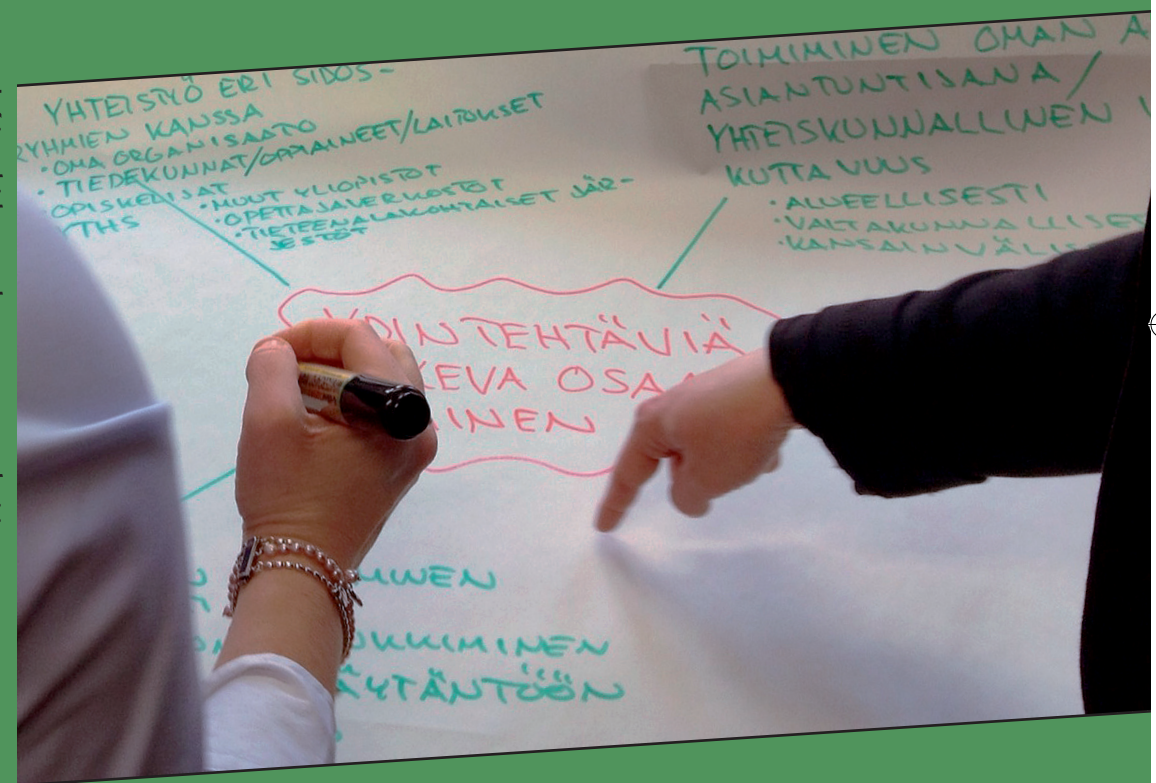


Kielikeskus tutkii

Kielikeskus tutkii



Kielikeskus tutkii

Minna Majjala, Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.)

Vol. 1

Turku 2013

Kielikeskus tutkii
Vuosikirja nro. 1
Turun yliopiston kielikeskus
Turun yliopisto (Horttokuja 2)
20014 Turun yliopisto
Puhelin +358 2 333 5975
Telefax +358 2 333 6563

Vastaavat toimittajat:

Minna Maijala
Mike Nelson
Timo Hulkko

Kansi:

Tarja Linden

Taitto:

Timo Hulkko

Juvenes Print
Turku 2013

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

Sisältö

Tutkimustyötä kielikeskuksen arjessa MINNA MAIJALA	5
Kiinnostus, kulttuuri vai kommunikaatio? Kielivalintojen motivaatiotekijöitä yliopisto-opiskelijoilla KATJA AROLA	7
Case discussion as an approach to teaching legal English GORDON HENDERSON	25
Towards assessment as learning JANE HONKA	35
Havaintoja passiivin ja 1. persoonan käytöstä informaatio- tekniikan kandidaatintutkielmien varhaisversioissa EMMI HYNÖNEN	51
Opinnäytetyön kirjoittamista tukeva kurssi – tukea ja turvaa kirjoitusprosessiin KATJA LAIVO-LAAKSO	64
Vertailu kulttuurienvälisen oppimisen keinona MINNA MAIJALA	78
Meeting the language needs of graduate students MIKE NELSON	90
Skärgårdsmedicin och kultur – ”pakkoruotsia” Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa ANNMARI SAHLSTEIN	103
Paikallisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden kohtaamisista: kansainvälistymisen implikaatiot yliopistopedagogiikalle TIINA-LEENA SALO & TAINA SAARINEN	115
Motivoiva vuorovaikutus kieltenopetuksessa VEERA SCOTTO DI MARCO	125

Tutkimustyötä kielikeskuksen arjessa

Turun yliopiston kielikeskus perustettiin vuonna 1979, ja sitä seuraavina vuosikymmeninä suomalainen kielikasvatus ja kielenopetus eli kukoistuksen kautta. Valtakunnallisen *Korkeakoulujen kielikeskuksen* toiminnan tuloksena syntyi 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella paljon oppimateriaaleja sekä kielikeskusten toimintaa käsitteleviä tutkimuksia. Kielikeskuksissa tehtävä tutkimustyö kuitenkin hiipui vuoden 1995 jälkeen, kun *Korkeakoulujen kielikeskuksen* toiminta lakkautettiin. Tutkimuksellista hiljaiseloa kielikeskuksissa on kestänyt viime vuosiin saakka, jolloin oman työn tutkimuksen tarpeellisuus ja tutkimuksellisuus osana ammatillista kasvua ovat uudestaan tulleet korostetummin esille. Turun yliopiston kielikeskuksessa on ollut tähän saakka perinteenä julkaista juhlakirja, kun laitos täyttää pyöreitä vuosia. Edellinen Turun yliopiston kielikeskuksen julkaisu (Maijala, Hulkko & Honka 2009) ilmestyi toukokuussa 2009 järjestettyjen valtakunnallisten kielikeskuspäivien yhteydessä Turun yliopiston kielikeskuksen viettäessä samalla 30-vuotisjuhlaansa. Sitä edeltävällä julkaisulla (Väättäjä & Hulkko 1999) juhlistettiin kielikeskuksen 20-vuotista taivalta. Nyt olemme laatineet journal-tyyppisen *Kielikeskus tutkii* -julkaisusarjan ensimmäisen numeron, ja seuraava numero ilmestyy toivottavasti mahdollisimman pian lähivuosien aikana.

Kielikeskuksessa työskentely on usein hektistä ja nopeatempoista. Kaikilla kielikeskuksessa opettavilla on paljon opiskelijoita, koska laitos on vastuussa yliopiston melkein kaikkien tiedekuntien kieli- ja viestintäopinnoista. Opettajilla on lukukausien aikana paljon opetus-tunteja ja siihen liittyvää hallintotyötä. Kaikesta kiireestä huolimatta perustimme Turun yliopiston kielikeskuksen huhtikuussa 2012 tutkimusryhmän, jolle annoimme nimen TUTKI-ryhmä. Ryhmän toiminnan tarkoituksena on lisätä tutkimuksellisuutta kielikeskuksen arjessa ja saada aloitettua kielikeskuksen oman julkaisusarjan perinne. Ryhmään kuuluu sekä kielikeskuksen opettajia että hallintohenkilökuntaa. Olemme kokoontuneet säännöllisesti ja kannustaneet toinen toisiamme tämän ensimmäisen *Kielikeskus tutkii* -julkaisun aikaansaamiseksi. Käsillä olevaan julkaisuun, joka ilmestyy sekä verkkojulkaisuna että pienenä paperipainoksena, on koottu TUTKI-ryhmän jäsenten ensimmäisen vuoden työn hedelmät. Julkaisun kirjoitukset on vertaisarvioitu tutkimusryhmän sisällä, eli olemme antaneet vertaispalautetta toinen toisillemme. Jokaisella artikkelilla on ollut ainakin kaksi vertaisarvioijaa. Julkaisussa artikkelit ovat aakkosjärjestyksessä.

Kielikeskus tutkii -julkaisun artikkelit ovat merkittävä lisä kielikeskusten toimintaa käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Kirjoituksissa tuodaan esille kielikeskuksen toimintaan liittyviä ajankohtaisia tutkimuskysymyksiä, raportoidaan opetuskokeiluista, dokumentoidaan opetuskäytänteitä kielikeskuksessa ja käydään keskustelua ajankohtaisista kielipedagogisista ja -didaktisista aiheista ja tulevaisuuden haasteista. Osa artikkeleista esittelee kielikeskuksen toimintaa koskevia uusia käytäntöjä, osa taas tuo esille näkökulmia kielikeskusten opetuksen ja muun toiminnan kehittämiseen ja jo käsillä oleviin muutospaineisiin.

Katja Arola käsittelee Turun yliopiston kielikeskuksessa kiinaa, ranskaa ja venäjää opiskelevien kielivalintoja ohjaavia motivaatiotekijöitä. Kvantitatiivisia menetelmiä hyödyntävä

utkimus raportoi muun muassa siitä, millainen yhteys on kielellä ja kielivalinnan motiivatiolla. Gordon Henderson tarkastelee oikeustieteellisen tiedekunnan englannin opetuksen käytäntöjä antamalla esimerkkejä siitä, miten oikeustapauksia voidaan lähestyä keskustelujen avulla. Jane Honka pohtii arvioinnin merkitystä oppimisessa ja esittelee omaa arviointikokeiluaan englannin suullisen viestinnän kursseilla. Emmi Hynösen suomen kielen kieliopin alaan kuuluva artikkeli tarkastelee sitä, miten informaatioteknologian alan seminaarivaiheen opiskelijat käyttävät passiivia sekä yksikön ja monikon 1. persoonaa. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa tietoa siitä, mihin tutkielmien kieltä ohjaavien opettajien ja aiheesta kiinnostuneiden tutkijoiden kannattaa persoonamuodoissa kiinnittää huomiota. Katja Laivo-Laakso käsittelee kirjoittamisen opetuksen tarpeellisuutta ja esittelee Turun yliopiston kielikeskuksessa järjestettävän, tutkielman kirjoittamista tukevan kurssin rakenteen ja valottaa sen suhdetta oppiaineiden seminaareihin. Kyselytutkimus selvittää opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten kirjoitusprosessia voidaan tukea ja miten he kokivat kurssilla saadun palautteen. Minna Majjala käsittelee vertailun merkitystä kulttuurienvälisessä oppimisessa. Hän analysoi esimerkkien avulla sitä, miten kulttuurien vertailu ilmenee saksan kielen aikuisoppikirjoissa. Mike Nelson kartoittaa opintojen loppuvaiheessa olevien ja jatko-opiskelijoiden englannin kielen kielitarpeita eri näkökulmista ja esittelee artikkelissaan Turun yliopistossa kokeiltua tutkijakouluille tarkoitettujen kielipalvelujen mallia. Annmari Sahlstein esittelee pakollisen ruotsin kurssin opetusta ja toteutusta Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa. Hän tuo esille artikkelissaan opiskelijoiden näkökulman ruotsin merkitykseen sekä opintojen aikana että tulevassa potilastyössä. Tiina-Leena Salon ja Taina Saarisen artikkeli kytkeytyy suomalaisen yliopistoelämän kansainvälistymiseen. He analysoivat sitä, miten suomalaiset opiskelijat kokevat kielenopetuksessa kohtaamiset vaihto-opiskelijoiden kanssa. Veera Scotto di Marco analysoi tuloksia kyselytutkimuksesta, jolla selvitettiin italian kieltä opiskelevien käsityksiä motivoivasta vuorovaikutuksesta.

Tässä yhteydessä haluan lausua lämpimät kiitokset kaikille kirjoittajille ja vertaisarvioijille siitä, että he ovat jaksaneet muiden töidensä ohella osallistua TUTKI-ryhmän toimintaan ja tuoda oman työnsä työpöytänsä tämän julkaisun aikaansaamiseksi. Toivottavasti tämä julkaisu rohkaisee tulevaisuudessa kielikeskusten opettajia ja muuta henkilökuntaa jatkamaan oman työn tutkimista itse kunkin arkisessa aherruksessa.

Turussa, 3.5.2013

Minna Majjala

Lähteet

Majjala, 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].

Väätäjä, V. & T. Hulkko. (toim.) 1999. *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Jyväskylä: Turun yliopisto.

Kiinnostus, kulttuuri vai kommunikaatio? Kielivalintojen motivaatiotekijöitä yliopisto-opiskelijoilla

Katja Arola

1 Johdanto

Kansainvälistyvässä ja monikulttuurisessa Suomessa on entistä tärkeämpää osata monia eri kieliä. Monipuolinen kielitaito avaa ovia sujuvaan kommunikaatioon ja eri kulttuurien tuntemukseen. Suomalaisten koululaisten kielten opiskelu on kuitenkin kapeutunut huomattavasti viime vuosikymmenten aikana. Vuosituhannen vaihteesta lähtien A2-kieltä on valittu alakoulussa jatkuvasti yhä vähemmän. Samoin yläkoulussa valinnaisen B2-kielen suosio on romahtanut. Lisäksi lukiossa aloitettavan kielen opiskelu ja ylimääräisen kielen ylioppilaskokeen suorittaminen ovat vähentyneet huomattavasti, ja vuonna 2009 lukion oppimäärän suorittaneista jo lähes puolet opiskeli lukiossa ainoastaan kahta kieltä, ruotsia ja englantia. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011: 14–20.) Näiden muutosten seurauksena korkea-asteesta on tullut entistä enemmän vapaaehtoisten kielten kouluttaja, ja nämä kielioinnit aloitetaan useimmiten alkeista.

Yliopistojen kielikeskusten perustehtävä on järjestää opiskelijoille tutkintoon kuuluvia erikoiskielten kursseja (*Language for Specific Purposes*), mutta tärkeää on myös tarjota opiskelijoille mahdollisuus oppia uusi kieli ja kulttuuri alusta alkaen. Tämä myös edesauttaa suomalaisten yliopistojen strategioissa painotettavia kansainvälistymispyrkimyksiä. Turun yliopiston kielikeskuksessa kielten alkeiskurssit ovat jo pitkään olleet erittäin suosittuja erityisesti espanjan, italian, kiinan, japanin, ranskan, saksan ja venäjän kielissä. Monet yliopisto-opiskelijat sitoutuvat vapaaehtoisesti pitkäjänteiseen kieltenopiskeluun, joka kestää useita vuosia ja jonka myötä he saavuttavat varsin hyvän kielitaidon. Motivaatio juuri tietyn kielen valintaan ja opiskeluun vaihtelee opiskelijakohtaisesti mutta myös kielikohtaisesti. Lisäksi eri kielten suosio vaihtelee jonkin verran vuosittain ja on hyvin vaikeasti ennakoitavissa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan Turun yliopiston kielikeskuksessa vapaaehtoisena kielenä kiinaa, ranskaa ja venäjää opiskelevien kielivalintojen motivaatiotekijöitä. Motivaatiota tutkitaan suhteessa aiempaan tutkimukseen ja sen pohjalta valittuihin motivaatioluokituksiin. Erityisesti kiinnitetään huomiota siihen, millainen yhteys on kielellä ja kielivalinnan motivaatiolla. Oletuksena on, että kieltenvälisiä eroja voidaan havaita, koska eri kielet herättävät ihmisissä erilaisia asenteita, tunteita ja tarpeita. Tutkimus on kvantitatiivinen ja aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Artikkelin teoriaosassa käsitellään motivaatiotutkimuksen peruskäsitteistöä ja aiempia kielivalintoihin liittyviä tutkimuksia. Seuraavaksi

kuvataan tutkimusaineisto ja -menetelmä, minkä jälkeen siirrytään tutkimuksen tulosten esittelyyn ja niiden tulkintaan. Kielivalinnan motivaation tutkimus antaa tärkeää tietoa opiskelijoiden valintoja ohjaavista tekijöistä, ja tätä tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi kielikeskuksen opetustarjontaa ja opetussisältöjä suunniteltaessa.

2 Teoreettista taustaa

2.1 Motivaatio, orientaatio ja asenteet

Vapaaehtoisen kielen opiskelun aloittamis päätös, kielen valinta ja pitkäjänteiseen opiskeluun sitoutuminen liittyvät kaikki motivaation käsitteeseen. Motivaatiolla on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa lukuisia eri määritelmiä. Pelkistetyimmillään kyse on siitä, miksi ihminen käyttäytyy siten kuin käyttäytyy. Motivaatio koostuu erilaisista tekijöistä tai voimista, jotka joko houkuttavat ihmistä tekemään jotakin tai estävät häntä sen tekemisessä. (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2011: 80.) Dörnyein (2001:8) mukaan motivaatiossa on kyse käytöksen suunnasta ja voimakkuudesta. Hänen mukaansa motivaatio voidaan määrittellä selvittämällä, miksi ihminen päättää tehdä jotakin, kuinka kovasti hän sitä tavoittelee ja kuinka pitkään hän on valmis ylläpitämään toimintaa. Tässä artikkelissa keskitytään nimenomaan siihen, miksi päätetään tehdä jotakin, mikä tässä tarkoittaa päätöstä valita tietty vieras kieli opiskelun kohteeksi. Dörnyei (2002: 22) käyttää tästä vaiheesta myös termiä valintamotivaatio (*choice motivation*), johon vaikuttavat tavoitteet, arvot, asenteet kieltä ja sen puhujia kohtaan, menestysodotukset, oppimiskokemukset ja -strategiat sekä ympäristön tuki.

Keskeinen kielivalintoihin liittyvä käsite on myös orientaatio, joka esiintyy kielten opiskelumotivaatiota koskeissa tutkimuksissa. Orientaatio on yhteydessä tavoitteeseen, joka taas voidaan nähdä yhdeksi motivaation osa-alueista. Tavoitteena on oppia kieli, mutta kun pohditaan sitä, miksi henkilöllä tämä tavoite on, aletaankin tarkastella hänen orientaatiotaan kielten opiskelua kohtaan. (Gardner 1985: 11.) Kielivalintoja tutkittaessa puhutaan myös asenteista. Yksi siteeratuimmista määritelmistä on Allportin (1950), joka kuvaa asennetta sellaisenaan kokemuksen kautta muodostuvana henkisenä ja hermostollisena valmiudentilana, joka vaikuttaa ohjaavasti tai dynaamisesti yksilön tapaan reagoida erilaisiin kohteisiin ja tilanteisiin (Thomas 2010: 531). Kormosin, Kiddlen ja Csisérin (2011: 511) mukaan motivaatio muodostuu juuri tavoitteesta, asenteesta ja itseen liittyvistä uskomuksista, ja yhdessä nämä muodostavat motivoitunutta käytöstä. Tässä tutkimuksessa orientaatiot, asenteet, tavoitteet ja muut komponentit sisällytetään motivaatiotekijöiden käsitteeseen, koska ne kaikki osaltaan vaikuttavat valintamotivaation muodostumiseen.

2.2 Aiempaa motivaatiotutkimusta

Kieltenopiskelun motivaatiotutkimuksen uranuurtajia ovat olleet Gardner ja Lambert. He esittivät jo vuonna 1959, että yksilön oppimismotivaatio määrittyy sekä sen perusteella, millaiset asenteet hänellä on vierasmaalaisia ihmisiä kohtaan että sen perusteella, mikä hänen orientaationsa itse oppimistehtävää kohtaan on. Lisäksi he paikansivat vuonna 1972 kaksi eri orientaatiota, jotka muodostavat jatkumon kaksi ääripäätä. Integriatiivinen orientaatio kuvaa niitä, jotka opiskelevat vierasta kieltä kyetäkseen samastumaan kohde-

kieliseen yhteisöön tai lopulta jopa liittymään siihen mukaan. Toisena orientaationa on instrumentaalinen eli välineellinen orientaatio, joka viittaa pragmaattisiin syihin oppia vierasta kieltä, esimerkiksi uralla eteneminen tai opintosuoritusten saaminen. Gardner ja Lambert havaitsivat, että integratiivisen orientaation merkitys kielen oppimiseen oli suurempi kuin instrumentaalisen. Myöhemmät tutkimukset ovat kuitenkin kyseenalaistaneet tämän tuloksen. Myös sen määrittäminen, mitkä motiivit kuuluvat mihinkin luokitukseen, on ollut haastavaa. Clément ja Kruidenier totesivatkin omassa tutkimuksessaan, että Gardnerin ja Lambertin kaksijakoinen luokitus on liian yksinkertainen kuvaamaan kielen opiskelumotivaation monivivahteista kenttää. He tutkivat Kanadassa high school -opiskelijoiden vieraiden kielten opiskelun syitä ja erottivat tutkimusaineistonsa perusteella neljä yleispätevää orientaatiota: instrumentaalinen orientaatio, matkailu, ystävyys ja tiedon hankinta. (Clément & Kruidenier 1983: 273–286.)

Thomas (2010) on tutkinut amerikkalaisten yliopisto-opiskelijoiden asenteita ja syitä valita tietty vieras kieli opintojensa pakolliseksi kieleksi. Hän jaottelee asenteet neljään eri luokkaan: sentimentaalisuus, arvot, instrumentalismi ja kommunikaatio. Sentimentaalisuus liittyy kielen osaamisen tuottamaan mielihyvään ja kieleen liittyviin positiivisiin tunteisiin, kuten yleiseen kiinnostukseen vieraita kieliä kohtaan. Arvot on tutkimuksessa varsin kulttuurisidonnaiselta vaikuttava luokka, koska se edustaa opiskelijan juuriin liittyviä asenteita, kuten ”X kieli on esi-isieni kieli”. Tällaiset muualta lähtöisin olevaan syntyperään liittyvät asenteet ovat amerikkalaisille hyvin tyypillisiä, mutta eivät ole sovellettavissa suomalaisen tutkimusaineistoon yhtä hyvin. Kolmantena luokkana on instrumentalismi, joka on tuttu jo Gardnerin ja Lambertin tutkimuksista 1970-luvulta. Myös Thomasin tutkimuksessa instrumentalismi kuvaa välineellisiä asenteita, kuten pakollisen kielitaitovaatimuksen täyttämistä tai parempipalkkaisen työn saamisen pyrkimystä. Neljäs luokitus on kommunikaatio, joka kuvaa halua ja tarvetta kommunikoida muiden kielenpuhujien kanssa esimerkiksi vieraaseen maahan matkustettaessa. (Thomas 2010: 532–533.)

Thomasin tutkimuksen tuloksena oli, että muun muassa espanjan, ranskan ja venäjän kielen opiskelijat valitsivat kyseisen kielen pääasiassa instrumentaalisista syistä. Ranskan opiskelijoilla toiseksi tärkeimpiä olivat sentimentaaliset asenteet, kuten myönteiset aiemmat kokemukset kielestä. Sen sijaan heprean, portugalin ja japanin opiskelijat valitsivat kielen kommunikaatiosyistä ja italian opiskelijat erityisesti arvosiystä, jotka liittyivät italialaisiin juuriin. Kiinan, japanin, korean ja italian kielen opiskelijoiden asenteet olivat vähiten instrumentaalisia ja heijastelivat eniten sentimentaalisuutta. Sentimentaalisuus olikin kiinan opiskelijoiden tärkein syy kielivalintaan ja toisena tuli kommunikaatio. (Thomas 2010: 531–547.) Singaporelaisessa yliopistossa tehdyssä kielivalintoja koskevassa tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että opiskelijoiden tärkeimmät motivaatiotekijät olivat halu matkustaa ja oppia kohdekultuurista sekä työllistymismahdollisuuksien parantaminen. Vähäisimmäksi tekijäksi muodostui ystävien tai perheenjäsenten mielipide. Tutkimuksessa ei kuitenkaan eroteltu kielikohtaista motivaatiota. (Wharton 2005: 544–548.)

Csizér ja Dörnyei (2005) ovat pitkästä tutkimuksessaan kartoittaneet unkarilaisten koulu- ja opiskelijoiden kielten opiskelumotivaatiota suhteessa kielivalintaan ja oppimiseen liittyviin onnisteluihin. He ovat erottaneet vieraan kielen oppimismotivaatiosta seitsemän asenneulottuvuutta: integratiivisuus, instrumentaalisuus, L2-yhteisön elinvoimaisuus, asenteet

L2-puhujia ja -yhteisöä kohtaan, kulttuurinen intressi, kielellinen itseluottamus sekä miljöö. (Csizér & Dörnyei 2005: 20.) Näistä integratiivisuus ja instrumentaalisuus esiintyvät samassa merkityksessä kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Nämä kaksi osatekijää esiintyvätkin niin monissa eri tutkimuksissa, että niitä voidaan pitää varsin merkittävinä ja pysyvinä kielivalintoihin liittyvinä tekijöinä. Tämän tutkimuksen kontekstin kannalta olennaisina tekijöinä voidaan nähdä myös L2-puhujiin ja heidän yhteisönsä kohdistuvat asenteet ja kulttuurinen intressi. Asenteet L2-puhujia kohtaan liittyvät kyseiseen maahan matkustamiseen ja toiveisiin saada suora yhteys kielen puhujiin, mikä on tässäkin tutkimuksessa relevanttia ja voidaan nähdä pitkälti samansisältöiseksi kuin Thomasin kommunikatioloukitus. Kulttuurinen intressi on yhteydessä median välittämiin kulttuuriin tuotteisiin kuten musiikkiin, kirjoihin, elokuviin ja tv-ohjelmiin. Vaikka kielen oppija ei olisikaan suorassa kontaktissa kielen syntyperäispuhujien kanssa, hänellä voi olla tiivis kontakti kieleen näiden kulttuuristen tuotteiden kautta. Miljöö liittyy oppijan lähipiiriin vaikutukseen, esimerkiksi vanhempien, muun perheen ja ystävien asenteisiin. (Csizér & Dörnyei 2005: 20–22.) Sen merkitys lienee suurempi koululaisia tutkittaessa, mutta voi olla hyödyllistä selvittää, onko sillä vaikutusta myös yliopisto-opiskelijoiden motivaatioon. Dörnyein ja Csizérin (2002: 434–436) tutkimuksessa tarkasteltiin monia eri kieliä, ja englannin kieli oli motivaatioarvoiltaan omaa luokkaansa, mutta ranskan ja venäjän kielen kohdalla eniten merkitystä saivat asenteet L2-puhujia ja -yhteisöä kohtaan sekä L2-yhteisön elinvoimaisuus. Kiinan kieli ei ollut tutkimuksen kohteena.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin Turun yliopiston kielikeskuksessa kiinaa, ranskaa ja venäjää vapaaehtoisena kielenä opiskelevia yliopisto-opiskelijoita (N=75). Pääasiallisena kohteena olivat kunkin kielen jatkokurssi I:llä opiskelevat. Kiinan jatkokurssi I:llä oli kuitenkin ainoastaan 13 opiskelijaa, joten kiinan kielen otosta täydennettiin jatkokurssi III:lla opiskelevilla, joita oli 9. Näin ollen kiinan kielen opiskelijoita oli yhteensä 22, ranskan kielen opiskelijoita 29 ja venäjän kielen opiskelijoita 24. Tutkimuksen kohteeksi valittiin jatkokurssilla opiskelevat siksi, että he ovat jo päässeet hieman alkeiskurssilaisia syvemmälle kieliopinnoissaan. Jatkokurssiopiskelijoihin keskittymisen kautta on mahdollista saada motivaatiosta kattavampi käsitys, sillä tutkimuskohteena ovat ne opiskelijat, jotka ovat päättäneet jatkaa kielen opiskelua alkeita pidemmälle.

Kolme kieltä valittiin sen olettamuksen perusteella, että ne, ja mahdollisesti myös motivaatio opiskella niitä, olisivat keskenään mahdollisimman erilaisia. Lisäksi kaikki nämä kielet ovat erityisesti alkeiskurssitasolla erittäin suosittuja. Samoin kuin Thomas (2010: 235) tutkimuksessaan huomauttaa, on tässäkin todettava, että tutkimuksen kohteena ovat opiskelijat, jotka ovat jo hakeutuneet kielikursseille eli ovat jo toimineet tavalla, joka vastaa heidän asenteitaan. Hyvin erilaisia tuloksia saatettaisiin saada, jos tutkittaisiin kenen tahansa opiskelijoiden asenteita ja orientaatioita tiettyä kieltä kohtaan.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin kyselynä yhteistyössä kielikeskuksen kieltenopettajien kanssa. Opettajat jakoivat ja opiskelijat täyttivät kyselyn oppituntien yhteydessä marraskuussa 2012. Näin varmistettiin mahdollisimman kattava vastausprosentti, mikä ei olisi verkko-kyselyssä ollut yhtä todennäköistä. Kaikki oppitunneilla läsnä olleet opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen (ks. liite 1).

Kyselyssä käytettiin Likertin asteikkoa (1-5). Kyselylomakkeen väittämiksi valittiin osa Clémentin ja Kruidenierin (1983), Thomasin (2010) sekä Csizérin ja Dörnyein (2005) käyttämistä väittämistä, joita osittain muokattiin kontekstiin sopiviksi. Osa aiempien tutkimusten väittämistä ei soveltunut kontekstiin lainkaan muun muassa erilaisen kielipoliittisen tilanteen vuoksi. Näiden tutkimusten luokituksista valittiin kuusi motivaatioluokkaa: instrumentaalisuus, kommunikaatio, tiedon hankinta, sentimentaalisuus, miiljö ja kulttuurinen intressi. Vaikka integratiivisuus esiintyykin monessa aiemmassa tutkimuksessa, on se käsitteenä hyvin laaja. Tässä tutkimuksessa integratiivisuuden osa-alueita voidaan nähdä ainakin kommunikaation, sentimentaalisuuden ja kulttuurisen intressin luokissa. Voidaan siis ajatella, että integratiivisuus on tässä pilkottu pienempiin osa-alueisiin sen sijaan, että sitä käsiteltäisiin yhtenä omana ulottuvuutena.

Aineisto syötettiin IBM SPSS Statistics 20 -ohjelmaan ja sitä analysoitiin tilastollisesti eri näkökulmista. Selittävinä muuttujina toimivat tutkimuksen kohteena olevat kielet. Selitettävänä muuttujina toimivat motivaatioluokkien mukaiset summamuuttujat sekä myös yksittäiset motivaatioväittämät. Kyselyssä kartoitettiin myös opiskelijan arvioita omasta opiskelumotivaatiostaan ja opintomenestyksestään, kielen opiskelun jatkohaluja sekä itsenäisen työskentelyn määrää, mutta näitä tuloksia ei tämän artikkelin puitteissa pystytty tarkastelemaan.

4 Tuloksia

4.1 Opiskelijoiden taustaa

Tutkimusaineisto koostui 75 opiskelijasta, joista 22 opiskeli kiinaa, 29 ranskaa ja 24 venäjää Turun yliopiston kielikeskuksessa syyslukukaudella 2012. Koko aineistosta 68 % oli naisia (n=51) ja 32 % (n=24) miehiä. Kielittäin tarkasteltuna miesten osuus hieman kasvoi kiinan kielen kohdalla (36 %), kun sen sijaan ranskan kielen opiskelijoista yli 72 % oli naisia. Valtaosa opiskelijoista oli 20–24-vuotiaita (65 %) mutta myös 25–29-vuotiaita oli runsaasti (27 %). Tämän voidaan olettaa olevan hyvin pitkälti yliopisto-opiskelijoiden yleisen ikäjakauman mukaista. Kielikohtaisessa tarkastelussa huomataan, että venäjän kielen opiskelijoista 88 % ja ranskan opiskelijoista 69 % oli 20–24-vuotiaita. Sen sijaan kiinan opiskelijoista peräti 50 % oli 25–29-vuotiaita, mitä kuitenkin osaltaan selittää se, että kiinan aineistoa jouduttiin täydentämään jatkokurssi III:n opiskelijoilla. Muihin ikäryhmiin (alle 20-vuotiaat, yli 35-vuotiaat) sijoittui vain yksittäisiä opiskelijoita. Eniten vastaajissa oli toisen vuoden opiskelijoita (33 %), mutta myös kolmannen vuoden opiskelijoita oli suhteellisen paljon (19 %). Erityisen runsaasti toisen vuoden opiskelijoita oli venäjän opiskelijoissa (50 %), kun kiinan ja ranskan opiskelijoiden aloitusvuodet jakautui-

vat tasaisemmin, ja ranskan opiskelijoista yli 40 % oli neljännen tai viidennen vuoden opiskelijoita.

Koko aineistosta 35 % oli humanistisen tiedekunnan opiskelijoita. Yhteiskuntatieteilijöitä oli 19 %, oikeustieteilijöitä 17 %, matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoita 11 %, kasvatustieteilijöitä 9 %, kauppakorkeakoulun opiskelijoita 5 % ja muita 4 %. Humanistinen tiedekunta onkin Turun yliopiston tiedekunnista selvästi suurin opiskelijamäärältään. Otokseen ei sisällynyt yhtään lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijaa.

Kielten välisessä vertailussa kuitenkin kävi ilmi, että tiedekuntajaot olivat hyvin kielikohdaisia. Venäjän kielen opiskelijoista 54 % oli humanisteja, kun sen sijaan oikeustieteen opiskelijat olivat erityisesti keskittyneet ranskan kielen opiskeluun (31 % ranskan opiskelijoista). Kiinan kielen opiskelijoita löytyi eniten yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta (27 %), mikä selittyy sillä, että tiedekunnan sisällä toimivan Itä-Aasian koulutus- ja tutkimuskeskuksen opiskelijoista monet opiskelevat kiinaa. Matemaattis-luonnontieteellisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden suosituin kieli näistä kolmesta oli venäjä (12,5 % molemmat). Kauppakorkeakoulun ja muiden korkeakoulujen opiskelijoita oli ainoastaan kiinan kursseilla, koska vastaavia kiinan kursseja ei kyseisissä oppilaitoksissa ole tarjolla.

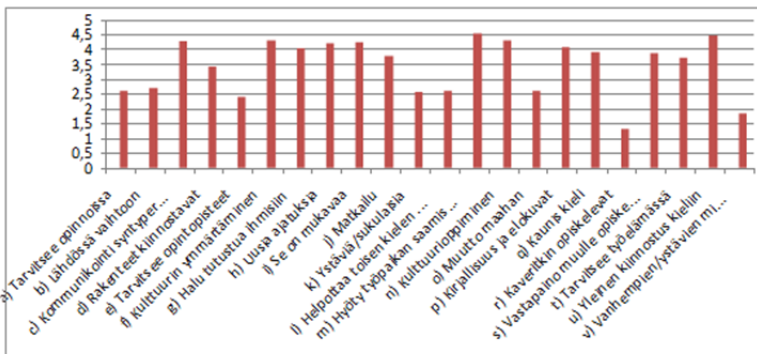
Vastaajista 41 % ilmoitti opiskelevansa tai opiskelleensa muitakin vapaaehtoisia kieliä kielikeskuksessa. Yleisimmän oli opiskeltu espanjaa (35 % muita kieliä opiskelleista), saksaa (29 %) ja japania (26 %). Japanin kieltä olivat opiskelleet erityisesti kiinan opiskelijat (63 % niistä kiinan kielen opiskelijoista, jotka ilmoittivat opiskelleensa muitakin kieliä), kun espanjaa olivat opiskelleet nimenomaan ranskan opiskelijat. Ylipäätään ranskan kieltä opiskelevat olivat aktiivisimpia muidenkin kielten opiskelijoita, ja heistä 45 % oli opiskellut vähintään yhtä muuta vapaaehtoista kieltä kielikeskuksessa. Opiskelijoilta tiedusteltiin myös, olivatko he harkinneet jonkin toisen kielen opiskelemista nyt opiskelemansa sijasta ja 36 % vastasi myöntävästi. Eniten oli harkittu espanjan tai japanin opiskelua. Yleisin syy siihen, ettei toista kieltä ollut valittu, oli aikataulujen sopimattomuus, mutta myös muita syitä mainittiin jonkin verran, esimerkiksi nyt opiskeltavan kielen työläys, ajan puute tai kokemus siitä, että tämän kielen opiskelu oli hyödyllisempää tulevaisuuden kannalta. Vähiten muita kieliä olivat harkinneet kiinan opiskelijat (33 %), jotka vaikuttivat siis määrätietoisimmin halunneen alusta asti opiskella nimenomaan kiinaa. He myös osoittivat muiden kielten opiskelijoita enemmän kiinnostusta toisiin sellaisiin kielisiin, joiden kirjoitusjärjestelmä eroaa latalinalaisesta kirjaimistosta, ja esimerkiksi arabian kieli mainittiin useamman kerran.

4.2 Kielivalinnan motivaatiosta

4.2.1 Vapaaehtoisen kielen valinnan motivaatiotekijöitä

Kuten kuviosta 2 voidaan nähdä, kaikkien kolmen kielen yhteiseksi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi muodostui ajatus siitä, että monipuolisesta kielitaidosta on hyötyä työpaikan saamisessa (väittämä *m*, keskiarvo 4,55, sd 0,810). Myös yleinen kiinnostus kieltä kohtaan (*u* 4,47; 0,741), halu oppia kyseiseen kulttuuriin liittyviä asioita (*n* 4,32; 0,791) sekä ”kie-

len oppiminen auttaa minua ymmärtämään toista kulttuuria paremmin” (f 4,31; 0,716) olivat koko aineiston tasolla tärkeitä syitä kielen opiskeluun. Vähiten samaa mieltä oltiin väittämistä, jotka koskivat kielen opiskelua siksi, että kaveritkin opiskelevat (r 1,33; 0,684) tai siksi, että se on vanhempien tai ystävien mielestä hyödyllistä (v 1,85; 1,159).



Kuvio 1. Koko kohdejoukon valintamotivaatiotekijöiden yhteiskeskisarvot

Pyydettyä nimeämään yksittäinen tärkein syy 20 % kaikista vastaajista nimesi väittämän *m* eli ”monipuolisesta kielitaidosta on hyötyä työpaikan saamisessa” ja 17 % väittämän *u*: ”yleinen kiinnostus kieltä kohtaan”. Kaikki muut väittämät jäivät tässä yhteydessä hyvin kauas kärkikaksikon taakse, mutta toisaalta yhteensä 19 eri väittämää nimettiin tässä yhteydessä 23 mahdollisesta, joten hajonta oli hyvin suurta.

Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus mainita sellainen muu syy, jota ei ollut väittämässä mukana, ja 20 % vastaajista kirjoitti muun syyn. Näistä kuitenkin 40 % oli vain jonkin väittämän muotoilemista eri sanoin. Annetuista väittämistä selvästi erottuvina muina syinä mainittiin kielitieteellinen kiinnostus ja tutkimustarpeet, kiinnostus kirjoitusmerkkejä kohtaan, haasteista pitäminen, mukava opettaja, halu osata mahdollisimman monta kieltä, tarve ylläpitää lukiossa opittua kielitaitoa sekä kyseisestä maasta lähtöisin olevat juuret. Tämä viimeksi mainittu on yhteneväinen Thomasin (2010) arvoihin liittyvän asenneluokan kanssa.

