

Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan?

Minna Suni

Tutkijatohtori, FT

Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

minna.suni@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Abstrakti

Artikkelissa tarkastellaan sitä, missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista suomen kielen taitoaan. Aineistolähtöisen tarkastelun pohjaksi esitellään niitä havaintoja ja kielikoulutusta koskevia linjauksia, joita muissa maissa on tehty työmarkkinoiden globalisoituessa. Funktionaalisen kielitaidon näkökulmaa esitellään käymällä läpi Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) periaatteita ja käyttöyhteyksiä. Analyysin kohteena oleva autobiografinen haastatteluaineisto on koottu Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeesta. Ammatil-

lisen kielitaidon kehitystä ohjaaviksi tekijöiksi nousevat aika ja tavoite, kieliopinnot sekä ennen kaikkea työyhteisön tuki. Haastateltavien mukaan kieliopintojen merkitys oli oikeastaan jäänyt melko vähäiseksi, koska niiden painopiste oli ollut yleiskielitaidossa ja kielen rakenteessa, ei ammatillisissa tarpeissa ja viestintäkäytänteissä. Päätelmänä on, että työelämän tarpeisiin vastaava räätälöityä kielikoulutusta tarvitaan. Sen tulisi valmentaa opiskelijoita myös löytämään tehokkaita strategioita työssä tahtuvaan kielinoppimiseen.

Avainsanat

maahanmuuttajat, ammatillinen kielitaito, kielikoulutus, suomi toisena kielenä

Where and how do immigrants develop their work-related language skills?

Abstract

This paper discusses where and how immigrants develop their work-related Finnish language skills. To form a basis for a data-driven review, some observations are made on the language education policies defined in other countries as a response to the globalizing labour market. A functional view on language skills is introduced by presenting some principles and uses of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The autobiographic interview data to be analysed has been collected within the research project *Finnish as a work language: A socio-cognitive perspective to work-related language skills of immigrants*. The factors directing the development of work-related language skills appear to be time and goals, language studies, and, above all, the support received from the work community. According to the interviewees, the role of language studies has actually been rather limited, because the focus had been in general language skills and grammar, and not in the work-related needs and communication practices. The conclusion is that tailored language education matching the needs of workplace is needed. It should also prepare the students to find effective strategies for language learning at work.

Key words

immigrants, work-related language skills, language education, Finnish as a second language

Johdanto

Suomen kielen taito nähdään yleensä maahanmuuttajien työllistymisen kannalta ratkaisevana asiana; ilman riittävää kielitaitoa ei työelämään pääse (Arajärvi, 2009; Sutela, 2005). Mutta missä ja miten työssä tarvittava kielitaito saavutetaan? Tässä artikkelissa tätä kysymystä lähestytään autobiografisen oppimisen näkökulmasta (ks. Duff ym., 2000; Jaatinen, 2007; Pavlenko, 2007) eli yksilötason kokemuksista käsin.

Ammatillisen kielitaidon teemat ovat monipuolisesti esillä Jyväskylän yliopistossa meneillään olevassa Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeessa, ja artikkelissa tarkasteltava aineistokin on koottu sen piirissä. Analyysin kohteiksi valituissa kolmessa haastattelussa huomio kohdistetaan siihen, millaiset tekijät maahanmuuttajien omien kokemusten mukaan vaikuttavat ammatillisen kielitaidon kehitykseen.

Aineistolähtöisen tarkastelun pohjaksi esitellään ensin niitä havaintoja ja linjauksia, joita eri maissa viime aikoina on työelämän kansainvälistymisen myötä tehty nimenomaan ammatillisen kielitaidon ja sen kehittämisen saralla. Sitten käydään läpi sitä, miten kielitaito ja erityisesti kielitaidon ammatillisuus nähdään nykyisessä kielipedagogisessa ajattelussa. Funktionaalisen eli toiminnallisen kielitaidon näkökulmaa valoteataan esittelemällä Kielten yleisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) periaatteita ja käyttöyhteyksiä. Esillä ovat myös tähän viitekehykseen Suomessa kytkeytyvät maahanmuuttajien ammatilliseen kielinopetuksen kehittä-

mishankkeet KOTI (Kotimaisten kielten opetuksen kehittämishanke) ja AIKIS (Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishanke).

Alan tähänastinen kehittämistyö ja haastattelujen anti tarjoavat pohdittavaa ammatillisesta kielikoulutuksesta vastaaville: miten vahvistaa koulutuksen keinoin niitä valmiuksia, joita työelämässä käytännössä tarvitaan – ja joita tarvitaan myös kielenoppimiseen työyhteisöissä?

Kieli globalisoituvassa työelämässä

Pitkän maahanmuuttohistorian maissa, kuten Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Iso-Britanniassa, maahanmuuttajien kielikysymyksiä on kohdattu ja ratkottu pitkään. Näistä maista alkoi erityisalojen kielenopetuksenkin (English/Language for Special Purposes, ESP/LSP) eriytyminen omaksi koulutus- ja tutkimusalakseen (Hutchinson & Walters, 1987). Tutkimuskohteet ovat kuitenkin laajentuneet pedagogisista ratkaisuista siihen, miten globalisoituva talous ja työelämä heijastuvat yksilöiden identiteettiin ja kielivalintoihin (Heller, 2003) ja miten maahanmuuttajat saavuttavat jäsenyyden ammatillisissa toimintayhteisöissä (Grünhage-Monetti ym., 2003).

Viime vuosina eri puolilla Eurooppaa toteutetuissa maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon tutkimus- ja kehittämishankkeissa näkökulma on niin ikään ollut yksilöön ja tämän työyhteisöön keskittyvä. Koulutuksen räätälöinti yksilön tarpeita vastaavaksi ja sen vieminen työpaikoille on havaittu hyväksi käytänteiksi mm. Belgiassa, Hollannissa

ja Saksassa (Grünhage-Monetti ym., 2003). Tämä malli on nähty lupaavaksi myös Espanjassa, jonka maahanmuuttajaväestö on keskimäärin koulutetumpaa kuin kantaväestö; ilman työtilanteisiin kytkeytyvää kielikoulutusta maahanmuuttajat jäävät siellä usein vuosiksi koulutustaan vastaamattomiin tehtäviin (Hernández-García & Villalba-Martínez, 2008). Suomessakin tämä ongelma tunnetaan (ks. Arajärvi, 2009; Pöyhönen ym., 2010).

