

Kielikeskus tutkii

Kielikeskus tutkii 2



ISSN 2324-0431 (Print)
ISSN 2324-044X (PDF)

Vol. 2

Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.)

Kielikeskus tutkii

Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.)

Vol. 2

Turku 2015

Kielikeskus tutkii
Vuosikirja nro. 2
Turun yliopiston kielikeskus
Juslenia (31.12.2015 asti)
Agora (1.1.2016 alkaen)
20014 Turun yliopisto
Puhelin: +358 2 333 5975
Sähköposti: kielikeskus@utu.fi

Vastaavat toimittajat:

Mike Nelson
Timo Hulkko

Kannen kuva:

Mike Nelson

Kannen suunnittelu:

Timo Hulkko (Tarja Lindenin alkuperäisen pohjalta)

Taitto:

Timo Hulkko

X-Copy

Turku 2015

ISSN 2324-0431 (Print)

ISSN 2324-044X (PDF)

Sisältö

Foreword MIKE NELSON	5
Investigating the impact of errors made by non-native speakers of English in academic writing: an SFL analysis in the Finnish context SUZANNE COLLINS	7
Peer and Teacher Feedback in an English for Specific Purposes Writing Course: Contradictory or Complementary? SUZANNE COLLINS & KELLY RAITA	26
Ohjattu itseopiskelu kielikeskusopiskelijoiden kokemana HANNELE GUÉRIN, TIINA-LEENA SALO, VEERA SCOTTO DI MARCO & TAINA SAARINEN	37
Valmiuksia potilasviestintään ja asiantuntijuuteen mediassa EMMI HYNÖNEN, KATJA LAIVO-LAAKSO & ARJA LAMPINEN	49
Agents of change: teachers' perceptions of iPads in the language centre classroom MIKE NELSON	58
Analysing the language-related needs of University of Turku students and faculties: a report MIKE NELSON	70
”Ruotsia saisi olla enemmänkin” – lääketieteellisen tiedekunnan ruotsin opetuksen nykynäkymiä ANNMARI SAHLSTEIN	84
Potenzielle Falsche Freunde durch formal-strukturelle Interferenzen im finnisch-deutschen Wortschatz SYLVIA YLINEN-RAUSCHER	97

Foreword

In its thirty-six year history, the University of Turku Language Centre has produced its own publication on three occasions before today, first in 1999 for the 20th anniversary of our founding (Väättäjä & Hulkko: 1999) and then again in 2009 (Majjala, Hulkko & Honka: 2009) for the 30th anniversary. These two journals, however, were one-off celebratory issues reflecting teaching and research in the language centre during this period. In 2013, the first edition of *Kielikeskus tutkii* was published, and this marked a departure in some senses from the earlier works. This new volume was meant to be the first in a continuing series of our own publications that would appear on a bi-yearly basis. And so now, it is my pleasure to introduce *Kielikeskus tutkii Vol. 2*.

Since the last of these individual journals in 2009, research has taken an increasingly important role in language centre life. In the previous volume in 2013, Minna Majjala wrote of the everyday life of teachers and staff at the language centre: a lot of students and a very hectic schedule. Yet, despite this busy lifestyle, there has been a strong desire on the part of many staff to engage in research at different levels. In doing this we have utilized Simon Borg's (2010) definition of research in the language centre setting; that is, engagement *with* research (being aware of and following the latest research in one's own field) and engagement *in* research when one does one's own active research. This venture falls into the latter of these two categories as teachers have been directly engaged *in* research.

The research group of staff members set up in 2012 to begin work on the previous volume, continued its work in 2014–2015, with both old and new members. Initial meetings held in autumn of 2014 yielded a good number of research projects by almost half the teaching staff working either individually or in small teams. These were worked on over the winter of 2014–15, culminating in a peer feedback process in the spring of 2015. In this way, the articles were prepared for publication in a collaborative and supportive manner from which we all learned a great deal. Writer supported writer in a safe and constructive environment. We were also lucky to receive support at this stage from Taina Saarinen from SOLKI and I would like to take this opportunity to extend our thanks to her for all her help and advice.

The articles that were produced, and which you can now read in this journal, represent the diversity of work that is carried out in the language centre on a daily basis. In the first article, Collins investigates the impact of errors made by non-native speakers of English in academic writing, with some surprising findings. Collins and Raita analyse peer and teacher feedback in academic writing and look at the type of feedback given and discuss just how effective it may or may not be. Guerin et al. look at guided self-study from the perspective of the students. They note the plusses and minuses of this mode of teaching as reported by the students and end with suggestions for future development of the courses. In their article, Hynönen, Lampinen and Laivo-Laakso report on their groundbreaking course for medical students on patient communication. They describe the course, the feedback given and the final seminar, where students hold a press conference with real representatives of the media present. Nelson has two articles included here; in

the first, he explores the attitudes and preconceptions teachers may have when using iPads in the classroom for the first time. Teachers were sent a questionnaire both before and after using tablets in the classroom and the article measures their prior beliefs and compares them to actual experience. In the second article, Nelson reports on a broad-ranging needs analysis carried out at the University of Turku in 2013 to determine the present and future language needs of students and faculties alike. In the penultimate article, Sahlstein focuses on Swedish teaching in the medical faculty of the University of Turku. She reports on research carried out into the students' interest and motivation for learning Swedish and ends by discussing the need for more integration between Swedish language teaching and content teaching in the faculty. Lastly, Ylinen-Rauscher investigates the linguistic notion of 'false friends' which she characterizes as interlingual lexemic pairs. The article focuses in particular on false friends with formal-structural differences and demonstrates potential pitfalls of the Finnish-German lexicon.

Finally, I would like to thank all the contributors and everyone that has helped in the process of getting this second *Kielikeskus tutkii* volume ready for publication. It has been hard work, but at the same time very rewarding. We hope that you enjoy the fruits of our labour!

Turku, August 2015

Mike Nelson

References

- Borg, S. 2010. Language teacher research engagement: *Lang. Teach.* 43:4, 391–429
- Maijala, M., T. Hulkko, J. Honka (toim.) 2009. *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin – Perspectives on Language Learning in Practice. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta – University of Turku Language Centre 30-year Celebration*. Saatavissa: <https://oa.doria.fi/handle/10024/45100> [Online].
- Maijala, M., M. Nelson & T. Hulkko. (eds.) 2013. *Kielikeskus tutkii Vol. 1*. University of Turku Language Centre.
- Väätäjä, V. & T. Hulkko. (toim.) 1999. *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Jyväskylä: Turun yliopisto.

Investigating the impact of errors made by non-native speakers of English in academic writing: an SFL analysis in the Finnish context

Suzanne Collins

1 Introduction

English as an academic ‘lingua franca’ (ELF) is a widely recognised but increasingly debated phenomenon (Santos 2009: 101; Crystal 2003). Writing in a language only understood by a minority is clearly not advantageous for academics in an international sphere; a lingua franca is thus often useful. Indeed, today, English as a lingua franca is spoken more by non-native than native speakers, and so the idea that ‘good English’ is only ever the ‘standard English’ of a native speaker is now being challenged (Mauranen et al. 2010: 184). However, sounding like an NNS is still potentially a disadvantage. Native English speaking academics – particularly those from the USA – traditionally have a disproportionately large percentage of publications (Tardy 2004: 248). This situation has led to a demand for ‘native’ language editors, often specifically advised in journal publications’ guidelines for authors (Mauranen et al. 2010). But this also raises questions about whether clarity and effective communication is more significant than an expected ‘standard’ (ibid), or whether a homogenised academic discourse has been created, in which everyone needs to sound the same (Swales cited in Tardy 2004: 248).

This debate is significant for Finnish academics, as the Finnish language is fundamentally only spoken by the country’s 5.5 million people, often making an international lingua franca desirable for international publication (Finnish Population Register Centre, 2011). However, university degrees are mainly still conducted, and many academics also complete their PhD degrees, in Finnish. Furthermore, research by Mauranen (1993: 200) identified a cultural component, meaning that Finnish writers tend to construct their ideas differently from a native English speaker in terms of explicit or implicit language, and when key information is imparted. Consequently, when a Finnish writer begins to publish internationally using ELF, their potential lack of experience in the language and other cultural influences can put them at a disadvantage. There is thus a demand for English native language editors to ‘correct’ a text prior to publication; the University of Turku even provides this service free of charge for doctoral candidates publishing their first article (UTU 2014: online).

However, this raises some concerns about the nature of this editing process, and whether this process is creating or reinforcing a homogenised academic voice, that of a ‘native’

speaker. It is thus important to investigate what problems a native editor corrects, and to understand their role in this process. Furthermore, it is useful to consider whether there is even potential to remove the need for this editing process, by instead identifying problems and educating Finnish writers about their language use.

1.1 Research questions

This research aims to investigate the potential problems in an NNS's English academic journal article, and how they impact the text in terms of coherence and cohesion. The primary research questions are:

- What elements of a text mark it out as having been written by an NNS?
- Do these elements also affect the coherence and cohesion of the text?

Alongside these questions is the impact that a native-speaking editor has on such a text. What corrections are made to the text, and are they closely related to the above-identified elements? This paper will first outline the approach that this research will take to address these questions: that of Systemic Functional Linguistics (SFL). In the second section, the research methods will be explained, including a description of the case study used to address these questions. Then an SFL analysis of a section of text will be presented, followed by an outline of the amelioration of these problems in an edited version of this text, and a final discussion.

1.2 Systemic Functional Linguistics

One way to investigate linguistic questions such as those presented here is through Systemic Functional Linguistic (SFL) techniques, developed from foundations created by Halliday (Martin 2008: 14), which provide a linguistic approach and tools to analyse language in context (Coffin and Feez 2009: 123). SFL theorists see grammar as a meaning-making tool, emphasising the idea of choice in language, or 'what you say in relation to what you could have said' (Martin 2008: 14), and something that will inevitably vary depending on its context (ibid: 125). In this way, all interpretation is a 'post-hoc recontextualisation' (Blommaert 2005: 186), where texts will always have been constructed at a different time and for different purposes than the reader's context.

A related concept is that of genre, which is seen as the staged construction of linguistic elements which help the writer communicate with their reader to achieve a specific goal. In academia, genre is highly significant. The genre of an academic text is heavily loaded with tradition and convention, often in a way that has been interpreted as intimidating and elitist. However, the generic stages of an academic journal article have been carefully deconstructed in works such as that by Swales and Feak (2012) and Moore (2009), with the express purpose of demystifying the genre to make it more accessible (and not just for NNS, as English natives can equally struggle to successfully reproduce these generic

stages). Swales and Feak (2012) divide this genre into sections – Introduction, Methodology, Results, Discussion – and subdivide these sections into generic stages or ‘moves’. Thus, much work has been done on the genre of academic texts, to help writers fulfil the criteria of this genre, in order to write effective academic texts.

When using SFL tools, elements of grammar fall under the broader concept of the ‘register’ of a text. The idea of ‘register’, and indeed the foundation of Register Analysis as an approach to English for Specific Purposes (ESP), has its roots in the 1960s (for example Barber 1962), but was later developed by researchers such as Robinson (1980), Coffey (1984) and West (1997). The general principle of a ‘register’ is that the language choices of a writer are pre-determined by the situation and the subject of a text (Nelson 2000); a writer thus has to ‘find the right words in the right place’ (Pickett 1986: 5). Therefore, register is related to the language used, but is also closely related to genre (Martin 2008: 20); it influences and is influenced by both elements, with language and genre both affecting the overall experience of the text. Within ‘register’, elements are further categorised into ‘Field’, ‘Tenor’ and ‘Mode’. ‘Field’ refers to ‘what is going on’ in the text, usually related to a culturally recognised activity; ‘Tenor’ refers to the way that the writer is relating to others, for example the status and power relations between writer and reader; and ‘Mode’ refers to the channel through which the writer chooses to communicate (Martin 2008). In this way, SFL tools allow each grammatical element to be assessed from multiple dimensions, reflecting the various different functions it has within the text.

When looking at academic writers’ language use, a register analysis using SFL criteria provides tools to analyse the problems in academic texts, as it can reveal the connection between the language choices – however unconscious (Coffin et al. 2009: 331) – and genre, in order to deconstruct what is happening, how, and for whom. Because of this, SFL analysis has been previously effectively utilised for a variety of academic text analyses (see for example Kim 2009; Donohue 2012).

2 Methodology

2.1 Case study

At the time of writing this paper, the author was acting as a language editor for English texts (as a native-English speaker). One Finnish-native academic who had submitted their article for editing after it had been rejected by an international journal was selected for this analysis. The text was edited during April 2013. It was returned with the changes marked (using the ‘Track Changes’ function of Microsoft Word), and notes explaining the major changes.

After the editing process had been completed, a section of the original text was extracted (see Appendix 1: ‘Original Text’) and analysed using SFL tools. The edited version of this section is also included (Appendix 2: ‘Edited Text’). The data consists of the results from the SFL analysis of this original text, to identify what was ‘problematic’. In order to fully

investigate this process, it would have been necessary to also conduct a full SFL analysis on this edited text. However, due to the constraints of the scope of this paper, only the key elements of the ameliorated text will be discussed, to demonstrate the main decisions made during the process.

The academic was also asked to complete a semi-structured questionnaire via email, aimed at providing qualitative data to uncover the motivations behind the initial submission of the article for editing, and the impact of this process on the text, including whether the academic could identify problems in the original text and understand the changes in the edited version. The final questions allowed for further comments from the perspective of a Finnish-native speaker using ELF.

2.2 Ethical considerations

This research was conducted with full appreciation of the BAAL ethical guidelines (BAAL 2000). The participant's written permission was received before the research was conducted, and she was provided with full information about the study. The completion and return of the questionnaire was taken as informed consent.

3 Results

3.1 SFL linguistic description

The linguistic description is presented from the perspective of the three SFL viewpoints of register: Field, Tenor and Mode. The analysis will focus on the most significant aspects of the text, in order to connect these aspects to the research questions. Thus, it is not a full transitivity analysis but instead a focused linguistic description within an SFL framework. All extracts are identified by line number, for example O1 is 'original text' line 1 (see Appendix 1).

3.1.1 Field

The activity presented in this section is an academic research article, presenting data from field research. The entire paper followed the traditional IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion) structure (Swales and Feak 2012); this section is part of the Discussion. Specialised lexis is used throughout the section: for example, *heterogeneous engineering* (O1) and *socio cultural networks* (O27). Furthermore, there are frequent references to the generic present tense and to whole classes, for example *street children are less able to affect their appearance* (O36). There is use of the passive voice throughout the section: *the network of fear must be kept alive* (O21–22), *food and drugs are shared* (O23). However, this is interspersed with the use of active sentences, to a degree where they are almost equal – *The street children try to engineer* (O20), *they manipulate the ideas* (O26).

The genre of an academic research article would require abstract and distant language, using dense and specific lexical terminology, with a considerable social distance and lack of spontaneity (Martin 2009: 23). From these perspectives, the sample text shows no problems, as the distance is maximal, and the research is discussed using abstract language and favouring behavioural clauses. As fitting with the genre of reflective language, generic references to whole classes and the use of the generic present tense (ibid) were also favoured. The only identified problems with field relate to the use of the active voice, as the academic genre may call for more predominant use of the passive voice. However, although this may make the text somewhat ineffective from the perspective of fulfilling the norms of the genre, it does not in itself identify the author as an NNS, and nor does it affect the clarity, coherence or cohesion of the text.

3.1.2 Tenor

Considerable distance is established in the text, which reflects an abstract narrative of field research. For example, *as a boy of twenty explained* (O34–35): the ‘boy’ had explained this to the academic personally, yet distance is established with the lack of personal pronoun. Indeed, personal pronouns, which would reduce this distance, are entirely lacking from the text, except two instances. In line O49 another researcher is referred to as ‘he’ (O50), and in the same lines the distance between the reader and the writer is reduced with the use of ‘we’: *here we can see* (O49–50).

In the text there is a lack of the use of modality; statements are presented without modal verbs or modal lexical words – *it is impossible to trace all network connections* (O4–5), *Beliefs and desires are actors in actor-network thinking* (O39). Thus, there is little deference to the reader, and ideas are presented in an authoritative and slightly dominant manner.

The tenor of the text is thus also largely appropriate for the genre. The section forms part of a discussion about research undertaken by the academic; however, the author establishes considerable distance between herself and the action, making the text appropriately reflective. The lack of modality is one element of the tenor that could be problematic. Academic texts usually include modal verbs and ‘hedging’ (Swales and Feak 2012: 87), to conform to the academic tradition of deference to the possibility of other ideas (e.g. ‘could show’ rather than ‘does show’). Such ‘hedging’ has been seen as central to academic argument (Hyland 1998). In this way, again, this text may not conform to the academic genre as closely as it could do. However, not using modal verbs does not necessarily identify the author as an NNS.

3.1.3 Mode

There is considerable lexical density in the text, and there are hyper-themes (or ‘topic sentences’) and an overarching macro-theme, which aim to orientate the reader. However, the macro-theme and hyper-themes are quite implicit, and do not present a clear framework. The macro-theme attempts to establish a structure in which three

different 'worlds' are presented – physical, socio-cultural, mental – in order to discuss the 'networks' and 'actors' who engineer them:

In the heterogeneous engineering of networks, actors attempt to gather elements of the environment, human or non-human which could help or hinder them as they carry out their daily routines. Power relations in networks determine on which level, or world physical, socio-cultural or mental, an actor is able to engineer networks. (O1–4) (Emphasis added)

The hyper themes of the three paragraphs then do reflect this structure, but only implicitly, as highlighted below:

1. Actors approach those available other actors they find useful in that particular situation. (O8)
2. The image human actor possess effects how they are treated among other humans (O18)
3. Beliefs and desires are actors in actor-network thinking making other actors move. (O4).

Thus, *actors approach* and *particular situation* relate to the 'physical' world, *how they are treated among other humans* the 'socio-cultural' world and *beliefs and desires* to the 'mental' world mentioned in the macro-theme. However, the reader is left to interpret these connections without repetition of the key terminology.

Cohesive devices (Coffin et al. 2009: 429) are employed, but often not accurately. For example, in the use of *on the one hand* and *on the other hand* (O45–48), in a situation where there are not two opposing points to be juxtaposed, as they are examples of the same idea. However, this is more effectively used elsewhere in the text, for example: *On one hand, the network of fear must be kept alive on the streets. On the other hand these children try to change their reputation to more positive* (O21–25).

The theme patterns in the text are often not effective in terms of cohesion. The text lacks anchoring in many places which would allow the text to flow effectively, for example by following the 'given before new information' structure (Coffin & Feez 2009: 183). From lines O21–28 this can be seen clearly, as outlined below with the anchoring 'known' information in italic font and 'new' information underlined, to highlight the theme pattern. The ideal 'zig-zag' pattern of 'given before new' would thus be italic font–underlined font; however, this paragraph shows almost the opposite pattern:

On one hand, the network of fear must be kept alive on the streets. Through killing and fights children can engineer the *network of fear* and spread it further. Food and drugs are shared and future *networks* manipulated resulting new sharing of these things due to the debt of gratitude. On the other hand these children try to change their reputation to more positive. By showing the loyal and helpful hard worker side in sidewalk cafés, they manipulate the *ideas people in general have of them*.

Grammatical errors can also be seen throughout the text in the use of plural and singular forms and count nouns, for example: *children have less possibilities* (O9–10). There are also instances of missing articles, for example *earning money requires notable amount of time* (O13). There is also one likely typing error: *One the streets* (O31). More problematic is the use of the verb ‘enacted’ in line O52, where the sentence does not specify what the ‘gear’ enacted: *even though the climbing assemblage was not physically protecting the climbers, their gear enacted*, which means that the sentence is not complete. Thus, the problems with ‘Mode’ seem to impact on the coherence and cohesion of the text, as further explored below in the Discussion.

3.2 Changes made during editing

Firstly, changes were made to the above-identified ineffective linking phrases. Thus, ‘on one hand’ and ‘on the other hand’ (O21, O25) are removed in the edited version, and replaced by the connector ‘furthermore’ (E49), which is more accurate in the context. The cohesion is further improved with other additional connective words, such as ‘moreover’ (E35) and ‘however’ (E36), and with the addition of ‘both negatively and positively’ (E26), which more explicitly explains the connection between the subsequent two points. Thus, overall, the editing process made the connections between ideas much more explicit, and either enhanced or added new connective devices. The other problems with Mode identified above, such as the problems with plurals and articles, were also corrected.

Throughout the text, dependent and contained clauses were also added or clarified, including in the macro-theme. This problematic macro-theme was changed to: *Power relations in networks determine on which level or world – physical, socio-cultural or mental – an actor is able to engineer networks* (E3-4). Now, the three key themes of the section, the ‘physical, social or mental’ worlds, are clearly delineated. This is then reflected in the hyper themes, which were also changed to make this theme structure more explicit:

- 1: Regarding the physical world, actors physically approach the other available actors that they find useful in that particular situation. (E8)
- 2: Humans, in time-geographic terms, are also situated in socio-cultural worlds, comprising actors such as image or reputation. (E19)
- 3: Beliefs and desires are also actors in actor-network thinking, making other actors move. In time-geographic thinking they comprise part of the mental world. (E40)

However, the edited version of the text fails to address the problems identified in the original text with the ‘zig-zag’ theme pattern. Many sentences were left with the ‘given’ information at the end of the sentence, for example the third hyper theme shown above (E40), where ‘beliefs and desires’ is ‘new’ information, and the ‘mental world’ is ‘known’ information (from the macro- theme). Nevertheless, the changes in cohesive devices may have gone some way to addressing this problem, albeit less directly. Even though the ‘new’ information was still at the beginning of the sentence, by adding phrases such as

'for example', or 'moreover', the cohesion between the sentences was improved, meaning that the problem caused less impact. Moreover, the academic explicitly mentions this problem in the questionnaire data, so it is probable that in the rest of the text this problem was addressed more fully, and explained in the accompanying notes.

3.3 Questionnaire data

Regarding the problems with the original text and thus her motivation to submit it for editing, the academic identifies that she feels the "right English" use is important, which is why she decided to seek out "proper editing" (extracts from original questionnaire responses). She primarily identifies problems in the original text with "grammar, style, the word choice and paragraph/sentence placing" in order to enhance clarity and to "get through the intended point". Thus, she seems to be mainly inferring problems with Mode, although she may also be identifying problems with Tenor, particularly when she refers to 'style', and Field when she refers to 'word choice' (i.e. specialised lexis). In her answers, she also directly refers to problems with Mode by referring to "the given and new principle", which she identified as "wrong". However, the language she uses to discuss these points reflects the notes explaining the editing, which also referred to this theme pattern explicitly. Thus, it is difficult to know whether this was something she had identified prior to the editing process, or only based on this later explanation.

Further to this, the author also mentions some practical aspects of the editing process, such as being able to reduce the word count without losing key information, which she said she "found challenging". She also refers more generally to NNS writers' grammatical mistakes, such as inaccurately using articles, which may be a reference to the often-cited claim that Finnish native speakers cannot use articles 'correctly', as they have no equivalent grammatical device in their native language (Yli-Jokipii and Jorgensen 2004: 343).

The author is less precise when it comes to explaining the changes made in the edited version of the text, although she does state that the effect was a text that was "clearer and easier to follow". She also identified that some vocabulary or expressions were "more academic" (so thus identifying changes in the Field), but otherwise expressed only a general feeling that it was "improved".

Turning to the idea of ELF, the author felt that "one common, international language" was necessary to "spread the knowledge". The academic also felt that international journal publications should significantly emphasise 'good' language use, in order to ensure texts are clear as it "helps the reader". She recognises that not all journal peer reviewers are native English speakers, but interestingly seems to think that this means that they will not comment on "grammar" but only "clarity", which she sees as two separate issues. As her article was rejected including comments that the language was not suitable for an 'international' audience, with no indication of what exactly was meant by that, her comments are an interesting reflection of her own experiences.

4 Discussion

The main problems in the original text, as identified above, were in relation to Mode. The macro-theme was not effective, and the key terminology was not reiterated in the hyper-themes of the paragraphs, which led to a confusing structure that affected the text's cohesion. This was compounded by a lack of a 'zig-zag' theme pattern, meaning that 'new' information was being presented at the beginning of sentences without a good anchor for the reader to use to logically connect the ideas.

It is debatable whether this could identify the author as an NNS. In the research by Mauranen (1993; Mauranen et al. 2008) it has been argued that Finnish writers carry a cultural predilection to structure ideas differently from that of a native English speaker. Primarily, this manifests in a Finnish tendency to be more implicit (Mauranen 1993: 169), which may also explain the more implicit structural cues seen here in the macro-theme and hyper-themes. This is supported by a study into language editing of Finnish and Danish 'journalese' conducted by Yli-Jokipii and Jorgensen (2004), who also found that Finnish writers used more implicit language and rhetorical structures. As Martin argues, when language is taken away from the context of the actual events it describes, removing the potential for feedback, ideas "must be rendered explicitly if they are to be recovered by the reader, no matter how well informed" (Martin 2008: 24). This can be difficult for a writer who is incredibly familiar with the context, whether a native or non-native speaker of English, as it is often problematic to see what needs to be more explicit.

Nevertheless, Mauranen also argues that Finnish writers tend to employ a 'final focus strategy' as a reflection of their rhetorical values, presenting important ideas at the end of texts, and creating sentences with end weighting (ibid: 164). In this case, this section is in fact showing the opposite, in that often the most crucial points are the 'new' ideas, which we would thus expect Finnish writers to place at the end of the sentence, not at the beginning as we see here. Therefore, it is again not clear whether the problems identified in Mode demonstrate problems stemming from the author being an NNS.

The elements which can be more easily attributed to the author being an NNS are those identified with the use of (or lack of) articles, which does appear in the text occasionally (but not consistently), and mistakes made when using the plural or singular and count nouns. These problems do affect how understandable the text is to a certain degree, but often not to the extent that it is not understandable at all, with the exception of the incomplete sentence in line O52. In this way, although they impact the clarity of the text in a relatively minor way, these elements do indeed suggest that the author is an NNS, as they are not mistakes that would often be made by native speakers.

The changes made in the editing process are also interesting, particularly related to the lack of changes made to the ineffective theme pattern. This is an observation that was highlighted clearly with the SFL analysis, but which was a subconscious choice during the editing process. Indeed, if the editing process would be undertaken a second time, based

solely on the SFL data, the resulting text would most likely be very different. In this way, the editing was also a product of personal linguistic taste and expectations.

Regarding the research questions, this then presents some interesting results, as very few of the problems identified actually helped to identify the author as an NNS. Thus, it is difficult to analyse how far these problems affect the coherence and cohesion of the text. However, there were other problems, primarily related to Mode, which do indeed impact the text, and thus potentially also how understandable the text is to global readers in diverse contexts. This raises the question of why the journal's peer reviewers had highlighted the English 'non-native' language as a problem area which needed revision before successful submission if there was little that would identify it as such. This may be a reflection of the reviewers' own cultural bias, rather than their English language expertise. Such reviewers are often not themselves native speakers, so they may be responding to the text based on their 'culturally learned expectations' of what 'good writing' is (Mauranen 1993: 158). As Mauranen states: "if texts do not meet these expectations we tend to perceive them as unconvincing, incoherent, or even illogical" (ibid). Thus, the problems with Mode identified above may have been influencing the reviewers' overall impression of the language 'standard', which is often the easiest way to describe this overall feeling that something is 'wrong'.

To summarise, the text did not show many elements to identify the author as an NNS, yet in the editing process significant changes were made, primarily to Mode. The problems related to cohesion and clarity, addressed in the editing process, were not fundamentally connected to the idea of native or non-native language usage. This study therefore raises some interesting points, but the research questions are still somewhat unanswered. That is, very few problems were identified as related to the author's NNS status, so it was impossible to analyse how far such elements would impact the text's clarity or cohesion.

However, the SFL analysis of the text selection provided some useful insights into the process of language editing for journal articles written by NNS, and the decisions that language editors make. Indeed, based on these findings, the requirement that journals often make of having a 'native speaker' edit texts by 'non-native' authors seems somewhat to be missing the point. It would seem, instead, that the issue of being an NNS is not central, as native-speaking academics may also produce similar problems in their writing as those seen in this section.

The perspectives in the questionnaire data provide interesting insight, as the academic's preference is for lessons in writing effective academic texts rather than a reliance on a language editor. Thus, perhaps emphasis should be shifted away from reliance on a native-speaking 'gold standard', towards the idea that good academic writing relies on the writer being able to identify the genre, and the appropriate Field, Tenor and Mode choices for their texts. As Mauranen et al. (2010) have observed 'there are no native speakers of *academic* English' (ibid: 184, original emphasis), and thus language editing will always be subject to the editor's own idea of what 'good' English should be.

4.1 Limitations

The small scale of the research limited its scope, and thus the findings cannot be seen as generalisable. In order to fully analyse the text in question, SFL analysis could have been conducted on the full article, and on the full edited version, with detailed comparisons of the changes made. More examples of similar texts would also need to be analysed, to identify more widespread patterns. During the process of the analysis, it became apparent that the text section chosen for the case study did not in fact demonstrate the level of problems related to the research questions as initially assumed. Thus, other texts may produce different results. Furthermore, my role as both researcher and language editor provided both strengths and weaknesses. It allowed a more reflective and in-depth emic analysis of the process, but also did not allow for more objective analysis, which may be perceived as a weakness.

4.2 Scope for further research

Firstly, it is still important to question what elements or problems identify authors as NNS, and how far these problems affect coherence and cohesion. In the future, it may be possible to perceive a situation where the 'standard' English is flexible enough to allow for such differences and personalities if clarity is unaffected. Further research could also be conducted into the role of a language editor. Using a larger corpus of texts pre and post language editing (as conducted by Yli-Jokipii and Jorgensen (2004) in relation to Danish and Finnish journalese), would provide evidence of the changes commonly made by language editors, and how far they are imposing a 'standard' English which disadvantages NNS. Further analysis of the process of journal peer reviewing may also provide interesting perspectives. It is journal editors and peer reviewers who reject texts based on language, although they are often not language experts: a situation that may indeed be creating a problem for NNS getting past the 'gatekeepers' of English as the academic lingua franca (Tardy 2004: 248). Thus, rather than changing the language choices of authors, perhaps instead we need to change the mindsets of those in positions of power over it.

References

- BAAL (British Association for Applied Linguistics). 2000. *Recommendations for good practice in Applied Linguistics student projects*.
URL: http://www.baal.org.uk/dox/goodpractice_stud.pdf [accessed 16.04.2015]
- Barber, C.L. 1962. *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*.
Reproduced in Swales, J. ed 1985 *Episodes in ESP*, Pergamon Press.
- Coffin, C. & Feez, S. 2009. 'Systemic Functional Linguistics', *Part 4: E854 Study Guide*.
Milton Keynes: Open University, 123–191.

- Coffin, C. Donohue, J. & North, S. 2009. *Exploring English Grammar: From Formal to Functional*. Oxford: Routledge Press.
- Coffey, B. 1984. 'ESP: English for Specific Purposes', *Language Teaching* 17(1), 2–26.
- Crystal, D. 2003. 'Why a Global Language', in Cook, G. & Northy, S. *Applied Linguistics in Action: A Reader*, Oxford: The Open University and Routledge Press, 51–66.
- Donohue, J. 2012. 'Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies', *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 4–16.
- Finnish Population Register Centre (Väestörekisterikeskus). 2013.
URL: <http://www.vrk.fi> [accessed 16.04.2015]
- Hyland, K. 1998. *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kim, M. 2009. 'Translation error analysis: A Systemic Functional Grammar approach', in Coffin, C. Lillis, T, & O'Halloran, K. (Eds.) 2010. *Applied Linguistic Methods: a Reader*. Oxford: The Open University and Routledge Press, 84–94.
- Mauranen, A. 1993. 'Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study', in Lofman, L Kurki-Suonio, L Pellinen, S & Lehtonen, J (Eds.), *The Competent Intercultural Communicator, A FinLA Yearbook 1993*. Publications de l-association finlandaise de linguistique appliqué, 51, 157–174.
- Mauranen, A. Hynninen, N. & Ranta, E. 2010. 'English as an academic lingua franca: The ELFA project', *English for Specific Purposes*, 29(3), 183–190.
- Martin, J. 2008. 'Language, Register and Genre', in Coffin, C. Lillis, T, & O'Halloran, K. (Eds.) 2010. *Applied Linguistic Methods: a Reader*. Oxford: The Open University and Routledge Press, 12–32.
- Moore, T. 2009. 'The processes of learning: On the use of Halliday's transitivity in academic skills advising', in Coffin, C. Lillis, T, & O'Halloran, K. (Eds.) 2010. *Applied Linguistic Methods: a Reader*. Oxford: The Open University and Routledge Press, 52–69.
- Nelson, M. 2000. *A Corpus-Based Study of the Lexis of Business English and Business English Teaching Materials*. Unpublished Thesis. Manchester: University Of Manchester.
- Pickett, D. 1986. *Defining Business English*. Talk given at IATEFL Conference, Brighton, UK. April 1986.
- Robinson, P. 1980. *ESP English for Specific Purposes*. Oxford: Pergamon Institute of English.

- Santos, D. 2009. 'English in the World', *Part 3: E854 Study Guide*. Milton Keynes: Open University, 93–120.
- Swales, J. and Feak, C. 2012. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*, 3rd Edition, Michigan Series in English for Academic and Professional Purposes. Ann Arbor: University of Michigan.
- Tardy, C. 2004. 'The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?' *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 247–269.
- University of Turku (UTU). 2014. *First Article Language Checking Service – FALCS*. URL: www.utu.fi/fi/Tutkimus/tutkijakoulu/courses/Sivut/FALCSservice.aspx [accessed 16.04.2015]
- West, R. 1997. 'ESP - the State of the Art' In McLean, A. (Ed.) *SIG Selections*. Whitstable: IATEFL.
- Yli-Jokipii, H. & Jorgensen, P. 2004. 'Academic journalese for the Internet: a study of native English-speaking editors' changes to texts written by Danish and Finnish professionals', *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 341–359.

Appendix 1: Original version of the text – (O)

Engineering of actor-networks on the streets	
PARAGRAPH 1	
1	In the heterogeneous engineering of networks, actors attempt to gather elements of the
2	environment, human or non-human which could help or hinder them as they carry out
3	their daily routines. Power relations in networks determine on which level, or world
4	physical, socio-cultural or mental, an actor is able to engineer networks. As it is
5	impossible to trace all network connections (Ruming, 2009) and sometimes
6	challenging to perceive the associations between different kinds of actors, to split the
7	environment into the worlds familiar from the time-geography helps.
PARAGRAPH 2	
8	Actors approach those available other actors they find useful in that
9	particular situation. Compared to more advantaged citizens, street children have less
10	possibilities to affect the physical distance between them and some desirable actors
11	because they may not have access to transportation and their movement possibilities
12	are limited. As a boy of fifteen said; "Everything is easier to smaller kids. They can
13	travel on a bus for free. I'm too big". Also, earning money requires notable amount of
14	time leaving the children with less choices to be bodily elsewhere enrolling actors to
15	their networks. Their integrity is repeatedly violated leaving them less able to
16	determine their bodily movements. Compared to other human actors, these children
17	are less capable to physically enrol more distant actors.