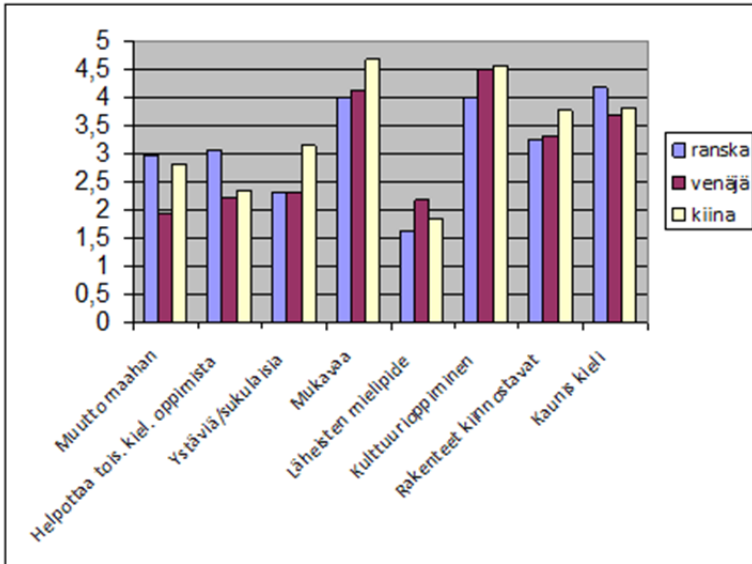
Kaikkien kolmen kielen vastauksista muodostuvaa valintamotivaatiota kuvataan laajempien motivaatioluokituksen avulla taulukossa 1. Näiden muuttujien kautta mitattuna tärkeimmiksi muodostuivat kulttuurinen intressi ja sentimentaalisuus. Vähäisin vaikutus kielivalinnan motivaatioon oli odotetusti miljööllä. Vaikka yksittäisenä väittämänä työllistymistä koskeva väittämä oli kaikista merkittävin koko aineiston tasolla, ei sen laajempi motivaatioluokka, instrumentaalisuus, kuitenkaan saanut luokituksena yhtä suurta merkitystä.

Taulukko 1. Koko kohdejoukon valintamotivaatio luokkiin jaettuna

	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskiahajonta
Instrumentaalisuus	75	2	5	3,32	0,774
Kommunikaatio	75	2	5	3,32	0,816
Tiedon hankinta	75	1	5	3,41	0,871
Sentimentaalisuus	75	2	5	4,12	0,673
Miljöö	75	1	4	1,59	0,720
Kulttuurinen intressi	75	3	5	4,24	0,563

4.2.2 Kielikohtaisesta valintamotivaatiosta

Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus siitä, että kielen valintamotivaatio voi vaihdella kielikohtaisesti, ja tutkimukseen valittiinkin toisistaan poikkeavat kielet juuri sillä oletuksella, että niiden valintamotivaatio olisi erilainen. Eri kielet herättävät erilaisia mielikuvia ja asenteita, ja niiden opiskelu saattaa vastata hyvin erilaisiin tarpeisiin ja toiveisiin. Tulokset kuitenkin osoittavat, että kielten väliset erot ovat hyvin pieniä, jopa niin pieniä, että ne eivät juurikaan ole tilastollisesti merkitseviä. Kruskal-Wallis testissä (ks. esim. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011) yksittäisiä motivaatioväittämiä vertailtaessa huomataan, että näistä kielten välisessä vertailussa tilastollisesti merkitseviä ovat ainoastaan väittämät n eli halu oppia kyseisen maiden kulttuuriin liittyviä asioita ($p < 0,05$) ja o eli mahdollinen aikomus muuttaa kyseisenkieliseen maahan ($p < 0,01$). Parametrisessa varianssianalyyysissä tilastollisesti merkitsevä oli edellä mainittujen lisäksi myös väittämä i eli kielen opiskelu, koska se on mukavaa ($p < 0,05$). Myös väittämä ”tämän kielen opiskelu helpottaa toisen kielen oppimista” oli hyvin lähellä tilastollisen merkitsevyyden rajaa ($p = 0,051$). Vaikka muut kieltenväliset erot eivät olekaan tilastollisesti merkitseviä, eivätkä sitä myöten yleistettävissä, ovat ne tämän yksittäisen tutkimuksen kannalta kiinnostavia, joten myös niitä tarkastellaan lähemmin.



Kuvio 2. Suurimmat kieltenväliset erot valintamotivaatiossa

Kuten kuvioista 2 nähdään, suurin kieltenvälinen ero, jolla oli siis myös eniten tilastollista merkitsevyyttä, on mahdollinen aie muuttaa maahan, jossa opiskeltua kieltä puhutaan. Vaikka tämä aikomus ei missään ryhmässä ollut erityisen suurta, oli se huomattavasti muita vähäisempää venäjän kielen opiskelijoiden keskuudessa (keskiarvo 1,92). Ranskan kielen (3,07) koettiin helpottavan muiden kielten oppimista huomattavasti enemmän kuin venäjän tai kiinan. Tämä on luonnollista, sillä romaaniset kielet muistuttavat toisiaan rakenteellisesti, ja monet ranskan kieltä opiskelleet olivat opiskelleet myös espanjaa. Sen sijaan hieman odottamattomampana voidaan pitää sitä, että kiinan kielen opiskelijoilla on enemmän tätä kieltä puhuvia ystäviä tai sukulaisia (3,14). Venäjän maantieteellisen läheisyyden huomioon ottaen olisi voinut olettaa, että sen rooli tässä korostuisi.

Kaikkien tutkimuksen kohteena olleiden kielten opiskelu koetaan mukavaksi, mutta erityisen korostunutta tämä asenne on kiinan kielen opiskelijoiden joukossa (4,68). Heidän kyselyvastauksissaan näkyi erityisen myönteinen suhtautuminen tämän täysin erilaisen ja haastavan kielen opiskeluun ja kirjoitusmerkkien harjoitteluun. Odotetusti läheisten mielipiteillä ei ole juurikaan merkitystä opiskelijoiden kielivalinnoille, mutta venäjän opiskelijoiden kohdalla niillä oli merkitystä hieman muita enemmän (2,17). Kulttuurioppiminen koetaan yleisesti tärkeäksi, ja aivan erityisesti se kiinnostaa kiinan (4,55) ja venäjän (4,5) opiskelijoita. Ranskan opiskelijat sen sijaan kokevat kielen kauneuden (4,17) tärkeämmäksi motivaation osaksi kuin muut. Kaiken kaikkiaan erot ovat useimpien väitämien kohdalla hyvin pieniä.

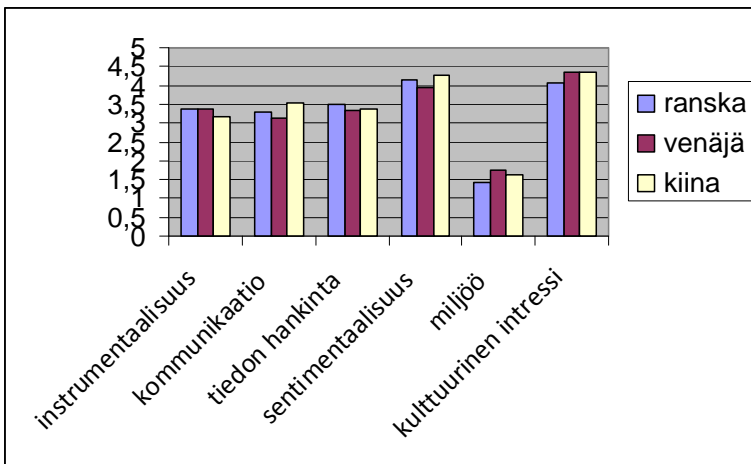
Tarkasteltaessa kunkin kielen opiskelijoiden kolmea tärkeintä ja kolmea vähiten tärkeintä valintamotivaation tekijää saadaan esille pieniä eroja. Ranskan kielen opiskelijoiden tärkein syy kielen opiskeluun oli monipuolisesta kielitaidosta saatava hyöty työpaikan saamisessa: 69 % vastaajista oli välttämästä täysin samaa mieltä (keskiarvo 4,66). Seuraavana tulivat yleinen kiinnostus kieltä kohtaan (52 %, 4,38) ja halu oppia kommunikoimaan syntyperäisten puhujien kanssa paremmin (41 %, 4,21). Vähäisimpiä syitä olivat ranskaa opiskelevat kaverit (1,24), läheisten näkemys kielen opiskelun hyödyllisyydestä (1,62) ja ranskankieliset ystävät tai sukulaiset (2,31).

Venäjän kielen opiskelijoiden tärkein syy kielen opiskeluun oli sama kuin ranskan kielen kohdalla: monipuolisen kielitaidon tuoma hyöty (79 % täysin samaa mieltä, keskiarvo 4,71). Toiseksi tärkeimmäksi syyksi venäjän opiskelijat nimesivät halun oppia Venäjän kulttuuriin liittyviä asioita (54 %, 4,5) ja kolmannella sijalla oli ”kielen oppiminen auttaa minua ymmärtämään toista kulttuuria paremmin” (50 %, 4,5), joka ranskan opiskelijoilla sijoittui vasta kuudenneksi. Kulttuuriin liittyvät tekijät siis korostuivat venäjän kielen opiskelijoilla. Tämä voi selittyä Venäjän asemalla suurena ja merkittävänä naapurimaana tai sillä, että venäläisten maahanmuuttajien ja matkailijoiden määrä kasvaa jatkuvasti, ja heidän kulttuurinsa ja tapojensa tuntemusta pidetään tärkeänä suomalaisessa työelämässä. Vähiten merkitykselliset syyt kielen opiskeluun olivat kavereiden kielenopiskelun (1,33) ja läheisten vaikutuksen (2,17) osalta samat kuin ranskan kielessä, mutta toiseksi vähäisin syy oli venäjän kohdalla mahdollinen aikomus muuttaa Venäjälle (1,92), minkä osalta kieli eroaa merkittävästi ranskasta ja kiinasta.

Kiinan kielen kohdalla tulokset eroavat kahdesta muusta kielestä. Tärkeimmäksi syyksi nousi kielen opiskelu siksi, että se on mukavaa (68 %, keskiarvo 4,68). Toisella sijalla oli yleinen kiinnostus kieltä kohtaan (68 %, 4,64) ja kolmantena halu oppia Kiinan kulttuuriin liittyviä asioita (64 %, 4,55). Voidaan siis nähdä, että kiinan kielen opiskelua motivoivat erityisesti siihen liittyvät positiiviset tunteet, joita niin vaikean kielen oppiminen varmasti edellyttääkin. Odotetusti myös kiinan kielen opiskelijoilla vähiten merkittävät syyt liittyivät kavereiden kielivalintoihin (1,45) ja läheisten mielipiteisiin (1,82), mutta kolmanneksi vähäisin syy erosi venäjän ja ranskan kielen opiskelijoista ollen ”tämä kieli helpottaa toisen kielen oppimista” (2,36). Kiinan kieli eroaakin Suomessa laajalti opiskeltavista indoeurooppalaisista kielistä huomattavasti, eikä sen opiskelu siten tue muiden kielten oppimista.

Kysyttäessä tärkeintä yksittäistä syytä kyseisen kielen opiskeluun oli venäjän kielen opiskelijoiden selvästi tärkein syy monipuolisen kielitaidon tuoma hyöty työllistymisessä (25 % venäjän opiskelijoista). Ranskan kielen opiskelijat mainitsivat useimmin tärkeimmäksi syyksi yleisen kiinnostuksen kieltä kohtaan (20,7 %). Kiinan kielen opiskelijoiden kohdalla nämä kaksi olivat tasavahvoina kärkipaikoilla (18,2 % kumpikin). Venäjän kielen opiskelijat erottuivat muista huomattavasti siinä, että heillä toiseksi useimmin tärkeimmäksi mainittu syy oli nimenomaan tämän kielen tarvitseminen työelämässä (20,7 %). Tämä oli kiinan ja ranskan kohdalla paljon vähäisempää (ranska 6,9 %, kiina 4,5 %). Huomattava on myös, että halu pystyä lukemaan kohdekielistä kirjallisuutta tai ymmärtämään senkielisiä elokuvia sekä motivaatio oppia kieltä sen kauneuden vuoksi esiintyivät tärkeimmäksi mainittuun syyntä ainoastaan ranskan opiskelijoiden keskuudessa (6,9 % molemmat).

Kun kieliryhmiä vertaillaan eri motivaatioluokkien osalta, erot jäivät hyvin pieniksi, kuten kuviosta 3 havaitaan. Kruskal-Wallisin testissä muuttujien arvoja vertailtaessa ei saatu tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Lähimpänä sitä oli kulttuurinen intressi, mutta senkin p-arvo jäi 0,09:ään. Kulttuurinen intressi oli kuitenkin hieman vähäisempää ranskan kielen opiskelijoilla. Ranskan ja venäjän opiskelijoiden keskuudessa instrumentaalisuus oli vähän voimakkaampaa kuin kiinan opiskelijoilla. Sen sijaan sentimentaalisuus ja kommunikaatio olivat kiinan opiskelijoiden keskuudessa jonkin verran merkittävämpiä, tosin erot olivat hyvin pieniä. Motivaatioluokista kulttuurinen intressi oli merkittävin luokka kiinan (keskiarvo 4,36) ja venäjän (4,33) opiskelijoille, mutta ranskan opiskelijoille tärkein oli sentimentaalisuus (4,14). Kaiken kaikkiaan näiden varsin monipuolisesti motivoituneiden opiskelijoiden kesken voitiin nähdä vain pieniä eroja.



Kuvio 3. Motivaatioluokkien keskiarvot kielittäin

5 Yhteenvedoa ja pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisista tekijöistä yliopisto-opiskelijoiden kielivalintojen motivaatio muodostuu heidän opiskellessaan vapaaehtoista vierasta kieltä kielikeskuksessa. Tutkimuskohteeksi valittiin kiinan, ranskan ja venäjän kielen opiskelijat, jotka osallistuivat kussakin kielessä jatkokurssi I:lle ja kiinan kielessä osittain myös jatkokurssi III:lle. Valintamotivaatiota tarkasteltiin koko aineiston tasolla yleisesti sekä erityisesti kielikohtaisesti, pyrkimyksenä selvittää, onko olemassa kielikohtaisia eroja. Motivaatiotekijöitä tarkasteltiin sekä yksittäisten väittämien tasolla että myös aikaisempiin tutkimuksiin perustuvina laajempina motivaatioluokkina.

Tutkimus osoitti sen, että tärkein motivaatiotekijä vapaaehtoisen kielen opiskeluun yleisesti oli monipuolisen kielitaidon tarjoama hyöty työpaikan saamisen kannalta. Saman-

suuntaisen tuloksen sai Maijala (2007: 234–235) Turun yliopiston kielikeskuksessa saksan kielen opiskelumotivaatiota tutkiessaan. Toisaalta kyseinen tekijä kuului tämän tutkimuksen laajemmassa luokittelussa instrumentaalisuuteen, joka ei saanut erityisen suurta merkitystä. Merkittävin motivaatioluokka koko aineiston tasolla oli kulttuurinen intressi.

Kun kutakin kieltä tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan, tulokset erosivat koko aineiston tuloksista. Ranskan ja venäjän opiskelijoiden keskuudessa tärkeimmäksi syyksi tosin muodostui sama kuin koko aineiston tasolla eli työllistymiseen liittyvä hyöty. Tällä on yhteneväisyyttä Thomasin (2010: 531) asennetutkimukseen, jossa instrumentaaliset syyt olivat tärkeimpiä ranskan ja venäjän kielivalinnassa. Tämän tutkimuksen kiinan kielen opiskelijoilla työllistymiseen liittyvä tekijä oli kuitenkin vasta kuudennella sijalla, ja heille kaikkein tärkeintä oli kokemus siitä, että kielen opiskelu on mukavaa. Myös yleinen kiinnostus kieltä kohtaan sekä kulttuuriasiat olivat kiinan opiskelijoille merkityksellisiä. Samoin venäjän kielen opiskelijoiden vastauksissa korostuivat kulttuuriin liittyvät seikat. Ranskan kielen opiskelijoiden parissa tärkeää oli kommunikaatio, kun taas kulttuuriasaaminen ei ollut aivan yhtä merkittävä motivaatiotekijä kuin venäjän ja kiinan kielen kohdalla. Voi olla, että ranskankielisten maiden lukumäärällä on vaikutusta opiskelijan identifioitumiseen tiettyyn kulttuuriin. Ranskan kieli nähdään enemmänkin tärkeänä kommunikaation välineenä kuin avaimena yhteen tiettyyn kulttuuriin. Kaiken kaikkiaan näiden tulosten voidaan nähdä olevan osittain yhdenmukaisia myös Wharntonin (2005:548) vieraan kielen valintaa koskevan tutkimuksen kanssa. Hänellä kärkeen nousivat matkustamista, kulttuuria ja työllistymistä koskevat tekijät, ja vähäisimmän merkityksen sai ystävien tai sukulaisten mielipide, joka oli merkitykseltään vähäisimpiä myös tässä tutkimuksessa. Matkailu ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa saanut korostunutta merkitystä kielenopiskelun motivaatiotekijänä.

Tarkasteltaessa tuloksia laajempien motivaatioluokitusten kautta havaitaan, että ranskan opiskelijoille tärkeintä oli sentimentaalisuus. Tämä kertoo siitä, että kieltä opiskellaan sen tuottamien positiivisten tunteiden vuoksi. Tulos myötäilee varsin yleismaailmallista käsitystä ranskan kielen kauneudesta, ja myös Thomasin (2010: 542) tutkimuksessa sentimentaalisuus nousi ranskan opiskelijoiden keskuudessa korkealle. Venäjän ja kiinan opiskelijoille kulttuurinen intressi oli tässä omassa tutkimuksessani luokista merkittävin. Myös sentimentaalisuus oli erityisesti kiinan opiskelijoille hyvin tärkeää, ja tämäkin tulos vastaa Thomasin (2010: 531) havaintoja, joiden mukaan tärkeimmät syyt kiinan opiskeluun olivat sentimentaalisia ja kommunikatiivisia. On huomattava, että Thomasin tutkimuksessa ei ollut lainkaan kulttuurisen intressin luokitusta.

Instrumentalismi oli kielikeskuksen kiinan opiskelijoiden keskuudessa vähäisempää kuin venäjän ja ranskan opiskelijoilla. Tätä tulosta voidaan pitää hivenen odottamattomana. Koska Kiina on maailmantalouden jättiläinen, jonka merkitys kasvaa markkinoilla ja työelämässä jatkuvasti, voisi kuvitella, että kieltä opiskeltaisiin nimenomaan työelämän tarpeiden vuoksi. Tulokset kuitenkin osoittavat, että kiinan kieltä opiskellaan siksi, että se on opiskelijoista mukavaa ja he ovat kiinnostuneita kielestä ja kiinalaisesta kulttuurista. Kirjoitusmerkkien opettelu on heille tervetullut haaste ja erilainen kulttuuri kiehtovaa. Kiinan kielen opiskeluun liittyy siis runsaasti tunneperäisiä motivaatiotekijöitä kovemman välineellisen ajattelun sijasta.

Opiskelijat eivät ylipäänsä ajattele kovin välineellisesti. Työelämän vaatimukset toki ymmärretään, ja yksittäisenä seikkana monipuolisen kielitaidon tuoma hyöty muodostui tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi tässä tutkimuksessa, mutta toisaalta juuri kyseisen opiskellun kielen tarvetta työelämässä ei pidetty kovin suurena eikä kieltä myöskään opiskeltu esimerkiksi opintopisteiden kerryttämisen vuoksi. Vapaaehtoisen kielen pitkäjänteinen opiskelu näyttää edellyttävän motivaatiota, joka muodostuu positiivisista tunteista, kiinnostuksesta kohdekulttuuriin ja kommunikaatiotarpeista. Tämä tieto on tärkeää kielenopetuksen sisältöjä ja tavoitteita suunniteltaessa. Vaikka opetus suunnitelmien ja opetuksen sisältö ei voi pelkästään pohjautua opiskelijoiden kiinnostuksen kohteisiin, on motivaatiotekijöiden tunteminen silti tärkeää erityisesti vapaaehtoisten kieliopioiden suunnittelutyössä. Kielten valinta- ja opiskelumotivaation tunteminen on erityisen tärkeää silloin, kun pohditaan, miten kielitaidon yksipuolistumisen sijasta voitaisiin edistää monikielisyyttä ja kansainvälistymistä.

Lähteet

- Clément, R. & Kruidenier, B. G. 1983. Orientations in Second Language Acquisition: I. The Effects of Ethnicity, Milieu, and Target Language on Their Emergence. *Language Learning* 33: 3, 273–291.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. 2005. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* 89: 1, 19–36.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. 2002. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. 2002. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics* 23: 4, 421–462.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Ltd.
- Kormos, J., Kiddle, T. & Csizér, K. 2011. Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. *Applied Linguistics* 32: 5, 495–516.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhäntö, K. 2011. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy, 70–99.
- Maijala, M. 2008. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Finnland. *Curriculum Linguae 2007*. Tampere: Juvenes Print, 229–241.

- Thomas, J.A. 2010. How Do I Satisfy the General Education Language Requirement? University Students' Attitudes Toward Language Study. *Foreign Language Annals* 43: 3, 531–551.
- Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. 2011. *Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen*. Seurantaraportti 2009–2010. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 2011: 13.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- Wharton, G. 2005. Language Learning Interest at a New Management University in Multilingual Singapore. *Foreign Language Annals* 38: 4, 544–551.

Liite 1: Kyselylomake

Kielten opiskelumotivaatio -kysely

1. Sukupuolesi

- 1 nainen
2 mies

2. Syntymävuotesi: _____

3. Minkä tiedekunnan pääaineopiskelija olet? Rastita.

- Humanistinen Yhteiskuntatieteellinen
 Matemaattis-luonnontieteellinen Kasvatustieteiden
 Lääketieteellinen Turun kauppakorkeakoulu
 Oikeustieteellinen Muu (esim. muu korkeakoulu),

mikä?

4. Minä vuonna aloitit opintosi Turun yliopistossa? _____

5. Monelleko venäjän kielen kurssille olet osallistunut kielikeskuksessa tätä ennen? ____

6. Opiskeletko tai oletko opiskellut muita vapaavalintaisia kieliä kielikeskuksessa?

- Kyllä – mitä kieliä? _____
 En

7. **Miksi opiskelet venäjän kieltä?** Ympyröi ajatuksiasi/tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto kustakin kohdasta.

Opiskelen venäjää, koska...	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) Tarvitsen venäjää opinnoissani.	1	2	3	4	5
b) Olen lähdössä vaihtoon Venäjälle.	1	2	3	4	5
c) Haluan oppia kommunikoidaan syntyperäisten puhujien kanssa paremmin.	1	2	3	4	5

Opiskelen venäjää, koska...	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
d) Kielen rakenteet ja kielioppi kiinnostavat minua.	1	2	3	4	5
e) Tarvitsen opintopisteet tutkintooni.	1	2	3	4	5
f) Kielen oppiminen auttaa minua ymmärtämään toista kulttuuria paremmin.	1	2	3	4	5
g) Haluaisin tutustua venäjänkielisiin ihmisiin.	1	2	3	4	5
h) Kielen opiskelu antaa minulle uusia ajatuksia ja laajemman katsantokannan.	1	2	3	4	5
i) Opiskelen venäjää, koska se on mukavaa.	1	2	3	4	5
j) Tarvitsen venäjän kieltä matkustaessani.	1	2	3	4	5
k) Minulla on venäjänkielisiä ystäviä/sukulaisia.	1	2	3	4	5
l) Tämän kielen opiskelu helpottaa toisen kielen oppimista.	1	2	3	4	5
m) Monipuolisesta kielitaidosta on hyötyä työpaikan saamisessa.	1	2	3	4	5
n) Haluan oppia Venäjän kulttuuriin liittyviä asioita.	1	2	3	4	5
o) Aion mahdollisesti muuttaa Venäjälle.	1	2	3	4	5

Opiskelen venäjää, koska...	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
p) Haluan pystyä lukemaan venäjänkielistä kirjallisuutta tai ymmärtämään venäjänkielisiä elokuvia.	1	2	3	4	5
q) Haluan oppia venäjää, koska se on kaunis kieli.	1	2	3	4	5
r) Opiskelen venäjää, koska kaveriniikin opiskelevat sitä.	1	2	3	4	5
s) Venäjän opiskelu on hyvää vastapainoa muille opiskeluille.	1	2	3	4	5
t) Tarvitsen venäjän kieltä työelämässä.	1	2	3	4	5
u) Yleinen kiinnostus kieltä kohtaan.	1	2	3	4	5
v) Opiskelen venäjää, koska vanhempieni/ystäväni mielestä se on hyödyllistä.	1	2	3	4	5
x) Muu syy, mikä? _____					

Mikä em. syistä on sinulle **tärkein** syy opiskella venäjän kieltä? Merkitse kysymyksen kirjain tähän:

Ympyröi ajatuksiasi parhaiten vastaava vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
8. Olen hyvin motivoitunut opiskelemaan venäjän kieltä.	1	2	3	4	5

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei eri eikä samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
9. Aion jatkaa venäjän opiskelua tulevaisuudessa.	1	2	3	4	5
10. Opintomenestykseni venäjän kielessä on (oma arvio):	Välttävä	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä	Erinomainen
	1	2	3	4	5

11. Paljonko aikaa viikossa käytät venäjän kielen opiskeluun kontaktiopetustuntien lisäksi? (kotitehtävät, omaehtoinen opiskelu) _____ tuntia

12. Harkitsitko jotakin toista vapaaehtoista kieltä nyt opiskelemaasi sijasta?

Kyllä En

Jos vastasit kyllä, niin mitä kieltä harkitsit?

Miksi et valinnut harkitsemaasi kieltä?

En mahtunut kursseille.

Se ei sopinut aikatauluuni.

Muu syy – mikä? _____

13. Voit kirjoittaa tähän muita kommentteja opiskelusta kielikeskuksessa tai tästä kyselystä:

LÄMMIN KIITOS VASTAUKSISTASI!

Case discussion as an approach to teaching legal English¹

Gordon Henderson

1 Introduction

Task-based teaching has become an established approach to language pedagogy in the last two decades. Critical discussions of its aims, its usefulness, and even its definition have all featured in the ELT literature (see, for example, Littlewood 2004; Edwards & Willis 2005; Harmer 2009). Within the framework of this broad approach, I intend to show how case discussion can make a useful contribution to the teaching of Legal English (LE). My primary focus is on some practical issues involved in teaching LE using this approach. I draw on my experiences of teaching LE to B1 and B2 level students mainly in Finland and also briefly in France on two Erasmus teacher exchange visits.

This paper is divided into three parts. In the first part, I provide some background to the development of this case discussion approach. In the second part, I describe the approach itself, by discussing some practical aspects of this approach and giving some illustrative examples. Finally, in the third part, I attempt to evaluate this approach by discussing some of its advantages and limitations.

2 Background

To a large extent, this approach grew out of my dissatisfaction with some aspects of existing approaches to LE teaching. I will mention just a few general examples here. First, there are some approaches that tend to overemphasize teaching legal content, particularly the legal systems of the UK and the USA (Riley 1991; Russell & Locke 1992). Second, there are those approaches that tend to focus mainly on reading skills (especially reading comprehension) and writing skills, whilst either completely omitting speaking and listening skills, or reducing them to an afterthought (Chartrand, Millar & Wiltshire 1997; Chromá 2007; Alejos Juez 2004; Russell & Locke 1992). Third, many LE teaching approaches fail to take adequate account of the legal culture gap. Most LE students have backgrounds in legal systems that are significantly different from the common law system. Students' sense of alienation when confronted with a large amount of new specialist terminology and a very different legal system tends to be underestimated by teachers.

¹ An earlier version of this paper was presented at the 12th International CercleS Conference at the London School of Economics and Political Science, 6–8 September 2012. I am grateful to Jane Honka and Mike Nelson for their constructive comments and to Timo Hulkko for his help with the figures.

Closely related to this last point is the question of student motivation: bewildered students are less likely to want to participate in an LE class.²

Against this background, the challenge for LE teachers is to develop approaches that provide LE learners with a broader range of both language and cultural skills. One way of developing LE teaching and learning is to link them more closely to core legal skills, such as problem solving, legal analysis and reasoning, factual investigation, communication, and negotiation. LE teachers can draw on aspects of legal education and adapt them to their language teaching needs. Case discussion is an example of a widely used device for teaching law students that can be adapted and used in LE teaching.

3 Describing the case discussion approach

This approach consists of a sequence of learning activities divided into three interdependent phases (see Fig. 1). Each of these phases is described by explaining how the activities work and giving some illustrative examples.

	PRE-DISCUSSION PHASE (60 minutes)	DISCUSSION PHASE (45 minutes)	POST-DISCUSSION PHASE (30 minutes)
Activities	<ul style="list-style-type: none"> Independent study: preparation of text Vocabulary quiz (pairwork) Vocabulary & concept review (teacher & students) 	<ul style="list-style-type: none"> Case discussion (small groups of 3-4) 	<ul style="list-style-type: none"> Informal oral presentations (group → class) Independent study: write-up assignment
Skills	<ul style="list-style-type: none"> Reading Vocabulary acquisition Speaking & listening 	<ul style="list-style-type: none"> Speaking & listening Reading (skimming & detail) 	<ul style="list-style-type: none"> Speaking & listening Writing
Function	Preparation	Practice	Production

Figure 1. Case discussion approach: outline of phases

For the sake of clarity, all of the examples are taken from just one area of law – tort law. A tort is “[a] civil wrong, other than breach of contract, for which a remedy may be obtained, usu[ally] in the form of damages; a breach of a duty that the law imposes on persons who stand in a particular relationship to one another” (Garner 2004: 1526). Tort law, therefore, covers wrongful acts or omissions that result in injury to another’s person, property, reputation, or rights, and for which the injured party is usually entitled to a legal remedy. An important point to emphasize here is that torts are civil wrongs not crimes (a few are both): liability (legal responsibility for having caused damage), rather than guilt is the key. This is an area of law that students from outside the common law system might find difficult to grasp since tort law does not exactly correspond to the way these matters are arranged in their own legal systems. Tort law is, therefore, a good example of an area of law that could give rise to the kind of legal culture gap referred to earlier.

² For a discussion of the concept of lacuna in LE teaching, see Schuchalter 2000.

3.1 Pre-discussion phase (60 minutes in class)

Preparation is the main purpose of the pre discussion phase. All of the activities in this phase are directed towards enabling students to participate effectively in subsequent phases. As well as providing students with the linguistic and conceptual means to cope with these more immediate tasks, these enabling activities also have the longer term aim of building and consolidating essential vocabulary and related legal concepts, thereby contributing to the wider aims of the course.

Students are given a text a week in advance to prepare as part of their independent study outside the classroom context. They are asked to familiarize themselves with the key vocabulary and concepts, and told to expect a vocabulary quiz in the following class. It can be argued that students tend to be better prepared if they have specific tasks to perform and they realize that these are essential to what they do in class.

Choice of text is important here because it has to be related to reading skills, vocabulary acquisition and discussion skills objectives. For the purposes of this approach, texts should be reasonably accessible in terms of language, content, and form. There are several practical considerations to bear in mind. The first consideration relates to language level: texts should be at a level that most students can manage. The second consideration concerns content: texts should be related to the aim of acquiring the basic terminology in a particular area of law. The third consideration concerns the form of the text: texts should contain identifiable sections so that students can locate relevant information reasonably easily during the discussion phase (see Fig. 2).

The texts that seem to work best with this approach tend to be factual and descriptive, rather than opinionated; contain well-defined sections with headings; and are fairly concise, about four or five A4 pages. The texts I use are often those I have adapted from legal textbooks.

An Introduction to Tort Law

1. Some General Principles of Tort Law

- Remoteness of damage
- Vicarious liability
- Joint tortfeasors

2. Some General Defences in Tort Law

- Volenti non fit injuria
- Self defence
- Necessity

3. Some Specific Torts

- Trespass to the person, land, and goods
- Nuisance
- Defamation
- Negligence

4. Remedies

- Damages: punitive; compensatory
- Injunctions

Figure 2. Tort law text outline

The vocabulary quiz is an activity that emphasizes the key vocabulary and concepts of a particular area of law. It may, for example, take the form of a cloze test, or matching legal terms and definitions. The vocabulary quiz is usually done in pairs, and has an addition function: it allows students to “warm up” as they work together to do the quiz.

The vocabulary and concept review is the only predominantly teacher-centred activity in this whole approach. It involves going through the vocabulary quiz by asking students for their answers and reviewing the text to highlight key language and concepts. This is an opportunity for the teacher to clarify: vocabulary (e.g., the important difference between damage and damages), pronunciation (e.g., tortfeasor and punitive), and concepts (e.g., remoteness of damage and vicarious liability). The teacher also has an opportunity to review and consolidate by making links to vocabulary and concepts from previous lessons that are relevant to the present lesson. In the lesson on tort law, for example, because this an area of civil law, students need to remember to use basic civil law terminology from previous lessons.

3.2 Discussion phase (45 minutes)

Within the context of this approach, discussions clearly have a problem-solving focus: students, usually in groups of three, apply general legal principles to specific cases.

3.2.1 Discussion guidelines

The way the discussion activity is set up is extremely important. Students have already been given broad guidelines: explore the possibilities, use reasonable speculation, avoid “right answerism” (the idea that there is a single, unambiguous, correct solution). To ensure that a discussion is effective, students should be given a specific task or tasks with clear and simple guidelines. When the task or guidelines are too vague, the discussion is often brief, aimless and unproductive (see Fig. 3).

Explain what advice you would give to your client(s) and what legal principles you would base your advice on. Try to use as much of the relevant legal terminology as possible.

Figure 3. Tort law text outline

When these guidelines are compared with those in Figure 4 below, it is possible to see that the latter sharpen the focus and provide a better additional framework for an effective discussion. Students are encouraged to identify the tort(s) that may have been committed in each case and then to offer advice to their clients, either the plaintiff or the defendant, following the appropriate broad strategy.

1. Which tort or torts?

2. Which party?



Figure 4. Tort law: case discussion guidelines II

3.2.2 Cases

The points to notice about these case examples (Fig.5) are that they are rather brief and the direct language is readily understandable. These cases do, however, provide enough

scope for the application of legal principles, and for the discussion of legal problems. They have the additional advantage of being easily and quickly accessible to students. Students do not have to stop to read a large amount of complicated information that would disturb the flow and the tempo of the discussion.

1. Your client left her fur coat with Foxy Furriers to be repaired. During the weekend the daughter of the owner of Foxy Furriers went to a formal dance and was allowed by her father to use your client's coat. The coat was stolen.
2. Canon was drinking in a bar and got into an argument with Ball. Ball asked Canon to "step outside" so that they can settle the dispute. Canon said, "That's fine with me; let's go." In the fight that followed, Ball broke Canon's nose. Canon sues your client Ball.

Figure 5. Tort law: case examples

The cases are adaptations I have made of authentic and hypothetical case summaries found in legal textbooks, so they connect to the kinds of reading material students are likely to encounter later in their studies. Students usually receive 8-10 cases to work through during a period of about 45 minutes.³

The class is normally divided into groups consisting of three or four students. The discussion dynamics within a group are shown below (see Fig. 6) as a series of interactions between the four different components of the discussion (the learner, other group members, the text, and the cases) from the perspective of the learner.

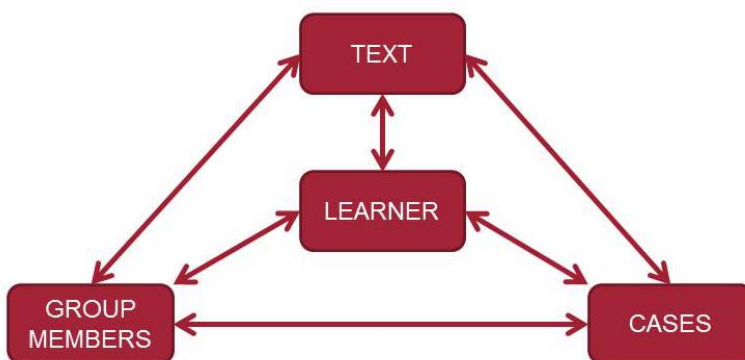


Figure 6. Case discussion dynamics

³ This approach differs from the one described by Casey and Fischer (2005) in which students focus on a single, detailed case study.

To complete the problem-solving task successfully, group members are required to work together to apply the relevant legal principles from the text to the cases and to arrive at an agreed solution. This allows students to practise and develop a range of skills: skimming, and reading for detail, reading comprehension, speaking and listening skills. Groups are asked to take brief notes during their discussions to help with their presentations in the next phase. During this phase, the teacher remains in the background, moving around the classroom monitoring each group and offering assistance when required.

3.3 Post-discussion phase (25 minutes)

Each group gives a brief, informal presentation of one case to the rest of the class based on their discussion in the previous phase. In the lesson on tort law, for example, each group explains its answers to the questions on the discussion outline (see Fig. 4) and explains what advice it would offer to clients. Students are encouraged to follow the outline as a framework for their presentations. During the presentations, the other students are involved in active listening and have a chance to make comments afterwards. They are asked to consider such points as whether the group answered the relevant questions; whether they agreed with the advice given; and whether the group used the correct legal terminology. Here the teacher's role is largely limited to that of a moderator: prompting, rephrasing, and clarifying when necessary. Some possible solutions to the case examples are offered below (see Fig. 7).

Case 1.

- Negligence is the most readily identifiable tort: the owner of Foxy Furriers had a duty of care to look after and return the plaintiff's fur coat.
- The plaintiff should sue the owner of Foxy Furriers rather than the daughter who owed no duty of care to the plaintiff.
- The plaintiff should apply for the remedy of compensatory damages.

Case 2.

- The tort is clearly trespass to the person in the form of battery, since there was a direct application of physical force by the defendant resulting in the plaintiff's broken nose.
- The defendant might be able to raise the defence of *volenti non fit injuria* on the grounds that the plaintiff consented to fight and run the risk of being injured. A possible objection to this defence might be that it is not possible to consent to street fighting which is illegal. Self defence might be another, remoter, possible defence. It might be concluded that the defendant can raise no credible defence.

Figure 7. Case examples: possible solutions

As part of their independent study, students might, for example, be asked to write up the cases that they did not have time to cover in class, or simply to choose three cases to write up. Students submit their written work through the course's Moodle page and receive corrected drafts and feedback from the teacher.

4 Discussion: Advantages and limitations of the case discussion approach

I now turn to the third and final part of my paper: an evaluation of the approach described based on a consideration of some of its advantages and limitations.

