

Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa

Minna Suni

Jyväskylän yliopisto

Work-related language skills are usually investigated in the context of language education. In this paper, observations made by employees are in focus instead. The aim is to examine how labour migrants working in Finland and learning Finnish as their second language perceive the role of scaffolding received from others during workplace interactions. Two interviews are analyzed; one of the participants works in the field of art education, the other is a medical doctor. The theoretical framework combines dialogical (Bakhtin 1986; Dufva & Alanen 2005) and socio-cultural (Lantolf & Thorne 2006) approaches to language learning. The results show that falling back on other languages or repetitions is a key means in generating interactional scaffolding at work, and not only fellow workers but also clients may act as significant scaffolding agents. Workplaces are observed to be dynamic and heteroglossic learning environments where linguistic processing is tightly intertwined with participation in activities.

Keywords: language skills, scaffolding, repetition, Finnish as a second language

1 Johdanto

Alakohtaisten kielellisten ja viestinnällisten käytänteiden hallintaa voidaan pitää olennaisena osana yksilön ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa (Härmälä 2008). Sitä on kuitenkin tutkittu pikemminkin opetuksen ja kielikoulutuspolitiikan kuin kieltä oppivan yksilön näkökulmasta. Tässä artikkelissa yksilö nostetaan

keskiöön esittelemällä näkökulmia ja tuloksia Suomi työkielenä -tutkimuksesta, jossa työn ja kielenoppimisen yhteyksiä katsotaan ulkomailta Suomeen töihin tulleiden eri alojen ammattilaisten sekä heidän työtovereidensa ja asiakkaidensa kannalta. Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Haltuunoton dialogit -hanketta.

Artikkelissa pyritään selvittämään, millaisena Suomeen työperusteisesti tulleet maahanmuuttajat näkevät työpaikan vuorovaikutustilanteiden ja niissä saamansa kielellisen tuen merkityksen ammatillisen kielitaitonsa kehittymiselle. Tarkastelun teoreettisena lähtökohtana ovat dialoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma kieleen ja sen oppimiseen (Bakhtin 1986; Dufva & Alanen 2005; Lantolf & Thorne 2006; Linell 1998), ja tutkimusote on kvalitatiivinen.

Ensin taustoitetaan aihepiiriin liittyviä käsitteitä sekä kuvataan tutkimusasetelma. Tämän jälkeen esitellään aineistonäytteiden tuella muutamia analyysin tuloksia. Päättäntöluvussa havaintoja kootaan vielä yhteen kytkien ne Laven ja Wengerin (1991) kehittämän oikeutetun perifeerisen osallistumisen viitekehykseen.

2 Maahanmuuttajien ammatillinen suomen kielen taito

Kansainvälisessä kielentutkimuksessa ja kielipedagogiikassa ovat vakiintuneita esimerkiksi nimitykset *language for special purposes* (LSP) ja *language for professional use* (LPU), joilla viitataan erityisalojen kielenopetukseen osana vieraan kielen opetusta (Douglas 2000; Huhta, Jaatinen & Johnson 2006). Tällaisen opetuksen perinteet ovat Suomessakin vankat, ja työelämän kielitaitotarpeita on vieraiden kielten osalta myös kartoitettu systemaattisesti (ks. Huhta ym. 2006; Sajavaara & Salo 2007). Lisäksi useat tutkimukset ovat käsitelleet työelämän englannin, ruotsin tai saksan oppimista ja opetusta (mm. Härmälä 2008; Kantelinen & Varhimo 2000; Nikko & Kankaanranta 2000).

Suomen kielen osalta tämäntyyppinen tutkimus on selvästi nuorempaa. Se on virinnyt vasta kun Suomen työmarkkinoille on alkanut tulla eri alojen ammatillisia ulkomailta ja työelämän kielitaitovaatimukseen on jouduttu kiinnittämään huomiota heidän kannaltaan (ks. Kokkonen 2009, Jäppinen & Komppa 2009; Suni 2009; Kela 2010). Samalla suomen kielenkin yhteydessä on alettu käyttää käsitettä *ammattillinen kielitaito*, joka viittaa alakohtaisen kielimuodon hallintaan (ks. Härmälä 2008), sekä sen rinnalla käsitettä *työelämän kieli- ja viestintätaidot* (Huhta ym. 2006). Myös erilaisia yhdistelmiä näistä esiintyy – niistä yksi tämän artikkelin otsikossa.

