

Aija Virtanen

Toimijuutta toisella kielellä

Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden
ammattillinen suomen kielen taito ja sen
kehittyminen työharjoitteluissa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 311

Aija Virtanen

Toimijuutta toisella kielellä

Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden
ammattillinen suomen kielen taito ja sen
kehittyminen työharjoitteluissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
huhtikuun 22. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in Auditorium S212, on April 22, 2017 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Toimijuutta toisella kielellä

Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden
ammattillinen suomen kielen taito ja sen
kehittyminen työharjoitteluissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 311

Aija Virtanen

Toimijuutta toisella kielellä

Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden
ammattillinen suomen kielen taito ja sen
kehittyminen työharjoitteluissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Minna Suni

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Epp Lauk, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>

URN:ISBN:978-951-39-7021-5

ISBN 978-951-39-7021-5 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-7020-8 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

ABSTRACT

Virtanen, Aija

Second language agency: the development of international nursing students' professional Finnish language skills during their practical training

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 137 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 311 (nid.) ISSN 1459-4331; 311 (PDF))

ISBN 978-951-39-7020-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-7021-5 (PDF)

This dissertation focuses on the development of the agency and professional Finnish language skills of international nursing students studying in an English-medium degree program in Finland. The study draws on sociocognitive and ecological perspectives to examine the social nature of language and its use. This ethnographic theoretical-methodological orientation helps to analyze both subjectively experienced and collectively emergent factors. This longitudinal, multidisciplinary, and multimethodological study examines how the professional language skills and agency of international nursing students develop during their practical training. More specifically, the focus is on the situated and experienced development. The focus is also on the interrelation of the key concepts: agency, professional language skills, positions and the resources of the environment. Relevant pedagogical issues are also discussed. The findings of the four substudies are reported in four research articles. The data of my substudies consist of media texts, as well as interviews with international nursing students, teachers, and hospital staff. Interaction data between the student and the mentors are also included. The data are analyzed using dialogical analysis of beliefs, narrative analysis, nexus analysis, and dialogical interaction analysis. The findings show that professional language skills are embodied, distributed, and stratified in time and space. Professional language skills are situational skills to perceive and use the affordances of the work environment. The development of professional language skills is seen as an expansion of the operational environment. However, weak labor market positions as well as positioning in interaction affect the students' opportunities to exercise agency and promote professional Finnish language skills. Therefore, positions are closely linked to the development of agency and professional language skills. In order to support students' second language agency, flexible study plans and guidance practices should be established. The study is a part of the project Finnish as a work language: a sociocognitive perspective to work-related language skills of immigrants (University of Jyväskylä).

Keywords: agency, development, second language learning, higher education, nursing, positioning, professional language

Author's address Aija Virtanen
Department of Language and
Communication Studies
P.O. Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
aija.virtanen@jyu.fi

Supervisors Professor Minna Suni
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Professor Hannele Dufva
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Assistant Professor Lena Näre
Department of Social Research
University of Helsinki

Dr. Docent Johanna Vaattovaara
Center for University Teaching and Learning
Faculty of Educational Sciences
University of Helsinki

Opponents Assistant Professor Lena Näre
Dr. Docent Johanna Vaattovaara

TIIVISTELMÄ

Virtanen, Aija

Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2017, 137 s.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 311 (nid.) ISSN 1459-4331; 311 (PDF))

ISBN 978-951-39-7020-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-7021-5 (PDF)

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutusohjelmassa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden ammatillisen suomen kielen taidon ja toimijuuden kehittymistä. Työn tavoitteena on tarkastella sosiokognitiivisessa ja ekologisessa viitekehyksessä erityisesti kielitaidon tilanteista ja koettua kehittymistä työharjoitteluiden aikana. Myös toimijuuden, ammatillisen kielitaidon, positioiden ja ympäristön resurssien suhde on tutkimuksen keskiössä. Pedagogiselta kannalta työ tarjoaa välineitä siihen, miten kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä sekä työllistymismahdollisuuksia voitaisiin tukea. Tämän monitieteisen ja -menetelmäisen työn tulokset on raportoitu neljässä osatutkimuksessa. Osatutkimusten aineistot koostuvat mediaseurannasta sekä kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden, opettajien ja työharjoittelupaikkojen henkilöstön haastatteluista. Myös ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusaineistoa on analyysin kohteena. Jotta aineistoa voi tutkia sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta, tutkimuksessa on hyödynnetty dialogista käsitysanalyysia, narratiivista analyysia, neksusanalyysia sekä dialogista vuorovaikutusanalyysia. Tulokset osoittavat, että kielitaito on kehollista ja eri aikoihin ja paikkoihin hajautettua ja kerrostunutta. Ammatillinen kielitaito näyttäytyy tilanteisena taitona havaita ja hyödyntää työympäristön tarjoumia. Ammatillisen kielitaidon kehittymisen voikin nähdä yksilön toimintaympäristön laajentumisena. Heikko työmarkkina-asema ja vuorovaikutuksessa annetut ja otetut subjektipositiot vaikuttavat kuitenkin opiskelijoiden mahdollisuuksiin harjoittaa toimijuuttaan ja edistää ammatillista suomen kielen taitoaan. Toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen ovatkin tiukasti kietoutuneita positiioihin. Koulutuksen tulisi tukea opiskelijoiden toimijuutta, joten opinto-ohjelmien joustavuuteen sekä työharjoittelujen ohjauskäytänteisiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tutkimus on osa Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushanketta (Jyväskylän yliopisto).

Avainsanat: ammattikieli, kehittyminen, korkeakouluopiskelijat, positiointi, sairaanhoito, suomi toisena kielenä, toimijuus

ESIPUHE

Nyt olen tullut taitekohtaan, jossa jotain vanhaa päättyy ja uutta alkaa. Väitöskirjaprojektini on ollut todella antoisa ja palkitseva, mutta paikoin kaoottinen, kuten elämä yleensä. Iloisin mielin ja paljon oppineena pistän viimeisen pisteen tälle työlle.

Ennen sitä haluan sanoa erittäin suuret ja lämpimät kiitokset ohjaajilleni Minna Sunille ja Hannele Dufvalle, joilta olen saanut projektin varrella oikea-aikaista tukea silloin, kun tarve on ollut. Minna, haluan kiittää kaikista avartavista keskusteluista kielentutkimuksesta ja sen ulkopuolelta sekä tarkasta palautteesta, jota olet antanut työstäni vuosien varrella! Hannele, kiitos näkemyksellisyydestäsi ja herättelevistä keskusteluista kielitieteen teorioiden parissa! Kiitos molemmille hyvään suuntaan tuuppaamisesta niinä hetkinä, kun oma toimijuus on hiukan horjunut. Maisa Martinia saan puolestaan kiittää hyödyllisestä palautteesta S2-seminaareissa ja siitä, että hän innosti suuntaamaan suomi toisena kielenä -alalle jo varhain perusopintojen aikana.

Haluan kiittää työni esitarkastajia Johanna Vaattovaaraa, Lena Närettä ja Johanna Komppaa. Erityinen kiitos arvokkaasta palautteesta vastaväittäjilleni Johanna Vaattovaaralle ja Lena Näreelle, jotka auttoivat näkemään työssäni ne vahvuudet, joita oli syytä vielä terävöittää, ja ne kehittämisen paikat, joita oli hyvä hioa työn loppumetreillä. Kiitos myös siitä kunniasta, että saan keskustella työstäni kanssanne väitöstilaisuudessa!

Väitöskirjatyön aikana minulla on ollut ilo olla osa monia eri yhteisöjä, minkä myötä olen saanut paitsi vetoapua myös ystäviä. Väitöskirja ei olisikaan valmistunut yhtä iloisesti, jos lainkaan, ilman muita kanssakulkijoita ja -ajattelijoita. Ensimmäisenä kiitos kuuluu Maiju Strömmerille, jonka kanssa olen saanut jakaa sensuuritta isommat ja pienemmätkin asiat. Kiitos nostattavasta seurasta! Valtava kiitos myös muille Virkku-ryhmän jäsenille eli Nina Reimanelle, Marja Seiloselle ja Anna Kaikkoselle tarpeellisista ja terapeuttisista virkkuiluhetkistä! Näitä hetkiä pidetään jatkossakin. Kiitos myös Tuija Lehtoselle niin tutkimuksellisten kuin pedagogistenkin ajatusten vaihdosta - töiden ulkopuolisia asioita unohtamatta! Kiitos kuuluu koko Suomi työkielenä -hankkeen porukalle eli myös Sirkku Latomaalle ja Tuula Jäppiselle! Kiitos näiden vuosien aikana S2-jatkoseminaareihin osallistuneille, jotka ovat tukeneet työni edistymistä. Kiitos siis Sanna Mustoselle, Katharina Ruuskalle, Taina Tammelin-Laineelle, Taina Myllärille, Virpi Masoselle, Sanna Voipio-Huoviselle ja Minna Martikaiselle yhdessä ajattelusta!

On ollut hienoa jakaa konttori Sirkku Lesosen, Hilikka Paldaniuksen, Saeed Karimi-Aghdamin, Petra Linderoosin, Anna Puupposen, Kata Nagyn ja Miika Kuhan kanssa. Nauru on Fennicumin käytävillä raikunut! Kiitos Fennicumin kolmannen kerroksen tukijoukoille eli Mari Hongolle, Sari Sulkuselle, Jarmo Jantuselle ja Anne Mäntyselle. Kiitos myös Kielikampuksen postgrad-ryhmän jäsenille Kati Dlaskelle, Petteri Laihoselle, Saara Jäntille, Jonna Kuljulle, Päivi Iikkaselle, Kara Ronaille, Maria Kautoselle ja Sonya Sahradyanille, joiden kanssa on ollut antoisaa järjestää muun muassa kielentutkimuksen

kevätkouluja sekä postdocien ja väitöskirjatutkijoiden boot camp -leirejä. Kiitos kuuluu myös muille laitoksen väitöskirjatutkijoille ja post doceille, joiden kanssa olen saanut kulkea samaa tietä – kiitos tuesta! Kiitos kuuluu Reetta Karjalaiselle, Sarah Comptonille, Paola Paganolle, Jaana Haapasalolle ja Noora Räihälle. Haluaisin myös kiittää Mari Aroa siitä, että hän on tarkistanut muun muassa englanninkielisiä konferenssiabstraktejani.

Kiitos valtakunnalliselle kielentutkimuksen tohtorikoulutusverkostolle Langnetille hyödyllisistä kursseista, joita sain omarahoitteisena väitöskirjatutkijana käydä. Lisäkiitos Anne Pitkänen-Huhdalle, Paula Kalajalle ja Matti Lehtihalmeelle Langnetin kielen oppiminen -alaryhmän vetämisestä ja eri excursioista sekä lisäkiitos myös muille verkoston väitöskirjatutkijoille, joiden kanssa on ollut hauska jakaa näitä hetkiä! Sari Pietikäistä haluaisin puolestaan kiittää antoisista seminaareista, joihin minulla on ollut ilo osallistua. I would like to thank the Migrants in working life: language, identities and positions AILA Research Network for bringing together the experts in migration research.

Tärkeän yhteisön muodostaa myös Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen loistava S2-porukka, jonka osana olen saanut ajoittain työskennellä näiden vuosien aikana. Haluan siis kiittää Johanna Saariota, Maaria Oksalaa, Heidi Vaaralaa, Johanna Elorantaa, Jenni Hirvosta ja Laura Kanasta! Kiitos kuuluu myös Henna Puhakalle ja Hanna Männikkölähdelle. Eija Aalto on ollut myös yksi S2-innoittajani opiskeluaikoina, ja saan kiittää häntä suomi toisena kieleenä -opettajuuteni tukemisesta uran alkuvaiheilla.

Yhden olennaisen yhteisön muodostaa myös Soveltavan kielentutkimuksen keskus, jossa tutkimusavustajana ollessani ajatus väitöskirjaprojektiin ryhtymisestä vahvistui. Haluankin kiittää Sari Pöyhöstä ja Mirja Tarnasta inspiroivasta ilmapiiristä ja vastuusta, jota te annoitte orastavalle tutkijan alulle Osallisena Suomessa -hankkeen aikana.

Haluan kiittää lämmöllä tähän tutkimukseen osallistuneita. Ilman teitä tätä työtä olisi ollut mahdotonta tehdä.

Tätä projektia on rahoitettu monesta eri lähteestä, joten kiitos Emil Aaltonen säätiölle, Keski-Suomen kulttuurirahastolle sekä omalle laitokselleni väitöskirjatyöskentelyn mahdollistaneesta tuesta. Olen edistänyt väitöstutkimustani myös ollessani Fulbrightin opetusassistenttina yhden lukuvuoden ajan, joten haluan kiittää Fulbright Centeriä FLTA-vuodestani. Erityinen kiitos Sirpa Tuomaiselle tuesta ja antoisista Berkeley-hetkistä kyseisenä vuonna. I would like to thank those great and insightful people I met during my stay in Berkeley: Sara, Julia, Marte and Mariana. I would like to offer a special thanks to Claire Kramsch for her inspiring seminars at UC Berkeley. I would also like to thank Julie Kerekes for the opportunity to work on my dissertation for one month in University of Toronto.

Valtava kiitos kuuluu lähipiirilleni, jota ilman tästä ei olisi tullut mitään. Kiitos rakkaille ystävilleni Hannelle, Jossulle, Kaisalle, Katille, Katriinalle, Lauralle, Marikalle, Martalle, Sannille ja Annalle sekä muilla mailla oleville Elisalle ja Riikalle. Kiitos myös kaikille muille tukijoukoille, joiden nimet eivät tässä tulleet ilmi. Kiitos tasapainottamisesta! Kiitos äidille siitä, että olet antanut

omien siipieni kantaa ja puhaltanut vähän lisää tuulta niiden alle. Kiitos isälle siitä, että olet luottanut siihen, että lapsi pärjää maailmalla. Kiitos veljelleni Paulille, jonka kanssa olen saanut jakaa myös akatemiaan ja väitösprojektiin liittyviä kysymyksiä. Lopuksi haluan kiittää Henriä, joka on ollut uskomaton voimavara ja tuki tässä loppukirissä. Kiitos, että olet muistuttanut siitä, mikä elämässä on tärkeää.

Väitöstutkimuksen tekeminen voi muodostua päättymättömäksi projekiksi, mutta johonkin kohtaan se piste pannaan. Se tulee tässä.

Jyväskylässä maaliskuussa 2017,
Aija Virtanen

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTÄVÄT ARTIKKELIT

- Osatutkimus 1 Virtanen, A. 2011. Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli* 31 (4), 153–172.
- Osatutkimus 2 Virtanen, A. 2013. Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja. Lähivörtlusi* 23, 403–427.
- Osatutkimus 3 Virtanen, A. 2017. The multivoicedness of written documentation: an international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics* 5 (1), 115–140.
- Osatutkimus 4 Virtanen, A. 2016. Insights into the agency, positioning and professional Finnish language skills of international nursing students. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 10 (2), 63–81.

KUVIOT

KUVIO 1 Osatutkimukset.	30
KUVIO 2 Tutkimuksen kokonaisuaineisto.	44
KUVIO 3 Kirjaamistilanteessa risteävät kaaret.	62
KUVIO 4 Ammatillista kielitaitoa ja sen kehittymistä leikkaavat kaaret.	76
KUVIO 5 Ammatillinen kielitaito tilanteisena ilmiönä.	81
KUVIO 5b Professional language skills in sociocognitive and ecological framework.	100

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Osatutkimusten aineistot.	53
TAULUKKO 2 Avainosallistujat.	54

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja yhteiskunnallinen viitekehys.....	15
1.2	Tausta ja tutkimuskohde	21
1.2.1	Sairaanhoitajan ammatillinen kielitaito	21
1.2.2	Kansainväliset opiskelijat sosiaali- ja terveysalalla.....	24
1.2.3	Englanninkieliset sairaanhoitajakoulutusohjelmat tutkimuskohteena.....	27
1.3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	28
1.4	Tutkimuksen rakenne	29
2	EKOLOGINEN JA SOSIOKOGNITIIVINEN NÄKÖKULMA KIELEEN, SEN KÄYTTÖÖN JA KEHITTYMISEEN	32
2.1	Dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa.....	32
2.2	Ekologisen ja sosiokognitiivisen viitekehysten kontribuutio.....	35
2.3	Avainkäsitteet viitekehysten valossa.....	37
2.3.1	Toimijuus ja osallisuus	37
2.3.2	Käsitykset kielestä ja sen kehittämisestä	38
2.3.3	Kielenoppimismotivaatio ja tulevaisuuden minuudet identiteetin osana.....	39
2.3.4	Positointi.....	40
3	TUTKIMUSPROSESSI JA -MENETELMÄT	42
3.1	Etnografinen teoreettis-metodologinen tutkimusorientaatio	42
3.2	Kokonaisaineisto ja aineistonkeruuvaiheet	44
3.2.1	Kokonaisaineisto	44
3.2.2	Ensimmäinen vaihe: mediaympäristön hahmottaminen.....	47
3.2.3	Toinen vaihe: ammattikorkeakoulu tarkastelussa	48
3.2.4	Kolmas vaihe: työharjoittelututkimuskohteena	51
3.2.5	Neljäs vaihe: loppuhaastattelut.....	52
3.3	Osatutkimusten aineistot ja avainosallistajat	53
3.4	Aineiston käsittely	56
3.5	Aineiston analyysimenetelmät	57
3.5.1	Media-aineiston analyysi: dialoginen käsitysanalyysi	57
3.5.2	Haastatteluaineiston analyysi: narratiivinen analyysi	58

3.5.3	Vuorovaikutusaineiston analyysi: dialoginen vuorovaikutusanalyysi	59
3.5.4	Neksusanalyysi osatutkimuksia yhdistämässä	60
3.6	Tutkijan positio ja eettiset lähtökohdat	63
4	OSATUTKIMUSTEN TULOKSET	66
4.1	Käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä (osatutkimus 1).....	66
4.2	Tulevaisuuden minuuksien vaikutus kielenoppimismotivaatioon (osatutkimus 2).....	68
4.3	Työelämän tekstitaidot ja niiden moniäänisyys: kirjaaminen toisella kielellä (osatutkimus 3)	70
4.4	Toimijuus, positiot ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen (osatutkimus 4).....	72
5	TULOKSET JA POHDINTA	75
5.1	Ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymiseen vaikuttavat tekijät	75
5.2	Ammatillisen kielitaidon ja sen kehittymisen tilanteisuus.....	80
5.3	Ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden tukeminen	84
5.4	Kohti työelämälähtöistä kielikoulutusta	88
5.5	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkyelmiä	90
	SUMMARY	96
	LÄHTEET	103
	LIITTEET	125

ORIGINAL PAPERS

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja yhteiskunnallinen viitekehys

Pohjoismaissa tarvitaan terveydenhuoltoalalle lisää työvoimaa väestön ikääntyessä, ja alalle onkin rekrytoitu viime vuosina maahanmuuttajataustaisia hoitajia ja lääkäreitä helpottamaan tilannetta (Asa & Muurinen 2010; Aalto, Elovainio, Heponiemi, Hietapakka, Kuusio & Lämsä 2013). Maailmanlaajuisesti terveydenhuollon ammattilaisten liikkuvuus on suuntautunut lähinnä Afrikan ja Aasian kehitysmaista Eurooppaan ja Pohjois-Amerikkaan, mutta liikkuvuutta on myös EU-maiden sisällä (Clark, Stewart & Clark 2006: 37; Aluttis, Bishaw & Frank 2014). Myös Suomessa eri strategioissa ja linjauksissa (TEM 2014; Valtioneuvosto 2015; ks. myös Aalto ym. 2013: 19;) työperusteisen maahanmuuton on toivottu olevan yksi ratkaisu työvoimavajeeseen: etenkin vanhustenhuoltoon ja terveyskeskuksiin tarvitaan lisää työntekijöitä. Suurin tekijä työvoimapulassa on kohtaanto-ongelma, sillä työvoiman tarve on alue- ja alakohtaista. Terveydenhuollon aloilla podetaan kuitenkin työvoimapulaa valtakunnallisesti. (Asa & Muurinen 2010; Aalto ym. 2013: 9.) Tämä kehitys koskee Suomea ja muita Pohjoismaita, sillä erityisesti tehokkuusvaatimusten lisääntymisen, julkisten palveluiden karsimisen sekä palveluiden ulkoistamisen myötä alan houkuttelevuus on kärsinyt. Alalle jo kouluttautuneet eivät välttämättä koe työtä mielekkääksi työn kuormittavuuden ja matalan palkkauksen takia. Tehostamisen myötä myös omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien koetaan vähentyneen. Näin työvoimapulan ja työn houkuttelemattomuuden yhtenä seurauksena työvoiman rekrytoimisen paine onkin siirtynyt Suomen rajojen ulkopuolelle. (Wrede, Henriksson, Høst, Johansson & Dybbroe 2008: 30; Hoppania, Karsio, Näre, Olakivi, Sointu, Vaitinen & Zechner 2016: 119.)

Suomi on ollut aiemmin terveydenhuoltoalan henkilöstön maastamuuttoa: 1990-luvulla sairaanhoitajia lähti muihin Pohjoismaihin töihin Suomessa vallinneen laman ja työttömyyden takia. Terveydenhuoltoalan työvoimapula on lisääntynyt Suomessa vasta viimeisen viidentoista vuoden aikana, joten ulkomaisen työvoiman rekrytointi on melko uusi ilmiö. (Bourgeault & Wrede

2008; Aalto ym. 2013; Wrede & Näre 2013.) Tuoreimpien saatavilla olevien tilastojen (Tilastokeskus: Työssäkäyntitilasto 2010–2014) mukaan vuonna 2014 ulkomaalaistaustaisen terveydenhuoltoalan henkilöstön määrä oli 3,9 prosenttia kaikista alan työllisistä, kun vielä vuonna 2010 määrä oli 2,8 prosenttia.¹ Tuoloin töissä olevasta ulkomaalaistaustaisesta henkilöstöstä suurin osa oli venäläis- ja virolaistaustaisia. Samoin sairaanhoitajista suurin osa oli Virosta, Venäjältä ja Ruotsista, mutta enenevässä määrin myös eri Afrikan maista, kuten Keniasta. Vuonna 2014 hoivapalvelujen ja terveydenhuollon aloilla työsuhteessa olevia maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, kuten lähihoitajia, oli eniten EU-maista ja Suomen naapurimaista, mutta myös Somaliasta, Iranista, Thaimaasta ja Filippiineiltä. (Tilastokeskus: Työssäkäyntitilasto 2010–2014.) Terveydenhuoltoalan henkilöstö on monikulttuuristunut myös henkilöstön kansainvälisen rekrytoinnin myötä. Lähihoitajia on rekrytoitu Filippiineiltä vuodesta 2008 ja sairaanhoitajia Espanjasta vuodesta 2012 lähtien (Aalto ym. 2013). Viime aikoina myös hammaslääkäreitä ja lääkäreitä on rekrytoitu esimerkiksi Unkarista. Rekrytoinnin eettisyys on kuitenkin herättänyt sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti keskustelua; tulevaisuudessa saatetaan yhä enemmän kilpailla siitä, kuka saa osaavimman henkilöstön (Koponen, Laiho & Tuomaala 2012: 32; Näre 2012: 208; Pitkänen 2012; Aluttis et al. 2014). Työvoimaa saattaa yhä enemmän siirtyä taloudellisen taantuman ja työttömyyden koettelemista maista maihin, joissa taantuman vaikutukset ovat vähäisemmät. Etenkin hoivatyö on profiloitumassa globaalisti maahanmuuttajien työksi, ja nyt myös Suomeen on muodostumassa globaaleja hoivatyön ketjuja. Tällä tarkoitetaan ketjuuntuvia muuttovirtoja, joissa tyypillisesti perheen naispuolinen edustaja lähtee terveydenhuoltoalan töihin ulkomaille. Näin kotimaassa tarvitaan ulkopuolinen hoivaamaan lähtijän omaisia.² (Hoppania ym. 2016: 127; Vaittinen 2014; Vaittinen & Näre 2014; Näre & Nordberg 2016.) Rekrytoinnin eettisyyden ohella rekrytoitava työvoima on herättänyt julkisessa keskustelussa huolta eri kulttuurien yhteensopivuudesta, kielitaidon riittävydestä ja potilasturvallisuuden vaarantumisesta (Simola 2008; Virtanen & Suni 2011; Torres, Lindblom & Nordberg 2014).

Työvoimaa ei rekrytoida Suomeen vain suoraan rajojen ulkopuolelta, vaan myös maassa jo olevien tai tulevien kansainvälisten opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia pyritään arvioimaan ja parantamaan (ks. Asa & Muurinen 2010; Valtioneuvosto 2015). Kansainvälisten opiskelijoiden määrä suomalaisissa korkeakouluissa on lisääntynyt 2000-luvulla, ja esimerkiksi vuonna 2015 suurin osa (76 %) opiskelijoista hakeutui Suomeen EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta (Garam 2016: 3). On kuitenkin syytä huomioida, että Ruotsissa EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevilta korkeakouluopiskelijoilta perittävien lukukausimaksujen myötä näiden hakijoiden määrää laski suuresti (SHED 2015: 25), joten

1 Tilastokeskus määrittelee ulkomaalaistaustaiseksi henkilön, joka on syntynyt muualla kuin Suomessa tai jonka vanhemmat ovat syntyperältään muun kuin Suomen kansalaisia (Tilastokeskus: syntyperä ja taustamaa).

2 Tätä hoivatyön globaalia liikkuvuutta ja etnistä eriarvoisuutta on tarkasteltu *Shaping of occupational subjectivities of migrant care workers: a multi-sited analysis of globalising elderly care* -tutkimushankkeessa (Helsingin yliopisto, rahoittaja Suomen Akatemia 2011–2015, johtaja prof. Sirpa Wrede).

jää nähtäväksi, miten lukukausimaksujen vaikutus näkyy Suomessa. Suomessa on myös suomen- ja englanninkielisiä sairaanhoitajakoulutusohjelmia, joista jälkimmäiset koulutusohjelmat ovat tämän työn keskiössä.

Tämä tutkimus keskittyy ammattikorkeakoulun englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden ammatilliseen suomen kielen taitoon ja toimijuuteen sekä niiden kehittämiseen. Tutkimus kohdistuu erityisesti kielitaidon ja toimijuuden koettuun, tilanteiseen kehittämiseen työharjoitteluiden aikana. Aiemmissä tutkimuksissa (Kyhä 2011, 2012; Könönen 2014; Strömmer 2016a) on todettu, että maahanmuuttajien on vaikea työllistyä oman alansa töihin, ja he saattavat siten päätyä omaa koulutustasoaan matalamman koulutustason tehtäviin. Vuonna 2011 kaikista korkeakoulusta valmistuneista kansainvälisistä opiskelijoista 45,5 prosenttia oli töissä Suomessa vuosi valmistumisensa jälkeen. Etenkin Afrikan eri maista tulleet opiskelijat työllistyivät muita useammin, mutta ei ole kuitenkaan tietoa siitä, ovatko he työllistyneet oman alansa töihin. Vajaa kolmannes valmistuneista oli sen sijaan oletettavasti muuttanut ulkomaille, sillä heistä ei löytynyt tietoja. (CIMO 2014; Garam 2015: 9.) Vuonna 2011 valmistuneista sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoista oli vuosi valmistumisensa jälkeen työllistynyt 68 prosenttia. Vajaa viidennes valmistuneista (16,5 %) ei ollut enää Suomessa. Näiltä aloilta valmistuneet työllistyivät muihin aloihin verrattuna parhaiten. (Garam, Jaalivaara, Kuosmanen & Suhonen 2014: 14).

Koulutusta vastaamattomiin töihin päättymisen takana voi olla monia syitä. Työnantajien asenteet maahanmuuttajia kohtaan voivat olla syrjiviä, ja yhtenä syynä pidetään kielitaidon puutteita: työntajat eivät näe kielitaidon kehittämisen tukemisen olevan heidän vastuullaan (Forsander 2013: 236; Komppa 2015: 180). Vaikka taustalla voi vaikuttaa työnantajien haluttomuus palkata maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, myös kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisen pääesteenä on riittämätön suomen kielen taito (Välimaa, Fonteyn, Garam, van den Heuvel, Linza, Söderqvist, Wolf & Kolhinen 2013; CIMO 2015a: 12; Korhonen 2015). Tutkimuksissa (SAMOK 2008; Niemelä 2009: 31) on osoitettu, että Suomessa opiskelevat kansainväliset opiskelijat kaipaavat lisää suomen kielen opintoja, sillä monilla heistä on tavoitteena työllistyä Suomeen opintojen jälkeen. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulujen kansainvälisistä opiskelijoista 28 prosenttia uskoo jäävänsä ja 45 prosenttia sanoo haluavansa jäädä Suomeen opintojen jälkeen, mikäli löytävät kiinnostavan työpaikan (Garam 2015: 7).

Korkeakoulujen tarjoamaa suomen ja ruotsin kielen kurssitarjontaa ja laatua tarkastellaan Kotimaisten kielten koulutustarjontaa kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille -selvityksessä (Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016). Selvityksen mukaan alle neljäsosassa korkeakouluista on yhtenäinen linja kansainvälisten opiskelijoiden toisen kielen opiskelun järjestämisestä, ja niistä harvalla on kielipolitiikka tai kielistrategia (Saarinen ym. 2016). Tarkoituksellinen kielikoulutus on kuitenkin keskeisessä roolissa niin maahanmuuttajien työllistymisessä kuin kotoutumisessakin (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010; TEM 2013). Myös muita tukimuotoja kuin suomen kielen kurssija tarvitaan: työyhteisön merkitys on ollut tässä yhteydessä aiemmas-

sa tutkimuksessa esillä (ks. esim. Suni 2010, 2011; Partanen 2013a, 2013b; Mähönen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015).

Tällä hetkellä terveydenhuoltoalalla muiden kuin EU/ETA-alueella tutkintonsa suorittaneiden tulee suorittaa valtionhallinnon kielitutkinto tai yleisten kielitutkintojen keskitason testi (tyydyttävä taitotaso tai yleisten kielitutkintojen taso 3–4) saadakseen ammatinharjoitusoikeuden Suomessa, jos tutkinto on suoritettu muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä. Vuoden 2016 alusta Valvira on edellyttänyt myös EU- ja ETA-maiden kansalaisten osoittavan suomen tai ruotsin kielen taitonsa, jos he hakevat lupaa harjoittaa ammattiaan tai oikeutta käyttää ammattinimikettä. Työntekijän on kuitenkin aina varmistettava kielitaidon riittävyys kussakin tehtävässä. (Valvira 2017.) Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla -työryhmä (OKM 2014b) on ehdottanut kielitaitovaatimusten kiristämistä itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle (EVK B2 tai yleisten kielitutkintojen taitotaso 4). Virallisia päätöksiä ei tästä ole tehty. Laillistamiseen liittyvä kielitaitovaatimus ei kuitenkaan koske Suomessa kouluttautuneita: englanninkielisen koulutusohjelman käyneet kansainväliset opiskelijat saavat laillistuksen lähtömaastaan ja suomen tai ruotsin kielen taidostaan riippumatta (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994, 5 §). Ammattikorkeakoulut saavat päättää itse, millainen suomen tai ruotsin kielen taito vaaditaan niiltä, jotka ovat käyneet aiemmat koulunsa muulla kuin jommallakummalla näistä kielistä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 7 §).

Tämä kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kielitaitoa ja toimijuutta tarkasteleva väitöstutkimus on toteutettu osana Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushanketta (Jyväskylän yliopisto, rahoitus Emil Aaltosen säätiö 2011–2013, johtaja FT, dos. Minna Suni). Hankkeessa on käynnissä väitöstutkimuksia (ks. Lehtonen 2013; Partanen 2013a; 2013b; Strömmer 2016a, 2016b), ja työelämän kielitaitoon liittyvistä teemoista on valmistunut myös maisterintutkielmia (ks. esim. Härkönen 2011; Mähönen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015; Tourunen 2016). Tutkimushanke on tarjonnut teeman ja teoreettisen viitekehyksen myös tälle väitöstutkimukselle. Nojaan tässä tutkimuksessa sosiokognitiiviseen (Atkinson 2002, 2010, 2011; Dufva, Aro & Suni 2014; Dufva & Aro 2015) ja ekologiseen (Kramsch 2002; van Lier 2004) viitekehykseen, jossa yksilön ja yhteisön näkökulmat kohtaavat. Työ on luonteeltaan monitieteinen: se sijoittuu ensisijaisesti soveltavaan kielitieteeseen ja suomi toisena kielenä -tutkimuksen alalle mutta kytkeytyy läheisesti myös työelämäntutkimukseen ja terveysviestintään. Työ lukeutuu myös maahanmuuttotutkimukseen ja kansainvälisen terveydenhoitohenkilökunnan rekrytointiin liittyvään tutkimukseen.

Tutkimus on moninkertainen pitkittäinen tapaustutkimus, joka on toteutettu etnografisella teoreettis-metodologisella tutkimusotteella (Blommaert & Jie 2010). Aineistonani on rekrytoidusta terveydenhuoltoalan henkilöstöstä käytyä mediakeskustelua sekä haastattelu- ja havainnointiaineistoja eräästä ammattikorkeakoulusta ja erityisesti sen kansainvälisten opiskelijoiden työharjoittelujakoilta. Aineisto kattaa kansainvälisten opiskelijoiden, heidän opettajiensa,

työharjoitteluiden ohjaajien ja muun työyhteisön näkökulmia. Tarkastelen aineiston valossa ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden koettua, tilanteisesti todentuvaa kehittymistä. En siis tarkastele ensisijaisesti kielitaidon kehittymistä tasolta toiselle etenevänä prosessina tai arvioi kielellisten piirteiden ja työtehtävien eri funktioiden haltuun ottamista. Pureudun sen sijaan tarkemmin siihen, mitä ammatillinen kielitaito ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen voivat tarkoittaa, kun kieli nähdään ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä, eli ei-linearisena ympäristöön sidoksissa olevana sosiaalisena toimintana. Myös työyhteisössä saatavan ja koetun tuen merkitys kielitaidon kehittämisessä on huomion kohteena: tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa mukana olevat kansainväliset opiskelijat ovat Suomeen ulkomailta kouluttautumaan hakeutuneita henkilöitä. Kansainvälisiin opiskelijoihin lukeutuvat myös esimerkiksi vaihto-opiskelijat ja opiskelijat, jotka ovat suorittaneet alemman korkeakoulututkinnon jossain muualla kuin Suomessa (ks. laajempi määritelmä Saarinen ym. 2016: 10–11). Maahanmuuttajataustaisella henkilöllä tarkoitan tässä työssä sekä Suomessa asuvia ulkomaan kansalaisia että sellaisia Suomen kansalaisia, jotka eivät ole syntyperältään suomalaisia. Tämän käsitteen voi nähdä kansainvälisten opiskelijoiden yläkäsitteenä.

Olen lähestynyt tutkimuskenttää haastattelemalla toimijoita ja kartoittamalla merkityksellisiä kielenkäyttötilanteita. Olen analysoinut tutkimuksen edetessä aineistoa dialogisen käsitysanalyysin (Aro 2009), narratiivisen analyysin (Vitanova 2005, 2010; de Fina 2013, 2014a) ja dialogisen vuorovaikutusanalyysin (Linell 1998, 2009; Suni 2008) välinein sekä neksusanalyysia (Scollon & Scollon 2004) hyödyntäen. Käytän neksusanalyysia yhdessä osatutkimuksessani (Virtanen 2017) ja hyödynnän sitä myös osatutkimusten annin yhteen nivomisessa tulokset ja päätelmät -osiossa (ks. luku 5.1). Neksusanalyysi on työssäni kokoavan metamenetelmän roolissa. Neksusanalyysia käyttämällä pyrin selvittämään, mitkä tekijät ja prosessit risteävät kohteena olevassa ilmiössä ja miten ne mahdollistavat toiminnan sellaisena kuin se on. Tarkastelen tässä työssä yksilöä yhteisön osana ja näen mikro- ja makrotasot ennemmin jatkumona kuin toisistaan irrallaan olevina kenttinä. Etnografinen teoreettis-metodologinen tutkimusote mahdollistaa niiden yhteiskunnallisten prosessien tarkastelun, jotka ovat terveydenhuoltoalan virallisten ja arjessa esiintyvien kielipoliittisten päätösten takana.

Aiemmin terveydenhuoltoalan kielitaitoa, vuorovaikutusta ja ammattiyhteisöihin osallistumista on tutkittu maahanmuuttajalääkäreiden ja/tai -potilaiden (ks. esim. Roberts & Sarangi 2005; Golden & Lanza 2012; Pitkänen 2012; Candlin & Candlin 2013; Candlin & Rogers 2013; Moyer 2013; Mähönen 2014; Paananen 2015, 2016) ja maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien sekä lähihoitajien näkökulmasta (ks. esim. Duff, Wong & Early 2002; Hearnden 2008; Andersson 2010; Nieminen 2011; Olakivi 2013; Rainio 2013; Tuononen 2013; Jansson 2014; Vartiainen-Ora 2015; Meuter, Gallois, Segalowitz, Ryder & Hocking 2015; Staples 2015). Sairaanhoitajakoulutuksessa opiskelevat kansainväliset opiskelijat ovat olleet kiinnostuksen kohteena lähinnä englan-

ninkielisissä maissa, kuten Kanadassa (Duff et al. 2002; Sedgwick, Oosterbroek & Ponom 2014), Australiassa (Rogan, San Miguel, Brown & Kilstoff 2006; O’Neil 2011; Crawford & Candlin 2012, 2013; Jeong, Hickey, Levett-Jones, Pitt, Hoffman & Norton 2011) ja Yhdysvalloissa (Amaro, Abraim-Yago & Yoder 2006; Sanner & Wilson 2008). Näissä maissa opiskelijat suorittavat koulutuksensa maan valtakielellä, kun taas tässä tutkimuksessa keskityn sairaanhoitajakoulutusohjelmaan, jossa sisällöt opiskellaan muulla kuin maan valtakielellä: opetus on englanniksi, mutta useimmat työharjoittelut suoritetaan suomenkielisessä työympäristössä. Englanninkielisiin sairaanhoitajakoulutusohjelmiin kohdistuvissa pohjoismaisissa tutkimuksissa (ks. esim. Mattila, Pitkälä & Eriksson 2010; Myhre 2011; Pitkälä 2012; Mäkinen 2014) on keskitytty lähinnä opiskelijoiden ja opettajien kokemuksiin työharjoitteluista. Näissä tutkimuksissa kielitaitoon liittyvät ongelmat on nostettu esiin, mutta niissä ei ole kuitenkaan perehdytty siihen, mitä englanninkielisessä koulutusohjelmassa olevien kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kielitaito on tai mikä kielitaidon kehittymiseen vaikuttaa. Lähestyn tässä väitöstutkimuksessa harjoitteluympäristöä nimenomaan ammatillisen kielitaidon kehittymisen mahdollistajana.

Aiemmissa terveydenhuoltoalan suomen kielen taitoa tarkastelevissa tutkimuksissa ja kehittämishankkeissa on tutkittu kansainvälisten opiskelijoiden tarvitsemää kielikoulutusta sekä ammattikielen ja yleiskielitaidon eroja (Kela & Komppa 2011), ja sairaanhoitajan ammattiin kuuluvia kielitaidon osa-alueita on eritelty ammatillisten viitekehysten muodossa (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014). Tälle kohderyhmälle on laadittu myös ensimmäisiä alakohdittaisia oppimateriaaleja (esim. Kela, Korpela & Lehtinen 2010; Mustonen, Sippola & Tuononen 2012; Kela, Korpela & Lankinen 2014; Komppa 2016). Sähköistä suomen- ja ruotsinkielistä verkko-oppimateriaalia on laadittu osana Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus (AIKIS) -hanketta. AIKIS (2008–2013) kuului sisäasiainministeriön johtamaan ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Maahanmuuttajien alkuvaiheen neuvonnan ja ohjauksen kehittämisohjelmakokonaisuuteen. Opetushallituksen koordinoiman AIKIS-hankkeen osana toteutettiin laaja Kotisuomessa.fi-verkkopalvelu, johon sisältyy myös terveydenhuollon alan verkko-oppimateriaaleja. Ammatillisen suomen kielen kehittämiskokonaisuus (ASKI) -hankkeessa on puolestaan pyritty kartoittamaan sairaanhoitajien tarvitsemää kielitaitoa ja luomaan kriteereitä kielitaidon arviointiin (Piikki 2010). Terveydenhuollon suomi: suomen kielen taidon kehittäminen ja arviointi terveydenhuollon alalla -hankkeessa (Jyväskylän yliopisto, rahoitus Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014–2015, johtaja prof. Minna Suni) on toteutettu ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla alakohtaisen kielitaidon arvioimiseksi (ks. esim. Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016). Suomi toisena kielenä ja tilanteinen oppiminen -tutkimushankkeessa (Helsingin yliopisto, rahoittaja Koneen säätiö 2016–2018, johtaja FT Salla Kurhila) tarkastellaan puolestaan sitä, millaisia kielenoppimismahdollisuuksia sairaalaympäristön tarjoaa kielenoppijoille. Myös ensimmäisiä työyhteisön interventiota on tehty toimintatutkimuksen muodossa MULTI-TRAIN-hankkeessa

(Tampereen yliopisto & Itä-Suomen yliopisto, rahoittaja Suomen Akatemia 2013–2017, johtajat prof. Pirkko Pitkänen & prof. Vuokko Niiranen). TRANS-SPACE-hankkeessa (Tampereen yliopisto, rahoittaja Työsuojelurahasto 2014–2017, johtaja prof. Pirkko Pitkänen) pyritään puolestaan edistämään kansainvälisen rekrytoinnin toimivuutta ja eettisyyttä tutkimalla lähtömaakoulutusta, perehdytystä ja työyhteisöön integroitumista (ks. esim. Vartiainen, Pitkänen, Asis, Raunio & Koskela 2016).

Vaikka terveydenhuoltoalan kielikysymyksiä on tarkasteltu monelta kannalta, sairaanhoitajakoulutuksessa olevien oma ääni on toistaiseksi jäänyt tutkimuksissa ja kehittämishankkeissa vähäiseksi. Tämä teoreettisten näkökulmien ja menetelmällisten ratkaisujen monipuolistamiseen ja kehittämiseen tähtäävä väitöstutkimus tuo uutta tutkimustietoa kansainvälisten opiskelijoiden koetusta ja tilanteisesta kielenoppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Pyrinkin tuomaan ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä uusia teoreettisia näkökulmia siihen, miten ammatillista kielitaitoa voisi jäsentää. Ammatillisen kielitaidon tarkastelu on vaatinut monimenetelmällistä otetta ja myös menetelmällistä kehittämistä, jotta yksilön ja yhteisön näkökulmat saisi yhdistettyä. Tutkimus tarjoaa käytännön sovelluksia siihen, miten ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä voidaan tukea työyhteisöissä. Tutkimuksen sovel-lusarvo ei koske vain kansainvälisiä opiskelijoita vaan myös ketä tahansa työyhteisön uutta tulokasta. Näin ollen tuloksia voidaan hyödyntää maahanmuuttajien työelämälähtöisen kielikoulutuksen sekä opettajien ja työyhteisöjen täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

1.2 Tausta ja tutkimuskohde

1.2.1 Sairaanhoitajan ammatillinen kielitaito

Terveydenhuoltoalalla puhutaan usein joko *puutteellisesta* tai *riittävästä* kielitaidosta (ks. Virtanen 2011; Virtanen & Suni 2011). Viime kädessä työnantajalla on velvollisuus taata työntekijän kielitaidon riittävyys, kuten Valviran (2017) linjauksissa määritellään: ” - - työnantajan on aina varmistuttava siitä, että kaikilla hänen palkkaamillaan henkilöillä on riittävä kielitaito niihin tehtäviin, joita he suorittavat”. Rekrytointitilanteessa riittävän kielitaidon määrittely ja arviointi tehdään kuitenkin usein arkikäsitysten perusteella: kokemusta kielitaidon arvioinnista ei välttämättä ole tai kielitaitotodistuksia ei osata vaatia. Kielitaidon arviointi saattaa myös perustua vain puhumisen taitoon, kuten puheen sujuvuuden ja ääntämisen tarkkailuun. (Kokkonen 2009; OKM 2014b: 38; Seilonen & Suni 2015: 31.) Tämä voi puolestaan vääristää kuvaa työnhakijan kielitaidosta muilla kielitaidon osa-alueilla. Toisinaan maahanmuuttajataustaisia terveydenhuollon työntekijöitä on myös otettu paikkaamaan vallinnutta työvoimapulaa heidän niukasta kielitaidostaan huolimatta (Seilonen & Suni 2015: 28).

Kansainvälisessä tutkimuksessa käsitteet *language for specific purposes* (LSP) ja *language for professional use* (LPU) ovat vakiinnuttaneet asemansa työssä tar-

vittavasta kielitaidosta puhuttaessa: niillä viitataan erityisalojen vieraan kielen opetukseen (Huhta, Johansson, Lax & Hantula 2006). Suomessa käytetään useita rinnakkaisia käsitteitä, kuten ammatillinen kielitaito (Härmälä 2008), ammatillinen kieli- ja viestintätaito (Suni 2010) ja työelämän kieli- ja viestintätaidot (Huhta ym. 2006). Tässä työssä käytän käsitettä ammatillinen kielitaito, sillä katson viestintätaidon sisältyvän kielitaitoon. Erityisalojen kielentutkimus on keskittynyt lähinnä terveydenhuoltoalan kielenkäyttöön englanninkielisissä maissa, kuten Isossa-Britanniassa, Australiassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa; näissä maissa myös työyhteisöt ovat monikulttuurisempia (ks. esim. Duff et al. 2002; Roberts & Sarangi 2005; Hearnden 2008; Elder, McNamara, Woodward-Kron, Manians, McColl, Webb, Pill & O'Hagan 2013). Pohjoismaissa terveydenhuoltoalan kielitaitoa on tutkittu Suomen ohella Ruotsissa (Nikolaidou & Karlsson 2012; Karsslon 2014; Andersson 2010; Jansson 2014) ja Norjassa (Myhre 2011). Näissä maissa terveydenhuoltoalan työntekijöiden kielitaitoon ja työyhteisöön integroitumiseen liittyvät kysymykset ovat samantyyppisiä kuin Suomessa.

Suomessa eri alojen työssä tarvittavaa kielitaitoa on lähestytty lähinnä muiden kielten kuin suomen osalta (ks. esim. Sjöberg 2004; Huhta ym. 2006; Sajavaara & Salo 2007; Härmälä 2008; Räisänen 2013; Kankaanranta, Louhiala-Salminen & Karhunen 2015). Vasta hiljattain ammatillinen suomen kieli on noussut tutkimusaiheeksi liike-elämässä (Jäppinen 2011; Minkkinen 2013), IT-alalla (Härkönen 2011), sisääntuloammateissa (Partanen 2013a, 2013b; Strömmer 2016a, 2016b) ja eniten terveydenhuoltoalalla (Suni 2010, 2011, 2017; Kela & Komppa 2011; Lehtonen 2013; Tuononen 2013; Mähönen 2014; Seilonen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015; Tervola, Pajunen, Vainio, Honko & Mattila 2015; Pilke 2015; Paananen 2015, 2016; Seilonen & Suni 2015, 2016; Seilonen ym. 2016). Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden integroitumista työelämään on tutkittu Integroituminen ammattiyhteisöihin Suomessa -hankkeessa (Jyväskylän yliopisto, rahoittaja Suomen Akatemia 2011–2014, johtaja prof. Sari Pöyhönen). Hankkeen osana on tarkasteltu muun muassa kielitaidon ja kielenoppimisen merkitystä työelämään integroitumisessa (Tarnanen, Rynkänen & Pöyhönen 2015) ja suomen kielen formaalia ja informaalia ja non-formaalia oppimista (Sahradyan 2015).

Ammatillista kielitaitoa on pyritty erittelemään ja kuvaamaan kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) mallia mukailen. Suomessa ammatillisia viitekehyksiä on tehty lähinnä ammatillisen vieraan kielen opetuksen tueksi (ks. esim. Huhta ym. 2006), mutta myös ammatillisia suomi toisena kielenä -viitekehyksiä on laadittu liike-talouden, tietotekniikan, sairaanhoidon sekä sosionomian ja vanhustyön sosionomian kielikoulutustarpeisiin (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014). Näihin kielenkäytön funktionaalisuuteen pohjaaviin viitekehyksiin on koottu alakohtaisen kielenopetuksen vaatimuksia, ja ne voivat toimia opetuksen suunnittelun tukena. Viitekehyksiin on koottu alakohtaiset perustiedot, kielenkäytökonteksti, kielenopetuksen kannalta huomioon otettavat asiat sekä erilaisia alakohtaisia viestinnällisiä erityispiirteitä (Komppa ym. 2014). Viitekehyyksissä

painottuu varhaisen työelämäsuuntauksen malli (ks. Kela & Komppa 2011), jonka mukaisesti työelämän kielitaidon vahvistamisen tulisi olla osa kielenopetusta alusta alkaen (Komppa ym. 2014).

Varhaisen työelämäsuuntauksen malli haastaa sellaiset käsitykset, joissa ammatillisen kielitaidon nähdään rakentuvan peruskielitaidon päälle (vrt. esim. Arajärvi 2009: 99). Saarisen ym. (2016: 40) selvityksen mukaan korkeakoulujen toisen kielen kursseilla oman alan kielitaitoon aletaan perehtyä usein A2-tasolla (kehittyvä peruskielitaito): alkeistason kursseilla työelämärelevanttisuutta ei aina oteta huomioon. Usein erityisalan kielitaito erotetaan yleiskielitaidosta sen sanastollisten ja terminologisten erityispiirteiden perusteella (Härmälä 2008: 62). Ammatillisen kielitaidon Härmälä (2008: 64) määrittelee kielitaidon arvioinnin näkökulmasta funktionaaliseksi, työsuhteeseen ja -ympäristöön kiinnittyväksi taidoksi, joka koostuu rakenteista, sanastosta ja merkityksistä. Kielenkäytön toimivuus ilmenee luontevana ja sujuvana suoriutumisenä erityisalan kielenkäyttötilanteista eikä vain terminologian ja sanaston hallintana. Kielen merkitys korostuu entisestään laajemmissa vuorovaikutus- ja yhteistyöverkostoissa toimittaessa, mutta tällöin viestinnässä ovat apuna niin toimijoiden roolit kuin itse tilanteetkin. Kielitaidon toimivuus on silti subjektiivista, sillä joissain tilanteissa kielitaito voi olla toimiva ja toisessa ei. Kielenkäyttötilanne voi olla onnistunut myös kielitaidon ollessa kieliopillisesti puutteellinen; kielenkäytön toimivuus voi olla olennaisempaa kuin virheettömyys. (Sjöberg 2004; Sajavaara & Salo 2007.) Yksilön ominaisuudet vaikuttavat kommunikointitilanteeseen: sanaston viestintä ja kielenkäyttäjän palveluhenkisyys voivat kompensoida kielitaidon puutteita (Härmälä 2008: 64).

Sairaanhoitajien tarvitsema ammatillinen kielitaito on paitsi ala- myös työpaikkakohtaista, mikä voi ilmetä esimerkiksi työyhteisössä käytettynä lyhenteinä, akronyymeinä ja idiomaattisina ilmauksina (O’Neil 2011: 1121; Crawford & Candlin 2012: 799). Sairaanhoitajan ammatillisessa kielitaidossa ei ole kyse vain sanastosta, sillä kielellisten käytänteiden osaamista tarvitaan kaikessa perushoidosta hoitosuunnitelmakokouksiin: päivittäisissä rutiineissa, asiakaspalvelutehtävissä sekä moniammatillisessa yhteistyössä (Kela & Komppa 2011: 180–181; Candlin & Roger 2013; Seilonen & Suni 2015). Aiemmissä tutkimuksissa (Duff et al. 2002; Kela & Komppa 2011; Seilonen 2014; Seilonen & Suni 2015) on lisäksi todettu, että terveydenhuollon ammattilainen tarvitsee työssään arkikeskustelutaitoja niin hoitotilanteissa kuin vapaamuotoisissa keskusteluissa kahvihuoneessakin.

Suomenkielisten sairaanhoitajien viestintää tutkineen Mikkolan (2006) mukaan hoitaja-potilassuhteen ytimessä ovat erityisesti annettu ja koettu tuki. Hoitotilanteissa suullisen kielitaidon ohella myös sanaston viestintä nousee merkittävään asemaan: se voi kompensoida rajallista kielitaitoa ja siten vaikuttaa viestintätilanteen onnistumiseen (Duff et al. 2002: 410). Myös huumori koetaan merkitykselliseksi selviytymisstrategiaksi työssä (Andresson 2010; Kela & Komppa 2011). Vaikka hoitotilanne sujuisikin ilmeiden ja eleiden tuella hyvin, etenkin suullinen raportointi ja kirjaaminen ovat maahanmuuttajataustaisille sairaanhoitajille kielellisesti haastavimpia tilanteita (Kela & Komppa 2011: 182;

Crawford & Candlin 2012; Pitkänen 2012: 86; Tuononen 2013). Esimerkiksi kirjaaminen lääkärintietojen aikana vaatii siirtymistä rekisteristä toiseen: sairaanhoitajan tulee samanaikaisesti kuunnella sekä lääkäriä että potilasta ja kyetä muuttamaan puhuttu kirjalliseen muotoon (Kela & Komppa 2011: 182). Rekisteristä toiseen siirtymisen ohella kielenkäyttäjät kohtaavat omine kielirepertuaareineen kirjatessaan niin lait (Henkilötietolaki 1999; Terveystieteiden tutkimuskeskuslaki 2010), säännöt potilastietojen käsittelystä (STM 2012) kuin ohjeistukset kirjaamiseen soveltuvasta kielenkäytöstäkin (Laaksonen, Kääriäinen, Penttilä, Tapola-Haapala, Sahala, Kärki & Jäppinen 2011; Tiililä 2011). Rekisteristä ja modaliteetista toiseen siirtyminen edellyttää myös ammatillisen terminologian mukauttamista kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Esimerkiksi puhelinkeskustelut omaisten kanssa tuovat kielellisiä haasteita, sillä keskustelu vaatii kirjatun tekstin muuntamista puhuttuun muotoon. (Kela & Komppa 2011: 186; Seilonen & Suni 2016: 472.)

Ammatillisen kielitaidon katsotaan rakentuvan sosiaalisesti työyhteisön toimintaan osallistumalla ja samaan aikaan sen käytänteitä muokkaamalla ja rakentamalla (ks. Belfiore, Defoe, Folinsbee, Hunter & Jackson 2004; Barton & Hamilton 2012; Golden & Lanza 2012; Nikolaidou & Karlsson 2012). Työyhteisöissä tekstikäytännöt ovat jatkuvassa muutoksessa, ja siten sekä maahanmuuttajataustaiset että paikalliset työntekijät kohtaavat työelämän muuttuvat kielijä viestintätaitotarpeet arjessaan. Vaikka muutosprosessit ovat hitaita, työympäristön katsotaan muuttuvan uuden työjärjestyksen (*new work order*; Gee, Hull & Lankshear 1996) myötä yhä enemmän teksteihin nojaavaksi ja teknistä osaamista vaativaksi (Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2011; Nikolaidou & Karlsson 2012; Valta 2013; Karlsson 2014). Kaiken kaikkiaan sairaanhoitajan tarvitsema ammatillinen kielitaito sisältää sekä arkikeskustelua että säädeltyä ja normitettua kieltä. Ennakoimattomuus, tilanteiden vaatima reagoit nopeus ja eri rekisterien vaihtaminen toiseen liittyvät niin ammattilaisten väliseen kommunikointiin kuin omaisten kanssa asiointiin (Kela & Komppa 2011: 189).

Ammatillista kielitaitoa on tarkasteltu paljon funktionaalisuuden näkökulmasta. Tässä työssä pyrin laajentamaan näkemystä tarkastelemalla ammatillisen kielitaidon tilanteisuutta sosiokognitiivisessa ja ekologisessa viitekehyksessä. Siihen, miten kielitaidon koetaan ja havaitaan kehittyvän, vaikuttaa se, millaisena työssä tarvittava kielitaito nähdään.

1.2.2 Kansainväliset opiskelijat sosiaali- ja terveysalalla

Opiskelu on työn ja perhesyiden ohella yksi yleisimmistä perusteista oleskeluluvan saamiselle Suomessa; 2000-luvun puolivälistä lähtien kolmansien maiden kansalaisille on myönnetty vuosittain 19 600–12 800 oleskelulupaa (Sisäasiainministeriö 2013: 7). Esimerkiksi vuonna 2015 Suomen korkeakouluissa oli yli 20 000 kansainvälistä tutkinto-opiskelijaa, ja heistä 76 prosenttia oli EU/ETA-alueen ulkopuolelta (Garam 2016: 5, 7). Kaiken kaikkiaan kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita oli Suomessa samana vuonna 6,9 prosenttia kaikista opiskelijoista (CIMO 2015b). On kuitenkin huomioitava, että tilastot eivät välttämättä kerro varsinaista syytä ensimmäisen oleskeluluvan saamiselle; osa alun perin työn

perusteella oleskelulupaa hakeneista on voinut saada loppujen lopuksi luvan opiskelun perusteella. Oleskelulupapäätökset tehdään Työ- ja elinkeinotoimiston tekemän saatavuusharkinnan perusteella: päätöksiä tehtäessä arvioidaan työmarkkinoilla jo olevan mahdollisen työvoiman määrä. Jos työmarkkinoiden käytettävissä on tietyn alan osajia, oleskelulupaa ei myönnetä työn perusteella (Könönen 2015: 15). Käytännössä esimerkiksi osa Suomeen saapuneista filippiiniläisistä sairaanhoitajista ei ole mahtunut rekrytointikiintiöihin, vaan he ovat aluksi olleet maassa opiskelijan oleskeluluvalla. He ovat täydentäneet tutkintojaan suomalaisessa ammattikoulussa työllistyäkseen Suomeen opintojen jälkeen. (Vaittinen & Näre 2014: 25.) Uudelleen kouluttautumista pyritään tosin myös vähentämään Suomessa. Esimerkiksi URAREITTI - korkeasti koulutetun maahan muuttaneen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys -hankkeen (rahoittaja Euroopan Sosiaalirahasto 2015–2018) osana tarkastellaan, kuinka tunnistaa muualla kuin EU- ja ETA-alueilla sairaanhoitajatutkinnon suorittaneiden osaamista ja sujuvoittaa työelämään ja yhteiskuntaan osallistumista. Yhtenä hankkeen tavoitteena on kehittää yhtenäinen malli juuri sairaanhoitajien osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ammattikorkeakouluissa (Saranki-Rantakokko & Pietikäinen 2016: 175).

Kansainvälisiä opiskelijoita pidetään eri linjauksissa (ks. Sisäasiainministeriö 2013: 14; OKM 2014a: 26) työmarkkinoiden voimavarana, joten tämän ryhmän kielenopetukseen, oleskelulupien pidentämiseen ja harjoittelumahdollisuuksiin halutaan kiinnittää huomiota. Ammattikorkeakoulujen keskeinen tavoite onkin kouluttaa väestöä vastaten työmarkkinoiden tarpeisiin ja tehdä samaan aikaan alueellista yhteistyötä elinkeinoelämän ja muun työelämän kanssa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Maahanmuuttajataustaisten, maassa jo olevien henkilöiden kouluttaminen terveydenhuoltoalalle nähdään rekrytointin ohella potentiaalisena työvoimaa tuottavana keinona; Suomessa nuorisoiäluokkien määrän ei katsota riittävän paikkaamaan työvoimavajetta, vaikka alan aloituspaikkoja onkin lisätty (Koponen ym. 2012: 36; OKM 2015b: 90). Tästä voi tosin seurata se, että maahanmuuttajataustaisia ohjataan terveydenhuoltoalan töihin riippumatta siitä, mikä heidän koulutustaustansa on (Hoppania ym. 2016: 120). Vaikka alalle kouluttautuisikin, se ei aina takaa töitä, sillä oleskeluluvat rajoittavat tällä hetkellä opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia valmistumisen jälkeen: jos vastavalmistunut ei saa töitä puolen vuoden kuluessa, maahan jääminen ei ole välttämättä mahdollista. Kansainväliset opiskelijat työskentelevätkin usein opintojen ohessa matalapalkkaisilla aloilla, kuten siivoustyössä, rahoittaakseen opiskelunsa ja oleskelunsa Suomessa. Työluvut ovat kuitenkin alakohtaisia, joten esimerkiksi siivoustyöhön saadun luvan vaihtaminen toiseen vaatii uuden työluvan hakemista. (Könönen 2015: 37, 15.) Matalapalkka-aloilla työsuhteet ovat usein myös pysyvämpiä verrattuna esimerkiksi satunnaisiin ja epävarmoihin terveydenhuoltoalan sijaisuuksiin. Oman alan töihin hakeutuminen voi toisinaan olla siis myös riski, mikäli aikomuksena on jäädä Suomeen. Kaiken kaikkiaan oleskelulupaa harkitaan maan työmarkkinatilanteen pohjalta - ei hakijan ammattipätevyyden perusteella (Näre & Vaittinen 2014: 25).

Yksi väylä kouluttaa maahanmuuttajataustaisia työmarkkinoiden tarpeisiin ovat englanninkieliset koulutusohjelmat, joita Suomi tarjoaa Euroopan mitakaavassa runsaasti: vuonna 2014 Suomessa oli noin 400 tutkintoon johtavaa englanninkielistä koulutusohjelmaa – myös yliopistojen englanninkieliset maisteriohjelmat mukaan lukien (CIMO 2015a: 10; Wächter & Maiworm 2015: 17). Englanninkieliset koulutusohjelmat palvelevat kansainvälistymisen edistämässä, ja niiden tarjoaminen on myös yksi ammattikorkeakoulujen rahoituksen peruste (OKM 2015a). Vuonna 2014 vain noin neljäsosa englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijoista oli suomalaisia (Garam 2015: 5).

Englanninkielisiä sairaanhoitajakoulutusohjelmia on ollut Suomessa jo yli 20 vuotta. Vuonna 1993 aloitettiin Espoon terveystieteiden ja sosiaalialan oppilaitoksessa International nursing education -ohjelma, joka vastasi ammattikorkeakoulututkintoa. Oppilaitos liittyi myöhemmin Espoon ja Vantaan ammattikorkeakouluun eli nykyiseen Laureaan. Ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen englanninkielinen sairaanhoitajakoulutus levisi laajemmin pääkaupunkiseudulle ja muualle Suomeen. (Kela & Komppa 2011: 177.) Esimerkiksi kevään 2017 korkeakoulujen yhteishaussa englanninkielinen sairaanhoitajakoulutusohjelma oli tarjolla yhdeksässä ammattikorkeakoulussa: ruotsinkielisissä Noviassa (Vaasa) ja Arcadassa (Helsinki), Laureassa (Vantaa), Metropoliasissa (Helsinki) sekä Jyväskylän, Lahden, Satakunnan (Pori), Seinäjoen, Turun ja Lapin (Kemi) ammattikorkeakouluissa (Opintopolku.fi, 2.3.2017). EU/ETA-maiden ulkopuolelta tulevilta edellytetään C1-tason englannin kielen taitoa. Tyypillisesti englanti on näiden koulutusohjelmien opetuskieli, mutta työharjoittelut suoritetaan yleensä suomen- tai ruotsinkielisessä työympäristössä. Ohjelmiin hakevilta vaadittavat suomen (tai ruotsin) kielen lähtötaitotasot vaihtelevat ammattikorkeakouluittain. Kevään 2017 yhteishaussa Noviassa sekä Seinäjoen, Satakunnan, Lapin ja Jyväskylän ammattikorkeakouluissa ei edellytetty suomen tai ruotsin kielen taitoa, kun taas muissa ammattikorkeakouluissa kielitaitovaatimukset vaihtelevat A2:n (kehittyvä peruskielitaito) ja B1:n (toimiva peruskielitaito) välillä. Koulutusohjelmaan haettaessa ei tarvitse osoittaa suomen kielen taitotasoa virallisin kielitaitotodistuksin, mutta kielitaitoa saatetaan testata pääsykokeissa, kuten Turun ammattikorkeakoulussa ja Arcadassa tehdään.

Englanninkielisissä koulutusohjelmissa vaikuttaa olevan murrosvaihe käynnissä, sillä suomen kielen taitoa koskevat vaatimukset ovat kiristyneet vasta hiljattain: esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa A2-tason lähtötasovaatimus on ollut voimassa vasta tammikuun 2016 hausta lähtien. Joustavuus suomen- ja englanninkielisten ohjelmien välillä on lisääntynyt esimerkiksi Metropoliasissa ja Laureassa, joissa opiskelija voi suorittaa kursseja sekä englanniksi että suomeksi.

Suomessa terveydenhuoltoalalle kouluttautuneiden maahanmuuttajien on vaikeampi työllistyä kuin syntyperäisten suomalaisten. Työllisyystilanne on kuitenkin parantunut verrattuna vuosituhannen alkuun: sosiaali- ja terveysalan kansainväliset opiskelijat työllistyvät muihin aloihin verrattuna parhaiten (CIMO 2014: 8; Ailasmaa 2015; CIMO 2015a: 13). Tuoreimmassa saatavilla olevissa Terveyden- ja hyvinvointilaitoksen (THL) tilastoissa (Ailasmaa 2015)

kaikista sairaanhoitajan tutkinnon suorittaneista maahanmuuttajataustaisista henkilöistä oli vuonna 2012 työsuhteessa 76,6 prosenttia.³ Noin 86 prosenttia sairaanhoitajan tutkinnon saaneista työskenteli sosiaali- ja terveystaloudella. Vuonna 2000 maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien työttömyysprosentti oli 18,4 prosenttia, kun taas vuonna 2012 työttömänä oli enää 7,5 prosenttia. Sairaanhoitajien työllisyys keskittyi pääkaupunkiseudulle, jonne yli 60 prosenttia alalla toimivista ulkomaan kansalaisista on työllistynyt. Tämän ryhmän osuus koko ammattiryhmästä oli kuitenkin pieni: 1,6 prosenttia. Kun mukaan lasketaan kaikki maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajat, osuus on kaksinkertainen eli 3,6 prosenttia. Suomessa terveydenhuollon ammatinharjoitusoikeuden saaneita ulkomaan kansalaisia lähtee myös ulkomaille ja etenkin Viroon aiempaa enemmän. (Ailasmaa 2015: 10, 15.)

1.2.3 Englanninkieliset sairaanhoitajakoulutusohjelmat tutkimuskohteena

Kansainvälisiä sairaanhoitajaopiskelijoita tarkastelevissa tutkimuksissa on keskitytty lähinnä kansainvälisiin opiskelijoihin, jotka opiskelevat maan valtakielellä. Englanninkieliset koulutusohjelmat muissa kuin englanninkielissä maissa ovat sen sijaan olleet huomion kohteena vähemmän.

Aiempien tutkimusten (Crawford & Candlin 2013; Pitkälä, Eriksson & Pitkälä 2013; Mikkonen, Elo, Kuivila, Tuomikoski & Kääriäinen 2016) mukaan kansainvälisen terveydenhuoltoalan koulutuksen suurimpia haasteita ovat opiskelijoiden kulttuuriset ja kielelliset vaikeudet. Vaikeudet voivat johtua siitä, että opiskelijat ovat harjoitteluiden aikana eristyksissä muusta työyhteisöstä tai jäävät tarkkailijan rooliin (Roger et al. 2006: 76–77; Mattila et al. 2010: 155; Pitkälä 2012; Sedwick et al. 2014). Puutteellisen kielitaidon katsotaan usein olevan ulkopuolisuuden tunteiden takana: kielitaidon puutteet voivat turhauttaa, aiheuttaa ahdistusta tai lisätä yksinäisyyden tunteita (Duff et al. 2002; Rogan et al. 2006; Jeong et al. 2011). Kielitaito vaikuttaa myös työtehtävistä suoriutumiseen: hoitotilanteissa asiakkaiden moninaiset kielitaustat voivat tuottaa ongelmia, jos molempien osapuolten hyvin hallitsemaa kieltä ei ole käytettävissä (Duff et al. 2002: 410).

Puutteet kielitaidossa saattavat paitsi lisätä kansainvälisten opiskelijoiden eristäytyneisyyden tunteita myös rajoittaa pääsyä oppimistilanteisiin: kansainvälisten opiskelijoiden oppimismahdollisuuksien katsotaan olevan rajallisempia heidän paikallisiin kurssitovereihinsa verrattuna (Duff et al. 2002; Rogan et al., 2006: 76; Mattila et al. 2010: 155; Jeong et al. 2011; O’Neil 2011; Pitkälä, Eriksson, Kekki & Pitkälä 2012). Oppimismahdollisuuksien rajallisuus näkyy käytännössä siinä, ettei kansainvälisille opiskelijoille anneta omia potilaita tai ettei heillä ei ole pääsyä potilastietoihin eikä tilaisuuksia antaa suullista raporttia seuraavaan vuoroon tuleville hoitajille (Mattila et al. 2010: 155). Osa opiskelijoista kokee myös olevansa eriarvoisessa asemassa ihonvärinsä takia, eikä ihon-

³ THL:n raportissa (Ailasmaa 2015: 2) käytetään alun perin käsitettä ”ulkomaalaistaustainen”, kun viitataan ulkomaan kansalaisiin ja ei-syntyperäisiin suomalaisiin yhtenä ryhmänä, mutta tässä tutkimuksessa viitataan näihin ryhmiin maahanmuuttajataustaisina.

väriin liittyviä konfliktitilanteita välttämättä pureta (Mattila et al. 2010: 155; Sedwick 2014). Mikkosen ym. (2016) mukaan eriarvoisuuden takana on se, ettei yksilöä tunnusteta ja nähdä motivoituneena oppijana työyhteisössä. Muun henkilöstön asenteilla onkin aiemman tutkimuksen (Mattila et al. 2010; Pitkäjärvi et al. 2013; Kela & Komppa 2011) mukaan vaikutusta kansainvälisten opiskelijoiden työharjoittelukokemuksiin.

Kuulumisen tunne ja osallisuus nousevat merkittävään osaan kansainvälisten opiskelijoiden työharjoittelukokemuksissa (Mattila et al. 2010; O’Neil 2011; Sedwick 2014; Myhre 2011). Opiskelijoiden täytyy kuitenkin usein ponnistella voittaakseen muiden työntekijöiden, potilaiden ja muiden opiskelijoiden luottamus (Mattila et al. 2010; Sedwick et al. 2014). Opiskelijoilta odotetaan itsenäistä oppimisetotetta, jonka katsotaan koostuvan aloitteellisuudesta ja päämäärätietoisuudesta hoitotyössä (Roger et al. 2006; Jeong et al. 2011). Pehdytyksen nähdään lisäävän opiskelijoiden tietoisuutta heihin kohdistuvista odotuksista ja valmistavan heitä työharjoittelupaikan rutiineihin (Mattila et al. 2010: 155; Jeong et al. 2011) Mattilan ym. (2010) mukaan oppimismahdollisuudet voivat avautua, kun opiskelijat otetaan mukaan hoitotyön suunnitteluun ja heille annetaan enemmän vastuuta ja palautetta sekä mahdollisuuksia hoitotyön itsenäiseen suorittamiseen. Usein ongelmana ovat ohjaajien vaihtuvuus, ohjaukseen käytettävän ajan puute sekä hoitajien kokemattomuus ohjaajina (Roger et al. 2006: 76; Jeong et al. 2011: 242). Ohjaajien katsotaan tarvitsevan tukea kansainvälisten opiskelijoiden ohjaamiseen (Jeong et al. 2011: 242; Mattila et al. 2010: 156; Mäkinen 2014).

