



# Venäjää farmaseuteille – erityisalan kielitaitoa alkeista

---

**Yliopistojen kielikeskuksissa ns. harvinaisia kieliä opiskellaan tyypillisesti heterogeenisissä, eri tiedekunnan opiskelijoista koostuvissa ryhmissä. Opiskelijan alan huomioiminen opetuksessa voi erityisesti alemmilla taitotasolla olla haastavaa. Artikkelissa kuvataan yhtä polkua opiskelijan tulevaa työelämää huomioivaan alkeistason kielenopetukseen.**

Julkaistu: 4. joulukuuta 2019 | Kirjoittanut: Heidi Mäkäläinen

Helsingin yliopiston kielikeskus on tarjonnut jo useamman vuoden ajan taitotasolle A1 sijoittuvaa opintojaksoa ”Venäjää farmaseuteille”. Kurssi kehitettiin farmasian tiedekunnan toiveesta ja toteutettiin aluksi alakohtaisena eriyttävänä osana venäjän alkeistason opintojaksoja. Viimeisten kolmen vuoden ajan kurssin on voinut suorittaa itsenäisenä, kahden opintopisteen laajuisena kurssina. Se eroaa monin tavoin muista tarjoamistamme alkeistason kursseista. Tavoitteissa, sisällöissä ja arviointimenetelmissä on ensinnäkin huomioitu yhden tiedekunnan opiskelijoiden ammatilliset viestintätilanteet, ja myös käytettävä opetusmateriaali on laadittu tätä opintojaksoa varten. Opintojakso toteutetaan lähi-, verkko- ja pienryhmätyöskentelyä yhdistävänä monimuoto-opiskeluna ja digitaalisuutta on pyritty hyödyntämään monipuolisesti. Olen opettanut suurimman osan opintojakson toteutuksista. Tässä artikkelissa kuvaan opintojakson suunnittelun lähtökohtia ja kurssin toteutustapaa sekä lyhyesti myös opiskelijoiden antamaa palautetta.

## Yleiskielitaitoa vai erityisalan kielitaitoa?

Kielikeskuksessa venäjää opiskelevat eri tiedekuntien opiskelijat yleensä vapaaehtoisina kieliopintoina. Suuri osa heistä aloittaa venäjän opinnot alkeistasolta ja opiskelee kaikkien tiedekuntien opiskelijoille suunnatuilla kursseilla. Opiskelijat muodostavat heterogeenisen ryhmän, ja alkeiskursseilla opiskellaan yleiskielitaitoa. Erityisalojen kieltä sivutaan vasta

ylemmillä taitotasoilla, vaikka kaikilla tasoilla pyritään huomioimaan akateeminen kielitaito eli opiskelijoiden opinnoissaan tarvitsema kielitaito (vrt. Huhta ym. 2013, 37; Nagy & Townsend 2012).

Pohdimme Kielikeskuksessa usein eri yhteyksissä, miten valmennamme opiskelijaa tulevaan työelämään. Viestintä- ja kielitaidot ovat jo itsessään tärkeitä työelämätaitoja, ja niiden opinnoissa opitaan muitakin geneerisiä työelämätaitoja, kuten yhteistyö- ja tiedonhankintataitoja. Voisimmeko kuitenkin opetuksessa tähdätä erityisalojen kielitaitoon, taitoon toimia oman alan spesifeissä viestintätilanteissa (vrt. Huhta, Vogt, Johnson & Tulkki 2013, 37–38)? Vaikka taito kehittyy ehkä parhaiten alan kielenkäyttöyhteisöissä toimimalla (Kokkonen 2010, 42), siihen voidaan tietenkin pyrkiä myös formaalissa opetuksessa. Tällainen erityisalojen kielenopetus voidaan määritellä sellaiselle yhtenäiselle opiskelijajoukolle suunnatuksi opetuksiksi, jonka tarpeet on kartoitettu ja ilmaistu kommunikatiivisesti (Elsinen 2000, 36–39).

Erityisalojen kieltenopetuksen sijaan puhutaan usein ammatillisesta tai työelämän kieltenopetuksesta (vrt. Saarinen & Härmälä 2012, 140). On kuitenkin esitetty, että opetus ei koskaan voi valmentaa kaikkiin työelämän tilanteisiin, vaan sen pitäisi pyrkiä kehittämään kielitajua, havainnointikykyä ja strategioita eri viestintätilanteista selviämiseen (Kokkonen 2010, 48). Näin erityiskielitaidon opetuksesta tulisikin siirtyä ammattialasta riippumattomaan viestintätaitojen opetukseen ja lisätä rohkeutta käyttää kieltä työelämän tilanteissa (Saarinen & Härmälä 2010, 14). Joka tapauksessa on selvää, että yleiskielen taito ja erityisalojen kielitaito muodostavat jatkumon. Eri ammattien vaatima kielitaidon spesifisyys myös vaihtelee, ja toisaalta kaikki kielenkäyttö on tilanneriippuvaista. (Kokkonen 2010, 42.)