Suomen kielen taidon riittämättömyyttä suhteessa työtehtäviin pidetään yleensä maahanmuuttajien keskeisimpänä työllistymisen esteenä (Arajärvi 2009; Sutela 2005). Toisaalta kaikilla työperusteisesti tulevilla ei ole suomen kielen taitoa ennestään, ja keskustelua onkin herättänyt etenkin terveydenhoitoalan kansainvälinen rekrytointi kielikysymyksineen (Suni 2009; Virtanen, 2010). Työperusteiseksi katsotaan määritelmästä riippuen joko työluvan jo saaneiden tai myös muuten maan työpanosta kasvattavien tulijoiden maahanmuutto (Kohonen 2007).

Suomen lääkärikunnassa on ulkomailta tulleita lääkäreitä jo runsaat 1500, ja Helsingissä kaikista terveyskeskuslääkäreistä peräti neljännes. Lähihoitajia rekrytoidaan järjestelmällisesti Filippiineiltä ja pilottiluonteisesti muualtakin, koska työvoiman tarve ei ole taantuman myötäkään hiipunut. Tutkimuksen, koulutuksen ja kulttuurin saralla taas kansainvälistyminen on alkanut varhain ja lisääntynyt tietoisien strategiatyön myötä, joten osaajia on totuttu rekrytoimaan aktiivisesti ulkomailta (Hoffman 2007). Tieteen ja kulttuurin kuten myös informaatioteknologian työtehtäviin tulevien oletetaan yleensä käyttävän työkielenään paljolti englantia, kun taas terveydenhoitoalan tehtävissä riittävä suomen kielen taito ja alan viestintäkäytänteiden hallinta ovat alusta asti keskeisiä edellytyksiä työssä menestymiselle.

Työperusteiset maahanmuuttajat hankkivat suomen kielen taitonsa yleensä itsenäisesti, koska he eivät ole yhteiskunnan tarjoaman kielikoulutuksen piirissä kuten työttömät työnhakijat, eikä työnantajillakaan ole velvoitteita järjestää heille kielikoulutusta (ks. Arajärvi 2009; Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen Vehviläinen & Rynkänen 2009; Suni 2009). Kielitaidon riittävyden arviointi sitä vastoin on työnantajan harteilla, ja siinä tukeudutaan vaihtelevasti työnhakuasiakirjoihin, kielitaitotodistuksiin ja haastattelussa syntyvään vaikutelmaan (Tarnanen & Mäntylä 2006: 121; Tiilikainen 2008: 92–94; Kokkonen 2009:101). Työntekijöiden oma näkökulma kielitaitoonsa on väistämättä erilainen, ja siksi myös siihen on syytä perehtyä.

3 Tutkimusasetelma

Tarkastelun kohteina on kaksi työntekijähaastattelua, jotka sisältyvät Suomi työkielenä tutkimuksen laajempaan kokonaisaineistoon¹. Toinen haastateltavista on Suomessa seitsemän vuotta työskennellyt tanssinopettaja ja toinen on neljättä vuottaan Suomessa työskentelevä lääkäri. Molemmat puhuvat äidinkielenään

¹ Merkittävän osan Suomi työkielenä -tutkimusaineistosta ovat koonneet Anne Hämylä, Elina Lientola, Sanna Mehto ja Aija Virtanen.

venäjää. Haastattelut on tehty suomeksi. Lisäksi tarkastellaan muutamaa lyhyttä otetta tanssinopettajan oppilaiden haastatteluista.

Haastatteluja lähestytään kvalitatiivisin menetelmin ja dialogisessa ja sosiokulttuurisessa viitekehysessä tulkintoja tehden. Tässä yhteydessä se merkitsee huomion suuntaamista etenkin siihen, mikä merkitys sosiaaliselle vuorovaikutukselle annetaan kuvattaessa kielenoppimista, keitä nimetään ammatillisen kielitaidon kehittymisen kannalta merkityksellisiksi henkilöiksi, miten työympäristön heteroglossiaa, eli eri kielten ja kielimuotojen rinnakkaiselo, kuvataan ja mitä oppimisen oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) muotoja nousee esiin (Aro 2009; Dufva & Alanen 2005; Lantolf & Thorne 2006; Linell 1998; Suni 2008). Tarkastelussa edetään teemoittain, ja äänessä on kutakin teemaa käsiteltäessä vain jompikumpi haastateltavista. Myös yhdenmukaisuuksia haastateltavien välillä pyritään kuitenkin osoittamaan.

4 Etenemistä toisten tuella

Härmälän (2008: 53) mukaan ammatillinen kielitaito ei ole vain väljästi yhteydessä ammattitaitoon, vaan se on osa sitä. Vastaava ajatus nousee myös työperusteisesti Suomeen muuttaneiden ammattilaisten haastatteluissa esiin toistuvasti. Venäjältä Suomeen töihin tullut tanssinopettaja muotoilee työn ja suomen kielen suhteen hyvin selkeäksi: hänelle suomi on työkielenä koko ammatinharjoittamisen ehto.