4.1 Advantages

The case discussion approach to teaching and learning LE promotes learning across a range of language skill areas. As we have seen, the discussion and post-discussion phases enable students to combine the four basic skills of reading, speaking, listening and writing. In this way, this approach taps into the benefits of integrated skills teaching and learning, in particular, by emphasizing the more communicative aspects of language learning which may be either lacking from, or less prominent in, some other approaches to LE teaching.⁴ Students are provided with a setting in which they can work collaboratively and learn to communicate more effectively.

Another advantage of the case discussion approach is its emphasis on active rather than passive learning: students actually have to use the appropriate legal terminology and related concepts in the discussion and presentation activities. This can be very effective as a language learning strategy, especially in relation to vocabulary acquisition. In addition, case discussion helps students relate to a subject more concretely through participant engagement. This can enable students to grasp and appreciate another legal culture more easily and this in turn contributes towards bridging the legal culture gap.

Motivating students can be a constant challenge for ELT teachers. Oxford (2001) and Belchamber (2007) respectively, have pointed to the positive effects of the integrated skills approach and communicative language teaching on students' motivation. The case discussion approach enables students to engage and be motivated when they recognize that the tasks relate not only to language learning skills but also to core legal skills, such as problem-solving and legal reasoning. It therefore encourages students to make a closer connection between language learning skills and legal skills. In addition, it can also relieve the tedium many students experience with other more conventional kinds of language learning tasks.

There are a number of ways in which the case discussion approach can contribute to broader language learning aims. First, it encourages students to take more responsibility for their own learning, since the activities are largely student-centred and are structured to promote maximum student participation. Second, pair work and small group work

⁴ For a concise discussion of the benefits of the integrated skills approach, see Oxford 2001.

activities can be used to support the development of student confidence (Belchamber 2007). This involves students working together in pairs during the vocabulary quiz before they present their answers to the rest of the class, and students discussing the cases in small groups before they present a case to the rest of the class.

4.2 Limitations

Students' language level and legal knowledge can impose some limitations on the use of this approach. For example, in relation to the use of authentic materials, as we have seen, these had to be adapted to make them accessible to B2 level students. I use authentic legal materials elsewhere on the course, but these are usually better dealt with by using other more appropriate approaches.

This approach tends to work less well with mixed ability groups because less confident and less able students may feel intimidated by their more able peers. Furthermore, any approach that involves students taking responsibility for their own learning can be limited by less responsive students who do not participate fully. It is likely that this approach would work more successfully with C1 and C2 level students.

In his assessment of task-based teaching and learning, Harmer has raised the question of "whether an approach to language learning which depends on tasks is appropriate for all kinds of learners" (Harmer 2009: 175). It is therefore necessary to recognise that students' different learning styles and previous language learning experiences are factors which can limit the effectiveness of the case discussion approach.

In conclusion, I hope to have shown that the case discussion approach I have described and discussed above can make a useful contribution to teaching LE by broadening and deepening learner skills. However, it ought not been viewed as the only appropriate approach to LE teaching and learning. Rather, it should be seen as having a place alongside other approaches in any well-balanced LE course.

References

- Alejos Jues, M. T. 2004. *English for law: An introduction to legal English*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Belchamber, R. 2007. The advantages of communicative language teaching. *The Internet TESL Journal* 13: 2.
URL: <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html> [accessed 5.4.2013].
- Casey, E. & J. Fischer. 2005. The use of case studies in language teaching. In A. Moravčíková, C. T. Torsello, & T. Vogel (eds.), *University language centres: Broadening horizons, expanding networks. Proceedings of the 8th CercleS Conference, Bratislava, 9-11 September 2004*. Bratislava: CercleS, 163–175.

- Chartrand, M., C. Millar & E. Wiltshire. 1997. *English contract and company law*. London: Sweet & Maxwell.
- Chromá, M. 2007. *New introduction to legal English*. Volumes 1 & 2. Prague: The Karolinum Press.
- Edwards C. & J. Willis (eds.) 2005. *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
URL: <http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9780230522961>
[accessed 15.3.2013]
- Garner, B. A. (ed.) 2004. *Black's law dictionary*. 8th ed. St. Paul: West.
- Harmer, J. 2009. Review of Doing task-based teaching by D. Willis & J. Willis, and Tasks in second language learning by V. Samuda & M. Bygate. *ELT Journal* 63: 2, 173–176.
- Littlewood, W. 2004. The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal* 58: 4, 319–326.
- Oxford, R. 2001. *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*. *ERIC Digest*.
URL: <http://www.cal.org/resources/digest/0105oxford.html> [accessed 4.4.2013].
- Riley, A. 1991. *English for law*. London: Macmillan.
- Russell, F. & C. Locke. 1992. *English law and language*. London: Cassell.
- Schuchalter, J. 2000. Filling in the gaps: The teaching of American legal English to Finnish students. *Turku Law Journal* 2: 2, 123–152.

Towards assessment as learning

Jane Honka

1 Introduction

Few teachers are entirely satisfied with the tests that they produce; we strive to achieve fairness, validity, reliability and authenticity and hope that the assessment will have a positive washback effect on students' learning, but it is very much a hit-or-miss activity. Questions arise as to whether the tests assess what they are supposed to (see, e.g., Küçük & Walters 2009), and whether they facilitate learning. Tests made by teachers are often "of poor quality", and "the insight they could offer into achievement, progress, strengths and weaknesses is usually very limited indeed." (Alderson 2005: 4). He argues for a reappraisal of diagnostic testing, but his comment is equally valid for other tests too:

If tests are informed by an adequate theory of language use, language development and language learning, and if learners can receive feedback on their performance and their ability immediately, then the possibility for the incorporation of assessment into language learning becomes apparent (ibid. 12).

The Common Framework of Reference (CEFR) defines in theory the components of communicative competence, and most language teaching and testing in Europe has now been developed on the basis of these descriptors (Council of Europe 2001). However, attention needs to be paid to how learners receive "feedback on their performance and their ability," preferably "immediately", to make it more meaningful. The context within which it is introduced is equally important, but most importantly, students also need to be involved in the process of assessment itself. Teachers also have to believe in their approach, and be consistent in carrying it out.

The purpose of this paper is to describe an experiment into how assessment as immediate verbal feedback might be used as an integral part of language learning. The group discussion task used for the assessment is situated within an overall approach that includes negotiated course design, self-assessment, and learner-generated materials. The emphasis here is not on testing as such, but assessment is rather seen as one means to facilitate learning by reinforcing the students' capacity for learning, in other words, learner autonomy (LA).

In section 2, I present the theoretical background in terms of teaching/learning paradigms, learner autonomy and testing/assessment. I then go on to describe the context within which the experiment is situated, together with the procedure of the experiment, in the third section. Finally, the concluding section presents the results, with discussion of the challenges and ideas for future development.

2 Background

2.1 Teaching/learning paradigms

In the 1990s, a paradigm shift emerged from the search for more effective research-based ways of teaching which would focus on the language learning process and facilitate learner autonomy (Kohonen 2001). Teachers were presented with a choice of paradigm, with some continuing to follow traditional approaches; I and others have chosen the new learner- and learning-centred paradigm. Teaching, learning and testing should work hand in hand, so the underlying philosophy behind the choice of paradigm is fundamental to what takes place in the classroom (see Table 1).

Table 1. Which teaching/learning paradigm?

WHICH TEACHING/LEARNING PARADIGM?	
Behaviourism Teacher as authority Learner relatively passive Knowledge transmission Product Teacher in charge Achievement testing (norm-referenced) Proficiency based on norms and standards	Constructivism Communities of shared practices Active learner participation Knowledge transformation Process Learner manages own learning Authentic assessment (criterion-referenced) Personal growth emphasised

Once a teacher's personal ideology of teaching is established, teacher beliefs should lead to informed practice. However, there is often a gap between beliefs and practice. In her study, Bullock (2011) examined teacher beliefs in relation to the use of self-assessment, which is seen in LA literature as not only a way of developing critical self-awareness but also as a transferable skill. The teachers in her study felt positively about self-assessment, but there were "control and normative beliefs" (ibid. 121) that held them back, together with external constraints to implementing this type of assessment. Borg and Al-Busaidi (2012), in their study of English language teachers in a university language centre in Oman, also found that, when they investigated the teachers' beliefs about LA, the teachers were positive about LA in theory, but did not find feasible ways to introduce LA into classroom practice. Bullock concluded that teachers' (internal) control beliefs and external constraints need to be explored, and her study was a starting point for this; in the Oman study, workshops were organised to provide an interactive forum to reflect on teachers' classroom practices. Little, one of the key proponents of LA, suggests that "the

development of learner autonomy depends on the development of teacher autonomy” (Little 1995, in Little 2000: 45). My own experience of LA would support his view: my involvement with LA is based on a long-term commitment, and has been a learning process in itself. Workshops, discussion with colleagues engaged in LA and reading the extensive literature in the field have trained and encouraged me to take risks and to try out what works and what does not. Action research is the key, and the University of Helsinki Language Centre Autonomous Learning Modules (ALMS) group, amongst others, have been a source of inspiration (Karlsson, L., F. Kjisik & J. Nordlund 1997; 2000; 2007; Nordlund 2005).

2.2 Learner autonomy

The *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* [Center for Research and Applications in Language Teaching] C.R.A.P.E.L., University of Nancy, France could perhaps be seen as the home of learner autonomy, and a visit there in 1981 was the start of a journey for myself and others (amongst them, colleagues who later developed the ALMS project). C.R.A.P.E.L. professor Henri Holec’s definition that autonomous learning is “the ability to take charge of one’s own learning” (Holec 1981: 3) still resonates throughout the literature globally.

Researchers and teachers interested in more authentic testing that would reflect the new paradigm (see Table 1) use such methods as self-assessment, peer assessment, learning logs and portfolios (Kohonen 1999). In this century, there has also been a growing awareness that assessment does not stop after a course finishes but continues as lifelong learning, and also as lifewide and lifedeeep learning (Kjisik 2011). Other issues have been learner counselling, and interesting data has emerged from studies into learner histories, and educational experience as auto/biography (Karlsson 2008; Karlsson & Kjisik, 2009.).

These approaches to assessment are far-removed from traditional views of testing; the context of university language centres has proved to be fertile ground for research into LA, partly due to institutional support.

2.3 Testing/assessment

There is no one right way to teach or test: different forms of testing/assessment are valid for different contexts and different purposes. Testing is, however, affected by the chosen paradigm (see Table 1). The change in thinking from the traditional approach is reflected in the move from thinking about summative norm-based testing to criterion-based formative assessment (Fischer, Chouissa, Dugovičová & Virkkunen-Fullenwider 2011).

Torrance (2007), in his study of post-secondary formative assessment, is, however, critical of formative assessment and its claims to support learning and the way potentially good ideas such as “greater transparency of learning outcomes” and “tutor and assessor support” have encouraged instrumentalism, at least in the learners in the context of his study (ibid. 282). Thus, he casts doubt on the way assessment for learning (formative) has been misappropriated as assessment *as* learning (at least in the context of UK post-compulsory education). His conclusions are that “local communities of practice are the

context in which all meaningful judgements are made". He suggests that this might "reinststate the challenge of learning . . . and attend to it as an act of social and intellectual development" (ibid. 292–293).

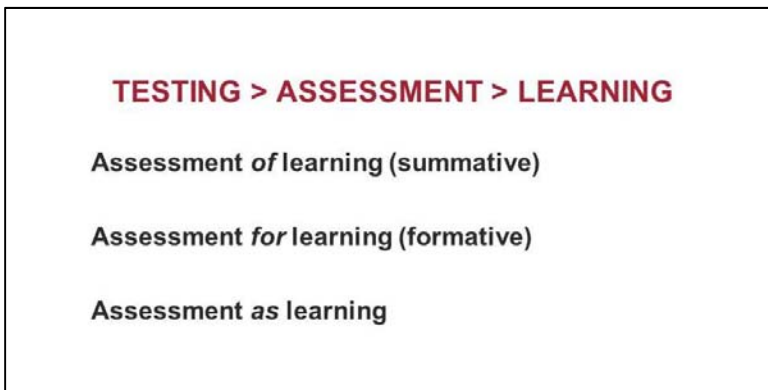


Figure 1. Testing > assessment > learning (adapted from Torrance, 2007: 262)

The experiment described here aims to explore how assessment can fit in with and promote learner autonomy. In the holistic approach, which is the context of the experiment, assessment is incorporated into the actual learning process itself within a "local community of practice". This experiment is the latest in a number of activities that I have been developing over a number of years mainly with students of education taking part in English communication skills courses as part of their bachelor's degree studies. Table 2 illustrates the top-down timeline of the holistic approach.

3 Holistic approach

3.1 Context

The English Communication Skills (CEFR B2, 2ECTS) course offered by the Language Centre of the University of Turku is compulsory for students of education, (Teacher Education, Education, Special Pedagogy and Adult Education), and is normally taken in the second year of their studies, or equivalent. The groups vary in size from 12 to 20 participants. Originally the emphasis was on speaking skills, but increasingly because of course planning, other skills are introduced as required. For the same reason, although in theory there are six parallel groups each year, no one group is ever exactly the same, and movement between groups is discouraged in order to establish the group community, the "culture of the classroom" (Honka 1999: 21). The holistic approach described below arose out of my own personal research interest in learner autonomy; I also felt that students of education might appreciate being "guinea pigs" in an educational research setting.

Table 2. Holistic approach

HOLISTIC APPROACH



The holistic approach starts in the first class with students discussing their previous English language learning experiences (schemata for language learning), which then leads on to the course planning stage with students making notes on ideas arising from their group discussions on the Purpose, Content, Ways of Working and Evaluation of the course (based on Breen 2001). At a suitable point, I present a suggested syllabus based on previous groups' planning (Honka 2004), and the groups can choose if they wish to incorporate any of the ideas. The notes are then collected, and the ideas suggested are incorporated into a plan and timetable for the course. Before we meet for the second class, I will have prepared the written course plan ("the bible") with dates, activities, and independent work clearly stated, and the students will have written a first letter of self-assessment using the Council of Europe self-assessment grid with its proficiency descriptors (can-do statements) (Council of Europe 2001: 26–7).

At intervals during the course, Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) is used, divided into its different parts A-F (Oxford 1990). As part of the course content and

ways of working, students are invited to, for example, find materials for discussion, make cards for language games, prepare a glossary of educational terms, give a presentation, lead a discussion and generally be actively involved. At the end of the course, using the first letter and results from SILL as data, the students write a final letter of self-assessment, which focuses not on their proficiency with external criteria as in the grid, but instead on the individual student's own perceived progress and effort made on the course, and plans for future lifelong learning (McNamara & Deane in Honka 2009).

This, then, is the context within which I set the latest experiment: a group discussion task (students) followed by verbal assessment from me, the teacher, making reference to CEFR criteria for oral skills assessment (Council of Europe 2001: 28–29).

3.2 The experiment

Within the context described above, at the course planning stage, students in one particular group suggested that I organise a final group assessment task at the end of the course so that they could receive individual feedback on their language skills. I therefore set up a group discussion task for groups of 4, whom I observed for about 15 minutes without participating myself in the discussion. (See Fig. 3). The task concerned how international students adapt to Finland.

GROUP DISCUSSION FOR ASSESSMENT

Participants: Teacher Education students / B2 /groups of 4

Task: international students' adaptation to Finland

Procedure: learner discussion / teacher observation

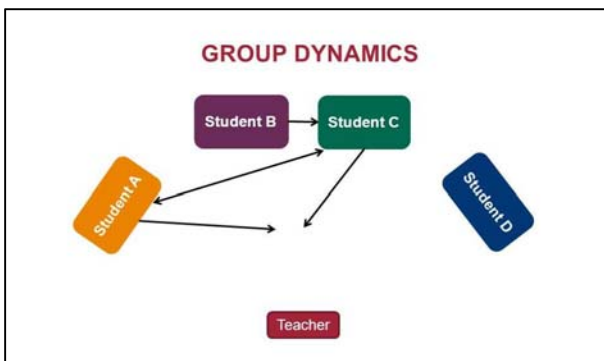
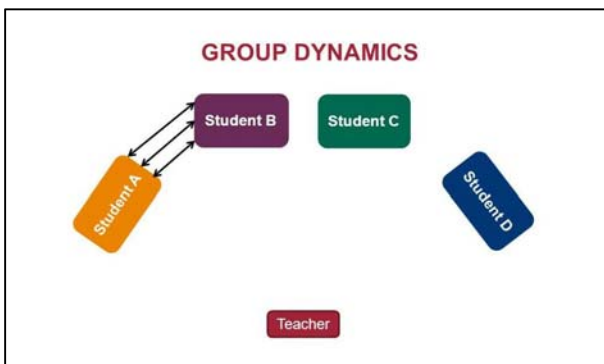
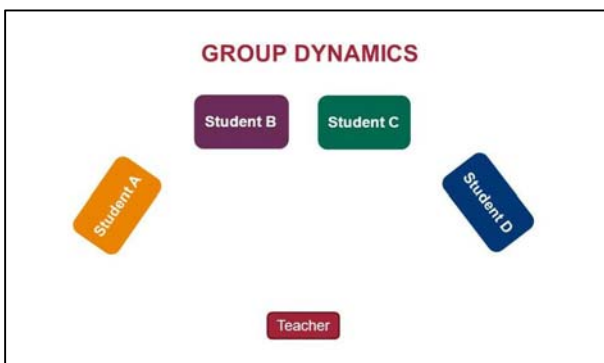
Teacher feedback: observation/classwork /letters

Outcome /assessment: CEFR criteria

Figure 2. Group discussion for assessment

I used two ways to take notes: I tracked the group dynamics and turntaking within the group: who spoke to whom, who was silent, topic and speaker change (see Tables 3-5). I also made more detailed notes about each participant. At a natural transition point after about 15 minutes, I stopped the discussion, and addressed the students in turn giving feedback about their performance in the discussion task, and referring back to their

letters and classroom participation. To facilitate the assessment, I gave the students a copy of the CEFR oral skills assessment criteria which refer to range, accuracy, fluency, interaction, and coherence (Council of Europe 2001: 28–29). The criteria were explained in more detail, the purpose being to make the criteria as transparent as possible.



Figures 3–5. Group dynamics.

4 Outcomes

4.1 Turntaking

The three tables above represent examples of turntaking within the groups. Figure 3 shows the group before the discussion starts. Figure 4 shows how two students may dominate and interact with each other; the other two participants are less active. Figure 5 shows how three students interact, with the fourth outside the discussion.

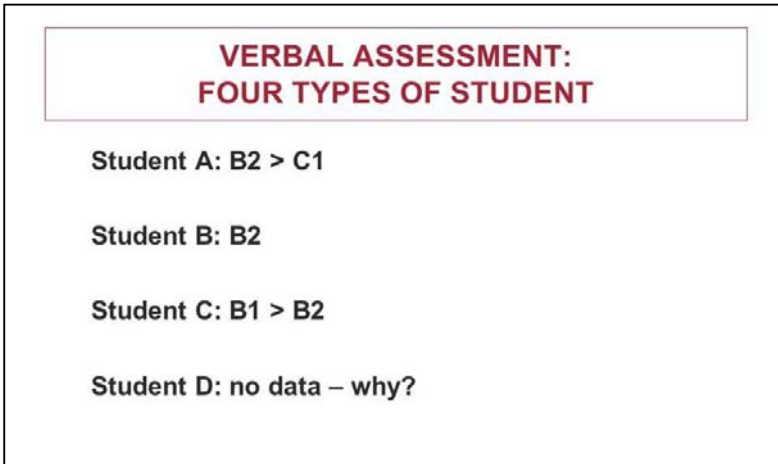


Figure 6. Verbal assessment: four types of student

4.2 Verbal assessment

Although the main aim was to give personal feedback to each student individually, Figure 6 shows how there were clearly four distinct types of student: Student A: B2 > C1; Student B: B2; Student C: B1 > B2; Student D: no data.

Student A was typically fairly advanced, already had more experience of using English than others in the class and was confident in taking the floor and speaking at length, in some cases inviting others into the discussion. Student B fulfilled the CEFR criteria for the B2 class, interacting comfortably with the others. Student C occasionally struggled, looked to the others for help, had difficulty finding the words to express him/herself, made some disturbing accuracy mistakes, and would need more experience to reach B2. Student D presented the most difficulty for classification according to CEFR. With little data save classroom participation and the letters, more information was needed to find out the background to the difficulties that the student clearly experienced in the group discussion. Appendix 1 presents composite examples of my rough notes on the performance of each of the four types of student.

Students' previous language learning experience, self-assessment, comments from peers, and classroom participation were included in the assessment discussion. What was surprising both to me, and particularly to the students, was that I focused more attention on their interaction strategies and (pragmatic) discourse competence (for instance, initiating, turn-taking, backchannelling) rather than accuracy, which the students had expected based on their previous experience (see Appendix 2). After the assessment ended, I later compared my notes with the descriptors in the CEFR. Five elements clearly emerged: flexibility to circumstances; turntaking; thematic development; coherence and cohesion. I had clearly internalised these criteria and found them at that moment to be the most significant for assessing B2 and higher levels.

5 Challenges

The assessment feedback situation described above was fairly stressing for me as the teacher. I had to give an immediate response: real-time processing with little room for repair. Sensitivity was needed particularly with Student D: the background to his/her silence is often painful, and dealing with this in front of the student's peers requires a careful response. This was also true with Student C, who clearly strives for B2 competence, which is a good start, but often experiences difficulty.

I have since used the same group discussion task assessment format with other education classes with similar results to those described here. There is still room for development. For the teacher, the task is authentic, real-time processing; a thorough knowledge of CEFR criteria needs constant revision. The CEFR oral skills assessment criteria could be used earlier in the course and could be valuable material for reference throughout. In fact, the group assessment task might be better placed at the start of the course rather than at the end. In a holistic approach that holds transparency as a key value, it is imperative that students are empowered to assess themselves.

Evaluation and self-assessment are nowadays key demands in working life, so experience at university can help to pave the way. Taking charge of one's own learning by being involved in team decision-making, implementing plans, taking responsibility for producing materials and active participation are all features of the holistic approach described above, also found in real life settings. The group assessment task was but one piece of the bigger picture.

Author's note: A version of this paper was originally presented at the CercleS conference held at LSE, London in September 2012.

References

- Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing foreign language proficiency*. London, New York: Continuum.
- Borg, S. & Al-Dasaidi 2012. Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal* 66: 3, 283–292.
- Breen, M. P. (ed.). 2001. *Learner contributions to language learning*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.
- Bullock, D. 2011. Learner self-assessment: an investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal* 65: 2, 114–125.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*
URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf.
- Fischer, J., C. Chouissa, S. Dugovičová, & A. Virkkunen-Fullenwider 2011. *Guidelines for task-based university language testing*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Honka, J. 1999. Culture in context. In V. Väättäjä. & T. Hulkko (eds.), *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta*. Turku: Turun yliopisto, 21–34.
- Honka, J. 2004. Time out for reflection: Letters and logs. In R. Satchell & N. Chenick (eds.), *University language centres: Forging the learning environments of the future*. Papers from the 7th CercleS Conference, Paris, 9–21 September 2002. Paris: Cercles, 107–115.
- Honka, J., N. Aalto, E. Heap-Talvela, F. Kjisik, & J. Nordlund (eds.) 2005. *Celebrating the second 10 workshops*. Communication Skills Workshop.
- Honka, J. 2009. Negotiated course design: Ten years on. In M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka (eds.), *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta – Perspectives on language learning in practice: University of Turku language centre 30-year celebration*, 11–26.
- Karlsson L., F. Kjisik & J. Nordlund 1997. *From here to autonomy*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Karlsson L., F. Kjisik & J. Nordlund (eds.) 2000. *All together now*. Papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning. Helsinki. University of Helsinki Language Centre.

- Karlsson L., F. Kjisik & J. Nordlund 2007. Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System* 35: 1, 46–65.
- Karlsson, L. 2008. *Turning the Kaleidoscope – (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*. Language Centre Publications 1. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Karlsson, L. & F. Kjisik, 2009. Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy. Learning environments, learning communities and identities*. Tampere University Press: Tampere, 168–188.
- Kjisik, F. 2011. *Lifelong, lifewide and lifedeeep learning and the autonomous language learner*. Paper given at the IATEFL conference, Brighton.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: CUP, 279–294.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In Kohonen V., Jaatinen R., Kaikkonen P. & J. Lehtovaara (eds.), *Experiential learning in foreign language education*. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 8–56.
- Küçük, F. & Walters J. D. 2009. How good is your test? *ELT Journal* 63: 4, 332–341.
- Little, D. 2000. We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In Karlsson L., F. Kjisik & J. Nordlund (eds.), *All together now. Papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning*. Helsinki. University of Helsinki Language Centre, 45–56.
- Nordlund, J. 2005. From here to autonomy". Autonomous learning modules. In J. Honka, N. Aalto, E. Heap-Talvela, F. Kjisik, & J. Nordlund (eds.): *Celebrating the second 10 workshops. Communication Skills Workshop*, 39–55.
- McNamara, M. & Deane, D. 1995. Self-assessment activities: toward autonomy in language learning. *TESOL Journal* 5: 1, 17–21.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Torrance, H. 2007. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education* 14: 3, 281–294.

Appendix 1

Interaction strategies (Council of Europe CEFR 2001: 85)

Planning

- framing (selecting praxeogram)
- identifying information/opinion gap (felicity conditions)
- judging what can be presupposed
- planning moves

Execution

- taking the floor
- co-operating (interpersonal)
- co-operating (ideational)
- dealing with the unexpected
- asking for help

Evaluation

- monitoring (schema, praxeogram)
- monitoring (effect, success)

Repair

- asking for clarification
- giving clarification
- communication repair

Illustrative scales are provided for:

- taking the floor;
- co-operating;
- asking for clarification.

Pragmatic competences: discourse competence (Council of Europe CEFR 2001: 123)

5.2.3 Pragmatic competences

Pragmatic competences are concerned with the user/learner's knowledge of the principles according to which messages are:

- a) organised, structured and arranged ('discourse competence');
- b) used to perform communicative functions ('functional competence');
- c) sequenced according to interactional and transactional schemata ('design competence').

5.2.3.1

Discourse competence is the ability of a user/learner to arrange sentences in sequence so as to produce coherent stretches of language. It includes knowledge of and ability to control the ordering of sentences in terms of:

- topic/focus;
 - given/new;
 - ‘natural’ sequencing: e.g. temporal:
 - *He fell over and I hit him*, as against
 - *I hit him and he fell over*.
 - cause/effect (invertible) – *prices are rising – people want higher wages*.
 - ability to structure and manage discourse in terms of:
 - thematic organisation;
 - coherence and cohesion;
 - logical ordering;
 - style and register;
 - rhetorical effectiveness;
- the ‘**co-operative principle**’ (Grice 1975): ‘make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged, by observing the following maxims:
- quality (try to make your contribution one that is true);
 - quantity (make your contribution as informative as necessary, but not more);
 - relevance (do not say what is not relevant);
 - manner (be brief and orderly, avoid obscurity and ambiguity).

Departure from these criteria for straightforward and efficient communication should be for a specific purpose rather than because of inability to meet them.

Appendix 2

Examples (composite)

STUDENT A B2 > C1

Could have been considered for exemption. C1 based on class – active in class. Extensive experience of using English in different contexts including with family members (not all Finnish).

Outgoing personality / confident / fluency / accuracy esp. pronunciation.

Group members support each other (sophisticated group)

Leading role / chair – danger of dominating group?

Good positive attitude – encouraging other members of group / keeping quiet

Initiated discussion – first (and subsequent) topic(s). Cooperative (interpersonal) “ Shall we take . . . ” “ Who wants to begin ” Developed topic logically at length. “ I don’t know if you noticed . . . ”

NVC and backchannelling supportive. “ Really ” Stress and intonation used well

Extended speech – longer development of topic

Talking more than in class (for what reason?)

STUDENT B B2 > B2.1

A certain fluency and confidence / cooperative / start slower but improved

Inviting others to speak “ What do you think? ”

Following up and developing topic “ What I said before . . . ”

Changing topic at appropriate point

Interrupting “ Sorry, did you ask? ” “ Do you mean . . . ”

Some accuracy (pronunciation/syntax) mistakes – do not disturb communication

Asking each other questions: “ Did they try to...? ”

Picking up on what others said / going back to a previous topic with appropriate signalling expressions “ Getting back to the first one ”

Good interaction: mirroring, overlap, responses; active listening “ That’s true ”

Good clear articulation

Attempts at using more sophisticated vocabulary

Metalanguage – “ I’m just trying to think . . . ”

Supporting others to find the word they’re looking for

Referring to shared experiences (e.g. Andi [English tutor])

Improved enormously since start of course

STUDENT C B1 >B2 NB Need for sensitivity (peers listening, self esteem)

More fluency practice needed; choppy
Quiet; hesitant; some awkwardness; unfinished utterances/phrases
Short simple utterances -routine expressions, sometimes one word thrown in.
Some disturbing accuracy mistakes;
Trying to talk at length but unable to find the words
Register: "yeah" "like".
Turn-taking laboured; change of topic unexpected
Illogical development of topic being discussed: non-sequential.
Lack of experience; afraid of making mistakes.
A bit emotional – discomfort?
Giggles – nervous?
Difficulty finding the words "can't say it in English""Oh this is difficult" " I don't speak English well" Reverts to Finnish as compensatory strategy "*vihta*"
Giving up – "blah! blah!"
Asking others for help in finding a word "What is the word?"
Better than in class

STUDENT D

Not enough data - why?
On fringe of group. Shyness; previous language learning history; lack of experience;
linguistic mistakes (accuracy)
Would have needed to be invited into discussion (others' NVC showed awareness of problem)

NB Need for sensitivity (peers listening, self esteem)

Havaintoja passiivin ja 1. persoonan käytöstä informaatioteknologian kandidaatintutkielmien varhaisversioissa

Emmi Hynönen

1 Johdanto

Tämä kieliopin alaan kuuluva artikkeli tarkastelee sitä, miten informaatioteknologian alan seminaarivaiheen opiskelijat käyttävät passiivia sekä yksikön ja monikon 1. persoonaa aineistossa, joka koostuu heidän seminaaritutkielmiensa varhaisista versioista. Se on pilottitutkimus, ja sen tehtävänä on nostaa esiin systemaattisen ja laajan tarkastelun kohteeksi sopivia yksityiskohtia, jotka liittyvät tutkielmien persoonamuotovalintoihin. Samalla tavoitteena on antaa tietoa siitä, mihin luonnontieteen tutkielmien kieltä ohjaavien opettajien ja aiheesta kiinnostuneiden tutkijoiden kannattaa persoonamuodoissa kiinnittää huomiota.

Tutkimuksessani siis selvitän, miten informaatioteknologian kandidaatintutkielmissä käytetään passiivia (*Tässä tutkielmassa tarkastellaan – –*) ja 1. persoonan muotoja (*Tässä tutkielmassa tarkastelen ~ tarkastelemme – –*). Erityisesti kiinnitän huomiota tutkimuksen tekijän itseensä viittaamiseen mutta myös muuhun tutkimieni muotojen käyttöön erityisesti funktioissa, joita pidetään ongelmallisina. Nämä ongelmat liittyvät etupäässä siihen, että passiivi kätkee toiminnan suorittajan, ja siihen, että suomen passiivi on käytöltään erilainen kuin monien muiden kielten passiivit, mitä kirjoittaja ei yleensä tule ajatelleeksi. Lisäksi tarkastelen sitä, miten persoonamuodot vaihtelevat ja onko niiden käytössä havaittavissa vieraan kielen vaikutteita. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mikä on passiivin ja 1. persoonan muotojen funktio informaatioteknologian alan tutkielmien varhaisversioissa?
- 2) Millaisia englanninmukaisuuksia passiivin ja 1. persoonan muotojen käytössä esiintyy ja mikä niiden ilmenemistä voi selittää?

Kun tarkastelee passiivin ja 1. persoonan käyttöä informaatioteknologian alan tutkielmissa, on vertailukieleksi sopivinta valita nimenomaan englanti, jonka voi olettaa vaikuttavan siihen, millaisia suomenkielisiä rakenteita teksteissä esiintyy. Opiskelijat altistuvat englannin kielelle jatkuvasti opintojensa aikana; myös tutkielmien lähteet ovat usein englanninkielisiä. Mahdolliset persoonamuotoja koskevat vaikutukset eivät välttämättä ole sellaisia, joihin opiskelijat aktiivisesti kiinnittäisivät huomiota. Osa opiskelijoista tuntee kuitenkin aihetta jonkin verran: tietojenkäsittelytieteen pääaineopiskelijoille pakollisen kirjallisen

viestinnän teemakurseista osa käsittelee englannin vaikutusta suomeen. Samoin persoonamuotojen valintaa käsitellään osassa kursseista.

2 Suomen kielen passiivin ja 1. persoonien semantiikkaa

Luonnontieteellisen alan tieteelliselle tekstile on yleisemmin ominaista tekijyyden häivyttäminen esimerkiksi yksipersonaista passiivia¹ (*selvitetään, ei ole tutkittu*) käyttämällä. Tapaa selittää osin se, että tutkimus on pääosin empiiristä eli sen tuloksiin johtaneet kokeet ja muut toimenpiteet ovat toistettavissa ja tulokset yleistettävissä. Toisaalta passiivia käytetään myös esimerkiksi metatekstissä silloinkin, kun tutkimuksen tekijä viittaa selvästi omaan toimintaansa ja tekemiinsä ratkaisuihin. Lisäksi tutkielmissa hävytetään tekijyyttä nostamalla tekijäksi eloton tarkoite, esimerkiksi tutkielma (*Tämä tutkielma tarkastelee – –*) tai käyttämällä nollapersonaa (*Voi ajatella, että – –*). On mahdollista käyttää myös monikon 1. persoonaa, jonka tarkoitteena on epämääräinen tai kontekstissa tarkentuva joukko; kyseessä on siis monikon 1. persoonan eräänlainen passiivinomainen funktio (*Tiedämme, että – –*). Kysymykseen tulee myös yksikön 1. persoonan käyttö etenkin silloin, kun tutkimus on tieteidenvälistä siten, että se sisältää muihin kuin matemaattis-luonnontieteellisiin tutkimusperinteisiin kuuluvia aineksia.

2.1 Passiivi

Suomen passiivin päätehtävänä on Ison suomen kieliopin (= ISK 2004: § 1313) mukaan kuvata asiointiloja ilmaisematta tekijän tai muun keskeisen osallistujan identiteettiä. Passiivilla on huolitellussa kirjoitetussa kielessä kaksi pääfunktioita. Se voi olla joko geneerinen, muuhun kuin määrätilanteeseen liittyvä (1), tai spesifinen, määrätilanteeseen liittyvä (2) (Löflund 1998: 61; esimerkit itse tuottamiani).

- (1) **Voidaan** ajatella, että työmatkan pituus vaikuttaa työviihtyvyyteen.
- (2) Asia **esitellään** ensi viikon kokouksessa.

Tutkimusteksteissä, erityisesti luonnontieteiden alalla, spesifinen passiivi voi viitata myös kirjoittajaan itseensä (ks. esim. luvun 4.4.1 esimerkkiä (13)).

Suomen passiivi on passiivin määritelmän kannalta rajatapaus, sillä se on erityyppinen kuin monet passiiviksi luonnehditut verbimuodot. Eräät tutkijat (esim. Blevins 2001: 486) ovat esittäneet, että kysymyksessä on enemmän impersonaali kuin passiivi. Tulkinta on melko suoraviivainen; oikeastaan muotoa voi kuvailla kielityypologisesti epäprototyyppiseksi passiiviksi. Suomen passiivi ilmaisee epämääräisen ihmistarkoitteisen tekijän: passiivimuotoisen verbin ilmaiseman toiminnan suorittajaa ei yksilöidä ja ensisijaisesti kyseessä on monikollinen toimija. Ihmistarkoitteisuuden takia muotoa on kutsuttu myös 4. persoonaksi. Suomen passiivimuotoinen verbi ei siis milloinkaan implikoi sellaista toiminnan suorittajaa, joka ei ole ihminen; englannissa passiivirakenne ei välttämättä

¹ Tutkimuksessa tarkoitetaan passiivilla nimenomaan rakenteellista passiivista, ei muita funktioltaan passiivimaisia rakenteita (esimerkiksi nollapersonaa tai mediopassiivista U-johdoksia). Rakenteellisen ja funktionaalisen passiivin käsitteistä ks. Kittilä 2000.

implikoi lauseen ilmaiseman asiointilan aiheuttajaksi ihmistä (ks. esim. Shore 1986: 69). Merkityseroa havainnollistavat esimerkit (3) ja (4).

- (3) His aunt **was killed** in a car crash.
 (4) Hänen tätinsä kuoli auto-onnettomuudessa.

Vaikka suomen passiivi on siis primaaristi agenttiivinen eli sen ilmaisema toiminta on tyypillisesti tarkoituksellista, passiivia käytetään myös statiivisista eli tilaa ilmaisevista verbeistä (*olla, toipua*) (ks. ISK § 1321).

Suomen passiivin funktiona ei ole sellainen argumenttirakenteen muutos, jossa subjekti ilmipannaan lauseeseen, mutta alennettuna finiittiverbin jälkeiseen asemaan. Tämän muutoksen sisältävää rakennetta kutsutaan koulukieliopissa agenttirakenteeksi, jollainen on esimerkiksi englannissa (5). Suomen kielessä ei siis tarvita passiivia esimerkiksi informaation johdonmukaiseen kuljettamiseen, sillä sanajärjestys sallii informaatorakenteen vaatimat lauseasemamuutokset (6).

- (5) I went to see an exhibition. It had been put together by Paula Laine.
 (6) Menin katsomaan näyttelyä. Sen oli koonnut Paula Laine.

Englannissa passiivin käyttö on tarpeen silloin, kun objekti on nostettava lauseessa teemapaiikkaan; suomessa riittää sanajärjestyksen vaihtaminen. Tästä syystä suomen kielessä ei myöskään tarvita samankaltaista agenttirakennetta kuin esimerkiksi germaanisissa kielissä. Sellaista kuitenkin käytetään jonkin verran (ks. lukua 4.1.4).

2.2 Yksikön 1. persoona

Yksikön 1. persoona yksilöi toiminnan suorittajaksi (tai tilan kokijaksi) tekstin laatijan. Sitä käytetään tutkimusteksteissä metatekstissä ja osoittamaan tutkijan itsensä tekemää päätelmää.

