU 2021. *Marginaalista valtavirtaan – JYU.INTEGRA. Loppuraportti ja kansallinen selvitys korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden kouluttautumisen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomen yliopistoissa*. University of Jyväskylä. https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra/jyu_integra_marginaalista_valtavirtaan.pdf [luettu 10.9.2023]
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214.
- Kalliokoski, J. 2019. Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 228–252.
- Karayilan, S., A. Wallin, R. Harju-Autti & J. Eskola 2017. Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171–195.
- Karjalainen, R. 2015. *Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagovat-elokuvafestivaalilla*. Jyväskylä Studies in Humanities 254. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6209-8>
- Kaufhold, K. & J. Wennerberg 2020. 'I need to know this in Swedish because it's the kärnspråk': Language ideologies and practices of multilingual students. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.) *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Palgrave Macmillan, 193–216. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_8
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki: näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 8, 168–185.
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. *Pitkä tie: maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9>
- Kurhila, S. & I. Lehtimaja 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena – esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 143–171.
- Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Annales Universitatis Turkuensis C321. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4784-3>

- Larja, L. & J. Luukko 2018. Koulutuksen ja työn vastaavuus. Teoksessa M. Toivanen, A. Väänänen, A.-L. Kurki, B. Bergbom & A. Airila (toim.) *Moni osaa! Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos, 23–45.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-803-0>
- Lehtimaja, I. 2019. Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajajarjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–199.
- Leskinen, K. 2023. Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: a dialogical and nexus analytical approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>
- Leskinen, K. 2021. Agency in L2 academic literacies: immigrant students' lived experiences in focus. Teoksessa A. Golden, L. A. Kulbrandstad & L. J. Zhang (toim.) *Crossing borders, writing texts, being evaluated: cultural and disciplinary norms in academic writing*. Bristol: Multilingual Matters, 107–130. <https://doi.org/10.21832/9781788928571>
- Männistö, M. & A. Laajalahti 2020. "Haluan asua Suomessa" – ulkomaalaistaustaisten korkeasti kouluttautuneiden osallisuutta rakentavat tekijät työelämäjaksolla. *Prologi* 16 (1), 26–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.92198>
- Nieminen, T. 2015. Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 121–133.
www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html
- Nikulin, M. 2019. Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 29, 171–203. <https://doi.org/10.5128/LV.1736-9290>
- Nishida, K. 1998 [1937]. The historical body. Teoksessa D. Dilworth, V. H. Vigieliemo & J. Zavala (toim.) *Sourcebook for modern Japanese philosophy*. Westport: Greenwood Press, 37–53.
- OKM 2019. *Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:31.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161788/OKM_2019_31_Korkeakouluopiskelijoiden_maahantulo_ja_integroituminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OPH 2011. *Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116 (3), 410–440.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, V., M. Välimäki & M. K. Niemi 2022. Ulkomaalaiset osaajat Suomessa: työelämä, arki ja osallisuus. E2 Tutkimus. https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/kv-osaajien-suomi/raportti_ulkomaalaiset-osaajat-suomessa.pdf [luettu 10.9.2023]
- Pöyhönen, S., T. Rynkänen, M. Tarnanen & D. Hoffman 2013. Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisu, 71. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 77–102.
- Pöyhönen, S., M. Suni & M. Tarnanen 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.

- Riitaoja, A.-L., A. Virtanen, N. Reiman, T. Lehtonen, M. Yli-Jokipii, T. Udd, & L. Peniche-Ferreira 2022. Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (2), 121–145. <https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. Väitöskirja. JYU Dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Ruuska, K. & M. Suni 2022. Oma paikka etsimässä: edistyneisyys suomea toisena kielenään puhuvien kokemana. Teoksessa L. Aarikka, K. Priiki & I. Ivaska (toim.) *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisia kiintopisteinä. In search of the fingerprints of an applied linguist: linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA-teema, 14, 19–39. <https://doi.org/10.30660/afinla.111374>
- Ruusuvuori, J. & L. Tiittula 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T. & T. Nikula 2012. Implicit policy, invisible language: policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (toim.) *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150. <https://doi.org/10.21832/9781847698162-011>
- Sahradyan, S. 2022. *Personal and institutional trajectories of language, employment and integration: an ethnography with migrant NGO practitioners*. JYU Dissertations 592. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9266-8>
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2005. Lighting the stove: Why habitus isn't enough for critical discourse analysis. Teoksessa R. Wodak & P. Chilton (toim.) *A new agenda in (critical) discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 101–117.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 107–129. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>.
- Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 2018, 44–59. <https://doi.org/10.33352/prlg.95929>
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 13 (2), 8–22.
- Tarnanen, M., T. Rynkänen & S. Pöyhönen 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielenoppimisen virtauksia*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA vuosikirja 73, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- TEM 2020. Talent boost -toimenpideohjelma. https://tem.fi/documents/1410877/7552084/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf/904edd41-eab3-d34a-e921-f00aa6945592/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf?t=1599484600281 [luettu 10.9.2023]

165 MONIKIELISEKSI OSAAJAKSI: KORKEAKOULUTAUSTAISTEN MAAHAN-
MUUTTANEIDEN KOULUTUS- JA TYÖELÄMÄPOLKUJA JA KOKEMUKSIA KIELESTÄ

- TOKASA. Toiminnallinen kaksikielinen sairaanhoitajakoulutus -hanke 2023.
<https://www.tokasa.fi/> [luettu 20.6.2023]
- Valtioneuvosto 2021. *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035*.
Valtioneuvoston julkaisu 2021:74. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163408/VN_2021_74.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



II

REFUGEE-BACKGROUND STUDENTS NEGOTIATING ACADEMIC LITERACY PRACTICES IN L2: A DIALOGICAL AND NEXUS ANALYTICAL APPROACH

by

Kirsi Leskinen, 2023

European Journal of Applied Linguistics vol 11 (1), 53–78

<https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>

Reproduced with kind permission by De Gruyter.

Kirsi Leskinen*

Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: a dialogical and nexus analytical approach

<https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>

Abstract: This study explored the academic literacies of multilingual refugee-background students who had completed some higher education studies before migrating to Finland. Previous studies have paid little attention to students like them. The research context is a pilot training programme integrating language and content studies. Applying dialogical and nexus analytical perspectives, the study investigated the sense-making processes of two key participants in a Finnish-medium accountancy course that formed part of the programme. The primary data, comprising interviews and video-recorded meetings between the students and their teachers and tutors, were analysed by applying dialogical interaction analysis and narrative analysis in a nexus analytical framework. The results show that the students actively tried to make sense of the target literacy practices. This was observed in negotiations related to the use of technology, norms on authorship and plagiarism, and autonomy in studying. The course was challenging for the students, possibly because their previous experiences and resources had not prepared them for what was expected of them either explicitly in instructions or more implicitly in institutional discourses. This article concludes that structures and practices can be exclusionary if no attention is paid to them and discusses ways of improving inclusiveness in higher education.

Keywords: second language learning, higher education, literacy, Finnish, refugees

Zusammenfassung: Diese Studie untersuchte die akademischen Lese- & Schreibkompetenzen von mehrsprachigen Studierenden mit Flüchtlingshintergrund, die vor ihrer Migration nach Finnland ein Hochschulstudium absolviert hatten. Bisherige Studien haben dieser Gruppe wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der Forschungskontext ist ein Pilotausbildungsprogramm, welches Sprach- und Inhaltsstudium miteinander vernetzt. Unter Anwendung dialogischer und nexus-

*Corresponding author: Kirsi Leskinen, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland,
E-Mail: kirsi.m.leskinen@ju.fi

analytischer Perspektiven untersuchte die Studie die Prozesse der Sinnfindung von zwei Schlüsselteilnehmern in einem finnischsprachigen Buchhaltungskurs, der Teil des Programms war. Die Primärdaten, bestehend aus Interviews und Videoaufzeichnungen von Treffen zwischen den Studierenden und ihren Lehrer*innen und Tutor*innen, wurden unter Anwendung der dialogischen Interaktionsanalyse und der narrativen Analyse in einem nexus-analytischen Rahmen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden aktiv versuchten, die angestrebten Lese- & Schreibpraktiken zu verstehen. Dies wurde bei Gesprächen über den Einsatz von Technologien, über Normen zu Autorenschaft und Plagiaten sowie über die Autonomie im Studium beobachtet. Der Kurs stellte für die Studierenden eine Herausforderung dar, möglicherweise weil ihre früheren Erfahrungen und Ressourcen sie nicht auf das vorbereitet hatten, was von ihnen erwartet wurde, sei es explizit in den Anweisungen oder eher implizit in den institutionellen Diskursen. Der Artikel kommt zu dem Schluss, dass Strukturen und Praktiken ausgrenzend wirken können, wenn ihnen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, und er erörtert Möglichkeiten zur Verbesserung der Inklusivität in der Hochschulbildung.

Tiivistelmä: Tässä artikkelissa tarkastellaan pakolaistaustaisten opiskelijoiden osallistumista akateemisiin tekstikäytänteisiin toisella kielellä. Näillä opiskelijoilla oli myös aiempaa korkeakoulutusta. Ryhmä on jäänyt aiemmissä tutkimuksissa vähälle huomiolle. Tutkimuksen konteksti on uudenlainen korkeakoulutustasoisille maahanmuuttajille tarkoitettu koulutus, jossa yhdistyvät kieli- ja sisältöopinnot. Tutkin, miten kaksi avainosallistujaa ymmärtää ja ottaa haltuun suomenkielisen laskentatoimen kurssin tekstikäytänteitä osana koulutusta. Teoreettisesti ja metodologisesti tutkimus nojaa dialogiseen lähestymistapaan ja neksusanalyysin viitekehykseen. Ensisijainen aineisto koostui haastatteluista ja videoituista tapauksista opiskelijoiden ja heidän opettajiensa ja tutoriensa välillä, ja analyysissä hyödynnettiin narratiivista analyysiä ja dialogista vuorovaikutusanalyysiä. Tulokset osoittavat, että opiskelijat yrittivät aktiivisesti ymmärtää ja ottaa haltuun kurssin tekstikäytänteitä. Tämä tuli esiin tekniikan käytöstä, tekijyyteen ja plagiointiin liittyvistä normeista sekä opiskelun itsenäisestä otteesta neuvotteluna. Kurssi oli opiskelijoille haastava, mahdollisesti koska heidän aiemmat kokemuksensa ja resurssinsa eivät kohdanneet sen kanssa, mitä heiltä odotettiin eksplisiittisesti tehtävissä ja implisiittisemmin institutionaalisissa diskursseissa. Artikkelin osoittaa, että korkeakoulun rakenteet ja käytännöt voivat olla eksklusiivisia, jos niihin ei kiinnitetä erityistä huomiota, ja se esittää tapoja inklusiivisuuden kehittämiseksi.

1 Introduction

For many migrant students, completing higher education studies in a new academic environment is challenging, since literacy practices and study cultures vary across educational systems, and studying successfully in a second language might not be easy. Increasing interest is being shown in multilingual students' literacies in academic contexts. Most previous studies have concerned relatively privileged students, such as international students studying in English. In contrast, this study focuses on the literacies of refugee-background students currently taking university-level courses in their developing L2 Finnish in Finland. They took part in a full-time training programme piloted by a Finnish university that integrated language and disciplinary studies that they could complete without being enrolled in any existing degree programme. These students either already had a university degree or had completed some higher education studies before migrating. This group of refugee-background students has received little research attention (however, see, e.g., Sontag 2018).

This study focuses on two key participants who took an accountancy course as part of the training programme. This course was an independent study unit, which meant that there was no teacher-led instruction offered except for some lectures with voluntary participation. However, the students received some support in coping with their assignments from their teachers and tutors. The study reveals some of the participants' negotiations, processes and struggles, often invisible to educators, that occurred between their receiving and submitting course assignments. Although the students' perspective is the main focus of this study, tools for improving the inclusiveness of refugee-background and other culturally diverse students in higher education are also discussed. Globally, the need for improvement is urgent, as only three percent of refugees worldwide have access to higher education in their host state (UNHCR 2019).

In this study, academic literacies such as completing an assignment are approached from a social perspective, in line with the new literacy studies (Barton and Hamilton 2000) and academic literacies framework (Lillis and Scott 2007). Here, the key concept is literacy practice, which connects individual's activities around texts to social structures (Barton and Hamilton 2000). The relation between the two is "mutually shaping" (Kaufhold 2017: 74), since situated activities are embedded in culturally and historically formed patterns, which also develop through these activities (Barton and Hamilton 2000). Thus, literacy practices are seen as situated as well as part of social structures, power hierarchies and institutional practices (Lillis and Scott 2007). To understand the process of students' participation in new literacy practices, the study applies nexus analysis, which is a theoretical and methodological framework focusing on social action (Scollon

and Scollon 2004). This social action takes place at the intersection of the cycles of participants' life histories and the interaction order of the current situation and surrounding discourses (Scollon and Scollon 2004: 19–20).

The social action in this study concerned negotiating on and completing assignments. The research question was: How do refugee-background students negotiate their Finnish-medium university assignments? Given the study context, it was particularly interesting to examine how well these students' life histories and resources meet the discourses of Finnish academia and how this intersection becomes visible in the students' narratives and interactions with their teachers and tutors. Negotiation on assignments with other people and the students' sense-making processes are understood from a dialogical perspective, which does not draw a clear line between social and cognitive processes (Dufva 2013; Linell 2009, 2017).

2 Refugee-background students engaging with L2 academic literacy practices

The literature on students with a refugee background shows that they often face considerable challenges in accessing higher education and succeeding academically in their host countries (see e.g., Kong et al. 2016; Sontag 2018; for a review, see Ramsay and Baker 2019). While language- and literacy-related issues are often identified as major struggles (e.g., Kong et al. 2016), they have rarely been studied in detail (see, however, e.g., Hirano 2014, 2015). Moreover, research on refugee-background students has typically focused on students with low or interrupted education and/or who have completed some high school studies in the host country (e.g., Hirano 2014, 2015; Kong et al. 2016). My research thus offers a novel perspective by focusing on the literacies of two refugee-background students who had completed some higher education studies before migrating.

Here, literacies are understood in a broad sense. In today's learning contexts (and to a large extent in all contexts), participating in literacy practices demands much more than traditional reading and writing skills. This study thus draws on the multiliteracies framework (Cope and Kalantzis 2009) which takes into account the multilingual and multimodal aspects of meaning making. Multilingual students can draw on their wide-ranging linguistic repertoire when engaging with texts, a strategy that can help them achieve deeper understandings of texts, create more diverse texts and foster their confidence as "literate beings" (García and Kleifgen 2019: 568). The multimodal aspect of literacies, on the other hand, might be challenging for those with little experience of it. For example, refugee-back-

ground students might be less used to using information technology or navigating online platforms in higher education contexts (Kong et al. 2016).

A rich body of literature has accumulated on second language learning and use in academic contexts in the field of English for academic purposes (EAP). This field has its roots in the research domain of languages for special purposes (LSP), which is well established in applied linguistics (see Hyland and Shaw 2018). Research on EAP as well as LSP education and training has usually focused on more privileged learner groups, most commonly university degree students learning English for their studies and/or future profession. In general, reading and writing in academic contexts in L2 is considered challenging. For example, Wette and Furneaux (2018) found that international graduate students in New Zealand and the UK found issues such as source-based writing, metadiscourse strategies and the ability to write coherent texts difficult. L2 use is also often seen as a factor contributing to plagiarism (Pecorari and Petrić 2014). In their review, Pecorari and Petrić (2014) noted that this is often explained by cultural differences as well as the general difficulty of academic writing. Students' experiences with new literacy practices, such as source-based writing, are influenced by their literacy histories, and hence participating in new literacy practices means negotiating with both one's previous experiences and one's future (Barton et al. 2007). For example, Gu and Brooks (2008) argue that change in students' perceptions of plagiarism should be seen as a multi-layered, sociocultural process, which also includes the appropriation of conceptual understanding instead of only learning the rules on a surface level.

From a social perspective, higher education students' struggles are often related to mismatches between their language and literacy skills and what is expected and required from them (Wingate 2015: 104). Students are often expected to socialise into the language and literacies of disciplines, although these are rarely made explicit to them (Wingate 2015: Ch. 1). Students from various backgrounds may also be confused about what is required, since writing conventions "are treated as if they were 'common sense' and communicated through wordings as if these were transparently meaningful" (Lillis and Turner 2001: 58). Hirano (2014, 2015) gives a positive example of how support structures can help students with still developing language and literacy skills. She found that refugee students with below admission-level literacy skills were able to succeed in college studies in the U.S. The students developed a variety of strategies to cope with reading (Hirano 2015) and overcame their language-related writing challenges with resources and support from their tutors, professors, other faculty members, peers, and the writing centre (Hirano 2014).

3 Nexus analysis and dialogical theory as theoretical and methodological frameworks

In this study, students approached their university assignments both in dialogue with their teachers, tutors and peers and in constant dialogue and negotiation with their past experiences and previously encountered discourses as well as with their studying materials. These perspectives are merged in the analysis by applying nexus analysis and dialogical theory. Both approaches underline the wholly social nature of human action. Nexus analysis conceptualises how different ideas and aspects of social action are linked (Scollon and Scollon 2004: viii), whereas dialogical theory describes the principles of external dialogue and the processes of human sense-making (Linell 2017).

In nexus analysis, social action is seen as an intersection combining participants' life histories (*historical bodies*), the *interaction order* that they establish together, and *discourses in place* (Scollon and Scollon 2004: 19–20). The historical body refers to a person's life history, motives, and beliefs about the future, which she carries in her physical body (Scollon and Scollon 2004: 46–49). The interaction order is the interactional structure of social action, involving, for example, participants' cultural practices and institutional roles, such as teacher or student (Goffman 1983). Discourses in place refers to characteristic, socially accepted ways of language use that carry values and ideologies (Gee 1999) as these are understood in, for example, critical discourse analysis.

The dialogical perspective, introduced by Bakhtin (e.g., 1981) and further developed by, for example, Linell (2009, 2017) and Dufva (2013), helps to both conceptualise the interaction in situ and understand the socio-cognitive aspects of social action and learning. The fundamental principle of dialogue is the reciprocity of contributions: initiatives and responses are aspects of the same act and are mutually dependent (Linell 2009). Interaction is therefore always co-constructed, and its function is to negotiate understandings (Linell 2017). Understanding involves relating new information to something already better known or understood, and it can be part of interactions, that is, external dialogues. Understanding can also result from solitary activities such as reading and thinking, which can thus be regarded as inner dialogues (Linell 2017: 305). In this study, students' negotiations take place in both external dialogues and inner dialogues. They are understood as sense-making, which “concerns the bringing of order to one's world, as well as the development of understandings of self, others and the surrounding world” (Linell 2017: 302). In the dialogical approach, language learning is also seen as a “social-cum-cognitive process”, in which linguistic resources are appropriated as a result of sharing and recycling those of others (Dufva 2013).

Both frameworks share the idea that the broader contexts of situated social actions and their historical aspects are meaningful. Nexus analysis sees an action “as a moment in time and space” in which discourses, historical bodies and the interaction order intersect, and “they can be thought of as having a history that leads into that moment and a future that leads away from it in arcs of semiotic cycles” (Scollon and Scollon 2004: 160, see also Hult 2019). The dialogical approach, in turn, acknowledges the interplay between local and nonlocal aspects of situations, which Linell (2009, 2017) calls “double dialogicality”. Nonlocal aspects are expectations that we relate to the situation type, such as expecting the teacher to start the class. Moreover, on the local level, each utterance has retrospective and proactive aspects that make them relevant in relation to prior situations and utterances as well as expected future situations and utterances (Linell 2009: 177).

4 Conducting a nexus analytical study

4.1 Context and participants

This study is part of a larger study focusing on a fully funded training programme aimed at facilitating migrants’ access to working life or higher education. All the participants had completed some higher education studies in their country of origin, and some had a degree. Some of their study paths had been interrupted by, for example, a security crisis. The nine-month programme, integrating language and content studies, was piloted in a university in the latter half of the 2010s. It allowed the students complete both tailored Finnish and English courses and self-selected university-level courses from various fields without being enrolled in any specific degree programme. The latter were intended for independent study and available to anyone interested (normally for a study fee) as part of the Finnish adult education system. To support participants with their content studies, themes and materials were sometimes brought to Finnish language classes. Participants also received more individual support than regular students from their advisor, teachers and tutors. They had regular tutor group meetings, in which Finnish degree students helped them with assignments and materials and spoke Finnish with them.

This study focuses on two key participants, Adam and Waseem (pseudonyms), who took an accountancy course which required study of a book and either an exam or learning assignments. All the materials and assignments were in Finnish. The assignments comprised three short essays and four comprehensive accounting tasks. Students also had access to supplementary materials and

could attend lectures, but this was not obligatory. Adam had previously studied economics. Waseem, in turn, had no prior experience of accountancy, although he had completed some studies on tourism. Both were from a Middle Eastern country and had a refugee background. At the time of the training programme, they were in their twenties and planning on applying for degree programmes but did not yet know what these might be. They had B-level Finnish and English in the CEFR and hoped to study in Finnish in the future. However, Waseem later enrolled in a degree programme in English and completed an accountancy course as part of it. Adam also enrolled in a degree programme in English. The students in both programmes were from diverse backgrounds and English was their *lingua franca*.

4.2 Data and methods

Methodologically, the study was conducted in a nexus analytical framework. Nexus analysis draws on critical discourse analysis, anthropological linguistics, and interactional sociolinguistics and allows combining several methods in parallel. In designing and conducting the research, I loosely followed a practical fieldwork guide (Scollon and Scollon 2004: 152–178). In the final stage of the analysis, I also used dialogical interaction analysis (Linell 2009) and narrative analysis (Barkhuizen 2013). In nexus analysis, the first stage is engaging with the field and identifying the central social issue (Scollon and Scollon 2004). I had a dual role in the field, as I was one of five Finnish L2 teachers in the training programme while also gathering longitudinal data for the research project. In nexus analysis, the researcher is always considered part of the research process and a participant in the nexus of practice. Despite the ethnographic orientation, I did not systematically observe students in the classroom, as I wanted to separate my researcher role from classroom interactions, although the participants were probably unaware of this. However, as a teacher, I had a good overall view of the training programme and was familiar with its goals and structure. The participants signed informed consents. This was not a requirement for participation in the training programme. As my interest was in literacy activities, I focused the data gathering on these. I interviewed the students, gathered their written and oral course work, and video-recorded meetings where they were present.