- (1) suomen kieli on selkeästi mun työkieli öö työkieli ja ilman sitä kieltä kyllä mä en pysty olemaa tanssinopettajana

Suomi oli kuitenkin ollut työkieli jo silloinkin, kun sen taito oli vasta vähäinen. Alussa opettaja yritti opettaa tanssia englanniksi, ja aikuisten kanssa se onnistuikin. Kouluikäisille englanti tuotti kuitenkin vaikeuksia, joten hän päätti yrittää suomeksi. Sekin alkoi luonnistua, sillä hän haki ja sai kielellistä tukea oppilailtaan.

- (2) sitten mä tulla taas tunnille ja miettinyt että tytöt, mitäs me, okei jos me kokeillaan nyt näin että mä puhun siis oikeesti sellasta tosi rumaa suomea, niin että niinku osaan jalka sivu ja te ymmärrätte eikö niin, ja ihan vain perus, ja te, jos te pystytte voitte kyllä vähän korjailla mua ihan saman tien, ja sitten meillä hianosti mennyt sen jälkeen, kyllä, ne oli heti vaihtunu meidän suhde myös opettaja ja oppilas, että kyllä ne heidän puolesta se oli tosi hauska opettaa mua

Suomen kieleen siirtyminen paransi välittömästi opettajan kontaktia oppilaisiin, mutta muuten hänellä ei ollut helppoa. Pinnistely kielen kanssa aiheutti jopa fyysistä kipua, kun viestintätilanteita täytyi suunnitella etukäteen ja työstää jälkikäteenkin; kielenoppimisen kehollisuus tuli tutuksi (ks. Dufva 2003). Nykytilanne seitsemän työvuoden jälkeen tuntuu alkuaikoihin verrattuna helpolta, koska ainakin perussanasto on jo riittävän hyvin hallussa.

- (3) silloin oli melki sellanen pakko et kyllä oli hankala, mä muistan tunnin jälkee oli pää kipeä sen takia että mä yritän miettiä että mitä nyt millä tavalla mä nyt taas kerron -- että nyt on helpompaa kyllä taas vaika perussanasto, mutta tosi helppo kyllä käyttää ja aina aina kysyn kyllä oppilailta tämän päivään asti -- mulla on aina tavallaa se sanakirja täällä lähellä kun mul on oppilaat, kun mul on nii live se sanakirja

Tässä esimerkissä opettaja kuvaa oppilaat elävänä sanakirjanaan ja lähellä olevana tukenaan. Toisessa yhteydessä hän mainitsi turvautuvansa näyttämiseen tai Englantiin, kun halusi saada oppilailta suomen sanoja käyttöönsä.

Myös muutamia tämän opettajan pitkäaikaisia oppilaita haastateltiin pareittain, ja he olivat kiinnittäneet huomiota sekä opettajansa tapaan hyödyntää heitä sanaston oppimisessaan että tämän nopeaan edistymiseen. Tätä ilmentävät esimerkit 4–6.

- (4) kyl se silleen joskus ku o j jotai sanoja just mitä sanoja ei tiä ni se voi kysyy niinku englanniks että miten tää sanotaan suomex
- (5) yleensä ku kerran sen on sanonu ni ei se sitä enää toista kysy et se on musta ihan ihmeellistä sille jää päähän ne
- (6) se on jotenkin imassu sen kielen tosi hyvin

Oppilaita hämmästyttää se, miten uudet sanat näyttävät *jäävän* kerralla opettajan *päähän*. Kielen oppimista kuvataan myös *kielen imaisemisena*, mikä ilmentää prosessin nopeutta ja intensiivisyyttä. Näissä kuvauksissa korostuu yksilöllinen kognitio: kieli sijoittuu oppijan päähän, ja se siirtyy sinne ulkopuolelta hänen omien ponnistelujensa myötä. de Boot, Lowie ja Verspoor (2005: 82) ovat jakaneet kielenoppimisen hahmotustavat säiliömallia kannattaviin ja osallistumista kielenoppimisen avaimena pitäviin. Siinä missä haastateltujen oppilaiden käsitykset näyttävät edustavan edellistä tyyppiä, opettajan omat käsitykset edustavat selkeästi jälkimmäistä, sosiokulttuuriseksikin luonnehdittavaa kielenoppimiskä-

sitystä (ks. Pavlenko & Lantolf 2000). Opettajalle esimerkiksi kokemus vastavuoroisesta ymmärtämisestä on olennainen, ja juuri sen varmistukseksi hän hakee jatkuvasti palautetta oppilailta. Tätä ilmentää esimerkki 7.