Luonnontieteellisellä alalla yksikön 1. persoonan välittämää yksilötulkintaa pidetään liian ahtaana: koska empiirisillä tieteenaloilla tutkimukset ovat toistettavia ja tulokset mitattavia, passiivimuodon käyttö kuvaa yleistettävyyttä ja objektiivisuutta. Niissä luonnontieteellisissä tutkimuksissa, joissa on mukana esimerkiksi sosiaali- tai kasvatustieteisiin liittyviä elementtejä, käytetään kuitenkin yksikön 1. persoonaa ja tuodaan näin tutkijasubjekti mukaan tekstiin. Esimerkki tällaisesta alasta on maantiede, jossa metatekstiä kirjoitetaan toisinaan² myös minä-muodossa (7). Yksikön 1. persoonaa saatetaan myös käyttää tutkimuksen raportoinnissa sellaisilla aloilla, joilla 1. persoonaan viittaamista yleensä kartetaan, erityisesti siinä tapauksessa, että tutkimusmenetelmä ei ole kokeisiin tai mittauksiin perustuva (8; fysiikan pro gradu -tutkielma).

² Olen selvittänyt yksikön 1. persoonaa käyttäviä oppiaineita hakemalla Helsingin yliopiston E-thesis-tietokannasta matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan pro gradu -tutkielmia tyypillisten metatekstissä esiintyvien verbien 1. persoonan muodoilla (*tutkin, tarkastelen ja selvitän*). Tieto perustuu niihin tutkielmiin, joissa yksikön 1. persoonaa esiintyy tutkimuksen leipäteksteissä, ei esimerkeissä tai haastattelusitaateissa.

- (7) Tämä on talousmaantieteellinen pro gradu -tutkielma. **Tutkin** Itä-valtaa ja Slovakiaa, maiden raja-aluetta ja etenkin maiden pääkaupunkeja Wieniä ja Bratislavaa (kuva 1). Lähestymistapani on kolmitasoinen. **Pyrin** löytämään vastauksen siihen, kuinka poliittinen kahtiajako maiden välillä on vaikuttanut raja-alueen toimintaan, raja-alueen rakenteeseen sekä siihen, kuinka paikalliset ihmiset kokivat rajan. (Arvonen 1999: 1.)
- (8) Tutkimalla opettajien näkemyksiä **pyrin** saamaan selville, millä abstraktiotasolla suomalaiset yläasteen fysiikan opettajat toimivat. Miten tärkeää on matemaattinen analyysi; miten tärkeää on opiskeluun motivointi; miksi fysiikkaa opetetaan; mitkä ovat yläasteen fysiikan opetuksen tavoitteet; miten tärkeää on fysikaalisen maailmankuvan esitteleminen: siinä joitakin kysymyksiä, joita tarkastelemalla pyritään avaamaan opettajien näkemyksiä. (Kinnunen 2013: 6.)

Minä-muodon käyttöä ei voi pitää luonnontieteissäkään virheellisenä, jos on kyse tutkimuksen etenemiseen viittaavasta metatekstistä, mutta muotoa kuitenkin kartetaan. Englanninkielisessä luonnontieteellisessä tutkimuksessa yksikön 1. persoonaa käytetään esimerkiksi artikkelien tiivistelmissä erottamaan tutkijaryhmän jäsenen oma osuus muun ryhmän kokonaisuudesta (Stotesbury 2003: 10).

2.3 Monikon 1. persoona

Monikon 1. persoonaa käytetään suomessa ilmaisemaan, että verbin ilmaisema toiminta tai tila on puhujan ja jonkun toisen tai joidenkin toisten ihmisten suorittamaa. Monikon 1. persoona voi sisältää tekstin laatijan ohella myös tekstin (oletetun) lukijan, tai se voidaan tulkita geneeriseksi, keneen tahansa ihmiseen viittaavaksi. Tällainen käyttö on tavallista matemaattisessa päättelyssä, jossa sen vaihtoehtona tai rinnan käytettävänä verbimuotona toimii passiivi (9). Toisinaan näkee monikon 1. persoonaa käytettävänä myös passiivin vastineena metatekstissä, jolloin kirjoittaja kuvaa tekstin sisältöä me-muodossa, vaikka tekstillä on vain yksi kirjoittaja (10). Tässä tapauksessa monikon 1. persoonan voi katsoa olevan joko pelkkä funktionaalinen passiivi, eli englannin we-passiivia vastaava muoto, tai enemmän me-merkityksen tulkittava, lukijaa sitouttava mutta myös osin passiivimainen verbimuoto.

- (9) Aloitetaan tutkimalla joukon C homeomorfismeja, joita on helppo käsitellä, nimittäin polynomeista muodostuvia. Koska **tutkimme** homeomorfismeja, **rajoitumme** tutkimaan ensimmäisen asteen polynomifunktioita. (Selin 2010: 8.)
- (10) **Tarkastelemme** kysymystä lopuksi toisesta suunnasta osoittamalla asymptoottiselle kasvulle alarajan yksinkertaisella konstruktiolla. **Luomme** myös katsauksen pieniin verkkoihin, joissa yhtenäisen joukkojen määrä on suurin mahdollinen, ja **tarkastelemme** lä-

hemmin tällaisten verkkojen muita ominaisuuksia. (Kangas 2012: tiivistelmä.)

3 Aineisto ja menetelmät

Persoonamuotojen käyttöä tarkastelevan osuuden (luku 4) aineistona on Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan kandidaattiseminaarien opiskelijoiden tutkielmien varhaisversioita eli 5–6 sivun katkelmia³, jotka opiskelijat ovat tuottaneet joko tutkielman ohjaajan alkupalautetta varten (nk. puoliväliversioiksi) tai poimineet jo pidemmälle edenneestä tekstistään kieliasua koskevaa palautetta varten. Kieliasupalautteen opiskelijat saavat suomen kielen kirjallisen viestinnän opettajan pitämän Kirjallisen työn laatimiseen liittyvä opetus -kursin⁴ aikana; olen kerännyt tämän tutkimuksen aineiston syksyn 2012 ryhmältä. Opiskelijoita on ohjattu lähettämään kurssille osio, joka on mahdollisimman viimeistely. Aineistossani ovat mukana ne kurssilla kirjoitetut katkelmat (26 kpl), joiden tutkimuskäyttöön sain luvan kirjoittajilta. Niihin katkelmiin, jotka on julkaistu kurssin keskustelualueella vasta istuntojen ollessa jo käynnissä, on voinut ennen julkaisua vaikuttaa opettajan ja ryhmäläisten passiivia ja 1. persoonan muotoja koskeva muiden ryhmäläisten tekstien kommentointi. Muutoin opiskelijat eivät ole ennen näitä versioita saaneet teksteistään kirjallisen viestinnän opettajan palautetta.

Turun yliopistossa informaatioteknologia jakautuu tietojenkäsittelytieteiden (= TKT) sekä tietotekniikan, elektroniikan ja tietoliikennetekniikan (= TDI) koulutusohjelmiin. Lisäksi informaatioteknologian laitoksessa on opiskelijoita, joiden pääaineena on tietojärjestelmätiede (= TJT); nämä opinnot järjestetään yhteistyönä Turun kaupakorkeakoulun kanssa. TKT- ja TJT-opiskelijoilla on seminaarivaiheessa yleensä suoritettuna tai suoritteilla kirjallisen viestinnän kurssi, jonka teemavaihtoehdoista osassa puhutaan myös persoonasta ja englannin kielen vaikutuksesta. TDI-opiskelijoilla ei yleensä ole aiempia yliopistotasoisia kirjallisen viestinnän opintoja⁵. Kandidaatintutkielmien aiheet ovat hyvin erityyppisiä, ja viitekehys on usein tieteidenvälinen, koska kysymys on monitieteisestä tutkimusalasta. Aineistoni sisältää esimerkiksi fysiikkaan, kauppatieteisiin ja kielitieteen kysymyksenasettelultaan linkittyviä katkelmia.

Aineiston olen koonnut tietokannaksi, johon poimin 26 tutkielmakatkelmasta kaikki lauseen predikaattiverbinä toimivat indikaatiivin 1. persoonan ja passiivin esiintymät. Näitä esiintymiä on yhteensä 936. Muutama mukana oleva passiivitapaus on tulkinnanvarainen sen vuoksi, että partisiippiä ei aina ole mahdollista luokitella yksiselitteisesti verbin liitto- muotoon kuuluvaksi. Muodot on luokiteltu verbimuodon ja tarkennetun funktion mu-

³ Tässä tutkimuksessa ei oteta huomioon mahdollisesti havainnollistamiseen käytettäviä esimerkkivirkeitä, vaan ainoastaan varsinaisen tutkielmateksti. Mukana eivät myöskään ole selosteet, jotka opiskelija on suunnannut keskeneräisen työn lukijalle selvittääkseen, mitä tekstistä vielä puuttuu.

⁴ Kursista kirjoittaa tarkemmin tässä teoksessa Katja Laivo-Laakso. Artikkelista käy ilmi myös esimerkiksi se, missä vaiheessa kurssilla tarkasteltavat tutkielmakatkelmat tyypillisesti ovat.

⁵ Osa opiskelijoista on suorittanut aiempia suomen kielen opintoja vanhan järjestelmän mukaan tai aiemmissa opinnoissaan, jolloin heidän taustansa poikkeaa tässä mainitusta. TDI-opiskelijoiden ohjelmaan on sittemmin (keväästä 2013) sisällytetty suomen kielen kurssi, jossa käsitellään lyhyesti anglismeja.

kaan. Olen editoinut aineistoa sen verran, että olen poistanut mahdolliset korostukset (lihavoinnit ja kursivoinnit), jotta voisin käyttää korostuskeinoja tutkimuksen kohteena olevien muotojen esiintuontiin. Kieliasua en ole muokannut mitenkään, eli kaikki lyönti- virheet ym. lapsukset ovat peräisin alkuperäisistä teksteistä.

4 Passiivi ja 1. persoona informaatioteknologian tutkielmakatkkelmissa

Informaatioteknologian opiskelijat ovat ennen tekstikatkelmien julkaisua saaneet vaihtelevasti persoonamuotojen käyttöä koskevaa opastusta. Lähes jokainen on osallistunut Kirjallisen työn laatimiseen liittyvä opetus -kurssin aloitukseen, jossa persoonan käyttöä metatekstissä käsitellään suppeasti esittämällä mahdollisuus käyttää passiivia tai yksikön 1. persoonaa mutta myös todetaan, että luonnontieteissä passiivi on tavallisempi. Lisäksi osa opiskelijoista on suorittanut aiemmin kirjallisen viestinnän kurssin (ks. lukua 3). Jotkut ovat saaneet kielipalautetta ohjaajiltaan, toiset taas aiemmissa opinnoissaan. Englannin vaikutukseen saattavat opiskelijan huomiota kiinnittää myös hänen englannin tekstin ymmärtämisen kurssilta saamansa tiedot ja taidot. Tässä havainnoivassa tutkimuksessa ei ole kerätty esitietoja, joista voisi olla hyötyä, mikäli jatkotutkimuksissa pyrittäisiin konkreettisemmin kehittämään persoonamuotojen opetusta.

4.1 Passiivin käyttö

Passiivia käytetään aineistoni katkelmissa selvästi enemmän kuin 1. persoonan muotoja (923/936). Tutkielmien passiivit edustavat odotuksenmukaisesti sekä geneeeristä (11) että spesifistä (12) tyyppiä. Spesifiselle tyyppille on ominaista, että se sijaitsee referoidussa tekstissä tai metatekstissä, jolloin se viittaa lähteen tai tutkielman kirjoittajaan.

- (11) Asymmetrinen salaus käyttää symmetrisestä salauksesta poiketen kahta eri avainta: toinen avain on julkinen avain jolla data **salataan**, ja toinen on salainen avain jonka vain datan vastaanottaja tietää. (C)⁶
- (12) **On** kuitenkin **todistettu**, että ne ihmiset, joilla yhteenkuuluvaisuuden tarve on vahvempi, ovat muita herkempiä liittymään ja käyttämään sosiaalisia verkostointisivustoja (Gangadharbatla 2008, 4⁷). (Q)

Esimerkki (12) on monitulkintainen, sillä se ei suoraan kerro, onko viitatus lähteen kirjoittaja todistanut virkkeessä mainitun seikan vai kertooko hän, että jokin muu taho on sen todistanut (ks. lukua 4.1.2).

⁶ Esimerkin perässä sulkeissa olevat kirjaimet ovat koodeja, jotka viittaavat aineistonani olevien tutkielmakatkelmien kirjoittajiin.

⁷ Esimerkeissä esiintyvät lähdeviitteet ovat aineistoni tutkielmakatkelmista, eivät tämän tutkimuksen viitteitä.

Absoluuttiset lukumäärät eivät ole havainnollisia vertailtaessa passiivia ja 1. persoonia, sillä passiivin pääasiallinen funktio on viitata toiminnan suorittajaan, jota ei nosteta esiin. Yksikön 1. persoonalla ei ole tällaista käyttöä ollenkaan; monikon 1. persoonaa käytetään tekijän häivyttämiseen toisella tavalla ja huomattavasti harvemmin kuin passiivia. Toisin sanoen 1. persoonan muotojen käyttö on huomattavasti rajallisempaa kuin passiivin.

4.1.1 Passiivi metatekstissä

Luonnontieteelliselle alalle ominainen passiivin käyttö ja muu tutkijasubjektin häivyttäminen tutkimuksen tulosten raportoinnissa näkyy myös metatekstin käytössä. Aineistoni sisältämästä 93 metatekstuaalisiksi tulkittavasta lauseesta 81 sisältää passiivimuotoisen finiitivin (13–14).

- (13) Seuraavassa **käsitellään** ilmausten sekä tärkeimpien erikoismuotojen evaluointisäännöt pääpiirteittäin. (J)
- (14) Luvussa 4 **tutkitaan**, miten tietotekniikka ja tietojärjestelmät voisivat edistää kestäväää kehitystä. (G)

Tutkielmien metatekstille on ominaista, että kirjoittaja valitsee systemaattisesti passiivin, joka voi olla myös funktionaalinen, jolloin hän käyttää rakenteellisen passiivin ohella erityyppisiä funktionaalisia passiiveja tai viittaa pelkistetysti tekstin sisältöön. Esimerkissä (15) kirjoittaja viittaa itseensä passiivilla, mutta tuo tekstinsä esiin myös pelkkään sisältöön viittaamalla.

- (15) Kolmas luku käsittelee ihmisten hakukonekäyttäytymistä. Ihmiset toimivat hakukoneissa omalla tavallaan ja näitä käyttäytymistapoja voidaan luokitella muutamiin selkeisiin ryhmiin. Luvussa **esitellään** myös Googlen Keyword Tool, jonka perusteella voidaan selvittää suosittujen hakusanojen hakumääriä halutulla maantieteellisellä alueella. (A)

Passiivin käyttö metatekstissä on ristiriidassa passiivin ensisijaisesti monikollisen merkityksen kanssa, mikäli tekstillä on vain yksi kirjoittaja, kuten kandidaatintutkielmilla. Tämänkin vuoksi suomenkielisten tutkielmien metatekstiin voisi suosittelä yksikön 1. persoonaa, vaikka tutkimus sijoittuisi luonnontieteiden alaän. On kuitenkin todettava, että metateksti erottuu aineistossa yleensä passiivimuotoisenakin selvästi varsinaisesta tutkimustekstistä, joten passiivimuotoisen metatekstin ei voi katsoa lähtökohtaisesti vievän lukijaa harhapäätelmiin. Toisaalta tässä kohdin voisi olla paikallaan selvittää asiaa informaatioteknologian asiantuntijan kanssa, sillä esimerkiksi lauseissa, joissa käsitellään termien määrittelyä, kyse voi olla kirjoittajan itsensä laatimista määritelmistä erityisesti, jos alkuperäiset termit ovat englanninkielisiä ja aiemmin suomentamattomia (16).

- (16) Tällaisia adjektiiveja **kutsutaan** piirteen osoittajiksi (engl. feature indicator). (E)

Tällaisissa tapauksissa passiivi voi olla monitulkintainen, sillä se voi viitata alan yleiseen tapaan yhtä hyvin kuin kirjoittajaan itseensä. Virkkeen konteksti ei tässä tapauksessa selvennä asiaa.

4.1.2 Passiivin ilmaiseman toiminnan suorittajan tunnistaminen

Passiivin tarkoituksena on jättää toiminnan suorittaja taka-alalle. Muoto voi kuitenkin implikoitua monitulkintaiseksi, jos lukija ei tiedä, onko kyseessä geneerinen vai spesifinen passiivi. Ongelma ilmenee erityisesti silloin, kun passiivimuotoinen verbi esiintyy lauseessa, jonka sisältö on referoitu lähteestä. Tällöin voi olla vaikeaa hahmottaa, viitataanko passiivilla lähteen kirjoittajaan vai onko muoto suoraan lähdetekstistä lainattu, muuhun kuin kirjoittajaan viittaava. Esimerkissä (17) lukijalle voi syntyä tulkintavaihtoehtoja: pitääkö alkutekstissä lähteen kirjoittaja virusta ensimmäisenä (spesifinen passiivi) vai ilmaiseeko tämä itse asian geneerisellä passiivilla?

- (17) Ensimmäisenä viruksena MS-DOS –käyttöjärjestelmälle **pidetään** vuonna 1986 levinnyttä ”Brain” -nimistä virusta. (P)

Ensimmäisen tulkinnan taustalla on oletus, jonka mukaan kirjoittaja saattaa ulottaa passiivin myös viittaamaan lähteen kirjoittajaan silloin, kun viite on asiakohtainen. Myös esimerkki (12) jää spesifisyydestään huolimatta osin monitulkintaiseksi, sillä passiivimuoto implikoi, että kirjoittajan viitteessä mainitsema lähde viittaakin toiseen lähteeseen, jota kirjoittaja ei kuitenkaan tuo esiin. Vaihtoehtoisesti passiivimuodon voi tulkita viittaavan viitteen kirjoittajaan. Koska virkkeen yhteydessä ei mainita toista lähdetä, kysymys alkuperäisestä kirjoittajasta jää avoimeksi.

Paikoin passiivin ilmaiseman toiminnan suorittaja jää monitulkintaiseksi myös sen vuoksi, että kirjoittaja ei raakilemaisessa katkelmassaan ole vielä merkinnyt viitteitä asianmukaisesti. Tällaisissa tapauksissa en kuitenkaan voi katsoa, että kysymys olisi suoranaisesti passiivin käytön ongelmasta vaan viittaustekniikan harjaantumattomuudesta.

4.1.3 Ihmistarkoitteisuus

Useissa luonnontieteissä suomen passiivin ihmistekijää implikoiva merkitys on ongelmallinen: esimerkiksi biologian ja kemian alan teksteissä passiivia tapaa myös yhteyksistä, joissa on kyse kehon toiminnasta tai kemiallisesta reaktiosta. Informaatioteknologian tutkielmakatkelmatkin sisältävät sellaisia passiivimuotoja, joissa verbin ilmaiseman toiminnan suorittaja ei voi olla ihminen. Esimerkissä (18) toiminnan suorittaa tietokonevirus ja esimerkissä (19) puolestaan verkkoliikennettä valvova sensori. Selviä tapauksia aineistossa on 47.

- (18) Siinä alkuperäinen ajettava tiedosto **nimetään** toiseksi ja **annetaan** virukselle alkuperäinen nimi. (P)
- (19) Koska passiivisessa tilassa **tarkkaillaan** pelkästään tapahtuvan verkkoliikenteen kopiota, ei sensorilla ole mitään luotettavaa tapaa pysäyttää liikennettä saapumasta kohteeseensa. (Z)

Informaatioteknologiassa passiivimuotoisen verbin ilmaiseman toiminnan ihmistekijäisyys ei näytä olevan niin yksiselitteisesti suomen passiivin merkityksen vastainen kuin edellä mainitsemisani biologian ja kemian alan esimerkeissä, sillä informaatioteknologian aineistossani passiivimuodoilla kuvataan esimerkiksi laitteistojen ja ohjelmistojen toimintaa. Vaikka ihminen ei suoranaisesti ole toiminnan suorittaja, hän kuitenkin osallistuu välillisesti toimintaan, koska laitteistot ja ohjelmistot ovat ihmisen tekemiä. Muutoinkin, myös esimerkkeinä käyttämilläni biologian ja kemian aloilla, on mahdollista tulkita passiivin käyttö metaforiseksi tai metonymiseksi laajentumaksi. Tällöin esimerkiksi solujen tai molekyylien toimintaa kuvataan verbimuodoilla, jotka konkreettisesti merkityksessään viittaisivat tietoiseen toimijaan. Tämä ei käsitteenmuodostuksessakaan ole tavatonta, sillä jo terminologiassa tapaa ihmisiin viittaavia käsitteitä (*isäntäsolu*, *HIV-proteasiin estäjä*⁸). Toisin sanoen passiivin käyttöön voi olla muitakin selityksiä kuin englannin vaikutus.

4.1.4 Muita passiivia koskevia havaintoja

Kun tutkitaan passiivinkäytön anglistisuutta, on syytä nostaa esiin myös agenttirakenne⁹, joka suomen kielessä muodostetaan yleensä *toimesta*-adposition avulla (*Muistio on kirjoitettu koordinaattorin toimesta* 'Muistion on kirjoittanut koordinaattori'). Rakenne on käytössä lähinnä ihmistarkoitteisiin viittaavana, ja sitä pidetään pääosin huoliteltuun kieleen kuulumattomana (ks. esim. Ikola 2000: 125). Poikkeuksena ovat tapaukset, joissa se selvästi ilmaisee toimeksiantajaa, joka ei itse suoranaisesti osallistu verbin ilmaisemaan toimintaan (*Linna rakennettiin kuninkaan toimesta*).

Agenttirakenteen käyttäminen toiminnan varsinaisen suorittajan ilmaisemiseen osoittaa selvää englannin (tai muun vieraan kielen) vaikutusta informaatorakenteeseen. Vaikutus voi olla myös epäsuoraa, esimerkiksi hallintokielestä juontuvaa. Agenttirakenteita esiintyi aineistossani vain kolme, joten ainakaan informaatioteknologiassa tämä anglismi ei ole yleinen. Lisäksi aineiston sisältämät agenttirakenteet voivat viitata ennemminkin toimeksiantajaan kuin toiminnan varsinaiseen suorittajaan, joten ne suhteutuvat merkitykseltään *toimesta*-rakenteen kirjaimelliseen tulkintaan. Esimerkki (20) hahmottuukin monitulkin-taiseksi: teettääkö yritys kehitystyön vai tekeekö sen itse?

- (20) STL-kirjastoa **kehitetään** jatkuvasti (nykyisin SGI:n toimesta), eikä uusin C++ standardikaan sisällä SGI:n STL:a sellaisenaan sekä mikään C++ kääntäjä ei tue C++-standardiakaan täysin. (H)

Toinen yleinen passiivia koskeva huolitellun kielen virhe on kaksoispassiivi, jossa liitto-muodossa sekä *olla*-verbi että partisippi ovat kumpikin passiivissa (*ollaan tehty*, *ei oltu tehty*). Muoto on puheessa yleinen, mutta aineistoni tutkielmissa se ei esiinny kuin keran.

⁸ Suomen *-JA*-johdin viittaa ihmistekijään (vrt. *laskija* 'henkilö, joka laskee' ja *laskin* 'kone, jolla laske-taan'. Kielenhuollon ohjeista huolimatta *-JA*-johdin on kuitenkin monin paikoin yleistynyt viittaamaan muihinkin kuin ihmistarkoitteisiin.

⁹ Suomen kielessä esiintyy agenttipartisippi (*Muistio on koordinaattorin kirjoittama*), joka kuitenkin poikkeaa muodoltaan tässä kuvatusta agenttirakenteesta.

4.2 Yksikön 1. persoonan käyttö

Yksikön 1. persoona on aina metatekstin persoonamuoto. Tutkijaryhmästä erottumiseen tarvittavaa selkeyttävää funktiota ei seminaaritutkielmissa tarvita, joten muodon käyttäminen itseän viittaavana passiivin sijaan jää kirjoittajan henkilökohtaiseksi valinnaksi. Aineistossa yksikön 1. persoonassa olevia finiittiverbejä on ainoastaan 9, ja nämä muodot ovat peräisin kolmen eri kirjoittajan teksteistä (21–23). Aihe ei liene vaikuttanut muodon valintaan, sillä vain yksi katkelmista linkittyy selvästi ei-empiristisiin nk. ihmistieteisiin (tarkemmin sanottuna tekijänoikeusproblematiikkaan).

- (21) **Käyn** läpi näistä ideologioista keskeisimmät ja eniten tekijänoikeuksien osalta lainsäädäntöön vaikuttaneimmat. (W)
- (22) Tämän tutkielman tekemisen myötä varmasti **opin** ymmärtämään paremmin, mistä funktionaalisessa ohjelmoinnissa on kysymys. (O)
- (23) **Ohitan** myös tämän ratkaisun, vaikka se vaikuttaakin nimenomaan tulevaisuuden valinnalta. (D)

Yksikön 1. persoonan käyttö ei välttämättä ole systemaattista samankaan tekstin sisällä. Yksi minä-muodon käyttäjistä viittaa itseensä kuitenkin paikoin myös passiivilla ja käyttää lisäksi me-muotoa metatekstissä. Työnjako on sellainen, että yksikön 1. persoona on käytössä johdannossa, passiivi ja monikon 1. persoona puolestaan tutkimusaiheen taustaa käsittelevän 2. luvun metatekstissä. Toisin sanoen yksikön 1. persoonan käyttö voi jäädä kirjoittajalta osittaiseksi.

4.3 Monikon 1. persoonan käyttö

Monikkoa voidaan käyttää sekä metatekstuaalisesti että varsinaisessa tutkimustekstissä. Aineistossa monikon 1. persoonassa olevia finiittiverbejä on vain 6, mutta esiintymät jakaantuvat 5 eri kirjoittajalle. Muotoa käytetään geneerisesti kehen hyvänsä viittaamiseen (24), mutta myös lukijaa ohjaavana metatekstinä (25). Muotoja voi luonnehtia funktioltaan passiivisiksi.

- (24) Toisaalta, se sosiaalinen media jollaiseksi me sen tänä päivänä **käsitämme**, sai alkunsa vuonna 1998, kun Bruce ja Susan Abelson perustivat Open Diary nimisen verkostoitumispalvelun. (F)
- (25) Tässä **tarkastelemme** lähtökohtana Oraclen tarjoamaa Developer Suite -pakettia, jossa sovellusten toteuttaminen tapahtuu Forms Builderilla. (R)

Matematiikan kielessä käytetään sekä passiivista että monikon 1. persoonaa esimerkiksi teksteissä, jotka selittävät laskutoimitusten etenemistä. Matemaattisen selittämisen vaikutus onkin odotettavaa erityisesti tutkielmissa, joiden alana on algoritmiiikka. Aineistoni monikon 1. persoonaa käyttävistä virkkeistä yksikään ei kuitenkaan käsittele algoritmeja, joten mahdollinen matematiikan kielen malli on korkeintaan välillistä. Englannin

we-passiivin vaikutusta me-muodon geneeriseen käyttöön on myös hankala arvioida, koska monikon 1. persoonan muotoja esiintyy aineistossa niin niukasti.

5 Pohdinta

Tutkielma on monella tasolla voimakkaasti säännelty ja ohjattu tekstilaji. Luonnontieteissä tutkimuksen raportointi perustuu määrämuotoiseen rakenteeseen ja sisältää vakiofraasinsa ja muotoilunsa, jotka ulottuvat verbin persoonamuotojen ja passiivin käyttöön. Aloittelevat tutkielmankirjoittajat yleistävät ja soveltavat tuntemiaan sääntöjä ja käytänteitä. Konflikteja saattaa syntyä silloin, kun suomenkielistä tekstiä sisältyy opintoihin vain vähän ja lähteetkin ovat suureksi osaksi englanninkielisiä. Opiskelijoiden ei välttämättä ole mahdollista huomata englannin kielen vaikutusten ilman syvällistä paneutumista asiaan. Toisaalta mielenkiinnon ohjaaminen anglistisuutta sisältäviin kohtiin voi tuottaa oivaltamisen iloa. Anglistit huomataan usein helposti lähinnä leksikaalisella tasolla eli esimerkiksi silloin, kun käytetään sitaattilainaa (*case*, *benchmarking*) tai käännöslainaa (*pitkässä juoksussa*). Kieliopin piiriin kuuluvia vaikutteita on vaikeampi havaita, joten niiden havaitseminen voi olla kirjoittajalle täysi yllätys.

Seuraavassa vastaan johdannossa esittämiini tutkimuskysymyksiin ja esitän vastauksista esiin nousevia päätelmiä.

1) Mikä on passiivin ja 1. persoonan muotojen funktio informaatioteknologian alan tutkielmien varhaisversioissa? Passiivia käytetään tavanomaiseen tapaansa viittaamassa taustalle jätettävään subjektiin, pääasiallisesti geneeriseen, mutta paikoin myös selvästi spesifiseen. Passiivia käytetään myös metatekstissä, jossa se on huomattavasti yleisempi kirjoittajaan itseensä viittaava muoto kuin 1. persoonan muodot, joita niitäkin osa kirjoittajista käyttää. Passiivia käytetään myös kieliopin sääntöjen rajamailla olevilla tavoilla, kuten implikoimassa subjektia, joka ei ole ihmistarkoitteinen. Samoin erityisesti lähteistä peräisin olevien tietojen yhteydessä passiivimuoto on monitulkintainen, sillä ei voida olla varmoja siitä, onko passiivimuotoisen verbin ilmaiseman tekemisen suorittaja lähdetekstin kirjoittaja vai lähdetekstin ilmaisema muu taho. Sekä yksikön että monikon 1. persoonan käyttäminen on poikkeuksellista, ja monikon 1. persoonan muodot hyvin satunnaisia ja funktioltaan vaihtelevia. Agenttirakenteet ja kaksoispassiivi ovat harvinaisia. Metatekstin passiivimuodot, joilla kirjoittaja viittaa itseensä, ovat semanttisesti lähellä luonnontieteiden objektiivisuutta korostavaa passiivin käyttöä silloinkin, kun käävästi on kyse nimenomaan kirjoittajan omasta ajattelusta. Passiivi rinnastuu muihin kirjoittajaa etäännyttäviin rakenteisiin, kuten nollapersoonaan ja tutkielman subjektiksi nostamiseen. Sen käyttöä ei liene tarpeen kieltää, sillä se johtaa väärään tulkintaan vain poikkeustapauksissa. On kuitenkin todettava, että informaatioteknologiassa on aloja, joilla yksikön 1. persoona olisi luontevampi valinta, kun tarkastellaan tutkimusperinteen taustaa.

2) Millaisia englanninmukaisuuksia passiivin ja 1. persoonan muotojen käytössä esiintyy ja mikä niiden ilmenemistä voi selittää? Englannin vaikutus näkyy erityisesti siinä, että passiivin ilmaiseman toiminnan suorittajana voi olla elotonkin tarkoite. Toisaalta informaatioteknologiassa tällainen käyttö on mahdollista ainakin osin perustella edellä kuvamallani tavalla. Monimutkaisempi on kysymys siitä, missä määrin englannin informaatioteknologiaa kuljettava passiivi on mahdollista tulkita suomenkieliseen tekstiin valittujen

passiivimuotojen selitykseksi, tarkasteltiinpa sitten passiivimuotojen mahdollisesti poikkeuksellisen suurta määrää tai referoinneissa näkyvää englannin vaikutusta. Tutkimus osoittaa, että 1. persoonan muodot ovat harvinaisia, ja englannin vaikutuksia niiden käyttöön on tämän aineiston pohjalta vaikea esittää. Pelkkä passiivin ja 1. persoonien muotojen tutkiminen ei sellaisenaan riitä paljastamaan englannin mahdollista vaikutusta informaatorakenteeseen ja täten sanajärjestyksen variointimahdollisuuksiin.

Tutkimukseni pohjalta voidaan päätellä, että pääosin harjaantumattomien tutkielmantekijöiden teksteissä on paljon sellaista, mitä vielä kannattaisi tutkia. Opetuksen kehittämisen kannalta kiintoisin olisi raakileen ja valmiin tekstin kokonaisvaltainen vertailu, mutta muitakin tarkastelutapoja nousee esiin. Ensinnäkin metatekstiä olisi mahdollista tarkastella kokonaisuutena joko siten, että tutkitaan persoonaa ottamalla huomioon myös 3. persoonan muodot niin määrätarkoitteeseen viittaavina kuin geneeerisinäkin. Toiseksi metateksti olisi kiintoisa tutkimuskohde tekstuaalisestakin näkökulmasta, sillä sen systemaattinen ja tarkoituksenmukainen käyttö vaatii harjoittelua. Kolmanneksi olisi mahdollista syventää tekijän ja tekijyyden hahmottumista koskevaa näkökulmaa esimerkiksi tekeillä systemaattisempi katsaus lähteiden referointiin tai siihen, milloin passiivin ilmaiseman tekemisen suorittaja todellisuudessa on ihminen. Neljänneksi voisi esiin ottaa sen, tuottavatko aloittelevat ja kokeneet kirjoittajat erilaista metatekstiä. Jokainen näistä näkökulmista antaisi paljon tietoa tutkielmantekijäksi kehittymisestä.

Lähteet

Aineslähteet

Arvonen, T. 1999. *Itävallan ja Slovakian raja-alueen ytimet Wien ja Bratislava*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

E-thesis-tietokanta. Helsingin yliopiston digitaaliset oppinäytteet.
URL: <http://ethesis.helsinki.fi/>. Viitattu 25.1.2013.

Kangas, J.-K. 2012. *Yhtenäisten joukkojen määrä rajoitetun asteen verkoissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kinnunen, O. 2013. *Yläasteen fysiikan opettajien näkemyksiä fysiikan opettamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kirjallisen työn laatimiseen liittyvä opetus -kurssilla syksyllä 2012 käsitellyt tutkielmakatkemat (26 kpl). Aineisto on saatavissa kirjoittajalta (emkahy[at]utu.fi).

Selin, J. 2010. *Hyperbolisin geometrian puolitasomalli*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Muut lähteet

- Blevins, J.P. 2003. Passives and impersonals. *Linguistics* 39: 3, 473–520.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. ja Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ikola, O. 2000. *Nykysuomen opas*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen julkaisuja 65. Turku: Turun yliopisto.
- Kittilä, S. 2000. Passiivin prototyypistä. Teoksessa: Pajunen, Anneli (toim.): *Näkökulmia kielitytologiaan*. Suomi 186. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 286–312.
- Laivo-Laakso, K. 2013. Opinnäytetyön kirjoittamista tukeva kurssi – tukea ja turvaa kirjoitusprosessiin. *Kielikeskus tutkii*.
- Löflund, J. 1998. *Suomen kirjoitetun yleiskielen passiivi*. Turku: Åbo Akademi.
- Shore, S. 1986. *Onko suomessa passiivia?* Suomi 133. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Stotesbury, H. 2003. Who is speaking in research article abstracts? I / we, impersonal agents or previous authors in citations. Teoksessa: Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, 259–274.

Opinnäytetyön kirjoittamista tukeva kurssi – tukea ja turvaa kirjoitusprosessiin

Katja Laivo-Laakso

1 Johdanto

Yliopisto-opiskelijan tutkinnossa kirjallinen tutkielma eli opinnäytetyö on keskeinen, sillä opinnäytetyöllään opiskelija osoittaa niin asiantuntemuksensa kuin tarkoituksenmukaisen kielenkäyttöaitonsakin. On ilmeistä, että korkeakoulusta valmistuneen akateemisen asiantuntijan on osattava ilmaista itseään sujuvasti ja ottaa huomioon konteksti ja kohdeyleisö. Selkeän ja viimeistellyn äidinkielen vaatimus – tieteellisen ajattelun ja soveltamisen lisäksi – ilmenee Turun yliopistossakin monien tiedekuntien ohjeistuksissa, joissa evästeetään opiskelijoita opinnäytetyön laatimiseen.

Tieteellisen opinnäytetyön kirjoittamisen opetus vaihtelee korkeakouluittain ja opetuksessa näkyvät myös kunkin aikakauden konventiot. Turun yliopiston kielikeskus järjestää tällä hetkellä tieteellisen kirjoittamisen opetusta yhteiskuntatieteellisessä, oikeustieteellisessä, matemaattis-luonnontieteellisessä ja lääketieteellisessä tiedekunnassa.¹ Näissä tiedekunnissa suomen kielen opintoihin kuuluu 2 opintopisteen kirjallisen viestinnän kurssin lisäksi 1 opintopisteen tutkielman kirjoittamista tukeva kurssi, jota tämä artikkeli käsittelee. Kurssin nimi vaihtelee tiedekunnittain, siksi tässä käytän näistä kurseista yhteistä nimitystä *tutkielman kirjoittamista tukeva kurssi*.² Artikkelissa käsitellään tutkielman kirjoittamista tukevan kurssin merkitystä opiskelijan kirjoittamisprosessissa ja analysoidaan, millaista tukea opiskelija saa kirjoittamisen ohjauksesta omaan kirjoitusprosessiinsa. Tarkoitus on pohtia, minkälainen opetus sopii opinnäytetyön kirjoittamisen ohjaukseen ja millaisin keinoin voidaan tukea tutkinto-opiskelijaa ensimmäisen laajan tutkielman kirjoittamisessa.

Artikkelissa käsittelen ensin kirjoittamisen opetuksen tarpeellisuutta ja pohdin, miksi kirjoittamista ylipäätään pitäisi opettaa. Esittelen tutkielman kirjoittamista tukevan kurssin rakenteen ja selvitän sen suhdetta oppiaineiden seminaareihin. Artikkelia varten lähetin kyselyn 234 opiskelijalle, jotka olivat osallistuneet tutkielman kirjoittamista tukevaan

¹ Kielikeskus ei järjestä suomen kielen kirjallisen viestinnän kursseja humanistisessa tiedekunnassa, kasvatustieteiden tiedekunnassa eikä kauppakorkeakoulussa.

² Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa seminaarin yhteydessä suoritettavan kurssin nimi on ”kirjallisen työn laatimiseen liittyvä opetus”, yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa tehdään ”opinnäytteen kielen käytön ohjaus”-niminen kurssi, lääketieteellisen tiedekunnan kurssi on ”kirjoitusklinikka” ja oikeustieteellisessä oikeusnotaaria kirjoitettaessa suoritetaan ”suomen kielen käytön ohjaus”.

kurssiin. Kyselyn avulla halusin selvittää opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten kirjoitusprosessia voidaan tukea, miten he kokivat kursseilla saadun palautteen ja miten kurssi soveltui heidän opinnäytetyönsä kirjoitusprosessiin. Saatujen vastausten perusteella pohdin erilaisten, kursseilla käytettyjen tekstinkäsittelytapojen soveltuvuutta kirjoittamisen ohjaukseen. Pidän itse tutkielman kirjoittamista tukevia kursseja kahdessa tiedekunnassa, ja siten tuon opiskelijoiden näkemysten lisäksi esiin myös opettajan näkökulman kirjoittamisen opetukseen.