In the second stage of nexus analysis, navigating, the researcher zooms in on an interesting nexus point (Scollon and Scollon 2004). Based on the literature and my observations and experiences as a teacher, making sense of subject studies and completing them seemed an interesting nexus point at which students' life histories, Finnish university practices, and study-related discourses intersected. I

selected the two participants owing to their motivation to complete their course and be involved in the study. Scrutinizing all the accountancy course data, I identified three key cycles: discourses, people, and interaction orders (see Scollon and Scollon 2004: 160–165). I then tracked these cycles across the whole dataset. For example, noticing that authorship in the assignments was a recurring theme, I zoomed out again to examine this in light of the whole dataset. In practice, this meant, for example considering authorship-related data in the students' life histories, such as prior writing experiences.

Finally, I zoomed in closer and selected for detailed analysis a few interaction events in which the cycles intersected. Based on the literature and dialogical theory of sense-making (Linell 2017), these events yielded interesting insights on the research problem. The interactional data came from students' meetings with teachers and tutors (see table 1). Four students doing the accountancy course formed one tutor group, with two native Finnish-speaking tutors (Laura and Juha). Four of the six tutor group meetings were video recorded. These four students also had a meeting with business studies teachers, where they could ask questions about the course. I was present at this meeting and video-recorded it but did not participate in the discussion. The main interaction language in all meetings was Finnish.

To analyse the interaction order (Scollon and Scollon 2004), interaction data were analysed from the dialogical perspective, applying Linell's (2009) dialogical interaction analysis. The concept of a communicative project is used as an analytical unit to understand the joint construction of meaning and mutual understanding in dialogues (Linell 2009: 178–198). The concept describes how single utterances often centre around a bigger task (Linell 2009: 178–198). Communicative projects are nested and embedded with each other and are dynamic and emergent in nature, even if they often have a goal. They are also jointly constructed, even when participants' roles are asymmetrical, as "listeners too contribute actively to interpretations" (Linell 2017: 304). In addition, I analysed the interaction data in a broader nexus analytic framework and in light of the whole dataset and research literature. This meant, for example identifying the discourses present in the teachers' and tutors' talk.

Informal interviews formed the second data source (see table 1). I had spent enough time with the participants to share mutual ground, and the interview questions were mostly based on the training contents, already familiar to all. The interviews can thus be regarded as ethnographic interviews (Blommaert and Jie 2010: 42–58). The last two interviews were done after the preliminary analysis to add a cycle that would aid understanding the participants' experiences and involve them in interpreting the data. These interviews were reflective in nature. Waseem and I also watched some data excerpts together. The interview language

was chosen by the participant. The group interview (and all the prior interviews in the whole dataset) and Adam’s final interview were in Finnish, probably because we were used to speaking Finnish together. However, as Finnish is my L1, this language choice adds to power asymmetry. Waseem’s final interview was mainly in English, possibly because Waseem was using it more in his everyday life at time of interview. The interview excerpts were analysed within the narrative analysis framework from a small stories perspective, which sees not just traditional “big stories” but all narrative activities as worth analysing (Georgakopoulou 2015). I analysed the narratives for both content and form (see Barkhuizen 2013: 8–9), paying attention to ways of telling on the linguistic level and to the tellers as part of the interview interaction and as characters in their stories (Georgakopoulou 2015: 258). In the analysis, because the students were using their second (or third) language, I carefully monitored my interpretations of their linguistic choices.

Table 1: Primary data in chronological order. Participants’ names are pseudonyms, selected by the participant or me.

| Data | Participants | Timeline | Length (hours) |
|-----------------------|---|---|----------------|
| Meeting with teachers | Waseem, Adam, 2 other students, 3 teachers, Kirsi (researcher), a study advisor (half of the meeting) | Some of the students had already started studying for the assignments | 1:30 |
| Tutor group | Waseem, Adam, 1 other student, Laura (tutor), Juha (tutor) | 5 weeks after the meeting | 1:04 |
| Interview | Waseem, Adam, Kirsi | 10 weeks after the meeting and about a month before the deadline for submitting assignments | 1:05 |
| Interview | Waseem, Kirsi | About 2 years after the meeting | 1:35 |
| Interview | Adam, Kirsi | About 2,5 years after the meeting | 0:33 |

The two types of datasets and their analyses were brought together in a nexus analytical framework to both complement each other and create a holistic, triangulated understanding of the whole dataset. I translated the Finnish data excerpts into English, and these were checked by another linguist. Clearly, some aspects of interaction get lost in translation, and some speech features of an L2 speaker are hard to translate. The original transcribed data excerpts are presented in the Ap-

pendix. The last stage of nexus analysis is changing the nexus of practice. This is addressed in the discussion section.

5 Findings

5.1 Assignment as a literacy practice: negotiation on materials and authorship

The students' efforts to make sense of the assignment as a literacy practice was visible in their question-answer session with the business studies teachers. For example, the students wondered if they would get feedback from the teacher before final submission, if they could use sources outside the mandatory material, and how strict the word limit is in an essay-type assignment. The example below concerns the materials. Adam is talking about hard copies, whereas the teacher is referring to online materials. The role of technology recurs across the dataset.

Example 1 (translated from Finnish)

A: - - could you give us handouts, so that we can read, and then we can

T: you can find them

A: we can prepare before

T: I can email you the link where you can find it

- -

A: because we were on [the online platform 1] and we couldn't find them

T: in [the online platform 2] you can find the materials - -

A: and we can print them or

T: you can print them or read them on computer screen

Adam starts this communicative project by asking if the teacher can give them handouts to read. Adam's word choice (*antaa oppimateriaalimonisteita*) refers to hard copies on paper, although it is possible that he has few other expressions in his Finnish repertoire to describe accessing materials. The teacher replies that she can email him the link. Adam continues by explaining that they could not find the materials on the online platform (which he has already used during the training programme), and it turns out that the materials are on another platform. Adam continues being active by asking if they can print the materials, a question indicating that Adam is not very familiar with using online materials. The interview data confirm that Adam has not used IT in his previous studies. Thus, his prior experiences as part of his historical body are explicitly present in the dialogue. Similarly, in Australia, Kong et al. (2016) identified IT use as one of the major challenges for refugee-background students.

In this communicative project, the participants' student and teacher roles are traditional: Adam seeks information about the materials from the teacher, who has that knowledge. However, in talking about the materials, the teacher seems to take it for granted that they are online, as she offers little explanation on their use. The discourse of technology-mediated studying is powerful here: Adam is expected to know how to handle online materials. About two and half years after this discussion, Adam reflects on his decision to quit the course in a similar way: "I told them I don't want to continue - - no-one told us how to figure out everything on [online platforms] or how to find materials and instructions (trans.)."

The themes of plagiarism and authorship, assignment-related aspects that the students were also struggling with, recur across the data. Below, Waseem is wondering if it is okay if their answers are somewhat similar as a result of studying together, and Adam wants to double-check if they are allowed to copy source text in the assignment.

Example 2 (translated from Finnish, except for words in italics)

W: okay, I have one question - - of course you can't copy anything when you're answering, but I have one thing because we study together, for example me and Adam are doing a project together and we are trying to study the different parts and our answers will be little similar, what I and he answer, maybe one question or two questions (.) not really the same but a little bit the same, is it very very not, is it not very good (.) or what is your opinion

T: yeah, everyone should write their own answers, yeah but in my opinion, it supports learning when you talk about those things (.) so, you can discuss them together and work together, but everyone produces their own answers so they can't be exactly the same

W: yeah of course but if I if we have the wrong idea (.) then everyone has the same wrong idea in their answers (.) and I don't want the teacher to feel like okay

T: plagiarism

W: *copying from each other*

T: *yeah yeah*

W: that's what I mean, okay another question

A: so we have to write in our own words or we can copy what the book says, for example

T: own words yeah

A: aha xxx

T: if you copy directly from the book, for example if you want to add a definition how something is defined, then you should put it in inverted commas, but otherwise you have to write your own words

The excerpt involves two main local communicative projects, one initiated by Waseem and the other one initiated by Adam. Waseem introduces a new topic by asking if it is okay if his answer and Adam's answer are "not really the same but a little bit the same" (*ei todella sama mutta vähän sama*) as a result of their studying together. For the Finnish class in the training programme, they were doing a project together on one of the themes of the accountancy course. The teacher replies that everyone should answer in their own words, but it is a good idea to

study together. While this comment alludes to the principles of collaborative learning, it seems to conflict with the standard assessment practices.

Moreover, the teacher might not understand a second-language user's viewpoint. From a dialogical perspective, sharing and recycling linguistic resources is an integral part of language learning (Dufva 2013), and hence, as here, working together would probably also mean helping each other linguistically. Typically, it has not been a subject teachers' responsibility to take language-related issues into account (see Tkachenko et al. 2016: 9, Wingate 2015: Ch. 3). Wingate (2015: 45) points out that subject teachers might be unwilling to take on this responsibility, as they might believe that language and literacy issues are separate from content, or they might feel uncomfortable doing something they have not received explicit instruction on dealing with.

Waseem further expresses concern about what the teacher will think if their answers are wrong in the same way. The teacher then co-constructs the meaning by naming Waseem's concern as plagiarism before he can finish speaking, and they seem to share understanding of what plagiarism means. Waseem's concern is quite specific, indicating that while aware of the general principles of plagiarism, he is unsure how to apply them in this situation. In the interview, he told me that he had learned these principles on another course in Finland and I knew this theme had been discussed in the training programme. Previous studies have also shown that it is not always clear to students what counts as plagiarism, and that institutional as well as discipline-specific conceptions of it vary (for a review, see Pecorari and Petrić 2014: 279–281), making it even harder for students to know what to do.

In the same excerpt, Adam starts a new communicative project related to the same topic, when he asks about copying from sources. His word choices “so we have to write in our own words” (*eli on pakko kirjoittaa meidän sanoja*) indicate that this is his presupposition, and he is only double-checking. In the language classes of the training programme, the students had practised paraphrasing, for example, by summary writing. Adam seems unsure if it is not allowed to copy from source texts on all occasions – whether it is a course- or text-specific or more general norm. Overall, this excerpt shows how students try to make sense of different writing and studying practices. It also shows how the teacher treats writing conventions “as if they were ‘common sense’” (Lillis and Turner 2001: 58) without explicitly explaining them. Her words assume that she expects students to know what adding a definition means and what inverted commas are.

An interview two months later revealed that Waseem had taken the teacher's instruction seriously. He commented on working together as follows: “I say if we do this together, for example if we get something wrong the teacher won't be happy because we have the same things wrong, and we will get kicked out of the

uni- from [name of city] (trans.)” and laughed. While clearly a joke, it indicates how worried Waseem was about plagiarism. The last interview added a further cycle of discourse related to plagiarism. Waseem told me that when working on the accounting assignments Adam had not understood the seriousness of plagiarism. Waseem wanted to raise this in the interview so that as their Finnish teacher I could confirm he was right. Waseem’s impression was that Adam “*wanted to have it easier*” because he was tired. Waseem also mentioned that they are not so strict about plagiarism in his current degree programme. Adam, in turn, in the final interview, explained how he was using in-text citations in his current degree studies, and described how he paraphrased source texts for his assignments. Thus, the students’ negotiation on writing conventions continued after the training programme. Gu and Brook (2008: 350) point out that change in students’ understanding of plagiarism should be seen as a dynamic and complex process “that involves the students in on-going self-adjustment, consciously or subconsciously, to the values and beliefs of teaching and learning that are anchored in the local context”.

5.2 Negotiating study practices: discourses on using online videos

The students also received support with their assignments in tutor group meetings. Although their tutors Laura and Juha were from another field, Laura had learned basic accountancy when serving as the treasurer of an association. Below, Laura advises the students to search for videos on course themes, and they end up doing this together.

Example 3 (translated from Finnish)

L: it’s a lot and it might be little difficult but you could watch some educational videos about double-entry bookkeeping

W: well yeah yes xxx but I’ve been thinking that we have about less than three, three weeks and in my opinion one questions needs

L: yeah that’s true

W: only one question

A: could you send this video

W: she doesn’t have it

A: xxx

W: we can search

L: ((turns to her screen)) let’s see

W: ((to Adam)) she says search

((everyone is watching Laura’s screen))

L: double-entry bookkeeping

J: and youtube

((Laura is typing))

L: I feel like this is a thing that you can't understand before ((turns to face Waseem and Adam)), or you understand it while you're working on the assignment

((everyone is watching Laura's screen again, she scrolls down))

L: let's see what we get here

In this example, the local communicative projects are nested, and the action emerges from co-constructed dialogue. Before the excerpt, Laura has explained some basic ideas about double-entry bookkeeping. She concludes that the whole thing might be a little difficult to understand and starts a new local communicative project by encouraging the students to watch videos on the topic. Waseem questions Laura's advice and responds to it by saying that they do not have enough time for that, since just one question takes so much time. He seems to think that searching for videos adds to the original work, whereas Laura seems to think that the videos would help them understand the basic concepts and that searching for additional sources is a self-evident practice in studying.

Later in the same excerpt, Laura comments that "you understand it when you're working on the assignment (trans.)". Both this comment and her previous advice reflect the ideal that understanding is the goal of studying. Laura's words might therefore be part of an institutional discourse with a hegemonic ideology favouring learning. The different perspectives, seeing videos as extra work and emphasising understanding can be seen as internalised discourses (see Scollon and Scollon 2005) that are part of the participants' historical bodies. Interestingly, in the interview about two years after this discussion, Waseem told me that he sometimes watches videos to understand themes in his studies but did not start doing this right after this dialogue.

Adam, then starts a new communicative project and asks if Laura could send him the video. Waseem explains to Adam that Laura does not have the video but suggests they search for it together. This co-constructed action, searching for the video, serves as scaffolding on how to search for online material: Laura says her search term out loud, and Juha adds "and youtube (trans.)". Laura's comment "let's see what we get here (trans.)" emphasises that they are all in the same position of not knowing what videos they will find. In sum, in this example, Waseem and Adam are in the roles of active learners while Laura and Juha act as experts on studying. There is a hierarchy of discourses: Laura and Juha represent the more powerful discourse in this context, as they end up searching for the video. In other words, Waseem and Adam are socialising into the local studying practices and ideologies through peer support.

In general, Waseem was the most active student on assignment-related talk in the tutor group meetings. In the final interview, we watched a video clip from the

data in which Laura explains what accruals (*siirtosaamiset*) mean. Waseem reflects on this below.

Example 4

K: do you think you understood, like some of what she said or like how much did you understand

W: at that time or now

K: at that time at that time

W: I understood some, but I guess (.) I guess I was asking more for any informations to start how to to know how to I can start of doing the assignment (.) but now now I'm listening to it and I understand more actually even without seeing what are we actually talking about, and I understand more what she is trying to say (.) I guess it's more about the knowledge of the thing, more than the language, a lot more than the language here (.) cause my level in Finnish language at that time was better than now, and I still understood more what she is trying to say

Waseem thinks that now, having completed an accountancy course in another institution, he understands more of what Laura is saying in the video than he understood in the original tutor group meeting. He emphasises that familiarity with the content is a better aid to understanding than knowledge of the language. He feels that he was more proficient in Finnish at the time of the tutor group meeting, perhaps due to his more frequent use of Finnish in his daily life back then in comparison to the time of the final interview, when he was studying in English and mainly spoke English with his peer students. Waseem's observations are in line with previous studies. For example, Jeon (2007) found that background knowledge plays a significant role in understanding the content of academic lectures in a second language.

However, Waseem also thinks back to his questions to his tutors and reflects that he was more concerned about how to start studying than about the actual content. This is also evident in the video recordings. For example, in one tutor group meeting they went through the tasks and Laura advised him where to find answers to the questions in the textbook. Thus, Waseem was struggling with the study practices and autonomy expected of him. I elaborate on this in the next section.

5.3 “I was so lost” – Intersection of language, content knowledge, numerical skills and the course structure

Although recommended by the teachers, the accountancy course was not easy for Waseem and Adam. They even questioned the recommendation. The reason (given by one of the teachers in the meeting) was that the course “includes a lot of mathematics” (*siinä on paljon matemaattista*). The teacher compared the accountancy course to a course on leadership, in which the students were to write a 30-

page essay in Finnish: “Finns find that very difficult, so in comparison this (the accountancy course) is easy” (*suomalaiset kokee sen todella vaikeana, elikkä siihen verrattuna se on helppo*). In this setting (and interaction order), the teachers had the power to choose the students’ studies and had made these choices based on their beliefs about studying in a second language. Wingate (2015: 78) notes that the challenge of writing is often emphasised over reading in multilingual contexts, as also seems to be the case here. Although the students did not need to produce long essays, they were expected to learn how to do the accounting tasks from materials in Finnish.

The accountancy course could be completed in two ways: taking an exam or doing assignments. Doing assignments was recommended by one of the teachers: “the teacher will mainly advertise the exam in the lecture, but there is an assignment option, which is probably easier and better for you (trans.)”. Waseem attended a lecture (not mandatory for passing the course) and talked with the teacher (a different one from those at the meeting). In the following excerpt, he describes their discussion on the exam.

Example 5 (translated from Finnish)

W: after the lecture I went to talk to the teacher, I told [the teacher] who I am - - [the teacher] didn’t know us that we don’t speak Finnish or we are not Finns (.) because everything, it’s little difficult I mean (.) [the teacher] told me that - - [the teacher] advised yeah this (laughs) (.) that the assignments are too difficult for everyone (.) [the teacher] says no-one does them. (.) all the students go to the exam they take the exam (.) the exam is much easier than this assignment (.) but the problem is that we can’t use anything there, that I can’t for example if there is a question in the exam and I don’t understand one word, I need half an hour to understand what it means (.) I don’t dare to take the exam

Waseem explains how the teacher actually recommended taking the exam, because “the exam is much easier than this assignment” (*tentti on tosi helpompi kuin tämä kotitehtävä*). Waseem’s impression is quite strong, as he says the same thing in four different ways. The problem with the exam is that he can’t use any external resources, and hence doesn’t dare choose this option. Not understanding just one word may mean failure. According to Waseem, the teacher who gave the lecture was also unaware that L2 users were taking the course. From the L2 user standpoint, this intersection of official norms (students may not use external resources), unofficial norms (taking the exam is preferable) and limited linguistic resources is challenging.

Waseem tried doing the assignments anyway. In the last interview, he stated, “I was so lost and I can say I finished the course and I was still lost”. In the penultimate interview, he explained how understanding Finnish also played a role in completing the accounting tasks. While explaining this, he showed me the assignment on his laptop.

Example 6 (translated from Finnish)

W: I have to add these numbers in the right place (.) but it's difficult (.) it is a language thing and a professional vocabulary thing at the same time (.) now for example (.) I want to put this (.) in the right place which is in the right row in excel for example I read that we make a deal for sports equipment for 30 000 euros. I thought - - they produce the product because we make - - what I do next is wrong, because if I do something wrong, then all the numbers are wrong, okay this we make means that they sell - - there is a big difference

Waseem distinguishes between “language” (*kieli*) and “professional vocabulary” (*ammattisanat*). Different disciplines have their specific terminologies (for economics, see Simonnæs and Kristiansen 2018), and from a layman’s perspective professional language might appear mainly as professional vocabulary. Waseem also gives an example of this difficulty: in the instructions for an accounting task, it is said that “we make a deal for sports equipment” (*tehdään urheilua väline kaupat*) and Waseem confuses this with producing sports equipment (*tehdään urheiluvälineet*). These two phrases look similar in Finnish. The misunderstanding meant that “all the numbers are wrong” (*numerot kaikki väärin*). Here, understanding language and the concepts behind it is also intertwined with numeracy and technical skills, as Waseem explains that he has to use spreadsheet software. Hence, completing the assignment requires various skills that can also be considered as multiliteracies (Cope and Kalantzis 2009).

A second reason why the teachers recommended this course was knowing that some of the students had a background in economics and could use their existing knowledge. Waseem had not studied accountancy before, and thus could not rely on existing knowledge. Adam, in turn, had a background in economics, and he asked friends from his country of origin to send him some old materials in his first language for revision purposes before studying the contents in Finnish. Thus, his plan was to draw on his multilingual resources (see García and Kleifgen 2019) in order to get the background information that would help him when reading the materials in Finnish. However, Adam did not ultimately complete the assignments. Waseem completed but did not pass the course.

However, about a year later in another higher education institution Waseem completed an accountancy course that included online lectures as part of his degree programme. Thus, unlike the first course, it was not independent study, and it was in English, which was a lingua franca for the teacher and most of the students. Waseem’s experience of this course was significantly different: “*Huge difference, absolutely huge difference between what I have been trying to do at university and I failed I failed really bad I did even that I put so much effort, and what I’m doing at [the other institution], I learned so much*”. In the following example, Waseem reflects further on both experiences.

Example 7

W: I would say maybe because I'm studying the programme of [*name of the current programme*], I felt like I'm really responsible for understanding this stuff - - it should be my one of the things that should be good at if I want to be like, working in the, any any any office or any management office in the tourism field, maybe when I was in [*the training programme*] I was focusing on the language more, I didn't think that accounting can be something important in my maybe in future, so I just wanted to pass it maybe somehow, maybe I wasn't like thinking about it in responsible way or, like I was thinking about it as credits only, just having credit, maybe (.) and the language was a problem somehow (.) even that most of the words that I learned from that course *laskentatoimi* (accountancy) I still remember till now, like basics things and *pääoma* (capital) and like this, *laskentatoimi* itself I never used it in my Finnish language normal life I never use these words, *oma pääoma* (equity capital) and this stuff but I still remember all these words as a language

For Waseem, the biggest difference was realising the importance of the topic for his future career. He felt responsible for learning the contents, whereas in the previous programme, he had focused on language and getting credits. Waseem's new degree programme was in tourism – the same field that he had studied in his country of origin, and he felt that this was what he wanted to do. Interestingly, the programme included an accountancy course. The first course would also have been relevant to his field, but he did not recognise it then. In other words, the relevance of the course for Waseem's future had a significant impact on his perception of it. Waseem also notes the language aspect. For him, Finnish was “*a problem somehow*”, but he still remembered some field-specific words – they had been strong affordances for him (see Dufva 2013). What he means by saying that he remembers words like *oma pääoma* (equity capital) “*as a language*” remains unclear; maybe he did not fully understand the concepts behind the words.

In addition, Waseem states that the study practices and the structure of the independent study course were challenging. When asked what would have helped him to learn better, he harks back to study practices (see also example 4).