Saatuamme vuonna 2012 pyynnön opettaa venäjää erityisesti farmasian opiskelijoille jouduimme pohtimaan kysymystä erityisalan kielitaidosta tarkemmin. Miten tällaista kielitaitoa voidaan ensinnäkin kuvata? Kokkonen (2010, 43) mukaan työelämän kielitaito on aina toiminnallista kielitaitoa. Tärkeää on se, mitä kielellä pystyy tekemään, ja se, että työelämän kielitaitovaatimukset määritellään kuvailemalla kielellisiä toimintoja, viestintätehtäviä ja -tilanteita. Meillä venäjän yksikössä ei ollut farmasia-alan osaamista. Tiesimme kuitenkin, että opiskelijoiden pääasiallisia työskentely-ympäristöjä ovat apteekit, joten apteekin asiakaspalvelu on farmasia-alan kielitaidon ydintä. Apteekin asiakaspalveluakin tunsimme vain asiakkaina, joten kurssin suunnittelun helpottamiseksi toteutin aluksi pienimuotoisen tarveanalyysin.

## Tarveanalyysi sisältöjen valinnan apuna

Tarveanalyysi voidaan toteuttaa moni eri tavoin (ks. Huhta ym. 2013, 17–19). Koska aikaa kurssin suunnitteluun oli vain vähän, tarveanalyysin ekspertteinä toimivat alan opiskelijat. Pyysin kursseillani opiskelevia farmasian tiedekunnan opiskelijoita kirjaamaan lokikirjoihin ylös tilanteita, joissa he tarvitsevat tai olisivat aikaisemmin apteekin asiakaspalvelussa tarvinneet venäjää. Osa opiskelijoista oli kirjoitushetkellä töissä apteekissa ja osa oli suorittanut

opintoihin kuuluvan apteekkiharjoittelun aikaisemmin. En ohjannut kirjoittamista yksityiskohtaisesti, jotta kuva eri tilanteista olisi mahdollisimman kattava, mutta viestintätilanne oli selkeästi rajattu apteekin asiakaspalveluun venäjänkielisen asiakkaan kanssa. Sainkin varsin laajan listan eri tilanteista. Listat olivat myös yllättävän samankaltaisia, joten perustilanteet hahmottuivat hyvin (vrt. Huhta ym. 2013, 24 lokikirjojen käytöstä tarveanalyysissä). Tämän perusaineiston lisäksi haastattelin muitakin apteekissa työskenteleviä sekä tutustuin toisen kotimaisen kielen farmaseuteille suunnatun opintojakson sisältöihin.

Koska venäjää opiskellaan varsin vähän, opintojakson suunniteltiin alkeistasolle ryhmän syntymisen varmistamiseksi. Opiskelijoiden kuvaamat tilanteet olivat varsin vaativia, ja niitä karsittiin sen perusteella, mikä olisi toteutettavissa. Näin hahmottuivat opintojakson osaamistavoitteet. Konstruktiivisesti linjakkaassa opetuksessa tavoitteet ilmaistaan konkreettisina osaamisen kuvauksina (vrt. Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2009, 141–142), mitä tukee myös osaamisperustainen opetussuunnitelma. Uuden opintojakson osaamistavoitteeksi muodostui se, että opiskelija tuntee farmasia-alan perusanastoa ja osaa toimia alan yksinkertaisissa asiakaspalvelutilanteissa venäjäksi. Tällaisiksi perustilanteiksi määriteltiin mm. tervehtiminen ja hyvästeleminen, avun tarjoaminen asiakkaalle, maksutilanteet, asiakkaan oireiden täsmentäminen sekä sopivien lääkkeiden ja apteekkituotteiden yksinkertainen esittely.