- (7) kun mä taas alkanut, ja se oli sillon just aikuisille sellasta että kyllä mä pystyn aa selittämään kaiken mitä mä haluaisin opettaa, ja että semmonen kysyä palautetta ja sitten kyllä ymmärtääkin takaisin mitä oppilaat kerro minulle, joo, mutta se on taas aika semmonen, paljon semmonen, ammattijutut joo että tavallaan se sanasto on aika pieni mitä tarvinnut

Tanssinopettaja kuvaa vastavuoroista yhteisymmärryksen rakentamista, joka ei välttämättä edellytä kovin varioivaa ilmaisuja (ks. Linell 1998; Suni 2008). Hän tuo myös selkeästi esiin, että kokee pärjäävänsä työssään nykyään hyvin: *kyllä mä pystyn selittämään kaiken mitä mä haluaisin opettaa*. Kielitaidon riittävyteen liittyvät asiat olivat kuitenkin askarruttaneet häntä työuran varrella. Hän olisi halunnut jo varhain alkaa opettaa myös pikkulapsia, mutta päätyi esimiehen suosituksesta siirtämään sitä, koska kielitaito ei olisi riittänyt. Kokeillessaan viimein lasten opettamista hän piti tärkeänä selittää olevansa ulkomaalainen, jolle suomi ei ole äidinkieli. Seuraava ote haastattelusta tuo jälleen esiin sen, että toisten – jopa pienten lasten – tuella ja palautteella on hänestä keskeinen merkitys työssä tarvittavan kielen oppimisessa.

- (8) sillon kyllä mä itsekin miettinyt että ehkä mulla ei ole kyllä vielä riittävästi kielitaitoa se on ihan, olinko mä pari kolme vuotta asunut täällä, ja mä luulen ehkä ei iha vielä -- neljän vuoden jälkeen kun mä asunut täällä sitten mä olen ottanut ensimmäinen lastenryhmä joo sillon kyllä tuntu ehkä mä kokeile nyt ja taas lasten kanssa, kyllä mä aina eka tunneilla kerron mistä minä olen että suomen kieli ei ole minun aaa minun äidinkieli, ja sitten aina lapsi sanoo että miks takia sä puhut nii hassusti että kyl (naurua) aina mä kyllä kuule sitä, kyllä se hauska o, ja kyllä taas lapset on tosi innokkaita ope- auttamaa mua

Otteen lopussa on mielenkiintoinen sananvalintatilanne. Tanssinopettaja on sanomaisillaan, että lapset olivat innokkaita *opettamaan* häntä, mutta päätyy sen sijaan verbiin *auttaa*. Lasten antama tuki mieltyy siis pikemminkin *avuksi* kuin *opetuksiksi*. Kyse on informaalista sosiaalisesta tuesta eikä institutionaalista opettamisesta, ja haastateltava näyttää tekevän näiden välille tietoisien erojen. Tämäkin ilmentää hänen oppimiskäsitystään (ks. Aro 2009).

Tanssinopettaja oli osallistunut myös erilaisille kielikursseille työnsä ohessa. Nämä kurssinsa hän oli etsinyt, valinnut ja maksanut itse, ja nyt hän suunnittelei yleisten kielitutkintojen ylimmän tason testiin osallistumista.

- (9) testiä joka mä tarvinnut töihin ei koskaan ole ollut mutta nyt mä itse asiassa miettimässä sen onko yyy yle yke -- se testi että me oli miettimässä joo ehkä kokeilla se siel on keskitaso ylätaso ihan vain ooman vuoksi

Mitään kielitaitotodistusta opettajalta ei ollut töissä vaadittu, mutta hänestä olisi kiinnostavaa tietää, millaiselta oma kielitaito näyttää testisuorituksen perusteella. Ulkopuolinen arvio ei selvästikään ole hänestä välttämätön, sillä hän tietää kielitaitonsa jo riittävän niissä ammatillisissa tilanteissa, joissa hän sitä tarvitsee. Kokemus omasta pärjäämisestä riittää, ja sitä vahvistaa työtovereilta saatu palaute. Myös useat muut Suomi työkielenä -tutkimukseen osallistujat tuovat eri tavoin esiin, että juuri omat pärjäämiskokemukset toimivat olennaisena ammatillisen kielitaidon riittävyyden mittarina.