Kuten katsauksesta selviää, työharjoitteluiden onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ja puutteellisen kielitaidon aiheuttamia ongelmia on luokiteltu jo jonkin verran. Aiempi tutkimus keskittyy kuitenkin lähinnä kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksiin työharjoittelusta yleisesti, mutta ei juuri kielitaidon kannalta. Tässä tutkimuksessa pureudun syvällisemmin ammatillisen kielitaidon sosiaaliseen luonteeseen ja sen koettuun kehittymiseen nimenomaan työharjoittelussa. Aiempi tutkimus tarjoaa tähän hyvät lähtökohdat, koska harjoittelujen haasteet on tunnistettu valmiiksi.

1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus tarkastelee englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa olevien kansainvälisten opiskelijoiden ammatillista kielitaitoa ja toimijuutta sekä niiden kehittymistä työharjoitteluiden aikana. Tutkimuksen kohteena on myös se, milloin kansainväliset sairaanhoitajaopiskelijat positioidaan kykeneviksi sairaanhoitajaksi ja millä edellytyksin. Työn tavoitteena on tarkastella toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon tilanteista ja koettua kehittymistä työharjoitteluiden aikana niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta. Työ koostuu neljästä osatutkimuksesta, joiden perusteella vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

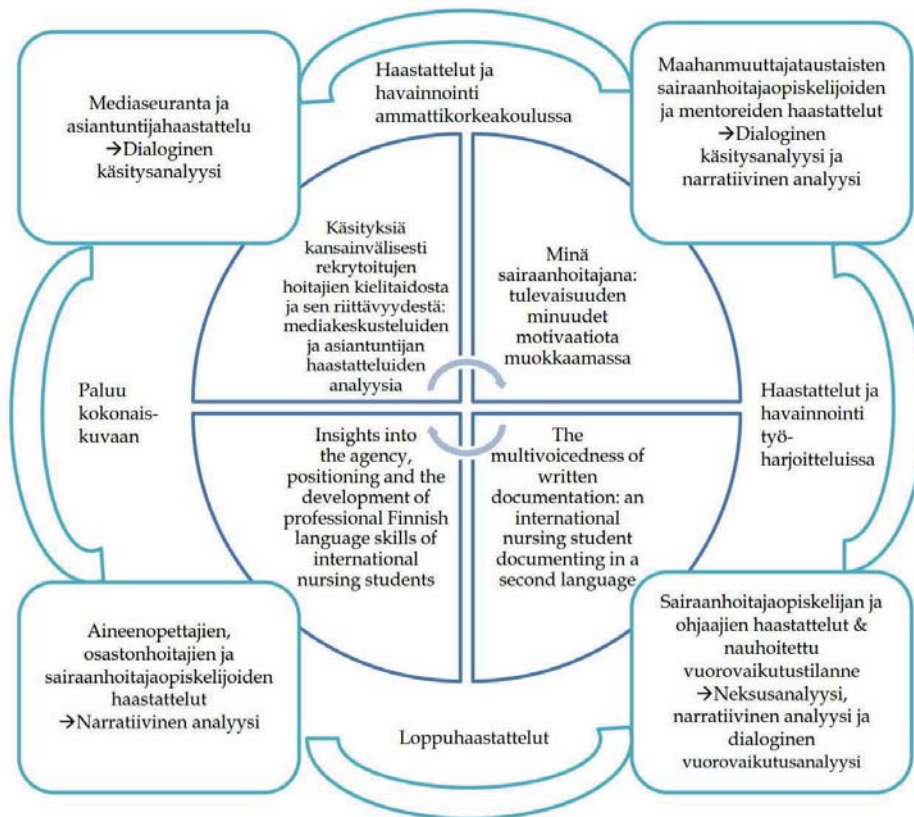
- Miten kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kielitaito ja toimijuus kehittyvät työharjoitteluiden aikana, ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
- Missä suhteessa toimijuus, ammatillinen kielitaito, positiot ja ympäristön resurssit ovat toisiinsa?
- Miten kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä sekä työllistymismahdollisuuksia voitaisiin tukea?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on ensisijaisesti empiirinen: sen tulokset muotoutuvat kumuloituen eri osatutkimusten analyysistä. Toisen, teoreettisemman tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella, miten ammatillista kielitaitoa voi jäsentää ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä. Kolmannen ja viimeisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin tunnistamaan käytännön sovellusmahdollisuuksia siitä, kuinka ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä voitaisiin tukea työyhteisöissä ja koulutuksessa tähänastista paremmin. Tässä tarkastelun kohteena on etenkin kielikäytänteisiin ja -resursseihin osalliseksi pääseminen. Tutkimuksen tulokset lisäävät tietoisuutta ammatilliseen kielitaitoon vaikuttavista tekijöistä ja sen luonteesta. Tuloksia voidaan hyödyntää myös maahanmuuttajien työelämälähtöisen kielikoulutuksen sekä opettajien ja sairaalohenkilöstön täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirja koostuu neljästä osatutkimuksesta ja väitöstutkimuksen yhteenveto-osuudesta. Osatutkimukset ovat etnografisella otteella tehdyn tutkimuksen solmukohtia, joissa yksilölliset ja yhteisölliset näkökulmat risteävät. Kuvio 1 kokoo tutkimusvaiheet ja -teemat artikkeleittain.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa ”Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia” tarkastelen sanomalehtiartikkeleissa ja verkkokeskusteluissa kierrätettyjä käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mukana on myös yksi radiohaastattelu. Nämä käsitykset edustavat yhteiskunnassa kaikkuvia yleisempiä kielikäsitteitä, joita vertaan suomea englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa opettaneen asiantuntijan ilmaiseisiin käsityksiin. Valitsin tutkimuskohteeksi Filippiineiltä rekrytoituista sairaanhoitajista käydyn mediakeskustelun, koska tähän ryhmään kyttyy ilmiö ”Suomeen rekrytoitava kansainvälinen työvoima”. Tämä ilmiö oli tuohon aikaan vielä varsin uusi, ja siten mediassa käytiin kiivasta keskustelua rekrytoinnista ja rekrytoitavien sairaanhoitajien kielitaidosta. Tässä osatutkimuksessa eivät siis ole tarkastelun alla alalla toimivat tai alalle koulutautuvat,



KUVIO 1 Osatutkimukset

vaan se, miten terveydenhuollon kansainvälisen henkilöstön kielitaidosta ympäröivässä yhteiskunnassa puhutaan. Nämä käsitykset voivat olla juuri niitä, joita alalle kouluttautuva ensimmäisenä kohtaa. Tutkin käsityksiä dialogista käsitysanalyysia (Aro 2009) hyödyntämällä.

Toisessa osatutkimuksessa "Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa" siirryn tarkastelemaan nimenomaan terveydenhuoltoalalle kouluttautuvien omaa ääntä. Käsittelen opiskelijoiden käsityksiä ammatillisen suomen kielen taitonsa kehittymistä motivoivista tekijöistä. Keskiössä on tulevaisuuden minuuksien (*future selves*) yhteys kielenoppimismotivaatioon työharjoittelussa. Analyysi pohjautuu neljän opiskelijan ja heidän kuuden ohjaajansa teemahaastatteluihin. Vertaan opiskelijoiden omia odotuksia tulevasta työharjoittelustaan ohjaajien huomioihin työharjoitteluiden kielellisestä sujumisesta. Yhdistän analyysissa dialogista käsitysanalyysia (Aro 2009) ja dialogista narratiivista analyysia (Vitanova 2010).

Kolmannessa osatutkimuksessa "The multivoicedness of workplace literacies: An international nursing student documenting in a second language" [Ammatillisen kielitaidon moniäänisyys: kansainvälinen sairaanhoitajaopiskelija toisella kielellä kirjaamassa] tarkennan huomion yhteen sairaanhoitajan olen-

naiseen työtehtävään – kirjaamiseen. Kirjaaminen on päivittäinen rutiini, joka on maahanmuuttajille yksi kielellisesti vaikeimmista työtehtävistä. Kirjaamista-toa edellytetään kuitenkin ehdottomasti sairaanhoitajan työssä, joten puutteet kirjaamista-dossa voivat olla myös haaste työllistymiselle (ks. luku 1.2.1). Tässä osatutkimuksessa tarkastelen sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaamista solmukohtana, neksuksena, hyödyntäen neksusanalyysia (Scollon & Scollon 2004; Pietikäinen 2012). Tutkin tätä solmukohtaa tallennetusta ohjaustilanteesta, jossa opiskelija kirjaa potilastietoja sähköiseen potilastietojärjestelmään ohjaajansa avustuksella. Analyysin kohteena ovat vuorovaikutustilanteen ohella osallistujien reflektiot tilanteesta sekä yhteensä kolmen ohjaajan haastattelut. Analysoin vuorovaikutustilanteet käyttäen dialogista vuorovaikutusanalyysia, jossa yhdistyvät Linellin (1998, 2009) ja Sunin (2008) analyysitavat. Haastatteluaineistoa tarkastelen narratiivisen analyysin (de Fina & Georgakopoulou 2012) menetelmin.

Neljännessä artikkelissani "Insights into the agency, positioning and development of professional Finnish language skills of international nursing students" [Näkökulmia kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden toimijuuteen, positiointeihin ja ammatillisen suomen kielen taidon kehittymiseen] palaan isompaan kehukseen ja keskityn siihen, milloin sairaanhoitajaopiskelijat ylipäänsä positioidaan osaavaksi ja potentiaaliseksi työvoimaksi ja millaisessa yhteydessä annetut ja otetut positiot ovat ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymiseen. Tässä osatutkimuksessa ovat läsnä koulutuksen järjestäjien ja potentiaalisten työnantajien äänet: analyysin kohteena ovat viiden ammattikorkeakoulun aineenopettajan sekä harjoittelupaikkojen neljän osastonhoitajan haastattelut. Opiskelijoiden ääni välittyy kahden opiskelijan suullisten narratiivien kautta. Analysoin aineiston dialogista narratiivista analyysia (Vitanova 2005, 2010; de Fina 2013, 2014a) käyttäen.

2 EKOLOGINEN JA SOSIOKOGNITIIVINEN NÄKÖKULMA KIELEEN, SEN KÄYTTÖÖN JA KEHITTYYMISEEN

2.1 Dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa

Tutkimus nojaa ekologiseen (van Lier 1998, 2000, 2002, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2011; Kramsch 2002; Kramsch & Whiteside 2008; Kramsch & Steffensen 2008; Steffensen & Fill 2014;) ja sosiokognitiiviseen (Batstone 2010; Atkinson 2011; Dufva, Aro ja Suni 2014; Dufva & Aro 2015; Mustonen 2015) viitekehukseen. Ekologinen ja sosiokognitiivinen viitekehys voidaan nähdä toisiaan lähellä olevina tutkimussuuntauksina, jotka ovat saaneet vaikutteita dialogisuudesta (Bakhtin 1986; Linell 1998, 2009; Lähteenmäki 2002; Dufva 2006) ja sosiokulttuurisuudesta (Vygotsky 1978; Wertsch 1998; Lantolf 2000; Alanen 2002; Lantolf & Thorne 2006). Tässä työssä en näe näitä viitekehyksiä irrallisina vaan toisiaan täydentävinä näkökulmina; ne jakavat samantyyppiset lähtökohdat kielen jaettuudesta ja dynaamisuudesta. Tarkastelen ammatillisen kielitaidon sosiaalista muodostumista sekä tilanteisuutta näistä lähtökohdista.

Sekä ekologisuuden että sosiokognitiivisuuden yhtenä perustana olevan dialogisuuden juuret ulottuvat 1920-luvulle Venäjälle Bahtinin piiriin (Bakhtin 1981, 1986; Vološinov 1973) kirjallisuuden- ja kulttuurintutkimuksen filosofiaan. Tässä filosofiassa painottuu kartesiolaisen dualismin (mieli – ruumis ja kognitiivinen – sosiaalinen) sijaan kognition ja sosiaalisen ympäristön erottamattomuus. Vaikka dialogisuus ei ole alun perin yksinomaan kieltä koskeva filosofia, lähtökohtana on tarkastella kieltä dynaamisena ja vuorovaikutuksessa jaettuna tilanteisena resurssina. Tämä lähtökohta laajentaa käsitystä kielestä verrattuna saussurelaiseen tai chomskylaiseen yksilökeskeiseen painotukseen. Bahtin ei kuitenkaan ole yksin dialogisen ajattelun takana, vaan hän on saanut vaikutteita neuvostososiolingvisteiltä, jotka keskittyivät erityisesti kielen sosiaaliseen kerroksellisuuteen (Lähteenmäki 2009: 63). Tällä kerroksellisuudella tarkoitetaan heteroglossiaa: kieleen kumuloituvia kulttuurisia, historiallisia ja alueelli-

sia ilmaisutapoja (Bakhtin 1981: 291–292; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011; Blackledge & Creese 2014). Kielessä on kuitenkin mukana säännönmukaisuuksia, jotka normittavat kielen käyttöä yhtä lailla kuin tilanteinen kielenkäyttö sitä hajottaa (Dufva et al. 2011: 29). Kieli ei ole neutraalia: se on moniäänistä, ja siinä on jatkuvasti läsnä yhdistäviä ja hajottavia tekijöitä, jotka muovaavat kieltä ja sen käyttöä. Bahtin (1981: 272) jakaa nämä tekijät sentripetaalisiin (*centripetal force*) ja sentrifugaalisiin voimiin (*centrifugal force*), joista ensimmäinen yhdenmukaistaa ja jälkimmäinen puolestaan hajottaa, uudistaa ja muuntaa kielenkäyttöä. Yhdistävinä voimina voidaan nähdä esimerkiksi kielenkäyttöä ohjaavat lait ja ohjeistukset. Hajottavina voimina voidaan sen sijaan pitää kielenkäytön alueellista ja sosiaalista vaihtelua sekä yksilöllistä kielenkäyttöä. Tässä tutkimuksessa tutkin näiden voimien ilmentymistä työtilanteessa.

Kielen moniäänisyys näkyy Bahtinin (1981: 338, 1986: 138) mukaan siinä, että lausumissa on mukana toisten sanoja: puhumme ”toisten suilla”. Samantyyppinen ajatus itsen ja muiden suhteesta on myös esimerkiksi Martin Buberin (1878–1965) dialogifilosofiassa (Buber 1993). Sanojen kierrättämisessä ja toisten suilla puhumisessa on kyse oman äänen (*voice*) löytämisestä:

As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's context, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own. (Bakhtin 1981: 293–294.)

Kieli kantaa mukanaan sanoja monesta lähteestä monin eri tarkoituserin. Bahtinin dialogisuudessa tätä toisten suilla puhumista kuvataan äänen käsitteen kautta. Bahtin (1981: 344–345) jakaa äänet autoritaarisiin (*authoritative*), sisäisesti vakuuttaviin (*internally persuasive*) ja irrelevantteihin (*irrelevant*). Sellaisenaan toistuvat autoritaariset äänet eivät ole luonteeltaan dialogisia: niissä ei välttämättä ole kuultavissa puhujan omaa kokemusta. Nämä äänet kuuluvat yleensä auktoriteettiasemassa olevien kautta, joten niitä pidetään usein hyväksyttävimpinä kuin muita ääniä, ja siten sellaisenaan kierrätettävissä olevina (Wertsch 1998; Dufva 2003). Stereotypiat ovat esimerkki kulttuurisista totuuksista, jotka ovat myös yksi autoritaarisen äänen muoto (Dufva, Isoherranen & Lähteenmäki 1996: 44). Kierrätettyä ainesta sisältävät sisäisesti vakuuttavat äänet sen sijaan käyvät vahvimmin dialogia, ja niissä on eniten kuultavissa puhujan oma ääni. Irrelevantit äänet eivät puolestaan ole yksilölle merkityksellisiä, joten ne ohitetaan. (Bakhtin 1981: 344–345.) Ääniin voi niitä kierrätettäessä jäädä myös muiden merkityksiä, jolloin ne palvelevat muiden tarkoituksia ja voivat siksi tuntua vierailta, kunnes niistä tulee vuorovaikutuksen kautta vähitellen omia (Bakhtin 1981: 294; Wertsch 1998: 59).

Kierrätetyt äänet viittaavat kielelle luontaiseen intertekstuaalisuuteen. Yksi ilmaus voi kantaa useampia ääniä useammasta lähteestä: jokainen ilmaus

sisältää aineksia menneistä puhunnoksista, ja ne ovat aina menneelle ja ennakkoidulle yleisölle suunnattuja. Kielen intertekstuaalisuus näkyy konkreettisesti esimerkiksi ironiassa, jossa kierrätetään aiemmin ilmaistua mutta jossa puhujan oma ääni on kuultavissa vastakkaisena äänenä (Lähteenmäki 2002: 196–198.) Vaikka ääniä ja toisten tarkoituspäriä kierrätetään, äänet voivat tulla kuitenkin omemmiksi ja sisäisesti vakuuttavimmiksi juuri dialogin kautta. Tämän haltuun ottamisen (*appropriation*) kautta omiksi tulleet äänet voivat ilmetä myös itsesäätelyn lisääntymisenä. (Aro 2009: 42.) Juuri kielen haltuun ottaminen on kielenoppimisen keskiössä: kuinka tehdä muiden sanoista omia?

Sosiokulttuurisen kielentutkimuksen lähtökohtana on venäläisen psykologin Lev Semjonovitš Vygotskin (1978) näkemys kielestä kulttuurisena työkaluna. Myös A. N. Leontjevin (1977) toiminnan teorian taustalla ovat hyvin samantyyppiseen ajatteluun pohjaavat näkemykset. Sosiokulttuurisessa viitekehyyksessä painotetaan kulttuurisen ja historiallisen ympäristön merkitystä yksilön toiminnassa (Vygotsky 1978: 40, 55). Toiminta on aina erilaisten konkreettisten ja symbolisten artefaktien kautta välittyntä (*mediated*). Konkreettinen työkalu voi olla esimerkiksi kynä, ja symbolisista Vygotski nostaa tärkeimmäksi kielen (Vygotsky 1978). Vaikka Vygotski ei ole tutkinut kielen luonnetta vaan sen saamaa merkitystä sosiokulttuurisessa kontekstissa (Johnson 2004: 127), teoriaa on sovellettu ja edelleen kehitetty laajasti koulutuksen ja kielenoppimisen tutkimuksessa (ks. esim. Donato 1994; Kozulin 1998; Alanen 2002, 2013; Lantolf 2000; Hakamäki 2005; Lantolf & Thorne 2006; Suni 2008; Leontjev 2016).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kielenoppimisen tutkimisessa on olennaista nimenomaan kielen välitteisyys: huomio kohdistuu etenkin välittäjiin (*mediational means*), joita voivat olla esimerkiksi luokkahuonekontekstissa tietokone, monisteniput, opettajien ohjeistukset sekä kurssikavereiden apu (Hakamäki 2005: 26). Wertschin (1998: 24) mukaan ne ovat kulttuurisia työkaluja, jotka yhdistävät toiminnan sen kulttuuriseen, institutionaaliseen ja historialliseen kontekstiin. Sosiokulttuurisen lähestymistavan ytimessä on bahtinilaisen filosofian tavoin sosiaalinen näkökulma: uuden tiedon haltuun ottaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Aluksi kieltä välitetään ulkoisten työkalujen (*tools*) avulla, kunnes se siirtyy sisäiseksi puheeksi eli psykologisen itsesäätelyn välineeksi – intersubjektiivisesta intrasubjektiiviseksi (Vygotsky 1978: 57, 86). Samantyyppinen sosiaalinen näkökulma on nähtävissä myös bahtinilaisessa dialogisuudessa. Ääniä omaksutaan toisten ääniä kierrättämällä vuorovaikutuksessa: ulkoinen muuttuu sisäiseksi. Kielessä painottuu sen funktio, eikä muoto, joten Vygotskia voidaan pitää yhtenä funktionaalisen kielikäsitteen edustajana (Suni 2008: 26).

Tuen merkitys uuden oppimisessa on sosiokulttuurisen lähtökohdan kulkemaviä. Tuen merkitys korostuu oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä (*zone of proximal development*), joka kuvaa todellisen ja mahdollisen kehitystason etäisyyttä (Vygotsky 1978: 86). Tällä alueella yksilö tarvitsee vielä tukea: yksilö pystyy suoriutumaan tehtävästä oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) avulla (Wood, Bruner & Ross 1976; Vygotsky 1978; Hakamäki 2005). Sunin (2008: 26) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen määritelmässä on esillä dialogisuudessakin koros-

tettu ajatus jaettuudesta: kieli kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa jaettuna ja tuetun toiminnan kautta – ei pelkästään yksilöllisen kognition varassa. Block (2003) on kutsunut 1990-luvulla tapahtunutta kielenkäytön ja kielenoppimisen sosiaalista luonnetta korostavan tutkimustrendin vahvistumista kielen tutkimuksen sosiaaliseksi käännteeksi.

2.2 Ekologisen ja sosiokognitiivisen viitekehyksen kontribuutio

Kieli ja sen käyttö nähdään ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä kehollisena (*embodied*): mieltä, ruumista ja maailmaa ei tarkastella toisistaan erillisinä tutkimuskohteina. Tämä näkökulma ei kiellä kognitiivisen puolen olemassaoloa; kognitiota pidetään yksilön ulkopuolelle paitsi ympäröivään yhteisöön myös erilaisiin artefakteihin hajautuneena (*distributed*). (Atkinson 2002: 531, 2011: 143–144; Dufva & Alanen 2005; van Lier 2007: 54; Cowley 2009, 2011; Dufva & Aro 2015: 37–38; Mustonen 2015.) Kielenoppiminen nähdään toimintana, jossa yksilön kognitiiviset resurssit risteävät ympäristön resurssien kanssa (Dufva et al. 2014). Resurssit ovat näin jaettavissa muiden kanssa, joten kielenoppijan tukena ovat sekä keskustelukumppanit että muu ympäristön sosiaalinen ja materiaallinen varanto (Sunni 2008: 191). Tässä viitekehyksessä huomio on kielen käytössä eli kieleilyssä (*linguaging*; ks. esim. Cowley 2011). Termi kuvaa kieltä pikemminkin prosessina ja toimintana kuin staattisena ilmiönä tai yksikielisenä symbolisena järjestelmänä (Dufva et al. 2011: 110; Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta 2008). Kielitaito voidaan nähdä tilanteisena taitona, joka auttaa kielenkäyttäjää havaitsemaan ja hyödyntämään ympäristön materiaalisia ja kielellisiä resursseja (Dufva et al. 2014: 25). Huomio kohdistuu siis sosiaaliseen toimintaan kielen rakenteiden sijaan. Tässä ekologinen ja sosiokognitiivinen viitekehys ovat lähtökohdiltaan yhteneviä. Kielitaidon kehittymisen tarkastelussa kiinnostavaa tältä kannalta on ennen kaikkea se, mitä kielenoppimisen mahdollisuuksia yksilölle tarjoutuu saatavilla olevien resurssien varassa, eikä niinkään se, miten esimerkiksi rakenteiden tai sanaston hallinta kehittyi kielitaidon tasolta toiselle.

Kielen ekologian on Einar Haugen (1972) alun perin määritellyt tutkimukseksi kielen ja sen ympäristön vuorovaikutuksesta. Vaikka ekologinen näkökulma on lähtökohdiltaan pitkälti yhtenevä sosiokognitiivisuuden kanssa, se tuo kielen tutkimukseen mukaan uutta käsitteistöä ja metaforia. Tärkeimmäksi tarkasteltavaksi asiaksi nousee nimenomaan yksilön ja ympäristön välinen suhde. Tämä suhde on olennaisessa roolissa van Lierin (2004) ekologiaan pohjautuvassa teoretisoinnissa, jonka keskiössä on Gibsonilta (1979) peräisin oleva *affordance* eli tarjouman käsite. Soveltavassa kielitieteessä ekologisen ajattelun taustalla onkin havaintopsykologia: ympäristö tarjoaa toiminnan ja kielenoppimisen mahdollisuuksia, joista yksilö poimii itselleen relevantimmat. Kielenoppimisessa olennaista ei ole syötös (*input*) vaan tarjoumat. Tarjoumaksi muodostuu se, mikä on yksilön senhetkisten motiivien ja tavoitteiden mukaista. (van Lier 2002: 146, 2000: 252, 2004: 62–63, 2007: 53.) Tarjouma mah-

dollistaa toiminnan, mutta samalla tarjoumien hyödyntäminen edellyttää myös toimijuutta. Toimijuus on siksi tämän tutkimuksen keskiössä ammatillisen kielitaidon ohella.

Ekologisesta näkökulmasta kieltä ja sen oppimista tarkastelevat van Lier (2004, 2011), Kramsch (2002, 2008), Kramsch ja Steffensen (2008) sekä Steffensen ja Fil (2014) painottavat yksilön ja ympäristön erottamattomuutta. Yksilön voi nähdä olevan osa suurempia ja pienempiä ekosysteemejä. Omassa työssäni esimerkiksi kunkin työharjoitteluympäristön voidaan katsoa muodostavan oman ekosysteeminsä: ympäristössä toimiakseen yksilön tulee osata havaita ja hyödyntää kyseisen tilan materiaalisia ja kielellisiä resursseja suoriutuakseen työtehtävästä. Yksilön nähdäänkin toimivan ekosysteemeissä pyrkien löytämään oman ekologisen lokeronsa (*niche*) siten, että ekosysteemin tasapaino säilyy. Työelämän kontekstissa ekologinen lokero voi olla myös tilanteinen, rajoitettu positio, jonka työyhteisön uudet jäsenet saattavat kohdata työyhteisöissään. Nämä näkymättömämmät rajat voivat tulla vastaan jo työelämään tähdätessä, vaikka maahanmuuttajat ylittävätkin maiden rajoja sujuvasti: tulokkaat voivat joutua melko ahtaaseen ekologiseen lokeroon työmarkkinoilla. (Suni 2017.) Tällä en kuitenkaan tarkoita tässä työssä sitä, että ekologiset lokerot olisivat pysyviä tai selvärajaisia enkä sitä, että uuden tulijan tulisi vain sopeutua työympäristön vaatimuksiin. Näkökulma poikkeaa selvästi esimerkiksi urbaania sosiologiaa edustavan Chicagon koulukunnan (ks. esim. Park, Burgess & McKenzie 1925) kaupunkiekologiasta, jossa tarkastellaan kaupunkia organisinä, jonka eri osiin yksilöt asettuvat asumaan soveltuvuutensa mukaan, ja tähän tarkastelutapaan liittyvästä biologisesta determinismistä. Tässä työssä en siis katso, että yksilö sijoittuu esimerkiksi vain sellaisiin työtehtäviin, joihin tämä fyysisiltä ominaisuuksiltaan parhaiten sopii. Sen sijaan näen yksilön ympäristönsä osana olevana aktiivisena toimijana.

Ekologisiin ja/tai sosiokognitiivisiin viitekehyksiin nojaavissa tutkimuksissa on usein tarkasteltu kouluympäristöä sekä vieraan kielenoppimista (ks. Aro 2009; Tapio 2013; Dufva & Aro 2015). Työelämään kytkeytyvää tutkimusta on sen sijaan näissä viitekehyksissä vasta vähän. Ammatilliseen kielitaitoon keskittyvää tutkimusta on tehty kielenoppimismahdollisuuksista eri alojen työharjoittelussa (Sandwall 2010, 2013) ja ammatillisessa koulutuksessa (Kulju 2016) sekä terveydenhuoltoalan (Lehtonen 2013; Suni 2017) ja sisääntuloammatien (Partanen 2013a, 2013b; Strömmer 2016a, 2016b) kontekstissa. Tämä työ täydentää kuvaa nostamalla tarkastelun kohteeksi terveydenhoitolalle suunnattavien kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden.

2.3 Avainkäsitteet viitekehysten valossa

2.3.1 Toimijuus ja osallisuus

Toimijuus (*agency*) on käsite, joka lävistää tämän tutkimuksen (Virtanen 2011, 2013, 2016, 2017). Työelämän kontekstissa kieltä ja toimijuutta on tarkasteltu aiemmin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten pienyrittäjien (Miller 2014) ja eri alojen työharjoittelijoiden (Sandwall 2013) näkökulmasta. Toimijuudella on hieman erilaisia painotuksia ja määritelmiä eri tieteenaloilla ja myös soveltavan kielitieteen piirissä. Ahearn (2001: 112) määrittelee toimijuuden sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi toimia: toimijuuteen vaikuttavat niin yksilö kuin tämän ympäristökin. Lähestyn tässä työssä toimijuutta tilanteisena ajassa ja paikassa muuttavana ja vuorovaikutuksessa neuvoteltuna ilmiönä. Muuttuvuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei toimijuudessa olisi jatkuvuutta; toimijuus nähdään kerroksellisena ja kumuloituvana (Dufva & Aro 2015). Toimijuuden tarkastelu on merkityksellistä kielenoppimisen kannalta, koska se edistää tarjoumien eli oppimisen ja toimimisen mahdollisuuksien havaitsemista ja hyödyntämistä ja siten toimintaa kussakin ympäristössä (van Lier 2004, 2007, 2011). Toimijuus on ekologisen näkökulman ytimessä: yksilö havainnoi ympäristöään aktiivisesti ja omien tarpeidensa ja tarkoitustensa mukaisesti. Toimijuus edellyttää kuitenkin aloitekykyä, sitoutumista ja tietoisuutta oman toimintansa seurauksista (van Lier 2004, 2008: 172).

Lantolfin ja Thornen (2006: 238–239) mukaan toimijuus on tietyssä kontekstissa yhdessä rakennettua. Toimijuus kehittyy ja rakentuu sosiaalisten rakenteiden eli yhteisöjen toimintaan osallistumalla (Lantolf & Pavlenko 2001: 145–146). Pavlenkon ja Lantolfin (2000) mukaan kielenoppiminen edellyttääkin osallisuutta (*participation*), joten sen kautta kehittyvän toimijuuden myötä ympäristön tarjoumia voi hyödyntää yhä enemmän. Tässä prosessissa oikea-aikainen kielellinen tuki on olennaista (Wood et al. 1976; Vygotsky 1978). Osallisuuden merkitys korostuu myös Laven ja Wengerin (1991) oikeutetun perifeerisen osallistumisen mallissa, jonka mukaan yhteisön jäsenyys alkaa ulkoreunalta tarkkailemalla ja pikkuhiljaa yhteisön käytänteitä haltuun ottamalla. Uusi tulija myös uudistaa yhteisöä. Osalliseksi pääseminen edellyttää, että yhteisön muut jäsenet tunnistavat ja tunnustavat uuden jäsenen ja ottavat tämän mukaan yhteisölle merkityksellisiin käytänteisiin. Van Lierin (2008: 602) mukaan kielenoppiminen edellyttää sitä, että tilanteet myös havaitaan merkityksellisiksi.

Toimijuuteen liittyvät valta-asetelmat, kuten kaikkiin dialogisiin suhteisiin: sosioekonomiset, kulttuuriset ja taloudelliset tekijät voivat rajoittaa yksilön valintoja ja mahdollisuuksia harjoittaa toimijuuttaan (Linell 2009: 216–217; Dufva & Aro 2015: 40). Lisäksi vähemmistöt ovat de Finan (2014a: 50) mukaan alttiita erilaisille sosiaalisille prosesseille, kuten stereotyyppiöinnille. Positiointi on yksi sosiaalinen prosessi, jonka voidaan havaita rajoittavan kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden mahdollisuuksia harjoittaa toimijuuttaan. Kaiken kaikkiaan toimijuuden kehittyminen on jatkuvaa tasapainottelua omien ja muiden

äänien kakofoniassa. Dufvan ja Aron (2015: 40) mukaan toimijuuden ytimessä onkin oman äänen haltuun ottaminen: omissa äänissä kuuluvat omat tarkoituksiperät auktoriteettien äänien sijaan.

2.3.2 Käsitteet kielestä ja sen kehittämisestä

Tarkastelen ensimmäisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2011) käsitteitä kansainvälisen terveydenhoitoalan henkilöstön ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittämisestä. Kieli- ja kielenoppimiskäsitteitä on lähestytty aiemmin lähinnä kognitiivisista lähtökohdista, ja niitä on tutkittu kyselyin (kriittistä ks. Aro 2009; Barcelos 2003). Käsitteiden tutkimus on nyt jakautunut kahteen haaraan: aiempaa traditiota seuraaviin ja käsitteiden kontekstuaalisuuteen keskittyviin tutkimuksiin (Kalaja 2015a). Tämä tutkimus sijoittuu näistä jälkimmäiseen. Tähän mennessä käsitteiden kontekstuaalisuuteen keskittyviä tutkimuksia on tehty lähinnä opettajien käsitteistä kieliopin tai kirjoittamisen opettamisesta (ks. esim. Kubanyiova 2012; Borg 2013; Borg, Birello, Civera & Zanatta 2014) ja oppilaiden vieraan kielen oppimiskäsitteistä (ks. esim. Alanen 2003; Kalaja 2003; Ellis 2008; Aro 2009; Dufva & Aro 2015). Tässä tutkimushaarassa käsitteitä on tutkittu kyselyin (Borg 2013), visuaalisin menetelmin (Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Borg et al. 2014; Park 2015) ja haastatteluin (Aro 2009; Barcelos 2015; Dufva & Aro 2015; Kalaja 2015b). Käsitteitä ei ole aiemmin juuri tutkittu ammatillisessa kontekstissa (ks. kuitenkin Ruohotie-Lyhty 2016).

Aron (2009) sekä Dufvan ja Aron (2015) mukaan käsitteitä ei pidetä staabiileina vaan dynaamisina ja tilanteisina: niitä luodaan ja ylläpidetään vuorovaikutuksessa. Käsitteet välittyvät ympäristöön kielen kautta, joten niissä on kuultavissa muiden sanoja ja merkityksiä: kuten sanat, myös käsitteet ovat puoliksi toisten (ks. äänistä Bakhtin 1981: 344–345). Käsitteet ovat intertekstuaalisia, ja tässä työssä analysoimassani media-aineistossa ironia on yksi sen ilmentymistä (ks. luku 3.2.2). Käsitteet ovat näin yhteydessä aiemmin ilmaistuihin käsitteisiin.

Ei ole kuitenkaan sattumaa, mitä käsitteitä kierrätetään. Äänien ja sanojen täytyy olla yksilöllä merkityksellisiä, jotta ne huomattaisiin tarjoumasta (Wertsch 1998; van Lier 2002: 252). Tarjoumalla on merkitystä käsitteiden tutkimuksessa, sillä yksilön motiivit ja tavoitteet vaikuttavat siihen, keiden käsitteisiin tartutaan ja mitkä niistä tuntuvat merkityksellisimmiltä. Bahtinin (1981: 344–345) tekemä jako eritasoiisiin äänin (autoritaarisiin, sisäisesti vakuuttaviin ja irrelevantteihin) tarjoaa välineen tarkastella, keiden ääniin tartutaan ja mitä sisältöä niissä kierrätetään (ks. äänistä luku 2.1). Aro (2009) on tutkiessaan kielenoppijoiden kielenoppimiskäsitteitä havainnut, että etenkin eri auktoriteettien äännet toistuvat oppijoiden äänissä, kun keskustellaan kielenopiskelun motiiveista. Opettajilta ja vanhemmilta tulevia ääniä toistetaan useimmin sellaisinaan. Käsitteitä on olennaista tarkastella myös siksi, että niistä ilmenee eri tahoille asetettu vastuu toiminnasta ja toimijuudesta: kuka on vastuussa kielenoppimisesta – kielenoppija itse vai yhteisö? Alanen (2003) tuo käsitteiden tutkimukseen mukaan sosiokulttuurisen ajatuksen käsitteiden välineellisyydestä ja välittyneisyydestä: hänen mukaansa myös käsitteet voivat toimia itsesääteilyn

välineinä ja siten vaikuttaa yksilön toimintaan. Näin ollen terveydenhuoltoalan kansainvälisen henkilöstön ympärillä kaikuilla käsityksillä on merkitystä, sillä ne ovat osa ympäristöä, jonka osana uudet tulokkaat ovat.

2.3.3 Kielenoppimismotivaatio ja tulevaisuuden minuudet identiteetin osana

Tässä tutkimuksessa näen kielenoppimismotivaation identiteettiin nivoutuvana ilmiönä, jossa itseilmaisun tarpeella, toimijuudella ja tulevaisuuteen liittyvillä minäkuvilla on olennainen rooli (Ushioda 2011a: 22, 2011b: 230). Niin psykologinen kuin toisen kielen oppimiseenkin liittyvä motivaatiotutkimus on siirtynyt yhä enemmän tarkastelemaan ilmiön sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta sekä motivaation yhteyttä identiteettiin (ks. esim. Kaplan & Flum 2009; Ushioda 2011b). Aiemmin motivaatiota on tutkittu enimmäkseen puhtaan kognitiivisesta näkökulmasta, ja sitä on mitattu määrällisin menetelmin. Kielenoppimista tutkineet sosiaalipsykologit Gardner & Lambert (1972) ovat jaotelleet motivaation integroivaksi ja instrumentaaliseksi ja psykologit Deci ja Ryan (1985, 2000) puolestaan sisäiseksi ja ulkoiseksi motivaatioksi (kriittikistä ks. Ushioda 2011a, 2011b; Brobhy 2009).

Van Lier (2007: 58) määrittelee identiteetin tavaksi suhteuttaa yksilön minuudet (*selves*) kuhunkin tilanteeseen. Vitanovan (2010) mukaan myös minuudet ovat bahtinilaisittain moniäänisiä ja kerroksellisia. Niiden moniäänisyys ilmenee siinä, että vuorovaikutukseen vaikuttaa se, miksi yksilö voi tulla, miksi hän haluaa tulla ja miksi hän pelkää tulewansa (Markus & Nurius 1986; Ushioda 2011b). Oma lähtökohtani on ollut tämä, kun olen analysoinut suomen kielen oppimisen motivaatiota ja sen yhteyttä tulewaisuuden minuuksiin toisessa osatutkimuksessani (Virtanen 2013).

Dörneyi (2005; 2009) on tutkinut tulewaisuuden minuuksien vaikutusta tämänhetkiseen motivaatioon ja kehittänyt *L2 motivation self-systems* -teorian. Sen ytimessä ovat mahdolliset minuudet (*possible selves*), ihanneminuudet (*ideal selves*) sekä mitä pitäisi olla -minuudet (*ought to selves*) (Dörneyi 2005, 2009). Tässä jäsennyksessä motivaation perustana on ihanneminuuden ja nykyisen minuuden välisestä jännitteestä johtuva tarve tulla ihanteensa kaltaiseksi. Muiden oletetuista odotuksista rakentuvat mitä pitäisi olla -minuudet eivät sen sijaan toimi yhtä vahvoina motivaation säätelijöinä kuin ihanneminuudet. (Dörneyi 2005, 2009; Ushioda 2011a.) Lambin (2011: 179) mukaan tämä malli pyrkii edelleen etsimään muuttujien välisiä syy-seuraussuhteita: se jatkaa positivistista perinnettä luodakseen malleja kielenoppimismotivaation ja itsesäätelyn kasvuun. Dörneyi, Muir ja Ibrahim (2014) ovatkin tuoreemmassa tutkimuksessaan siirtyneet tarkastelemaan motivaatiota dynaamisten systeemien teorian (*Dynamic system theory*; ks. Larsen-Freeman & Cameron 2008) linssin läpi ja tuoneet esiin käsitteen *Direct motivational current* (DMC) painottaakseen motivaation kompleksisuutta ja muuttuvuutta (ks. myös Dörneyi, MacIntyre & Henry 2015).

Tulewaisuuteen suuntautuvia minuuksia tutkiessaan Lamb (2011: 190–191) havaitsi, että kielenoppija on motivoituneempi, kun kohdekieli on läsnä myös tulewaisuuden minuuksissa. Samoin Murray (2011: 79–80) katsoo tulewaisuuden

minuuksien vaikuttavan tehtävään sitoutumiseen, välitavoitteiden saavuttamiseen ja niiden arviointiin. Tulevaisuuden minuuksien ohella kielenoppimismotivaatioon vaikuttavat Ushiodan (2011a) ja Richardsin (2006) mukaan siirrettävissä olevat identiteetit (*transportable identities*). Tällä Zimmermanilta (1998) peräisin olevalla käsitteellä viitataan tarinoihin, joita yksilöt kertovat itsestään eri tilanteissa: näiden tarinoiden kertomisen kohdekielellä katsotaan lisäävän kielenoppimismotivaatiota ja autonomiaa (Richards 2006; Ushioda 2011a: 22, 2011b: 230).

Myös oppijan autonomian ja toimijuuden suhde on noussut tutkimuskohteeksi, ja ne voidaankin nähdä sukulaiskäsitteinä. Van Lierin (2007: 48, 53) mukaan autonomia ja motivaatio ovat yhteydessä toimijuuteen: ne ovat ”saman kolikon kaksi eri puolta”. Ushioda (2011b: 224) niin ikään nostaa autonomian rinnalle toimijuuden: ollakseen motivoitunut yksilön on tunnettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Van Lierin (2004: 62–63, 2007: 53, 58) mukaan kielenoppimisen motivaatiota kasvattaa nimenomaan oman toimijuuden lisääntyminen: tuen kautta kehittyvä toimijuus auttaa yksilöä havaitsemaan enemmän tarjoumia. Näin kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden toimijuuden ja heidän havaitsemiensa tarjoumien tarkastelu on olennaista myös kielenoppimismotivaation tutkimisen kannalta.

2.3.4 Positiointi

Toisessa osatutkimuksessa (Virtanen 2013) tarkastelemieni siirrettävissä olevien identiteettien ja tulevaisuuden minuuksien sijaan siirryin kolmannessa (Virtanen 2017) ja neljännessä eli viimeisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2016) käyttämään käsitteitä positiointi ja subjektipositio viittaamassa tilanteittain annettuihin ja otettuihin sekä kumuloituviin minuuksiin. Katson Kramschin (2009: 20) sekä Kramschin ja Steffensenin (2008: 26) tavoin subjektiposition olevan käsite, joka mahdollistaa positioiden dynaamisen luonteen tarkastelun sen sijaan, että tarkasteltaisiin vain yksilön monia sosiaalisia identiteettejä. Näin ollen subjektipositio-käsite voi kattaa identiteettien, tulevaisuuteen suuntaavien minuuksien ja siirrettävien identiteettien käsitteet.

Subjektipositio-käsite tulee alun perin Foucaultilta (1969), ja hän viittaa sillä valtaan, statukseen ja tietoon, joita subjektilta joko vaaditaan tai tälle sallitaan diskursseissa. Samalla hän kiistää yksilön oman vallan – toimijuuden – olemassaolon. Sosiaalipsykologi Hollwayn (1984: 235) mukaan nimenomaan erilaiset yhteiskunnallisesti esillä olevat diskurssit, kuten mediakeskustelut, muovaavat sitä, mitkä positiot ovat subjektille kullakin hetkellä saatavilla, mutta joiden joukosta tällä on kuitenkin vapaus valita positionsa. Davies ja Harré (1990) kehittivät tältä pohjalta positiointiteorian, joka mahdollistaa positioiden tarkastelun vuorovaikutusaineistosta ja narratiiveista. Yhtenä taustavaikuttajana on myös Searlen (1969) puheaktiteoria, jonka mukaisesti puheaktin funktion määrittelee yksilö. Davies ja Harré (1990) painottavat teoriassaan etenkin keskustelukumppaneiden roolien merkitystä: positiot muodostuvat vuorovaikutuksessa ja kumpuavat siitä. De Fina ja Georgakopoulou (2012: 162–163) sekä de Fina (2013: 41) suhtautuvat kuitenkin

kriittisesti positiointiteoriaan. Heidän (de Fina ja Georgakopoulou 2012: 162–163; de Fina: 2013: 41) mukaansa Daviesin ja Harrén positiointin määritelmä on kaukana vuorovaikutuksessa ilmenemisestä: vaikka positiointien katsotaan nousevan ja kehkeytyvän vuorovaikutuksessa, määritelmään sisältyy oletus, että tietty positio tuo mukanaan tietyt tavat olla ja ajatella. Näin Daviesin ja Harrén (1990) määritelmässä keskustelijoita ei nähdä toimijoina, jotka voisivat vastustaa annettuja positioita tai asettua positioidensa toimijoiksi. De Finan ja Georgakopouloun (2012: 163) mukaan yksilöt voivat sen sijaan vastustaa ja valikoida positioitaan dialogissa eikä heitä ole positioitu ennalta tiettyyn asemaan.

Tässä työssä tarkastelen vuorovaikutuksessa annettuja ja otettuja subjekti-positioita ja niiden yhteyttä toimijuuteen ja sen kehittymiseen. Näen positiointin de Finan ja Georgakopouloun (2012) tapaan ennen kaikkea dialogisena prosessina, joka mahdollistaa positioista neuvottelun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että subjekti-positiot olisivat jatkuvassa muutoksessa tai sattumanvaraisesti vallittuja. Ne ovat osaltaan jatkuvia, mutta kussakin tilanteessa uudelleen neuvoteltavissa olevia. Erinäiset valtasuhteet vaikuttavat subjekti-positioihin. Erilaisien ennakko-oletusten voittaminen ja uusien positioiden saavuttaminen voivat vaatia kuitenkin kamppailua. (de Fina 2014a: 67.) Esimerkiksi kansainvälisiin opiskelijoihin kohdistuvat ennakko-oletukset ja stereotyyppit voivat vaikuttaa siihen, miten opiskelijat kehittyvine kielitaitoineen positioidaan työharjoituksissa ja kuinka heidän toimijuuttaan tuetaan.

3 TUTKIMUSPROSESSI JA -MENETELMÄT

3.1 Etnografinen teoreettis-metodologinen tutkimusorientaatio

Tutkimus on etnografinen seurantatyyppinen tapaustutkimus. Etnografia pohjautuu antropologiaan, ja se on levinnyt useammalle tieteenalalle joko menetelmänä tai teoreettis-metodologisena tutkimusorientaationa (Blommaert & Jie 2010; Pitkänen-Huhta 2011: 91). Lingvistisen etnografian pioneereina voidaan pitää Gumberzia ja Hymesia (1972), jotka suuntasivat huomion kielellisiin elementteihin ja painottivat kielen ja sosiaalisen ympäristön yhteyttä. Etnografia ei ole vain menetelmä vaan tapa lähestyä yhteisöjen ja yksilön toimintaa (ks. myös Pitkänen-Huhta 2011: 89).

Etnografisessa tutkimuksessa otetaan sekä osallistujien että tutkijan näkökulmat huomioon (Blommaert 2005a; Heller 2008, 2011). Tässä tutkimuksessa etnografia palvelee tutkimusorientaationa – ei vain metodina. Antropologiset juuret suuntaavat etnografisen tutkimuksen nimenomaan sosiaaliseen toimintaan, johon tietyt ontologiset ja epistemologiset kysymykset sitä ohjaavat. (Blommaert & Jie 2010: 5, 7; Copland, Creese, Rock & Shaw 2015: 176.) Nämä ”mitä tutkittava ilmiö on” sekä ”miten sitä voi tutkia” -pohdinnat vaikuttavatkin tutkimuskohteen ja menetelmien valintaan sekä siihen, millaisena tutkijan positio nähdään (ks. Heller 2008: 249–250; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 130). Tässä tutkimuksessa näen tutkimuskohteen eli ammatillisen kielitaidon sosiaalisesti muodostuvana ja jaettavana, joten sitä myös tutkitaan sosiaalisessa ympäristössä eri tahojen näkökulmasta. Kieltä ei voi erottaa tilanteesta eikä tilanteiden makro- ja mikrotasoja toisistaan (Blommaert & Jie 2010: 10; Copland et al. 2015: 27).

Etnografialle on tyypillistä eklektisyys eli eri vaikutteiden saaminen ja ottaminen eri teorioista ja suuntauksista sekä erilaisten menetelmien hyödyntäminen tutkimuksessa (Pitkänen-Huhta 2011: 96). Tutkimusongelman ymmärtäminen niin yksilön kuin yhteisöjenkin tasolla on vaatinut myös tässä työssä teoreettisten synteesien tekemistä ja monimenetelmäistä lähestymistä. Jotta voisin ymmärtää ammatillisen kielitaidon luonnetta ja sen kehittymistä sekä siihen

vaikuttavia valtasuhteita, lähdin tutkimuskentälle eli sinne, missä tarkasteltavana oleva sosiaalinen toiminta on. Tutkimuksensa etnografiaan pohjaavat tutkijat ovat kentällä erimittaisia aikoja pidemmistä yhtenäisistä jaksoista (esim. Pöyhönen 2003; Näre 2014; Lehtonen 2015) lyhyempiin, mutta toistuviin jaksoihin (esim. Strömmer 2016a, 2016b). Perinteisesti etnografista tutkimusta on tehty stabiilisti yhdessä paikassa, mutta ihmisten ja materiaalin liikkuvuuden myötä monipaikkainen etnografia (*multi-sited ethnography*; ks. Marcus 1995) on herättänyt tutkijoiden mielenkiinnon. Tässä työssä toteuttamani etnografiset kenttäjaksot ovat lyhyitä, mutta toistuvia jaksoja ammattikorkeakoulussa ja työympäristössä. Olen seurannut opiskelijoita heidän työharjoittelujaksoillaan, joten työ on luonteeltaan monipaikkaista etnografiaa.

Kentällä oleminen on usein aluksi kaoottista, mutta kyse on ennen kaikkea oppimisprosessista eli merkityksistä osalliseksi pääsemisestä (Blommaert & Jie 2010: 26–27). Tyypillisesti etnografiassa tehdään tuttua vieraaksi tai vierasta tutuksi havainnoimalla, hyödyntämällä ääni- tai videotallenteita, tekemällä haastatteluja, keskustelemalla, keräämällä erilaisia dokumentteja, ottamalla valokuvia ja kirjoittamalla kenttäpäiväkirjaa (Lappalainen 2008; Pitkänen-Huhta 2011; Copland et al. 2015). Lisäksi tutkija voi kerätä ”etnografista säälää” (Blommaert & Jie 2010: 58), joka voi olla esimerkiksi kentältä mukaan otettuja piirroksia ja esitteitä. Etnografia onkin luonteeltaan induktiivista eli aineistolähtöistä tutkittavan ilmiön tarkastelua (Blommaert & Jie 2010). Blommaert ja Jien (2010: 12) mukaan tapaustutkimukset ovatkin tyypillisiä etnografisen tutkimuksen toteutusmuotoja. Vaikka tapaustutkimuksia kritisoidaan siitä, että niiden tutkimustuloksia on vaikea yleistää, Blommaert ja Jie (2010: 13) puoltavat tapaustutkimuksia seuraavasti:

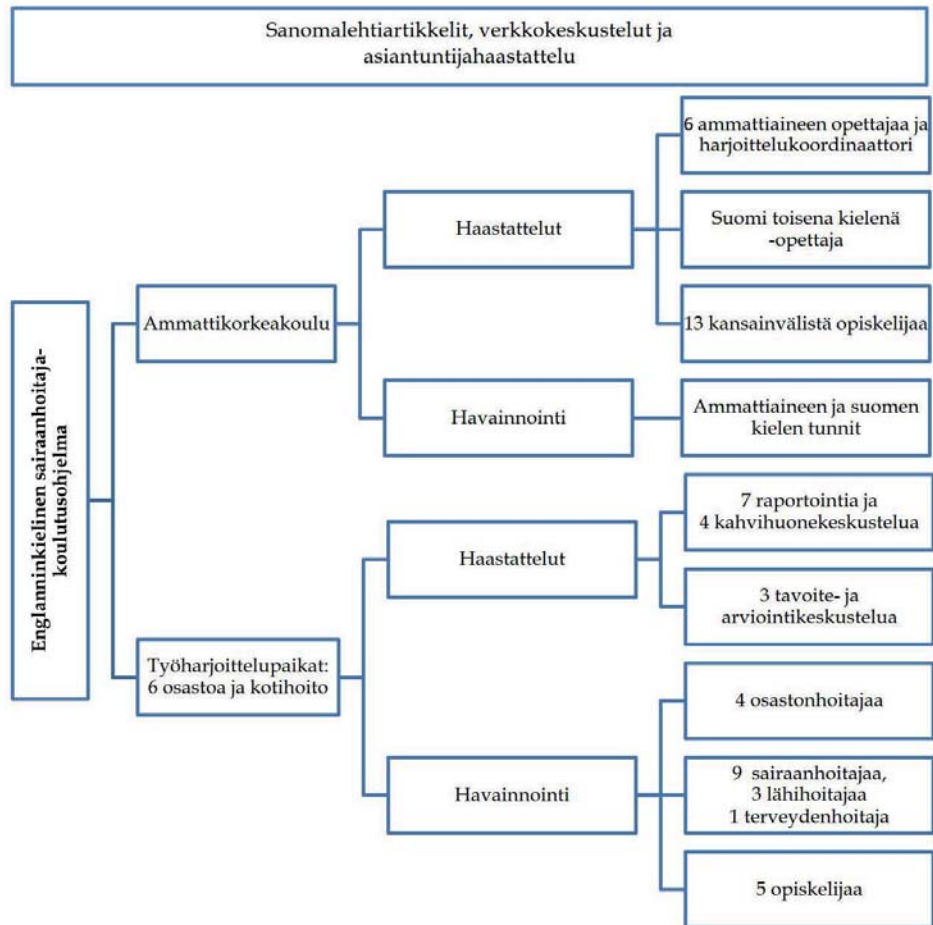
The important point is, however, methodological: generalisation is perfectly possible, because your data instantiate a case and such case belongs to a larger category of cases. The unique and situated events you have witnessed can and do indeed reveal a lot about the very big things in the society.

Tehdessään jostain ”tapauksen” tutkija ei vain kuvaa yksittäistä tapahtumaa vaan esittää samalla teoreettisen väitteen: tapaus edustaa jotain suurempaa joukkoa ja ilmiötä (Blommaert & Jie 2010: 12). Aineistoa kerätään, jotta voitaisiin kehittää teoreettisia näkökulmia – ei hypoteesien todistamista varten (Copland et al. 2015: 175). Tässä tutkimuksessa englanninkielisen sairaanhoitajakoulutusohjelman kansainväliset opiskelijat muodostavat tapauksen, johon katson yhteiskunnan valtasuhteiden heijastuvan. Tätä tapausta tarkastellen pyrin myös teoreettisesti jäsentämään ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden ilmiöitä. Tutkimusta ei kuitenkaan voi toistaa täysin identtisissä olosuhteissa, sillä yksittäinen ympäristö on uniikki. Seuraavassa luvussa 3.2. kuvaan etnografisella otteella keräämäni kokonaisaineiston sekä aineistonkeruun vaiheet. Luku 3.3. esittelee puolestaan osatutkimusten aineistot ja aineistonvalintaan vaikuttaneet tekijät.

3.2 Kokonaisaineisto ja aineistonkeruuvaiheet

3.2.1 Kokonaisaineisto

Tutkimusprosessin aikana olen kerännyt laajan etnografisen aineiston, joka koostuu media-, haastattelu- sekä havainnointiaineistosta. Olen haastatellut 39 ihmistä. Nauhoitettua haastatteluaineistoa on kaiken kaikkiaan noin 39 tuntia vuosilta 2008–2013. Osaa osallistujista haastattelin useamman kerran. Oppituntien havainnointia kertyi ammattikorkeakoulussa 23 tuntia, ja nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita työharjoitteluista noin 9 tuntia. Alla olevassa kuviossa 2 kuvaan tutkimuksen kokonaisaineiston ja erittelen media-aineiston sekä eri instituutioista kerätyn havainnointi-, haastattelu- ja vuorovaikutusaineistotyypit osallistujineen.



KUVIO 2 Tutkimuksen kokonaisaineisto

Tutkimukseni aineistonkeruu alkoi kuvion 2 yläosaan sijoitetusta media-aineistosta. Aloitin ensimmäisen osatutkimuksen (Virtanen 2011) aineiston keräämisen vuonna 2008 ilmiöstä ”Suomeen työperusteisesti maahan muuttaneet kansainväliset sairaanhoitajat”. Tuolloin keskustelu Filippiineiltä rekrytoitujen hoitajien kielitaidosta ja pätevyydestä kävi vilkkaana eri medioissa. Halusin aineistoon myös äänen, joka toisi esiin osallisten omakohtaista kokemusta, joten haastattelin sairaanhoitajakoulutusohjelmassa kansainvälisiä opiskelijoita opettanutta asiantuntijaa. Tein keräämästäni aineistosta maisterintutkielman (Virtanen 2010) osana Haltuunoton dialogit: dialoginen näkökulma kielen oppimiseen ja opetukseen -tutkimushanketta (Jyväskylän yliopisto, rahoittaja Suomen Akatemia 2008–2011, johtaja prof. Hannele Dufva). Mediassa ja opettajan haastattelussa kierrätetyt käsitykset ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä toivat esiin ristiriidan siitä, kenen vastuulla ammatillisen kielitaidon kehittymisen nähdään olevan – yksilön vai yhteisön. Tämän kartoittamisvaiheen myötä ilmiö osoittautui hyvin monitahoiseksi ja ajankohtaiseksi, joten halusin lähteä tarkastelemaan myös maahanmuuttajien ja muiden osallisten omia ääniä. Jotta saisin kuvaa ammatillisen kielitaidon kehittymisestä, mukaan tulisi saada osallistujia, jotka ovat vasta oppimassa työssä tarvittavia taitoja. Tämä havainto ohjasi minua kohdistamaan tutkimukseni siihen, mitä tapahtuu sairaanhoitajakoulutuksen aikana.

Kuviossa 2 esitetyn aineiston keruuvaiheet ovat edenneet sykleittäin: keruu- ja analyysivaiheet ovat edenneet rinnakkain muodostaen kimppuuntumia tiettyihin kohtiin, kuten media-aineistoon, ammattikorkeakouluun ja työharjoitteluihin. Kukin aineistonkeruuvaihe on auttanut minua tarkentamaan tutkimuskohdetta ja -kysymyksiä. Käsitysympäristöä tarkastelevan ensimmäisen osatutkimukseni (Virtanen 2011) pohjalta sain kuvaa siitä, minkälaisia käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta esiintyy niin sanotuissa kansan syvissä riveissä ja millaisen käsitysmaailman sairaanhoitajaopiskelijat todennäköisesti kohtaavat Suomessa ensimmäisenä. Kartoittaakseni valittua tutkimuskenttää tarkemmin aloitin aineistonkeruun toisen vaiheen pilottihaastatteluina kesällä 2011. Sen jälkeen aloitin englanninkielisen sairaanhoitajakoulutusohjelman ammattikorkeakoulussa aloittaneen ryhmän tarkemman seuraamisen. Ryhmä oli aloittanut opintonsa vuonna 2010. Tuolloin aineistonkeruu kytkeytyi Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeeseen, joka oli alkanut Haltuunoton dialogit -hankkeen osahankkeena. Aineistonkeruun alkuvaiheessa toteutin teemahaastatteluja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008; Tiittula & Ruusuvuori 2005) englanninkielisen koulutusohjelman kansainvälisten opiskelijoiden sekä ammattiaineen ja suomen kielen opettajien parissa saadakseni kokonaiskuvaa ohjelman sisällöistä ja käytänteistä. Haastatteluiden tukena oli teemarunko, mutta lähinnä pyrin keskustelemaan kuin tyytymään lyhyisiin kysymys-vastauspareihin, joten runko toimi lähinnä keskustelunomaisiksi luonnehdittavien haastatteluiden tukena.

Tutustuakseni kansainvälisten opiskelijoiden kieliympäristöön instituutiossa havainnoin ammattiaineen ja suomen kielen oppitunteja sekä käytännön harjoituksia, joissa opiskelijat harjoittelivat ja simuloivat hoitotilanteita. Tämän

lisäksi kirjoitin kenttämuistiinpanoja. Ensin yritin oppitunneilla kohdistaa havainnoinnin liian tarkasti, kunnes ymmärsin, etten voi havainnoida mitään yksittäistä asiaa ennen kuin olen havainnoinut kokonaiskuvaa (ks. Blommaert & Jie 2010: 29). Aloin vähitellen kiinnittää enemmän huomiota kielenkäyttöön ja kielivalintoihin. Palasin näihin havaintoihin haastatellessani opettajia ja opiskelijoita. Kenttämuistiinpanot paitsi auttoivat palaamaan tutkimuskentällä tekemiini havaintoihin, myös tekivät omaa oppimisprosessiani näkyvämmäksi (ks. myös Blommaert & Jie 2010: 37–38). Kenttämuistiinpanoissani pohdin muun muassa omaa positiotani. Ammattiaineen tunneilla olin tavallaan yksi opiskelijoista, kun taas suomen kielen tunneilla löysin itseni apuopettajan roolista. Tämä oli melko luontevaa, sillä olen itsekin toiminut suomi toisena kieleenä -opettajana. Havainnoinnin ohessa suoritin etnografisia haastatteluja (ks. Blommaert & Jie 2010: 44; Dufva 2011: 133) eli keskustelin toimijoiden kanssa osallistuessani ryhmän toimintaan. Tolosen ja Palmun (2008: 92–93) mukaan tämäntyyppiselle etnografiselle keskustelulle on tyypillistä, että osapuolet tuntevat jo vähän toisiaan ja reflektivat tutkimuskentän tapahtumia. Näin myös omat eletyt kokemukseni (*lived experience*) vaikuttivat tutkimukseen. Tutkijana olin osa dialogia, joten omat positioni niin tutkijana, kielentutkijana kuin valtakielen edustajanakin vaikuttivat väistämättä keskusteluun sekä tutkimuskohteen tarkentumiseen. Tutkijan positioon sekä eettisiin näkökohtiin palaan tarkemmin luvussa 3.6.

Tarkastelun kohteena olleen koulutusohjelman opetuskieli oli englanti, mutta työharjoittelut suoritettiin yleensä suomenkielisessä työympäristössä. Suomenkielisestä ympäristöstä huolimatta opiskelijoilla oli kuitenkin oikeus englanninkieliseen ohjaukseen työharjoitteluiden aikana. Oppilaitoksessa järjestettiin suomen kielen koulutusta rajallisesti: pakollisia suomen opintoja oli opetussuunnitelmassa kolme opintopistettä, ja loput kurseista olivat vapaaehtoisia. Tutkimuskohteena olleessa opetusryhmässä oli myös suomea äidinkielenään puhuvia, mutta kansainväliset ja suomalaiset opiskelijat puhuivat havaintojeni mukaan keskenään pääosin englantia. Kansainväliset opiskelijat kertoivat asuvansa opiskelija-asuntoloissa, joissa asui vain muita Suomeen ulkomailta opiskelemaan tulleita, joten heidän kieliympäristönsä oli melko englantikeskeinen. Luokkahuoneessa kuului tosin myös kansainvälisten opiskelijoiden omia äidinkieliä; osa opiskelijoista puhui keskenään esimerkiksi swahilia.

Haastattelemani ammattiaineen opettajat olivat puolestaan suomenkielisiä. Jotkut opettajat kertoivat tekevänsä esitysgrafiikoihin suomi-englantisanalistoja opiskelijoiden kielelliseksi tueksi. He kertoivat käyttävänsä suomea silloin, kun joillekin suomalaisille käsitteille, kuten *neuvolalle*, ei ollut englanninkielistä vastinetta. Havainnointien ja haastatteluiden pohjalta selvisi, että puhuttua suomen kieltä käytettiin ammattiaineen tunneilla satunnaisesti muissakin tilanteissa: luokkahuonetilanteissa ja käytännön harjoittelutunneilla suomea näkyi käytettävän opetuksessa, jos opettaja ei tiennyt jotain sanaa tai ilmausta englanniksi. Myös opetuksen ulkopuoliset keskustelut – kuten teknisten ongelmien ratkaisuisista neuvottelu – käytiin suomeksi. Samoin esimerkiksi käytännön harjoitustunteja pitänyt opettaja kertoi opettavansa englanniksi mutta

käytti havaintojeni mukaan suomea tuntien aikana melko paljon. Osa opettajista sanoi kehottavansa työharjoitteluiden ohjaajia käyttämään suomea ja osa puolestaan piti opiskelijoiden oikeutena saada ohjausta englanniksi, kuten koulutusohjelman periaatteisiin kuului. Selkeää linjausta kielivalinnoista ei siis näyttänyt olevan, vaan kielipolitiikka riippui opettajasta, työharjoittelupaikasta ja opiskelijasta itsestään.

Aineistonkeruuvaihe ammattikorkeakoulussa ohjasi minua tarkentamaan tutkimuskohteen ammattikorkeakoulusta opiskelijoiden työharjoittelujaksoihin. Niin opiskelijoiden kuin opettajienkin haastatteluiden pohjalta nimittäin osoitautui, että opiskelijoiden ammatillisen suomen kielen taidon katsottiin kehittyvän erityisesti harjoitteluiden aikana: ne muodostuivat merkittäviksi jaksoiksi opiskelijoiden kielenoppimisen ja kielenoppimismotivaation kannalta. Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää tarkastella, mitä tapahtuu, mutta myös sitä, miksi niin tapahtuu (Heller 2008: 255). Tutkimuksen kolmannessa kartoitus- ja aineistonkeruuvaiheessa seurasinkin viittä työharjoittelujaksonsa aloittanutta kansainvälistä sairaanhoitajaopiskelijaa seitsemässä eri yksikössä, jotta ymmärtäisin heille merkitykselliseksi osoittautunutta ympäristöä. Kaikki ryhmän kansainväliset opiskelijat eivät olleet yhtä aikaa työharjoittelussa, koska englanninkielistä ohjausta tarjoavia paikkoja oli vähemmän kuin suomenkielisiä. Työharjoitteluiden aikana haastattelin harjoittelussa olevia opiskelijoita heidän harjoittelukokemuksistaan, olin mukana osan arviointi- ja tavoitekeskusteluissa sekä ohjaustilanteissa. Seurasin myös muutamia kahvihuonekeskusteluita. Tämän lisäksi haastattelin osastonhoitajia ja opiskelijavastaavia kansainvälisten opiskelijoiden harjoittelun ja työtehtävien sujumisesta. Näin myös heidän havaintonsa ja käsityksensä kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden kielitaidon kehityksestä ja riittävyydestä tulivat dokumentoiduiksi. Samalla pystyin kartoittamaan henkilöstön koulutustarpeita työyhteisön monikulttuuristumiseen liittyen. Seuraavissa luvuissa kuvaan aineistonkeruuta ja siinä tekemiäni valintoja tarkemmin tutkimusvaiheittain.

3.2.2 Ensimmäinen vaihe: mediaympäristön hahmottaminen

Keräsin media-aineiston 16 kuukauden ajalta (syyskuusta 2008 tammikuuhun 2010), ja se koostuu sanomalehtiartikkeleista ja verkkokeskusteluista, jotka liittyvät työperusteiseen maahanmuuttoon ja erityisesti Filippiineiltä rekrytoitaviin sairaanhoitajiin ja heidän kieli- ja ammattitaitoonsa. Aineistoa kerätessäni ja tarkastellessani olen käyttänyt etnografista otetta: seurasin lehdistä maahanmuuttajiin liittyviä teemoja laaja-alaisesti ja tein hakuja erityisesti filippiiniläisiä hoitajia rekrytoivien kaupunkien paikallislehtien kotisivuilla. Tarkensin hakuja yhä enemmän työperusteiseen maahanmuuttoon ja keskityin siihen, mitä teemoja aineistosta nousee esiin. Tämän aineistolähtöisen lähestymisen aikana keräsin yhteensä 92 artikkelia Helsingin sanomista, Aamulehdestä, Keskisuomalaisesta, Salon seudun sanomista ja Hufvudstadsbladetista, koska näissä lehdisissä myös uutisoitiin filippiiniläisistä sairaanhoitajista taajaan. Kielikysymysten ohella sanomalehtiaineistossa esiintyy myös maahanmuuttajien työllistämiseen, työperusteiseen maahanmuuttoon ja yleiseen asenneilmapiiriin liittyviä teemoja.

Media-aineistossa on mukana neljä verkkokeskusteluketjua Helsingin sanomista ja yksi Aamulehdestä. Valitsin aineistoksi erityisesti filippiiniläisiin hoitajiin keskittyvien artikkeleiden verkkokeskustelut, koska juuri niissä esiintyy erilaisia näkökulmia hoitotyössä tarvittavasta kielitaidosta ja sen riittävydestä. Analysoinnin kohteena olevia viestejä on yhteensä 429, ja niissä keskustellaan kieli- ja ammattitaitokysymyksistä, oikeudesta saada hoitoa omalla äidinkielellään sekä suomalaisten ja filippiiniläisten hoitajien ammattitaidon eroista. Lisäksi aineistoon kuuluu Kristillisdemokraattien silloisen kansanedustajan Tarja Tallqvistin haastattelu YLE Puhe -ohjelmassa (20.3.2009). Tallqvist on itse ammatiltaan lähihoitaja, ja tuolloin hän toimi lähihoitajien liiton puheenjohtajana. Tallqvist oli myös yksi mediassa taajaan esillä ollut henkilö vanhus-tenhuoltoon ja filippiiniläisiin hoitajiin liittyvissä asioissa. Tässä tutkimusvaiheessa haastattelin myös sairaanhoitajille suomea toisena kielenä opettanutta opettajaa saadakseni asiantuntijanäkökulman terveydenhoitoalan kielikoulutukseen ja kielitaidon merkitykseen työllistymisessä. Tässä teemahaastattelussa käsiteltiin sairaanhoitajan tarvitsemaa kielitaitoa, kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden opettamista ja kielten oppimista sekä mediassa kierrätettyjä käsityksiä ja kantoja ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä. Sairaanhoitajien kielitaitoa käsittelevä sanomalehtiartikkeli toimi keskustelun virikkeenä, joten haastattelu kytkeytyi myös media-aineistoon.

3.2.3 Toinen vaihe: ammattikorkeakoulu tarkastelussa

Toisen tutkimusvaiheen aineiston keräämisen aloitin pilottihaastatteluilla kesälä 2011 yhdessä hankkeen toisen tutkijan Maiju Strömmerin (ent. Partanen) kanssa. Haastateltavat tavoitettiin kolmannen sektorin toimijan kautta, ja haastatteluiden tavoitteena oli tutustua tutkimuskenttään eli sairaanhoitajan koulutukseen ja työhön maahanmuuttajataustaisen työntekijän näkökulmasta (ks. Blommaert & Jie 2010: 20). Tarkoituksena oli testata teemahaastattelurunkoa ja saada alalla työskentelevien sairaanhoitajien näkökulmia työelämän kielitaitotarpeisiin. Ydinaineiston kerääminen englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutusohjelmassa piti aloittaa seuraavana syksynä. Sattumalta kaikki viisi osallistujaa olivatkin englanninkielisen sairaanhoitajakoulutuksen kansainvälisiä opiskelijoita samaisesta oppilaitoksesta ja ryhmästä, jossa minun oli tarkoitus aloittaa aineistonkeruuni. Näin pilottiaineistosta tulikin osa varsinaista ydinaineistoani, ja yhtä näistä viidestä osallistujasta seurasin tutkimusprosessin loppuun saakka. Tämä sattuma on esimerkki aineistonkeruun ennakoimattomuudesta.