Duff ym. (2002) ovat vertailleet terveydenhoitoalan tehtäviin hakeutuvien maahanmuuttajien koulutusmalleja Kanadassa ja havainneet, että pitkään asuminen maassa ei itsessään takaa vahvaa yleiskielitaitoa eikä etenkin kielitaidon toimivuutta työssä. Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajat pitivät tärkeänä kielen harjoittelua paitsi koulutuksessa myös vertaisten ja asiakkaiden tuella aidoissa työtilanteissa. Nykyisessä työelämässä ammattiterminologian ja alakohtaisten käytänteiden osaa-minenkaan ei riitä, vaan nonverbaalisen viestinnän taidot ja kyky viestiä muillakin kielillä kuin maan valtakielillä ovat monikulttuurisissa yhteisöissä tärkeitä jo asiakaskunnan erilaisten kielitaustojen takia. Hoitoalalla työskentelevät kohtaavat arjessaan useita kieliä, maan valtakielten kaikkia rekisterejä ja myös sairauteen tai vammaan liittyviä erityisiä viestinnän tapoja. Duffin ym. (2002) mukaan työssä tarvittavan kielitaidon kehittyminen näyttäätyökin lopulta sosiaalistumisprosessina, jossa ammatillisia ja kielellisiä käytänteitä otetaan haltuun rinnakkain ja paljolti toisten ihmisten tuella.

Yleiskielitaidosta ammatilliseen kielitaitoon

Kielitaidon määrittelyssä painotukset ovat vaihdelleet kielentutkimuksen virtausten mukaan. Siinä missä strukturalistisen kielitieteen pitkä valtakausi ohjasi 1900-luvulla kielitaidon hahmotusta formalistiseen suuntaan eli painottamaan kielen rakenteiden hallintaa, on funktionaalisen kielentutkimuksen (Halliday, 1985) vahvistuminen suunnannut päähuomion siihen, miten kieltä osataan käyttää eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin. Nämä kaksi painotusta ovat vaihdelleet kielenopetuksessa antiikin ajoista lähtien (Laihiala-Kankainen, 1993), ja ne ovat tunnistettavissa myös yksilötason kielitaitokäsityksissä (Dufva ym., 1996). Suomesakin nykyiset keski-ikäiset ovat kouluaikoinaan tyypillisesti sosiaalistuneet formalistiseen kielitaitokäsitykseen, mutta nuoremmilla on tuntuma myös funktionaaliseen kielitaito- ja kielikäsitteeseen. Siinä missä edelliset varovat eri kieliä käyttäessään ”kielivirheitä”, jälkimmäiset panostavat enemmän kielenkäytön sujuvuuteen ja luontevuuteen.

Funktionaalisen suuntauksen vahvistumista Suomessa ja kautta Euroopan on tukenut Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2003; Common European Framework of Reference CEFR) omaksuminen kielipedagogiikan keskeiseksi ohjenuoraksi. Tämän Euroopan neuvoston aloitteesta laaditun asiakirjan myötä kielitaidon kehittäminen nähdään nyt yleisesti koko elämänkaaren kattavana jatkumona, jossa kielitaidon eri osa-alueet eli puhumisen, kirjoittamisen sekä puheen ja tekstin ymmärtämisen taidot kehittyvät keskenään eri tahtiin eri yksilöillä. Pe-

dagogisesti viitekehys on suunnannut huomion siihen, missä tilanteissa ja mihin tarpeisiin kieltä käytetään ja mitä kulloinkin on olennaista hallita produktiivisesti ja mitä reseptiivisesti. Samalla se on uudistanut kielikoulutuspolitiikkaa ja opettajankoulutusta (Little, 2007; Little ym., 2007). Eniten se on yhtenäistänyt kielikoulutuksen tavoitteenasettelua ja arviointikriteerejä – saama- taan kritiikistäkin huolimatta (ks. Davidson & Fulcher, 2007).

*Kielitaidon
kehittäminen
nähdään koko
elämänkaaren
kattavana
jatkumona.*

Esimerkiksi Suomessa kielenopetuksen jatkumo perusopetuksesta aikuis- koulutukseen kuvataan nykyään opetus- suunnitelmissa saman taitotasoaasteikon avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tämä viitekehyksen asteikko otettiin käyttöön vuonna 2004 ja lukion opetussuunnitelmassa vuotta aiemmin, ja jo vuonna 1999 perusope- tuksen vieraiden kielten päättöarviointiohjeistus kytkettiin siihen. Niin kotou- tumiskoulutukseen sisältyvä kielenope- tus kuin korkeakoulujen tarjoamat kie-

likurssitkin sijoitetaan viitekehyksen kuvaamalle jatkumolle (Huttunen, 1999; Opetushallitus, 2003, 2004, 2007).

Viitekehyksen parhaiten tunnettu ja eniten käytetty osio on nimenomaan sen sisältämä kuusiportainen taitotasoasteikko. Kaksi alinta tasoa (A1 ja A2) muodostavat peruskielitaidon tason, seuraavat (B1 ja B2) edustavat itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaitoa ja kaksi ylintä (C1 ja C2) taitavan kielenkäyttäjän kielitaitoa. (EVK, 2003.) Suomalaisessa perusopetuksessa ja kotoutumiskoulutuksessa taitotasot on vielä jaettu kahtia, jotta tavoitteenasettelu olisi tarkempaa kielitaidon eri osa-alueilla. Esimerkiksi 3. luokalla alkavan englannin hyvän osaamisen taso (arvosana 8) on perusopetuksen päättyessä tuottamistaitojen osalta A2.2 ja ymmärtämistaitojen osalta B1.1. (Opetushallitus, 2004, p. 142). Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso puolestaan on taso B1.1 (Opetushallitus, 2007, p. 16). Myös useimmilla ammatillisilla koulutuslinjoilla ja ammatilliseen koulutukseen valmistavassa koulutuksessa edellytettävä suomen kielen taidon taso kuvataan jokseenkin poikkeuksetta tämän asteikon avulla. Esimerkiksi Oulussa vuonna 2011 järjestettävän maahanmuuttajakoulutuksen esittelystä löytyy tällaisia luonnehdintoja: ”Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (MAVA): Koulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet ammatillisiin opintoihin. Opiskelijalta edellytetään vähintään eurooppalaisen viitekehyksen mukaista A2.2 taitotasoa. --- Koulutuksen kielitaitotavoite: MAVA; tavoite vähintään B1.1” (Oulun maahanmuuttajakoulutus, 2011).