PARAGRAPH 3	
18	The image human actor possess effects how they are treated among other humans. In
19	time-geographic terms the actors like image or reputation among humans are situated
20	in socio-cultural world. The street children try to engineer the networks associated
21	with actors on this arena in two directions. On one hand, the network of fear must be
22	kept alive on the streets. Through killing and fights children can engineer the network
23	of fear and spread it further. Food and drugs are shared and future networks
24	manipulated resulting new sharing of these things due to the debt of gratitude. On the
25	other hand these children try to change their reputation to more positive. By showing
26	the loyal and helpful hard worker side in sidewalk cafés, they manipulate the ideas
27	people in general have of them. The engineering of socio-cultural networks aims at
28	getting integrity and some respect. The discourse of villainy and deviance is not easily
29	changed. "Sometimes I feel like hitting my face against a concrete wall. No matter
30	how hard I try, nothing changes", said a boy who lived eight years on the streets
31	without any contact with his home. One the streets, like anywhere else, the networks
32	dynamics are re-established constantly changing their form and who is in charge.
33	Street children of this study have divided the streets into so called ruled areas. "One
34	child is the master of the area until a more powerful comes and takes the charge", as
35	a boy of twenty explained. Comparable to the mainstream society, on the streets tidier

36	individuals are often treated better. However, street children are less able to affect
37	their appearance compared to wealthier people. Some have hygiene products but
38	some ask others to let them use soap or a hairbrush (Araujo de Morais et al., 2010a).
PARAGRAPH 4	
39	Beliefs and desires are actors in actor-network thinking making other actors move. In
40	time-geographic thinking they are part of the mental world which is to a great extent
41	interconnected with the other worlds. If having a “strong head”, as the street children
42	call the decisiveness, the child can fill the shortcomings of other worlds. One good
43	example is depression as a mental actor having huge effect on physical capacities of
44	an actor, but also on the actions taken. Some street children are excluded from their
45	family networks, which normally would bring them feeling of safety and caring. On
46	one hand they fill that lack using their creativity and resilience transforming a tree or
47	a dog into a protector. On the other hand they often imagine caring figures like
48	mothers or siblings. Those fantasies bring them to a symbolic level of social
49	connection, which functions as coping mechanism (Paludo and Koller, 2005). Here
50	we can see a direct connection to the study by Paul Barratt in which he noted that
51	even though the climbing assemblage was not physically protecting the climbers, their
52	gear enacted (Barratt, 2012). Exactly the same occurs with mental representations of
53	the mother or other caregiver (Paludo and Koller, 2005).

Appendix 2: Edited version of the text - (E)

Engineering of actor-networks on the streets	
PARAGRAPH 1	
1	In the heterogeneous engineering of networks, actors attempt to gather elements of
2	their environment, human or non-human, which could help or hinder them as they
3	carry out their daily routines. Power relations in networks determine on which level or
4	world – physical, socio-cultural or mental – an actor is able to engineer networks. As
5	it is impossible to trace all network connections (Ruming, 2009), and sometimes
6	challenging to perceive the associations between different kinds of actors,
7	dividing the environment into worlds familiar from time-geography is helpful.
PARAGRAPH 2	
8	Regarding the physical world, actors physically approach the other available actors
9	that they find useful in that particular situation. Compared to more advantaged
10	citizens, street children have fewer possibilities to affect the physical distance
11	between them and some desirable actors, because they may not have access to
12	transportation and their movements are limited. As a boy of 15 said: 'Everything is
13	easier to smaller kids. They can travel on a bus for free. I'm too big'. Earning money
14	also occupies a notable amount of time, leaving the children with fewer choices to be
15	bodily elsewhere, enrolling actors into their networks. Their integrity is repeatedly
16	violated, leaving them less able to determine their bodily movements. Compared to
17	other human actors, these children are less capable of physically enrolling more

18	distant actors.
PARAGRAPH 3	
19	Humans, in time-geographic terms, are also situated in socio-cultural worlds,
20	comprising actors such as image or reputation, and the image that human actors
21	possess effects how they are treated. On the streets, like anywhere else, the network
22	dynamics of these worlds are constantly re-established. For example, the street
23	children in this study had divided the streets into so-called ruled areas: 'One child is
24	the master of the area until a more powerful comes and takes the charge', as a boy of
25	20 explained. The street children also try to engineer the networks associated with
26	actors in this arena both negatively and positively. On the one hand, a network of fear
27	must be engineered and kept alive through killings and fights. Food and drugs are
28	shared and future networks manipulated, resulting in further sharing of these things due
29	to the debt of gratitude. On the other hand, by showing themselves as loyal and helpful
30	hard workers in sidewalk cafes, they positively manipulate the general ideas people have
31	of them. This engineering of socio-cultural networks aims at gaining integrity and some
32	respect. However, this discourse of villainy and deviance is not easily changed.
33	'Sometimes I feel like hitting my face against a concrete wall. No matter how hard I
34	try, nothing changes', said a boy who had lived on the streets for eight years without
35	any contact with his home. Moreover, comparable to mainstream society, on the
36	streets tidier individuals are often treated better. However, street children are less able

37	to affect their appearance compared to wealthier people. Some have hygiene products,
38	but some have to ask others to let them use soap or a hairbrush (Araujo de Morais et
39	al., 2010a).
PARAGRAPH 4	
40	Beliefs and desires are also actors in actor-network thinking, making other actors
41	move. In time-geographic thinking they comprise part of the mental world, which is
42	to a great extent interconnected with the other above-mentioned worlds. By having a
43	'strong head', as the street children call decisiveness, the child can overcome the
44	shortcomings of their other worlds. One good example is depression as a mental actor,
45	which has a huge effect on the physical capacities of an actor, but also on the actions
46	taken. Some street children are excluded from their family networks, which would
47	normally bring them feeling of safety and caregiving. They make up for
48	that lack by using their creativity and resilience, transforming a tree or a dog into a
49	protector. Furthermore, they often imagine caring figures like mothers or
50	siblings; these fantasies bring them a symbolic level of social connection, which
51	functions as a coping mechanism (Paludo and Koller, 2005). Here we can see a direct
52	connection to the study by Paul Barratt, in which he noted that even if climbers were
53	not being physically protected by their climbing safety gear, it still acted as enabler
54	for their climbing (Barratt, 2012). Exactly the same occurs with mental
55	representations of the mother or other caregiver (Paludo and Koller, 2005).

Peer and Teacher Feedback in an English for Specific Purposes Writing Course: Contradictory or Complementary?

Suzanne Collins and Kelly Raita

1 Introduction

The question of what constitutes effective feedback for students on L2 writing courses has been the subject of extensive discussion. (Ferris 2004, 2010, 2012; Truscott 1996, 2004, 2006, 2007, 2009). This debate initially gained impetus in the late 1990s when Truscott (1996) published a controversial article in which he claimed that Corrective Feedback (CF) was ineffective, counter-productive and should be abandoned from writing courses. In response to this questioning of the theoretical and pedagogical principles for corrective feedback, a wide and growing body of literature has investigated CF practice, as well as its efficacy. As comprehensively outlined by Hyland and Hyland (2006), questions concerning the value of corrective feedback (Ashwell 2000; Ferris & Roberts 2001), whether direct or indirect, indeed the value of written feedback at all (Bitchener & Ferris 2011), have been widely researched.

Yet, despite this theoretical debate, in applied terms teachers of L2 students using a process-based, learner-centred methodology are faced with the decision of what kind of feedback is both practical and useful for the student, as it is still recognised to be an important tool to help learners develop multiple drafts of a text (Hyland & Hyland 2006: 83). In courses focused on a genre approach, feedback is also a key aspect of the process of developing learners' confidence in order to participate in their target community (Hyland & Hyland 2006: 83).

To begin to utilise the complex concepts surrounding the notion of feedback, researchers have investigated various strategies for approaching written CF. One of the most comprehensive discussions on the typology of CF is that of Ellis (2009) who identifies six strategies. These strategies are summarised in Table 1.

Table 1: Typology of Corrective Feedback (adapted from Ellis 2009)

Feedback Strategy	Description
1. Direct Corrective Feedback	A major form of feedback. Teacher corrects the error by giving the correct form.
2. Indirect Corrective Feedback	Also a major form of feedback. Teacher indicates to the student there is an error but does not correct it. Teacher may or may not choose to highlight the error by, e.g. underlining or circling it.
3. Metalinguistic Corrective Feedback	Teacher provides student with metalinguistic cues (e.g. using error codes or brief descriptions of grammar problems) to facilitate their understanding of the problem.
4. Focus of Feedback: Focused or Unfocused	The teacher can select specific errors to give feedback on (focused feedback) e.g. articles. Or, the teacher can provide feedback on all of the errors (unfocused feedback).
5. Electronic Feedback	Teacher highlights an error and hyperlinks it to resources which can support the student in dealing with the problem.
6. Reformulation	Teacher rewrites the student's text.

As well as offering strategies for providing feedback, researchers have also created categories of effective teacher feedback; the most notable of these is Hyland and Hyland's (2001 and 2006b) categorisation of 'praise' 'criticism' and 'suggestions' or 'advice'. This model is a simplification of the eight categorisations by Ferris et al. (1997) including, for example, 'asking for unknown information' or 'giving information on ideas'. Hyland and Hyland's categorisation forms a continuum ranging from identifying what is correct or effective (praise), through 'a focus on what is done poorly' (criticism) to 'a plan of action for its improvement' (suggestions or advice) (Hyland & Hyland 2006: 86). This continuum forms the basis of the pedagogical ideas behind process-based learning, where the student works through multiple drafts towards a final draft.

However, the practical delivery of feedback is further complicated by the different modes through which it can be delivered and the person providing the feedback, be that a peer or teacher. There are thus two central decisions an EAP teacher must make in terms of feedback, as well as what kind of feedback to provide (as discussed above). The first decision is in what mode the feedback would be delivered to the student, and how far the teacher would use the increasingly available and ubiquitous modes of computer-mediated communication with their various technological affordances. The second is to what extent, if at all, the teacher will encourage or require peer feedback, and furthermore, how peers will be helped to provide such feedback.

1.1 Computer-Mediated Communication

Online learning environments utilising asynchronous computer-mediated communication (CMC) present their own challenges in terms of appropriate and effective feedback mechanisms. There has been extensive and detailed research into the different affordances of various CMC modes (see for example Chang 2012; Ho & Savignon 2007; Lui & Sadler 2003). However, generally speaking corrective feedback (CF) in this environment is typically delivered asynchronously, in written form, and thus as such provides little opportunity for students to negotiate the feedback they receive. Lack of face-to-face contact means that oral feedback is often not an option, or is sporadic, as interaction usually takes place through forum posts, and with feedback given on written exercises. However, research investigating the effect of delivering written CF with oral meta-linguistic explanation (Bitchener & Ferris 2011) suggests that the outcome might be more successful than with written CF alone. Furthermore, Chang (2012) reports that a combination of technological and face-to-face feedback modes may be the most beneficial to students.

As outlined by Breuch (2004), online feedback is distinguished from face-to-face feedback through three characteristics: time, space, and interaction. One obvious example of this is that students can work in their own time, which is often necessary in a lifelong-learning situation in which students may also have full-time work and family commitments. Another benefit related to interaction has been highlighted by studies which have found that computer-mediated peer review can reduce the psychological pressure of giving face-to-face feedback as it can be given asynchronously at a time most convenient for the student (e.g. Ho & Savignon 2007; Savignon & Roithmeier 2004). Moreover, CMC has been shown to result in changes to the social dimension of learning, which may act to empower students and create more collaborative writing practices (Hyland & Hyland 2006: 93) by fostering a greater sense of community, increasing student participation, and encouraging a sense of 'group knowledge' (Chun & Plass 1996; Kahmi-Stein 2000; Warschauer 2002) (Hyland & Hyland 2006: 93). In this dimension, the teacher acts as a facilitator, to develop this student-student interaction.

1.2 Peer feedback

The second question in terms of developing a feedback strategy is thus who is providing the feedback. Peer feedback is one method that is often used in a classroom with a processed-based approach to learning, particularly one where CMC is also utilised to develop a community between students and encourage collaborative learning (Tsui & Ng 2000; Chang 2012). Indeed, effective peer feedback is a key element in enabling novice writers to notice and understand how their writing is perceived by potential readers (Hyland & Hyland 2006: 90). A further value of peer feedback is that it raises student awareness of their strengths and weaknesses and fosters the ownership of text (Tsui & Ng 2000: 167).

However, students themselves seem to prefer teacher feedback (see for example, Hyland 1998; Ferris & Roberts 2001; Lee 2004). This valuing of teacher feedback has often resulted in a situation where students do not apply peer feedback (Hyland & Hyland

2006: 90). Previous research has also questioned L2 students' ability to provide useful feedback, and thus have questioned the extent to which this method of feedback should be relied upon. In Connor and Asenavage's (1994) study of first year undergraduate students, only 5% of changes in students writing could be linked back to peer comments. Nevertheless, many studies have focused on secondary school or undergraduate students, who may also be influenced by the status of the teacher as a figure of authority (e.g. Tsui & Ng 2000; Nelson & Carson 1998), rather than L2 students in lifelong-learning or postgraduate classes. Thus, it may be that students with greater pre-existing autonomy and experience are more likely to value and respond to peer feedback.

Therefore, the usefulness of peer feedback depends not only on the students and the context, but also on the type of feedback. Indeed, the value of peer feedback, especially in a genre-based writing course, may be detecting 'incongruities between intention and understood text', particularly at a text (macro) level rather than word or sentence (micro) level (Berg 1999: 218). According to Berg's research (1999), this can potentially allow a writer to discover if their text is clear, and whether it conveys the intended meaning to another reader. In the context of a process genre-based approach, this mismatch is an essential element in developing an effective writing style, particularly related to rhetorical structure.

One essential element in the decision of who provides feedback is, clearly, the quality of the feedback given. The idea that peer feedback can be improved with training, and that trained peer feedback positively affects students' revised texts is now commonly held (for example Berg 1999; Hui-Tzu 2006; Chang 2012). To develop the concept of 'training' peer feedback, the Vygotskyan concept of 'scaffolding' (Vygotsky 1978) is useful, where a more experienced language user, primarily the teacher, scaffolds the student's learning through their 'zone of proximal development' towards a more expert use of the language (Vygotsky 1978). However, since the late 1990s this concept has been developed (see for example Anton & DiCamilla 1998; Lim & Jacobs 2001) in the area of L2 writing courses to also include 'mutual' peer scaffolding, where both parties in the peer-feedback mechanism help each other to develop and extend their writing competences (Hyland & Hyland 2006: 91).

1.3 Research context

The motivation for this research came from the decisions that had to be made on one online ESP writing course, which created questions for our practice as teachers. Within the context of this virtual learning environment, decisions had to be made about the mode of feedback, but also about who would be providing the feedback, and what kind of feedback would be given. As outlined above, the affordances of different CMC feedback modes has been extensively discussed in previous research. Therefore, in this paper the primary research question is how far we can or should utilise peer feedback. More specifically, we aim to investigate whether peers provide different feedback from teachers and, if so, how peer feedback can be scaffolded to complement teacher feedback.

In order to investigate these questions, we will here analyse the peer and teacher feedback given during this postgraduate genre-based writing course for medical PhD

students in the University of Turku. This course had previously been held as a classroom-based course, but a distance-medium option was created for students unable to attend in person. Thus, the face-to-face environment often used for creating community, providing oral feedback and checking, evaluating and elaborating on peer feedback where necessary was removed. The written feedback provided by peers and teachers therefore gained greater significance.

In this writing course, students studied macro aspects of text formation in the academic medical research genre, as well as linguistic and cultural elements of writing, such as 'hedging' (or mitigating the strength of claim), flow and cohesion, and accuracy. During the course, students were encouraged to give feedback via discussion forums and more scaffolded peer-feedback activities, where questions were asked in order to encourage students to evaluate specific aspects of their peer's text (for example, evaluating the generic structure). The course worked towards students writing a section of or a complete research paper, depending on their experience. As a final task, students were asked to provide peer feedback for one other student, with no clear scaffolding, so they were free to identify any aspects they wished. One of the course teachers (and one of the authors of this paper) (SC) also gave feedback on the same texts. These two sets of feedback formed the data for this research.

2 Methods

Initially, 20 students enrolled onto the course, but three dropped out prior to this final feedback session. The students were all PhD candidates in the University of Turku medical faculty, with varying levels of experience in academic writing, and various cultural and language backgrounds. Not all students decided to participate in this final task, meaning that the analysis was conducted on feedback for nine student texts. These participating students uploaded their texts into a designated feedback forum, and then they freely chose one other student's text to give feedback on. The teacher feedback was performed blinded to the peer feedback so that it was not influenced by the type of feedback provided by the students.

After this stage, the student and teacher feedback were separately analysed by the other course teacher and author of this paper (KR). Based on the three feedback dimensions identified by Hyland and Hyland (2006), the feedback was categorised into: praise, criticism and advice. Furthermore, the feedback was also analysed for linguistic features such as hedging, and combinations of feedback types (for example praise and criticism in the same comment).

3 Results

As can be seen in Table 2, one student did not provide any feedback (Text 1), and one only made a brief comment in the forum (Text 3). The remaining texts received peer feedback that was more detailed but which ranged from 20 comments and direct corrective feedback (Text 5) to only 2 comments with no direct corrective feedback (Text 7, 9). Peers often wrote their comments in the forum and predominantly used the text's margins to

note corrective feedback, rather than replacing text. In contrast, the teacher gave direct corrective feedback in the text itself, and often consolidated this with discussion and comments in the margin.

Table 2. Frequency and Functions of Feedback from Teacher and Peers

Texts	Teacher Feedback					Peer Feedback			
	Praise (P)	Criticism (C)	Advice (A)	Electronic (E)	Total	Praise (P)	Criticism (C)	Advice (A)	Total
1	4	7	10	3	24	0	0	0	0
2	2	5	6	1	14	3	0	0	3
3	6	11	12	3	32	2	0	0	2
4	5	8	12	3	28	2	4	2	8
5	1	8	4	1	14	2	1	17	20
6	2	6	6	0	14	1	5	1	7
7	2	5	4	1	12	1	1	0	2
8	7	4	5	1	16	1	3	0	4
9	1	5	9	3	18	2	0	0	2
	30 (19%)	59 (38%)	68 (43%)	18 (11%)	157	14 (29%)	14 (29%)	20 (42%)	48

Overall, the majority of the feedback from both the teacher and peers was advice (43% and 42%, respectively). Peers gave more praise than the teacher, with nearly a third of all comments from peers falling in to this category, as opposed to 19% from the teacher. Instead, the teacher feedback contained a higher proportion of criticism, 38% compared to 29% from peers. Furthermore, the teacher feedback often combined two or more categories of feedback functions in the same comment. These combinations formed multiple cycles, such as praise + criticism, criticism + advice, or advice + criticism. For example, in Text 3 there are five examples of criticism + advice, such as *This is quite a long noun phrase. I think it is probably better to have it as: "the parents of 18-month-old children"*. That is, highlighting an aspect that was a problem but then immediately providing support to ameliorate that problem. In the peer feedback, these combinations were not seen: peers gave only criticism, or only direct advice in the form of corrective changes.

However, there were also significant and interesting differences in the approaches to criticism. Although the teacher (SC) feedback contained more criticism overall, she consistently mitigated this criticism. Thus, there is a combination of: personal attribution, for example *I just wonder whether...* (Text 3), *I couldn't quite get the connection...* (Text 9);

hedging, for example *Or then, you could...* (Text 5), *this is possibly...* (Text 3); and interrogative statements, for example *Are you being accurate enough?* (Text 6). Indeed, often multiple mitigation strategies are also used in the same comment, such as *This structure seems a little confusing to me. Could you leave the Move 3 above (see comment 3) to later, where you come to present how this study will fill these 'gaps'?* (emphasis added). In contrast, the peers rarely hedged or used personal affiliation to mitigate criticism, which was then more direct, for example *The follow-up time belongs to methods* (Text 6).

A further result is that the researcher conducting the analysis (KR) perceived much of the direct advice from peers, particularly relating to grammatical errors, to be technically incorrect. Moreover, the teacher feedback included a further technique not anticipated in the original three categories to clarify and explain corrections and advice: electronic links to further resources. This was present in all but one set of teacher feedback (for Text 6), but not present at all in the peer feedback. A final result to note is the difference in the sheer amount of feedback; in total the teacher feedback comprised 157 comments, and the peer feedback combined was only 48 comments, across the nine texts. Although not a straightforward comparison – in feedback quantity does not of course always equal quality – this does give an interesting indication of the different approaches and level of detail present in the two feedback sets.

4 Discussion

This study began with the aim of assessing the differences in peer and teacher feedback in an ESP writing course conducted through CMC. Regarding peer feedback, prior studies have noted the importance and potential of this form of feedback in developing a sense of community, and encouraging students to develop 'group' knowledge (Chun & Plass 1996). The findings from this study support this idea, as much of the peer feedback was focused on identifying what was effective and done 'well', and providing praise. Therefore, the peer feedback was indeed aimed at enabling the writer to develop confidence and a better understanding of how their work is perceived by readers (Hyland & Hyland 2006: 90). Such peer feedback can be seen, for example, in Text 6: *Overall the introduction is good: I understood the key message and (most importantly) it made me want to read the entire article.* However, an interesting finding is the form the peer feedback took, as it was often corrective feedback, but provided as a margin comment. The teacher, in contrast, used the margin to add detail and explanation, and directly changed text for corrective feedback. This difference may be a reflection of the students' own experience of receiving feedback, or their lack of confidence in giving feedback: they did not feel able to directly change the text. However, without interview data or a follow-up study, it is impossible to understand the broader implication of this finding.

Problems were also identified in the peer feedback, mainly in terms of accuracy. Thus, these results seem to support Tsui's (2000) findings that peer feedback is not in fact always accurate. Many of the direct corrections made by the peers, particularly related to article and preposition use, did not improve the accuracy of the writing or grammar. In these areas, criticism and advice, the teacher feedback was indeed found to be more

accurate, more prevalent and more detailed. One initial supposition in this research was that postgraduate students would be more inclined to incorporate peer feedback into their texts than school- or undergraduate-level students. However, these findings seem instead to support the ideas presented by Hyland and Hyland (2006) that students are cautious to incorporate peer feedback into their texts, as they recognise that the quality of teacher feedback is higher.

In terms of the teacher feedback, one other clear difference was the inclusion of electronic links to further resources. This form of feedback supports the process learning style of a genre approach, as students could hopefully learn how to correct their own mistakes, through further practice and advice. As pointed out by Milton (1999; 2006) teachers can hyperlink errors in student work to resources allowing them to deal with their errors and as such refer them to “copious, authentic and comprehensible resources” (Milton 2006: 125). This is also a key affordance of CMC, as it provides the potential to tailor advice in such a way. Thus, the teacher feedback was providing a potentially key resource that would have been entirely missed through peer feedback alone; this again supports the idea that teacher feedback contains advice that is more accurate or of a higher quality.

This, however, is complicated by the level of mitigation in the teacher feedback, which was ‘sugaring the pill’, in the words of Hyland (2001). The peer feedback was, by contrast, very direct with little mitigation or hedging. As teachers, we often use hedging in this way to buffer criticism, to be polite, and in an attempt to keep writers motivated and increase their confidence. Yet, if we assume that the students were providing feedback in a way that they felt was appropriate, this finding may highlight a problem in teacher–student communication, as it raises the question of whether the teacher feedback was overly mitigated. If so, the real ‘criticism’ or importance of the advice may have been lost, as students perceive the comments as merely suggestions, not strongly indicating a problem. This is supported by the findings of Hyland (*ibid*: 185), that such ‘indirectness’ creates the potential for ‘incomprehension and miscommunication’. Without further qualitative investigation, it is impossible to judge the full impact of this; however, it raises some important questions for future practice on this course and others.

These findings thus seem to be in accordance with the findings of Berg (1999) that peer feedback is primarily effective at a macro-level, and teacher feedback more effective on a micro-level. However, Tsui (2000) found the opposite, that in fact teacher comments tend to be on macro-structures. Yet, Tsui’s findings that the role of students is to ‘enhance the sense of a “real” audience’ would here be supported. The students acted as ‘real’ potential readers, and often commented on how they found the text, and what they understood from it. This then potentially helped the students to recognise and understand whether they were writing with appropriate style for the genre. Such a finding indeed supports earlier research by Berg (1999), which found this form of feedback effective in helping ‘writers see the mismatches’ in their texts (1999: 218). Tsui (2000), however, also found that written peer comments are most effective when supplemented by oral explanations, so that peers can ‘clarify their thinking’ and collaborate to explore the possible problems and choices made (2000: 168). In this

research, this oral supplementation was not available. Thus, the very direct peer feedback may not have been as effective as it would have been in a classroom situation.

This raises questions about the way that peer feedback could be scaffolded, in order to maximise the potential for the feedback to support the recognition of macro-level structural 'mismatches', whilst not providing inaccurate or confusing micro-level advice. It could be made clearer to the students which elements they should be commenting on, and which they should not, to focus their feedback on macro-level structures, to provide praise and encouragement, and to highlight their role as authentic readers of the text. In this way, the teacher feedback could be directly mapped explicitly onto this scaffold. The teacher would focus on providing more micro-level criticism and advice, including electronic links to resources, thus targeting and utilising the knowledge and experience of the teacher.

Such an explicitly scaffolded approach may also overcome another problem identified in this research, in that some students did not seem motivated to provide detailed feedback. One failed to give any feedback at all, and others only provided somewhat superficial feedback. Effective scaffolding may then provide more accurate tools and make the role of the peer feedback clearer, and thus potentially increase the self-efficacy and confidence of the peers to provide such support.

4.1 Implications

This research study has raised several significant and interesting questions for our current and future practice on this course and others. Indeed, surprisingly, it is in fact our feedback strategies that have been foregrounded by the results of this study, rather than simply those of students. Our approach to feedback and how it is presented to students, and mitigated, is now a central concern in our everyday practice, and a matter which has already changed based on these findings.

In order to fully understand and investigate these potential problems, however, further research would have to be conducted in several directions. Firstly, it would be important to see the student response and action taken based on the teacher and peer feedback. In this study we focused solely on the teacher and peer provision of corrective feedback. However, as Ellis (2009) has highlighted, this is only one side of the coin and any account of CF should also consider how students respond to feedback. This would enable us to fully understand the impact of the mitigation and hedging strategies, and to further investigate the different roles of these types of feedback. More qualitative methods may also have revealed how students interpreted the feedback, particularly within this online environment, to better understand the impact of the decisions we make on an everyday basis in our practice. Clearly, for our future practice, we thus need to analyse our own decisions more explicitly, and investigate further which combinations of feedback mechanisms best serve the needs of the students.

References

- Anton, M. & DiCamilla, F. 1998. 'Socio-cognitive functions of L1 collaborative interactions in the L2 classroom', *Canadian Modern Language Review* 54(3), 314–342.
- Berg, C. 1999. 'The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality', *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215–241.
- Bitchenor, J. & Ferris, D.R. 2011. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, 1st Ed. New York: Routledge.
- Brech, L-A. 2004. *Virtual peer review: Teaching and learning about written learning environments*. New York: State University of New York Press.
- Chang, C-F. 2012. 'Peer Review via Three Modes in an EFL Writing Course', *Computers and Composition*, 29, 63–78.
- Connor, U. & Asenavage, K. 1994. 'Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision?', *Journal of Second Language Writing* 3(3), 257–276.
- Chun, D., & Plass, J. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition. In Warschauer, M. & Kern, R. (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 151–170.
- Ellis, R. 2009. 'A typology of written corrective feedback types', *ELT Journal*, 63, 97–107.
- Ferris, D. & Roberts, B. 2000. 'Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?', *Journal of Second Language Writing* 10(3), 161–84.
- Ferris, D. Pezone, S. Tade, C. & Tinti, S. 1997. 'Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications', *Journal of Second Language Writing* 6(2), 155–182.
- Ho, M-C. & Savignon, S. 2007. Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing, *CALICO Journal*, 24 (2), 269–290.
- Hui-Tzu M. 2006. 'The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality', *Journal of Second Language Writing* 15(2), 118–141
- Hyland, F. 1998. 'The impact of teacher written feedback on individual writers', *Journal of Second Language Writing* 7.(3), 255–286.
- Hyland, K. & Hyland, F. 2001. 'Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback' *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212.
- Hyland, K. & Hyland, F. 2006. 'Feedback on second language students' writing', *Language Teaching*, 2006, 39(2), 83–101.

- Hyland, K. & F. Hyland. 2006b. 'Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback', In Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press, 206–224.
- Kahmi-Stein, L. 2000. 'Looking to the future of TESOL teacher education: Web-based bulletin board discussions in a methods course', *TESOL Quarterly* 34(3), 423–455.
- Lee, I. 2004. 'Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong', *Journal of Second Language Writing* 13(4), 285–312.
- Lim, W. & Jacobs, G. 2001. *An analysis of students' dyadic interaction on a Dictogloss Task*, ERIC Document Reproduction Service No. ED 456–649.
- Nelson, G. & Carson, J. 1998. 'ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups' *Journal of Second Language Writing* 7(1), 113–131.
- Savignon, S. J. & Roithmeier, W. 2004. 'Computer-mediated communication: texts and strategies.' *CALICO Journal*, 21, 265–290.
- Truscott, J. 1996. 'The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes', *Language Learning* 46, 327–369.
- Truscott, J. 1999. 'The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris'. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- Truscott, J. 2004. 'Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler'. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337–343.
- Truscott, J. 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272.
- Truscott, J., & Hsu, A. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292–305.
- Tsui, A. & Ng, M. 2000. 'Do secondary L2 writers benefit from peer comments?', *Journal of Second Language Writing* 9(2), 147–170.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. 2002. 'Networking into academic discourse', *Journal of English for Academic Purposes* 1(1), 45–58.

Ohjattu itseopiskelu kielikeskusopiskelijoiden kokemana

*Hannele Guérin, Tiina-Leena Salo,
Veera Scotto di Marco & Taina Saarinen*

1 Johdanto

Tarkastelemme artikkelissa kielikeskuksessa kieliä opiskelevien kokemuksia ohjatusta itseopiskelusta. Ohjattu itseopiskelu on yhä suosituimpi tapa opiskella valinnaisia kieliä. Kiinnostuksemme taustalla on itseopiskelun kysynnän lisääntyminen, joka johtuu pääosin opiskelijoiden aikatauluvaikkeuksista, halusta tehostaa opiskelua ja toiveesta voida edetä nopeammin opinnoissa. Halusimme saada tietoa opiskelijoiden kokemuksista kehittääksemme itseopiskelun ohjeistusta ja natiivituutoreille eli opetettavaa kieltä äidin-kielenään puhuville tuutoreille annettavaa ohjausta.

Tutkimme Turun yliopiston kielikeskuksen espanjan, italian ja ranskan kielen itseopiskelijoiden kokemuksia itseopiskelusta, siihen osallistumisen syistä ja käytännön järjestelyistä, materiaaleista sekä natiivin kanssa käydyistä tuutoroinneista. Aihetta ei ole tutkittu paljon, joten täytämme tällä artikkelilla kielikeskusten itseopiskelua koskevaa tutkimuksellista aukkoa. Tämän artikkelin kirjoittajista Salo ja Saarinen (2013) sivusivat aihetta artikkelissaan, jossa käsiteltiin paikallisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden kohtaamia. Tämän artikkelin tarkoitus on siis tukea itseopiskelun pedagogista kehittämistä kielikeskuksissa.

2 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Itseopiskelu on monesta syystä noussut yhdeksi keskeiseksi opetusmuodoksi myös kielenopetuksessa. Yhteiskunnan kaikinainen yksilöllistyminen lisää myös koulutuksessa tarvetta yksilöllisten tarpeiden huomiointiin ja sitä kautta erilaisiin opetusmuotoihin. Toisaalta myös koulutuspoliittinen tarve nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista on luonut painetta tarjota mahdollisuuksia kurssien yksilölliseen suorittamiseen. Tutkimustietoa asiasta on kuitenkin vielä vähän etenkin kielikeskus konteksteissa.

Keskeinen tutkimuskysymyksemme on: Miten kielikeskusopiskelijat kokevat itseopiskelun? Olemme jakaneet kysymyksen alakysymyksiin itseopiskelun järjestelyistä, materiaaleista ja siihen liittyvästä tuutoroinnista. Artikkelimme keskittyy kirjoittajien opettamiin kieliin eli ranskaan, espanjaan ja italiaan. Turun yliopistossa opetettavista valinnaisista kielistä ulkopuolelle jäivät siis venäjä, kiina, saksa ja suomea ulkomaalaisille -opetus. Osassa nais-

tä kielistä on ohjattua itseopiskelua, mutta hieman eri muodossa kuin tutkimissamme kielissä.

Aineisto kerättiin lukuvuonna 2013–2014 sillä hetkellä espanjan, italian ja ranskan ohjatussa itseopiskelussa olevilta opiskelijoilta. Vastaukset kerättiin kyselylomakkeella, joka sisälsi Likert-asteikollisia monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä.

Italian itseopiskelijoille jaettiin kyselyn paperiversio kurssitapaamisen yhteydessä ja kaikki (n=28) vastasivat kyselyyn. Ranskan ja espanjan opiskelijoille lähetettiin sähköpostitse linkki *Webropol 2.0* -ohjelmalla toteutettuun sähköiseen kyselyyn. Kysely lähetettiin 75:lle espanjan ja 62:lle ranskan opiskelijalle. Espanjan opiskelijoista vastasi yhden muistutuskierroksen jälkeen 41 opiskelijaa ja ranskan opiskelijoista 13. Yhteensä kyselyyn vastasi siis 82 opiskelijaa. Vastausprosentit vaihtelivat kielittäin: italian korkea vastausprosentti (100 %) selittyi lomakkeen jakelutavalla. Espanjan lomakkeiden palautusprosentti oli 55. Tämä on yhden muistutuksen jälkeen sähköiselle lomakkeelle hyvinkin kohtuullinen. Ranskan vastausprosentti oli heikoin eli 21 %.

Aineistosta tehtiin ristiintaulukoinnit kielittäin. Avoimet kysymykset on analysoitu sisällönanalyttisesti kokoamalla vastauksista nousevia teemoja.

3 Itseopiskelu kielenopetuksessa

Ohjatun itseopiskelun kehittämisen tarve lähti siitä, että opiskelijoilla ei ollut mahdollisuuksia osallistua tunneille ajanpuutteen takia (Guérin & Salo 2009: 65). Tässä pedagogisessa käytänteessä, joka perustuu opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn, pyrimme takaamaan jokaiselle mahdollisuuden vaikuttaa omaan opiskelurytmiinsä. Itseopiskelukurssin suunnittelussa tavoittemme joustavuutta ja opiskelijälähtöisyyttä. Täten myös ne opiskelijat, jotka eivät voi osallistua kontaktiopetukseen, saavat tilaisuuden suorittaa opinnot.

3.1 Ohjattu itseopiskelu Turun yliopiston kielikeskuksessa

Turun yliopiston kielikeskuksessa on ollut itseopiskelumahdollisuus 1980-luvun alkupuolelta asti (Kurki 1999: 61–63). Vaihto-opiskelijoiden käyttö tuutoreina alkoi laajemmin vuonna 1997 ja ohjattu itseopiskelu muutamaa vuotta myöhemmin (Lindqvist 1999). Esimerkiksi espanjan ja ranskan kielten ohjatun itseopiskelun kehittämisen tarve lähti siitä havainnosta, että opiskelijoilla ei ollut mahdollisuuksia osallistua tunneille ajanpuutteen takia. Itseopiskelumuotojen kehittäminen käynnistyiikin opiskelijoiden toiveista. Lisäksi etsittiin uusia keinoja opintojen joustavuuden ja itseohjautuvuuden lisäämiseksi. (Guérin & Salo 2009: 67.)

Tarkastelemme seuraavassa lyhyesti tämänhetkisiä itseopiskelukäytänteitä espanjan, italian ja ranskan opetuksessa Turun yliopiston kielikeskuksessa.

Espanjan ja italian alkeis- ja jatkokurssit sekä ranskan alkeiskurssit ja jatkokurssit I-III voi suorittaa joko osallistumalla kontaktiopetukseen tai ohjattuun itseopiskeluun. Ohjattu itseopiskelu toteutetaan monimuoto-opetuksena, jossa pääpaino on opiskelijan oma-

ehtoissa itsenäisessä työskentelyssä. Itsenäisellä opiskelulla tarjotaan vaihtoehtoja ja joustavaa kurssin suoritustapaa, jolla mahdollistetaan kyseisen kurssin suorittaminen ja tuetaan opiskelijoiden nopeampaa valmistumista.

Kaikilla ohjatun itseopiskelun kursseilla on ryhmäkokoontumisia opettajan johdolla ja tapaamisia tuutorin kanssa. Ranskan kielen ylemmillä kursseilla oli lisäksi vuorovai-
kutteisia kirjallisia ja kuullun ymmärtämisen harjoituksia Moodle-oppimisolustalla.

Ryhmätapaamisia on espanjan kielessä 3, italian kielessä 5–7 ja ranskan kielessä 3–4 kurssista riippuen. Niissä tavoitteena on opiskelumotivaation ylläpitäminen ja opiskelussa esiin tulleiden ongelmakohtien selvittäminen. Ryhmätapaamisissa käydään muun muassa läpi kurssiin kuuluvia keskeisiä kielioppiasioita, tarkistetaan kotitehtäviä sekä tehdään kommunikatiivisia suullisia ja kirjallisia harjoituksia.