2 Pitääkö kirjoittamista opettaa?

Turun yliopiston kielikeskuksessa on muutaman viime vuoden aikana lisätty kirjallisen työn laatimiseen liittyvää ohjausta. Aiemmin opiskelijat kirjoittivat niin sanottuja harjoitusaineita, joista opiskelijat saivat kielen asiantuntijalta henkilökohtaista palautetta. Nyt opiskelijat käyvät alemman korkeakoulututkintonsa opinnäytetyöhön liittyvän kandidaattiseminaarin ohessa erillisen, kielikeskuksen järjestämän kurssin, jossa keskitytään tutkielman kirjoittamiseen ja kieliasuun. Kirjoittamista ohjaavan kurssin tarkoitus on auttaa opiskelijaa saamaan opinnäytetyönsä julkaistavaan muotoon. Kurssin tavoitteina mainitaan opinto-oppaassa muun muassa seuraavaa: ”Opiskelija osaa laatia omaa erikoisalaansa edustavan tieteellisen opinnäytteen, jonka kieli on kieliopillisesti ja oikeakielisesti korrektaa ja sanasto asiatyylistä ja jossa noudatetaan vakiintunutta tieteellistä esitystapaa.” (Kielikeskuksen opinto-opas 2012–2013.)

Opiskelijoiden tutkielman kirjoittamista on perinteisesti ohjattu seminaareissa, joita ohjaavat kunkin oppiaineen opettajat. Kirjoittamiseen saa apuvälineitä toki muillakin kursseilla, kuten suomen kielen kirjallisen viestinnän kursseilla, mutta näiltä kursseilta saatu oppi on osattava soveltaa omaan kirjoittamiseen, mikä saattaa kokeneeltakin kirjoittajalta vaatia ponnisteluja. Lisäksi kirjallisen viestinnän kurssi kuuluu usein jo opintojen alkuvaiheisiin, kun taas tutkielma tehdään yleensä vasta myöhemmässä vaiheessa. Kielikeskuksen järjestämällä, tutkielman kirjoittamista tukevalla kurssilla käsitellään kirjoitusprosessia, tieteellisen kirjoittamisen piirteitä, tutkielman rakennetta ja oppiainekohtaisesti tarpeellisia kielenhuoltoseikkoja. Kurssin tarkoitus on tukea kirjoitusprosessissaan puurtavaa opiskelijaa löytämään omasta tekstistään onnistuneet piirteet ja muokkausta vaativat ominaisuudet.

Kurssimuotoisessa kirjoittamisen ohjauksessa korostuu myös kirjoittamisen sosiaalinen ja yhteisöllinen merkitys. Kirjoittaminen ei ole eikä saa olla yksinpuurtamista, vaan kirjoittaminen voi olla kollegiaalista, sosiaalista tai jopa sosiopoliittista toimintaa (ks. esim. Laihanen 2006; Jokinen & Juhila 2002). Kurssilla opiskelijat lukevat myös toistensa tekstejä, mikä on yleensä mainittu kursseilla kerätyissä palautteissa positiiviseksi ja avartavaksi kokemukseksi. Yksinäinen tutkielman pakertaminen vaihtuu kollektiiviseksi ryhmäterapiaksi, kun opiskelijat saavat keskustella itseään askarruttavista ongelmista. Kurssi luo tilanteen ja mahdollisuuden puhua juuri niistä kirjoittamiseen liittyvistä pulmista, joita moni aloitteleva tutkielman kirjoittaja kohtaa.

Tätä artikkelia varten lähetettiin kysely viiden eri tiedekunnan opiskelijalle (yhteensä 234 opiskelijalle), jotka olivat käyneet tutkielman kirjoittamista ohjaavan kurssin syksyn 2012

aikana, jolloin heillä oli kandidaatintutkielma tai muu opinnäytetyö tekeillä. Kyselyyn vastasi 44 opiskelijaa neljästä eri tiedekunnasta, yhteensä 9 oppiaineesta – eniten oikeus-tieteellisestä tiedekunnasta ja informaatioteknologian laitokselta. Kyselyyn vastanneista puolet oli kolmannen vuoden opiskelijoita ja neljännes neljännen vuoden ja neljännes yli viidennen vuoden opiskelijoita. Vastausten perusteella pohdin opiskelijoiden kokemuksia kurssista. Opettajana olen havainnut, että opiskelija on motivoitunut tarkastelemaan omaa tekstiään, kun hän on parhaillaan kirjoittamassa sitä ja se on hänen omasta mielestäänkin vielä keskeneräinen. Muokkausehdotukset, tarkentavat kysymykset ja parannuskeinojen esittely ilahduttavat opiskelijaa, joka kenties on itsekin havainnut tekstinsä vajaaksi muttei ole löytänyt syytä sekavuuteen, hajanaisuuteen tai monitulkintaisuuteen.

Tieteellinen teksti on erikoisalan kieltä ja kullakin tieteenalalla on omat konventionsa ja kielelliset tapansa jakaa tutkimaansa tietoa. Minna-Riitta Luukka (2004: 14) on osuvasti todennut tieteellisen kielen olevan ns. hiljaista tietoa ja ammattikieltä, jota jokaisen oletetaan automaattisesti osaavan. Tieteellisen tekstin odotetaan olevan vakuuttavaa ja oivaltavaa, vaikka kirjoittamisen ulottuvuuksista ei keskustella (Paso 2010: 301–301). Seminaareissakin tieteellisen kirjoittamisen taitoa saatetaan pitää vain lahjakkuutena tai rutiinina. Tämä voi näkyä muun esimerkiksi siten, että opiskelijoiden mielestä ohjaajat eivät tue eivätkä ohjaa kirjoittamista (Hakalehto-Wainio 2010: 289, 291). Kirjoittamista opettaessani havaitsen kuitenkin, miten opiskelijat ovat usein arkoja aloitellessaan tutkielmiaan ja eksyksissä ”tieteellistä” tyyliä tavoitellessaan.

Tieteellisen tekstin piirteitä ei opi kielioppaista eikä edes tutkielmaoppaista, vaan paras tapa kehittyä on lukea ja kirjoittaa mahdollisimman paljon ja säännöllisesti ja keskustella kirjoittamisesta. Kielikeskuksen järjestämät kirjoittamista tukevat kurssit ovat eräs tärkeä kanava tälle keskustelulle. Opiskelijoille on hyvä antaa tilaisuus pohtia omaa kirjoittamistaan. Seminaarista erilliset, kirjoittamista tukevat kurssit ovat osoittautuneet ilmeisen tarpeelliseksi, sillä tapaamisissa opiskelijat uskaltavat tuoda esiin ongelmalliseksi kokemiaan tekstikohtia. Kirjoittamista tukevalla kurssilla painopiste on kielessä ja tekstissä – ei niinkään sisällössä. Kyselyn vastauksissa korostettiin kurssin hyödyllisyyttä ja keskustelun tarpeellisuutta: tekstin ”sokeat pisteet” vähenevät ja ”tyhmit kysymykset” kirjoittavat monipuolisia keskusteluja kaikkia askarruttavista aiheista.

3 Kurssin sisältö ja rakenne

Kirjoittamista tukevan kurssiin kuuluu kolme tapaamista (kukin 90 minuuttia). Ensimmäisessä istunnossa keskustellaan kirjoittamisprosessista, kirjoittamisen esteistä ja niiden poistamisesta, kerrataan mahdollisesti tutkielman rakennetta, listataan opiskelijoiden tutkielmien aiheet ja sovitaan aikataulu. Aloituskerralla voidaan käsitellä – oppiaineen ja ryhmän mukaan – myös tieteellisen tekstin ominaisuuksia, tieteellisen kirjoittamisen piirteitä, vieraan kielen vaikutusta, tiedeyhteisön kielellisiä ja tekstuaalisia konventioita sekä asiayllisen yleiskielen piirteitä.

Toisessa ja kolmannessa tapaamisessa keskitytään opiskelijoiden tutkielmatekstien käsitelyyn. Näihin istuntoihin opiskelijat antavat luettavaksi omaa tutkielmatekstiään noin viiden sivun katkelman. Tekstit ovat yleensä muokkausvaiheen katkelmia opiskelijan

valitsemasta kohdasta: kyselyssä 9 vastasi tekstinsä olleen täysin raakile eli ensimmäisen kirjoituskerran tulos, 17 vastaajaa sanoi työnsä olleen muutaman työstökerran tuotos ja 11 vastaajan teksti oli viimeistelyä vaille valmis. Keskeneräisen tekstin kommentoitavaksi antaminen voi tuntua helpottavalta tai ahdistavalta sen mukaan, miten opiskelija suhtautuu kirjoittamiseensa ja tekstiinsä. Viiden sivun tekstikatkelman lisäksi mukaan suositellaan liitettävän otsikko ja sisällysluettelo, jotta palautteenantajat osaavat suhteuttaa katkelman tutkielman kokonaiskontekstiin.

Kommentoitavan tekstin sivumäärä on valikoitunut kokemuksen myötä määräksi, joka sopii opettajan työsuunnitelmaan ja joka on opiskelijoille kurssisuoritukseen riittävä niin kirjoittamisen kuin lukemisenkin määrässä. Ryhmät pyritään järjestämään siten, että kullakin tekstinkäsittelykerralla tekstejä olisi käsiteltävänä korkeintaan kuusi. Näin kuuhinkin teksti-istuntoon luettavaa tulee noin kolmisenkymmentä sivua. Opettaja kommentoi tekstien kieltä: jäsentelyä, kappalerakenteita, informaatorakenteita, lause- ja virkerakenteita, metakieltä, oikeakielisyyseikkoja ja kaikkea muuta, mitä kyseisen kirjoittajan kulloinkin tulisi huomioida omassa tekstissään. Viiden sivun katkelmasta yleensä jo huomaa, mitkä kielelliset piirteet toistuvat, jolloin opettaja voi ohjeistaa kirjoittajaa kiinnittämään jatkossakin huomiota esimerkiksi yhdyssanoihin tai toisteisuuteen. Opiskelijat antavat toistensa teksteistä niin suullista kuin kirjallistakin palautetta, joten kaikki kurssilaiset lukevat kaikki tekstit.

4 Kurssin ajoitus ja integrointi seminaareihin

Tutkielman kirjoittamista tukeva kurssi käydään samaan aikaan, kun oman oppiaineen kandidaattiseminaari on käynnissä. Eri oppiaineissa ja tiedekunnissa seminaarikäytännöt vaihtelevat: joissain seminaari on yhden lukukauden mittainen, joissain koko lukuvuoden ja joissain oppiaineissa työestetään harjoitusseminaarissa tehdystä kirjoitelmasta kandidaattitutkielma niin sanotusti omalla ajalla, itsenäisesti. Kirjoittamista tukeva kurssi pyritään pitämään seminaarin loppupuolella, jolloin opiskelijalla on jo tekstiä, jota käsitellä. Kurssin ensimmäinen istunto pidetään usein seminaari-istuntojen alettua eli se ajoittuu kirjoitusprosessin suunnitteluvaiheeseen. Tällöin tieteellisen kirjoittamisen piirteitä ja kirjoitusprosessin vaiheita voidaan käsitellä kirjoittamisen ohjauksessa ja näin tukea kirjoittajaa oman tutkielmansa alkuun. Usein juuri aiheen rajaus, jäsentely ja suunnittelu aiheuttavat opiskelijoille päänvaivaa. Tällöin on hyvä päästä keskustelemaan esimerkiksi kirjoittamisen esteistä.

Oppiaineiden omilla seminaareissa ohjaajat toki neuvovat aiheiden rajauksissa, jäsentelyssä ja lähdemateriaalin etsimisessä. Koska kieltä ja sisältöä voi joskus olla vaikea erottaa, haluttiin kyselyssä selvittää, paljonko oppiaineiden seminaareissa huomioidaan kieltä. Kyselyn perusteella oppiaineiden omilla seminaareissa kielestä kyllä keskusteltiin – vain harvassa kieli jätettiin täysin huomiotta (2 vastausta), mutta toisaalta kielenhuolto hoidettiin yleensä viittaamalla johonkin kielioppaaseen tai -lähteeseen (13 vastausta). Vain joka neljäs vastaaja totesi, että seminaarissa painotetaan kieliasua tai että ohjaaja oli kommentoinut tai jopa korjannut kieltä. Kyselyn vastausten perusteella siis seminaarien kielenhuolto on täysin riippuvainen ohjaajan mielenkiinnosta ja oppiaineen traditioista. Siksi erillinen kielenhuollon näkökulmasta tarkasteleva ote on nähdäkseni tarpeen.

Kirjoittamista tukevan kurssin aloituskerralla opiskelijat saavat tukea jäsentelyyn. Aloitteleva kirjoittaja haluaa usein tietää tutkielman rakenteen ns. luurangon, kaipaa apua lähdeviitteiden merkintään, haluaa oppia metakielen tai referoinnin käyttöä. Kielellisten seikkojen puuminen yhdessä – tai jo pelkkä viittaus hyödylliseen lähteeseen – auttaa opiskelijaa kirjoitusprosessissa eteenpäin. Pidemmälle ehtineet opiskelijat hyötyvät tekstin rakenteen tarkastelusta ja rikastavat keskusteluita kokemuksillaan antaen arvokasta vertaistukea aloittelijoille.

Ensimmäisen istunnon jälkeen kurssissa on yleensä muutaman viikon tai jopa parin kuukauden mittainen tauko, jolloin opiskelijat käyvät omilla seminaareissaan ja kirjoittavat tekstejään. Jälkimmäiset istunnot pyritään aikatauluttamaan siten, että ne osuvat lähelle seminaaritöiden esittelyistuntoja, mutta ovat kuitenkin ennen kuin työ pitää palauttaa lopullisesti. Näin opiskelija saa omasta työstään palautetta ja ehtii vielä muokatakin tekstiään saamansa palautteen perusteella. Alla oleva taulukko 1 kuvaa oppiaineen seminaarin ja kielenhuollon seminaarin potentiaalista tai ideaalista ajoittumista ja liittymistä.

Taulukko 1. Kirjoittamista tukevan kurssin ja kandiseminaarin ajoittuminen siten, että ne tukevat opiskelijan kirjoitusprosessia.

oppiaineen seminaari	seminaari alkaa	seminaari-istuntoja/kirjoitusaikaa	seminaari-istuntoja/kirjoitusaikaa	seminaari-istuntoja/kirjoitusaikaa	seminaari-istuntoja/kirjoitusaikaa	työn esittely seminaarissa	työn palautus
vkot	vko 1	vko 2–3	vko 4–6	vko 7	vko 8	vko 9	vko 10
kirjoittamista tukeva kurssi	aloitustapaaminen	kirjoitusaikaa	tekstinkäsittelytapaaminen	tekstinkäsittelytapaaminen	tekstinkäsittelytapaaminen	tekstin viimeistely palautteen perusteella	tutkielma julkaisukunnossa

Onnistunut kurssin ajoittaminen tukee kirjoitusprosessia. Siten oikeaan aikaan annettu tuki ja palaute tulevat hyödynnetyiksi ja auttavat kirjoittajaa saamaan tekstinsä julkaisukuntoon. Mikäli ensimmäinen istunto on liian varhain, opiskelijat eivät ole vielä päättäneet tutkielmansa aiheita eivätkä tunne oman oppiaineensa käytänteitä tai tutkielman rakenteita. Toisaalta liian myöhään pidetty ensimmäinen tapaaminen voi olla turhauttavaa, jos jo tehtyä tekstiä joutuuikin mahdollisesti muokkaamaan uudelleen tai jos aikataulu käy kiireiseksi eikä annettuja ohjeita ole enää aikaa soveltaa omassa työssä. Kurssin ajoittuminen vaikuttaa luonnollisesti myös opiskelijoiden motivaatioon (ks. motivaation ja opintojen ajallisista ulottuvuuksista Komulainen, Vasara-Aaltonen & Haarala-Muhonen 2012: 126). Opiskelijan kannalta kurssin ajoittaminen on tärkeää. Jos kandidaatintutkielma on jo valmis ja arvosteltu mutta kurssin suorittaminen on jäänyt, tuntuu turhautavalta palata jo palautettuun työhön, ja myös opettajasta on hyödytöntä kommentoida arvosteltua tutkielmaa. Kyselyn perusteella kuitenkin moni opiskelija osaa ottaa kurssista hyödyn, sillä moni vastasi soveltavansa saamaansa palautetta seuraaviin teksteihin.

Monessa tiedekunnassa kandiseminaari ja kirjoittamista tukeva kurssi ovat erillisiä. Niiden keskinäinen ajoitus on kiinni kielikeskuksen ja oppiaineiden opettajien yhteistyöstä. Kandidaattiseminaarit ovat usein perinteisiä ryhmätapaamisia, joissa suullisesti keskustellaan aiheista ja teksteistä. Vain joidenkin oppiaineiden seminaareissa on käytössä sähköinen verkkoalusta. Kirjoittamista tukevalla kurssilla käytetään Moodle-oppimisalustaa hyväksi paljon: jaetaan kielen- ja tekstinhuolto-linkkejä ja -lähteitä sekä aloituskerran materiaalia. Moodlea hyödynnetään kurssilla luonnollisesti opiskelijoiden tekstien jakeluun, ja tärkeä osuus on myös verkkokeskusteluilla tai keskusteluketjuihin kerättävillä kirjallisilla kommentilla. Moodlea on pyritty hyödyntämään siis materiaalivaraston lisäksi aktiivisena keskustelualustana ja opiskelijoita aktivoivana väylänä.

Oppiaineen seminaarin ja kirjoittamista tukevan kurssin integrointi on mahdollista ja niin on tehty muun muassa kemian, ekologian ja informaatioteknologian tutkielmaohjauksissa, joissa seminaarin ja kielenohjauksen kurssit on integroitu yhteisille Moodle-alustoille. Tästä kahden kurssin yhdistelmästä hyötyvät kaikki: tutkielmaan liittyvä materiaali on samassa paikassa, tekstien eri versiot voidaan jakaa kaikille ja ne näkyvät kaikille. Oppiaineen ohjaaja ja kielenopettaja voivat nähdä käsiteltävät aiheet, mikä estää päällekkäisyydet ja parantaa ohjaajien tietoutta tutkielman eri painopisteistä. Tällaisessa integroinnissa kaikille osapuolille syntyy tutkielmasta yhtenäinen kuva, jossa kieli ja sisältö linkittyvät kiinteästi toisiinsa.

5 Erilaiset tekstinkäsittelytavat

Kirjoittamista tukevilla kursseilla on hyödynnetty erilaisia keinoja tarkastella opiskelijoiden töitä. Oppiaineiden seminaareissahan tyypillinen tapa käydä tutkielma läpi on opponointi, jota on kritisoitu vanhanaikaiseksi ja pidetty passiivivana ja jopa pelottavana (ks. Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006: 9, 15). Kirjoittamista tukevassa kurssissa on mielestäni tarkoituksenmukaista korostaa keskustelevaa osallistumista ja siksi kurssia pitävät opettajat ovat joutuneet pohtimaan paljon, miten saada kaikki osallistumaan. Opettajien kesken on myös tarkasteltu sitä, minkälainen tapa käsitellä tekstejä sopii kielenhuollon näkökulmaan: miten opiskelija saa palautteensa ja minkälaista palautetta hän saa. Seu-

raavaksi esittelen kirjoittamista tukevalla kurssilla käytettyjä opetusmetodeja ja pohdin niiden soveltumista opiskelijoiden tekstien tarkasteluun analysoiden samalla kyselyssä esiin tulleita seikkoja. Esiteltävät käsittelytavat ovat kielikeskuksen kurseilla käytettyjä, ja niiden eduista ja haitoista on opettajilla omat näkemyksensä. Kyselyn vastauksista ilmenee opiskelijoiden näkemys erilaisiin tekstinkäsittelytapoihin, mikä on tärkeä näkökulma, sillä se voi jäädä piiloon, kun opetusmetodi on opettajan valitsema.

5.1 Käsittely teksti kerrallaan

Ensimmäiseksi tarkastelen ”teksti kerrallaan” -tapaa, joka kyselyn perusteella on kirjoittamista tukevan kurssin käytetyin tekstinkäsittelytapa (25 vastausta). Itsekin käytän kurssilla tätä tapaa silloin, kun ryhmän jäsenet ovat toisilleen vieraita. Istunto etenee tässä käsittelytavassa siten, että kustakin tekstistä keskustellaan tietty aika. Jokaisen opiskelijan tuottama teksti käsitellään siis yksitellen. Tällöin istunnossa jää noin 10–15 minuuttia yhtä tekstiä kohden. Tämä tarkoittaa käytännössä kellon kanssa pelaamista, jotta jokaiselle tekstille tulee varmasti oma aikansa eikä käy niin, että ensimmäiset tekstit ehditään käsitellä perin pohjin, mutta viimeiset tekstit jäävät yksittäisen maininnan varaan.

Hyvää ”teksti kerrallaan” -tavassa on se, että kukin teksti tulee todella käsitellyksi. Kaikista teksteistä poimitaan huomioita, esitetään kysymyksiä ja annetaan palautetta. Tapa muistuttaa kuitenkin perinteistä seminaari-istuntoa, sillä se on opettajajohtoista, huomion kohteena on yksittäinen kirjoittaja, joka joutuu vastaanottamaan palautteen yksin. Keskustelukaan ei välttämättä käynnisty kunnolla. Opiskelijat ovat arkoja kommentoimaan toisten tekstejä ääneen isossa ryhmässä ja usein palaute onkin seuraavaanlaista: ”X:n teksti oli mun mielestä sujuvaa enkä mä löytäny sieltä ku pari kirjoitusvirhettä.” Vertaispalautteessa on aina vaara, että se jää helposti ylimalkaiseksi tai puuttuu liiaksi sisältöön (Svinhufvud 2007: 74). Palautteen antaminen onkin teksti kerrallaan -tavassa usein opettajan varassa, elleivät ryhmäläiset ole erityisen tuttuja toisilleen tai muuten rohkean aktiivisia.

5.2 Pienryhmäkäsittely ja aiheen mukainen tekstien käsittely

Tekstienkäsittelymuoto voi olla ns. pienryhmäpalautte. Tämä opetustapa on saanut alkunsa käytännön myötä kurssin sellaisista istunnoista, joissa käsiteltyjä tekstejä on jostain syystä ollut paljon eikä ole yksinkertaisesti ollut aikaa käsitellä tekstejä yksi kerrallaan. Pienryhmäpalautteen olen kuitenkin käytännössä havainnut opiskelijoita motivoivaksi ja innostavaksi opetustavaksi, siksi käytän sitä aina, kun tiedän edes hieman ryhmän koostumuksesta etukäteen. Kyselyn perusteella pienryhmätyöskentely oli toiseksi käytetyin tekstien käsittelymetodi (21 vastausta): 13 oli käsitellyt tekstin pienryhmissä keskittyen vain muutama tekstiin ja 8 oli käsitellyt kaikki tekstit pienryhmissä.

Ryhmäpalautteessa kurssilaiset jaetaan kolmen–neljän hengen ryhmiin. Yhdessä ryhmässä on yleensä yhdestä kolmeen käsiteltävää tekstiä. Pienryhmät käyvät keskustelua niistä teksteistä, joiden kirjoittajat ovat mukana ryhmässä. Kirjoittaja itse kuulee siis palautteen heti ja voi itsekin kommentoida omaa tekstiään. Usein ryhmälle annetaan jokin tietty kokonaisuus, jonka aikana tekstit pitää ehtiä käsitellä. Näin opiskelijat saavat itse miettiä, miten teksteistä keskustelevat, miten käyttävät aikansa ja miten syvällisesti analysoivat tekstejä.

Ryhmäpalautteen käytössä olen havainnut hyväksi ohjeistaa opiskelijoita. Ryhmän työskentelyn käynnistämiseksi on usein tarpeen, että kirjoittajat ensin itse kertovat työstään, minkä jälkeen muut saavat kertoa lukukokemuksistaan. Ryhmäkeskustelujen onnistuminen on kuitenkin kiinni paljolti ryhmäläisten aktiivisuudesta. Keskustelu ontuu, jos joku ei olekaan valmistautunut eikä ole lukenut toisten tekstejä. Opiskelijat saavat harvoin käytettyä tekstien käsittelyyn koko istuntoa, ja siksi opettajan onkin syytä luoda lopuksi vielä katsaus kaikkiin teksteihin. Siten saadaan esiin myös muissa ryhmissä käydyt keskustelut ja voidaan vielä yhteisesti pohtia jotakin ilmennyttä kielen seikkaa tai tekstin kohtaa. Loppukoonti voi olla ajankäytön mukaan joko teksti kerrallaan -tyyppinen kertaus kaikista teksteistä, mikä voi joskus tuottaa toistoa mutta toisaalta olla hyödyllistä kertausta. Toinen tapa koota ryhmäpalautte on kerätä aihealueittain asioita, joita teksteistä on ilmennyt. Opettaja voi kerätä aiheet joko ryhmien keskusteluista, mikä toki vaatii tarkkaa korvaa ja keskittymistä. Oma tavoitteeni on tehdä yleensä etukäteen koonti kieliasioista, jotka ovat yhteisiä päivän teksteille. Teksteistä on helppo hahmottaa tietyt asiat, jotka toistuvat, ja niistä opettaja voi kerätä esimerkkejä ja tehdä harjoituksia.

Ryhmäkeskustelun etu on opiskelijoiden aktivointi. Pienryhmässä jokaisen on osallistuttava, ettei keskustelu tyrehdy. Opiskelijat ovatkin yleensä aktiivisempia pienryhmissä kuin suuressa joukossa. Hiljaisemmatkin avaavat suunsa yleensä pienryhmässä, vaikka ovat ujoja koko luokan keskustelussa. Pienryhmissä opiskelijat usein uppoutuvat pohtimaan jotain teksteissä huomaamaansa ominaisuutta. Opettajan tehtävä on kuunnella kutakin ryhmää vuorotellen ja kommentoida tai ohjata keskustelua tarpeen mukaan – ja joskus jopa pyydettyä. Ryhmätyöskentelyssä korostuu opiskelijoiden oma vastuu osallistumisesta ja heidän vaikeampi vaieta ja toisaalta helpompi osallistua (Repo-Kaarento 2011, 288). Vertaispalautetta ja -arviointia tutkineet Liu ja Carless (2006: 281, 288) toteavat myös opiskelijoiden sitouttamisen olevan vertaispalautetyöskentelyssä keskeistä mutta syntyvän myös itsestään työskentelytavan myötä ja kehittävän lisäksi lukemisen objektiivisuutta.

Kirjoittamista tukevan kurssin pienryhmätyöskentelyssä syntyy yleensä aktiivista keskustelua. Toisaalta keskustelu saattaa junnata yhdessä alaviitteessä tai jäädä hampaattomaksi hymistelyksi, joista ei kummastakaan ole hyötyä kirjoittajalle. Vaikka opiskelijat ovat yleensä hyvin sosiaalistuneita oman alansa kieleen ja hallitsevat terminologian, heidän on usein vaikea hahmottaa kielen tyyllisävyjä, tarkastella tekstin rakenteita esimerkiksi sidositeisuuden kannalta tai erottaa vieraan kielen vaikutuksia lauseissa. Pienryhmätyöskentelyssä tekstien käsittelyn painopisteet valikoituvat opiskelijoiden mukaan: aktiivisessa ryhmässä teksti tulee käsiteltyä monipuolisesti, mutta passiivisessa ryhmässä tekstin käsittely saattaa jäädä pintaraapaisuksi. Opettajan on oltava erityisen tarkkana ja ohjattava tai kannustettava opiskelijoita antamaan tarkempaa, kriittisempää, rakentavampaa tai monipuolisempaa palautetta. Ryhmätyöskentelyssä tekstien käsittely onkin tavallisesti monipuolista. Toisaalta tässä työskentelytavassa on jatkuvasti tarkkailtava sitä, että kukin teksti saa tasapuolisen kohtelun niin määrällisesti kuin laadullisestikin.

Aiheen mukainen käsittely on edellä mainitun pienryhmätyöskentelyn sovellus. Aiheiden mukaisessa käsittelyssä pienryhmät käsittelevät kaikki tekstit. Kyselyssä tätä oli käytetty siis 8 vastaajan osallistumalla kursseilla. Tässä työskentelytavassa jakaannutaan pienryh-

miin, mutta tekstejä ei käsitellä yksi kerrallaan, vaan opettaja on etukäteen poiminut käsiteltävistä teksteistä aiheita, joista opiskelijoiden tulee keskustella. Aiheita voivat olla mm. metakieli, sidosteisuus, oikeinkirjoitus, viittaustekniikka tai otsikointi. Jotta opiskelijat aktivoituvat keskustelemaan, aiheet on hyvä muotoilla tehtävänannoiksi esimerkiksi seuraavasti: ”Tarkastele tekstin metakieltä. Millaista on metakielen tyyli? Minkälaisen kuvan kirjoittaja luo metakielen avulla? Mitä persoonamuotoa ja aikamuotoa on käytetty? Miten metakieli johdattelee lukijaa?”

Kun ryhmät keskustelevat teksteistä annettujen aiheiden perusteella, varmistuu ainakin tiettyjen aiheiden käsittely – tosin valinnat ovat opettajan. Tämä voi olla hyväksi tiettyjen tieteellisen tekstin ominaisuuksien opettamisessa. Toisaalta tässä työskentelytavassa tekstien käsittely voi jäädä yksipuoliseksi, jos annettu aihe on ainut näkökulma tekstiin. Opiskelijoita tulisi kannustaa antamaan teksteistä myös muuta palautetta. Annettujen aiheiden mukainen käsittely aktivoi opiskelijoita, jos aiheet vain ovat riittävän haastavia opiskelijoille. Usein aihe antaa keskustelulle rungon tai ainakin alkusysäyksen, josta opiskelijoiden keskustelu rönsyää edelleen.

5.3 Opponointi ja opettaja kertoo -tapa

Kirjoittamista tukevaa kurssia pitävien opettajien kertoman mukaan tekstienkäsittelytunnoissa on käytetty opponointia, vaikka kyselyyn vastanneista ei opponointia mainittu tekstinkäsittelytavaksi kertaakaan. Se on mielestäni tarkoituksenmukainen tapa silloin, jos oppiaineessa ei ole varsinaista seminaaria, ja ilman kirjoittamista tukevaa kurssia tutkielmaa ei käsiteltäisi mitenkään. Opponointi kuuluu akateemiseen traditioon, mikä näkyy esimerkiksi väitöstilaisuuksien konventioissa. Se on seminaareissa hyvin tyypillinen tutkielmien käsittelytapa ja siksi sitäkin on hyvä harjoitella (Hakalehto-Wainio 2010: 291–293). Opponoinnin hyvä puoli kielenhuollon näkökulmasta on se, että tällöin jokainen joutuu tarkastelemaan yhtä tekstiä lähemmin ja tarkemmin. Opponentti joutuu harjoittelemaan palautteen antamista ja respondentti puolestaan palautteen vastaanottamista. Opponoinnissa muun ryhmän aktiivisuus jää helposti vaisuksi, mikä onkin metodin suuri haitta. Vakiintuneet roolit ja kangistunut kaava heikentävät opponointimenetelmän etuja. Sen käyttö kirjoittamista tukevalla kurssillakin on poikkeuksellista ja siten selittää sen, ettei kyselyssä ilmennyt yhtään opponointia.

Keskustelua ja opiskelijoiden aktiivointia pidetään hyödyllisenä ja tärkeänä oppimiskeinona. Vaikka opetus olisi luento, sen olisi hyvä sisältää opiskelijoiden aktiivointia esimerkiksi keskustelujen tai pariporinoiden avulla. (Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2011: 237–238, 240.) Kyselyn perusteella kirjoittamista tukevalla kurssilla tekstienkäsittelytapamisissa käytetään yllättävän paljon (15 vastausta) metodia, jossa vain opettaja kommentoi tekstejä ja muut kuuntelevat eli ns. ”opettaja kertoo” -tapaa. Kun opettaja kommentoi tekstit, kielenhuollon näkökulma painottuu, yleiskielisyyden ja asiatyylin eron merkitys korostuu ja esiin nousevat muut opettajan valikoimat painopisteet. Tällä menetelmällä opiskelijat varmasti saavat tarkkaa palautetta tutkielmansa kieliasusta, mutta toisaalta voidaan kysyä, jääkö opiskelijoiden kysymyksille tilaa, saavatko he vastauksen pohtimiinsa pulmiin ja miten tai mitä opiskelijat oppivat. ”Opettaja kertoo” -tapa on toisaalta opiskelijoille turvallinen, kun ei itse tarvitse aktiivisesti osallistua ja voi keskittyä asioiden sisäistämi-

seen. Toisaalta tällainen passiivinen vastaanottaminen ei välttämättä sovi kirjoittamista tukevaan opetukseen, jossa tarkoitus on päästä puimaan kirjoittajien vaikeiksi kokemia asioita.

6 Suhtautuminen palautteeseen ja tekstien viimeistely

Edellä esitellyillä erilaisilla tekstinkäsittelytavoilla motivoidaan opiskelijoita havainnoimaan omia ja toisten tekstejä eri näkökulmista ja tuetaan opiskelijaa eteenpäin tekstinsä muokkaus- ja viimeistelyvaiheessa. Kurssisuoritukseen kuuluu oman tekstikatkelman jakaminen toisten luettavaksi sekä suullisen ja kirjallisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Palautteen hyödyntämistä tai tekstin lopullista muokkaantumista ei kirjoittamista tukevalla kurssilla enää käsitellä – eikä opettajakaan siten näe, miten tekstit muokkaantuvat kurssin jälkeen.

Kyselyn avulla selvitettiin, miten opiskelijat suhtautuvat palautteeseensa ja miten he hyödyntävät saamaansa palautetta, ja erityisesti, mitä opiskelijat teksteilleen tekevät kurssin käytyään. Kurssisuoritukseen kuuluu oman tekstin jakamisen lisäksi myös toisten tekstien kommentointi niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Siten opiskelijat saavat teksteistään monenlaista palautetta. Kyselyn vastaajista lähes kaikki (40) olivat saaneet suullista palautetta opettajalta ja 37 oli saanut kirjallista palautetta opettajalta. Kurssitovereiltakin saatu palaute oli niin suullista (32 vastausta) kuin kirjallista (35 vastausta). Kurssin ulkopuolelta saatua palautetta oli saanut tai pyytännyt vain 2 opiskelijaa. Monelta eri lukijalta saatu palaute auttaa tarkastelemaan tekstiä eri näkökulmista ja hahmottamaan tekstin heikkoudet ja vahvuudet; monen palautteen perusteella voi nähdä, onko jokin kommentti yksittäisen lukijan mielipide vai usean lukijan esiin tuoma kohta (ks. Svinhufvud 2007: 73–74).

Kyselyn mukaan opiskelijat pitivät saamaansa palautetta yleisesti hyödyllisenä, asiallisena ja rakentavana. Saadun palautteen määrään oltiin pääosin tyytyväisiä tai ainakin melko tyytyväisiä. Opettaja antaa aina kirjallisen palautteen joko sähköisesti kirjoitusohjelmassa lisättyjen kommenttien avulla tai tulostetulle työlle käsin kirjattuna. Opettaja antaa kirjallisen palautteen sovitusti joko ennen istuntoa, istunnon yhteydessä tai välittömästi istunnon jälkeen. Opettajan kommentit sisältävät yleensä merkinnän kieliopillisesta erehdyksestä tai oikeakielisyysvirheestä ja korjausehdotuksen siihen, tarkentavia kysymyksiä esimerkiksi monitulkituksiin ilmauksiin tai muokausvaihtoehtoja. Tekstin yksityiskohtien kommentoinnin lisäksi opettaja voi kirjata lyhyen, kokoavan yhteenvedon tekstin loppuun. Kurssitoverien kirjallinen palaute on lyhyt (100 sanan) kommentti tekstistä; palaute voi koskea koko katkelmaa tai yksittäistä kohtaa. Suullisessa palautteessa korostuu sitten käytetyn tekstinkäsittelymetodin mukaan eri asiat, kuten edellisissä tekstin käsittelytapoja esittelevissä luvuissa todettiin.

Saadun palautteen hyödyntäminen on siis opiskelijasta itsestä kiinni. Kurssin ajoittamisella kirjoitusprosessin keskelle, muokausvaiheen tekstin kommentoinnilla ja teksti-istuntojen opiskelijälähtöisellä näkökulmalla on pyritty siihen, että opiskelija motivoituu hyödyntämään saamansa palautteen. Näin tuntuu myös kyselyn perusteella käyvän. Lähes puolet (18) vastaajista reagoi saamaansa palautteeseen korjaamalla käsiteltyä tekstiään ja suuri

osa hyödynsi kommentteja myös seuraavissa kirjoitusprosesseissaan (11). Osa opiskelijoista lukee palautteen, muttei varsinaisesti tee mitään tekstilleen (10) ja osa vain silmäilee palautteen (3). Osasyynä siihen, ettei opiskelija muokannut tekstiään, saattoi olla se, että tutkielma oli jo valmis ja palautettu.

Kuten totesin, opettajan kommentit koskevat tyypillisesti oikeakielisyttä, kielioppia, tekstin rakenteita ja tieteellisen tekstin piirteitä. Kurssitovereiden vertaispalaute voi olla yleisempää tekstin kommentointia lukukokemuksena; usein se on myös ylimalkaisempaa. Onkin mielenkiintoista tarkastella, miten opiskelijat muokkaavat tekstejään. Kyselyyn vastanneista puolet korjasi oikeakielisyysvirheitä (esim. yhdys sanoja) tai hioi tyyliä (esim. arkikielisiä ilmauksia) tai teki näitä molempia. Myös lausetason muokkauksia (esim. lauseenvastikkeet) ja täsmällisyyden parantamista (esim. sanastossa) kertoi tekevänsä lähes puolesta vastaajista. Yllättävän moni myös jäsenteli tekstiään, esim. kappalejakoa, uudelleen. Muutama kiinnitti huomiota myös vieraan kielen vaikutukseen tai karsi toistoa.

Kyselystä ei selviä, tehtiinkö tekstin muokaus yksinomaan opettajan antaman palautteen perusteella tai kuinka paljon muiden antama palaute vaikutti tekstin muokkaantumiseen. Tehdyt muokkaukset koskevat siis kyselyn perusteella tyypillisesti oikeakielisyys- ja tyylliseikkoja ja lauserakenteita. Koko kurssin antia kysyttäessä opiskelijat tuovat sen sijaan esiin hallitsevansa kurssin jälkeen entistä paremmin kielenhuoltoaan, havainnoivansa paremmin tekstinsä heikkoudet ja vahvuudet ja kiinnittävänsä huomiota monitulkintaisuuteen. Vaikka palaute auttoi opiskelijoita muokkaamaan teksteistään oikeakielisyys- ja tyyllivirheitä, eivät opiskelijat kuitenkaan korostaneet näitä aiheita oppimiskohteinaan. Vain muutama vastaaja sanoi oppineensa tyylliseikkojen eroja, terminologian käyttöä ja oikeakielisyysseikkoja. Sen sijaan enemmän opittiin palautteen antamista ja saamista sekä kriittisen lukutaidon kehittämistä. Tekstien käsittelyissä erilaiset keskustelevat käytänteet puoltavat siis paikkaansa, sillä kyselyn perusteella kannattaa selvästikin suullisen ja kirjallisen palautteen antamista ja vastaanottamista opetella ja harjoitella. Voidaan silti pohtia, muokkaavatko opiskelijat tekstiään saamansa palautteen perusteella miettimättä palautteen sisältöä. Onko opettajan antama kirjallinen palaute vain ”ilmaista apua” tutkielmaan, kuten eräs vastaaja totesi?