5 Heteroglossia ja monikielinen repertoari

Työelämän viestintätilanteissa todentuu kielen heteroglossia, eli eri kielten ja kielimuotojen moninaisuus (ks. Bakhtin 1981: 291), usein tavalla, joka asettaa työntekijöiden kielitaidolle paljon vaatimuksia, mutta tarjoaa myös keinoja eri kielten joustavaan rinnakkaiskäyttöön. Ammatillinen kieli- ja viestintätaito ei maahanmuuttajille tarkoita välttämättä vain työelämän suomen hallintaa, vaan monikielinen repertoari on tarpeen – tosin työnantajat eivät tätä useinkaan tiedosta (Sutela 2005: 105).

Esimerkiksi edellä esillä olleen tanssinopettajan työ oli jo sikäli monikielistä, että ranskankielinen tanssiterminologia lomittui jatkuvasti suomenkieliseen opetukseen. Tarvittaessa hän hyödynsi myös englantia kysyessään oppilailta suomen kielen ilmauksia.

Esimerkeissä 10–19 on äänessä venäläinen lääkäri, joka on työskennellyt Suomessa nelisen vuotta. Esimerkistä 10 ilmenee, että hänkin yritti alkuun käyttää englantia apuna työssä, mutta työtoverit suosivat siitä luopumista.

- (10) minä käytin englantin kieli avustajana no mutta tavallisesti sanoivat että parempi jos yritän puhuu suomeksi ilman englantia ilman

Lääkäriin työssäkään eivät hyödyksi ole vain suomi ja englantia. Työyhteisön yhteisenä resurssina on myös lääketieteellinen latina: ammattikielenä se on tärkeä, koska esimerkiksi diagnoosien eksakti esittäminen nojaa latinan käyttöön. Pelkän latinan varassa ei kuitenkaan pärjää, vaan termien suomenkielisetkin vastineet on potilastyön kannalta tarpeen oppia.

- (11) tavallinen ihminen se ei en ei ymmärrä mistä on puhe, että tarvitsee, että jos kaikki sanat latinasta on käännetty suomen kieleen, se pitäisi myös tietää mitä se on suomeksi

Myös äidinkieltään venäjää lääkäri pääsi käyttämään työpaikallaan, koska se oli muutaman työtoverin ja joskus potilaankin äidinkieli. Asiakaskunnan monikielistyessä myös henkilökunnan monikieliset repertoarit pääsevät esiin.

- (12) no jos esimerkiksi potilas ei osaa ymmärrä puhuu suomeksi ja ymmärrä suomeksi kyllä (nauraa) hän on tosi (nauraa) tyytyväinen että nyt hän voi puhua äidinkielellä

Venäjä toimii osaltaan suomen käytön ja oppimisen tukena myös silloin, kun lääkäri poistuu hetkeksi paikalta selvittämään sanoja kaksikielisestä sanakirjastaan. Hän pitää sanakirjaa aina mukanaan saadakseen ensiavun ongelmatilanteisiin.

- (13) no sitten minulla koko ajan myös tämä on sanakirja öö se on taskussa ja mää voin selvittää eli sitten pyydän anteeksi ja sitten mä voin (nauraa) selvittää mitä se on oikeastaan

Lääkäristä oli kuitenkin luontevaa pyytää apua kulloinkin lähellä olevilta työtovereilta. Etusijalla olivat kuitenkin venäjänkieliset hoitajat, jotka olivat työskennelleet Suomessa jo pidempään ja pystyivät tarjoamaan nimenomaan äidinkielistä tukea kielellisesti vaativissa työtilanteissa.

6 Tuki ja toistot työelämän viestintätilanteissa

Työelämässä toimivien maahanmuuttajien yhteinen kokemus vaikuttaisi olevan, että työtoverit ovat korvaamaton apu sekä yksittäisissä viestintätilanteissa että kielenoppimisessa. Ammatillisen kielitaidon haltuunotto näyttäytyy siis toisten antaman tuen varaan rakentuvana prosessina. Kirjoittaminen on tyypillisesti heikoin kielitaidon osa-alue (Tarnanen & Mäntylä 2005; Tiilikainen 2008: 94), ja siinä

avun tarve korostuu. Esimerkissä 14 kokemuksiin kuvaa sama venäläinen lääkäri kuin luvussa 5.

- (14) jos pitäis mitä kirjoittaa ja se voi olla että mä pyydän apua tai mitä se on, oikeesti kirjottaa tai mitä pitäis oikeesti sano suomeksi, jos tehdä sanelu se voi olla että mä pyydän apua, jos minä epäselvä mitä se on oikeesti ja mä voin pyydän apua hoitajalta tai lääkäriltä.