Kurssin aikana opiskelijat tapaavat 2–3 kertaa opiskeltavaa kieltä äidinkielenään puhuvan tuutoriopiskelijän. Tapaamisissa on läsnä 1–3 opiskelijaa, ja ne kestävät noin 20 minuuttia. Tuutoroinnin tavoitteena on auttaa opiskelijaa omatoimisessa opiskelussa samanikäisen tuutoriopiskelijän tuella. Lisäksi tapaamiset mahdollistavat toisten opiskelijoiden kohtaamisen ja näin ollen vertaistuen. Tuutoroinneissa harjoitellaan ääntämistä ja tehdään muun muassa kirjan kappaleiden aiheisiin liittyviä puheharjoituksia. Tuutorilta voi myös kysellä maan tavoista ja kulttuurista.

Ranskan kielen tapaamisissa käydään lisäksi läpi opiskelijoiden kirjoitelmat. Opiskelija kirjoittaa puhtaaksi kirjoitelmansa tuutorin opastuksen mukaan ennen opettajalle palauttamista.

Kaikilla itseopiskelukursseilla on Moodle-alustat, joita käytetään lisämateriaalien jakamiseen, tiedotukseen, aineiden palautukseen sekä lisätehtävien tekemiseen.

Ranskan jatkokurssien II ja III opetukseen kuuluu lisäksi opiskelijoiden työskentelyä Moodle-oppimisolustalla. Tavoitteena on kehittää ranskan kielen taitoa vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden ja ranskalaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa. Jokainen opiskelija kirjoittaa Moodleen alustuksen sovittujen aiheiden pohjalta. Keskustelu käydään tarkan aikataulun mukaan pienryhmissä ranskalaisen vaihto-opiskelijan johdolla. Kielen harjoittelun ohella saadaan täten tietoa molemminpuolisesti ranskalaisesta ja suomalaisesta elämäntavasta, kulttuurieroista ja yhteiskunnasta. Lisäksi oppimisolustalla tehdään erityisesti itseopiskelukursseille laadittuja kuullun ymmärtämisen tehtäviä, jotka opiskelija lähettää Moodleen opettajalle korjattaviksi.

3.2 Itseopiskelu oppimisen, ohjauksen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta

Yksilöllisemmän ja monipuolisemman kurssitarjonnan tarpeeseen vaikuttaa elinikäisen oppimisen periaate. Sen toteutumiseen tarvitaan joustavampia opiskelumahdollisuuksia, ja tämä puolestaan edellyttää onnistunutta opiskelijan itseohjautuvuutta. (Koro 1993: 18.)

Kun opiskelija valitsee itseopiskelun kontaktiopetuksen tilalle, häneltä vaaditaan huomattavasti suurempaa oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta kuin perinteisellä lähiopetuskurssilla. Itseohjautuvan oppijan tunnusmerkkejä ovat avoimuus uusille kokemuksille, aloitteellisuus ja suunnitelmallisuus (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989: 69). Kuitenkin myös itseohjautuvuus toimii parhaiten yhteisöllisyyden kautta, ei ryhmästä eristäytymällä (Koro 1993: 23-24, 36). Vuorovaikutuksen ja ryhmän merkitystä ei koskaan voi korostaa liikaa. Korkeakoulussa opettajan tehtävänä on edistää opiskelijan itseohjautuvuutta luomalla opiskelijalle olosuhteet, joissa hänen oma-aloitteisuutensa, vastuunottonsa ja suunnitelmallisuutensa kehittyvät (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991: 33).

Itsenäisesti suoritettavan kurssin järjestäminen asettaa opettajalle monia haasteita. Jotta oppiminen sujuisi onnistuneesti, oppimistilanteen täytyy olla tarkoituksellinen ja vastavuoroinen (Kivi 1995: 82). Itseopiskelussa oppimista tukee ja edesauttaa opettajan selkeä ohjaus ja neuvonta. Opettaja kannustaa opiskelijoita saavuttamaan oppimistavoitteet. Opettajan rooli on olla tasavertainen ohjaaja ja tukija (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989: 70). Opettajan tavoitettavuus ryhmätapaamisten välillä on tärkeää. Opiskelijat tarvitsevat tukea sekä kielen opiskelussa että opintojensa ja tuutorointitapaamisten järjestelyssä. Tietoisuus ohjauksen saatavuudesta oli opiskelijoille tärkeintä, vaikka he eivät sitä olisi aina hyödyntäneetkään. (Ollikainen 1999: 25.)

Koska itseopiskelun opiskeluympäristö on avoimempi, tulisi ohjauksessa käyttää erilaisia muotoja, joita opiskelija voi hyödyntää. Myös kontaktiopetuksella on oma arvokas sijansa (Ollikainen 1999: 23). Järjestämässämme ohjatun itseopiskelun ryhmässä pidämme tärkeänä ryhmätapaamisten sisällön huolellista suunnittelua ja tapaamisten ajoitusta. Niissä käydään läpi opiskelijoille ongelmia aiheuttaneita kielen osa-alueita sekä opiskellaan esimerkiksi uusia kielioppiasioita.

Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin opettajan tukea ja ohjausta koko itseopiskelukurssin ajan. Tämän vuoksi ohjatun itseopiskelun kurseillemmme sisältyy myös tuutoritapaamisia sekä opettajan sähköpostin välityksellä antamaa tukea. Ohjaajan tukea arvostetaan varsinkin opiskeluun kannustamisessa, vaikeiden asioiden selventämisessä sekä erilaisten yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisessa. Ohjaajan tuki on merkittävä opintojen alkuvaiheessa. (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990: 92, viitannut Ollikainen 1999:25; Nummenmaa 1992: 48-50, viitannut Ollikainen 1999: 25.)

Itsenäisessä opiskelussa vuorovaikutuksen merkitys korostuu entisestään. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Vuorovaikutusta on opiskelijan ja opettajan välillä sekä opiskelijan ja tuutorin välillä, ja lisäksi vuorovaikutus toimii myös opiskelijoiden tukena toinen toisilleen.

Opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen määrä näyttää tutkimuksissa selvästi vaikuttavan siihen, kuinka laadukkaaksi opetus mielletään. Jos vuorovaikutus vähenee, opettajalla on pienempi mahdollisuus seurata oppimista, ja tämä puolestaan vaikuttaa oppimisen laatuun. (Garrison 1993, viitannut Ollikainen 1999: 12.)

Toimiva vuorovaikutussuhde edellyttää kuitenkin aina molemminpuolista sitoutumista ja arvostamista. Opettaja voi omalla asenteellaan, innostuksellaan ja aitoudellaan tukea ja

ylläpitää vuorovaikutusta ja täten opiskelumotivaatiota. Vuorovaikutus on hyvää, kun kaikki osapuolet kunnioittavat ja kuuntelevat toisiaan. Lisäksi opiskelijat pitävät tärkeänä sitä, että saavat opettajalta kannustusta ja positiivista palautetta. (Scotto di Marco 2013: 127-129.)

Ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttavat opiskelijat, tehtävät ja opettaja, jolla on siinä keskeinen rooli. Ryhmässä opiskelijat jakavat tietoa ja kokemuksia keskenään ja vuorovaikutus on aktiivista ja rakentavaa. Tällä tavoin se myös edistää motivaatiota ja oppimista. (Kauppila 2005: 91.) Ryhmä voi vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja oppimiseen sekä kannustavasti mutta myös jarruttavasti. Kaikki riippuu siitä, millaisia sosiaalisia suhteita, jännitteitä ja virikkeitä ryhmään muodostuu (Silvén, Kinnunen & Keskinen 1991: 73).

Ohjatun itseopiskelun kielikurssilla opiskelijoiden välinen vuorovaikutus jää väistämättä vähäiseksi. Harvat ryhmätapaamiset ja tuutoroinnit eivät välttämättä luo opiskelijoille toivottua yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja voi edistää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta sopivien interaktiivisten tehtävien avulla ja rohkaisemalla heitä aktiiviseen kanssakäymiseen. Lisäksi natiivituutoreina toimivien vaihto-opiskelijoiden ohjaaminen tehtäväänsä on tärkeää. Tuutorointitapaamisten onnistuminen perustuu erityisesti vaihto-opiskelijoiden tapaan ohjata ja edistää vuorovaikutusta. Opettajan pitää neuvoa natiivituutoreita kiinnittämään huomiota tuutorointikäynneillä myös opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen vilkastumiseen.

Turun yliopiston kielikeskuksessa vuonna 2012 tehtyjen haastattelujen perusteella monet opiskelijat ovat sitä mieltä, että samanikäisen vaihto-opiskelijan kanssa järjestetyt keskustelutilanteet ovat usein ”sitä oikeaa kieltä” (Salo & Saarinen 2013: 119) ja että niissä tilanteissa hierarkkisen opettaja-opiskelijasuhteen häviämällä oli positiivinen vaikutus opiskelijoiden kokemuksiin suullisen kielitaidon kehittymisestä (Salo & Saarinen 2013: 118).

Toisaalta nämä järjestetyt keskustelutilanteet voivat tuntua opiskelijoista epäluonteilta, koska he eivät näissä tilanteissa käytä samoja selviytymisstrategioita kuin todellisissa kohtaamisissa natiivien kanssa, kuten esimerkiksi englannin kieltä apukielenä (Salo & Saarinen 2013: 120).

4 Itseopiskelu opiskelijoiden kokemana

Tässä luvussa esittelemme kyselyn keskeiset tulokset. Kiinnitämme huomiota erityisesti itseopiskeluun osallistumisen syihin, opiskelijoiden kokemuksiin itseopiskelun käytännöistä, tuutorointikokemuksiin, tuutoroinnista annettuun palautteeseen ja itseopiskelumateriaaleihin. Nämä nostamme lähempään tarkasteluun avovastausten analyysin perusteella.

Itseopiskelumahdollisuuden ollaan yleisesti ottaen tyytyväisiä. Se on antanut opiskelijoille mahdollisuuden ratkaista aikatauluongelmiaan, jotka alun perin olivat vaikuttamassa itseopiskelukäytänteen luomiseen, mutta myös mahdollistanut oman oppimistyylin mukaisen opiskelun. Yhden vastaajan lakonisin sanoin: ”minua ei kiinnosta ryhmäopetus”. Myös itseopiskelun järjestelyihin ollaan pääasiassa tyytyväisiä, mutta opiskelijat esittivät jonkin verran tehtävänantoihin ja aikataulutukseen liittyviä toiveita.

Tuutorointeja pidettiin mielekkäänä ja tärkeänä tapana hyödyntää ulkomaisia vaihto-opiskelijoita, mutta jonkin verran vastauksista heijastui tuutorointeihin liittyvää jännitystä ja jopa jonkinasteista ahdistusta.

Tyytyväisyys materiaaleihin näyttää riippuvan käytössä olevasta kirjasarjasta. Joidenkin materiaalien ajankohtaisuus herätti opiskelijoissa kysymyksiä.

4.1 Syyt osallistua itseopiskeluun

Yliopisto-opintojen tiukentuneet aikataulut näkyvät opiskelijoiden vastauksissa. Suurin osa kyselyyn osallistuneista on valinnut ohjatun itseopiskelun sen vuoksi, että aika ei riitä tai lukujärjestyksessä ei ole tilaa osallistua kontaktiopetukseen. Koska alkeis- ja jatkokurssi on suunnattu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille, ei myöskään voida varata etukäteen opiskelijoiden lukujärjestyksiin aikaa näille kielikursseille. Opiskelijoissa on paljon myös sellaisia, jotka haluavat kerrata aikaisemmin oppimaansa, ja silloin itseopiskelu voi tuntua paremmalta ja tehokkaammalta vaihtoehdolta.

Noin viidesosa vastanneista kertoo käyneensä vastaavan tasoisen kurssin aikaisemmin ja haluavansa kerrata asioita omaan tahtiin. Jotkut sen sijaan korostivat kyselyssä, että haluavat edetä nopeammin. Syiksi mainittiin myös toisella paikkakunnalla asuminen, pienet lapset, opinnäytetyön tekeminen ja esimerkiksi kontaktiopetusryhmään ilmoittautumisesta myöhästyminen.

4.2 Kokemukset itseopiskelun käytänteistä

Itseopiskelun käytänteiden kartoittamisessa pyysimme opiskelijoilta arvioita itseopiskelun tapaamisten lukumäärästä. Ohjatussa itseopiskelussa tapaamisia on kahdenlaisia: opettajan ohjaamat ryhmätapaamiset sekä vaihto-opiskelijan johdolla järjestetyt tuutorointitapaamiset.

Noin puolet vastanneista arvioi opettajan johdolla pidettyjen ryhmätapaamisten määrää (kolme kertaa lukukaudessa) sopivana. Italian kielessä jopa neljä viidestä pitää määrää sopivana, kun italiassa tapaamisia on kurssista riippuen 5–7. Voidaankin siis todeta, että ryhmätapaamisia pidetään hyödyllisinä. Kuitenkin noin viidenneksen mielestä ryhmätapaamisia oli liian vähän tai hieman liian vähän. Ryhmätapaamisten kestoa (tavallisesti noin 60 minuuttia/kerta) pidettiin sopivana tai (kymmenesosan mielestä) hieman liian lyhyenä.

Vaihto-opiskelijan johdolla käytävät tuutorointitapaamiset kestävät yleensä 20 minuuttia kerralla. Tämän ajan arvioitiin yleisesti olevan sopiva tai melkein sopiva. Vain noin kymmenesosa piti tuokioita liian lyhyinä eikä kukaan liian pitkinä. Tuutoroinnissa vaihto-opiskelijalla on tavallisesti kaksi tai enintään kolme opiskelijaa samalla kertaa. Yli puolet opiskelijoista piti käytäntöä hyvänä, kun taas muut olisivat mieluummin tuutorin kanssa kahden. Italia poikkesi tässäkin hieman muista kielistä: kaksi kolmesta vastanneesta halusi tuutorin kanssa kahdenkeskistä tapaamista, ja loput pitivät ryhmätapaamista hyvänä.

4.3 Kokemukset tuutorointitapaamisista

Suurin osa vastanneista (yli 50 vastaajaa) piti tuutorointia hyödyllisenä. Hieman yli puolet vastanneista oli sitä mieltä, että tuutoroinnit ovat opiskelua tukevia mutta vastaajat luonnehtivat niitä myös jännittäviksi. Sana ”jännittävä” sisältää sekä positiivisen että negatiivisen tulkintamahdollisuuden, mutta muiden vastausten perusteella tulkitsemme, että opiskelijat ovat tässä yhteydessä ymmärtäneet ”jännittävän” positiivisesti.

Yli kolmasosa opiskelijoista oli valinnut vaihtoehdot ”hauskaa, motivoivaa, rentoa ja rohkaisevaa”. Viidenneksen mielestä tuutorointi oli innostavaa ja rentoa. Toisaalta hieman yli joka neljäs vastaaja oli myös valinnut kuvauksen ”ahdistavaa”, ja noin kuudennes oli valinnut ”pelottavaa”.

Opiskelijat eivät kuitenkaan avanneet tätä asiaa avoimessa kysymyksessä, joten tässä kyselyssä jäi epäselväksi, mikä tekee tuutoroinnista ahdistavaa tai pelottavaa. Almonkarin väitöskirjatutkimuksen (2007: 82) tulosten perusteella lähes kolme neljäsosaa opiskelijoista jännittää vieraan kielen puhumista (Almonkari 2007: 82). Toisaalta suurin osa näistä opiskelijoista on samoja, jotka jännittävät myös äidinkielisissä puheviestintätilanteissa (Almonkari 2007: 85).

Johtuuko vastaajien kokema tilanteen pelottavuus tai ahdistavuus siitä, että opiskelija kokee oman kielitaitonsa heikoksi, vai ehkä tuutorin persoonasta? Tunteuksiin voi vaikuttaa myös muiden opiskelijoiden läsnäolo. Yksi sosiaalisen jännittämisen tyyppi on samoissa tilanteissa toistuva jännittäminen, joka voi liittyä tietyn tyyppiseen kontekstiin tai tietyn tyyppiseen viestintäkumppaniin (McCroskey 1984, viitannut Almonkari 2007: 80).

Yli puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että tuutorointi oli hyödyllistä, noin puolet sanoi sen olevan rohkaisevaa ja vain 7 % (eli kuusi vastaajaa) sitä mieltä, että se oli turhaa. Kielten välillä oli jonkin verran eroja. Espanjan opiskelijoista kolmannes oli sitä mieltä, että tuutorointi oli ahdistavaa ja stressaavaa, ja noin viidenneksen mielestä se oli pelottavaa. Italian opiskelijoista puolestaan vain noin yksi kuudesta vastaajasta kuvailee tuutorointia stressaavaksi, ja vain yksittäiset vastaajat ahdistavaksi (N=2) ja pelottavaksi (N=1). Italian vastauksia saattaa selittää se, että kielessä on jo useita vuosia ollut sama tuutori, jolla on kokemusta opiskelijaryhmistä. Ranskan vastauksia oli niin vähän, että määrällisiä johtopäätöksiä ei voi tehdä. Avoimien kysymysten vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että tuutoreissa oli suuria eroja: joku oli erittäin mukava ja kannustava ja joku ”ei selvästikään ollut kiinnostunut tehtävästään”. Tuutorin persoonalla on siis merkitystä.

Vain kuusi opiskelijaa kaikista kielistä oli sitä mieltä, että tuutoroinnit ovat turhia. Näistä kolme (eli kaikki avoimeen kysymykseen vastanneet) kommentoivat tuutorointia siten, että ”puhumista liian vähän” tai että ”ainoastaan aineen korjaaminen hyödyllistä”. Yksi kommentoi puhumisen vähäisyyttä turhauttavaksi.

Vain kuudennes vastanneista koki kohdanneensa ongelmia tuutorointitilanteissa. Suurimaksi osaksi ne liittyivät aikataulujen pitämättömyyteen ja siihen, että tuutori puhui liian nopeasti. Pari opiskelijaa oli selvästi kokenut tilanteen ahdistavaksi. Molemmat ilmaisivat, että syy oli tuutorin osaamattomuudessa käsitellä tilannetta. Italian opiskelijat eivät mai-

ninneet tuutorointisuhteisiin liittyvistä ongelmista, ja tuutorointitilanteisiin liittyneet vähäiset ongelmat koettiin itsestä eikä niinkään tuutorista johtuviksi.

Vaikka suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tuutoroinneissa ei ollut ongelmia, on huolestuttavaa, että jopa neljänneksen mielestä niissä oli jotain ahdistavaa. Voimme kysyä, johtuuko ahdistavuuden tai pelottavuuden kokemus tuutoreiden pedagogisesta kokemattomuudesta, kulttuurieroista vai siitä, että tuutori on natiivi? Ainakin tuutoreiden koulutuksessa pitää jatkossa ohjeistaa kielenoppimiseen liittyvistä lainalaisuuksista, oman puheen muokkaamisesta vastaanottajan mukaan, virheiden siedosta ja vuorovaikutustaidoista.

4.4 Opiskelijoiden suhde tuutoreihin

Noin kolmannes kyselyyn vastanneista opiskelijoista kertoo saaneensa tuutoreilta palautetta, joka on pääosin positiivista, kannustavaa ja rohkaisevaa. Myös tuutoreita opiskelijat kuvaavat yleisesti mukaviksi ja positiivisiksi henkilöiksi. Yksi opiskelija kommentoi, että jotkut tuutorit ovat hänen mielestään olleet vähän arkoja johtamaan tapaamisia ja välit tuutoriin ovat olleet kaverilliset, mutta lisää kuitenkin, että tuutorointitilanteista on tällä tavalla tullut luonnollisempia.

Niin opettajan kuin tuutorinkin tärkeimmät työvälineet ovat hänen persoonallisuutensa ja vuorovaikutustaitonsa, ja ne määrittelevät suurelta osin tavan, jolla hän toimii ohjaajan työssään ja suhtautuu ohjattavaan. (Isokorpi 2006: 65, 67.)

Tuutorointi on yleisesti ottaen koettu hyväksi kokemukseksi. Jotkut opiskelijat ovat kuitenkin kertoneet vastauksissaan, etteivät ajan vähyyden takia saa opiskelutilanteessa yhteyttä tuutoriin tai selityksiä kirjoitelman virheisiin, tuutorilla oli huono ja negatiivinen asenne ohjattavaa kohtaan tai tuutori ei vaikuttanut itse innostuneelta työstään.

Vaikka tuutorit ovat opiskelijoita samalla tavalla kuin ohjattavansa, heillä on kuitenkin tuutorointitilanteessa ohjaajan rooli, joka tuo mukanaan vuorovaikutusvastuuta (Isokorpi 2006: 66).

Hyvä vuorovaikutus edellyttää kuulluksi tulemistä ja välittämistä. Se on luottamussuhteen rakentamista. Kun luottamusta ei synny, ei vuorovaikutuskaan toimi. Hyvä luottamussuhde on mahdollinen ainoastaan, jos tuutori osoittaa aitoa kiinnostusta ohjattavaa kohtaan ja halua auttaa ohjattavaa saavuttamaan tavoitteensa. (Isokorpi 2006: 65 - 66.)

Tuutori voi kehittää vuorovaikutusvastuutaan olemalla itse innostunut ohjaajana ja uskomalla siihen, mitä tekee. On tärkeää, että hänellä on nöyrä asenne ohjaustyötä ja ohjattavaa kohtaan. Tämä näkyy muun muassa yhteistyöhalukkuutena, haluna ymmärtää ohjattavaa, oman vastuunsa tiedostamisena ja oikeudenmukaisena käyttäytymisenä. (Isokorpi 2006: 68.)

Tuutorit ovat tapaamisissa rohkaisseet opiskelijoita kielen käyttämiseen, korjanneet puheesta pieniä virheitä ja antaneet palautetta ennen kaikkea ääntämisestä. He ovat lisäksi antaneet neuvoja kielioppi- ja sanastokysymyksissä ja kertoneet opiskelijoille esimerkiksi

si oppikirjojen kappaleiden aiheisiin liittyvistä kieli- ja kulttuuriasioista. Keskusteluharjoitusten lisäksi tuutoreiden vastaanotoilla on muun muassa luettu ääneen kirjan kappaleita ja tarkastettu opiskelijoiden kirjoittamia ainekirjoituksia.

Vuorovaikutusta voi tehostaa antamalla tunnustusta (Kauppila 2000: 81). Positiivinen palaute on tärkeää, sillä se ylläpitää opiskelijoiden motivaatiota ja kannustaa heitä eteenpäin opinnoissa (esim. Scotto di Marco 2013: 129). Palautteen avulla pystyy myös oppimaan virheistään ja näin se edistää kehittymistä ja oppimista (Kupias & Koski 2012: 165).

Noin kolmannes opiskelijoista kertoo kuitenkin jääneensä kokonaan ilman tuutorin antamaa palautetta tai palaute on ollut todella vähäistä. Opiskelijoiden vastauksista voi selvästi päätellä, että he olisivat toivoneet enemmän palautetta tuutoreilta ja tuutorointi on puuttuneen palautteen takia koettu jopa turhaksi.

Osa opiskelijoista on mieluummin yksin tuutoritapaamisissa. Avoimissa vastauksissa muutama opiskelija kertoi, että kun tuutoritapaamisissa on useampi opiskelija kerralla, jää 20 minuutista liian vähän aikaa yksittäiselle opiskelijalle, eikä ehdi esittää tuutorille omia kysymyksiä, kun ensin käydään läpi tuutorin miettimät aiheet. Yhden opiskelijan mielestä tuutori keskittyy enemmän toiseen opiskelijaan ja toinen jää taas vähemmälle. Lisäksi aineiden luku ja käsittely on vaikeaa, eikä niitä voida käydä kovin hyvin läpi. Opiskelijat haluavat puhumiseen enemmän tukea ja aikaa – koska ryhmätapaamiset keskittyvät enemmän kielioppiin – ja tuutoritapaamiset ovat ainoita tilaisuuksia harjoitella puhumista. Jonkun mielestä voisikin olla mukavampaa keskustella tuutorin kanssa kahdestaan. Yli puolet opiskelijoista on kuitenkin sitä mieltä, että he ovat mieluummin pienissä ryhmissä.

Kysyimme opiskelijoilta myös, olivatko he omasta mielestään saaneet ohjaavalta opettajalta riittävät ohjeet käytännön asioista. Melkein kaikki olivat sitä mieltä, että opettajan ohjeistus oli tarpeet täyttävä. Alle 10 % ilmoitti ohjeita olleen liian vähän. Eniten olisi haluttu lisää tietoa kurssin loppukokeesta ja sanakokeista. Lisäksi ainekirjoitukseen olisi kaivattu enemmän ohjausta. Kaikki italian opiskelijat vastasivat, että he ovat saaneet riittävät ohjeet.

4.5 Kokemukset itseopiskelumateriaaleista

Yli kolme neljästä kyselyyn vastanneesta opiskelijasta kuvaili kursseilla käytettäviä oppikirjoja hyviksi ja monipuolisiiksi. Heidän mielestään kirjat myös soveltuvat hyvin itseopiskeluun ja ovat kiinnostavia. Yli puolet opiskelijoista pitää lisäksi oppikirjoja selkeinä, kattavina, motivoivina sekä nykyaikaisina. Vähän alle puolet opiskelijoista on sitä mieltä, että kirjat ovat ajankohtaisia. Noin 16% on sitä mieltä, että kirjat ovat sekavia ja alle kymmenesosa kuvailee kirjoja tylsiksi, ei-motivoiviksi, vanhanaikaisiksi, eivätkä ne heidän mielestään sovellu itseopiskeluun. Ajankohtaisuutta opiskelijoiden oli vaikea arvioida. Yksittäisinä ongelmamateriaaleina esiin tuli Espanjassa tehty jatkokurssikirja, jota pidettiin sekavana ja huonona, sekä ranskan kielen yksi oppikirja, jota noin puolet vastanneista piti sekavana ja vanhanaikaisena.

Kolme neljäsosaa opiskelijoista pitää kurssien Moodle- tai verkkomateriaalia hyvänä, selkeänä sekä itseopiskeluun soveltuvana. Monet ovat myös sitä mieltä, että kyseinen materiaali on ajankohtaista, monipuolista sekä kattavaa. Yli puolet kuvailee materiaalia kiinnostavaksi ja motivoivaksi. Vain muutama yksittäinen opiskelija on sitä mieltä, että materiaali on sekavaa, yksipuolista, tylsää, suppeaa sekä ei-motivoivaa.

Kaikki opiskelijat pitävät opettajan materiaalia hyvänä ja suurin osa on lisäksi sitä mieltä, että materiaali tukee itseopiskelua ja on kattavaa sekä monipuolista. Reilusti yli puolet opiskelijoista kuvailee materiaalia selkeäksi, kiinnostavaksi ja motivoivaksi. Vähän alle puolet on sitä mieltä, että materiaali on lisäksi ajankohtaista.

Tuloksista voidaan päätellä, että suurin osa opiskelijoista on tyytyväisiä kurssimateriaaleihin. Opiskelijat pitävät niitä yleisesti ottaen motivoivina ja niin oppikirjat kuin Moodle-, verkkomateriaali ja opettajan oma materiaali soveltuvat opiskelijoiden mielestä hyvin kyseisille ohjatuille itseopiskelukursseille ja tukevat heidän itsenäistä kielten opiskeluaan.

5 Tulosten tulkinta itseopiskelun kehittämisen näkökulmasta

Vastaajat olivat yleisesti tyytyväisiä ohjattuun itseopiskeluun. Jo sellaisen mahdollisuuden olemassaolo koettiin kiireisessä opintojen aikataulutuksessa hyväksi, ja kokemukset tarjonnasta, ohjeistuksesta ja tuutoreista olivat pääasiassa positiivisia. Keskitymmekin tässä yhteenvedossa niihin seikkoihin, jotka kyselymme perusteella tuntuvat kaipaavan vielä kehittämistä.

Opiskelijat olivat yleisesti sitä mieltä, että he ovat saaneet tarpeeksi ohjeita, mutta joidenkin mielestä ohjeistukset olivat puutteellisia. Ohjeistusta voinee aina tarkentaa ja sen jatkuva kehittäminen lieneekin aina tarpeen. Ohjatun itseopiskelun järjestämisessä on myös syytä miettiä, miten päästään sellaiseen lopputulokseen, jossa yhtäällä rakennetta ja palautusten takarajoja mutta toisaalta vapautta ja joustoja on sopivassa suhteessa, jotta ne johtaisivat mahdollisimman monien opiskelijoiden kohdalla mahdollisimman hyviin oppimistuloksiin.

Monet opiskelijat sanovat, että heidän aikataulunsa ei salli kontaktiopetukseen osallistumista. Itseopiskelu ei siis olisi ollut heidän ensimmäinen valintansa, ja siksi he haluavat itseopiskelussa paljon ohjausta. Italian kielessä pidetään enemmän ryhmätapaamisia, mutta italian ryhmien vastaajat ovat kaikki olleet tyytyväisiä ohjauksen määrään. Ilmeisesti opiskelijat siis kuitenkin pystyvät järjestelemään aikataulujaan kohtalaisesti ja voivat osallistua ohjaukseen usein.

Liian vähäiseksi jäänyttä vuorovaikutusta voisi lisätä luomalla enemmän interaktiivisia harjoituksia sähköiselle oppimisalustalle. Opiskelijat arvostavat verkkotyöskentelyssä joustavuutta ja tilaisuutta edetä omassa tahdissa. Vaihtelevat oppimisympäristöt, kuten esimerkiksi sosiaalisen median ja erilaisten teknologioiden parempi hyödyntäminen, voisivat tarjota oivallisia ryhmäytymistyökaluja. Kokemuksen mukaan tämä pitäisi kuitenkin tehdä ohjatusti ja aikataulutetusti.

Koska onnistuneen tuutoroinnin edellytyksinä ovat tuutorin persoonallisuus ja vuorovaikutustaidot, tuutoreiden valintaprosessiin liittyviä menettelytapoja tulisi miettiä ja kehittää niin, että opettajan olisi entistä helpompi tunnistaa ja valita hakijoiden joukosta tehtävään sopivimmat henkilöt. Vaikka tuutorointi on yleisesti ottaen koettu positiiviseksi kokemukseksi ja tuutorit mukaviksi ja positiivisiksi henkilöiksi, joidenkin opiskelijoiden vastauksista on selvästi pääteltävissä, että on tarpeen perehdyttää tuutorit paremmin ja kehittää yhteinen systemaattinen tapa kouluttaa heitä.

On tärkeää, että tuutorit sitoutuvat työhönsä ja ottavat myös vastuuta toiminnastaan. Tämän vuoksi heille pitää myös tehdä selviksi tuutoroinnin tavoitteet ja haasteet. Heille pitää kertoa, mitä heiltä tuutoreina ja ohjaajina odotetaan ja miten heidän tulee roolissaan toimia. Tässä tutkimuksessa toteutetun kyselyn ja opettajien kokemusten pohjalta voisi esimerkiksi laatia tuutoreille kirjallisen ohjeistuksen, jonka opettaja kävisi läpi tuutorin kanssa ennen tuutoritapaamisia. Ohjeistus sisältäisi muun muassa hyviä käytänteitä tuutorina toimimisen tueksi.

Opettajan näkökulmasta ohjattu itseopiskelu saattaa jäädä osittain näkymättömäksi työksi. Koska tuutoreiden ohjaus voi viedä paljon opettajan työaikaa, tulisi miettiä, olisiko saatavilla resursseja tuutoreiden pedagogiseen koulutukseen tai voisiko esimerkiksi tuutoreiden ohjaukseen panostetun ajan saada näkyvämmäksi osaksi opettajan työsuunnitelmaa.

Olemme tässä luvussa esittäneet kehittämissuhteita ohjattuun itseopiskeluun. Osa opiskelijoiden raportoimista ongelmista on kuitenkin kielikeskuksen ulottumattomissa. Kun opiskelijat vastaavat, etteivät aikatauluongelmien takia voi osallistua kontaktiopetukseen, syyt ovat ainakin osittain rakenteellisia: opiskelijoiden aika on erilaisten korkeakoulu- ja opintotukipoliittisten päätösten vuoksi tiukemmalla kuin ennen, ja heillä on paine valmistua nopeammin. Opiskelun individualisoituminen yksilöllisine opinpolkuineen tuo toki pedagogisia haasteita, joihin tässä artikkelissa olemme tarttuneet, mutta kaikki ohjattuun itseopiskeluun liittyvät haasteet eivät ole pedagogisoitavissa. Ohjattuun itseopiskeluun kannattaa kuitenkin panostaa!

Lähteet

- Almonkari, M. 2007. *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 86. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Guérin, H. & Salo, T.-L. 2009. Moodle-oppimialusta vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka (toim.) *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin – Perspectives on Language Learning in Practice*. Turku: Turun yliopisto, 65–77.
URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-396-8>

- Isokorpi, T. 2006. Vuorovaikutustaidot. Teoksessa: A. Pekkala & B. Varjonen (toim.): *Tuutorointi on taitolaji*. HAMK:n julkaisuja 16. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kauppila, R. A. 2000. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivi, T., 1995. *Oppimisen ytimessä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Koro, J. 1993. *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research (98). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupias, P. & Koski, M. 2012. *Hyvät kouluttajat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Kurki, L. 1999. Itseopiskelunäkymiä Turun yliopiston kielikeskuksessa. Teoksessa V. Väätäjä & T. Hulkko. (toim.) *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta*. Turku: Turun yliopisto, 61–63.
- Lindqvist, P. 1999. Vaihto-opiskelijat kielikeskuksessa oppimisen rikastuttajina. Teoksessa V. Väätäjä & T. Hulkko. (toim.) *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta*. Turku: Turun yliopisto, 64–68.
- Ollikainen, R. 1999. *Opiskelun ohjaus etälukiassa*. University of Helsinki, Faculty of Education, Department of Education Master's thesis.
URL: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19926/opiskelu.pdf>
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. *Itseohjautuva oppiminen*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja B 8/1989. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salo, T. & Saarinen, T. 2013. Paikallisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden kohtaamisia: kansainvälistymisen implikaatiot yliopistopedagogiikalle. *Kielikeskus tutkii 1: 1*, 115–124.
URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309055634>
- Scotto di Marco, V. 2013. Motivoiva vuorovaikutus kielenopetuksessa. *Kielikeskus tutkii 1: 1*, 125–133.
URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309055634>
- Silvén, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1991. *Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa*. Turku: Turun yliopisto.

Valmiuksia potilasviestintään ja asiantuntijuuteen mediassa

Emmi Hynönen, Katja Laivo-Laakso & Arja Lampinen

1 Johdanto

Yliopistotutkintojen suoritusvaatimuksiin kuuluu kieliohjelmat. Turun yliopistossa lääketieteiden opiskelijat opiskelevat suomea, ruotsia ja englantia. Yliopisto-opintojen kieliohjelmat eivät ole mitään tahansa kielen yleistä opiskelua vaan selvästi joko akateemisten kieli- ja viestintätaitojen opiskelua tai tieteenalaa ja tulevaan ammattiin valmistavia kieliohjelmat. Suomen kielen opinnoissa harjoitellaan lääketieteellistä tieteellistä kirjoittamista ja ammatissa vaadittavaa viestintää, jota tarkastellaan ja harjoitellaan pitkälti tiedottavasta mutta myös vastaanottotilanteen näkökulmasta. Tieteelliseen kirjoittamiseen opiskelija saa tukea *Lääketieteen kirjoituskeskus* -nimisellä kurssilla, jossa opiskelija saa palautetta oman tekeillä olevan opinnäytteen kielestä. Ammatin vaatimia kielitaitoja on Turun yliopistossa 2000-luvulla harjoiteltu *Suomen kieli ja potilasviestintä* -nimisellä kurssilla, joka uudistettiin syyskuksi 2012.

Suomen kieli ja potilasviestintä -kurssi nivoutuu lääketieteiden opiskelijoille annettavaan vuorovaikutusta koskevaan opetukseen aihepiiriensä ja kohderyhmäorientaationsa osalta, mutta sen painopiste on yleistajuisissa teksteissä, joita kurssin aikana tuotetaan ja analysoidaan ja joiden pohjalta tehtyjä haastatteluja tarkastellaan (vuorovaikutusta koskevasta opetuksesta ks. tarkemmin esim. Koponen ym. 2011; Laitinen & Sundström 2013). Toisin sanoen painopisteenä on yleistajuinen kirjallinen viestintä osana potilaan kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja maallikoille kohdistettua tiedonvälitystä. Kurssin toteuttamistapa edistää opiskelijoiden keskustelemaa ja osallistavaa yhteisöllistä oppimista, joten opetus noudattelee integraatiivisen pedagogiikan ajatuksia (ks. Virtanen & Tynjälä 2013: 4,9).