Example 8

W: by making it a lot more simple and focusing on one thing, I was trying to do everything together (.) the theoretical part and the the questions the the numbers questions - - and I guess I would have needed like more personal learning, like I don't know like if I should study it by myself or somebody comes to tell me like hey, this is it in a simple way, and now try to work on it, I didn't know even how to start because, in the course it was just like questions and then now work on the questions, okay there was some materials to read but it wasn't like for a beginner, I was absolutely beginner I didn't know where what, I have a whole book in Finnish language I wouldn't really start to read from first page to the last page of like three hundred or five hundred pages book to understand, to know where I should find this question to answer

Waseem considers that the earlier course was hard for him because he did not know how to proceed with it. He received no clear guidelines, whereas the later course was more structured and started with the basics of accounting. It seems

that it was closer to his historical body – closer to the practices he was used to. Waseem also lacked the reading strategies to cope with a Finnish textbook. In Hirano's study (2015: 182), the refugee students used study guides that highlighted key concepts in the reading materials, and similar study guides could have helped Waseem too. In Waseem's course, students were only given questions to answer and were expected to work on these independently. Thus, it seems that the assignment instructions left the students responsible for their own learning. A similar discourse of responsibility was present in the teacher-student meetings. When a student asked for tips or advice on how to pass the course, the teacher did not mention any specific study strategies. Instead, her answer was rather abstract: "Well the contact instruction is important, and familiarising yourself with the materials and the literature, and then it's just hard work (trans.)."

6 Discussion

The aim of this study was to present an example of what the process of making sense of a university assignment and trying to complete it can be like for a refugee-background student. In this case, the focal students were struggling with the norms related to authorship, technology as a taken-for-granted part of assignments, and autonomy in learning that they were expected to possess as well as studying in a second language, Finnish. These issues became struggles because the students' historical bodies (including their resources and previous learning experiences) were not prepared for what was expected of them either explicitly in instructions or, more implicitly, in institutional discourses. The students, Waseem in particular, were active in tackling their problems. However, the results show that, in nexus analytical terms, the process is complex, as it is also related to other aspects of social action. In the data, the interaction orders of the participants were traditional: students were active in trying to understand, and the teachers and tutors, who were more familiar with the relevant literacy practices, acted as experts. This power hierarchy was also related to powerful institutional discourses, making it seem that the students were expected to socialise into the conventions and ideologies of a Finnish university. The same discourses were internalised in the historical bodies of teachers and tutors who, at least partly, took them for granted, making it even harder for the students to make sense of them.

The results show that the practices of this university course lacked flexibility and, as already stated, did not match the students' skills and resources. In this tailored training programme, it was not possible to develop all the content studies, as the students were from many different fields and taking different courses. Since the data gathering of this study, development work has already taken place

to improve the training programme. The last phase of nexus analysis is returning to the field and changing the nexus of practice, and the results of this study will thus be used in further development work. The case study is also an illustrative example of how study practices can be exclusionary for multilingual and culturally diverse students.

My findings support those of previous studies (e.g., Tkachenko et al. 2016) showing that awareness of the nature of literacy practices and the language-related aspects of content studies is important. These practices should also be made explicitly visible to students, for example by issuing clear guidelines for group work in independent study assignments. In Finland, while the importance of subject teachers' language knowledge and language awareness with multilingual students has been recognised in school contexts (see, e.g., Aalto 2019), little attention has been paid to higher education. Moreover, a dialogical orientation and attitude towards multilingual and culturally diverse students would make higher education more inclusive. The present students were able to have dialogue with their teachers and tutors about the course, which seemed to help them navigate academic expectations and build understanding. However, it was only the students who seemed to try to make sense of these practices while the teachers and tutors mainly had an expert role in their interactions. In Finland, most higher education teachers and most students share the same education culture and first language. I argue, therefore, that practices will remain exclusive, if teachers and curriculum planners make no effort to understand the perspectives of multilingual and culturally diverse students. Open dialogue would also help to create awareness of practices and maybe also to view them critically instead of taking them for granted (see also Tkachenko et al. 2016).

In this study, I used the term “refugee-background student” rather than, for example, multilingual student. This was because I wanted to enrich the picture of refugee-background students presented in the research literature and because, in contrast to most previous studies, I wanted to emphasise that second language academic literacies do not solely concern privileged international students. While the focal participants' previous experiences, language skills and other individual factors impacted on how they perceived their assignments, it can be questioned whether this was related to their refugee background. The participants never mentioned their refugee status, even when comparing their past and present experiences. It seems that all multilingual, culturally diverse students have to navigate new literacy practices in new academic environments (e.g., Wette and Furneaux 2018). Hence, it is important to see beyond students' migrant status and focus on their skills, strengths and potential (see Sontag 2018) and find ways to support their individual needs. As Harvey and Mallman (2019) have shown in Australia, this is not yet the case in higher education. However, focusing on the potential of

refugee-background students should not mean ignoring specific challenges they face, such as unstable life situations, financial problems or social detachment (for a review, see Ramsay and Baker 2019). It is thus important that in addition to welcoming so-called international students, who are often more privileged, higher education institutions recognise their responsibility in developing opportunities and supportive structures for refugee-background students and other migrants who are already settled. This study shows that language issues and literacy practices play a crucial role in migrants' equal opportunities to participate and succeed in academic contexts in their new homeland.

My ethnographic orientation, diverse data sources and role as a teacher and researcher helped me to see the whole picture and map the cycles of individuals and discourses longitudinally. The last interview with Waseem, which included joint reflection on the video data collected two years earlier, opened a whole new perspective on the case. It also reminded me of the need for caution in interpreting the data. Thus, after the interview, I decided to omit some of my own interpretations, bearing in mind that Waseem's view might also have changed somewhat during the two-year interval. In sum, discussing the preliminary findings with the participants was a fruitful approach, and it can also stand as the last stage of nexus analysis, changing the nexus of practice. This research process thus demonstrates how ethnographic knowing is emergent in nature (see also Blommaert and Jie 2010). Theoretically, the study combined dialogic understanding with nexus analysis. This helped to better understand students' sense-making processes and also gave tools for analysing the interaction order of the dialogues in the data.

References

- Aalto, Eija. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. (JYU dissertations 158). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Bakhtin, Mihail Mikhaïlovich. 1981. *The dialogic imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin* (Caryl Emerson and Michael Holquist, trans.). In Michael Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press.
- Barkhuizen, Gary. 2013. Introduction: Narrative research in applied linguistics. In Gary Barkhuizen (ed.), *Narrative research in applied linguistics*, 1–16. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, David & Mary Hamilton. 2000. Literacy practices. In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič, (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, 7–15. London: Routledge.
- Barton, David, Roz Ivanic, Yvon Appleby, Rachel Hodge & Karin Tusting. 2007. *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Blommaert, Jan & Dong Jie. 2010. *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.

- Cope, Bill and Mary Kalantzis. 2009. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3). 164–195.
- Dufva, Hannele. 2013. Language learning as dialogue and participation. In Ellen Christensen, Leena Kuure, Anders Mørch & Berner Lindström (Eds.), *Problem-based learning for the 21st century: New practices and learning environments*, 51–72. Aalborg: Aalborg University Press.
- García, Ofelia & Jo Anne Kleifgen. 2020. Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly* 55(4). 553–571.
- Gee, James Paul. 1999. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Georgakopoulou, Alexandra. 2015. Small stories research: Methods – analysis – outreach. In Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (eds.), *The Handbook of Narrative Analysis*, 255–271. Malden: Wiley.
- Goffman, Erving. 1983. The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1). 1–17.
- Gu, Qing & Jane Brooks. 2008. Beyond the accusation of plagiarism. *System* 36(3). 337–352.
- Harvey, Andrew & Mark Mallman. 2019. Beyond cultural capital: Understanding the strengths of new migrants within higher education. *Policy Futures in Education* 17(5). 657–673.
- Hirano, Eliana. 2014. Refugees in first-year college: Academic writing challenges and resources. *Journal of Second Language Writing* 23(1). 37–52.
- Hirano, Eliana. 2015. 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal* 69(2). 178–187.
- Hult, Francis M. 2019. Toward a unified theory of language development: The transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal* 103(S1). 136–144.
- Hyland, Ken & Philip Shaw. 2016. Introduction. In Ken Hyland & Philip Shaw, *The Routledge handbook of english for academic purposes*, 1–14. London & New York: Routledge.
- Joen, Jihyun. 2007. *A study of listening comprehension of academic lectures within the construction-integration model*. Columbus: The Ohio State University dissertation.
- Kaufhold, Kathrin. 2017. Tracing interacting literacy practices in master's dissertation. *London Review of Education* 15(1). 73–84.
- Kong, Eric, Sarah Harmsworth, Mohammad Rajaeian, Geoffrey Parkes, Sue Bishop, Bassim Almansouri & Jill Lawrence. 2016. University transition challenges for first year domestic CALD students from refugee backgrounds: A case study from an Australian regional university. *Australian Journal of Adult Learning* 56(2). 170–197.
- Lillis, Theresa & Mary Scott. 2007. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4(1). 5–32.
- Lillis, Theresa & Joan Turner. 2001. Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education* 6(1). 57–68.
- Linell, Per. 2017. Dialogue, dialogicality and interactivity: A conceptually bewildering field? *Language and Dialogue* 7(3). 301–335.
- Linell, Per. 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: IAP-Information Age.
- Pecorari, Diane & Bojana Petrić. 2014. Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching* 47(3). 269–302.
- Ramsay, Georgina & Sally Baker. 2019. Higher education and students from refugee backgrounds: A meta-scoping study. *Refugee Survey Quarterly* 38(1). 55–82.
- Sontag, Katrin. 2018. Highly skilled asylum seekers: Case studies of refugee students at a Swiss university. *Migration Letters* 15(4). 533–544.

- Scollon, Ron & Suzie Won Scollon. 2005. Lighting the stove: Why habitus isn't enough for critical discourse analysis. In Ruth Wodak & Paul Chilton (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*, 101–117. Amsterdam: John Benjamins.
- Scollon, Ron & Suzie Won Scollon. 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Simonnæs, Ingrid & Marita Kristiansen. 2018. In John Humbley, Gerhard Budin, & Christer Laurén (eds.), *Languages for special purposes: An international handbook*, 151–185. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Tkachenko, Elena, Kari Bratland & Jorunn Store Johansen. 2016. Culturally diverse students in higher education: Challenges and possibilities within academic literacy practices. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 3(2). 1–18.
- UNHR = The UN Refugee Agency. 2019. *Stepping up: Refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf> (accessed 4 March 2021).
- Wette, Rosemary & Clare Furneaux. 2018. The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. *System* 78. 186–200.
- Wingate, Ursula. 2015. *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Appendix: Original data excerpts in Finnish

Example 1

A: voitko antaa meille tämä oppimateriaalimonisteita, eli lukemaan ja sitten voimme

T: ne löytyy

A: voimme voimme valmistaa sitä ennen

T: voin laittaa sen linkin sähköpostiin mistä se löytyy

- -

A: koska olemme itseni, verkossa [oppimisalusta 1:ssa] ja emme löytäneet

T: [oppimisalusta 2:ssa] on ne materiaalit - -

A: ja ja voimme tulostaa tai

T: voi tulostaa tai katsoa, joo koneelta

Example 2

W: okei, minulla on yksi kysymys - - totta kai et voi kopita kopioi mitään kun sä vastaat jotakin, mutta minulla on yksi juttu koska me opiskelemme yhdessä, ja esimerkiksi minä ja Adam tehdämme tutkimus yhdessä ja sitten me yritämme opiskella jo, osakysymykset ja meidän vastaukset se tulee vähän samalla tavalla minun ja hänen mitä me vastaamme, että ehkä yksi kysymys tai kaksi kysymykset (.) ei sama ei todella sama mutta on vähän sama, onko se tosi tosi ei, että onko se ei hyvä (.) tai mitä sun mieltä

T: joo, jokaisen pitää kirjoittaa omat vastaukset, joo mutta minun mielestäni se että te keskustellette niistä niin se lisää sitä oppimista (.) niin, niitä voi sillä tavalla niinku yhdessä pohtia ja yhdessä tehdä, mutta jokainen tekee omat vastaukset että ei voi olla täsmälleen samat

W: joo totta kai mutta sitten jos mä jos mä jos meillä on väärin idea, sitten kaikki tulee sama väärin idea (.) vastaukse- vastauksella ja (.) että mä en halua että se tulee että, opettaja tuntuu että okei

T: plagiointia

W: coping from each other

T: yeah yeah

W: se on vain mitä mä tarkoittaa, okei lisäkysymys

A: eli on pakko kirjoittaa meidän sanoja tai voi, siirtää mitä kirja sanoo, esimerkiksi

T: omin sanoin joo

A: ahaa xxx

T: jos ottaa suoran kopion jostain kir-, kirjasta, jos haluaa vaikka jonkun määritelmän että miten joku asia on määritelty niin silloin se laitetaan niihin lainausmerkkeihin, mut sitten muuten kirjoitetaan omin sanoin

Example 3

L: siin on aika paljon asiaa ja se voi olla vähän vaikee mut kannattaa esim kattoo jotain opetusvideoita siit kahdenkertasest kirjanpidosta

W: no joo kyllä xxxxx mutta mä olen ajatellut että meillä on noin vähemmän kuin kolme, kolme viikkoa

L: joo

W: ja ja yksi kysymys tarvitsee, minusta xxx

L: joo nii on

W: vain yksi kysymys

L: mm
 A: voisitko lähettää tätä videoo
 W: hänellä ei ole
 A: xxx
 L: mm
 W: voimme etsiä
 L: ((kääntyy katsomaan tietokonettaan)) katotaas
 W: ((katsoo Adamia)) hän sanoo etsi
 ((kaikki katsovat Lauran tietokoneen ruutua))
 L: kahdenkertainen kirjanpito
 J: ja youtube perään
 A: xxx
 ((Laura näppäilee tietokonetta))
 L: ja toi must tuntuu et tää on ihan sellai asia et tätä ei voi niinku ymmärtää ennen ku ((kääntyy selittämään Adamille ja Waseemille)) tai sä ymmärrät sen siinä ku sä teet sitä tehtävää
 ((kaikki katsovat taas Lauran näyttöä, Laura selaa hiirellä sivua alaspäin))
 L: mitähän täältä tulee

Example 5

W: tunnin jälkeen mä menen puhutaan opettajan opettajan kanssa, kertoi hänelle että miten mites kuka minä olen - - hän ei tiennyt meitä, että olimme, että emme puhua suomea tai me emme olle emme suomalaiset (.) koska kaikki, koska se on vähän vaikee mä tarkoitan (.) hän kertoi mulle, - - hän neuvoo joo tämä (naurahtaa) (.) että että tämän kurssin tehtävät ovat liian vaikea kaikille (.) hän sanoo ei kukaan tekee sitä (.) opiskeli- kaikki opiskeli- kaikki ovat kaikki opiskelijat joka hänellä on, he tulevat tenttiin, he tekevät tentin (.) tentti on tosi helpompi kuin tämä kotitehtävät (.) mutta ongelma on, että emme voi käyttää mitään siellä, että en en voi esimerkki jos minulla on tentillä kysymys ja mä en ymmärtänyt yksi sana, mä tarvitsen puoli tuntia että ymmärtää mitä se tarkoittaa (.) ensiksi mä en uskoa mennä tenttiin

Example 6

W: tämä numerot minun täytyy laittaa sen oik- oikeassa paikassa (.) mutta se on vaikea (.) se on kielen (.) ja ammattin sana juttu samaan aikana (.) nyt esimerkki esimerkki (.) mä haluan laittaa tämä (.) oikeassa paikassa, joka se on oikeassa riv- rivillä, joka on exellä esimerkki mä luin sitä että se on tehdään, kolmekymmentätuhatta urheilua väline kaupat, mä ajattelin että - - he tekevät tuote koska tehdään - - mikä mä teen seuraava se on sitten se on väärin, koska mä teen jotakin väärin, sitten numerot kaikki on väärin, okei tämä kun me että se tehdään, että se tarkoittaa että he myyvät - - se on tosi iso eri ero



III

AGENCY IN L2 ACADEMIC LITERACIES: IMMIGRANT STUDENTS' LIVED EXPERIENCES IN FOCUS

by

Leskinen, Kirsi 2021

Teoksessa A. Golden, L. Kulbrandstad, & L. J. Zhang
(toim.), Crossing borders, writing texts, being evaluated: Students with text
norms from the East and South writing in the West and North (s. 107–130)

ISBN: 9781788928557

<https://doi.org/10.21832/9781788928571>

Reproduced with kind permission by Multilingual Matters.

6 Agency in L2 Academic Literacies: Immigrant Students' Lived Experiences in Focus

Kirsi Leskinen, University of Jyväskylä, Finland

Introduction

Reading and writing in academic contexts is often challenging for students using their second or additional language to do so. Furthermore, academic literacy practices vary across cultures and disciplines, which means that even students with a background in higher education have to appropriate new ways of making meaning in new academic environments (Kim & Belcher, 2018; Wette & Furneaux, 2018). These perspectives intersect in this chapter, which approaches the experiences of immigrant students in Finland who had already completed some university studies before emigrating. They wanted to develop their language and literacy skills in Finnish to get access to and succeed in academic life and professional careers in their new home country, and they took part in a tailored training programme that integrated language and content studies in different disciplines. Such a setting is significantly different from previous research on learning academic reading and writing in a second or additional language, which has focused on advanced second language users, mainly English language users, who already have access to academia, such as exchange students (e.g. Kim & Belcher, 2018) or international degree students (e.g. Lee & Maguire, 2011).

Morrice (2013) emphasizes the importance of understanding past experiences when exploring the experiences of highly educated refugee professionals who enter higher education in their new country to find employment and re-establish their professional identity. However, hardly any research on adult immigrant students in the context of academic literacies has paid attention to students' lived experiences. This study therefore aims to explore how students experience, perceive and negotiate new reading and writing

practices and academic genres in their L2 Finnish, allowing for their relevant life experience and previous knowledge. To understand how they experience the new literacy practices, the study draws on a dialogical view of agency (Dufva & Aro, 2014; Sullivan & McCarthy, 2004; Vitanova, 2005, 2010), which is based on Mikhail Bakhtin's work (e.g. 1981, 1986). In a broad, sociocultural definition, agency refers to an individual's 'socioculturally mediated capacity to act' (Ahearn, 2001: 112), and, in the dialogical approach, the emphasis is especially on the individual's lived and felt experience (Sullivan & McCarthy, 2004). In this view, agency is seen from a holistic perspective, as dynamic but also continuous and semi-permanent (Dufva & Aro, 2014). This means that, to understand an individual's sense of agency, one has to understand the role of earlier experience and future hopes, as well as the current social context.

In this study, academic literacy practices are considered as a wide range of language-using situations in academic settings, from writing emails to reading scientific articles. In addition to basic reading and writing skills, also digital, numerical and visual literacies are to be employed to accomplish these tasks. Therefore, literacies are understood in a broad sense and conceptualized as multiliteracies, which means that the multimodal and multilingual aspects of meaning-making are taken into account (Cope & Kalantzis, 2009). The focus is on three literacy practices that are commonly used in higher education courses in Finland, namely summary writing, participating in a discussion forum in an online learning environment, and writing a learning journal. Participants' agency with these three practices is approached through their spoken narratives. In line with the small-stories perspective (Georgakopoulou, 2015), narratives are seen as tellings of past, ongoing or future events in an interactive environment. The research questions are:

How is agency displayed in immigrant students' spoken narratives on academic literacy practices in L2 Finnish?

How are immigrant students' beliefs and lived experiences reflected in the spoken narratives displaying agency?

The chapter is structured as follows. First, there is a discussion of prior research relevant to the current study. Then, the theoretical framework, the analytical concepts, and the

methodology of the current study are introduced. This is followed by an analysis of the narratives of six focal participants, in order to explore their experiences of agency in the three literacy practices. Finally, the findings are discussed in the framework of academic literacies, and their pedagogical, theoretical and policy implications are explored.

Literature Review and Theoretical Framework

Prior research on academic literacies in a second language

In this study, the notion of literacy practice is used to conceptualize the link between the activities of reading and writing and the social structures surrounding them (Barton & Hamilton, 1998). The study draws on the academic literacies perspective (Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007) which, in line with New Literacy Studies (e.g. Barton & Hamilton, 1998), sees reading and writing as social practices. The approach is interested in meaning making, power relations, identities and institutional practices in academic settings, and therefore sees literacy practices as situated, dynamic and complex (Lea & Street, 1998). It is also transformative in nature; this means, for example, that new ways have to be found of meaning making in academic contexts, using students' own resources as tools (Lillis & Scott, 2007: 13).

Academic reading and writing in a second language have been studied intensively in various frameworks. Based on a synthesis of previous research, Hyland (2011: 31) identified five kinds of knowledge involved in learning second language writing. These are (1) content knowledge; (2) system knowledge, which refers to language and the surface level of the text; (3) knowledge of the writing process; (4) genre knowledge; and (5) context knowledge, such as readers' expectations and cultural preferences. In a new academic setting, writers actively repurpose and reconstruct their prior knowledge and combine it with new knowledge (Kim & Belcher, 2018). The more socially emphasized research has focused on students' experiences and perceptions. For example, Lee and Maguire (2011) found that their research participants, two South Korean students in a Canadian university, were struggling with the new writing norms because these norms conflicted with their identities.

In Anglo-Western academic contexts, the majority of writing activities are of the ‘reading-to-write’ type (Nesi & Gardner, 2012), such as the three literacy practices analysed in this study. However, students with prior university-level studies from non-Western countries are not always familiar with this kind of writing and may find it challenging (Wette & Furneaux, 2018: 190–192). Writing from sources is a complex cognitive process which at different stages involves a variety of reading and writing strategies (e.g. McCulloch, 2013). Interestingly, Bhowmik (2016) found that the conscious use of different strategies throughout the writing process was a major component in L2 writers’ agency. He suggested that the enactment of agency allows writers to choose among different ways to complete a task. Wette and Furneaux (2018) did not apply the concept of agency in their study, but their research participants, who were international students, reported using a variety of resources, such as their supervisors or websites, to assist them with their writing and in their studies in general. Finally, Jeffery and Wilcox (2016) investigated adolescent L2 English writers’ authorial agency, which they conceptualized as ‘the socially mediated inclination to write, sense of purpose in writing, and perceived ability to write well’, and argued that such agency is related to writing development.