Kirjoittamisessa ja sanelujen laatimisessa avun tarve on suurimmillaan, koska niissä on tiedettävä, miten asiat ilmaistaan *oikeesti* eli normien mukaisesti. Muut tilanteet sallivat enemmän epävarmuutta.

Toisten apuun turvautumisessa on kyse ilmiöstä, joka sosiokulttuurisessa toisen kielen tutkimuksessa tunnetaan oppimisen oikea-aikaisena tukena (*scaffolding*). Konkreettisesti kyse on rakennustelineistä ja metaforisesti siitä, että oppijalle tarjoutuva tuki on luonteeltaan tilapäistä ja prosessin edetessä tarpeen mukaan muuntuva. (Bruner 1983; Hakamäki 2005.)

Tärkeitä tuen ja tukeutumisen muotoja ovat jo mainittujen avunpyyntöjen ja palautteen hakemisen ohella toistot. Ne ovat perustaltaan dialoginen ilmiö, sillä ne toimivat molempiin suuntiin ja tekevät kielenaineksesta osapuolten kesken konkreettisesti jaettua (Sunni 2008). Venäläislääkäri kokee juuri toistot erityisen tärkeiksi ymmärtämisiongelmiin selvittämisessä. Toistamalla kysymyksensä hän saa työtoverit ymmärtämään, mitä tarkoittaa, ja näin kysymyksiin löytyvät viimein vastaukset. Toistolla voi myös hakea muilta sanastollisia muokkauksia.

- (15) välillä on ymmärtäminen ongelmia no mutta tavallisesti hän voi sanoa, esimerkiksi mä voin toistaa kysymys, käyttää toista sanaa ja lääkäri voi vastaa, hän ymmärtäväisempi

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että toisto on kaikkein keskeisin ymmärtämisiongelmiin selvittämisen keino niissä viestintätilanteissa, joissa on mukana kielenoppijoita. (Pica 1994; Sunni 2008). Kieltä oppivat toistavat usein ongelmallista ilmausta tai pyytävät muita toistamaan epäselviä kohtia. Haastatellun lääkärin mukaan tämä on hänen ammattiarjessaan avain epäselvyyksien voittamiseen.

- (16) mä voin toistaa kysymys mä voin kysyy toistaa sanaa ja myös hoitajat voivat he voivat kysyy toistaa sanaa tai toistaa kysymys tai se, tavallisesti ei oo mitään ongelmia, saa selvittää kaikki jos mitä on epäselvää

Toisto on samalla keskeinen keino tehdä toisten sanoista omia. Bahtin (1986: 143) on katsonut, että ihmisellä ei ole alkuaan omia sanoja lainkaan, vaan hän elää toisten ihmisten sanojen ympäröimänä. Kaikki sanat otetaan siis haltuun toisilta, ja tämä tapahtuu kieltä vuorovaikutuksessa käyttäen (ks. myös Linell 1998; Suni 2008). Onkin mielenkiintoista tarkastella Bahtinin kantaa ja tässä esillä olevan venäläisen lääkärin kokemusta rinnakkain: Bahtin korostaa, että kaikki tietoisuutemme päätyntynyt on tullut ”toisten ihmisten suiden kautta”; toisten kautta tiedostamme itsemme ja toisilta myös saamme sanat.

Everything that pertains to me enters my consciousness --- through the mouths of others --- I realize myself initially through others: from them I receive words (Bakhtin 1986: 138)

Haastateltu lääkäri miltei siteeraa Bahtinia todetessaan, että hän saa sanansa työtovereiltaan:

(17) no se on työkaverit, tai lääkäri tai sairaanhoitaja, jolta mä saan sanat

Bahtinilla *sanan* käsite kattaa myös yksittäistä sanaa laajemmat ilmaukset tai lausumat. Haastatteluissakin asiaa tarkastellaan laajemmin kuin yksittäisten sanojen kannalta. Seuraavassa esimerkissä lääkäri lähtee liikkeelle yksittäisistä sanoista, mutta päättyy siihen, että eri potilaat käyttävät ylipäänsä keskenään erilaista kieltä.

(18) minä puhun potilaan kanssa se on ensimmäinen -- ja eri potilailla on erilaiset sanat, on erilaiset murteet, erilainen kieli joka tapauksessa

Lääkäri kuvaa tässä oikeastaan kielen heteroglossista perusolemusta (Bahtin 1986): hän joutuu työssään kohtamaan hyvin varioivan suomen kielen ja ottamaan sitä haltuun vähitellen.