Tämä artikkeli on show and tell -tyyppinen katsaus, jonka tavoitteena on kattavasti esitellä kurssilla nykyisin käytetyt työmuodot ja aiheiden integrointi samaan aikaan opiskeltaviin *Mikrobit ja ihminen* -opintojakson sisältöihin.

2 Kurssin käytännön järjestelyt ja integrointi

Suomen kieli ja potilasviestintä -kurssi ajoittuu kolmannen opiskeluvuoden syksyyn eli C5-kurssiin, tarkemmin sanottuna marras-joulukuuhun sijoittuvaan *Mikrobit ja ihminen* -jaksoon. Kysymys on prekliinisen vaiheen loppujaksosta, jonka jälkeen opiskelijat siirtyvät klinikkarajoitteluun, kohtaamaan potilaita. Vuoteen 2014 asti kurssia on edeltänyt toisen opiskeluvuoden syyslukukaudella pidetty *Lääketiede ja suomen kieli* -kurssi, jonka aikana on käsitelty työpajamuotoisesti kolmea teemaa: lääketieteelliseen tekstiin

liittyviä kielellisiä haasteita (viimeksi terminologiaa), haastattelemista ja lääketieteen yleistajuistamista. Toisin sanoen kaikki tämän katsauksen julkaisemiseen mennessä potilasviestinnän kurssiin osallistuneet ovat saaneet yleistajuista viestintää koskevia perustietoja jo aikaisemmin.

Potilasviestinnän kurssin ajoitus on ihanteellinen kurssilla opittujen taitojen hyödyntämisen kannalta. Lisäksi olennaista on integrointimahdollisuus: koska potilasviestinnän kurssi sijoittuu nimenomaan tartuntatauteja käsittelevään jaksoon, yleistajuisen viestinnän sisällöt on voitu koota ja tehtävänannot mieltä kurssin opettajan kanssa. Haasteena integroinnissa ja järjestelyissä ylipäätään on opiskelijamäärä: kurssiin osallistuu koko vuosikurssi eli noin 110–130 opiskelijaa vuosittain. Opiskelijamäärä on lisääntymässä. Koska kurssi pidetään varsin tiiviisti, noin kuukauden mittaisen jakson aikana, ja opiskelijoilla on tiukka lukujärjestys, kurssin hoitaminen vaatii käytännössä 2–3 opettajan työpanoksen.

Aihepiirikohtainen integrointi näkyy eniten kurssin tekstiharjoituksessa ja median kohtaaminen -tapahtumassa. Tekstiharjoitukseen liittyvän ennakotehtävän aiheet on sovittu yhdessä kurssin yhteyshenkilönä¹ toimivan bakteeriopin professorin Pentti Huovisen kanssa; varsinaiset tehtävänannot ovat suomen kielen opettajatiimin kehittämiä (ks. lukua 2.1.). Median kohtaaminen -tapahtumassa integrointi puolestaan näkyy siten, että Huovinen on juontanut ja analysoinut tapahtumassa pidettävät haastattelut lääkärin näkökulmasta.

3 Kurssin rakenne ja suoritustapa

Suomen kieli ja potilasviestintä -kurssi on suppea, interventiomainen opintojakso, jonka laajuus on 1 opintopiste. Lähiopetusta on kahdeksan tuntia, ja se sisältää kaksi luentoa ja kaksi harjoitustapaamista (taulukko 1). Lähiopetukseen osallistuminen on pakollista; poissaolot korvataan suorittamalla tapaamisen aiheeseen liittyvä tehtävä. Muu työskentely (19 t) on itsenäistä, ja se toteutetaan pääosin pienryhmissä.

¹ Vuonna 2014 saimme yhteistyökumppaniksemme lääketieteellisestä tiedekunnasta myös professori Jaana Vuopion.

Taulukko 1. Kurssin rakenne.

aihe	opetustapa	ennakkotehtävä	kotitehtävä
johdanto: vuorovaikutus lääkärin työssä	luento		potilasyhdistys-wiki
tekstit: viesti potilaalle	harjoitus	tartuntatautia käsittelevä yleistajuinen teksti	tekstin muokkaaminen palautteen pohjalta
kirjallisuus: sairaus kirjallisuudessa	harjoitus	sairautta käsittelevän romaanin tai elämäkerran lukeminen	
päätös: lääkäri mediassa	luento ja harjoitus	toimittajan kohtaamiseen valmistautuminen (haastateltavat)	

Luento-opetus koostuu tapaamisista, joihin koko vuosikurssi osallistuu kokonaisuutena, kun taas harjoituksia varten opiskelijat on jaettu pienryhmiin, joissa on 15–20 osallistujaa. Taulukossa 1 esitetyt kurssin tapaamisia käsitellään tarkemmin alaluvuissa 3.1.–3.4.

Kurssin oppimislustana käytetään Moodlea, jonka funktiona on materiaalien jaon ohella toimia tiedotuskanavana ja tehtävien palautuspaikkana. Tehtävätyypit ovat sellaisia, että niihin liittyvä osallistuminen hoidetaan julkisina aktiviteetteina eli siten, että opiskelijat näkevät toistensa vastaukset.

3.1 Johdantoluento

Kurssi alkaa johdantoluennolla, joka koostuu potilasviestintää eri näkökulmista käsittelevistä esityksistä. Kurssitapaamisista se linkittyy kiinteimmin vuorovaikutukseen sellaisena kokonaisuutena, jollaiseksi se on lääketieteen vuorovaikutusopetuksessa opiskelijoille hahmottunut, sillä aihepiirit liittyvät enimmäkseen vastaanottotilanteissa tapahtuvaan (suulliseen) kommunikaatioon.

Esityksien pitäjiksi on vuosina 2012–2014 kutsuttu *Mikrobit ja ihminen* -kurssin opettajien edustaja, nuori lääkäri ja potilasyhdistystä edustava kokemuskouluttaja. Opettajien edustaja on käsitellyt puheenvuorossaan sitä, miten olennaisia potilasviestintätaidot ovat niin vastaanotolla kuin median haastattelemana asiantuntijana toimittaessakin. Nuori lääkäri on puhunut vastaanottotyöhön siirtymisestä ja tähän siirtymään liittyvistä kommunikatiivisista haasteista, kuten siitä, miten nuori lääkäri kokee tilanteet, joissa itse ajattelee iän ja kokemuksen puutteen vaikeuttavan uskottavuutta. Kokemuskouluttajan tehtävänä on ollut tuoda esiin henkilökohtainen pitkäaikaissairaana näkökulma siihen, miten potilas

vuorovaikutuksen kokee. Näin aloitusluennon sisällöstä muodostuu kokonaisuus, jossa vuorovaikutus on eri osapuolten yhteistyötä. Näiden kutsupuhujien ohella luento on sisältänyt suomen kielen kirjallisen viestinnän opettajan pitämän puheenvuoron, joka käsittelee vastaanottotilanteen vuorovaikutusta kielentutkimuksen näkökulmasta (aiheesta ks. esim. Sorjonen ym. 2001).

Opiskelijoiden tuntitehtävänä on ollut kirjata puheenvuorojen herättämiä ajatuksia kyselylomakkeeseen puheenvuoroja kuunnellessaan. Vastauksissa on vapaahkon tehtävänannon vuoksi ollut vaihtelua: osa opiskelijoista on esimerkiksi poiminut sitaatin jonkun puhujan puheenvuorosta, osa kirjoittanut vastauspaperin sallimissa rajoissa varsin perinpohjaisen analyysin jonkin puheenvuoron pohjalta. Erikseen on mainittava, että huomattavan moni kommentoi nimenomaan kokemuskouluuttajan esiin nostamia huonoja viestintäkokenuksia ja eläytyy potilaan asemaan.

Johdantotapaamista on seurannut tekstitapaamisen ryhmissä suoritettava tehtävä, jossa opiskelijat ovat koonneet Moodleen potilasyhdistyksiä² esittelevän wikin. Tätä wikiä opiskelijat ovat voineet hyödyntää kurssin jälkeenkin tietoa tarvitessaan. Kurssilla on käynyt ilmi, että opiskelijat eivät aiemmin juurikaan tunteneet potilasyhdistystoimintaa.

3.2 Tekstit

Tekstejä koskeva tapaaminen perustuu ennakkotehtävään, jonka opiskelijat suorittavat 3–5 henkilön ryhmissä. Ennakkotehtävästä tiedotetaan jo ennen kurssin alkua sähköpostitse, ja itse tehtävään pääsee tutustumaan, kun kirjautuu kurssi-Moodleen. Tehtävänä on laatia yleistajuinen tiedottava teksti; tekstilajin ja aiheen ryhmä saa valita annetuista vaihtoehdoista (esimerkki tämän kappaleen alla). Vaihtoehtoja on yhteensä seitsemän. Ensimmäisen version laajuusvaatimus on 250 sanaa.

Esimerkki. Kaksi tekstehtävän aihevaihtoehtoa.

- a) **Norovirus.** Terveyskeskuksen vuodeosastolta on löytynyt norovirus. Laatikkaa potilaille tiedote, jonka saattavat lukea myös heidän omaisensa.
- b) **Denguekuume.** Mäntytiellä asuva naapurinne on palannut matkalta Keniasta. Matka on ollut onnistunut, mutta naapurinne on sairastunut. Nyt koko naapurusto pelkää denguekuumetta. Kirjoittakaa rauhoittava lehtiartikkeli Ilmaristen paikallislehteen.

Ennen ennakkotehtävää opiskelijat ovat C3-lukukaudellaan analysoineet yleistajuista lääketieteen viestintää aiemmalla suomen kielen kurssillaan, joten heillä on asiaa koskevat perustiedot. Kysymyksessä on kuitenkin ensimmäinen tekstin tuottamiseen liittyvä harjoitus. Koska tehtävä tehdään omatoimisesti, opiskelijat voivat hyödyntää siinä löytämiään valmiita esimerkkejä ja olemassa olevia yleistajuisia aihetta koskevia tekstejä. Tekstilajit ovat esimerkkejä sellaisesta tieteen yleistajuistamisesta, jollaiseen asiantuntija

² Potilasyhdistysten tehtävänä on toimia verkostona, josta samantyyppisen diagnoosin saaneet potilaat ja heidän omaisensa voivat saada vertaistukea ja asiantuntijoiden apua. Lisäksi yhdistykset jakavat sairauksia koskevaa tietoa ja toimivat edunvalvojina.

saattaa ammatissaan osallistua (vrt. Korhonen 2006). Opiskelijat palauttavat tehtävät Moodlen linkin välityksellä ennen tapaamista, minkä jälkeen opettaja tekee niistä A3-kokoiset kommentointipohjat tapaamista varten.

Tekstejä käsitellään tapaamisessa pohtimalla niitä erilaisista näkökulmista. Ryhmät antavat toisilleen palautetta erilaisista lukijapositioneista, esimerkiksi tekstiä lukevan potilaan tai omaisen taikka asiantuntijan näkökulmasta. Tapaamisen alussa myös pohditaan, mitä seikkoja on mielekästä ottaa kommentteissa esiin. Palautekierrokset suoritetaan oppimiskahvilaa mukailevalla menetelmällä, jossa tekstit ja näkökulmat vaihtuvat kierroksen edetessä. Kommentit kirjataan suoraan kommentointipohjiin, joita on kullekin näkökulmille omansa. Viimeisenä kukin ryhmä saa käsiteltäväkseen kaikki omaa tekstiään koskevat kommentit, joista sitten keskustellaan yhdessä; tässä vaiheessa opiskelijat saavat itselleen myös opettajan palautteen teksteistään. Opettajan tehtävänä on tapaamisissa toimia asiantuntijana ja nostaa tekstien parissa työskentelevien opiskelijoiden keskusteluihin uusia näkökulmia ja havaintoja pohdittaviksi.

Tapaamisen jälkeen opiskelijat käsittelevät kriittisesti saamansa palautteen ja laativat teksteistään viimeistellyt versiot, jotka julkaistaan Moodlessa. Nämä versiot myös lähetetään viestinnän ammattilaisille, jotka lukevat tekstit ja valitsevat kurssin päätöstapaamiseen niistä kiinnostavimmat haastattelun pohjaksi (ks. alalukua 3.4).

3.3 Kirjallisuus

Kirjallisuustapaamisen lähtökohtana on herättää opiskelijat havaitsemaan, miten kauno- ja elämäkertakirjallisuudessa käsitellään sairautta, potilaan ja omaisen asemassa olemista, ja pohtimaan viestintää lukemiensa teosten pohjalta. Tapaamisen tarkoituksena on siis herättää samaan tapaan ajatuksia kuin Tukholman yliopistossa pidetyn *Kaunokirjallisuus ja lääketiede* -kurssin (ks. Mazzarella 2005), joskin huomattavasti suppeammassa muodossa.

Tapaamisen ennakkotehtävänä opiskelijat lukevat 2–3 henkilön ryhmänä opettajien kokoamasta listasta jonkin teoksen ja valmistautuvat esittelemään sen ja keskustelemaan siitä ryhmätapaamisessa. Kirjojen valikoima on laaja, ja sitä yhdistää lähinnä sairauteen liittyvä tematiikka. Mukana on teoksia populaarikirjallisuudesta omaelämäkertoihin; suosituimpia valintoja ovat olleet esimerkiksi Jean-Dominique Baubyn *Perhonen lasikuvussa* (1997), Reko ja Tiina Lundánin *Viikkoja, kuukausia* (2008) ja Sofi Oksasen *Stalinin lehmät* (2007). Valmistautumisen tueksi on koottu muutamia kysymyksiä, jotka käsittelevät nimenomaan potilasviestinnällistä puolta. Opiskelijat tarkastelevat lukemiensa teosten perusteella esimerkiksi osapuolten kokemuksia viestinnästä seuraavankaltaisten kysymysten avulla: Millaisia ovat hoitotoimenpiteet potilaan kokemina tai miltä tuntuu hoitajan tai lääkärin kosketus? Miten potilas kokee lääkärin ja hoitajat ja heidän ohjeensa ja neuvonsa tai millaista hankausta vuorovaikutuksessa on? Vastauksia käsitellään nimenomaan suhteessa tekstin kerrontaan, ei faktatietoina.

Itse tapaaminen muistuttaa luonteeltaan kirjallisuuspiiriä, joskin usein tilanne on sellainen, että kunkin kirjan on lukenut vain sitä esittelevä pienryhmä. Tarkoituksena on kuitenkin, että muutkin kuin pienryhmän jäsenet osallistuvat keskusteluun, ja yleensä toisilla

onkin kysyttävää tai kommentoitavaa. Kaunokirjallisuuden avulla voi myös reflektoida omaa rooliaan lääkärinä ja samastua potilaan asemaan. Siksi kirjallisuustapaamisissa keskustellaan luettujen teosten pohjalta, mitä kerrotuista kokemuksista voisi oppia, olivat ne sitten fiktiota tai tositapahtumiin pohjautuvia. Opettajain tehtävänä on johtaa keskustelua ja tuoda siihen tarpeen mukaan uusia näkökulmia.

3.4 Päätösluento: Lääkäri mediassa

Kurssin päätösluennoksi kutsuttu tapahtuma koostuu haastatteluista ja niiden kommenta. Tapahtuman tarkoituksena on valmentaa tulevia lääkäreitä tilanteisiin, joissa heidän on toimittava asiantuntijana mediassa eli vaikkapa siinä tapauksessa, että paikallislehti pyytää kommenttia meneillään olevasta epidemiasta. Lääkäri toimii ammatissa, jonka erikoisala on jatkuvasti esillä julkisuudessa erilaisten ilmiöiden myötä. Kun mediassa käsitellään muun muassa epidemioita, kansanterveyttä, eri aineiden terveysvaikutuksia tai jotain muuta terveyteen liittyvää seikkaa, etsitään vastaajaksi ja asiantuntijaksi usein lääkärinä toimiva henkilö. Aihe on siis sellainen, joka kiinnostaa laajaa yleisöä, ja siksi on lääkäriopiskelijankin siihen hyvä perehtyä (ks. esim. Järvi 2014).

Haastattelijoina päätöstapaamisessa ovat toimineet ammattitoimittajat, jotka edustavat erityyppisiä tiedotusvälineitä (sanomalehteä, radiokanavaa ja organisaatioviestijää). Kommenteista ja tilaisuuden vetämisestä on puolestaan vastannut *Ihminen ja mikrobit* -jakson yhteyshenkilömme Pentti Huovinen, joka on hyvin kokenut lääketieteen yleistajuista ja asiantuntijahaastateltava. Myös opiskelijat ovat saaneet kommentoida haastatteluja.

Haastattelut perustuvat harjoitustapaamisen jälkeen muokattuihin yleistajuisiin tiedottaviin teksteihin (ks. alalukua 3.2). Toimittajat ovat poimineet näistä haastattelun pohjaksi yhteensä kahdeksan tekstiä eli yhden kustakin ryhmätapaamisesta³. Tekstin kirjoittajat ovat keskuudessaan päättäneet, osallistuuko haastatteluun yksi vai useampi haastateltava, ja valinneet osallistujat keskuudestaan. Ryhmille on suositeltu yhden haastateltavan valintaa. Jos haastateltavia on useita, on valmistauduttava siihen, että kullakin on haastattelutilanteessa oma roolinsa: parista toinen voi esimerkiksi kommentoida epidemian syytä, toinen leviämistä.

Mikäli mukaan valittuja on ollut 2–4, tavallisen haastattelun sijaan on voitu toteuttaa lehdistötilaisuutta muistuttava tilanne, jossa kullakin asiantuntijalla on oma roolinsa. Muussa tapauksessa haastattelutilanne on ollut luonteeltaan lehti- tai radiohaastattelu, johon on voinut sisältyä jonkinlainen erikoistilanne: toimittaja on esimerkiksi saattanut suorittaa haastattelun puhelimitse tai hyvin nopeassa aikataulussa. Haastattelu on voinut myös sisältää yllättäviä käänteitä, kuten valokuvien ottamisen yhtä aikaa keskustelun kanssa tai käsienpuhdistusdemonstraation videoimisen.

³ Ususmuotoisen, vuodesta 2012 alkaen potilasviestinnän kurssin ensimmäisellä kerralla haastateltavat valitsi kuitenkin kukin ryhmä keskuudestaan. Käytännöstä luovuttiin, koska tässä käytännössä oli riskinä aiheiden yksipuolisuus. Lisäksi kokonaisuuden kannalta katsottiin olevan eduksi, jos toimitustyön ammatillaiset poimivat kiintoisiksi katsomansa tekstit.

Kuulijoille tapaamisen tuntitehtävänä on ollut tehdä havaintoja haastattelutilanteesta ja antaa palautetta haastatelluille opiskelijoille. Näistä palautteista on koottu tilaisuuden jälkeen yhteenveto, joka on toimitettu kullekin haastateltavalle tai ryhmälle henkilökohtaisesti eräänlaisena kiitoksena osallistumisesta. Lisäksi kaikki ovat saaneet osallistua keskusteluun ja kysyä esiintyneiltä itseään kiinnostavista asioista. Keskustelua ovat herättäneet esimerkiksi lehdistötilaisuuden rakenne sekä osapuolten asenteet ja odotukset. Asiantuntijat ovat myös saaneet vastata kysymyksiin haastattelujen tarkastamismahdollisuuksista ja kuvaamiskielloista.

4 Kurssipalautte

Suomen kielen opettajat keräsivät kurssilta palautetta ensimmäiseltä uusimuotoiselta, syksyllä 2012 pidetyltä kurssilta Webropol-kyselyllä. Tämän jälkeen erillistä palautetta ei ole kerätty, sillä lääketieteellisessä tiedekunnassa on oma vakiintunut palautejärjestelmänsä, jonka piiriin kaikki kurssit kuuluvat ja josta näin ollen pitäisi tulla myös potilasviestinnän kurssin palautekooste. Syksyllä 2013 potilasviestinnän kurssi ei kuitenkaan valikoitunut palautteen kohteeksi. Syksyn 2014 tilanne ei tätä katsausta kirjoitettaessa ollut tiedossa. Tässä luvussa kootaan yhteen vuoden 2012 palautekyselyn vastauksia. Käsitteily on kokoava, ei täysin systemaattinen, koska palautetta ei koottu kyselytutkimusta silmällä pitäen vaan ainoastaan tarkoituksena kerätä kurssin kehittämiseen vaadittavaa tietoa.

Vuoden 2012 kurssia koskevaan palautekyselyyn saatiin vastauksia vain 17 (n = 143). Määrä ei ole mitenkään poikkeuksellinen tämäntyyppiselle kyselylle, johon vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastajat (17) katsoivat, että kurssin ajoitus on sopiva, samoin suurimman osan (16) mielestä myös työmäärä; yksi vastaajista piti työmäärää liian suurena. Valtaosa (10) katsoi myös osallistuneensa kurssiin keskimääräisen aktiivisesti, toisin sanoen olleensa läsnä ja kuunnelleensa siten, että jotakin jäi myös mieleen. Muiden vastaajien aktiivisuus vaihteli vähäisestä panostuksesta aktiiviseen osallistumiseen, mutta kukaan ei todennut, että aihe ei olisi lainkaan kiinnostanut.

Aloitustapaamiselle opiskelijat antoivat asteikolla 1–5 arvosanan 3,26. Arvosana muodostui vieraillevien puhujien (kokemuskouluttajan ja nuoren lääkärin) osuuksien ja kotitehtävän saamien arvosanojen pohjalta. Arvosanaa heikensi erityisesti potilasyhdistys-wiki-tehtävän saama palautte.

Tekstitapaamista koskeva palaute kerättiin suorasanaaisessa muodossa. Opiskelijoilta tiedusteltiin, miten he olivat tekstiä laatiessaan työskennelleet ja millaisena he pitivät teksteistä saamaansa palautetta ja siihen liittyvää työskentelyä. Ryhmien työtapoja koskevista vastauksista kävi ilmi, että pienryhmät olivat päättäneet kirjoittamista koskevien velvollisuuksien hoitamisesta eri tavoilla: jossakin ryhmässä kirjoittamisvastuu oli osunut yhdelle opiskelijalle, osa puolestaan oli laatinut tekstin yhdessä. Tekstien työstäminen koettiin hyödylliseksi, koska sen myötä tuli kerrattua kieliseikkoja ja tekstilajeja mutta toisaalta havainnoitiin myös ryhmätyöskentelyä. Tuntityöskentelyä pidettiin suurelta osin motivoivana, mutta tapaamisen tarkka aikataulus antoi yhdelle opiskelijalle aihetta kritiikkiin. Työskentelytapa oli muutamien mielestä motivoiva ja antoisa, kun taas muutama koki sen ahdstavaksi tiukan aikataulun ja ryhmätyöskentelyn takia.

Kirjallisuustapaamista arvioitiin sekä numeerisesti että kirjallisilla vastauksilla. Vastauksista kävi ilmi, että kirjan valinta oli usein sidoksissa aiheeseen, joskus myös kirjailijaan. Itse tehtävää suurin osa vastaajista (13) piti kiinnostavana ja yli puolet (9) myös helppona, kun taas kaksi vastaajaa arvioi tehtävän työlääksi ja yksi ei-kiinnostavaksi. Kirjoista käyttyä keskustelua koskevasta sanallisesta palautteesta kävi ilmi, että syntynyttä keskustelua pidettiin kiinnostavana mutta pelkästään esitelmän kaltaisiksi hahmottuneita, keskustelua synnyttämättömiä puheenvuoroja ei. Vastauksissa mainittiin myös se, että tehtävä herätti uudestaan lukemista koskevan kiinnostuksen. Osa ei kokenut saavansa mitään toisten kirjaesitelmistä, mutta toisaalta jokunen oli havainnut kirjavinkkauksen hauskaksi tavaksi oivaltaa kaunokirjallisuus osaksi asiantuntijaksi kasvamista.

Päätöstapaaminen eli median kohtaaminen arvioitiin valtaosassa palautteista (13) mielenkiintoiseksi tai hauskaksi (9). Toisaalta kolme vastaajaa piti sitä ahdistavana ja yksi ei-kiinnostavana. Sanallisessa osuudessa useat palautteenantajat korostivat tämän kurssitapaamisen tärkeyttä, joskin kahdesta vastauksesta kävi ilmi, että haastateltavien valintaan ja valmistautumiseen oli liittynyt epämiellyttäviä jännitteitä. Omasta jännityksestä tai tilanteeseen etukäteen liittyvistä peloista huolimatta monessa vastauksessa tuotiin esiin harjoitustilanteiden autenttisuus ja koko tilaisuuden mielenkiintoisuus. Ryhmän tukea ja apua valmistautumiseen kaivattiin muutaman vastauksen perusteella enemmän.

Kurssin Moodle-sivuston toimivuutta arvioitiin erillisessä kysymyksessä. Kysely sijoittui vaiheeseen, jossa lääketieteellisen tiedekunnan oppimisolustana käytettiin enimmäkseen Medicaa, jonka ympäristönä oli WorkMates; Moodle oli opiskelijoille tuttu muutamalta aiemmalta kurssilta, kuten 2. vuoden *Lääketiede ja suomen kieli* -kurssilta. Moodle jakoi vastaajat kahtia: suurin osa palautetta antaneista ei pitänyt sen käyttämisestä oppimisolustana. Sittemmin Moodle on kehittynyt ja lääketieteellinen tiedekunta on siirtynyt sen käyttöön, joten on mahdollista, että viime vuoden ryhmä antaisi siitä toisentyypistä, enemmän nimenomaan tämän kurssin Moodle-sivuun perustuvaa palautetta yleisen oppimisolustapalautteen sijasta.

Kurssin anti potilaan kohtaamiseen oli vastausten perusteella heikokkoa. Opiskelijat eivät ajatelleet saaneensa kovinkaan paljoa valmiuksia kohdata potilaita, tai he eivät nähneet kirjallisten tehtävien valmistavan potilaiden kohtaamiseen. Sen sijaan median kohtaamiseen kurssilaiset kyllä kokivat saaneensa valmiuksia. Vastauksissa ilmeni tyytyväisyys päätösluennon antiin. Kurssin tapaamisten oppimisilmapiiristä annettiin numeerinen arviointi. Aloitus- ja päätösluentojen ilmapiirin keskiarvoksi tuli 3,71 (asteikolla 1–5). Ryhmätapaamiset saivat vieläkin korkeammat arvot, 4,06. Opiskelijoiden keskinäinen kuin myös opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutus arvioitiin molemmat hyväksi, keskiarvo kummassakin oli n. 3,8. Kurssin kehittämisideat olivat yksittäisiä: joku toivoi kirjallistan muokkaamista, joku aikataulun uudistamista, joku puolestaan toivoi aloitusluentoon muutoksia. Koska palautetta kerättiin aivan ensimmäiseltä uudistusten jälkeen pidetyltä kurssilta, tulosta voi pitää hyvänä mutta kehittämiseen kannustavana. Potilasviestintää koskevien taitojen kehittäminen kielen näkökulmasta vaatisi lisäresursseja: yhden opinto-pisteen kurssilla on vaikea kattaa lääkärin viestintätaitoja kovin laajasti.

5 Lopuksi

Suomen kieli ja potilasviestintä -opintojakso on integroitu *Mikrobit ja nen* -opintojaksoon, joten aihevalinnat ja kurssin sisältö on tuotettu yhdessä ainelaitoksen opettajien kanssa. Tämä ilmenee opiskelijoiden motivaatiossa tuottaa kirjallisia töitä, jotka liittyvät muutenkin meneillään olevaan oppimiseen. Kurssin opettajien kannalta integrointi on ollut tehokasta ja tuottoisaa, sillä kurssi on nyt osa opintojaksoa eikä irrallinen kielio-pintokurssi. Integrointi on lisännyt suomen kielen ja ylipäätään viestinnän näkyvyyttä lääkäriopiskelijoiden opinnoissa.

Kurssipalautteen perusteella ryhmätyöskentely on toisaalta opiskelijoille tuttua, mutta toisaalta se vaatii aikataulujen, roolien ja työskentelytapojen sopimista. Työelämätaitojen näkökulmasta näitä on syytäkin harjoitella, ja tämä kurssi mahdollistaa hyvin erilaisten ryhmätyöskentely- ja workshop-tyyppisten harjoitteet. Median kohtaaminen on kurssipalautteen perusteella uutta ja kiinnostavaa, ja se koettiin yleisesti positiiviseksi. Potilaiden äänen esiin tuominen potilasyhdistysten edustajien, potilasyhdistys-wiki-tehtävän ja kirjallisuuden avulla herättää ajatuksia: osa on uusista ajatuksista innoissaan ja mielissään, toiset taas kokevat vastakkainasettelua ja ahdistuvat asiantuntijan roolista.

Lähteet

Järvi, Ulla (toim.) 2014: *Tautinen media*. Helsinki: Duodecim.

Koponen, Jonna & Pyörälä, Eeva & Isotalus, Pekka 2011: "On tärkeää kuunnella potilasta tarkkaan ja myös osoittaa se" – lääketieteen opiskelijoiden itsearvioidut oppimistulokset kolmessa ryhmässä. Prologi – *Puheviestinnän vuosikirja*, 7–24.

Korhonen, Kerttuli 2006: Hyvä artikkeli tuo terveystiedon lähelle lukijaa - Miten popula-risoit lääketiedettä? *Duodecim* 122, 2358–2361.

Laitinen Kaarina & Sundström, Mari 2012: Vuorovaikutustaitojen kehitys osana lääkä-riopiskelijan ammatillista kasvua. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Mazzarella, Merete 2005: Kaunokirjallisuus ja lääketiede. *Duodecim* 121, 1735–1739.

Sorjonen, Marja-Leena & Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari 2001: *Keskustelu lääkärin vas-taanotolla*. Tampere: Vastapaino.

Virtanen, Anne & Tynjälä, Päivi 2013: Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedago-giikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* Vol. 20 Nro 2, 2–10.

Agents of change: teachers' perceptions of iPads in the language centre classroom

Mike Nelson

1 Introduction

As the use of tablet technology becomes ever more ubiquitous in modern society, universities and institutes of higher education around the world have begun to incorporate their use in an educational context. However, this has presented challenges not only of a pedagogical nature, but also of a more practical character. Adopting new technology poses challenges in its implementation of a technical nature and also requires a skill-set that many teachers have not yet acquired or feel that they have not acquired adequately.

This article reports on the challenges posed by the adoption of tablet technology in language teaching at the University of Turku Language Centre in 2014 and spring 2015. A brief review of the literature shows us that most current research has approached this area from the perspective of the students: what tablet technology has done for the students and their attitudes and motivations. Further, most research thus far has centered on the use of tablet technology at the secondary and primary levels of education, whilst less has been written about tablet use in a tertiary setting. The focus of this article is twofold: first, the technical constraints that arose during the process of implementation are briefly considered and explained. Any institution adopting the use of this technology should be aware that technology that is simple to use and set up in a home environment can become extremely complex when placed in a university network context. Many of the issues encountered were difficult to predict and delayed the start of the project by many months. Secondly, and more importantly, this paper investigates the challenges created for the teaching staff who had no previous experience of teaching with tablet technology and their perceptions, attitudes, and expectations. Any implementation of new teaching technology places teachers in the front line and they become what Rikala et al. (2013:124) refer to as potential 'agents of change'. This latter part of the study was achieved through two questionnaires answered by all the teachers involved. They reported on their preconceptions before implementation in the classrooms and then again after several months of actual experience. Thus, the overall focus was on usage at university level.

2 Brief review of the literature

The literature relating to the use of tablet technology in the classroom is very recent, with most searches resulting in articles written since 2010, coinciding with the launch of Apple's iPad in the May of that year. However, the literature on the use of mobile devices in the classroom is broad and goes much further back, for example, Roschelle (2003), Motiwalla, (2007), and Rau et al. (2008), and the discussion prompted by the launch of the iPad can be seen as a continuation of the themes raised earlier. Particular concern was raised in these earlier articles as to the pedagogical efficacy of mobile device use in teaching, that is, whether or not using these devices gives any added value in the classroom. Roschelle already raised the issue in 2003 as to whether wireless hand-held devices, as he referred to them then, would be 'yet another passing fad or a resounding pedagogical success' (Roschelle 2003:262). Thus current research into the efficacy of tablet usage in the classroom can be seen as a continuation of this long-held debate regarding the inherently fleeting nature of new technology and how it can be best adopted in a pedagogical setting, or indeed if should be adopted at all.

Yet in a critique of research conducted in this area, Cochrane (2014) notes that the research into mobile learning (mlearning) has been characterized by three general phases: a focus on devices, a focus on learning outside the classroom and a focus on the mobility of the learner. He is somewhat critical of research up to this point, indicating that much of the research has focused 'almost exclusively on the affordances of the devices and how they can be used for communication, information retrieval or receiving teacher-generated content' (Cochrane 2014:67). Whilst Cochrane refers to this as a 'phase one approach', a survey of current literature also leads us to the same conclusion: a lot of emphasis is still given to how iPads actually work and what can be done with them (Ireland and Woollerton, 2010), rather than the pedagogical impact they can have. Fortunately, however, there is still a wealth of literature that considers the pedagogical impact of using tablets in the classroom. Not all of this literature presents a positive view and the introduction of tablets into education has precipitated a wide range of views as to their potential efficacy at various levels.

Negative, or more cautious approaches can thus readily be found in the literature (Culén et al. 2011; Mang and Wardley 2012; Souleles et al. 2014). In a short report on using the iPad for academic reading in Norway, Culén et al. (2014) discuss the results of their project with forty students at the University of Oslo. They found that students on the whole did not necessarily perceive tablet use as useful due to technical constraints (lack of keyboard, limited use for the apps available) and that 'The impact of technology on meta-cognition and students autonomy was minimal in our pilot study..' (Culén et al. 2011: 8). In a study of the use of iPads among undergraduate art and design students, Souleles et al. (ibid. 2014) found that although some students preferred the tactile use of tablets for a variety of purposes, 'it cannot be claimed that the iPad contributed in a significant manner towards their learning, formal or ilearning' (ibid. 2011:9). Mang and Wardley (2012), in a very instructive article on the take-up of iPads in an institutional setting, after a brief review of the literature that covers both the advantages and

disadvantages of tablet use conclude that 'the integration of tablets in a post-secondary setting is not guaranteed to be successful' (Mang and Wardley 2012: 303).

Yet Mang and Wardley also stress the positive aspects of iPad adoption, finding that they 'increased the students' involvement in the course content and greatly increased their interactions with each other' (2012:315). Murphy (2011:20) gives an overview of the literature in terms of the advantages of mobile devices in the facilitation of learning objectives, including the key notions of connectivity and ubiquity of mobile devices. He presents six 'typologies' of personal devices indicating areas where they can enhance the learning experience. He concludes by calling for more robust research into the role played by mobile devices in 'achieving optimum teaching and learning outcomes' (Murphy 2011:30).

This notion of educational use of iPads and learning outcomes is a theme taken up by Rikala et al. (2013) in their study of high school teachers and students in Finland. Their article focuses on the pedagogical use of tablets in the classroom and in a study of tablet use in 80 Finnish schools asked three key questions in a questionnaire-based survey: what are the pedagogical opportunities of tablets, what are the actual pedagogical uses of tablets in the classroom and what are the differences between potential and actual pedagogical use? (Rikala et al. 2013:116). Their results show that 91% of teachers thought that tablets 'offer significant potential to renew pedagogical practices' (Rikala et al. 2013:119). The three most common pedagogical uses were for improving learners' motivation (56% of respondents), facilitating active teaching and learning (52%) and learning knowledge content (38%) (2013:120). The teachers were quick to utilize the tablets and 'viewed them as long-term devices for learning' (ibid. 2013:123) and that 'only the teacher's own imagination can bring restrictions' (ibid. 2013:124). This realization of the potential of tablets and the desire to create new pedagogies means that teachers are potential agents of change, as noted earlier (ibid. 2013:124). However, there were also cautionary aspects of the research. The student-to-device ratio was often considered to be too low, and whilst there was a clear wish on the part of teachers to create these new pedagogies, there was a negative difference between perceived usefulness and actual use, especially in regard to improving learning outcomes.