Common to almost all previous research is that it has focused on academic literacy practices in English, which is a global lingua franca and is often taught in schools around the world as a foreign language. Finnish, in contrast, is a less widely taught language and has majority language status only in Finland. Typically, migrants do not start learning the language until they arrive in the country. However, Finnish language skills are considered essential for succeeding in working life in Finland, and even many academics working in English in a Finnish university agree that one needs Finnish skills to be able to participate fully in society generally and in working life (Nikulin, 2019). Previous research on writing in L2 Finnish has often taken a usage-based approach to language. For example, Ivaska (2015) has explored constructions in academic essays that were part of the Corpus of Advanced Learner Finnish, and he highlights the context-based nature of language learning. Mustonen (2015), in turn, used the CEFLING (Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish) corpus, and she notes that the idiomatic use of constructions in written texts reflects the active language use in everyday learning environments. In the current research setting, the students were participating in new academic literacy practices in Finnish, a language they had started to learn in

adulthood and in which they were not yet advanced. In the following section, I will introduce how the concept of agency is understood in this study.

Dialogical approach: Agency as lived, experienced and embodied

This study draws on a dialogical approach to agency, which is based on the ideas of Bakhtin (e.g. 1981, 1986) and has been further developed by Vitanova (2005, 2010), Dufva and Aro (2014) and Sullivan and McCarthy (2004), among others. Similar to other sociocultural perspectives, the dialogical approach understands agency as situated between the individual and the environment, but the emphasis is on the individual's views and experiences, and understanding small, personal stories (Sullivan & McCarthy, 2004). From a dialogical perspective, agency is examined 'as both subjectively experienced and as collectively emergent' (Dufva & Aro, 2014: 38). In other words, agency is constructed in dialogue with other people and the environment.

From a dialogical perspective, gaining agency means finding one's own voice (Vitanova, 2005, 2010). In Bakhtin's philosophy, life is understood as dialogic in nature (see, for example, Bakhtin, 1986), and in dialogue with others, people encounter various worldviews, beliefs and ways of acting, which Bakhtin (1981, 1986) refers to as 'voices'. Individuals can choose how they perceive and react to these voices that they encounter. According to Bakhtin (1981), the voices of others can be dealt with in three ways: individuals can ignore them as irrelevant, perceive them as internally persuasive and start using them as their own, or regard them as authoritative, which means that the individuals need to totally accept or totally reject them. Bakhtin also uses the concept of 'word' to describe how the language that we use is never neutral. Words are used to convey meaning and they are laden with intentions and worldviews (Bakhtin, 1981: 293–294). They are always 'half someone else's' (Bakhtin, 1981: 293), which means that the speaker recycles others' ideas and intentions and also adds something of his or her own. The process of making words one's own, that is to say using words with one's own intention, is called appropriation. Second language development as a whole can also be seen as appropriation: learners recycle the words of others to express themselves and to make them their own (Dufva *et. al.*, 2014; Suni, 2008). Language learning is thus part of finding one's own voice and gaining agency, in the context of migration in particular (Vitanova, 2005).

According to Dufva and Aro (2014) agency is dynamic: it often changes over time and from one situation to another. However, agency is also seen as continuous, as people regard their life ‘as an ongoing narrative’ rather than a sequence of random events (Dufva & Aro, 2014: 38). New situations constantly bring new possibilities for change and new possibilities for new interpretations of ourselves (Sullivan & McCarthy, 2004). Sullivan and McCarthy (2004: 296) point out that, in the present, an agentive individual looks in two directions: back to the past and ‘their responsibility for their actions’ and ‘forward towards the potential of the future’. So, agency is part of the continuum of an individual’s life but at the same time it is experienced in a particular time and place (see Dufva, 2004). Language-related lived experiences are understood here in line with Busch (2017), who draws on Merleau-Ponty’s (e.g. 2009) philosophy. She emphasizes the bodily–emotional dimensions of experience and argues: ‘it is the emotionally charged experience of outstanding or repeated situations of interaction with others that keeps alive the process of inscribing language experience into body memory’ (Busch, 2017: 352).

To better understand the life experiences of learners as constructing their sense of agency, I adapt the concept of the historical body from the nexus analytical framework (Scollon & Scollon, 2004). Nexus analysis sees social action as an intersection of participants’ life trajectories and capacities (the historical body), the participants’ interaction order, and those wider discourses that are present in the action (Scollon & Scollon, 2004: 19–20). In the nexus analytical framework, the social action in focus in this study can be defined as participation in a literacy practice, namely, writing an academic text in an L2. The historical body refers to people’s ‘life experiences, their goals and purposes, and their unconscious ways of behaving and thinking’ (Scollon & Scollon, 2004: 46), and these historical bodies have been shaped in particular social spaces (Blommaert & Huang, 2009: 7); in the context of language learning, this could mean classrooms, supermarkets, libraries and so on. Finally, both frameworks applied in this study share a similar socio-cognitive understanding of embodiment: from a dialogical perspective, agency is embodied (Sullivan & McCarthy, 2004), and in nexus analysis the individual’s lived experience is located in the body (Scollon & Scollon, 2004; see also Busch, 2017; Dufva, 2004).

Data and Methods

The context of the study is a 9-month training programme that was designed for migrants who have completed university-level studies before migration and who aim to work in their own field or continue their studies in Finland. The programme was conducted in a higher education institution in the latter half of the 2010s and language studies were integrated with studies on civic and working life skills as well as content studies. This meant that the students mainly studied Finnish in language classes that were focused on the most common academic literacy practices and academic language and, in addition, they could select and complete some university-level content studies in their own or other relevant disciplines. These content studies were for independent study, such as writing essays or completing online assignments, and they were the same as for students who were not from the programme. However, the students could bring materials and themes from these courses to the Finnish classes and use them for the learning tasks, such as for writing a summary in Finnish. In addition, students had meetings with mainstream degree students, who acted as their tutors; in these meetings they could receive further support with the materials and tasks and where they mainly spoke Finnish. I had a dual role in the training, in that I was one of the five teachers of Finnish as a second language and I gathered data as a researcher.

Conducted in this educational setting, the current study is part of a larger ethnographically oriented multidisciplinary research project which draws on the nexus analytical framework (Scollon & Scollon, 2004). As already explained above, the aim of nexus analysis is to investigate a social action at a nexus point, which is an intersection of the life experiences and historical trajectories of the participants (historical bodies) with discourses and interactional elements (Scollon & Scollon, 2004: 19–20). The social action in the current study is writing as participating in a literacy practice, and the focus is on the historical bodies of the participants. During the training programme, I interviewed some of the students and collected their oral and written course work, as well as course material and interaction data from their student tutor group meetings. The interviews had many of the features of ethnographic interviews, since we had shared many classroom situations. There was mutual trust, but my dual role also affected the nature of the interviews. The participants often seemed to treat me as their teacher – for

example. when asking about their word choices in Finnish. I was not in a position to formally grade or assess the students, but it is possible that they still thought it was important that they should make a good impression on me. I tried to be sensitive in handling the interview questions, because they were either closely related to course work or were very open-ended, and I did not want the participants to feel that they were obliged to talk about personal things that they would rather not talk about with their teacher. In the interviews, the participants and I shared two common languages: Finnish, which was my first language and the participants' second language, and English, which was a *lingua franca* for all of us. All participants chose to use Finnish. The reason might have been that they saw the interviews as an opportunity to practise speaking Finnish, or that they were used to speaking Finnish with me. Being so used to communicating together in Finnish helped us to find mutual understanding in the interview interaction, even though it sometimes took some time. However, the choice of language further contributed to the already existing asymmetrical power relationship between me and the participants.

The analysis started with mapping the academic literacy practices that were part of the training. Three literacy practices were selected for further analysis based on the many different experiences that the students expressed in their narratives throughout the data. These practices were writing a summary of a field-specific text for the Finnish class, participating in a discussion forum in an online learning environment as an assignment for a content course, and writing a learning journal for the Finnish class. The analysis is based on the participants' spoken narratives on the three literacy practices. (See Table 6.1. All names are pseudonyms chosen by the participants or by the author.) These narratives are from four data types: their pair discussions, and individual, pair and group interviews. The summary writing and the forum discussion data were both gathered approximately halfway through the programme, while the learning journal data were gathered at the end of the programme. In addition, the students' pieces of writing as well as interaction data from a student tutor group meeting were used as a secondary data source to contextualize the narratives. Oral data were transcribed, and relevant data excerpts were translated into English for the purpose of this chapter. In the translation process, some elements of the learner language were lost, and the speech in the translated excerpts may seem more fluent and more target-like than in the original narratives.

The key participants (see Table 6.1), all 25–35 years old, were from different fields. They had migrated to Finland for a variety of reasons, but in no case was studying

a major reason for migrating. Some of the participants had come to Finland as refugees. At the beginning of the training, students were divided into two Finnish classes, based on their language skills. Students at the estimated A1 and A2 levels in the CEFR were in group A, and students at the B1 and B2 levels were in group B (see Council of Europe, 2001). Olga was from Russia, Mostafa was from an African country, and Faisal, Waseem, Adam and Adnan were from Middle Eastern countries.

Table 6.1 Participants by group (A/B) and data types (pair discussion, individual/pair/group interview) concerning different literacy practices

| | Group | Summary writing | Forum discussion | Learning journal |
|----------------|--------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Olga | B | Pair discussion | | Individual interview |
| Faisal | B | Pair discussion | | |
| Waseem | B | Pair discussion | | |
| Adam | B | | Group interview | Pair interview |
| Mostafa | A | | Group interview | |
| Adnan | A | | | Individual interview |

After mapping the three literacy practices from the whole data set, I analysed the narratives that were related to those practices, in order to identify the different aspects of agency that were involved. I draw on the ideas of the small-stories approach (Georgakopoulou, 2015) in understanding the nature of narratives as part of the ongoing interaction. From the small-stories perspective, everything that is told is worth analysing, not only traditional, long, chronological stories of past experiences (Georgakopoulou, 2015: 258). In the actual analysis, I analysed the content combined with the form and structure of the narrative (Riessman, 2008). This meant paying attention to word choices, such as repetitions and verb forms, bearing in mind the fact that the participants were speaking their second language (see Vitanova, 2005).

Barkhuizen (2013: 6–7) identifies three interconnected levels of context in narrative study, which I also took account of in the analysis. The first level refers to the interactional context of the narrative, such as the speaker’s role in the interaction. The second level is the local context of the narrative, which includes for example the physical setting and language choice. The third level refers to the larger sociohistorical and sociocultural context. Vitanova (2010: 30) also remarks on the context of narrative and suggests that Bakhtin’s philosophy enables the researcher to analyse the dialogic interplay between the individual and the context. Following Vitanova (2005, 2010) the data of the current study are analysed from a dialogical perspective by seeing the narratives as polyphonic

interactions. In practice this meant, for example, identifying the different voices that were present in the narratives.

Findings

Beliefs and prior knowledge shaping the experience of writing a summary

It was evident that, with the summary task, the participants' beliefs about language and language learning were related to their sense of agency, and it seemed that their beliefs also had an impact on how they decided to take action (see also Aro, 2009). The students also perceived their prior knowledge as a resource, and their lack of prior knowledge as a hindrance, when writing the summary. The aim of the task was to learn reading strategies, summarizing, paraphrasing and writing from a source text. The students chose texts such as scientific articles that were related to the content courses they were attending or their own academic field more generally. The summary (*referaatti*) they wrote had a word limit of 500 words. Afterwards, they had an oral task in pairs in which they reflected on the reading and writing processes and their reading and writing skills. As a guideline for their discussion, students had a handout with a list of questions, and they recorded the pair-work with their own cell phones.

In the discussions, students expressed various beliefs about second language learning. These beliefs seemed to reflect common views, or authoritative voices in Bakhtin's (1981) terms (see also Aro, 2009). In the first example, Olga and Faisal are identifying what they want to practise next in reading and writing, and they also explain why. These students follow their handout closely, and Olga is taking the leading role in the discussion.

Example 1

Olga: - - ja mitä sä haluat harjoitella (.) se on kaks bee

Faisal: miten haluat erityisesti harjoitella (.) minä haluan (.) harjoitella kielioppi, minä pitän minun pitää ensimmäi- ensimmäiseksi pitää ymmärtää kielioppi, ja lauserakentaa sitten mä voin ymmärtää lause lauseita

Olga: mhy

Faisal: jos minä en tiedä, mikä tämä päätte on, sitten minä en osaa (.) ymmärtää

Olga: no mä haluan, kun mä oon jo sano- kun oon jo sanoin, lukea enemmän tällaisia tekstejä ja tavallisesti sun ammatissa on, samanlaisia termejä ja jos sä luet ehkä kymmenen tekstiä, varmasti sä muistat kaikki terminit nyt

Faisal: ((naurahtaa))

Example 1 (English translation)

Olga: - - and what do you want to practise (.) it's 2B

Faisal: how do you specifically want to practise (.) I want to (.) practise grammar, I have to, I fir- first have to understand grammar, and sentence structure then I can understand sentence sentences

Olga: mm

Faisal: if I don't know which ending this is, then I can't (.) understand

Olga: well I want to, as I have already sa- as I already said, to read more the kinds of texts that you usually have in your profession, similar terms and if you read maybe ten texts, surely you remember all the terms now

Faisal: ((laughs))

Faisal's belief about reading in a second language seems to be very grammar oriented. He wants to practise grammar next because he believes that in order to 'understand sentences' (*ymmärtää lauseita*) he needs to 'understand grammar' (*ymmärtää kielioppi*). He goes on to say that if he does not know the ending of a word, he cannot understand. Finnish is an agglutinative language with numerous different endings, which might make it challenging for the learner to know all the endings (see Martin, 1995). Faisal's belief is in line with the traditional, formal conceptualization of language as structures, or monological thinking, in Bakhtin's terms (Bakhtin, 1981, 1986; Dufva *et al.*, 2011: 110–114). Therefore, from a dialogical perspective, Faisal's conceptualization may be an authoritative voice, which he ventriloquates in his narrative (Bakhtin, 1981). Olga, in turn, believes that if she reads 'maybe ten texts' (*ehkä kymmenen tekstiä*) from her field she will learn all the discipline-specific terms. Aro (2009), in her interview research on young learners of English, identified an authoritative belief similar to Olga's, which emphasized the role of reading, practising and memorizing vocabulary in language learning. According to Dufva (2003), beliefs about language learning are both shared and individual at the same time; they are a combination of personal experiences and views from societal contexts, such as school and media. Students' views at any given moment are therefore related to their past experiences and their past contacts with authoritative voices.

Students' beliefs about language learning, reading and writing seemed to have an actual impact on the learner's action. In the next example, the same students talk about planning their own summaries.

Example 2

- Olga:** - - miten sä suunnitelet sun oma tekstin
Faisal: oikeesti minä haluan (.) lukea vielä, pari ehkä parikymmentä ((naurahtaa))
Olga: mhy ((naurahtaa))
Faisal: koska se on todella vaikea teksti, kun minä (.) ymmärrän kaikki sitten minä voin kirjoittaa, mitä tekstissä on, ja voin referoida
Olga: joo (.) no minä taval- mä tavallisesti luen pääotsikko, sitten kun [opettajan nimi] neuvoi meille alaotsikot, ja nyt mä, no ehkä ehkä voin arvata mistä, tuo koko teksti (.) sitten mä luen ja alleviivaan tärkeät kohdat (.) ja sitten aloitan kirjoittaa omin sanoin mistä mä oon jo lukenut ja niitä asiat mistä mä ymmärsin (.) joo ja kun mä luen samaan aikaan mä yritän vaikka jotain vaikka pari sanaa tästä lauseesta kirjoittaa koska jos mä vain luen, sitten mä en voi muistaa mitään, mun pitää samaan aikaan lukea eli nähdä kirjaimet ja itse kirjoittaa, omalla kädellä

Example 2 (English translation)

- Olga:** how do you plan your own text
Faisal: really I want (.) to read a couple more times, perhaps twenty more times ((a laugh))
Olga: umm ((a laugh))
Faisal: because it's a really difficult text, when I (.) understand everything then I can write what the text is about, and I can summarize
Olga: yeah (.) well I usual- I usually read the title, then the sub-headings as [teacher's name] advised us, and now I, well maybe maybe I can guess what the whole text is about (.) then I read and underline the important parts (.) and then I start to write in my own words what I've read and about the things that I've understood (.) yeah and when I read at the same time I try to write a couple of words from that sentence because if I only read, I can't remember anything, at the same time I have to read or see the letters and write for myself, with my own hand

Summary writing involves both reading and writing, and both students in this excerpt first start to talk about reading. Faisal says that before being able to write, he wants to read the text 'a couple more times, perhaps twenty more times' (*pari, ehkä parikymmentä*) to understand it; his laughter shows that he might exaggerate a little. He seems to believe, however, that reading and writing are two quite separate activities, which is in line with the dominant classification of the four elements of language competence (see Hartley, 2007). According to Faisal, his source text is 'really difficult' (*todella vaikea*), and he cannot proceed to writing or even answer Olga's question about writing before understanding 'everything' (*kaikki*) in the text. Olga, on the other hand, sees reading and writing in a different light, as she regards them as intertwined activities. The practices she talked about in the interview are similar to those described in previous studies on writing from sources in a second language (see, for example, McCulloch, 2013). Olga seems to

have a variety of strategies that she uses to approach the task, which Bhowmik (2016) has shown to be a major element in an L2 writer's agency.

In the example, Olga says that she reads and underlines the most important parts and writes 'in her own words' (*omin sanoin*) about what she has understood. From the dialogical perspective, this paraphrasing is part of the process of making another's words her own, and it is also a central element in gaining agency (see Dufva & Aro, 2014). In addition to the ideas in her text, Olga seems to be appropriating the reading and writing practices that she describes. She reads the sub-headings 'as the teacher advised' (*kun opettaja neuvoi*), and thus explicitly refers to an authority whom she has listened to. In addition, Olga's word choice – 'in one's own words' (*omin sanoin*) – is most commonly used in educational settings, such as in assignments and instructions, which also refers to classroom discourse. Olga therefore seems to be following reading and writing practices that she has learned in educational settings. Maybe this strong involvement is related to her profession as a teacher or her possible identity as a 'good student' – or maybe she just finds the practices useful. However, Olga's beliefs about the literacy practice allow her to exercise her agency in the writing task, whereas what Faisal says indicates that his belief about the nature of the summary writing task limits his capacity to act.

In addition, Olga's description of her reading and writing practices in this example is very physical, because she mentions her sight and hands as being crucially involved in the activity. Olga says that if she only reads, she cannot remember anything, because 'at the same time I have to read, see the letters and write for myself, with my own hand' (*mun pitää samaan aikaan lukea eli nähdä kirjaimet ja itse kirjoittaa, omalla kädellä*). Olga's belief, as well as her agency, are thus embodied. In addition, her sense of agency is bound in time and space (see Dufva, 2004). This is evident from another narrative in the same discussion in which she talks about what is easy for her in reading and writing. She ends up describing the ideal reading situation for her: 'I can just sit alone quietly and read very slowly, and at the same time underline familiar phrases or words, it gives me confidence' (*mä voin rauhassa vain yksin istua, ja tosi hitaasti lukea, samaan aikaan alleviivata tuttuja fraaseja vai sanoja, se antaa mulle itsevarmuus*). Her material surroundings, namely having the opportunity to sit alone and underline whatever she wants, as well as having plenty of time, are key elements in shaping her experience.

In addition to their beliefs, students' prior knowledge also emerged as a source of agency in the narratives on summary writing. Olga, for example, says in another occasion

that some terms that she had ‘already studied in Russia’ (*jotka mä oon jo opiskellut Venäjällä*) were easy for her in the summary writing task because she ‘could guess what they mean’ (*mä voin arvata mitä ne tarkoittavat*). In other words, Olga was somewhat familiar with the content of her text because she had already studied the terms in her first language. Olga also actively made use of her prior knowledge in guessing the meanings.

Waseem, on the other hand, perceived the summary writing task as difficult because of his lack of background knowledge. In the pair discussion with a student called Tatjana, he explains that the reason for his difficulty is that his source text is not from his own field. In the following excerpt, his focus is on understanding the concepts.

Example 3

Waseem: joo, ei vain esimerkiksi se on ei vain, ongelma ei vain ole

Tatjana: lukee ja ymmärtää

Waseem: ymmärtää sanat, se on ei ei suomen kieli ongelma, se on esimerkiksi (.) liberaali asioita että politiikka asioita, he kirjoi- he sanovat sisälle artikkelissa, mä en ymmärrä mä en tiedä mitä on, hyvin mä me tiedä hyvin mitä on liberaali esimerkiksi

Example 3 (English translation)

Waseem: yeah it’s not for example, the problem is not just

Tatjana: to read and understand

Waseem: to understand words, it’s not not a problem with the Finnish language, it’s for example (.) liberal and political things, they wri- they say in the article, I don’t understand I don’t know what is, I don’t know well what liberal is, for example

Waseem says that understanding the text is difficult not only because of the Finnish language, but also because he does not understand what the concepts mean. He repeats the word ‘problem’ (*ongelma*) and only uses the negative verb form when referring to himself, which might imply that his sense of agency in the situation is rather weak. Waseem makes a distinction between knowing a word and understanding a concept – maybe he knows the equivalent for *liberaali* in some other language. Waseem’s example of a concept that he does not know draws attention to his reservoir of previous knowledge. In the Finnish higher education context, ‘liberal’ is presumably a construct that all students know. Academic texts are full of concepts, some of which are explained thoroughly while some are concepts that readers are expected to be familiar with already. Taking a transformative approach to academic literacies means acknowledging these different knowledge repertoires (see Paxton & Frith, 2015).

Using multilingual and external resources to participate in an online discussion forum

Online learning environments offer students a space to use their multilingual resources and digital skills. As part of the training programme, a few students completed an online course in entrepreneurship. The main task of the course was to post a weekly assignment, using source materials, in an online learning environment, and comment on other students' assignments. This was done in an online discussion forum set up by the learning environment. The material was mainly in Finnish, but students could use either Finnish or English in their assignments and comments. However, most students used Finnish in the discussion forum.

In the following example, Mostafa describes his multilingual practices when completing the tasks.