Jatkoin aineistonkeruuta opiskelijoiden toisen opiskeluvuoden syksynä haastattelemalla kuutta englanninkielisen sairaanhoitajakoulutusohjelman aineenopettajaa (joista yksi oli vastuuopettaja), suomen kielen opettajaa, opetuskoordinaattoria sekä jo haastatellun viiden lisäksi kahdeksaa ohjelman kansainvälistä opiskelijaa. Lisäksi havainnoin ammattiaineen ja suomen kielen tunteja. Ammattiaineen tuntien havainnoiteja on 11 tuntia ja suomen kielen 12 tuntia. Haastatteluiden ja havainnoinnin tavoitteena oli ymmärtää tutkimuskohdetta ja tarkentaa tutkimuskysymyksiä. Haastatteluajankohtana opiskelijoil-

la oli takanaan yksi työharjoittelu, jonka he olivat suorittaneet vanhustenhuollon parissa. Olin lähettänyt opiskelijoille ennen haastattelua taustatietolomakkeen, jossa kysyttiin kieli- ja opiskelutaustoja. Ensimmäinen haastattelukierros kartoitti kielenkäyttöä: teemahaastatteluissa keskusteltiin haastateltavan taustasta sekä suomen kielen käyttökokemuksista ja -tilanteista, joita vapaa-aika, koulutus ja työharjoittelut mahdollisesti tarjoavat. Lisäksi keskusteltiin kielivaihtelusta ja siitä, mistä opiskelijat hakivat kielellistä tukea (ks. Liite 1). Runko oli suuntaa-antava, sillä en esittänyt kysymyksiä sellaisinaan. Keskustelut polveilivat ja teemoista saatettiin puhua eri järjestyksissä.

Haastatteluissa keskusteltiin runsaasti harjoittelukokemuksista ja harjoitteluissa kohdatuista vuorovaikutustilanteista. Opiskelijat olivat aloittaneet harjoittelun kuukausi Suomeen saapumisen ja opintojen alkamisen jälkeen. Suurin osa opiskelijoista oli saapunut Suomeen juuri ennen opintojen alkamista, joten työharjoittelupaikka oli useimmille ensimmäinen täysin suomenkielinen ympäristö. Koska koulutusohjelma oli sekä suomalaisille että kansainvälisille opiskelijoille suunnattu, opetussuunnitelmatasolla ei tuolloin huomioitu erikseen kansainvälisten opiskelijoiden kielitaitotarpeita. Harjoittelun alkaessa opiskelijoilla olikin takanaan vain kolmen opintopisteen suomen kielen kurssi, jonka osa tosin oli aloittanut viisumiongelmien takia vasta kurssin jo alettua. Se oli ainoa pakollinen suomen kielen kurssi, mutta opiskelijoille oli tarjolla myös vapaaehtoisia suomen kursseja. Tarjosin opiskelijoille mahdollisuutta käyttää tulkkia haastatteluissa, mutta kaikki valitsivat haastattelukieleksi englannin ja kaksi myöhemmin työharjoitteluiden aikana myös suomen. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että he työskentelivät suomeksi, joten oli luontevaa puhua suomea työpaikalla. Aineistonkeruun edetessä ja etenkin tutkimuksen loppuvaiheilla opiskelijat alkoivat käyttää sairaalaterminologiaa suomeksi myös englanninkielisissä haastatteluissa. Yksi opiskelijoista kommentoikin oppineensa jotkin käsitteet vain suomeksi. Jo nämä valinnat ilmentävät osaltaan kehitystä, jota tutkimuksen aikana kielitaidossa tapahtui.

Keskustelin ammatillisten aineiden opettajien kanssa heidän työnkuviinsa ja opetuskäytänteistään. Puheenaiheina olivat myös kokemukset kansainvälisten opiskelijoiden opettamisesta ja opiskelijoiden havaitusta kielitaidosta sekä heidän omat käsityksensä opiskelijoiden harjoitteluiden sujumisesta. Lisäksi keskusteltiin oppilaitoksen ja työharjoittelupaikkojen välisestä yhteistyöstä ja sen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Tavoitteenani oli saada kokonaiskuva koulutuskontekstista ja ammatillisen kielitaidon riittävyuden takaamisesta. Mukana olevien opettajien erikoisalut vaihtelivat perushoidosta anestesiaan. Osalla opettajista oli kansainvälistä sairaanhoitajan työkokemusta ulkomailta ja osa oli puolestaan aiemmin opettanut vain suomeksi vastaavia sisältöjä.

Käsittelin suomi toisena kielenä -opettajan kanssa samoja teemoja kuin ammatillisten aineiden opettajien kanssa, mutta keskustelimme myös suomen kielen opetuksen tavoitteista, arvioinnista ja kielikoulutuksen kehittämisestä. Käsittelimme myös mahdollisuuksia integroida kielen opetusta ammatillisiin aineisiin ja työharjoitteluihin. Opettaja kertoi aloittaneensa työnsä ammattikorkeakoulussa pari vuotta ennen tämän tutkimuksen alkamista, eikä hänellä ollut

aiempaa kokemusta sairaanhoitajakoulutuksesta. Parin työssäolovuoden aikana aluksi hyvin satunnaisista suomen kielen kursseista oli saatu hieman laajempi ja jatkuvampi kokonaisuus. Edelleen vähäisten tuntimäärien ohella ongelmaksi osoittautui se, että suomen kielen tunnint olivat usein päällekkäin ammatillisten aineiden tuntien kanssa, mikä vaikutti myös osallistujamääriin suomen tunneilla. Opettajan mukaan vain muutama opiskelijoista kävi säännöllisesti tunneilla. Suomen kielen integrointia ammatillisten aineiden kanssa vaikeutti opettajan mukaan se, että kielikurssit olivat fyysisesti eri paikassa. Tämä asetelma hankaloitti suomen kielen integrointia myös työharjoitteluihin: suomen kielen tehtävät koettiin opettajan mukaan ylimääräiseksi eikä niitä tehty työharjoitteluiden aikana. Lisäksi keskustelin opettajan kanssa kunkin havainnoimani oppitunnin jälkeen saadakseni välittömän reaktion tunnin kulusta. Teimme suomi toisena kielenä -opettajan kanssa myös yhteistyötä käydessämme keskustelemassa kansainvälisten opiskelijoiden suomenkielisistä ohjauskäytänteistä eräässä terveydenhuollon yhteistyöorganisaatiossa. Olin lisäksi opettajan pyynnöstä mukana puhumassa tutkimuksesta ammattikorkeakoulupäivillä. Näin tutkimuksessani on osin toimintatutkimuksenkin piirteitä.

Ensimmäisen haastattelukierroksen jälkeen tapasin neljä kansainvälistä opiskelijaa kahdesta neljään kuukautta ensimmäisen haastattelun jälkeen. Kolme haastattelua tehtiin yhdessä toisen tutkijan, Maiju Strömmerin (ent. Partanen), kanssa. Tällä toisella haastattelukierroksella palattiin tarkemmin kielenkäyttöön työympäristössä: erityisesti käsiteltiin sitä, mikä opiskelijoiden kokemuksen mukaan tukee tai mikä rajoittaa kielenoppimista ja miksi kieltä opiskellaan. Keskustelimme tarkemmin odotuksista, joita opiskelijoilla oli seuraavana vuonna alkavaa työharjoitteluaan sekä ylipäänsä tulevaisuuttaan kohtaan. Näitä tulevaisuuden tavoitteita ja sinne suunnattuja minuuksia käsittelemme tarkemmin toisessa osatutkimuksessa (Virtanen 2013). Haastattelun pohjaksi opiskelijoille oli annettu etukäteen aikajana tehtävä (ks. Liite 2), jossa heidän tuli kuvata vapaamuotoisesti suomen kielen taitonsa kehittymistä ja pohtia sitä edistäviä ja rajoittavia tilanteita. Samassa tehtävässä heitä pyydettiin tuomaan kirjoittamiinsa työelämään liittyviä tekstejä haastatteluun, ja näistä teksteistä keskusteltiin haastattelun lopuksi. Tekstien pohjalta keskusteltiin lisää työelämästä ja siellä tarvittavasta kielitaidosta. Kuusi opiskelijaa täytti tässä vaiheessa kielitaidon can do statement -itsearviointilomakkeet (ks. Liite 3). Nämä kielitaidon itsearviointiin tarkoitetut lomakkeet muokkasin Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS) ja The Association of Language Testers in Europe (ALTE) -yhdistysten yhdessä laatimien lomakkeiden pohjalta. Can do -väittämälomakkeet ovat osa Eurooppalaisen kielisalkun (European Language Portfolio) itsearviointiosiota (EAQUALS). Muokkasin väittämät vastaamaan työympäristön kielenkäyttötilanteita etsimällä käytännön esimerkit terveydenhoitoalalta. Tässä tutkimuksessa väittämät toimivat opiskelijoiden reflektointiapuna ja dokumentoivat heidän oman arvionsa kielitaitotasostaan.

3.2.4 Kolmas vaihe: työharjoittelut tutkimuskohteena

Ammattikorkeakoulussa toteutettujen haastatteluiden ja havainnoinnin perusteella sain vahvistusta sille ennako-oletukselle, että työharjoittelujaksot olivat niin opiskelijoiden kuin opettajienkin mielestä merkityksellisiä ammatillisen kielitaidon kehittymisessä ja suomen opiskeluun motivoitumisessa. Tutkijana en voinut välttää ennako-oletuksia, sillä olin tilanteissa mukana omien kumuloituneiden kokemusten kanssa. Harjoittelujaksot vaikuttivat muodostavan laajan ja työelämätaitojen kannalta erityisen merkityksellisen kokonaisuuden englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa, sillä työympäristö tarjosi opiskelijoille heidän itsensä ja opettajien mukaan pääsyn tilanteisiin, joissa he tarvitsivat ja pystyivät kehittämään ammatillista suomen kielen taitoaan eniten aidossa vuorovaikutuksessa. Seuraavaksi oli siis olennaista saada lisäaineistoa myös haastatteluissa esiin tulleista merkityksellisistä kielellisistä tilanteista. Heller (2011: 43) painottaa huomion kohdistamista etnografisessa tutkimuksessa niin ihmisten omiin reflektointeihin kuin aineiston yhdistelemiseenkin. Päätin tarkentaa tutkimuksen kohdetta opiskelijoiden työharjoittelujaksoihin, joista tulikin lopulta tämän tutkimuksen ydinkonteksti. Tarkastellakseni sairaanhoitajaopiskelijoiden työympäristöä seurasin viiden ryhmään kuuluvan opiskelijan työharjoittelujaksoja tammi-helmikuussa 2012 yhteensä kuudessa eri yksikössä: yhdellä sairaalaosastolla, yhdellä mielenterveysosastolla, kolmella terveyskeskussairaalaan osastolla ja yhdessä kotihoitoyksikössä. Lisäksi haastattelin yhtä osastonhoitajaa vielä yhdeltä terveyskeskussairaalan osastolta. Seurasin yhtä opiskelijaa myös saman vuoden syksyllä (7 kk toisen harjoittelujakson jälkeen). Valitsin mukaan opiskelijat, jotka olivat menossa suorittamaan harjoitteluaan näinä ajankohtina ja jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Haastattelin neljä osastonhoitajaa sekä yhteensä 13 työntekijää, jotka toimivat opiskelijoiden ohjaajina: yhdeksän sairaanhoitajaa, kolme lähihoitajaa ja yhden terveydenhoitajan. Osastonhoitajien haastatteluissa keskityttiin kullekin osastolle tyypillisiin kielenkäyttötilanteisiin, kansainvälisten opiskelijoiden perehdytykseen sekä harjoittelijoihin ja etenkin heidän kielitaitoonsa kohdistuviin odotuksiin (ks. Liite 4). Osastonhoitajat eivät yleensä olleet paljon tekemisissä harjoittelijoiden kanssa. Keskustelin työharjoitteluita ohjaavien hoitajien kanssa heidän työnkuvistaan ja niihin kuuluvista kielenkäyttötilanteista, kansainvälisten opiskelijoiden ohjaukokemuksesta ja ohjaukseen saatavasta tuesta sekä parhaillaan harjoittelussa olleen kansainvälisen opiskelijan suoriutumuksesta (ks. Liite 5). Usein ohjauksvastuu säilytti hoitajille, joilla oli kansainvälistä työkokemusta.

Saamani tutkimuslupa ei kattanut työpäivien täyttä havainnointia tai opiskelijan varjostamista (*shadowing*; ks. esim. Czarniawska 2007), sillä tutkimuseettisistä syistä minulla ei ollut pääsyä potilastilanteisiin. Tämä osaltaan vaikeutti etenkin sairaalaympäristön ymmärtämistä, sillä havainnoitavia tilanteita ei ollut tarjolla paljon: ohjaaminen tapahtui usein potilastilanteissa tai ohimennen käytävillä. Ohjaustilanteiden havainnoinnit sekä opiskelijan ja ohjaajien haastattelut toteutettiin osallistujille sopivissa tilanteissa työpäivän aika-

na. Aineistonkeruun haasteellisuutta lisäsi myös työpäivien sisältöjen ennakoimattomuus, jota Blommaert & Jie (2010: 24) kuvaavat ”kaaokseksi”. Toisinaan jouduin tekemään päätöksiä hyvinkin nopeasti, sillä jokainen opiskelija suoritti harjoittelujaan eri yksiköissä: esimerkiksi aikataulujen yhteensovittaminen oli paikoin vaikeaa. Onnistuneiden aineistonkeruukertojen lisäksi joukkoon mahtui epäonnistumisia: väärinkäsityksiä aikatauluista tai yllättäviä työtilanteiden ja aikataulujen muutoksia. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen aikana tulee epäonnistumisia, mutta epäonnistumiset pitää myös kääntää voitoksi (Heller 2008: 255). Oltuani useampaan otteeseen keräämässä aineistoa eri työyhteisöissä aloin hahmottaa, kuinka kyseisessä ympäristössä toimitaan. Näin epäonnistumisia tapahtui harvemmin. Tämä osoittaa etnografisen kenttätyön etenemistä: kaaos muuttui oppimiseksi (Blommaert & Jie 2010: 26).

Työharjoitteluissa pyrin havainnoimaan sitä, miten ammatillisen kielitaidon kehittämistä tuetaan tai rajoitetaan käytännön työtilanteissa. Kohdistin havainnoinnin ohjaajien ja harjoittelijoiden välisiin ohjaustilanteisiin ja työyhteisön vapaamuotoisempiin sosiaalisiin tilanteisiin, kuten muutamiin kahvihuonekeskusteluihin. Käytännössä tässä työssä analysoivat opiskelijan ja ohjaajan väliset vuorovaikutustilanteet rajautuivat lyhyisiin kirjaamis- ja raportointitilanteisiin. Ohjaustilanteita on tallennettu yhteensä seitsemän: potilastietojen tietokoneelle kirjaamiseen liittyviä tilanteita on kuusi ja sen lisäksi yksi suullinen raportointi. Tilanteista on ääninauhoite (yhteensä noin 4 tuntia) ja kenttämuistiinpanot. Kirjaamistilanteen jälkeen kumpaakin osapuolta haastateltiin työtehtävän sujumisesta, jotta mahdollisimman välittömät reaktiot saataisiin tallentumaan tutkimusaineiston osaksi. Haastatteluiden tavoitteena oli ymmärtää osallistujan näkökulmaa tilanteen kulusta ja siten täydentää vuorovaikutusaineistoa (Copland et al. 2015: 30–31). Haastattelut olivat luonteeltaan avoimia haastatteluja, joissa keskustelu eteni reflektioijan ehdoilla (ks. Tiittula & Ruusu-vuori 2005). Näitä kirjaamistilanteita käsitelän tarkemmin kolmannessa osatutkimuksessani (Virtanen 2017).

Haastatteluiden ja ohjaustilanteiden ohella aineistoon kuuluu kolme nauhoitettua työharjoittelun tavoite- ja arviointikeskustelua, joissa on paikalla opiskelija, ammattiaineenopettaja ja ohjaava hoitaja. Näissä keskusteluissa käsitellään opiskelijan harjoittelujaksolleen asettamia tavoitteita ja lopuksi arvioidaan näiden tavoitteiden saavuttamista. Näitä keskusteluja on tallennettuna noin viisi tuntia. Aineisto kattaa myös neljä kahvihuonekeskustelua.

3.2.5 Neljäs vaihe: loppuhaastattelut

Neljäs ja viimeinen vaihe koostui kahden opiskelijan loppuhaastatteluista. Olin seurannut näitä opiskelijoita pitkittäisesti (20 kk ja 22 kk vuosina 2011–2013), joten tarkoitus oli tarkastella, mitä seurantajaksolla oli tapahtunut: mitä tulevaisuuden toiveita opiskelijoilla oli, millaisia kielellisiä valmiuksia heidän mielestään sairaanhoitaja tarvitsee työssään ja kuinka oma osaaminen siihen suhteutui opintojen loppupuolella? Muodostin haastattelurungot aiempien haastatteluiden ja havainnointien pohjalta, joten ne olivat melko yksilölliset. Tutkimuksen

edetessä tutkimusteemat ja -kysymykset muotoutuivatkin lisääntyneen tiedon pohjalta (ks. Tolonen & Palmu 2008: 92). Haastattelun aikana refleктоitiin tekemiäni havainnoja työharjoittelusta – etenkin kirjaamiskäytänteistä – yhdessä opiskelijoiden kanssa. Toinen opiskelijoista toi keskusteluun myös vasta päättyneestä harjoittelustaan saamansa kirjalliset palautteet, joita tarkasteltiin yhdessä. Haastattelun lopuksi opiskelijat täyttivät can do -väittämälomakkeet, joita he vertasivat seurannan alussa täyttämiinsä lomakkeisiin.

3.3 Osatutkimusten aineistot ja avainosallistujat

Analysoin osatutkimuksissa media-aineistoa sekä sairaanhoitajaopiskelijoiden, ammattiaineenopettajien, osastonhoitajien ja harjoitteluiden ohjaajien haastatteluita. Tarkastelun kohteena on myös kolme ohjaustilannetta, joissa opiskelija kirjaa sähköiseen potilastietojärjestelmään potilastietoja ohjaajan avustuksella. Aineistosta on jäänyt iso osa raportoimatta, mikä on etnografiselle tutkimukselle tyypillistä (ks. Pitkänen-Huhta 2011: 101). Kokonaisaineisto on kuitenkin ollut välttämätön tutkimusfokuksen rajaamisessa, sillä se on ohjannut tutkimuskysymysten tarkentamista. Se on myös edistänyt osallistujien merkityksistä osalliseksi pääsemistä eli oppimista (Blommaert & Jie 2010). Mikään aineiston osa ei kuitenkaan riitä sellaisenaan (ks. Heller 2008, 2011), ja siksi yhdistän osatutkimuksissa eri tahojen haastatteluita ja/tai vuorovaikutustilanteita: huomio tulee kohdistaa niin havainnoitavaan tilanteeseen kuin ihmisten omiin reflektointeihinkin. Taulukossa 1 esittelen raportoinnin kohteeksi valitsemani aineistot osatutkimuksittain. Nimet ovat pseudonyymejä.

TAULUKKO 1 Osatutkimusten aineistot.

Osatutkimus	Aineisto
1. Virtanen 2011 Käsitykset ammatillisesta kielitaidosta	Media-aineisto: 92 sanomalehtiartikkelia, 6 verkkokeskusteluketjua, joissa yhteensä 429 viestiä, ja yksi radiohaastattelu Suomi toisena kielenä -asiantuntijan haastattelu
2. Virtanen 2013 Tulevaisuuden minuudet ja kielenoppimismotivaatio	Neljän sairaanhoitajaopiskelijan haastattelu (Daniel, Sarah, Nora ja Simon) Viiden ohjaajan haastattelu (Leena, Kati, Pinja, Marja ja Anna)
3. Virtanen 2017 Työelämän kieli- ja viestintätaitojen moniäänisyys	Kolme kirjaamistilannetta Danielin ja ohjaajien (Kati, Hanna ja Patrik) haastattelu
4. Virtanen 2016 Opiskelijoiden ammatillinen kielitaito, toimijuus ja positiot	Neljän osastonhoitajan (Päivi, Eeva, Katri ja Kaisa) ja viiden ammattiaineenopettajan (Eija, Leena, Maria, Veera ja Ritva) haastattelu Kahden sairaanhoitajaopiskelijan haastattelu (Daniel ja Sarah) Can do -väittämälomakkeet seurannan alusta ja lopusta

Kuten taulukosta 1 ilmenee, ensimmäisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2011) tarkastelu rajautuu media-aineistoon ja siihen liittyvään suomi toisena kielenä -asiantuntijan haastatteluun (ks. luku 3.2.2). Toisen osatutkimuksen (Virtanen 2013) aineistoon sisältyvät neljän avainosallistujan haastattelut, joista tarkastelen etenkin opiskelijoiden tulevaisuuden odotuksia ja pelkoja kielenoppimisesta, työharjoittelusta ja työllistymisestä. Samassa tutkimuksessa hyödynnän kielenoppimismotivaation analysoimiseksi ohjaajien haastatteluja, jotka on tehty opiskelijoiden työharjoittelun aikana. Kolmannessa tutkimuksessa (Virtanen 2017) analyysin kohteena ovat kolme kirjaamistilannetta ja osallistujien reflektoinnit työtehtävien kielellisestä sujumisesta. Viimeisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2016) pureudun ammattiaineen opettajien ja osastonhoitajien näemyksiin siitä, millä edellytyksillä heidät positioidaan kykeneviksi työntekijöiksi ja kuinka heidän ammatillisen kielitaitonsa ja toimijuutensa kehittymistä tuetaan. Tarkastelen näiden näkemysten ja positiointien merkitystä sekä täydennän näkökulmaa Danielin ja Sarahin pitkäaikaisen haastatteluaineiston analyysillä. Mukana tarkastelussa ovat näiden kahden opiskelijan täyttämät can do -väittämälomakkeet, jotka he täyttivät kielitaidon kehittymisen itsearvioimiseksi aineistonkeruun alussa ja lopussa.

Osatutkimuksissa mukana olleiden opiskelijoiden peiteniminä ovat Daniel, Nora, Sarah ja Simon. Daniel, Nora ja Simon ovat kotoisin Keniasta ja Sarah Isosta-Britanniasta. Opiskelijat olivat aineistonkeruun alkaessa 20–29-vuotiaita, ja heillä oli takanaan ensimmäinen työharjoittelujakso ja toinen alkamassa 5–6 kuukauden päästä. Opinnot ammattikorkeakoulun englanninkielisellä sairaanhoitajakoulutuslinjalla olivat alkaneet syksyllä 2010. Alla olevassa taulukossa 2 on esitelty kootusti osallistujien lähtömaat, kielitaustat ja seuranta-ajat.

TAULUKKO 2 Avainosallistajat.

Osallistuja	Lähtömaa	Kielitausta	Seuranta-aika
Daniel	Kenia	swahili, englantia	7/2011–5/2013
Sarah	Iso-Britannia	englanti, vähän ranskaa ja espanjaa	9/2011–4/2013
Nora	Kenia	kikuju, swahili, englantia	10/2011–1/2012
Simon	Kenia	kikuju, swahili, englantia	10/2011–3/2012

Daniel on kotoisin Keniasta. Hän oli seurannan alkaessa 24-vuotias. Daniel oli opiskellut kaksi vuotta lähtömaassaan kliinistä laboratoriotyötä (*medical laboratory science*) mutta kertoi halunneensa kokonaisvaltaisemman otteen terveydenhuoltoon. Hän halusi myös kansainvälistyä. Löydettyään tiedon Suomen ilmaiseesta ja laadukkaaksi mainitusta koulutuksesta Daniel päätti hakea opiskelemaan. Hän oli opiskellut suomea hieman itsekseen ennen Suomeen-tuloaan. Ammattikorkeakoulun tarjoamien suomen kurssien ohella hän opiskeli suomea kansalaisopistossa ja seurakunnan järjestämällä kursseilla. Daniel työskenteli siivoojana opintojensa ohessa rahoittaakseen opintonsa monen muun kansainvälisen opiskelijan tavoin (ks. maahanmuuttajista siivoustyössä Partanen 2013a, 2013b; Strömmer 2016a, 2016b; Könönen 2015). Hän kertoi hakeneensa oman

alansa töitä mutta jääneensä ilman kesätöitä viimeisen opiskeluvuoden kesään saakka. Daniel toivoi jatkavansa maisterinopintoihin ja työllistyvänsä Suomeen. Hänen suunnitelmanaan oli työskennellä ensin vanhustenhoitotehtävissä ja kehittää kielitaitoaan, kunnes pääsisi etenemään urallaan. Seuranta loppui Danielin kolmannen opiskeluvuoden keväällä, kun hänellä oli viimeinen työharjoittelujakso takanaan.

Sarah opiskeli Isossa-Britanniassa biologiaa ja tapasi siellä suomalaisen poikaystävänsä kandidaattiopintojensa aikana. Sarah muutti Suomeen poikaystävänsä kanssa jo vuonna 2004 ja aloitti samana vuonna englanninkielisen biologian maisteriohjelman yliopistossa. Samaan aikaan hän kävi yliopiston tarjoamilla suomen kielen kursseilla. Valmistuttuaan vuonna 2007 Sarah palasi kotimaahansa noin vuoden ajaksi. Palattuaan Suomeen hän toimi pari vuotta englannin kielen opettajana ja opiskeli samaan aikaan suomea kansalaisopistolla ja kolmannen sektorin tarjoamilla kursseilla. Sarah halusi vaihtaa ammattia: hän kertoi sairaanhoitajan työn kiinnostaneen häntä jo kauan. Hän hakeutuikin ensin työvoimatoimiston kautta harjoittelijaksi ja oli vanhusten dementiaosastolla töissä yhden kesän. Sen jälkeen hän aloitti englanninkielisen sairaanhoitajakoulutusohjelman syksyllä 2010, kuten muutkin tutkimukseen osallistuneet. Ennen opintojen alkamista Sarah oli jo käynyt useilla suomen kielen kursseilla, joten kansaopiskelijoihinsa verrattuna hänellä oli jo hyvä suomen kielen taito. Itse hän kuvasi tunteneensa olonsa mukavaksi suomen kielen käyttäjänä käytettyään suomea kolme ja puoli vuotta. Sarah ei seurannan aikana vielä tiennyt, jäävävätkö he poikaystävänsä kanssa Suomeen vai lähtevätkö muualle, kuten Isoon-Britanniaan.

Nora tuli Suomeen suoraan opiskelemaan valmistuttuaan lukiosta Keniassa. Ennen Suomeen tuloaan hän etsi oppilaitoksia ulkomailta, koska halusi opiskella muualla kuin kotimaassaan. Nora kuuli Suomessa järjestettävästä englanninkielisestä sairaanhoitajakoulutusohjelmasta ja hakeutui sinne opiskelemaan. Opiskelujensa ohella hän on töissä lehdenjakajana. Haastattelussa Nora kertoi haluavansa jatkaa opintojaan maisteriohjelmassa ja työskennellä tulevaisuudessa Suomessa. Saavuttaakseen nämä tavoitteensa hän kertoi tarvitsevänsä suomen kieltä. Nora opiskelikin suomea ammattikorkeakoulun kurssien lisäksi iltalukiossa kahdesti viikossa sekä seurakunnan järjestämällä suomen kurssilla. Epävarmuutta Nora sanoi kokeneensa siksi, ettei tiennyt, mitä tapahtuisi, jos hän ei ole oppinut koulutusohjelman päätyttyä vielä tarpeeksi suomea.

Simon haki kotimaassaan Keniassa opiskelemaan sairaanhoitajaksi mutta ei saanut opinto-oikeutta. Hän opiskeli sen jälkeen kolme vuotta taloushallintoa (*business administration*) kotimaassaan ja oli pari vuotta työharjoittelussa. Simon haki Suomeen opiskelemaan kuultuaan koulutusohjelmasta kyseisessä ammattikorkeakoulussa opiskelleelta tuttavaltaan. Suomen kieli tuli Simonille kuitenkin yllätyksenä, kun hän muutti Suomeen: hän kertoi luulleensa, että Suomessa puhuttaisiin lähinnä englantia. Hän kuvasi ensireaktiotaan shokiksi, sillä aiempaa kohtaamista kyseisen kielen kanssa ei ollut ollut. Suomen kielen kursseilla Simon kävi satunnaisesti; hän kertoi oppivansa kieltä parhaiten puhumalla töissä. Vaikka suomen kielen kanssa oli ongelmia, Simon kertoi selviytyneensä en-

simmäisestä harjoittelustaan hyvin, ja hän saikin heti kesätöitä ensimmäisestä harjoittelupaikastaan. Simon ei kuitenkaan vielä haastatteluhetkellä tiennyt, lähteekö opintojen jälkeen töihin englanninkieliseen maahan vai jääkö Suomeen töihin. Samoin kuin Daniel, myös Simon työskenteli osa-aikaisesti siivoojana opiskeluidensa ohella.

3.4 Aineiston käsittely

Tein haastatteluaineistosta muistiinpanot ja litteroin haastattelut ensin karkeasti. Litteroidessa aineisto siirtyy modaliteetista toiseen, millä on vaikutus siitä tehtyihin tulkintoihin. Litteroinnin tarkkuus riippuukin tutkimuskysymyksistä ja analyysimenetelmistä (Tiittula & Ruusuvoori 2005; Copland et al. 2015: 196). Palasin prosessin aikana toistuvasti alkuperäisiin tallenteisiin, jotta tuntuma tilanteisiin ja merkitysvivahteisiin pysyisi vahvana. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistossa on olennaisinta ollut sen sisältö, eikä tarkoituksenani ole ollut analysoida sitä esimerkiksi keskusteluanalyttisin menetelmin. Karkea taso on tältä osin ollut riittävä. Litterointivaiheen jälkeen luin aineistoa useaan kertaan sitä samalla teemoitellen, kunnes saavutin saturaatiopisteen. Käytin teemoittelussa Atlas.ti-ohjelmaa sekä tekstinkäsittelyohjelman (Word) kommenttitoimintoja. Teemoittelun jälkeen luokittelin aineiston ja luin sitä tarkemmin alustavaa analyysia tehden. Tämän jälkeen tarkensin tutkimuskysymyksiä ja analyysimenetelmiä.

Tarkensin artikkeleissa raportoitavat haastattelukatkelmien litteraatit siten, että merkitsin sekä tauot että erityiset painotukset. Vuorovaikutusaineistoa litteroidessani seurasin keskusteluanalyttisiä konventioita (ks. Kurhila 2006: 7–8) ja glossasin raportoitavat vuorovaikutusesimerkit. Tarkastelen vuorovaikutusaineistosta esimerkiksi sanojen aineksen kierrättämistä ja toistoa, joten tarkempi litterointi oli välttämätöntä.

Litterointitarkkuuden ohella tutkimuksen raportointiin vaikuttaa työssäni se, että aineistoa on käännetty suomesta englanniksi ja päinvastoin: käänнос on muunnos jo kertaalleen tekstiksi muutetusta puheesta. Artikkeleiden rajallisten sanamäärien ja kustantajien tekemien teknisten ratkaisujen takia artikkeleihin ei ole aina ollut mahdollista liittää alkuperäisiä litteraatteja. Tämän takia osatutkimusten Virtanen (2013) ja Virtanen (2017) alkuperäiskieliset haastattelukatkelmat ovat tämän yhteenvedon liitteinä (6 ja 7). Analyysi on tehty alkuperäisistä aineistoesimerkeistä ja esimerkit on käännetty vasta analyysin jälkeen. Litteraattien käännösten luontevuus ja tarkkuus on pyritty varmistamaan molemmat kielet hyvin osaavien kielten ammattilaisten avulla. Paikoin tutkimuksesta raportoitaessa suomen ja englannin erilainen morfosyntaksi on vaatinut tietyn kielellisen piirteen selventämistä alaviitteissä, jotta lukijan huomio kohdistuisi merkityksellisiin asioihin.

3.5 Aineiston analyysimenetelmät

3.5.1 Media-aineiston analyysi: dialoginen käsitysanalyysi

Käytän dialogista käsitysanalyysia (*dialogical analysis of beliefs*; Aro 2009) analysoidessani käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä media-aineistosta ja asiantuntijan haastattelusta. Menetelmä nojaa dialogisiin ja sosio-kulttuurisiin lähtökohtiin, joten pyrin sitä käyttämällä tunnistamaan tietystä kontekstissa esiintyviä yhdessä luotavia ja ylläpidettäviä käsityksiä (ks. Aro 2009). Aron (2009) kehittämää analyysitapaa on aiemmin käytetty pitkittäisen haastatteluaineiston analyysiin (ks. esim. Dufva & Aro 2015), mutta tässä tutkimuksessa käytän sitä ensimmäistä kertaa myös kirjoitetun tekstin analysoimiseen. Käsitykset välittyvät ympäristöön kielen kautta, joten on luonnollisinta tarkastella kielellistä toimintaa eli konkreettista kielenkäyttöä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen käsityksiä kirjoitetusta ja kirjoitettuun muotoon muutetusta puhutusta kielestä.

Käsityksissä on aina kuultavissa eritasoisia ääniä (Bakhtin 1981) ja se, kelle toimijuus asettuu (Aro 2009: 63). Analyysissa kohdennan huomion sisältöön, eritasoisina kaikuviin ääniin ja eri tahoille asetettuun toimijuuteen (Aro 2009: 58). Dialogisessa käsitysanalyysissa bahtinilainen äänen käsite tarjoaa välineen tarkastella, mitkä ovat ne autoritaariset äänet, jotka toistuvat läpi aineiston, ja mitkä äänet puolestaan esitetään omimpina.

Analysoin Aron (2009) tapaan sisältöä ensin sisällönanalyttisin menetelmin teemoitellen ja luokitellen (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002). Tämän jälkeen olen tarkastellut eri luokissa kuuluvia ääniä ja eri tahoille asetettua toimijuutta. Tutkin menetelmällä, kenen kautta äänet kuuluvat ja kenen äänellä puhutaan: puhuja voi lainata suoraan muiden sanomaa, kierrättää sen omanaan tai ilmaista äänen omakseen (Aro 2009: 61). Tarkastelun kohteena ovat olleet myös autoritaariset äänet, kuten käsityksissä esiintyvät kulttuuriset totuudet (Dufva ym. 1996: 44), ja omimmat eli sisäisesti vakuuttavat äänet (Bakhtin 1981).

Autoritaariset äänet, kuten stereotypiat toistuvat aineistossa usein sellaisinaan kierrätettyinä. ”Terveystieteiden alalle tarvitaan lisää työvoimaa” on esimerkki sellaisenaan kiertävästä yleisestä totuudesta, jota vastaan aineistossa ei argumentoida tai jota ei kyseenalaisteta. Tämän tyyppisten käsitysten katsomisen olevan usein muualta kuin omasta henkilökohtaisesta kokemuksesta kumpuavia. Omimpina esitetyt äänet voi sen sijaan tunnistaa kontekstista: käsityksen ilmaisija voi vedota omakohtaiseen kokemukseen. Nämä käsitykset käyvät aineistossa myös eniten dialogia, joten ne eivät ole yhtä ehdottomia kuin autoritaariset äänet. Yksi aineistossa analysoidun omakohtaisen äänen muoto ovat myös ammatilliset äänet, jotka kumpuavat osallisten kertyneiden ammatillisten subjektipositioiden läpi. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun ja sairaalahenkilöstön haastatteluissa omaan työhön liittyvistä teemoista puhuttaessa osallistujat puhuvat vahvasti oman ammatillisen kokemuksensa pohjalta. Dialoginen käsitysanalyysi avaa myös väylän pureutua äänien kautta välittyvään toimijuuteen

eli siihen, kuka nähdään aktiivisena toimijana ja kenen vastuulla esimerkiksi kielenoppimisen katsotaan olevan (Aro 2009: 62–63).

3.5.2 Haastatteluaineiston analyysi: narratiivinen analyysi

Suullisia narratiiveja tarkastellessani käytän narratiivista analyysia seuraten etenkin Vitanovan (2010) ja de Finan (2013, 2014a) analyysitapoja. Keskityn pieniin tarinoin (small stories; Georgakopoulou 2013), jotka voivat olla hypoteettisia tapahtumia tai menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan suuntaavia kertomuksia.

Narratiivisessa tutkimuksessa on yleensä hyödynnetty enimmäkseen laajoja, monisivuisia tekstejä. Yhteiskuntatieteissä 1990-luvulla tapahtuneen narratiivisen käänteen jälkeen painotus on ollut etenkin identiteettien tarkastelussa (ks. Bruner 1990). Huomio on kohdistunut tämän jälkeen lähinnä elämäkerrallisiin ja vuorovaikutusaineistosta kumpuaviin narratiiveihin. Elämäkerrallisia narratiiveja tutkittaessa tarkastellaan nimenomaan menneitä tapahtumia ja sitä, kuinka minuus rakentuu kerrontahetkellä. Elämäntarinasta kumpuavan identiteetin katsotaan olevan jatkuva, koherentti ja minäkuvaa tukeva. (de Fina & Georgakopoulou 2012: 160–161; de Fina 2014b: 352–353.) Vuorovaikutukseen keskittyvät narratiivitutkijat ovat puolestaan saaneet vaikutteita keskusteluanalyysista: analyysissa tarkastellaan, kuinka identiteettejä tuotetaan puheessa. Tällöin analysoidaan sitä, millaisia strategioita keskustelijat käyttävät saavuttaakseen ja todentaakseen tiettyjä identiteettejä – ei niinkään sitä, onko identiteetistä luotu koherentti kuva vai ei. (de Fina & Georgakopoulou 2012: 160–161; de Fina 2014b: 352–353.) Tätä narratiivisen tutkimuksen suuntausta on täydentänyt Daviesin ja Harrén (1990) positiointiteoria, jota on kehitetty eteenpäin monissa narratiivisissa tutkimuksissa (ks. esim. Wortham 2000; Deppermann 2007; Bamberg & Georgakopoulou 2008; de Fina 2013). Menetelmän pohjana oleva positiointiteoria on esitelty tarkemmin luvussa 2.3.4.

Tässä työssä olen paikantanut haastatteluista tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset käännekohdat, joita olen tarkastellut käyttämällä narratiivista analyysia. Raportoin viimeisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2016) pieniä tarinoita, jotka ovat yhdessä tuotettuja ja uudelleen rakennettuja (Bamberg & Georgakopoulou 2008: 381; Georgakopoulou 2013: 260). Myös aiemmissa osatutkimuksissa (Virtanen 2013, 2017) olen tarkastellut tämänyyppisiä tarinoita, mutta käsite on täsmentynyt vasta tutkimuksen edetessä nimenomaan pieniksi tarinoiksi. En tarkastele analyyseissa vain menneitä vaan myös haastatteluhetken ja tulevaisuuteen suuntaavia minuuksia.

Tutkin tulevaisuuden minuuksia ja niiden rakentumista toisessa osatutkimuksessa (Virtanen 2013), jossa yhdistän Vitanovan (2010) dialogista narratiivista analyysia ja Aron (2009) dialogista käsitysanalyysia. Moniäänisyys tulee esiin siinä, etteivät narratiivit sisällä Vitanovan (2005: 156, 2010: 30) mukaan vain läsnäolevien keskustelijoiden ääniä vaan myös muiden tahojen ääniä: narratiivit ovat intertekstuaalisia. Yhdistäessäni dialogista käsitysanalyysia ja dialogista narratiivista analyysia analyysin kohteena on,

kuka narratiiveissa puhuu ja kenen äänellä. Tarkastelen myös narratiiveissa eri tahoille asettuvaa toimijuutta sekä käsityksiä toimijuuden kehittymisestä.

Käytän positiointiteoriaan pohjautuvaa narratiivista analyysia kolmannessa (Virtanen 2017) ja neljännessä (Virtanen 2016) osatutkimuksessa. Niissä tarkastelen moniäänisyyden (Vitanova 2005, 2010) ohella positioita (de Fina 2013, 2014a). De Finan (2014a) sekä de Finan ja Georgakopouloun (2012) mukaan narratiiveista voi tarkastella sitä, kuinka kertojat positioivat itsensä suhteessa muuhun maailmaan annettujen ja otettujen subjektipositioiden perusteella. Moniäänisyyttä ja positiointiteorioita ei ole aiemmin juuri sovellettu ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä (ks. kuitenkin Skinnari 2012), joten tässä työssä pyrin kehittämään menetelmiä edelleen ja soveltamaan niitä myös narratiiviseen tutkimukseen näistä lähtökohdista. Tarkastelen narratiiveissa myös eri tahoille asetettua toimijuutta.

Positiointeja analysoidessani käytän de Finan (2013: 43, 47, 2014a: 51) sovellusta Bambergin ja Georgakopouloun (2008) positiointianalyysista, jossa tarkastellaan 1) positiointeja tarinan maailmassa, 2) positiointeja vuorovaikutusmaailmassa sekä 3) sitä, miten makrotason prosessit, kuten valtasuhteet, kohtaavat käynnissä olevassa neuvottelussa. Huomio kohdistuu erityisesti viimeisenä mainittuun elementtiin eli siihen, miten laajemmat sosiaaliset prosessit, kuten media ja stereotyyptit, vaikuttavat siihen, miten ja miksi tarinat on kerrottu (de Fina 2013: 43). Etnografia on ohjannut minua tarkastelemaan sitä, miten tilanteet ovat yhteydessä laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin (ks. de Fina 2013: 45).

3.5.3 Vuorovaikutusaineiston analyysi: dialoginen vuorovaikutusanalyysi

Vuorovaikutusaineistoa analysoidakseni olen kehittänyt dialogisen vuorovaikutusanalyysikehikon, jossa yhdistyvät Linellin (1998, 2009) ja Sunin (2008) analyysitavat. Analyysi kohdistuu kirjaamistilanteeseen, jossa opiskelija kirjaa työvuoron tapahtumia sähköiseen potilastietorekisteriin ohjaansa avulla. Aineisto on jaettu Linelliä (1998: 218; 2009: 196) mukaillen vuorovaikutusprojekteihin (*communicative project*). Ne rakentuvat vuorovaikutuksessa ja ovat avoimia ja dynaamisia, ja niillä voi olla useampi päällekkäinen funktio. Vuorovaikutusprojektien katsotaan päättyvän yhteisymmärrykseen (Linell 2009: 196). Tarkastelen näistä vuorovaikutusprojekteista sitä, miten niiden aikana jaetaan ja kierrätetään kielellisiä resursseja (ks. Suni 2008). Analysoin myös sitä, kuinka ohjaaja tukee sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaamista. Huomion kohteena on se, miten tietoa rakennetaan ja jaetaan neuvottelemalla. Huomio on erityisesti kierrätetyssä aineksessa, kuten toistoissa, jotka Broeder (1992) on jakanut seuraaviin kategorioihin:

- yksinkertainen toisto, joka on sanatasolla identtinen, mutta siinä voi kuitenkin olla prosodisia muutoksia,
- modalisoitu toisto, jossa toistoon liitetään modalisoivia partikkeleita,

- elaboroitu toisto, jossa käytetään keskustelukumppanin puheenvuorosta poimittuja kielellisiä elementtejä niitä muokaten ja laajentaen.

Suni (2008: 85) on lisännyt mukaan redusoidun toiston (Snow 1979), jolla tarkoitetaan toistoja, joissa toistetaan vain osa edeltävästä puheenvuorosta jättäen pois fonologisia, morfologisia, syntaktisia tai leksikaalisia elementtejä.

Analysoin kielellisen aineksen kierrättämistä. Kirjaamiskäytänteisiin vaikuttavat tiukat lait ja normit, mikä väistämättä vaikuttaa myös tuotettuun tekstiin. Kirjaamisen tarkastelussa kielen morfologia on olennaisessa osassa: sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjattaessa lauserakenteet ovat lyhyitä ja esimerkiksi toimijuutta ilmaistaan persoonaa ilmaisevin morfeemein. Analyysin pohjana on se, että kaiken lausutun voidaan katsoa olevan muilta kierrätettyä (ks. Suni 2008: 200). Näin lausuma on sidoksissa menneisiin ja ennakoituihin puhunnoksiin, joten puhujan ja kuulijan roolit limittyvät (Linell 1998). Tarkastelen näiden ennakoitujen ja menneiden puhunnosten vaikutusta heteroglossian (Bakhtin 1981: 291–292) käsitteen kautta eli kohdistan huomion siihen, mitkä voimat rajoittavat tai mahdollistavat sähköisen potilastietojärjestelmän käyttöä. Näiden operationaalistamieni dialogisten käsitteiden ohella analysoin vuorovaikutusprojekteista toimijuutta annettujen ja otettujen subjektipositioiden kautta sekä sitä, millaisia mahdollisuuksia potilastietojärjestelmän käyttöön opiskelijalle tarjoutuu.

3.5.4 Neksusanalyysi osatutkimuksia yhdistämässä

Käytän neksusanalyysia (Scollon & Scollon 2004) kolmannessa osatutkimuksessa (Virtanen 2017) ja kokeilen sen soveltuvuutta myös artikkeleiden annin koamisessa (luku 5.1). Neksusanalyysi ei ole varsinaisesti menetelmä vaan ennemminkin metamenetelmä, jota käyttämällä voi yhdistellä eri menetelmiä ja aiempia analyyseja etnografisessa tutkimuksessa (Scollon & Scollon 2004; Hult 2010; Pietikäinen 2012). Näin on tehty myös tässä tutkimuksessa ekologisista ja sosiokognitiivisista painotuksista. Scollonin ja Scollonin (2004) neksusanalyysi on kriittisen diskurssintutkimuksen muoto, johon yhdistyy vuorovaikutuslingvistiikan ja etnografian analyysivälineitä, ja se kannustaa monimenetelmäisyyteen. Näitä välineitä ovat yhdistelleet esimerkiksi Pietikäinen (2012), Karjalainen (2015) ja Kauppinen (2014) saamelaisuuden ja sen tuotteistamisen tutkimuksessa sekä Lane (2009) tutkiessaan suomenkielisten yhteisöjen identiteettien rakentumista Norjassa ja Kanadassa. Ekologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa neksusanalyysia ovat hyödyntäneet esimerkiksi Tapio (2013) tarkastellessaan suomalaista viittomakieltä käyttävien englannin käyttöä, Koivistoinen (2016) ja Rieki (2016) vieraiden kielten oppimista ja opettamista tutkiessaan sekä Strömmer (2016a, 2016b) maahanmuuttajasiivoojien kielenoppimismahdollisuuksia analysoidessaan. Hult (2010) ja Compton (2013) puolestaan käyttävät neksusanalyysia kielipolitiikkaan keskittyvissä tutkimuksissaan. Neksusanalyysia voi soveltaa monin tavoin: Scollon ja Scollon (2004: 152) kehottavatkin tutkijoita kehittämään neksusanalyysia eteenpäin ja hyödyntämään sen välineitä valikoiden. Tutkija voi soveltaa neksusanalyysin välineitä sen mukaan, mitkä

niistä auttavat parhaiten löytämään vastauksen tutkimuskysymyksiin (Pietikäinen 2012: 419).

Neksusanalyysin lähtökohtana on sosiaalinen toiminta. Omassa sovelluksessa olen hyödyntänyt neksusanalyysia ammatillisen kielitaidon moniäänisyyden tutkimisessa yhdistelemällä aiempien osatutkimusten (Virtanen 2011, 2013) aineistoa ja tuloksia, jotka ovat auttaneet löytämään tutkimuksen solmukohtan – sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaamisen. Kartoittaessani solmukohtia kirjaaminen alkoi toistua osastonhoitajien haastatteluissa ja opiskelijoiden omissa kertomuksissa merkittävänä ja haastavana kielenkäyttötilanteena. Se oli noussut esiin myös alan aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Kela & Komppa 2011). Kirjaaminen on esillä toisessa osatutkimuksessani (Virtanen 2013), jossa kyseinen työtehtävä herättää huolta työllistymisestä opiskelun jälkeen. Ensimmäisessä osatutkimuksessani (Virtanen 2011) nousee puolestaan esiin hyvin dikotomisia kielikäsitteitä: kieli taitoa joko on tai ei ole. Samantyyppiset kielitaitovaatimukset ja -käsitteet alkoivat kaikkua myös etenkin osastonhoitajien kommentoissa nimenomaan kirjaamisesta puhuttaessa. Näin jo aikaisemmissa osatutkimuksissa tekemäni havainnot alkoivat resonoida tutkimuskentältä kumpuavien muiden osallisten äänien kanssa, mikä ohjasi huomion kohdistumaan nimenomaan kirjaamiseen.

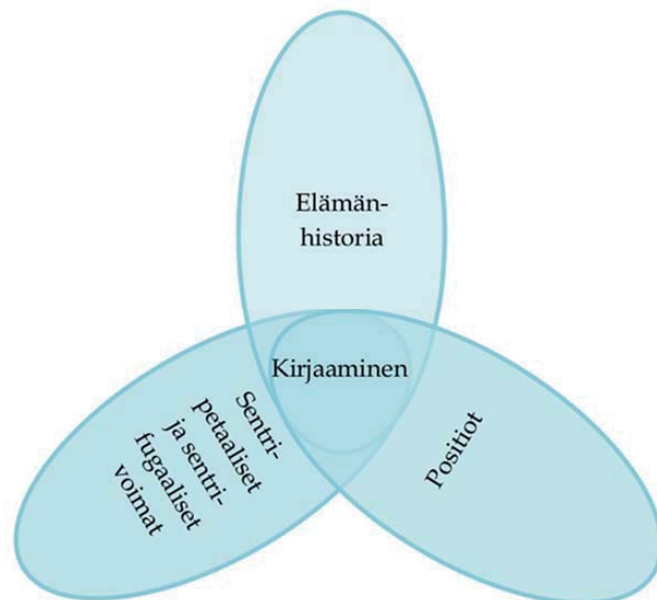
Neksusanalyysissa tietyssä kontekstissa mahdollistuvaa yksittäistä toimintaa kutsutaan tapahtumahetkeksi (*site of engagement*).⁴ Toistuessaan tilanne muuttuu neksukseksi (*nexus of practice*). Tässä työssä neksukseksi muodostui siis sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaaminen. Etnografiassa neksuskäsitteen voi pitkälti rinnastaa myös tapahtumaan (*event*) (Blommaert 2005b: 601). Scollon ja Scollon (2004: 159) määrittelevät neksuksen tarkemmin seuraavasti:

point at which historical trajectories of people, places, discourses, ideas, practices, experiences and objects come together to enable some action which in itself alters those historical trajectories in some way as those trajectories emanate from this moment of social action.

Päivittäisiin toimintoihin vaikuttavat erilaiset laajemmat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset prosessit (Scollon & Scollon 2004). Neksusanalyysissa tavoitteena on tarkastella näitä erilaisia prosesseja tai kaaria (*trajectories*), jotka risteävät ja leikkaavat sosiaalista toimintaa. Tässä työssä risteymä on nimenomaan kirjaamisessa, ja tarkastelen siihen vaikuttavia tekijöitä eli kirjaamisessa risteäviä kaaria. Scollonit (2004) jaottelevat neksuksessa risteävät kaaret elämänhistoriaksi (*historical body*), vuorovaikutusjärjestykseksi (*interaction order*) ja tilanteiseksi diskursseiksi (*discourses in place*). Elämänhistoria viittaa kertyneisiin aiempiin kokemuksiin, motiiveihin, tiedostamattomaan toimintaan ja muistoihin, jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen eri tilanteissa (vrt. *habitus*; Bourdieu 1977). Alun perin Goffmanilta (1983) peräisin oleva vuorovaikutusjärjestyksen käsite viittaa sen sijaan Scolloneiden (2004) soveltamana tyypilliseen sosiaaliseen jär-

⁴ Olen käyttänyt Pietikäisen (2012) ja Karjalaisen (2014) tekemiä käännöksiä vakiinnutukseni suomenkielisiä käsitteitä.

jestykseen jossain tietyssä kontekstissa: miten on tapana toimia. Vuorovaikutusjärjestys voi kuitenkin vaihdella tilanteittain. Tilanteiset diskurssit voivat puolestaan tulla osaksi osallistujien elämänhistorioita elettyjen ja kertyneiden kokemusten myötä. Nämä kolme elementtiä sekä mahdollistavat tilanteisen toiminnan että muokkaavat sitä. Kirjaamistilannetta leikkaavat kaaret kuvaan kuviossa 3. Kuten kuvioista hahmottuu, kolmannessa osatutkimuksessa (Virtanen 2017) tekemässäni sovelluksessa kirjaamista leikkaavina kaarina nähdään osallistujien elämänhistoriat, positiot sekä sentripetaaliset ja sentrifugaaliset voimat. Olen nimennyt kaaret hieman eri tavalla Scolloneiden nimityksiin verrattuna, jotta ne vastaisivat paremmin tämän tutkimuksen tarpeita. Kaaret ovat löytyneet konkreettista kielenkäyttöä ja osallistujien reflektointeja analysoimalla. Kirjaamiskäytänteitä analysoidessani olen käyttänyt narratiivista analyysia (ks. luku 3.5.2) ja dialogista vuorovaikutusanalyysia (ks. luku 3.5.3).



KUVIO 3 Kirjaamistilanteessa risteävät kaaret

Kuviossa 3 kuvatut sentripetaaliset ja sentrifugaaliset eli yhdenmukaistavat ja hajottavat voimat ilmentävät kielen heteroglossiaa eli moniäänisyyttä. Tässä Scollon ja Scollon (2004) ovat käyttäneet tilanteiset diskurssit -käsitettä. Omassa sovelluksessani hajottavat ja yhdistävät voimat indikoivat kirjaamistilanteessa risteäviä ääniä, jotka samaan aikaan mahdollistavat toiminnan ja muokkaavat sitä uudelleen. Tämä kielen heteroglossian tarkastelu avaa väylän tarkastella sitä, miten itse kirjaamistilanne ja siinä osallisena olevien kielellinen tuotos sekä yhdenmukaistavat että rikkovat tilanteista kielenkäyttöä. Vuorovaikutuksessa annetut ja otetut subjektipositiot viittaavat puolestaan Scollonin ja Scollonin (2004) vuorovaikutusjärjestykseen eli siihen, mitkä positiot ovat tapahtumalle

tyypillisiä ja kuinka tilanteinen positiointi niihin suhteutuu. Elämänhistoria sen sijaan mukailee Scollonin ja Scollonin (2004) jäsenystä eli osallistujien kumuloituvia kokemuksia kirjaamisesta. Analyysissä tutkin, kuinka osallistujien elämänhistoriat suhteutuvat vuorovaikutuksessa annettuihin ja otettuihin subjektipositioihin. Tarkastelen myös sitä, miten kielenkäyttöä yhdistävät ja hajottavat voimat ilmenevät vuorovaikutuksessa.

Luvussa 5 tarkastelen koko tutkimuksen solmukohdaksi muotoutunutta ammatillisen kielitaidon kehittymistä työharjoitteluissa neksusanalyttisesti. Tämä neksus on löytynyt syklisessä tutkimusprosessissa, jonka lopussa tutkimusfokus on laajentunut kokonaiskuvan tarkasteluun.

3.6 Tutkijan positio ja eettiset lähtökohdat

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen sopinut haastattelu- ja havainnointitilanteiden toteuttamisen ajankohdista ja käytänteistä yksiköiden esimiesten kanssa, ja pyysin suostumukset tutkimukseen osallistuvilta opiskelijoilta ja työyhteisön jäseniltä kirjallisesti etukäteen. Osallistujilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Aineistoa säilytetään salasanojen takana osana Suomi työkielenä -hankkeen aineistoa siten, ettei tutkimushankkeen ulkopuolisilla henkilöillä ole siihen pääsyä. Raportoidessani tutkimusta olen muuttanut osallistujien nimet tutkimusartikkeleissa ja konferenssiesitelmissä enkä ole nimennyt paikkakuntia.

Tutkimuksen etnografisen luonteen ansiosta aineisto on laaja ja monipuolinen. Tutkimusta suunnitellessani ja toteuttaessani olen tehnyt valintoja tiettyjen ontologisten ”mitä tutkittava ilmiö on” ja epistemologisten ”kuinka sitä voi tutkia” -kysymysten kautta (Blommaert & Jie 2010: 5, 7). Näillä kysymyksillä on vaikutus myös siihen, millaisena tutkijan positio nähdään (Heller 2008: 249–250). Etnografiselle työlle tyypillisesti tätä tutkimusta tehdessäni minun on ollut vaikea ennakoida kerättävää aineistoa ja tutkimuksen lopputulosta. Tekemäni valinnat ja omat näkemykseni ovat väistämättä vaikuttaneet tutkimustuloksiin ja tutkimuskohteeksi valikoituneisiin ilmiöihin. Jokainen osatutkimus on tuonut lisää tietoa, jonka valossa olen voinut tarkentaa tutkimuskysymyksiä ja lähestyä seuraavaa tutkimuskohdetta tai ilmiötä. Vaikka etnografinen tutkimusorientaatio antaa mahdollisuuden elää tutkimushenkilöiden mukana, tekemäni havainnot ovat kuitenkin aina vain yksi tulkinta tapahtumasta.

Marcus (1995) korostaa itsensä kartoittamisen (*mapping itself*) merkitystä: tutkijan tulee havainnoida, miten tämän omat identiteetit vaikuttavat tilanteisiin. Esimerkiksi aloittaessani aineistonkeruuta en vielä tiennyt, mistä tulisi niin sanottua ydinaineistoani. Olin suunnitellut olevani aluksi vain sivullinen tarkkailija, jotta saisin kokonaiskuvaa käytänteistä – ikään kuin ulkopuolisen silmin. Pian kuitenkin huomasin ulkopuolisuuden olevan mahdotonta: positioni vaihtelivat sen mukaan, kenen kanssa olin tekemisissä ja missä kontekstissa. Esimerkiksi se, että olen myös suomi toisena kielenä -opettaja, johti apuopettajan rooliin pujahtamiseen suomen kielen tunneilla. Samaan aikaan ryhmän oman

suomi toisena kielenä -opettajan on täytynyt positoida minut siihen asemaan. Päädyinkin osallistumaan havainnoitaviin tilanteisiin enemmän kuin olin etukäteen suunnitellut. Osallistuminen ryhmän toimintaan apuopettajan positiosta mahdollisti käytänteiden tarkastelun eri näkökulmasta kuin esimerkiksi ammattiaineen tunneilla, joissa olin kuin yksi opiskelijoista. Apuopettajana toimimisen ohella tein yhteistyötä suomen kielen opettajan kanssa oppituntien ulkopuolella, kun kävimme eräässä terveydenhuoltoalan yhteistyöorganisaatiossa puhumassa toisella kielellä ohjaamisesta. Marcusin (1995) mukaan identiteettien eri puolet voivat auttaa pääsemään muuten pimentoon jäävien asioiden äärelle: eri positiot täydensivätkin saamaani kokonaiskuvaa. Opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden sekä oppituntien havainnoinnin kautta pääsin lähemmäksi merkityksellisiä tekijöitä, joiksi muodostuivat esimerkiksi työharjoitteluissa ohjaajien ja asiakkaidenkin roolit sekä heiltä saatu kielellinen tuki.

Etnografisella otteella on myös rajoitteensa: kerätyksi tulevaa aineistoa ei voi täysin ennakoita. Etenkään sairaalaympäristön jatkuvasti muuttuvat tilanteet eivät mahdollistaneet identtisen aineiston keräämistä kaikilta osallistujilta. Tutkijan vallan ja vaikutuksen ohella myös haastateltavalla on valtaa: mitä tämä haluaa tai ei halua kertoa tutkijalle. Osallistuja saattaa myös huomaamattaan kertoa liikaa asioista, joita ei halua kuitenkaan julkisuuteen. (Tolonen & Palmu 2008: 101–102.) Tämän tutkimuksen aikana en ole reflektoinut vain omaa osaani vaan myös sitä, millaisilla aikeilla ja motiiveilla haastateltava tilanteessa on: mitkä ovat niin sanottuja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia ja milloin haastateltava menee alueelle, jota ei tutkimuksessa eettisistä syistä voi raportoida. Sosiaalisesti hyväksyttävät vastaukset voivat näkyä myös siinä, että osallistujat puhuvat ikään kuin instituutionsa suulla – autoritaarisin äänin – ja tässä tapauksessa osallistujan oma henkilökohtainen kokemus on saattanut jäädä takalalle. Tämän tyyppisistä rajoitteista on raportoitu myös sosiologi Dorothy Smithin (2005) kehittämässä institutionaalisisessa etnografiassa, jota on hyödynnetty laajasti yhteiskuntatieteissä erityisesti terveydenhuoltoalan kysymyksiä tutkittaessa (ks. esim. Husso & Hirvonen 2011; Bisaillon & Rankin 2013; Paulsen Breimo 2015; ks. lisää institutionaalisen etnografian rajoitteista Nordstedt & Paulsen Breimo 2016; Näre & Holley 2016). Myös tutkimusluvut tuovat oman valta-asetelmansa tutkimukseen. Esimerkiksi asiakastilanteiden havainnointi olisi ollut hyödyllistä ja tärkeää, mutta tutkimuseettiset tekijät sulkiivat ne tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimuseettiset kysymykset tulivat esiin myös aineistoa tallentaessani, sillä kaikki tutkimushenkilöt eivät suostuneet videokuvaamiseen. Tällöin olen turvautunut kenttämuistiinpanoihin ja äänitallennukseen, johon suostumus oli saatu. Lisäksi aika on rajallinen resurssi: sairaalaympäristö oli minulle vieras muun kuin potilaan näkökulmasta, joten esimerkiksi hierarkian ymmärtäminen vei aikaa. Myös harjoittelujaksojen intensiivisyys ja lyhyys (neljä viikkoa) vaati erityistä sensitiivisyyttä ja luottamussuhteen luomista eri osapuolten kanssa. Eri opiskelijat olivat samaan aikaan viidessä eri yksikössä, mikä edellytti aikatauluttamista ja lyhensi yhdessä paikassa vietettyä aikaa.

Etnografisen tutkimuksen haasteena on usein se, kuinka paljon kertoa tutkimuksesta osallistujille (ks. Copland et al. 2015: 178). Tämä kysymys nousi

esiin havainnoidessani ja nauhoittaessani ohjaustilanteita: yhdessä vuorossa oli järjestetty opiskelijalle suomenkielinen ohjaaja, vaikka hän muuten työskenteli englanninkielisessä ohjauksessa. Olin etukäteen lähettänyt sähköpostitse tarkempaa tietoa tutkimuksesta ja kertonut, että tutkin nimenomaan suomen kielen käyttöä töissä. Tämä oli todennäköisesti johtanut erikoisjärjestelyihin, jotta saisin tutkijana ”hyvää aineistoa”. Asetelma ilmentää myös sitä instituutioihin kohdistuvaa etnografian piirrettä, ettei minulla ollut aina valtaa siihen, miten tieto tekemästani tutkimuksesta organisaatioissa leviää (ks. myös Näre & Holley 2016: 242). Samoin observointiefekti (*observer syndrome*; Blommaert & Jie 2010: 27) vaikutti siten, että ohjaavat hoitajat olivat osaksi turhankin tiedostuneita läsnäolostani: he saattoivat kesken ohjauksen nauhoitustilanteen sanoa minulle jotain tai kertoa jälkikäteen, etteivät he yleensä ohjaa niin paljon kuin havainnoitavana olevassa tilanteessa. Mikä siis on niin sanottua autenttista aineistoa? Nämäkin sattumukset viittaavat siihen, että olin tutkijana aina yksi toimija tilanteessa ja dialogissa tutkimuskentän kanssa. Nämä ohjausjärjestelyt tuovat osaltaan esiin sen, että harjoittelupaikoissa tiedostetaan, miten kieltä tulisi käyttää kansainvälisen opiskelijan kanssa ja kuinka kielen kehittymistä voisi tukea. Näin ei välttämättä kuitenkaan toimita arjessa.

Tutkijana tutkimusta tehdessäni en ole ollut vuorovaikutuksessa pelkästään tutkimuskentän vaan myös muun tutkimusyhteisön kanssa. Aineistoa on tarkasteltu anonymisoituna väitöskirjatutkijoiden seminaareissa. Yleisempien seminaarien ohella aineistoa on katsottu yhdessä Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeen muiden tutkijoiden kanssa sekä hankkeen sisäisissä seminaareissa. Näiden lisäksi olen esitellyt tutkimusta useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa, jotka ovat myös vaikuttaneet tutkimukseen ja sen kulkuun. Tutkimuskohteet ovat näin muotoutuneet yhdessä ajattelun kautta. Tutkijana olen ollut osa ympäristöäni – osa erilaisia ekosysteemejä – joihin olen vaikuttanut subjektipositioideni myötä.

4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET

4.1 Käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä (osatutkimus 1)

Virtanen, A. 2011. Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli* 31 (4), 153–172.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2011) keskityn kansainvälisen henkilöstön ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä käytyyn mediakeskusteluun. Kuten sanat, käsityksetkään eivät ole täysin omia. Ei ole merkityksetöntä, millaisia käsityksiä yhteisön uusi jäsen kohtaa työyhteisössä, sillä käsitykset voivat heijastua myös käyttäytymiseen (ks. Alanen 2003; Dufva 2003). Esimerkkitapauksena ovat filippiiniläiset sairaanhoitajat, joita on rekrytoitu Suomeen vuodesta 2008 lähtien lähihoitajiksi erityisesti vanhustenhuoltoon. Tässä sanomalehtiaineistoa, verkkokeskusteluja, radiohaastattelua sekä asiantuntijahaastattelua analysoivassa tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, mitä käsityksiä esiintyy

- ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä institutionaalisissa tilanteissa sekä
- ammatillisen kielitaidon kehittymisestä.

Media- ja haastatteluaineistossa ammatillinen kielitaito mielletään tehtävä- ja tilannekohtaiseksi: työ leikkaussalissa vaatii erilaista kielitaitoa kuin työ vanhainkodissa. Erityisesti ammattisanastoa ja terminologiaa pidetään työssä tarvittavan kielen osana. Tämä kielen sanastokeskeisyyden painotus oli esillä myös Dufvan ym. (1996) tutkimuksessa, jossa haastateltiin suomalaisia opiskelijoita. Osatutkimuksen keskeisimpiä tuloksia on se, että media-aineistossa kaikuvista käsityksistä valtaosassa välittyy kielitaidon näkeminen dikotomisesti:

suomen kielen taitoa joko on tai ei ole. Niin sanotut kielitaidottomat sairaanhoitajat nähdään myös ammattitaidottomina. Tämä joko-tai-asetelma nostaa esiin potilasturvallisuuskysymykset, sillä kielitaidottomiksi luonnehdittuja filippiiniläisiä hoitajia myös pidetään uhkana vanhusten turvallisuudelle. Samaan aikaan tulokkaiden katsotaan olevan muusta työyhteisöstä irrallisia, passiivisia toimijoita. Samoin riittävän kielitaidon saavuttamisen nähdään olevan tulijan itsensä vastuulla, ja kielitaidon tulisi myös olla valmis ennen työelämään siirtymistä. Vain harva ilmaisee näitä ääniä omakohtaiseen kokemukseen vedoten vaan toistaa niitä muualta saatuina autoritaarisina ääнинä. Tässä ilmenee käsitysten sosiaalinen luonne: käsityksiä jaetaan ja kierrätetään vuorovaikutuksessa, joten niitä voi olla myös ilman omakohtaista kokemusta. Tämä ilmiö havainnollistuu etenkin verkkokeskusteluissa. Moniäänisyys ilmenee myös ironiana, joka on taajaan käytetty tehokeino verkkokeskusteluissa. Näin kielen intertekstuaalinen luonne on nähtävissä myös käsityksissä.

Verkkokeskusteluissa kiertävät käsitykset, joissa painotetaan vanhusten oikeutta joko omakieliseen tai hyvään hoitoon. Ne, joiden käsityksissä filippiiniläiset hoitajat näyttäytyvät kieli- ja ammattitaidottomina, kaiuttavat omakielisen hoidon merkitystä: hoitajien tulisi osata keskustella ja ymmärtää vanhuksia, ja kielitaitoa on etenkin puhuttu suomen kieli. Tämän käsityksen jakajat vetoavat rekrytoinnin epäeettisyyteen ja pitävät toimintaa *riistona*. Näissä viesteissä kierrätetään mediassa käytyä keskustelua hoitajista Filippiinien *vientituotteena*. Aineiston verkkokeskustelijat kierrättävät paitsi toistensa käsityksiä, myös muualla mediassa kaikkuvia käsityksiä kansainvälisestä työvoimasta. Hyvän hoidon puolestapuhujat sen sijaan vetoavat Aasian maiden hoitokulttuuriin: filippiiniläisiä hoitajia pidetään ystävällisinä ja vanhuksia kunnioittavina, ja he osaavat hyödyntää sanaton viestintää suomalaisia hoitajia paremmin. Tämän käsityksen jakaa myös suomi toisena kielenä -asiantuntija haastattelussaan. Suomalaisia ja filippiiniläisiä hoitajia polarisoidaan keskusteluissa kärkkäästi, ja tällainen räikeä kielenkäyttö onkin tyypillistä anonyymeille verkkokeskusteluille (ks. Hynönen 2007).

Toinen merkittävä tulos on se, että media-aineistosta välittyvissä käsityksissä vastuu suomen kielen oppimisesta sälytetään tulijan harteille eikä tätä välttämättä nähdä osana muuta yhteisöä. Uusi jäsen on sairaanhoitajayhteisön ja suomalaisen kulttuurin ulkoreunalla, ja täysivaltaiseksi jäseneksi pääsy edellyttää suomen kielen taitoa. Tämänäyttävyyden käsitysten kaiuttajat toistavat autoritaarisia ääniä suomen kielen vaikeudesta ja tuovat esiin harvoin, jos lainkaan, omakohtaisia kokemuksia. Yhtenä autoritaarisen äänen edustajana voidaan pitää mediassa esillä ollutta kansanedustaja Tarja Tallqvistia, joka puhui paremman vanhustenhuollon puolesta ja kritisoi vahvaan sävyyn filippiiniläisten hoitajien rekrytointia. Auktoriteettiasemassa olevien ääniä toistetaan ja pidetään usein hyväksyttävämpänä kuin muiden, mikä on esillä myös tässä osatutkimuksessa (ks. myös Aro 2009, Wertsch 1998). Tämän perusteella näyttää siltä, että käsityksillä on täytynyt olla merkitystä verkkokeskustelijoille, koska ne on poimittu tarjoumasta.

Edellä on kuvattu lähinnä autoritaarisia ääniä ja niiden kierrättämistä. Kolmas tärkeä tutkimustulos kaikuu muutaman verkkokeskustelijan ja haastattelemani suomi toisena kielenä -asiantuntijan omakohtaisen kokemuksen kautta: kielenoppiminen näyttäytyy prosessina, joka etenee vähitellen muun yhteisön tuella. Ammatillinen kielitaito on sanallista ja sanatonta viestintää, ja juuri sanaton viestintä voi kompensoida suomen kielen taidon puutteita. Kielitaito voi olla toimiva, vaikkei tilanteesta aluksi selviäisikään yksin. Kielitaidon ei tarvitse olla valmis, vaan se kehittyy vähitellen töissä. Myös muiden kielten kuin suomen osaaminen katsotaan kielitaidoksi. Esimerkiksi englannin kielen hallinta näyttäytyy ammatillisen kielitaidon osana. Näissä käsityksissä on kuultavissa omakohtaisempia kokemuksia verrattuna niihin verkkokeskustelijoihin, jotka kierrättävät sellaisinaan toistuvia autoritaarisia ääniä. Nämä äänet kuuluvat kielikoulutuksen ammattilaisen haastattelun ohella yleensä vanhusten omaisten ja muiden osallisten kautta. On kuitenkin huomioitava, että maahanmuuttajien oma ääni on läsnä vain välillisesti – toimittajien siteeraamana ja opettajan tai verkkokeskustelijoiden välityksellä. Tämä kansainvälisten sairaanhoitajien ammatti- ja kielitaidon ympärillä käyty keskustelu herätti tarpeen täydentää kokonaiskuvaa alalle kouluttautuvien ja muiden osallisten näkökulmalla.