Yleiseurooppalainen taitotasoasteikko on myös useimpien virallisten kielitaidon arviointijärjestelmien perustana: niin Yleiset kielitutkinnot (YKI) kuin Valtionhallinnon kielitutkintokin nojaavat tähän järjestelmään, ja ylioppilastutkinnon sitominen siihen on ajan-kohtaistumassa. Testissä osoitettu tason B1 kielitaito on esimerkiksi yksi Suomen kansalaisuuden saamisen edellytyksistä. Samantasoista testisuoritusta edellytetään myös niiltä, jotka tulevat EU/ETA-alueen ulkopuolella ja hakevat Suomessa lupaa ammatinharjoittamiseen terveydenhuollon alalla (Opetushallitus, 2002, 2011; Valvira, 2011).

*Perinteisen
näkömyksen
mukaan ammatillinen
kielitaito
rakentuu vasta yleis-
kielitaidon varaan.*

Vaikka eurooppalaista viitekehystä käytetään yhä enemmän erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä, kyseessä on lähökohdiltaan yleiskielitaidon eikä ammatillisen kielitaidon kuvaus. Sen pohjalta on kuitenkin pyritty jäsentämään myös erityisiä ammatillisen kielenkäytön osaamisen kuvauskehikoita. Tässä pääkaupunkiseudun yliopistojen ja korkeakoulujen muodostaman HERA-konsortion (Helsinki Education and Research Area) piirissä toteutettu Koti-

maisten kielten opetuksen kehittämishanke KOTI on ollut suomen kielen osalta keskeinen edelläkävijä (ks. Kotikimara 2010). KOTI-hanke nojaa osaltaan vieraiden kielten puolella aiemmin aloitettuun vastaavaan työhön, jota ovat raportoineet Huhta ym. (2003).

Ammatilliset viitekehykset, joita KOTI-hankkeen piirissä on laadittu liiketalouden, tietotekniikan, sairaanhoidon ja vanhustyön aloille, sisältävät neljä osa-aluetta. Ne ovat perustiedot koulutusalaista ja tyypillisistä työtehtävistä, kielenkäyttökonteksti, jossa kuvataan tehtäville tyypilliset kielenkäyttötilanteet ja tekstityypit, sekä kielen opiskelu ja viestinnän erityispiirteet. Ammatillisten viitekehysten avulla voidaan jäsentää ammatillisen kielinopetuksen tavoitteita sekä opettajien kesken, opiskelijoiden kanssa että koulutuksen järjestäjätahojen keskuudessa. Viitekehykset tarjoavatkin hyvän pohjan ammatillista kielitaitoa vahvistavien kielikurssien toteuttamiselle (Jäppinen & Komppa, 2009, pp. 62–63; Jäppinen, 2010, pp. 7–8).

Ammatillisten viitekehysten laadintatyössä on nojaututtu sekä kunkin alan työyhteisöissä toimivien henkilöiden haastatteluihin että todellisten työtilanteiden havainnointiin; hankkeessa on ollut mukana myös selkeän tutkimuksellinen ote (ks. esim. Jäppinen, 2010). Arkikäsitksissä ammatillinen kielitaito mielletään lähinnä erikoisan sanaston hallinnaksi, mutta ammatilliset viitekehykset antavat asiasta ratkaisevasti monimuotoisemman kuvan. Keskeistä on esimerkiksi työhön liittyvien viestinnällisten käytänteiden haltuunotto. Työpaikan vuorovaikutustilanteet ovat usein monimutkainen yhdistelmä epämuodollista ja alakohhtaisten kon-

ventioiden säätelemää vuorovaikutusta. Rutiininomaiset kokoustilanteet ja vaikiomuotoiset tai ammattisanastoon perustuvat viestit voivat lopulta olla helpompiakin kuin vapaamuotoiset tilanteet työpaikalla. Erityisen haastavia ovat kuitenkin merkitysvivahteiden hallintaa tai argumentointia edellyttävät asiakastapaamiset. Esimerkiksi sairaanhoitajat ja sosiaalialan tehtävissä toimivat kohtaavat arjessaan myös hyvin murteellista kieltä tai vaativaa asiakirjatekstiä. Tällaisten työtehtävien onkin arvioitu edellyttävän käytännössä tason B2 tai jopa C-tason kielen hallintaa (Jäppinen, 2010, pp. 9–13).

Pedagogisesti keskeinen kysymys on se, milloin ja millä taitotasolla ammatillinen aines on mielekästä sisällyttää kielikoulutukseen. Perinteinen näkemys on se, että ammatillinen kielitaito rakentuu vasta yleiskielitaidon varaan (ks. esim. Arajärvi, 2009), ja käytännössä opetusta onkin tavattu lähteä eriyttämään vasta sen jälkeen, kun kielen perusteet hallitaan. Tämä toimintamalli voidaan kuitenkin myös kyseenalaistaa.

Askel toiseen suuntaan on otettu jo Euroopan Sosiaalirahaston tuella toteutettavassa Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishankkeessa (AIKIS), jota Opetushallitus koordinoi. Hankkeen työryhmissä laaditaan verkkomateriaaleja eri ammattialojen kielikoulutuksen ja itseopiskelun tueksi, ja ammatillista ainesta tarjotaan jo tasolta A2 alkaen. Mukana ovat mm. sosiaali- ja terveysala, puhdistuspalveluala, kauppan ala, ravintola-ala, kuljetus- ja autoala sekä kone- ja metalliala (Opetushallitus, 2009). Tähän kehittämishankkeeseen kytkeytyvä tutkimus kohdistuu esimerkiksi verkkomateriaalien edustamiin kielitaitokäsityksiin ja käytettävyyteen.