Example 4

Mostafa: ennen minä käytin kääntäjää minä yritän ymmärtää mitä tämä tarkoittaa, ja kun minä ymmärrän ehkä (.) neljäkymmentä tai viisikymmentä prosenttia, ja sitten minä ota kaikki, ja sitten kääntää, ja ymmärrän mitä tarkoittaa, ja sitten, on kaikki on minun päähän (.) ja sitten voin minä kommentoida mitä tämä tarkoittaa ja, miten mutta (.) minä, en voi (.) myös kirjoittaa suomeksi kommentoita - - minä käytän englanniksi kommentoi mutta minä ymmärrän mitä keskustelevat ja mitä, he sanovat he kommentoita

Example 4 (English translation)

Mostafa: before I use an online translator I try to understand what this means, and when I understand maybe (.) forty or fifty percent, then I take everything, and translate it, and understand what it means, and then, everything is in my head (.) and then I can comment on what this means, and how, but (.) I can't (.) also write the comments in Finnish - - I use English when I comment, but I understand what they discuss and what they say they comment

In this excerpt, Mostafa positions himself in the centre of the action and focuses on describing what he can do: there is only one negative verb form in the whole narrative. Mostafa was able to participate in the discussion because he used both Finnish and English as well as an online translation application. In other words, his 'historical body' (Scollon & Scollon, 2004: 46–49), which includes his language repertoires and skills related to using technology, had a central role in his completion of the task. García and

Kleifgen (2019) point out the same issue: multilingual readers and writers benefit from using their linguistic and multimodal repertoires in literacy activities. On the other hand, the structure of the course enabled Mostafa to use all these resources, and therefore his agency was constructed in a dialogue between the environment and his own capacities.

In addition to their multilingual resources, students used their information-searching skills and relied on source texts when participating in the discussion forum. The next example comes from Adam, who had not been involved in digital academic literacy practices during his previous studies at university level. In the interview with me, he describes the online course as ‘difficult’ (*vaikea*) but also as ‘a new and wonderful experience’ (*uusi ja ihana kokemus*). Adam usually used English in his own posts and replies but on one occasion he responded to a post about a new business idea in Finnish. In the following, he describes this occasion to me.

Example 5

- Adam:** yksi kerta minä kommentoin, toinen toinen opiskelija hän on suomalainen opiskelija, ja hänen yrittäjäyys oli avaa apteekin, apteekin
Kirsi: mm joo
Adam: ja todella minä luulen että mä (-) noin kolme ehkä neljä tuntia, että mä haluan sanoo, mä haluan tiedä suomen sää- säännöt, suomen säännöt (.) joo kuka haluaa avaa apteekin, ja sitten minä otan vähän, kolme tai neljä lausetta ja laita hänelle ja laitan myös että mistä lähde- lähteet
Kirsi: okei joo
Adam: mutta ota, ota ota aika mulle että kolme tuntia vain että
Kirsi: joo tosi kauan
Adam: miten tämä apteekkiasia kääntäjä

Example 5 (English translation)

- Adam:** once I commented on a student he was a Finnish student and his business idea was to open a pharmacy
Kirsi: mm yeah
Adam: and really I think I (-) about three maybe four hours, I want to say, I want to know the Finnish ru- rules, Finnish rules (.) yeah for someone who wants to open a pharmacy, and then I take some, three or four sentences and respond to him and also add the sources
Kirsi: okay yeah
Adam: but it takes, takes takes time, three hours only -
Kirsi: yeah that's very long
Adam: to translate this pharmacy thing

In this small story, Adam describes the actions that were involved in his writing process. His main message seems to be that he needed a long time, as he repeats this at the

beginning and at the end of his story, and he specifies that it took three or four hours to write three or four sentences. However, in the narrative, Adam positions himself as an active and agentive participant in the discussion forum; he first wanted to know the rules for opening a pharmacy in Finland, so he searched for the information, and, when writing the response, he wanted to add the sources. Adam uses a whole repertoire of skills – in nexus analytical terms, his ‘historical body’ is involved in the action (see Scollon & Scollon, 2004: 46–49).

In the excerpt, Adam says that he ‘took’ (*otti*) a few sentences and that he needed several hours ‘to translate the pharmacy thing’ (*tämä apteekkiasia kääntäjä*). This ‘taking’ and translating process is visible in the actual response that Adam wrote. The written response contains two sentences; the first one is copy-pasted from his source, and the second one is so complex that he probably has not written it all by himself. He mentions the sources but he does not use quotation marks or otherwise follow the instructions for citing. Previous studies have shown that writing from sources is often challenging for students, and it might be even more challenging in one’s second language than in one’s first language (e.g. Cumming *et al.*, 2016). It is also influenced by individuals’ previous reading and writing knowledge and strategies (e.g. Cumming *et al.*, 2016; Hyland, 2011; Wette & Furneaux, 2018). However, Adam knows the idea of citing, and his response is relevant in content. By depending on the source texts and recycling others’ linguistic resources he is able to participate in the discussion (see Suni, 2008), which might not have been possible with only his own productive Finnish skills.

Perceiving a learning journal as a platform for exercising agency

In the case of the learning journal, it was clear that each student developed a personal relationship with this literacy practice and that they perceived it as a source for their agency in different ways. A learning diary is defined as a form of academic writing that helps students to understand the ideas of a course and their own learning processes (Cremer, 2008). In the programme, the aim of using a learning journal was also to introduce the genre to the students and practise writing in Finnish. The genre was first explicitly introduced to the students in class, and then their task was to write a short diary entry in Finnish once a week for three weeks. The students could write about anything they had learned during the week, and in the detailed instructions they were encouraged to be reflective. The students were also given some brief feedback on each journal entry.

Adnan perceived the learning journal as a platform to practise his Finnish skills however he chose. In addition to the language class in the programme, he had taken another class in which he had also written entries in a learning journal. In the following interview excerpt, Adnan reflects on how he learns through writing, and I seek for confirmation for my interpretations.

Example 6

- Adnan:** oppimispäiväkirja minä opin paljon oppimispäiväkirja (.) ja raportti, koska, ajattelen että kirjoittaminen on parempi (.) on parempi puhuminen ja ääntäminen tai lukeminen (.) en tiedä ehkä koska, mulla on aikaa kirjoittaa ja ajatella miksi tämä sanoja ja miksi *like*, loppu- lopuksi ja, joo joo mutta minä ajattelen kirjoittaminen on tosi parempi kuin puhuminen joo
- Kirsi:** eli sä opit, enemmän kirjoittamalla kun sä saat miettiä, saat aikaa, saat miettiä saat ajatella
- Adnan:** joo ehkä mulla on aikaa mä ajattelen mutta puhu (.) ei ei oo ei ole tarpeeksi aikaa, joo mutta kirjoittaa ja joo ja mun *like, like more confidence*
- Kirsi:** mm joo
- Adnan:** kirjoittaminen joo minä ajattelen (.) käy- käytä uusia sanaja tai fraaseja, joka oppimispäiväkirja (.) oppia op- oppimaan uusia sanoja

Example 6 (English translation)

- Adnan:** learning journal I learned a lot learning journal (.) and report because I think that writing is better (.) is better than speaking and pronunciation or reading (.) I don't know maybe because I have time to write and think about why these words and why *like*, final- finally, yeah yeah but I think writing is much better than speaking yeah
- Kirsi:** so you learn more by writing when you get to think, get time, get to think
- Adnan:** yeah I have time I think but speaking (.) I don't I don't have enough time yeah but writing and yeah and my *like, like more confidence*
- Kirsi:** umm yeah
- Adnan:** writing yeah I think (.) I use new words and phrases, each learning journal (entry) (.) learn new words

From the dialogical perspective, the process of language learning can be seen as the appropriation of linguistic resources: the language learner recycles the linguistic material of the community (Dufva *et al.*, 2014; Suni, 2008). In this example, Adnan implies that he uses a learning journal as a platform for this kind of recycling, as he 'uses new words and phrases' (*käytä uusia sanaja ja fraaseja*) in his entries in order to learn them. This recycling can also be observed in his actual journal entries, in which he uses some words and phrases that were introduced in language classes.

Adnan also says that he has ‘learned a lot’ (*opin paljon*) from writing a learning journal. He thinks this is because ‘writing is much better than speaking’ (*kirjoittaminen on tosi parempi kuin puhuminen*), which might mean either that he likes writing better than speaking or that he considers himself to be better at writing than at speaking. In either case, the reason why writing is better for Adnan is that he has more time to think when writing than when speaking, and this gives him *more confidence*. This belief about himself as a person who learns by writing and who learns when he has time to think has its roots in his previous experience; it might be related to his learning experience or to his interest in literature. Overall, Adnan’s beliefs about language learning and himself as a learner seem to frame his experience of agency in writing the learning journal and his perception of this as an affordance for his language learning.

Olga also developed ownership of the same literacy practice, but she perceives it as a platform for reflecting on her life and learning.

Example 7

Olga: oppimispäiväkirja on aika mielenkiintoista koska siellä sä kirjoitat omasta no opiskelusta tai mitä sä valitset se voi olla joku ju- sun oma joka päivä elämän, päiväkirja esimerkiksi, aika mielenkiintoista miettiä miks mä teen sen miks mä herään aamulla ja menen johonkin, onks se on hyödyllistä, olenko opiskellut no ahkerasti tai, olenko samaa mieltä tai tutkijat ovat, no tekevät virheitä vaikka ne on tutkijat mutta ne on henkilöt, aika mielenkiintoisesti

Example 7 (English translation)

Olga: the learning journal is quite interesting because you write about your own studies or what you choose it can be a journal of your everyday life for example, it’s quite interesting to think why am I doing this why do I wake up in the morning and go somewhere, if it is useful, have I studied hard, or do I agree with researchers, well they make mistakes even though they are researchers, they are human, quite interesting

In the narrative, Olga repeats the word ‘interesting’ (*mielenkiintoinen*) three times in various inflected forms and lists six different questions to reflect on in a learning journal. This gives the impression that the learning journal is interesting because it offers a space for dialogue. Following Olga’s questions, one can reflect on the choices one makes and become aware of the possible consequences of one’s choices. This kind of reflexive awareness is the key feature of agency (Sullivan & McCarthy, 2004: 295–297, 307). On

the other hand, the last aspect that Olga mentions as interesting is being critical about what researchers claim, and it might refer to Olga's one diary entry in which she writes about the results of an article that she disagrees with. For Olga, the learning diary seems to be a platform for a dialogue, either with herself or with others. In Bakhtinian terms, this dialogue helps Olga to find her own voice. Olga's goal is eventually to work as a teacher in Finland, but she first has to complete some complementary studies in order to be qualified to teach in Finland and writing a learning diary is a typical activity in the field of education in Finland. Olga might therefore find the learning diary interesting also because it is a purposeful literacy practice for her (see Jeffery & Wilcox, 2016), and she can relate it to her future self or her ideal self (see Virtanen, 2013).

Adam, on the other hand, offers a third perspective. He does not find a learning journal useful for his learning. In the programme, he was writing entries in a learning journal for the first time in his life, and he put some effort into understanding what a learning diary is about, as he talked about it with his tutors. His actual texts were quite short in relation to the instructions they were explicitly given, and the teachers commented almost every week that he could write more about his own thoughts or opinions. In the interview with me, Adam concluded that he did not really like writing the learning journal.

Example 8

- Adam:** todella mä en (.) se on hyvä idea mutta mä idea tutustuu uusi asia mitä suomalaiset, opiskelijat tehdä yliopistossa mutta mä en tykkää tehdä asi- tästä asiasta
Kirsi: joo oppimispäiväkirjasta
Adam: - - nyt mä ymmärrän millainen oppimispäiväkirja on ja miten pitää tehdä sitä

Example 8 (English translation)

- Adam:** really I don't (.) it's a good idea to get to know a new thing how Finnish students study at university but I don't like doing thi- this thing
Kirsi: yeah learning journal
Adnan: - - now I understand what a learning journal is like and how I should write it

In the example, Adam is first very forthright about what he feels about writing a learning journal, and then he tries to explain why he does not like it. He says that it is a good idea to learn 'what Finnish students do' (*mitä suomalaiset opiskelijat tehdä*), and these word choices indicate that writing a learning journal is their literacy practice, not his. In this

narrative, Adam claims that he has understood what a learning diary is like, but he seems to resist taking ownership of it, or, in other words, he seems to resist being socialized into this literacy practice (see Vitanova, 2010: 145–151). Lee and Maguire (2011) analyse this kind of resistance towards dominant ways of writing as a question of identity.

Interestingly, Adam takes a very different stance toward studying online than he does to writing a learning journal. In Example 5, above, Adam talked about his experience of writing a discussion forum post in Finnish. In the next excerpt, Adam continues his narrative as an afterword to the small story that he told earlier (in Example 5).

Example 9

Adam: se on minulle se on ensimmäinen kerta, verkossa mä tein mä opiskelin yliopistossa (.) mutta ehkä tulevaisuudessa toinen, toinen (-) tai mitä, joo toinen kolmas neljäs sitten sitten (-) ei ole ottaa paljon aikaa

Example 9 (English translation)

Adam: it is the first time for me to study online in the university, but maybe in the future the second, second (-) or what, yeah the second, third, fourth then then (-) it won't take much time

Adam returns to the time-consuming aspect of writing his response when talking about the future, as he says that maybe after two, three or four times it will no longer take so much time to participate in this kind of activity in Finnish. However, Adam positions himself as possibly studying online again often in the future. An agentive individual looks both at earlier events and towards potential events in the future (Dufva & Aro, 2014: 41). Adam's ideal selves might be shaping the present experience and creating the motivation to invest enough time to complete the online learning assignment (see Virtanen, 2013).

If we compare Adam's two experiences, we see that in both cases he used some external resources (source texts or his tutors) and put some effort into completing the tasks. However, he developed a different kind of relationship with each academic literacy practice. There may be various reasons for that. For example, reflective texts like a learning journal may not be very usual in his field, which is economics, or alternatively, the online forum discussion task was part of an interactive discipline course rather than a language course, which might have made it more meaningful to him; perhaps he just liked one literacy practice better than the other. Whatever the reason, Adam's personal preferences, prior experience or future selves shaped the way he showed agency.

Conclusion

The aim of this study was to explore immigrant students' agency in academic literacies in L2 Finnish by analysing their narratives. The particular focus was on the role of students' beliefs and lived experiences in narratives displaying agency. This was particularly relevant in the current study because the research participants had already completed university-level studies, and they had high goals for their future in Finland.

The results indicate that learners' beliefs about learning, reading and writing in a second language, as well as about themselves as learners, can have a major impact on how they decide to take action (see Mercer, 2012 for similar results). When completing tasks online, students described using their multilingual resources as well as their skills in using external resources, and this seemed to be a crucial part of their strong sense of agency. Finally, the students took different stances on the same literacy practice and perceived it as a source for their agency in a variety of ways, which indicates that each student developed a personal relationship to the new practice with which they were engaged.

Overall, students' prior experiences and life histories, or 'historical bodies' in nexus analytical terms (see Scollon & Scollon, 2004: 46–49), were related to the ways they perceived the new literacy practices. This was evident in the ways the students explicitly referred to their own preferences, prior knowledge or future, but also in the different voices that were present in their narratives. Students' agency was also shown to be embodied and closely connected with time and their material surroundings, such as writing and underlining words by hand, taking time for thinking, and using technology as a mediational means (see Wertsch, 1991) in searching for information and writing.

The results have implications for pedagogy and education policy. Immigrant students' background knowledge might differ a lot from 'traditional' students' knowledge reservoirs – for example, one of the students did not know what the concept 'liberal' meant. However, immigrant students also have their own unique life histories and learning trajectories (see Morrice, 2013). The need that this implies for individual support in academic reading and writing has long been recognized in research. In addition to having their individual capacities and needs, students also perceive new literacy practices in their own individual ways. Sometimes this means that learners do not see the new

literacy practice as relevant for their learning or for their life, or they see it as clashing with their identities (see Lee & Maguire, 2011), as was the case with one of the students struggling with learning journals. In the classroom, this kind of agency may come into conflict with the teacher's ideas. It is thus essential to explain the purpose of the exercises carefully and use reflective practice to acknowledge individual perceptions.

The results of this study suggest that the development of immigrant students' agency in academic literacy practices is indeed a complex process, which is shaped by many individual factors (see also Mercer, 2012). Morrice (2013) uses the concept of capital to contextualize the individual resources and capacities that shape refugee students' experiences in higher education, but she also emphasizes that these experiences are linked to the wider societal framework. In many higher education institutions, entrance examinations are designed for first language speakers, or the requirements in terms of language proficiency are very high (e.g. Airas *et al.*, 2019). More sensitivity is therefore needed towards highly skilled immigrants' earlier experiences as well as their capacities and potential.

In this study, the academic literacies perspective helped us to understand literacy practices and students as part of social reality, and to recognize that academic writing always takes place inside power hierarchies. For immigrant students, gaining agency with academic literacies is not only about appropriating new ways of meaning making, but also about gaining access to the academic community. This study has given insights into the everyday reality of students who struggle to find their place, and their voice. The theoretical novelty of this chapter lies in its application of dialogical conceptualizations to the analysis of developing agency in L2 academic literacies. A dialogical approach offered a framework to explore students' strengthening voice – in this case their developing agency both as situated in time and place and as part of their continuum of life. Despite its limitations, such as not analysing the students' actual performance or their observable action, this study reveals how complex and multi-layered a phenomenon immigrant students' agency is.

References

- Ahearn, L.M. (2001) Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Vuori, H. and Väättäin, H. (2019) *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla* [Background matters. Students with an immigrant background in higher education]. Julkaisut 22:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Finnish Education Evaluation Centre].
- Aro, M. (2009) Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. PhD thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. Edited by Michael Holquist and translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist and translated by Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barkhuizen, G. (2013) Introduction: Narrative research in applied linguistics. In G. Barkhuizen (ed.) *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bhowmik, S.K. (2016) Agency, identity and ideology in L2 writing: Insights from the EAP classroom. *Writing & Pedagogy* 8 (2), 275–308.
- Blommaert, J. and Huang, A. (2009) Historical bodies and historical space. *Journal of Applied Linguistics* 6 (3), 11–26.
- Busch, B. (2017) Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38 (3), 340–358.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2009) ‘Multiliteracies’: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), 164–195.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crete, P. (2008) A space for academic play: Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education* 7 (1), 49–64.
- Cumming, A., Lai, C. and Cho, H. (2016) Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes* 23, 47–58.
- Dufva H. (2003) Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (eds) *Beliefs About SLA: New Research Approaches* (pp. 131–152). New York: Springer.
- Dufva H. (2004) Language, thinking and embodiment: Bakhtin, Whorf and Merleau-Ponty. In F. Bostad, C. Brandist, L.S. Evensen and H.C. Faber (eds) *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media* (pp. 133–146). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Dufva, H. and Aro, M. (2014) Dialogical view on language learner's agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. In P. Deters, X. Gao, E. Miller and G.

- Vitanova (eds) *Theorizing and Analyzing Agency and Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches* (pp. 37–53). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dufva, H., Aro, M. and Suni, M. (2014) Language learning as appropriation: How linguistic resources are recycled and regenerated. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 6, 20–31.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. and Salo, O–P. (2011) Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- García, O. and Kleifgen, J.A. (2019) Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly* 0 (0), 1–19.
- Georgakopoulou, A. (2015) Small stories research: Methods – analysis – outreach. In A. De Fina and A. Georgakopoulou (eds) *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 255–271). Malden, MA: Wiley.
- Hartley, J. (2007) Reading, writing, speaking and listening: Perspectives in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2), 316–320.
- Hyland, K. (2011) Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. In R. Manchón (ed.) *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (pp. 17–35). Amsterdam: John Benjamins.
- Ivaska, I. (2015) Edistyneen oppijansuomen konstruktioiirteitä korpusvetoisesti: Avainrakenneanalyysi [Corpus-driven approach towards constructional features of advanced learner Finnish: Key structure analysis]. Turun yliopiston julkaisuja C–409. PhD thesis, University of Turku, Finland.
- Jeffery, J.V. and Wilcox, K.C. (2016) L1 and L2 adolescents' perspectives on writing within and across academic disciplines: Examining the role of agency in writing development. *Writing & Pedagogy* 8 (2), 245–274.
- Kim, M. and Belcher, D.D (2018) Building genre knowledge in second language writers during study abroad in higher education. *Journal of English for Academic Purposes* 35, 56–69.
- Lea, M. and Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23 (2), 157–172.
- Lee, H. and Maguire, M.H. (2011) International students and identity: Resisting dominant ways of writing and knowing in academe. In D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne and L. Yousoubova (eds) *Writing in Knowledge Societies* (pp. 351–370). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Lillis, T. and Scott, M. (2007) Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4 (1), 5–32.
- Martin, M. (1995) The map and the rope: Finnish nominal inflection as a learning target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. PhD thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- McCulloch, S. (2013) Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes* 12 (2), 136–147.
- Mercer, S. (2012) The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6 (2), 4–59.
- Merleau-Ponty M. (2009) *Phénoménologie de la Perception [Phenomenology of Perception]*. Paris: Gallimard.
- Morrice, L. (2013) Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education* 32 (5), 652–668.

- Mustonen, S. (2015) Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä – oppijoiden teksteissä [How language develops through use]. Jyväskylä Studies in Humanities 255. PhD thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Nesi, H. and Gardner S. (2012) *Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikulin, M. (2019) Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa [The need of Finnish language proficiency in the everyday and working life of non-native academic people in Finland]. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 29, 171–203.
- Paxton, M. and Frith, V. (2015) Transformative and normative? Implications for academic literacies research in quantitative disciplines. In T. Lillis, K. Harrington, M.R. Lea and S. Mitchell (eds) *Working with Academic Literacies: Research, Theory, Design* (pp. 155–162). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Riessman, C.K (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Scollon, R. and Scollon, S.B.K. (2004) *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Sullivan, P. and McCarthy, J. (2004) Toward a dialogical perspective on agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34 (3), 291–309.
- Suni, M. (2008) Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa [Second language in interaction: Sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition]. Jyväskylä Studies in Humanities 94. PhD thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Virtanen, A. (2013) Minä sairaanhoitajana: Tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa [I as a nurse: Future selves making the motivation]. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23, 403–427.
- Vitanova, G. (2005) Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In J.K. Hall, G. Vitanova and L. Marchenkova (eds) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vitanova, G. (2010) *Authoring the Dialogic Self: Gender, Agency and Language Practices*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wette, R. and Furneaux, C. (2018) The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. *System* 78, 186–200.



IV

OBSCURING THE AGENT IN L2 FINNISH: A DYNAMIC USAGE-BASED APPROACH TO DEVELOPMENT

by

Leskinen, Kirsi & Lesonen (Kronholm), Sirkku 2024

Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning vol 19 (2), 106–128

<https://doi.org/10.18261/nordand.19.2.3>

Reproduced with kind permission by Universitetsforlaget.