7 Päätelmiä

Tässä artikkelissa olen avannut tieteellisen kirjoittamisen opetuksen periaatteita ja Turun yliopiston kielikeskuksen järjestämän kirjoittamista tukevan kurssin rakennetta. Olen esitellyt kirjoittamista tukevalla kurssilla käytettyjä tekstinkäsittelytapoja ja opetusmetodeja. Niiden etuja ja hyötyjä olen pohtinut opettajan näkökulmasta sekä opiskelijoille lähetetyn kyselyn avulla. Kyselyyn saatujen vastausten perusteella voidaan analysoida opiskelijoiden mielipiteitä kirjoittamista tukevasta kurssista ja saada tietoa, minkälainen opetusmetodi on mielekäs ja minkälaista hyötyä kurssista on opiskelijalle.

Kyselyn avulla saatiin selville, minkälaisia tapoja kirjoittamista tukevalla kurssilla käytetään opiskelijoiden oppinäytetöiden tarkasteluun. Eniten hyödynnetään ryhmäpalautetta, joko koko ryhmän voimin tai pienryhmissä. Tämä tukee näkemystä kirjoittamisesta sosiaalisena ja yhteisöllisenä toimintana. Kyselyn vastauksissa yllättävää oli opettajajohtoisen tekstin-

käsittelymetodin runsas käyttö, mikä voi osoittaa, että opiskelijat tai opettajat korostavat oikeakielisyyden ja kielenhuollon merkitystä. Kyselyssä ei selvitetty, miten opiskelija suhtautui valittuun opetustapaan. Olisi mielenkiintoista analysoida valitun opetustavan ja kirjoittamisprosessin loppuvaiheen yhteyttä ja sitä, miten opiskelijat oppivat kirjoittamista tai kehittävät kielenhuoltoaan eri tekstinkäsittelymenettelyiden avulla.

Kirjoittamista ohjaava kurssi on kyselyn perusteella antanut opiskelijoille eväitä tekstien havainnointiin ja palautteen antamiseen. Kirjoitusprosessin vaiheita, kirjoittamisen esteitä ja oman tekstin heikkouksia ja vahvuuksia tunnistetaan herkemmin ja saatua palautetta osataan hyödyntää. Kuitenkin kurssin tavoite kehittää opiskelijan vastuuta omasta kielenhuollosta saattaa osittain jäädä toteutumatta. Kirjoittamista tukevalla kursilla saatu palaute on kyselyn perusteella opiskelijoiden mielestä pikemminkin hyödyllistä ja rakentavaa (39 vastausta) kuin hyödytöntä tai masentavaa (1–2 vastausta). Erään opiskelijan mukaan kirjoittamiseen kiinnitetään kandiseminaareissa liian vähän huomiota ja toinen kertoo, että tekstiä ei anneta muokata enää sen jälkeen, kun työ on esitelty. On siis hyvää, että kirjoittamista tukevalla kursilla voidaan keskittyä kirjoittamisprosessin vaiheiden tarkasteluun, keskustella opiskelijoille päänvaivaa tuottavista tekstin piirteistä ja harjoitella tieteellisten tekstien kommentointia.

Oppiaineiden seminaarien ja kirjoittamista tukevan kurssin yhteensovittaminen on jostain syystä vielä vähäistä, mutta niiden integroinnista olisi mielestäni paljon hyötyä kaikille osapuolille. Kielen ja sisällön linkittäminen rikastuttaisi niin seminaarien keskusteluja kuin kirjoittamisen ohjaustakin. Kielelliset piirteet tulisivat näkyviksi myös seminaareissa ja toisaalta kirjoittamisen ohjaukseenkin saataisiin tieteenalakohtaisuutta paremmin esiin. Kurssien yhteensovittamisen myötä kielenohjaus ulottuisi tutkielman loppuun asti ja toisaalta kielinäkökulma olisi mukana koko tutkielmanteon ajan.

Kirjoittamista tukevan kurssin sijoittaminen opintoihin vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin tutkielman kirjoitusprosessista sekä suhtautumiseen ja motivaatioon, jotka liittyvät opinnäytetyön valmiiksi saattamiseen. Siten on tärkeää, että kirjoittamisen konventiot tuodaan esiin, niistä keskustellaan ja tieteenalakohtaisesti analysoidaan tekstien rakenteita ja kielen piirteitä. Koska tutkimuksessa ja työelämässä tarvitaan kirjoittamisen taitoja, on opiskelijoiden kirjoittamista tuettava ja annettava heille turvallinen tilaisuus keskustella kirjoittamiseen liittyvistä teemoista. Kielenopettaja herättää näkemään oman alan tekstejä uusin silmin, vahvistaa kirjoittajan uskoa omiin kykyihin ja itsenäiseen kielenhuoltoon ja tieteellisen tekstin tuottamiseen.

Lähteet

- Gerlander, M., Levander, L. M. & Repo-Kaarento, S. 2006. *Säpinää seminaareihin*. Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen. Viikin opetuksen kehittämispalvelut. Julkaisuja 4/2006.
URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/1975/926/Julkaus4_VOK.pdf?sequence=1. [Viitattu 30.1.2013].

- Hakalehto-Wainio, S. 2010. Seminaariopetuksen haasteet – kohti laadukkaampaa oppimista. *Oikeus* 3, 288–298.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa O. Löytty ja M. Kinnunen (toim.): *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 109–118.
- Kielikeskuksen opinto-opas 2012–2013. Turun yliopiston kielikeskuksen opetusohjelmätiedot 2012–2013, Suomen kieli, kirjallinen viestintä, oikeustieteellinen tdk.
URL: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintojakso.htm?rid=10198&idx=1&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012> [Viitattu 30.1.2013].
- Komulainen, R.-L., Vasara-Aaltonen, M. & Haarala-Muhonen, A. 2012. Motivaation aallokossa – kokemuksia oikeustieteen opiskelusta. *Oikeus* 1, 121–130.
- Laihanen, Esa 2006. Kirjoittajan ABC-kortti – Yhdessä kirjoittaminen ja yhteiskirjoittaminen.
URL: http://webcgi.oulu.fi/oykk/abc/kirjoittamisprosessi/yhdessa_kirjoittaminen_ja_yhteiskirjoittaminen/ [Viitattu 26.4.2013].
- Liu, N.-F. & Carless, D. 2006. Peer Feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*. Vol. 11. No. 3., 279–290.
- Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa O. Löytty ja M. Kinnunen (toim.): *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 13–28.
- Paso, M. 2010. Kirjoitanko, koska muuta en voi? Tieteellisestä kirjoittamisesta ja sen opettamisesta. *Oikeus* 3, 299–310.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 280–299.
- Svinhufvud, Kimmo 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.

Vertailu kulttuurienvälisen oppimisen keinona

Minna Maijala

1 Johdanto

Näkökulma siihen, miten kulttuuria käsitellään vieraan kielen opetuksessa, on (ainakin teoriassa) muuttunut, kun on siirrytty perinteisestä kielten oppimisen traditiosta kommunikatiivisen kielen oppimisen kautta kulttuurienväliseen kielen oppimiseen. Perinteisessä ja kommunikatiivisessa kielen oppimisen traditiossa vieraan kielen oppimisen ja opettamisen päähenkilöt eli opettajat ja opiskelijat olivat lähinnä ulkoisen tarkkailijan asemassa, kun taas kulttuurienvälisessä oppimisessa he ovat siirtyneet sisäisen kulttuurin kokijoiksi (näin esim. Pietzuch 2011; Bach 2010: 17). Kokemukselliseen suuntaukseen viittasi 1990-luvulla Suomessakin tutuksi tullut käsite *koettu kulttuurin oppiminen* (saks. *erlebte Landeskunde*, ks. Kaikkonen 1991), jonka mukaan opiskelija oppi vierasta kieltä ja sen kulttuuria parhaiten juuri omien kokemusten myötä. Byram ja Esarte-Sarries (1991: 10) kuvasivat 1990-luvun alussa kielten oppijaa etnografiksi eli kansatieteilijäksi (engl. *Language Learner as Ethnographer*), millä he tarkoittivat sitä, että oppija oppii kieltä ja kulttuuria kokonaisuutena pystyäkseen kuvailemaan ja ymmärtämään oppimansa kielen puhujia. Tässä näkemyksessä uutta oli se, että oppimisprosessi tuli tärkeäksi osaksi kulttuurin oppimista. Siten oppija ja opettaja ovat itse tiedon lähteinä yhtä tärkeitä kuin syntyperäinen kielen puhuja eli he eivät enää ole pelkkiä vastaanottajia vuorovaikutustilanteessa.

Vielä 1970-luvulla vieraiden kielten opetuksen tavoitteena oli johonkin tiettyyn kansalliseen kulttuuriin kuuluvan syntyperäisen kielenpuhujan ihanne. Nykyään kielten oppijoita pidetään monikielisinä yksilöinä, jotka ovat kasvaneet erilaisissa kansallisissa, ylikansallisissa ja etnisissä kulttuureissa (ks. esim. Kramersch 2006: 250). Kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi (engl. *Intercultural communicative competence*) on Byramin (2012) mukaan kyky käyttää kieltä sosiaalisesti kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla eikä vain kieliopillisesti oikein. Opetuksen päämääränä ei ole enää saavuttaa syntyperäisen kielenpuhujan kielitaito, vaan kasvattaa puhuja, joka selviää kulttuurienvälisistä tilanteista (Byram 2012; Wilkinson 2012). Pohtimisen arvoisia kysymyksiä ovat, millainen kulttuurienvälinen henkilö on tai millainen hänen pitäisi olla. Onko hän aina iloinen, onnellinen tai poliittisesti korrekti? Voiko kulttuurienvälisellä henkilöllä olla negatiivisia tuntemuksia ja saako hän näyttää niitä? Kulttuurienvälistä oppimista käsittelevistä tutkimuksista saa usein sellaisen kuvan, että kulttuurienvälisyyteen liittyvät käsitteet ovat liian yksipuolisia, idealistisia, ideologisia (näin myös House 1996) tai tuntuu siltä, että kyseessä on joku uskonnollinen liike, jossa poikkeavat tai kriittiset näkemykset eivät ole sallittuja. Byramin (2012) mukaan *“being intercultural”* on eri asia kuin *“being bilingual/bicultural”*. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kaksikielinen tai -kulttuurinen henkilö voi käyttäytyä tavalla, joka ei ole kulttuurienvälinen. Erona on se, että kulttuurienvälinen henkilö ei ainoastaan

puhu vierasta kieltä, vaan toimii välittäjänä kulttuurien välillä ja tarvitsee siten tietoa sekä kielestä että kulttuurista. Kulttuurienvälisen oppijan käsitettä ei voi soveltaa kaikkiin kieltenoppijoihin ja tilanteisiin, ja usein sitä pidetään liian idealistisena ja teoreettisena (Wilkinson 2012: 296).

Tätä taustaa vasten tämän tutkimuksen tavoitteena on havainnollistaa vertailun merkitystä osana kulttuurienvälisen oppimisen ja oppijan käsitteitä. Tarkastelen ensin kulttuurienväliseen oppimiseen läheisesti liittyviä elementtejä: vertailua, pohtimista ja kokemuksellisuutta. Tutkimuksen empiirisessä osassa analysoin esimerkkien avulla sitä, miten kulttuurien vertailu ilmenee saksan kielen aikuisoppikirjoissa. Pohdin erityisesti seuraavia kysymyksiä: Miten kulttuureja vertaillaan? Ovatko kansalliset rajat läsnä vertailuissa? Mitä kulttuuriin liittyviä aiheita vertaillaan? Tutkimuksen kohteena on kolmiosainen suomalainen aikuisille suunnattu saksan kielen oppikirjasarja (*Einverstanden 1* = E1, *Einverstanden 2* = E2, *Einverstanden 3* = E3), jonka kirjoihin sisältyvät sekä tekstit että harjoitukset. Tämän lisäksi analysoin aikuisille suunnatun kolmiosaisen oppikirjasarjan tekstikirjat (*Passwort Deutsch 1. Kursbuch* = PD1; *Passwort Deutsch 2. Kursbuch* = PD2; *Passwort Deutsch 3. Kursbuch* = PD3) ja niihin liittyvät harjoituskirjat (PDÜ1 = *Passwort Deutsch 1. Übungsbuch*; PDÜ 2 = *Passwort Deutsch 2. Übungsbuch*; PDÜ3 = *Passwort Deutsch 3. Übungsbuch*). Saksassa ilmestyneet kirjat on tarkoitettu kansainväliseen saksan kielen opetukseen. Käytän itse osaa kirjoista Turun yliopiston kielikeskuksen saksan kielen kursseilla.

2 Kulttuurienvälisen oppimisen elementtejä: vertailu, pohtiminen ja kokemuksellisuus

Kulttuurienvälistä oppimista voidaan kuvata prosessiksi, jossa ovat samanaikaisesti läsnä opiskelijan oma(t) kulttuuri(t) ja vieras kulttuuri tai vieraat kulttuurit. Kuten edellä jo totesin, kulttuurienvälisen puhujan pitäisi välittäjän roolinsa lisäksi pystyä vertailemaan eri kulttuureja. Opiskelijoiden katsotaan olevan ”kulttuurien välissä” eli ”kolmannessa tilassa” (engl. *third place, third culture*, Kramsch 2009: 199) tai ”välitilassa”, josta he voivat tarkastella sekä omaa että vierasta kulttuuria (Kaikkonen 2005: 301). Kulttuurienvälisellä oppimisella voidaan katsoa olevan kognitiivinen eli tiedollinen, affektiivinen eli tunteellinen sekä pragmaattinen eli käytännöllinen tai taidollinen dimensio. Toisin sanoen kulttuurienvälisen oppimisen pitäisi aktivoida sekä opiskelijan tietämystä että tunteita. Vertailun merkitystä korostetaan usein tutkimuskirjallisuudessa kulttuurienvälisen oppimisen määritelmässä. Oppijan katsotaan lähestyvän kohdekulttuuria oman kulttuurinsa näkökulmasta ja refleктоivan tätä lähestymisprosessia vertailemalla ”omaa” ja ”vierasta” kulttuuria (näin myös Roche 2001: 154). Pohtimisen ja analysoinnin merkitys korostuu erityisesti kulttuurin oppimisessa. Turun yliopiston kielikeskuksessa tehdyn tutkimuksen mukaan aikuisten saksan kielen oppijoiden mieliin jäivät saksan oppitunnilla sellaiset kulttuuriin liittyvät asiat, joita he pitivät autenttisina tai jotka herättivät tunnilta keskustelua ja olivat heidän mielestään kohdekulttuurissa erilaisia kuin omassa kulttuurissa. (Maijala 2009.) Opiskelijat peilaavat uutta kieltä ja kulttuuria omaa kulttuuristaustaan vasten. Oppitunnilla oman ja vieraan näkökulman dialektiikka ilmenee keskusteluina ja pohdintoina kulttuurieroista.

Vierasta kieltä opittaessa merkittäviä ovat autenttiset subjektiiviset kokemukset, jotka syventävät kulttuurin oppimista. Kulttuurienvälisessä oppimisessä opiskelijat ovat toimijoita: he tekevät tutkimusta tai opetuksessa käytetään muita toiminnallisia työtapoja. Kaikki tämä johtaa kulttuurin omaan kokemiseen. (Koreik & Pietzuch 2010: 1446–1447.) Uuden kielen oppiminen voi olla paitsi subjektiivinen myös joskus jopa eksoottinen kokemus. Kramschin (2009: 13) tutkimuksen mukaan alkeisoppijat ja ei-äidinkieliset kieltenpuhujat, jotka eivät ole sosialisoituneet kohdekulttuuriin, muodostavat hyvin erilaisia assosiaatioita ja totuuksia kielestä kuin syntyperäiset puhujat. Alkeisoppijoilla voi olla hyvinkin fantasianomaisia kuvitelmia uudesta kielestä, sen ääntämyksestä, muotoutumisesta, ennalta tuntemattomista yhdistelmistä tai oudoista kieliopillisista rakenteista. Nämä assosiaatiot tekevät uudesta opeteltavasta kielestä kiehtovan. Hyvin usein alkeisoppijoiden arviot uudesta kielestä ovat stereotyyppisiä. Mutta juuri stereotyyppiolla on tärkeä emotionaalinen tehtävä, kun ei-syntyperäiset puhujat jäsentävät opittavan kielen uutta symbolista järjestelmää.

Tämä kokemusten ja erityisesti erilaisuuden kokemisen merkitys käy ilmi myös Turun yliopiston kielikeskuksessa toteutetussa kyselytutkimuksessa (Maijala 2013), jossa saksan kurskien opiskelijat arvioivat keskeisiä aiheita saksan oppitunnilla. Kyselyyn osallistui yhteensä 201 saksan kurssien (eurooppalaisen viitekehysten tasot A1–B1) opiskelijaa, jotka vastasivat avokysymykseen: ”Mikä saksankielisten maiden kulttuuriin liittyvä asia jäi erityisesti mieleesi saksan kursilla?” He muistivat pääasiassa oman maan tavoista poikkeavia asioita, kuten karnevaalijuhlia tai saksalaisten mielenosoituksia. Tämän tutkimuksen mukaan kulttuurin oppimisessa merkityksellisiä ovat sellaiset aiheet, jotka ovat erilaisia kohdekulttuurissa ja jotka saavat oppijan reagoimaan emotionaalisesti. Tätä kuvastaa hyvin erään opiskelijan perustelu, jossa hän kertoi muistaneensa ”suomalaisten kannalta ’oudot’ tavat ja menettelyt”. Kulttuurienväliset sisällöt vieraan kielen opetuksessa eivät ole selkeää faktaperusteista varmaa tietoa, vaan lähinnä jokaisen opiskelijan omakohtaisia kokemuksia. (Maijala 2013.)

Kulttuuriset vertailut ovat vieraan kielen opetuksessa havainnollistuneet usein stereotyyppien käsittelyssä. Kansallisvaltioihin liitetyt stereotyyppiä olivat erityisesti vielä 1990-luvulla tärkeä osa kulttuurin opetusta ja niitä käytettiin laajalti esimerkiksi saksan kielen oppikirjoissa (ks. tarkemmin Maijala 2004; 2006). Monissa 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa oltiin sitä mieltä, että stereotyyppiä ovat kielteisiä, ja katsottiin, että yksi vieraan kielen opetuksen tehtävistä on juuri stereotyyppien karsiminen oppijoiden mielistä (ks. esim. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1998: 4). Käsitukset stereotyypeistä muuttuivat kuitenkin vähitellen myös tutkimuskirjallisuudessa myönteisiksi eli alettiin hyväksyä se, että stereotyyppien avulla ja niitä tiedostamalla voi oppia oman ja vieraan kulttuurin ominaispiirteitä (näin esim. Hu 1995). Stereotyyppiöissa kansalliset rajat ovat aina jotenkin läsnä. Käytännön opetustilanteessa vieraan kielen opettajan mieleen voi tulla seuraavia kysymyksiä: Pitääkö kansallisista rajoista ja stereotyyppiöista pyrkiä eroon? Kuinka opetetaan opiskelijoita pääsemään eroon stereotyyppisestä ajattelusta, kun itse opettajana käytän stereotyyppiä keskustelun aikaansaamiseksi? Kulttuurienvälisen oppimisenhan pitäisi olla keskustelevaa: eivätkö juuri stereotyyppiä itse asiassa olekin hauskoja keskustelun avauksia?

Mielenkiintoinen kysymys on, miten kulttuurien rajat muodostuvat kulttuurienvälisessä oppimisessä eli mitä kulttuureja vertaillaan keskenään. Tavallisesti kansalliset kulttuurit ovat kulttuurisen vertailun ”perusyksikkö”. Vielä 1990-luvulla ”oma” ja ”vieras” erotettiin lähinnä kansallisarajojen mukaan (Decke-Cornill & Küster 2010: 228), kun taas nykyään – ainakin tutkimuskirjallisuudessa – on vallalla sellainen käsitys, että oman ja vieraan erotelu ei enää noudata kansallisvaltioiden rajoja ja että kulttuurien oppiminen ylittää kansallisvaltioiden rajat. Kulttuurienvälisen oppimisen käsitteen myötä on siis siirrytty kansallisvaltioiden rajoihin perustuvista binaarisista malleista globaalistuneisiin oma vs. vieras -malleihin (Bach 2010: 18). Vieraiden kielten oppitunnilla pitäisi näin pystyä omaksumaankin strategioita ja saada sellainen perustavaa laatua oleva kulttuurinen kompetenssi, joka antaa opiskelijalle eväät ylittää kulttuurien rajat (ks. esim. Holliday 2012: 45). On yksilöllistä, mikä koetaan vieraaksi ja omaksi kulttuuriksi. Toiseutta tai vierautta ei ole välttämättä aina jokin toinen kansallisuus: vierautta voi olla myös omassa kulttuurissa, esimerkiksi omassa maassa ilmenevä alakulttuuri tai jokin toinen tapa elää. Tästä huolimatta vieraan kielen opetuksessa vieraalla hyvin usein tarkoitetaan jonkin toisen kansallisuuden edustajaa, joka puhuu jotakin itselle vierasta kieltä. Kun kansalliset rajat ovat kaatuneet, kansallisia kulttuureita, populaarikulttuuria ja työelämää koskevat käsitykset ja mielikuvat ovat tulleet tutummiksi ja osittain jopa stereotyyppisemmiksi. Globalisaation seurauksena kulttuurit ovat alkaneet yhä enemmän muistuttaa toisiaan, ja ne ovat mukautuneet sellaisiksi, että turistit ja kuluttajat – olivatpa he kotoisin mistä tahansa – kokevat ne samankaltaisiksi. Tämä kuva voi kuitenkin pettää, kulttuurien rajat ovat vain siirtyneet muualle. Enää ei voi puhua sellaisista vastakkainasetteluista kuin ’me ja muut’ tai ’syntyperäinen puhuja ja ei-syntyperäinen puhuja’. Kulttuurienvälisistä kontakteista on tullut monimuotoisempia taloudellisen globalisaation, maahanmuuton ja elektronisten viestintämuotojen ansiosta. (Kramsch & Uryu 2012: 213.) Kulttuurien rajojen siirtymisestä voisi mainita esimerkkinä Saksassa vuosikymmeniä asuneet turkkilaiset, jotka eivät ole kotoon Saksassa ja kokevat ehkä olevansa ulkopuolisia myös palatessaan kotimaahansa Turkkiin.

3 Kulttuurienvälisen vertailun ilmentyminen saksan kielen oppikirjoissa

Oppikirja on vieraan kielen opetuksessa (vielä) keskeisessä asemassa ja usein juuri oppikirjasta opiskelijat saavat ensimmäisen käsityksen siitä, millainen kohdekielinen kulttuuri on, ja pystyvät kirjan avulla vertaamaan uutta kieltä ja kulttuuria omaansa. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten saksan kielen oppikirjat ohjaavat opiskelijoita kulttuurien vertailuun.

Kulttuureja vertailevia tehtäviä ja sisältöjä

Jo 1980-luvulla Kramsch (1988: 160) havaitsi, että saksan kielen oppikirjoissa käytetään kulttuurien vertailua kulttuurin oppimisen keinona. Kramschin analysoimat yhdysvaltalaiset saksan oppikirjat sisälsivät epäsuorien kulttuuristen vertailujen lisäksi kielioppi-drillejä ja kommunikatiivisia tehtäviä, joihin sisältyi kulttuurien vertailuja. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Maijala 2012; Rocco 2011) saksan kielen oppikirjoissa hyvin tavallinen kulttuurienväläinen lähestymistapa ovat tehtävät, joissa kehoitetaan opiskelijoita kertomaan,

kuinka omassa kulttuurissa toimitaan ja vertaamaan omaa kulttuuria kohdekulttuuriin, kun taas kriittiseen pohdintaan ja reflektioon ohjaavia tehtäviä esiintyy oppikirjoissa harvemmin. Kulttuurienvälisiä lähestymistapaa oppikirjoissa pystyisi tehostamaan esimerkiksi tekstivalinnoilla ja kulttuurienvälisillä työskentelytavoilla (saks. *interkulturelle Textarbeit*), joissa kulttuurierot tulisivat selvästi esille (Rocco 2011). Sopivat tehtävät edistävät sitä, että oppijat tunnistavat tekstien kulttuurienväliset sisällöt ja että he pystyvät käsittelemään niitä. Tähän tarkoitukseen sopivat erityisesti kaunokirjalliset tekstit ja elokuvat, joiden kulttuurienvälinen potentiaali jää usein huomaamatta. (Caspari 2010: 111.) Suomalaisessa *Einverstanden 3* -kirjassa on esimerkiksi seuraavanlainen kulttuurin vertailuun ohjaava tehtävä: "Lue ja suomenna pariisi kanssa kylpyläosaston suomalaisen saunan saunomisohjeet. Miten muuttaisitte ohjeita?" (E3: 120) Tavallisia kulttuuriin oppimiseen liittyviä tehtäviä ovat tutkimissani suomalaisissa saksan oppikirjoissa tietokilpailut (ks. esim. Ruhrin alueeseen liittyvä tietokilpailu, E3: 154) sekä kuvien ja lyhyiden informatiivisten tekstien yhdistely (E3: 164–165; E3: 176–177).

Kaunokirjallisuus alkoi menettää merkitystään kommunikatiivisen kielten opetuksen tradition aikana, jolloin lyhyistä faktatietoa sisältävistä teksteistä ja arkipäivään liittyvistä kommunikatiivisista dialogeista tuli oppikirjojen tavallisimmat keinot välittää tietoa vieraasta kulttuurista. Kulttuurienvälisen tradition myötä on kuitenkin ollut havaittavissa ainakin jonkinasteinen kaunokirjallisten tekstien paluu (ks. Dobstadt & Riedner 2011). Erityisesti vaikeiden aiheiden käsittelyssä kaunokirjalliset tekstit voivat olla apuna esimerkiksi silloin, kun saksan opetuksessa käsitellään kansallissosialistien ja DDR:n aikaa (ks. Majjala 2006). Kaunokirjallisuuden välityksellä oppijat pääsevät eläytymään kohdekulttuurin ihmisten kohtaloihin, siten kaunokirjalliset tekstit vaikuttavat myös oppimisen affektiivisella alueella ja vetoavat tunteisiin. Tästä huolimatta nykyisissä saksan oppikirjoissa kaunokirjalliset tekstit ovat harvinaisia (Majjala 2012). Analysoimissani suomalaisissa alkeisoppikirjoissa kaunokirjallisia tekstejä ei ole. *Passwort Deutsch* -kirjasarjan edistyneemmille oppijoille tarkoitetuissa kirjoissa on esittely Friedrich Schilleristä (PD2: 92) ja Wilhelm Buschista (PD3: 124), jota täydentää sivun mittainen kuvitettu katkelma Buschin 'Max und Moritz' -kirjasta (PD3: 128).

Mielenkiintoinen kysymys on se, millaiset sisällöt ovat kulttuurienvälisiä vieraan kielen opetuksessa. Saksan kielen oppikirjoista ensimmäisenä mieleen tulevat niissä perinteisesti jo 1970-luvulta alkaen esiintyneet ympäristöön ja erityisesti maahanmuuttoon liittyvät aiheet. Maahanmuuttoon liittyvät aiheet esitetään saksan oppikirjoissa yleensä myönteisessä sävyssä, eikä kritiikkiä juurikaan esiinny. Tosin suomalaisessa *Einverstanden! 2* -kirjassa "Multikulti" -kappaleessa todetaan, että ulkomaalaistaustaiset ihmiset elävät saksalaisten kanssa rinnakkain omissa kulttuureissaan eivätkä yhdessä saksalaisten kanssa (E2: 41). Saman kappaleen kuuntelutekstissä keskustellaan siitä, miten ulkomaalaiset viihtyvät Berliinissä ja Saksassa (E2: 52). Tämän lisäksi luetunymmärtämistehtävässä kerrotaan venäläisistä maahanmuuttajista Saksassa ja esitellään lyhyessä tekstissä venäläistäustainen kirjailija Wladimir Kaminer (E2: 53). Myös *Passwort Deutsch 2* -kirjassa on monikulttuurista Berliiniä käsittelevä kappale, jossa kuvaillaan ulkomaalaistaustaisten ihmisten elämää Berliinissä (28–29). *Passwort Deutsch 1* -kirja kuvaa Baselin kansainvälisenä kaupunkina, ja kirjan sveitsiläinen hahmo Frau Bürgi esittelee oman työpaikkansa ulkomaalaistaustaiset työntekijät (PD2: 114–115). Samassa kappaleessa on tietoisu, jossa

kerrotaan Sveitsin työelämän monikielisuudesta (PD1: 116). *Passwort Deutsch 2* -kirjassa käsitellään informatiivisessa tekstissä ulkomaalaisten erilaisia statuksia Saksassa (PD2: 120). Saman kappaleen yhteydessä olevassa suullisessa tehtävässä lukijoita kehoitetaan pohtimaan esimerkiksi, onko jollakulla kurssilaisella kaksoiskansalaisuus, mitä kurssilaisille merkitsee oma kansalaisuus ja voisivatko he kuvitella voivansa vaihtaa omaa kansalaisuuttaan (PD2: 121).

Kulttuurien vertailua oppikirjahenkilöiden välityksellä

Oppikirjojen ”päähenkilöt” toimivat usein eri kulttuurien välittäjinä. He kertovat oppikirjojen teksteissä omista kulttuurisista kokemuksistaan, joiden avulla kirjan lukijat voivat itse verrata omia kokemuksiaan päähenkilöiden kokemuksiin. Suomalaisissa saksan kielen oppikirjoissa tilanteet sijoittuvat oppikirjahenkilöiden arkipäiväiseen elämään ja kokemuksiin kohdekulttuurissa, ja näiden kokemusten välityksellä lukijoita ohjataan kiinnittämään huomiota kulttuuriin eroihin. *Einverstanden 1* -oppikirjassa 34-vuotias suomenruotsalainen sairaanhoitaja Niklas Lund on vaelluskurssilla Saksan ja Itävallan Alpeilla. Oppikirjan teksteissä päähenkilöt kertovat (pääasiassa myönteisistä) kokemuksistaan kohdekulttuurissa: esimerkiksi *Einverstanden 1* -oppikirjassa esiintyvä hollantilainen Linda kertoo Müncheniin sijoittuvassa vuoropuhelussa, että ihmiset ovat siellä hauskoja, kivoja ja ystävällisiä: ”Lustig, nett und freundlich sind die Leute hier...” (E1: 105). *Einverstanden 3* -kirjan päähenkilöt kertovat elämästään monikulttuurisessa Prenzlauer Bergin kaupungin osassa Berliinissä. Turistit ja joskus liian kovaääninen juhlinta häiritsevät heitä samoin kuin kohonnut vuokrat, kun taas monikansallinen ravintolakulttuuri saa kehuja (E3: 50–51). Lukijoita kehoitetaan tekstien ja kuvien perusteella pohtimaan omia mielikuviaan kaupunginosasta (E3: 54). Saksalaisen *Passwort Deutsch* -kirjan henkilöistä suurin osa on ulkomaalaistaustaisia, esimerkiksi kirjan ensimmäisessä osassa (PD1) esiintyvät Pablo, Kostas Raptidis, Clemens Opong, Frau Güncel, Tamali, Olaf, Sanjita, Birgül Alali, Tao Gui ja Federica Petrera. Monien kulttuurien läsnäolo on kirjan henkilöiden kertomusten mukaan myönteistä. Esimerkiksi portugalilainen José Manuel Rodrigues kertoo hyvin myönteiseen sävyyn eri kulttuurien yhteiselosta Ruhrin alueella Saksassa. Hänen mielestään kansallisuudet tulevat hyvin toimeen keskenään, ja kaikki ovat saman saksalaisen jalkapallojoukkueen kannattajia. (PD1: 126.) Ulkomaalaistaustaisten oppikirjahenkilöiden ammatteja ovat *Passwort Deutsch* -kirjasarjassa kokki, lääkäri, hotellin siivoaja, kaupan omistaja, vaihto-opiskelija, Telekom-firman työntekijä ja firman postinjakaja. Useista kirjan päähenkilöistä todetaan, että heidän vanhempansa ovat kotoisin muualta, mutta he ovat itse syntyneet Saksassa: ”Meine Eltern kommen aus Italien, aber ich bin in Deutschland geboren” (PD1: 119; näin myös PD2: 119). Oppikirjan lukijoiden oma ulkomaalaistausta otetaan huomioon kansainvälisessä *Passwort Deutsch* -oppikirjassa. Eräässä suullisessa tehtävässä lukijoita kehoitetaan esittämään muille kurssin osallistujille kysymyksiä ja heidän pitää ilmoittaa, jos kysymys ei ole heidän omassa kulttuurissaan sopiva (PD2: 41). Sveitsin tuntemusta testaavien kysymysten jälkeen lukijoille annetaan tehtäväksi ottaa selvää, mitä muut kurssin osanottajat tietävät toistensa maista tai kotiseudusta (PD2: 80).

Kansalliset rajat kulttuurien vertailun perustana

Kansalliset rajat ovat selkeästi läsnä saksan kielen oppikirjoissa, ja se näkyy siinä, että puhutaan saksankielisistä maista ja lukijoiden lähtökulttuureista, esimerkiksi ”Familie in

Österreich" (E3: 135). Kansainvälisissä saksan oppikirjoissa näkökulma on kuitenkin viime vuosikymmeninä laajentunut, kun maahanmuuttoon liittyvät aiheet, saksankielisissä maissa asuvat maahanmuuttajat ja kansainväliset saksan oppijat ovat ilmestyneet oppikirjoihin. Kansainvälisessä *Passwort Deutsch* -oppikirjassa saksan puhujat – varsinkin kirjan alussa – ovat kotoisin joka puolelta maailmaa ja he käyttävät saksan kieltä *lingua francana* (PD1: 10). Tämän vuoksi kulttuurien vertailu on kansainvälisissä saksan oppikirjoissa usein sitä, että opiskelijaa kehoitetaan vertaamaan kirjan avulla omaa kulttuuriaan saksankielisten maiden kulttuuriin. Oppikirjassa esitetään usein sellaisia kysymyksiä, joissa opiskelijaa pyydetään kertomaan, miten oppikirjassa juuri käsitelty asia on opiskelijan lähtökulttuurissa: "Andere Kulturen. Gibt es in Ihrem Land verschiedene Kulturen und Nationalitäten? Sprechen Sie im Kurs." (PD2: 29), "Welche Religionen gibt es in Ihrem Land?" (PD3: 43). Tavallisesti nämä kysymykset sijoittuvat käsiteltävän kappaleen tai aiheen loppuun, kun ensin on kerrottu, miten nämä kulttuuriin liittyvät ilmiöt, kuten koulujärjestelmä, poliittinen järjestelmä, ovat saksankielisissä maissa. Sanojen maa/maat sekä esimerkiksi pronominien te/teidän käyttö kertoo siitä, että kirjassa oletetaan implisiittisesti kansallisten rajojen olevan läsnä. Mielenkiintoista on se, että myös nykyään postmodernin kulttuurivälisen kielenoppimisen aikakaudella saksan kielen oppikirjojen lähestymistapa on vielä lähinnä bikulturaalinen eli siinä vertaillaan opiskelijan lähtö- ja kohdekulttuuria. (Maijala 2012.) Monet kielten opiskelijat pitävät kuitenkin vielä hyvin tiukasti kiinni omasta kansallisesta identiteetistään (näin esim. Kramsch 2008: 6–7), mikä näkyy siinä, että oppitunnilla he haluavat tietää joitakin tiettyjä kansallisia erityispiirteitä, eli esimerkiksi sen, kuinka saksalaiset viettävät joulua (Maijala 2012). Samankaltainen lähestymistapa on havaittavissa tutkimissani saksan kielen oppikirjoissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Osoittaakseen mielenkiintoa saksalaiset kommentoivat esimerkiksi oheisilla sanoilla puhukumppaninsa puhetta. (E1: 107)

Saksassa ei ole yleensä tapana kiittää ruoasta. (E1: 131)

Saksankielisissä maissa teitittely on huomattavasti yleisempää kuin Suomessa, vaikka sinuttelu onkin viime vuosina lisääntynyt. (E1: 13)

Kansalliset rajat konkretisoituvat stereotyypeissä, mikä tulee myös esille oppikirjoissa. Esimerkiksi *Passwort Deutsch 3* -kirjassa Sveitsiä käsittelevässä kappaleessa kysytään lukijoilta, onko sveitsiläisistä olemassa negatiivisia mielipiteitä (PD3: 72).

Tiedollinen lähestymistapa

Saksan kielen oppikirjoissa tavallisin tapa lähestyä vierasta kulttuuria on antaa tietoa siitä. Tietoa annetaan usein erillisissä faktaruuduissa tai piilotettuna oppikirjojen vuoropuheluihin tai muihin teksteihin. Saksalaisen *Passwort Deutsch* -kirjasarjan tehtävissä annetaan usein kappaleen aiheeseen liittyvää tietoa saksankielisistä maista pidemmässä tekstissä, jonka jälkeen opiskelijoiden odotetaan vastaavan sisältökysymyksiin, jotka tavallisesti ovat monivalintatehtäviä (esim. PDÜ1: 115; PDÜ2: 99; PDÜ2: 121). Aiheet liittyvät läheisesti kappaleessa käsiteltävään alueeseen, kaupunkiin tai perinteisiin ja niiden kielellisiin ja kulttuurisiin erityispiirteisiin, kuten esimerkiksi *Nordsee* (PDÜ2: 137), *Saarland* (PDÜ2: 149), *Oktoberfest* (PDÜ3: 9) tai turismi Sveitsissä (PDÜ3: 29). Tämän lisäksi tietoa anne-

taan saksalaisista kulttuurihahmoista, kuten Martin Lutherista, Johann Sebastian Bachista ja Friedrich Nietzschestä (E3: 84–85).