It is within this background that this study took place during 2014 at the University of Turku Language Centre. iPads seem to have great potential for classroom usage, but teachers seem to be also somewhat perplexed as how to best use them to fulfil this potential. In the following section the methodology of this research is explained and makes use of both work done previously by Cochrane (2014) in terms of study design, and the issues of pedagogical potential raised by Rikala et al. (2013) are revisited in the questionnaire sent to the teachers in this survey.

3 Methodology

This has been a small scale study of a quantitative and qualitative nature: questionnaires have been used not only to gain empirical information but also to address affective issues through use of open questions allowing teachers to express their perceptions, ideas and

feelings regarding the situation. The study wished to discover what beliefs and attitudes the teachers held before classroom experience and how that reflected the reality of what actually occurred. What did teachers find difficult and how would they evaluate the efficacy of iPads from a pedagogical perspective? What skills are needed in order to use tablets effectively in the classroom? Did iPad use bring added value in pedagogical terms? A brief description of the research process now follows.

In November 2013, a decision was made to begin using iPads in teaching at the language centre. In order to best achieve this, volunteers were called for that would take part in a pilot group. In joining the group, the teachers would be given their own personal iPad, but at the same time would be committed to then in return be available for taking part in meetings, disseminating the skills they learned and giving presentations or writing articles about their experiences. The process loosely followed that put forward by Cochrane (2014:68) shown below, with a timeline of the second phase in Figure 2.

Table 1: Example of mlearning project framework (Cochrane 2014:68)

<i>mLearning project stages</i>	<i>Timeframe</i>	<i>Outcome</i>
Establish weekly COP with lecturers and technology steward. Establish support requirements. Completion of an initial survey that explores participants prior pedagogical beliefs and practice. Establish lecturer e-portfolios. Establish a collaborative research agenda and research questions and establish ethics consent procedures.	Semester 1	Staff reflect upon their prior pedagogical beliefs and practice. Staff share their current course outlines and assessment strategies for collaborative editing via Google Docs. Staff develop competency with mlearning. Staff explore mlearning pedagogies. Staff develop pedagogical mlearning activities based on social constructivist pedagogies.
mLearning projects with staff and students. Implementation of the mlearning activities within each course and assessment.	Semester 2	Students establish mlearning e-portfolios. Implementation of student team projects using mobile Web 2.0 tools. Facilitating social constructivist pedagogies and bridging learning contexts.
Lecturers publish and present case studies based on project implementation, these then inform the design of the following iteration of the project.	End of Semester 2 and beginning of following semester	Collaborative research writing based on prior and redeveloped course outlines and outcomes via Google Docs. Conference, journal publications and symposia presentations.

COP, community of practice

An initial group of ten teachers was formed, although two teachers later dropped out and were replaced, thus keeping the number of those teachers involved the same throughout. After a six month period of familiarization, teaching with the iPads began in the autumn of 2014. Regular meetings were held for the group to provide peer and in particular technical support and a dedicated Moodle site was created to store both practical resources and also a section of research articles, which the participants read and exchanged views on during this initial period.

Figure 1: Second phase timeline of iPad in the classroom project

IPAD													
Action	Aug	Sept	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	April	May	June	July	
Start-up meeting													
Teaching begins													
Continuous assessment													
Appraisal													
Articles													

Before teaching began, in September 2014, 13 teachers were asked to complete an electronic questionnaire via Webropol that contained questions of both a quantitative and qualitative nature. They were asked to report on previous familiarity with tablet use, ease of learning, nature of usage, fear and worries related to using the iPad in the classroom and predictions regarding how they expected students to react to using the tablets in the classroom. There was a response rate of 92%.

In December, 2014, teachers were again sent a second electronic questionnaire, the purpose being to create comparative results to see the differences between pre- and post-adoption of tablets in the classroom. This time the response rate was lower, at 61%. In this questionnaire, teachers were asked questions relating to frequency of iPad use in teaching, students' actual skills and reactions, students' iPad usage in the classroom, their own problematic areas, realization of fears held previously and an overall evaluation. Additionally, in this questionnaire the questions posed by Rikala et al. (2013:130) were posed to the teachers: what added value was given by using iPads in the classroom, and exactly what pedagogical value did they provide, or not?

4 Results

4.1 Implementing institutional usage of iPads

One of the defining features of iPads, as opposed to laptops or indeed many other tablets, is its single-user ethos. It is made for personal use and stores all the user's preferences. This means that it presents challenges for use in a multi-user environment. At the beginning of this project, in November, 2013, the Language Centre purchased ten iPads for the personal use of the teachers involved in the pilot group. In this way, the teachers were able to familiarize themselves with the tablets before having to use them in the classroom. At the same time, the university ordered 20 iPads for student use, along with a portable cart for their storage (Lock'n'Charge iQ Sync Cart) and an Apple computer for their updating. Five Apple TVs were also ordered for use in classrooms for students to

be able to show their work. The teacher's own iPads were distributed in December 2013, yet it was not until late August 2014, before the student iPads, cart and Apple TVs were fully functional and ready to use. There were consistent problems with fitting the iPads into a university network whilst minimizing security risks. On many occasions the system was 'fixed' only to stop working after a short time. It was particularly problematic to use the Apple TVs in the network and it was many months before they were up and running. However, with good technical support, these problems were overcome.

In using the iPads, other problems related to this were encountered. For example, the cart used to update the iPads 'cleans' them once per week, meaning that all data stored is wiped. This has had practical consequences in that all saved passwords are deleted, meaning students have to constantly use them to gain access to certain sites. We thus needed to find a way to save all the students work, and found that Dropbox was a suitable solution.

4.2 Survey One: before using iPads in the classroom

In the initial survey in September 2014, it was found that most of the teachers had used iPads previous to this project, but a substantial number had not (one third). Of those that had used iPads, however, it had been for less than one year, with only two teachers having used one for more than a year. Teachers used the iPad broadly in a non-work context throughout this period so that for many it became an integral part of the way they communicate. There seemed to be little problem in learning to use it in a technical sense, but some problems were reported. In answer to the question 'What did you find hardest to do?' teachers reported that getting used to apps, learning browsing techniques, and understanding iPad logic were problematic. One teacher noted that a key problem was 'Changing the way I think, switching from using a mouse and a keyboard to a touch screen'. There were also concerns more related to teaching: knowing which apps would be good, finding new pedagogical tools and finding the type of exercises that cannot be done with other teaching equipment. Some teachers had also used the iPad in a work context, though not for teaching, citing emails, getting information, making notes and using Moodle as the most common functions. Teachers expected students to have good or average abilities in using the iPads and most expected them to react positively to having iPads in the classroom.

In a key part of the survey, teachers were asked 'What fears or worries do you have about using the iPad in the classroom?' The fears mentioned overwhelmingly related to technical issues: that the wireless system would not work, that the iPads would not connect to the network⁴, not having photocopies in this transition from paper to digital media and being unable to help students who may have problems. One teacher also replied thus: 'Added value? Does the use of the iPad facilitate learning? What does it offer that the computer/data projector doesn't?' Answers showed that teachers expected

⁴ This indeed was a problem, with the network dropping on many occasions, often in the middle of a lesson.

lessons to move to a more student-centred approach and that the iPads would facilitate this move:

I think it will make the lessons much more student-centred, as they will have the ability to find things out for themselves. For example, if they come across new vocabulary instead of asking me they can work together to find out what it means. Then I can support the process of them doing this kind of 'research' in the lessons, so that they are able to do the same outside of class time. I also think it opens up the possibility to make interactive activities for larger groups, so that all of the students are actively participating rather than only a few, or lessons where the students make the content (so quizzes, cloze tests, presentations, showing websites etc.), and then can show the rest of the class.

The notion of 'getting closer to the world the students are living in' was also expressed and ease of access to variety of resources was seen as an important positive factor. One teacher summed views up well by identifying four central elements: portability, efficiency, practicality and motivation. In short, 'different ways of working gives possibilities to learn in different ways'.

4.2 Survey Two: after using iPads in the classroom

The second questionnaire was sent in December 2014, after the teachers had been using iPads in the classroom for four months. Where possible, the questions mirrored those sent in the previous questionnaire in order to ascertain any possible differences between expectations and actual experience. Additionally, in this questionnaire, some of the questions framed by Rikala et al. (2013) were used to evaluate how useful the iPad were from a pedagogical perspective. The findings can be summarized as follows.

1. Students were less adept at using iPads than teachers had previously thought: 75% thought they would be good and 25% average pre-trial and post-trial 16% indicated student abilities were poor, 50% average and only 33% good.
2. Students reacted positively to using the iPads, but less positively than expected.
3. Initial fears and worries held before iPad usage were largely forgotten by the time the term came to an end, although the technical problems that were alluded to earlier did come true.
4. The experience of teachers using the iPads in the classroom was positive, but problems also occurred, related to some technical issues, ownership, iPads to student ratio, and lack of impact on learning outcomes. The hardest things to do reported were learning to use the apps, network issues, lack of functionality on the iPad of otherwise good resources (for example, TitanPad and Kung Fu) due to Java issues.
5. Answers to the questions posed by Rikala et al. (2013) were in line with their original survey.

5 Discussion

The results of this small-scale survey appear to concur with the previous literature in that the use of iPads was in general perceived by both teachers and students alike as a positive and motivating step, but the enthusiasm was somewhat tempered by an inability on the part of some teachers to define precisely the pedagogical value of using tablets in the classroom. In the following section we can look at their use from both a positive and negative angle.

In the initial survey, before teaching, one teacher had predicted that iPads would make the teaching more student-centred. The same teacher then reported in the final questionnaire that

They make my classrooms much more student led. Students are able to find out answers to things themselves, and then discuss those findings with me, rather than first coming to me for the 'answer'. It means I can create more multi-layered lessons, as I can always have a few extra activities hidden in Moodle if high level students need extra work.

Other teachers were equally positive:

I have really got used to having the possibilities the internet provides and the ability to use the iPads in the ways we have been. I think there is massive potential to do more with them, now that I have a better idea of what can be done. The students have also now become familiar and confident with them, so I think we could do more things if they are in iPad classrooms in the future.

Teachers also found that they 'give more variation in teaching' and that they could activate previously passive students: it seems that the students '... are used to being passive in the classroom, therefore I think it's fantastic to bring in the iPads and trying to activate them as language users that way'. It was further noted that 'it brings our work closer to the everyday life of young people'. Further, one teacher was of the view that the use of iPads helped the weaker students: 'The weakest students seemed to have the greatest benefit and got more self-confidence.'

Conversely, other teachers reported that initially at least, 'students were surprisingly unenthusiastic about the iPads, some even tried to avoid using them, when I gave them for dictionary use'. Several teachers felt that after only four months usage, it was too early to say if there had been a clear benefit or not. It is perhaps best summed up by one teacher who reported that 'After this short experiment I have positive feelings of the use of the iPads, but I am not sure that using them gives better results in learning'. However, the biggest criticism reserved for iPad use was that of a technical nature: lack of network connection, inability to find and use apps, and the general limiting features of using a closed Apple environment that does not use Java all featured in the criticisms. Teachers, concurring with the challenges noted by Culén et al. (2011) also voiced concerns with regard to the student to device ratio, and, in line with Mang and Wardley (2012) also mentioned ownership issues: many students preferred to use their own devices as we were unable to give devices to all students to keep for any period of time.

Student abilities with iPads was covered in an article by Peluso (2012) who posited that 'While it may seem that all young people are highly capable of using iPads and digital media to learn and express themselves, it is not universal, nor something to be ignored when considering the incorporation of these technologies into the classroom' (2012:26). In our own project it was assumed by the teachers before using the iPads in the classroom that student skills would outshine their own and were thus somewhat nervous about using them initially. Students were viewed as 'digital natives' to whom using a tablet would be second nature. The reality was that many students were certainly not adept at using them and had to rely on teachers for the most basic of functional usage. This came as a surprise to the pilot group and was found to be a common denominator of the experiences of all teachers in this project.

In answering the questions posed by Rikala et al. (2013:122), the teachers saw most value in the following parameters (in order of importance): strengthening collaboration, strengthening the individual learning experience, facilitating active teaching and learning, supporting gifted students, learning knowledge content and supporting independent learning. The iPads were also seen as a good motivational tool. Least use for iPads was seen in their lack in improving learning outcomes and for use as an assessment tool (this latter parameter was not actually attempted in the study period). These results firmly echo the much larger original study where learning outcomes gained one of the lowest scores. Similarly, strengthening the individual learning experience was one of the highest scores in the original study, along with facilitating active teaching and learning methods, increasing learning motivation and learning knowledge content. This also seems to suggest that the issues encountered teaching a primary and secondary level as reported by Rikala et al. are mirrored with students at the tertiary level.

6 Conclusion

This pilot project has clearly been regarded by our staff as both positive and inspirational. One student reported to a teacher that it is great that the Language Centre has 'joined the 21st century'. There has been a clear feeling that the iPad has brought with it a huge potential and that it has already facilitated certain structural changes in the classroom. Students, it was reported, are less reliant on the teacher as the source of all knowledge and are able to search for and utilize information rapidly independently. Yet this enthusiasm is also framed in a pragmatic and realistic approach: teachers were not blinded by the obvious positives of iPads and were able to identify the same limiting factors that have been reported in the literature since the iPads first saw light of day in 2010. The pilot project will continue, and is already in the process of being enlarged and opened to all members of staff in the coming academic year.

It can be argued that we are at present living through a period of great change similar to that of when the printing press first appeared. Digital and paper-based media are at present locked in a fight for dominance and iPads and their educational application are just one aspect of a much broader societal phenomenon. In the educational context, teachers are thus placed firmly on the front line, dealing with change and promoting new pedagogical ways of thinking. Through these 'agents of change' we will see if the initial

enthusiasm for iPads has been well founded or whether they will be consigned to history as a teaching tool.

References

- Cochrane, T. 2014. Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. *British Journal of Educational Technology* Vol. 45 No 1 2014 65–82.
- Culén, A., Engen, B., Gasparini, A. & Herstad, J., 2011. *The Use of iPad in Academic Setting: Ownership Issues in Relation to Technology (Non) Adoption*. Oslo: University of Oslo.
URL: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37253> [accessed 19.10.2014]
- Ireland, G. and Woollerton, M. 2010. *The Impact of the iPad and iPhone on Education*. URL: http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2010_031-048.pdf [accessed 19.10.2014]
- Mang, C., and Wardley L. 2012. *Effective Adoption of Tablets in Post-Secondary Education: Recommendations Based on a Trial of iPads in University Classes* *Journal of Information. Technology Education: Innovations in Practice*. 11, 2012.
- Motiwalla, F. 2007. *Mobile learning: A framework and evaluation*. *Computers and Education* 49, 581–596 London: Elsevier.
- Peluso, D. 2012. *The fast-paced iPad revolution: Can educators stay up to date and relevant about these ubiquitous devices?* *British Journal of Educational Technology* Vol 43 No 4 2012 125–127
- Rau, P. 2008. *Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance*. *Computers and Education* 50, 1–22. London: Elsevier.
- Rikala, J., Vesisenaho, M. and Mylläri, J. 2013. *Actual and potential pedagogical use of tablets in schools*. *Human Technology* 9, 2, 113-131.
- Roschelle, J. 2003. *Keynote paper: Unlocking the learning value of wireless mobile devices*. *Journal of Computer Assisted Learning* (2003) 19, 260-272.

Appendix 1: The initial questionnaire (abbreviated)

Using iPads in the Classroom

1. Had you used a tablet or iPad earlier to being given one by the university?
2. If you had used a tablet before, how long had you used it for?
3. Once you had the iPad how easy was it to learn to use it?
4. What did you find the hardest to do?
5. What do you use the iPad for outside work?
6. What have you used the iPad for in relation to your work?
7. What fears or worries do you have about using the iPad in the classroom?
8. What added value do you think using the iPad in the classroom will give to your teaching?
9. How would you predict the abilities of students to use tablets to be?
10. How do you expect students to react to using iPads in the classroom?
11. Comments

Appendix 2: The second questionnaire (abbreviated)

1. How often did you use the iPad in your teaching?
2. How good were the students' skills in using the tablets?
3. How did students react to using iPads in the classroom?
4. How easy was it to use the iPad with learners in the classroom?
5. What did you find the hardest to do/ what aspects were most problematic for you?
6. What did your students use the iPad for in class?
7. In the first survey we asked 'What fears or worries do you have about using the iPad in the classroom?' Did these fears or worries come true?
8. What added value did the tablets give to your teaching?

Rikala et al. (2013) used the following statements to discover actual use of tablets in the classroom of a large group of school teachers who had used I pads in the classroom.

Please mark down your own usage in relation to the same parameters they used: did the I pads give added value in the following ways?

Strengthening the individual learning experience

Increasing learning motivation

Facilitating active teaching and learning methods (experiential, experience, research orientation, the relevance)

Strengthening problem-solving skills

Strengthening communication skills

Strengthening collaboration

Integrating knowledge and skills

Improving learning outcomes

Supporting low-performing students

Supporting gifted students

As an assessment tool

Learning knowledge content

Supporting independent learning

9. Open comments on the added value tablets gave.

10. Overall evaluation on using the Ipad in your teaching

Analysing the language-related needs of University of Turku students and faculties: a report

Mike Nelson

1 Introduction

The main role of the Language Centre of the University of Turku is to provide language and communication skills teaching to students across the university. It is, therefore, essential that the Language Centre has an accurate picture of the language and communication skills needed by students at this, the beginning of the 21st century. This picture of the necessary skills can then inform strategic development in terms of key focus areas, use of resources and the language and skills needed by the university going forward. To this end, in spring 2013, the Language Centre carried out a university-wide analysis of the language and communication needs of the students and faculties via a series of electronic questionnaires.

2 Aims

The survey had a number of specific key aims. Firstly, as stated above, the most important element was to gain information directly from faculty staff and students to inform strategic development. The Language Centre wanted to discover information on certain central questions related to the language learning needs of students and also the view of these same issues from the faculty staff. In this way it would be possible to analyse any 'mis-match' in the differing views. We wanted to look at possible future developments and the skills students will need in the workplace of the future. We wanted to analyse any potential problem areas and also gain general feedback on our activities. The final consequence of the survey would be the prioritising of our resources and possible adjustment to the variety of courses available.

3 Process: how the questionnaires were created and distributed

The process of drafting the questionnaires and creating a needs analysis actually began as far back as 2009, when the need for a survey of this kind was first recognized, but work on this survey started in earnest only in late 2012. After some initial research a first draft of the questionnaires was created. Two basic questionnaires were designed at this time: one for students and one for faculty staff. These were initially written in English, but were

later translated into Finnish in order to have two language versions. In the development stage it was important to get feedback and so the faculties, student union and staff of the Language Centre were all consulted as to the content and wording of the questionnaires. The final versions were completed and it was decided to have faculty-specific questionnaires: each faculty would receive the same questionnaire but would be a separate file in Webropol enabling the gathering of both faculty-specific information and also total situational analysis once all the data had been merged.

At the outset, it was decided to use Webropol as the online tool for distribution and measurement. Once created, the questionnaires were distributed with the help of and via the student union mailing lists and the heads of Study Affairs in each faculty also kindly assisted in distributing the faculty questionnaires to all their staff. Faculty questionnaires were sent to each faculty individually⁵, ie they all received the same questionnaire, but each was limited to that faculty, creating results specific to each faculty. Likewise, students of each faculty received a questionnaire that was designated only for their own faculty. Thus, the final results were able to show faculty-specific information, and once all the data had been merged, a university-wide picture could be gained.

4 Key topics

The questionnaires aimed to gain both qualitative and quantitative information and covered a wide variety of topics. Structured questions were used to gain empirical information and, in addition, open-ended questions were used for later qualitative analysis. The central elements are presented briefly below. In many of the items, an important aim was to discover if the ideas of the students and faculties coincided, or if differences of opinion could be found.

1. variety of languages taught: is the range of languages taught sufficient, and if not then which languages would be valuable to teach?
2. relative importance of languages taught: which languages are thought to be the most important?
3. skills needed in foreign languages: which language skills are needed and considered important when learning a foreign language?
4. other skills: are other skills needed in language learning and if so what are they?
5. integration: the integration of language learning with faculty teaching.
6. Swedish: as Swedish ability has decreased over the last decade, how do students and faculties evaluate ability levels, what are the key problems and what solutions could be offered?
7. special needs: how many special needs students do faculties have and what can be done to help them?

⁵ The faculties taking part in the survey were Humanities, Medicine, Education, Natural Sciences, Law and Social Sciences. The School of Economics was not included as they have their own separate unit for language teaching.

8. future skills for the workplace: what language-related skills will be needed in the workplace of the future?
9. learning environments: which learning environments are considered the most important and productive?
10. feedback on our efficacy in several areas: how well does the Language Centre do its job?

5 Response

The questionnaires were available online from 8-29 April 2013, with one reminder sent after one week. The response, as seen below, can be considered to be low (there are potentially 16,000 students), but also in line with similar surveys attempted at the University of Turku. Thus, whilst the overall number of respondents is not high, the answers given were relatively consistent across the faculties and so can be considered as indicative, if not conclusive.

Table 1. Number of respondents per faculty

Faculty staff		Students	
Hum	31	Hum	173
Med	21	Soc. Sciences	118
Edu	17	Nat. Sciences	108
Nat. Sciences	15	Education	83
Law	11	Med	48
Soc. Sciences	11	Law	21
Total	109	Total	551

6 Profile of the students that replied

Of the students that replied to the questionnaire, 17% were first year students, 19% second year and 17% third. 13% had studied for over seven years. 30% of the students had studied 1–2 courses at the Language Centre, 34% 3–5 courses and 21% 6–10. 6% had completed more than ten courses, whilst 9% of respondents had yet to take a course. There were very clear differences in response rate according to faculty: the most active students were from the Humanities (31%) down to the Law faculty with only 4% of respondents.

Figure 1. Respondents by faculty

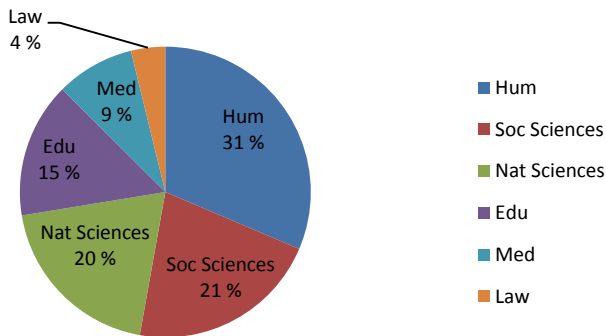
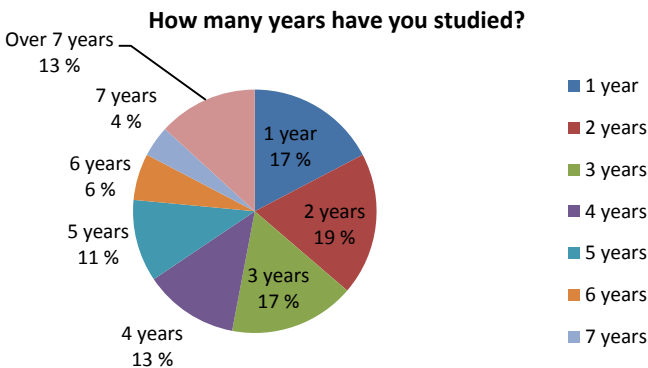


Figure 2. Number of years studied



7 Analysis of selected results

7.1 Variety of languages taught: is the range of languages taught sufficient, and if not then which languages would be valuable to teach?

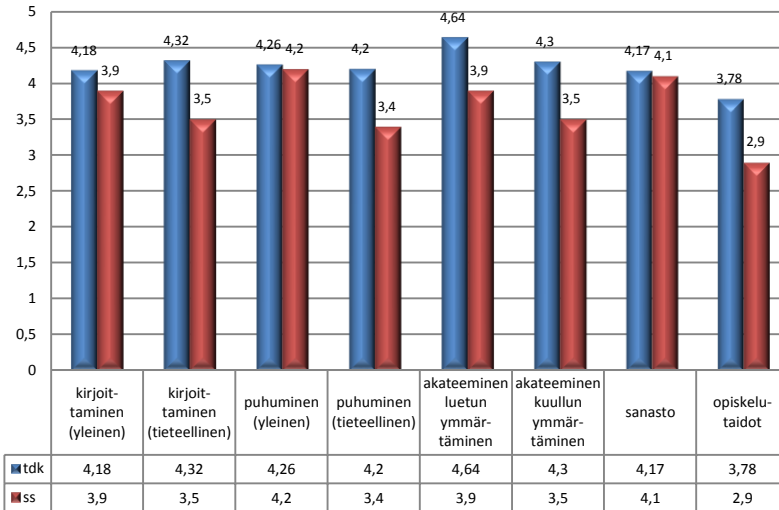
On average, it seems that the variety of languages taught at the Language Centre is sufficient. Of the students that responded, the most satisfied were law students (3,9/5), whilst the least satisfied were medical students (3,37/5). There is, however, little difference in the range of response across all the faculties in this matter. Faculty responses differed slightly in that on average they were more satisfied than the students with the range of courses: the most satisfied were Social Science faculty members (4,22/5), whilst the least were law faculty staff (3,5/5). It is thus interesting to note that law faculty students were the most satisfied, whereas their staff were the least. As all the figures were well in the range of being generally satisfied, these results cannot be considered to be necessarily significant. Seventeen different languages were proposed as being useful to be learned from Albanian to sign language.

7.2 Relative importance of languages taught: which languages are thought to be the most important?

In this category clear differences were seen between the views of the students and the faculty staff. Both sets of respondents placed English as being the most important language being taught. However, the students put Swedish into a clear second place, followed by Finnish written and spoken skills. French, German and Spanish were also considered to be important. Faculty staff placed Finnish writing skills as a very strong second choice, followed by Finnish oral skills. Swedish only came in fourth place, followed by German, French and Spanish. Given the negative publicity around the 'Swedish' question in the media these results can be considered somewhat surprising. It is however, encouraging to see that students have a positive attitude towards the learning of Swedish and this result is in line with anecdotal evidence of Language Centre Swedish teachers who have reported a general positive attitude in the classroom. This positive attitude is also in line with a previous study (Jalkanen and Taalas 2012) that investigated the language needs of students in the University of Jyväskylä. In the Jyväskylä study, when asked what languages they could speak, students answered that in addition to an obvious universal ability in Finnish, Swedish was in a very strong third place behind English, followed by German and French (Jalkanen and Taalas 2012:5). Of course, ability to speak a language is not the same as perceived importance but it can be argued that there is a link between the two.

7.3. Skills needed in foreign languages: which language skills are needed and considered important when learning a foreign language?

Figure 3. Perceived importance of skills needed when learning a foreign language



In this category of perceived importance of skills, we see once again see a clear difference in the responses of faculty staff and students. Firstly, faculty staff stressed the importance of all the skills to a greater extent than the students. A second trend that can be discerned is that of how respondents view the importance of the various skills. Faculty staff clearly favour the academic skills: academic listening (4,64), scientific writing (4,32) and academic listening (4,3). Students, on the other hand, leaned more towards general, non-academic skills: general speaking (4,2), vocabulary (4,1) and general writing skill (3,9).

7.4 Other skills: are other skills needed in language learning and if so what are they?

Analysis of the comments left by faculty respondents revealed a focus on critical thinking and meta-skills in terms of reading and the making of deductions. Further, skills in social media were also considered to be of importance as well as the courage to use language skills.

'Kriittinen lukutaito, luetun soveltaminen, päätelmien tekeminen - ehkä entistä tärkeämpää. Samalla ns monilukutaito eli muunkin kuin sanallisen informaation ymmärtäminen ja tulokinnan ilmaiseminen sanoin. Internet-lukutaito.'

‘Yliopisto-opiskelijoiden voisi olla hyvä tajuta enemmän, systemaattisemmin ja analyttisemmin kielen rakenteita ja sitä, miten ne heijastuvat kirjoittamiseen ja puhumiseen. Kieli on järjestelmä eikä ulkoa opeteltava sana- tai knoppilista.’

Student responses focused on more practical issues such as job and grant applications, whilst also picking up on the theme of the courage to use the languages they have learned. The value of having higher level Swedish courses was a recurring theme: it was felt that the level of ability in Swedish reached in order to pass the final examination was not necessarily high enough and that higher level courses would be needed. Also stressed was the need for small talk and the ability to cope in social situations as well as purely academic.

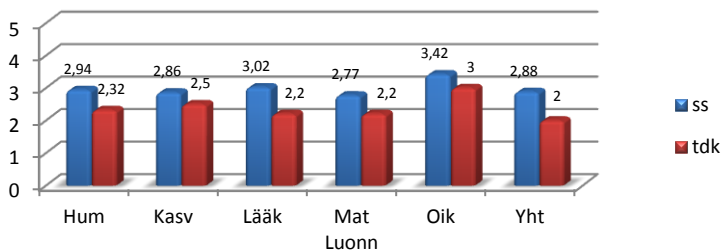
7.5. Integration: the integration of language learning with faculty teaching

Faculty staff were asked to recommend areas where integration of language teaching and faculty teaching would be advantageous. Each faculty was able to suggest ideas, with the medical faculty offering the most suggestions, for example in research methodology and nursing theory.

7.6. Swedish: how do students and faculties evaluate ability levels, what are the key problems and what solutions could be offered?

Perceptions of ability at Swedish were relatively consistent across faculties and displayed a somewhat pessimistic approach, particularly on the part of faculty staff. The significance of these results was that in all faculties, the staff evaluated the level of their students to be much lower than the students own self-evaluation. This was clearest in the medical faculty where staff gauged their students’ level to be 2,2/5, whereas the students own evaluation was at 3,2/5. Once again, the Faculty of Law seems to have the happiest and most confident staff and students, with both staff and students giving the highest self-evaluation of Swedish skills (3 and 3,42, respectively). On the basis of this questionnaire it is not possible to determine if faculty staff are underestimating their students’ abilities or whether students are overestimating. This would need further investigation.

Figure 4. Perceived ability of Swedish language skills: faculty vs students



When faculty staff were asked to suggest ways in which Swedish learning could be improved, several problem areas were identified and were often related to attitude.

'Joillakin opiskelijoilla on ollut vaikeuksia ruotsin kanssa. Ongelmana lienee lopulta kuitenkin asennoituminen kieleen, jota tehokkaasti markkinoidaan "turhana" ja "pakkona".'

'Motivointia, motivointia, motivointia..'

But there was also a realisation that the problems with Swedish in fact begin well before students arrive at university

'Ongelma ei ole yliopistossa vaan taas lukiossa...'

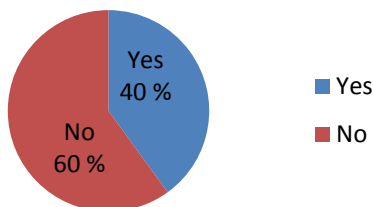
However, many practical suggestions were made for the improvement of Swedish learning at the university. These included the creation of extra courses, prepping courses, support courses, integration of skills in Swedish, integration with faculty teaching (as has been done with considerable success in the medical faculty), spreading courses more over the years of study so there are courses for students when they are closer to working life, streaming of groups according to ability levels, and co-operation with Åbo Akademi.

The same question produced a large response from the students. Many of their answers were related to the fact that there have in the past been problems in fitting all students into the Swedish courses available (Järjestämällä niitä perkeleen kurseja!). Further, there were a number of negative comments related to the fact that Swedish is obligatory (pakkopulla/en ole kiinnostunut oppimaan ruotsia/ www.ruotsivapaaehtoiseksi.fi) and difficult (liian vaativa). The majority of comments were, however, simply constructive as to how the situation could be improved. Suggestions included integration with faculty teaching, distance learning, special clubs, a high school revision course, level streaming, higher level courses, co-operation with Åbo Akademi, test preparation courses, smaller groups, more courses, longer courses, more oral skills, more flexible delivery – no need to be present all the time, own tutor, courses with more depth, cruises to Sweden and back, tandem courses, evening courses, guided self-study, and use of the Babbel website.⁶

⁶ <http://uk.babbel.com/>

7.7. Special needs: how many special needs students do faculties have and what can be done to help them?

Fig. 5 Do special needs students need their own courses?



The majority of faculty staff evaluated the number of those students with special needs of one kind or another (*erilaiset oppijat*) to be in the range of 1-10 students per faculty. They also seemed to believe on average that the number of special needs students had not significantly risen over the last five years. Opinion was, however, divided as to whether these students would need their own specially designated courses.

7.8. Future skills for the workplace: what language-related skills will be needed in the workplace of the future?

In this section of the questionnaire, faculty staff were asked what language-related skills they thought students would need in five years' time, whilst students were asked to predict what language-related skills they would need in the future workplace. An overview of the views expressed can be seen below in Table 4. It is perhaps interesting to note that one key difference found between student and faculty answers was the stronger belief on the part of the faculty staff that there would not be so much change in the next five years. Both sets of respondents, however, saw the need for English and Finnish, with students again stressing more the importance of Swedish. Courage to speak, mentioned earlier, was stressed again by students.

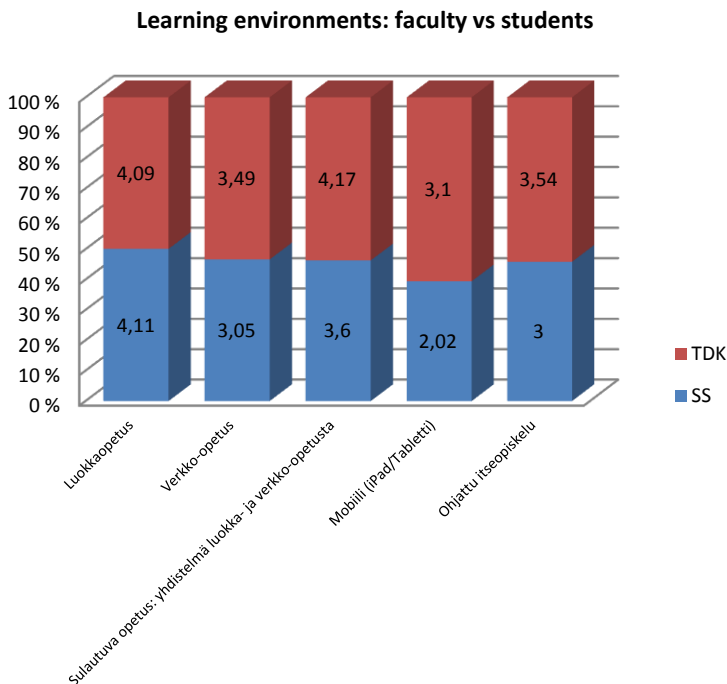
Table 2. Perceived future language-related skills

Faculties	Students
English (in all forms)	Broad range of languages
Finnish writing/speaking skills	English (in all forms)
argumentation/critical analysis	Swedish
non-European languages	Finnish writing/speaking skills
media interpretation skills	foreign language skills
social media skills	languages from developing countries
information searching	cultural knowledge
communication skills (group)	social skills
scientific writing/presentations	communication skills (group)
Swedish	networking skills
Chinese	courage to speak
same as now	

7.9 Learning environments: which learning environments are considered the most important and productive?

The results gained from this section were amongst the most interesting. Whilst both sets of respondents clearly saw the value of classroom teaching, there was a clear divergence of opinion with regard to what could be considered more innovative approaches to teaching. Students were marginally more in favour of classroom teaching (4,11-4,09) but were clearly less interested in web-based, blended learning and guided self-study. The biggest difference was found in attitudes towards mobile learning where students recorded an average of 2,02 as opposed to faculty staff on 3,1. This perhaps points to a surprising level of conservatism amongst students and should be explored more deeply. In the study mentioned earlier from Jyväskylä, the need for contact, classroom teaching was also noted but also the ubiquity of technology in language learning and the profound affect it has had on the learning process, with over 90% of respondents noting how technology has affected language learning (Jalkanen and Taalas 2012:8).