Obscuring the Agent in L2 Finnish: A Dynamic Usage-Based Approach to Development

Kirsi Leskinen

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

kirsi.m.leskinen@jyu.fi

<https://orcid.org/0000-0002-2440-948X>

Sirkku Lesonen (Kronholm)

South-Eastern Finland University of Applied Sciences

sirkku.kronholm@xamk.fi

<https://orcid.org/0000-0002-5274-8518>

Abstract

This study explored ways of describing human action without specifying the agent – that is, expressing impersonality – in learner language. By adopting an onomasiological approach, we sought to identify all such means employed by an adult, advanced Finnish L2 learner over time. Based on this investigation, we further analysed the development of the learner's passive construction in detail. The study drew on the dynamic usage-based approach to language learning, and the data comprised 29 spoken and 17 written samples of natural language use. These data were gathered during a nine-month training programme that emphasised academic skills and language in academic contexts, and they were analysed both quantitatively and qualitatively. The results indicate that the learner tried out and used various means of expression to obscure or hide the human agent of the action. The frequency of impersonal passives increased considerably during the study period, but the conventional means of expression only exceeded the non-conventional ones at the end of the study. This suggests that learners may have functioning and effective ways to convey meaning before learning all the prototypical constructions of the target language. The study demonstrates the dynamic process of learning to use a specific construction, during which the variability of non-conventional and conventional means of expression plays a central role. The study contributes to the still limited body of empirical research applying an onomasiological perspective to learner language and demonstrates the value of diversity and variability in language learning.

Keywords

Finnish as a L2, second language development, usage-based approach, passive

Introduction

Instead of using direct reference to people (*I collect the data*), speakers and writers sometimes prefer to leave the agent of human activity unnamed or blurred. Most languages have usage patterns that carry this specific meaning, often called impersonal constructions (e.g., Siewierska, 2008a). These include, for example, passive constructions. In addition, there are other forms, such as the generic you, that can convey the meaning, but the interpretation of which relies more on the context. By obscuring the agent (e.g., *the data are collected; when you collect / one collects the data...*), language users can reach a more abstract level (Martin et al., 2010, p. 71), which is generally considered a central characteristic of advanced language use (Council of Europe, 2020). However, learners on all skill levels often

need to express that what they are saying concerns everyone or that something happened without specifying agency. Before they know the conventional ways, learners may rely on non-conventional linguistic solutions in, for example, form or register, which, although deviating from conventional language use, do not cause a breakdown in communication. Seilonen (2013) and Reiman and Seilonen (2022, pp. 47–51) show that L2 learners of Finnish have a variety of conventional and non-conventional means of expression for conveying this specific meaning.

On the other hand, previous studies have observed that even advanced learners often have difficulties with some aspects of structures that allow for the obscuring or defocusing of the agent. For example, Varjo and Jokela (2020) found that L2 Finnish learners' challenges with zero constructions, in which the implied agent can be anyone (e.g., *sitä ei saa syödä* "one cannot eat it"), were related to the semantics of the verbs used in these constructions. Nyqvist and Lindström Tiedemann (2021), in turn, observed that Finnish immersion students' problems with Swedish passive constructions were mainly related to formal aspects, but were also evident in their choices of idiomatic passive construction. In addition, L2 users might not be familiar with every genre-related convention. In the case of Finnish, Ivaska (2015) found that advanced adult L2 writers used passive constructions less often in their academic essays than did L1 writers.

This study longitudinally explores the diversity of means of expression that obscure the agent in the linguistic repertoire of one adult L2 Finnish learner, Olga, whose first language is Russian. To identify Olga's impersonal expressions, we adopt an onomasiological approach, in which the investigation starts from the meaning, the aim being to identify the linguistic means used to express the meaning in natural language use (Fernández-Domínguez, 2019; Lesonen et al., 2021; Schmid, 2020). The approach thus searches for linguistic solutions for a certain communicative goal – as opposed to a semasiological approach that links a given linguistic form to its meaning (see Schmid, 2020, pp. 20–21). With the onomasiological approach, it is possible to get a comprehensive picture of a learner's repertoire of linguistic choices for conveying meanings, even if these choices are less frequent or less conventional in the target language. In addition, the approach allows for comparing the usage of different means of expression and the dynamics between them. In contrast, many previous studies have focused on specific linguistic forms of learner language, or on learners' skills or knowledge of particular impersonal constructions (e.g., Reiman, 2011; Seilonen, 2013; Varjo & Jokela, 2020).

However, in the field of second language acquisition there is a long tradition of taking the function or meaning the learner is trying to convey as a starting point for study (for a concept-oriented approach, see, e.g., Von Steutter & Klein, 1987; for a discussion on meaning-oriented and form-oriented approaches, see Bardovi-Harlig, 2000). For example, Eskildsen (2012) analysed two L2 English learners' inventories of target-like and non-target-like negation constructions and their development, while Horbowicz et al. (2020) focused on L2 Norwegian learners' epistemic constructions. To our knowledge, the onomasiological approach has not been adopted when studying the use of impersonal constructions in L2 development.

We use Olga's whole repertoire as a basis to further analyse the development of her passive construction. We start with the onomasiological approach – in other words, the function-to-form approach – and then analyse the passive construction in more detail. Our theoretical background is a dynamic usage-based approach (DUB) to language learning which enables the investigation of an individual learner's development on a micro scale (e.g., Lesonen et al., 2021; Roehr-Brackin, 2015; Verspoor et al., 2012). The data from Olga

were gathered during a nine-month training programme that focused on academic skills and language in academic contexts, which makes it interesting to trace the development of the passive – a construction typical to academic contexts (Ivaska, 2015; Luukka, 1995). Our longitudinal approach offers new insights into the findings of previous studies on L2 Finnish learners' passive constructions. These previous studies used texts from the CEFLING corpus that demonstrated the different CEFR proficiency levels of various L2 Finnish learners (Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish; see Martin et al., 2010). They showed that some learners already start using agent-obscuring passives on level A1, while the frequency and variability of these constructions as well as the abstractness of the verbs used in passives increases at each level up to C1 (Martin et al., 2010, pp. 72–73; Reiman, 2011; Seilonen, 2013). Reiman (2011), in her quantitative study, states that the use of passive constructions is a good indicator of language development in general.

Our overall aim was to expand understanding of the dynamicity of individual L2 repertoires and learning trajectories. The first research question had two aspects: What means of expression does Olga use to obscure agents of human action in her L2 Finnish, and how does her usage change over time? Based on the results of this question, the second research question asked the following: How does the impersonal passive construction develop in Olga's language use over time? In the analysis, we adopted the DUB approach to focus on change and variability in Olga's language system (see Nordanger & Horbowicz, 2021; van Dijk et al., 2011). In her use of the passive construction, we analysed both her lexical variability and the alternation of conventional and non-conventional expressions, for example how frequently she used the different passive expressions over time.

Dynamic Usage-Based Approach to Language Learning

In a DUB approach, which is a combination of the Complex Dynamic Systems Theory (CDST; e.g., Fogal & Verspoor, 2020) and a usage-based perspective on L2 development (e.g., Eskildsen, 2012; Tomasello, 2003), learner language expressions are understood to emerge from the usage events that an L2 learner participates in. Over time, as the learner uses the language for the purposes of interaction, conventional constructions emerge in learner language (Eskildsen, 2012; Lesonen et al., 2022; Roehr-Brackin, 2015; Verspoor et al., 2012). Constructions are symbolic units that consist of two poles: form (also called the phonological pole) and meaning (also called the semantic pole; Goldberg, 2003). Conventional constructions are frequently used in speech communities since speakers expect other members of the same community to use and understand the specific meanings tied to these linguistic forms. The use of conventional constructions can therefore be defined as “a mutually known regularity of behaviour which the members of a community conform to because they mutually expect each other to conform to it” (Schmid, 2020, p. 88). By participating in such usage events, language users acquire the preferred ways of saying things and conform to these mutually known behavioural regularities. In usage-based approaches, it is assumed that at the beginning of the learning process, learners repeatedly use the same lexical items within the construction; it is only later that new lexical items emerge in language production (e.g., Eskildsen, 2012; Mellow, 2006). However, it has also been shown that L2 learners' constructions may already be relatively variable at the beginning of their language use (Eskildsen, 2015; Lesonen et al., 2020).

In the DUB approach, the process of acquiring conventional constructions is seen as individual, since each learner and their usage events are unique. As shown in several longitudinal studies, individual learners vary widely in, for example, their development of

syntactic complexity (Lowie & Verspoor, 2019). Variation – differences in learning trajectories between learners – has also been observed when the starting point has been the meanings the L2 learners are trying to convey – that is, when an onomasiological approach has been applied. Lesonen et al. (2022) found that four beginner learners of Finnish had individual linguistic solutions when expressing existentiality (“There is something somewhere”) in their developing L2 Finnish, and that their trajectories towards more conventional use of the Finnish existential construction differed substantially. When we want to understand the process of development, longitudinal, case study, time-series approaches are useful, because in these approaches, learning is seen as inseparable from the learner (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 245).

In DUB, it is assumed that the learning process is influenced and shaped by various factors, rendering the process dynamic and complex. Because of the complex interactions between the learner’s linguistic system and external (e.g., other speakers, textbooks) and internal (e.g., age, motivation) factors, learning paths are often non-linear (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). The development of a certain construction can often be characterised by peaks and dips (Cancino et al., 1978; Lesonen et al., 2021). Especially at the beginning of the learning process, when learners are trying out different ways to convey meanings in social interaction, learner language contains both conventional and non-conventional expressions. For example, Ellis (1985) found that an L2 English learner used two negative forms, *No look my card* and *Don’t look my card*, in close proximity to each other during a classroom activity. Similarly, Lesonen et al. (2022) show that in one dialogue, an L2 Finnish learner used three different strategies to convey meaning that is conventionally expressed with the Finnish existential construction. In the CDST context, it has been argued that this initial diversity, meaning the use of different kinds of conventional and non-conventional constructions in the L2, is important for further development because it provides material for choosing the most effective expressions in later use (Lesonen et al., 2021; van Dijk et al., 2011). The use of non-conventional constructions may also give a learner valuable chances to participate in the interaction (Horbowicz & Nordanger, 2024), which in turn provides new opportunities for learning.

One factor affecting the learner’s linguistic repertoire is knowledge of other languages, including but not limited to their L1 (see e.g., De Angelis & Selinker, 2001, on interlanguage transfer). Therefore, we now review the literature on impersonal constructions, focusing primarily on Finnish but also touching on Russian and English, as these were languages already known by the participant.

Describing Human Action Without Specifying the Agent

Describing action without specifying agency – that is, expressing impersonality – has been of interest in various linguistic fields. Here, to define our target meaning, we adopt Siewierska’s (2008b) semantic characterisation, according to which impersonal constructions “depict situations and events which may be brought about by a human agent but crucially one which is not specified” (p. 4). This non-specificity refers to both situations in which no concrete individual or group of individuals is explicitly referred to and to situations in which the agent can be anyone and/or everyone (Siewierska, 2008b, p. 4). The function or intention for obscuring the human agent might be to reach a more general or abstract level (Martin et al., 2010, p. 71), or the speaker or writer might want to leave the agent hidden or unnamed for other reasons, such as not knowing who the agent is. The specific function for conveying the meaning depends on the context. In addition, the scale of specificity or non-specificity of the implied agent varies. The agent of an expression can

be completely omitted or hidden (e.g., *the bicycle was stolen*) or the agent's identity can be partially blurred (e.g., *they gave me the wrong documents in the office*). Sometimes the impersonal interpretation relies on the context, as in *you have to be there on time*. Since we were interested in how the meaning is conveyed, this section gives an overview of some typical linguistic means to express impersonality, which the focal learner also used. Finnish, as an agglutinating language, provides not only lexical means to express impersonality, but also morphosyntactic ones.

The 2nd person singular can have an open reference that can extend to anyone or everyone in a similar position. An open reference is common in the colloquial spoken register and everyday conversations in Finnish (Suomalainen & Varjo, 2020), as in many other languages (for an overview, see De Cock, 2016, pp. 364–368), including English and Slavic languages such as Russian (Malamud, 2006; Siewierska, 2004, p. 212). In Finnish, the so-called zero construction carries the same basic meaning (VISK = Ison suomen kieliopin verkkoaversio [Comprehensive grammar of Finnish online] § 1347; Laitinen, 2006) but is used both in spoken and written registers in various contexts (e.g., Suomalainen & Varjo, 2020). Syntactically, in the most frequent case, the zero construction lacks an overt subject, the verb is in the 3rd person singular, and usually does not begin a clause (VISK § 1349, § 1350; Laitinen, 2006). These constructions are sometimes translated as “one” constructions in English (see the translation of the second phrase below), and “man” constructions in languages such as Swedish (e.g., *man kan skriva essän på finska eller engelska*).

| | | | | | |
|-----|---------|------------|-----------|----------------|-----|
| Sä | voi-t | kirjoittaa | essee-n | suome-ksi | tai |
| You | can-2SG | write.INF | essay-ACC | Finnish-TRANSL | or |

englanni-ksi.

English-TRANSL

“You can write the essay in Finnish or English.”

| | | | | | |
|-----------|---------|------------|----------------|-----|----------------|
| Essee-n | voi | kirjoittaa | suome-ksi | tai | englanni-ksi. |
| Essay-ACC | can.3SG | write.INF | Finnish-TRANSL | or | English-TRANSL |

“One can write the essay in Finnish or in English.”

When compared with the open 2nd person singular, the zero construction has certain semantico-grammatical restrictions. For example, it is typically used with modal verbs (e.g., *voi* “can”), whereas the open 2nd person singular can be used more freely (Laitinen, 2006, pp. 212, 219). The open 1st person singular has been less frequently studied. Helasvuo (2008) has, however, shown that it can be compared with the open 2nd person references or passive construction, and it is used, for example, when emphasising the implied agent's different choices.

Other pronouns can also be used to express impersonality, for example *everyone* and *many* in English. In the case of personal pronouns, Posio and Vilkuna (2013) point out that plural forms “as such provide considerable potential for vague reference” (p. 182). The 1st person plural refers to a group of people including the speaker and can comprise anything from two persons to all humankind (Posio & Vilkuna, 2013, p. 182), as in *we are responsible for our planet*. The 3rd person plural, in turn, is widely used across languages, including in Russian, to blur the agent (Siewierska, 2008b, p. 11–14), although it is very rare in Finnish. In Russian, the pronoun is usually omitted, and thus the 3rd person plural verb alone indicates the obscuring of the agent (Malamud, 2006). Generic statements (e.g., *kids learn*

languages quickly) are also vague, in that they refer to anyone or everyone in a group which is not specified (see Behrens, 2005).

In Finnish, the passive construction is frequently used to express impersonality, for example, in many academic contexts (e.g., Ivaska, 2015; Luukka, 1995). The Finnish passive construction differs from the passives of many Indo-European languages, such as English, in two ways (see, e.g., Kelomäki, 2019). First, the construction is agentless, which means that while the phrase *the bicycle was stolen* can be translated into Finnish using the passive (*polkupyörä varastettiin*), adding the agent, for example *by my neighbour* in English, is not conventional in Finnish. Second, in many languages, passive constructions are only used with transitive verbs, whereas in Finnish, this is also possible with intransitive verbs (e.g., *Suomessa saunotaan paljon* “In Finland, people go to the sauna a lot”). Russian has a few impersonal passive constructions, such as short verbal passives (with perfect verbs) and -ся (-SJA) passives (with imperfect verbs), but they are lexically restricted (Babby, 2010, p. 33; see also Malamud, 2006).

Syntactically, the Finnish passive construction is subjectless and the verb is always in the same passive form (VISK, definitions). It is generated by adding a passive marker to the stem of the verb. Most often, the passive marker is -(t)A-, -dA- or -(l)lA- and a vowel+n in the simple present (e.g., *sano-taan* “it is said”). In the simple past, -A- is replaced with -i- (e.g., *sano-ttiin* “it was said”; VISK § 110). In participles used, for example, in the present perfect, the passive marker is -(t)tU (e.g., *on sano-ttu* “it has been said”; VISK § 110). Word order in Finnish is generally relatively free, but in a passive clause either the object of the clause, location or time is frequently placed before the verb (VISK § 1316). The omitted agent is usually interpreted as plural, as in the following examples (VISK § 1323).

| | | | |
|--|------------|-----------------|-------------|
| Kurssi-lla | puhu-taan | suome-a. | |
| Course-ADE | speak-PASS | Finnish-PAR | |
| “Finnish is spoken in the course.” | | | |
| Kurssi-lla | on | puhu-ttu | suome-a. |
| Course-ADE | be.3SG | speak-PASS.PTCP | Finnish-PAR |
| “Finnish has been spoken in the course.” | | | |

In addition to the impersonal passive construction, the passive as a morphological form is colloquially widely used as a personal form instead of the 1st person plural (VISK § 1326). In standard language, the verbal 1st person plural ending is -mme, as in *me puhu-mme suomea* (“we speak Finnish”). This verb form is often replaced with a passive form *me puhutaan* (“we speak”). However, it is not always easy to distinguish between these uses. In the personal use, the referent (*me* “we”) is often omitted (VISK § 1326), even if it refers to a clearly specified group. The pronoun *me* can also refer to a non-specified group of people, as explained above, and thus render the clause semantically impersonal. Moreover, passive forms are sometimes used in imperative clauses, as in *Puhutaan suomea!* (“Let’s speak Finnish!”; VISK § 889).

Data and Methods

Participant and Context of the Study

The present participant, Olga (a pseudonym), is from Russia and her L1 is Russian. Before the longitudinal data collection, she had lived in Finland for between four and five years

and had taken a few intensive Finnish courses lasting about one year altogether. Based on her interview and reflection data, in which she described learning Finnish in a variety of ways in her free time, Olga seemed to be an active learner. For this study, seven samples (3 oral, 4 written) of Olga's language use from various points during the data gathering period were assessed by three qualified language assessors. Based on these assessments, Olga's overall Finnish proficiency was CEFR B2. On average her written samples remained at the same CEFR level across the study, whereas the level of her oral samples rose (see Appendix A for further information).

Olga attended an intensive nine-month full-time training programme during which the data were collected. The programme was designed for migrants who had completed some higher education studies or gained a higher education degree prior to migration and who wanted to continue their studies or find a job in their field in Finland. The training programme was organised in the latter half of the 2010s and comprised Finnish and English language studies intertwined with field-specific courses in Finnish. Participation in the research project was completely voluntary and the research followed the guidelines of the Finnish National Board on Research Integrity (2023).

The concept of the passive construction was introduced to the students and practised during the first third of the Finnish language instruction included in the training programme. Other impersonal constructions were not explicitly introduced as major learning content. A few years after the data collection, the first author informed Olga of some of the preliminary findings, and she commented on learning the passive construction as follows: "It was really a thing that I wanted to learn myself and maybe even when we were asked what we want to learn I think I wrote these passives" (translated from Finnish). This indicates that learning the passive constructions was important for her, and she might have consciously directed her learning towards it.

Data Gathering

The first author of this paper was one of several Finnish L2 teachers in the 40-week training programme and gathered the present longitudinal data on 46 occasions. The aim was to collect a comprehensive set of samples that represent authentic language use that include various situations and genres, both spoken and written. Therefore, most of the data (38/46) were gathered from Olga's language usage events in the training programme by recording discussions (e.g., tutor group meetings) and oral assignments (e.g., oral presentations), gathering hand-written and computer-typed assignments (e.g., learning journals) as well as oral assignments that the learner herself had recorded (e.g., video blogs; see Appendix B for further information). These data from the training programme were supplemented by five informal interviews, three writing tasks and one videoblog performed solely for this study and a wider research project. This approach resulted in both monological and dialogical spoken data with both L1 and L2 speakers of Finnish. As shown in Eskildsen (2012), the local interaction context influences L2 development, and we consider this as part of a natural, usage-based learning path (see Eskildsen, 2015, p. 57). The spoken data were gathered on 29 occasions, and the written data were gathered on 17 occasions. Sample length varied widely, with a median of written 206 words and 487 spoken words per occasion. Data for this study were transcribed as needed.

Data Selection and Analysis

The point of departure was onomasiological (see Schmid, 2020, pp. 20–21), hence we were interested in all the lexical choices and grammatical forms Olga used to describe human

action without specifying agency. Using CLAN (Computerized Language Analysis, in CHILDES: Child Language Data Exchange System; see MacWhinney, 2000) and MS Excel software, the first author identified, coded, and categorised all Olga's impersonal expressions irrespective of their conventionality. Interpretation was often context-dependent. For example, passive forms and other verb forms with the 1st person plural pronoun (*me* "we") were interpreted as impersonal when, based on the context, *me* did not refer to any concrete and specified group of people (e.g., group of students), and they were coded as impersonal 1st person plurals. A separate category was impersonal passive constructions. These omitted the human agent and took a passive form, but not the 1st person plural pronoun.

A simple test was also used to choose the expressions for analysis. We considered whether the basic meaning of the sentence remained unchanged if the impersonal expression was replaced with one of the three typical impersonal Finnish constructions, namely the passive, zero and generic you constructions. In addition, we drew on research literature in order to determine the impersonality of expressions. For example, all the zero constructions and those 2nd person singular expressions that did not refer directly to the speaking partner were categorised as impersonal, because there is always an aspect of shared or generalised experiences involved in these expressions, even if they mainly refer to the speaker (see Suomalainen & Varjo, 2020). The first author perused the data set five times, elaborating the coding and data selection after each round. Borderline cases were negotiated with the second author, and other linguists were occasionally consulted. However, impersonality is a scale rather than a fixed category, so we acknowledge that in a few borderline cases someone else might have interpreted the impersonality of Olga's expressions in a different way.