Tulokset osoittavat, että kielikäsitteet vaikuttavat siihen, miten kansainväliseen työvoimaan suhtaudutaan ja nähdäänkö rekrytoitu työvoima ammattitaitoisena. Kielikäsitteet voivat myös vaikuttaa vuorovaikutukseen, koska *kielitalottoman* kanssa työskentely tai hoidettavana oleminen voi olla este luottamussuhteen syntymiselle. Yhteisön jäseneksi pääseminen edellyttää yhteisön käytänteisiin osallistumista (Lave & Wenger 1991; Suni 2010), joten käsityksillä voi olla vaikutusta myös siihen, positoidaanko uutta tulokasta työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, ja siihen, miten halukkaita kielenkäyttömahdollisuuksia ollaan jakamaan. Käsitteisympäristöä on olennaista tutkia, koska yhteisön ulko-reunalla ollessaan potentiaalinen jäsen kohtaa ensimmäisenä juuri käsitykset. Merkittävä tulos on se, että myös käsitykset kehittyvät toisten tuella. Näin ollen edes käsitykset eivät ole täysin omia, vaan ne kierrättyvät ja käyvät keskenään dialogia: ne ovat moniäänisiä ja kerroksellisia.

4.2 Tulevaisuuden minuuksien vaikutus kielenoppimismotivaatioon (osatutkimus 2)

Virtanen, A. 2013. Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja*. *Lähivördlusi* 23, 403–427.

Toisessa osatutkimuksessa (Virtanen 2013) on esillä tulevan sairaanhoitohenkilöstön oma ääni. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kielenoppimismotivaation ja kuviteltujen tulevaisuuden minuuksien välistä suhdetta englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä osatutkimus täydentää edellä esitellyn artikkelin (Virtanen

2011) antia, sillä ensimmäisessä osatutkimuksessa päähuomio oli yleisessä käsitysympäristössä, ja kohderyhmän omat kokemukset ja odotukset tulevaisuudesta olivat läsnä vain muiden – kielikoulutuksen asiantuntijan, verkkokeskustelijoiden tai sanomalehtien toimittajien – välityksellä.

Motivaatiota lähestytään sosiokognitiivisessa viitekehyksessä (Atkinson 2010), jossa se nähdään dynaamisena ja jaettuna ilmiönä sekä osana sosiaalista toimintaa ja minuuksia. Analyysin kohteena ovat neljän englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa olevan kansainvälisen opiskelijan sekä kuuden ohjaajan työelämään ja kielitaitoon liittyvät teemahaastattelut. Tämän aineiston valossa tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Mitä odotuksia Suomessa englanninkielisessä koulutusohjelmassa sairaanhoitajiksi opiskelevilla maahanmuuttajilla on kielitaidostaan ja tulevaisuudestaan?
- Kuinka odotukset näkyvät motivoituneisuutena työharjoitteluissa?

Tulokset osoittavat, että juuri suomen kielen taito näyttäytyy opiskelijoiden tulevaisuuden minuuksissa väylänä työelämään ja työympäristö tämän tarvittavan kielitaidon kehittymisen mahdollistajana. Huoli ulkopuolisuudesta on kuitenkin läsnä opiskelijoiden tulevaisuuden minuuksissa, joissa kaikuvat työllistymisen edellytyksenä olevat tiukat kielitaitovaatimukset. Etenkin raportointi- ja kirjaamiskäytänteiden vaikeutta pidetään mahdollisena työllistymistä rajoittavana tekijänä tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksen vaiheessa opiskelijat olivat tosin vielä opintojensa alkuvaiheessa, joten oman kielitaidon ei vielä koettu riittävän näiden työtehtävien suorittamiseen, mikä heijastuu myös tulevaisuuden minuuksiin.

Yksi tämän osatutkimuksen päätulos on se, että ne sairaanhoitajaopiskelijat, joiden tulevaisuuden minuuksiin heijastuvat suomen kieli ja työllistyminen Suomessa, myös hakeutuvat ohjaajien haastatteluiden perusteella tilanteisiin, joissa käyttää ammatillista suomen kieltä. Murray (2011) ja Lamb (2011) painottavatkin tulevaisuuden minuuksien osuutta kielenoppimiseen sitoutumisessa, mikä pätee myös tämän osatutkimuksen tulosten valossa. Tässä työssä tulevaisuuden minuuksia tarkastellaan kuitenkin uudessa kontekstissa: osatutkimus tuo uuden näkökulman siihen, mikä osuus tulevaisuuden minuuksilla on nimenomaan työssä tarvittavan kielitaidon kehittämisessä. Tulokset osoittavat, että kun tulevaisuuden minuudet sisältävät haltuun otettuja eli sisäisesti vakuuttavia ääniä (ks. Bakhtin 1981), myös kielenoppimismotivaatio on vahvempi. Tulokset viittaavat myös siihen, että motivaatio on kognitiivista mutta yhteydessä jaettuun tilanteeseen ympäristöön. Tulevaisuuden minuudet rakentuvat dialogissa: muiden opiskelijoiden jakamien kokemusten kierrättäminen vaikuttaa myös omakohtaisten tulevaisuuden minuuksien rakentumiseen. Tulevaisuuden minuudet ovat siis moniäänisiä, dynaamisia ja jaettuja: ne muokkautuvat vuorovaikutuksessa kohdatuissa tilanteissa. Etenkin identiteetin ilmaiseminen kohdekielellä näyttää merkityksellisenä motivaation kehittymiselle: jos yksilöllä on mahdollisuus ilmaista siirrettäviä identiteettejään (ks. Zimmerman 1998) suomen kielellä, myös kielenkäyttämismotivaatio kohoaa (ks. myös

Ushioda 2011a). Keskeinen tulos on se, että mikäli kielitaitoa ei nähdä tulevaisuuden minuuksissa tavoittelemisen arvoisena tai se nähdään vaikeana saavut-
taa, myös motivaatio hakeutua suomen kielen käyttötilanteisiin on vähäisempi. Tällöin muu työyhteisö ei näyttäydy kielenoppimismahdollisuuksien tarjoajana, vaan kieltä käytetään työharjoitteluiden aikana lähinnä työssä selviytymiseen eli potilaiden ja ohjaajan kanssa, jos on pakko.

Vaikka kansainvälinen opiskelija olisikin motivoitunut käyttämään ammatillista suomen kieltä, kielenkäyttötilanteisiin pääsy edellyttää, että opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus päästä osalliseksi työympäristön kielellisistä resursseista. Osatutkimuksen tärkeimpiä käytännön sovelluksia on se, että työharjoitteluiden ohjauksella on paljon merkitystä kielitaidon kehittymiselle: ohjaajan tulee olla valmis jakamaan kielellisiä resurssejaan. Tuen kautta kehittyvä toimijuus voi auttaa opiskelijaa myös havaitsemaan enemmän ympäristön tarjoumia, mikä puolestaan näyttää lisäävän yksilön motivaatiota (ks. myös van Lier 2007; Ushioda 2011b). Kaiken kaikkiaan motivaatio on tutkimukseni perusteella identiteetin osana, ja sillä on tiivis yhteys toimijuuteen.

4.3 Työelämän tekstitaidot ja niiden moniäänisyys: kirjaaminen toisella kielellä (osatutkimus 3)

Virtanen, A. 2017. The multivoicedness of written documentation: an international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics* 5 (1), 115–140.

Tässä osatutkimuksessa tarkennetaan huomio sairaanhoitajien yhteen työtehtävään ja tarkastellaan sairaalaympäristön tekstien sosiaalista luonnetta ja moniäänisyyttä. Analyysi kohdistuu sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaamiseen. Tutkimuskohde, neksus, on löytynyt soveltamalla neksusanalyysia (Scollon & Scollon 2004) metamenetelmänä: kirjaamiskäytänteet ovat valikoituneet artikkelin keskiöön aiempien osatutkimusten (Virtanen 2011, 2013) aineistotriangulaation pohjalta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Virtanen 2011) analysoitu media-aineisto ohjasi huomion etenkin kielitaidon riittävyys- ja potilasturvallisuuskysymyksiin. Toisessa osatutkimuksessa (Virtanen 2013) analysoiduissa työelämään liittyvissä suullisissa narratiiveissa kirjaaminen osoittautui yhdeksi työelämään siirtymistä vaikeuttavaksi tekijäksi opiskelijoiden tulevaisuuden visioissa. Se on myös keskeinen työtehtävä potilasturvallisuuden kannalta. Tässä osatutkimuksessa analysoidaan kirjaamistilanteita, joissa kansainvälinen sairaanhoitajaopiskelija kirjaa potilastietoja suomen kielellä. Huomion kohteena on myös se, miten opiskelija saa tukea työtehtävästä suoriutumiseen.

Aineisto koostuu sairaanhoitajaopiskelijan ja tämän kolmen ohjaajan haastatteluista sekä kolmesta nauhoitetusta kirjaamistilanteesta. Työtehtävän aikana opiskelija kirjaa sähköiseen potilasrekisteriin potilastietoja ohjaajansa tuella.

Analyysissa tarkastellaan kolmea kirjaamistilanteessa risteävää kaarta (Scollon & Scollon 2004): 1) kielenkäyttöä hajottavia sentripetaalisia ja sitä yhdistäviä sentrifugaalisia voimia (tilanteiset diskurssit), 2) vuorovaikutuksessa asetettuja positioita (vuorovaikutusjärjestys) sekä 3) osallistujien kokemuksia kirjaamistilanteista (elämänhistoria). Kansainväliset opiskelijat kohtaavat kirjatessaan paitsi suomen kielen myös kirjaamisen moninaiset käytänteet nimenomaan toisen kielen käyttäjinä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Mitkä voimat rajoittavat tai mahdollistavat sähköisen potilastietojärjestelmän tarkoituksenmukaista käyttöä ja miten?
- Millaisia mahdollisuuksia opiskelijalla on harjoitella sähköisen potilastietojärjestelmän käyttöä?

Tulokset vahvistavat sen, että työpaikan tekstikäytänteet ovat osa työympäristöä: ne ovat sosiaalisesti muodostuvia ja ne opitaan vuorovaikutuksessa yhteisön toimintaan osallistumalla (ks. myös Belfiore et al. 2004). Merkittäväksi osoittautuu se, että kirjaamiseen vaikuttavat olennaisesti työelämän kielikäytänteitä säätelevät, sentripetaaliset, ja niitä hajottavat, sentrifugaaliset, voimat. Etenkin yhdenmukaistavat voimat kaikuvat ohjaajan tarjoamassa kielellisessä tuessa. Toimintaa sääteleviä normittavia voimia ovat tilanteeseen sopiva kielenkäyttö ja kirjaamisen taustalla vaikuttavat lait ja säädökset. Ne ovat tulleet dialogin kautta osaksi ohjaajan ääntä, ja niillä on pyrkimys yhdenmukaistaa kielenkäyttöä, jottei väärinymmärryksiä työvuorojen välillä syntyisi. Sähköinen potilastietojärjestelmä on näin vuorovaikutuksen välittäjä, moniääninen kolmas osapuoli, joka välittää potilasturvallisuuden kannalta tärkeää informaatiota työntekijöiden välillä. Osallisten oma henkilöhistoria ja etenkin opiskelijan kokemattomuus suomen kielellä kirjaamisessa puolestaan hajottavat kielenkäyttöä. Kielenkäytön hajottava voima ilmenee esimerkiksi opiskelijan kielenkäytön epätarkkuuksina ja sanahakuina. Tämä sentripetaalisten ja sentrifugaalisten voimien jännite ilmentää moniäänisyyttä eli kielen heteroglossiaa. Tulokset tuovat myös uutta tietoa ammatillisen kielitaidon kerroksellisuudesta: potilastietojärjestelmään kirjattavat tekstit ovat peräisin monelta eri taholta ja aikatausolta, ja ne ovat siten sosiaalisesti muodostuneita. Menneet ja ennakoitavat yleisöt käyvät niissä dialogia. Tässä osatutkimuksessa työelämän tekstejä on tarkasteltu uudesta näkökulmasta, joka syventää aiempaa tutkimustietoa kielenkäytön tilanteisuudesta ja työelämän kielenkäyttötilanteisiin vaikuttavista tekijöistä.

Analysoinnin kohteena olevat kirjaamistilanteet edustavat ideaalista tuen tarjoamistilannetta: ohjaaja antaa opiskelijalle aikaa kirjoittaa ja tarjoaa kielenoppimismahdollisuuksia toiston, osoittamisen ja vaihtoehtojen antamisen muodossa. Opiskelija ei ole vielä ottanut haltuun kielenkäyttöä yhdenmukaistavia voimia, ja hän tarvitsee siksi runsaasti ohjaajan tukea. Etenkin toiston merkitys morfologisesti oikeiden muotojen löytämisessä osoittautuu merkittäväksi tekijäksi yhteisymmärryksen syntymisessä (ks. myös Suni 2008; Lilja 2010).

Yksi keskeisimmistä tuloksista on se, että kirjaamisessa saatu ja koettu oikea-aikainen tuki vahvistaa myös opiskelijan toimijuutta ja sillä on vaikutus

opiskelijoiden luomiin tulevaisuuden visioihin: opiskelija tietää tarvitsevansa taitoa kirjata tulevaisuudessa ja sitoutuu siksikin työtehtävän huolelliseen suorittamiseen. Toimijuus on kirjaamistilanteessa yhdessä rakentuvaa, mutta annetut ja otetut subjektipositiot ilmentävät myös valtasuhteita, jotka kumpuavat vuorovaikutusjärjestyksestä: ohjaajalla on viime kädessä valta auktoriteettina ja äidinkielenä suomen puhujana päättää lopullinen kirjoitusasu. Vaikka ohjaaja positioi haastattelussaan opiskelijan motivoituneeksi kielenoppijaksi ja sairaanhoitajaopiskelijaksi, kansainväliset opiskelijat positioidaan ryhmänä yleensä eri asemaan suomalaisiin verrattuna, ja heille annetaan vähemmän mahdollisuuksia harjoitella vaativampia työtehtäviä, kuten kirjaamista. Näin pääsy merkityksellisiin kielenkäyttötilanteisiin on rajatumpaa. Valtasuhteiden tunnistaminen syventää tietoa ohjaussuhteiden luonteesta.

Tulokset viittaavat siihen, että englanninkielisen koulutusohjelman tarjoajan ja työelämän tarpeiden ja odotusten välillä on ristiriita: työnantajat odottavat opiskelijoiden hallitsevan kirjaamiskäytänteet ennen työelämään siirtymistä, mutta opiskelijoilla ei ole riittäviä mahdollisuuksia tutustua kirjaamiskäytänteisiin opintojensa aikana. Näin vastuu kirjaamisesta tarvittavan kielitaidon saavuttamisesta on opiskelijoilla itsellään. Tämän ja muiden osatutkimusten tulokset tuovat kuitenkin vahvasti esiin sen, että työssä tarvittava kielitaito on sosiaalisesti rakentunutta: käytänteisiin on mahdollisuus päästä osalliseksi vain osallistumalla työympäristön sosiaaliseen toimintaan muiden tuella.

4.4 Toimijuus, positiot ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen (osatutkimus 4)

Virtanen, A. 2016. Insights into the agency, positioning and development of Finnish professional language skills of international nursing students. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 10 (2) 63–81.

Viimeisen osatutkimuksen (Virtanen 2016) kohteena on kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen. Ilmiöitä tarkastellaan neljän osastonhoitajan ja viiden ammattiaineenopettajan haastatteluista sekä kahden sairaanhoitajaopiskelijan pitkittäisestä haastatteluaineistosta. Ammatillista kielitaitoa ja toimijuutta tarkastellaan ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä ja aineistoa analysoidaan narratiivisen analyysin (de Fina 2013, 2014a; Vitanova 2005, 2010) menetelmin. Tutkimuskysymykset ovat:

- Milloin osastonhoitajat ja ammattiaineenopettajat positioivat sairaanhoitajaopiskelijat kykeneviksi suomen kielen käyttäjiksi ja potentiaalisiksi työvoimaksi?
- Mikä tukee tai rajoittaa sairaanhoitajaopiskelijoiden toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittymistä?

- Miten positiot ovat yhteydessä ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittämiseen?

Tulokset osoittavat, että sairaanhoitajalta vaaditaan itsenäistä työtettä, jonka edellytyksenä on riittävä suomen kielen taito. Osastonhoitajien narratiiveista välittyy, ettei työpaikkaa aina nähdä kielenoppimisympäristönä. Opiskelijoilla odotetaan olevan riittävä suomen kielen taito jo ennen työelämään siirtymistä. Osastonhoitajien näkökulmasta vastuu opiskelijoiden kielitaidon riittävydestä näyttää näin ollen kuuluvan koulutuksen järjestäjälle. Koulutuksen järjestäjien mielestä suomen kieltä sen sijaan opitaan nimenomaan työharjoitteluiden aikana. Tästä ristiriidasta voi seurata se, että lopulta vastuu kielitaidon kehittämistä on yksilöllä itsellään. Eri osapuolten ristiriitaiset odotukset vaikuttavat myös siihen, miten uusi jäsen otetaan osalliseksi työyhteisön käytänteisiin. Kansainväliset opiskelijat saattavat joutua epätasa-arvoiseen asemaan myös opintojen ja työelämän nivelvaiheessa.

Ammattiaineen opettajien mukaan kansainväliset opiskelijat positoidaan työharjoittelussa eri tavoin kuin suomalaiset: rajallisen suomen kielen taitonsa vuoksi heillä on rajattu pääsy merkitykselliseen informaatioon. Kielitaidon puutteiden takia kansainvälisille opiskelijoille annetaan myös vähemmän vastuuta ja mahdollisuuksia harjoitella työtehtäviä suomalaisiin opiskelijoihin verrattuna. Työharjoitteluiden aikana he jäävät usein työyhteisön ulkoreunalle tarkkailijan rooliin. Sen vuoksi kansainvälisten opiskelijoiden mahdollisuudet harjoittaa omaa toimijuuttaan ja neuvotella toimijuuden ytimessä olevasta omasta äänestä ovat tutkimuksen mukaan rajallisia. Samalla opiskelijat joutuvat ponnistelemaan saadakseen tilaisuuksia ottaa haltuun olennaisia työtehtäviä ja niiden kielellisiä käytänteitä. Nämä tekijät heijastuvat myös siihen, että opiskelijat toistavat suomen kielen hallinnan ja itsenäisen työtteen vaatimuksia ja näkevät työharjoittelun ja opiskelun osin erillisinä.

Se, ettei työympäristöä nähdä esimiestasolla kielenoppimisympäristönä, näkyy siinä, että ohjaukseen vaihtelevat työharjoittelupaikoittain. Ohjauskieli vaihtelee englannin ja suomen kielen välillä harjoittelupaikan mukaan. Yhtenäistä linjaa ei ole siitä, kuinka kansainvälistä sairaanhoitajaopiskelijaa tulisi kielellisesti tukea työharjoitteluiden aikana. Usein ohjausvastuut kasautuvat niille hoitajille, jotka kokevat osaavansa riittävästi englantia. Ohjaaja on usein myös ainoa henkilö, jonka puoleen harjoittelijat kokevat voivansa kääntyä suomenkielisessä ympäristössä.

Kahden tapaustutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ammatillisen kielitaidon koetaan kehittyvän nimenomaan töissä toisten tuella. Opiskelijoiden täyttämien can do -väittämälomakkeiden mukaan opiskelijoiden funktionaalinen kielitaito on kehittynyt seurantajakson aikana. Seurannan alussa he arvioivat kielitaitotasonsa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikolla B1:ksi. Seurannan lopussa he arvioivat sen sijaan selviävänsä yhä useammasta työtehtävästä itsenäisesti: molempien opiskelijoiden kielitaito oli heidän oman arvionsa mukaan useimmilla kielitaidon osa-alueilla B2. Tutkimuksen tulosten mukaan erityisesti samojen työtehtävien toistuessa tarjoutuu tilaisuus muiden sanojen haltuun ottamiseen ja niiden omiksi tekemiseen. Näiden kielellisten re-

surssien jaettuuden edellytyksenä kuitenkin on, että ohjaaja on positioinut opiskelijan aktiiviseksi toimijaksi. Uutta alan tutkimuksessa onkin se, että toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittyminen ovat sidoksissa annettuihin ja otettuihin subjektipositioihin. Näiden käsitteiden välistä suhdetta tarkastellaan tässä työssä tavalla, jolla niitä ei ole aiemmin yhdistetty. Kielenoppimismahdollisuuksien toistuessa ja subjektipositioiden kumuloituessa opiskelija voi oppia havainnoimaan lisää tarjoumia ympäristöstä ja ennakoimaan työtilanteita. Ennakointi näyttäytyy toimijuuden yhtenä muotona. Näin ollen toimijuus ja ammatillinen kielitaito kehittyvät yksilölle itselleen merkityksellisissä työtilanteissa. Oikea-aikaisen tuen myötä opiskelijalle avautuu väylä neuvotella omasta äänestään ja toimijuudestaan yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa.

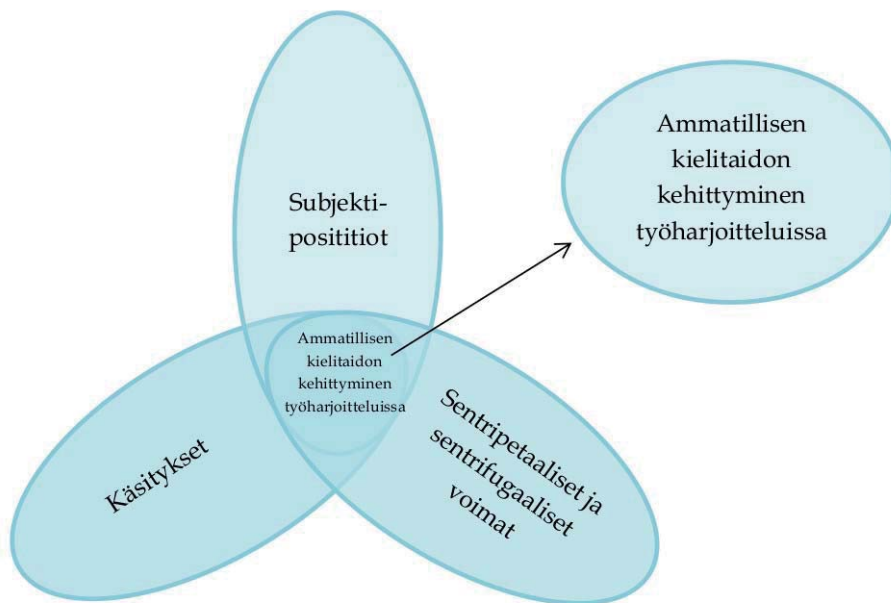
Tulokset syventävät aiempaa käsitystä toimijuudesta (ks. Dufva & Aro 2015): se on vuorovaikutuksessa ja eri työtilanteissa neuvoteltavaa ja kumuloituvaa, mutta samalla se on vahvasti sidoksissa annettuihin ja otettuihin subjektipositioihin. Vaikka tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat alkaneet löytää omaa ääntään, se ei ole tapahtunut ongelmitta: kielitaidon ympärillä vaikuttavat valtarakenteet vaikuttavat opiskelijoiden etenemismahdollisuuksiin. Kansainvälinen työvoima jää opiskelijoiden kierrätetyissä käsityksissä melko ahtaaseen ekologiseen lokeroon työmarkkinoilla, ja se heijastuu myös heidän ääniinsä. Työssä tarvittavan kielen kehittymisen tukeminen ei voi olla tulosten mukaan vain koulutuksen järjestäjän vastuulla, sillä kieli on tiukasti sidoksissa sen käyttöön – ympäristöön, jossa työharjoittelut suoritetaan.

5 TULOKSET JA POHDINTA

5.1 Ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Tässä ekologiseen ja sosiokognitiiviseen viitekehykseen nojaavassa tutkimuksessa olen tutkinut kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden tilanteista ja koettua kehittymistä työharjoitteluiden aikana. Tutkimuksen viimeisenä vaiheena on katsoa tutkimusta kokonaisuutena ja palata isompaan kehykseen. Ensin vastaan kolmeen tutkimuskysymykseeni, jotka on esitetty luvussa 1.3. Aloitan vetämällä osatutkimusten tulokset yhteen Scollonin ja Scollonin (2004) neksusanalyysia hyödyntäen. Sen jälkeen raportoin, mikä on tämän tutkimuksen anti teoreettisesti: millaisena ammatillinen kielitaito näyttäytyy ekologisessa ja sosiokognitiivisessa viitekehyksessä ja miten positiot, toimijuus, ammatillinen kielitaito ja ympäristön resurssit suhteutuvat toisiinsa. Tämän jälkeen siirryn käytännön sovelluksiin eli siihen, kuinka työharjoittelijoiden ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä voisi tukea. Palaan sitten uudelleen tutkimuksen yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Lopuksi arvioin tutkimustani ja pohdin jatkotutkimuskohteita.

Kuviossa 4 esittelen kaaret, jotka osatutkimusten tulosten perusteella vaikuttavat ammatillisen kielitaidon kehittymiseen työharjoitteluissa. Neksusanalyysin välinein voidaan tarkastella mikro- kuin makrotasoa yhdessä sekä tutkia sosiaalista toimintaa lävistäviä tekijöitä (Scollon & Scollon 2004; Pietikäinen 2012). Nämä tekijät samaan aikaan mahdollistavat ilmiön olemassaolon ja myös muokkaavat sitä jatkuvasti tilanteesta toiseen. Kuvio 4 pyrkii havainnollistamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat tarkastelun keskiössä olevaan sosiaaliseen toimintaan – ammatillisen kielitaidon kehittymiseen työharjoitteluissa. Näiksi tekijöiksi hahmottuvat osallistujien käsitykset ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä, heidän kumuloituvat subjektipositionsa sekä kielenkäyttöä hajottavat ja normittavat voimat, jotka ilmentävät kielen heteroglossiaa (ks. Bakhtin 1981: 291–292).



KUVIO 4 Ammatillista kielitaitoa ja sen kehittymistä leikkaavat kaaret

Kaaret ovat löytyneet syklisessä prosessissa tutkimuksen edetessä ja tutkimustuloksiin uudelleen palattaessa: kaaret ovat nousseet esiin ammatilliseen kielitaitoon ja toimijuuteen vahvasti kietoutuneina läpi tutkimuksen. Tässä osatutkimuksen kumuloituneita tuloksia kokoavassa luvussa neksuksessa risteävät kaaret on nimetty toisin kuin kolmannessa osatutkimuksessa (Virtanen ahead of print), koska halusin irrottautua konkreettisesta työtilanteesta laajempaan sosiaaliseen toimintaan eli ammatillisen kielitaidon kehittymiseen työharjoiteluissa. Kirjaamisen voi edelleen katsoa kulkevan omana pienempänä neksuksenaan kuvion kaarilla, mutta tässä kuviossa on jäsennetty laajempi ilmiö. Loitontaessani huomion kokonaiskuvaan neksukseen kohdistuvat myös eri tutkimuskysymykset, mikä on vaatinut vaikuttavien voimien uudelleenarviointia. Väitöstutkimuksen edetessä myös oma käsitykseni ammatillisesta kielitaidosta on muokkautunut, ja tässä alaluvussa hahmottelemani kaaret kuvaavat mielestäni tarkemmin ammatillisen kielitaidon kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä kuin pelkästään tutkimuskirjallisuuteen nojannut lähtöasetelma. Seuraavaksi esittelen tarkemmin neksuksessa risteävät kaaret ja niiden vaikutukset toimintaan.

Käsitykset (Aro 2009) kuvastavat työympäristössä risteäviä tilanteisia ääniä. Tässä työssä olen tarkastellut, kenen äänellä (Bakhtin 1981; Aro 2009) tutkimushenkilöt puhuvat ja mitä ääniä he toistavat ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Tutkimuksessa (Virtanen 2011, 2016) esiin nousevat kieli- ja ammattitaitoa joko on tai ei ole -käsitykset linkittyvät autoritaarisiin ääniin, joiden mukaan kielenoppiminen on yksilön omalla vastuulla oleva kognitiivinen

5 Scollon ja Scollon (2004) käyttävät tässä tilanteiset diskurssit -käsitettä.

tapahtuma. Vaatimukset hallita suomen kieli ennen työelämään siirtymistä toistuvat läpi tutkimuksen niin opiskelijoiden itsensä kuin heitä ympäröivän yhteisönkin käsityksissä. Kieli- ja ammattitaidon joko-tai-asetelman vastaäänenä on kielitaidon kehittymisen näkeminen prosessina, jossa muiden tuella on olennainen merkitys: kielenoppiminen jatkuu töissä. Muut kielet kuin suomen kieli näyttävät kielitaitona, ja myös sanattoman viestinnän nähdään kompensoivan kielitaidon puutteita työympäristössä. Näissä käsityksissä esitetään enemmän omakohtaisia kokemuksia eli sisäisesti vakuuttavia ääniä kuin kielitaidon dikotomiaa kaiuttavissa käsityksissä. (Virtanen 2011; Bakhtin 1981: 344–345.)

Tulosten mukaan vastakkaiset käsitykset vaikuttavat väistämättä ohjauskäytänteisiin eli siihen, miten kansainvälisen opiskelijan työtehtäviä tuetaan kielellisesti ja kuinka valmiita ohjaaja ja muu työyhteisö ovat jakamaan omia kielellisiä resurssejaan. Käsitykset vaikuttavat esimerkiksi luottamussuhteen syntyyn ja siihen, pidetäänkö opiskelijoita työyhteisön täysivaltaisina jäseninä vai ei (ks. myös Nieminen 2011). Etenkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijat kierrättävät niitä autoritaarisia ääniä, joita he kuulevat vielä työyhteisön ulko-reunalla ollessaan. Omakohtaisen työkokemuksen lisääntyessä opiskelijat alkavat ottaa haltuun ääniä siitä, kuinka kieli kehittyy työssä muiden tuella (Virtanen 2016). Tulosten (Virtanen 2013) mukaan tuki vaikuttaa myös opiskelijoiden tulevaisuuden minuuksiin, joilla katson olevan yhteys kielenoppimiseen sitoutumiseen ja kielenkäyttötilanteisiin hakeutumiseen. Tulos on samansuuntainen kuin Murrayn (2011) ja Lambin (2011) tutkimuksissa, mutta työ tuo uutta tietoa siitä, miten tulevaisuuden minuudet vaikuttavat kielenoppimismotivaatioon nimenomaan työympäristössä. Usein motivaatiotutkimuksessa (ks. esim. Dörneyi 2005, 2009) on tarkasteltu motivaatiota mitattavana piirteenä, mutta tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sitä holistisemmin osana minuuksia. Opiskelijan omat kielikäsitteet ja tulevaisuuden visiot vaikuttavat tulosten mukaan siihen, miten hän itse hakeutuu tilanteisiin, joissa voi käyttää suomen kieltä ja hyödyntää ympäristön tarjoumia. Toimijuus on käsitystenkin keskiössä, sillä mikäli opiskelija näkee esimerkiksi suomen kielen opittavissa olevana, hän myös hakeutuu aktiivisemmin kielenoppimistilanteisiin. Tulokset vahvistavat sen, että ympärillä toistuvat käsitykset tulevat yhä enemmän osallistujien omiksi dialogin kautta, joten ne ovat sosiaalisesti muodostuneita ja voivat siten toimia myös toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen ja tukemisen välineinä (Virtanen 2011, 2013; ks. myös Alanen 2003; Aro 2009: 42; Dufva & Aro 2015).

Koska kielikäsitteet vaikuttavat opiskelijoille tarjoutuviin kielenoppimismahdollisuuksiin ja niihin tarttumiseen, ne ovat yhteydessä myös vuorovaikutuksessa annettuihin ja otettuihin subjektipositioihin. Käyttämäni subjektipositio-käsite täydentää Scollonin ja Scollonin (2004) elämänhistoriakäsitettä: se kuvaa toimijoiden kumuloituvia sekä tilanteittain otettuja ja annettuja positioita. Näihin positioihin kytkeytyy myös osallisten toimijuus. Kertyneiden kokemusten ja toistuvien positiointien myötä tulokkaan toimijuudelle ja samaan aikaan omalle äänelle tarjoutuu mahdollisuus kehittyä (ks. myös Dufva & Aro 2015: 40). Tulokset osoittavat, että subjektipositiot ja

toimijuus ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa: työharjoitteluiden eri vaiheissa annetut ja otetut subjekti-positiot vaikuttavat toimijuuteen.

Tilanteinen toimijuus on tiukasti yhteydessä myös ammatillisen kielitaidon kehittymiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet kansainväliset opiskelijat raportoivat seurannan loppupuolella pystyvänsä ennakoimaan työtehtäviä paremmin, mutta uudet työtilanteet tai odottamattomat käännteet tuottivat heille edelleen kielellisiä vaikeuksia. (Virtanen 2016.) Mahdollisuudet suorittaa samoja työtehtäviä useampaan kertaan ovat auttaneet opiskelijoita ennakoimaan työympäristön kielenkäyttötilanteita ja helpottaneet niihin valmistautumista; ennakointi onkin tulosten mukaan yksi toimijuuden muoto. Aiemmin ennakoinnin merkitys on tullut esiin muun muassa lukemisen yhteydessä (ks. Järvi-lehto, Nurkkala & Koskela 2009), mutta ajatusta ei ole laajennettu ainakaan ammatillisen toisen kielen käytön tutkimukseen. Ennakointikyky on myös esimerkki siitä, että ympäristön kielellisiä resursseja on opittu hyödyntämään. (Virtanen 2016). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi leikkaussalissa oleva tietty materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö tarjoaa vihjeitä tyyppillisestä tilanteen kulusta. Tilanteiden toistuessa on mahdollista ottaa haltuun kyseisen ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja, mikä auttaa ennakoimaan, miten kussakin tilanteessa tulisi kielellisesti reagoida. Ennakoiminen eli valmius havaita resursseja ja hyödyntää niitä edellyttää kuitenkin, että sairaanhoitajaopiskelijat myös positioidaan työyhteisön osallistujiksi. Näin heille tarjoutuu mahdollisuus päästä osallisiksi ympäristön merkityksistä ensin tarkkailemalla ja pikkuhiljaa ympäristön toimintaan muiden tuella osallistumalla (ks. myös Suni 2010; Lave & Wenger 1991). Kuten Pavlenko ja Lantolf (2000) tuovat esiin, oppiminen on osallisuutta. Osallistumisen kautta kertyvän toimijuuden myötä opiskelijalla on potentiaalisesti myös valtaa positioida itsensä jo hieman itsenäisemmäksi työntekijäksi ja harjoittaa toimijuuttaan tästä positioista käsin.

Tutkimuksen (Virtanen 2016, 2017) tulokset osoittavat, etteivät positiot ole vapaita valtasuhteista. Tulokset viittaavat siihen, että englanninkielisen koulutusohjelman tarjoajan ja työharjoittelupaikkojen odotusten välillä on selvä ristiriita. Työelämässä kielitaidon odotetaan olevan valmis ennen töihin siirtymistä, kun taas koulutuksen tarjoajan näkökulmasta kieltä opitaan nimenomaan töissä. Odotukset kielitaidon valmiudesta heijastuvat siihen, kuinka kansainvälisiin opiskelijoihin suhtaudutaan työharjoitteluiden aikana. Suomen kielen taidon puute voi johtaa myös syrjintään (ks. myös Olakivi 2013: 96). Opiskelija saateen esimerkiksi positioida toistuvasti työyhteisön ulkoreunalle, ja tällöin tämän mahdollisuudet neuvotella omasta äänestään ovat rajallisemmat. Jos mahdollisuutta neuvotteluun ei ole, myös opiskelijan toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen mahdollisuudet jäävät rajallisiksi. Positioidnit vaikuttavat siihen, miten tasa-arvoiseksi työharjoitteluaan suorittavat suomalaiset opiskelijat kokevat tilanteen, jos he joutuvat tekemään työharjoittelunsa eteen enemmän töitä kuin kansainväliset opiskelijat. Samaan aikaan kansainvälisille opiskelijoille tarjoutuu vähemmän kielenoppimisen mahdollisuuksia ja heidän pääsynsä ympäristönä kielellisiin ja materiaalsiin resursseihin on rajoitetumpaa.

Yksi tutkimuksen merkittävimpiä tuloksia on se, että kielikäsitusten ja resursseihin pääsyn ohella ammatillisen kielitaidon kehittymiseen vaikuttavat sentripetaaliset ja sentrifugaaliset voimat, jotka ilmentävät työtehtävien moniäänisyyttä ja ajallista kerroksellisuutta. Sentripetaaliset eli yhdenmukaistavat voimat kuvastavat työtilanteelle tyypillisiä toimintamalleja ja sääntöjä, kuten normitettua kielenkäyttöä. Sentrifugaaliset voimat puolestaan hajottavat ja uudistavat kieltä jatkuvasti. Toisen kielen käyttäjän kielellinen tuotos on esimerkiksi normitettua kieltä hajottavasta tilanteisesta kielenkäytöstä: epätarkkuudet ja sanahaut poikkeavat norminmukaisesta kielenkäytöstä. Olen käyttänyt näitä kieltä yhdistäviä ja hajottavia voimia omassa sovelluksessani kuvaamaan Scollonin ja Scollonin (2004) vuorovaikutusjärjestystä. Kolmannen osatutkimuksen (Virtanen 2017) perusteella osa kielenkäyttötilanteista on vahvemmin sentripetaalisen jännitteen muovaamia. Esimerkiksi sähköiseen potilastietojärjestelmään kirjaaminen on olennainen sairaanhoitajan kielellinen käytänne, joka on säännelty laeilla (Henkilötietolaki 1999; Terveydenhuoltolaki 2010). Näin laajemmat linjaukset heijastuvat paikallistasolla tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan. Vaikka myös suositukset sopivasta kielenkäytöstä (ks. Laaksonen ym. 2011) ohjaavat kirjaamiskäytänteitä, niissä on silti paikallisesti muodostuvia käytänteitä (ks. myös Tiililä 2011: 179; Karlsson 2014), jotka hajottavat normitettua kielenkäyttöä. Paikallisia eli mikrotason kielenkäyttöä ei voikaan tarkastella laajemmista prosesseista eli makrotasosta irrallaan (ks. Blommaert & Jie 2010). Jos kieltä tarkastellaan vain vuorovaikutuksen tasolla, taustalla vaikuttavat valtarakenteiden ja kielipoliittisten päätösten vaikutukset jäävät huomioimatta. Nämä tietoiset tai tiedostamattomat prosessit vaikuttavat kuitenkin eri työtehtäviin lääkirinkierroista hoitosuunnitelmien tekemiseen.

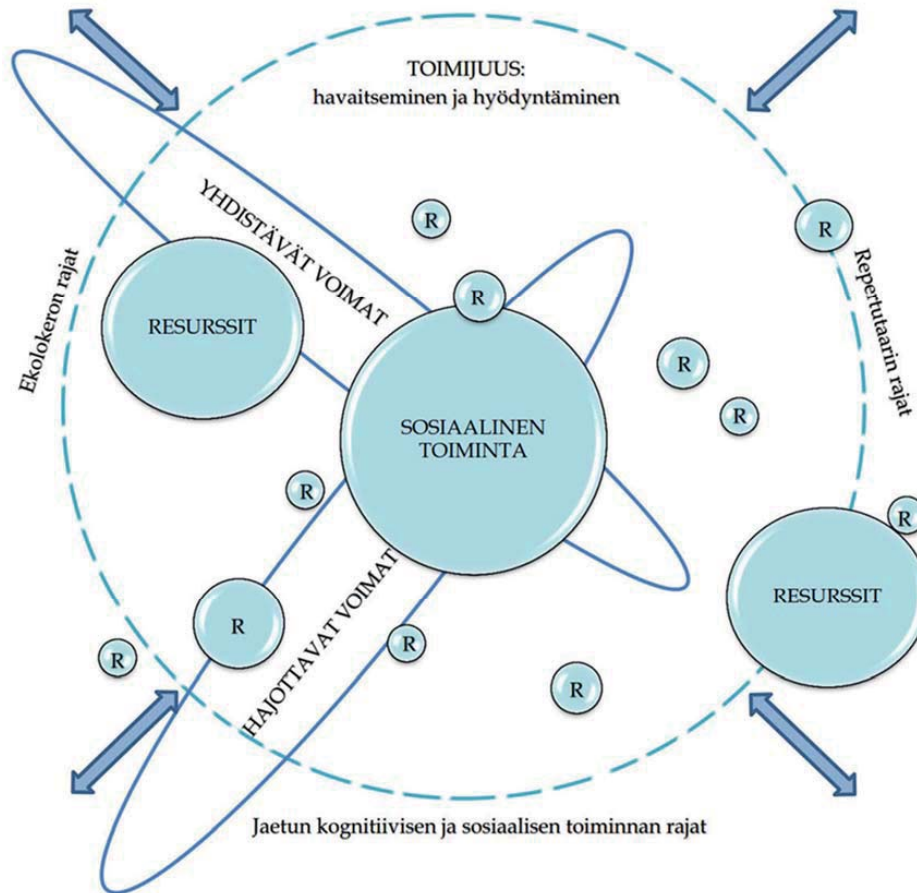
Tutkimuksessani käsitelty kirjaaminen on sairaanhoitajaopiskelijoiden mukaan yksi kielellisesti haastavimmista työtehtävistä (ks. myös Kela & Komppa 2011; Tuononen 2013). Kansainvälisen opiskelijan on otettava haltuun kieleen vaikuttavia sentripetaalisia voimia, ja hän tarvitsee siksi oikea-aikaista tukea. Työympäristössä oppiminen nousee merkittävään rooliin näiden voimien sisäistämisenä, sillä ne ovat paitsi työtehtävä- myös työpaikkakohtaisia. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Belfiore et al. 2004; Barton & Hamilton 2012; Golden & Lanza 2012) on todettu, kielitaito rakentuu ja sitä ylläpidetään vuorovaikutuksessa. Aiemmissa tutkimuksissa on painotettu myös muun työyhteisön tuen merkitystä ammatillisen kielitaidon kehittymisessä (ks. Suni 2010, 2011, 2017; Seilonen 2014; Partanen 2013a, 2013b; Mähönen 2014; Heimala-Kääriäinen 2015; Strömmer 2016b), mutta ei ole tarkemmin eroteltu esimerkiksi sitä, millaisissa tehtävissä tukea tarvittaisiin enemmän ja miksi. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että tuki on olennaista etenkin kielen moniäänisyyden haltuun ottamisessa: kielellistä tukea ja kielitietoisuutta tarvitaan etenkin normittavien voimien sisäistämisenä. Nämä sentripetaaliset voimat, kuten kirjaamista sääntelevät normit, voivat tulla työkokemuksen kautta osaksi työntekijöiden kumuloituvia subjektipositiioita ja käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta. Tämä moniäänisyyden näkökulma laajentaa aiempaa käsitystä ammatillisen kielitaidon tilanteisuudesta.

5.2 Ammatillisen kielitaidon ja sen kehittymisen tilanteisuus

Aiemman terveydenhuoltoalan kieleen kohdistuvan tutkimuksen (ks. esim. Duff et al. 2002; Piikki 2010; Kela & Komppa 2011; O’Neil 2011; Tiililä 2011; Candlin & Roger 2013; Karlsson 2014; Seilonen & Suni 2015) mukaan ammatillinen kielitaito on kompleksinen tilanteinen taito, joka sisältää muun muassa vuorovaikutusta eri tahojen kanssa, moniammatillista yhteistyötä sekä runsasta tekstien tuottamista ja lukemista. Tutkimukseni tulokset tuovat uuden näkökulman ammatillisen kielitaidon ja sen kehittymisen sosiaaliseen luonteeseen; huomio on tässä työssä kohdistunut ennen kaikkea tilanteeseen ja koettuun ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymiseen. Tässä työssä en ole siis tarkastellut ammatillista kielitaitoa tasolta toiselle kehittyvänä tai eri pisteissä arvioitavana ilmiönä. Sen sijaan olen kiinnittänyt huomion siihen, mitä ilmiö tarkoittaa, kun kieltä tarkastellaan sosiaalisena toimintana tietyssä ympäristössä. Empiiristä tutkimusta onkin vielä toistaiseksi tehty tässä kontekstissa ja viitekehyksessä vähän (ks. kuitenkin Sandwall 2010, 2013; Strömmer 2016a, 2016b; Suni 2017).

Kuviossa 5 havainnollistan, millaisena ammatillinen kielitaito tulosteni valossa näyttäytyy sosiokognitiivisessa ja ekologisessa viitekehyksessä. Kuvion tarkoituksena on valottaa sitä, että ammatillinen kielitaito on tilanteista taitoa hyödyntää ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja kunkin työtilanteen vaatimalla tavalla. Toisin sanoen ammattitaitoa on selviytyä kustakin toiminnasta hyödyntämällä ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja. Ammatti- ja kielitaitoa ei siis voi ylipäänsä tarkastella toisistaan irrallisina – tai ainakin se on hyvin hankalaa (ks. myös Härmälä 2008). Kolmiulotteiseksi ajatellun kuvion keskellä on sosiaalinen toiminta, joka voi olla mikä tahansa työelämän tilanne, jossa toimija tai toimijat ovat osallisina. Sosiaalista toimintaa ympäröivät pallokuviot kuvastavat ympäristöön hajautuneita resursseja, jotka voivat olla kielellisiä tai materiaalisia (ks. Suni 2008: 191; Cowley 2009, 2011; Dufva et al. 2014). Toimintaa läpäisevät ja sitä säätelevät hajottavat (sentrifugaaliset) ja normittavat (sentrifugaaliset) voimat, joita on käsitelty edellisessä luvussa 5.1 (ks. myös Virtanen 2017). Katkoviivoilla piirretty kehä kuvastaa puolestaan toiminnan häilyviä rajoja. Se voi ilmentää katsantokannan mukaan ekologisen lokeron rajaa, jaettujen kielellisten repertuaarien rajaa ja/ tai jaetun kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan rajaa. Kehän sisäpuolella yksilön kognitiiviset resurssit kohtavat ympäristön resurssit. Nämä resurssit muotoutuvat tarjousmaksiksi, kun toimija myös havaitsee ja osaa hyödyntää ne (ks. van Lier 2007). Kehä voi laajentua tai supistua tilanteen mukaan, sillä kuhunkin tilanteeseen vaikuttavat erityyppiset voimat ja osallistujat omine elettyine kokemuksineen. Kielellisiä ja materiaalisia resursseja voi myös olla vaihtelevasti saatavilla, ja niitä osataan tai pystytään käyttämään tilanteittain eri tavoin. Eri yksilöille samakin sosiaalinen tilanne saattaa tarjota erilaisia hyödynnettävissä olevia resursseja. Kukin yksilö kohtaa saman ympäristön itse kierrättämiensä ja haltuun ottamiensa äänien ja kullois-

ten subjektipositioiden valossa. Kuvion alla avaan kuviossa olevia elementtejä ja niiden välisiä suhteita tarkemmin.



KUVIO 5 Ammatillinen kielitaito tilanteisena ilmiönä

Kielelliset ja materiaaliset resurssit ovat hajautuneet ympäristöön.⁶ Resursseja voivat tarjota muut työyhteisön jäsenet sekä materiaallinen maailma, kuten sanakirjat, tietokoneet ja muistikirjat. Työympäristössä olennaisia resursseja voivat olla muiden työyhteisön jäsenten ohella ohjauksikäytännössä tarjoutuvat resurssit, kuten tarjottu kielellinen tuki ja työtehtävien toistamisen mahdollisuudet. Näiden resurssien tulee kuitenkin olla toimijalle merkityksellisiä, jotta ne havaittaisiin ja hyödynnettäisiin (ks. van Lier 2007). Toimijalla tulisi myös olla pääsy näihin resursseihin, mikä tuo mukaan valta-asetelmat: yhteisö voi myös kieltäytyä jakamasta resurssejaan tai yksilö voi itse olla hyödyntämättä niitä. Käytännössä kansainvälinen opiskelija voidaan jättää työyhteisön ulkopuolelle, mikä saattaa puolestaan vähentää opiskelijan aloitteellisuutta. Ongelmana voi myös olla se, ettei hyödynnettäviä materiaalisia resursseja – kuten tietokonetta,

⁶ Resurssit on merkitty kuviossa myös lyhenteellä R.

sanakirjaa tai työvälineitä – ole saatavilla. Kuvion kolmiulotteisuus havainnollistaa eri resurssien moniulotteisuutta ja dynaamisuutta kussakin ajassa ja paikassa. Esimerkiksi aiemmat vuorovaikutustilanteet voivat muodostua kielellisiksi resursseiksi nykyhetkessä, mikä ilmentää kielen heteroglossiaa – ajallista ja paikallista kerroksellisuutta. Tässä näkyy konkreettisesti dialogisuuden ydin: kussakin työtehtävässä ovat läsnä menneet, nykyiset ja ennakoitujen puhunnokset ja keskustelukumppanit.

Toimintaa ja resursseja ympäröivä ja läpäisevä katkoviivainen kehä kuvastaa käytettävissä, havaittavissa ja hyödynnettävissä olevien kielellisten ja materiaalien resurssien rajoja. Kehän laajuus vaihtelee tilanteittain ja yksilöittäin: laajuuteen vaikuttavat toimijan kertyvät kokemukset kustakin työtilanteesta, ja se, millainen pääsy toimijalle annetaan eri resursseihin. Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden toimintaympäristö on ollut varsin pieni vielä seurannan alkuvaiheessa, koska ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja ei ollut otettu haltuun. Toistuvien tilanteiden ja oikea-aikaisen tuen myötä ympäristön resurssit voivat tulla yhä enemmän hyödynnettäviksi – niistä tulee tarjoumia (Virtanen 2013, 2016, 2017). Resurssien havaitseminen ja hyödyntäminen vahvistavat toimijuutta ja laajentavat toimintaa ympäröivää kehää. Tarjoumien kautta ympäristön merkityksiä voidaan näin ottaa pikkuhiljaa haltuun (ks. Dufva et al. 2014: 25).

Hyödynnettävissä olevien resurssien lisääntymisen ohella ympäröivän kehän kasvu voidaan nähdä myös ekologisen lokeron (Suni 2017) rajapinnan – toimijan elintilan – laajentumisena. Tässä havainnollistuu tutkimukseni keskeinen tulos: Ammatillisen kielitaidon kehittyminen on ennen kaikkea toimintaympäristön avartumista (ks. myös Järvillehto 1994: 156). Ammatillinen kielitaito kehittyy toimijuuteen kietoutuneena – se on myös toimijuuden kehittymistä. Kun kehä laajenee, jaettu tila kasvaa ja toimijalle tulee yhä enemmän niin kielellisiä kuin materiaalisia resursseja saataville. Samaan aikaan tällä on enemmän välineitä osallistua työyhteisön kielellisiin käytänteisiin ja ennakoida tulevia kielenkäyttötilanteita. Kehä ilmentää myös jaettua kognitiivista ja sosiaalista tilaa, jossa osallisten omat kognitiiviset resurssit kohtaavat ympäristön ja sen sosiaalisen luonteen. (ks. myös Dufva et al. 2014).

Tämän kehän laajuuteen vaikuttavat tilanteittain myös annetut ja otetut subjektipositiot. Työtilanteen kielitaitovaatimukset muotoutuvat sosiaalisesti dialogissa, joten ne ovat Linelliä (2009: 216–217) mukailleen väistämättä sidoksissa valtasuhteisiin. Tässä työssä valta näkyy paitsi opiskelijan ja ohjaajan välisessä viestinnässä annettuina ja otettuina subjektipositioina, myös äidinkielen ja toisen kielen käyttäjän välisissä suhteissa. Kansainvälisestä työvoimasta käytetty kriittinen mediakeskustelu stereotyyppointeinen ja heikko työmarkkina-asema ovat yhtä lailla synnyttämässä jännitettä kehälle. Kaikkiin resursseihin ei ole aina pääsyä, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että toimija positioidaan asemaan, josta käsin tämä ei voi harjoittaa toimijuuttaan. Näin kehä voi ilmentää myös toimijuuden rajoja. Toimijuus on kehollista ja kielen käyttöympäristöön jakautunutta, joten toimintaa ja toimijaa ei siis voi erottaa toisistaan.

Tutkimuksen tulokset syventävät ymmärrystä kielitaidon tilanne- ja tehtäväkohtaisuudesta eli siitä, mitkä voimat työtilanteisiin ja -ympäristöön itse asiassa vaikuttavat. Sosiaalista toimintaa lävistävät kielenkäyttöä hajottavat ja yhdistävät voimat, jotka selittävät esimerkiksi sen, miksi yhdestä tehtävästä voi suoriutua vähemmällä kielitaidolla kuin toisesta (ks. kielitaidon kompensoinnista esim. Härmälä 2008; Duff et al. 2002). Kuten olen edellä luvussa 5.1 osoittanut, kielenkäyttöä sääntelevät sentripetaaliset voimat sisältävät sosiaalisesti ajan myötä kerrostuneet normit siitä, miten eri työtehtävissä tulisi toimia: tehtävien vakiintuneet kielelliset käytänteet ja sen, miten toimijat asettuvat ja heidät asetetaan eri positioihin oikeuksien ja velvollisuuksien mukaan. Kielenkäyttöä yhdenmukaistavia voimia kohdistuu erityisen vahvasti esimerkiksi kirjaamiskäytänteisiin: tehtävä ei ole kompensoitavissa ilmein ja elein, ja siinä nojataan erityisesti kielellisten resurssien hyödyntämiseen (Virtanen 2017). Tässä yhdenmukaistamisessa ovat läsnä koko ammattikunnan kielenkäyttö sekä terveydenhuoltoalan kieltä sääntelevät lait ja säännökset. Kirjaamisen ohella myös lääkkeiden jako ja lääkäreiden kierrot ovat työtehtäviä, joihin kansainvälisillä opiskelijoilla näyttää olevan kielellisesti rajatuin pääsy. Tuen puute vaikeuttaa samaan aikaan näiden työtehtävien haltuun ottamista. Kielenkäyttöä hajottavia voimia sietävistä työtehtävistä voi sen sijaan suoriutua hyödyntämällä materiaalista ympäristöä sekä kumuloituneiden subjektipositioden myötä kertyvää ennakoitukykyä myös silloin, kun kielellisiä resursseja on rajoitetusti käytettävissä. Hajottavat voimat paitsi rikkovat myös uudistavat kielenkäyttöä työtehtävittäin, joten yhtä hyvään lopputulokseen voi päästä monin tavoin ja monia eri resursseja hyödyntämällä – ei pelkästään suomen kielen resursseihin nojaten. Myös sanattoman viestinnän merkitys kielitaidon puutteiden kompensoinnissa on esillä tämän työn tuloksissa (Virtanen 2011, 2013, 2016). Onnistunut lopputulos ei siis aina edellytä esimerkiksi tietyn asetetun kielitaidon taitotason saavuttamista vaan toimijuutta ja toimijuuden lisääntymisestä seuraavaa työtilanteiden ennakoitua. Kieli muuntuu keholliseksi toiminnaksi vuorovaikutuksessa kussakin ympäristössä. Hajottavia voimia sietäviä työtehtäviä on paljon esimerkiksi vanhusten hoivatyössä verenpaineen mittauksesta aamupesuihin, mikä osaltaan lienee vaikuttanut siihen, että juuri hoivatyö on profiloitumassa maahanmuuttajien työksi (ks. Hoppania ym. 2016).

Kuvion 5 kautta havainnollistuu se, ettei ole yhtä ammatillista kielitaitoa. Tutkimukseni yksi tärkeimmistä tuloksista on se, että ammatillisen kielitaidon kehittyminen on prosessi, jossa otetaan ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja yhä enemmän haltuun. Vaikka tässä tutkimuksessa opiskelijoiden omien can do -väittämälauseiden mukaan heidän funktionaalinen kielitaitonsa on kehittynyt tasolta toiselle, nämä taitotasokuvaukset eivät välttämättä kerro sitä, miten ja millä resurssein työtehtävistä itse asiassa selviydytään; osallistujien eletyt kokemukset ja koko materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö tukevat tai rajoittavat työtehtävien suorittamista. Ammatillisen kielitaidon toimivuus vaihtelee tilanteisesti osallistujien kumuloituneiden ja kumuloituvien subjektipositioden, saatavilla olevien resurssien ja työtehtäviin vaikuttavien voimien

mukaan. Ammatillisen kielitaidon toimivuus riippuu siis siitä, kuinka työympäristön resursseja osataan hyödyntää työtehtävästä suoriutumiseksi.

Kuviossa 5 kuvattu jäsenyys haastaa yhteiskunnassa vaikuttavat yksikielisyiden ideologiat ja dikotomiset kielikäsitteet. Kieli on moniäänistä ja jo sisäisesti monikielistä, ja samoin myös eri rekisterit ja modaliteetit ilmentävät tätä moniäänisyyttä. Näitä monikielisyysliittymiä näkökulmia on esitetty myös kieleilyn teoretisoinnissa ja tarkastelussa: kielellisiä resursseja pyritään hyödyntämään kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. esim. Pietikäinen ym. 2008; Jørgenssen 2008; Lehtonen 2015). Kuvio 5 ei kuvaa vain ammatillisessa yhteydessä käytettävää kieltä, vaan jäsenyystä voisi laajentaa myös yleisemmin kielenkäytön kuvaamiseen: yhtä lailla kielen moniäänisyys hajottavine ja yhdenmukaistavine voimineen vaikuttaa mihin tahansa kielenkäyttötilanteeseen. Kieltä käytettäessä siis hyödynnetään ympäristön aineellisia ja kielellisiä resursseja kunkin työtehtävän ja tilanteen tarpeisiin, ja näiden resurssien hyödyntäminen edellyttää toimijuutta.

Ammatillisen kielitaidon näkeminen moniäänisenä ja tilanteisena ilmiönä vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, miten kielitaidon nähdään kehittyvän. Kuviossa 5 olevan kehän – oli se sitten toimijuuden, kielellisen repertuaarin tai jaetun kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan raja – laajentamisen tukemisen olisi siis koulutuksen tehtävä. Tässä osallisuuden merkitys korostuu erityisesti. Tähän palaan seuraavassa luvussa, joka käsittelee sitä, kuinka ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä voitaisiin tukea.

5.3 Ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden tukeminen

Tällä hetkellä kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ekologinen lokero on melko ahdas: heille annetaan vähemmän vastuuta kuin suomalaisille opiskelijoille ja siten vähemmän mahdollisuuksia harjoitella työtehtäviä (Virtanen 2016, 2017; ks. myös esim. Jeong et al. 2011; Rogan et al. 2006). Ammatillisen kielitaidon ekologisen ja sosiokognitiivisen jäsenyyksen (ks. kuvio 5) näkökulmasta koulutuksen tehtävänä olisi laajentaa toimintaympäristöä: kielenoppimisessa nimenomaan ympäristön resurssien havaitseminen ja hyödyntäminen ovat avainasemassa (ks. van Lier 2007; Dufva et al. 2014: 24). Näiden resurssien havaitseminen ja hyödyntäminen edellyttävät puolestaan toimijuutta, joten tästä näkökulmasta koulutuksen kulmakivenä tulisi olla toimijuuden tukeminen (ks. van Lier 2011: 391).

Jotta kansainvälisten opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia voitaisiin vahvistaa, sekä koulutuksen järjestäjän että työharjoittelupaikkojen tulisi ottaa vastuu kansainvälisten opiskelijoiden ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukemisesta. Kansainvälinen opiskelija tarvitsee tukea ja tilaisuuksia neuvotella omasta ammatillisesta äänestään myös työssä tarvitsemallaan kielellä. Tutkimustulokset osoittavat, että kansainvälisillä opiskelijoilla on työharjoitteluiden aikana muita rajatumpi pääsy niihin työtehtäviin, joissa vaaditaan yhdenmukaista kielenkäyttöä (Virtanen 2016, 2017). Tilaisuudet harjoitella tämäntyyppi-

siä tehtäviä ovat vähäisiä myös ammattikorkeakouluissa. Samaan aikaan tehtävien hoitamista edellytetään kuitenkin ehdottomasti työelämässä. Vaatimukset ovat usein samat suomalaisille ja kansainvälisille opiskelijoille, mutta käytännössä työharjoitteluita on vaikea toteuttaa ja arvioida yhdenvertaisesti. Korkeakouluissa tilanteeseen reagointi vaatisi muutosta opetussuunnitelman ja koulutusohjelmien rakenteiden tasolla; nykyinen pyrkimys yhdenvertaisuuteen voi käytännössä aiheuttaa eriarvoisuutta.

Korkeakoulun puolella on ongelmallista se, etteivät kieltenopettajat useinkaan ole itse terveydenhuoltoalan asiantuntijoita eivätkä ammatillisten aineiden opettajat puolestaan välttämättä näe itseään kielenopettajina. Suomen kielen opetuksen ja ammatillisten aineiden opetuksen integrointia tarvitaan, jotta kielikoulutusta saisi työelämälähtöisemmäksi. Tutkimustulosteni perusteella ammatillista ja niin sanottua peruskielitaitoa ei voi kuitenkaan täysin erottaa toisistaan, sillä terveydenhuoltoalalla tarvitaan taitoa muuttaa informaatiota kielellisestä rekisteristä toiseen: sanoman pitää välittyä asiakkaille, heidän omaisilleen, työtovereille ja lääkäreille. Arkikeskustelutaitoa tarvitaan niin potilaiden omaisten kanssa kommunikoidessa kuin myös muun työyhteisönkin kanssa ruoka- ja kahvitauoilla. (ks. myös Kela & Komppa 2011; Piikki 2010; Seilonen & Suni 2015; Seilonen & Suni 2016.) Nämä edellä mainitut tulokset haastavat käsityksen, jossa ammatillinen kielitaito näyttäytyy peruskielitaidon päälle rakentuvana palana. Kielitaito ei voi kuitenkaan olla valmis ennen töihin siirtymistä, vaan kielitaidon kehittyminen jatkuu töissä, joten strukturoidummalle työelämälähtöiselle kielikoulutukselle on tarvetta myös työharjoitteluissa. Kuten Sandwall (2013: 271–272) tutkimuksessaan ehdottaa, työharjoitteluissa tehtyjä havaintoja voi hyödyntää kielenopetuksessa: opettaja voi ohjata erilaisin kysymyksin opiskelijoita havainnoimaan kieltä työharjoitteluympäristössä ja pyytää esimerkiksi simuloimaan työharjoitteluissa käytyjä ohjauskeskusteluita. Tämän myötä työharjoittelupaikkojen kielenkäyttötilanteita voi purkaa ja analysoida eli osoittaa niitä kielenoppimismahdollisuuksia, joita työympäristö tarjoaa (ks. lisää Sandwall 2013). Näin tuetaan opiskelijoiden toimijuutta.

Terveydenhuollon kielenopetuksen tueksi on myös tehty alakohtaisia oppikirjoja (ks. esim. Kela ym. 2011; Mustonen ym. 2012; Kela ym. 2014; Komppa 2016) sekä suunniteltu verkko-oppimateriaalia ammatillisten aineiden opettajien ja suomi toisena kielenä -opettajien yhteistyössä (kotisuomessa.fi). Oppikirjoja (ks. esim. Jääskeläinen & Väkilä 2013) on myös kirjallisen taidon parantamisen tueksi – kielitaustasta riippumatta. Kansainväliset opiskelijat voisivat hyötyä suomen kielen ja ammatillisten aineiden samanaikaisopetuksesta ja näiden oppiaineiden tiiviimmästä integroinnista. Englanninkielisellä ja suomenkielisellä linjalla voisi olla myös yhteisiä oppitunteja (ks. myös Komppa 2015: 182). Tulisi myös kehittää joustavia koulutuspolkuja, jotta eri tavoittein ja kielitaustoin koulutusohjelmiin saapuvat opiskelijat saisivat tarvitsemansa tuen.

Suomen kielen kehittymistä pitäisi tukea myös enemmän työharjoitteluiden aikana, mikä edellyttää muutoksia nykyisiin ohjauskäytänteisiin. Negatiivisten työharjoittelukokemusten takana on usein perehdytyksen tai ohjauksen puute (ks. esim. Roger et al. 2006: 76; Jeong et al. 2011: 242; Crawford & Candlin

2013; Mikkonen et al. 2016), mikä on myös tämän tutkimuksen yksi tulos. Ohjauskäytänteiden muutos vaatii nykyisten käytänteiden arviointia, työyhteisöjen kouluttamista sekä koulutuksen ja työelämän välisen kuilun kaventamista. Kehittämistyössä tarvitaan sekä koulutuksen järjestäjän että työharjoittelupaikkojen johtotasolta kielikoulutuspoliittisia linjauksia ja niiden toteutumisen seuranta. Ei riitä, että vain ohjaajat ovat tietoisia ammatillisen kielen moninaisuudesta, vaan koko työyhteisön tulisi olla osallisena uusien jäsentensä mukaan ottamisessa johtoportaasta lähtien.

Työympäristö olisi tärkeää nähdä kielenoppimisympäristönä. Kansainvälisten opiskelijoiden ohjausvastuun tulisikin jakautua nykyistä tasaisemmin useammalle työyhteisön jäsenelle. Yleensä vastuu sälytetään samoille henkilöille, ja tällöin muun henkilöstön kokemus kansainvälisistä harjoittelijoista voi jäädä pintapuoliseksi, mikä puolestaan lisää opiskelijan ulkopuolisuuden tunteita (ks. Virtanen 2016). Ongelmia voi syntyä, jos oma ohjaaja ei esimerkiksi olekaan samassa työvuorossa ja kukaan muu ei halua ottaa ohjausvastuuta. Samat työyhteisön jäsenet myös kuormittuvat enemmän, sillä kansainvälisten opiskelijoiden ohjaus vaatii enemmän aikaa, mitä ei välttämättä oteta huomioon työvuoroja jaettaessa. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, että opiskelija saa vähemmän tarvitsemaansa tukea. Ohjausvastuun tulisikin näkyä paremmin jo työsuunnitelmatasolla. Kansainväliset opiskelijat ja heidän ohjaamisensa nähdään usein ongelmalähtöisesti: ylimääräisenä ja kuormittavana työtehtävänä. Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaaminen olisi hyvä nähdä työyhteisössä oman työn kehittämismahdollisuutena. Ohjauskokemuksen myötä ohjaaja voi esimerkiksi oppia kyseenalaistamaan ja perustelemaan itsestäänselvinä pitimiään asioita ja saada näkökulmia muiden maiden terveydenhuoltoon, mikä on myös tämän tutkimuksen aineistossa esillä.

Työyhteisön kouluttamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Ohjauksen laadun ja jatkuvuuden varmistamiseksi tarvitaan koulutusta siitä, kuinka toimia kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. Voi myös olla, etteivät opiskelijat tiedä, mitä heiltä harjoittelijoina odotetaan. (ks. myös Mattila et al. 2010: 156; Jeong et al. 2011: 242.) Esimerkiksi olisi hyvä painottaa jo alusta lähtien aikataulujen noudattamisen tärkeyttä sekä rohkaista aloitteellisuuteen. Ohjauskäytänteet ovat avainasemassa opiskelijoiden integroitumisessa työympäristöön.

Opiskelijoiden toimijuuden tukemiseksi heille tulisi tarjota osallistumismahdollisuuksia. Samantyyppisten työtilanteiden toistuminen auttaa opiskelijaa ennakoimaan, ottamaan ympäristön resursseja haltuun ja hyödyntämään niitä työtilanteittain (Virtanen 2013, 2016, 2017). Opiskelija voi esimerkiksi havainnoida muiden työntekijöiden työskentelyä varjostamalla. Tässä tosin on vaarana, että opiskelija jää tarkkailijan rooliin. Itsenäisen työtteen omaksuminen vaatii myös sitä, että opiskelija pääsee osalliseksi kunkin työtehtävän tyyppillisistä kielellisistä käytänteistä, ja tässä oikea-aikainen tuki on olennaista. Siksi olisi tärkeää, että opiskelijaa osallistetaan ja työsuorituksia seurataan sekä reflektoidaan opiskelijan kanssa. Muita opiskelijan toimijuuden tukimuotoja voisivat olla ryhmänohjaustapaamiset, kuten kaikille suunnatut opiskelijatunnit,

joissa käytäisiin läpi osastokohtaisia teemoja tai keskusteltaisiin harjoittelujakson aikana kohdatuista työtilanteista ja niiden sujumisesta. Kansainvälinen ja suomalainen opiskelija voivat myös toimia työparina, mikä voisi olla yksi tukimuoto työharjoitteluiden aikana. Olisi olennaista, että työharjoitteluiden aikana on myös olla tarkistuspisteitä – esimerkiksi säännöllisiä palautekeskusteluita – joissa varmistetaan, että olennaiset asiat ovat siirtyneet myös käytännön työtilanteisiin.

Työyhteisön jäsenet tarvitsisivat myös monikulttuurisuuskoulutukseen sisältyvää monikielisyyuskoulutusta. Kuten tässä työssä on tullut ilmi, sekä ohjaajien että opiskelijoiden kielikäsitteet vaikuttavat kielenoppimismahdollisuuksien tarjoutumiseen ja niiden havaitsemiseen: työyhteisön jäsenten tulee olla valmiita jakamaan kielellisiä resurssejaan harjoittelijan kanssa. Eri aineellisten ja aineettomien resurssien kohdentaminen kiteytyykin osaltaan näihin kielikäsitteisiin ja -näkömyksiin. Kukin näkemys tai kieli-ideologia (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012) tuo mukanaan tiettyjä uskomuksia esimerkiksi siitä, millä ehdoin yksilön katsotaan tulevan jonkin tietyn kielen puhujaksi. Näin ideologiat myös voivat vaikuttaa toimintaan. Ammatillisen kielitaidon kentällä kieli-ideologiat tulevat näkyviin esimerkiksi kielitaitoa joko on tai ei ole -ajatteluna. Vaikka näitä käsityksiä voidaan pitää laajasti jaettuna ja jokseenkin pysyvinä kieli-ideologioiden ilmentyminä yhteiskunnassa, paikallistasolla tilanne voi olla toinen. Tämä myös havainnollistaa kieli-ideologioiden prosessinomaisuutta. Tällaiset kieli-ideologiset prosessit olisi hyvä tehdä myös näkyväksi, ja tähän tarpeeseen on tässä työssä myös osaltaan vastattu.

Tulokset osoittavat, ettei ole yhtä ammatillista kielitaitoa tai yhtä suomen kielen taitoa: se on tilanne- ja paikkakohtaista (Virtanen 2016, 2017). Kielitaitoa voi myös kompensoida esimerkiksi ohjaustilanteessa jonkin verran näyttämällä ja osoittamalla, mitä tilanteessa tulisi tehdä, ja lisätä näin ympäristössä saatavilla olevia resursseja ja kielenoppimismahdollisuuksia. Muita resursseja voivat olla toistaminen, kääntäminen, tukikielen käyttö, ajan antaminen ja ymmärtämisen varmistaminen. Suomen kielen käyttöön on hyvä kannustaa, mutta välttämättä ei pitäisi pitäytyä pelkästään siinä – etenkin alkuvaiheessa – vaan hyödyntää myös muita yhteisiä kieliä. (Virtanen 2013, 2016, 2017; ks. myös Mattila et al. 2010: 155; Mähönen 2014; Vartiainen-Ora 2015: 19.) Muut kieletkin ovat työympäristössä hyödynnettävissä olevia resursseja, joita voi käyttää vuorovaikutuksessa. Asiakkailla alkaa myös olla moninaisia kielitaustoja, joten kansainvälisen opiskelijan kielirepertuaari voi tulla hyödynnetyksi myös asiakastilanteissa. Tavoitteena olisi hyvä olla kielitietoinen työyhteisö: kenenkään kielitaito ei ole valmis, oli kielitausta mikä tahansa, vaan kielenoppiminen jatkuu työssä koko ajan.