Myös maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen uudistustyössä ammattillisen kielitaidon kysymykset ovat nousseet viime aikoina esiin. Tavoitteena on, että jatkossa ne, joilla on pohjakoulutuksensa myötä mahdollisuus siirtyä nopeastikin työelämään, saisivat joustavasti tukea työssä tarvittavan kielitaidon kehittämiseen (Pöyhönen ym., 2010). Kasvava ryhmä ovat lisäksi työperusteisesti maahan muuttaneet, joilla on työpaikka odottamassa ja siten paine saada työssä tarvittava kieli erityisen nopeasti haltuun. Heidän kielikoulutuksensa ei ole ollut varsinaisesti minkään tahon vastuulla, mutta hyviä käytänteitä pyritään kokoamaan kotoutumiskoulutusta uudistettaessa. Tässä muualla Euroopassa koetellut mallit (Little ym., 2007) lienevät osaltaan avuksi.

Viime kädessä kysymys ammatillisesta kielitaidosta nivoutuu aina kysymykseen ammattitaidosta (Nikko & Kankaanranta, 2000). Ammatillisia näyttötutkintoja tutkinut Härmälä (2008, p. 53) katsoo, että ammatillinen kielitaito on osa ammattitaitoa eikä vain jotakin, mikä liittyy ammattitaitoon. Maahanmuuttajien oma näkökulma näihin kysymyksiin on kuitenkin myös tärkeä, ja seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan aihepiiriä heidän kokemustensa pohjalta.

Tutkimusasetelma

Suomi työkielenä -hankkeessa on koottu maahanmuuttajien ammatillista kielitaitoa koskevaa aineistoa tekemällä haastatteluja, havainnointia ja mediaseurantaa, ja aineistonkeruuta jatketaan edelleen mm. AIKIS-aineiston ja pitkittäistutkimusten parissa. Tutkimusote on etnografinen: työelämän kielikysymyksiä pyritään hahmot-

tamaan mahdollisimman läheltä ja monenlaista materiaalia kooten. Osallistajat edustavat eri ammattialoja: terveydenhoitoalaa, liiketaloutta, informaatioteknologiaa sekä opetus- ja tutkimusala. Haastattelut on pyritty tekemään osallistujan toiveiden mukaan joko suomeksi, englanniksi tai äidinkielellä. Moni maahanmuuttaja on toisaalta halunnut puhua haastattelussa nimenomaan suomea, koska on kokenut kielenvälittämisen ammatti-identiteettinsä kannalta tärkeäksi.

Tämän artikkelin empiirinen osuus perustuu kolmen maahanmuuttajan autobiografisista haastatteluista tehtyyn sisällönanalyysiin. Tutkimuskysymyksenä on, millaisten tekijöiden nämä kolme maahanmuuttajaa katsovat vaikuttavan tai vaikuttaneen ammatillisen kielitaitonsa kehitykseen. Kysymyksenasettelu ja menetelmävalinta kytkeytyvät niihin aiempiin kielenoppimisen tutkimuksiin, joissa kielitaidon, identiteetin ja elämäntien kysymykset risteävät (Pavlenko, 2007; Jaatinen, 2007; Duff ym., 2002) ja joissa työelämän kielitaitotarpeet ovat keskiössä (Härmälä, 2008). Haastattelut ovat noin tunnin pituisia, ja ne on litteroitu puolikarkeasti. Aineistonäytteisiin on merkitty erikseen ”käännös”, mikäli kyseessä on käännetty haastattelun ote.

Yksi osallistujista toimii opetustehtävissä ja kaksi terveydenhoitoalalla. Kaikki ovat iältään 26–45-vuotiaita, ja kaksi heistä on naisia ja yksi on mies. Heillä on keskenään hyvin erilaiset työ- ja kielenoppimishistoriat. Kaikkia kolmea voidaan pitää työperusteisina maahanmuuttajina (Kohonen, 2007), joskin terveydenhoitoalalla työskentelevä mies oli ennen nykyisiin työtehtäviinsä siirtymistä täydentänyt Suomessa tutkintoaan ja

opiskellut samalla suomea yleisiin kielitutkintoihin valmentavalla kurssilla, kunnes saavutti ammatinharjoittamisoikeuteen vaaditun kielitaitotason B1. Haastatteluhetkellä hän oli työskennellyt Suomessa noin neljä vuotta. Toinen terveydenhoitoalalla toimiva osallistuja on nainen, joka oli haastattelua tehtäessä

*Määrätietoisesti
työelämään suuntautuva aikuinen maahanmuuttaja asettaa aluksi tavoitteensa hyvin korkealle.*

sä vasta lähdössä Suomeen töihin. Hän on joukossa ainoa, joka on saanut tulevan työnantajansa maksamaa kielikoulutusta jo lähtömaassaan. Kielikoulutuksen tavoitetasona on ollut A2, jonka hän opettajansa arvion mukaan oli myös saavuttanut; kielikoulutus jatkui vielä työsuhteen alettua Suomessa. Opetustehtävissä toimivalla naisella oli puolestaan takanaan useita omaehtoisesti suoritettuja kielikursseja ja jo seitsemän vuoden työkokemus Suomessa. Hänen kielitaidostaan ei ole saatavilla testipohjaista arviota, mutta hän puhuu erittäin sujuvasti ja ymmärrettävästi; taitotaso vaikuttaa olevan siltä osin jo tasolla B2.