After the data selection, the data were visualised with a bar graph to observe the diversity of the expressions as well as general trends in Olga's language development (see Lesonen et al., 2020; Verspoor & van Dijk, 2011). Based on the visual interpretation, the data were then divided into three phases and the proportions of different linguistic means used to obscure the agent were calculated. The diversity of Olga's linguistic choices was also analysed qualitatively in the DUB framework: We were especially interested in the alternation of conventional and non-conventional constructions within single data points or even utterances since these may indicate a moment of potential development (e.g., Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Based on the analysis of all of Olga's impersonal means of expression, we chose to investigate in detail the development of her passive construction. First, we used a line graph to visualise the change over time of usage frequency of passive constructions, as well as a trend-line to observe the general trend (see Figure 3). Frequencies were calculated for 1000 words (see Seilonen, 2013). After that, we focused on the variability of the data, because in the DUB approach, variability is seen as a meaningful phenomenon (see Nordanger & Horbowicz, 2021; van Dijk et al., 2011). The longitudinal data were divided into 10 periods of four weeks each, and the frequencies of the selected expressions were calculated based on all data collected for each four-week period. First, lexical diversity of the passive constructions was investigated by counting the frequencies of different verbs used in passive constructions. After that, we focused on the alternation between conventional and non-conventional expressions as suggested by Nordanger and Horbowicz (2021) and investigated their frequencies. We categorised the impersonal passive constructions into conventional and non-conventional constructions. To analyse the dynamicity of development further, we included two other kinds of non-conventional expressions in the same analysis: one where

the passive form was used non-conventionally instead of an active personal form, and one where Olga had used non-conventional verb forms instead of passive forms in impersonal expressions (e.g., 3rd person plural when a passive would have been a conventional choice). The first author made the initial categorisation, which was later checked and elaborated together with the second author.

Finally, we reapplied the onomasiological approach in exploring Olga's linguistic choices when referring to something she had read, because a passive construction is a conventional choice in Finnish. The purpose of this was to bring together the two phases of analyses and reveal the usage-based process of conventional means of expression overtaking other means of expression.

In this article, the examples represent different data types and demonstrate the diversity of Olga's impersonal expressions and the variability of her conventional and non-conventional expressions.

Olga's Repertoire in Obscuring the Agent

Here, we present Olga's developing repertoire of expressions of impersonality over the course of the study. Figures 1 (spoken data, 819 expressions in total) and 2 (written data, 117 expressions in total) show that Olga's repertoire was extensive, containing a wide variety of means of expression to blur or hide the human agent of the action. All the expressions of each data type (written/spoken) were chronologically ordered in the figures, with each bar representing 10 expressions. In some but not all cases, the 10 expressions were from the same week (e.g., bars from week 40). Because we had more data from the second half of the data gathering period, the temporal midpoint (week 20) is not the same as the quantitative midpoint. The last category, "combined / non-conventional" refers to expressions that were interpreted as impersonal, but which did not fall into any other category.

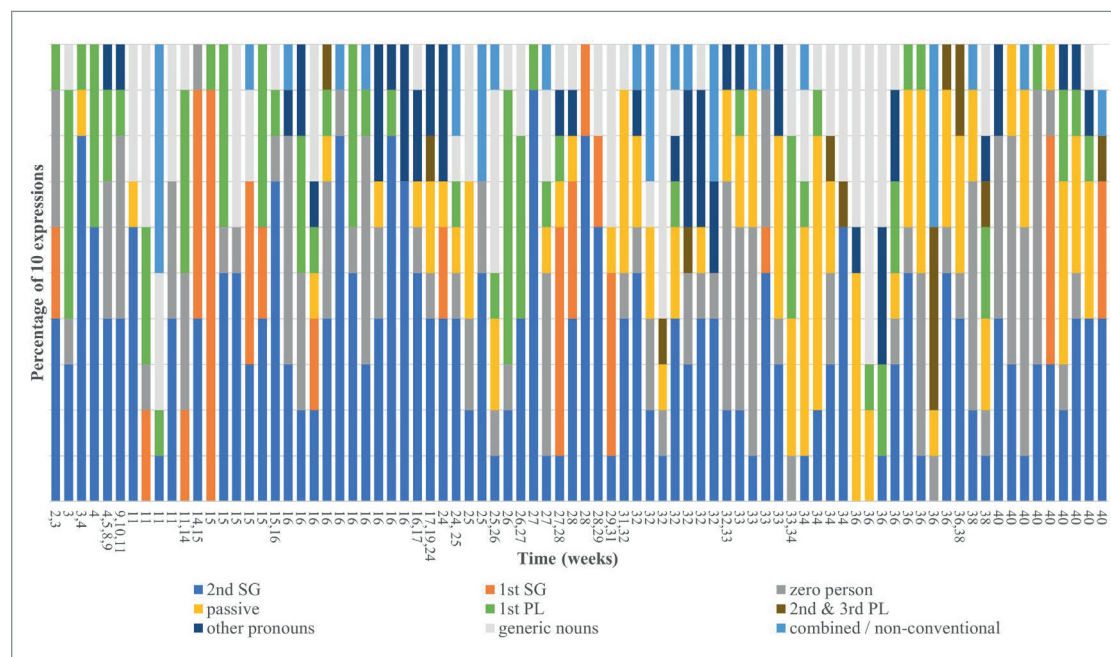


Figure 1. Proportions of all means of expressing impersonality in the spoken data over time (100% = 10 expressions).

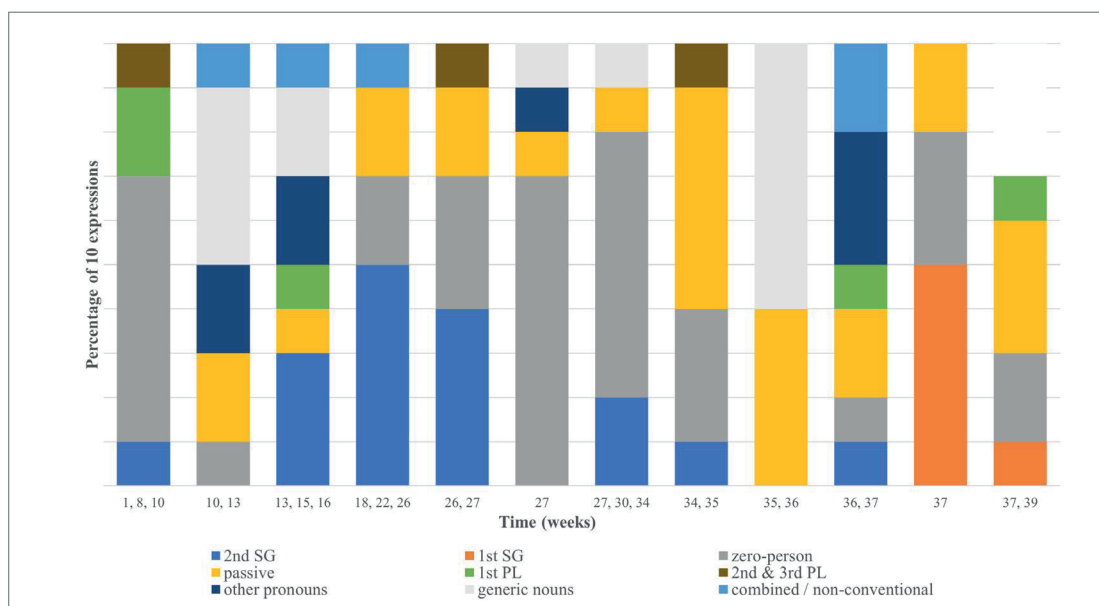


Figure 2. Proportions of all means of expressing impersonality in the written data over time (100% = 10 expressions).

Overall, Olga’s repertoire for obscuring or blurring the agent of human action is already wide and diverse, with a CEFR level of B2. However, her language system is also developing. This is visible in Figures 1 and 2, which show an increasing proportion of passives in both speech and writing towards the end the of the study. During the first 15 weeks of the study period, the proportion of passive constructions was 3% of all the means of expressing impersonality, whereas during weeks 16–30 the proportion was 8%. Finally, during the last 10 weeks, the proportion was 23%, which indicates that the passive construction had replaced other means of expression and become more frequent. The development of Olga’s passive construction is analysed in more detail in the next sub-section.

On a micro scale, both the diversity and instability of Olga’s repertoire are visible at a single data point, or even in a single utterance. The diversity of expressions is not always completely conventional, as the next two examples illustrate. In the examples, Olga uses her most frequent means of expressing impersonality, and they are also the prototypical impersonal constructions of Finnish. In example 1 (week 17, pair interview), Olga uses a variety of ways to describe a Finnish magic Midsummer ritual on a general level.

(1)

| | | | | |
|------------|-------------|--------------|------------------|----------------|
| <i>kun</i> | <i>joku</i> | <i>kerää</i> | <i>seitsemän</i> | <i>kukka-a</i> |
| when | someone | pick.3SG | seven | flower-PAR |

“when someone picks seven flowers

| | | | |
|---------------|--------------|----------------|-------------|
| <i>sitten</i> | <i>laita</i> | <i>tyyny-n</i> | <i>alle</i> |
| then | put.IMP | pillow-GEN | below.ALL |

then put them under the pillow

| | | | | |
|-------------------------|--------------|--------------|------------|-------------------|
| <i>sä</i> | voi-t | nähdä | <i>sun</i> | <i>tuleva-nsa</i> |
| you | can-2SG | see.INF | you.GEN | future-3POSS |
| you can see your future | | | | |

| | | | |
|-----------------------|------------|----------------|------------------|
| <i>kaveri-nsa</i> | <i>joo</i> | <i>miehe-n</i> | <i>miehe-nsä</i> |
| friend-3POSS | yeah | husband-ACC | husband-3POSS |
| friend yeah husband.” | | | |

In example 1, Olga uses the generic pronoun in *joku kerää* (“someone collects”). She continues with *laita tyynyn alle* (“put below your pillow”), and the verb *laita* (“put”) is in the imperative (singular). The referent could be the same as in the next expression, in which Olga uses the open 2nd person singular in *sä voit nähdä* (“you can see”). Another interpretation for *laita* is that Olga mispronounces the word and wants to use the form *laittaa* instead to refer to the same subject as she earlier used with “picks” (i.e., *joku laittaa* “someone puts”). Finally, when Olga talks about the implied agent’s future friend with *sun* (your), she mixes it with the possessive suffix *-nsa*, which is used with the 3rd person singular and would be an accurate form with the zero construction or the subject *joku* (“someone”). The utterance would be conventional, if only one means of expression (the pronoun *joku*, generic you or the zero construction) was consistently used in referring to the same implied agent.

In example 2 (week 27, writing task), a homework assignment for her Finnish class, Olga describes her favourite place using zero person constructions (lines 2, 3 and 5) and passive constructions (lines 3 and 6) both conventionally and non-conventionally.

(2)

Se on semmonen paikka,
“it is the kind of place

| | | |
|------------------|------------|---------------|
| <i>johon</i> | voi | mennä, |
| to.which | can.3SG | go.INF |
| where one can go | | |

| | | | | | | |
|--|-----------|------------------|-------------|---------------|-----------|-------------------|
| <i>kun</i> | ei | tiede-tä, | mitä | *halua | <i>ja</i> | <i>mihin. - -</i> |
| when | NEG.3SG | know-PASS | what | want.3SG | and | to.where |
| when they don’t know what they want and where. - - | | | | | | |

Eryyisesti järvi nyt on jääpeiton alla ja
Especially now when the lake is frozen and

| | | |
|-------------------|-----------------|------------------|
| voi | <i>vapaasti</i> | harrastaa |
| can.3SG | freely | practice.INF |
| one can freely do | | |

| | | |
|---|------------------|-----------------------|
| <i>ihan mitä vaan</i> | <i>talve-lla</i> | harraste-taan. |
| anything | winter-ADE | practice-PASS |
| anything that people usually do in wintertime.” | | |

As she explains that a person can go to this place even if they don't know what they want to do, Olga starts with a zero construction *voi mennä* ("one can go"), but then switches to passive in *ei tiedetä* ("it is not known"). The implied but omitted agent is the same, so using both a zero construction and a passive is not conventional. Later in the same text as displayed in example 2 (lines 5 and 6), Olga describes what a person can do (*harrastaa* "to do/practice something as a hobby") in wintertime in her favourite place. This time, she mixes these two constructions in a conventional way, because the implied agent is not the same. The zero person construction (*voi vapaasti harrastaa*) refers to anyone who visits the place, and the passive construction (*harrastetaan*) refers to people in general. After the last line of example 2, Olga then describes these wintertime activities, such as skiing and skating, in her text. Next, we will analyse the development of Olga's passive construction in more detail.

Development of the Passive Construction

Frequency of Impersonal Passive Constructions

As already demonstrated, the frequency of Olga's passive constructions that obscure the agent of human action increased over time (see Figure 3). During the last 10 weeks of the study period, the frequency of the impersonal passive constructions was 8.6 per 1000 words, which is close to the frequency of passives in Seilonen's (2013) written data from adults with B2-level Finnish (8.1/1000 words).

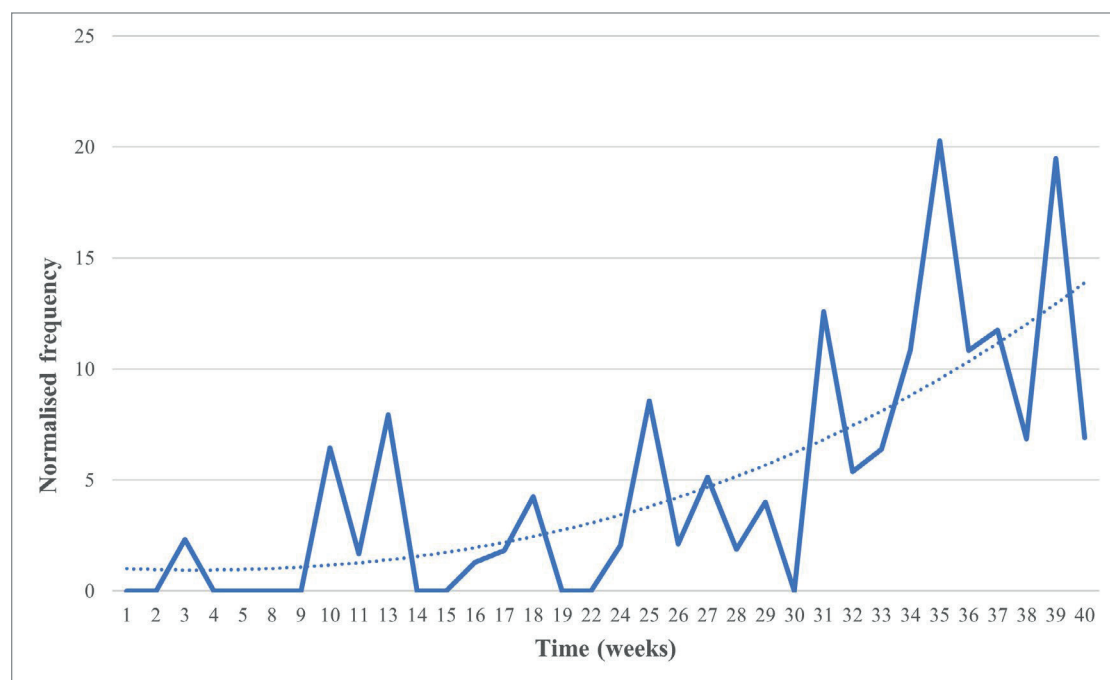


Figure 3. Frequency of impersonal passive constructions per 1000 words over time.

Variability

From the point of view of lexical variability, Olga used the passive construction with a variety of verbs from the beginning of the study period, as Figure 4 demonstrates.

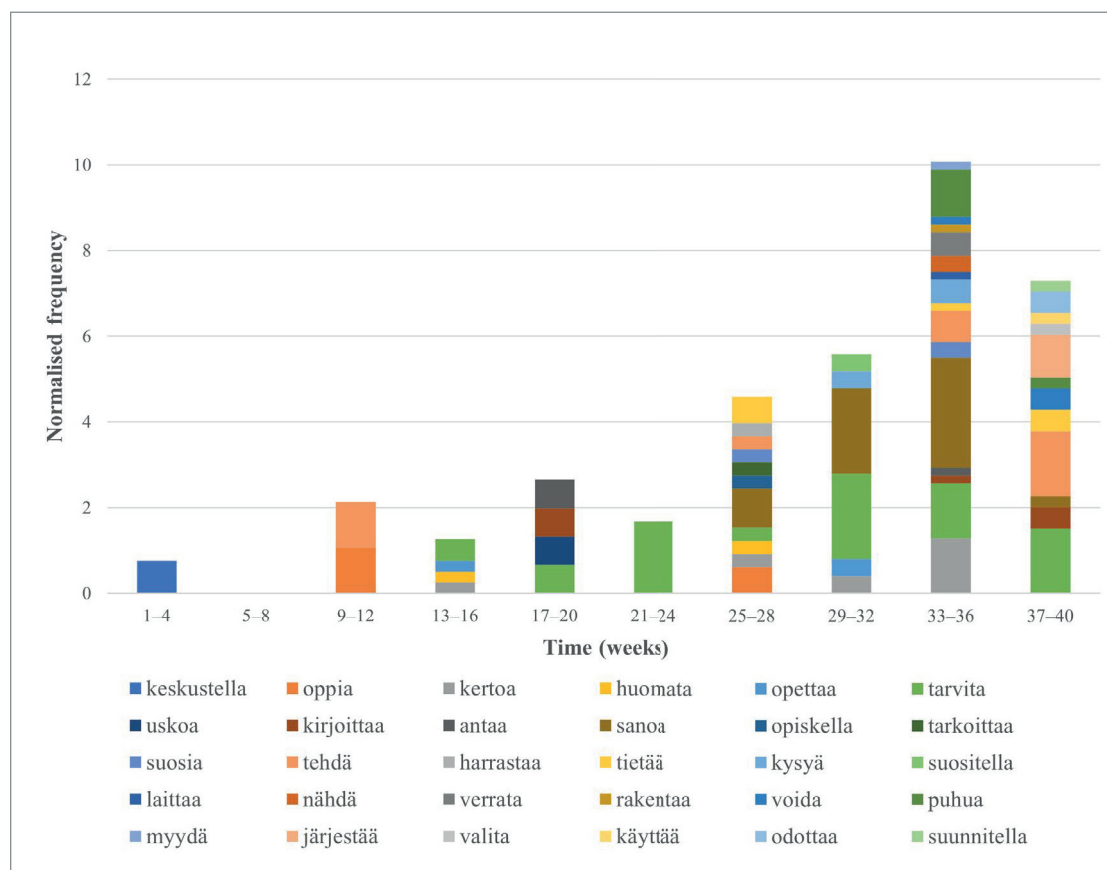


Figure 4. Proportions of different verbs used in impersonal passive constructions.

Olga's most frequent verbs were *sanoa* ("to say"; 20 expressions), which Olga mainly used to refer to texts she had read (see also the next sub-section "The case of referring to a text"), and *tarvita* ("to need"; 18 expressions; see examples 3 and 4). Interestingly, Olga used many verbs that describe mental or cognitive processes or are otherwise commonly used in academic contexts, such as *oppia* ("to learn"), *huomata* ("to notice/realise"), *uskoa* ("to believe"), *tietää* ("to know") and *verrata* ("to compare"; see Appendix C for translations of all the verbs). This might be related to her language learning and usage environment, that is, the training programme aimed at facilitating the skills needed in academic contexts and the topics of conversations in these contexts.

Throughout the study period, Olga used passive constructions to obscure the agent in both conventional and other ways. Sometimes a whole expression was conventional or very close to conventional (see examples 2, 4 and 5). However, some of her agent-obscuring passive constructions were not conventional in, for example, verb choice, the whole structure of the sentence or utterance (see example 2) or passive form. The data also include other non-conventional expressions that reflect Olga's still-developing use of the passive construction, but these are either not impersonal or do not have a recognizable passive form. These are cases where a passive form is used when an active form would be conventional (see example 3) or cases where other verb forms are used when a passive form would be conventional (see example 5). Figure 5 shows the frequency of the expressions falling into these four categories and illustrates the variability of conventional and non-conventional expressions over time.

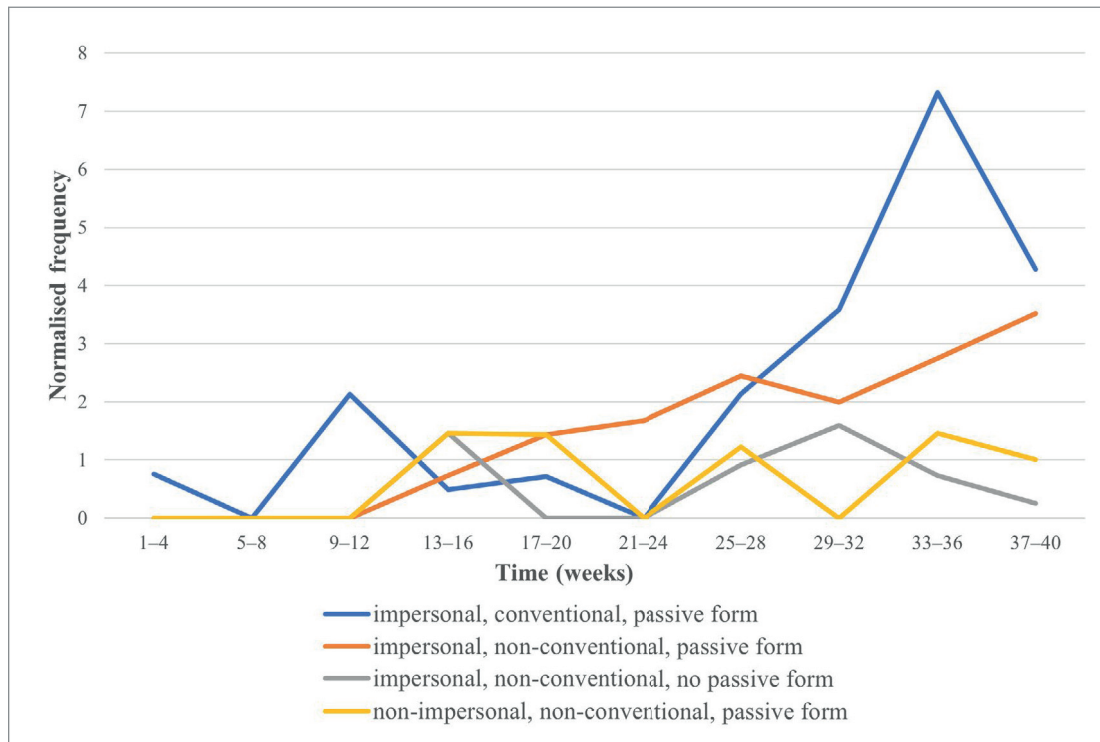


Figure 5. Frequencies of conventional and non-conventional use of passives.

As Figure 5 illustrates, Olga's first passive expressions were conventional. Thereafter, during weeks 13–28, Olga used many more non-conventional expressions (35) than conventional expressions (10). Finally, during the last 12 weeks the frequency of conventional expressions increased considerably. Overall, Olga's use of passives became more conventional, but she continued using non-conventional expressions until the end of the study period.