Näitä ohjauskäytänteitä voisi hyödyntää myös uutta työntekijää perehdytettäessä. Maahanmuuttajataustaiset työntekijät voivat vaatia pidemmän perehdytysajan, sillä ympäristön kielellisten ja materiaalistien resurssien haltuun ottaminen on pitkä prosessi. Tukitoimet eivät koske näin vain kansainvälistä henkilöstöä vaan ketä tahansa uutta työyhteisön jäsentä kielitaustasta riippumatta. Samaan tapaan suomenkielisetkin hoitajat kohtaavat terveydenhuollon

työn kielelliset haasteet esimerkiksi kirjatessaan ja raportteja laatiessaan (ks. Tiililä 2011). Ammatillinen suomen kielen taito ei ole valmis edes pitkän työuran jälkeen – oli kyseessä kansainvälinen tai paikallinen terveydenhuoltoalan työntekijä.

5.4 Kohti työelämälähtöistä kielikoulutusta

Terveydenhuoltoalalla työskentelevän ja alalle rekrytoitavan kansainvälisen henkilöstön kieli- ja ammatitaito sekä eri kulttuurien kohtaaminen ovat herättäneet paljon julkista keskustelua (ks. Simola 2008; Virtanen & Suni 2011; Torres et al. 2014; Näre & Nordberg 2016). Tämä keskustelu ei koske vain työperusteisesti maahan muuttavia ja muuttaneita henkilöitä vaan myös alalle Suomessa kouluttautuvia kansainvälisiä opiskelijoita. Vaikka kansainvälisistä opiskelijoista toivotaan helpotusta työvoimapulaan (ks. esim. Asa & Muurinen 2010; Koponen ym. 2012: 30; OKM 2015: 90), heidän työllistymisensä esteeksi on käytännössä noussut riittämättömäksi koettu tai katsottu suomen kielen taito (ks. esim. Välimaa et al. 2013; CIMO 2015a: 12). Tämä kielitaitoa ja sen riittävyyttä koskeva jännite on esillä myös tässä tutkimuksessa: tutkimukseeni osallistuneet kansainväliset opiskelijat ovat hakeutuneet maksullisille suomen kielen kursseille, jotta voisivat vahvistaa työllistymismahdollisuuksiaan Suomessa. Kansainvälisten opiskelijoiden hakeutumista työvoimaksi Suomeen ei voi pitää itsestäänselvyytenä etenkin, jos heidän kotoutumiseensa ja kielikoulutukseensa ei kiinnitetä tähänastista enempää huomiota. Tähän mennessä on käyty keskustelua lähinnä kansainvälisen työvoiman rekrytoinnin eettisyydestä (ks. Vaittinen & Näre 2014; Vaittinen 2014; Näre & Nordberg 2015). Myös kansainvälisten opiskelijoiden rekrytoinnin ja kouluttamisen tulisi olla eettistä ja kestävä: jos opiskelijoiden tavoitteena on työllistyä Suomeen, heille pitäisi myös tarjota välineet siihen. Yksi tärkeä tekijä on työympäristön kielellisten käytänteiden haltuun ottaminen tarpeita vastaavan kielikoulutuksen tuella.

Tällä hetkellä ammattikorkeakoulujen tarjoama toisen kielen opetus näyttää lähtevän mallista, jossa ammatillinen kielitaito ikään kuin kasataan peruskielitaidon varaan; harvalla alkeiskurssilla on työelämälähtöistä näkökulmaa (Saarinen ym. 2016). Tutkimukseni valossa erityiseksi ongelmaksi nousee se, että työnantajat odottavat kielitaidon olevan valmis jo ennen harjoitteluvaiheeseen siirtymistä eikä työympäristöä näin välttämättä nähdä kielenoppimisympäristönä. Kansainväliset opiskelijat ovat myös kotoutumiskoulutuksen ulkopuolella, joten he joutuvat käytännössä kustantamaan itse kielikurssinsa, ellei koulutuksen puitteissa niitä tarjota korkeakouluopintojen sisällä riittävästi.

Ammattikorkeakouluissa terveydenhuoltoalan kielitaitotarpeisiin on viime vuosina reagoitu, ja useissa englanninkielisissäkin sairaanhoitajakoulutusohjelmissa on alettu edellyttää hakijoilta korkeimmillaan B1-tason suomen tai ruotsin kielen taitoa. Samaa kielitaitotasoa edellytetään myös Suomen ulkopuolella kouluttautuneilta terveydenhuoltoalan ammatinharjoitus-

oikeutta hakevilta henkilöiltä (Valvira 2017). Vaikka kielitaitotasovaatimukset karsivat hakijat todennäköisesti niihin, jotka ovat olleet Suomessa jo pidemmän aikaa, nämä vaatimukset eivät kuitenkaan poista tarvetta kielelliseen tukeen opintojen ja työharjoitteluiden aikana. Korkeakoulun kielikurssien kehittäminen ei itsessään välttämättä riitä, vaan tarvitaan myös työyhteisöjen kouluttamista ja ohjaukskäytänteiden uudelleen arviointia. Voi myös olla, että kielitaitovaatimusten korkeakouluopintoihin valmentavat koulutukset lisääntyvät (ks. Saarinen ym. 2016).

Kuten aiemmat tutkimukset (Kyhä 2011, 2012; Könönen 2014; Strömmer 2016a) osoittavat, korkeakoulutettujen maahanmuuttajien on vaikeampi työllistyä omalle alalleen, ja he saattavat juuttua sisääntuloammatteihin. Vaikka sosiaali- ja terveysalan kansainvälisten opiskelijoiden katsotaankin työllistyvän suhteessa parhaiten (Garam ym. 2014), tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, ettei edes Suomessa hankittu koulutus ole tae omalle alalle työllistymiselle (ks. myös Könönen 2014; Korhonen 2015). Tyypillisesti sairaanhoitajaopiskelijat tekevät esimerkiksi lähihoitajan sijaisuuksia jo ennen valmistumistaan. Toisin kuin suomalaisten opiskelijoiden, kansainvälisten opiskelijoiden on vaikea saada oman alan sijaisuuksia ja kesätyöpaikkoja opiskelujen aikana, koska he eivät täytä korkeita kielitaitovaatimuksia. EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien viisumit ja oleskeluluvat myös rajoittavat ja vaikeuttavat sijaisuuksien tekemistä. Kansainväliset opiskelijat työskentelevät sen sijaan usein sisääntuloammatteissa, kuten siivoojina ja lehdenjakajina, rahoittaakseen opiskelunsa, mikä ei puolestaan vaikuta tukevan sairaanhoitajan tarvitseman ammatillisen kielitaidon kehittymistä (ks. Partanen 2013a, 2013b). Vielä valmistumisen jälkeenkin uralla eteneminen näyttää vaikealta riittämättömäksi koetun tai katsotun kielitaidon takia: he saattavat jäädä esimerkiksi vanhustenhoitoon töihin tai lähihoitajiksi, vaikka toiveena olisi ollut työskennellä muulla terveydenhuollon alalla.

Näyttää siltä, että koulutusohjelmien rakenne ja käytänteet eivät ole muuttuneet samassa tahdissa kuin niiden opiskelijat. On kiinnostavaa nähdä, mikä paikka näillä englanninkielisillä koulutusohjelmilla on jatkossa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Suomessa on tarjolla runsaasti englanninkielisiä koulutusohjelmia maan kokoon nähden (ks. CIMO 2015a: 10; Wächter & Maiworm 2015: 17). Yksi syy näiden koulutusohjelmien runsaaseen tarjontaan on todennäköisesti se, että niiden tarjoaminen on yksi Opetus- ja kulttuuriministeriöltä saatavan rahoituksen peruste (OKM 2015a). Taloudellisesti opiskelijoista kuitenkin katsotaan olevan eniten hyötyä, jos he myös työllistyisivät Suomeen (Garam 2015: 10). Jos Suomeen halutaan jatkossakin kansainvälisiä opiskelijoita ja heidät pyritään saamaan työllistymään Suomeen omalle alalle opintojensa jälkeen, tulisi työelämälähtöistä suomen tai ruotsin kielen opetusta tarjota opintojen alusta alkaen. Keskustelu ei koske vain ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajiksi koulutautuvia vaan yhtä lailla yliopistoissa maisteriohjelmissä opiskelevia kansainvälisiä opiskelijoita ja heidän integroitumistaan ja osallisuuttaan yhteiskunnassa.

5.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkömiä

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon kehittymistä sosiokognitiivisessa ja ekologisessa viitekehyksessä. Näissä viitekehyksissä kieltä ja sen kehittymistä on aiemmin tarkasteltu lähinnä koulumaailman näkökulmasta (ks. esim. van Lier 2004, 2007; Kramsch 2008; Dufva & Aro 2015). Työelämän kielitaitoa on tutkittu näistä lähtökohdista vasta vähän (ks. kuitenkin Sandwall 2010, 2013; Lehtonen 2013; Partanen 2013a, 2013b; Strömmer 2016a, 2016b; Suni 2017), joten tutkimukseni tuo uutta tietoa etenkin toimijuuden ja ammatillisen kielitaidon tilanteisesta, koetusta kehittymisestä. Käyttämiäni teoreettisia viitekehyksiä ei ole aiemmin juuri yhdistetty samassa tutkimuksessa (ks. kuitenkin Strömmer 2016a, 2016b). Tässä työssä näen sosiokognitiivisuuden ja ekologisuuden sukulaiskäsitteinä, sillä molemmissa niissä painottuu kielen tarkastelu vuorovaikutuksessa jaettuna, kehollisena sekä ympäristöön hajautuneena resurssina (ks. esim. Cowley 2009, 2011; Dufva et al. 2014; Mustonen 2015; Suni 2017). Yksilö nähdään ympäristönsä osana eikä siitä erillisenä (ks. van Lier 2004; Atkinson 2011; Dufva & Aro 2015).

En ole tässä työssä tarkastellut kielitaidon kehittymistä portaalta toiselle etenevänä prosessina sinällään tai pyrkinyt arvioimaan osallistujien kielitaitoa. Sen sijaan olen ensisijaisesti keskittynyt siihen, millaisena ammatillisen kielitaidon kehittyminen näyttäytyy, kun sitä tarkastellaan tilanteisena, ei-lineaarisen prosessina. Näin tutkimukseni on avannut uusia näkökulmia ammatillisen kielitaidon teoreettiseen jäsentämiseen suomi toisena kielenä -alalla. Teoreettisesti keskeistä antia työssä on se, että ammatillinen kielitaito on osoittautunut tilanteiseksi taidoksi hyödyntää työympäristön resursseja. Kielitaidon kehittyminen puolestaan ilmenee toimijuuden lisääntymisenä ja samaan aikaan toimintaympäristön laajentumisena – kielellisiä ja materiaalisia resursseja tulee yhä enemmän havaituksi ja hyödynnettäväksi. Olen tarkastellut kielitaitoa ja sen kehittymistä tavalla, joka syventää myös työelämäntutkimuksessa ja maahanmuuttotutkimuksessa havaittuja seikkoja työelämän kielitaidosta, kuten kysymyksiä kielitaidon riittämättömyydestä ja siihen liittyvistä työllistymisen esteistä. Työni nostaa keskusteluun kielitaidon tilanne- ja tehtäväkohtaisuuden ja sen, että ammatillisen kielitaidon kehittyminen on prosessi, joka jatkuu koko työuran ajan. Kielitaito ei ole koskaan valmis, eikä valmista kielitaitoa tulisi myöskään uudelta tulijalta edellyttää. Uutta on myös se näkökulma, ettei ammatti- ja kielitaitoa voi tarkastella toisistaan irrallaan: ammattitaitoa on hyödyntää ympäristön niin kielellisiä kuin materiaalisiakin resursseja työtehtävän edellyttämällä tavalla.

Ekologisuus on tuonut alan tutkimukseen täydentäviä näkökulmia: siinä painottuu erityisesti ympäristön merkitys toiminnan ja kielenoppimismahdollisuuksien tarjoajana ja toimijuuden mahdollistajana (van Lier 2004, 2007). Myös käsitteet ekosysteemi ja ekologinen lokero (ks. Suni 2017) ovat tuoneet tähän tutkimukseen välineitä kuvaamaan sitä, että niin yhteisön kuin yksilönkin on muututtava, jotta systeemin tasapaino säilyisi. *Niche*-käsitteen käänkösvastinee-

seen, ekologiseen lokeroon, voi tosin liittyä konnotaatioita, jotka viittaavat pysyviin ja biologisesti määräytyviin rajoihin, mitä en tällä käsitteellä aja takaa. Voisikin olla hyvä miettiä, mikä muu suomennos *niche*-käsitteelle voisi olla sopivampi tässä yhteydessä. Ekologisen lokeron voi toisaalta myös katsoa olevan lähellä lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä: oikea-aikaisen tuen myötä vyöhyke laajenee tilanteittain.

Ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden tarkastelu on vaatinut etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti eklektistä otetta ja monimenetelmällisyyttä (ks. Pitkänen-Huhta 2011). Etnografinen teoreettis-metodologinen tutkimusorientaatio (Blommaert & Jie 2010) on vaikuttanut siihen, miten olen päättänyt ammatillista kielitaitoa tutkia ja millaisena sen nyt tutkimusprosessin päätteeksi näen. Tutkimuskysymykseni ovat tarkentuneet koko tutkimuksen ajan: aloittaessani en tiennyt, mitkä olisivat lopulliset, koko työn kattavat tutkimuskysymykset, mikä osoittaa, että etnografiassa on ennen kaikkea kyse oppimisprosessista (ks. Blommaert & Jie 2010: 26–27; Näre & Hollay 2016). Lopulta ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittyminen työharjoitteluissa nousi analyysin kohteeksi ja tutkimuksen päätteeksi.

Tässä työssä tehdyissä tulkinnoissa en ole erotellut mikro- ja makrotasoja toisistaan vaan nähnyt tasot ennemminkin jatkumona. Näin ollen tutkimukseni sisältää useita tapaustutkimuksia, joihin näen yhteiskunnallisten ilmiöiden, kuten valtasuhteiden, heijastuvan. Pelkästä kielellisistä seikoista ei voi päätellä näitä suhteita tai muita laajempia prosesseja, jotka taustalla vaikuttavat kieleen, sen käyttöön ja oppimiseen. Työssä ei siis ole ollut esillä vain litteroituun muotoon saatetun puheen taso vaan myös omat kertyneet, eletyt kokemukseni tutkimuksen eri vaiheista eli se, mitä tutkijana olen oppinut tutkimuskentältä. Esimerkiksi kolmannessa osatutkimuksessa (Virtanen 2017) kirjaamistilanteesta tekemäni vuorovaikutusanalyysi on ollut ikään kuin *reality-check* (ks. Kramsch & Whiteside 2008: 657) siitä, mitä olin tutkimuksen aiemmissa vaiheissa jo aavistanut esimerkiksi opiskelijoiden mahdollisuuksista harjoitella kyseistä työtehtävää ja kirjaamisen kielellisestä haastavuudesta. Olenkin pyrkinyt tarkastelemaan ammatillisen kielitaidon ja toimijuuden kehittymistä läpi tutkimuksen omat positioni huomioiden.

Näen onnistuneeni yksilön ja yhteisöjen näkökulmien yhdistämisessä. Vaikka näiden eri näkökulmien yhdistäminen on syventänyt saamiani tuloksia ammatillisen kielitaidon sosiaalisesta luonteesta, paikoin erityyppisten aineistojen yhdistäminen ja vuoropuhelun ylläpitäminen ei ole ollut helpoin tie. Media-aineiston yhdistäminen muuhun aineistooni on ollut paikoin hankalaa, mutta toisaalta media-aineistosta kumpuavat käsitykset ammatillisesta kielitaidosta ja sen luonteesta ovat läsnä läpi aineiston. Media-aineiston analyysiin on tosin voinut jäädä hiukan epätarkkuuksia, sillä eritasoisia ääniä ei voi systemaattisesti tarkastella erilaisten kielellisten piirteiden perusteella. Vuorovaikutusesimerkkien kääntäminen on myös ollut osaltaan haaste. Konsultoin käännösten tekemisessä äidinkieliä kohdekielen puhujia, mutta käännöksiin on silti saatanut jäädä epätarkkuuksia. Myös se, että kansainvälisten opiskelijoiden haastatteluita on tehty sekä englanniksi että suomeksi, on osaltaan vaikuttanut il-

maisutarkkuuteen ja ilmaisuista tehtävään tulkintaan: englanti on ollut vain yhden osallistujan äidinkieli ja suomi vain minun. Haastateltavilla on myös saattanut olla tarve miellyttää minua tutkijana, tai heillä on voinut olla muita tarkoituspäriä, jotka ovat jääneet minulta osin pimentoon. Tutkimuksen alkuvaiheessa olen ollut myös vielä melko kokematon haastattelija, mikä on osaltaan vaikuttanut keskusteluiden etenemiseen. Tutkimusprosessin edetessä olen kuitenkin päässyt kehittymään haastattelija ja tutkijana. Aineistotriangulaation kautta eri osapuolten näkökannat ovat yhdistyneet havainnointi- ja vuorovaihtusaineistossa, minkä katson rakentaneen kokonaiskuvaa hyvin ja lisänneen työn luotettavuutta. Etnografinen tutkimusote on kaiken kaikkiaan mahdollistanut monipuolisen aineiston äärelle pääsyn ja vieraan tekemisen tutuksi (ks. Pitkänen-Huhta 2011).

Artikkeliväitöskirjalle on tyypillistä se, että dokumentoiduksi päätyy vain verrattain pieni osa aineistosta: tässä työssä raportoidut tapaukset ovat vain siivu kokonaisaineistosta. Artikkeleissa raportoitavat katkelmat ovat kuitenkin edustavia otoksia, joiden paikantamiseksi on pitänyt tehdä runsaasti analyysia. Laaja aineisto on ollut aivan välttämätön kokonaiskuvan saamiseksi; se on ohjannut minua koko ajan eteenpäin tutkimuksessani (ks. luku 3 tutkimusprosessista). Päädyin esimerkiksi rajaamaan tutkimuksen fokuksen ammatillisen kielitaidon tilanteisuuteen ja sen koettuun kehittymiseen työharjoittelujen aikana, koska työympäristö osoittautui ammattikorkeakoulussa keräämäni aineiston pohjalta merkitykselliseksi kielenoppimisessa.

Paradigmoja ylittävä, monitieteinen ja -menetelmäinen lähestymistapa on työni vahvuus, vaikka haltuun otettavaa on ollut paljon. Kuitenkin katson, ettei yksi näkökulma olisi riittänyt näin holistisen kuvan saamiseen. Monitieteinen ja monimenetelmäinen lähestymistapa tuo tosin mukanaan eri paradigmoihin kiinnittyneitä käsitteitä, joiden yhteensovittaminen ja mukana kuljettaminen läpi tutkimuksen ei ole ollut ongelmattonta. Asiantuntemukseni ei ole aina välttämättä riittänyt kaikkien taustaoletusten tunnistamiseen ja huomiointiin. Olen tässä työssä tarkastellut tutkimusaiheittani ensisijaisesti kielentutkijan asiantuntemuksesta käsin, mutta olen myös tietoisesti pyrkinyt ottamaan haltuun lähitieteiden käsitteistöä ja näkökulmia jäsentääkseni ammatillista kielitaitoa aiempaa paremmin ja monipuolisemmin. Käsitevalinnat ja käsitteiden määritelmät ovat täsmentyneet prosessin aikana, minkä näen oppimistulokseksi pikemmin kuin ongelmaksi. Osa käyttämästäni käsitteistä on osin myös lomittaisia, kuten tulevaisuuden minuudet, siirrettävät identiteetit ja subjektipositiot. Toisessa osatutkimuksessani (Virtanen 2013) hyödynnetyt siirrettävien minuuksien ja tulevaisuuden minuuksien käsitteet ovat myöhemmin tarkentuneet kumuloituviksi subjektipositioiksi (Virtanen 2016, 2017), joka käsitteenä sopii paremmin tämän tutkimuksen tarpeisiin; subjektipositiot kattavat tilanteiset ja kumuloituvat positiot, joten erillinen siirrettävien minuuksien käsite tai tulevaisuuteen suuntaavat minuudet tuntuvat tältä pohjalta ylimääräisiltä. Subjektipositio kuvaakin mielestäni paremmin identiteettien dynaamisuutta ja kumuloituvuutta laajan identiteetti-käsitteen sijaan. Kaiken kaikkiaan tutkimus on edetessään tuonut esiin uudenlaisia tutkimusongelmia, joiden avaaminen on vaatinut ja

aiemmin käytettyjen käsitteiden kyseenalaistamista tai uusien välineiden pohdintaan.

Samoin toimijuuden käsite on löytänyt tarkemman määritelmänsä ekologisen ja sosiokognitiivisen viitekehyksen yhdistämisen myötä. Käsite on sinällään ongelmallinen, koska samaa toimijuuden käsitettä käytetään monella eri tieteenalalla hiukan eri painotuksin. Tutkimuksen edetessä toimijuus osoittautui kuitenkin olevan avainasemassa tutkimuksessani: havaitsin kielitaidon kehittymisen edellyttävän aktiivista toimijuutta (ks. myös van Lier 2007). Lopulta toimijuus nousikin työni otsikon osaksi ammatillisen kielitaidon rinnalle. Olen myös tarkastellut subjektipositiota ja toimijuutta samassa tutkimuksessa, joten tutkimus tuo teoreettisesti uusia näkökulmia siihen, miten nämä käsitteet ovat yhteydessä toisiinsa.

Käsitteiden yhteen sovittelun ohessa olen tehnyt menetelmällistä kehittämistä alusta alkaen. Sopivien menetelmien löytäminen ja kehittäminen ei ole ollut kuitenkaan mutkatonta. Dialogista käsitysanalyysia (Aro 2009) ei ollut ennen tätä tutkimusta käytetty kirjallisen aineiston tarkastelussa, joten sen käyttö vaati pohtimista ja eri sovellustapojen kokeilua. Etenkin vuorovaikutusaineiston analyysikehikon luominen oli vaativaa, sillä dialogisia lähtökohtia ja subjektipositiota huomioivia analyysimalleja ei ollut suoraan saatavilla. Oman dialogisen vuorovaikutusanalyysikehikkoni pohjana olivat etenkin Linellin (1998, 2009) ja Sunin (2008) analyysitavat, mutta ne eivät itsessään tarjonneet välineitä vuorovaikutuksessa annettujen ja otettujen subjektipositioiden tarkasteluun. Kehitin ne siis itse teorialähtöisesti. Väitöstutkimukselle ja erityisesti artikkeliväitöskirjalle tyypillisesti menetelmät ovat myös tarkentuneet projektin aikana. Esimerkiksi narratiivinen analyysi on tarkentunut tutkimusprosessin aikana eri aikatasoille kohdistuvien pienten tarinoiden (Georgakopoulou 2013) tarkasteluksi. Yhdistin pieniin tarinoihin de Finan (2013a, 2014) ja Vitanovan (2005; 2010) analyysitavat, jotka ottavat huomioon myös positioinnin, mikä osoittautui haastavaksi mutta antoisaksi analyysitavaksi.

Tämän työn kolmannessa osatutkimuksessa (Virtanen 2017) käyttämäni neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004) sopii sosiokognitiiviseen ja ekologiseen lähestymistapaan, sillä siinä ei eroteta mikro- ja makrotasoja toisistaan, kuten mikrotasolle keskittyvässä keskusteluanalyysissa tai makrotasolle suuntaavassa diskurssintutkimuksessa tehdään, vaan niiden katsotaan muodostavan ennemminkin jatkumon. Neksusanalyysin käyttäminen on nostanut tutkimuskohteeni nimenomaan sosiaalisen toiminnan, mikä sopii yhteen teoreettisen viitekehykseni sekä etnografisen teoreettis-metodologisen tutkimusotteeni kanssa. Olen käyttänyt tutkimuksessani Pietikäisen (2012) ja Karjalaisen (2014) suomenoksia vakiinnuttaakseni neksusanalyysiin liittyvää suomenkielistä käsitteistöä. Neksusanalyysin soveltaminen tämän kokonaistutkimuksen yhteenvedossa on ollut tietoinen riski, sillä en ole hyödyntänyt sitä tutkimuksen alusta alkaen. Halusin kuitenkin kokeilla neksusajattelun soveltuvuutta ilmiön ”ammatillisen kielitaidon kehittyminen työharjoitteluissa” tarkastelussa. Scollon ja Scollon (2004: 152) ovat kehottaneet tutkijoita kehittämään neksusanalyysin välineitä eteenpäin ja valikoimaan ne, jotka sopivat omaan tutkimukseen parhaiten.

ten. Tämä metamenetelmä on tukenut ammatillisen kielitaidon kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamista. Se on myös auttanut minua hahmottamaan osatutkimusten pohjalta syntynyttä kokonaiskuvaa ja ottamaan askelia tutkimani ilmiön teoreettiseen jäsentämiseen.

Tutkimustani voisi myös kokonaisuudessaan jäsentää neksusanalyyttisten vaiheiden kautta. Ensimmäinen osatutkimuksen (Virtanen 2011) voidaan katsoa kuvastavan kartoitettavaa vaihetta, joka on osoittanut tarpeen kohdentaa huomio kansainvälisiin sairaanhoitajaopiskelijoihin. Tämä puolestaan on aloittanut uuden kartoitusvaiheen, jonka aikana keräsin aineistoa ammattikorkeakoulussa. Tämä vaihe herätti kiinnostuksen tarkastella työharjoittelujaksoja – sitä, missä opiskelijoille erityisen merkityksellinen sosiaalinen toiminta tapahtuu. Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessia voi luonnehtia sykliseksi: uutta tarkastellaan vanhan tiedon valossa ja palataan tarkastelemaan vanhaa uuden valossa. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa palataan tutkimuskentälle keskustelemaan tutkimuksessa tehdyistä havainnoista ja pyritään vaikuttamaan tutkimuksen kohteena olleeseen toimintaan. Tärkeä osa tutkimusta on sen tulosten saattaminen näkyviksi niille sidosryhmille, joita työ koskee. Seuraava vaihe tutkimuksessani on palata kentälle eli keskustella tutkimuksen tuloksista mukana olleiden yhteistyöorganisaatioiden kanssa.

Menetelmällinen kehittäminen on haasteistaan huolimatta ollut tuloksellista, sillä menetelmätriangulaatio on aineistotriangulaation ohella lisännyt työni validiutta. Jatkossa olisi kiinnostavaa jatkaa ja syventää tässä tutkimuksessa aloitettua menetelmällistä kehittämistyötä. Neksusanalyysin tarjoamat välineet olisivat hyödyksi laajemminkin terveydenhuoltoalan kielellisten käytänteiden tarkastelussa, kuten kokouskäytänteiden, hoitotilanteiden tai hoitosuunnitelmien laatimisen tutkimisessa. Tämä tutkimus ei ole suoranaisesti keskittynyt esimerkiksi englanninkielisen sairaanhoitajakoulutusohjelman rakenteisiin ja toteutukseen tai siihen, millaisista suomen kielen piirteistä ammatillinen kielitaito koostuu. Sen sijaan se on rajautunut työssäoppimisen ja työharjoittelun aikana tarjoutuvien tilanteisten kielenoppimisen mahdollisuuksien tarkasteluun. Jatkossa olisi kiinnostavaa päästä tarkastelemaan useampia ohjaustilanteita ja rajata tarkastelu yhteen tai kahteen terveydenhuollonyksikköön, jotta tutkijanakin pääsisin paremmin osalliseksi kunkin yksikön ympäristön käytänteistä ja merkityksistä. Olisi tärkeää tarkastella myös johtotason linjausten ja käytännön työn vuoropuhelua eli sitä, kuinka linjaukset ja kielikoulutuspoliittiset päätökset toteutuvat käytännössä. Ohjaustilanteita olisi hyvä tarkastella laajemmin, sillä tässä tutkimuksessa tarkastelemani tilanteet rajautuivat sähköiseen potilastietojärjestelmän käyttöön. Tutkimuseettiset näkökulmat rajoittanevat jatkossakin pääsyä esimerkiksi potilastilanteisiin, mutta olisi olennaista tutkia kieltä tiiviimmin siellä, missä sitä käytetään. Kaiken kaikkiaan tulisi kartoittaa, mihin tehtäviin yhdistäviä eli sentripetaalisia voimia eniten kohdistuu, millaisia ne ovat ja kuinka eri tehtäviin tulisi koulutuksessa valmistautua. Tämän tutkimuksen puitteissa en ole seurannut kansainvälisten opiskelijoiden työllistymistä koulutusohjelman jälkeen, joten tutkimuksen voisi kohdistaa seuraavaksi kou-

lutuksen ja työelämän nivelvaiheeseen ja siihen, kuinka vastavalmistunut sairaanhoitaja löytää oman ammatillisen äänensä työyhteisössä.

Tämä työ jatkaa sitä käynnissä olevaa teoreettista keskustelua, jossa kielitaito nähdään tilanteisena kykynä havaita ja hyödyntää ympäristön kielellisiä resursseja (ks. Dufva et al. 2014; Jalkanen 2016; Mustonen 2015). Nähdäkseni tekemäni jäsenitys avaa kuitenkin uudella tavalla ammatillisen kielitaidon luonnetta kuvaamalla sen moniääniseksi, ajallisesti ja paikallisesti muuntuvaksi. Tutkimukseni avaa uuden näkökulman paitsi sairaanhoitajan ammatilliseen kielitaitoon myös kielitaidon luonteeseen yleisemminkin. Vaikka esittelemäni jäsenitys on vain yksi tapa nähdä kielitaito ja sen käyttö, olen nähdäkseni onnistunut yhdistelemään tutkimuksessa toisiaan täydentäviä menetelmiä ja viitekehäksi sekä päässyt tarkastelemaan kielen sosiaalista luonnetta monipuolisesti. Näin tämä tutkimus tarjoaa välineitä ammatillisen suomen kielen opetuksen kehittämisen tueksi. Työ antaa suuntaviivoja myös siihen, kuinka kansainvälisen henkilöstön integroitumista työyhteisöön voitaisiin tukea: tarjoamani ohjaukseen käytännönsovellukset ovat toivoakseni heti hyödynnettävissä henkilöstön täydennyskoulutuksessa ja koulutusohjelmien kehittämistyössä.

SUMMARY

Background and theoretical framework

As the population of Finland and other Western societies ages, the demand for nurses in the healthcare sector is growing. Finland used to be a sending country of healthcare workers, but within the last 15 years healthcare professionals have been increasingly recruited from abroad. The phenomenon, therefore, is comparatively new (Wrede & Näre 2013). In addition, it is hoped that international students will relieve the labor shortage (see Asa & Muurinen 2010; Valtioneuvosto 2015). However, several studies (see, e.g., Välimaa et al. 2013; CIMO 2015a; Korhonen 2015) have shown that the lack of Finnish language skills is considered to be a barrier for international students in accessing the Finnish labor market. Highly educated migrants often remain in entry-level jobs, such as cleaning (Kyhä 2011, 2012; Könönen 2014; Strömmer 2016a).

This study focuses on international nursing students studying in an English-medium degree program at a university of applied sciences in Finland. It examines the students' situated and experienced development of professional Finnish language skills and agency. In this multidisciplinary and multimethodological study, I explore agency and professional language skills within sociocognitive and ecological frameworks (Atkinson 2011; van Lier 2004). These frameworks are viewed as complementary approaches that have similarities in the ways they see language and language learning: both focus on the individual as part of his/her environment and highlight the social nature of language. Moreover, language is seen as a dynamic, shared, embodied, and distributed phenomenon (Atkinson 2002; Dufva & Alanen 2005; van Lier 2007; Cowley 2009; Atkinson 2011; Dufva & Aro 2015; Mustonen 2015).

This dissertation is situated in the field of applied linguistics, and it is closely related to research on working life, health communication and migration research. The study is a part of the project Finnish as a work language: a sociocognitive perspective to work-related language skills of immigrants (University of Jyväskylä 2011–2013, principal investigator professor Minna Suni). This study is a multiple longitudinal study on international nursing students and their professional Finnish language skills. Its ethnographic theoretical–methodological orientation (Blommaert & Jie 2010) aids in exploring the social nature of language use, as the main argument is that language cannot be separated from its social context. Furthermore, the macro level cannot be segregated from the micro level but both levels should be seen instead as a continuum. The previous research on professional language skills in the health care sector is predominantly focused on interaction between immigrant doctors or patients (see e.g. Sarangi & Roberts 2005; Candlin & Candlin 2013; Paananen 2015, 2016). Previous studies related to international nursing students have mostly examined students' overall experiences of practical training – not on language issues (see e.g. Roger et al. 2006; Jeong et al. 2011; Pitkälä 2012; Mikkonen et al. 2016). The majority of research in this

field has been conducted in English-speaking countries in which nursing students study in the dominant language (see e.g. O'Neil 2011). Nursing programs administered in English in non-English-speaking countries have not been under scrutiny in detail before (cf. Kela & Komppa 2011; Mikkonen et al. 2016).

Aims and research questions

This dissertation consists of four original articles and a summarizing report. By analyzing both subjectively experienced and collectively emergent factors, the focus is on the development of the professional language skills and agency the students experience. The research questions are the following:

- How do the professional language skills and agency of the international nursing students develop during the practical training, and which factors have an effect on it and how?
- How are the positions, agency, professional language skills, and resources of the environment related?
- How could the development of professional language skills and agency of the international nursing students and their opportunities to gain access to the labor market be promoted?

The first research question addresses the accumulated results of my substudies. The second question explores how professional language skills could be described drawing on an ecological and sociocognitive framework. In other words, if language is seen as embodied and distributed in the environment, it affects how the development of language skills is viewed. The third question looks to offer practical implications for how to promote the development of professional language skills and agency in the working environment in the health care sector. The findings shed light on the nature of situated professional language skills and the factors affecting them. The findings can be further utilized in developing work-related language education for international students as well as in continuing training for teachers and hospital staff members.

Substudies, data, and methods

The results of this study are reported in four substudies. First, I introduce my substudies. In the following section, I then move on to introducing the main findings of my dissertation.

My first substudy (Virtanen 2011) focuses on a media monitoring of the recruitment of Philippine nurses and an interview with an experienced teacher of Finnish language in health care programs. This substudy examines beliefs about professional language skills and their development. The media data consist of 92 newspaper articles and six message threads including 429 messages. A radio interview is also part of the data analyzed. The data are

analyzed using dialogical analysis of beliefs (Aro 2009) to explore the multivoicedness of these beliefs as well as to examine who are seen as active agents.

The second substudy (Virtanen 2013) includes the voice of the potential international workforce. I examine work-related oral narratives of four international students on their beliefs about their development of professional language skills. The focus is on their future hopes and fears—their future selves, in particular (see Murray 2011; Lamb 2011). In addition, interviews with five of their mentors are analyzed to shed light on students' performance, Finnish language use, and learning motivation during their practical training. Here I combine Vitanova's dialogical narrative analysis (2005, 2010) and dialogical analysis of beliefs (Aro 2009).

The third substudy (Virtanen 2017) scrutinizes one of the most crucial work tasks the nurses have: documentation in the electronic patient record (EPR). I apply nexus analysis (Scollon & Scollon 2004) to locate this focal action by combining the results of my previous substudies (Virtanen 2011, 2013). Using the EPR for documentation is a daily routine and, at the same time, one of the most linguistically challenging work tasks for international staff. The data consist of three audio-recorded work tasks in which an international nursing student uses the EPR with the help of his mentor. Interviews with the student and with three of his mentors are also included in the analysis. Viewing documentation as a nexus of practice, I combine interaction data as well as the student's and the mentors' reflections on the documentation practices. Dialogical interaction analysis inspired by Linell (1998, 2009) and Suni (2008) is applied to shed light on the positions set in interaction and the multivoicedness of the work task. I have analyzed the interview data by using narrative analysis (de Fina & Georgakopoulou 2012). Nexus analysis is also used in the summarizing report in order to examine the development of professional language skills and agency through their social nature.

The fourth substudy (Virtanen 2016) widens the scope to exploring the interrelation of professional language skills, agency, and positioning. Moreover, this study considers how students are positioned as capable workers. The longitudinal interview data and *can do* statements of two international nursing students as well as interviews with four head nurses and five vocational teachers are analyzed. Vitanova's (2005, 2010) dialogical narrative analysis as well as de Fina's (2013, 2014a) narrative analysis are used to explore the multivoicedness of the narratives and to analyze how the narrators position themselves in relation to others and the rest of the social world.

Main findings

First, I present the factors that have an effect on professional language skills and agency and their development. Second, I focus on the interrelation of agency, positioning, professional language skills, and linguistic resources. Third, the focus is on pedagogical implications.

The results suggest that social action, such as the work task, is influenced by both participants' beliefs about professional language skills and accumulated subject positions, as well as by the centrifugal and centripetal forces of language. There are authoritative voices in the data that see language skills and professional skills as dichotomous - either existing or not existing. Moreover, language learning is seen as an individual struggle (Virtanen 2011.) In working life, hospital staff members expect potential employees to have complete, not partial, knowledge of the Finnish language before entering the labor market (Virtanen 2016). In contrast to these kinds of beliefs, only some internally persuasive voices echo that language learning can be seen as a process and as to be appropriated with the help of others: language learning is considered to be continuing at work. These voices also suggest that skills in other languages than Finnish can be seen as valuable and that language skills can be compensated by using non-verbal communication. (Virtanen 2011.)

The variety of beliefs have an effect on positions taken and given during practical trainings and therefore they affect guidance practices as well as what learning opportunities are offered. These opportunities are affected by the willingness of the mentors and other staff members to share, for instance, their linguistic resources. The results show that in comparison to their Finnish peers, international students are given fewer responsibilities, and therefore, fewer opportunities to perceive and appropriate the linguistic resources of the hospital environment (Virtanen 2016, 2017). This result indicates that positions are not free from power relations. However, after being positioned as active actors by their mentors, international students can be potentially able to promote their agency and professional language skills. Through these accumulated subject positions, the students may have an opportunity to negotiate their own voice, which is seen to be at the core of agency (Virtanen 2016; see also Dufva & Aro 2015). The findings further suggest that the language beliefs and future selves students envision affect their willingness to seek opportunities to use and learn Finnish at work. These results indicate that agency is at the core of beliefs as well (Virtanen 2013).

In addition to beliefs and positions, the results show that centrifugal and centripetal forces (see Bakhtin 1981: 272) have an effect on situational professional language skills and its development. Some of the work tasks are more influenced by centripetal forces. Those tasks, such as documentation, are difficult to be compensated by nonverbal communication. Opportunities to practice actual work tasks during the practical training are necessary in order to appropriate these centripetal forces of the language used at work. However, these are the tasks that the students have the least access to. In contrast to centripetal forces, some work tasks can withstand more centrifugal forces. For instance, when taking a patients' blood pressure one can use nonverbal communication and be understood with fragmented language skills as well (Virtanen 2017).

Second, moving on to the interrelation between professional language skills, agency, positioning and linguistic resources of the environment, the

findings show that professional language skills are contextual and situational. Figure 5b shows how professional language skills and their development could be described in an ecological and sociocognitive framework. At the figure's center is social action, which is surrounded by material and linguistic resources. In this three-dimensional figure, agency is seen as embedded in the environment, with the dashed line showing its flexible boundaries. The dashed line surrounding social action could also encompass the material and linguistic resources that are available, such as different equipment and other workers' support in some specific work task. More specifically, the individual's resources encounter the environment's resources inside of this dashed line.

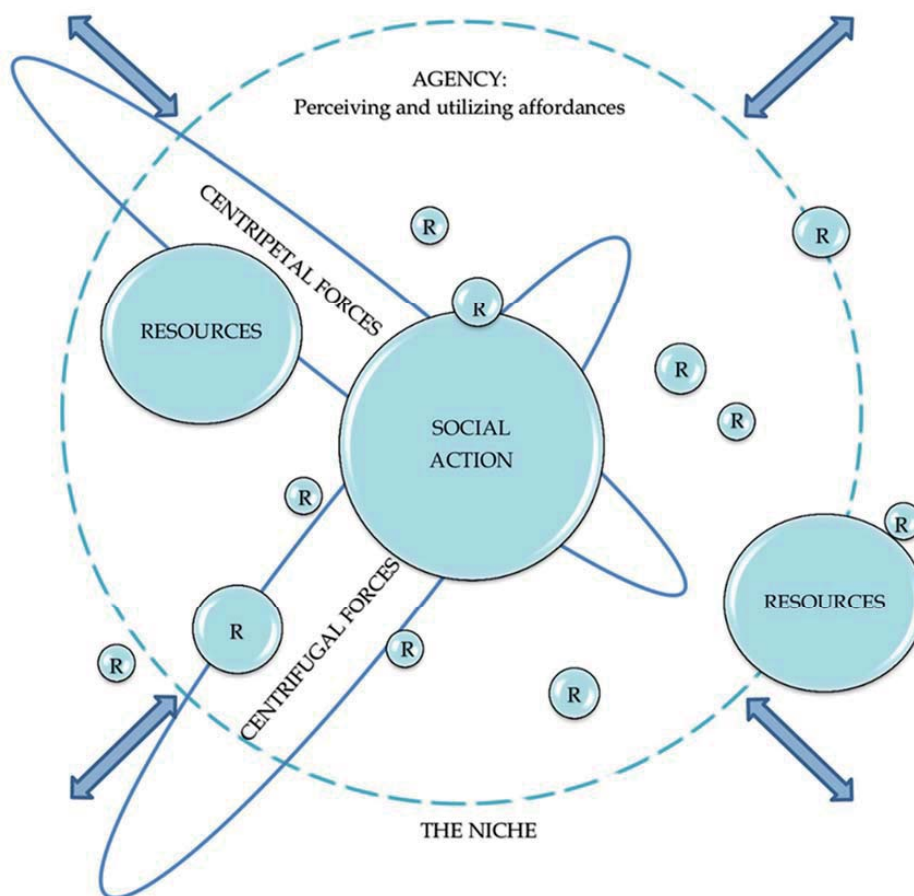


FIGURE 5b Professional language skills in sociocognitive and ecological framework

Resources are distributed to the material and social environment: a specific environment has specific resources that one should perceive, have access to, and use in order to perform work tasks successfully. For example, if the students had the opportunity to repeat the same work task many times in the past, it could help them to perform it in the present as well. These resources

flow dynamically in different time scales, that is, in some situations previous interactions can become resources in the present. As a result, the students can start to anticipate how to perform different work tasks in the future.

The two circles intersecting in social action point to the centripetal and centrifugal forces of the language. Situational professional language skills are influenced by these forces that represent the multivoicedness at different time-scales'. Centripetal forces, present in, e.g., laws and guidelines, unify language use, whereas situational language use, such as second language speakers' utterances, tears the unified language apart. Thus, local language usage and wider social processes cannot be viewed separately since both of them intersect in a social action (see Blommaert & Jie 2010).

Overall, the results show that professional language skills can be seen as situational skills to utilize the material and linguistic resources of the environment (e.g., different equipment and other employees' support) to perform the task successfully. Therefore, language skills cannot be separated from professional skills. Using language in the professional setting requires agency: an individual has to perceive and utilize the affordances that the environment offers. This demands, however, that the needed resources are available. The work community may not be willing to share their resources or, in some cases, material resources, such as a dictionary or a pen and paper, are not available. Moreover, learning to perceive and utilize affordances requires that the students are positioned as active actors during their practical training. The results show that positionings are tightly interlinked with the development of agency and professional language skills.

The hospital environment can be considered to be one of the ecosystems in which students need to find their own niche (see also Suni 2017). However, each ecosystem and each instance of social action offer different resources for different people since everyone also has their individual accumulated subject positions and beliefs. The dashed line in Figure 5b can be extended or restricted further depending on the time and the situation. The observation of the international nursing students shows that they experienced development in their professional language skills during their studies. At the beginning of the observation period, the operational environment seemed to be narrower than it was at the end of the data collection. The results indicate that the development of professional language skills can be seen as an expansion of the operational environment—one has more resources available that he/she can utilize from time to time. The role of education could therefore be in supporting students' agency, that is, in helping to extend the dashed line presented in figure 5b.

Third, I focus on pedagogical implications. If professional language skills are, as presented in this study, seen as situational skills to utilize resources, the purpose of education should be on supporting international students' agency. The results indicate, however, that there is a strong contradiction between the expectations and demands of the educators and of the practical placements. The issue is that the workplace is not necessarily seen as a language learning environment. The results show, however, that the workplace is crucial for

learning situational language. Guidance practices therefore play a central role. Guiding international students should be a shared responsibility. Moreover, guidelines from the hospital administration are needed, along with a clear language policy. The staff would need further training on how to work together with international workers, specifically on how to mix languages and offer other ways to access the resources. Mentors can show, repeat, translate, give time, and ensure mutual understanding. Promoting language awareness in the whole community could be essential. Varying guidance practices could be established, such as peer mentoring, meetings for giving and receiving feedback, shadowing, and organizing weekly student meetings. These practices can be applied to every new member of the work community. At a university of applied sciences, it would be good if vocational teachers and teachers of Finnish as a second language should cooperate in multiprofessional teams to integrate subject and language studies. International students could attend courses in Finnish together with Finnish students. Flexible study plans should also be created in order to take students' differing goals and language repertoires into account.

Conclusion

At the moment, not enough support is provided for international students to gain sufficient Finnish language skills. Therefore, it cannot be taken for granted that international students will stay and work in Finland. The recruitment of international students should be ethical and sustainable. If a student's aim is to live and work in Finland, the educators should offer opportunities for it. One crucial factor is to appropriate the necessary professional language skills in the environment with the help of suitable language education. As previous studies (Könönen 2014; Kyhä 2011, 2012) have shown, highly educated immigrants struggle when trying to gain access to their own field. The findings indicate that even a degree completed in Finland cannot guarantee this access. The structures of English-medium degree programs have not changed as their students have. There are several bachelor's and master's degree programs in English probably because having such programs is one criteria for receiving government funding (OKM 2015a). However, it would be more financially beneficial if the international students found employment in Finland (Garam 2015: 10). To conclude, international students would need more work-related Finnish or Swedish language education from the beginning of their studies in order to participate in the Finnish labor market. This applies not only to students at universities of applied sciences but also to students in master's degree programs at universities and, more broadly, to their participation and integration into the society.

LÄHTEET

- Aalto, A.-M., Elovainio, M., Heponiemi T., Hietapakka, L., Kuusio, H. & Lämsä, R. 2013. Ulkomaalaistaustaiset lääkärit ja hoitajat suomalaisessa terveydenhuollossa: haasteet ja mahdollisuudet. THL raportteja 2013/7. Tampere: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino Oy.
- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Ailasmaa, R. 2015. Terveys- ja sosiaalipalveluiden kansainvälinen liikkuvuus 2012. Helsinki: THL.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alanen, R. 2003. A socioculture approach to young learners beliefs about language learning. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 55–85.
- Alanen, R. 2013. Noticing and mediation: a sociocultural perspective. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota & J. K. Yoshioka (eds.) *Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 331–341.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opetuksesta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 41–56.
- Aluttis, C., Bishaw, T. & Frank, M. W. 2014. The workforce for health in a globalized context – global shortages and international migration. *Global Health Action* 7, 1–7.
- Amaro, D.J., Abraim-Yago, K. & Yoder, M. 2006. Perceived barriers for ethnically diverse students in nursing programs. *Journal of Nursing Education* 45 (7), 247–254.
- Ammattikorkeakoululaki 2014. 932/14.11.2014 4§.
- Andersson, H. 2010. Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus: fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 77. Uppsala: University of Uppsala.
- Arajärvi, P. 2009. Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut. Helsinki. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers: polyphony and agency in children’s beliefs about language learning. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116.
- Asa, R. & Muurinen, H. 2010: Maahanmuutto työvoimatarpeen täyttäjänä? Helsinki: Maahanmuuttovirasto. http://emn.fi/files/285/220910_EMN-Raportti_FINAL_KORIATTU.pdf (luettu 9.5.2016).

- Atkinson, D. 2002. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal* 86 (4), 525–545.
- Atkinson, D. 2010. Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics* 31 (5), 599–622.
- Atkinson, D. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: how mind, body, and world work together in learning additional languages. In D. Atkinson (eds.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 143–166.
- Bakhtin, M. M. 1981. The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin. In Michael Holquist (eds.) *Trans. C. Emerson & Michael Holquist*. Austin: Texas.
- Bakhtin, M. M. 1986. Speech genres and other late essays. In C. Emerson & M. Holquist (eds.). Austin: Texas.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28, 377–396.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: a critical review. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7–33.
- Barcelos, A. M. F. 2015. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 71–96.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2012. *Local literacies: reading and writing in one community*. 2nd edn. London: Routledge.
- Batstone, R. 2010. Issues and options in sociocognition. In R. Batstone (eds.) *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford & New York: Oxford University Press, 3–23.
- Belfiore M. E., Defoe T. A., Folsinsbee, S., Hunter, J. & Jackson N. S. (eds.) 2004. *Reading work: literacies in the new workplace*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisailon, L. & Rankin, J. 2013. Navigating the politics of fieldwork using institutional ethnography: strategies for practice. *Forum: Qualitative Social Research* 14 (1), art 14. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301144> (luettu 23.3.2017).
- Blackledge, A. & Creese, A. 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge & A. Creese (eds.) *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Heidelberg: Springer, 1–20.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. 2005a. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2005b. Review of Scollon, R. & Scollon, S. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic fieldwork: a beginners guide*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.

- Borg, S. 2013. *Teacher research in language teaching: a critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S., Birello, M., Civera, I., & Zanatta, T. 2014. The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers* 14.03. London: British Council.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourgeault, I. L. & Wrede, S. 2008. Caring beyond borders: comparing the relationship between work and migration patterns in Canada and Finland. *Canadian Journal of Public Health - Revue Canadienne de Santé Publique* 99, 22-26.
- Brophy, J. 2009. Connecting with the big picture. *Educational Psychology* 44 (2), 147-157.
- Broeder, P. 1992. Learning to repeat to interact: learner's repetitions in the language acquisition process of adults. *Journal of Intercultural Studies* 13, 19-35.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Helsinki: WSOY.
- Candlin, S. & Candlin, C. N. 2013. Presencing in the context of enhancing patient well-being in nursing care. In H. Hamilton & S. Chou (eds.) *Routledge handbook of language & health communication*. London: Routledge, 259-278.
- Candlin, S. & Roger, P. 2013. *Communication and professional relationships in healthcare and practice*. Sheffield: Equinox.
- CIMO 2014. *Ulkomaalaisten opiskelijoiden työllistyminen Suomeen*. Kansainvälisen liikkuvuudenkeskus CIMO. *Faktaa Express* 5A/2014. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embed/s/cimowwwstructure/54160_netiti_Express5A_14.pdf (luettu 9.5.2016).
- CIMO 2015a. *Kansainvälistyminen on kansallinen etu*. Cimon vuosijulkaisu 2015. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuudenkeskus CIMO. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embed/s/cimowwwstructure/56260_CIMOn_vuosijulkaisu_2015.pdf (luettu 9.5.2016).
- CIMO 2015b. *Opiskelijaliikkuvuus Suomeen 2006-2015*. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embed/s/cimowwwstructure/100560_Opiskelijaliikkuvuus_Suomeen.pdf (luettu 1.3.2017).
- Clark, P. F., Stewart J. B. & Clark, D. A. 2006. The globalization of the labourmarket for the health-care professionals. *International Labour Review* 145, 37-64.
- Compton, S. 2013. Implementing language policy for deaf students in a Texas school district. *International Multilingual Research Journal* 7 (2), 138-154.
- Copland, F., Creece, A., Rock, F. & Shaw, S. 2015. *Linguistic ethnography: collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Cowley, S. J. 2009. Distributed language and dynamics. *Pragmatics and Cognition* 17 (3), 495-507.

- Cowley, S. J. 2011. Distributed Language. In S. J. Cowley (eds.) Distributed language. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-14.
- Crawford, T. & Candlin, S. 2012. Investigating the language needs of culturally and linguistic diverse nursing students to assist their completion of the bachelor of nursing programme to become safe and effective practitioners. *Nurse Education Today* 33, 796-801.
- Crawford, T. & Candlin, S. 2013. A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse Education in Practice* 13, 181-185.
- Czarniawska, B. 2007. Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies. Malmö: Liber.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), 43-63.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- de Fina, A. & Georgakopoulou, A. 2012. Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Fina, A. 2013. Positioning level 3: connectioning local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40-61.
- de Fina, A. 2014a. Enregistered and emergent identities in narrative. In F. Dervin, & K. Risager (eds.) Identity and interculturality. New York: Routledge, 46-66.
- de Fina, A. 2014b. Narrative and identities. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (eds.) The handbook of narrative analysis. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 351-368.
- Deppermann, A. 2007. Using the other for oneself: conversational practices of representing out-group members among adolescents. In M. Bamberg, A. de Fina & D. Schiffrin (eds.) Selves and identities in narratives and discourse. Amsterdam: John Benjamins, 273-302.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds.) Vygotskian approaches to second language research. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 33-56.
- Duff, P., Wong, P. & Early, M. 2002. Learning language for work and life: the linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Modern Language Journal* 86, 397-422.
- Dufva, H., Isoherranen, S. & Lähteenmäki, M. 1996. Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) Beliefs about SLA. Dordrecht: Kluwer, 131-151.

- Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. In J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 89–107.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37–51.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvää tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finnlectura, 131–145.
- 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.
- 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*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 20–31.
- Dufva, H. & Aro, M. 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. In P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (eds.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Bristol, England: Multilingual Matters, 37–53.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z., Muir C. & Ibrahim, Z. 2014. Directed motivational currents: energising language learning by creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (eds.) *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins, 9–29.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (eds.) 2015. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Elder, C., McNamara, T., Woodward-Kron, R., Manians, E., McColl, G., Webb, G., Pill, J. & O'Hagan, S. 2013. Developing and validating language proficiency standards for non-native English speaking health professionals. *Papers in Language Testing and Assessment* 2 (1), 66–70.
- Ellis, R. 2008. Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 1–12.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys 2003. Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.

- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220-244.
- Foucault, M. 1969. *The archaeology of knowledge*. Paris: Gallimard.
- Garam, I., Jaalivaara, J., Kuosmanen, I. & Suhonen, S. 2014. *Esiselvitys ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT valmisteluraportit 21.
- Garam, I. 2015. *Teemana ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa: mitä tiedämme tilastojen ja tutkimusten perusteella*. Taustamuistio. Helsinki: CIMO.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embed/s/cimowwwstructure/78226_Teemana_ulkomaalaiset_tutkinto-opiskelijat_paivitetty12_2015.pdf (luettu 10.5.2016).
- Garam, I. 2016. *Korkeakouluopiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus Suomessa 2015: tutkinto-opiskelu ulkomailla. Tietoa ja tilastoja -raportti 5/2016*.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embed/s/cimowwwstructure/111070_Tietoa_ja_tilastoja_5_2016.pdf (luettu 10.2.2017).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gee, J. Hull, P. G. & Lankshear, C. 1996. *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview Press.
- Georgakopoulou, A. 2013. *Small stories research: methods - analysis - outreach*. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (eds.) *The handbook of narrative analysis*. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc, 255-271.
- Gibson, J. J. 1979. *The theory of affordances*. In R. Shaw & J. Bransford (eds.) *Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 67-82.
- Goffman, E. 1983. *The interaction order*. American Sociological association. *American Sociological Review* 48 (1), 1-17.
- Golden, A. & Lanza, E. 2012. *Narratives on literacies: adult migrants' identity construction in interaction*. In A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (eds.) *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters, 27-53.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.) 1972. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hakamäki, L. 2005. *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies of Humanities* 32.
- Haugen, E. 1972. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.
- Hearnden, M. 2008. *Coping with differences in culture and communication in health care*. *Nursing Standard* 23 (11), 49-57.

- Heimala-Kääriäinen, E. 2015. Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen maisterintutkielma.
- Heller, M. 2008. Doing ethnography. In L. Wei & M. Moyer (eds.) *Guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249–262.
- Heller, M. 2011. *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford university press.
- Henkilötietolaki 1999. 523/22.4.1999.
- Henriksson, L. & Wrede, S. 2008. Care work in the context of a transforming welfare state. In S. Wrede, L. Henriksson, H. Høst, S. Johansson & B. Dybbroe (eds.) *Care work in crisis*. Lund: Studentlitteratur, 121–130.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hollway, W. 1984. Gender difference and the production of subjectivity. In J. Henriques, W. Hollway, C. Venn & V. Walkerdine (eds.) *Changing the Subject*. London: Methuen, 227–263.
- Hoppania, H.-K., Karsio, O., Näre, L., Olakivi, A., Sointu, L. Vaittinen, T. & Zechner, M. 2016. *Hoivan arvoiset: vaiva yhteiskunnan ytimessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhta, M., Johansson, E., Lax, U. & Hantula, S. (toim.) 2006. *Työelämän kieli- ja viestintätaito: kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Tutkimukset ja raportit 8.
- Hult, F. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 7–24.
- Husso, M. & Hirvonen, H. 2011. Gendered agency and emotions in the field of care work. *Gender, Work & Organization* 19 (1), 29–51.
- Hynönen, E. 2007. Keskustelufoorumit – ajatustenvaihtoa verkossa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Halla (toim.) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 186–190.
- Härkönen, A. 2011. Suomen kielen sosiaalinen oppiminen työyhteisössä: IT-alan työperusteiset maahanmuuttajat suomalaisessa työyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen pro gradu -työ.
- Härmälä, M. 2008. Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytettävästä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 101.
- Jalkanen, J. 2015. *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in humanities* 265.
- Jansson, G. 2014. Bridging language barriers in multilingual care encounters. *Multilingua* 33 (1–2), 201–232.

- Jeong, S.-Y., Hickey, N., Levett-Jones, T., Pitt, V., Hoffman, K. & Norton, C. A. 2011. Understanding and enhancing the learning experiences of culturally and linguistically diverse nursing students in an Australian bachelor of nursing program. *Nurse Education Today* 31, 238–244.
- Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. (toim.) 2011. *Kieli työssä: asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS.
- Johnson, M. 2004. *Philosophy of second language acquisition*. Yale: Yale University Press.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5 (8), 161–176.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31 (4), 193–214.
- Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö: systeemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- Järvilehto, T., Nurkkala, V.-M. & Koskela, K. 2009. The role of anticipation in reading. *Pragmatics & Cognition* 17 (3), 509–526 .
- Jääskeläinen, I. & Välilä, P. 2013. *Puhun, kirjoitan, raportoin: keskusteluopas hoitoalan työntekijöille*. Helsinki: Intonare.
- Kalaja, P. 2003. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87–108.
- Kalaja, P. 2015a. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: a logitudinal study of interpretative repertoires. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 97–123.
- Kalaja, P. 2015b. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 21–38.
- Kankaanranta, A., Louhiala-Salminen, L. & Karhunen, P. 2015. English in multinational companies: implications for teaching "English" at an international business school. *Journal of English as a Lingua Franca* 4 (1), 125–148.
- Kaplan, A. & Flum, H. 2009. Motivation and identity: the relations of action and development in educational context. An introduction to the special issue. *Educational Psychologist* 44 (2), 73–77.
- Karjalainen, R. 2014. Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagovat-elokuvafestivaalilla. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 254.
- Karlsson, A.-M. 2014. Writing in your own voice? Managing interpersonal meanings in elder care literacy practices. In A.-C. Edlund, L.-E. Edlund & S. Haugen (eds.) *Vernacular Literacies: Past, present and future*. Umeå: University of Umeå & Royal Skyttean Society, 29–43.

- Kauppinen, K. 2014. Welcome to the end of the world! Resignifying periphery under the new economy: a nexus analytical view of a tourist website. *Journal of Multicultural Discourses* 9 (1), 1–19.
- Kela, M. & Komppa, J. 2011: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31 (4), 173–19.
- Kela, M., Korpela, E. & Lankinen, N. 2014. *Ihan lähellä: työelämän suomea lähihoitajille*. Helsinki: Edita.
- Kela, M., Korpela, E. & Lehtinen, P. 2010. *Sairaan hyvää suomea: terveysalan suomea maahanmuuttajille*. Helsinki: Edita.
- Koivistoinen, H. 2016. Changing understanding of language learning and teaching: the perspective of pupils, parents and future language teachers. *Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora* 147.
- Kokkonen, M. 2009. Työelämän kielitaito ja ääntäminen: työnantajien havaintoja. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus. AFinLAn vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 67*. Jyväskylä: AFinLA, 97–117.
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M., & Hämäläinen, T. 2014. Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset. *Metropolia ammattikorkeakoulu. Aatos-artikkelit 16/2014*. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisuutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA_AATOS_16.pdf (luettu 9.5.2016).
- 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.
- Komppa, J. 2016. *Hoitotyön suomea: toiminnallisia harjoituksia hoitoalan S2-opetukseen*. Helsinki: Finnlectura.
- Koponen, E.-L., Laiho, U. M. & Tuomaala, M. 2012. Mistä tekijät sosiaali- ja terveysalalle: työvoimatarpeen ja -tarjonnan kehitys vuoteen 2025. www.tem.fi/files/34537/sosiaali_ ja_terveysala.pdf (luettu 9.5.2016).
- Korhonen, V. 2015. Ajelehtien kulttuurien välisissä tiloissa? Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumisestaan suomalaisille työmarkkinoille. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2015 (2), 44–60.
- Kotisuomessa.fi. AIKIS-hankkeen osana toteutettu verkko-oppimateriaali www.kotisuomessa.fi (luettu 9.5.2016).
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, M A: Harvard University Press.

- Kramersch, C. 2002. How can we tell the dancer from the dance? Introduction. In C. Kramersch (eds.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 1-30.
- Kramersch, C. 2008. Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching* 41 (3), 389-408.
- Kramersch, C. 2009. *Multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramersch, C. & Steffensen, S. V. 2008. Ecological perspectives on second language acquisition and language socialization. In P. Duff & N. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of language and education* 8. Dordrecht: Springer Verlag, 17-28.
- Kramersch, C. & Whiteside, A. 2008. Language ecology in multilingual settings: towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29 (4), 645-671.
- Kubanyiova, M. 2012. *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kulju, J. 2016. Yksilön ja yhteisön kielitaitoa: maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia kommunikointihalukkuudestaan ja käsityksistään suomesta opiskelukielenä ammatillisen koulutuksessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74. Jyväskylä: AFinLA, 127-144.
- Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Turun yliopisto. Sarja C (321).
- Kyhä, H. 2012. Korkeakoulututkinto ei takaa maahanmuuttajille työtä. *Siirtolaisuus – Migration* 39 (1), 18-22.
- Könönen, J. 2014. *Tilapäinen elämä, joustava työ: rajat maahanmuuton ja työvoiman prekarisaation mekanismina*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 93.
- Laaksonen, M., Kääriäinen, A., Penttilä, M., Tapola-Haapala, M., Sahala, H., Kärki, J. & Jäppinen, A. 2011. Asiakastyön dokumentointi sosiaalihuollossa: opastusta asiakastiedon käyttöön ja kirjaamiseen. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205084983> (luettu 9.5.2016).
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. 559/28.6.1994 5 §.
- Lamb, T. 2011. Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. In M. Garold, X. Gao & T. Lamb (eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 177-194.
- Lane, P. 2009. Identities in action: a nexus analysis of identity construction and language shift. *Visual Communication* 8 (4), 449-468.

- Lantolf, J. P. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. 2001. (S)econd (l)anguage (a)ctivity theory: understanding second language learners as people. In M. Breen (eds.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. London: Longman, 141–158.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, S. 2008. Johdanto: mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyyliellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen väitöstutkimus.
- Lehtonen, T. 2013. Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähivertailuja – Lähivörtlusi* 23, 163–186.
- Leontjev A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Kuopio: Savon Sana.
- Leontjev, D. 2016. *ICAnDoiT: The impact of computerised adaptive corrective feedback on L2 English learners*. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 284.
- Lilja, N. 2010. Ongelmista oppimiseen: Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 146.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: IAP Press.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–200.
- Lähteenmäki, M. 2009. Dialogisuuden lähteillä: oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen. *Puhe ja kieli* 29 (2), 63–74.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41 (9), 954–69.
- Marcus, G. 1995. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- Mattila, L., Pitkälä, M. & Eriksson, E. 2010. International student nurses' experiences of clinical practice in the Finnish health care system. *Nurse Education Practice* 10 (3), 153–157.

- Meuter, R., Gallois, C., Segalowitz, N., Ryder, A. & Hocking, J. 2015. Overcoming language barriers in healthcare: a protocol for investigating safe and effective communication when patients or clinicians use a second language. *BCM Health Services Research* 15 (371), 1-5.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 66.
- Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H.-M., Tuomikoski, A.-M. & Kääriäinen, M. 2016. Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: a systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies* 57, 173-187.
- Miller, E. 2014. *The language of adult immigrants: agency in the making*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Minkkinen, E. 2013. *Ulkomaalainen harjoittelija työyhteisössä: haasteena suomen kielen taito ja työelämän käytänteet*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2015 (3), 81-94.
- Moyer, M. G. 2013. Language as a resource: migrant agency, positioning and resistance in a health care clinic. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (eds.) *Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. New York: Multilingual Matters, 196-224.
- Mustonen, A., Sippola, H. & Tuononen, N. 2012. *Hoidetaan suomeksi*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 255.
- Murray, G. 2011. Imagination, metacognition and the L2 self in a self-access learning environment. In M. Garold, X. Gao & T. Lamb (eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 75-90.
- Myhre, K. 2011. Exchange students crossing language boundaries in clinical nursing practice. *International Nursing Review* 58 (4), 428-433.
- Mähönen, E. 2014. *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: "no se mun kurssi oli töissä"*. *Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen maisterintutkielma*.
- Mäkinen, S. 2014. *Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1402.
- Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. 2012. *Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä*. *Virittäjä* 3/2012, 325-348.
- Niemelä, A. 2009. *Kansainvälistä opiskelua ulkomailla ja kotimaassa: tutkimus korkeakoulujen englanninkielisistä koulutusohjelmista*. *Otus* 31/2009.
- Nieminen, S. 2011. *Kuulumisen politiikkaa. Maahanmuuttajasairaanhoitajat, ammattikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1616.

- Nikolaidou, Z. & Karlsson, A.-M. 2012. Construction of caring identities in the new work order. In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (eds.) *International advances in writing research: cultures, places, measures*. Anderson, SC: Parlor Press, 507–519.
- Nordstedt, M. & Paulsen Breimo, J. 2016. Moving beyond everyday life in institutional ethnographies: methodological challenges and ethical dilemmas. *Forum Qualitative Research* 17 (2), art 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2539> (luettu 23.3.2017).
- Näre, L. 2012. Hoivatyön glokaaleilla markkinoilla: filippiiniläisten sairaanhoitajien rekrytointi Suomeen jälkikolonialistisena käytäntönä. *Sosiologia* 3, 206–221.
- Näre, L. 2014. Agency as capabilities: Ukrainian women's narratives of social change and mobility. *Women's Studies International Forum* 47 (B), 223–231.
- Näre, L. & Holley, P. 2016. Rethinking methodological nationalism in migration research: towards participant learning in ethnography. In K. Bhopal & R. Deuchar (eds.) *Researching marginalized groups*. London: Routledge, 239–251.
- Näre, L. & Nordberg, C. 2016. Neoliberal postcolonialism in the media: constructing Filipino nurse subjects in Finland. *European Journal of Cultural Studies* 19 (1), 16–32.
- OKM 2014a = Opetus- ja kulttuuriministeriä 2014a. Hyvän virkakielen toimintaohjelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2014/2. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75267/tr02.pdf> (luettu 20.3.2017).
- OKM 2014b = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b. Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveystalalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2014/5. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr05.pdf?lang=en> (luettu 9.5.2016).
- OKM 2015a = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli 2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/Liitteet/amk_rahoytusmallimatriisi_2015.pdf (luettu 12.5.2016).
- OKM 2015b = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b. Suomi osaamisen kasvurallalle: ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015: 14. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr14.pdf?lang=en> (luettu 9.5.2016).
- Olakivi, A. 2013. "In a case you can speak Finnish, there's no problem". Reconstructing problematica identity-positions in migrant care workers'

- organisational discourse. *Nordic Journal of Migration Research* 3 (2), 91–99.
- O’Neil, F. 2011. From language classroom to clinical context: The role of language and culture in communication for nurses using English as a second language: a thematic analysis. *International Journal of Nursing Studies* 48/2011, 1120–1128.
- Opintopolku 2017. www.opintopolku.fi (luettu 2.3.2017).
- Paananen, J. 2015. Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktisen eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Puhe ja kieli* 35 (2), 73–95.
- Paananen, J. 2016. Kuinka lääkärit korjaavat kysymyksiään? Kysymysten uudelleenmuotoilu monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Virittäjä* 4/2016, 552–579.
- Park, E. R., Burgess, E. W. & McKenzie, R. D. 1925 (eds.). *The city: suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Park, N. N. 2015. From the past to the future: self concepts of English language teachers from Finland and Korea. *AFinLAN vuosikirja 2015*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–55.
- Partanen, M. 2013a. Kieli tulee kielen päälle: kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung*. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI publications 2. Vaasa: VAKKI, 257–268.
http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Partanen.pdf
(luettu 9.5.2016).
- Partanen, M. 2013b. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. *AFinLAN vuosikirja 2013*. Jyväskylä: AFinLA, 55–76.
- Paulsen Breimo, J. 2015. Captured by care. an institutional ethnography on the work of being in a rehabilitation process in Norway. *The Journal of Sociology & Social Welfare* 45 (2), 13–29.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (eds.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Linguaging in ultima thule: multilingualism in the life of Sami boy. *International Journal of Multilingualism* 5 (2), 79–99.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa: neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä* 116 (3). 410–440.

- Piikki, A. 2010. Terveystieteiden alalla tarvittava suomen taito - mitä se on? *Sutina* 1/2010, 30-33.
- Pilke, Nina. 2015. "Nyt ymmärrän paljon, mitä työntekijät naiset puhuvat" - Ulkomaalaistaustaiset sairaanhoitajaopiskelijat ammatillisella rajalla. D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. VAKKI-symposiumi XXXV 12.-13.2.2015. VAKKI Publications 4. Vaasa: VAKKI, 188-198.
- Pitkälä, M.-A. 2012. English-language-taught degree programmes in faculties of healthcare in Finnish universities of applied sciences: students and teachers' conceptions of the implementation. University of Helsinki. *Terveystieteiden väitöstutkimus*.
- Pitkälä, M., Eriksson, E., Kekki, P. & Pitkälä, K. 2012. Culturally diverse nursing students in Finland: some experiences. *International Journal of Nursing Education Scholars* 9 (1), 1-18.
- Pitkälä, M.-A., Eriksson, E., Pitkälä, K. 2013. Culturally diverse health care students' experiences with teaching strategies in Finland: a national survey. *Nurse Education Today* 33 (6), 590-595.
- Pitkänen, P. 2012. Terveystieteiden alalla kansainvälistyvät toimintaympäristöt. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen arjessa*. Tampere: Vastapaino, 75-99.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finnlectura, 88-103.
- Pöyhönen, S. 2003. Uraopettaja, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia: suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielitieteen väitöstutkimus*.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rainio, P. 2013. Työhön Suomeen? Tutkimus työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvistä koulutusprosesseista. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1331.
- Richards, K. 2006. Being the teacher: identity and classroom conversation. *Applied Linguistics* 27 (1), 51-77.
- Riekkö, M. 2016. Navigating change: nexus-analytic explorations in the field of foreign language education. *Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora* 146.
- Roberts, C. & Sarangi, S. 2005. Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education* 39 (6), 632-640.
- Rogan, F., San Miguel, C., Brown, D. & Kilstoff, K. 2006. 'You find yourself.' Perceptions of nursing students from non-English speaking backgrounds of the effect of an intensive language support program on their oral clinical communication skills. *Contemporary Nurse* 23 (1), 72-86.