Figure 6. Perceived usefulness of learning environments

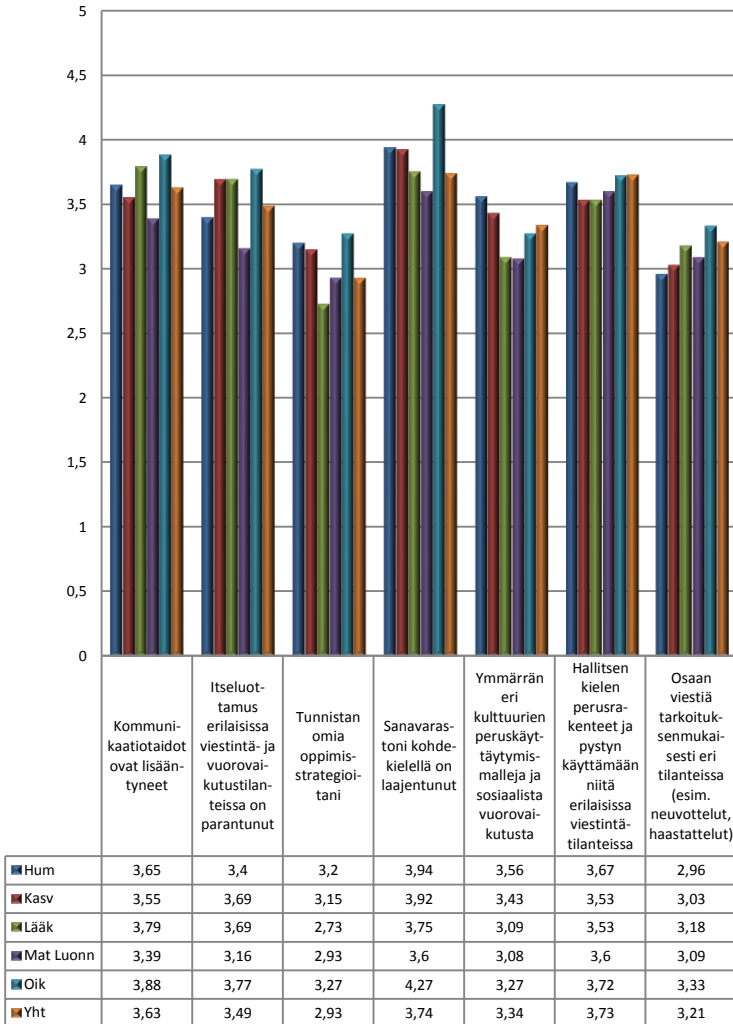


7.10 Feedback on our efficacy in several areas: how well does the Language Centre do its job?

Satisfaction with the general work of the Language Centre⁷ was positive with overall scores ranging from 3,5 to 4,05. Again, the Law Faculty students were marginally the most satisfied (3,84) and the Medical students the least (3,64). The differences, however, are so small that there is no real difference between faculties. When asked about how well their learning goals had been achieved the overall scores were slightly lower, but can still be considered to be satisfactory.

⁷ Language teaching, availability of obligatory and voluntary courses, availability of teachers and staff, use of NettiOpsu, information and website.

Figure 7. Learning goals achieved



Overall scores ranged from 3,03 (learning strategies) to 3,87 (vocabulary). The questions were based on the learning goals set by the Language Centre in its teaching philosophy document.

8 What we have learned?

The questionnaires have provided a vast amount of information that cannot be given in full here. Rather, we now present an overview of some of the key findings. It was clear on a number of issues that faculties and students have differing views on language-related issues, most notably in the perceived usefulness of different learning environments. Another recurring theme was the more positive attitude towards Swedish from students when compared to faculty staff. Staff saw changes as less likely than students and perceived academic skills in languages to be more important than students did. Indeed, they viewed all language and language skills as being more important than the students. Additionally, there was often a quite expected variation in faculties in terms of their answers or levels of satisfaction. These differences provide us with important information in terms of our planning for the curricula to be brought in for 2014-16. However, there were significant areas where both staff and students agreed: the importance and ubiquity of English, the necessity of strong written and spoken skills in Finnish, and the growing importance on non-European languages. Critical thinking, analytical and new media skills were also strong perceived needs by both parties and both faculties and students were well aware of future skills needed in the workplace, though there were some variations in their answers. Finally, integration of language and faculty teaching is strongly supported by faculties, and this will be acted upon in the coming academic year.

At a more general level it became clear that levels and means of communication with both faculties and students needs to be analysed and improved. There were many comments asking for services we already provide and criticism that we do not provide services we actually do. There was also consistent confusion about the role of the Language Centre in that we do not provide training for staff and this seems to have gone unnoticed by many staff members.

In terms of the general strategic goals noted at the beginning of this report, the language centre will now take steps to increase the availability and diversity of Swedish courses, we will renew our focus on working life and 21st century skills, we will continue with our drive to increase integration with faculty courses and devise a new strategy for communication across the university.

In conclusion it can be said that overall the Language Centre is doing a good job – but also that we must aim to develop and do better in the future.

References

Jalkanen, J. and Taalas, P. 2012. Raportti Jyväskylän yliopiston opiskelijakyselystä 2012. Yliopiston Kielikeskus: Jyväskylän yliopisto.

”Ruotsia saisi olla enemmänkin” – lääketieteellisen tiedekunnan ruotsin opetuksen nyky näkymiä

Annmari Sahlstein

1 Johdanto

Suomessa ruotsin kieli on suomen kielen rinnalla toinen virallinen kieli, minkä vuoksi myös äidinkielenään ruotsia puhuvien kansalaisten oikeus saada tarvitsemansa palvelut eri viranomaisissa omalla äidinkielellään on turvattu kielilaisissa. (Språklag 424/2003; Statsrådets förordning 481/2003) Tämän vuoksi Suomessa järjestetään pakollista ruotsin kielen opetusta kaikilla koulutusasteilla perusasteelta korkeakouluun ja yliopistoon saakka. Korkeakoulu- ja yliopistoasteella tästä ns. virkamiesruotsista säädetään valtioneuvoston antamassa asetuksessa yliopistotutkinnoista. Asetuksen mukaan opiskelijan tulee opintojensa aikana osoittaa, että hänellä on sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka vaaditaan julkisyhteisöjen henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa ja joka on tarpeen oman alan kannalta. (*Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista (794/2004)*, 6 § 1. momentti)

Yleinen suhtautuminen ruotsin kieleen kaikille pakollisena oppiaineena kuten myös käsitys sen tarpeellisuudesta ylipäänsä esimerkiksi työelämässä vaihtelevat kuitenkin suuresti ja ovat jo pitkään olleet eri foorumeilla vilkkaan ja toisinaan hyvinkin värikkään ja kriittisen keskustelun kohteena. Julkisessa keskustelussa onkin toistuvasti nostettu esille ajatus ruotsin kouluopetuksen muuttamisesta kokonaan vapaaehtoiseksi. Vapaaehtoisuus ei kuitenkaan olisi aivan yksinkertainen ratkaisu, koska sillä olisi moninaisia ja kauaskantoisia kerrannaisvaikutuksia yhteiskunnan eri sektoreille. Sen sijaan olisikin ensisijaisesti pohdittava nykyuotoisen ruotsin kielen kouluopetuksen asemaa, jotta pystyttäisiin puuttamaan oppilaiden heikentyneisiin ruotsin kielen taitoihin ja usein alhaiseen motivaatioon opiskella ruotsin kieltä eri kouluasteilla. (Palviainen 2011: 87–94.)

Tämä artikkeli pohjautuu kyselyyn, joka toteutettiin loppusyksyllä 2014 Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa opintojensa loppuvaiheessa olevilla opiskelijoilla. Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui juuri loppuvaiheen eli kahden viimeisen vuosikurssin opiskelijoihin, sillä he ovat jo noin kahden vuoden ajan ehtineet suorittaa klinisen vaiheen opintoja eri opetussairaaloissa mm. Turussa, muualla Varsinais-Suomessa ja Vaasassa. Heille on siis jo ehtinyt kertyä myös käytännön kokemusta potilastyöstä, minkä vuoksi on perusteltua olettaa, että heillä on myös jo omakohtaisia kokemuksia ruotsin kielen käyttämisestä potilaiden kanssa. Kyselyn ensisijainen tarkoitus olikin kerätä tietoa opiskelijoiden omista kokemuksista käyttäessä ruotsia ruotsinkielisten potilaiden kanssa klinisten

opintojen aikana sekä kartoittaa heidän käsityksiään kielen merkityksestä. Laajemman kokonaiskuvan saamiseksi kyselyssä kartoitettiin myös opiskelijoiden taustatietoja heidän kouluikäisistä ruotsin opinnoistansa ja heidän suhtautumistaan ruotsin kieleen yleensä, motivaatiota opiskella ruotsia osana lääketieteen opintoja sekä heidän käsityksiään yleisesti ruotsin kielen tarpeellisuudesta itselleen tulevassa ammatissa. Kyselyssä opiskelijoilta pyydettiin myös mahdollisia kehitysehdotuksia lääketieteen lisensointitutkintoon kuuluvan pakollisen ruotsin kielen opetuksen kehittämiseksi.

Tässä artikkelissa esitellään ensin lyhyesti ruotsin kielen opetusta osana lääketieteen opintoja Turun yliopistossa ja itse tutkimuksen rakennetta, menetelmiä sekä tavoitteita. Artikkelin pääpaino on luonnollisesti varsinaisissa tuloksissa ja niiden tarkastelussa. Kyselyn tuloksia onkin jatkossa tarkoitus käyttää apuna Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa järjestettävän ruotsin kielen opetuksen pitkäjänteisessä kehittämisessä.

2 Tutkimuksen taustaa

Kaikkiin yliopisto- ja korkeakoulututkintoihin kuuluva pakollinen ruotsin kielen opetus järjestetään siten, että kurssin jälkeen opiskelija osoittaa hallitsevansa riittävän oman alansa kirjallisen ja suullisen taidon ruotsin kielessä, mutta opetuksen toteutustavat eri yliopistoissa vaihtelevat jossakin määrin. Joissakin yliopistoissa kirjallinen ja suullinen taito opetetaan omilla erillisillä kursseillaan, toisissa taas näiden eri taitojen opetus sisällytetään samaan kurssiin, vaikka ne kurssin jälkeen arvioidaan erikseen. Joissakin yliopistoissa ja korkeakouluissa kielten, siis myös ruotsin opetusta on ryhdytty integroimaan opiskelijan oman alan muuhun opetukseen yhdistämällä substanssi- ja kieliopintoja eri tavoilla laajemmiksi kokonaisuuksiksi.

Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa ruotsin kielen opetus ja samanaikaisesti tapahtuva muu lääketieteen opetus muodostavat omanlaisensa toisiinsa nivoutuvan ja samalla toisiaan kiinteästi tukevan kokonaisuuden. Tässä luvussa esitellään ensin kyseinen lääketieteen ruotsin kurssi pääpiirteissään, minkä jälkeen tarkastellaan nyt toteutetun tutkimuksen taustoja.

2.1 Skärgårdsmedicin och kultur – ruotsin kielen opetus Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa

Kuten kaikkien korkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden, myös lääketieteen opiskelijoiden on suoritettava omaan opiskelualaansa nivottu ns. virkamiesruotsi opintojensa aikana. Turun yliopistossa pakollinen lääketieteen ruotsin kurssi *Skärgårdsmedicin och kultur* on nykyisin laajuudeltaan yhteensä 3 opintopistettä siten, että kirjallinen taito on 1 op ja suullinen taito on 2 op. Vielä vuoteen 2013 saakka kurssin laajuus oli yhteensä 4 op. Rakenteeltaan kurssi on integroitu kurssi siten, että kirjallinen ja suullinen taito opetetaan samalla kurssilla rinnakkain, vaikka ne kurssin jälkeen arvioidaan erikseen kaksiportaisella asteikolla 2 (tydyttävä taito) ja 4 (hyvä taito). Tämä valtakunnallinen arviointiasteikko perustuu yhtäältä eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukseen B1 ja B2 ja toisaalta julkisyhteisöjen henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa vaadittavasta kielitaidosta annettuun asetukseen (Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista

(794/2004), 6 § 1. momentti). Nykyisessä opetussuunnitelmassa ruotsin kurssi ajoittuu 3. lukuvuoden syyslukukauteen, joka on opiskelijoilla viimeinen ns. prekliininen vaihe ennen kliinisen vaiheen alkua 3. lukuvuoden kevätlukukaudella. (Lääketieteen koulutusohjelma. Opinto-opas 2014–2016.) Kurssin keskeinen tavoite on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ruotsin kielen kirjallisen ja suullisen taidon, jota häneltä edellytetään käytännön työssä lääkärinä, etenkin potilaan kohtaamisessa esimerkiksi vastaanotolla. Tämän vuoksi niin kurssin sisältö kuin opetus- ja harjoitusmenetelmätkin tähtäävät ensisijaisesti vastaamaan työelämän konkreettisiin haasteisiin. Pääpaino kursilla on siis harjoittaa sekä suullista että kirjallista kielitaitoa erityisesti lääkärin työn näkökulmasta. Tätä tavoitetta palvelevat monipuoliset työelämälähtöiset harjoitukset kurssin aikana, esimerkiksi rooliharjoitukset, joissa jäljitellään potilaan ja lääkärin välisiä keskusteluja, perehtyminen ruotsinkielisiin potilaskertomuksiin ja niille tyypillisiin ilmauksiin sekä potilaskertomusten laatiminen harjoitusmielessä. Yksi kurssiin sisältyvistä pakollisista osasuorituksista on parin kanssa tehtävä ruotsinkielisen eläkeläisen haastattelu, joka tehdään Turun ruotsinkielisessä saaristossa lääkärin näkökulmasta. Tämä tulevaa lääkärin työtä simuloiva ns. laajennettu anamneesi tarjoaa opiskelijoille paitsi tilaisuuden harjoitella ruotsin kielen käyttöä aidossa tilanteessa syntyperäisen puhujan kanssa myös mahdollisuuden kurkistaa aitoon suomen-ruotsalaiseen kulttuuriympäristöön. (KIRU2464, KIRU2465.)

2.2 Ruotsin kurssi osana lääketieteen opintoja

Nyt tehty tutkimus sijoittuu ajankohtaan, jolloin Turun lääketieteellisessä tiedekunnassa on juuri aloitettu laajamittainen opetussuunnitelman uudistustyö. Tavoitteena on päivittää nykyistä jo noin kymmenen vuoden ikäistä opetussuunnitelmaa vastaamaan entistä paremmin niin työelämän kuin ympäröivän yhteiskunnan lääkärinkoulutukselle asettamiin odotuksiin (Kortekangas-Savolainen 2014). Nykyisen opetussuunnitelman keskeiset perusajatukset ovat osaamisperustaisuus ja potilaslähtöisyys. Niiden rinnalle on uudistus-työn myötä nyt nousemassa lisäksi myös ajatus opiskelijan omasta kehityspolusta päteväksi ja itsenäisesti toimivaksi lääkäriksi, joka opintojensa aikana on sisäistänyt elinikäisen oppimisen periaatteen (Kortekangas-Savolainen & Kääpä 2014: 1).

Myös lääketieteellisen tiedekunnan ruotsin kurssi *Skärgårdsmedicin och kultur* uudistettiin nykyiseen muotoonsa edellisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä kymmenisen vuotta sitten. Nykymuotoisen kurssin tavoitteena on alusta saakka ollut antaa opiskelijoille kielen ja lääketieteen terminologian opiskelun ohessa myös elävä kosketus ruotsin kieleen ja sen puhujiin sekä heidän kulttuuriinsa aidossa ympäristössä. (Mannfolk et. al. 2012: 195–197.) Sama humanistinen ja laaja-alainen näkemys lääkäristä oman alansa asiantuntijana on muutenkin ollut koko lääkärinkoulutuksen ”punainen lanka” (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto).

Skärgårdsmedicin och kultur -kurssin ja etenkin siihen sisältyvän eläkeläishaastattelun merkitystä on aikaisemmin tarkasteltu kurssin päätteeksi opiskelijoiden kirjaamien omien kokemusten ja ajatusten avulla. Näiden pohdintojen valossa niin itse kurssin kuin etenkin eläkeläishaastattelun merkittävin anti näyttäisi olevan yhtäältä opiskelijoiden kasvanut uskallus käyttää itselleen suhteellisen vierasta kieltä myös luokkahuoneen ulkopuolella ja toisaalta ymmärrys ruotsin kielen merkityksestä tulevassa lääkärin työssä sekä sen myötä

positiivinen suhtautuminen kieleen (Sahlstein 2013: 110–113). Sen sijaan ennen loppusyksyllä 2014 toteutettua kyselyä ei aikaisemmin ole kartoitettu opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia ruotsin kielen käyttämisestä kliinisten opintojen aikana eri opetussairaaloissa Turussa, muualla Varsinais-Suomessa sekä vuodesta 2011 alkaen myös Vaasan keskussairaalassa. Sen vuoksi on toistaiseksi jäänyt kokonaan vaille huomiota myös se, kuinka hyvin kliinisen eli opintojen loppuvaiheen opiskelijat kokevat tarvittaessa itse selviävänsä potilaskontakteista myös ruotsinkielisten potilaiden kanssa pelkästään kolmannen opiskeluvuoden syksyllä suoritetun lyhyen ja intensiivisen pakollisen ruotsin kurssin antamalla eväillä. Nyt toteutettu kysely onkin siis ensimmäinen laatuaan ja sen päätavoitteena on antaa kokonaiskuva jo ”kentällä” olevien opiskelijoiden tilanteesta ja siten antaa käyttökelpoista tietoa tiedekunnan nyt käynnissä olevalle opetussuunnitelmatyölle.

3 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

Kahden viimeisen vuosikurssin (5. ja 6. vsk.) lääketieteen opiskelijoilla toteutettiin loppusyksyllä 2014 seurantakysely, johon osallistui yhteensä 180 opintojensa loppuvaiheessa olevaa lääketieteen opiskelijaa. Jotta tutkimukseen saataisiin mukaan mahdollisimman monen opiskelijan vastaukset, toteutettiin kysely perinteisesti paperimuodossa kummankin kohderyhmänä olleen vuosikurssin sellaisen yhteisluennon yhteydessä, jolta pystyttiin varamaan kyselyyn vastaamista varten noin 10–15 minuuttia.

3.1 Tutkimusaineisto

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäiseksi tutkimuksen kohteena olleita kahta vuosikurssia yleisesti sekä esitellään sellaiset opiskelijoiden taustatiedot, joilla tutkimuksen tulosten kannalta on merkitystä.

Lukuvuonna 2014–2015 on toiseksi viimeisellä vuosikurssilla eli C9-kurssilla 122 läsnä olevaa opiskelijaa, joista luennon yhteydessä kyselyyn vastasi 80 opiskelijaa eli C9:n vastausprosentti oli 65,5 %. Viimeisen vuosikurssin eli C11-kurssin pääluku kulvana lukuvuonna on 125 ja heistä 100 oli läsnä luennolla ja vastasi kyselyyn. Heidän vastausprosenttinsa oli siis 80 %. Mies- ja naisopiskelijoiden välinen osuus jakautui siten, että vuosikurssilla C9 vastaajista 27 (34 %) oli miehiä ja 53 (66 %) naisia, kun taas vuosikurssilla C11 vastaava jako oli tasaisempi eli 49 miestä (49 %) ja 51 naista (51 %). Suurin osa eli noin 80 % kaikista 180 vastaajasta oli käynyt koulunsa Turussa tai muualla Varsinais- ja Länsi-Suomessa. Miehistä 10 (13 %) oli lukenut koulussa ruotsia A-kielenä ja 66 (87 %) B-kielenä. Naisista oli vastaavasti 34 (33 %) lukenut ruotsia koulussa A-kielenä ja 70 (67 %) B-kielenä. Yhtä lukuun ottamatta kaikkien vastaajien äidinkieli oli suomi. Ylioppilastutkimuksen arvosanat ruotsin kielessä jakautuivat vastaajien kesken siten, että kaikista miehistä noin 65 % oli kirjoittanut ruotsista vähintään arvosanan M ja heistä 43 % joko arvosanan E tai L. Naisten kohdalla vastaava luku vähintään arvosanan M kirjoittaneista oli vähän yli 80 % ja heistä noin 59 % oli yltänyt joko arvosanaan E tai L. Tarkasteltaessa nais- ja miesopiskelijoiden arvosanjakaamaa C9- ja C11-vuosikurssien välillä, voitiin todeta, että molempien vuosikurssien välillä oli selvä ero nais- ja miesopiskelijoiden välillä. C9-vuosikurssilla miesten ja naisten välinen arvosanjakaama oli jonkin verran tasaisempi,

sillä naisista noin 53 % ja miehistä noin 48 % ylsi korkeimpiin arvosanoihin E tai L, kun taas C11-vuosikursilla vastaavat luvut olivat naisilla noin 53 % ja miehillä noin 41 %.

Kun tarkastelun kohteeksi otettiin opiskelijoiden suoriutuminen pakollisessa ruotsin kirjallisessa ja suullisessa kokeessa, voitiin havaita, että opiskelijoiden ylioppilastutkinto-arvosanan ja yliopisto-opintojen aikana suoritettun ns. virkamiesruotsin arvosanojen välillä on selvä yhteys. Kirjallisessa taidossa 65 % kaikista joko arvosanan E tai L kirjoittaneista miesopiskelijoista ylsi korkeampaan arvosanaan 4 (hyvä taito), naisten osuus oli vastaavasti noin 70 %. Suullisessa taidossa 80 % kaikista joko arvosanan E tai L kirjoittaneista miesopiskelijoista ylsi korkeampaan arvosanaan 4 (hyvä taito). Vastaavasti noin 72 % ylioppilaskirjoituksissa parhaiten menestyneistä naisopiskelijoista saavutti suullisessa taidossa korkeamman arvosanan 4.

3.2 Tutkimuksen rakenne ja tavoitteet

Kysely koostui kolmesta osiosta siten, että ensimmäisessä osiossa kartoitettiin lyhyesti vastaajien taustatietoja. Tässä osiossa vastaajilta kysyttiin sukupuolen, kotipaikkakunnan ja äidinkielen lisäksi keskeiset tiedot heidän kouluaikaisista ruotsin kielen opinnoistaan. Tutkimuksen kannalta oleellista oli selvittää, oliko opiskelija lukenut ruotsia koulussa A-vai B-kielenä, oliko hän kirjoittanut ruotsin ylioppilaskirjoituksissa sekä hänen ruotsin kielen arvosanansa lukion päästötodistuksessa ja ylioppilastutkinnossa.

Toisen osion keskeisenä tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden suhtautuminen ruotsin kieleen sekä ruotsin opiskeluun ja käyttämiseen yleensä, heidän näkemykseensä ruotsin kielen tarpeellisuudesta tulevassa lääkärin työssä sekä heidän valmiutensa ja halukkuutensa käyttää ruotsia potilastilanteissa. Edellä mainittuja seikkoja mitattiin kymmenellä valmiilla väittämällä, joihin opiskelijat ottivat kantaa asteikolla 1–6 (1 = täysin eri mieltä – 6 = täysin samaa mieltä). Opiskelijoiden oli siis jokaisen väittämän kohdalla otettava kantaa joko puolesta tai vastaan, sillä kyselyssä käytetty asteikko ei mahdollistanut täysin neutraalia suhtautumista (= en osaa sanoa).

Kyselyn viimeisessä osiossa opiskelijoita pyydettiin vielä arvioimaan tutkintoonsa kuuluvan pakollisen ruotsin kurssin hyödyllisyyttä ja sen antamia valmiuksia niin kliinisiin opintoihin kuin varsinaista työelämääkin varten. Tässä osiossa opiskelijoilta pyydettiin myös avoimilla kysymyksillä palautetta ja mahdollisia toivomuksia tai parannusehdotuksia mm. kurssin sisällöstä, laajuudesta, pituudesta sekä ajankohdasta opinto-ohjelmassa.

Kyselyn kvantitatiivinen aineisto analysoitiin ristiintaulukoimalla tiedot opiskelijoiden ruotsin kielen koulumenestyksestä ja vastauksista väittämiin käyttäen SPSS22-tilastointiohjelmaa. Vapaat vastaukset analysoitiin puolestaan sisällöllisesti poimimalla niistä keskeisimmät esille nousevat seikat.

4 Tuloksia ja niiden tarkastelua

Tässä luvussa esitellään lyhyesti tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia niin kvantitatiivisesti kuin kvalitatiivisestikin. Tämän tutkimuksen valossa voidaan yksiselitteisesti todeta, että

lääketieteen opiskelijat pitävät ruotsin kieltä tärkeänä tai jopa erittäin tärkeänä omalla alallaan. Vastaaajien sukupuolella oli tosin huomattava vaikutus vastauksiin, sillä naisten suhtautuminen ruotsin kieleen oli kaikin osin myönteisempi kuin miesten riippumatta siitä, oliko tarkastelun kohteena koulu- vai opiskeluaikainen suhtautuminen ruotsin kieleen. Tarkasteltaessa opiskelijoiden valmiuksia ja halukkuutta käyttää ruotsin kieltä esimerkiksi potilaan kanssa oli joillakin vastaajilla havaittavissa jonkinasteista epävarmuutta omasta osaamisesta ja siksi ehkä jopa yritystä välttää tällaisia tilanteita. Useimmiten nämä itsensä epävarmoiksi kokevat opiskelijat perustelivat haluttomuuttaan sillä, että ruotsin kieltä todellisuudessa kuitenkin joutuu käyttämään niin harvoin, että aikaisemmin hankitut taidot eivät pysy yllä, ja että he yksinkertaisesti pelkäävät, etteivät selviä tilanteesta. Toisaalta tutkimuksesta kävi selvästi ilmi myös, että sukupuolesta riippumatta opiskelijat pitivät nykyisen pakollisen *Skärgårdsmedicin och kultur* -kurssin sisältöä ja rakennetta hyvinkin toimivina ja antavan hyvät valmiudet myöhempään opiskeluvaiheeseen ”klinikassa”, mutta useimmat toivoisivat silti vielä lisää täydentäviä ruotsin opintoja myös klinisen jakson ajalle.

4.1 Henkilökohtainen kiinnostus ja motivaatio ruotsin kielen opiskelamiseen ja käyttämiseen

Yleisesti voidaan todeta, että minkä tahansa muun kielen kuin äidinkielen oppiminen on monimuotoinen prosessi, jossa voidaan karkeasti erottaa yhtäältä ns. formaali eli systemaattiseen opetukseen perustuva oppiminen ja toisaalta ns. omaksuminen, joka tapahtuu pääasiassa luonnollisissa viestintätilanteissa mm. kohdekielisellä alueella. Suomen kaltaisessa, vahvasti yksikielisessä kulttuurissa korostuu luokkatilanteessa tapahtuva vieraiden kielten opetus, sillä valtaosalle kansalaisista ei helposti tarjoudu luontevaa mahdollisuutta jonkin muun kielen oppimiselle ja omaksumiselle aidoissa viestintätilanteissa syntyperäisten puhujien kanssa. (Pietilä, Lintunen 2014: 11–15.) Näiden ulkoisten tekijöiden lisäksi kielen oppimiseen vaikuttavat myös useat yksilölliset tekijät, kuten opiskelijan yleinen kielellinen lahjakkuus, persoonallisuus, ikä, oppimistyylit, oppimisstrategiat sekä motivaatio (Pietilä 2014: 45–67). Arkikielessä puhutaan usein motivaatiosta silloin, kun tarkoitetaan henkilön omaa kiinnostusta ja halua paneutua esimerkiksi jonkin uuden asian oppimiseen. Ilmiönä motivaatio on kuitenkin lukuisten tutkimusten mukaan huomattavan monisäikeinen ja siksi tässä artikkelissa ei pureudutakaan motivaation tarkempaan määritelmään eikä myöskään eritellä eri motivaatiotekijöitä, vaan pitäydytään termin arkikielisessä merkityksessä. (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007: 177–220.) Nyt toteutetun kartoituksen tuloksissa edellä mainitut yksilölliset tekijät ilmenevät eri tavoin, vaikka niitä ei tässä yhteydessä tutkittukaan systemaattisesti yksilötasolla.

Kyselyssä kartoitettiin aluksi opiskelijoiden henkilökohtaista suhtautumista ruotsin kieleen ja sen opiskelamiseen myös jo kouluaikana. Tässä osiossa opiskelijoiden oli otettava kantaa kolmeen eri väitteeseen asteikolla 1–6. Suhtautuminen ruotsin kieleen oli kautta linjan myönteinen, sillä ensimmäisestä väittämästä *Olen aina pitänyt ruotsin opiskelusta* oli yli 60 % kaikista vastaajista lähes tai täysin samaa mieltä, vaikka naisten ja miesten välillä olikin havaittavissa selkeä ero siten, että naisten suhtautuminen oli huomattavasti myönteisempi kuin miesten. Tarkasteltaessa vastaajien menestymistä ylioppilaskirjoituksissa ja suhtautumista ruotsin kieleen voidaan todeta, että kieleen myönteisimmin suh-

tautuvat opiskelijat olivat myös menestyneet kirjoituksissa parhaiten. Vapaissa vastauksissa oli myös useita mainintoja, jotka tukevat myönteisen suhtautumisen ja koulumenestyksen välistä suhdetta, esimerkiksi:

”Osasin ruotsia hyvin, joten se oli helppo kirjoittaa.” (C11 nainen, lukio 10, yo L)

”Pidin kielestä ja osasin sitä hyvin” (C11 nainen, lukio 9, yo E)

”Tykkäsin ruotsista, se sujui hyvin ja ajattelin tulevaisuudessa siitä olevan hyötyä”
(C9 nainen, lukio 10, yo L)

”Olin hyvä ruotsissa ja koin sen helpoksi.” (C9 nainen, lukio 10, yo L)

”Pidän kielistä ja halusin suorittaa mahdollisimman laajasti kirjoitukset; mielestäni ruotsia on tärkeä osata.” (C11 nainen, lukio 8, yo L)

Vastaavasti myös nihkeä tai jopa torjuva suhtautuminen ruotsin kieleen ja heikompi koulumenestys näytävät kulkevan käsi kädessä, mikä myös vastasi ennako-odotuksia. Tämä ilmeni joissakin vapaissa vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

”En tykännyt ruotsista, ja en ollut kovin hyvä siinä, siksi en kirjoittanut.” (C11 mies, lukio 8, yo -)

”En erityisemmin pitänyt kielten opiskelusta, tykkäsin luonnontieteistä jne.” (C11 mies, lukio 6, yo -)

”Harmittaa, että en ollut yläasteikäisenä motivoitunut ruotsin kielen suhteen. Luokiossakin panostin lähinnä luonnontieteisiin.” (C11 mies, lukio 8, yo B)

”Muut aineet kiinnostivat enemmän.” (C9 mies, lukio 7, yo -)

Toisaalta vapaiden vastausten perusteella löytyi myös muutamia tapauksia, joiden perusteella kävi selvästi ilmi, että vastaajan kouluikäinen negatiivinen käsitys ruotsin kielestä ja torjuva suhtautuminen siihen oli muuttunut myönteisemmäksi, esimerkiksi:

”Motivaatio ruotsin opiskeluun oli peruskoulussa/lukiossa huono, yliopistossa paljon parempi opettajan ansiosta!” (C9 mies, lukio 6, yo M)

”Kiinnostus & halu ruotsin osaamiseen syttyi vasta yliopistossa.” (C9 mies, lukio 6, yo B)

Tämän kyselyn perusteella ei tosin tarkemmin voida nähdä syy- ja seuraussuhdetta oman myönteisen suhtautumisen ja hyvän koulumenestyksen välillä eli kumpi oli ensin: onko hyvän menestymisen taustalla myönteinen suhtautuminen kieleen ja motivaatio sen opiskelemiseen vai ruokkivatko hyvä koulumenestys ja hyvät arvosanat myönteistä suhtautumista. Kiinnostava tulos oli myös, että opettajan rooli koettiin erittäin tärkeäksi omalle suhtautumiselle ruotsin kieleen ja sen oppimiseen. Väittämän *Opettajani ovat vaikuttaneet myönteisesti suhtautumiseeni ruotsin kieleen* kohdalla 47 vastaajista oli lähes tai täysin samaa mieltä ja 28 % jossakin määrin samaa mieltä. Tässäkin väittämässä oli havaittavissa selvä korrelaatio koulumenestyksen kanssa siten, että parhaimmin menestyneet myös kokivat opettajan merkityksen myönteisimmäksi. Ero naisten ja miesten

välillä oli selvä, sillä naisille (80 %) opettajan merkitys oli selvästi suurempi selittävä tekijä myönteisen suhtautumisen taustalla kuin miehille (68 %). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia etenkin opettajan myönteisestä vaikutuksesta ruotsin kielen opiskeluun (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011: 97.)