Ammatilliseen kielitaitoon vaikuttavat tekijät

Aika ja tavoite

Aika ja tavoite ovat keskeisiä ammatillisen kielitaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä kaikkien kolmen haastattelun valossa. Alan opettajille on tuttua, että moni määrätietoisesti työelämään suuntautuva aikuinen maahanmuuttaja asettaa aluksi tavoitteensa hyvin korkealle: toiveissa on jopa äidinkielenään suomea puhuvien taitotaso, ja siihen halutaan yltää nopeasti. Käsitys siitä, mikä on mahdollista ja millainen kielitaito työssä riittää, kohtuullistuu kuitenkin kokemuksen karttuessa.

Ammatinharjoittamisoikeuteen tietyissä ammateissa edellytettävä kielitaitotaso B1 on tietenkin tärkeä tavoite niillä, joita asia koskee. Ensisijainen kielitaitotavoite määrittyy tällöin virallisten, ulkoa päin asetettujen vaatimusten mukaan. Tätä polkua edennyt haastateltava kertasi omaa kielitaitotestistä suoriutumistaan huojentuneena vielä pari vuotta testin jälkeen.

1. Joo kyllä se on suorittanut (huokaa). - - - keskitaso. No se on öö sitä tarvitsee meillä ennen, minulla on öö todistus että mulla on suoritettu YKI-testi.

Vaikka haastateltava onkin saavuttanut hänelle asetetun vähimmäistavoitteen, hän ei pidä kielitaitoaan ”valmiina” työtehtäviensä näkökulmasta. Hän viettää edelleen vapaa-ajastaan suuren osan itsenäisen kielenopiskelun parissa käyden läpi suomenkielistä ammattikirkallisuutta sanakirjojen tuella. Puhekielitäkin hän kertoo opiskelevansa mielellään, vaikkakin lähinnä kirjoista.

Suomeen vasta lähdössä ollut toinen terveydenhoitoalan ammattilainen, jolla EU-kansalaisena on valmiiksi oikeus ammatinharjoittamiseen Suomessa ilman kielitestiäkin, lähestyy omaa suomen kielen taidon tavoitetasoaan hyvin eri tavalla – sujuvuuden ja turvallisuudentunteen kautta:

2. Luulen, että kun voin tuntee oloni turvalliseksi sillä kielellä, jos niin voin sanoa, olen OK, ja osaan sitä kieltä niin hyvin kuin haluaisin sitä osata. Sitten kun sä osaat tehdä kaikki asiat, joita teet, sillä kielellä ihan sujuvasti, ja tunnet olosi turvalliseksi siinä ympäristössä, osaat puhua sitä kieltä kunnolla. (käännös)

Tässä näkemyksessä lähtökohtana ovat omat odotukset ja itsearvioitu kielitaito, eivät työnantajan tai muun ulkopuolisen asettamat vaatimukset (ks. myös Duff ym., 2002). Kielitaidon riittävyys näyttäytyy sinä, että on saavuttanut oman tavoitetasonsa, jolla työnteko onnistuu virheettömästi, kieli on sujuvaa ja olo on kieliympäristössä turvallinen. Tasolle A2 auttaneen kielikoulutuksen jälkeen tämä osallistuja arveli tarvitsevänsä vielä noin puoli vuotta saavuttaakseen tavoittelemansa sujuvuuden ja turvallisuudentunteen. Hän myös korosti olevansa valmis tekemään lujasti töitä tavoitteensa eteen. Tavoitteeseen pääsemistä tukee hänen nähdäkseen etenkin opittavan kielen aktiivinen käyttö ja sitä käyttävässä kieliympäristössä eläminen – tai kuten hän sen itse ilmaisee, ”kielessä eläminen” (ks. myös Dufva ym., 1996, p. 62).

3. Ajattelen, että kun vietän paljon aikaa alueella, maassa, ja käytän

sitä kieltä ja elän kielessä pitkään, on helpompi tottua siihen ja, ja muutaman kuukauden kuluttua tullen olemaan turvassa suomeksi. (käännös)

Tämän haastateltavan oppimis- ja taitokäsitykset ovat selkeän funktionaaliset: hän näkee kielen oppimisen tapahtuvan ensisijaisesti käytön kautta ja kielitaidon olevan nimenomaan kielen käyttämisen taitoa. Hän on siis käsityksineen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2003) linjoilla.

Suomessa jo useita vuosia työskennelleiden käsitys ammatillisen kielitaidon kehittymiseen tarvittavasta ajasta ovat kovin toisenlaiset kuin vasta maahan muutttoa valmistelevalle. Pisimpään eli seitsemän vuotta Suomessa työskennellyt, opetusallalla toimiva osallistuja katsoo yltävänsä nyt tasolle, jolla kielen käyttäminen on sujuvaa ja vaivatonta. Tavoitteenaan hän on pitänyt sitä, että pärjää töissä, ja siihen hän on siis päässyt. Hän kuvaa, miten opetusryhmät ovat jo tottuneet hänen tapaansa puhua suomea ja ymmärtävät kaiken välittämättä enää virheitä, joita hän edelleen tekee. Vain uudet ryhmät kiinnittävät vielä kieleen huomiota ja puuttuvat siihen.

4. Opetan pitkä aika samalle ryhmälle ne tottu vai siihe kieli millä tavalla mä puhun, ja sit ne tottuu ja sanoo kyllä mä ymmärrän iha kaiken, ei tässä mitää, vaikka mä tiedän kyllä mä teen niitä virheitä ja kielioppivirheitä, mutta ne ei enää huomaa niitä. Uusi ryhmä aina huomaa sitä ja aina sanoo sitte. Tavallaa se se aina auttaa mua.

Virheistä huomauttelun opettaja kokee sinänsä pikemminkin hyödylliseksi kuin haitalliseksi. Haastattelun muista jaksoista välittyy sellainen kuva, että hän on omaksunut hyvin formalistisen kielitaitokäsityksen koulussa ja vasta Suomessa työskennellessään havahtunut siihen, että kieltä opitaankin myös vuorovaikutuksessa ja ensisijaisesti vuorovaikutusta varten – ei vain rakenteita harjoittelemalla ja virheettömyyteen pyrkien.

Vaikka opettaja viimein kokee kielitaitonsa useimmissa tilanteissa riittäväksi, vastaan tulee edelleen toisenlaisiakin tilanteita. Esimerkiksi kokouksiin osallistuminen voi olla kielellisesti hyvin haastavaa, jos niissä käsitellään taloudellisia ja hallinnollisia asioita.

