

# Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa

AIJA VIRTANEN

Jyväskylän yliopisto

**Tiivistelmä.** Ulkomaalaisen terveydenhoitoalan henkilöstön ammatillinen kielitaito on herättänyt julkista keskustelua Suomessa, mutta alalle kouluttautuvat 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 ikääntymässä. Sosiaali- ja terveystieteiden 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 identiteettiä 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 menetelmät 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 kasvatuspsykologian 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.

Analyysissani 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 tulevansa (Markus & Nurius 1986; Ushioda 2011b). Nämä mahdolliset minuudet (engl. *possible selves*) ovat Dörneyn (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 liittynyt 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 Dörneyn (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 Danielia<sup>1</sup> 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 äidinkielen 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

---

<sup>1</sup> 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 eritasoisiin 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 raportoii.

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 vastamaan näihin vaatimuksiin. (Ks. Vitanova 2010: 25.) Juuri raportointilanteet 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.

Omakohhtaisen 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 kehittämisessä. Lisääntynyttä 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 kehittymisessä (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 ristiriita. 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 kiihtyy 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). Vuoro-vaikutustilanteiden 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 ohjauskäytänteet 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 itseilmaisuuun 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 opiskelutalivaatioon. 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 tulevaisuudestaan 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 tunnistettu.

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 ohjaukseen käytänteillä 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 käsitykset 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.

Ohjaukseen käytänteet 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](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. – Garrold 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 Ruusuvuori, 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. – Garrold 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 kehittymisestä. *Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysiä*. – *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](mailto: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