Edellisistä väittämistä poiketen saatiin selvä hajonta vastaajien sukupuolen ja koulumenestyksen välille kysyttäessä heidän kiinnostustaan ja halukkuuttaan käyttää ruotsin kieltä eri yhteyksissä, sillä vain noin 20 % kaikista vastaajista oli lähes tai täysin samaa mieltä väittämän *Käytän mielelläni ruotsin kieltä eri yhteyksissä* kanssa. Tämänkin väittämän kohdalla oli havaittavissa yhteys koulumenestyksen ja kielenkäyttöhalukkuuden välillä, vaikka yhteys ei enää ollutkaan lainkaan yhtä selvä kuin edellisten väittämien kohdalla. Naisilla havaittiin jonkin verran enemmän halukkuutta käyttää vierasta kieltä itselle vieraassa tilanteessa kuin miehillä. Myös vapaista vastauksista välittyi ainakin jonkinasteinen epävarmuus oman osaamisen suhteen, esimerkiksi:

”Pitäisi vaan puhua enemmän ja olla rohkeampi. Vaadin itseltäni kaikissa vieraissa kielissä täydellistä osaamista, jotta ”kehtaisin” puhua...” (C9 nainen, lukio 9, yo -)

”Kielitaito ei ole pysynyt yllä, en pysty tarpeeksi sujuvasti haastattelemaan potilaita ruotsiksi.” (mies C9, lukio 9, yo E)

4.2 Työelämälähtöinen kiinnostus ja motivaatio ruotsin kieleen

Opiskelijoiden käsityksiä ruotsin kielen tarpeellisuudesta itselleen työelämässä kartoitettiin seuraavilla väittämillä: *Mielestäni on tärkeätä osata ruotsin työelämässä yleensä ja Omalla alallani ruotsin kielen taito on erittäin tarpeellinen*. Suurimman osan (yli 60 %) mielestä molemmat väittämät vastasivat täysin tai lähes täysin heidän käsitystään ruotsin kielen merkityksestä työelämän kannalta. Kuten henkilökohtaisessa suhtautumisessa ruotsin kieleen, oli tässäkin havaittavissa selvä ero naisten ja miesten välillä siten, että noin kaksi kolmasosaa naisista (n. 70 %) oli sitä mieltä, että ruotsin kielen taito on tärkeä tai erittäin tärkeä, kun taas miehistä vähän alle puolet (n. 45 %) oli huomattavasti varovaisempia arvioissaan. Huomattavin ero ensimmäisiin väittämiin oli kuitenkin se, että nyt näkemys ruotsin kielen merkityksestä työelämässä ei enää korreloinutkaan yhtä selvästi aikaisemman koulumenestyksen kanssa, kuten omakohtaisen kiinnostuksen ja motivaation kohdalla. Myös tämän osion viimeinen väittämä *Minulle on hyötyä ruotsin kielen taidosta lääkärinä* osoitti opiskelijoilla olevan vahva käsitys ruotsin kielen konkreettisesta merkityksestä itselleen, sillä noin 70 % kaikista vastaajista oli lähes tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Tosin jälleen oli havaittavissa selvä ero naisten ja miesten välillä, sillä naisista lähes 80 % näki ruotsin kielen työelämätaidon itselleen merkityksellisenä, kun taas miesten kohdalla vastaava luku oli hieman alle 60 %. Niin naisten kuin miestenkin kohdalla oli siis havaittavissa selvä myönteinen näkemys ruotsin kielen merkityksestä työelämässä riippumatta aikaisemmasta koulumenestyksestä. Vapaista vastauksista tämä ilmeni mm. seuraavasti:

”Ruotsin osaaminen hirveän tärkeää potilastyössä, itse osaan harmillisen huonosti.” (C9 mies, lukio 9, yo E)

”Koen että on tärkeää potilaiden kannalta osata ruotsia, mutta sen käyttö on niin vähäistä, että kielitaidon ylläpitäminen on vaikeaa.” (nainen C11, lukio 9, yo E)

4.3 Opiskelijoiden omia kokemuksia kentältä

Kyselyn viimeisessä kolmessa väittämässä oli tavoitteena ”jalkautua” opiskelijoiden reaali-
maailmaan eli pyrkiä saamaan selville, kuinka paljon opiskelijat ovat käyttäneet ruotsin
kieltä potilaskontakteissa klinisten opintojensa aikana ja kuinka halukkaita he ovat olleet
kommunikoidaan tarvittaessa ruotsin kielellä potilaan kanssa. Vastaajista yhteensä vähän
yli 75 % ilmoitti tarvinneensa ruotsin kieltä ainakin jonkin verran ruotsinkielisten potilai-
den kanssa klinisten opintojensa aikana. Jälleen oli kuitenkin havaittavissa selvä ero
naisten ja miesten vastausten välillä, sillä naisista peräti 82 % ilmoitti käyttäneensä ruot-
sia, kun taas miehillä vastaava osuus oli 68 %. Naisten ja miesten välinen ero säilyi myös
opiskelijoiden omakohtaisissa suhtautumisessa ruotsin kielen käyttämiseen potilaskon-
takteissa, jota mitattiin kahdella eri väittämällä. Juuri näiden väittämien kohdalla tulos
myös osoitti suurinta hajontaa vastaajien välillä. Naisista 30 % ja miehistä 21 % ilmoitti
olevansa täysin tai lähes samaa mieltä väittämän *Käytän mielelläni ruotsia myös ruotsin-
kielisten potilaiden kanssa, vaikka tunnenkin itseni epävarmaksi ruotsin suhteen* kanssa,
miehistä 47 % ja naisista 35 % oli puolestaan lähes tai täysin eri mieltä. Kysyttäessä osit-
tain samaa asiaa toisin päin väittämällä *En halua käyttää ruotsia ruotsinkielisten potilai-
den kanssa, koska koen, että kielitaitoni ei ole riittävän hyvä* oli tulos odotetusti samanlai-
nen, sillä naisista 34 % ja miehistä 45 % oli lähes tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa
ja vastaavasti 20 % miehistä ja 33 % naisista ilmoitti olevansa lähes tai täysin eri mieltä.
Kaiken kaikkiaan tulos ilmeisesti heijastelee useiden vastaajien kohdalla jonkinasteista
pyrkimystä välttää itselle epävarmuutta aiheuttavia tilanteita, kuten myös joistakin vapais-
ta vastauksista voi päätellä:

”Jotkut potilaat olleet yllättyneitä, että TYKSissä saa ruotsinkielistä palvelua ja yksi
toisteli moneen kertaan, että ”onpas tämä luksusta.” (C9 nainen, lukio 9, yo M)

”Pidän ruotsin opiskelusta ja ruotsin kuunteleminen sujuu hyvin, mutta jännitin
kovin ruotsin puhumista ja se tuntuu hankalalta.” (C9 nainen, lukio 9, yo M)

”Helposti jää puhumatta ruotsia, jos siihen vain on mahdollisuus.” (C11 nainen, lu-
kio 8, yo M)

”Koen kielitaitoni melko heikoksi ja välttelen tilanteita, joissa voisin joutua ruotsia
käyttämään.” (C11 nainen, lukio 8, yo B)

Moni opiskelija mainitsi omalla kohdallaan suureksi epävarmuustekijäksi muun muassa
sen, että pakollisesta *Skärgårdsmedicin och kultur* -kurssista on jo ehtinyt kulua aikaa ja
että he ovat käyttäneet ruotsin kieltä kohtalaisen harvoin potilastilanteissa. Tämän vuoksi
he kokevat oman kielitaitonsa rapistuneen ja sen myötä oman epävarmuutensa kielen
suhteen kasvaneen jopa siinä määrin, että uskallus käyttää ruotsia potilaskontakteissa on
todellisella koetuksella:

”Ruotsi on kyllä unohtunut täysin ja en sitä uskalla käyttää.” (C11 nainen, lukio 9,
yo -)

”Spesifinen sanasto tuntuu unohtuvan todella nopeasti ☹️” (C11 nainen, lukio 9, yo E)

”Harmillisesti taidoista on suuri osa unohtunut, kun ei ole aktiivisesti käyttänyt kieltä.” (nainen C9, lukio 9, yo L)

”Ruotsia tulee käytettyä ihan liian vähän, jotta kielitaito (et. ammattisanasto) pysyi aktiivisesti mielessä, joten en osaa sitä enää riittävän hyvin, vaikka halua olisi kieltä käyttää. Valitettavasti meillä ei ole riittävästi aikaa omatoimiopiskeluun.” (C11 nainen, lukio 10, yo L)

”Koin osaamiseni tyydyttäväksi virkamiesruotsin jälkeen, mutta käytön vähyyden vuoksi tuntuu, että olen taas unohtanut kaiken ja palannut takaisin alkupisteeseen.” (C11 nainen, lukio 8, yo M)

”Ruotsia tulisi osata edes välttävästi Turussa/rannikolla työskennellessä. Vähäinkin taito unohtuu nopeasti, kun arjessa ei käytä kieltä ja ruotsinkielisiä potilaita hyvin harvoin.” (C11 mies, lukio 8, yo M(A))

Toisaalta vapaiden kommenttien perusteella vastaajien joukosta löytyi myös useita sellaisia opiskelijoita, jotka tiedostavat oman kielitaitonsa rajallisuuden, mutta ovat motivoituneita kohentamaan sitä.

”Suullinen kielitaitoni ei ole riittävän hyvä, jotta voisin täysin vapaasti kommunikoida ruotsinkielisten potilaiden kanssa. Tämä hieman hävettää ja ärsyttää mutta myös motivoi ja rohkaisee opettelemaan.” (C11 nainen, lukio 9, yo E)

”Olen halukas oppimaan kieltä ja käyttämään sitä. Kuitenkin harmittavan usein huomaan sanojen loppuvan kesken. En pidä itseäni kielinerona, joten kielten oppiminen on minulle työläämpää.” (C11 nainen, lukio 9, yo M)

Jotkut ovat jopa tietoisesti joko jo hakeutuneet tai hakeutumassa esimerkiksi kesätöihin tai harjoitteluun pääsääntöisesti ruotsinkieliselle paikkakunnalle tai jopa opiskeluvaihtoon Ruotsiin:

”Mukava toimia potilaiden kanssa sen ollessa heidän äidinkielenä. Tammisaarella sitä oli pakko osata ja käyttääkin.” (C9 nainen, lukio 10, yo L (A))

”Klinikassa ruotsinkielisiä potilaita Turussa ja Vaasassa, amanuenssina Maarianhaminassa, puoli vuotta opintoja Tukholmassa, töissä Tammisaarella” (nainen C11, lukio 9, yo E)

”Virkamiesruotsi valmensi hyvin amanuenssuria Maarianhaminassa varten. Hyvän kielitaidon saaminen vaatii puolen vuoden vaihtoa Tukholmaan.” (C11 nainen, lukio 9, yo E)

”Olin amanuenssina Porvoossa, siellä lähes kaikki lääkärikollegat puhuivat ruotsia aamukierroilla yms.” (C11 nainen, lukio 10, yo E(A))

”Olen ensi kesänä menossa töihin terveyskeskukseen, jossa 50% potilaita on ruotsinkielisiä. Aion lukea ”Svenska för läkare” -teoksen ennen tätä ja lainasin jo ruotsinkielisen romaanin. Kun keskusteluun lähtee, se menee yllättävän hyvin!” (C9 nainen, lukio 9, yo E(A))

4.4 ”Ruotsin kielen opetusta saisi olla enemmänkin” – opiskelijoiden ajatuksia

Kokonaisuutena lähes kaikki vastaajat kokivat *Skärgårdsmedicin och kultur* -kurssin niin sisällöltään kuin rakenteeltaan hyväksi, monipuoliseksi ja toimivaksi. Useissa vapaissa kommentteissa mainittiin myös, että kurssin ajoitus juuri ennen kliinisten opintojen alkua on hyvä ja että kurssi antoi hyvät valmiudet käytännön potilastyöhön. Kuitenkin peräti noin kolme neljäsosaa kaikista vastaajista pohti yhtäältä kurssin lyhyttä kestoa (= 10 opetuskertaa, 4 op, nyk. 3 op) sisällön laajuuteen ja käytännön vaatimuksiin nähden opintojen myöhäisemmässä vaiheessa ja toisaalta sitä, että opintoihin sisältyy vain tämä yksi pakollinen lääketieteen ruotsin kurssi 3. opiskeluvuotena, siitä huolimatta, että he tarvitsevat kieltä jatkuvasti myös kurssin jälkeen. Noin puolet 5. vuosikurssin (C9) opiskelijoista koki ruotsin kurssin silloisen laajuuden 4 op sopivaksi, kun taas viimeisen vuosikurssin (C11) opiskelijoista lähes 70 % oli sitä mieltä, että ruotsin opetusta tulisi olla huomattavasti enemmän koko tutkinto-opetuksen ajan ja etenkin opintojen kliinisessä vaiheessa vielä pakollisen ruotsin kurssin jälkeenkin. Opinnoissaan pisimmälle ehtineet opiskelijat esittivät myös hyvinkin konkreettisia ja selvästi omista käytännön tarpeista nousevia ehdotuksia ruotsin opetuksen kehittämiseksi jatkossa. Puhtaasti opetuksen määrällisen lisäämisen rinnalle toivottiin ensisijaisesti nykyistä enemmän mahdollisuuksia perehtyä ruotsiksi kliinisiin opintoihin kuuluviin alakohtaisiin sisältöihin, kuten esimerkiksi kirurgiaan, psykiatriaan sekä naisten- ja lastentauteihin, esimerkiksi

”Mielestäni ruotsin kurssin tulisi kestää läpi koko lääkiksen niin, että joka kurssin yhteydessä olisi 1-2 luentoa/opetustilannetta koskien kyseisen kurssin sanastoa ja osaamistarpeita.” (nainen C11, lukio 9, yo E)

Monet toivoivat myös enemmän mahdollisuuksia autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin eli esimerkiksi tilaisuuksia päästä harjoittelemaan enemmän ”oikeita” potilastilanteita ruotsin kielellä. Monella vastaajalla oli toiveiden taustalla omakohtainen kokemus tai vähintäänkin epäily oman ruotsin taidon riittämättömyydestä todellisissa potilastilanteissa, etenkin jos kieltä ei ole päässyt käyttämään ja harjoittelemaan säännöllisesti. Eräs C11-opiskelija kiteyttikin asian osuvasti: *Kurssi oli mielestäni rakenteeltaan hyvä ja sopivan pituinen. Ruotsin opiskelussa on vain se ikuinen ongelma, joka liittyy kaikkeen uuden oppimiseen, että kieltä pitäisi jatkuvasti käyttää, jotta syntyisi jonkinasteinen kielen hallinnan tunne.*

5. Pohdintaa

Tässä artikkelissa on tarkasteltu yhtäältä lääketieteen loppuvaiheen opiskelijoiden suhtautumista ruotsin kieleen, heidän kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa ruotsin kielen käyttämisestä potilastyössä opintojen kliinisessä vaiheessa sekä toisaalta ruotsin kielen opetuksen nykytilaa osana lääketieteen lisensointin tutkintokoulutusta Turun yliopistossa. Artikkelissa esitellyn kyselytutkimuksen ja sen tulosten valossa voidaan todeta yksiselitteisesti, että suomenkieliset lääketieteen opiskelijat kokevat ruotsin kielen taidon yhdeksi tärkeäksi osaksi lääkärin työssä edellytettäviä valmiuksia. Vaikka opiskelijat tämän tutkimuksen perusteella olivatkin tyytyväisiä tutkinto-opiskeluunsa sisältyvään pakolliseen ruotsin

kurssiinsa, nousi opiskelijoiden vastauksista selvästi esille huoli yksinään tämän kurssin tarjoamien valmiuksien riittävydestä tulevassa ammatissa. Opiskelijoiden toivoma ratkaisumalli substanssiaineiden ja ruotsin kielen opintojen nykyistä laajemmasta integroimisesta toisiinsa kliinisten opintojen aikana tarjoaakin aivan uudenlaisen näkökulman ja samalla myös haasteen niin ruotsin kielen opetuksen kuin varsinaisten lääketieteen opintojen suunnittelulle.

Lähteet

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.
URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp [luettu 7.12.2014]
- Jauhojärvi-Koskelo, C. & Å. Palviainen 2011. "Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan" Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. Teoksessa: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier* HAMKin julkaisuja 11/2011, 81–102.
- KIRU2464 Ruotsin kieli: Lääketiede, Skärgårdsmedicin och kultur, kirjallinen taito 1 op
URL: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintojakso.htm?rid=19969&idx=8&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> [luettu:14.12.2014]
- KIRU2465 Ruotsin kieli: Lääketiede, Skärgårdsmedicin och kultur, suullinen taito 2 op
URL: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintojakso.htm?rid=19969&idx=7&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> [luettu: 14.12.2014]
- Kortekangas-Savolainen, O. Lääketieteen lisensiaatin tutkinnon rakenteet uudistuvat – lähdetkö mukaan?
URL: <http://blogit.utu.fi/laaketiedetanaan/2014/11/25/laaketieteen-lisensiaatin-tutkinnon-rakenteet-uudistuvat-lahdetko-mukaan/> [luettu 7.12.2014]
- Kortekangas-Savolainen, O., Kääpä, P. 2014. Lääkärinkoulutus murroksessa. *Yliopistopedagogiikka* 2014 Vol .21 nro 2.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007: *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lääketieteellinen tiedekunta. Lääketieteen koulutusohjelma. Opinto-opas 2014–2016.
URL: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22428&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> [luettu 7.12.2014]
- Lääketieteellinen tiedekunta. Lääketieteen lisensiaatin tutkinto.
URL: <http://www.utu.fi/fi/yksikot/med/opiskelu/Perustutkinto/II/Sivut/home.aspx> [luettu 8.12.2014]

- Mannfolk, M., A. Sahlstein, M. Sandelin, S. Suominen, E. Wasén & M. Koulu 2012. Skärgårdsmedicin och kultur. Teoksessa: M. Koulu & P. Kääpä (toim.): *Uuden ajan lääkäri. Näkökulmia lääkärikoulutukseen*. Turku: Turun yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta. 195–205.
- Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. Finlands svenska tankesmedja Magma. Magma-studie 3/2011.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.): *Kuinka kieltä opitaan?* Helsinki: Gaudeamus. 45–67.
- Pietilä, P. & P. Lintunen 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.): *Kuinka kieltä opitaan?* Helsinki: Gaudeamus. 11–26.
- Sahlstein, A. 2013. Skärgårdsmedicin och kultur – ”pakkoruotsia” Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa. Teoksessa: M. Majjala, M. Nelson & T. Hulkko (toim.) *Kielikeskus tutkii. Vol 1*.
URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309055634> [luettu 18.12.2014]
- Språklag och Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003).
- Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003).

Potenzielle Falsche Freunde durch formal-strukturelle Interferenzen im finnisch-deutschen Wortschatz

Sylvia Ylinen-Rauscher

1 Einleitung

Der vorstehende Artikel behandelt lexikalische Interferenzen im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch. Der Schwerpunkt liegt auf den im formal-strukturellen Bereich auftretenden Interferenzen identischer bzw. äußerlich sehr ähnlicher interlingualer Lexeme und auf damit verbundenen potenziellen Fehlerquellen, die ich hier *potenzielle Falsche Freunde* nenne. Ich gehe zunächst allgemein auf die Interferenzproblematik und auf die Benennungen des Phänomens in der wissenschaftlichen Literatur ein.

Im zweiten Kapitel erkläre ich die definitorischen und methodischen Grundlagen meiner bisherigen Untersuchungen: Ich stelle meine Sichtweise von *Falschen Freunden* schematisch dar und beschreibe das untersuchte Lexemmaterial und die verwendete Methode. Im Anschluss daran stelle ich ein Kategorisierungsmodell *potenzieller Falscher Freunde* für das Sprachenpaar Finnisch-Deutsch vor, das als Resultat einer ersten Analyse der untersuchten interlingualen Lexempaare die Grundlage für weitere Untersuchungen bildet.

In Kapitel drei gehe ich auf den Teil des Modells näher ein, der sich auf die *formal-strukturellen Falschen Freunde* bezieht. Ich erkläre dabei die Unterklassen, die sich in einer kontrastiven Analyse aus den Interferenzcharakteristika der untersuchten Lexempaare abstrahieren ließen, und veranschauliche sie durch typische Beispiele.

Eine abschließende Zusammenfassung erfolgt in Kapitel vier, in dem auch ein Blick auf didaktische Aspekte der Untersuchung geworfen wird.

1.1 Das Interferenzphänomen *Falsche Freunde*

Das Phänomen, für das ich hier die Bezeichnung *Falsche Freunde* wähle, ist Untersuchungsgegenstand der sprachlichen Interferenz. In der Physik bezeichnet dieser Terminus die Überlagerung physikalischer Wellen. (Kupsch-Losereit 2006: 167.) Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird dieser Begriff von der Kontrastiven Linguistik zur Beschreibung unerwünschter sprachlicher Überlagerungen und sprachlicher Beeinflussung eingesetzt. Interferenzen treten auf unterschiedlichen Ebenen des Wortschatzes auf, beispielsweise im Bereich der Semantik, Wortbildung, Kollokationsmöglichkeiten, Idiomatik und

Phraseologie. In der Translationswissenschaft werden auch Interferenzen auf Textebene untersucht, die sich in Normverstößen gegen die zielsprachlich erwarteten Konventionen und Diskurse zeigen, welche durch Merkmalprojektionen des Ausgangstexts auf den Zieltext entstehen. (ebd.)

Juhász (1970: 9) beschreibt die sprachliche Interferenz als Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. als Prozess der Beeinflussung durch die Einwirkung anderer sprachlicher Elemente. Diese Charakterisierung zeigt, dass das Thema von mehreren Blickwinkeln aus betrachtet werden kann.

Beim ersten Beschreibungsansatz stehen die von Sprachverwendern im tatsächlichen Sprachgebrauch verursachten Fehler im Mittelpunkt. Wenn Juhász (ebd.) von der sprachlichen Interferenz als Verletzung einer sprachlichen Norm spricht, dann ist gerade dieser Ansatz gemeint. Der einzelne Sprachverwender mit seinem individuellen Wortschatz und die Interferenzfehler, die konkret in seinen Äußerungen zu beobachten sind, werden hier untersucht. Diese Fehler werden als *aktuelle Falsche Freunde* bezeichnet. Die Untersuchung solcher Fälle ist jedoch nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Der hier gewählte Beschreibungsansatz stützt sich auf Juhász' (ebd.) Beschreibung von sprachlicher Interferenz als Prozess der Beeinflussung durch die Einwirkung anderer sprachlicher Elemente. Dabei werden die jeweiligen Lexempaare durch Gegenüberstellung auf der Ebene der Sprachsysteme, auf der Ebene der interindividuellen Wortschätze also, auf störende Interferenzen untersucht. Auf diese Weise können die Interferenzbereiche ermittelt werden, die bei der Verwendung eines fremdsprachlichen Lexems potenziell zu Fehlern führen. Meine Untersuchung bezieht sich also auf *potenzielle Falsche Freunde*. Darunter sind solche Lexempaare im deutsch-finnischen Sprachenpaar zu verstehen, die große Ähnlichkeit haben, gleichzeitig aber auch Unterschiede aufweisen. Gerade wegen dieser trügerischen Ähnlichkeit können diese Unterschiede unbemerkt bleiben. Den Lexemen ist deshalb aufgrund ihrer Abweichungen ein bestimmtes Fehlerpotenzial eigen. Ob sie bei der Sprachverwendung zu einem tatsächlichen Fehler, einem *aktuellen Falschen Freund*, führen, ist vom Sprecher, seinem Sprachniveau und der Situation abhängig. Hier werden identische oder sehr ähnliche Lexempaare herausgearbeitet, die voneinander in bestimmten Aspekten abweichen und zu Fehlern führen, wenn diese Unterschiede nicht beachtet werden. Diese interlingualen Abweichungen werden in Kapitel 2.3 analysiert und klassifiziert. In Kapitel 3 wird auf die Klasse der Abweichungen, die im formal-strukturellen Bereich potenzielle Fehlerquellen darstellen, genauer eingegangen.

1.2 Benennung und Abgrenzung des untersuchten Phänomens

Der Name *Falsche Freunde* bezeichnet ein komplexes, nicht einfach zu beschreibendes sprachliches Phänomen. Es existieren in der Literatur etliche miteinander konkurrierende Benennungen dafür, die für Verwirrung sorgen, weil sie nicht alle Aspekte der Problematik in gleichem Maße abdecken. Es seien hier nur exemplarisch einige genannt: *Penidenteme*, *Interlingue*, *Falsäquivalente* und *Analogonyme*. Ein einheitlicher, alle Aspekte des Phänomens umfassender Terminus existiert nicht, genauso wenig wie man in der

wissenschaftlichen Literatur eine allgemein gültige Definition dafür finden kann. Das mag an der Vielfalt der potenziellen Untersuchungskriterien und ihrer jeweiligen Gewichtung liegen, die sich zumeist durch die Konstellationen im jeweiligen Sprachenpaar bzw. durch den Forschungsschwerpunkt bestimmen.

Der hier verwendete Terminus *Falsche Freunde* ist die deutsche Lehnübersetzung von Koessler & Decroquignys (1928) geprägtem Begriff *faux amis*, von dem sich auch zahlreiche Lehnübersetzungen in anderen Sprachen herleiten. Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit sind finnisch-deutsche Lexeme, deren trügerisch ähnliche äußere Form zu falschen Analogien in Bezug auf andere Aspekte verleitet. Der Terminus *Falsche Freunde* veranschaulicht bildhaft den Charakter des untersuchten Problems. Die in dieser Arbeit untersuchten falschen Analogien beziehen sich hier primär auf formal-strukturelle Aspekte. Sie bilden den Hauptgegenstand, weshalb die inhaltlich-semantische Dimension der Lexempaare in den Hintergrund rückt.

2 Forschungsgrundlagen

Dieser Artikel ist Teil der bisherigen, im Rahmen meiner Doktorarbeit durchgeführten Untersuchungen, deren Ziel es ist, die Standardwortschätze der Sprachen Finnisch und Deutsch im Bereich formal ähnlicher interlingualer Lexempaare zu untersuchen, Divergenzen innerhalb dieser zu ermitteln und zu analysieren sowie eine detaillierte Klassifizierung der unterschiedlichen Arten der hier als potenzielle *Falsche Freunde* bezeichneten Interferenzerscheinungen auszuarbeiten. Die Ähnlichkeit bzw. Gleichheit von Lexempaaren kann über Unterschiede hinwegtäuschen, die für den Lerner potenzielle Fehlerquellen darstellen und deren Kenntnis für den korrekten Sprachgebrauch entscheidend ist. Der Bewusstmachung dieser Divergenzen und ihrer Charakteristika sollte in der Phase des Spracherwerbs verstärkt Beachtung geschenkt werden.

2.1 Arbeitsdefinition: Gleiche Form und Divergenzen

Wie oben erwähnt werden lexikalische Interferenzen in der Wissenschaft auf unterschiedliche Erklärungsbasen gestellt und Abgrenzungen uneinheitlich gezogen. Angesichts der heterogenen Ansätze muss eine für diese Untersuchung gültige Definitionsgrundlage geschaffen werden. Abbildung 1 stellt die Merkmale dar, die in dieser Arbeit als kennzeichnend für *Falsche Freunde* gesehen werden.

Fehlern im Sprachgebrauch führen. Es interessiert außerdem, worin diese Fehler im Speziellen begründet sind.

Das Untersuchungskorpus, auf dem die Lexemanalyse u.a. auch für Arbeiten an diesem Artikel basiert, entstand durch Vergleich der Lexembestände zweier allgemeinsprachlicher Standardwörterbücher. Bei diesen handelt es sich um das einsprachige finnische Wörterbuch *Kielitoimiston sanakirja* (2014), in der Folge mit *KS* (2014) bezeichnet, und das deutsche einsprachige Wörterbuch *Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (2011), das in der Folge *Duden* (2011) genannt wird. Beide Werke genießen in ihrer Sprachgemeinschaft Autorität. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie ein repräsentatives Angebot des aktuellen allgemeinen Wortschatzes ihrer Sprache darstellen.

In der ersten Phase der Untersuchung wurden in den Wortschätzen des Finnischen und Deutschen lexikalische Elemente isoliert, die im äußeren Erscheinungsbild ähnlich bzw. identisch sind. Im Rahmen einer kontrastiven Analyse wurde danach analysiert, inwieweit diese Paare die oben angeführten Definitionskriterien für *Falsche Freunde* erfüllen. Dabei konnten viele identische Lexempaare identifiziert werden, die keine Unterschiede aufwiesen und die deshalb aller Wahrscheinlichkeit nach keine Fehler verursachen. Im Hinblick auf die Klassifikation *potenzieller Falscher Freunde* waren nämlich nur die Lexempaare interessant, die Unterschiede aufwiesen und somit das zweite notwendige Kriterium von *Falschen Freunden* erfüllten. Im Anschluss an diese Phase wurden die Abweichungscharakteristika durch Gegenüberstellung der interlingualen Lexempaare ermittelt und im Hinblick auf die Klassifizierung die Befunde anschließend einer qualitativen Analyse unterzogen. Die aus den Ergebnissen resultierende erste Klassifikation ist im nächsten Kapitel in Abbildung 2 veranschaulicht. Bei der Herausarbeitung der Klassen und Unterklassen von *Falschen Freunden* boten in der Folge auch Klassifizierungsmodelle anderer Sprachpaare einen Orientierungsrahmen.⁸

2.3 Erklärungsmodell potenzieller Falscher Freunde

Falsche Freunde wurden einleitend (Abb.1) als interlinguale Lexempaare identischer bzw. ähnlicher Form definiert, die als erstes notwendiges Definitionskriterium Formähnlichkeit der Graphem- bzw. Phonemketten der Lexeme und als zweites notwendiges Kriterium Divergenz(en) aufweisen. Abbildung 2 unten stellt eine Erweiterung des einführenden Erklärungsmodells dar. Die Analyse der untersuchten Lexempaare ergab grob zwei unterschiedliche Klassen von Divergenzen:

Ein großer Teil der Lexempaare des Untersuchungskorpus wies Unterschiede hinsichtlich Bedeutungsinhalt und -umfang auf. Ich subsumiere diese Fälle unter der Kategorie

⁸ Gerd Wotjaks (1984) Modell klassifiziert potenzielle *Falsche Freunde* im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch. Anette Kroschewskis (2000) Modell ist ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikationen im Sprachenpaar Englisch-Deutsch. Mona Enell-Nilssons (2008) Modell beschreibt schwedisch-deutsche *Falsche Freunde* als Phänomen interindividueller und individueller Wortschätze.

Inhaltliche Falsche Freunde. Diese Hauptklasse ist sehr weitreichend und lässt sich nach der Wesensart der interlingualen Abweichungen in unterschiedliche Subkategorien unterteilen. Viele wissenschaftliche Arbeiten, vor allem solche, deren Blick auf Sprachenpaare derselben Sprachfamilie gerichtet ist, beschäftigen sich ausschließlich mit semantischen *Falschen Freunden*. Im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch ist diese Problematik bis jetzt vergleichsweise wenig behandelt worden.

Ein anderer Teil der ermittelten Divergenzen unterscheidet sich deutlich von der oben genannten Klasse, da die Abweichungen nicht inhaltlicher Art sind, sondern sich auf Aspekte der Form bzw. grammatikalischen Struktur der Lexempaare beziehen. Ich nenne diese Hauptklassen potenzieller Fehlerquellen *formal-strukturelle Falsche Freunde*. In diesem Artikel werden nur diese *formal-strukturellen Falschen Freunde* einer weiteren Analyse und Klassifizierung unterzogen. Angesichts des begrenzten Rahmens dieser Arbeit können die einzelnen Kategorien jeweils nur exemplarisch durch einige Vertreter veranschaulicht werden. Zum besseren Verständnis wurden dabei als Beispiele bevorzugt solche Lexempaare gewählt, die nur einer einzigen Interferenzklasse zuzuordnen sind. Es muss jedoch angemerkt werden, dass *Falsche Freunde* durchaus komplexere Divergenzmuster aufweisen können und ihr Fehlerpotenzial sowohl inhaltlicher als auch formal-struktureller Art sein kann.

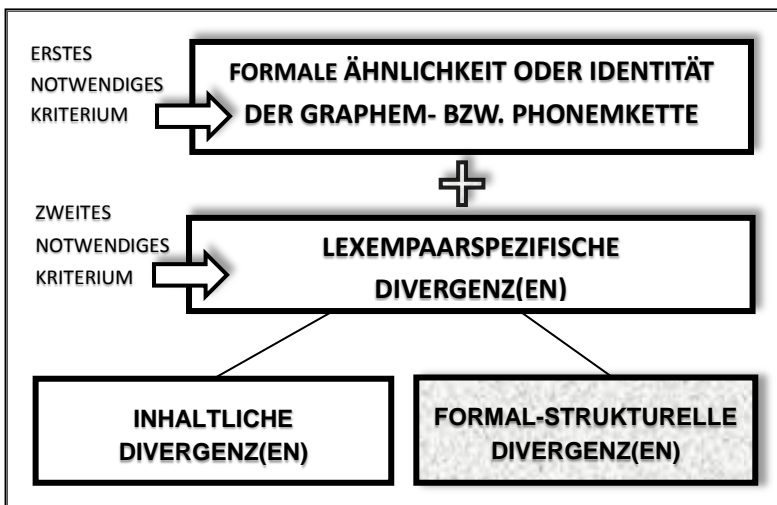


Abbildung 2. Inhaltliche und formal-strukturelle Falsche Freunde

3 Formal-strukturelle Divergenzen: *Formal-strukturelle Falsche Freunde*

Dieser Artikel befasst sich in erster Linie mit *Falschen Freunden*, deren zweites notwendiges Bestimmungskriterium sich auf Divergenzen im *formal-strukturellen* Bereich bezieht und die hier deshalb als *formal-strukturelle Falsche Freunde* bezeichnet werden. Sie stellen die zweite Hauptgruppe innerhalb des Klassifikationsmodells *Falscher Freunde* dar. In diesem Kapitel werden die einzelnen Subklassen kurz beschrieben und anhand von Beispielen erläutert. Die im Folgenden dargestellte Unterteilung in drei Unterklassen basiert auf durch Lexemanalyse ermittelten Divergenzen, die orthografischer, phonologischer und morpho-syntaktischer Natur sind. Diese Dreiteilung ist deswegen gerechtfertigt, weil sie sich neben dem semantischen, allgemein konzeptuellen und pragmatischen Wissen, das wir, um effizient kommunizieren zu können, zu jedem Wort in unserem mentalen Lexikon gespeichert haben müssen, genau auf solche wesentlichen Einheiten bezieht, welche Schwarz/Chur (2007: 81) folgendermaßen beschreiben:

Wir haben phonologische Informationen, d.h. Informationen über die **phonologische** Struktur des Wortes (sowie über seinen **Wortakzent**). Wir können daher zu einem bestimmten Wort die entsprechende Lautgestalt aktivieren und aussprechen. Wir haben auch **orthographische** Informationen, die das Schriftbild des Wortes betreffen. Wir haben zudem **morphosyntaktische** Informationen repräsentiert: Informationen über die Wortart, über die Flexion, über die Subkategorisierung (d.h. die syntaktische Umgebung). (ebd.: 81.) [eigene Hervorhebung]

Auf den obigen Ausführungen basierend unterscheide ich zwischen *orthografischen Falschen Freunden*, *phonologischen Falschen Freunden* und *morpho-syntaktischen Falschen Freunden*. Eine ähnliche Unterscheidung treffen auch Wotjak/Hermann (1987: 14), die diese Gruppe *strukturell-formale false friends* nennen und dabei solche Wortpaare verstehen, „die bei (weitgehend) gleicher Bedeutung Unterschiede hinsichtlich ihrer Form (Morphologie, Orthographie und Betonung) sowie hinsichtlich des Genus aufweisen.“ (ebd.)

Ähnliche Aspekte stellt auch Enell-Nilsson (2008) für die Gliederung ihrer Hauptgruppe der *Formalen Falschen Freunde* in den Vordergrund. Sie stützt sich auf Möllers (1992) Ausführungen zur Materialität des sprachlichen Zeichens, die sich in der Abfolge der Laute, in der Abfolge der Grapheme und deren Struktur bzw. Regeln äußert. (Möller 1992: 19; vgl. Enell-Nilsson 2008: 90f) Bei der Klassifizierung ihrer *Formalen Falschen Freunde* konzentriert sie sich deshalb auf Abweichungen der Phonemkette, Graphemkette, des Wortakzents, des Wortparadigmas und der konkreten Ausprägung der Regularitäten der Formveränderbarkeit, die das lexikalische Element im Wortbildungsprozess erlangen kann. (ebd.: Kap. 226–236) Die von Enell-Nilsson vorgenommene Gliederung ist auf das genetisch verwandte Sprachenpaar Schwedisch-Deutsch zugeschnitten. Für das Sprachenpaar Finnisch-Deutsch lässt sie sich jedoch nur mit Einschränkungen anwenden. Finnisch und Deutsch sind keine genetisch verwandten Sprachen, weshalb aufgrund des unterschiedlichen Sprachenbaus solche Unterklassen wie z. B. *Abweichende Trennbarkeit von Verben* oder *Abweichendes temporales Hilfsverb* bzw. *Abweichende Rektion* für eine

Klassifizierung nicht relevant sind, zumal derartige Klassifizierungen auch von der formalen Ähnlichkeit der mit den Lexemen eng verbundenen Hilfsverben, Präpositionen, Vorsilben, Pluralendungen u. Ä. ausgehen. Von einer solchen engen Sicht von Form kann in dieser Klasse nicht ausgegangen werden. Kroschewski (2000) trifft bei ihrer Gliederung keine so detaillierten Unterscheidungen wie Enell-Nilsson, doch zeigt auch hier ein Blick auf die von ihr als *Syntaktische false friends* bezeichnete Klasse, dass auf der Untersuchungsebene Englisch-Deutsch ähnlich wie im schwedisch-deutschen Sprachenpaar akzentuiert wird. (vgl. Kroschewski 2000: 104-106)

In Anbetracht der Strukturunterschiede des Finnischen und Deutschen muss im Rahmen des zweiten Definitionskriteriums *Divergenz*, hier der *formal-strukturellen Divergenz*, bei manchen Unterklassen das Kriterium der formalen Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit aufgelockert und auf Aspekte erweitert werden, die mit der rein äußeren Form nichts mehr zu tun haben, sondern sich auf Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der grammatischen Kategorien bzw. inneren Strukturen beziehen. Ähnliche Ansätze verlangt auch das Sprachenpaar Spanisch-Deutsch. Hier wird jedoch die Behandlung von Punkten wie beispielsweise Genusdivergenzen interessant, die wiederum für die finnisch-deutsche Betrachtungsebene keine Relevanz haben.

Insgesamt muss immer das erste Definitionskriterium, die formale Ähnlichkeit bzw. Identität der Lexempaare, im Auge behalten werden, denn es bildet überhaupt erst die Grundlage für eine Einstufung als *Falschen Freund*.