- Ruohotie-Lyhty, M. 2016. Stories of change and continuity: understanding the development of identities of foreign language teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 172–201.
- Räisänen, T. 2013. Professional communicative repertoires and trajectories of socialization into global working life. *University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in humanities* 216.
- Saarinen, T., Vaarala, H, Haapakangas, E.-L. & Kyckling, E. 2016. Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille opiskelijoille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kotimaistenkieltenkoulutustarjonta> (luettu 21.3.2017).
- Sahradyan, S. 2015. Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6 (4). <http://www.kieliverkosto.fi/article/miten-maahanmuuttajat-oppivat-suomea-formaalin-informaalin-ja-non-formaalin-oppimisen-kautta> (luettu 10.5.2016).
- Sajavaara, A. & Salo M. 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 233–249.
- SAMOK 2008 = Suomen ammattikorkeakouluopiskelijoiden liitto SAMOK ry 2008. *We need more English information about our study, life in Finland and this country: tutkimus ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa vuonna 2007*. SAMOK julkaisut 2008.
- Sandwall, K. 2010. "I learn more at school": a critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL Quarterly* 44 (3), 542–574.
- Sandwall, K. 2013. *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgs universitet. Doktors avhandling.
- Sanner, S. & Wilson, A. 2008. The experiences of students with English as a second language in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today* 28 (7), 807–813.
- Saranki-Rantakokko, S. & Pietikäinen, H. 2016. Tulevaisuuden haasteita URAREITILTÄ. Teoksessa R. Seppänen (toim.) *Lappilaisen hoitotyön osaamiseen voimaa Lapin AMKin strategiasta*. Lapin AMKin julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 14/2016. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 175–179.
- Scollon, R. & Scollon S. W. 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: CUP.

- Sedwick, M., Oosterbroek, T. & Ponom, V. 2014. "It all depends": How minority nursing students experience belonging during clinical experiences. *Nursing Education Perspectives* 35 (2), 89-93.
- Seilonen, M. 2014. Sattuuko, jos tästä painaa? Epäsuoruus, toimintaan kehottaminen ja asiantuntijuus terveydenhuollon ammattilaisten teksteissä. *Lähivördlusi - Lähivertailuja* 24, 221-243.
- Seilonen, M. & Suni, M. 2015. Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen puhumistaidon arviointi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 27-43.
- Seilonen, M. & Suni, M. 2016. Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin: ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivertailuja - Lähivördlusi* 26, 450-480.
- Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 9, 110-14.
- SHED 2015 = Swedish higher education authority 2015. Higher education in Sweden. 2015 Status report. Stockholm: Swedish higher education authority.
<http://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f9117b3/1487932594286/status-report-statistics-higher-education-sweden-2015.pdf> (luettu 22.3.2017).
- Simola, A. 2008. Tervetullut työvoimaksi: työperäinen maahanmuutto mediassa. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Julkaisuja A 2008 (109).
- Sisäasiainministeriö 2013. Valtioneuvoston periaatepäätös maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiasta. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Sjöberg, A. 2004. Toimiva kielitaito työelämässä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksenkeskus, Jyväskylän yliopisto, 137-147.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 188.
- Smith, D. E. 2005. *Institutional ethnography: a sociology for people*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Snow, C. 1979. Conversations with children. In P. Fletcher & M. Garman (eds.) *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 363-375.
- Staples, S. 2015. *The discourse of nurse-patient interactions: contrasting the communicative styles of U.S. and international nurses*. Philadelphia: John Benjamins.
- Steffensen, S. V. & Fill, A. 2014. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences* 41(A), 6-25.
- STM 2012 = Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. *Potilasasiakirjojen laatiminen ja käsittely: opas terveydenhuollolle*. Sosiaali- ja terveysministeriön

- julkaisuja 2012/4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3337-8> (luettu 10.5.2016).
- Strömmer, M. 2016a. Affordances and constraints: second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 35 (6), 697-721.
- Strömmer, M. 2016b. Material scaffolding: supporting the comprehension of migrant cleaners at work. *European Journal of Applied Linguistics* 4 (2), 239-275.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 94.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: AFinLA, 45-58.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 8-22.
- Suni, M. 2017. Working and learning in a new niche: ecological interpretations of work-related migration. In J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (eds.) *Negotiating boundaries at work: talking and transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 198-216.
- Tapio, E. 2013. A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers: a multi-modal view on interaction. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- 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*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA vuosikirja 73, 56-72. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49654/16543> (luettu 10.5.2016).
- TEM 2013 = Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. Osallisena Suomessa hankkeen arviointiraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- TEM 2014 = Työ- ja elinkeinoministeriö 2014. Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: Työ ja yrittäjyys 6/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2010. 1326/30.12.2010.
- Tervola, M., Pajunen, A., Vainio S., Honko, M. & Mattila K. 2015. Maahanmuuttajataustaisten lääkäreiden suomen kielen taito laillistamiskäytännössä. *Duodecim* 4/2015.
- Tiirilä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto: tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä: asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 162-189.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus: Syntyperä ja taustamaa.
http://stat.fi/meta/kas/syntypera_ja_ta.html (luettu 10.5.2016).
- Tilastokeskus: Työssäkäyntitilasto 2010–2014.
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_tyokay/082_tyokay_tau_173.px/?rxid=1f2e7702-fc87-45a6-860c-0fb832f4b9ff (luettu 10.2.2017).
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2008. Etnografia, haastattelu ja (valta)positio. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Torres, S., Lindblom, J. & Nordberg, C. 2014. Daily newspaper reporting on elder care in Sweden and Finland: a quantitative content analysis of ethnicity- and migrationrelated issues. *Vulnerable Groups & Inclusion* 5, 1–21.
- Tourunen, A. 2016. Jelmu-suomea: suomen kielen käyttö ja oppiminen vapaaehtoistyössä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen maisterintutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, N. 2013: On omat haasteet mutta kyllä pärjää! Maahanmuuttajälähihoitajien polkuja työelämään ja kokemuksia työyhteisön jäseneksi tulemisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Ushioda, E. 2011a. Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11–24.
- Ushioda, E. 2011b. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation of Language Learning and Teaching* 5 (2), 221–232.
- Vaittinen, T. 2014. Reading global care chains as migrant trajectories: a theoretical framework for understanding of structural change. *Women's Studies International Forum* 47 (B), 191–202.
- Vaittinen, T. & Näre, L. 2014. Ihmisoikeusnäkökulma työperusteiseen muuttoon: filippiiniläiset hoitajat ja siivoojat Suomessa. Teoksessa E. Niskanen (toim.) *Ihmisoikeudet Aasiassa*. Helsinki: Into Kustannus, 120–141.
- Valta, M. 2013. Sähköisen potilastietojärjestelmän sosiotekninen käyttö: seitsemän vuoden seurantatutkimus odotuksista omaksumiseen. Publications of the University of Eastern Finland dissertations in social sciences and business studies 62. Kuopio: University of Eastern Finland dissertation.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/18.12.2014, 7 §.
- Valtioneuvosto 2015. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimitetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta.

- http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5 (luettu 10.5.2015).
- Valvira. 2017. Kielitaito. <http://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/ulkomailla-suoritetut-opinnot/kielitaito> (luettu 2.3.2017).
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7 (1-2), 128-145.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (eds.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-177.
- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (eds.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 140-164.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. New York: Springer.
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46-65.
- van Lier, L. 2008a. Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. E. Poehner (eds.) *The sociocultural theory and teaching of second languages*. London: Equinox, 163-186.
- van Lier, Leo. 2008b. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In B. Spolsky & F. M. Hult (eds.) *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub, 596-605.
- van Lier, L. 2010. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3 (2-6), 3-6.
- van Lier, L. 2011. Language learning: an ecological-semiotic approach. In E. Hinkel (eds.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, New York, NY: Routledge, 383-394.
- Vartiainen, P., Pitkänen, P., Asis, M., Raunio, P. & Koskela, M. 2016. From the Philippines to Finland: nurses' expectations and Finnish realities. *Journal of Population and Social Studies*, 24 (1), 30-46.
- Vartiainen-Ora, P. 2015. Filippiiniläisen sairaanhoitajan tie kohti suomalaisen työyhteisön jäsenyyttä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 12-26.
- Vitanova, G. 2005. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 149-169.
- Vitanova, G. 2010. *Authoring the dialogical self: gender, agency and language practices*. Amsterdam: John Benjamins.
- Virtanen, A. 2010. Onko filippiiniläisillä hoitajilla suomen kieli hallussa? Käsitteitä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen pro gradu -tutkielma.

- Virtanen, A. 2011. Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli* 31 (4), 153–172.
- Virtanen, A. 2013. Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja - Lähivõrdlusi* 23, 403–427.
- Virtanen, A. 2016. Insights into the agency, positioning and development of professional Finnish language skills of international nursing students. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 10 (2), 63–81.
- Virtanen, A. 2017. The multivoicedness of workplace literacies: an international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics* 5 (1), 115–140.
- Virtanen, A. & Suni, M. 2011. Hyvää hoitoa ja huonoa suomea: verkkokeskustelijoiden käsitykset filippiiniläishoitajien ammatillisesta kielitaidosta. *Kieli ja Etiikka. Vaasan yliopiston käännteorian, ammattikielten ja monikielisyyden tutkijaryhmän (VAKKI) julkaisut* 38, 371–382.
- Vološinov, V. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. London: Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Välimaa, J., Fonteyn, K., Garam, I., van den Heuvel, E., Linza, C., Söderqvist, M., Wolf, J. U. & Kolhinen J. 2013. An evaluation of international degree programmes in Finland. Publications of the Finnish higher education evaluation council 2013/2.
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0213.pdf (luettu 10.5.2016).
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 17 (2), 89–100.
- Wortham, S. 2000. Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry* 10 (1), 157–184.
- Wrede, S., Henriksson, L., Høst, H., Johansson, S. & Dybbroe, B. 2008. Introduction. In S. Wrede, L. Henriksson, H. Høst, S. Johansson & B. Dybbroe (eds.) *Care work in crisis: reclaiming the Nordic ethos of care*. Lund: Studentlitteratur, 15–40.
- Wrede, S. & Näre, L. 2013. Globalising care in the Nordic countries: an introduction to the special issue. *Nordic Journal of Migration Research* 3 (2), 56–62.
- Wächter, B. & Maiworm, F. (eds.) 2015. English-taught programmes in European higher education. *The State of Play in 2014. ACA Papers on International Cooperation in Education*.
http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught.pdf (luettu 1.3.2017).

Zimmerman, D. H. 1998. Discourse identities and social identities. In C. Antaki & S. Widdicombe (eds.) *Identities in Talk*. London: Sage Publications Ltd, 87-106.

LIITTEET

LIITE 1 Sairaanhoitajaopiskelijoiden 1. haastattelurunko

Language skills and use

- How much have you studied Finnish and where?
- What languages do you use in your everyday life?
 - o In what kind of situations? With whom?
- Where do you need Finnish and why?
- How does it feel like – speaking Finnish?
 - o In which situations do you feel
 - confident?
 - challenging?
 - o From where you can ask help?

School

- How is this programme like?
- How has the practical training been?
- How was your normal day like?
 - o compare the day in your country?
- How was the cooperation with your mentor?
- Which languages do you speak
 - o with whom at work?
- How are the Finnish language studies at school like?

Work life

- Have you been applying for work?
- Have you written job applications?
- In which ways the studies have helped you so far?
- What you would need more and why?

Future

- What will happen after you will graduate?
- Afraid of? nervous? hopes?

LIITE 2 Aikajatehtävä**Timeline**

Draw a line about your language learning, studies and working life in Finland. You can write or draw the most remarkable events and persons who have helped or complicated your Finnish language learning and studies in Finland. Mark down at least when you moved to Finland, most important contacts in Finland and your studying or working history here.

Describe also your expectations for the future in Finland: future plans, hopes and fears of studying and working here. What will help or complicate your studies, working and language learning in the future? What do you hope or are afraid of?

Texts connected with working life

For the next meeting, you could bring your writings that you have written for your studies or employer with you. If you have written job applications, curriculum vitae or reports of practical training, notes that you have written during your practical training at work, please take them with you.

Aikajana

Piirrä jana kielen oppimisesta, opinnoistasi ja työelämästäsi Suomessa. Voit kirjoittaa tai piirtää tärkeimmät tapahtumat ja henkilöt, jotka ovat edistäneet tai vaikeuttaneet suomen kielen oppimista ja opintojasi Suomessa. Merkitse ainakin milloin muutit Suomeen, tärkeimmät kontaktit Suomessa ja opinto- tai työhistoriasi täällä.

Kuvaa myös tulevaisuuden odotuksiasi Suomessa: tulevaisuuden suunnitelmia, toiveita ja pelkoja täällä opiskelemisesta ja työskentelemisestä. Mikä auttaa tai hankaloittaa opintojasi, työskentelyäsi ja kielen oppimista tulevaisuudessa? Mitä toivot tai pelkää?

Työelämään liittyvät tekstit

Seuraavaa tapaamista varten voisit tuoda kirjoituksiasi mukana. Jos olet kirjoittanut työhakemuksia, ansioluettelon tai työharjoitteluraportteja ja muistiinpanoja työharjoittelusta, ota ne mukaasi. Tekstit voi olla kirjoitettu joko opintoja varten tai työnantajalle.

FINNISH LANGUAGE LEARNING, STUDIES AND WORKING LIFE IN
FINLAND

SUOMEN KIELEN OPPIMINEN, OPINNOT JA TYÖELÄMÄ SUOMESSA

Past: remarkable events and persons, supports and obstacles

Mennyt: merkittävät tapahtumat ja henkilöt, tuet ja esteet

LIITE 3 Can do -väittämalomakkeet**Name:** _____**Date of birth:** _____**Date:** _____

LISTENING	I can do	I need help	I can't do
Level A			
I can understand simple personal questions when people speak slowly and clearly "Mikä sun nimi on?" "Mikä sun osoite on?"			
When listening a conversation I can understand words and short sentences, provided that people speak very slowly and very clearly.			
I can understand figures and times given in clear announcements, for example at a railway station.			
I can understand when people are talking about themselves and their families if they speak very slowly and clearly, using simple words.			
I can understand what people say to me in a simple everyday conversation if they speak clearly and slowly and give me help.			
I can follow changes of topic in TV news reports and understand the main information.			
I can understand when people talk to me about everyday things, as long as I can ask for help.			
I can understand the main point in short, clear, simple messages, announcements and instructions (e.g. airport gate changes, what patients or nurses ask me to do)			
Level B			
I can understand the main points of clear standard speech on familiar, everyday subjects, provided there is an opportunity to get repetition or clarification sometimes.			
I can follow clearly spoken, straightforward short talks on familiar topics.			
I can understand simple technical information, such as operating			

instructions for familiar types of equipment (e.g. in hospitals).			
I can follow clear speech directed at me in everyday conversation, in an accent that is familiar to me.			
I can understand information in announcements and other recorded, factual texts, if they are delivered in clear standard speech (e.g. information about the patients or latest shift).			
I can with some effort catch much of what is said around me in the hospital settings, but may find it difficult to understand a discussion between several speakers (e.g. other nurses) who do not modify their language in any way.			
I can understand in detail what is said to me in standard spoken language.			
I can understand the main ideas of complex speech on concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussion in my field of specialization.			
I can understand announcements, instructions, telephone messages etc. even when they are spoken fast, provided they are in standard dialect.			
I can understand standard spoken language, live or broadcast, even in a noisy environment.			
Level C			
I can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics of academic or vocational relevance C1			
I can understand any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast speed, even in a noisy environment C2			

READING	I can do	I need help	I can't do
Level A			
I can understand simple forms well enough to give basic personal details (e.g. name, address, date of birth).			
I can understand short reports or product descriptions on familiar matters, if these are expressed in simple language and the contents are predictable.			
I can find basic information in posters, adverts, catalogues			

I can follow short simple written directions (e.g. how to go from X to Y).			
I can understand information about people (place of residence, age, etc.) in a text if there is visual support.			
I can understand clear instructions. For example how to use a telephone, a cash machine, some simple equipment in hospital.			
I can understand the main points in short simple news items and descriptions if I already know something about the subject.			
I can understand short simple texts on familiar subjects which consist of high frequency, everyday or work-related language.			
I can understand most short reports or manuals of a predictable nature within my own area of expertise, provided enough time is given.			
I can understand simple texts, e-mails and letters from friends or colleagues, for example, when we should meet for lunch or asking me to be at work early.			
I can understand main things in documents related to patients with a little help			
Level B			
I can understand the main points in straightforward factual texts on subjects of personal or professional interest well enough to talk about them afterwards (e.g. documents and reports).			
I can understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.			
I can follow simple instructions, for example for a game, for the use of medicines or for using familiar types of equipment.			
I can understand the main points in short, clear formal letters relating to my personal and professional interest, provided I can use a dictionary.			
I can read with a large degree of independence, using dictionaries and other reference sources selectively when necessary.			
I can understand most correspondence, reports and factual product literature I am likely to come across.			
I can understand lengthy, complex instructions (e.g. formal procedures in an academic professional or health context) including details on conditions and warnings as long as I can reread difficult sections.			

I have a broad active reading vocabulary, which means I can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes.			
Level C			
I can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, though I may want time to reread them.			
I can understand reports and articles likely to be encountered during my work, including complex ideas expressed in complex language.			

WRITING	I can do	I need help	I can't do
A Level			
I can write about myself and where I live, using short, simple phrases.			
I can write a greeting card, for example a birthday card.			
I can write a simple routine request to a colleague, such as 'Can I have 20X please?'			
I can write about things and people I know well using simple language. For example; descriptions of friends, what happened during the day.			
I can write a short, comprehensive note of request to a colleague or a known contact in another company.			
Level B			
I can write simple texts about experiences or events, for example about trips, describing my feelings and reactions.			
Working on a standard format, I can write very brief reports which pass on routine factual information on matters relating to my field.			
I can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to my field of interest.			

I can write standard formal letters requesting or communicating relevant information, following a template (e.g. I can use Effic)			
I can use a range of language to express abstract ideas as well as topical subjects, correcting most of my mistakes in the process.			
I can write conveying degrees of emotion and highlighting the personal significance of events and experiences and commenting on my correspondent's news and views.			
Level C			
I can handle a wide range of routine and non-routine situations in which professional services are requested from colleague or external contacts.			
I can make full and accurate notes and continue to participate in a meeting or seminar.			

SPOKEN INTERACTION	I can do	I need help	I can't do
Level A			
I can ask how people are.			
I can ask people questions about where they live, people they know, things they have etc. and answer such questions.			
In telephone I can understand simple phone message, e.g. "Me tullaan huomenna puoli kolmelta."			
I can ask simply for directions. (Missä on pankki?)			
I can discuss plans with other people: what to do, where to go and where to meet.			
In telephone I can use standard phrases to answer the phone, exchange simple information, and have a short telephone conversation with someone I know. For example arrange to meet them.			
I can ask and give opinions, agree and disagree, in a simple way.			
I can describe plans, arrangements, feelings and reactions.			
If I have time to prepare, I can give basic information about something I know well, for example: a country, a sports team, a band etc.			

I can handle everyday situations, e.g. shopping, eating out and checking travel times.			
I can explain to the patient what I'm going to do and why in a simple situations (e.g. taking the blood pressure)			
Level B			
I can find out and pass on uncomplicated factual information.			
I can offer advice to clients within own job area on simple matters.			
I can describe an incident or an accident, making the main points clear.			
I can summarize non-routine information on familiar subjects from various sources and present it to other.			
I can make routine telephone calls, e.g. To make or cancel an order, booking or appointment.			
I can give practical instructions on how to do something, for example cooking, buying a ticket from a machine or using software.			
I can take an active part in conversation, expressing clearly my points of view, ideas or feelings naturally with effective turn-taking, in a way which fits to the situation.			
I can find out and pass on detailed information reliably, face-to-face and on the phone, asking follow up questions and getting clarification or elaboration when necessary during a normal working day.			
I can summaries information and arguments from a number of sources, such as articles or reports, discussions, interviews, presentations, etc.			
I can converse spontaneously without much sign of restricting what I say. I can reformulate ideas in different ways to ensure people understand exactly what I mean.			
I can contribute effectively to meetings and seminars within own area of work and argue for or against a case.			
I can advise on / handle complex delicate or contentious issues, such as legal or financial matters, to the extent that he/she has the necessary specialist knowledge.			

LIITE 4 Osastonhoitajien haastattelurunko

Oma ura ja työnkuva?

Miten kuvailisit tällä osastolla työskentelevän hoitajan työnkuvaa?

Kielitaito alalla

- millainen on normaali päivä?
 - o kirjoittaminen, puhuminen, lukeminen, kuunteleminen kenen kanssa?
- mitä pitää huomioida erityisesti tällä osastolla?

Harjoittelut - mikä niiden osuus kokonaisuudessa, osana osaston päivittäisiä rutiineja?

- ketkä harjoittelijan kanssa tekemisissä? miten, kuinka paljon?
- mitä harjoittelijalta vaaditaan ja odotetaan?
- miten tuetaan? miten on mennyt?
- miten harjoitteluun ohjataan?

Maahanmuuttajataustaiset hoitajat

- Mikä osa hoitajilla? kuinka kauan ollut kansainvälisiä opiskelijoita?
- vertaisitko suomalaisia ja maahanmuuttajataustaisia toisiinsa?
- Jos miettii ed. mainittuja päivän aikana tapahtuvia tilanteita, miten kv-opiskelijat kohtaavat ne?
 - o millaisia haasteita?
 - o mitä heiltä saa ja miten?
- jos vertaat alun kokemuksi ja nyt tätä hetkeä, mikä samaa, mikä erilaista?
- mitä heidän suhteen toivoisi enemmän?

Miten asiakkaat suhtautuvat? Millaista palautetta?

Miten ohjaajia ohjataan ohjaamaan?

- Millaista palautetta tulee työntekijöiltä?
- Kieli- ja kulttuurierot?
- Ohjeistetaanko kielenkäyttöön? Miten? Pitäisikö?

Millaista yhteistyötä tehdään oppilaitoksen kanssa?

- Kenen kanssa? Miten? Millaista sen tekeminen on? Miten toimii käytännössä?
- mitä kaipaisi lisää?

Millaisia toiveita, ajatuksia tutkimukselta?

LIITE 5. Ohjaajien haastattelurunko

Oma ura ja työnkuva

Harjoittelut

- kv-harjoittelijoiden ohjaus - kuinka paljon mentoroinut?
- mitä tapahtuu käytännössä, kun harjoittelija tulee osastolle?
- mitä infoa annetaan etukäteen ja sitten osastolla?
- millä kieleillä?
- mitä pitäisi olla lisää?

- Jos ajattelee normaalia työpäivää, miten se alkaa harjoittelijan kanssa?
- Millaisia tilanteita muiden hoitajien kanssa?
- Mitä tehdään asiakkaiden kanssa pitkin päivää?
- Omaisten kanssa?
- Mikä tällä osastolla erityistä? Mitä vaatii hoitajalta, kun kohtaa potilaan?

- Jos vertaa suomalaisia ja kv-opiskelijoita, mikä samaa, mikä erilaista?
- mitä pitäisi olla lisää sairaanhoitajakoulutuksen puolelta?
- mitä mustia aukkoja?
- mitä tukitoimia työpaikoilla on ja pitäisi olla lisää?

Millaista ohjaaminen on?

- oletko saanut ohjausta ohjaamiseen? millaista tai millaista kaipaisit?
- monikulttuurisuus, kielenkäyttö
- mitä harjoittelijalta vaaditaan ja odotetaan? miten käytännössä yleensä on mennyt?
- jos vertaa aiempaa ja tätä hetkeä, millainen suunta on?
- millaisia haasteita tulevaisuudessa?
- mitä heiltä saa ja miten?

Mitä mieltä olet julkisessa keskustelussa olevasta kielitaitokysymyksistä?

Millaista yhteistyötä tehdään ammattikorkeakoulu kanssa?

- miten toimii käytännössä?
- mitä kaipaisi lisää?

Millaisia toiveita, ajatuksia tutkimuksesta?

LIITE 6 Toisen osatutkimuksen (Virtanen 2013) aineiston alkuperäiset katkelmat.

- 1) it's really hard because I can, I remember when they were giving reports I was just sitting there I'm not getting anything I'm just hearing one word one word, but I'm not getting anything so I could imagine myself like I'll finish school. I have not learned the language that much, I'll be just hanging ((naurahtaa)) every when they are giving reports
- 2) she really loved to teach me because even during the reports, when she was there I would sit next to her. she would translate everything --- I realized that it's just, being. yo- you always want to learn when you always want to learn you will learn, no matter the situation. that's how I think
- 4) I would really like to work here. as I said the health care system here is very nice and I really wo- like working with the patients as I said it's my passion and I really I use my, for example my first practice, and I really enjoyed it. because I felt like I'm helping it's very important for me to feel that I'm doing something and helping somebody
- 5) the lecturers want us to really get these jobs and try to work, but the employment is saying that the nurses who are already there are not willing to assist in maybe students like, adapting to their environment, so it can be a very big conflict of interest when you-, when it feels like- maybe lecturers really feel that there's a need for nurses while the employment feel that because they don't have enough Finnish skills
- 6) even when I start working I get more motivated, when I hear a new word I go back to-, I go back home and I think what what what was it, what was really said by that person and I have to search for that, because I get a new word and think this one must be important and I have to learn it
- 8) so that's the thing that I'm worried about, like if I can't get a job in the field I'm interested in well I get stuck back, back there ((naurahtaa)) you know, and 'cause I obviously want to progress in my career and I think the language barrier is a one big thing --- even though I can speak quite ok and communicate ok but like to get the higher position I think it would be quite difficult
- 9) I'm kind of worried about that because at the moment I think I don't have the vocabulary to, it's kind of kind of learning the new things and learn how to communicate with the mentally ill patient like it's difficult even in English ((naura)) --- so I don't know how it's going to be in (-) can I communicate enough then if I come in to trouble then something, if I'll do something wrong or maybe the nurses are saying well she can't communicate so maybe we will leave her in the office
- 12) I like it here but, if it's hard to do my own things, to learn my own life, then why would I stay, you know. I think I will get a job, that's no big deal, getting a job is easy it's not hard when you're in this profession but. ((hengittää syvään)) how comfortable that I'll be in that job If I cannot speak, good language. I rather be in a English speaking country where I speak good English and also put defend myself, I make my life going in a comfortable way, so yeah. so it's it's it's quite difficult --- I have to rethink and think again
- 13) because now you are reading in English and then you got to translating Finnish, totally different thing. so at times you feel like you're not a nurse, you're afraid to do some things because you don't know, what you'll do. so. bu- but, I don't know. maybe I'll get the courage.

LIITE 7 Kolmannen osatutkimuksen (Virtanen, 2017) alkuperäiset katkelmat

Esimerkki 2. Daniel

- D on kiva jos jos (-) se on niin vaikeaa mulle että,
 A joo
 D että on niin ää (.) uusi sanoja joo.
 A mitä tossa oli [sellasta.
 D lopu-] joo koska niin pitkä lauseet on niin vaikea minulle (.) kirjoittaa mun täytyy ensin ajatella mitä haluan sanoa mutta,
 A joo
 D mutta se ei tuli *niin helposti* kuin mä haluan että

Esimerkki 3. Hanna

ehkä suomen kieli ei oo ha- se kaikista helpoin ni (.) mut ei mulla siinä niinku tullu mitenkään sillee että voi että *tuo ei nyt ymmärrä laittaa kahta eetä tai kahta teetä tai* ((naura)) - - - että kun on rohkeutta hänellä itellään ni kyllä ihan (.) uskaltaa lähtee kokeileen ja tekemään (.) et ei oo niinku sillee *kerro sää nyt kaikki*

Esimerkki 5. Hanna

no mietti mitä se ohjaaja piti silloin tärkeänä asiana niinku osaston toimintatavoista ja (.) just noista no kirjaaminenhan täällä on isossa roolissa et se on ihan älyttömän tärkeitä, ja senhän oppii vaan kun sitä tekee (.) koska jos sä et kirjota mitään iltavuorolla ei ole minkäänlaista käsitystä et mitä pitäis tehdä (.) vaikka ois potilaat niinku tuttuakin (.) et se on niinku (.) jokainen päivä on aika erilainen - - - niin sit vaan yrittäny mieltä mitä niinku (.) ite pitää tärkeänä ja sit meittiny miten ehkä muut on ohjannu opiskelijoita ja vähän niinku siinä oppii (.) tai sillä tavalla.

Esimerkki 6. Daniel

- D ((huokaisee)) se on mun mielestä että on ihan ok jos jos mä teh- (.) tehdä näin joka päivä jos minulla on niin paljon harjoituksia ja ja jos meillä oli sama sama koulutus koulussa jos meillä oli (ohjelma)-koulutus ja sitten (.) mitäs me voi kirjoittaa (.) mutta (.) *meillä ei oo* ((naurahtaa)) mun täytyy opiskella ne kaikki työharjoittelussa ja hoitajat ei eivät ole aikaa kir- sanoo meille että mitäs mitäs voi kirjoittaa ja (.) korjata kaikki mitä (-) koska kun mä kirjoitan mä (.) mä tarviin niin paljon korjata (-) ja. °joo° (.) en oo vielä osaa *kirjoittaa* ((naurahtaa))
 A ((naurahtaa))
 D yksin

ORIGINAL PAPERS

I

KÄSITYKSIÄ KANSAINVÄLISESTI REKRYTOITUJEN HOITAJIEN AMMATILISESTA KIELITÄIDOSTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ. MEDIAKESKUSTELUIDEN JA ASiantuntijan haastattelun analyysiä

by

Aija Virtanen 2011

Puhe ja kieli 31 (4), 153-172.

Reproduced with kind permission by Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

KÄSITYKSIÄ KANSAINVÄLISESTI REKRYTOITUJEN HOITAJIEN AMMATILISESTA KIELITAIDOSTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia

Aija Virtanen, Jyväskylän yliopisto

Terveydenhoitoalan henkilöstön kansainvälinen rekrytointi ja kielitaito ovat herättäneet paljon julkista keskustelua. Tässä artikkelissa tarkastellaan kansainvälistä työvoimaa – etenkin filippiiniläisiä hoitajia – ympäröiviä käsityksiä. Teoreettinen lähestymistapa pohjautuu dialogisuuteen ja sosiokulttuurisuuteen, joissa kieli ja käsitykset nähdään jaettuina, varioivina ja dynaamisina ilmiöinä. Aineisto koostuu sanomalehtiartikkeleista, verkkokeskusteluista ja suomi toisena kielenä -opettajan haastattelusta, joiden analyysissa etenkin äänen ja toimijuuden käsitteet ovat keskiössä. Tulokset osoittavat, että julkisessa keskustelussa kaiutetaan sellaisia autoritaarisia ääniä, joissa hoitajat ovat muusta työyhteisöstä irrallisia ja kielienoppiminen on yksilöllistä kamppailua. Kielitaitoa joko on tai ei ole. Toisaalta käsityksissä kuuluu ääni, jossa kielitaito asettuu yhteisön osana kehittyväksi prosessiksi.

Avainsanat: ammatillinen kielitaito, dialogisuus, käsitykset, maahanmuuttajat, sosiokulttuurisuus

JOHDANTO

Terveydenhoitoalalla podetaan työvoimavajetta, johon työperusteisen maahanmuuton on katsottu olevan yksi ratkaisu (ks. esim. Arajärvi, 2009). Tämä maahanmuuttajaryhmä on ollut esillä myös hallitusohjelmissa. Työperusteiset maahanmuuttajat ovat taval-

Aija Virtanen, Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
aija.virtanen@jyu.fi

University of Jyväskylä
Department of languages
P.O.Box 35, 40014 University of
Jyväskylä
aija.virtanen@jyu.fi
040 805 3240

laan kielikoulutuksen väliinpuotoajia, sillä he eivät kuulu kotoutumiskoulutuksen piiriin eikä työnantajilla ole velvoitetta järjestää heidän kielikoulutustaan. Tarkoituksenmukainen ja toiminnallinen kielikoulutus on kuitenkin keskeisessä roolissa maahanmuuttajien kotoutumisessa. (Pöyhönen ym., 2010.)

Työperusteisten maahanmuuttajien kielikysymykset ovat herättäneet paljon keskustelua viestimissä hoitajien ja lääkäreiden kansainvälisen rekrytoinnin myötä. Tässä artikkelissa tarkastellaan keskusteluita, joita mediassa on käyty kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisen kielitaidon ja sen riittävyyden ympärillä. Analyysi kohdistuu etenkin sanomalehtiartikkeleihin ja verkkokeskusteluihin, jotka liittyvät Suomeen vuodesta 2008 alkaen

rekrytoituihin filippiiniläisiin hoitajiin. Juuri tähän ryhmään ja maahanmuuttajataustaisiin lääkäreihin ovat henkilöityneet ilmiö ”Suomeen työperusteisesti rekrytoitu työvoima” ja hoiva-alan kielitaitokysymykset. Toisena aineiston osana on suomea maahanmuuttajataustaisille sairaanhoitajaopiskelijoille opettaneen asiantuntijan haastattelu.

Ilmapiiri maahanmuuton ympärillä vaikuttaa kiristyneen viime vuosina. Jaakkolan (2009) pitkittäistutkimus osoittaa, että suomalaisten asenteet maahanmuuttajia kohtaan tiukentuiivat 1990-luvun laman aikana: maahanmuuttajat koettiin sosioekonomisena uhkana. Taantuman vaikutus on näkynyt maahanmuuttokeskustelussa myös myöhemmin. Esimerkiksi työehtoihin, palkkaukseen ja kielitaitokysymyksiin liittyviä teemoja on noussut valtamediaan Internetin keskusteluiden kautta. (Simola, 2008, 2010.)

Rekrytoituihin hoitajiin ja heidän ammatilliseen kielitaitoonsa kohdistuvia **käsityksiä** (e. *beliefs*) lähestytään dialogisessa ja sosiokulttuurisessa viitekehyksessä (Aro, 2009; Bakhtin, 1981; Dufva, 2006; Suni, 2008; Vygotsky, 1978), jossa yksilöä ja hänen kieltään tarkastellaan osana ympäröivää jaettavaa, sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa. Käsitteet eroavat asenteista siinä, että ne ovat dynaamisempia. Käsitteitä ei siten nähdä pysyvinä rakenteina vaan varioivina, dynaamisina ja vuorovaikutuksessa muodostuvina ja ylläpidettävina. (Aro, 2009.) Analyysi keskittyy siihen, millaisia käsityksiä sanomalehtiartikkelissa, verkkokeskusteluissa sekä suomi toisena kielenä -opettajan haastattelussa esiintyy 1) ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä institutionaalisissa tilanteissa ja 2) ammatillisen kielitaidon kehitymisestä.

Ei ole merkityksetöntä, millaisia käsityksiä kielenoppijan ympärillä kuuluu: käsityksiä luodaan ja ylläpidetään yhdessä toisten kanssa ja niillä säädellään myös omaa toimintaa (Dufva, 2003; Alanen, 2003). Voidaan olettaa, että esi-

merkiksi maahanmuuttajataustaisen hoitajan asiakkaan tai työtoverin käsitykset kielitaidosta vaikuttavat siihen, miten hänen kanssaan ollaan vuorovaikutuksessa. Maahanmuuttajiin liitetyt stereotyyppit voivat näkyä maahanmuuttajataustaisen hoitajan ammattitaidon kyseenalaistamisena eli esimerkiksi luottamuksen puutteena. Se vuorostaan johtaa siihen, ettei hoitajia pidetä täysivaltaisina työyhteisön jäseninä. (Nieminen, 2011.) Maahanmuuttajataustaisilla hoitajilla on toisaalta havaittu olevan monenlaisia strategioita työyhteisön osallisuuden saavuttamiseksi (Andersson, 2010). On tärkeää tarkastella, millaisia käsityksiä kielitaidosta ja sen suhteesta ammattitaitoon esiintyy yleisessä keskustelussa ja miten ne vertautuvat asiantuntijoiden käsityksiin. Mitä ovat ne käsitykset, joita jaetaan eniten, ja keiden kautta ne kuuluvat?

AMMATILLINEN KIELITAITO – EROTTAMATON OSA AMMATITAITOJA

Keskusteltaessa ammatissa tarvittavasta kielitaidosta viitataan mediassa yleisesti ”riittäväan” tai ”puutteelliseen” kielitaitoon. Kielitaidon riittävyden määrittely on haastavaa, sillä työssä tarvittava ammatillinen kielitaito on niin alatahtava- kuin työpaikkakohtaistakin. Terveystyöntekijän täytyy osata käyttää termistöä, pehmentää viestejään asiakastilanteissa, tulkita elekieltä ja raportoida asiakastietoja suullisesti ja kirjallisesti eteenpäin (Duff ym., 2000). Ammatilliset viestintätilanteet ulottuvat lisäksi varsinaisten työtehtävien ulkopuolelle esimerkiksi kahvihuonekeskusteluihin.

Vain harvalla maahanmuuttajalla on Suomeen töihin tullessaan takana lähtömaassa saatua suomen kielen koulutusta, mikä vaikeuttaa paitsi ammatissa toimimista myös työyhteisöön osaksi pääsemistä. Uuteen yhteisöön mukaan pääseminen aloitetaan ryhmän ulkoreunalta: ryhmän käytänteitä

otetaan pikkuhiljaa haltuun sen toimintaan osallistumalla (Lave & Wenger, 1991). Suni (2008) soveltaa samaa myös toisen kielen oppimisen kontekstiin: yhteisön jäsenyyden rakentuminen alkaa konkreettisesti keskustelukumppaniin tukeutumalla. Kuitenkin matka yhteisön ytimeen on pitkä. Työpaikka on Filippiineiltä rekrytoitujen hoitajienkin ensimmäinen suomenkielinen ympäristö, vaikka kielenoppimisen taivalta on aloitettu jo lähtömaassa. Hartin (2010) mukaan filippiiniläishoitajille annetaan A1-tason (ks. EVK, 2003) suomen kielen koulutusta ennen Suomeen tuloa. Hoitajien täydennys- ja kieli-koulutus jatkuvat Suomessa.

Kielitaitoa sekä sen toimivuutta ja riittävyttä on määritelty monella tavalla. Esimerkiksi Bachmanin ja Palmerin (1996: 62–63) mallissa kielitaidon katsotaan koostuvan kielillisestä tiedosta, kielenkäytön strategioista ja psykososiologisista mekanismeista. Ammatillisen kielitaidon kuvaamisen haasteena on kieli- ja ammatitaidon välisen suhteen määrittely. Härmälän (2008: 62, 53) mukaan ammatillinen kielitaito on työympäristöön ja -suhteeseen liittyvää substanssiosaamista, joka ilmenee sanastollisina ja terminologisina piirteinä. Kielen merkitys korostuu etenkin, kun ammattiosaamista tarvitaan laajemmassa vuorovaikutus- ja yhteistyöverkossa yksittäisen työtehtävän sijaan. Härmälä (2008: 64) katsoo myös yksilön ominaisuuksien, kuten palveluhenkisyyden, vaikuttavan kommunikointitilanteeseen. Jos kielitaito ei ammatillisessa viestintätilanteessa riitä, kielitaidon puutteita voi kompensoida ilmeillä ja eleillä. Onnistuneeseen lopputulokseen voidaan päästä, vaikka kielitaito olisikin kieliopillisesti puutteellinen; aina viestintä ei vaadi oikeakielisyyttä ja kielenkäytön toimivuus on olennaisempaa kuin virheettömyys (Sjöberg, 2004: 137–140; Sajavaara & Salo, 2007). Toimivuuden arviointi tulisikin suhteuttaa ihmisten tarpeisiin ja kuhunkin kontekstiin (Härmälä, 2008: 51).

Maahanmuuttajataustaisten lähihoitajien työnkuvaa ja kielitaitotarpeita ovat kanadalaisessa kontekstissa tutkineet Duff ym. (2000). Heidän mukaansa hoitajan tulee osata paitsi käyttää, ymmärtää ja kirjoittaa alan konventioiden mukaista kieltä myös hyödyntää nonverbaalista ja ei-tekniistä viestintää. Potilas-hoitajasuhteessa taas etenkin itse vuorovaikutussuhteen olemassaolo koetaan olennaiseksi: tärkeää on henkilökohtainen suhde – läsnäolo – sekä ymmärretyksi tuleminen, henkilökohtaisuus ja yksilöllisyyden huomioiminen (Mikkola, 2006).

Kielitaito liittyy myös ammatinharjoitusoi-keuksiin. Terveystieteiden alalla kaikkien, jotka eivät ole EU/ETA-alueen kansalaisia ja hakevat Suomesta ammatinharjoittamisoikeutta, on suoritettava valtionhallinnon kielitutkinto tai Yleisten kielitutkintojen keskitason testi (tydyttävä taitotaso tai taso 3–4). Työnantaja kuitenkin päättää tarvittavasta kielitaidosta ja se voi vaatia korkeampaakin kielitaitotasoa ja todistusta kielitaidosta, mutta Valvira ei näitä edellytä (Valvira). Terveystieteiden alalla kielitaidon riittävyyden arviointi ja määrittely on vaihtelevaa, kuten esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden ammattijärjestö Tehyn kansainvälisten asioiden päällikkö Sari Koivuniemi seuraavassa haastatteluotteessa mainitsee.

Tämä on se ongelma, kun missään ei sanota, että mikä se on se riittävä kielitaito. Eli siinä on valtavasti eroavaisuuksia eri työnantajien kesken.

www.yle.fi: Teby huolissaan ulkomaalaisten hoitajien kielitaidosta, 17.11.2009.

Koivuniemi kiinnittää huomion eroavaisuuksiin, joita työnantajien näkemyksissä on riittävistä kielitaidosta. Ongelmaan on tartuttu esimerkiksi Ammatillisen suomen kielen kehittämiskokonaisuus (ASKI) -hankkeessa, jossa on määritelty sairaanhoitajien tarvitsemaa kielitaitoa ja kriteereitä kielitaidon ar-

viointiin (Piikki 2010). Kotimaisten kielten opetuksen kehittämishankkeessa (KOTI) on puolestaan luotu ammatillisen kielitaidon viitekehyksiä muun muassa sairaanhoitoon ja vanhustyöhön. Viitekehyksissä on määritelty alakohtaisia kielitaidon sisältöjä opetuksen tueksi. (Jäppinen, 2010.) Terveystieteiden alalle on alettu myös kehittää suomi toisena kielenä -oppimateriaaleja ja kohdentaa niitä vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia (esim. Kela, Korpela & Lehtinen, 2010; Mustonen, Sippola & Tuononen, tulossa). Vaikka kehitystyötä on tehty, käsitykset ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä toki vaihtelevat alan toimijoiden keskuudessa.

KÄSITYKSET JA NIIDEN MUODOSTUMINEN TUTKIMUSKOHTENA

Käsitystutkimusta on tehty pääosin kognitiivistisista lähtökohdista ja toteutettu kyselytutkimuksin (kritiikistä ks. Aro, 2009; Barcelos, 2003). Dialogisessa (Dufva, 2003) ja sosiokulttuurisessa (Alanen, 2003) viitekehyksessä käsityksiä ei nähdä stabiileina ja vain päänsisäisinä ilmiöinä, joihin pääsisi parhaiten käsiin valmiiden väittämien kautta. Sen sijaan käsitykset muodostuvat ja niitä pidetään yllä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Käsitykset ilmaisevat suhtautumista johonkin asiaan: mitä yksilö pitää totena (Aro, 2009: 14). Käsityksiä voi olla myös ilman omakohtaista kokemusta, joten käsitysten suhde objektiiviseen totuuteen – jos sellaista on edes olemassa – voi olla ristiriitainen. Aiemmin tässä viitekehyksessä tehty käsitystutkimus on kohdistunut opettajien ja oppijoiden kielikäsitteisiin niin vieraan kuin toisen kielenkin oppimisen kontekstissa, ja aineistoa on kerätty muun muassa haastattelujen, päiväkirjojen ja havainnoinnin avulla. (Barcelos, 2003; Suomessa mm. Aro, 2009; Dufva, Kalaja & Alanen, 2007). Sen sijaan käsityksiä, jotka esiintyvät kirjoitetussa

tekstissä tai kuuluvat muissa rooleissa olevien kautta, ei ole tutkittu aiemmin.

Käsitykset syntyvät tai tulevat näkyviksi hieman erilaisina eri tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa, ja ne ovat kierrättyviä ja yhteisöllisiä (Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen, 1996; Alanen 2003: 81). Esimerkiksi Dufvan ym. (1996) haastattelemien suomalaisten opiskelijoiden puheissa toistuu teema kielinoppimiseen liitetystä virhekeskeisyydestä: virheitä tarkkaillaan kieltä käytettäessä. Koululaisten käsityksiä englannin kielen oppimisesta tutkinut Aro (2009) taas havaitsi pitkästä tutkimuksessaan, että eri auktoriteeteilla, kuten vanhemmilla ja opettajilla, on vaikutusta siihen, mitä oppilaat pitävät motivoivina tekijöinä kielinoppimisessa. Käsityksiä oli siis jaettu vuorovaikutuksessa. Yleisiä käsityksiä on esimerkiksi se, että kieltä opitaan kirjoista lukemalla ja englannin kielen taitoa tarvitaan ulkomaalaisten kanssa puhumiseen – englantia siis opitaan puhumaan lukemalla. Kaiken kaikkiaan käsitys, joka yksilöllä on kielestä ja itsestään kielinoppijana, vaikuttaa tämän tapaan lähestyä ja oppia kieltä (Aro, 2009).

Käsitysten muodostuminen ja jaettuus

Käsitykset eivät tule valmiina, vaan niiden syntymiseen ja jakamiseen tarvitaan vuorovaikutusta. Edellä on käsitelty käsitysten kiertäysluonnetta ja yhteisöllisyyttä, mutta miksi käsitykset kiertävät ja mitä niissä kierrätetään? Bahtinin (1981: 338, 1986: 138) mukaan lausumissa on muiden sanoja: puhumme ”toisten suulla”. Yksi ilmaus voi kantaa useampia ääniä useammasta lähteestä, ja jokainen ilmaus sisältää kannanoton ja on jollekulle osoitettu.

Niin kielenkäyttö kuin käsitysten muodostuminenkin vaativat toisiin tukeutumista. Bahtin (1981: 293) kehitti käsitteen ääni (*e. voice*) kuvaamaan sanoihin kohdistuvia merkityksiä. Bahtin jakaa ilmaisuisissa kuuluvat äänet sisäisesti vakuuttaviin (*e. internally persuasive*) ja auto-

ritaariisiin ääniin (e. *authoritative*) sekä ääniin, joilla ei ole merkitystä yksilölle (e. *irrelevant*). Sisäisesti vakuuttavat äänet sisältävät kierrätettyä ainesta ja ne käyvät kaikista vahvimmin dialogia. Niissä on kuitenkin kuultavissa eniten puhujan oma ääni. Autoritaariset äänet toistuvat sellaisinaan eivätkä ole luonteeltaan dialogisia. (Bakhtin, 1981: 344–345.) Auktoriteettiasemassa olevien kautta kuuluvia ääniä pidetään usein hyväksyttävimpinä kuin muita (Wertsch, 1998; Dufva, 2003). Aron (2009) tutkimuksessa vanhemmat ja opettajat ovat niitä, joiden käsityksiin tukeudutaan ja joiden kautta tulevia ääniä toistetaan useimmin sellaisenaan. Myös kulttuuriset totuudet, kuten stereotyyppiat, ovat yksi autoritaarisen äänen muoto (Dufva ym., 1996: 44). Lisäksi Linell (2009: 116–117) jakaa äänessä kuuluvat puhujat yleistettyyn ääneen (e. *generalized voice*) ja arkipäivän ääneen (e. *voice of everyday life*). Yleistetyt äänet ovat tietyille puhujaryhmälle tyypillisiä. Tässä tutkimuksessa esimerkkinä yleistetystä äänestä toimii tietyn ammattikunnan edustajan, eli suomen kielen opettajan ääni, ja arkipäivän äänen toistajina ja luojina toimivat puolestaan verkkokeskustelijat.

Sanoille on tyypillistä niiden moniäänisyys. Esimerkiksi ironiassa lainataan usein aiemmin ilmaistua, mutta kirjoittajan tai puhujan oma käsitys on kuultavissa siinä vastakkaisena äänenä. Jokainen lausuma on uniikki, mutta yhteydessä menneisiin lausumiin; dialogisille suhteille onkin ominaista *intertekstuaalisuus*. (Lähtenmäki, 2002: 196–198.) Myös aikaisemmin ilmaistut käsitykset käyvät dialogia. Ääniä kierrätettäessä niihin jää myös muiden merkityksiä (e. *ventriloquation*) ja ne palvelevat muiden tarkoituksia, joten ne tuntuvat vierailta (e. *alien*) (Wertsch, 1991: 59; Bakhtin, 1981: 294).

Eri tilanteisiin muodostuu niihin sopivia puhegenrejä, jotka osoittavat kielen *heteroglossian* – kieleen kerrostuneet kulttuuriset, historialliset ja alueelliset ilmaisutavat (Bakhtin, 1981: 291–292). Bahtinin (1981:

272) mukaan kielenkäytölle on ominaista sentripetaalinen (e. *centripetal force*) ja sentrifugaalinen (e. *centrifugal force*) voima, jotka ilmentävät kielen heteroglossiaa. Sentripetaalinen voima yhdenmukaistaa ja sentrifugaalinen puolestaan hajottaa, uudistaa ja muuntaa kielenkäyttöä. Kieltä ei voikaan kuvata ilman käyttöyhteyttä: kieli on jatkuvassa muutoksessa (Dufva ym., 2011: 32). Esimerkiksi verkkoympäristössä on omat käytänteensä, jotka eroavat kasvokkaisviestinnästä. Se tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden ilmaista mielipiteitään anonyymisti, mikä vapauttaa kielenkäyttöä: kirjoittaja voi esiintyä jonakuna muuna, pilailta ja provosoida (Hynönen, 2007). Anonyymisuus mahdollistaa hyvinkin räikeän kielenkäytön ja julkisen solvauksen. Kielen kerroksellisuus taas näkyy Linellin (1998, 2009) mukaan siinä, että lausumat, ajatukset ja tekstit muuttuvat eri konteksteissa. Saman keskustelun tai tekstin sisällä sama sisältö voi olla monessa eri asussa, se voi saada aineksia muista yhteyksistä ja lisäksi aineksia voi tulla eri konteksteista (Linell, 2009: 248).

Niin kielen käyttäminen kuin käsitysten muodostuminenkin vaativat toisiin tukeutumista. Kaiken kaikkiaan oma käsitys muokkautuu tai saa vahvistusta dialogin ja jaettuuden kautta (Aro, 2009: 164). Dufvan (2003: 136–137) mukaan yksilöiden tietopohjassa on muistijälkiä kohdatuista vuorovaikutustilanteista. Mukana on niin jaettuja kuin yksilöllisiäkin aineksia, koska kenelläkään muulla ei ole täysin samaa kokemusmaailmaa: taustalla on aina yksilön oma näkökulma, jota yksilö kognitiivisena olentona pitää yllä. Myös Linell (2009: 151–152) hylkää ajatuksen täysin yhteisöllisestä mielestä (e. *group mind*).

Käsityksissä kuuluva toimijuus

Käsitysten välittymistä tapahtuu, kun joku toimija on niitä välittämässä. Toimijuus kytkeytyy myös ääniin. *Agentiivisuuden* eli *toimi-*

juuden esiin nostaneen Wertschin (1998: 25) mukaan yksilön toiminta voi olla itsesäädelyä tai muiden ohjaamaa. Dialogin kautta äänet voivat tulla yhä enemmän omiksi ja yhä enemmän sisäisesti vakuuttaviksi, mikä kuvastaa myös lisääntyntä itsesäätelyä (Aro, 2009: 42). Mitä paremmin yksilö on omaksunut äänet, sitä enemmän tällä on itsesäätelyn mahdollisuuksia, mikä lisää yksilön toimijuutta. Tämän tutkimuksen aineistossa toimijuus esimerkiksi kielenoppimisessa näkyy siinä, kenelle vastuu oppimisesta sivullisten silmin asettuu: oppijalle, opettajalle vai jollekin muulle taholle.

Idean kielen välineellisyydestä sekä välitteisyydestä Wertsch (1998) lainaa Vygotskilta: välittymistä (e. *mediation*) voi tapahtua vain välittäjän kautta. Kaikkeen välittämiseen tarvitaan kulttuurisia työkaluja, joista Vygotskin (1978) mukaan tärkein on kieli. Käsitukset välittyvät ympäristöön juuri kielen kautta vuorovaikutuksessa, mutta käsityksissä kaikkien äänien pitää olla yksilölle merkityksellisiä. Dufva (2003) jakaa käsitysten välittäjät, toiset, kahteen ryhmään: ihmiskasvoihin – perheet, opettajat auktoriteetit – ja kasvotomiin, joita edustaa esimerkiksi media. Riippuu yksilöstä, millä on merkittävin osuus ja keiden ääniin tartutaan. Taustalla ovat aina yksilön omat senhetkiset motiivit ja tavoitteet, joihin peilaten hän ohjaa toimintaansa. Tätä yksilön ja ympäristön välistä suhdetta van Lier (2002: 252) kutsuu *affordanssiksi* (e. *affordance*). Käsite on peräisin Gibsonilta (1979), ja se on suomennettu tarjoumaksi. Tarjoumalla on merkitystä käsitysten tutkimuksessa, sillä ympäristön tarjoamista äänistä yksilö usein omaksuu ja toistaa niitä, jotka ovat hänelle relevantteja kyseisellä hetkellä. Esimerkiksi se, mitä verkkokeskustelijat kokevat itselleen merkitykselliseksi, kierrätty verkkokeskusteluketjuissa.

Alanen (2003) laajentaa itsesäätelyn käsitettä koskemaan käsityksiä. Myös käsitykset voivat olla välineitä: ne ovat kielellisiä ja voi-

vat siten toimia itsesäätelyn välineinä ja vaikuttaa yksilön toimintaan. Osa käsityksistä on jatkuvassa muutoksessa ja osa voi toimia välineinä kielenoppimisessa.

AINEISTO JA METODIT

Tässä artikkelissa huomio kohdistuu erityisesti julkiseen mediakeskusteluun ja sieltä esiin nouseviin käsityksiin. Mediassa paitsi rakennetaan sosiaalisia identiteettejä, suhteita, tietoa ja uskomusjärjestelmiä myös uudistetaan niitä. Taustalla ovat tuottajien yhteiskunnallinen asema, edut ja päämäärät. Mediassa keskustelujen osapuoliksi katsotaan toimittajat, yleisö ja muut tahot, joilla tarkoitetaan esimerkiksi poliitikkoja, ammattiyhdistysten edustajia ja muita asiantuntijoita. (Fairclough, 1997: 242, 136, 165.) Mediatekstien sisältö vaihtelee tuottamisen eri vaiheissa tehtyjen valintojen mukaan: etenkin toimittajat ovat vaikuttaneet siihen, mitä lehtiin päätyy, joten tulkintoja tulee tehdä varauksella.

Käsitykset välittyvät ympäristöön juuri kielen kautta, joten kielellinen toiminta tarjoaa väylän tarkastella niitä. Luontevin keino saada kuvaa käsityksistä on tutkia konkreettista kielenkäyttöä. Tässä artikkelissa tutkimuksen kohteina ovat siksi kirjoitettu ja kirjoitettuun muotoon litteroitu puhuttu kieli. Analyysin tarkoituksena on tunnistaa tietyssä tilanteessa esiin tulleita, yhdessä luotuja ja ylläpidettäviä käsityksiä (ks. Aro 2009).

Tutkimusote on kvalitatiivinen, ja aineisto koostuu etnografisin ottein (Blommaert, 2005) vuosina 2008–2010 kerätystä media-aineistosta sekä suomea pitkään englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa opettaneen asiantuntijan haastattelusta¹. Aineistos-

¹ Aineistoa on kerätty ja tutkimus käynnistetty Suomi työkielenä -tutkimushankkeessa, joka oli osa Haltuunoton dialogit -hanketta (JY, SA 2008–2010) ja jatkuu nyt omana hankkeenaan (JY, Emil Aaltosen säätiö 2011–2013). Aineistoa on käytetty myös pro gradu -tutkielmassa (Virtanen 2010).

ta on valikoitu tarkasteltaviksi esimerkkejä, jotka havainnollistavat kokonaisaineistossa toistuvia käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Media-aineisto sisältää 92 sanomalehtiartikkelia, joista 18 liittyy maahanmuuttajien työllistämiseen, 25 kielitaitoon ja koulutuskysymyksiin, 31 työperusteiseen maahanmuuttoon ja 18 valitsemaan asennepäristöön. Artikkelit ovat Helsingin Sanomista, Aamulehdestä, Keski-suomalaisesta, Salon Seudun Sanomista sekä Hufvudstadsbladetista. Artikkelit ovat pääosin uutisia, henkilökuvia ja mielipiteitä. Maahanmuuttajat ovat eniten esillä yksittäisten sitaattien muodossa ja henkilökuvissa, joissa esitellään sankaritarinoita.

Sanomalehtiartikkeleiden lisäksi media-aineistossa on mukana silloisen kansanedustajan Tarja Tallqvistin radiohaastattelu YLE Puhe -ohjelmassa (20.3.2009) sekä neljä verkkokeskusteluketjua Helsingin Sanomien ja yksi Aamulehden verkkosivuilta vuosilta 2008 ja 2009. Ketjuissa on yhteensä 429 viestiä, ja ne ovat syntyneet filippiiniläisiin hoitajiin liittyvien uutisten yhteyteen (ks. Taulukko 1). Verkkokeskusteluissa keskeisimmät teemat ovat kieli- ja ammattitaitokysymykset, vanhusten oikeus saada hoitoa omalla äidin-

kielillä sekä filippiiniläisten ja suomalaisten hoitajien ammattitaidon polarisointi. Verkkokeskusteluissa on vaadittu moderaattorin hyväksyntä, mikä lienee karsinut osan viesteistä pois.

Suomi toisena kielenä -opettajan teema-haastattelu tehtiin keväällä 2009. Se toteutettiin Skype-ohjelman välityksellä ja tallennettiin suoraan mp3-muotoon. Haastattelu on kahdessa osassa, joista ensimmäinen kestää 51.56 minuuttia ja toinen 10.35 minuuttia. Keskustelun aiheina olivat sairaanhoitajan työssä tarvittava kielitaito, ammatillisen kielitaidon oppiminen ja opettaminen sekä julkisessa keskustelussa esillä olevat kannat kielitaidon riittävydestä. Haastatteluaineisto on litteroitu karkeasti, sillä huomio kohdistuu sisältöön².

Päämenetelmänä sovelletaan dialogista käsitysanalyysia (Aro, 2009), jossa tarkastellaan aineiston sisältöä ja siinä esiintyviä eritasoisia ääniä sekä toimijuutta. Aiemmin metodia on sovellettu vain haastatteluaineistojen analysoimisessa. Äänien omaksumisprosessi (Bakhtin, 1981) tarjoaa välineet tarkastella

² Keskeisimmät analyysissa huomioitavat kohdat on lihavoitu kaikissa esimerkeissä.

Taulukko 1. Viestiketjujen kuvaus.

	Alku- ja loppupäivämäärät	Viestejä (kpl)	Nimimerkkejä (kpl)	Teema
1	20.1.–22.11.2008	217	198	Opteam aikoo rekrytoida filippiiniläisiä Suomeen. (HS)
2	26.4.–29.4.2008	90	76	Ensimmäinen ryhmä filippiiniläisiä hoitajia Suomessa. (HS)
3	25.3.–26.3.2009	83	75	HUS aikoo rekrytoida leikkaussalihoitajia. (HS)
4	20.8.–21.8.2009	32	29	Tampereelle rekrytoidaan mm. leikkaussalihoitajia. (HS)
5	21.8.–24.8.2009	7	7	Tampereelle rekrytoidaan mm. leikkaussalihoitajia. (AL)

sitä, mitkä ovat ne autoritaariset äänet, jotka toistuvat läpi aineiston, ja sitä, millaiset äänet esitetään omimpina. Mitä ovat esimerkiksi toistuvat kulttuuriset totuudet (Dufva ym., 1996: 44) filippiiniläisten sairaanhoitajien kohdalla? Analyysin keskiössä on se, kuka puhuu ja kenen äänellä, sekä se, minkä roolin kautta käsityksiä ilmaistaan ja kaikuvatko autoritaariset äänet käsityksissä. Lisäksi huomion kohteena on, missä määrin henkilö puhuu toisen äänellä (*ventriloquation*) ja ilmaisee käsityksiään ominaan. (Linell, 2009; Wertsch, 1991; Aro, 2009: 68.)

Myös sosiokulttuuriset näkökulmat yksilön kielellisestä itsesäätelystä sekä toimijuudesta tarjoavat välineitä aineistossa kuuluvien äänen analysoimiseen: kuka toimii ja kenelle asetetaan vastuu toiminnasta (Wertsch, 1998; Alanen, 2003). Tältä osin keskeistä on, kuka asettuu toimijaksi esimerkiksi kielenoppimisessa. Onko toimijuus kielenoppijassa itsessään vai jossain ulkoisessa tahossa? Mukana on myös retoristen valintojen tarkastelua: mitä sanotaan ja miten (Dufva, 2003: 133). Lisäksi analyysin kohteena on, millaisia ääniä siirtyy julkisesta keskustelusta esimerkiksi verkkokeskusteluihin (Linell, 2009). Eri tekstejä avaamalla, ryhmittelemällä ja vertailemalla pyritään tunnistamaan taustalla vaikuttavia käsityksiä. Analyysissa sovelletaan sisällönanalyttisiä menetelmiä (Tuomi & Sarajarvi, 2009), mutta painotus on erityisesti käsityksissä. Millaiset käsitykset ovat estämässä tai auttamassa filippiiniläisiä hoitajia heidän matkallaan kohti terveydenhoitoalan ammattilaisten jäsenyyttä (Lave & Wenger, 1991)?

ANALYYSI JA TULOKSET

Ammatillinen kielitaito eri työympäristöissä

Ammatillinen kielitaito näyttäytyy aineistossa tehtäväkohtaisena ja tiettyyn työympäris-

töön sidottuna. Sitä ei voikaan täysin erottaa työtehtävistä, vaan se on sidoksissa substanssi-osaamiseen (Härmälä, 2008). Leikkaussalissa tarvittavaa kielitaitoa määrittelee seuraavassa haastattelukatkelmassa HYKS:in operatiivinen tulosityksikköjohtaja, jota on haastateltu Hufvudstadsbladettiin (26.3.2009).

(1)

I operationssalarna **behöver personalen inte nödvändigtvis kunna tala flytande finska**. Vi är vana vid internationella arbetsmiljöer. **På engelska är terminologin densamma över hela världen**. Filippiinska sjukskötare arbetar på sjukhus i Saudi-Arabien, England, och USA. Därför är jag övertygad om att vi klarar oss.

Leikkaussalissa **ei tarvitse välttämättä osata puhua sujuvaa suomea**. Me olemme tottuneet kansainväliseen työympäristöön. **Englanniksi terminologia on sama ympäri maailman**. Filippiiniläiset sairaanhoitajat työskentelevät sairaaloissa Saudi-Arabiassa, Englannissa ja Yhdysvalloissa. Siksi olen vakuuttunut, että pärjäämme.

HBL: *Skötare rekryteras nu från Filippinerna*, 26.3.2009.

Filippiineiltä rekrytoidaan hoitajia esimerkiksi leikkaussalihoitajiksi. Esimerkistä välittyvän käsityksen mukaan hoitaja voi olla ammattitaitoinen myös ilman *sujuvaa* suomea: kansainvälinen työympäristö ei ole alalla vieras. Englannin kielen hallinta näyttäytyy ammatillisena kielitaitona ja terminologian samuus ympäri maailman painottuu. Käsityksessä vuorottelevat hoiva-alan sekä yksilön omakohtaiset äänet. Puhujana on terveydenhoitoalan ytimessä oleva toimija, joka puhuu ammattikuntansa äänellä kaiuttaen Linellin (2009: 116–117) termein yleistettyä ääntä: *leikkaussalissa ei tarvitse, terminologia on sama ympäri maailman*. Lisäksi käsityksessä on omakohtaisuutta: *siksi olen vakuuttu-*

nut, että pärjäämme. Yleisemmin mediassa kaikuva ääni filippiiniläisten hoitajien viennituoitteistamisesta on myös kuultavissa. On kuitenkin huomioitava, että lehtihaastatteluihin päätyneet lainaukset ovat toimittajan valitsemia ja referoimia, joten haastateltavien äänet kuuluvat niissä vain välillisesti.

Vanhusten oikeus omakieliseen hoitoon on verkkokeskusteluissa taajaan esillä ja toimii vasta-argumenttina ulkomaalaisen työvoiman rekrytoimiselle. Esimerkin 2 viesti on osoitettu aiemmin samassa ketjussa viestin kirjoittaneelle Henkalle, joka on kysynyt ironisesti, pitääkö alkaa opiskella englantia potilaaksi päästäkseen. Kirjoittaja määrittelee leikkaussalissa tarvittavaa kielitaitoa ja kuvaa, ettei kyseisessä ympäristössä asiakkaan kanssa juuri kommunikoida. Viestiketju on Helsingin Sanomien (*HUS aikoo rekrytoida leikkaussalihoitajia* 25.3.2009) yhteydessä.

(2)

Hyvää ja turvallista, ei vain Henkalle | To tuus | 25.3.2009 13:15 | HS

Hienoa, että löytyy tällaisia positiivisia ja ennakkoluulottomia ihmisiä, kuten Henkka, joka on valmis jopa kehittämään kielitaitoaan saadakseen tätä erinomaista filippiiniläisten toteuttamaa hoitoa.

Valitan, et taida ihan heti päästä tähän luxushoitoon. **Kuten jutussa sanottiin, pääosin he toimivat leikkaussalissa, jossa jo nykyisin käytetään paljon työkielenä englantia.** Potilas yleensä nukkuu (usein ulkomaalaisen erikoislääkärin taidokkaan työn turvin), joten keskusteluun ei pääse mukaan.

Ja muille epäileväisille tiedoksi, että **suomen kielen voi oppia. Tunnen monia** (italialaisia, saksalaisia, ruotsalaisia, malesian kiinalaisen, amerikkalaisen jne - ja **telkkarissahan olemme nähneet suomea puhuvia somaleja, kosovolaisia jne), jotka ovat sen opiskelleet ja puhuvat jopa paremmin kuin monet suomalaiset.**

Viestissä kaiku käsitys englannin kielestä ammatillisen kielitaidon osana leikkaussaliympäristössä, kuten esimerkiksi 1. Kirjoittaja hyödyntää verkkokeskustelijoille tyypilliseen tapaan ironiaa argumentointikeinona kirjoittaessaan Henkan ennakkoluulottomuudesta ja halusta kehittää omaa kielitaitoaan. Lähteenmäen (2002: 169–198) mukaan moniäänisyys todentuu ironiassa, ja tässä esimerkissä on kyse juuri siitä. Totuus kierrättää Henkan sanoja, mutta kohdistaa sanoihin eri merkityksiä kuin Henkka. Viestijät käyvät dialogia, ja viestit ovat intertekstuaalisia. Kirjoittajan kautta kuuluu monentahoisia ääniä: hän kaiuttaa toimittajan kautta kuuluvaa käsitystä – *kuten jutussa sanottiin* –, puhuu ”meistä” – *telkkarissahan me olemme nähneet* –, ja tuo myös omakohtaisuutta – *tunnen monia*. Näiden äänien myötä kirjoittaja ottaa kantaa suomen kielen vaikeus-myyttiin, joka on yksi yleistynyt ääni (ks. Linell, 2009), ja sanoo vahvaan sävyyn, että suomen kielen voi oppia. Verkkokeskusteluille tyypilliseen tapaan (Hynönen, 2007) hän tekee karkeita kärjistyksiä: *he puhuvat jopa paremmin kuin monet suomalaiset*. Kuitenkin vastuu kielinoppimisesta siirtyy yksilölle: hänen tuntehansa henkilöt ovat *sen opiskelleet*, eli kielen voi oppia kokonaisuudessaan ja nimenomaan tietoisesti opiskellen. Ammattitaito ei ole kuitenkaan sidottu suomen kielen taitoon. Tässä esimerkissä kaikuvan käsityksen mukaan ammatillisen kielitaidon riittävyys riippuu siitä, kenen kanssa ollaan tekemisissä: asiakkaiden vai työtovereiden.

Edellisissä esimerkeissä keskustellaan leikkaussaliympäristössä tarvittavasta kielitaidosta, joka rajautuu käsityksissä lähinnä työtovereiden väliseen viestintään. Etenkin muualla kuin leikkaussalissa työskentelevän sairaanhoitajan toimenkuvaan kuuluu tiiviimpiä asiakassuhteita, mikä korostuu viestiketjuissa sekä suomi toisena kielenä -opettajan haastattelusta välittyvissä äänissä. Seuraavassa

katkelmassa³ opettaja kuvaa sairaanhoitajan ammatin viestinnällisiä tarpeita ja nostaa kielen etualalle.

(3)
yleisesti ottaen **kielitaito pitää nähdä kokonaisuutena** et mä oon aina hoitajaopiskelijoille sanonu. että et kieli kieli kun se käsitetään **nonverbaaliksi ja verbaaliksi kommunikoinniksi niin se on hoitajan työväline numero yks** et kyllä siihen. **kyl se on on kielellä. kommunikoinnista kyllä se on kielellä kommunikoinnista se työ.** et ja kaikki kaikki niin ku suomalainen hoitofilosofia mikä on tämä vallalla tämä kokonaisvaltainen ajattelu niin niin sehän **korostaa nimenomaan kommunikatiivisuutta. et meillähän ei sairaanhoitaja tuu paikalle vaan tekemään jotakin toimenpidettä. vaan vaan sairaanhoitajan tehtävä on nähdä ihminen kokonaisuutena** ja tota monasti vielä. vielä sitten ehkä ehkä tarkentaa aina ja tarkentaa lääkärin antamia ohjeita ja tulkita lääkärin kirjottamia tekstejä öö ho- potilaille **et hoitaja on se jolta kysytään et mitä tää tarkoittaa tää kieli tässä lääkärin kirjottamassa. kirjottamassa diagnoosissa.** Tai sanomassa et mitä se oikeesti tarkoittaa ku mulle sanottiin näin. Et kyl se on hirveen keskeisesti. **keskeisesti. kielen. kielen osaamisen ammatti**

Katkelmasta tulee esiin sairaanhoitajalta vaadittavan kielitaidon laaja-alaisuus. Käsitöksessä sairaanhoitajan työ asettuu *kielen osaamisen ammatiksi*. Opettaja puhuu esimerkissä vahvasti asiantuntijan äänellä (ks. Linell, 2009) kaiuttaessaan suomalaisen hoitokulttuurin periaatteita. Taustalla on omakohtaisia kokemuksia ammatissa tarvittavasta kielitaidosta kielenopettajan näkökulmasta. Ammatillinen kielitaito näyttäytyy niin verbaalisena kuin

³ Tauot on merkitty pisteellä ja analyysin kannalta merkittävät kohdat on lihavoitu.

nonverbaalisenakin viestintänä, joka ylittää yhden työtehtävän vaatimukset: *sairanhoitaja ei tuu paikalle vaan tekemään jotakin toimenpidettä*. Kielitaidon merkitys kasvaa Härmälän (2008: 53, 62) mukaan nimenomaan silloin, kun työtehtävä vaatii laajempaa ammattitaitoa kuin yksittäisen tehtävän suorittamista. Haastattelukatkelmasta välittyvän käsityksen mukaan hoitaja toimii yhtenä yhteisymmärryksen luoja. Tarvitaan paitsi terminologista osaamista myös tietojen pehmentämistä asiakkaalle – ei ole sama, miten asiat kerrotaan (Duff ym., 2000). Kielen mukautuminen on itse asiassa yksi dialogisille suhteille ominainen piirre (Bakhtin, 1981; Dufva ym., 2011).