Opintojakson tavoitteiden jälkeen määrittelimme opintojakson olennaisen sisällön (vrt. ydinainesanalyysi, Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 146). Ne ovat tavoitteiden mukaan seuraavat:

- **venäläiset aakkoset ja ääntämisen perusteet**
- **tervehdykset, kohteliaita ilmauksia, avun tarjoaminen**
- **kielitaidosta kertominen**
- **asiakkaan oireiden ja sairauksien täsmentäminen**
- **lääkkeiden ja muiden apteekkituotteiden nimeäminen, lääkkeen sisällöstä ja vaikutuksesta kertominen**
- **lääkkeen ottamisen ja annostuksen neuvominen ja**
- **maksutilanteet.**

Tarveanalyysi osoitti, että venäjää tarvitaan apteekeissa lähinnä suullisissa viestintätilanteissa. Tämän vuoksi kurssin painopiste on alusta lähtien ollut suullisessa kielitaidossa. Kurssin eri toteutuskerroilla ilmeni, että opiskelijoiden on vaikea ymmärtää esimerkiksi sitä, miksi venäläiset asiakkaat pyytävät tiettyjä tuotteita. Olen tämän vuoksi ottanut mukaan venäläisen ja suomalaisen asiakaspalvelun ja myös konkreettisemmin apteekkien vertailua. Myös asiakaspalvelun kohteliaasta, muodollisempaa kielenkäyttöä on painotettu enemmän kuin tavallisesti alkeiskurssilla.

## Opintojakson materiaalista

Koska kurssin suunnitteluajankohtana ei ollut tarjolla valmista opetusmateriaalia farmasia-alan venäjän opetukseen (myöhemmin ilmestyi mm. suomi–venäjä–suomi-asiakaspalveluopas, ks. Asiakaspalveluopas 2014), aloitimme kollegani kanssa aluksi materiaalin laadinnan. Laatimamme materiaali sisältää esimerkkejä erilaisista asiakaspalvelutilanteista, erilaisia tilannesidonnaisia harjoituksia ja äänitetiedostot. Myöhemmin täydensin materiaalia verkkotehtävillä ja videoaineistolla.

Opintojaksolla opetellaan aluksi venäjän aakkoset, ja opiskelijan tulee kurssin suorittaakseen pystyä lukemaan venäjänkielistä tekstiä. Helpotimme kuitenkin puhumisen aloittamista kirjoittamalla materiaalin ensimmäisissä kappaleissa avainfraasit ääntämistä mukaillen latinalaisin kirjaimin (Arto Mustajoki on antanut kirjoitustavalle nimen harašoo-kirjoitusasu, ks. Mustajoki 2013, 8–9). Materiaalissa on myös selitetty ääntämistä enemmän kuin tavallisesti suomalaisissa oppikirjoissa. Tavoitteena on riittävän hyvä ääntäminen (vrt. Ullakonoja & Dufva 2016, 4–5), joka ei asiakaspalvelutilanteessa häiritse keskustelukumppania. Moilanen ja Ullakonoja (2019, 184–185) kirjoittavat, että venäjässä keskeisiä oppimiskohteita ovat liikkuva sanapaino ja sen vaikutus vokaalien ääntämiseen sekä intonaatio, erityisesti kysymysintonaatio. Myös oma kokemukseni on osoittanut, että väärä painotus (sekä siihen liittyvä vokaalien liian selkeä ääntyminen sekä virheelliset tavupituudet) voi vaikeuttaa sanan hahmottumista kuulijalle ja puuttuva kysymysintonaatio vuorovaikutuksen etenemistä. Vaikka ääntämistä harjoitellaan myös äännetasolla, kyseiset prosodiset piirteet nousivat ensisijaisiksi kurssin sisällöissä.

Materiaali sisältää paljon valmiita kiteytyneitä ilmauksia ja fraaseja. Alussa, aakkosten opiskeluvaiheessa, käytetään muiden kielten avulla tunnistettavaa sanastoa, mutta asiakaspalvelutilanteen ilmaukset on valittu niiden yleisyyden perusteella. Käsiteltävät tilanteet ovat ohjanneet muutenkin kieliaineksen valintaa, ja esimerkiksi kielen rakenteiden esittämiskontekstit ja -järjestys eroavat suomalaisille oppikirjoille tyypillisestä tavasta. Esimerkiksi venäjän paikkaa ilmaiseva sijamuoto esitetään rakenteessa, jossa kerrotaan kivun paikka. Rakenteita esitellään kuitenkin varsin niukasti ja vain tilanteen edellyttämässä käytössä.