Tiedollisella tasolla opiskelijoita herkitetään kielellisille eroille antamalla tietoa siitä, miten kieli voi vaihdella saksankielisen alueen eri osissa. Oppikirjoissa korostetaan monesti myös sitä, että kielelliset variantit ovat vaikeita ymmärtää kielialueen sisälläkin:

Baijerin murretta on ulkopuolisten usein vaikea ymmärtää. Joskus sanojen merkitykset ovat muillekin saksalaisille pelkän arvauksen varassa. (E1: 122)

Itävallan saksassa on sanoja, joita saksalaisenkin on joskus vaikea ymmärtää. (E2: 135)

Niklas mainitsi Baselin murteen olevan hänelle kuin hepreaa. (E2: 154)

Kielellisiä eroja ihmetellään myös saksalaisessa oppikirjassa. Eräässä tekstissä kerrotaan Pohjois-Saksasta kotoisin olevan perheen matkasta Salzburgiin. Tietä kysyessään perhe huomaa, että Itävallassa puhutaankin saksaa eri tavalla kuin heidän kotiseudullaan (PD1: 87). Toisaalla Itävallan kielellisten erikoisuuksien esittelyn jälkeen kielellistä variaatiota kehoitetaan vertaamaan oman kulttuurin tilanteeseen (PD2: 59). Pohjoissaksalaisen friisin murteen kuuntelun jälkeen lukijoita pyydetään pohtimaan, miltä kieliltä murre kuulostaa (PD2: 106). Samassa kirjassa esitellään myös muista kielistä peräisin olevia saksan kielen lainasanoja (PD2: 128). *Passwort Deutsch 3* -kirjassa vertaillaan Müncheniä ja Berliiniä asuinpaikkana. Kirjan pesunkestävä baijerilainen päähenkilö on ollut käymässä Berliinissä. Hän kertoo kokemuksistaan ja vertaa Berliiniä Müncheniin – ja tietysti kaikki on hienompaa kotona Münchenissä. Kappaleessa harjoitellaankin sopivasti adjektiivin vertailumuotoja. (PD3: 12–13) Yhteenvetona voi sanoa, että tiedolliset kulttuurin lähestymistavat nivoutuvat tiukasti kansallisiin rajoihin ja niiden sisällä alueellisiin erikoisuuksiin.

4 Lopuksi

Tutkimuksen tarkoituksena oli havainnollistaa vertailun merkitystä osana kulttuurienvälisen oppimisen käsitettä. Tarkastelin ensin tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta kulttuurienväliseen oppimiseen läheisesti liitettäviä elementtejä: vertailua, pohtimista ja kokeuksellisuutta. Huomionarvoista tässä yhteydessä on erityisesti se, että kielten oppimisen ja opettamisen päähenkilöiden eli opettajien ja opiskelijoiden asema on vuosikymmenten kuluessa muuttunut kulttuurin tarkkailijasta kulttuurin kokijaksi. Oppikirja-analyysi osoitti sen, että oppikirjoissa lukijaa ohjataan näissä kulttuurisissa kokemuksissa ja häntä herkitetään huomaamaan vieraasta kulttuurista tiettyjä erityispiirteitä. Se, miten oppikirjat onnistuvat tässä, riippuu hyvin paljon siitä, miten eläväksi opettaja pystyy oppikirjan tekemään ja ”tulkitsemaan” sitä opiskelijoille.

Tarkastelin myös kulttuurienvälisen vertailun ilmentymistä saksan kielen oppikirjoissa. Vertailu tulee esille oppikirjoissa (pääasiassa kansallisia) kulttuureja vertailevissa sisällöissä ja tehtävissä, kirjan päähenkilöiden kokemuksissa ja epäsuorasti tietoa antavissa teksteissä, kuten faktaruuduissa ja vuoropuheluissa. Kielten oppikirjoissa hyvin tavallinen kulttuurienvälinen lähestymistapa ovat tehtävät, joissa kehoitetaan opiskelijoita kerto-

maan, kuinka omassa kulttuurissa toimitaan ja vertaamaan omaa kulttuuria kohdekulttuuriin. Sen sijaan kriittiseen pohdintaan ja reflektioon ohjaavia tehtäviä esiintyy oppikirjoissa harvemmin. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa nimenomaan korostetaan kaunokirjallisten tekstien merkitystä kulttuurienvälisessä oppimisessa (vrt. Caspari 2010; Bredella 2010: 2–4, 20–21), tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjallisuus ei kuulu merkityksellisiin sisältöihin vieraan kielen oppitunnilla, koska niitä ei analysoida alkeisoppikirjoissa juurikaan esiinny. Huomionarvoista on myös se, että kansalliset kulttuurit muodostavat edelleenkin kulttuurisen vertailun ”perusyksikön”. Yhtäältä oppikirjoissa – erityisesti kansainvälisissä saksan oppikirjoissa – tavoitellaan globaalia lähestymistapaa monista eri kulttuureista kotoisin olevien oppikirjajhenkilöiden ja maahanmuuttoa käsittelevien tekstien avulla. Toisaalta kuitenkin kulttuurien vertailu tavallisesti pelkistyy kuitenkin siihen, että opiskelijaa kehoitetaan vertaamaan kirjan avulla omaa kulttuuriaan saksankielisten maiden kulttuuriin. Tutkimus osoittaa ennen kaikkea sen, että kulttuuriin liittyvät aiheet nivoutuvat tiukasti kansallisiin rajoihin ja niiden sisällä alueellisiin erikoisuuksiin.

Oppikirjoissa kulttuureja vertaillaan lähinnä tiedollisella tasolla, mikä tarkoittaa sitä, että erityisesti kulttuurienvälisessä oppimisessa tärkeä oppimisen affektiivinen dimensio jää vähemmälle huomiolle. Pohtia voi myös sitä, miten tämä kielen oppimisessa hyvin tärkeä emotionaalinen puoli (ks. esim. Kramsch 2009) saataisiin mukaan oppikirjoihin ja sen myötä oppitunnillekin. Opiskelijan tunteisiin vetoaminen oppikirjoissa on vähäistä, vaikka esimerkiksi maahanmuuttajien elämästä otetut tarinat voisivat hyvinkin olla tunteisiin vetoavia ja problematisoivia ja näin saada opiskelijat kokemaan myötätuntoa ja keskustelemaan. Kielellisiä erojakin ihmetellään oppikirjoissa melkein pelkästään tiedollisella tasolla, vaikka niitä voisi käsitellä myös tunteiden ja huumorin näkökulmasta. Oppikirjoissa jää vähemmälle huomiolle myös vieraiden kielten opetuksen tavoite, että opiskelija osaa toimia kielellisesti ja kulttuurisesti asianmukaisella tavalla kulttuurien keskelle muodostuvissa kulttuurienvälisissä tilanteissa. Tosiasia on, että opiskelijaa koskettavat asiat jäävät paremmin mieleen (Maijala 2009) ja saavat heidät oppitunnin ulkopuolellakin pohtimaan asiaa. Tutkimus osoittaa ennen kaikkea sen, että oppikirjoissa on paljon sirpaleista faktatietoa vieraasta kulttuurista ja kulttuurienväliselle oppimiselle merkitykselliset refleктоivat, analyttiset ja tunteisiin vetoavat lähestymistavat ovat vieläkin harvinaisia.

5 Lähteet

Analysoidut oppikirjat

E1 = *Einverstanden! 1. Saksan peruskurssi aikuisille*, Kudel, P. & Kyyhkynen, M., Helsinki: Otava, 2003.

E2 = *Einverstanden! 2. Saksan peruskurssi aikuisille*, Kudel, P. & Kyyhkynen, M., Helsinki: Otava, 2004.

E3 = *Einverstanden! 3. Saksan peruskurssi aikuisille*, Kudel, P. & Kyyhkynen, M., Helsinki: Otava, 2006.

PD1 = *Passwort Deutsch 1, Passwort Deutsch 1. Kursbuch*, Albrecht, U. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

PDÜ1 = *Passwort Deutsch 1. Übungsbuch*, Grüßhaber, G. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

PD2 = *Passwort Deutsch 2. Kursbuch*, Albrecht, U. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

PDÜ2 = *Passwort Deutsch 2. Übungsbuch*, Grüßhaber, G. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

PD3 = *Passwort Deutsch 3. Kursbuch*, Albrecht, U. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

PDÜ3 = *Passwort Deutsch 3. Übungsbuch*. Grüßhaber, G. ym., Stuttgart: Klett, 2005.

Kirjallisuus

Bach, G. 2010. Mediating 'Self' and 'Other' in Intercultural Learning. Teoksessa: D. Caspari & L. Küster, Lutz (toim.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 17–28.

Der Beirat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe-Instituts 1998. ‚Deutsch als Fremdsprache‘: 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 15 pp.

Bredella, L. 2010. *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

Byram, M. 2012. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. Teoksessa: J. Jackson (toim.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 85–97.

Byram, M. & Esarte-Sarries, V. 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.

Caspari, D. 2010. Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die „EPA Französisch“ Teoksessa: D. Caspari & L. Küster (toim.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 103–114.

Decke-Cornill, H. & Küster, L. 2010. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Dobstadt, M. & Riedner, R. 2011. Fremdsprache Literatur - Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 44, 5–14.

- House, J. 1996. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1 (3), 21 pp.
- Holliday, A. 2012. Culture, communication, context and power. Teoksessa: J. Jackson (toim.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 37–51.
- Hu, A. 1995. Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? Teoksessa: L. Bredella (toim.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*, Bochum: Brockmeyer, 405–412.
- Kaikkonen, P. 1991. *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, P. 2005. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 32: 4, 297–305.
- Koreik, U. & Pietzuch, J. P. 2010. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. Teoksessa: H.-Ju. Krumm, C. Fandrych; B. Hufeisen & C. Riemer (toim.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1441–1454.
- Kramersch, C. 1988. Cultural Discourse of German Textbooks in the United States. Teoksessa: L. Bredella & D. Haack (toim.): *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr, 141–167.
- Kramersch, C. 2006. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90: 2, 249–252.
- Kramersch, C. 2008. The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. Teoksessa: R. A. Schulz & E. Tschirner (toim.): *Communication across borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium, 5–27.
- Kramersch, C. 2009. *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners say about their Experience and Why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. & Uryu, M. 2012. Intercultural contact, hybridity, and third space. Teoksessa: J. Jackson (toim.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 211–225.
- Maijala, M. 2004. *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a.M [etc.]: Lang.

- Maijala, M. 2006. Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 126–139.
- Maijala, M. 2009. Landeskunde im Schatten der Sprache - Betrachtungen aus Forschung und Praxis. Teoksessa: C. Di Meola, L. Gaeta, A. Hornung & L. Rega (toim.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008)*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international), 373–383.
- Maijala, M. 2012. Theoretical and empirical aspects of intercultural content in textbooks for teaching German. Teoksessa: M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.): *Global Trends Meet Local Needs*. Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 33. Vasa: Arkmedia, 95–107.
- Maijala, M. 2013. Merkittävä kulttuuriset sisällöt vieraan kielen aikuisopetuksessa – oppikirjojen ja opiskelijoiden näkökulmat. Teoksessa: E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.): *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011*. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5342-4>, 176–186.
- Pietzuch, J. P. 2011. „Interkulturelle Kompetenz“ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens? *Deutsch als Fremdsprache* 48: 1, 39–48.
- Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rocco, G. 2011. Textsorten und Textarbeit in Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch. *Info DaF* 38: 4, 441–464.
- Wilkinson, J. 2012. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. Teoksessa: J. Jackson (toim.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 296–209.

Meeting the language needs of graduate students

Mike Nelson

1 Introduction

Since their inception in the late 1970s, language centres in Finland have traditionally focused on undergraduate language teaching of both obligatory and elective courses. Until recently at the University of Turku, there had been little or no language support given to graduate students beyond the language checking of their doctoral theses, and what support had been given had been done on an informal and ad hoc basis. With work related to the formation of the new Graduate School of the University of Turku (UTUGS) in 2010-2011, it was realised that a more systematic approach was needed to ensure that the standard of scientific writing and presentation skills of graduate students would be high.

This article describes the process by which the University of Turku Language Centre created a program for language support for graduate students.¹ The approach used was both quantitative, using the results of a web-based questionnaire sent to all graduate programs to discover the current situation in terms of the language needs and wants of doctoral students; and qualitative, including visits to other language centres both in Finland and the UK. This resulted in the implementation of a multi-level approach to language support.

This article first presents the background to this project including a brief review of the literature. Then the methodology used is presented, followed by a description of the key elements of the devised program. Whilst mainly descriptive in content, this paper aims to provide a template for other language centres wishing to do the same.

2 Background

Language centres in Finland were amongst the first in Europe, leading Sajavaara (1998: 91) to suggest that Finland was fifteen years ahead of the rest of Europe at this stage. Vätäjää (1999: 108) notes that government-level discussions had begun as early as 1969, and that the majority of language centres in Finland were established between 1970 and 1981 as a direct result of encouragement from the Ministry of Education. In Turku, the

¹ In this article, the term 'graduate' refers to students on doctoral programmes, i.e. already in possession of a Masters' degree.

Language Centre was established in 1979 and has grown from an initial staff of two to its present figure of thirty-two. In 2012, the Language Centre had just under 5 000 students. The Language Centre operates as an autonomous unit which is responsible for the teaching of obligatory and elective language and communication courses in all faculties,² and has as its mission the promotion of multi-lingualism and multi-culturalism within the university. Thus a key element of Language Centre work has been to help with the process of internationalization.³ Until relatively recently, this work in relation to internationalization, and indeed the work of the Language Centre as a whole, has focused on undergraduate teaching. Although graduate courses had been organized for many years for the Medical Faculty, there was no on-going teaching or other language work beyond Master's level.

This situation in Turku was revealed to be problematic when, in autumn 2010 the Language Centre leadership visited all the faculty deans. One particular wish was shared by all the faculties: to have a centralised system for language assistance for research students. The increasing trend of publishing almost entirely in English had meant that researchers in all faculties were in great need of language checking, of translation services and also of courses of academic writing and conference presentation skills. This coincided with work being done elsewhere in the university on the creation of the University of Turku Graduate School (UTUGS) during 2010 and leading to its official launch on 1 August 2011. During the spring of 2011, the Language Centre held a series of meetings with UTUGS representatives, and in May 2011, the Language Centre director presented plans for an academic writing clinic and presentation skills course for autumn 2011 to an audience of faculty and university leaders.

It was clear from the outset, therefore, that the need for language services for graduate students would increase and that a more permanent, strategic development was necessary. Thus, in autumn 2011, the Language Centre made an application for 'strategy funding' to the university central administration. This suggested a wide range of language services including translation, language checking and teaching services. A summary can be seen in Table 1 below.

² Turku School of Economics has its own language teaching unit.

³ For a full discussion on the role of the modern language centre see Tuomi and Rontu (2011).

Table 1. Summary of projected language services to be offered by the Language Centre to graduate students

Function	Provided by	Cost
Language checking of doctoral work/journal	Language Centre co-ordinator and /or LC teachers	Free to faculties – paid for by strategy money
Translation Finnish-English	Language Centre co-ordinator and /or LC teachers	Free to faculties – paid for by strategy money
Language checking and translation co-ordination if unable to be done in-house	Language Centre co-ordinator	Free to faculties – paid for by strategy money. Faculties must then pay for outside services separately
Language courses in academic writing and presentation	Language centre teachers	Paid for by faculties or UTUGS directly to the Language Centre

This model was based on one already operating at the Turku University of Applied Sciences. The application was partially successful: the Language Centre was allotted funds that would allow language support, but would not be enough for the full-time employment of a designated language support person. Teaching would be possible, and it was agreed that a service of language-checking the first article of researchers would be established.

The remainder of this article now focuses on what was done with the funding designated. At this stage, three lines of enquiry were determined to assist the process: firstly, an investigation of the literature to see how previous programs of this kind had been set up; secondly, an assessment of how other language centres had gone about creating graduate support, and finally, a review of the current situation and needs in our own university in order to best meet them.

3 Literature review

Whilst it could be stated that the literature of EAP has a wealth of studies related to the teaching of graduate level academic skills, the first purpose of this study was to investigate just how graduate support programs have been actually set up. To this end, a key word search was carried out in three journals: English for Specific Purposes Journal (ESPJ), English for Academic Purposes Journal (EAPJ) and the English Language Teachers Journal (ELTJ). Each journal was searched in turn on their on-line databases using the search term – ‘graduate writing support’. The search of the journals’ databases resulted in a total of 268 articles in ESPJ, 159 in EAPJ and 106 in ELTJ, resulting in a total of 533

articles. This result, however, is misleading, in that although the number of articles was very high, the number of articles related to the actual creation of graduate support programs was virtually non-existent. As Allison et al. (1998) noted:

Despite an explosion in the number of students writing graduate theses in a language other than their first, there are very few accounts, either of research into the difficulties encountered by these students, or of writing programs designed to help such students present dissertations written to an acceptable standard. (Allison et al. 1998: 199)

This article by Allison et al. in 1998 seems to be the only article in the three journals searched that actually describes the setting-up of a support program for graduate research students. Sloan and Porter (2010), however, do report on in-sessional EAP programs for overseas students and how they can be improved. They created a new model at the University of Northumberland focusing on “the role of the three key concepts of contextualisation, embedding and mapping of the programme, as the foundation for managing in-sessional EAP delivery” (Sloan and Porter (2010: 198) so that this new model would “facilitate improved management of the provision of the EAP programme in a postgraduate business context” (ibid. 2010: 198). Bruce (2005), on the other hand, approaches the issue from a syllabus design perspective, but it is clear that the majority of articles focus on the language content of the courses provided in one way or another.

Paltridge (2002: 125) explored “the extent to which published advice on the organisation and structure of theses and dissertations concurs with what happens in actual practice”. This concept was broadened by Seloni (2012: 47) who reported from a micro-ethnographic perspective on first-year doctoral students and “the academic socialization processes that these multilingual students underwent while building academic knowledge and social relationships, and to gain an understanding of disciplinary knowledge in a second language”. The specific problems encountered by non-native speakers is highlighted by Rubdy (2005). He refers to Allison’s earlier work saying that ‘ESL and EFL graduate students in countries such as Thailand may need assistance and guidance, not only in designing and carrying out their research, but also with the presentation of their research in an acceptable standard of English’ (Rubdy 2005: 277).

Thus, whilst the key word search gave broader and often interesting perspectives on the setting up of graduate writing programs in terms of their content and efficacy, there was little information on the process itself. For this reason, it was necessary look at how other language centres both in Finland and abroad had set up graduate programmes and also to elicit information from the graduate programs at the University of Turku to determine their precise needs and wishes before deciding on an overall plan for the graduate support system. To do this, differing methods were used in order to gain the information utilizing both qualitative and quantitative methodology.

4 Methodological approaches

4.1 Qualitative

In order to discover how other language centres had gone about this task, a two-pronged approach was taken. Firstly, visits to language centres in the UK were planned using a semi-structured questionnaire to discern their approach and attitude towards graduate language support. Secondly, an informal questionnaire was used in a survey of Finnish language centres (see below) as well as informal discussion with the Directors of several other Finnish language centres.

A visit to the language centre of the University of Manchester, UK, revealed a somewhat different scenario and approach in the UK to that of Finland. In the UK, the vast majority of language centre teaching is aimed at foreign students doing a variety of foundation courses in order to give them the required language and academic skills so that they can cope with university life:

The University Language Centre provides a range of English language support services for registered students, visiting fellows and international staff members whose first language is not English'. (Language Centre of the University of Manchester).

This service is also almost without exception paid for by the students concerned. Further, it is interesting to note that no academic support is designated for native speakers of English, who are expected simply to know the rules of the language and acquire knowledge of academic discourse through an osmotic process. There was thus no ready corresponding model of graduate support to work from.

4.2 Quantitative

In addition to looking outside Finland for an appropriate model of development, a short survey of eleven language centres in Finland was carried out. It was found that ten out of eleven language centres who responded provided doctoral level language support in the form of academic writing classes, presentation skills and in some cases modules on doctoral defence and Finnish. The support was varied in its status at the different universities; for example, in Tampere, teaching is more on an ad hoc basis, whilst at the University of Eastern Finland the language support is inbuilt into the degree. The teaching in relation to language support in all language centres was free for the participants, but in only two cases outside the University of Turku was the language checking service free of charge: in Abo Akademi and Hanken in Helsinki. The language checking at the University of Helsinki does incur costs for students, but is subsidized by the university to keep these costs reasonable.

Table 2. Graduate support provided by language centres in Finland

Language Centre	Teaching	Language checking	Charge?
Aalto University School of Business	Yes	Yes	No
University of Helsinki	Yes	Yes	Yes*
University of Jyväskylä	Yes	Yes	Yes
Lappeenranta University of Technology	Yes	Yes	Yes
University of Lapland	Yes	Yes	Yes
University of Oulu	Yes**	Yes	Yes
University of Tampere	Yes***	Yes	Yes
Tampere University of Technology	Yes	Yes	Yes
University of Eastern Finland	Yes	Yes	Yes
University of Vaasa	No	No	n/a
Åbo Akademi University	Yes	Yes	No

* subsidized

** teaching limited

*** available but ad hoc

The final method of data gathering was a questionnaire sent to the graduate programs at the University of Turku to determine their precise needs and wishes before deciding on an overall plan for the graduate support system.

4.3 Webropol questionnaire

A Webropol questionnaire was sent out in January 2012 to all the doctoral programs operation within the University of Turku Graduate School (UTUGS) (n=29). Of these, 19 replies were received giving a response rate of 65% (19/29) covering all the faculties. A total of 13 questions were posed as well as an open question allowing an opportunity for the programs to express their specific wishes in terms of graduate language support. As can be seen in Figure 1, the questionnaire showed that English is widely used in the writing of journal articles and represents the vast majority of the articles produced for

publication on an annual basis: 9 out of 17 replies showed that English was used for publication in 80-100% of cases.

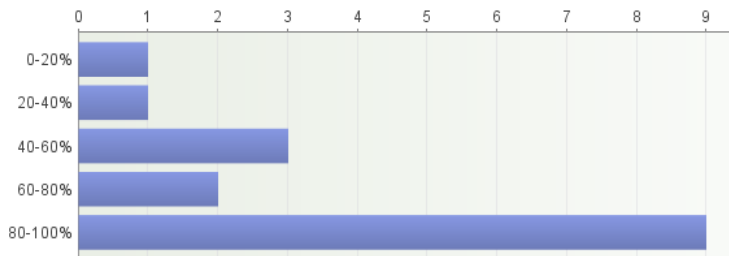


Figure 1. Question 6: What percentage of articles are in English?

University figures for 2010 showed that over 1600 academic articles were published in the medium of the English language, presenting a strong mandate for a specialized service of graduate writing support. This notion was further strengthened by the answers to question 9 (see Figure 2 below) relating to the level of acuteness for a language checking service: 18 out of 19 respondents reported that language checking needs ranged from quite acute to very acute.

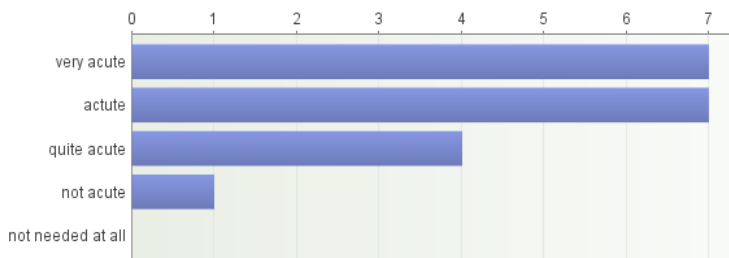


Figure 2. Question 9: How acute is the need for a language checking service in your doctoral program/faculty?

The respondents were also given a choice of course possibilities according to their individual needs; the results showed that oral presentation skills were seen as almost universally important, followed by stylistic aspects of academic writing and grammatical elements (see Figure 3 below). When given the opportunity to suggest other possible courses, two suggestions were made: designing scientific posters and help in writing grant applications.

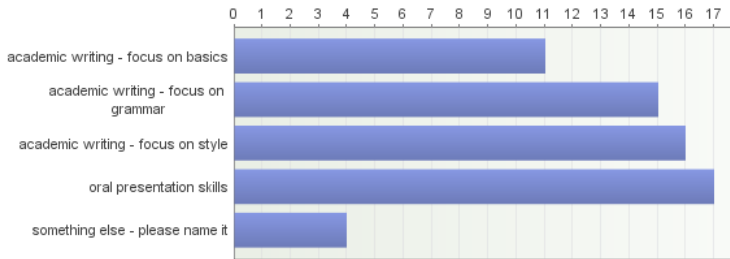


Figure 3. Question 9: Please mark which of the following courses you think would be useful for your grad students.

5 Discussion

It must be stated at the outset that the need to have courses up and running did not always align with the research being done to place the graduate school teaching and assistance program on a broader methodological footing. Often research proceeded side by side with actual teaching as the need to initiate support was too acute to delay any further. This support took a three-pronged approach: general teaching for all faculties focusing on those aspects of academic work that students would have in common; faculty-specific teaching and seminar visits that focused on the specialist needs of a given faculty; and a systematic and an organized approach to language checking and writing support for all students writing their first article for international journals.

5.1 Courses open to all doctoral students

In the autumn of 2011, the first course was an academic presentation skills course of twenty hours open to students of all faculties. Concurrently with the online questionnaire discussed above, beginning in January 2012, the Language Centre started the first of a five-part Academic Writing Clinic. This was based on ideas that had been raised in the meetings with graduate school staff earlier in 2011. The aim of the writing clinics was to have short sessions based around one issue at a time in a large lecture hall so that anyone who wanted to could attend. Students could thus participate in either one or all of the lectures depending on their needs and wishes. Those who attended all sessions were awarded one ECTS credit and students were given an attendance card that was signed each time they came to verify their attendance. The sessions were also broadcast using Adobe Connect Pro (ACP) and recorded so that they could either be watched live or after the event (see Figure 4 below). A Moodle site was set up for the clinics, from which all the materials and video recording could be accessed.

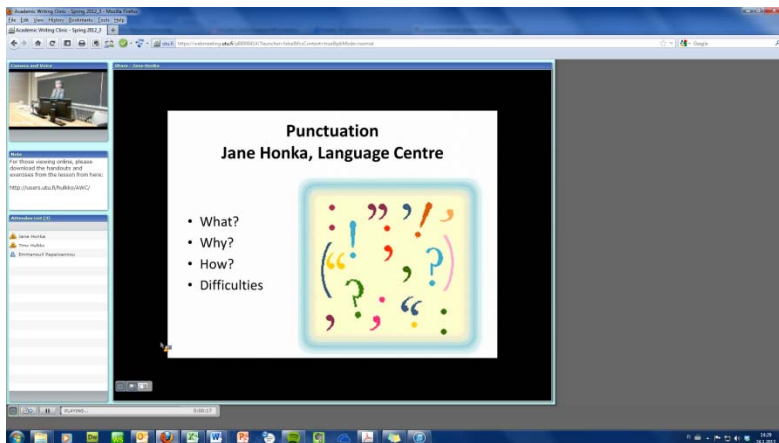


Figure 4. ACP connection to the Academic Writing Clinic

The five clinics were entitled: What is academic writing? Writing an introduction, Culture in Academic Writing, Punctuation, and Writing a Discussion Section. In the time allotted for each topic, there could be no in-depth analysis or teaching at a very personal, one-to-one level but rather teaching focused on those items considered to be of the most importance. Attendance was satisfactory with an average turn-out of fifty students, and over forty were able to gain one ECTS point at the end of the course. Feedback was also good with an overall rating for the course of 4,18/5. Concurrently with the writing clinics, three oral presentation skills courses were delivered in spring 2012 to a total of over thirty graduate students. In autumn 2012, work expanded with six courses of academic writing and presentation skills being delivered. A further addition to the courses was made at this time, in that for all the writing courses, a native speaker student was hired as a tutor to help the teacher in checking, correcting and consulting with the students about their writing. In this way one-on-one time can be increased. Again, this was well received by the students.

For spring 2013, at time of writing, six more courses are planned (three presentation skills and three academic writing) along with the first course delivered in Finnish: *Esiintymisvarmuuden kehittäminen* for those students who find speaking in public more challenging than normal. Additionally, a Grammar for Academic Writing course is in the planning stage.

5.2 Faculty-specific courses and seminar visits

At the same time as more general courses began in autumn 2011, the Language Centre also started to deliver faculty-specific courses at the request of individual faculties or departments. These included academic courses for clinical research, biomedical research students and academic legal writing for the law faculty. One key principle applied to these

courses was decided at the outset with the graduate school. All general courses would be free of charge and paid for by the Language Centre, whilst the faculty-specific courses would be paid for separately by the faculties concerned.

The Language Centre has for many years run a Seminar Skills course for students of Ecology and Genetics whereby language teaching is carried on concurrently with faculty teaching and culminates in a final seminar day. In this final seminar, feedback is given to students both on the subject matter of their presentations by their professors and also on their presentation style by the language teacher.

It was suggested in the questionnaire that teacher visits to doctoral seminars might be useful and 12 out of 18 doctoral programs concurred. Seminar visits to doctoral seminars began and thus far 11 visits have been made by Language Centre teachers. In each case students are given individual feedback on their presentations in addition to more general advice being given to the whole class.

5.3 The First Article Language Checking Service

The First Article language Checking Service (FALCS) went online on 1 March 2012. This was preceded by a wide-ranging advertising campaign which included coordinated mailing in the doctoral programmes of the university and articles in the university's official online 'newspaper'. A Moodle space was set up specifically for the purpose with full instructions and a link to this site was placed on the graduate school website to ensure easy access by students. To date, 75 texts have been checked.

Students are able to upload their texts directly into the Moodle site. This then automatically informs Language Centre staff, and the text is then almost immediately sent off to a language checker. The service began with a dedicated staff member who took care of all of the texts but this was then revised to use two different language checkers: one Humanities graduate specializing in humanities/social science texts and a second bio-chemist specializing in texts from the fields of natural sciences and medicine. In this way, it was felt that the students could receive the optimal service. From the outset, a two-week delivery time was promised to students. During this two-week period, the text is corrected and a meeting is arranged between the writer and the checker. The meeting is used to give feedback on the text and for the student to ask any questions that they might have about the corrections.

In autumn 2012, feedback was gathered to evaluate the first few months' service via Webropol. The response rate was 66% (32/49). A summary of the results can be seen below in Table 2. A Lickert Scale of 1-5 was used to evaluate six parameters ranging from ease of access to the service to its value as a learning experience.

Table 3. Summary of the feedback from FALCS, November 2012

	1	2	3	4	5	Total	Average
Ease of access	1	0	1	12	18	32	4.44
Clarity of instructions	1	0	2	13	16	32	4.34
Speed of delivery	1	0	2	5	24	32	4.59
Quality of feedback	1	0	2	8	21	32	4.5
Usefulness for your writing	1	0	3	6	22	32	4.5
A learning experience	1	0	4	10	16	31	4.29
Total	6	0	14	54	117	191	4.44

In addition to the numerical feedback, students who had used the service were able to freely write regarding the best aspects they had experienced and also make suggestions on how the service could be improved. The written feedback reinforced the numerical with a focus on speed of delivery, quality of feedback and the usefulness of the process in the development of their academic writing.

As can be seen from the examples below, the fact that the service offered the possibility of face-to-face meetings was highly valued.

It's great to be able to discuss the corrections face-to-face - this is something you don't get anywhere in the education system. It is very important for someone wishing to work as a professional scholar ...

The value of the service in offering essentially transferrable life skills was also noted:

To identify (and then improve) weak areas in my article writing skills.

This service should be granted to all phd students. The FALC is not just some cleaning of the language used in the articles or dissertation written by a phd student, it is definitely what a phd is about: getting precise and analytic feedbacks that help the student to improve.

The final quotation raises the issue of funding, which is central to any project of this kind.

I really hope that this service will continue to operate. I found it very useful, and I wish that it would be possible to have the language checked for my second English article too.

6 Conclusion

The last quotation above thus points to one key limiting factor for projects of this nature: finance. The initial target of having a dedicated staff member to provide both translation and language checking assistance to graduate students was modified to providing language checking for the first article only. Informal student feedback has also pointed to the need for this service to be extended to at least the second article. Teaching continues to expand and in addition to the courses mentioned earlier in this article, a new course entitled Grammar for Academic Writing is being planned for delivery in Spring 2013.

It is clear from reviewing the process of how academic support has been set up for graduate students that it has been somewhat expedient in nature: courses and support have been provided whilst the research needed to optimize the service has been carried out concurrently. This situation, though not ideal, is a reflection of real world concerns. Experienced language professionals are arguably capable of discerning the language needs of students without wide-ranging surveys. The surveys and questionnaires, however, enable a strong basis for justification of the service and provide invaluable information for its implementation.

The Language Centre system that we earlier noted was established in the 1970s, now faces renewed challenges. Internationalisation, and the assistance provided for its success is still firmly at the centre of those challenges. The assistance now provided for graduate students at the University of Turku in this aspect, is still in its infancy and it is hoped that it will continue to grow and develop. It is clear from the small survey into graduate support conducted in 2012 that the vast majority of universities in Finland provide this service, but at a cost. The future will tell us which path the University of Turku will follow.

References

- Allison, D. et al. 1998. Dissertation writing in action: The development of a dissertation writing support program for ESL graduate research students. *ESPJ* 7: 2, 199–217.
- Bruce, I. 2005. Syllabus design for general EAP writing courses: A cognitive approach. *EAPJ* 4: 3, 239–256.
- Paltridge B. 2002. Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. *ESPJ* 21: 2, 125–143.
- Rudby, R. 2005. A multi-thrust approach to fostering a research culture, *ELTJ* 59: 4, 277–286.
- Sajavaara. K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. In Takala, S. & Sajavaara, K. (eds), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 91–100.

- Seloni, L. 2012. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective, *ESPJ* 31: 1, 47–59.
- Sloan, D. & Porter, E. 2010. Changing international student and business staff perceptions of in-sessional EAP: using the CEM model, *EAPJ* 9: 3,198–210.
- Tuomi, U.-K. & Rontu, H. 2011. University Language Centres in Finland – Roles and Challenges. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5: 2, 45–50. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Academic Support at the University of Manchester.
URL: <http://www.langcent.manchester.ac.uk/english/academicsupport/>
[Accessed 20.1.2013].
- Väätäjä, V. 1999. Kokemuksia kielikeskuksenorganisaatiosta. Miten kielikeskus toimii? In Väätäjä, V. & T. Hulkko (eds). *Turun Yliopiston Kielikeskus 20 vuotta*. Turku: Turun Yliopisto, 102–123.

Skärgårdsmedicin och kultur – ”pakkoruotsia” Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa

Annmari Sahlstein

1 Taustaa

1.1 Ruotsin kielen status ja asema Suomessa

Ruotsi on perustuslain mukaan Suomen toinen virallinen kieli ja siksi kielilaisa on turvattu myös äidinkieltään ruotsinkielisten kansalaisten oikeus saada asioida omalla kielellään eri viranomaisissa (Språklag 424/2003; Statsrådets förordning 481/2003). Siksi ruotsi on myös pakollinen oppiaine niin peruskoulussa kuin lukiossa sekä ammatillisten ja korkea-asteen opintojen yhteydessä. Ruotsin kielen asema pakollisena oppiaineena koulussa on etenkin viimeisten noin 15 vuoden aikana kuitenkin kokenut huomattavia muutoksia mm. siten, että opetustuntien määrä on vähentynyt radikaalisti eikä ruotsin kieltä vuodesta 2005 lähtien enää ole ollut pakko kirjoittaa ylioppilastutkinnossa. Nämä muutokset ovat johtaneet tilanteeseen, jossa ruotsin kielen taitotasoa on laskenut selvästi ja yliopisto-opiskelijoilakin saattaa olla huomattavia vaikeuksia suoriutua pakollisesta ruotsin kurssista, ns. ”virkamiesruotsista”, osana akateemisia opintojaan. Oman lisänsä vallitsevaan tilanteeseen on tuonut etenkin eri tiedotusvälineissä käyty julkinen keskustelu ”pakkoruotsista”, jossa on toistuvasti kyseenalaistettu ruotsin kielen asema ja merkitys osana suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria sekä ehdotettu ruotsin kielen muuttamista kokonaan vapaaehtoiseksi. Kriittinen ja osittain kielteinenkin suhtautuminen ruotsin kielen asemaan ja merkitykseen on osaltaan vaikuttanut myös siihen, että motivaatio opiskella ruotsia on laskenut kaikilla koulutustasoilla. (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011; Palviainen 2011.)

1.2 Lääketieteen lisensiaatin ja hammaslääketieteen lisensiaatin koulutusohjelmat Turun yliopistossa

Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan tavoitteena on kouluttaa opiskelijoistaan terveydenhuollon asiantuntijoita, jotka ajattelevat sekä humanistisesti että laaja-alaisesti. Tämän vuoksi lääkärikoulutuksen opinto-ohjelma uudistettiin perusteellisesti vuosina 2001–2008. (Koulu & Käpä 2012.) Nykymuodossaan opetussuunnitelmassa pyritäänkin tarjoamaan opiskelijoille kattava valikoima opinto-ohjelmia paitsi eri lääketieteen aloilta myös yliopiston muista tiedekunnista. Näin pyritään vastaamaan tämän päivän ajankohdaksiin kysymyksiin, jotka koskevat mm. etiikkaa, ravitsemuksen ja liikunnan osuutta terveyteen, kivun hoitoa sekä väestön ikääntymistä. (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013.)

Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa lääketieteen perustutkintokoulutus kestää 6 vuotta, hammaslääketieteen lisensiaatin koulutusohjelmassa 5,5 vuotta. Tällä hetkellä vuosittain 120 opiskelijaa aloittaa opinnot Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa tavoitteenaan lääketieteen lisensiaatin tutkinto. Hammaslääketieteen puolella aloittavia opiskelijoita on vuosittain 40. Opinnot on kummassakin koulutusohjelmassa suunniteltu siten, että viisi ensimmäistä lukukautta (= 2,5 vuotta) ovat hyvin teoriapainotteisia sisältäen laajoja vahvasti lääketieteellisiä opintokokonaisuuksia kuten solu- ja kehitysbiologia, tuki- ja liikuntaelimestön rakenne ja toiminta, lääketieteellinen biokemia ja molekyyllilääketiede, sisäelimestön rakenne ja toiminta, ihmisen kasvu ja kehitys, anatominen ruumiinavaus, tautioppi, sairauksien ehkäisy ja hoito, kliinisen lääketieteen perusteet, laboratoriolääketiede sekä mikrobeilta puolustautuminen. (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013.) Hammaslääketieteen opiskelijoiden opetusohjelma noudattaa osittain samaa rakennetta kuin LL-tutkinnon rakenne. Ainoana poikkeuksena tulevat lisäksi sellaiset opintojaksot, jotka täydentävät lääketieteellistä tietämystä hammaslääkärin näkökulmasta. Näitä opintojaksoja ovat mm. parentaalimestön rakenne ja toiminta, parentaalimestön muotoutuminen ja kasvu, terve ja sairas suu, kariesopin peruskurssi ja kariesen ehkäisy sekä paikallisuudutus. (Hammaslääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013.)