Kielitaidon riittävyys hoivatyössä

Edellä on jo käynyt ilmi, että ammatillinen kielitaito on tehtäväkohtaista ja riittävän kielitaidon kriteerit riippuvat paitsi arvioijasta myös siitä, minkälaisia viestintäsuhteita työntekijän toimenkuvaan kuuluu. Kielitaitokäsityksillä on vaikutusta myös siihen, nähdäänkö filippiiniläinen sairaanhoitaja ammattitaitoisena. Vaatimukset hallita suomen kieli ja työelämän käytänteet jo ennen töihin menemistä ovat mediakeskusteluissa taajaan esillä. Taustalla vaikuttaa huoli potilasturvallisuudesta, mikä kuuluu muun muassa itsekin lähihoitajana toimineen kansanedustajan Tarja Tallqvistin puheessa. Tallqvist oli taajaan esillä mediassa puhumassa paremmasta vanhustenhoidosta. Seuraava esimerkki on katkelma radio-ohjelmasta, jossa hän kritisoi filippiiniläisten hoitajien rekrytointia ja heidän kielitaitoaan.

(4)
hommahan ei toimi koska ei oo kieli **ei oo kielitaitoo**. siis sehän on ihan mä oon tosiaan lähihoitajien Tehyn lähihoitajien hallituksen puheenjohtaja ja tää on yks taistelu todella. ei voi. siis **he saa suomen kielen opetusta ja me tarvitaan tänne ulkolaisii hoitajia se on sel-**

vä juttu. mutta ennen kun he eivät osaa siis vasta sitten heidät pitää vasta laskea niinku täysvaltasiks hoitajiks kun he osaavat suomen kieltä että he tietävät mitä. vanhus tarkoittaa sanoo no aatellaan et on tilanteita niinku sielläkin on tullu et on sijainen. ja tallanen **kielitaidoton** yhdessä ja on toi yli 20 hoidettavaa. mieti sitä tilannetta

YLE Puhe 20.3.2009.

Tallqvistin puheessa juuri suomen kielen taito asettuu ammattitaitoisuuden ehdoksi; riittävä ammattitaitoa ei ole ilman riittävää suomen kielen taitoa. Puheessa rinnastuvat *kielitaidoton ja sijainen*, mikä vahvistaa ääntä filippiiniläisten hoitajien vajavaisesta ammattitaidosta. Katkelmassa kaikuva kielitaitokäsitys on siis hyvin dikotominen: kielitaitoa joko on tai ei ole. Hoitajat ovat *täysvaltaisia* vasta, kun puhuvat ja ymmärtävät suomen kieltä. Tosin Tallqvist sanoo myös, ettei filippiiniläisiä hoitajia voi katsoa täysivaltaisiksi ennen kuin *he osaavat suomen kieltä*, joten kielitaidon dikotomia ei ole aivan niin selväräjäinen. Tallqvist puhuu tässä Suomen lähihoitajat ry:n hallituksen puheenjohtajan roolissa – mainiten roolinsa itsekin – ja käsityksissä kuuluu ääniä, joka ovat tämän roolin kannalta merkityksellisiä: potilasturvallisuus ja suomalaisten työntekijöiden huoli. Myös verkkokeskusteluissa toistuvat tajaan hyvin samantyyppiset äänet *kielitaidottomista* hoitajista, mikä osoittaa, että Tallqvistin esiin nostama teema on koettu merkitykselliseksi ja se on asettunut tarjoumaksi (van Lier, 2002). Käsitys filippiiniläisten kielitaidottomuuden takia vaarantuvasta potilasturvallisuudesta kärjistyy seuraavassa esimerkissä.

(5)

Hoitaja ei ymmärrä avunpyyntöä | Snooty | 26.4.2008 10:21 | HS

Tulipahan vain mieleeni että **kuinka kummassa filippiiniläiset hoitajat voivat hoitaa**

vanhuksi elleivät puhu suomea? Eli jos minun isoäitini valittaa kipua rinnassa ja pyytää apua niin hän saa kaunnon hymyn ja taputuksen olkapäälle? **Kaikkein vaarallisin työ kielitaidottomille ulkomaalaisille on terveyden hoitoala**

Tämän seurauksia on nähty jo paljon muualla maailmassa johon terveydenhuollon henkilöstöä palakataan ulkomailta. **Ikävä lukea uutisista että potilas kuoli koska terveydenhoito henkilökunta ei ymmärtänyt mikä potilaalla oli hätänä.**

Tulee olla mielenkiintoista nähdä kenet siinä tapauksessa haastetaan oikeuteen Suomessa? Hoitaja, heitä välittänyt yhtiö, Suomen hallitus vai kuka?

Tässäkin viestissä kaikuva käsityksessä kielitaitona nähdään nimenomaan puhuttu suomen kielen taito, jota hoitajilla ei ole: juuri hoitoala on vaarallisin ammatti *kielitaidottomille ulkomaalaisille*. Tämän käsityksen jakajista ani harvat mainitsevat aineistossa omakohtaisia kokemuksia maahanmuuttajista. Keskeiseksi tietolähteeksi tässä osoittautuu *muualla maailmassa* nähty – ei siis jokin, mitä kirjoittaja sanoisi itse kokeneensa. Käsitykset on saatu muualta kierrätettyinä, mikä osoittaa niiden jaettuutta (ks. esim. Dufva ym., 1996). Esimerkin viestissä kaikuu myös autoritaarinen ääni empaattisista filippiiniläisistä, mutta ääneen suhtaudutaan ironisesti (ks. Lähtenmäki, 2002: 196–197).

Edellä esiin tulleen dikotomisen kielikäsitteen myötä filippiiniläiset hoitajat sijoituvat työyhteisöstä irrallisiksi, passiivisiksi ja kielitaidottomiksi. Heillä ei ole kieli- eikä ammattitaitoa. He ovat sairaanhoitajayhteisön ulkoreunalla, ja tämän käsityksen jakajien mukaan yhteisöön sisään pääsemiseksi tarvitaan valmista kielitaitoa – nimenomaan suomen kielen taitoa. Laven ja Wengerin (1991) ja Sunin (2008) mukaan yhteisön jäsenyys syntyy vuorovaikutuksessa ja yhteisöön kuu-

luvien tuella. Käytännön tilanteissa dikotomisat käsitykset todennäköisesti vaikuttavat kielivalintoihin ja halukkuuteen olla vuorovaikutuksessa; suomea toisena kielenään käyttävä hoitaja tuskin saa oppimiselleen ja jäsenyydelleen juuri tukea työtovereilta tai potilailta, jotka jakavat hyvin dikotomisen kielikäsitksen.

Hyvää vai huonoa hoitoa?

Potilasturvallisuus on yksi aineistossa toistuva teema, ja sen yhteydessä etenkin verkkokeskusteluissa väitellään hoidon tasosta. Toiset korostavat vanhusten oikeutta omakieliseen ja toiset hyvään hoitoon. Hyvän hoidon merkitystä toistavat keskustelijat tuovat esiin filippiiniläisten hoitajien empaattisuuden, hoitokulttuurin ja sen, miten nämä tekijät kompensoivat puutteellista kielitaitoa. Vastargumenttina kierrättyvät äänet omakielisen hoidon tärkeydestä ja rekrytointiin liittyvistä eettisistä kysymyksistä, jotka ovat seuraavassa esimerkissä esillä.

(6)

PELOTTAVAA TOIMINTAA | EU:ssakin työntekijöitä | 20.1.2008 4:51 | HS

Vanhuksille lähihoitajat eri kulttuurista? Moraalitonta ajattelua työnvälitys yritykseltä Suomessa. **Vanheneminen on meillä jokaisella edessä** ja maksamme korkeaa veroa sekä sosiaaliturva maksua.

Tavoite pitää **olla omalla äidinkielellä keskusteleva ja ymmärtävä hoitaja jonka kulttuuri historia tuntuu ikääntyvälle turvalliselta.**

Arvostan muita kulttuureja ja ihmisiä niissä, mutta tässä tapauksessa on kyseessä **häikäilemätön keino rikastuttaa työnvälitys yritystä.** Ehdotan kriittistä tarkastelua viranomaisilta tässä asiassa.

Esimerkissä kirjoittaja vetoaa lukijoihin puhumalla *meistä*, vanhenevista veronmaksajista, joilla on oikeus omalla kielellä *keskustelemaan ja ymmärtävään* hoitajaan, joka tuntuu turvalliselta. Käsityksessä toistuu autoritaarinen ääni, jossa rekrytointi näyttäytyy riistona ja työnvälitysyritys riistäjänä. Viestissä havainnollistuu myös toimijuuden vaihtelu. Ensin toimijuus on *meissä korkeaa veroa maksavissa*, minkä jälkeen toimijuus häipyä passiivin taakse ja käsityksessä kierrätty yleinen totuus: *tavoite pitää olla -*. Lopuksi omakohertaisuus tulee esiin, kun kirjoittaja sanoo arvostavansa muita kulttuureita, mutta *tässä tapauksessa* vastuu eettisyyden valvonnasta asettuu viranomaisille. Tämänäköisissä käsityksissä omakielisyys on enemmän osa ”meitä” ja ”meidän” kulttuuria. Kulttuurimme ulkoreunalta, jonne hoitajat usein asetetaan, asioita ei voi ymmärtää samoin kuin sen keskellä olevien silmin.

Filippiiniläinen hoitokulttuuri nousee vastaaneksi esimerkissä 6 kaikuvalla käsitykselle, ja se kuuluu sanomalehdissä erityisesti rekrytointiyhtiöiden edustajien tai työnantajien kautta. Seuraavassa esimerkissä työnantaja kertoo toimittajan välityksellä syyt filippiiniläisten hoitajien rekrytoimiseen. Sanomalehtiartikkeleihin haastateltaviksi on valikoitunut työnantaja, joilla on kontakteja ulkomaille ja kokemusta ulkomaalaisesta työvoimasta.

(7)

Esperi Caren toimitusjohtaja Marja Aarnio-Isolahannin mukaan yhtiö on kiinnostunut nimenomaan filippiiniläishoitajista, **koska Filippiineillä osataan palvella ja kunnioitetaan vanhuksia.** Lisäksi **Filippiinit kouluttaa tietoisesti liikaa sairaanhoitajia omiin tarpeisiinsa.** Maan noin 90 miljoonasta asukkaasta yhdeksän miljoonaa työskentelee tilapäisesti tai pysyvästi ulkomailla. Toissa vuonna ulkomailla työskentelevät filippiiniläiset lähettivät kotimaahansa 15 miljoonaa

dollaria, mikä on kymmenen prosenttia maan bruttokansantuotteesta.

HS: *Kaukana kotoa*, 11.1.2009.

Katkelmasta nousevat esiin autoritaariset äänet filippiiniläisten palvelualttiudesta ja hoitajien vientituotteistamisesta, jotka toistuvat hoitajien rekrytointiin positiivisesti suhtautuvien verkkokeskustelijoidenkin käsityksissä. Mediassa kuuluvat äänet filippiiniläisistä hoitajista ystävällisinä, ahkerina ja vanhuksia kunnioittavina yhdistetään etenkin verkkokeskusteluissa myös siihen, millaisina hoitajina ja kielenoppijoina heidät nähdään. Seuraavassa esimerkissä haastateltu suomi toisena kielenä -opettaja peilaa suomalaista hoitokulttuuria omien opiskelijoidensa kokemuksiin ja toistaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoidensa positiivisia kokemuksia potilaiden kohtaamisesta.

(8)

mun opiskelijat on väittäny kyllä tai he on kertoneet esimerkkejä nää ulkomaalaset opiskelijat nimenomaan semmosista tilanteista että. **et suomalainen hoitaja ei oookkaan niinku uskaltanu mennä potilasta lähelle niinku jossai tämmösessä tunnekuohutilanteessa missä potilas osottaa osottaa paljon tunteita.** on hirveen vihanen tai kiihtyny, ja tota monissa **kulttuureissa jotka on vähän niinku lähempänä päiväntasaajaa on helpompaa semmone yleisesti ottaen semmonen ihmisen lähestyminen** et jos niinku kulttuurisesti ajattelee Suomee ni tää on. täällä pidetään aina sitä etäisyyttä. toiseen ihmiseen. ja meillä voi olla aikamoisia sokeita pisteitäkin sillä alueella. et **mun opiskelijoilla on ollu positiivisia kokemuksia siitä et he on uskaltaneet mennä ja kuunnella potilaan tunteita ja koskettaa olkapäähän tai polveen ja silon ku toinen on ollu suuren ahdistuksen vallassa ja he on saanu siihen sitten eivät oo säikähtäneet potilaan tunnereaktioita**

Esimerkissä toistuu muuallakin aineistossa kierrättyvä käsitys siitä, miten maahanmuuttajataustaisten hoitajien on helpompi lähestyä potilaita kuin suomalaisten. Kun suomalaisen on ollut vaikeaa mennä potilaan lähelle, hänen opiskelijansa *ovat uskaltaneet mennä ja kuunnella potilaan tunteita*. Ammatilliseksi kielitaidoksi asettuu myös nonverbaalinen viestintä, jolla voi kompensoida kielitaidon puutteita. Juuri läsnäolo koetaankin olennaiseksi hoitajan ja potilaan välisessä suhteessa (ks. Mikkola, 2006) ja tätä ääntä kierrätetään myös verkkokeskusteluissa. Tässä haastattelukatkelmassa opettaja kierrättää opiskelijoidensa ääniä, ja toimijuus asettuu opiskelijoille. Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kokemukset ja käsitykset ovat aineistossa vähemmistössä, ja ne kuuluvat lähinnä heidän kanssaan tekemisissä olevien kautta.

Kielenoppiminen prosessina

Tähän mennessä on tarkasteltu ammatilliseen kielitaitoon ja sen riittävyteen liittyviä käsityksiä. Kiinnostavaa on myös se, millaisena ammatillisen kielitaidon kehittyminen näyttättyy: onko yksilö itse vastuussa oppimisestaan vai myös muut? Mediassa toistuvia ääniä suomen kielen vaikeudesta ja kielitaidon joko-tai-asetelmasta käydään aineistossa vastaan äänillä, joissa ammatillisen kielitaidon kehittyminen näyttättyy prosessina. Nämä äänet kuuluvat usein opettajan, vanhuksen omaisen tai muun osallisen kautta. Seuraavassa esimerkissä äänessä on korkeakoulutetun maahanmuuttajan aviomies, joka korostaa suomen kielen opittavuutta.

(9)

vastaus | juke | 20.1.2008 21:09 | HS

Varmaan ihan loistavasti, nimimerkillä ”kuusi vuotta naimisissa Kiinalaisen maahanmuutta-

jan kanssa”. Yhdellä korkeakoulututkinnolla tosin ei saanut kuin tiskaajan töitä, mutta kahdella on jo pärjännyt..

Voin myös kertoa, että **oma vaimoni oppi kielen mukaanlukien hänen oman alansa vaikea ammattisanasto noin viidessä vuodessa**. Kansalaisuuden saamiseen liittyi kielitasokoe, joka meni läpi helposti.

Esimerkistä välittyvässä käsityksessä kielenoppiminen kuvautuu prosessiksi. Kielen oppiminen vie aikaa, mutta kielen voi oppia kokonaisuudessaan, mitä havainnollistaa kokonaisobjekti *kielen*. Ammatilliseksi kielitaidoksi rajautuu tässäkin esimerkissä *ammattisanasto*, mikä toistuu niin verkkokeskusteluisa kuin sanomalehtiartikkeleissakin. Etenkin laajan sanavaraston painottaminen lävistää koko aineiston, kun on kyse ammatillisesta kielitaidosta. Sanastokeskeisyys korostui jo Dufvan ym. (1996) käsitystutkimuksessa. Tässä esimerkissä kuuluu ääni yksilön vastuusta kielenoppimisessa: kirjoittajan vaimo on se, joka *oppi*, ja kielitaidon valmiutta korostaa myös suoritettu Yleisten kielitutkimusten testi, joka *meni läpi helposti*. Viestissä viitataan myös maahanmuuttajien vaikeuteen saada koulutustaan vastaavaa työtä. Aina ammatillisen kielitaidon kehittymistä ei nähdä vain yksilön ponnisteluna vaan myös työyhteisöllä on osuutensa, mikä toistuu seuraavassa esimerkissä.

(10)

Ajatella! | Äiti | 20.1.2008 22:53 | HS

Suomalainen hoitaja tietysti kelpaa minne vaan maailmalle hoitamaan lapsia tai vanhuk-
sia. **Vastaanottavan maan täytyy jopa olla iloinen että saa ahkeran, ihanan suomalaisen.** (Joka opettelee kieltä..)

Mutta filippiiniläinen hoitajako ei kelpaa hoitamaan meitä suomalaisia? **Ystävällisyys ja vanhusten kunnioittaminen voi heillä on**

luontaisempaa kuin meillä. Kielen oppii kyllä vähitellen. Ja aina varmasti vuorossa on suomalaisiakin hoitajia, jotka osaavat englantia (jota Filippiineillä osataan paremmin kuin meillä), joten **kommunikaatio-ongelmat eivät liene kovinkaan isoja.**

Tervetuloa siis! Ihanaa että saamme Suomen väriä!

Kielitaito näyttäytyy tässäkin esimerkissä prosessina: kieli opitaan *vähitellen*, ja myös muut kielet kuin suomi ovat osa ammatillista kielitaitoa. Toisin kuin esimerkissä 9 tässä viestissä kaikuvaassa käsityksessä myös työyhteisö on esillä. Viestiketjuissa kuuluvissa käsityksissä ei yleensä nähdä hoitajia työyhteisön tai edes yhteiskunnan osana, sillä tähän osallisuuteen tarvittaisiin suomen kieltä: kielitaidottomuuden takia pääsy yhteisön ytimeen ei ole. Sen sijaan tässä esimerkissä välittyvässä käsityksessä kielitaidoksi asettuu myös englanti, joka tarjoaa väylän yhteisön sisään. (ks. myös esim. 1; Lave & Wenger, 1991.) Lisäksi tässäkin painottuu käsitys filippiiniläisten hoitokulttuurin paremmuudesta, sillä suomalaisten hoitajien erinomaisuutta ironisoidaan: yhtä lailla suomalainen hoitaja joutuu oppimaan työssä kieltä ulkomailla kuin filippiiniläinen hoitaja Suomessa. Toisten merkitys ammatillisen kielitaidon kehittämisessä havainnollistuu myös seuraavassa haastattelukatkelmassa, jossa Tampereella sijaitsevan sairaalan johtaja kertoo lehtihaastattelussa, että hoitajille aiotaan puhua heti suomea.

(11)

Sekä potilaat että henkilökunta saattavat pelätä kieliongelmaa, mutta uskon tämän pelon menevän nopeasti ohi. Tarkoitus on, **että filippiiniläisille puhutaan alusta alkaen suomea. Näin kannustamme heitä harjoittamaan kielitaitoaan.**

HS: *Hatanpään kantasairaala palkkaa filippiiniläisiä sairaanhoitajia*, 20.8.2009.

Lehtihaastatteluun on tässä valikoitunut teemaksi työnantajan tavoite tukea ja motiivoida kielenoppimista. Samassa artikkelissa puhutaankin siitä, että tulevat hoitajat saavat työparin ja näin hoitajille tarjotaan heti mahdollisuus oppia kieltä työympäristössä työparin kanssa. Filippiiniläiset hoitajat eivät asetu vain toiminnan kohteiksi vaan heille tarjotaan toimijuutta antamalla kielellistä tukea. Katkelmassa kuuluu käsitys siitä, miten ammatillisen kielitaidon kehittyminen jatkuu työssä: kielitaito ei ole eikä sen tarvitsekaan olla ”valmis” ennen töihin menemistä. Esillä on lisäksi mediassa taajaan kaikuva ääni potilasturvallisuudesta, mutta haastateltava uskoo siihen liittyvän pelon menevän ohi.

Käsitys tuen merkityksestä kielenoppimisessa kuuluu myös lehtiartikkeleihin valikoituissa filippiiniläisten hoitajien haastatteluisa. Seuraava esimerkki on artikkelista, jossa kerrotaan vuonna 2008 lähiohitojiksi tulleista filippiiniläisistä. Katkelmassa on äänessä yksi haastateltavaksi valittu hoitaja, joka kertoo, miten hän tukeutuu muihin kielellisten ongelmien ilmetessä.

(12)

Jag arbetar gärna med äldre. De är snälla och **hjälp**er till **då mitt finska ord**förråd inte alla gånger är tillräckligt.

Työskentelen mielelläni vanhusten kanssa. He ovat ystävällisiä ja **auttavat silloin, kun suomen kielen sanavarastoni ei ole joka kerta riittävä.**

HBL: *Skötare rekryteras nu från Filippinerna*, 26.3.2009.

Välittyvän käsityksen mukaan hoitokodin asiakkaat auttavat hoitajaa, kun tämän *sanavarasto ei ole joka kerta riittävä*. Tukea saadaan paitsi työntekijöiltä myös itse asiakkailta. Käsityksessä on esillä, miten oppijan ympärillä olevat auttavat kielen kierrättämisessä: kieltä

opitaan vuorovaikutuksessa toisiin tukeutuen (Bakhtin, 1981; Suni, 2008). Kielitaito voi olla toimiva, vaikka tilanteesta ei vielä yksin selviäisikään.

PÄÄTÄNTÖ

Ammatillinen kielitaito näyttäytyy analysoidussa media-aineistossa ja haastattelussa tehtäväkohtaisena. Työn leikkaussalissa katsotaan vaativan erilaista kommunikointitaitoa kuin työn hoivakodissa, jossa hoitajan toimenkuvaan kuuluu enemmän hoitaja-asiakassuhteita. Sanomalehtiartikkeleissa ja verkkokeskusteluissa toistuvissa käsityksissä ammatillinen kielitaito nähdään ennen kaikkea sanastollisena piirteenä: esille otetaan ammattisanasto ja terminologia, ja sanavaraston merkitystä painotetaan. Kielen asiantuntijat ja yksittäiset verkkokeskustelijat sen sijaan katsovat kielitaitoa kokonaisvaltaisemmin verbaalisena ja nonverbaalisena ilmiönä (ks. Duff ym., 2000; Härmälä, 2008).

Potilasturvallisuuden huomioiminen ja vanhusten oikeus omakieliseen hoitoon ovat kaksi taajaan toistuvaa autoritaarista ääntä. Nämä teemat ovat pitkälti samansuuntaisia kuin Simolan (2010) tiedotusopin tutkimuksessaan esiin nostamat. Tämänäyttypisten äänien kaiuttajilla on taipumus nähdä vain suomen kielen taito ammatillisena kielitaitona ja suomi vaikeana kielenä oppia. Kielitaitokäsitys on hyvin dikotominen: kielitaitoa joko on tai ei ole, ja sama jako pätee ammattitaitoon. Hoitajat ovat irrallisia muusta työyhteisöstä ja itse vastuussa kielenoppimisestaan. Heidät myös asemoidaan usein toiminnan kohteiksi: hoitajia esimerkiksi *tuodaan* Suomeen. Tämä ääni kuuluu sekä verkkokeskusteluissa että ammattikunnan edustajien, kuten kansanedustaja Tarja Tallqvistin, kautta. Tallqvistia voidaan itse asiassa pitää yhtenä verkkokeskustelijoiden autoritaarisen äänen lähteenä. Potilasturvallisuudesta huolissaan olevat

eivät yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta tuo esiin mitään henkilökohtaista kokemusta maahanmuuttajista, vaan he kierrättävät näitä autoritaarisia ääniä. Kierrätettävät äänet kielitaidosta ovat samantyyppisiä kuin Aron (2009) tutkimuksessaan havaitsivat: kielitaitoa tarvitaan etenkin puhumiseen, ja kielenoppimista mitataan muun muassa sanaston määrällä. Etenkin suomen kielen suullinen taito on etusijalla.

Toisentyypinen ääni kuuluu maahanmuuttajiin kontaktissa olevien henkilöiden, kuten omaisten, työnantajien sekä haastatellun S2-opettajan, kautta. He puhuvat omimmalla äänellä ja ovat olleet tekemisissä maahanmuuttajien kanssa. Esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettaja tuo opiskelijoidensa ääntä esiin ja puhuu sen lisäksi vahvalla ammattilaisen äänellä kielitaitoa määrittellessään. Opetuskokemuksensa myötä hän on nähnyt erilaisia oppimispolkuja ja saanut vahvistusta äänille, jotka kertovat maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden motivaatiosta ja oppimistaidoista. Toisin kuin autoritaarisissa äänissä, omakohtaisten kokemusten erittelyssä korostuu, että ammatillinen kielitaito kehittyy vähitellen. Esimerkiksi englannin kielellä pääsee alkuun, ja suomen kieltä voi oppia työssä olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielenoppijaa ei nähdä yksin tyhjössä olevana passiivisena toimijana vaan myös ympäröivä yhteisö on osallisena oppimisprosessissa ja osavastuussa siitä. Amatillista kielitaitoa on muidenkin kielten kuin suomen osaaminen. Puutteellista suomen kielen taitoa voi kompensoida myös nonverbaalisella viestinnällä, joka on osa ammatissa tarvittavia viestinnän resursseja (ks. Sjöberg, 2004: 140–141; Duff ym., 2000). Kansainvälisten hoitajien kyky lähestyä toista on niin ikään olennaisessa osassa ammattitaidon määrittelyssä, ja se näyttäytyy myös kielitaidon osana (ks. myös Mikkola, 2006).

Koska kieli toimii nimenomaan merkitysten välittäjänä eri toimijoiden välillä, haaste-

na on päästä jaolle tämän kieliyhteisön merkityksistä. Työyhteisön osaksi pääsemiseen tarvitaan vuorovaikutusta, mikä alkaa toisiin kielellisesti tukeutumalla. (ks. Lave & Wenger, 1991; Suni, 2008). Tulokset osoittavat, että kielikäsitteillä on vaikutusta siihen, miten yksilö suhtautuu työperusteisesti hoidettyyn tulleen hoitajan ammattitaitoon. On melko selvää, että ”kielitaidottoman” hoidettavana oleminen tai hänen kanssaan työskenteleminen herättää epäilyjä ja vaikuttaa vuorovaikutukseen. Käsitteet heijastuvat siihen, miten halukkaita dialogin eri osapuolet ovat kielenoppimistilanteiden jakamiseen, vaikka osallistumismahdollisuudet auttaisivatkin kielitaidon kehittymisessä (ks. esim. Suni 2008). Jos suomen kieli koetaan mahdottomaksi oppia, mutta kuitenkin välttämättömäksi tekijäksi ammattiyhteisön jäsenyyden saavuttamisessa, ollaan melkoisessa umpikujassa. Työyhteisö voi niin estää kuin edistääkin kielen omaksumista omilla käsityksillään ja kommunikointitavoillaan. Niemisen (2010) tutkimustulokset osoittavat, kuinka dialogi vaikuttaa luottamuksen saamiseen: maahanmuuttajataustainen hoitaja saa muun yhteisön luottamuksen käytännön työllä. Taustalla vaikuttaa myös hänen vahva ammatti-identiteettinsä, joka heijastaa hoitajan omaa toimijuutta ja sen säätelyä. Käsitteet voivat siis hyvinkin vaikuttaa näkyvään käyttäytymiseen.

Tulokset vahvistavat sen, että sen enempää kuin sanat eivät käsityksetkään ole täysin omia. Käsitteet ovat kerroksellisia ja moniäänisiä. Intertekstuaalisuus todentuu niin verkkokeskusteluiden sisällä kuin keskusteluiden ja sanomalehtiartikkeleiden välilläkin, ja yhteiskunnallinen tilanne välittyy eri toimijoiden kautta (ks. Linell 2009). Kaikkein selvimmän moniäänisyyden havainnollistuu verkkokeskusteluissa käytettävässä ironiassa (ks. Lähteenmäki, 2002). Tulokset osoittavat myös, että autoritaariset äänet, kuten ”kieli-

taidottomat hoitajat ovat vaaraksi potilaille” -ääni tai äänet filippiiniläisistä ystävällisinä, empaattisina, motivoituneina ja nopeasti kielen oppivina yksilöinä jaetaan lähes sellaisinaan. Käsityksissä kaikuvat ja vahvistuvat niin verkkokeskustelijoiden kautta tulevat kuin muuallakin mediassa kuuluvat äänet. Wertschin (1998) mukaan auktoriteettiase-massa olevien ääniä pidetään yleensä hyväksyttävämpinä, ja niitä myös omaksutaan ja toistetaan herkimmin. Tämä näkyy tässäkin tutkimuksessa. Äänien on täytynyt olla verkkokeskustelijoille merkityksellisiä (ks. van Lier, 2002: 252), jotta niihin on tartuttu.

Julkisessa keskustelussa kaikuvat autoritaariset äänet ovat merkityksellisiä, koska todennäköisesti kielenoppija törmää niihin ensimmäisenä. Tämä vaikuttaa myös heidän kielenoppimiseensa etenkin prosessin alkuvaiheessa, kun omaa kokemusta on vielä vähän. Nämä autoritaariset äänet voivat välillisesti vaikuttaa niin filippiinilaisten hoitajien kuin kenen tahansa muunkin ei-syntyperäisen suomen kielen käyttäjän käsityksiin. Alasen (2003) mukaan osa käsityksistä toimii itseäätelyn välineinä, mutta osa äänistä, joita ei ole sisäistetty, kuuluu sellaisenaan eteenpäin. Todennäköistä on, että kielenoppija kaiuttaa itsekin eteenpäin esimerkiksi suomen kielen vaikeus -myyttiä ja sitä, että kieli pitää osata kokonaisuudessaan, koska nämä äänet he kohtaavat yhteisön ulkoreunalla ollessaan. Tällöin voi itse kokea, ettei voi vaikuttaa yhteisöön sisäänpääsyyn, mikä vaikuttaa tarjoumien havaitsemiseen. Prosessin edetessä voi olettaa oman toimijuuden ja oman oppijuuden itseäätelyn lisääntyvän, mikä on havaittavissa Aron (2009) tutkimuksessa. ”Toisilla” on siis paljonkin merkitystä käsitysten kehitymisessä.

Dialogin toisen puolen eli Suomeen hoitoalan työhön tulleiden äänet ovat tässä aineistossa läsnä vain välillisesti: toimittajien valikoimina ja muokkaamina, verkkokirjoittajien

kautta kaikuvina sekä opettajan referoimina. Maahanmuuttajat ovat tutkimuksissa vielä ulkoreunalla, vaikka heidän ääntään joissain tutkimuksissa jo tuodaankin esiin (ks. esim. Suni, 2010; Jäppinen ja Kela & Komppa tässä lehdessä). Jatkossa onkin tärkeää saada yhä enemmän terveydenhoitoalalla työskenteleviä tai sinne aikovia maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita tuomaan omaa ääntään tutkimukseen: millaisia käsityksiä heillä itsellään on omasta ammatillisesta kielitaidostaan ja sen riittävydestä, ja miten ja millaisissa tilanteissa he katsovat kieltä oppivansa? Miten oma toimijuus kielenoppimisessa kehittyy työssä? Tarvitaan dialogia terveydenhoitoalan toimijoiden kesken, jotta saataisiin maahanmuuttajat osallisiksi alan kehittämisen ja tutkimustyössä.

LÄHTEET

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young learner's beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: new research approaches*, (s. 55–85). Dordrecht: Kluwer.
- Andersson, H. (2010). *Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus. Fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Arajärvi, P. (2009). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisu 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about foreign language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 118. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ASKI-hanke: Ammatillisen suomen kielen kehittämiskokonaisuus. <http://www.hel.fi/hki/heke/fi/Maahanmuutto/Hankkeet/ASKI> [Luettu 5.5.2011].
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Four essays by M.M. Bakhtin. M. Holquist (toim.), C. Emerson & M. Holquist (käänt.). Austin, Texas: University of Texas.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other later essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.), V. McGee (käänt.). Austin: University of Texas Press.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, (s.7–33). Dordrecht: Kluwer.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University of Cambridge.
- Duff, P., Wong, P. & Early, M. (2002). Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Modern Language Journal* 86, 397–422.
- Dufva, H., Isoherranen, S. & Lähtenmäki, M. (1996). *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, (s. 131–151). Dordrecht: Kluwer.
- Dufva, H. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*, (s. 37–51). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. (2007). Beliefs about language, language learning and teaching: The first-year students' experiences. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, (129–138). Berlin: LIT Verlag.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, (s. 22–34). Jyväskylä: AFinLA.
- EVK= Eurooppalainen viitekehys (2003). *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. V. Blom & K. Hazard. (käänt.). Tampere: Vastapaino.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hart, S. (2010). Integroiva lähtömaakoulutus pohjana työskentelylle Suomessa. Teoksessa R. Asa & H. Muurinen (toim.), *Maahanmuutto työvoiman tarpeen täyttäjänä?*, (s. 92–96). Helsinki: European Migration Network.
- Hynönen, E. (2007). Keskustelufoorumit – ajatustenvaihtoa verkossa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kielen 2000-luvulla, Tietolipas 220*, (s. 186–190). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Härmälä, M. (2008). *Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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). Jyväskylä: AFinLA.
- Kela, M., Korpela, E. & Lehtinen, P. (2010). *Sairaalan hyvää suomea. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen suomalaisten maahanmuuttajille*. Helsinki: Edita.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte, NC: IAP Press.
- Lähtenmäki, M. (2002). Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähtenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*, (s. 179–200). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mustonen, A., Sippola, H. & Tuononen, N. (tulossa). *Hoidetaan suomeksi*. Helsinki: WSOY-oro.

- Nieminen, S. (2011). *Kuulumisen politiikkaa: Maahanmuuttajasairaanhoidajat, ammattikuntaan sisään pääsy ja toimijuuden ehdot*. Acta Universitas Tampereensis 1625. Tampere: Tampere University Press.
- Piikki, A. (2010). Terveystieteiden tutkimuskeskuksella tarvittava suomen taito – mitä se on? *Sutina* 1/2010, 30-33.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa: Kebittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, A. & Salo, M. (2007). Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutus poliittisen projektin loppuraportti*, (s. 233–249). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Simola, A. (2008). *Tervetullut työvoimaksi: työperäinen maahanmuutto mediassa*. Tampere: Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos. Julkaisuja A 109/2008.
- Simola, A. (2010). Miten tervetulleesta työvoimasta tuli uhka? Teoksessa H. Huttunen & S. Äärilä (toim.), *Avoin Suomi - kuka vastaa? Työperusteisesta maahanmuutosta*, (s.75–99). Helsinki: Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
- Sjöberg, A. (2004). Toimiva kielitaito työelämässä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa*, (s. 137–147). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suni, M. (2010). Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*, (s. 45–58). Jyväskylä: AFinLA.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009 [2002]). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valvira (2011). *Kielitaito*. <http://www.valvira.fi/luvut/ammattioikeudet/kielitaito>. [Luettu 8.5.2011].
- van Lier, L. 2002: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, (s. 246–259). Oxford: Oxford University Press.
- Virtanen, A. (2010). *Onko filippiiniläisillä hoitajilla suomen kieli hallussa? Käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

BELIEFS ABOUT INTERNATIONAL NURSES' WORK-RELATED LANGUAGE SKILLS AND THEIR DEVELOPMENT. ANALYSIS OF MEDIA DISCUSSION AND AN EXPERT INTERVIEW.

Aija Virtanen, University of Jyväskylä

International recruitment of health-care personnel and their language skills have been under debate in the public arena. This article focuses on beliefs about work-related language skills surrounding immigrant work-force – especially nurses from the Philippines. The theoretical approach is rooted in dialogic and sociocultural approaches where language and beliefs are seen as shared, varying and dynamic phenomena. The data come from a media follow-up and an interview of a teacher of Finnish as a second language. In the analysis the focus is on the notions of voices and agency. Results show that authoritative voices such as seeing nurses as isolated units and language learning as an individual struggle are echoed. Language skills are seen as an either/or phenomenon: one either has them or one does not. On the other hand, language learning is seen as a process occurring as part of the surrounding society.

Keywords: Beliefs, dialogism, immigrants, work-related language skills, sociocultural.

II

MINÄ SAIRAANHOITAJANA: TULEVAISUUDEN MINUDET MOTIVAATIOTA MUOKKAAMASSA

by

Aija Virtanen 2013

Lähivertailuja. Lähivõrdlusi 23, 403–427.

Reproduced with kind permission by Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa

AIJA VIRTANEN

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Ulkomaalaisen terveydenhoitoalan henkilöstön ammatillinen kielitaito on herättänyt julkista keskustelua Suomessa, mutta alalle koulutautuvat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kielitaitoineen ovat olleet vasta vain tieteellisen keskustelun kohteena. Tässä artikkelissa tarkastelen, mitä odotuksia Suomessa englanninkielisessä koulutusohjelmassa sairaanhoitajiksi opiskelevilla maahanmuuttajilla on kielitaidostaan ja tulevaisuudestaan ja kuinka odotukset näkyvät motivoituneisuutena työharjoitteluissa. Motivaatiota lähestytään kompleksisena, identiteettiin nivoutuvana ilmiönä, jonka ytimessä on toimijuus. Tutkimus sijoittuu sosiokognitiiviseen viitekehykseen, jossa kieli ja motivaatio nähdään jaettuina, dynaamisina ja tilanteittain varioivina ilmiöinä. Analyysin kohteena ovat neljän opiskelijan suulliset narratiivit ja kuuden työharjoitteluohjaajan haastattelut, joiden tarkastelussa sovelletaan narratiivista analyysia ja dialogista käsitysanalyysia. Tulokset osoittavat, että tulevaisuuden minuuksilla on vaikutus opiskelijan suomen kielen opiskeluun sitoutumiseen, mutta ympäristön oppimismahdollisuudet on myös havaittava ja niihin on päästävä osalliseksi. Työyhteisöltä ja muulta kieliympäristöltä saatu tuki on tärkeää: se lisää toimijuutta ja siten motivaatiota.

Avainsanat: ammatillinen kielitaito; kielenoppiminen; identiteetti; maahanmuuttajat; sosiokognitiivisuus; suomi toisena kielenä; toimijuus

1. Johdanto

Suomessa tarvitaan terveydenhoitoalalle lisää työvoimaa väestön ikäännyessä. Sosiaali- ja terveysalan kansainvälisissä koulutusohjelmissa etenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä on kasvanut (ks. Korkala 2012), mutta tätä ryhmää ei vielä nähdä työvoimaresurssina, mikä näkyy vakiintumattomina suomen kielen opetusjärjestelyinä. Tarkoituksenmukainen kielikoulutus on kuitenkin keskeisessä roolissa maahanmuuttajien työllistymisessä ja muussa kotoutumisessakin (Pöyhönen ym. 2010).

Tässä artikkelissa tarkastelen, mitä odotuksia Suomessa englanninkielisessä koulutusohjelmassa sairaanhoitajiksi opiskelevilla maahanmuuttajilla on kielitaidostaan ja tulevaisuudestaan ja kuinka odotukset näkyvät motivoituneisuutena työharjoitteluissa. Luvussa 2 kuvaan työni teoreettiset lähtökohdat eli sen, että motivaatio nähdään kompleksisena ja identiteettiin sidoksissa olevana ilmiönä, jossa toimijuudella on keskeinen rooli. Ammatillisen kielitaidon kehittymisen kontekstissa suomen kielen oppimista ja motivaatiota ei ole aiemmin tästä näkökulmasta lähestytty. Aineiston ja metodit esittelen luvussa 3. Sen jälkeen (luku 4) analysoin neljän opiskelijan suullisia narratiiveja ja kuuden ohjaajan haastatteluja tarkastellen tulevaisuuden minuuksien ja kielenoppimismotivaation välistä yhteyttä. Viimeisessä luvussa esitän sovellusehdotuksia ammatillisen kielikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

2. Motivaatio soveltavassa kielentutkimuksessa

2.1. Kognitiivisesta identiteettiorientoituneeseen motivaatiotutkimukseen

Motivaation roolia kielenoppimisessa on tutkittu jo yli 40 vuotta. Ilmiötä on näiden vuosien aikana lähestytty lähinnä kognitiiviselta kannalta. Kielenoppimismotivaatiota on tutkittu sosiaalipsykologiassa jaottelemalla se muun muassa integroivaksi ja instrumentaaliseksi (Gardner & Lambert 1972) tai sisäiseksi ja ulkoiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan

1985; 2000; kritiikistä ks. Ushioda 2011a; 2011b; Brobhy 2009). Oma tutkimukseni sitä vastoin sijoittuu holistiseen suuntaukseen, jossa motivaatio nähdään kompleksisena ja tilanteisena ilmiönä, joka on yhteydessä identiteettiin.

Identiteetti on tapa suhteuttaa yksilön minuudet (engl. *selves*) kuhunkin tilanteeseen (van Lier 2007: 58). Identiteetin osuutta motivaatiossa on alettu vasta hiljattain tutkia. Motivaatiotutkimuksen historiaa eritellessään Ushioda (2011b) toteaa niin psykologisen kuin toisen kielen oppimiseenkin liittyvän motivaatiotutkimuksen siirtyneen yhä enemmän identiteettiin keskittyvään ja ilmiön sosiaalisen ja kontekstuaalisen luonteen huomioivaan näkökulmaan. Samoin kasvatustutkimuksen puolella Kaplan ja Flum (2009: 76) huomasivat vanhasta aineistostaan, että yliopisto-opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmia kuvaavissa narratiiveissa näkyvät enemmän yhteisöt, joihin he haluavat kuulua, kuin minäpystyvyykokemukset (engl. *self-efficacy*). Motivaatioon siis vaikuttavat opiskelijoiden ajatukset itsestään: keitä he haluavat olla, ja miksi he itse asiassa tulevat.

Analyysissäni lähestyn kielenoppimismotivaatiota sosiokognitiivisessa viitekehyksessä (Atkinson 2010; Bakhtin 1981; 1986; Dufva ym. 2011; Vygotsky 1978), jossa kieli ja sen oppiminen nähdään jaettuina, varioivina ja dynaamisina ilmiöinä. Kielenoppimista tarkastellaan sekä sosiaalisena että kognitiivisena ilmiönä, eikä niitä erotella dualistisesti toisistaan. Samoin motivaatiokaan ei ole vain kognitiivinen ilmiö, vaan siinä on mukana myös sosiaalinen ulottuvuus.

2.2. Motivaatio ja identiteetin moniäänisyys

Kieli ja identiteetti ovat kerroksellisia, dynaamisia ja moniäänisiä, ja niissä on havaittavissa valtarakenteita. Kieli koostuu toisilta kierrätetystä aineksesta: ei vain sanoista ja rakenteista, vaan lisäksi aikeista, motiiveista ja arvoista. Tätä kielen luonnetta kutsutaan heteroglossiaksi. (Bakhtin 1981: 291–293.) Identiteettiä dialogisesta näkökulmasta tarkastelevan Vitano-
van (2010) mukaan myös minuudet ovat bahtinilaisittain moniäänisiä.

Identiteettien dynaamisuus ja moniäänisyys ovat motivaatiossa läsnä. Ushioda (2011a) ja Richards (2006) soveltavat Zimmermanin (1998) siirrettävissä olevien identiteettien (engl. *transportable identity*) käsitettä. Nämä identiteetit ovat tarinoita, joita yksilöt kertovat itselleen eri tilanteissa. Motivaatiota lisää identiteetin ilmaiseminen kohdekielellä. Kun kielenoppijat puhuvat omana itsenään, he tuovat esiin siirrettäviä identiteettejään tilanteittain, mikä puolestaan kasvattaa autonomiaa. (Richards 2006; Ushioda 2011a: 22; 2011b: 230.)

Moniäänisyys ilmenee siinä, ettei minuuksilla ole vain tämänhetkistä ulottuvuutta vaan vuorovaikutustilanteessa vaikuttavat jatkuvasti ajatukset siitä, miksi yksilö voi tulla, miksi hän haluaa tulla ja miksi hän pelkää tulewansa (Markus & Nurius 1986; Ushioda 2011b). Nämä mahdolliset minuudet (engl. *possible selves*) ovat Dörneyin (2005; 2009) *L2 motivation self systems* -teorian keskiössä; mukana ovat ihanneminuudet (engl. *ideal selves*) ja mitä pitäisi olla -minuudet (engl. *ought to selves*). Motivaatio syntyy tarpeesta vähentää ihanneminuuden ja nykyisen minuuden välistä jännitettä. Jos ihanneminuuteen on liittynään kohdekieli, motivaatio oppia kieltä kasvaa. Mitä pitäisi olla -minuudet rakentuvat muiden oletetuista odotuksista, eivätkä ne siten välttämättä ole yhtä vahvoja motivaation säätelijöitä kuin ihanneminuudet. (Dörneyi 2005; 2009; Ushioda 2011a.) Lambin (2011: 179) mielestä Dörneyin (2009) malli jatkaa edelleen positivistista perinnettä, koska siinä seurataan eri muuttujien välisiä syy–seuraus-suhteita ja pyritään luomaan ennustavia malleja sille, mitkä tekijät johtavat motivaation ja itsesäätelyn kasvuun.

Lambin (2011: 190–191) pitkittäistutkimus osoittaa, että motivoituneilla kielenoppijoilla kohdekieli on tulevaisuuden minäkuvissa vahvemmin läsnä kuin niillä, joiden tulevaisuuden ajatuksia sävyttävät muiden oletetut odotukset. Samoin Murray (2011: 79–80) havaitsi tulevaisuuden minuuksilla olevan vaikutus toisen kielen oppimiseen sitoutumiseen, välitavoitteiden asettamiseen ja niiden arvioimiseen. Tulevaisuuden minuudet voivat siis olla yhteydessä tämän hetken kielenoppimismotivaatioon. Vaikka kielenoppimiseen kohdistuvassa identiteettitutkimuksessa on kuvattu tulevaisuuden minuuksia sekä

menneitä ja tämänhetkisiä kokemuksia, kieleen liittyvien tekijöiden alkuperä ja vaikutukset ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Lamb 2011: 193). Omassa analyysissäni keskityn erityisesti siihen, millaisia tulevaisuuden minuuksia opiskelijoilla on ja miten ne näkyvät motivoituneisuutena työharjoittelussa.

2.3. Oppijan autonomia ja toimijuus

Toimijuus ja oppijan autonomia ovat sukulaiskäsitteitä ja erilaisia teoreettisia lähestymistapoja motivaatioon, ja niiden välinen suhde on alkanut nousta soveltavassa kielentutkimuksessa tarkastelun kohteeksi. Oppijan autonomiaa on tarkasteltu muun muassa kykynä ottaa oma oppiminen haltuun (Little 2007: 15). Lamb (2007) jakaa autonomiateoriat kahtia: teorioihin, joissa autonomia nähdään vastuunottona ja oman oppimisen säätelynä, ja teorioihin, joissa sen katsotaan olevan psykologinen tila, jossa oikeus päättää omista asioistaan (engl. *self-determination*) on ytimessä. Esimerkiksi Huan (2011: 242) on määritellyt autonomian resurssiksi tai kapasiteetiksi, jolla voi kontrolloida omaa elämää ja joka kehittyy ajan kanssa. Toimijuutta voidaan sen sijaan pitää konkreettisempänä, havainnoitavana ilmiönä, joka vaikuttaa autonomian kehittymiseen.

Ushiodakin (2011b: 224) nostaa autonomian rinnalle toimijuuden (engl. *agency*): ollakseen motivoitunut yksilön on tunnettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Van Lierin (2007: 48, 53) mukaan autonomia ja motivaatio ovat yhteydessä toimijuuteen. Toimijuus onkin olennaisessa roolissa hänen ekologisessa näkökulmassaan, jonka keskiössä on Gibsonilta (1979) peräisin oleva affordanssin (engl. *affordance*) eli tarjouman käsite. Tarjouma on yksilön ja ympäristön välinen suhde: yksilö havainnoi ympäristöään sen mukaan, mikä hänelle on kullakin hetkellä toiminnan kannalta merkityksellistä. Toimijuuden tukeminen on myös motivaation kannalta tärkeää, koska tuen kautta kehittyvä toimijuus auttaa yksilöä havaitsemaan enemmän tarjoumia – oppimismahdollisuuksia. (van Lier 2004: 62–63; 2007: 53, 58.)

3. Aineisto ja metodit

Aineisto on osa laajempaa etnografisella otteella koottua kokonaisuutta, joka koostuu maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden haastatteluista ja työharjoitteluiden havainnoinneista. Analyysin kohteena ovat neljän kansainvälisen sairaanhoitajaopiskelijan ja kuuden työharjoittelua ohjaavan hoitajan puolistrukturoidut teemahaastattelut. Opiskelijoiden haastattelut ovat kestoltaan 45–66 minuuttia ja hoitajien 17–59 minuuttia.

Opiskelijoiden peiteniminä ovat Daniel, Nora, Sarah ja Simon. Daniel, Nora ja Simon ovat kotoisin Keniasta ja Sarah Englannista. Opiskelijat olivat haastatteluhetkellä 20–29-vuotiaita ammattikorkeakoulun englanninkielisen sairaanhoitajakoulutuslinjan toisen vuoden opiskelijoita. Heillä oli takanaan ensimmäinen työharjoittelujakso, ja toinen oli alkamassa. He edustavat taustoiltaan tyypillisiä ohjelmaan hakeutuvia opiskelijoita. Heidän haastattelujaan on yhteensä kuusi: Sarahia ja Danielia¹ on haastateltu kahdesti ja Noraa ja Simonia kerran. Haastattelut on tehty kesän ja syksyn 2011 aikana. Opiskelijoille annettiin vapaus valita haastattelukieli suomen, englannin ja oman äidinkiellensä välillä. Kaikki haastateltavat valitsivat englannin, joten tulkkia ei tarvittu. Kielen valintaan ovat voineet vaikuttaa kielitaito ja tottumus käyttää englantia arjessa ja puhuttaessa käsitellyistä teemoista. Esittelen tutkimushenkilöt tarkemmin elämänkaarinäkökulmaan painottuvassa analyysi- ja tulosluvussa 4. Ohjaavien hoitajien suomenkieliset haastattelut on tehty vuoden 2012 tammi–helmikuussa opiskelijoiden tehdessä työharjoittelujaan. Hoitajien peitenimet ovat Leena, Kati, Pinja, Marja ja Anna.

Kaikissa haastatteluissa keskityttiin harjoittelussa kohdattuihin vuorovaikutustilanteisiin. Ensimmäinen opiskelijoiden haastattelukierros oli kartoittava: mikä on haastateltavan tausta, sekä millaisia kokemuksia ja kielenkäyttötilanteita työharjoittelut tarjoavat? Sarahin ja Danielin toisessa haastattelussa keskityttiin tarkemmin kielenkäyttöön

¹ Danielin toinen haastattelu on tehty yhdessä Maiju Partasen kanssa.

sairaalaympäristössä. Ohjaavien hoitajien haastatteluissa keskusteltiin osaston kielellisistä tilanteista ja siitä, kuinka opiskelija niissä toimi.

Aineisto on litteroitu karkeasti ja sen jälkeen luokiteltu ja ryhmitelty ATLAS.ti-ohjelman 6.1.16-versiolla. Englanninkieliset haastatteluotteet on suomennettu. Haastateltavien puhunnokset on käännetty ikäluokan puhetapaa myötäillen, ja käännökset on tarkistettu. Opiskelijoiden aineisto on luokiteltu keskustelujaksoihin, joissa aiheena ovat motivaatiota laskevat ja nostavat tilanteet, sekä jaksoihin, joissa tulevaisuuden odotukset ovat läsnä. Ohjaajien aineistosta on etsitty jaksot, joissa keskustellaan motivaatiosta työharjoittelussa, opiskelijan suoriutumisesta, kieli-
valinnoista sekä opiskelijan ja ohjaajan välisistä vuorovaikutustilanteista.

Aineisto on analysoitu narratiivisen analyysin ja dialogisen käsitysanalyysin avulla. Kertomus (engl. *narrative*) ilmaisee tarinan (engl. *story*) tapahtumakulun. Narratiivissa on olennaista prosessi, muutos ja se, kuinka kertomukset suhteuttavat tapahtumia toisiinsa. Myös identiteetti rakentuu kerronnallisesti. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189.) Vitanovan (2010: 30–31) mukaan kerrontatilanteessa eivät ole läsnä vain puhuja ja kuuntelija vaan lisäksi puhujan kautta kaikuvat äänet. Pavlenko (2007: 166–167) tähdentää, että narratiivien analyysissä painotus on turhan usein vain sisällössä eikä siinä, miten kertoja asemoi itsensä suhteessa muihin. Kramsch (2009: 73–74) puolestaan katsoo kertomusten tarjoavan väylän tarkastella oppijoiden identiteettejä, ja huomio on ennen kaikkea suhteissa, kokemuksissa ja tulevaisuuden skenaarioissa eikä niinkään todellisuuden representaatioissa.

Toisena analyysimenetelmänä olevassa dialogisessa käsitysanalyysissä huomio kohdistuu sisältöön ja haastateltavien puhunnoksessa kaikuviin eritasoisii ääniin (engl. *voice*) ja niissä eri tahoille asettuvaan toimijuuteen (ks. Aro 2009; Virtanen 2011). Sisällönanalyysiä täydentäen analyysi kohdistuu kielen kerroksellisuuteen: kuka puhuu, kenen äänellä ja kuka on vastuussa toiminnasta. Bahtin (1981: 344–345) jakaa äänet kolmeen osaan: sisäisesti vakuuttaviin ääniin (engl. *internally persuasive*), autoritaarisiin ääniin (engl. *authoritative*) ja ääniin, joilla ei ole yksilölle merkitystä (engl. *irrelevant*). Sisäisesti vakuuttavissa äänissä on

kuultavissa eniten puhujan oma ääni ja mukana on myös dialogia käyvää kierrätettyä ainesta. Autoritaarisilla äänillä tätä ominaisuutta ei ole, vaan niitä toistetaan sellaisenaan.

4. Analyysi ja tulokset

4.1. Nora – kasvu toimijuuteen

Nora on tullut suoraan lähtömaansa lukiosta opiskelemaan sairaanhoitajakoulutusohjelmaan, josta oli kuullut kaveriltaan. Suomen kielen Nora nimeää haasteeksi. Hän pitää sen opiskelua tärkeänä, jotta ymmärtäisi, mitä ympärillä tapahtuu; siksi hänen on mielestään pakko oppia suomea. Ennen ensimmäistä harjoitteluaan Nora oli käynyt yhden suomen kielen kurssin, ja hän kuvaa kielitaitonsa riittäneen vain oman itsensä esittelyyn. Enimmäisessä haastatteluotteessa Nora kertookin harjoittelujaksolla raportointilanteessa kohtaamastaan ulkopuolisuuden tunteesta ja näkemästään tulevaisuuden minuudesta:

- (1) on tosi vaikeaa koska pystyn, muistan kun ne oli raportoimassa ja minä vain istuin siellä enkä ymmärtänyt mitään kuulin vain yksittäisiä sanoja, mutta en tajunnut mitään joten pystyin näkemään itseni niinku kun minä valmistun koulusta. en ole oppinut kieltä kovin paljoa, mä vaan hengaan ((naurahtaa)) aina kun ne raportoi.

Esimerkkikatkelmasta havainnollistuu läpi aineiston toistuva huoli ulkopuolisuudesta – niin sosiaalisesta kuin ammatillisestakin. Nämä ulkopuolisuuden tunteet liittyvät erityisesti työyhteisön merkityksiin mukaan pääsemiseen. Nora on nähnyt itsensä toisten silmin: mitä hänen tulisi olla? Hän ei ole tuolloin kuitenkaan kokenut pystyvänsä vastaamaan näihin vaatimuksiin. (Ks. Vitanova 2010: 25.) Juuri raportointitilanteet koetaan ammatillisista tilanteista haastavimmiksi (ks. myös Kela & Komppa 2011). Katkelman mennyt aikamuoto *pystyin näkemään itseni* viittaa siihen, että kyse on menneistä tulevaisuuden odotuksista – ei tämänhetkisistä. Nora mainitseekin myöhemmin haastattelussa halunsa ilmaista itseään täydellisesti ja olla töissä Suomessa. Näiden

tulevaisuuden minuuksien muutoksessa Noran suomalainen ohjaaja nousee merkittäväksi toimijaksi. Nora kertoo raportointitilanteesta ja saamastaan tuesta:

- (2) hän tosiaan tykkäsi opettaa minua koska raportoinninkin aikana, kun hän oli siellä istuin hänen vieressään. hän käänsi minulle kaiken --- tajusin että se on vain, olemista. sitä haluaa aina oppia kun haluaa aina oppia niin oppii, tilanteesta riippumatta. niin minä ajattelen.

Omakohtaisen kokemuksen myötä ulkopuolisuuden tunne on kääntynyt oppimistilanteeksi. Raportointitilanteessa ohjaajan kautta tapahtunut kääntäminen on muotoutunut Noralle tarjoumaksi, ja hän havaitsee lisää oppimistilanteita (ks. van Lier 2004). Seuraavassa esimerkissä Noran ohjaaja, Leena, kuvaa raportoinnin sujumista ja tilanteen muuttumista oppimistilanteeksi:

- (3) hän niinku käänsi sen niinku sen raportoinninki siihen et hän kysy, sit sieltä rupes tulemaan niitä kysymyksiä et miks, miks tämmöstä tehdään, miks näitä laboratorioita, miks näitä lääkkeitä hänelle. sit se meni niinku siihen yhteiseen keskusteluun enemmän, se ei ollu enää semmosta et mun piti niinku, puhuu niit asioita vaan hän kiinnitti niihin asioihin huomiota. et se tuli niinku sillai, hänen oppimisekseen et se muuttu niinku sillei sitten että hän, välillä osas sanoo suomeks ja välillä englanniks.

Leena on kiinnittänyt huomiota opiskelijan omaan aktiivisuuteen: *hän käänsi, hän kiinnitti niihin asioihin huomiota*. Noran toimijuuden kehittyminen on edellyttänyt ohjaajan halukkuutta jakaa resurssejaan vuorovaikutustilanteissa. Myös Partanen (tulossa) on todennut merkitykselliseksi työympäristön tuen, kuten toiston, kääntämisen ja näyttämisen. Juuri ohjauskäytänteet nousevat aineistossa olennaiseen osaan motivaation kehittymisessä. Lisääntyntä toimijuutta ja sitoutuneisuutta kielen opiskeluun taas osoittaa esimerkiksi se, että Nora on hakeutunut iltalukioon opiskelemaan suomea ja haluaa seuraavassa harjoittelussa nähdä, onko kielitaito parantunut. Tuen myötä toimijuus, motivaatio ja oppimistilanteiden havaitseminenkin ovat lisääntyneet ja

tulevaisuuden minuudet ovat toiveikkaampia. Tulevaisuuden minuudet ovat siten dynaamisia: kukin tilanne muovaa niitä edelleen vaihtuvissa ympäristöissä.

4.2. Daniel – intohimolla sairaanhoitajaksi

Daniel opiskeli kliinistä laboratoriotyötä (engl. *medical laboratory*) kaksi vuotta kotimaassaan Keniassa ennen Suomeen tuloaan. Hän oli halunnut tehdä töitä terveydenhoitoalalla ja hakeutui sairaanhoitajakoulutukseen sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Suomeen hänet toivat halu kansainvälistyä sekä maan maine laadukkaan ja ilmaisen koulutuksen tarjoajana. Tällä tavoin Daniel kuvaa suhdettaan sairaanhoitotyöhön ja kertoo tulevaisuuden työllistymistoiveistaan:

- (4) haluaisin todella olla töissä täällä. kuten sanoin terveydenhoitojärjestelmä on täällä tosi kiva ja työ- tykkään todella tehdä töitä potilaiden kanssa kuten sanoin se on intohimoni ja saan todella käyttää, esimerkiksi ensimmäinen harjoittelujakso, todella nautin siitä. koska minusta tuntui että autoin se on minulle tosi tärkeää että minusta tuntuu että teen jotain ja autan jotakuta.

Daniel vetoaa hoitotyötä kohtaan tuntemaansa intohimoon: hoitajuus nousee identiteetin osaksi. Käsitys on syntynyt omakohtaisen kokemuksen kautta ja siirtynyt sisäisesti vakuuttavaksi ääneksi (ks. Bakhtin 1981), mitä osoittavat lausumat *todella nautin siitä ja minusta tuntui että autoin*. Motivaatio on sisäistä (ks. Deci & Ryan 1985; 2000), mutta väistämättä sidoksissa ympäristöön: Danielille potilastilanteet ovat selvästi merkityksellisiä kielitaidon, sairaanhoitajaidentiteetin sekä itseilmaisun kehittämisessä (ks. Ushioda 2011a). Myöhemmin haastattelussa Daniel kertoo oppineensa suomea enemmän potilailta kuin hoitajilta, koska tilanteet toistuvat usein samanlaisina ja koska potilailla on aikaa keskustella.

Vaikka potilastilanteet tarjoavat osallistumismahdollisuuksia, työelämän vaatimusten ja korkeakoulusta tulevien toiveiden välillä on riskiä. Daniel kertoo hoitajapulan ja kielitaitovaatimusten jännitteestä:

- (5) opettajat haluaa että me todella saadaan nämä työpaikat ja yritetään tehdä töitä, mutta työnantaja sanoo että täällä jo olevat hoitajat ei halua auttaa ehkä opiskelijoita, niinku sopeutumaan ympäristöön, joten siinä voi olla tosi iso intressien ristiriita kun, kun tuntuu että, ehkä opettajista tosiaan tuntuu että hoitajille on tarvetta kun taas työnantajat ajattelee noin koska hoitajilla ei ole tarpeeksi suomen kielen taitoa.

Otteesta välittyy käsitysten heteroglossia eli moniäänisyys: Daniel puhuu sairaanhoitajaopiskelijan äänellä ja kaiuttaa opettajilta tullutta ääntä hoitajapulasta (ks. Bakhtin 1981). Autoritaariset äänet hoitajapulasta ja kielitaitovaatimuksista ovat läsnä paitsi tässä aineistossa, myös mediassa (ks. Virtanen 2011). Näytteessä auktoriteetit, opettajat ja työ, on nimetty äänien lähteiksi, ja toimijuus vaihtelee meistä sairaanhoitajaopiskelijoista heihin, jotka ovat jo työmarkkinoilla. Daniel on hakenut oman alan töitä tuloksetta ja arvelee syyn olevan kielitaidossa. Hän toivookin, että työelämään osallistumismahdollisuuksia olisi opintojen aikana enemmän.

Daniel kertoo, että työllistyäkseen Suomessa sairaanhoitajaksi hänen täytyy oppia lisää suomea. Kielitaito on väylä työelämään, ja työympäristö on kielitaidon kehittymisen mahdollistaja. Daniel kuvaa kielenoppimisstrategioitaan ja motivoitumistaan pakon sävyttämiksi:

- (6) jo kun aloitan työnteon tulen motivoituneemmaksi, kun kuulen uuden sanan palaan, palaan takaisin kotiin ja mietin mikä mikä se oli, mitä se henkilö oikeasti sanoi ja minun pitää etsiä se, koska saan uuden sanan ja ajattelen että tämän sanan täytyy olla tärkeä ja minun pitää oppia se.

Itselle tärkeäksi koettu sana herättää tarpeen ottaa selvää merkityksestä, ja sanoista on toistuessaan tullut Danielille oppimismahdollisuuksia – tarjoumaa. Daniel on aktiivinen toimija ympäristössään: erityisesti *kun aloitan työnteon tulen motivoituneemmaksi* -lausuma sitoo kielenoppimisen ja motivaation työhön. Oppiminen on yksilön ja ympäristön välinen suhde. Otteessa havainnollistuvat lisäksi kielen kierrätys ja moniäänisyys lausumasta *saan uuden sanan*. Sanat saadaan muilta (ks. Bakhtin 1986: 138).

Aina käsitykset eivät tilanteisuutensa takia vaikuta näkyvään käytökseen. Danielin aktiivisuus on kuitenkin esillä myös ohjaajan, Katin, haastattelussa. Seuraavassa otteessa on juuri puhuttu raportointitilanteista ja niiden sujumisesta, ja Kati kuvailee Danielia:

- (7) meillä on koko ajan Google ja kääntää ja siellä kättelee niinku ku ei oo tämmöstä varsinaista muuta tekemistä että. on erittäin niinku aktiivinen että en oikeesti muista, kyllä tällasta opiskelijaa että, näin hyvin. että hän sano että hän on, no koulussa on tätä suomen kielen opiskelua ja sitten kirjastolla alko nyt joku tällanen suomen kielen kurssi, onko se kerran viikossa kaks tuntia ja. sit hänellä on joku pari perhettä missä hän puhuu suomee.

Daniel on ohjaajan käsityksen mukaan sitoutunut kielenoppimiseen. Daniel kertoo haastatteluissaan muista yhteyksistä, joissa käyttää ja opiskelee suomea. Ne kaikuvat myös ohjaajan puhunnoksessa. Danielin ja hänen ohjaajansakin mukaan toimijuus on kehittynyt ja sen myötä motivaatio on kasvanut. Vaikka Daniel kaiuttaa konfliktia työelämän ja koulutuksen äänien välillä, hänen tulevaisuuden minuuksissaan on esillä työllistyminen Suomessa: omalla äänellä ilmaistuja odotuksia on enemmän kuin muualta tulleita. Tämä vahvistaa motivoituneisuutta ja näkyy sitoutumisena kielenoppimiseen (ks. myös Lamb 2011). Vuorovaikutustilanteiden kieliaineksesta on tullut tarjoumaa, ja ennen kaikkea sairaalaympäristö tarjoaa Danielille mahdollisuuden ilmaista siirrettäviä identiteettejään kohdekielellä, mikä vahvistaa motivaatiota (ks. Ushioda 2011a: 22). Tulevaisuuden työllistymisodotukset tukevat Danielin aktiivista toimijuutta ja hänen sitoutuneisuuttaan suomen opiskeluun.

4.3. Sarah – suomea uran edistämiseksi

Sarah poikkeaa taustoiltaan muista tutkimushenkilöistä: hän on tullut Suomeen ensimmäisen kerran vuonna 2004, opiskellut biologiaa yliopistossa, opettanut englantia ja ollut välillä kotimaassaan Isossa-Britannissa, kunnes suomalainen poikaystävä sai jatko-opintopaikan Suomesta. Sairaanhoidoala oli kiinnostanut Sarahia kauan, ja hän sai harjoittelupaikan vanhusten dementiaosastolla, minkä jälkeen hän aloitti sairaanhoitajaopintonsa. Sarah haluaisi asua Suomessa tai lähtömaassaan, mutta asuinpaikka riippuu poikaystävänsä töistä. Näin tulevaisuuden identiteetit voivat olla myös jaettuja: Sarahilla on ihmisiä ja yhteisöjä, joihin hän haluaa kytkeytyä – ei vain yksilöllisiä tavoitteita, joihin tavoiteorientaatioteorioissa usein pelkästään viitataan (ks. Brophy 2009).

Sarah on opiskellut suomea ammattikorkeakoulun lisäksi muun muassa kansalaisopistossa ja yliopistossa, joten taitotasoa on korkeampi muihin tutkimushenkilöihin verrattuna. Melko hyvä suomen kielen taito vaikuttaa ajatuksiin tulevaisuudesta ja uratavoitteista. Sarah on tavannut ihmisiä, jotka todella nauttivat vanhustenhoidosta, mutta myös niitä, jotka tekevät työtä vain, koska eivät ole löytäneet muita töitä. Itse hän toivoo etenevänsä urallaan, mutta on huolissaan kielitaitonsa puutteista:

- (8) joten se on se juttu josta olen huolissani, niinku jos en saa töitä tältä alalta josta olen kiinnostunut niin jumiudun, jumiudun tänne ((naurahtaa)) tiedätkö, ja koska haluan tietysti edetä urallani ja luulen että tämä kielimuuri on iso juttu --- vaikka osaan puhua ihan okei ja kommunikoida okei mutta niinku korkeamman aseman saaminen luulen että se olisi aika vaikeaa.

Sarah kierrättää tapaamiensa ihmisten kokemuksia, joissa kielitaito on estänyt etenemismahdollisuuksia. Samoin muun työyhteisön ulkopuolelle jääminen on ongelmallista. Toisessa yhteydessä Sarah kuvaa kahvihuonekeskusteluiden olleen ensimmäisen harjoittelun aikana eristäviä; juuri kukaan ei puhunut hänelle. Sandwallin (2010) mukaan rutiininomaiset työtehtävät ja ulkopuolisuus työyhteisöstä rajoittavat

kielenoppimismahdollisuuksia. Samantyyppinen tulos on esillä tässä tutkimuksessa: Sarahin toimijuus työyhteisössä ei ole päässyt kehittymään, eivätkä yhteisön resurssit ole siten muodostuneet tarjousmaksiksi.

Tehtäväkohtaisen ammatillisen kielitaidon haasteet ovat Sarahin haastatteluissa esillä. Etenkin tulevan mielenterveysharjoittelun yhteydessä hän kertoo epävarmuudestaan kommunikoida potilaiden kanssa:

- (9) olen vähän huolestunut siitä koska tällä hetkellä tuntuu ettei minulla ole sanastoa, siinä pitää niinku oppia uusia asioita ja oppia kommunikoidaan mielenterveysongelmaisten potilaitten kanssa ja se on vaikeaa englanniksikin ((nauraa)) --- joten en tiedä miten käy (-) pystynkö kommunikoidaan tarpeeksi ja jos joudun ongelmiin niin, jos teen jotain väärin tai ehkä toiset hoitajat sanoo että no hänhän ei osaa kommunikoida joten ehkä me jätetään hänet toimistoon.

Mielenterveystyö painottuu paljolti keskusteluun. Huoli virheiden tekemisestä ja omasta kielitaidon riittävydestä ovatkin läsnä Sarahin tulevaan harjoitteluun liittyvässä minuudessa: *en tiedä miten käy*. Takana oleva mielenterveyteen liittyvä opintojakso suoritettiin vain internetissä, mikä on on ilmeisesti lisännyt hänen epävarmuuttaan, ja siksi se on esillä myös tulevaisuuden minuudessa. Epävarmuus ei kuitenkaan näy motivaation laskuna; myöhemmin haastattelussa Sarah nojautuu ajatukseen, että oppii jaksolla hyviä fraaseja harjoitteluohjaajalta. Juuri sanasto ja potilaiden kanssa tarvittava kielitaito ovat Sarahin silmissä ammatillista kielitaitoa (ks. myös Kela & Komppa 2011). Harjoitteluohjaaja, Pinja, kertoo Sarahin päässeen hyvin osastoporukkaan mukaan. Lähinnä tavoitteellisessa keskustelussa on haasteita:

- (10) hän istuu tossa potilaitten kanssa ja siellä jutellaan ja nauretaan ja, ja on niinku tosi semmosta, näkee että se, että hänellä ei oo semmosta niinku, pelkoa tai ennakkoluuloja että, hyvin pystyy kyllä kohtaamaan ihmisiä. mut sitten ehkä niinku, varmaan riippuu osin hänen niinku, et hän on vasta varhasessa vaiheessa opinnoissaankin että, et se sellanen niinku itsenäinen potilaan kohtaaminen, semmonen tavoitteellinen keskustelu ja, semmonen ehkä on vielä niinku, sillei etsintävaiheessa.