## Monimuotoista opiskelua

Kurssi toteutettiin aluksi eriyttävänä osana alkeistason kielenopetusta, eikä sille juurikaan varattu opetusresursseja. Se suoritettiinkin lähes kokonaan itseopiskeluna. Kun kurssi erotettiin alkeiskurssista itsenäiseksi, toteutusmuodoksi valikoitui lähiopetusta ja verkko-opiskelua suunnitelmallisesti ja tarkoituksenmukaisesti yhdistävä muoto, jota kutsun Carrascon ja Johnsonin (2015, 2) tavoin hybridioppimiseksi (hybrid learning, vrt. sulautuva oppiminen, jossa verkko-opiskelu lähinnä täydentää lähiopetusta, Carrasco & Johnson 2015, 2). Vaikka hybridioppiminen valikoitui osin vähäisen opetusresurssin vuoksi, pääsyyinä oli sen tarjoamat hyödyt: hybridioppiminen on joustavaa ja mahdollistaa erilaisten, kullekin opiskelijalle sopivien oppimistapojen tarjoamisen sekä vapauttaa lähiopetusaikaa esimerkiksi

tiedon soveltamiseen (Carrasco & Johnson 2015, 4, vrt. käänteinen opetus, esim. Toivola, Peura & Humaloja 2018). Myöhemmin vahvistin oppimismuotoja lähiopetuksen ulkopuolisella pienryhmätyöskentelyllä. Mahdollisuuksien mukaan lähi- ja pienryhmätyöskentelyssä on hyödynnetty venäjää äidinkielenään puhuvan kurssiassistentin apua.

Kurssin pedagogisena punaisena lankana on lähinnä funktionaalinen pedagogiikka (vrt. Mustonen & Honko 2018): kieltä lähestytään tarveanalyysin tuottamien tilanteiden kautta, ja tavoitteena on, että oppija selviytyy tietyissä oman alansa tilanteissa. Koska kyseessä on alkeistason kurssi, materiaalissa esitetyt tilanteet on käännetty ja ymmärryksen kautta edetään omaan tuottamiseen. Tavoitteena on toiminnallinen kielitaito, joten opetus pohjaa erilaisiin käytännön harjoituksiin ja erilaisiin ryhmätehtäviin (vrt. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 151 tiedon soveltamisesta). Kuten edellä totesin, kurssin painopiste on suullisessa kielitaidossa. Lähiopetuksen lisäksi myös verkko- ja pienryhmätyöskentelyssä pyritään nimenomaan tämän taidon harjoitteluun. Tuntityöskentely pohjaa erilaisiin pari- ja ryhmäharjoituksiin, ja itsenäisen työskentelyn apuna käytetään Moodlen tarjoamia mahdollisuuksia sekä esimerkiksi ääntämisen harjoitteluun tarkoitettua SANAKO-ohjelmaa. Ryhmätehtävät ovat äänitettäviä tai videoitavia suullisia tehtäviä.

Tällaiselle kurssille sopii hyvin oppimisprosessiin keskittyvä formatiivinen arviointi: opiskelijoilla onkin kurssin suppeudesta huolimatta varsin runsaasti pieniä välitehtäviä. Summatiivista arviointia edustaa kurssin lopun suullinen tehtävä, joka on simuloitu asiakaspalvelutilanne. Asiakkaana on useimmiten toiminut kurssiassistentti, ja arviointi kohdistuu siihen, miten opiskelija selviää tilanteesta. (Vrt. Atjonen 2007, 20–2; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 156–157.)

## Opiskelijapalautteesta

Opintojakson toteutusta on kehitetty pienin askelin useana lukuvuotena, ja myös palautetta on kerätty joka toteutuskerta hieman eri tavoin. Alussa keräsin palautteen perinteisesti kynä-paperimenetelmällä, mutta siirryin sähköiseen, numeerisia ja avoimia kysymyksiä yhdistävään lomakkeeseen, kun opintojaksosta tuli itsenäinen. Sähköisen lomakkeen vastausprosentti on ollut pienempi, minkä vuoksi palautetta voi tarkastella vain suuntaa-antavana.

Myönteisenä seikkana palautteessa toistuu opiskelijoiden tyytyväisyys opintojakson sisältöihin: esimerkiksi yleisarvosana opintojakson hyödyllisyydestä tulevaisuuden kannalta on korkea (ka 4,6/5). Vapaassa palautteessa usein mainitaan juuri sisällöt: materiaalin koetaan kuvastavan nykyistä tai tulevaa työskentely-ympäristöä.