5. Vielä koen, esimerkiksi kun meillä on isot työkokoukset, siellä kun puhutaan budjettia budjetista tai siis jos on sellasia suur-, niinku byrokraattiset jutut, silloin kyllä se tulee että mistä oikeasti nyt on puhe juu.

Kaiken kaikkiaan hän kuitenkin arvioi ammatillisen kielitaitonsa nykyisellään riittäväksi, koska hän selviytyy opetuksestaan, oppilaiden kanssa vallitsee yhteisymmärrys ja hän kykenee ymmärtämään tavanomaisten kokousten kulun.

6. Musta tuntuu mä pysty opettamaan mun tunnit hyvin, ja sitte, siis hyvin, riittävästi hyvin, sanotaa että kaikki ymmärtää mua ja minä ymmärrän, mitä oppilaat puhuu minulle takaisin. Minä ymmärrän mitä tapahtuu kokouksissa, semmosessa o-opettajankokouksessa.

Sama opettaja tuo myös esiin, että ammatillinen kieli sujuu häneltä paremmin kuin esimerkiksi kotitaloussanasto, koska sitä hän ei käytä missään. Se, mitä yleisesti pidetään peruskielitytona, on hänen kohdallaan ainakin itsearvion valossa heikompaa kuin ammatillinen kielitaito. Vastaavan havainnon on tehnyt myös liiketalousalan kansainvälisiä työharjoittelijoita tutkinut Jäppinen (2010): epämuodollinen kieli voi olla suomea työelämässä käyttävästä maahanmuuttajasta vaativampaa kuin ammatillinen kieli.

Kieliopinnot

Terveystieteiden ammattilainen, jonka oli suoritettava B1-tason kielitaitotesti päästäkseen harjoittamaan ammattiaan, oli kielikurssilla ollessaan huomannut pian, että tarvitsee sen ohella tai sijaan jotakin muuta. Yleiskielitaito ei ollut se, mitä hän ensisijaisesti tarvitsi tai mikä hänelle riitti, joten hän pyysi opettajalta ammatillista kieltä sisältäviä tekstejä tarkastellakseen niitä itsenäisesti.

7. Se on peruskurssi missä on yleiskielitaito, ja sitten kulla kyllä varmaan melkeen pari kolme kukautta jälkeen mää esimerkiksi kysyin opettajalta, onko se mahdollista missä kieli mitä tarvitsen minulle, lääketieteellinen kieli. Hän voi esimerkiksi antaa minulle muuta tekstiä missä mää voin selvittää, ja myös meillä ollut no mm muutama öö aihetta, esimerkiksi yleisterveystila. Jos sinä sairastunu, mitä sanoo lääkärille, mitä se on oikeesti sanat. Perussanat se ei oo mitää.

Ammatillisten sisältöjen ohella hän olisi mielestään tarvinnut enemmän

myös puhekielen opetusta, koska puhekielen hallinnalle on työelämän asiakas-tilanteissa jatkuvasti käyttöä. Pelkkä fraasitaso ei käytännössä riitä, koska työelämän tilanteet vaativat laajan variaation hallintaa (ks. myös Duff ym., 2002).

8. Esimerkiksi mitä on, jos selvittää potilaan vointi, se on aika monta kysymyksiä, mutta, asia on yks, mutta monta kysymyksiä ja myös monta vastauksia.

Myös opetuslalla toimiva haastateltava huomautti, että hänen suorittamansa kielikurssit eivät välttämättä vastanneet kovin hyvin hänen tarpeitaan: kurseilla painottui tieto kielestä eli kielioppi, ei kielen osaaminen eli kielitaito.

9. Niillä kurseilla nii tuli tosi paljon kielioppia, se ei välttämättä auttaa kieleen, joo osaamiseen.

Samoin A2-tasolle tähänneen kielikurssin suorittanut ja Suomeen vasta lähdössä ollut osallistuja oli hyvin tietoinen siitä, ettei kielikursseilla opittu vielä millään riittäisi työssä pärjäämiseen; ammatillista puolta oli ehditty käsitellä vain vähän. Ammatillista kieltä hän odotti oppivansa työssä ja myös tietoisesti työn ohessa opiskellen.

Kielikoulutuksen merkitys ammatillisen kielitaidon kehittämisessä oli haastateltavien silmissä jäänyt lopulta vähäiseksi. He olisivat kaivanneet alakohtaisen kielen opiskelua, mutta sellaista ei ollut ollut tarjolla. Kaikki kuitenkin näkivät, että koulutus olisi voinut tarjota apua tällä alueella, jos tarpeita vastaavaa opetusta vain olisi järjestetty jossakin (ks. myös Grünhage-Monetti ym., 2003). Ammatillisen kielitaidon kehittä-

misen koettiin jääneen liiaksi itseopiskelun varaan.

Työyhteisön tuki

Keskeisin ammatillisen kielitaidon oppimisen foorumi oli kaikkien kolmen haastateltavan mielestä työyhteisö. Tässä heidän näkemyksensä olivat yhteneviä Duffin ym. (2002) tutkimuksen informanttien kanssa. Jo ennalta työyhteisöön kohdistui paljon odotuksia: muuttoa vasta valmistellut haastateltava totesi odottavansa työtovereiltaan ennen muuta kärsivällisyyttä, koska hän tulee alussa väistämättä olemaan hidas ja osaamaton. Työyhteisöön ja asiakastilanteisiin liittyi hänellä paljon pelkoja, mutta ratkaisun avaimena hän piti omaa sosiaalisuuttaan. Helposti kontaktia ottavana hän uskoi pääsevänsä pian puhumaan työtovereiden kanssa mistä tahansa, mikä suinkin yhdistää.