The following three examples illustrate Olga's developing language system regarding the impersonal passive construction. In examples 3 (pair interview, week 16) and 4 (group discussion, week 29), Olga uses the verb *tarvita* ("to need"), which is one of her most frequent verbs in impersonal passive constructions in the data set (see Figure 4).

(3)

**ensin mitä mun tarvi-taan kieli*
 first what I.GEN need-PASS language

"first what I need is language"

koska ilman kieltä en voi päästä yliopistoon
 because without the language, I cannot get to university"

(4)

sulla voi olla kaikki
 "you can have everything"

mitä tarvi-taan
 what need-PASS
 that is needed

sun ammatissa mutta jos sä itse epävarma - - kaikki epäonnistuu
for your profession, but if you are unsure of yourself - - everything will fail”

Example 3 is from the data point in which Olga uses this verb in the passive form for the first time. However, Olga’s sentence has a named agent – herself – and therefore the phrase is non-conventional. In explaining that to get into university she needs to learn the language better, she combines the passive form *tarvitaan* (“is needed”) with *mun*, which is an informal genitive form of the 1st singular. Example 4, in turn, is from 13 weeks later, and it is the first time in the data set that Olga uses this verb in a conventional way in an impersonal passive construction. After this and until the last data point, Olga uses this *tarvitaan* verb form both in conventional and non-conventional ways.

Example 5 illustrates that the conventionality of the learner language may vary within even a single utterance and a single lexical item. Here, in an oral presentation (week 34), Olga talks about statistics comparing people with a Finnish background and migrants.

(5)
kun verra-taan suomalai-seen
when compare-PASS Finn-ILL
“when compared to a Finnish person

joku ikä sama ikäinen suomalaisia ja sitten maahanmuuttajia ja
Finnish people and migrants of the same age and

*ne verrat- *verratta-vat - -*
they compare-3PL
and when they are compared - -

suomalaiset enemmän menevät opiskelemaan korkeakouluihin
Finnish people go to study in higher education more often”

At first, Olga uses the verb *verrata* (“compare”) in an impersonal passive construction in a conventional way (*verrataan* “are compared”, present tense) when explaining that the two groups are compared. Then she adds that people of the same age are compared but this time uses a non-conventional verb form (*verrattavat*) that has the ending of the 3rd person plural form *-vat*. This might be related to her linguistic background, as 3rd person plural forms are used in Russian to obscure the agent (e.g., Malamud, 2006).

The Case of Referring to a Text

In Olga’s case, learning to use passive constructions was intertwined with academic literacies. This is particularly evident in the ways she refers to written texts that she has read, as passive constructions became Olga’s most frequent means for doing this during the data-gathering period. In the data set, Olga explicitly referred to external literature or other written information at 14 out of 46 data points, and 62 times altogether.

During the first half of the data gathering period, Olga referred to texts 22 times, but did so using a passive construction on only three occasions. Her most frequent references (12) were to an author or expert. Olga’s first reference to texts came in a pair discussion in week 11, during which Olga told her partner about an article reporting an interview with a researcher about language learning. Olga referred to the text using phrases such as *tää*

tutkimuksen mukaan (“according to this study”) and *hänellä oli tutkimus ja tää on no mä puhun hänen tutkimuksesta* (“she had a study and well I am talking about her study”).

During the last half of the data collection period, Olga used the passive construction more when talking about external sources, altogether 27/40 times. In Finnish, in general, using passives for this specific function is conventional, especially in speech. In a tutor group meeting in week 36, Olga talks about a book she has read, and the interactional situation resembles that from week 11. However, Olga now mainly uses the passive construction (6/8), such as in *tässä kerrotaan aika vahvasti tää mielipide* (“their opinion is stated quite strongly here”), *ja sanotaan että* (“and it is said that”). Passives have thus become Olga’s most frequent means of expression to convey this specific meaning, and, as a result, her linguistic repertoire starts to resemble the conventions of the speech community.

Discussion and Implications

In this study, we explored means of expression for obscuring the agent of a human action (i.e., impersonality) in the developing linguistic repertoire of an L2 Finnish learner, Olga, with a CEFR level of B2. Our first research task was to map Olga’s ways of expressing impersonality in the whole data set. The results suggest that Olga’s repertoire was extensive, as she was able to convey this meaning in multiple ways in Finnish. She used constructions that blur or conceal the agent, along with other linguistic choices.

The diversity of Olga’s repertoire was also analysed in single data points. During a usage event or even in single utterances, Olga used both conventional and non-conventional expressions to convey the chosen meaning (see Lesonen et al., 2022 for similar results). In addition, she combined different means of expressing impersonality (zero construction and passive) in conventional as well as non-conventional ways. It has been suggested, especially in the context of CDST, that when a certain aspect of a learner’s language is developing, forms can vary widely because the learner is trying out different ways of expressing the target meaning, while later on, when the most effective linguistic forms (presumably conventional ones) have been found, the degree of diversity decreases (van Dijk et al., 2011). A pedagogical intervention at this stage of variability may be especially effective, because a learner’s language system may be more responsive to adjusting towards more conventional language use (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Frequent linguistic choices that Olga relied on were expressions containing personal pronouns and/or verb forms. In these expressions the impersonal interpretation is context-dependent (e.g., *sä voit nähdä* “you can see”). From a usage-based perspective, this is reasonable, as active forms are generally more frequent than constructions that carry the meaning of impersonality as such. Frequent expressions in the community easily become entrenched in the individual language user’s linguistic system and are therefore more readily available (Schmid, 2020). In addition to the generic you and impersonal 1st and 3rd person plurals, which are used across many languages, Olga used other personal forms with a vague or general reference.

The onomasiological approach applied in the present data comprising natural language use allowed us to explore the learner’s whole linguistic repertoire for expressing impersonality. This approach is unique in comparison to previous studies on the topic. If the starting point is language as a system and the focus is solely on constructions that are prototypical in the target language (such as the passives), other means of expression that convey the meaning and are comprehensible in the context may remain invisible. The case of referring to texts such as newspaper articles in speech or writing illustrates that if the analysis is not limited to specific structures, we can gain insights into learners’ actual language use. By

using less common expressions when referring to texts she had read, Olga could participate in the interaction and be part of the academic community, even before she had more conventional means of expression in her repertoire to express this meaning. Participation with less- or non-conventional constructions can also be seen as valuable because it creates opportunities for learning (e.g., Horbowicz & Nordanger, 2024; Van Lier, 2004).

Although the onomasiological approach provides valuable insights into the learner's whole linguistic repertoire, it can create challenges when investigating learner language. When the inclusion criteria emphasise meaning rather than form, non-conventional expressions can sometimes be difficult to interpret, whether the expression conveys the targeted meaning or not. However, with learner language, the same problem could be faced even when the starting point of the analysis is a form such as the passive. Moreover, it is not possible to know whether the learner also uses the same linguistic choices in contexts outside of the research context. To address this challenge as well as obtain a rich picture of the learner's repertoire, we collected various data types.

Our second research question addressed the development of Olga's passive constructions. Not surprisingly, Olga's use of impersonal passive constructions increased over time. Using the passive voice is a central characteristic of language usage in academic contexts (Ivaska, 2015; Luukka, 1995) and it has been shown that the frequency of passive constructions increases as a learner's proficiency level increases (Martin et al., 2010, pp. 72–73; Reiman, 2011; Seilonen, 2013).

Another prominent feature in the development of Olga's passive construction is the high degree of variability in how often she alternated between conventional and non-conventional forms. A significant amount of lexical variability could also be observed. In contrast to some earlier findings on L2 learning (e.g., Eskildsen, 2012; Mellow, 2006), Olga was not using the same verbs repeatedly within the construction, but she was actively broadening her verb repertoire. From the start, Olga used passive verb forms as personal verb forms. For example, she described a group project as follows: *Me etsittiin* (passive form) *kotona ensin ja sitten viikon kuluttua me kokoonnuttiin* (passive form; "We first searched [for material] at home and then after a week we got together"; week 8). This use of passive verb forms is frequent and conventional in colloquial Finnish, and Olga seemed to be more familiar with this colloquial use than the more abstract use. For Olga, this colloquial use of passive form likely paved the way for her use of passive forms in other, more formal usage events. Once the form is familiar, it is easier to use the verbs in various contexts. This finding suggests that in the educational contexts of L2 Finnish, the familiarity of the colloquial use of the passive with the *me* ("we") pronoun (e.g., *me etsittiin* "we searched for") could be utilised when teaching the abstract use of passive verbs.

In addition to her lexical variability, we observed how Olga alternated between conventional and non-conventional passive constructions. Although the number of conventional constructions Olga used increased over time, she continued using non-conventional constructions (see Figure 5). This is in line with, for example, Lesonen et al. (2022), who showed that non-conventional existential constructions remain in use by L2 Finnish learners' language even when the conventional construction has been already acquired. Moreover, many non-conventional passive forms emerged in Olga's language when she actively attempted to use the passive construction with new verbs. This kind of non-linear development can be expected, especially from the CDST point of view, where learner language is seen as consisting of different components (subsystems) that continuously interact with each other (Verspoor & van Dijk, 2011). As new verbs are used and the complexity and diversity of the learner language increase, accuracy may decrease. Using new verbs in the

passive form thus shows that Olga actively expanded her linguistic repertoire, which can be seen as a supportive factor in her language development although momentarily it makes her language non-conventional. Huang et al. (2021) have argued that the high degree of variability in holistic ratings of a text may indicate that a learner is striving for excellent language production that they can attain at one time but not at another. Acknowledging variability in learner language is crucial, because language learners benefit if they themselves and their teachers understand the value of diversity and non-conventional expressions in language development.

Funding

This study and the wider research project were supported by the Finnish Cultural Foundation, the Academy of Finland [grant no 21 00 00 45 831], the Ellen and Artturi Nyyssönen Foundation and the Faculty of Humanities, University of Jyväskylä.

References

- Babby, L. (2010). Prolegomenon to any future typology of impersonal sentences. In D. B. Gerds, J. C. Moore, & M. Polinsky (Eds.), *Hypothesis A / Hypothesis B: Linguistic explorations in honour of David M. Perlmutter* (pp. 19–40). MIT Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and aspect in language acquisition: Form, meaning and use. *Language Learning*, 50(1), xi–491.
- Behrens, L. (2005). Genericity from a cross-linguistic perspective. *Linguistics*, 43(2), 275–344. <https://doi.org/10.1515/ling.2005.43.2.275>
- Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In E. M. Hatch (Ed.) *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 207–230). Newbury House.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Genoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42–58). Multilingual Matters.
- De Cock, B. (2016). Register, genre and referential ambiguity of personal pronouns: A cross-linguistic analysis. *Pragmatics*, 26(3), 361–378. <https://doi.org/10.1075/prag.26.3.02dec>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Eskildsen, S. W. (2012). L2 negation constructions at work. *Language Learning*, 62(2), 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>
- Eskildsen, S. W. (2015). What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning*, 65(1), 33–62. <https://doi.org/10.1111/lang.12090>
- Fernández-Domínguez, J. (2019). The onomasiological approach. In M. Aronoff (Ed.), *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press.
- Finnish National Board on Research Integrity. (2023). *The Finnish code of conduct for research integrity and procedures for handling alleged violations of research integrity in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity TENK. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-05/RI_Guidelines_2023.pdf
- Fogal, G., & Verspoor, M. (Eds.). (2020). *Complex Dynamic Systems Theory and L2 Writing Development*. John Benjamins Publishing Company.
- Goldberg, A. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219–224.
- Helasvuo, M.-L. (2008). Minä ja muut: Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta [Speaker reference and contextual interpretation]. *Virittäjä*, 112(2), 186–206.

- Horbowicz, P., Nordanger, M., & Randen, G. T. (2020). Variabilitet og endring i utviklingen av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: et dynamisk bruksbasert perspektiv. *NOA Norsk som andrespråk*, 36(1), 5–38.
- Horbowicz, P., & Nordanger, M. (2024). Managing the flow of talk: A longitudinal case study of the multiword expression *det er sant* in L2 Norwegian interactions. *Applied Linguistics*, 2024. <https://doi.org/10.1093/applin/amae006>
- Huang, T., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2021). Variability as predictor in L2 writing proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 52(4), 100787. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100787>
- Ivaska, I. (2015). Longitudinal changes in academic learner Finnish: A key structure analysis. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(2), 210–241. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.2.02iva>
- Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalien määrittelyä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä*, 123(1), 110–134. <https://doi.org/10.23982/vir.49512>
- Laitinen, L. (2006). Zero person in Finnish: A grammatical resource for constructing human reference. In M.-L. Helasvuo, & L. Campbell (Eds.), *Grammar from the human perspective: Case, space and person in Finnish* (pp. 209–232). John Benjamins Publishing Company.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. (2020). Lexically specific vs. productive constructions in L2 Finnish. *Language and Cognition*, 12(3), 526–563. <https://doi.org/10.1017/langcog.2020.12>
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. (2021). Dynamic usage-based principles in the development of L2 Finnish evaluative constructions. *Applied Linguistics*, 42(3), 442–472. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa030>
- Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., and Verspoor, M. (2022). Variation and variability in L2 learning trajectories: Learning the Finnish existential construction. *Journal of the European Second Language Association*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.22599/jesla.77>
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Luukka, M.-R. (1995). *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä: Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin* [Spoken and written science. Functional and social perspective on the interpersonal features of scientific texts]. Jyväskylä Studies in Communication 4. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8088-7>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Malamud, S. A. (2006). *Semantics and pragmatics of arbitrariness* [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. <https://people.brandeis.edu/~smalamud/Malamud-disser-2006.pdf>
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N., & Seilonen, M. (2010). On becoming an independent user. In I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 57–80). European Second Language Association.
- Mellow, J. (2006). The emergence of second language syntax: A case study of the acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics*, 27(4), 645–670.
- Nordanger, M., & Horbowicz, P. (2021). Ustabilit og uhandgripelig? En metodologisk diskusjon om dynamisk systemteori som tilnærming til variabilitet i andrespråkutvikling. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 209–235.
- Nyqvist, E.-L., & Lindström Tiedemann, T. (2021). Finska språkbudselevens bruk av svensk passiv. *Nordand*, 16(1), 36–58. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-03>
- Posio, P., & Vilkkuna, M. (2013). Referential dimensions of human impersonals in dialectal European Portuguese and Finnish. *Linguistics*, 51(1), 177–229. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0006>
- Reiman, N. (2011). Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. In E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari, &

- M. Skog-Södersved (Eds.) *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11 / no: 3* (pp. 142–157). <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>
- Reiman, N., & Seilonen, M. (2022). Mitä kielitaidon arvioinnin pilottitesti paljastaa kotoutumisvaiheessa olevien korkeakoulutettujen suomenoppijoiden kirjoittamistaidosta? [Conducting a pilot study on academic writing skills of L2 Finnish learners using a digital testing tool]. In L. Aarikka, K. Priiki, & I. Ivaska (Eds.), *In search of the fingerprints of an applied linguist: Linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career* (pp. 40–61). AFinLA-teema 14. <https://doi.org/10.30660/afinla.111517>
- Roehr-Brackin, K. (2015). Long-term development in an instructed adult L2 learner: Usage-based and complexity theory applied. In T. Cadierno, & S. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 181–206). De Gruyter.
- Schmid, H.-J. (2020). *The dynamics of the linguistic system. Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford University Press.
- Seilonen, M. (2013). *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa* [Indirect references in Finnish learner language]. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5025-5>
- Siewierska, A. (2004). *Person*. Cambridge University Press.
- Siewierska, A. (2008a). Introduction: Impersonalization from a subject-centred vs. agent-centred perspective. *Transactions of the Philological Society*, 106(2), 115–137.
- Siewierska, A. (2008b). Ways of impersonalizing: Pronominal vs verbal strategies. In M. d. l. Á. Gómez González, J. L. Mackenzie, & E. M. González Álvarez (Eds.), *Current trends in contrastive linguistics: Functional and cognitive perspectives* (pp. 3–26). John Benjamins Publishing Company.
- Suomalainen, K., & Varjo, M. (2020). When personal is interpersonal. Organizing interaction with deictically open personal constructions in Finnish everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 168, 98–118. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.06.003>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Van Dijk, M., Verspoor, M., & Lowie, W. (2011). Variability in DST. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.), *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques* (pp. 55–84). John Benjamins Publishing Company.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer.
- Varjo, M., & Jokela, H. (2020). Nollasubjekttilauseiden luontevuus suomenoppijoiden näkökulmasta [The plausibility of zero-subject constructions from the point of view of L2 learners of Finnish]. *Lähivörtlusi. Lähivertailuja*, 30, 207–242. <http://dx.doi.org/10.5128/LV30.06>
- Verspoor, M., Schmid, M., & Xu, X. (2012). A dynamic usage-based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239–263. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>
- Verspoor, M., & van Dijk, M. (2011). Visualizing interactions between variables. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques* (pp. 85–98). John Benjamins Publishing Company.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V. Heinonen, T. R., & Alho, I. (2004). *Iso suomen kieliooppi* [Descriptive grammar of Finnish]. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Electronic Database [22.12.2022]. Retrieved from: <http://scripta.kotus.fi/visk>. URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Von Stutterheim, C., & Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. In C. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 191–205). Newbury House Publishers.

Appendix A: Olga's Finnish language proficiency on CEFR

Three qualified assessors rated three spoken and four written samples of Olga's language use according to the Common European Framework of Reference for Languages (see Council of Europe, 2020). Olga produced these either in a controlled setting without any external resources or, in the case of two video blogs, spontaneously with no visible reliance on external resources. Not all the tasks required covering the topics on a more abstract level, one feature that distinguishes B2 from B1. Assessor 1's focus on the abstractness of Olga's texts might explain this assessor's overall lower ratings. The ratings are shown below.

| Text type | Week | | Assessor 1 | Assessor 2 | Assessor 3 |
|--|------|--------------|------------|------------|------------|
| Task in language test: email to a teacher | 1 | Written | B1 | B2 | B2 |
| Video blog: a week in the training programme | 3 | Spoken/video | B1 | B2 | B2 |
| Writing task: What do you think about the length of the midterm break? | 16 | Written | B1 | B1 | B1 |
| Video blog: learning outcomes of a course | 26 | Spoken/video | B2 | B2 | C1 |
| Learning journal | 37 | Written | B1 | B2 | B2 |
| Task in language test: email to a teacher | 39 | Written | B1 | B2 | B2 |
| Interview extract (5 minutes) | 40 | Spoken/audio | B2 | C1 | C1 |

Appendix B: Study data

| Week | Word count | Spoken | Written | Sample type |
|------|------------|--------|---------|--|
| 1 | 118 | | x | language test |
| 2 | 459 | x | | video blog (dialogical with an L2 speaker) |
| 3 | 432 | x | | video blog (monological) |
| 4 | 317 | x | | video blog (monological) |
| 5 | 146 | x | | video blog (monological) |
| 8 | 212 | | x | writing task (assignment in class) |
| 8 | 379 | x | | video blog (monological) |
| 9 | 191 | x | | video blog (dialogical with an L2 speaker) |
| 10 | 27 | x | | oral task (monological) |
| 10 | 128 | | x | reflection paper |
| 11 | 595 | x | | pair discussion (with an L2 speaker) |
| 13 | 252 | | x | summary |
| 14 | 482 | x | | pair discussion (with an L2 speakers) |
| 15 | 954 | x | | oral presentation (monological) |
| 15 | 98 | | x | reflection paper |
| 16 | 2200 | x | | pair interview (with an L2 and an L1 speaker) |
| 16 | 118 | | x | writing task (for the purpose of this study) |
| 17 | 1097 | x | | pair interview (with an L2 and an L1 speaker) |
| 18 | 235 | | x | writing task (for the purpose of this study) |
| 19 | 61 | x | | video blog (monological, for the purpose of this study) |
| 22 | 109 | | x | writing task (for the purpose of this study) |
| 24 | 487 | x | | oral task (dialogical with L2 speakers) |
| 25 | 509 | x | | group discussion (with L2 speakers) |
| 25 | 309 | x | | video blog (monological) |
| 26 | 295 | | x | writing task (homework assignment) |
| 26 | 653 | x | | video blog (monological) |
| 27 | 213 | x | | video blog (dialogical with L2 speakers) |
| 27 | 437 | x | | individual interview (with an L1 speaker) |
| 27 | 213 | | x | writing task (homework assignment) |
| 28 | 533 | x | | oral presentation (with an L2 speaker) |
| 29 | 250 | x | | group discussion (with L2 speakers) |
| 30 | 52 | | x | writing task (assignment in class) |
| 31 | 159 | x | | oral task (with an L2 speaker) |
| 32 | 2049 | x | | tutor group meeting (with L2 speakers and an L1 speaker) |
| 33 | 1568 | x | | individual interview (with an L1 speaker) |
| 34 | 529 | x | | oral presentation (monological) |
| 34 | 295 | | x | reflection paper |
| 34 | 650 | x | | group discussion (with L2 speakers) |
| 35 | 296 | | x | learning journal |
| 36 | 1800 | x | | tutor group meeting (with L2 speakers and an L1 speaker) |
| 36 | 324 | | x | learning journal |
| 37 | 134 | | x | learning journal |
| 37 | 206 | | x | learning journal |
| 38 | 874 | x | | tutor group meeting (with L2 speakers and an L1 speaker) |
| 39 | 154 | | x | language test |
| 40 | 2605 | x | | individual interview (with an L1 speaker) |

Appendix C: Translations of the verbs used in Olga's passive constructions

| | |
|-------------|--|
| keskustella | = to discuss |
| oppia | = to learn |
| kertoa | = to tell |
| huomata | = to notice, to realise |
| opettaa | = to teach |
| tarvita | = to need |
| uskoa | = to believe |
| kirjoittaa | = to write |
| antaa | = to give |
| sanoa | = to say |
| opiskella | = to study |
| tarkoittaa | = to mean |
| suosia | = to favour |
| tehdä | = to do, to make |
| harrastaa | = to practice, to be interested in, to do something as a hobby |
| tietää | = to know |
| kysyä | = to ask |
| suositella | = to recommend |
| laittaa | = to put |
| nähdä | = to see |
| verrata | = to compare |
| rakentaa | = to build |
| voida | = can |
| puhua | = to speak |
| myydä | = to sell |
| järjestää | = to organise |
| valita | = to choose |
| käyttää | = to use |
| odottaa | = to wait |
| suunnitella | = to plan |