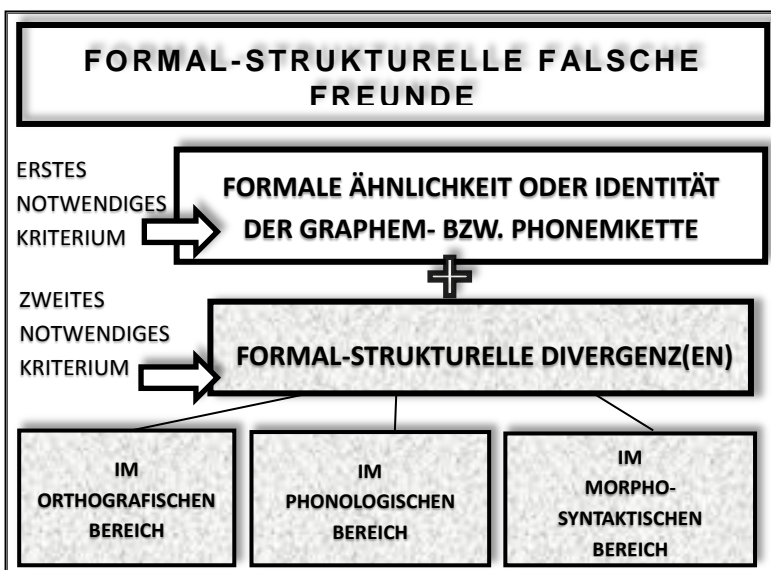


Abbildung 3. Zentrale Bestimmungsmerkmale Formal-Struktureller Falscher Freunde

3.1 Orthografische Falsche Freunde

Orthografische Falsche Freunde sind potenzielle Fehlerquellen, weil es sich um interlinguale Lexempaare mit hoher graphemisch-phonemischer Ähnlichkeit handelt, die graphemische Abweichungen aufweisen. Gleichzeitig müssen hier hinsichtlich des ersten notwendigen Definitionskriteriums *Falscher Freunde* Einschränkungen gemacht werden: Das Merkmal der Identität der Graphemkette kann hier nicht gelten – orthografische Divergenzen kämen bei identischen Lexemen nicht vor –, sondern es kann nur von einer Ähnlichkeit ausgegangen werden. Zum anderen muss die Ähnlichkeit der finnisch-deutschen Lexeme in einer gemeinsamen Sprachwurzel und in einer gemeinsamen referentiellen Basis begründet sein. Das potenzielle Fehlerrisiko liegt nämlich genau darin, dass die Ähnlichkeit und der gemeinsame referentielle Bezug fälschlicherweise auch orthografische Konvergenzen vermuten lassen. Gerade die graphemischen Divergenzen machen jedoch die eigentliche Fehlerquelle aus und sind somit klassenbildend.

Bei den orthografischen Divergenzen lassen sich zwei Typen von Abweichungen erkennen. Die erste Art der Abweichung basiert auf der Tatsache, dass jede Sprache ihr Phoneminventar auf jeweils sprachspezifische Art graphemisch realisiert und fremdsprachliche Lexeme in der Regel auf bestimmte Weise an die Spezifik der Empfängersprache anpasst. Das bedeutet, dass phonologischen Einheiten in der jeweiligen Sprache bestimmte Schriftzeichen in konventioneller Weise zugeordnet werden und lexikalische Übernahmen dadurch ein sprachspezifisches Gepräge erhalten. Dabei lassen sich im interlingualen Vergleich bei ähnlichen Lexempaaren regelmäßige Entsprechungen zwischen den sprachenspezifisch zugeordneten Phonem- bzw. Graphemeinheiten erkennen.

Der zweite Typ interlingualer orthografischer Abweichungen besteht darin, dass gerade diese oben beschriebenen orthografischen Unterschiede – die gehäuft auftreten und ihr Verhältnis zueinander deshalb so auffällig regulär erscheint, sodass sie im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch als natürliche Entsprechungen gesehen werden können – wider Erwarten nicht auftreten und die Divergenz sich als Abweichung von der regulären Abweichung manifestiert. Auf diesen zweiten Typ *orthografischer Falscher Freunde* wird weiter unten eingegangen.

Zuerst seien hier Beispiele ähnlicher finnisch-deutscher Lexempaare angeführt, die den ersten Typ orthografischer Abweichungen veranschaulichen, solche orthografischen Divergenzen also, die auf Regularitäten basieren. Die hier angeführten unterschiedlichen Abweichungstypen mit Beispielen sind das Resultat einer ersten Analyse. Viele Beispiele des Untersuchungsmaterials haben gemeinsamen griechischen oder lateinischen Ursprung. Ihre formale Ähnlichkeit erklärt sich daraus. Zudem besitzt das Finnische mit 10,3% einen hohen Anteil germanischer Lehnwörter am Gesamtwortschatz (Hakulinen 1979: 30), worin die Ähnlichkeit mit deutschen Lexemen begründet ist.

Im Untersuchungskorpus fallen Lexempaare auf, bei denen einem stimmlosen /t/ im Wortinneren des deutschen Lexems häufig eine Konsonantenverdopplung /tt/ im finnischen Pendant entspricht, wie das Lexem *dt. Aorta, finn. aortta* zeigt. Die Entsprechungsverhältnisse innerhalb dieser *potenziellen Falschen Freunde* sind leicht

nachvollziehbar, da sie stark mit phonologischen Aspekten in Beziehung stehen, weshalb die Verdoppelung des Konsonanten bei finn. *aortta* nicht überrascht. Die orthografischen Abweichungen durch Verdoppelung von Konsonanten in jeweils einem der Lexeme können mit weiteren Beispielen aus dem Untersuchungsmaterial veranschaulicht werden: *alttari* – *Altar*; *aresti* – *Arrest*; *baletti* – *Ballett*; *efekti* – *Effekt*; *fasadi* – *Fassade*...

Andere Lexempaare, zumeist mit griechischer Wurzel, unterscheiden sich hinsichtlich der Konsonantenverbindung *th* durch die Beibehaltung des Konsonanten *h* im Deutschen und den Wegfall desselben im Finnischen, wodurch das Lexempaar einen *potenziellen orthografischen Falschen Freund* darstellt. Ein Beispiel dafür sind die Lexempaare dt. *Asthma* und finn. *astma* bzw. dt. orthografisch und ortografinen.

Ebenfalls auf regelmäßigen Entsprechungen basiert der Wechsel zwischen den Anfangsvokalen ‚e‘ und ‚ö‘ in Lexempaaren wie z. B. finn. *ekonomia*, dt. *Ökonomie*. Ihre lautliche Ähnlichkeit ist eine potenzielle Fehlerquelle und stellt einen *orthografischen Falschen Freund* dar.

Auch bei der Vokangleichung an die finnische Lautsprache zeigen sich typische Abweichungsmuster. Nach Korpela (2013) kann in Bezug auf die Länge von Vokalen Folgendes gelten: „Vokaalien pituudessa pääsääntö on, että lainanantajakielen **pääpainollista pitkää tai puolipitkää vokaalia vastaa suomessa pitkä vokaali**, joka kirjoitetaan kahdella vokaalimerkillä.“(ebd.) [Hervorhebung im Original] Daher rührt, dass Wörter, die im Deutschen einen einfachen Vokal enthalten, im Finnischen aufgrund orthografischer Angleichungen an die finnische Lautsprache mit doppeltem Vokal geschrieben werden: *Vokāi* – *vokaali*; *Marmelāde* – *marmelaati* (jedoch auch *marmeladi*); *Magnat* – *magnaatti*; *Salāt* – *salatti*; ...

Das untersuchte Material bestätigt außerdem die allgemeine Tendenz, im Deutschen die Originalschreibung von eingebürgerten Fremdwörtern beizubehalten, wohingegen diese im Finnischen bevorzugt an das finnische Sprachsystem angepasst werden, wodurch *potenzielle orthografische Falsche Freunde* entstehen: *apropoo* – *à propos*; *juppi* – *Yuppie*; *gurme* (aber auch: *gourmet*) – *Gourmet*; *friikki* – *Freak*; *jenkki* – *Yankee*; *tiimi* – *Team*...

Auf der oben beschriebenen Ebene der regelhaften Divergenzen erliegt der Sprachverwender, dem unter Umständen noch grundlegende Kenntnisse über die Regularitäten lautlich-graphemischer Entsprechungen im finnisch-deutschen Sprachenpaar fehlen, also der Täuschung eines *orthografischen Falschen Freundes*, wenn er irrigerweise die orthografischen Verhältnisse der Muttersprache abbildet, ohne den lautlich-graphemischen Verhältnissen der Fremdsprache Rechnung zu tragen.

Orthografische Falsche Freunde einer anderen Ebene sind solche, die von den regelmäßigen Formdivergenzen abweichen. Problematisch kann diese Fehlerquelle auch für die Lerner sein, die zwar und vor allem, weil sie um Abweichungsregularitäten des jeweiligen Sprachenpaars wissen, diese „Abweichung von der Abweichung“ nicht vermuten bzw. kennen. Die durch die unterschiedlichen Ebenen gegebenen Verwechslungsmöglichkeiten erhöhen gleichzeitig das Fehlerpotenzial innerhalb dieser Interferenzklasse.

Im Untersuchungsmaterial fanden sich Beispiele mit derartigen orthografischen Divergenzen. Die Herausforderung für den Lerner besteht gerade im Erkennen der einzelnen, unterschiedlichen interlingualen Abweichungen.

Einige Lexempaare unterscheiden sich beispielsweise durch die unterschiedliche Abfolge ihrer Grapheme und oft weist eines der beiden Lexeme noch zusätzliche Grapheme auf. Im Folgenden einige Beispiele zur Veranschaulichung: *emali* – *Email*; *detalji* – *Detail*; *kapteeni* – *Kapitän*; *apteekki* – *Apotheke*; *auktoriteetti* – *Autorität*; *amiraali* – *Admiral*; *bambu* – *Bambus*; *patretti* – *Porträt*; *aplodeerata* – *applaudieren*; *anglismi* – *Anglizismus*...

Zu dieser Gruppe von *orthografischen Falschen Freunden* rechne ich auch solche ähnlichen Lexempaare, zwischen denen ein Wandel von stimmlosen zu stimmhaften Konsonanten stattfindet. Problematisch sind diese Fälle für den Lerner deshalb, weil der Konsonantenwandel in beiden Sprachrichtungen vorkommt, wie folgende Beispiele zeigen: *brokadji* – *Brokat*; *paraati* – *Parade* ...

Manche Korpusbeispiele zeigen auch Uneinheitlichkeiten, wie u.a. bei der Übernahme deutscher Fremdwörter. In einigen Lexemen beispielsweise bleibt der Konsonant *w* erhalten, in anderen wieder wird er durch den Konsonanten *v* ersetzt, der diesem im Finnischen lautlich entspricht: finn. *besserw^{is}ser* – dt. *Besserw^{is}ser*; finn. *bratv^ursti* – dt. *Bratw^urst*.

Eine potenzielle Fehlerquelle, die zu den *orthografischen Falschen Freunden* gerechnet werden kann, stellen aufgrund der uneinheitlichen Schreibung die Eigennamen dar. Die Liste der Beispiele in diesem Bereich lässt sich beliebig verlängern und bedarf genauerer Untersuchung. Folgende Beispiele können hier stellvertretend angeführt werden: *livana* – *Iwan*; *Job* – *Hiob*; *Damaskos* – *Damaskus*; *Martti Luther* – *Martin Luther* ...

Weiter oben wurden solche Typen von *orthografischen Falschen Freunden* behandelt, deren Divergenzen sich in Vokalunterschieden zeigten. Im Analysematerial gab es mehrere Fälle, die keine Übereinstimmung mit den zu erwartenden Vokalveränderungen aufwiesen. Das Finnische enthält nämlich auch neuere Formen, deren Graphemgestalt nicht an die eigentlichen Lautverhältnisse angepasst ist, sondern die fremdsprachliche Schreibung beibehält, wie dies das Beispiel des Lexempaares finn. *slalom* – dt. *Slalom* zeigt. In beiden Sprachen wird der Vokal *a* lang gesprochen /ä/. Im Finnischen müsste der Vokal jedoch, der Schreibung entsprechend, kurz ausgesprochen oder in Anlehnung an die Aussprache mit Doppelvokal geschrieben werden. Im Fall des Lexempaares dt. *Pharao*, finn. *faarao* – beide Lexeme enthalten den langen Vokal /ä/ – stellt *faarao* eine ältere Form dar, es existiert aber auch die jüngere Schreibung *farao*, die von KS (2014) bereits empfohlen wird. Eine Befragung von finnischen Sprachexperten ergab, dass selbst bei Muttersprachlern aufgrund der Unregelmäßigkeiten oft Unklarheit bei der Schreibung von übernommenen Lexemen herrscht.⁹ Es überrascht deshalb nicht, wenn Korpela (2013) zur finnischen Schreibung von Fremdwörtern anmerkt:

⁹ Diese Information stammt von Sprachexperten der Universität Turku.

Sivistyssanojen kirjoitusasun perusongelma on se, että usein kirjoitusasu ja äänneasu on lainattu toisistaan riippumatta vieraasta kielestä. **Yleinen sääntö** sivistyssanojenkin osalta on, että ne kirjoitetaan samoin kuin äännetään, suomen kirjoitusjärjestelmän mukaan. Mutta tähän on joukko poikkeuksia, ja lisäksi ääntämys horjuu joissakin tapauksissa. [Hervorhebung im Original]

An anderer Stelle heißt es: „Asiaa koskevat **normit** ovat melko sekavat ja viitteelliset.” (ebd.) [Hervorhebung im Original] Dies zeigen auch die Diskrepanzen zwischen der finnischen Schreibung und Lautung in den nachstehenden Wortpaaren. Die (fettgedruckten) einfachen Vokale des finnischen Lexems und deutschen ausgesprochen: dt. Invalide – finn. invalidi; dt. Fassade – finn. fasadi

Für die oben beschriebenen Divergenzen gibt es zweifelsohne lautgeschichtliche Erklärungen. Hier geht es jedoch primär um das Herausarbeiten und Aufzeigen der verschiedenen Divergenzen, die zwischen äußerlich ähnlichen finnischen und deutschen Wortpaaren bestehen, um so das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass eine lexikalische Ähnlichkeit nicht automatisch die unkritische Übertragung der Charakteristika des muttersprachlichen Lexems bedeuten darf.

3.2 Phonologische Falsche Freunde

In den finnisch-deutschen Wortschätzen zeigten sich Lexempaare mit weitgehend orthografischer Übereinstimmung, jedoch auffälligen Divergenzen in Aussprache und Wortakzent. Ihr Fehlerpotenzial liegt darin, dass die interlinguale orthografische Übereinstimmung bzw. Ähnlichkeit auch bei der Aussprache muttersprachliche Charakteristika erwarten lässt. Ich bezeichne diese Lexempaare als *phonologische Falsche Freunde*.

Phonologische Falsche Freunde bergen die Gefahr von Kommunikationsstörungen in sich. Aufgrund der unterschiedlichen Sprachsysteme müssen zwar selbst bei formal identischen Lexemen in Bezug auf die Aussprache gewisse Abweichungen toleriert werden, doch zu große muttersprachliche Einflüsse auf die zielsprachliche Aussprache können Missverständnisse und sogar Nichtverstehen verursachen.

In den untersuchten Lexempaaren befanden sich mehrere Beispiele für finnisch-deutsche *phonologische Falsche Freunde*, wie z. B. finn. *curry* [karri] und dt. *Curry*, das zwar auch ähnlich dem finnischen Lexem als ['kari], aber in vielen Fällen anders, nämlich als ['kœri] ausgesprochen wird. Weitere Beispiele im finnisch-deutschen Sprachenpaar sind fi. *ioni* ['ioni] und dt. *Ion* [jo:n]. In beiden Fällen kann die muttersprachliche Aussprache des fremdsprachlichen Lexems u. U. das korrekte Verstehen verhindern. Ein weiteres Beispiel für Aussprachedivergenzen formal ähnlicher interlingualer Wörter ist die Bezeichnung der Hunderasse, die im Finnischen *collie* [kollie] und im Deutschen *Collie* ['kɔli] genannt wird. Würde sich der Sprecher im Deutschen, ähnlich wie im Finnischen, bei der Aussprache an der Schreibung orientieren, würde er sich möglicherweise als ungebildet offenbaren, da es im Deutschen als Zeichen der Bildung betrachtet wird, Fremdwörter in ihrer Originalaussprache zu verwenden. Es kann daher zu falschen Einschätzungen kommen, wenn sich ein finnischer Sprecher bei der Aussprache des deutschen Lexems an seiner

Muttersprache orientiert, der deutsche Hörer jedoch die Konventionen der finnischen Aussprache nicht kennt. Ähnliche Beispiele sind finn. *jazz* [jats] und dt. *Jazz*, das in Anlehnung an das Englische als [dʒæz] ausgesprochen wird. Ein Beispiel ähnlicher Art ist z. B. die Automarke *Peugeot*. Hier ist im Deutschen unbedingt die französische und nicht etwa die den finnischen Aussprachegewohnheiten angepasste Aussprache vorzuziehen. Auch Ausspracheweisen wie *Pösö* bzw. die heute gebräuchlichere Form *Pökötti* müssen vermieden werden, um nicht ungewollt als Sprachbanause gehalten zu werden.

Selbst wenn es heute Tendenzen gibt, den Namen Cicero als ['sisero] auszusprechen, ist im Finnischen doch auch die ältere Form [kikero:] noch gebräuchlich, die jedoch für einen deutschen Muttersprachler nur schwer als Cicero ['tʰɪtsɪsero] zu erkennen ist. Obwohl die graphemische Realisierung in beiden Sprachen gleich ist, gibt es doch in der Aussprache deutliche Unterschiede. Einen interessanten phonologischen Falschen Freund stellt die englische Form *live* im untersuchten Sprachenpaar (z. B. in Live-Sendung) dar. Im Deutschen wird sie – abweichend von der englischen Aussprache – als [laɪf] ausgesprochen, im Finnischen entspricht die Aussprache hingegen völlig der finnischen Schreibung und folgt auch dem finnischen Fallsystem und der finnischen Vokalharmonie, wie z.B. in der Essivform *livenä*. Missverständnisse sind hier in beiden Sprachrichtungen gegeben: die finnische Aussprache lässt bei einem Deutschen mangelnde englische Sprachkenntnisse des finnischen Sprechers vermuten und die deutsche Aussprache, die nicht der eigentlichen englischen Aussprache entspricht, lässt auch hier entweder auf mangelnde englische Sprachkenntnisse schließen oder evoziert das englische Substantiv *life* ‚Leben‘, was möglicherweise zu Verständnisschwierigkeiten führt.

Ich zähle zu den *phonologischen Falschen Freunden* auch Lexempaare, die Divergenzen der Betonungsstelle aufweisen. Interlinguale Wortpaare ähnlicher graphemischer bzw. phonemischer Form haben jeweils sprachspezifische Betonungsverhältnisse, wodurch es oft zu Divergenzen der Betonungsstelle kommt, wie z. B. im Lexempaar dt. *Statistik* [sta'tɪstɪk] und finn. *statistiikka* [statis'ti:k:a]. Ein weiteres Beispiel aus dem Untersuchungsmaterial ist das Lexempaar finn. *semantiikka* dt. *Semantik*. Da die morphologischen Endungen *-ik/ -iikka* sehr produktiv sind, kann sich ein durch negative Analogiebildung verursachter Betonungsfehler in vielen Lexempaaren wiederholen.

Im untersuchten Lexembestand fanden sich interessante Beispiele für Betonungsdivergenzen mit intralingual diatopischer Markiertheit. Für das dt. Lexem *Mathematik* beispielsweise gibt es zwei Betonungsalternativen: die Betonung der deutschen Standardsprache [matəma'ti:k] bzw. [...'tɪk] einerseits, die sich durch die Betonung auf der letzten Silbe deutlich von der üblichen Betonung unterscheidet, denn normalerweise ist die Endung *-ik* im Deutschen unbetont, so z. B. in *Statistik* und *Semantik*. Die österreichische Standardvarietät hingegen legt mit [...'matɪk] die Betonung auf die vorletzte Silbe, was den üblichen deutschen Betonungsverhältnissen entspricht. Andererseits unterscheidet sich das Lexempaar fin. *essee* – dt. *Essay* in seiner Aussprache und Betonung ['ese] nicht. Bei der österreichischen Standardvarietät liegt der Akzent jedoch auf der zweiten Silbe: [e'se:].

Auch im Bereich der Interjektionen finden sich *Falsche Freunde*. Das folgende Beispiel rechne ich zur Klasse der *phonologischen Falschen Freunde*. Die Interjektionen dt. *heil*

[hai] und finn. *hei!* [hei] stimmen orthografisch überein, sie unterscheiden sich jedoch, wie die Lautschrift zeigt, sowohl in der Aussprache als auch in ihrer pragmatischen Funktion. Die deutsche Interjektion ist ein Ausruf der Freude und Lustigkeit wie z. B. im Satz „**Hei**, ist das ein Vergnügen!“ Das finnische *hei!* ist u.a. eine zwanglose Formel der Begrüßung in Sätzen wie „**Hei**, mitä kuuluu?“ Bei Übertragung der muttersprachlichen Aussprache auf das fremdsprachliche Lexem ändern sich Bedeutung und Funktion der Interjektion.

3.3 Morpho-syntaktische Falsche Freunde

Unter dem Oberbegriff der *morpho-syntaktischen Falschen Freunde* fasse ich Lexempaare zusammen, die Divergenzen in morphologischen, intrakategorialen bzw. kategorialen Aspekten aufweisen. Eine in den Grundzügen ähnliche Unterteilung unternimmt Wotjak (1984) bei seiner Untersuchung des Sprachenpaars Deutsch-Spanisch. Er bezieht jedoch auch spezifische Teilbereiche, u. a. Diathese und Valenz, in die Analyse ein, deren Behandlung aufgrund der unterschiedlichen Charakteristika der hier behandelten Sprachen nicht zielführend ist. Kontrastive Analysen im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch, die auf differenziertere Aspekte eingehen, können nur interessante Ergebnisse bringen, wenn nicht nur formal identisch bzw. ähnliche interlinguale Lexempaare, sondern alle Bereiche des finnischen und deutschen Wortschatzes miteinbezogen werden.

3.3.1 Morphologische Falsche Freunde

Unter der Klasse *morphologische Falsche Freunde* fasse ich Lexempaare zusammen, die formbezogene Ähnlichkeit gepaart mit Abweichungen im morphologischen Bereich aufweisen. Die Abweichungen ergeben sich dadurch, dass, ausgelöst durch eine Reihe von regulären Entsprechungen in den Wortschätzen des Sprachenpaars, in falscher Analogie eine Entsprechung von Affixen in Lexempaaren angenommen wird. Es bedarf keiner eingehenden Analysen, um in finnisch-deutschen Lexempaaren typische Affix-Kongruenzen festzustellen. Besonders im Bereich der Suffixe finden sich zahlreiche Beispiele für finnisch-deutsche Entsprechungen. Im formal ähnlichen Lexeminventar des untersuchten Sprachpaars gibt es jedoch auch zahlreiche Lexempaare, die dieser Analogie nicht folgen und dadurch potenzielle *morphologische Falsche Freunde* darstellen:

Die Entsprechungen der Suffixe finn. *-inen*, dt. *-isch* finden sich beispielsweise in folgenden Lexempaaren: *problemaattinen* – *problematisch*; *staattinen* – *statistisch*; *karismaattinen* – *charismatisch*; *patrioottinen* – *patriotisch*. Aufgrund einer Analogievermutung könnte deshalb für finn. *depressiivinen* anstelle des korrekten deutschen Lexems *depressiv* fälschlicherweise eine deutsche Form **depressivisch* angenommen werden. Dieser Fehler zeigt sich auch häufig in der Praxis.

Eine andere Ähnlichkeitsbeziehung besteht bei den Suffixen finn. *-aalinen*, dt. *-al*. Beispiele dafür sind *sosiaalinen* – *sozial*; *verbaalinen* – *verbal*; *kollegiaalinen* – *kollegial*; *fenomenaalinen* – *phänomenal*. Diese Logik wiederholt sich jedoch nicht im Lexempaar finn. *paradoksaalinen* – dt. *paradox*, bei dem das deutsche Suffix *-al* nicht aufscheint, umgekehrt kann anstelle des richtigen finn. *normaali* für dt. *normal* aufgrund falscher Analogie von einem Deutschen eine finnische Form **normaalinen* erwartet werden.

Die Suffixe finn. *-isti*, dt. *-ist* sind in vielen Lexempaaren interlingual gültige Entsprechungen. Abweichungen von dieser „Regel“ stellen in beiden Sprachrichtungen potenzielle *Falsche Freunde* dar. Beispiele dafür sind: finn. *alkoholisti* – dt. *Alkoholiker*; finn. *evankelista* – dt. *Evangelist*; finn. *kemisti* – dt. *Chemiker*... Wie die Beispiele *Alkoholiker* und *Chemiker* zeigen, gilt die Problematik auch umgekehrt, denn die Endung finn. *-ikko* entspricht häufig der deutschen Endung *-iker*, wie beispielsweise in den folgenden Lexempaaren: finn. *matemaatikko* – dt. *Mathematiker*; finn. *loogikko* – dt. *Logiker*; finn. *informaatikko* – dt. *Informatiker*; finn. *allergikko* – dt. *Allergiker*. Dementsprechend kann man die Beispiele finn. *alkoholisti* und *kemisti* aufgrund der abweichenden Suffixe als *formale Falsche Freunde* der deutschen Lexeme *Alkoholiker* und *Chemiker* sehen. Ein weiteres Beispiel für potenzielle falsche Analogie ist das finn. *dementikko*, dem im Deutschen kein **Dementiker* gegenübersteht, sondern ein *Demenzkranker*.

Von der regulären Entsprechung der Suffixe finn. *-iteetti*, dt. *-ität*, Beispiele dafür sind u. a. finn. *identiteetti* – dt. *Identität* oder finn. *kvantiteetti* – dt. *Quantität*, weicht beispielsweise das Lexempaar finn. *brutaalius* – dt. *Brutalität* ab.

Das Suffixpaar finn. *-logi*, dt. *-loge* zeigt u. a. seine regelmäßige gegenseitige Entsprechung in finn. *astrologi* – dt. *Astrologe* und finn. *urologi* – dt. *Urologe*. Ein *formaler Falscher Freund* kann entstehen, wenn diese Entsprechung auch für das Lexempaar finn. *(nais)kosmetologi* – dt. *Kosmetikerin* und zwar als fälschlich **Kosmetologe/Kosmetologin* vermutet wird.

Die Suffixe finn. *-oli*, dt. *-ol* können in vielen Fällen als formale Entsprechungen gelten, z. B. in finn. *alkoholi* – dt. *Alkohol*; finn. *etanoli* – dt. *Äthanol*. In einigen Fällen ist dies jedoch nicht oder nur eingeschränkt der Fall. Im interlingualen Wortpaar finn. *kolesteroli* – dt. *Cholesterol* entsprechen die Lexeme einander dann, wenn sie im fachsprachlichen Sinn verwendet werden. Standardsprachlich wird im Deutschen dagegen das Lexem *Cholesterin* verwendet. Abweichungen von den typischen suffigalen Entsprechungen finden sich z. B. auch im Lexempaar finn. *petrol* – dt. *Petroleum*, wobei jedoch die Form *Petrol* im Schweizerischen üblich ist, die finnische und die schweizerische Form somit *Echte Freunde* darstellen. *Morphologische Falsche Freunde* sind auch finn. *anaboli*, dt. *Anabolikum* und nicht, wie fälschlicherweise oft auf finnischer Seite vermutet wird, **Anabol*.

Einen Sonderfall morphologischer Unterschiedlichkeit und somit eine Gefahr für *formale Falsche Freunde* stellen solche interlingualen Paare dar, die zwar ein gemeinsames ähnliches bzw. identisches Lexem haben, das jedoch in einer der beiden Sprachen nur in einem Kompositum vorkommen kann: Im Finnischen muss die Form *berberimatto* verwendet werden, wenn von einem *Berber* – einem Wollteppich – die Rede ist, da mit *berberi* ein Trenchcoat bezeichnet wird. Spricht man, um ein weiteres Beispiel aus den Befunden zu nennen, von der *Bar* als hohem Schanktisch mit Hockern, ist im Finnischen das Kompositum *baaritiski* zu wählen.

3.3.2 Falsche Freunde des Numerus

Die Gefahr *Falscher Freunde des Numerus* besteht, wenn interlinguale Lexeme formale Übereinstimmungen aufweisen, sich aber hinsichtlich der grammatikalischen Kategorien Singular und Plural unterscheiden. Eine erste Analyse ergab für diese Gruppe im Vergleich zu den *morphologischen* oder *orthografischen Falschen Freunden* weitaus weniger Beispiele. Auffällig war der Numerusunterschied im Lexempaar finn. *data* – dt. *Daten*: Obwohl das finnische *data* eine lateinische Pluralform ist, wird es im Finnischen als Singularform verwendet, die deutsche Entsprechung *Daten* dagegen ist eine Pluralform. Dazu kommt noch, dass das finnische *data* diatechnisch markiert ist und damit vorwiegend Zahlenwerte und Angaben im Bereich der EDV bezeichnet werden, wohingegen das deutsche Lexem *Daten* auch zur Bezeichnung allgemeiner Angaben, Werte, Informationen – wie im Fall von *persönlichen Daten* etwa – verwendet wird, die sich nicht nur auf den Bereich der Computertechnik beziehen. *Falsche Freunde des Numerus* ähnlicher Art sind finn. *fakta*, das als Singularwort verwendet wird und das deutsche Lexem *Faktum*, Singular bzw. *Fakten*, Plural. Die finnische Form *fakta* wird jedoch wahrscheinlich nur dann Probleme bereiten, wenn ein deutscher Muttersprachler sie als lateinische Pluralform erkennt.

Im Untersuchungsmaterial fand sich als Beispiel das Lexempaar finn. *treffit*, dt. *Treffen*. Beide Fälle tragen die Bedeutung ‚Verabredung‘, im Finnischen wird jedoch die Pluralform, im Deutschen der Singular verwendet. Ähnliche Beispiele beziehen sich auf die Kleidungsstücke finn. *bikini* – dt. *Bikini* und finn. *housut* – dt. *Hose*. Im Finnischen werden hier die Pluralformen, im Deutschen der Singular verwendet. Im Rahmen der bisherigen Analyse konnten nur wenige für diese Gruppe typische Lexembeispiele gefunden werden.

3.3.3 Kategoriale Falsche Freunde

Diese Unterklasse von *morphologisch-syntaktischen Falschen Freunden* ergibt sich durch unterschiedliche Zugehörigkeit der interlingualen Lexempaare zu einer bestimmten grammatischen Kategorie. Die Gefahr eines *kategorialen Falschen Freundes* ist hoch, wenn die Lexeme neben der gleichen Form auch große semantische Gemeinsamkeiten aufweisen, wie dies beim finnischen Adjektiv *boheemi* ‚nach Lebensart eines Bohemiens‘ und dem deutschen Substantiv *Boheme* ‚ungebundenes, ungezwungenes Künstlerdasein‘; ‚unkonventionelles Künstlermilieu‘ der Fall ist. Aufgrund der semantischen Ähnlichkeit kommt es zwar wahrscheinlich kaum zu Verständnisschwierigkeiten. Bei der Übersetzung kann es sich jedoch als problematisch erweisen, dass im Deutschen kein Adjektiv existiert, das den Sachverhalt so wie im Finnischen in einem einzigen Lexem verdichtet wiedergibt. Finnische Muttersprachler können deshalb in Unkenntnis dieses Sachverhalts annehmen, die formal ähnlichen Lexeme entsprächen einander auch grammatikalisch. Finn. *boheemi* ist auch ein Substantiv mit der Bedeutung ‚*huolettoman epäsovinnainen ihminen*‘. In Bezug auf die Substantive wiederum besteht die Schwierigkeit, dass finn. *boheemi* auf eine einzelne Person referiert, wohingegen mit dem formal sehr ähnlichen dt. *Boheme* ein abstrakter Begriff bezeichnet wird. Das deutsche Pendant zum finnischen Substantiv *boheemi* wäre das deutsche Substantiv *Bohemien*.

4. Zusammenfassung

Optimale Wortschatzvermittlung ist Desiderat sowohl translatorischen als auch allgemeinen Fremdsprachenunterrichts. Veivos Zitat macht deutlich, wie wichtig die Beherrschung unterschiedlicher sprachlicher Teilsysteme und ein geschärftes Sprachbewusstsein insgesamt für fundierte Fremdsprachenkenntnisse sind:

Kielellisiin tietoihin ja taitoihin kuuluvat sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset ja fonologiset tiedot ja taidot, oikeinkirjoitustaito, kirjoitetun tekstin ääneenlukutaito sekä foneettisen järjestelmän hallinta. Niihin kuuluu siis kaiken kaikkiaan tietoisuus kielestä järjestelmänä, joka välittää merkityksiä ja tietoa järjestelmän osien toiminnasta. (Veivo 2014: 37f.)

Das Bewusstsein für lexikalische Sachverhalte muss kontinuierlich geschärft werden, um sowohl die rezeptive als auch die produktive Sprachbeherrschung zu fördern. Durch die vorliegende Klassifizierung und Veranschaulichung unterschiedlicher Charakteristika von *Falschen Freunden* soll das Verständnis für lexikalische Interferenzen allgemein und im Speziellen für das Fehlerpotenzial interlingualer Lexempaare gefördert werden, die neben annähernd gleicher graphemisch/phonemischer Form unerwartete formal-strukturelle Unterschiede aufweisen. Dabei geht es hier speziell um orthografische, morpho-syntaktische und phonologische Aspekte. Es steht außer Zweifel, dass formal ähnliche Lexeme innerhalb eines Sprachenpaars oft formal-strukturelle und semantische Übereinstimmungen aufweisen, was dem Lernprozess förderlich ist. Wie die Untersuchung gezeigt hat, darf aber auch die Zahl der ähnlichen Lexempaare nicht unterschätzt werden, die Divergenzen aufweisen und somit potenzielle Fehlerquellen darstellen. Die Untersuchung von *Falschen Freunden* im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch sollte deshalb nicht nur auf einige kuriose Fälle mit semantischen Unterschieden reduziert werden, sondern es müssen subtilere Divergenzen auch in anderen Bereichen herausgearbeitet werden. Ziel dieser Arbeit war es, einen Beitrag zur kontrastiven Wortschatzuntersuchung im Sprachenpaar Finnisch-Deutsch zu leisten und durch die Klassifikation gleichzeitig eine Hilfestellung für den Unterricht im Fremdspracherwerb und in der Translation zu bieten.

Quellenangaben

Belica, C. *Koikkuruzdatubank CCDB – V3.2* (2001) Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Internetversion.
URL: <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [zuletzt eingesehen am 27.5.2015]

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2011). Internetversion.
URL: <http://www.dwds.de/> [zuletzt eingesehen am 27.5.2015]

Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 7. Aufl. Mannheim [CD-ROM].

- Enell-Nilsson, M. 2008. „In einer Birke an der Szene sitzt ein kleiner Junge [...]“ *Schwedisch-deutsche falsche Freunde als ein Phänomen interindividueller und individueller Wortschätze*. (= Acta Wasaensia No 186. Sprachwissenschaft 35 Germanistik). Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Hakulinen, L. 1979. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Keuruu: Kustannusyhtiö Otavan painolaitokset.
- Ison suomen kieliopin* verkkoversio. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 5. Internetversion.
URL: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php?s=tiedot> [zuletzt eingesehen am 27.5.2015]
- Juhász, J. 1970: *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber Verlag.
- Koessler, M. & Decroquigny, J. 1928. *Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Librairie Vuibert.
- Kielitoimiston sanakirja* (2014). Internetversion.
URL: <http://www.kielitoimistonanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> [zuletzt eingesehen am 28.5.2015]
- Korpela, J. (letzte Aktualisierung 31.1.2013). *Pienehkö sivistyssanakirja*.
URL: <http://www.cs.tut.fi/~jkorpela/siv/> [zuletzt eingesehen 26.5.2015]
- Kroschewski, A. 2000. *False friends and true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikationen*. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 14. Angelsächsische Sprache und Literatur; Bd. 372). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Kupsch-Losereit, S. 2006. Interferenzen. In: Snell-Hornby, M. Hönig, H. G., Kußmaul, P. & Schmitt P. A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Zweite, verbesserte Auflage. Unveränderter Nachdruck der 2. Auflage 1999. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH., S. 167–170.
- MOT Saksa* . Internetversion.
URL: <https://mot.kielikone.fi/mot/turkuyo/netmot.exe> [zuletzt eingesehen am 27.5.2015]
- Möller, K. 1992. *Die Form als reine Formsache? Probleme der Formkongruenz in der deutschen Sprache der Gegenwart*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Schwarz, M. & Chur, J. 2007. *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 5., aktualisierte Auflage. 1. Auflage 1993. Günther Narr Verlag. Tübingen.

- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. In: Pietilä, P. & Lintunen, P. (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinn: Verlag Gaudeamus Oy, S. 26–44.
- Wotjak, G. 1984. Kongruenzen und Divergenzen im spanischen und deutschen Wortschatz. In: *Beiträge zur Romanischen Philologie* 23, Heft 1. Berlin, S. 109–152.
- Wotjak, G. & Herrmann, U. 1987. *Kleines Wörterbuch der „falschen Freunde“: Deutsch-Spanisch/ Spanisch-Deutsch*. 1. Aufl. 1984. 2. unveränderte Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