Sisältö oli todella oleellinen ja mukaan oli valittu hyödyllisiä aiheita. (kevät 2017)

Kurssin oppimateriaalit olivat kokonaisuudessaan erittäin hyvät ja uskon, että niistä on apua myös myöhemmin työelämässä. (syksy 2017)

Materiaali kuvasti hyvin tositalanteita. (2018)

Toki opiskelijat yhä uudelleen esittävät toiveita tilanteista ja ilmaisuista, joita he ovat tarvinneet ja joita on ehkä tietoisestikin kurssitason vuoksi jätetty pois. Opettajana kokemukseni vastaa kuitenkin palautteen antamaa kuvaa: opiskelijat tuntevat, että opiskelusta on aidosti hyötyä tulevaisuudessa, ja tämä joskus myös motivoi opiskelun hankaluuksien yli.

Myös opintojakson monimuotototeutuksesta, erilaisten oppimistapojen yhdistämisestä sekä joustavasta opiskelutavasta annetaan myönteistä palautetta.

[...] itseopiskelu sopi tälle kurssille hyvin. Verkkotehtävistä tykkäsin. (2016)

Mielestäni itsenäinen kurssi oli hyvä aikataulullisesti. (kevät 2017)

Erittäin monipuoliset materiaalit. Mielenkiintoiset oppitunnit. Hyödylliset tehtävät. (2018)

Osin opiskelijat kuitenkin kokevat, että sisältö on opintopistemäärään nähden runsas. Opiskelijan lähtötason mukaan kurssi arvioidaan vaativan aavistuksen verran mitoitusta enemmän aikaa. Kurssin ensimmäisellä itsenäisellä toteutuskerralla syksyllä 2017 jopa 40 % palautteenantajista arvioi työmäärän olevan opintopistemäärää suurempi. Osalle palautteenantajista mitoitus on kuitenkin tuntunut oikealta.

Itselläni kurssi teetti melko paljon töitä, omasta mielestäni työmäärään suhteutettuna opintopisteiden määrä on hieman alhainen. (kevät 2017)

[...] kurssi saattaa olla raskas jos ei ole ollenkaan venäjää aikaisemmin opiskellut. (2018)

En keksi huonoa, annettuun aikaan nähden käytiin yllättävän laajasti [...] asioita läpi, mikä ei ollut kuitenkaan liikaa vaadittu. (syksy 2017)

Vaikka opintojaksossa on aina painotettu suullista harjoittelua, juuri tähän kaivattiin erityisesti ensimmäisinä toteutuskertoina lisää tukea, esimerkiksi lisää lähiopetusta. Vaikka opetusta onkin lisätty, suullista harjoittelua on pyritty tehostamaan myös suullisilla ryhmätehtävillä osana kurssin oppimistapoja. Erityisesti ääntämisen oppiminen koetaan silti yhä haastavaksi. Ehkä käsitteen ”riittävän hyvä ääntäminen” esittelemisen paremmin opiskelijoille auttaisi myös heitä hahmottamaan tavoitetta.

Lähiopetusta toivoisin sen verran lisää, että siellä ehdittäisiin yhdessä hioa myös ääntämystä [...] (syksy 2017)

Kurssin monimuotoinen toteutus edellyttää opiskelijalta luonnollisesti itseohjautuvuutta. Kuten Carrasco ja Johnson toteavat (2015, 3–4, 23–24; vrt. Tuomainen 2016), hybridioppimisessa opiskelijat voivat pitää omatoimista opiskelua tylsänä ja kaivata opettajajohtoista työskentelyä. Havaintojeni perusteella väitän, että tällä kurssilla opiskelijat harjoittelevat hyvin myös

etäjaksojen aikana. Carrascon ja Johnsonin (2015, 23) tavoin kuitenkin myös minun kokemukseni mukaan kurssista nauttivat eniten ne, jotka itsenäisen työskentelyn lisäksi pitävät myös ryhmästä toimimisesta – kurssin ryhmätehtävät ja lähiopetuksen harjoittelutavat edellyttävät taitoa toimia erilaisissa vaihtuvissa ryhmissä sekä jakaa omaa osaamistaan.

Arminen, Hujala ja Hynninen (2019) suosittelevat – tosin varauksella – selvittämään oppimiskokemusta eli oppijan arviota omasta oppimisestaan opiskelijapalautteessa, jos tavoitteena on oppimisen laadullinen kehittäminen. Tämä arvio on palautteessa ollut poikkeuksetta hyvä – ehkä kielteisistäkin kokemuksista huolimatta jokainen osallistuja on kokenut oppineensa jotakin tulevaisuuden kannalta hyödyllistä.