Tilanteet, joissa *toisten sanat* kohdataan ensimmäistä kertaa, tarjoavat selvästi myös oppimisen mahdollisuuden. Jo tanssioppilaiden havainnot (esimerkki 5 edellä) kertoivat tästä: opettaja näytti oppivan heti sanat, joille oli tunnilla akuutisti tarvetta. Sosiokulttuurisessa toisen kielen tutkimuksessa näitä oppimisen kannalta relevantteja hetkiä pidetään kiinnostavampina kuin oppimisen tuloksia (Lantolf & Thorne 2006). Seuraavassa haastatteluotteesta lääkäri mainitsee kohtaamiset asiakkaan kanssa oppimisen mahdollisuuksina: ongelmallinen potilaan käyttämä fraasi voi hyvinkin jäädä mieleen, koska sen merkityksen joutuu erikseen selvittämään.

(19) no potilailta saa oppii että esimerkiksi vastuus jokaa en kuulunut aikaisemmin (nauraa) esimerkiksi mä voin selvittää tän tuon fraasin ja sitten se tassa tapauksessa se voi olla että kyllä sen myös oppii

Jo 1980-luvulla pinnalla ollut kommunikaatiostrategiatutkimus kohdisti huomiota siihen, että ongelmatilanteet ovat oppimisen kannalta otollisia, ja samaa kysymystä on sittemmin selvitetty merkitysneuvottelujen viitekehyksessä (ks. Pica 1994; Suni 2008). Sosiokulttuurinen näkökulma sitä vastoin ohjaa tarkastelemaan työelämän viestinnällisiä ongelmatilanteita etenkin affordanssin kannalta: mitä toiminnan mahdollisuuksia ja uusia oppimisen polkuja niissä avautuu (van Lier 2000: 252). Aineiston valossa näyttää siltä, että oppija ei ole yksin staattisen kielen kanssa, vaan hän havainnoi, käyttää ja oppii monimuotoista ja dynaamista kieltä keskellä työyhteisön toimintaa toisten tuella.

7 Päätäntö

Työperusteisesti Suomeen tulleet maahanmuuttajat kuvaavat oppivansa suomea nimenomaan käyttämällä sitä työelämän viestintätilanteissa (ks. myös Sutela 2005; Tiilikainen 2008). Tärkeä rooli on sosiaalisella vuorovaikutuksella: ympärillä olevilta ihmisiltä saadaan apua, tukea ja konkreettisia ilmauksiakin. Oppiminen etenee siis yhteisön toimintaan osallistumisen kautta eikä niinkään omin päin ponnistellen (Pavlenko & Lantolf 2000; de Boot ym. 2005: 84–85).

Molemmat haastateltavat nimesivät myös oppimisensa kannalta erityisen merkityksellisiä ”toisia tahoja” (*significant others*): tanssinopettajalle oppilaat ovat keskeinen kielenoppimisen apu, ja lääkäri turvautuu mieluiten niihin työtovereihin, jotka pystyvät opastamaan häntä yhteistä äidinkieltä käyttäen ohjattuna ammatillisen viestinnän karikoiden. Toisaalta lääkärillekin asiakkaat, eli hänen tapauksessaan potilaat, ovat yksi tärkeä kieleen opastajien joukko.

Suomeen töihin tulleiden prosessia kuvaa hyvin Laven ja Wengerin (1991) legitiimin perifeerisen osallistumisen idea: aluksi työyhteisössä ollaan hyväksyttävästi ikään kuin reunalla, melkein ulkopuolisina, mutta rajatuista mahdollisuuksista edetään kohti täyttä jäsenyyttä osallistumalla yhteisön toimintaan yhä monipuolisemmin – mutta tämä voi tapahtua vain yhteisön jäsenten tuella. Juuri kielitaito rajaa työntekijän toiminnan mahdollisuuksia paljon, mutta muiden tuella sekä kielitaito että osallistumisen mahdollisuudet vahvistuvat vähitellen. Osittaisen jäsenyyden voi ehkä työyhteisössä ja laajemminkin suomalaisessa yhteiskunnassa saavuttaa esimerkiksi englannin kielen varassa, mutta syvempi jäsenyys vaatii myös suomen kielen hallintaa. Käytännön tasolla jäsenyyttä rakennetaan pysyttelemällä vuorovaikutuksessa mukana esimerkiksi erilaisten

toistojen ja muista kielistä tilapäisesti lainattujen ilmausten turvin. Siten uusi työntekijä pystyy saamaan ulottuvilleen lisää kieltä ja lisää osallistumisen mahdollisuuksia. Työpaikat näyttäytyivät haastateltavien kuvauksissa dynaamisina ja heteroglossisina ympäristöinä, joissa kielellinen prosessointi limittyi erottamattomasti erilaisiin ammatillisiin toimintoihin osallistumisen kanssa.