Vaikka Sarahilla on ollut epäilyksiä pärjäämisestään, hän kykenee Pinjan mukaan menemään tilanteisiin peloitta. Myöhemmin haastattelussa Pinja mainitsee tavoitteellisessa keskustelussa olevien puutteiden johtuvan kielitaidosta: *se liittyy kyllä siihen, että kun se kieli ei oo niin vahva, sitä pysyy jotenkin niinku sellasella kuunteluetäisyydellä.* Kielellisesti haastavat tilanteet vaikuttavat toimijuuteen, koska ne saavat Sarahin pysymään taka-alalla. Sarah ja Pinja puhuvat keskenään pääosin suomea, vaikka Pinja on huomannut Sarahin kuormittuneen suomen kielestä päivien aikana. Sitoutuminen suomen kielessä pysymiseen oli esillä myös aiemmalla, kotihoidon harjoittelujaksolla. Seuraavassa esimerkissä tuolloinen ohjaaja, Marja, kertoo kielenvalintatilanteista:

- (11) me puhuttiin koko ajan suomee ja, ja tuota kyllä mä sitten jossain vaiheessa kysyin että no että miten että haluaisitko sä niin ei, hän, ihan hän halus, ja ja, ja sitten mä koin että se oli hänelle että hän sai oppia siinä sitä suomen kieltä.

Marjalla on selvästi käsitys, että Sarah on ottanut toimijuuden itselleen kielitaitonsa kehittämisessä, mihin hänkin ohjaajana on antanut mahdollisuuden. Kuten Noralla ja Danielilla, Sarahillakin väylää ovat siis avanneet ohjaukäytänteet ja potilastilanteet. Laven ja Wengerin (1991) mukaan yhteisön jäsenyys alkaa käytänteisiin osallistumalla, mutta osallisuus vaatii, että ulkoreunalta tulevaa tuetaan matkalla yhteisön täysivaltaiseksi osallistujaksi. Opiskelijoiden haasteina ovatkin edelleen muu työyhteisö ja sen merkityksistä osalliseksi pääseminen. Väylinä osallisuuteen ovat muiden tuki ja vähitellen karttuva suomen kielen taito (ks. myös Suni 2010).

Sarahin tulevaisuuden minuuksissa on halu työllistyä, edetä uralla ja tehdä itseä kiinnostavaa työtä. Seuraava haaste onkin päästä kielellisesti haastavampiin tilanteisiin. Motivaatio suomen kielen opiskeluun on jo pidemmän aikaa ollut Sarahin identiteettin osana ja vaihdellut sosiaalisten elämäntilanteiden mukaan. Aktiivista toimijuutta osoittaa se, että hän hyödyntää havaitsemiaan kielenoppimismahdollisuuksia.

4.4. Simon – suomea selviytymiseen

Simon opiskeli kotimaassaan Keniassa kolme vuotta taloushallintoa (engl. *business administration*), koska ei päässyt sairaanhoitajakoulutukseen, ja oli pari vuotta työharjoittelussa. Sen jälkeen hän haki Suomeen opiskelemaan sairaanhoitajakoulutusohjelmaan, josta oli kuullut jo valmistuneelta ja Suomessa töissä olevalta kaveriltaan. Suomen kielen kohtaamista Simon kuvaa traumaattiseksi kokemukseksi. Hän luuli, että Suomessa puhutaan pääasiassa englantia, ranskaa tai saksaa, jotka ovat yleisiä kieliä Afrikassa. Suomen kielestä hän kuuli vasta maahan tultuaan. Koulutusohjelman verkkosivut ja tieto ohjelmasta ovat englanniksi, mikä on voinut vaikuttaa käsitykseen.

Simonilla ei ole suurta huolta työllistymisensä suhteen, mutta hän mainitsee sosiaalisten suhteiden luomisen vaikeaksi. Hän harkitsee Isoon-Britanniaan muuttamista kielen ja siellä asuvien sukulaisten takia. Näin Simon vertaa suomen- ja englanninkielisen ympäristön eroa:

- (12) tykkään olla täällä mutta, on vaikeaa tehdä omia juttuja, oppia omaa elämää, joten miksi jäisin, tiedätkö. luulen että saan töitä, se ei ole iso juttu, työn saaminen on helppoa se ei ole vaikeaa tässä ammatissa mutta ((hengittää syvään)) kuinka mukavaa minulla tulee olemaan siinä työssä jos en osaa puhua, hyvää kieltä. olen mieluummin englanninkielisessä maassa jossa puhun hyvää englantia ja pystyn puolustamaan itseäni, saan elämän sujumaan mukavasti, joten joo. joten se on se on se on aika vaikeaa --- minun täytyy harkita tarkkaan.

Simonin tulevaisuuden minuudessa kuuluu tarve itseilmaisuuksiin ja kuulumiseen, jotka ovat motivaatiossa olennaisessa osassa (ks. Ushioda 2011a). Hän ei kykene ilmaisemaan identiteettiään suomeksi, mikä näkyy myös epäröintinä ja vaikuttaa selvästi suomen kielen opiskelumuotivaatioon. Haastatteluhetkellä Simon ei ollut suomen kielen kursseilla, ja hän eli hyvin englanninkielisessä ympäristössä lukuun ottamatta joitain tuttavaverkostoja ja työharjoitteluita.

Simon käytti ensimmäisessä harjoittelussaan paljon elekieltä ja kysyi ohjaajaltaan sanoja suomeksi, ja ohjaaja kysyi vastavuoroisesti

englanniksi. Simon katsoo oppivansa paljon puhumalla ja kuuntelemalla. Potilaat ja työkaverit pitivät hänestä, ja hän sai kesätyöpaikankin. Vaikka harjoittelusta jäi Simonille positiivinen kuva, kielitaidon puutteellisuus on aiheuttanut työssä myös motivaation laskua. Opinnot ovat harjoitteluja ja suomen kielen oppitunteja lukuun ottamatta englanniksi, minkä Simon on kokenut vaikeaksi:

- (13) koska nyt sitä lukee englanniksi ja sitten täytyy kääntää suomeksi, aivan eri asia. joten joskus tuntuu ettei ole hoitaja, sitä pelkää tehdä joitain juttuja koska ei tiedä, ei tiedä mitä tehdä. mu- mutta, en tiedä. ehkä rohkaistun.

Suomen kieli aiheuttaa epävarmuutta ja horjuttaa ammatti-identiteettiä. Tässä korostuu kielen ja ammattitaidon erottamattomuus, joka Härmälän (2008) mukaan onkin ammatillisen kielitaidon ominaisuus. *Ehkä rohkaistun* -lausuma viittaa siihen, ettei Simon ole varma, tekeekö myöhemmin sairaanhoitajan työtä suomeksi. Verrattuna muihin Simonilla ei ole vahvaa halua työllistyä Suomeen, vaan hänelle riittää selviytyminen, mikä näkyy vähäisempänä motivaationa opiskella suomen kieltä. Havainto on samansuuntainen kuin Lambin (2011: 192) tutkimuksessa, jossa heikompi kielenoppimismotivaatio oli yksilöillä, joiden tulevaisuuden minuuksissa kieli ei esiintynyt tavoittelemisen arvoisena tai saavutettavissa olevana.

Harjoittelun aikana Simon puhuu ohjaajan, Annan, mukaan suomea lähinnä potilaille, mutta vaihtaa englanniksi hoitajien kanssa. Jos Simon haluaa oppia jotain, keskustelu käydään englanniksi, koska se on nopeampaa. Jäppisen (2011) mukaan juuri aikapaine johtaa usein englannin suosimiseen. Anna on pyrkinyt kannustamaan Simonia suomen käyttöön kollegoidenkin kanssa, mutta toistaiseksi tuloksetta. Simonin haastattelusta huokuu vielä epävarmuus tulevaisuuden minuuden olinpaikasta, mutta Annalle on välittynyt terävämpi käsitys tulevasta:

- (14) mä en pysty sitä ohjausta pelkällä englannin kielellä antamaan ja hänellä ei oo sit mitään sitä vastaan että hänellä on kuitenkin motivaatiota opiskella sitä suomen kieltä. ainakin jonkin verran vaikka hän on

kyllä tuonu selkeästi senkin esiin että hän ei aio jäädä tänne Suomeen töihin sitten kun on opiskellu tän tutkinnon.

Ohjaajalla on selvä käsitys siitä, ettei Simon aio jäädä Suomeen töihin, mutta tällä on kuitenkin motivaatiota opiskella suomea *ainakin jonkin verran*. Esimerkeistä (12) ja (14) on nähtävissä, ettei suomen kielen taidon kehittyminen ole Simonin tulevaisuuden minuuksien osana, toisin kuin Noralla, Sarahilla ja Danielilla, vaan se on ennemminkin selviytymiskeino. Suomeen opiskelemaan tulemisen motivaatio on lähtöisin kaverin kokemuksesta, mutta suomen kieli on osoittautunut täysivaltaisen osallistumisen esteeksi. Kielenoppimiseen liittyvä motivaatio on ollut lähinnä instrumentaalinen (ks. Gardner & Lambert 1972: 132). Toimijuus suomen kielen oppimisessa ei kehity, eikä Simon siten havaitse esimerkiksi muun työyhteisön resursseja tarjoumana kielenoppimiselleen. Sen sijaan Simonin tulevaisuuden minuuksissa on läsnä englannin kieli, jonka avulla hän kykenee ilmaisemaan itseään.

5. Päätelmät

Tässä artikkelissa on tarkasteltu, mitä odotuksia maahanmuuttajataustaisilla sairaanhoitajaopiskelijoilla on kielitaidostaan ja tulevaisuudesta ja miten tulevaisuuden minuudet näkyvät motivoituneisuutena työharjoittelussa. Aiemmin ei ole tutkittu, mikä osuus suomella toisena kielenä on yksilön tulevaisuuden minuuksissa tai motivoitumisessa.

Tutkimuksen keskeisin tulos on se, että tulevaisuuden minuuksilla ja toimijuudella on vaikutus motivaatioon opiskella ammatillista suomen kieltä. Nora, Daniel ja Sarah ilmaisevat halunsa työskennellä Suomessa valmistumisensa jälkeen ja opiskella siksi suomea. Ohjaajien mukaan he ovat sitoutuneita ammatillisen kielitaitonsa kehittämiseen: opiskelijat pyrkivät puhumaan suomea työharjoitteluissaan sekä potilaiden että ohjaajiensa kanssa, ja he hakevat aktiivisesti lisää tietoa työharjoittelussa ja vapaa-aikana. Oman identiteetin ilmaiseminen kohdekielellä osoittautuu merkitykselliseksi motivaation kehittämisessä (ks. myös Ushioda 2011a: 22).

Toisentyyppinen tulevaisuuden minuus on Simonilla, joka ei ole samassa määrin sitoutunut suomen kielen oppimiseen kuin muut. Hän korostaa itseilmaisun ja osallisuuden tarvetta, eikä hän näe suomen kieltä näissä yhteyksissä tulevaisuutensa osana. Simon ei hakeudu suomen kielen käyttötilanteisiin työpaikallaan, vaikka häntä on siihen rohkaistu, vaan käyttää suomea vain silloin, kun hänen täytyy – lähinnä potilaiden kanssa – tai kun ohjaaja ei pysty ilmaisemaan itseään englanniksi. Tutkimus vahvistaa Lambin (2011:190–191) ja Murrayn (2011: 79–80) tulokset: mitä voimakkaammin tulevaisuuden minuudessa kuuluu yksilön omaksi ääneksi sisäistetty käsitys vieraasta kielestä oman identiteetin osana, sitä sitoutuneempi opiskelija on kielenoppimiseen. Aiemmin tätä suhdetta ei ole ammatillisessa kontekstissa tunnustettu.

Vaikka tulevaisuuden minuuksilla on vaikutus kielenoppimismotivaatioon, ei riitä, että opiskelija näkee itsensä jatkossa työskentelevän suomeksi. Hänen on myös osattava hyödyntää ympäristössä olevia resursseja ja päästävä niihin osalliseksi. Työyhteisöllä ja ohjauskäytänteillä on merkitys resurssien havaitsemisessa ja jakamisessa, kun opiskelija on matkalla aktiiviseksi toimijaksi sairaalaympäristössä. Ensimmäisen harjoittelun aikana esimerkiksi Nora ja Daniel ovat tuen kautta saavuttaneet aktiivista toimijuutta, joka näyttäytyy muun muassa omatoimisuutena. Toimijuuden saavuttanut harjoittelija on motivoitunut ja kykenee havainnoimaan yhä enemmän oppimismahdollisuuksia ympäristöstään (ks. myös Ushioda 2011b; van Lier 2007).

Tulevaisuuden minuuksilla ja niissä esiintyvällä toimijuudella on yhteys tähän hetkeen. Sosiaalisten tilanteiden myötä omaksutut käsitteet voivat vaikuttaa siihen, näkeekö sairaanhoitajaksi opiskeleva maahanmuuttaja suomen osana ammatti-identiteettiään ja itsensä kielen aktiivisena käyttäjänä. Jos opiskelija ei tunne riittävän kielitaidon olevan saavutettavissa eikä kykene näkemään itseään työskentelemässä suomeksi, motivaatio kielenoppimiseen on alhainen.

Ohjauskäytännöt osoittautuivat olennaiseksi tekijäksi opiskelijan matkalla kohti sairaanhoitajuutta. Jatkossa olisi tärkeää tutkia, kuinka

opiskelijan ja ohjaajan käsitykset saaduista ja annetuista oppimismahdollisuuksista kohtaavat ja miten opiskelijaa voisi tukea, jotta hän havaitsisi aktiivisena toimijana lisää oppimismahdollisuuksia ympäristöstään. Jos terveydenhoitoalalle halutaan lisää ammattitaitoista työvoimaa, tarvitaan enemmän tarkoituksenmukaista kielikoulutusta, joka edellyttää englanninkielisten koulutusohjelmien ja työharjoittelupaikkojen välisen yhteistyön kehittämistä sekä sisäisen kielipolitiikan linjaamista (ks. myös Kela & Komppa 2011).

Terveydenhoitoalan kielikoulutustarpeeseen on jo herätty: suomen kielen opetuksen avuksi on eritelty sairaanhoitajan ammattiin kuuluvia kielitaidon osa-alueita ammatillisiin viitekehyksiin (Jäppinen & Komppa 2009), on laadittu ensimmäisiä oppikirjoja (Kela ym. 2010; Mustonen ym. 2012), on suunniteltu verkko-oppimateriaalia (AIKIS-hanke) sekä määritelty alalla tarvittavaa kielitaitoa ja kriteereitä kielitaidon arviointiin (ASKI-hanke). Myös työharjoittelupaikoissa tarvitaan lisää tietoa siitä, mitä ammatillinen kielitaito on ja miten maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden polkua sairaanhoitajaksi voi tukea. Näin kielikoulutus suuntautuisi yhä työelämälähtöisemmäksi ja joustavoittaisi siten opiskelijan siirtymistä työelämään.

Kiitokset

Tutkimusta on rahoittanut Emil Aaltosen säätiö (2011–2013) osana Suomi työkielenä: Sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushanketta.

Litterointimerkit

,	puheen jaksotus
.	tauko
mi-	kesken jäänyt sana
(-)	epäselvä sana
---	pois jätetty keskustelujakso
((sana))	litteroijan kommentit tilanteesta

Lähteet

- AIKIS. Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishanke. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis> (17.3.2013).
- Aro, Mari 2009. Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children's Beliefs About Foreign Language Learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 118. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ASKI. Ammatillisen suomen kielen kehittämiskokonaisuus. <http://www.hel.fi/hki/Heke/fi/Maahanmuutto/Hankkeet/ASKI> (17.3.2013).
- Atkinson, Dwight 2010. Extended, embodied cognition and second language acquisition. – *Applied Linguistics* 31 (5), 599–622. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amq009>
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin.* – Michael Holquist (Eds.). Caryl Emerson, Michael Holquist (Transl.). Austin, Texas: University of Texas.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1986. *Speech Genres and Other Late Essays.* – Caryl Emerson, Michael Holquist (Eds.). Vern W. McGee (Transl.). Austin, Texas: University of Texas.
- Brophy, Jere 2009. Connecting with the big picture. – *Educational Psychology* 44 (2), 147–157.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.* New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. – *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dufva, Hannele, Mari Aro, Minna Suni, Olli-Pekka Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari, Mariann Skog-Södersved (Toim.). *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3. Jyväskylä: AFinLA, 22–34.
- Dörnyei, Zoltan 2005. *The Psychology of the Language Learner.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan 2009. The L2 motivational self system. – Zoltan Dörnyei, Ema Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: *Multilingual Matters*, 9–42.
- Gardner, Robert C., Wallace E. Lambert 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House.

- Gibson, James J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huan, Jing 2011. A dynamic account of autonomy, agency and identity. – Garrod Murray, Xuesong Gao, Terry Lamb (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 229–246.
- Hyvärinen, Matti, Varpu Löyttyniemi 2005. Kerronnallinen haastattelu. – Johanna Ruusuvoori, Liisa Tiittula (Toim.). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Härmälä, Marita 2008. Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, Tuula, Johanna Komppa 2009. Suomea toisena kielenä ammattikorkeakoulussa. – Anni Rantahalme, Katriina Rapatti, Sanna Voipio-Huovinen (Toim.). *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta*. Helsinki: Suomi toisena kielenä -opettajat ry., 61–66.
- Jäppinen, Tuula 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. – *Puhe ja kieli* 31 (4), 193–214.
- Kaplan, Avi, Hanoch Flum 2009. Motivation and identity: The relations of action and development in educational context – An introduction to the special issue. – *Educational Psychologist* 44 (2), 73–77.
- Kela, Maria, Eveliina Korpela, Päivi Lehtinen 2010. *Sairaan hyvää suomea. Terveystenhuoltoalan suomea maahanmuuttajille*. Helsinki: Edita.
- Kela, Maria, Johanna Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli: yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisena kielenä. – *Puhe ja kieli* 31 (4), 173–192.
- Korkala, Siru 2012. *Kansainvälinen liikkuvuus ammatillisessa koulutuksessa 2011. Tietoja ja tilastoja -raportti 3*. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Kramsch, Claire 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamb, Terry 2007. Which came first, the worm or the cocoon? – *Independence* 40, 28–29.
- Lamb, Terry 2011. Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. – Garrod Murray, Xuesong Gao, Terry Lamb (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 177–194.

- Lave, Jean, Etienne Wenger 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Little, David 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 14–29. <http://dx.doi.org/10.2167/illt040.0>
- Markus, Hazel, Paula Nurius 1986. Possible selves. – *American Psychologist* 41 (9), 954–69. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Murray, Garold 2011. Imagination, metacognition and the L2 self in a self-access learning environment. – Garold Murray, Xuesong Gao, Terry Lamb (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 75–90.
- Mustonen, Anu, Heidi Sippola, Nuppu Tuononen 2012. *Hoidetaan suomeksi*. Helsinki: WSOYPro.
- Partanen, Maiju (tulossa). Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia.
- Pavlenko, Aneta 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. – *Applied Linguistics* 28 (2), 163–188. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pöyhönen, Sari, Mirja Tarnanen, Eeva-Maija Vehviläinen, Aija Virtanen, Lenita Pihlaja 2010. *Osallisena Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Richards, Keith 2006. Being the teacher: Identity and classroom conversation. – *Applied Linguistics* 27 (1), 51–77. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Sandwall, Karin 2010. “I learn more at school”: A critical perspective on workplace related second language learning in and out of school. – *TESOL Quarterly* 44 (3), 542–574. <http://dx.doi.org/10.5054/tq.2010.229270>
- Suni, Minna 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Mikel Garant, Mirja Kinnunen (Toim.). *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: AFinLA, 45–58.
- Ushioda, Ema 2011a. Motivating learners to speak as themselves. – Garold Murray, Xuesong Gao, Terry Lamb (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11–24.
- Ushioda, Ema 2011b. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 5 (2), 221–232. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.577536>

- van Lier, Leo 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer Academic. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Lier, Leo 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46–65. <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0>
- Virtanen, Aija 2011. Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittämisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – *Puhe ja kieli* 31 (4), 153–172.
- Vitanova, Gergana 2010. *Authoring the Dialogical Self: Gender, Agency and Language Practices*. *Dialogue Studies* 8. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, Lev Semyonovich 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, Don H. 1998. Discourse identities and social identities. – Charles Antaki, Sue Widdicombe (Eds.). *Identities in Talk*. London: Sage Publications Ltd.

Aija Virtanen

Jyväskylän yliopiston kielten laitos
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
aija.virtanen@jyu.fi

I as a nurse: Future selves making the motivation

AIJA VIRTANEN

University of Jyväskylä

Work-related language skills of international workforce in the health care sector have been under a public debate. However, there has been little discussion about international nursing students and their language skills. The aim of this study is to explore what kind of expectations the international students in the degree programme in nursing have about their language skills and their future selves, and how these affect their motivation during the practical training periods.

The theoretical framework is based on a sociocognitive approach, combining dialogical and sociocultural perspectives, where language and motivation are seen as shared, dynamic and varying phenomena. Motivation is related to one's identity and agency. The data consist of six semi-structured interviews with four international nursing students and six interviews with their six practical training mentors. To find out what kind of future selves the students envision for themselves, narrative analysis and dialogical analysis of beliefs are applied.

The results suggest that future selves have an effect on commitment to learning Finnish. However, students must perceive the language learning opportunities in the environment and get an access to them too. Perceiving these opportunities indicates agency, and agency develops with the help of others: the role of the working community is crucial. The study is a part of the project Finnish as a work language: A sociocognitive perspective to work-related language skills of immigrants (University of Jyväskylä 2011–2013).

Keywords: agency; Finnish as a second language; identity; immigrants; work-related language skills; language learning; sociocognitive approach

III

THE MULTIVOICEDNESS OF WORKPLACE LITERACIES: AN INTERNATIONAL NURSING STUDENT DOCUMENTING IN A SECOND LANGUAGE

by

Aija Virtanen 2017

European Journal of Applied Linguistics 5 (1), 115-140.

Reproduced with kind permission by de Gruyter.

IV

INSIGHTS INTO THE AGENCY, POSITIONING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FINNISH LANGUAGE SKILLS OF INTERNATIONAL NURSING STUDENT

by

Aija Virtanen 2016

Apples - Journal of Applied Language Studies 10 (2), 63-81.

Reproduced with kind permission by Centre for Applied Language Studies,
University of Jyväskylä.

Insights into the agency, positioning and development of professional Finnish language skills of international nursing students

Aija Virtanen, University of Jyväskylä

This article focuses on international students studying in an English-mediated nursing degree program in Finland. From sociocognitive and ecological perspectives, this study examines the development of the students' professional Finnish language skills and agency during their practical training. In addition, this article explores how students are positioned as capable workers. To shed light on the students' professional language skills, agency, and positionings, interviews with vocational teachers, head nurses, and two international nursing students are examined using narrative analysis. The findings suggest that due to their lack of Finnish language skills, international students are positioned differently than their local peers. Hence, they are given fewer responsibilities and fewer opportunities to perform work tasks independently. Although international students are expected to know the language needed before they start work as a nurse, neither the educational institution nor workplaces are willing to take responsibility for language skills training. Therefore, language learning seems to be students' own responsibility. Consequently, international students may be set in unequal positions regarding their access to the labor market in Finland. Nonetheless, during their practical training, the students are positioned as active agents and scaffolded in many ways so that they can potentially exercise their agency and promote their professional language skills more independently. In this study, it was found that positionings are interconnected with the development of agency and professional Finnish language skills.

Keywords: agency, health care, international students, positioning, professional language skills

1 Introduction

In Finland, as in other Western countries with aging populations, the demand for nurses in the health care sector is growing. Due to international recruitment and a growing number of international students, workplaces in the health care sector are becoming increasingly diverse. At the same time, the professional language skills of the international workforce have been under debate because of an

Corresponding author's email: aija.virtanen@jyu.fi

ISSN: 1457-9863

Publisher: Centre for Applied Language Studies

University of Jyväskylä

© 2016: The authors

<http://apples.jyu.fi>

<http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201610254443>

assumed lack of language skills, and the fact that the hospital environment is predominantly monolingual. This article focuses on international nursing students studying in an English-language nursing degree program in Finland. Despite the labor shortage in health services, international students struggle with becoming acknowledged as potential and capable members of the workforce.

This study examines how the students' professional language skills and their agency develop during their practical training. Furthermore, it considers how they are positioned as capable workers (by others). Previous studies on culturally and linguistically diverse nursing students' experiences on practical training have shown that limited language skills can be seen as obstacles for students trying to gain access to learning opportunities in clinical settings (see Crawford & Candlin, 2013; Mikkonen et al., 2016). However, the development of language skills necessary for nursing as a profession has not been scrutinized previously. Furthermore, although there are a few studies on agency and second language learning in a professional context (on small business owners, see Miller, 2014; on trainees in integration programs, see Sandwall, 2013), they do not explore the development of agency in detail. The current study opens a new perspective on the development of professional language skills and agency by bringing together different sociocognitive and ecological approaches that draw on dialogical and sociocultural perspectives (Atkinson, 2011; Bakhtin, 1981; Dufva et al., 2011; Dufva & Aro, 2015; Lantolf & Thorne, 2006; van Lier, 2004; Vygotsky, 1978). Although agency has been explored from various perspectives, I will draw on the sociocognitive and ecological formulations. In these, agency is seen as highly relevant from the point of view of perceiving the opportunities for action in the environment, and is therefore a crucial factor in examining language learning (van Lier, 2004; van Lier, 2008a, p. 179). Here, I draw on Dufva and Aro's (2015, p. 38) dialogical view in time and space, which highlights the dynamic nature of agency and sees it both as subjectively experienced and collectively emergent. Additionally, agency is seen as negotiated in a dialogue and as accumulated and continuous by nature (Dufva & Aro, 2015, p. 38). Moreover, this study is inspired by positioning theory (Davies & Harré, 1990), which adds a complementary perspective to subjectively experienced agency and its role in language learning. Thus, this study investigates professional language skills and agency from a new point of departure by bringing in both the subjective viewpoints of language learners and the way they are positioned by others.

This article is part of a more extensive longitudinal multi-sited ethnographic study on international nursing students' professional Finnish language skills¹. To establish how agency and professional language skills develop and are exercised during practical training, this study reports findings of two longitudinal case studies. In these, the perspectives of teachers, the head nurses, and international students are in focus. Interviews with the participants have been examined using narrative analysis (de Fina, 2013, 2014; Vitanova, 2005, 2010). The research questions are the following:

1. How are international students positioned as potential members of the workforce and as capable Finnish language users by teachers and head nurses?
2. What factors are seen as either helping or hindering the development of students' agency and their professional language skills?
3. How is the development of students' professional language skills and their agency related to the positionings they are given in a professional context?

This article begins with an overview of research on agency in a professional context. The data and methods used in the current analysis are then described. The results are discussed by first analyzing the teachers' and head nurses' responses, then moving on to the students' narratives. Finally, the conclusion discusses the theoretical and pedagogical implications.

2 Agency in a professional context

Agency can be defined as the "socioculturally negotiated capacity to act" (Ahearn, 2001, p. 112). It is regarded as socially and historically constructed in a context, and seen as a constantly renegotiated relationship (Lantof & Pavlenko, 2001, p. 145–146; Lantof & Thorne, 2006, p. 238–239). However, agency is not seen as randomly changing but as accumulated and continuous (Dufva & Aro, 2015, p. 38). Drawing on an ecological perspective, van Lier (2004) states that agency promotes and fuels individuals to act. Agency can be viewed as a prerequisite for perceiving affordances, but it is not seen as purely individual, but rather, as a property that emerges in a relationship between the individual and the resources of the environment (van Lier, 2004). However, one needs to learn to perceive affordances, that is, the learning potentials and opportunities of the environment (van Lier, 2008b, p. 589, 602). Individuals perceive their environment based on their own purposes and needs in a context, and therefore, agency can be crucial for perceiving learning opportunities in a hospital environment.

Moreover, agency is not freely exercised but influenced by others and linked to power relations in a dialogical relation (Dufva & Aro, 2015, p. 40; Linell, 2009, p. 216–217). Different socioeconomic, cultural, and economic factors affect the choices and opportunities to develop and exercise agency. For instance, minorities are exposed to the influence of such social processes as stereotyping, over which they have little power (de Fina, 2014, p. 50). Power relations are involved also in Lave and Wenger's (1991) model of peripheral legitimated participation: the community has to acknowledge a newcomer as legitimated. At the same time, the community has to offer opportunities for participation in its focal practices in order to allow a newcomer to become a full member of the community. From an ecological perspective, meaningful actions are considered to be the ones in which language learning occurs as long as a newcomer perceives them as such (van Lier, 2008b, p. 602). All in all, gaining agency is regarded as a struggle to find one's own words, and thus one's own voice. (Dufva & Aro, 2015, p. 40). According to Bakhtin (1981, p. 293–294), "the word in language is half someone else's". When appropriating words, one is also making them his or her own. So although each speaker recycles other people's words and intentions, they also add something of their own. Authoritative voices, such as stereotypes, are full of other people intentions. The core of agency is to have one's own intentions in words, one's own voice, instead of merely recycling the intentions of others, such as teachers, peers, and the media (Dufva & Aro, 2015, p. 40; Virtanen 2011; Vitanova, 2005).

This article draws on the dialogical and sociocultural notions of agency, but also adopts the concept of positioning to shed light on the development of professional language skills and agency. The positioning theory of social constructivists was initially proposed by Davies and Harré (1990) and further developed in narrative research (see e.g., Bamberg & Georgakopoulou, 2008; de Fina, 2013; Deppermann, 2007; Wortham, 2000). Davies' and Harré's (1990) notion of positioning indicates that a specific position entails specific duties and

worldviews (de Fina 2013, p. 41). However, instead of viewing subject positions as presuppositions of “pre-existing entities”, interlocutors are today more often regarded as speakers who can resist, select, and revisit positions in a discourse, indexing their own agentive role (de Fina & Georgakopoulou, 2012, p. 162–163). In addition, Kramsch and Steffensen (2008, p. 26) see subject positions as emerging in a discourse instead of assuming pre-given multiple social identities. In this way they highlight the dynamic nature of positions and their emergence in interaction. Relying on these notions, I see these subject positions as shared, accumulated and negotiated in social action. The next section describes the data and the methods used in this study.

3 Data and methods

The bachelor’s degree program in nursing under scrutiny is administered in English and intended for both Finnish and international students. The program is provided by a Finnish university of applied sciences. In this nursing program, the students study in English, but they perform their practical training in a monolingual Finnish-speaking hospital environment. No prior Finnish language skills are required. The present study is a part of a longitudinal multi-sited ethnographic study². The data of the present study consist of interviews with vocational teachers, the hospital staff, and two nursing students (see Table 1, all names are pseudonyms).

Table 1. Summary of the data utilized in this study.

Data	Participants	Round	Length (minutes) / language proficiency
Vocational teachers			
Semi-structured interview with teachers on teaching and/or mentoring international students	Eija	10/2011	50.44
	Leena	10/2011	1.06.40
	Maria	10/2011	1.02.07
	Veera	10/2011	46.47
	Ritva	11/2011	31.34
Head nurses			
Semi-structured interviews with head nurses about international students on the ward	Päivi	01/2012	59.44
	Eeva	01/2012	43.07
	Katri	01/2012	1.04.24
	Kaisa	02/2012	49.27
An international nursing student			
Initial interviews, reflecting on ongoing practical training, and final interview with a student.	Sarah	09/2011	45.00
		12/2011	1.06.14
		01/2012	25.59
		04/2013	2.09.00
An international nursing student			
Initial interviews, reflecting on ongoing practical training, and final interview with a student	Daniel	07/2011	47.10
		11/2011	46.41
		10/2012	15.49
		10/2012	21.45
		05/2013	1.17.41
<i>Can do</i> statements	Daniel	01/2012	Level B1
		05/2013	level B2
	Sarah	12/2011	Level B1–B2
		04/2013	level B2

Five vocational teachers were interviewed at the early stage of the study to examine their experiences of teaching and guiding international students. Similarly, interviews with four head nurses were used to explore their experiences of working with international students and workers on the ward. The picture is completed by bringing in the voice of the students: the viewpoints of two nursing students. Interviews are, however, always co-constructed (see Georgakopoulou, 2013, p. 260), and therefore, the researcher should be aware of the dialogical nature of interviews. Hence, my position as a researcher has an effect on the stories the research participants told: the participants knew that I am focusing on Finnish used at work. The *can do* statements were applied to compare students' self-evaluations of their professional language skills at the beginning and the end of the follow-up, including listening, reading, writing, and spoken interaction³. All the interviews with the hospital staff and the teachers were conducted in Finnish. The students preferred Finnish during their practical training and English elsewhere, probably because they were used to speaking Finnish at work. The permission for research was gained both at institutional and individual level. The participants had a right to withdraw from the study at any time.

Methodologically, this study draws on narrative analysis by Vitanova (2005, 2010) and de Fina (2013, 2014). Vitanova's (2005, 2010) dialogical narrative analysis aids the exploration of multivoicedness in narratives: the narratives examined are not only the voices of the interlocutors, but the voices of others. Thus dialogical analysis helps to examine who does the talking and whose voice can be heard. Further, the narratives can also be used to analyze how the narrators position themselves in relation to others and the rest of the social world. In this, I draw on de Fina's (2013, 2014) application of Bamberg and Georgakopoulou's (2008) positioning analysis. Since positions are viewed as negotiated in a dialogue, narrative analysis aids in exploring circulation of local positioning and macro-level social processes, that is, how wider social processes, such as media discussion or social stereotyping, affect ways in which narratives are told (de Fina, 2013, p. 45, 2014, p. 62).

In conclusion, I analyze the interview talk using the concept of *small stories* (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Instead of the canonical, prototype 'big' stories that have a beginning, a middle, and an end only, small stories can be co-constructed and recontextualized stories about past, present, future, and hypothetical events, focusing on "underrepresented narrative activities" (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, p. 381; Georgakopoulou, 2013, p. 260). Furthermore, in my analysis of students' narratives, I aim at identifying the meaningful turning points that have had an effect on their agency, language skills, and/or social positionings during their studies (see also Pujolar & Puigdevall, 2015). I will also explore the positionings of students by teachers and head nurses and aim at relating these to societal debates and media discussion. I have aimed at making the research participants' voices as audible as possible by providing short verbatim quotations in the running text.

4 Results

4.1 Positionings made by teachers and head nurses

4.1.1 The demand for sufficient Finnish language skills and independency

The authoritative voice behind the demand for Finnish language is evident in the head nurses' interviews, as can be seen in the following excerpt in which Päivi describes her responsibilities as a head nurse when recruiting new employees:

(1)

kyllä mua huolestuttaa se että jos [amkissa] (.) [amkissa] täällä niin (.) nelkyt prosenttia alotuspaikoista on enää suomenkielisiä (.) kuitenkin meillä on aivan mieletön huutava pula sairaan- sairaanhoitajista [- -] et mä en saa niinku (.) suomen kieltä osaavia hoitajia (.) et siinä mielessä (.) huolestuttaa tosissaan ja ja niinku sekin että (.) mun mielestä esimiehenä ((a laugh)) ei oo kauheen hyvä jos töitä tulee hakemaan valmistunu (.) kansainvälinen sairaanhoitaja (.) hänellä hän tulee tulkin kanssa hakemaan töihin tänne (.) mun mielestä se ei riitä niinku osottamaan että hän puhuu riittävästi suomen kieltä (.) että pitää pystyä työhönottohaastattelussa selviämään suomen kielellä (.) kuitenkin se että mä on vastuussa siitä meiän hoitajien osaamisesta myös sitten sen puitteissa että (.) että niinkun pystyy tekemään töitä ettei tuu vahinkoja sitten sen puutteellisen kielitaidon takia (.) mä oon siitä vastuussa johdolle (Päivi, head nurse)

I'm worried if there are only 40% of study places for Finnish speakers here at the university of applied sciences (.) we have anyhow a desperate need for nur- nurses [- -] I can't get (.) nurses who know Finnish (.) so in that sense (.) I'm really worried and and like as well (.) I think that as a superior ((a laugh)) it's not really good if there is a graduated (.) international nurse looking for work (.) and s/he has s/he arrives here with an interpreter looking for work here (.) I think it's not enough to show that s/he speaks Finnish sufficiently (.) so one needs to be able to use Finnish in a job interview (.) I'm anyhow responsible for our nurses' skills also in terms of (.) their capability to work so that no accidents happen because of insufficient language skills (.) I'm responsible for it to the directors (translated)

By offering this hypothetical scenario, Päivi positions the international workforce as having insufficient Finnish language skills (or no Finnish skills at all). This specific scenario has not necessarily ever occurred on the ward. She reiterates the voice that there is *mieletön huutava pula* [a desperate need] for workforce but international students are the majority group in a nursing program. Here, Päivi speaks in the voice of a head nurse: *mua huolestuttaa* [I'm worried], *mä en saa* [I can't get], *huolestuttaa tosissaan* [I'm really worried], *mun mielestä esimiehenä* [I think that as a superior], *mä oon siitä vastuussa* [I'm responsible for it]. She mentions *esimiehenä* [as a superior] strengthening her position as a sort of a gatekeeper: she seems to underline that she is responsible for ensuring that the staff has sufficient Finnish language skills. However, the laughter in her voice softens her position. In particular, patient safety seems to be the biggest concern when it comes to recruiting international workforce: *ettei tuu vahinkoja* [so that no accidents happen]. In addition to this, it seems that the workplace is not considered to be a place for learning, as Päivi states later in the interview: *kyllä mä siinä odotan kuitenkin niinku että se ei jäis työelämään se kielen opetteleminen* [I do expect that language learning is not left for working life]. This indicates that the students are expected to know the Finnish language needed at work before entering working life.

Additionally, the gap between education and working life is presented in an interview with Kaisa, one of the head nurses, in which the authoritative voice of independency calls for Finnish language skills: *siinä vaiheessa ne ihmiset valmistuvat työelämään (.) niin niitten pitää pystyä toimimaan itsenäisesti siinä työssä (.) ja sen pointin mun mielestä koulu ohittaa niinku (.) liian herkästi* [at the point that those people graduate to working life (.) they have to be able to work independently (.) and that's the thing the school passes over (.) too easily in my opinion]. In general, from the point of view of the head nurses, the responsibility for gaining sufficient Finnish proficiency falls on an educational institution. Previous studies (Strömmer, ahead of print; Suni, 2011, forthcoming; Virtanen,

ahead of print) reveal, however, that professional language skills are contextual and situational and, therefore, learning occurs or continues at work.

However, the issues that the head nurses raise shed light on macro-level processes (see de Fina, 2014, p. 62) that hospital staff face in terms of international workers. The positions that the head nurses take in narration may be due to a larger scale debate regarding the mobility of workers (for more, see Wrede & Näre, 2013). Nowadays, more and more of the students come from outside of Finland, as Päivi states, but the structure of the program's curriculum has not followed this change: it seems apparent that not enough attention has yet been paid to Finnish language education.

4.1.2 The interface between education and working life

Throughout the data, it is made clear that there is a shortage of nurses. Nonetheless, there are hindering factors when positioning international students as a capable workforce. First, the vocational teacher Ritva mentions the difficulties international students have in gaining access to information.

(2)

mutta se varmaan just se nonverbaalinen (.) viestintä nousee uuteen ulottuvuuteen näitten ihmisten kohdalla (.) mut sitten se toisaalta se tosiasia että mitä suomenkielinen opiskelija saa samassa harjottelussa niin on huomattavasti enemmän (.) koska hän pystyy lukemaan papereita hän pystyy tietokoneelle kirjaan asioita koska ne on suomeks (.) englanninkielisiltä tämä jää (.) pois (Ritva, vocational teacher)

but it may be nonverbal (.) communication that gains a new dimension when it comes to these people (.) but then on the other hand it's a fact that a Finnish student gains significantly more in the same training (.) because s/he can read papers s/he can type on the computer because it's in Finnish (.) English speakers are left (.) out (translated)

Ritva speaks in the voice of a professional when she points to nonverbal communication and how it *nousee uuteen ulottuvuuteen* [gains a new dimension], that is, how it becomes an essential tool for the students when dealing with communicative settings, such as taking care of a patient. Thus nonverbal communication is seen as compensation for a lack of language proficiency: friendly and respectful manners make the patients feel they receive good care (see also Andersson, 2010; Duff et al., 2002; Jansson, 2014; Virtanen, 2011). According to Ritva's narrative, it is *tosiasia* [a fact] that international students do not gain access to the same resources as the local ones do when it comes to documentation because of their insufficient Finnish language skills: *englanninkielisiltä tämä jää (.) pois*. [English speakers are left (.) out] (see also Mikkonen et al., 2016). This positioning during practical training leads to limited opportunities to exercise one's agency and practice actual work tasks, and therefore, it may hinder the learning of crucial workplace literacies.

Documentation in the electronic patient record (EPR) is seen as one of the most linguistically demanding tasks for migrant workers, but it is a crucial practice for patient safety (Kela & Komppa, 2011; Virtanen, ahead of print). The students do not have equal access to knowledge and therefore they are not fully legitimated in the work community (see Lave & Wenger, 1991). Similarly, differing positionings and power relations between local and international students are present in the next small story, in which Leena reiterates students' experiences of a lack of opportunities to practice meaningful work tasks.

(3)

nää jotka suomea ei kiitosta ja ole hyvää enempää hallitse mejän opiskelijoista niin he kokee (.) etteivät saa siitä harjoittelusta samaa kuin saisivat jos osaisivat suomea (.) just sitä että heit ei oteta joukkoon niinku tavallaan ja joutuvat kättelemään sieltä (.) sivusta [- -] no just nyt kuulin et samaan aikaan oli suomalainen opiskelija samalla osastolla niin tää ulkomaalainen koki et se suomalainen sai tehdä kaikki ja hän joutu vaan kättelemään vierestä ja seuraillemaan perässä (.) että tämmöstä niinku epäoikeudenmukaisuuden kokemusta sitten myöskin (Leena, vocational teacher)

those among our students who aren't able to say more than thank you and you're welcome in Finnish they feel like (.) they don't benefit from the training the same as they would if they knew Finnish (.) it's like they are not taken into a group and they are kind of forced to observe (.) from the outside [- -] well I just heard that a Finnish student who was at the same time on the same ward so this foreigner felt that this Finn was allowed to do everything and s/he was forced to just observe outside and follow (.) so this kind of experiences of injustice as well (translated)

Leena ventriloquizes the student's voice by looking at the situation through the student's eyes (see Bakhtin, 1981; Vitanova, 2005, p. 148), echoing the voice that regrets the lack of opportunities to practice skills: *että heit ei oteta joukkoon niinku tavallaan ja joutuvat kättelemään sieltä (.) sivusta* [they are not taken into a group and they are kind of forced to observe (.) from the outside]. It seems as if the students are not free to exercise their agency: they are positioned to remain passively on the edge of the work community. Consequently, the struggle to negotiate one's own voice with others is present when the students do not have access to a dialogue with a work community. Without gaining opportunities to increase their participation within the work community, the students will not necessarily become socialized into the focal practices of the ward as easily (see Deters, 2011, p. 30–31; Lave & Wenger, 1991). Moreover, the feeling of isolation may decrease students' willingness to take initiative (see also Deters, 2011, p. 29–30).

4.1.3 Gaining sufficient professional language skills: Who cares?

Vocational teachers share the impression that *harjoittelut [on](.) keskeinen paikka (.) missä suomea oppii* [practical training is (.) a situation (.) in which one can learn Finnish] (Veera). However, the mentor is often the only mediator of knowledge and the one who allows students to complete work assignments. When asked what support is provided for international students, one of the head nurses, Eeva, noted that the mentor's English language skills are often a factor: *en mä tiiä onks siinä [ohjaamisessa] eroa jos ei oo suomenkielinen (.) niin (.) emmä tiiä se on ehkä ainoo että on katottu että ne [ohjaajat] osaa englantia*. [I don't know whether there's any difference in it [mentoring] in case someone is not a Finnish speaker (.) well (.) I don't know maybe it's only made sure that they [mentors] know English]. The aim, it seems, is to treat all students equally. However, in cases where no clear guidelines for the staff have been provided, inequalities between the Finnish and international students in gaining access to the same resources and opportunities may increase (see also excerpts [2] and [3]). Staff members would also need tools for supporting international students (see also Mikkonen et al., 2016).

Katri's experience with international students in practical training for pediatric nursing, in turn, differs from other head nurses. At that point of the studies the

students' language proficiency is usually higher than it is at the beginning of their studies. Here, she describes the support provided for international students.

(4)

yleensä että ei tässä oo ollu mitään ongelmaa (.) kun nää ihmeesti osaa sitten suomee kuitenkin silleen että pystyy tässä tekkeen sitä harjottelua ohjatusti (.) että ehkä pikkusen enemmän pitää sitten olla niinkun (.) tukena ja ei sanoo et käy tekee se vaan mennään niinku yhdessä tekemään (.) mut et sitten kun näkee et jonkun asian opiskelija osaa niin (.) sitten voi mennä (.) herkemmin että, suomenkielisiltä voi niinku kysyä että osaat sä niinku näin (.) ja sitten annetaan mennä mut näitten kans kyllä lähetään ((a laugh)) aluks porukalla (Katri, head nurse)

in general there haven't been any problems (.) because they know some Finnish in a way they can perform their practical training here with supervision (.) so maybe one has to be there like (.) providing more support and not to say just go and do it but let's go and do it together (.) but then once you notice that the student knows how to do something (.) then one can go (.) maybe it's more that you can ask Finnish speakers can you do this like that (.) and then let them go but with these ones at first we go ((a laugh)) together (translated)

Finnish students seem to be positioned as independent workers from the beginning of their practical training. In contrast, international students need more scaffolding (Vygotsky, 1978) and they are not allowed to work immediately by themselves: *mennään niinku yhdessä tekemään* [let's go and do it together], *lähetään aluks porukalla* [at first we go together]. It seems like once the head nurse is convinced that international students can manage, *sitten voi mennä* [then one can go]. This indicates that, at least on this ward, international students can potentially receive the support needed instead of being isolated (compare excerpt [3]). This position of legitimated peripheral participants may enable negotiation of students' own voice in a dialogue with others (see Dufva & Aro, 2015, p. 40; Lave & Wenger, 1991). To complete the picture and hear the students' own voice, the viewpoints of two nursing students will be considered as samples in the next two sections.

4.2 Gaining agency and independency: Daniel's story

4.2.1 The demand for sufficient language skills and independency

Daniel had studied medical laboratory science in his home country, Kenya, before coming to Finland in 2010 for further studies. Saying that nursing is his passion, Daniel says that he chose to apply to the nursing program due to Finland's reputation as a country with free, high-quality education. The follow-up began when Daniel was 24 years old. The first excerpt is taken from the first interview, which took place when Daniel had had his first practical training period in eldercare in 2011. This small story shows the prerequisites of the nursing profession: one must work independently.

(5)

because nursing as a profession requires (.) individuality and independence (.) so everybody is supposed to do (.) er everything by themselves (.) recording from recording to talking to the patient from ordering the medication (.) when people want to make it like independent you don't need to get assistance from people (.) so if you get to know it [Finnish language] (.) er well fluently enough the better for you (.) it will be you easier for you to get into the market (Daniel, the first round)

In Daniel's small story, the prerequisites for the nursing profession are listed on a general level: *everybody is supposed to do (.)er everything by themselves*. This may index that he does not position himself as a nurse yet. Daniel lists a few work tasks tht one should be able to perform and, at the same time, he ventriloquizes (Bakhtin 1981) the authoritative voice of independency. Moreover, the Finnish language can be viewed as a valuable tool when attempting to access the labor market: *if you get to know it [Finnish language] (.) er well fluently enough the better for you (.) it will be you easier for you to get into the market*. Similarly, the demand for sufficient Finnish language skills and independency are echoed by the vocational teachers and head nurses. This reiteration of voices points to the multivoicedness of narratives (see Vitanova, 2010, p. 30–31): the students may recycle these authoritative voices they hear while on the edge of the community.

4.2.2 Exercising agency in given and taken positions

During his first practical training, it seems that Daniel was dependent on his mentor's assistance and the learning opportunities that she provided. The importance of having dialogue with the patients and the mentors when exercising and developing agency are evident in Daniel's narrative on mentoring practices:

(6)

so she would make sure that I do it (.) more often (.) and I learned so much (.) after I realized that if you are given that chance (.) to do something (.) you can do it and once she- she knew I didn't have good perfect Finnish skills but she would still send me to the patients and say (.) go to- (.) I had somehow already known some of the names (.) so she just tell me go to so and so (.) and check maybe the blood pressure (.) and I would go and of course I don't just go and just say- just take the hand I have to say something before I do that so I had to tell the patient I want to take (.) blood pressure (.) and they would understand (.) so I realized if I was to do that (.) often (.) it would stick ((a laugh)) and I would find myself just (.) being doing it naturally without (.) thinking so much (.) so I think as I said more practice and more opportunity given would encourage me to to learn it faster (Daniel, the first round)

The first practice seems to be a turning point for Daniel. It is evident in the narration that the mentor positioned Daniel as an active actor, and she therefore offered opportunities for him to exercise his agency: *she would make sure I do it (.) more often*. These opportunities have potentially made Daniel *realize* that he was able to perform the given tasks. These experiences of success indicate that Daniel's agency has developed through scaffolding. Also the opportunities to communicate with the patients were considered meaningful: *they would understand*. In Daniel's narration, the importance of repeating tasks such as taking blood pressure and of talking with the patients is emphasized: *I realized if I was to do that (.) often (.) it would stick*. This indexes that through accumulated subject positions, Daniel has progressed in appropriating the voice of others and making them his own (see Dufva & Aro, 2015). In Daniel's narrative, opportunities to repeat work tasks play an essential role in terms of learning professional language skills: *I would find myself just (.) being doing it naturally*. Here, repetition refers not to linguistic characteristics only (see e.g., Suni, 2008; Virtanen, ahead of print), but also to themes and phrases that repeat in specific contexts. This implies that Daniel has had the opportunity to be a legitimated peripheral participant on the edge of the group, observing and gradually gaining access to meaningful practices (see also excerpt [4]). This is a contradictory voice compared to the one that points to

language learning as an individual struggle. My presence, as a researcher and representative of a majority, may have had an effect on the positions taken by Daniel when narrating. However, the researcher cannot avoid influencing the small stories that are told, because they are constructed together in the present moment (see Georgakopoulou, 2013, p. 260).

In the following excerpt, Daniel compares his development of reporting strategies at the beginning and at the end of his first practical training period.

(7)

- Daniel: I used to hear one word the one word that I know (.) I try to relate what they say about (.) so if they say something like insulin (.) or diabetes
 Aija: yeah ((laughing))
 Daniel: then I hear I hear maybe it was how much (.) like (.) then I write that amount (.) and then I hear if there is supposed to give more (.) but when it came to something else and I hadn't that (.) so I just listened (.) but I did (.) until later on I could ask my mentor (.) did we did we say that meeting that we should do this (.) then she say yes this is okay (.) this is (.) but no this is not what we said (.) so she would correct me if I got the information wrongly (Daniel, the second round)

At first, Daniel seemed to perceive familiar keywords that helped him to recognize meaningful parts when reporting, such as *insulin* or *diabetes*. It is evident in the narration that Daniel has not learned words only but the use: a specific keyword is followed by *how much* in a report, for instance. Gaining more opportunities and repeated situations (see also excerpt [6]), indicates that Daniel started to perceive more affordances. It appears that he has learned to anticipate the most likely factors to follow in a specific context. After gaining more Finnish language skills, Daniel's ability to anticipate seemed to increase, and he seemed to start exercising gained agency more independently: in his narration Daniel says he wanted to make sure that he understood what was needed by summing up the discussion with his mentor: *did we say that meeting that we should do this*. The mentor provided access to linguistic resources by offering opportunities to participate and by modifying information. In this small story, Daniel's own activity is emphasized more than it was in the stage when Daniel needed his mentor to set him in an active position: *I could ask*. The mentor offered access to the knowledge embedded in the environment: *she would correct me*. Before that, he *just listened*. This indicates that a specific amount of professional language skills and anticipation were needed in order to know what to ask. In this narration about a past event, Daniel positions himself as an active doer, and this position may help him to exercise his agency more freely. Therefore, agency seems to develop in conjunction with professional language skills.

4.2.3 Positions taken in the final practice

I met Daniel for the last time in May 2013 after he had finished his final practical training in a service home. Unlike voices emerging in head nurses' interviews, the hospital environment seems to be the best learning environment for Daniel: *I wanted to practice on my skills and (.) er this was the best opportunity for me*. This aligns with the teachers' perspectives which ventriloquize the voice that the workplace is seen as a learning environment. In the final practical training, Daniel says that he wanted to express directly to the mentor his will to work

independently. He seems to have gradually received more responsibilities, as described in the following excerpt.

(8)

- Aija: but can you say is there some specific moments when you felt like now I know how to do this ((a laugh))
- Daniel: yeah for me that's what I (.) in my final practice (.) the first thing I did was I told my mentor that I want to do things independently(.) [- -] so in every case she gave me a scenario to do (.) I did it and sh- I created that confidence (.) that I can do it also by myself (.) after the first week (.) she had really accepted that I can do most of the things by myself (.) so the only part that was left was for me to know (.) the patients' names (.) which I did also in the first week. so now she created a confidence that I would be told just go and take this go and do that go (.) and do the other (.) which I managed to do (.) and that is what I wanted to do (.) so after I finishing you know this practice I had (.) I had managed to say that I can really be a nurse (Daniel, the last round)

The voice of the demand for independency seems to be appropriated: *I want to do things independently*. This independency is accomplished by developing professional language proficiency. First, he had to gain trust: *I created that confidence*. In contrast to the beginning of the follow-up (see excerpt [5]), here he positions himself in an active role instead of merely reiterating others' expectations: *I want, I created, I managed, I wanted, I can*. The last practice seemed to offer an experience of success for Daniel: *I had managed to say that I can really be a nurse*. This points to accumulated agency, which Daniel shows by making his own choices and by gaining more power to put plans into practice within this specific environment. This is a major change that has occurred during the observed period.

At the beginning of the follow-up, Daniel was more dependent on the positions that mentors set for him (see excerpt 6). In contrast, at the end, he had started to take more initiative. However, his past experiences seem to affect the choices he makes. International professionals struggle when trying to find employment in their own field: *most of my friends (.) have er (.) they would like to do also (.) something else like surgery or homecare (.) but the demand of the language it requires that you do everything by yourself* (2013/5). Daniel points to his friends' experiences, aligning himself with them by pointing out the power structures they encounter as a group of international students (see de Fina, 2014, p. 50). This alignment indexes the multivoicedness of narratives, the shared stories that are told (Vitanova, 2010, p. 30–31). As shown in the head nurses' narratives (see e.g., excerpt [1]), the power relations are present when the demand for Finnish language and independency are reiterated: one should know the Finnish language before entering the labor market. However, as shown in excerpts (2) and (3), it seems that no sufficient scaffolding is provided during practical training because the international and local students are positioned differently (see also Mikkonen & et al., 2016). Daniel seems to resist this given position by underlining his own experience of success in his small stories by indicating that he has planned his path. He tells that if he had chosen to perform his final practice somewhere else he *would have not gotten the opportunity to get work as easily*. Daniel got a summer job in the place where he did his final practical training. The *can do* statements he filled in indicate that his language skills developed during the follow-up period, particularly his writing skills, which rose from level A2 to B1–B2. Despite having reached the intermediated level of Finnish proficiency and gained agency, Daniel sees the

Finnish language as a barrier hindering his opportunities to choose a field within nursing. Having discussed how Daniel has appropriated the voice of an independent nurse, the following section will focus on Sarah and her path.

4.3 Finding one's own voice: Sarah's story

4.3.1 In between of school and "real life"

Sarah initially studied biology at a university first in the United Kingdom and then moved to Finland with her Finnish boyfriend and continued her studies in 2004. The follow-up began when Sarah was 29 years old. She says that after finishing her master's degree, she wanted to change careers and eventually started her nursing studies in 2010. She states that she had taken several Finnish language courses before the program started. At the beginning of the follow-up, Sarah's Finnish language proficiency was in between B1 and B2 according to her own self-evaluation. Sarah appears to be an active language user: she has been looking for opportunities to use Finnish, such as talking with her spouse's parents, having coffee with Finnish friends, and using Finnish in her hobbies.

For the first practical training that took place in a service home, Sarah says that she wanted to use Finnish as much as possible and ask in English, which is her mother tongue, only when in need of clarification. Surprisingly, Sarah's mentor was from Poland and knew no English, meaning Finnish was their common language. Sarah describes the mentoring practices as follows:

(9)

so we had to get by anyway (.) but she was she was really because she was enthusiastic and like I guess that she knew how difficult it was to be a nurse (.) a foreigner kind of thing (.) so (.) she was always kind of (.) taking me around and show me things and. like (.) wh-like saying like what is this in Finnish (.) you know (.) just kind of (.) she was really nice (Sarah, the first round)

Sarah aligns herself with the mentor *who knew how difficult it was* to be a foreign nurse. Sarah seemed to have an opportunity to negotiate her position and agency with someone who shared the perspective of being an international nurse. Here, she positions her mentor as someone who enables participation: *taking me around, show me things, saying what this is in Finnish*. The mentor seems to be the active doer who offered opportunities to practice work tasks and helped Sarah to improve her Finnish language skills, as Daniel's case showed as well. Oftentimes, the international students do not gain this access (see excerpts [2] and [3]). When I asked what kind of support Sarah received for practical training from the educational institution, she brought up the differences between the educational institution and the hospitals:

(10)

every different workplace has different (.) like like rules and how to do things (.) and every every nurse knows a different way of (.) like how to wash the patients or change the diaper then you do it the way you learn in school and they say like we don't do it like that (.) we do it like this and then (-) nurses the other way is okay (.) then the one says well (.) actually if you do it this way it's a lot easier (.) ((a laugh)) so it's kind of (.) it sometimes feel like the course is so different from (.) real life [- -] in a way (.) in a way it's nice because you can learn all the different ways and you can find your own way (Sarah, the first round)

The excerpt sheds light on the multivoicedness of the hospital environment in which one can appropriate one's own voice (see also Dufva & Aro, 2015, p. 40). Knowledge and language are embodied and embedded (see Atkinson, 2011, p. 143–144) into the ways of working, meaning that they are contextual: *every different workplace has different (.) like like rules*. In ecological terms, every workplace forms its own ecosystem in which one needs to find his or her niche by gaining access its (linguistic) resources (Sun, forthcoming). Sarah seemed to have the opportunity to be a peripheral, legitimated participant and observe other nurses' ways of working and gradually appropriate her own way of performing her work. When she compares the ways in which nurses work at the hospital with the ways in which she was taught at school, she positions herself in between the school and the workplace. Sarah positions school as being separate from the *real life* that the hospital represents (see also Sandwall, 2013). Similarly, this gap emerges from teachers' and head nurses' narratives, as shown in the excerpts (1) and (2) above. However, it seems as if Sarah views the situation as an opportunity to negotiate with others in order to potentially find her own voice by appropriating the voice of others: *you can find your own way* (see also Dufva & Aro, 2015).

4.3.2 Gaining access to resources

On the last interview round, Sarah said she had been on a practical training in Tanzania where she worked in a rather multilingual environment: paperwork and communication with doctors was in English whereas daily conversation and communication with the patients was mostly in Swahili. Even though she could work with the doctors in her mother tongue, the four-and-a-half week practice seems to have given her belief that she can get by in Finland: *I guess the good thing is at least I just (.) anything that happens is just ah it's gonna happen ((a laugh)) it's kind of maybe more laid-back* (2013/4). When working as a nurse in Tanzania, it seems, Sarah had the opportunity to exercise agency and it strengthened her sense of belonging and her position as a capable nurse in Finland.

After being in Tanzania, Sarah looked for a summer job in 2012 as a practical nurse. Due to her high number of ECTS credits, she found a job as a nurse in a service home. It could be that Sarah was given a position she was not prepared for: *I said I don't really know what that involves*. Nonetheless, for the recruiter, Sarah was a potential and capable employee. She completed one week of training and then she appeared to be on her own: *it's kind of like trying to trying to manage the language skills and manage your professional (.) things as well (.) (well like) quite stressful ((a laugh))*. Again, language skills and professional skills go hand in hand. In the next excerpt, Sarah describes the difficulties she had.

(11)

you have to deal with the families (.) and then like organize things and kind of there's just so many things to do (.) and then everyone expects you to know everything ((a laugh)) and I didn't (.) because I didn't know what I was supposed to do - I didn't know what I was supposed to do (Sarah, the last round)

Sarah was responsible for taking care of patients on two floors in a service home, but she did not know what was expected from her: *I didn't know what I was supposed to do*. It seems like she did not really receive support from her colleagues. Similarly, this expectation to know everything and the demand to work independently is

evident also in the interviews with head nurses (see excerpt [1]): international workers are expected to know the language and the skill before entering working life. In contrast to Daniel, Sarah has had a chance to work independently. Daniel had to convince the mentor during the practical training before he got a summer job whereas Sarah was given a position without question. In addition, her European appearance may have had an effect on attitudes and expectations. In terms of access to the labor market in Finland, migrants who are the furthest away linguistically and culturally are in the weakest position (Kyhä, 2012, p. 18). This indexes the power relations that may increase inequalities when attempting to access the labor market.

In the final excerpt, Sarah describes her practical training in an operating room in spring 2013. She used Finnish only with other workers, and she describes what her strategies were when she had difficulties in understanding.

(12)

- Aija: how you then solved these kind of (.) situations ((a laugh))
 Sarah: I usually had to say what ((laughing))
 Aija: mitä? [what] ((laughing)) (-)
 Sarah: I ask them to speak louder (.) ((a laugh)) yeah (.) and then sometimes like the other nurse helped me like ohjaaja [the mentor] (.) she kinda said well she said tatadada (.) but then like in. when you get to know like what (.) information is likely to come you kinda know (.) what to expect (.) like if (.) like if (.) the patient has stitches and you know that the doctor's gonna say that stitches should be out in two weeks (.) and put this (.) (bandage) on or (.) the patient is going to the ward so and so (Sarah, the last round)

When Sarah did not hear what people were talking about, she asked for repetition. It appears that she started to perceive more affordances after receiving scaffolding provided by her mentor. Similarly, as was evident in Daniel's narrative (see excerpt [7]), through accumulated experiences, Sarah has learnt to anticipate what information is likely to come in this specific environment: *you kinda know (.) what to expect*. This indexes that knowledge is embedded in and extended to the physical surroundings as a resource and it may be perceived as affordance in some context (see Atkinson, 2011; Dufva & Aro, 2015; van Lier, 2004; Virtanen, ahead of print). Therefore, it seems, in contrast to the voices emerging from the head nurses' narration, adequate language skills cannot be acquired at school only. In opposition to the beginning of the follow-up, Sarah has gained adequate language skills for an instrumental nurse: *I guess the good the good feedback I got was like the the language is not the problem (2013/4)*. According to her own self-evaluation, her language proficiency is B2. She says that she still has difficulties following discussions in meetings, for example, and when something unexpected happens. Nonetheless, Sarah has learned to anticipate context-specific language use through both given and taken subject positions.

5 Conclusions

Drawing on sociocognitive and ecological perspectives, this article focused on international students studying in an English-mediated degree program in nursing in Finland. The data from teachers and head nurses showed that international nursing students are expected to be independent and have sufficient professional Finnish language skills before entering the Finnish labor market.

These expectations can have an effect on whether the working community views a newcomer as a capable employee or not. Due to their insufficient Finnish language skills, international students may be positioned differently in comparison to their Finnish peers: they are given fewer responsibilities, and therefore, fewer opportunities to perform work tasks independently (see also Crawford & Candlin, 2013; Mikkonen et al., 2016). Accordingly, international students seem to be set in unequal positions in terms of accessing the labor market. This is also the lived experience of the international students. The longitudinal data from nursing students indicate, however, that after being positioned as active actors by their mentors, international students can be potentially able to exercise their agency and promote their professional language skills. From this position of a legitimated peripheral participant, the students may have an opportunity to appropriate their own voice gradually instead of recycling those of others only (see also Dufva & Aro, 2015; Lave & Wenger, 1991).

The results further suggest that from the hospital's point of view, the responsibility for guaranteeing that students have sufficient professional Finnish language skills seems to lie with the educational institution. The educational institution, in turn, appears to view language learning as occurring mostly during practical training. Consequently, learning the language needed at work is regarded as an individual struggle (see also Virtanen, 2011). Nonetheless, interviews with the students show that agency and professional Finnish language skills are developed at work: they can be regarded as interconnected and reinforcing each other. The students may perceive and utilize more affordances (van Lier, 2004) in the hospital environment as their agency and professional language skills accumulate. Moreover, anticipation can be regarded as a form of exercising agency: scripts or models at hand can help to anticipate what is likely to occur next. Therefore, the students need more opportunities to practice work tasks that develop professional language skills in order to be able to anticipate situations. Agency can also be considered as linked to positioning in interactions. Accumulated subject positions and repeated work tasks potentially help the students to reach the stage in which they can position themselves as active actors and exercise their agency independently. These results show that positionings are tightly interconnected with the development of agency and professional language skills.

It should be noted that these findings cannot be extrapolated to all international nursing students: more systematic follow-ups related to the development of Finnish language proficiency would be crucial. Nonetheless, as this study has shown, there is a definite need to pay more attention to the ways in which developing professional language skills could be integrated into English-mediated programs. More cooperation would be needed between these institutions (see also Mikkonen et al., 2016). Staff members would benefit from tools for supporting the language development of international nurses, particularly ones that aid mixing languages and gradually increase the use of the local language.

The results align with the ongoing discussion on language learning at work (see also Strömmer, ahead of print; Suni, 2011). They also support the notion that agency is accumulated and socially constructed with the help of others in a dialogue (see also Dufva & Aro, 2015). Nevertheless, structures change slowly, and this article is one attempt to promote discussion. Narrative analysis (de Fina, 2013, 2014; Vitanova, 2005, 2010) helped explore the intertextuality of the stories told and identify the social processes emerging in them. In its sociocognitive and ecological framework, this study potentially offers a new perspective on the ways

in which agency is negotiated and professional language skills are developed in their actual context. These skills are highly embedded in the environment, they are contextual, and necessary at every stage of one's professional development: they cannot be fully appropriated before entering working life because learning develops at work only through hands-on practice.

Endnote

¹ Dialogical analysis of beliefs on media discussion (Virtanen, 2011), narrative analysis on motivation, identity, and agency (Virtanen, 2013), and a nexus analysis (Scollon & Scollon, 2004) on workplace literacies (Virtanen, ahead of print). The data is implemented as a part of the project, Finnish as a work language: a sociocognitive perspective to work-related language skills of immigrants (University of Jyväskylä, 2011–2013, Emil Aaltonen Foundation). Funding came from Finnish Cultural Foundation 2014–2015.

² It includes interviews with the students, teachers, and hospital staff, observations at a university of applied sciences and at the hospital during the practical training, as well as audio-recordings of mentoring practices.

³ Modified from forms drawn up in a cooperation between Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS) and the Association of Language Testers in Europe (ALTE). The *can do* statements are a part of the self-assessment section on European Language Portfolio (EAQUALS).

References

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30(1), 109–137. doi:10.1146/annurev.anthro.30.1.109
- Atkinson, D. (2011). A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In D. Atkinson (Eds.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 143–166). New York: Routledge.
- Andersson, H. (2010). *Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus: Fallstudier av andraspråkare i arbetslivet* [Intercultural communication at a Swedish hospital: Case studies of second language speakers in a workplace]. Uppsala: University of Uppsala dissertation.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. In M. Holquist (Eds.), Trans. C. Emerson & M. Holquist. Austin: Texas.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. doi:10.1515/TEXT.2008.018
- Crawford, T., & Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse Education Practice*, 13(3), 181–185. doi:10.1016/j.nepr.2012.09.008
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Deppermann, A. (2007). Using the other for oneself: Conversational practices of representing out-group members among adolescents. In M. Bamberg, A. de Fina & D. Schiffrin (Eds.), *Selves and identities in narratives and discourse* (pp. 273–302). Amsterdam: John Benjamins.
- Deters, P. (2011). *Identity, agency, and the acquisition of professional language and culture*. New York: Bloomsbury.
- Duff, P., Wong, P., & Early, M. (2002). Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Modern Language Journal*, 86(3), 397–422. doi:10.1111/1540-4781.t01-1-00157

- Dufva, H., & Aro, M. (2015). Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. In P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova, (Eds.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning* (pp. 37–53). Bristol, England: Multilingual Matters.
- 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.
- de Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Fina, A., (2014). Enregistered and emergent identities in narrative. In F. Dervin & K. Risager (Eds.), *Identity and interculturality* (pp. 46–66). New York: Routledge.
- de Fina, A., (2013). Positioning level 3: Connectioning local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40–61. doi:10.1075/ni.23.1.03de
- Georgakopoulou, A. (2013). Small stories research: Methods – analysis – outreach. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255–271). Malden, MA: John Wiley & Sons Inc.
- Jansson, G. (2014). Bridging language barriers in multilingual care encounters. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33(1–2), 201–232. doi:10.1515/multi-2014-0009
- Kela, M., & Komppa, J. (2011). Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä [Nurse's language needs – standard language or professional language? Functional approach to professional second language learning]. *Puhe ja kieli* [Speech and language] 31(4), 173–192. Retrieved from <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4752>
- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and language socialization. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 8 (pp. 17–28). Dordrecht: Springer Verlag.
- Kyhä, H. (2012). Korkeakoulututkinto ei takaa maahanmuuttajille töitä [Academic degree does not guarantee immigrants a job]. *Siirtolaisuus* [Migration], 39(1), 18–22.
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (l)anguage (a)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In M. Breen (Eds.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141–158). London: Longman.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: IAP Press.
- Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H.-M., Tuomikoski, A.-M., & Käriäinen, M. (2016). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies*, 54, 17–187. doi:10.1016/j.ijnurstu.2015.06.004
- Miller, E. (2014). *The language of adult immigrants: Agency in the making*. Bristol: Multilingual matters.
- Pujolar, J., & Puigdevall, M. (2015). Linguistic mudes: How to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 167–187. doi:10.1515/ijsl-2014-0037
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaction och lärande på praktikplatser* [Handling practice: second language students' opportunities for interaction and language learning at work placements]. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Scollon, R., & Scollon S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Strömmer, M. (ahead of print). Affordances and constrains: Second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. doi:10.1515/multi-2014-0113
- 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] (Doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Suni, M. (2011). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? [Where and how do immigrants develop their work-related language skills?]. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(2), 8–22.
- Suni, M. (forthcoming). Working and learning in a new niche: Ecological interpretations of work-related migration.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. New York: Springer.
- van Lier, L. (2008a). Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *The sociocultural theory and teaching of second languages* (pp. 163–186). London: Equinox.
- van Lier, L. (2008b). Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 596–605). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Virtanen, A. (2011). Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia [Beliefs about international nurses' language skills and their development: Analysis of media discussion and an expert interview]. *Puhe ja kieli* [Speech and communication], 31(4), 153–172.
- Virtanen, A. (2013). Minä sairaanhoitajana: Tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkamaassa [I as a nurse: Future selves making motivation]. *Lähivertailuja - Lähivõrdlusi* 23, 403–427.
- Virtanen, A. (ahead of print). The multivoicedness of workplace literacies: An international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics*. doi: 10.1515/eujal-2015-0015
- Vitanova, G. (2005). Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives* (pp. 149–169). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vitanova, G. (2010). *Authoring the dialogical self: Gender, agency and language practices*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10(1), 157–184. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=gse_pubs
- Wrede, S., & Näre, L. (2013). Globalising care in the Nordic Countries: An introduction to the special issue. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(2), 56–62. doi:10.2478/v10202-012-0015-7

Appendices

Appendix 1. Transcription

and	emphasis
(.)	pause
(-)	undecipherable talk
mi-	cut-off word

Received May 3, 2016

Revision received September 19, 2016

Accepted October 7, 2016