10. Minulla on paljon (pelkoja). Tulen tuntemaan itseni yksinäiseksi siinä yhteisössä, koska olen uusi, olen ulkomaalainen, en osaa puhua suomea niin kuin kaikki, jos niin voin sanoa. Osaan vain joitakin sanoja. (käännös)

11. Ei, en ole ujo, pystyn helposti ottamaan kontaktia toisiin, pystymme löytämään jotain yhteistä ja puhumaan. (käännös)

Pelot voivat osoittautua aivan aiheellisiksi. Terveystieteiden alalla neljä vuotta Suomessa työskennellyt mies muisti vielä hyvin alkuaikojen vaikeudet, joita hän kohtasi työssä. Vaikeuksiensa hän katsoi olleen nimenomaan kielitaidon riittämättömyydestä johtuvia.

12. No kun mä minä tulin tänne, se on kyllä se on alussa, se on oikein se on ollut vaikeaa (huokaa).

Samoin opetustehtäviin työllistynyt haastateltava oli kokenut työtilanteet aluksi hyvin vaativina, vaikka hän pystyikin jonkin verran turvautumaan myös englantiin opettaessaan.

13. Sillon oli melki sellanen pakko, et kyllä oli hankala, mä muistan tunnin jälkee oli pää kiipeä sen takia, että mä yritän miettiä että mitä nyt, millä tavalla mää nyt taas kerron, että mikä se sana oli ollut joka nyt pitäis käyttää.

Ratkaisevana tekijänä ongelmien ylittämässä nämä Suomessa työskentelevät maahanmuuttajat näkivät suomea äidinkielenään puhuvilta saamansa konkreettisen kielellisen avun ja tuen (ks. myös Suni, 2010). Sille on ollut tarvetta alusta asti ja on edelleen. Olenaista on jo puhumisen mahdollisuus, jota Suomeen vasta muuttamassa ollut haastateltavakin siis ennakkoon odotti.

14. Joo no ihan alussa mä olen jopa pyytännyt mun työkaveria johonki ulos syömään tai jotakin, niin että mä vois vaan puhua suomen kieltä niin, että me vain keskustellaan meidän jokapäiväisiä juttuja, meidän esityksiä tai tunteja, ja ma olen pyytännyt älä puhu mun kansa englantia enää.

Tämä ote havainnollistaa sitä, miten opettajana toimiva haastateltava oli alussa hakenut tietoisesti tilaisuuksia keskustella työtovereiden kanssa oppitunneista ja muista arjen asioista. Hän piti tärkeänä, että keskustelut olivat nimenomaan suomeksi. Edelleenkin työtove-

reiden kielellistä apua ja tukea kyllä tarvitaan, mutta lähinnä vaativien kokousten yhteydessä.

15. Nyt ehkä sitte kyllä taas jos joku hankaluuksia, jos meillä on iso kokous sillon kyllä mä ehkä voisin pyytää sitten enemmän, voisiko se tarkistaa tai selittää mi-mikä se mikä se tarkoitti, mitä se tarkoittaa oikeasti. Niin että taas se tuli koko juttu suomen kielellä. Ei me koskaan enää vaihdetaan englannin kieleksi.

Terveystieteiden tutkimuskeskuksella työskentelevä mies taas kertoi tukeutuneensa alkuaikoina paljon omakielisiin työtovereihin saadakseen tulkkaus- tai käänösapua, ja sittemmin enemmän suomenkielisiin työtovereihin, jotka pystyivät auttamaan kirjoittamisessa. Myös asiakkaiden käyttämä puhekieli tai murre aiheuttaa välitöntä kielellisen avun tarvetta tuon tuostakin. Joskus apu tulee asiakkaalta itseltään ja joskus työtovereilta. Näiden tahojen merkityksen myös Duff ym. (2002) ovat panneet merkille.

16. Jos pitäis mitä kirjoittaa ja se voi olla että mää pyydän apua.

17. Se voi olla myös jos on murre ja puhukieli, se on. No mutta kyllä se on vaikeaa mutta usein saa kysyy potilasta sanoo oikeesti (nauraa), se voi auttaa tai hoitaja voi auttaa.

Nämä otteet haastatteluista kertovat siitä, että kielenoppiminen ei ole niin yksilökeskeinen prosessi kuin usein ajatellaan. Vuorovaikutus ja osaavamman tuki ovat olennaisia tekijöitä kaikessa oppimisessa, eikä ammatillisen kielitaidon kehitys ole tässä suhteessa poikkeus. Tämä vygotskilainen ajatuksen-

kulku oli haastatelluille maahanmuuttajille omien kokemustensa varassa ilmeisen tuttu, mutta oman oppimispolkunsa alussa olevilla näin ei välttämättä ole. Itse asiassa formalistiseen perinteeseen nojaavan opettajankin voi olla vaikea tunnistaa ja tukea tätä puolta kielenoppimisen kulussa (ks. Little ym., 2007, pp. 15–18).

Europalaisen viitekehysten kuvaukset ovat myös tältä osin kiinnostavaa luettavaa sekä kielen oppijoille että opettajille: keskustelukumppaneilta saatavan tuen tarvekin esitetään jatkumona, jolla tapahtuu kehitystä (EVK, 2003).

Lopuksi

Tässä artikkelissa on tarkasteltu maahanmuuttajien ammatillista kielitaitoa. Esillä ovat olleet funktionaalisuus ja viitekehysajattelu, ja kolmen maahanmuuttajan haastattelun varassa on pyritty erittelemään sitä, millaiset tekijät ovat vaikuttamassa ammatillisen kielitaidon kehitykseen. Riittävän ajan ja mielekkään tavoitteidenasettelun merkitys on ilmeinen, mutta erityisen tärkeäksi asiaksi haastatteluissa nousee työyhteisön muilta jäseniltä saatava tuki.

Kielikoulutus oli haastateltujen kohdalla aiheuttanut pettymyksiä, koska heidän tarpeitaan vastaavaa, nimenomaan ammatillisia sisältöjä tarjoavaa opetusta ei ollut heidän ulottuvillaan ollut. Kielikoulutus oli toki antanut eväitä niin sanotun peruskielitaidon kehittämiseen ja tullut sinänsä tarpeeseen sellaisenaakin. Haastateltavat näkivät selvästi ongelmaksi myös formalistisen opetusperinteen eli sen, että kielikurssit keskittyivät enimmäkseen kielen rakennepiirteisiin. Esimerkiksi puhutun kielen

tuottaminen ja ymmärtäminen jäivät liian vähälle harjoitukselle, vaikka niiden hallintaan kohdistuu käytännön työssä paljon odotuksia.

Maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittämiseen panostetaan Suomessa jo selvästi aiempaa enemmän. Tästä ovat osoituksena eri kehittämissankkeet, joista kaksi on ollut esillä tässäkin artikkelissa. Käynnissä on myös kielimentorointia ja työyhteisöjen arkeen vietyjä hankkeita. Määrätietoista kehittämistyötä tarvitaan kuitenkin kauttaaltaan ammatillisen koulutuksen piirissä.

*Ammatillisessa
koulutuksessa on
todellinen tarve
pienryhmissä
annettavalle ja
alakohtaiselle
kielenopetukselle.*

Suomi toisena kielenä -opettajien yhdistyksen tekemä selvitys (Suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys, 2010) toisen asteen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suomen kielen opetuksesta on tuonut vahvasti esiin sen, että ammatillisessa koulutuksessa on todellinen

tarve pienryhmissä annettavalle ja alakohtaiselle kielienopetukselle. Yksiköiden yhdistäminen on monin paikoin vienyt kehitystä silti pikemminkin vastakkaiseen suuntaan eli kohti suurempia ryhmiä, joissa alakohtainen eriyttäminen ei onnistu. Myös integrointia ja yhteistyötä ammattinaisten suuntaan sekä opiskelijoiden tasoerot huomioivia opetusjärjestelyjä kaivataan nykyistä enemmän. Tähän on vielä matkaa etenkin oppilaitoksissa, joissa on edelleen tarjolla vain suomea äidinkielenään opiskeleville tarkoitettuja oppimääriä, joilla kaikki kielitaustasta ja suomen kielen taitotasosta riippumatta opiskelevat samoja sisältöjä yhdessä.

Tarpeiden mukaan räätälöityä ammatillisen kielen opetusta, jota haastateluun osallistuneet työssäkävijät olisivat mielestään tarvinneet, kaipaavat siis myös perustutkintojaan Suomessa suorittavat eri kielitaustoista tulevat opiskelijat. Kielikoulutuksen tulee valmentaa työelämään siltäkin osin, että opiskelijat löytävät toimivat strategiat työssä tapahtuvaan kielen oppimiseen eli esimerkiksi tietoiseen vuorovaikutustilanteiden ja osaavammilta saatavan tuen hyödyntämiseen. Työssäoppimisen periaatteita on siis olennaista oppia soveltamaan myös kielen alueella.

Lähteet

- Arajärvi, P. (2009). *Maahanmuuttajien työllistymisen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- EVK (2003). *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Davidson, F., & Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, 40, 231–241.
- Duff, P., Wong, P., & Early, M. (2002). Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Modern Language Journal*, 86(3), 397–422.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M., & Isoherranen, S. (1996). *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E., & Holland, C. (2003). *ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers: Organising language learning for the vocational/workplace context*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492.
- Hernández-García, M. T., & Villalba-Martínez, F. (2008). Immigrants in Spain: Sociolinguistic issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 193/194, 177–190.
- Hutchinson, T., & Walters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, I. (1999). *Miksi yleiseurooppalainen viitekehys on kielenopettajalle tärkeä asiakirja?* Retrieved April 5, 2011, from <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/huttunen1999.pdf>.
- Härmälä, M. (2008). *Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jäppinen, T., & Komppa, J. (2009). Suomea toisena kielenä ammattikorkeakoulussa. In S. Voipio-Huovinen, K. Rapatti, & A. Rantahalmel (Eds.), *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta* (pp. 61–63). Helsinki: Suomi toisena kielenä -opettajat ry.
- Jäppinen, T. (2010). Suomi (S2) korkeakoulu-tettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? In Mikel Garant & Mirja Kinnunen (Eds.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (pp. 4–16). Jyväskylä: AFinLA.
- Kohonen, A. (2007). *Työperäinen maahanmuutto Euroopan Unionissa*. BoF Online 2007, 13. Helsinki: Suomen Pankki, Rahapolitiikka- ja tutkimusosasto.
- Kotikimara (2010). *Kotikimara*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.kotikimara.fi/>.
- Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: Kielten*

opetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.

Little, D., Hodel, H. P., Kohonen, V., Meier, D., & Perclová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Nikko, T., & Kankaanranta, A. (2000). Tavoitteena professionaalinen kielitaito. In P. Kalaja, & L. Nieminen (Eds.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 2000 (pp. 245–264). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58. Jyväskylä: AFinLA.

Opetushallitus (2002). *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2007). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Suositus opetussuunnitelmaksi. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2009). *Aikuisille maahanmuuttajille suomen ja ruotsin kielen verkko-opetusmateriaalia tuottavat hankkeet 2009*. Retrieved April 5, 2011, from http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis/103/hankkeet_2009_3.

Oulun maahanmuuttajakoulutus (2011). *Maahanmuuttajille suunnatut koulutukset Oulussa vuonna 2011*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.ouka.fi/mano/pdf/kooste.pdf>.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A., & Pihlaja, L. (2010). *Osallisen Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., & Kyllönen, T. (2009). *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa: Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Suomi toisena kielenä -opettajat (2010). *Kooste ammatillisen toisen asteen S2-opettajille ja äidinkielen opettajille suunnatun kyselyn tuloksista*. Retrieved April 5, 2011, from http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/yhdistyksemme/toiminta/tyoryhmat/ammatillisen_koulutuksen_tyoryhm/.

Suni, M. (2010). Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. In M. Garant & M. Kinnunen (Eds.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (pp. 45–58). Jyväskylä: AFinLA.

Sutela, H. (2005). Maahanmuuttajat palkkatyössä. In S. Paananen (Ed.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* (pp. 83–110). Helsinki: Tilastokeskus.

Valvira (2011). *Kielitaito*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.valvira.fi/luvvat/ammattoikeudet/kielitaito>.