Syvällisen jäsenyyden ja osallisuuden saavuttaminen yhteisössä on Pavlenkon ja Lantolfin (2000: 174) sosiokulttuurisen tulkinnan mukaan kielenoppijalle suoranaista oman elämän uudelleen kerrontaa – eräänlainen *uusi ontogeesi*. Ammatillisessa kieli- ja viestintätaidossakaan ei lopulta ole kyse ”vain kielitaidosta” vaan osallistumisen ja ammatillisen identiteetin ytimiin menevistä ilmiöistä. Omakohtainen pärjäämisen kokemus voi siksi olla olennaisempi kuin todistuksen riittäväksi osoitettu kielitaito.

Kirjallisuus

- Arajärvi, P. 2009. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisut 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers: Polyphony and agency in childrens’ beliefs in foreign language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 118. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Bakhtin, M. 1991. *The dialogic imagination*. C. Emerson & M. Holquist (käänt.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. V. McGee (käänt.), C. Emerson & M. Holquist (toim.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bruner, J. 1983. *Child’s talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- De Boot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2005. *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Douglas, Dan 2000. *Assessing language for special purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dortrecht: Kluwer. 131–151.
- Dufva, H. & R. Alanen 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching. New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99–118.
- Hakamäki, L. 2005. *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harjanne, P. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. *Tutkimuksia* 273. Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos.

- Hoffman, D. 2007. *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education: Emerging perspectives and dynamics*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 318. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, M., R. Jaatinen & E. Johnson 2006. Työelämään valmentavan kielenopetuksen perusteet. Teoksessa M. Huhta, E. Johnson, U. Lax & S. Hantula (toim.) *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsinki: Stadia, 32–57.
- Husu, M., A. Vuorijärvi & E. Tarkoma 2001. *Ammattisuomen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Huttunen, H.-P. 2007. SPECIMA-projektin opit ja tulokset. Teoksessa H. P. Huttunen & T. Kupari (toim.) *Specimasta opittua: Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat työelämään*. Turku: Turun työvoimatoimiston kansainväliset palvelut, 111–116.
- Härmälä, M.. 2008. *Riittääkö ett ögonblick näyttöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, T. & J. Komppa 2009. Suomea toisena kielenä ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Voipio-Huovinen, K. Rapatti & A. Rantahalmelä (toim.) *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta*. Helsinki: Suomi toisena kielenä -opettajat ry., 61–63.
- Kantelinen, R. & P. Varhimo 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!” Teoksessa P. Kalaja, & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58, 325–345
- Kela, M. 2010. Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture*. AFinLAN vuosikirja 2010. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68, 29–56.
- Kohonen, A. 2007. *Työperäinen maahanmuutto Euroopan Unionissa*. BoF Online 2007, 13. Helsinki: Suomen Pankki, Rahapolitiikka- ja tutkimusosasto.
- Kokkarinen, K., L. Kotilainen & K. Nivala 2009. *Ammattiäikkä*. Helsinki: Otava.
- Kokkonen, M. 2009. Työelämän kielitaito ja ääntäminen – työnantajien havaintoja. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) 2009. *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing*. AFinLAN vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 67, 97–117.
- Lantolf, J. P., & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nikko, T. & A. Kankaanranta 2000. Tavoitteena professionaalinen kielitaito. Teoksessa P. Kalaja, & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja

2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58, 245–264.
- Pavlenko, A. & J. P. Lantolf 2000. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 155–177.
- Pica, T. 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning* 44 (3), 493–527.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, T. Kyllönen, E.-M. Vehviläinen & T. Kyllönen 2009. *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa: Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Sajavaara, A. & M. Salo 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 233–249.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2009. Työperusteinen maahanmuutto ja kielikoulutus. Teoksessa S. Voipio-Huovinen, K. Rapatti & A. Rantahalme (toim.) *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta*. Helsinki: Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 45–49.
- Sutela, H.. 2005. Maahanmuuttajat palkkatyössä. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 83–110.
- Tarnanen, M. & K. Mäntylä 2006. Toisen ja vieraan kielen oppija Yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 64, 105–123.
- Tiilikainen, M. 2008. *Menestyvät maahanmuuttajanaiset*. Väestöntutkimuslaitos: katsauksia E-33. Helsinki: Väestöliitto.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 245–260.
- Virtanen, A. 2010. Onko filippiiniläisillä hoitajilla suomen kieli hallussa? Käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä. Julkaisematon suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.