Kurssi oli kokonaisuudessaan erittäin toimiva. Opin paljon vaikka aloitin vasta syksyllä opiskelun. [...] tämä oli ehdottomasti yksi suosikkikursseistani! (2017)

## Lopuksi

Tiedostusvälineissä on viime vuosina kiinnitetty huomiota siihen, että vieraiden kielten opiskelu vähenee. Yliopistot ovat siirtymässä todistusvalintaan, mikä on saanut myös yhä useamman kieltenopettajan pelkäämään muiden kuin englannin ja ruotsin kielen opiskelun vähenemistä (ks. esim. Järvelä 2019; Saarinen 2019). Toisaalta suomalaisten kielitaidon laajentamiseen pyritään eri keinoin myös korkeakouluissa (mm. Kivako-hanke 2019). Venäjän kielikeskusopettaja opettaa kieltä kuitenkin tyypillisesti alkeistasolla, eikä opiskelijoilla ole välttämättä aikaa kielitaitonsa systemaattiseen kehittämiseen. Esittelemälläni varsin suppealla oman alan kurssilla saavutettava kielitaito on luonnollisesti rajallinen, mutta vähäinkin kielitaito voi olla opiskelijalle esimerkiksi työnhaun yhteydessä erottava tekijä. Tämä voi toimia tehokkaana motivaattorina: opettajana on hienoa todeta opiskelijoiden sitkeys hankalaksikin moititun kielen oppimisessa. Tietenkin toivon, että kurssi motivoi kehittämään kielitaitoa laajemminkin.

*Heidi Mäkäläinen toimii venäjän yliopisto-opettajana Helsingin yliopiston kielikeskuksessa.*

## Lähteet

Arminen, H., Hujala, M. & Hynninen, T. (2019). Opiskelijapalaute yliopisto-opetuksen laadun mittarina: mitä opiskelijoiden opintojaksopalautteesta voidaan päätellä? *Yliopistopedagogiikka* 2/2019. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/30/opiskelijapalaute-laadun-mittarina/> (<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/30/opiskelijapalaute-laadun-mittarina/>) (14.10.2019)

Asiakaspalveluopas 2014 = Аптекиальный asiakaspalveluopas suomi-venäjä-suomi. Финско-русско-финский разговорник для общения в аптеке (2014). Kouvola: Cursor Oy.

- Carrasco, B. & Johnson, S. M. (2015). *Hybrid Language Teaching in Practice. Perceptions, Reactions, and Results*. SpringerBriefs in Education. Cham: Springer.
- Elsinen, R. (2000). Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan. Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. (2013). *Needs Analysis of Language Course Design. A holistic approach to ESP. Professional English*. Cambridge.
- Järvelä, P. (2019). Miksi kieliä ei lueta? *Tempus* 5/2019, 10–11.
- Kivako-hanke (2019). <http://www.kivako.fi/> (<http://www.kivako.fi/>) (14.10.2019)
- Kokkonen, M. (2010). Taitotasot ja työelämän kielitaito. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä - opetuksessa*. Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2010:4, 40–50.
- Moilanen, K. & Ullakonoja, R. (2019). Ääntäminen – keskeiset kielikohtaiset oppimiskohteet. Venäjä. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.). *Suullinen kielitaito. Opi, opeta ja arvioi*. Helsinki: Otava.
- Mustajoki, A. (2012). *Kevyt kosketus venäjän kieleen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko & S. Mustonen. *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 119–141.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro, Helsinki.
- Saarinen, S. (2019). ”Lopullinen kielenisku lyhyille kielille”. *Tempus* 5/2019, 8–9.
- Saarinen, T. & Härmälä, M. (2012). Miksi työmarkkinoiden ja kielikoulutuksen tarpeet eivät kohta? *Aikuiskasvatus* 2/2012, 137–144.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. (2018). *Flipped learning. Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Tuomainen, S. (2016). Monimuotototeutus englannin suullisen ja kirjallisen viestinnän opintojaksolla. *Yliopistopedagogiikka* 23(2), 24–26.
- Ullakonoja, R. & Dufva, H. (2016). Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26(2), 4–18.



## Artikkeliin viittaaminen

---

Mäkäläinen, H. (2019). Venäjää farmaseuteille – erityisalan kielitaitoa alkeista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/venajaa-farmaseuteille-2013-erityisalan-kielitaitoa-alkeista/view>  
(<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/venajaa-farmaseuteille-2013-erityisalan-kielitaitoa-alkeista/view>)