Molempiin koulutusohjelmiin kuuluu myös ns. juonneopetus, jossa heti opintojen alkuvaiheessa opiskelijoille annetaan mahdollisuus varhaiseen potilaskontaktiin osana lääkäriksi kasvaminen -opintojaksoa. Tutkimuksesta kiinnostuneilla opiskelijoilla on puolestaan mahdollisuus heti opintojensa alusta lähtien osallistua lääkäriopiskelijoiden tutkijakoulutukseen ns. tutkijalinjalla ja saada sieltä valmiuksia tutkimusmenetelmiin, mikä puolestaan auttaa heitä integroitumaan tutkijayhteisöihin. (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013: 18.)

Runsaan kahden vuoden prekliinisten opintojen jälkeen opiskelijat siirtyvät opinnoissaan ns. kliiniseen vaiheeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että jäljellä oleva opiskeluaika (n. 3,5 vuotta) koostuu sekä teoriaopinnoista että siihen kiinteästi nivotusta kliinisestä potilastyöstä opetussairaaloissa. Osa kliinisestä harjoittelusta tapahtuu Turun yliopistollisessa keskussairaalassa (TYKS) ja muissa sairaaloissa Turussa. TYKS on kuitenkin pitkälle erikoistunut huippuosaamista tarjoava erikoissairaala, joka ei yksinään riitä tarjoamaan riittäviä mahdollisuuksia lääkärin peruskoulutuksessa ns. tavallisten sairauksien hoitamisen harjoitteluun. Siksi Turun yliopistossa on opetusta hajautettu huomattavan paljon yliopistosairaalan ulkopuolelle aluesairaaloihin ja opetusterveyskeskuksiin, mm. Saloon, Loimaalle, Uuteenkaupunkiin, Poriin sekä nyttemmin myös Vaasaan. (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013: 20.)

2 Ruotsin kielen opetus Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa

2.1 Ideasta eläväksi projektiksi

Ensimmäinen ruotsin kurssi lääketieteellisessä tiedekunnassa järjestettiin vuonna 1981, jolloin tiedekunnan silloinen opetuksesta vastaava varadekaani, professori Markku Koulu yhdessä professori Pekka Käävän kanssaideoi aivan uudenlaisen lähestymistavan paitsi lääketieteen myös ruotsin kielen opiskeluun osana tutkintoon kuuluvia opintoja. Lähtökohтана ruotsin kurssille oli, että opiskelija ei opi ainoastaan keskeisiä lääketieteen termejä ja fraaseja, vaan että potilaan kohtaamiseen kuuluu lisäksi myös paljon muuta kuten mm. terveys yleensä, kulttuuri, perhe ja ystävät. (Koulu & Kääpä 2012.)

Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa LL- ja HLL-tutkintoon kuuluva pakollinen ruotsin kielen kurssi ”Skärgårdsmedicin och kultur” (4 op) / ”Svenska för tandläkarestuderande” (3 op) toteutetaan nyky muodossaan osaksi perinteisenä kontaktiopetuskurssina, johon sisältyy 20 t rakenne-, sanasto-, kuuntelu- ja luetunymmärtämisharjoituksia, kirjallisia harjoituksia, kuten esseitä, referaatteja ja epikriisejä, sekä runsaasti suullisia harjoituksia tulevaa potilastyötä ajatellen. Opetuksen toteutuksesta vastaa Turun yliopiston kielikeskus. Sisällöllinen pääpaino kurssilla on tulevan ammatin kannalta keskeisen terminologian sekä potilastyöskentelyssä tarpeellisten ilmausten omaksuminen erilaisten aiheisäältöjen ja harjoitusten muodossa. Kurssin päätteeksi opiskelijoiden on suoritettava sekä kirjallinen että suullinen loppukoe hyväksytysti. Suullisen kokeen pohjaksi opiskelijat käyvät pareittain haastattelemassa ruotsinkielistä eläkeläistä Turun ruotsinkielisessä saaristossa ja raportoivat haastattelun kirjallisesti ennen suullista koetta, jossa haastatteluraportti käydään yhdessä läpi. Hammaslääketieteen opiskelijat haastattelevat puolestaan pareittain ruotsinkielisen eläkeläisen pääsääntöisesti Turun kaupunkialueella. (Kielikeskuksen opinto-opas 2012–2013.)

Saaristossa tehtävä eläkeläishaastattelu ja siihen liittyvä raportointi ovat olleet oleellinen osa kurssin suorittamista vuodesta 2003 lähtien. Tämän uudentyyppisen kurssin suunnittelutyöhön osallistui alusta saakka useita avainhenkilöitä niin lääketieteellisestä tiedekunnasta, kielikeskuksesta kuin suoraan työelämästä terveydenhuoltosektorilta. Tavoitteena on ollut tarjota lääketieteen opiskelijoille mahdollisimman autenttisen oloinen tilanne harjoitella kommunikointia ruotsin kielellä tulevaa potilastyötä ajatellen myös äidinkieltään ruotsinkielisten potilaiden kanssa. Samalla opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua aidosti myös suomenruotsalaiseen kulttuuriin. (Mannfolk et al. 2012.) Kontaktiopetuksen ja eläkeläishaastattelun ohella ruotsin kurssiin on alusta saakka sisällytetty myös ruotsinkielisiä luentoja eri aihealueilta. Luentojen aiheet ovat käsitelleet sekä puhtaasti lääketiedettä (esim. diabetesta, saaristolääkärin arkipäivää, vakavasti sairaan potilaan ja hänen omaistensa kohtaamista näiden äidinkiellellä) että suomenruotsalaista kulttuuria laajemminkin. (Mannfolk et al. 2012: 197.)

Vuodesta 2011 lähtien kliinisten opintojen hajauttamista on laajennettu Varsinais-Suomen ja Satakunnan lisäksi myös Vaasan sairaanhoitopiirin alueelle. Näin opiskelijoille tarjoutuu

enemmän mahdollisuuksia ruotsinkielisten potilaiden kohtaamiseen jo opiskeluvaiheessa. (Lääketieteen lisensiaatin tutkinto 2012–2013: 20.) Vaasan sairaanhoitopiiri on valtioneuvoston päätöksellä vuoden 2013 alusta myös siirtynyt Turun yliopistollisen sairaalan erityisvastuualueelle. Tällä järjestelyllä pyritään jatkossakin takaamaan ruotsinkielisten lääkäripalvelujen saatavuus koko länsirannikolla ja etenkin vahvasti ruotsinkielisellä Vaasan seudulla. (Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 223/2012.)

Lääketieteellinen tiedekunta on alusta saakka suhtautunut erittäin myönteisesti ruotsin kielen opetukseen ja sen nivomiseen kiinteäksi osaksi koko LL- ja HLL-tutkinto-opiskelua. Tiedekunta mm. korvaa opiskelijoiden matkakustannukset saaristoon, lahjoittaa eläkeläisille tuliaisina vietävän kahvipaketin symbolisena kiitoksena heidän panoksestaan sekä kutsuu paikallisten eläkeläisyhdistysten yhdyshenkilöt kerran vuodessa kiitoslounaalle Turkuun yhdessä tiedekunnan edustajien ja projektin käytännön järjestelyistä vastaavien henkilöiden kanssa. Pakollisen kurssin aikana opiskelijoilla on myös mahdollisuus tilata itselleen huomattavan edullisesti paikallinen Turun seudun asioista uutisoiva ruotsinkielinen sanomalehti *Åbo Underrättelser*, jonka tilauskustannukset lähes kokonaisuudessaan jakautuvat puoliksi tiedekunnan ja Stiftelsen för Åbo Akademin kesken. Skärgårdsmedicin och kultur -opintojakso valittiin syksyllä 2007 Turun yliopistossa Vuoden opintokokonaisuudeksi (Mannfolk et al. 2012: 202).

2.2 Missä nyt mennään? – Nykyisiä ja tulevia haasteita

Ruotsin opetus on tässä nykyisessä muodossaan toteutettu vuodesta 2003 eli jo kymmenen vuoden ajan, jonka aikana se on vakiinnuttanut asemansa osana LL- ja HLL-tutkintoja. Valtakunnallisesti on tänä aikana kuitenkin tapahtunut oleellisia koulutuspoliittisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet mm. ruotsin kielen asemaan koulussa. Vuodesta 2005 lähtien ruotsin kielen (B-ruotsi) kirjoittaminen ylioppilaskirjoituksissa on ollut vapaaehtoista ja siitä lähtien on ruotsin kirjoittaneiden oppilaiden laskenut tasaisesti ollen keväällä 2012 enää n. 61 % abiturienteista. Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden keskuudessa on niiden opiskelijoiden osuus, jotka ovat jättäneet ruotsin kirjoittamatta ollut viime vuosina 20–25 %, mikä käy ilmi pakollisen ruotsin kurssin alussa tehtävästä kartoituskyselystä. Todennäköisesti ruotsin kirjoittamatta jättäneiden opiskelijoiden määrä kasvaa tulevaisuudessa myös siksi, että tiedekunnassa aloittavien LL-opiskelijoiden sisäänotto nousee elokuusta 2013 alkaen 153:een, kun se aikaisemmin on ollut 120. (Lääketieteellinen tiedekunta, uutiset 5.2.2013.)

Pakollisen ruotsin kurssin alussa 3. opiskeluvuoden syksyllä opiskelijat tekevät diagnostisen alkutestin ja samassa yhteydessä kartoitetaan heidän taustaansa ruotsin kielen suhteen. Heitä pyydetään vastaamaan kysymyksiin koskien esim. koulumenestystä ruotsin kielessä, onko kirjoittanut ruotsin sekä ruotsin arvosanaa ylioppilaskirjoituksissa. Opiskelijoita pyydetään myös arvioimaan ruotsin kielen merkitystä itselleen tulevassa ammatissa ja perustelemaan lyhyesti näkemyksensä sekä arvioimaan oma ruotsin kielen osaamisensa taso kielitaidon eri osa-alueilla. Suurin osa opiskelijoista arvioi kielen perusrakenteiden ja -sanaston hallinnan sekä kirjallisen tuottamisen ja luetunymmärtämisen taitonsa vähintään kohtuullisiksi, osa peräti hyväksi. Osalla

opiskelijoista on kuitenkin jopa huomattavia vaikeuksia aivan peruskielitaidonkin kanssa ja he yleensä myös itse tiedostavat lähtötasonsa riittämättömäksi. Yhteistä lähes kaikille opiskelijoille on, että suulliset viestintävalmiudet koetaan useimmiten riittämättömiksi koulumenestyksestä riippumatta. On siis selvää, että jatkossa joudutaankin kiinnittämään yhä enemmän huomiota opiskelijoiden perusvalmiuksien vahvistamiseen, jotta heillä olisi riittävät valmiudet selvittää niin pakollisesta kielitutkinnosta kuin ruotsinkielisten potilaiden kanssa kommunikoinnista myöhemmin opintojen aikana ja työelämässä.

Myös opiskelijoiden käsitys ruotsin kielen merkityksestä itselleen myöhemmin opintojen aikana sekä tulevassa ammatissa vaihtelee huomattavasti. Suurin osa opiskelijoista myös kokee yliopistossa ruotsin opintoihinsa kuuluvan pakollisen eläkeläishaastattelun haastavaksi, jopa hyvin jännittäväksi tai suorastaan pelottavaksi. Samoin opiskelijoiden motivaatiossa ja kiinnostuksessa käydä haastattelemassa ruotsinkielinen eläkeläinen on havaittavissa suuria eroja ennen haastattelua. Toisaalta heidän kokemuksensa haastattelusta ovat jälkeensä kuitenkin olleet lähes kauttaaltaan positiivisia. Näitä seikkoja käsittelemme lähemmin seuraavassa luvussa opiskelijoiden itsensä kirjoittamien pohdintojen valossa.

3 ”Tarvitsen ruotsia vain valmistuakseni lääkäriksi” – ”Hyvän lääkärin tulee taitaa myös ruotsin kieli”. Opiskelijoiden ajatuksia ruotsin kielestä ja kokemuksia haastatteluprojektista

3.1 Tarvitseeko lääkärin sitten osata ruotsia?

Opiskelijoiden näkemykset ruotsin kielen tarpeellisuudesta oman tulevan ammatin kannalta vaihtelevat suuresti ainakin ennen haastattelua. Kurssin alussa tehtävän alkukyselyn perusteella suurin osa opiskelijoista (n. 70 %) pitää ruotsin kielen taitoa itselleen joko tärkeänä tai erittäin tärkeänä ja he arvelevat tarvitsevansa kieltä aktiivisesti työssään varsinkin suurissa kaupungeissa ja rannikkoseudulla.

Perusteluissa korostuu useimmiten näkemys potilaan perustuslaillisesta oikeudesta saada käyttää äidinkieltään hänen tarvitessaan terveydenhuoltopalveluja:

Lääkäripalvelut tulee saada omalla äidinkielellään. (LL 2012)

Ruotsinkielisiä potilaita on paljon etenkin Turun ympäristössä. Heillä on oikeus ruotsinkieliseen terveydenhuoltoon. (LL 2012)

Suomessa asuu paljon äidinkielenään ruotsia puhuvia henkilöitä, joilla tulee olla oikeus hoitoon omalla kielellään. (LL 2012)

Ruotsi tärkeä, elämme kaksikielisessä maassa. (LL 212)

Tärkeää palvella ruotsinkielisiä äidinkielellään, sillä heillä on siihen lain mukaan oikeus. (LL 2012)

Osassa perusteluista korostui jonkin verran käytännönläheisempi suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen tarpeellisuuteen potilastyössä:

Turun seudulla on kohtalaisen paljon ruotsinkielisiä, joista osalle suomen puhuminen on hankalaa. (LL 2012)

Ruotsi erittäin tärkeä, sillä olen jo tähän mennessä tavannut niin paljon potilaita, jotka puhuvat äidinkielenään ruotsia. (LL 2012)

Suomi on kaksikielinen maa, joten molempia virallisia kieliä on hyvä osata. Varsinkin saaristossa asuu paljon ruotsinkielisiä ja varsinkin pienellä lapsella tai vanhuksella tai ylipäänsä sairaalla tulee olla mahdollisuus asioida omalla äidinkielellään. (LL 2012)

Sairaana ihmisen ei pitäisi joutua miettimään sanoja muulla kuin äidinkielellään. (LL 2012)

Useissa perusteluissa oli myös selvästi havaittavissa opiskelijan oma henkilökohtainen halu pystyä tarvittaessa käyttämään ruotsin kieltä potilaan kanssa:

Vaikka monet ruotsia äidinkielenä puhuvat osaavat myös suomea, olisi minusta hienoa jos pystyisin palvelemaan heitä ruotsiksi. (LL 2012)

Minusta olisi hienoa pystyä palvelemaan potilasta tämän äidinkielellä. (LL 2012)

Ruotsi tärkeä, sillä haluan pystyä kommunikoimaan ruotsinkielisten potilaiden kanssa. (LL 2012)

Ruotsi on Suomen toinen virallinen kieli ja haluaisin pystyä tarjoamaan hoitoa myös näiden potilaiden omalla kielellä. (LL 2012)

Joidenkin opiskelijoiden perustelussa ruotsin merkitys on taas ensisijaisesti välineellinen eli opiskelijaa itseään hyödyttävä taito tulevan ammatin ja työnsaantimahdollisuuksien kannalta:

Ruotsin osaaminen avaa lisävaihtoehtoja uralle ja auttaa tekemään minusta kokonaisvaltaisesti taitavamman lääkärin. (LL 2012)

Ruotsi tosi tärkeä, ruotsia osaavista lääkäreistä on pulaa. (LL 2012)

Sulkee paljon ovia ja aiheuttaa epämurkeitä tilanteita, jos ei osaa luontevasti ruotsia. (LL 2012)

Lääkäri, joka osaa myös ruotsia voi mennä töihin minne vain Suomessa. (LL 2012)

Ruotsi tärkeä, sillä olisi kiinnostusta hakeutua ruotsinkieliselle paikkakunnalle. (LL 2012)

Toisaalta joissakin perusteluissa ruotsin kielen taito nähtiin jopa yhtenä lääkärin perusvalmiuksista:

Ruotsi kuuluu lääkärin perustaitoihin lääketieteen osaamisen ohella. (LL 2012)

Vain muutamassa poikkeustapauksessa tuli esille opiskelijan kyseenalaistava ja jopa kriittinen suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen tarpeellisuuteen:

Luultavasti suurin osa potilaista osaa kuitenkin puhua suomea vaikka olisi ruotsinkielinen. (LL 2012)

Hyvä osata ruotsiakin, vaikka pelkällä suomellakin varmasti pärjää. (LL 2012)

Tarvitsen ruotsia vain valmistuakseni lääkäriksi (LL 2010)

Muutama kommentti antoi puolestaan viitteitä siitä, että opiskelijalla ei välttämättä ole selkeää käsitystä ruotsin kielen ja ruotsinkielisen väestön asemasta Suomessa. Ruotsin kielen korvaavaksi vaihtoehdoksi nostettiin jopa englantia yhteisenä vieraana kielenä:

Ruotsi ei mielestäni tärkeä, sillä en aio mennä Ruotsiin töihin, Suomessa kaikki osaavat suomea. (LL 2012)

Enemmän varmasti tulee käytettyä englantia kuin ruotsia, aika vanhanaikainen ja kouluttamaton ihminen on jos ei puhu suomea eikä englantia ja silloin voin käyttää tulkkia. (LL 2012)

3.2 Ristiriitaisia ajatuksia ja perhosisia vatsassa ennen haastattelua

Myös kurssiin sisältyvästä eläkeläishaastattelusta opiskelijoiden käsitykset vaihtelevat suuresti, varsinkin ennen haastattelua. Ensimmäiset vapaamuotoiset kommentit haastattelusta ovat peräisin kurssin jälkeen kerätystä opiskelijapalautteesta (syksy 2010 ja syksy 2011), jossa heitä ei vielä erikseen pyydetty arvioimaan tämän haastatteluprojektin merkitystä itselleen. Aivan ensimmäiset kommentit ovatkin siis opiskelijoiden spontaaneja ajatuksia palautekyselyn siinä kohdassa, jossa oli mahdollisuus vapaamuotoisesti kommentoida mitä tahansa juuri päättyneeseen ruotsin kurssiin liittyvää asiaa.

Yleisesti ottaen opiskelijoiden näkemys haastatteluprojektin mielekkyydestä on ollut myönteinen tai jopa erittäin myönteinen jo ennen varsinaista haastattelua:

Asiantuntijaluennot ja eläkeläishaastattelu motivoivat kielen oppimiseen. (LL 2010)

Innolla odotan eläkeläishaastattelua. (LL 2011)

Toiset kokevat haastattelun jännittäväksi ja ehkä haasteellisemmaksi, tosin myönteisessä mielessä:

Eläkeläishaastattelu jännittää, mutta on hyvä opetusmuoto. (LL 2011)

Eläkeläishaastattelu voi joillekin olla todellinen koettelemus... ehkä se on hyvä. (LL 2011)

Huomattavasti tavallisempaa on, että vaikka opiskelija ei suoraan torju ruotsin kieltä, voi suhtautuminen itse haastatteluun olla hyvin varauksellinen. Tämä johtuu ehkä ainakin osittain opiskelijan kokemasta riittämättömästä kielitaidosta:

”Eläkeläishaastattelun suorittaminen on mielestäni turhaa ja suorastaan hävettää huonon ruotsin puhuminen vanhuksille.” (LL 2010)

Jotkut opiskelijat puolestaan kyseenalaistavat vapaissa kommentteissaan koko haastatteluprojektin mielekkyyden ja kritisoivat sitä mm. liiasta kuormittavuudesta muun opiskelun ohessa:

Eläkeläishaastattelut ovat ihan kiva juttu, mutta luulisin, että ruotsinkielisiä eläkeläisiä voisi löytyä myös lähempää. itselläni on ainakin koulun ohella paljon muutakin tekemistä, joten siinä mielessä hauska idea tuntui vähän liian vaativalta ajallisesti... (LL 2010)

Eikö ole tosiaan mitään muuta tapaa harjoitella ruotsin puhumista kuin hajauttamalla opiskelijat saaristoon kyselemään eläkeläisiltä että ”Mites on elämä menny?”??? Voin kuvitella kuinka tämä oli jonkun mielestä tosi kiva ja ihana idea, mutta oikeasti tää on kyllä vähän typerää touhua. (LL 2010)

Onhan hienoa, että järjestetään eläkeläismummoja ja pappoja saaristosta mutta kyllä niitä varmasti löytyisi KESKUSTASTAKIN? Tuntuu kohtuuttomalta pakottaa opiskelijoita reissaamaan maalle lauttamatkojen päähän omalla ajallaan kun sen voisi käyttää paremminkin. (LL 2010)

3.3 ”En fantastisk upplevelse!” – helpotuksen tunteita ja onnistumisen kokemuksia haastattelun jälkeen

Raportoidessaan tekemänsä haastattelun kirjallisesti suullisen kokeen pohjaksi opiskelijoiden näkemys projektista on kuitenkin positiivinen. Ennen haastattelua ehkä hyvinkin varauksellinen suhtautuminen on nyt muuttunut vähintään varovaisen myönteiseksi jollei erittäin myönteiseksi. Opiskelijoiden toistuvasti mainitsemat seikat raportissaan ja suullisessa kokeessa ovat olleet onnistumisen ja helpotuksen tunne selviämisestä uudessa ja jännittävässä tilanteessa, ja että he lopulta aivan turhaan olivat jännittäneet haastattelua. Poikkeuksetta opiskelijat ovat myös korostaneet tapaamiensa eläkeläisten sydämellisyyttä sekä heidän hienoa ja kannustavaa suhtautumistaan tilanteeseen.

Nämä opiskelijoiden spontaanit kommentit herättivätkin pian kiinnostukseni haastatteluprojektin merkityksestä opiskelijoille ja heidän asteittaiselle kehittymiselleen lääkärin/hammaslääkärin ammattiin sekä heiltä siinä edellytettäviin valmiuksiin. Keväällä 2012 pyysin ensimmäisen kerran HLL-opiskelijoita lyhyesti refleктоimaan omia ajatuksiaan ennen haastattelua, kokemuksia siitä sekä haastattelun merkitystä itselleen. Samoin syksyllä 2012 pyysin LL-opiskelijoilta vastaavia vapaamuotoisia pohdintoja projektista. Reflektioniosuuden he saivat kirjoittaa oman valintansa mukaan joko yhdessä parina tai yksittäin. He saivat myös valita, kirjoittavatko he pohdintansa suomeksi vai ruotsiksi.

Useimmista kommenteista välittyä opiskelijan epävarmuus tai suorastaan pelko epäonnistumisesta ennen haastattelua. Toisaalta kommentit myös heijastelevat oivallusta epävarmuuden sietämisestä, omasta uskalluksesta ja selviytymisestä uudellisessa tilanteessa, jossa aikaisemmin opitut strategiat eivät enää toimikaan. Kommentteista välittyi myös vahvasti rohkeuden ja itseluottamuksen kasvu ja uskallus käyttää itselle suhteellisen vierasta kieltä autenttisessa vuorovaikutustilanteessa:

Ennen haastattelua en pitänyt sen järjestämistä tarpeellisena, ajattelin että siitä ei ole itselleni suurta hyötyä. Tilanne lähinnä vain ahdisti, enkä olisi lähtenyt siihen mukaan jos se olisi ollut vapaaehtoinen. [...] Ajattelin, että en osaa puhua ruotsia. Haastattelun/keskustelun kuluessa kuitenkin huomasin, että osaan yllättävän paljon. Huomasin, että asian ydin ei ole sanoa huolella etukäteen mietittyjä, kieliopillisesti täydellisiä lauseita, vaan olla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa, vaikka tekisikin virheitä. Tärkeintä on saada puhuttua niin, että toinen ymmärtää, ja siihen tarvitaan lähinnä uskallusta avata suunsa (toki hieman myös sanavarastoa). Haastattelusta oli minulle paljon hyötyä. Sain itseluottamusta ja uskoa siihen, että pärjään ruotsin kielellä, jos vaan haluan ja yritän. Ymmärsin, että potilaan on tärkeää saada terveyspalveluja omalla kielellään, joten aion yrittää puhua ruotsia ruotsinkielisille potilaileni. [...] (HLL 2012)

Tehtävä tuntui aluksi kovin jännittävältä, sillä tuntui hassulta soittaa täysin tuntemattomalle ihmiselle ja vielä mennä tämän luokse puhumaan muutamaksi tunniksi muulla kuin omalla äidinkielellään. [...] Haastattelu sujui melko hyvin vaikkakin uudellinen tilanne ja jännitys hieman vaikeuttikin ruotsiksi puhumista. Eläkeläisemme oli ollut mukana projektissa jo monta vuotta joten hän tiesi mitä tuleman pitää ja meidän mielestämme hän oli oikein mukava ja ymmärtäväinen ja korjaili jonkin verran ääntämistämme. Eläkeläisemme puhui jonkin verran myös suomea, mutta emme käyttäneet keskustelussamme suomea lähes ollenkaan. Haastattelun jälkeen olo oli epäuskoinen; tilanne tuntui jälkeensä hieman absurdilta ja epäluonnolliselta, mutta oli kuitenkin ollut luonteva. Haastattelu opetti, että ruotsin opiskelu on ammattimme kannalta tärkeää, sillä osa potilaistamme ei tulevaisuudessakaan varmasti tule puhumaan vain suomea tai englantia. On tärkeää hallita tavanomaisimmat keskustelunkulut ja oman alan sanastoa, jotta potilaalta voi kysyä esimerkiksi halukkuudesta paikallispuudutukseen. Lisäksi haastattelu opetti myös potilaan kohtaamista; potilaatkin ovat usein täysin tuntemattomia ihmisiä joiden kanssa on työskenneltävä ja pystyttävä keskustelemaan. Projektissa mentiin oman mukavuusalueen ulkopuolelle, mikä aluksi hieman kauhistutti, mutta jälkeensä ajateltuna projekti oli opettavainen ja ainutlaatuinen. Kiitos! (HLL 2012)

Jag tyckte, att den här intervjun var jätte meningsfull. Det var lite svårt att tala bara svenska i början. När diskussionen framskred blev det lättare att prata. Det var viktigt att märka att jag kan använda svenska i diskussion. Trevlig upplevelse. (HLL 2012)

Det svåraste var att ringa till pensionären. Jag hatar att prata i telefon (Även på finska) och anser att det är jättesvårt att göra på ett främmande språk. [...] Paret var jättetrevligt och bjöd oss på kaffe och smörgåsar. Jag hade varit rädd för att jag inte skulle förstå dem men de talade mycket klart och hade ingen dialekt. Det kändes också som att det var oväntad lätt att få sagt det jag ville säga. Jag förstår svenska bättre än jag själv talar det och jag hade inte använt språket i över två år. Jag vet att jag gjorde flera fel när jag pratade men de sade att de kunde förstå mig

utan problem och det kändes trevligt. Jag tror att intervjun har gett mig mer självförtroende och i framtiden vågar jag försöka tala svenska om jag träffar en svenskspråkig patient. Men bara om jag jag har en MOT-orbok bredvid mig som stöd... (LL 2012)

Useissa kommentteissa korostuu puolestaan autenttisen kielenkäyttötilanteen merkitys opiskelijalle:

Eläkeläishaastattelu toi aivan uuden näkökulman ruotsin opiskeluun, sillä opittuja taitoja pääsi vihdoin käyttämään ja palauttamaan mieleen. Kieltä oppii parhaiten sitä käyttämällä, ja rohkeutta saa yrittämällä ja puhumalla. Eläkeläiset keskustelukumppaneina olivat herttaisia ja rohkaisevia, mikä alensi huomattavasti ruosteiset ruotsin taidot omaavan opiskelijan kynnystä avata suunsa. Pienet kömmähdyksetkään eivät haitanneet keskustelun kulkua. Haastattelusta jäi pelkkiä positiivisia kokemuksia, ja se toimi kannustimena jatkaa ruotsin kielen taitojen parantamista. (HLL 2012)

Hieno tapa oppia ruotsia, kohdata ihmisiä omassa ympäristössään ja huomata, että tulevat potilaat ovat tavallisia ihmisiä, jopa stereotyyppisiä. Haastattelusta on ehdottomasti hyötyä lääkäriksi kasvamisessa. (LL 2012)

Vi tycker att besöket var nyttigt. [...] Det var lättare att tala svenska än vi hade tänkt. Det var jättebra att få använda svenska i en naturlig situation, inte bara på lektioner. Vi märkte hur viktigt det är att man kan prata svenska med patienter – framför allt att man vågar tala och inte är rädd för att man gör fel. (LL 2012)

Muutamassa kommentissa pohditaan lisäksi laajemminkin niin ruotsin kielen merkitystä itselle tulevan ammatin kannalta kuin myös potilaan näkökulmasta:

Tilanne auttoi havainnollistamaan oman ruotsin kielen taidon käytännössä. [...] Haastattelusta jäi positiivinen olo, myös halu kehittää omaa ruotsin kielen taitoa jatkossa heräsi. Haastateltavistamme välittyi oman äidinkielen käytön tärkeys, kun ihminen on sairas. Emme itsekään mielellämme kommunikoisi sairaana lääkärin kanssa englanniksi, vaikka sitä sujuvasti puhummekin. (LL 2012)

Syksyn alussa tieto siitä, että kurssiin kuuluu mennä haastattelemaan ruotsinkielistä eläkeläistä saaristoon tuntui huonolta vitsiltä. Nyt jälkikäteen ajatus ei ole laisinkaan vieras. Eniten projektissa jännitti soittaminen eläkeläiselle. Itse matka Nauvoon tai haastattelu ei ollut lainkaan niin kuumottava kokemus. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun keskustelin ruotsia natiivisti puhuvan henkilön kanssa. Tämä oli myös elämässäni ensimmäinen kerta, kun tarvitsin ruotsin kieltä. [...] Nyt olen omin silmin nähnyt Suomessa olevan ihmisiä, jotka eivät osaa puhua suomea kuin korkeintaan muutaman sanan. Hyvä lääkäri on empaattinen asiantuntija ja mielestäni kommunikaatiotaito on tärkeä osa tätä – hyvän lääkärin tulee siis myös taitaa ruotsin kieli. (LL 2012)

4 Pohdintaa

Tämän artikkelin tarkoitus on yhtäältä ollut luoda yleiskatsaus nykymuotoiseen ruotsin kielen opetukseen ja sen toteutukseen Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa ja toisaalta valottaa lääketieteen ja hammaslääketieteen opiskelijoiden käsityksiä ruotsin

kielen tarpeellisuudesta heidän tulevassa työssään. Opiskelijoiden kirjoittamien pienimuotoisten kommenttien ja pohdintojen valossa voidaan todeta, että monille opiskelijoille ruotsin kielen taidon merkitys tulevassa lääkärin työssä on selvä jo ennen pakollista kurssia, mutta ainakin osalle opiskelijoista se näyttää kirkastuvan vasta pakollisen ruotsin kurssin sekä siihen kuuluvan haastatteluprojektin myötä. Opiskelijoiden omien pohdintojen kautta välittyy myös kuva siitä, että aito kohtaaminen ruotsia useimmiten äidinkielenään puhuvien henkilöiden kanssa vaikuttaa heidän käsityksiinsä ruotsin kielestä ja sen merkityksestä omalle ammatille. ”Pakkoruotsi” onkin nyt saanut aivan uuden, myönteisemmän sisällön. On kuitenkin huomattava, että edellä esitetyt johtopäätökset ovat vain suuntaa antavia, sillä tätä artikkelia varten opiskelijoiden asenteita ja näkemyksiä sekä niissä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia ei tutkittu systemaattisesti yksittäisten opiskelijoiden kohdalla. Opiskelijoiden kommentit ja reflektoinnit antavat kuitenkin hyvän lähtökohdan tarkemmalle ja syvällisemmälle tutkimukselle, jotta kuva koko prosessista siihen liittyvine eri tekijöineen tarkentuisi myös yksilötasolla. Väitöstutkimuksessani olenkin selvittämässä pitkittäistutkimuksen avulla, kuinka opiskelijat kokevat ruotsin kielen opiskelun ja miten he antavat sille merkityksen omassa ammatillisessa kehitymisessään.

Lähteet

Hammaslääketieteen lisensiaatin tutkinto. Turun yliopisto Lääketieteellinen tiedekunta opinto-opas 2012–2013.

URL: http://www.med.utu.fi/opiskelu/opinto-opaat/utu_hll_opinto-opas_2012-2013.pdf [luettu 16.12.2012].

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.

Kielikeskuksen opinto-opas 2012–2013. Turun yliopiston kielikeskuksen opetusohjelmätiedot 2012–2013. Ruotsin kieli, Lääketiede, Skärgårdsmedicin och kultur, kirjallinen taito.

URL: <https://nettiopsu.utu.fi/ogas/opintojakso.htm?rid=10832&idx=0&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012> [luettu 14.12.2012].

Kielikeskuksen opinto-opas 2012–2013. Turun yliopiston kielikeskuksen opetusohjelmätiedot 2012–2013. Ruotsin kieli, Lääketiede, Skärgårdsmedicin och kultur, suullinen taito.

URL: <https://nettiopsu.utu.fi/ogas/opintojakso.htm?rid=10832&idx=1&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012> [luettu 14.12.2012].

Koulu, M. & P. Kääpä (toim.) 2012. *Uuden ajan lääkäri. Näkökulmia lääkärikoulutukseen.* Turku: Turun yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta.

Lääketieteen lisensiaatin tutkinto. Turun yliopisto Lääketieteellinen tiedekunta opinto-opas 2012–2013.

URL: http://www.med.utu.fi/opiskelu/opinto-opaat/utu_ll_opinto-opas_2012-2013_13.12.2012.pdf [luettu 16.12.2012].

Lääketieteellinen tiedekunta, uutiset 5.2.2013. Lääketieteen lisensiaatin tutkinnon sisäänoton laajennuksen vaikutus 1. ja 2. vuoden opetukseen.

URL: <https://intranet.utu.fi/fi/yksikot/med/ajankohtaista/uutiset/Sivut/perusuutiset.aspx> [luettu 19.4.2013].

Mannfolk, M., A. Sahlstein, M. Sandelin, S. Suominen, E. Wasén & M. Koulou 2012. Skärgårdsmedicin och kultur. Teoksessa: M. Koulou & 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.

Sosiaali- ja terveystieteiden tiedote 223/2012 13.12.2012 Vaasan sairaanhoitopiiri siirtyy TYKS:n erityisvastuualueelle

URL: <http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/-/view/1846325> [luettu 15.3.2013].

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).

Paikallisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden kohtaamisia: kansainvälistymisen implikaatiot yliopistopedagogiikalle

Tiina-Leena Salo ja Taina Saarinen

1 Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen ja sen kytkökset kielenopetukseen

Kansainvälistyminen on ollut yksi suomalaisen korkeakoulupolitiikan keskeisiä tavoitteita viime vuosikymmenten aikana (Nokkala 2007). Vaikka korkeakoulutuksen ajatellaan historiallisesti aina olleen kansainvälistä (Saarinen 2012), järjestelmällinen kansainvälistymispolitiikka alkoi Suomessa 1980-luvulla eli samaan aikaan, kun Euroopan yhteisöjen piirissä alettiin kehittää opiskelijavaihto-ohjelmia.

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on tuonut suomalaisiin yliopistoihin uudenlaisia sisäisen kansainvälistymisen mahdollisuuksia, kun Erasmus-vaihto-opiskelijat osallistuvat kielikeskusten opetukseen tuutoreina ja apuopettajina. Tätä vaihto-opiskelijoiden käyttöä apuopettajana voidaan pitää esimerkkinä ”kotikansainvälistymisestä” (Nilsson 2000). Kotikansainvälistyminen (Internationalisation at home) tuli kansainvälisen opiskelijavaihdon keskustelunaiheeksi 1990-luvulla, kun Erasmus-ohjelman tavoitteeksi asetettiin, että 10 prosenttia perustutkinto-opiskelijoista osallistuisi Erasmusvaihtoihin. Samalla kuitenkin huomattiin, että tavoite jättäisi toteutuessaan 90 prosenttia opiskelijoista liikkuvuuden ulkopuolelle. Kysymyksen ”what to do for the remaining 90 per cent” (Wächter 2000: 6) vastattiin ajatuksella, että mitkä tahansa kansainväliset kontaktit myös varsinaisen liikkuvuuden ulkopuolella olivat samalla kansainvälistymisen muotoja. Huomio kiinnittyikin entistä enemmän siihen, mitä yliopistot (vastakohtana liikkuville opiskelijoille) voisivat tehdä kansainvälistymistä edistääkseen.

Vaikka korkeakoulutuksen systemaattisesta ja ohjelmallisesta kansainvälistymisestä on kokemuksia jo lähes kolmenkymmenen vuoden ajalta, vaihto-opiskelijoiden ja paikallisten opiskelijoiden kohtaamisesta ei juuri ole tutkimusta. Tutkimusta on kyllä tehty vieraalla kielellä oppimisesta (Hellekjaer 2010), kansainvälistymiskokemuksista ja kielestä (Saarinen 2012; Saarinen & Nikula 2013), tai vaihto-opiskelukokemuksista Suomessa, Tsekissä ja Unkarissa (Kaloscai 2010). Sen sijaan kotimaisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden pedagogisia kohtaamisia ei juuri ole tutkittu, lukuun ottamatta Obuchovan Turussa käynnissä olevaa maisterintutkimusta (Obuchova tulossa).

2 Vaihto-opiskelijat apuopettajina ja tuutoreina

Ulkomaalaisten vaihto-opiskelijoiden osallistuminen Turun yliopiston kielikeskuksen toimintaan alkoi vuonna 1997. Opiskelijat ovat voineet tulla Turkuun Erasmus-vaihdon tai muun vaihto-ohjelman kautta. He toimivat opetusassistentteina (teacher's assistant), jolloin he ovat varsinaisen opettajan kanssa oppitunnilla mukana, tai tuutoreina (tutors), jolloin he toimivat itsenäisesti asianomaisen kielen opiskelijoiden ohjaajina opettajan ohjeitten mukaan. Opiskelijoita on vuosittain keskimäärin 15. Tällä hetkellä opiskelijoita on englannin, espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän kielissä. Tämän lisäksi suomenkieliset suomen kielen opiskelijat toimivat opetusassistentteina suomea ulkomaalaisille -opetusryhmissä.

Opiskelijat rekrytoidaan heidän yliopistoon tulonsa alkuvaiheessa, orientaatiossa. Kielikeskuksen opintopäällikkö kertoo mahdollisuudesta, jonka jälkeen opiskelijat ottavat yhteyttä oman kielensä opettajaan. Opettaja tekee tarvittaessa lopullisen valinnan haastatteleamalla opiskelijoita tai pyytämällä heitä kirjoittamaan motivaatiokirjeen. Opiskelijat voivat olla minkä tahansa aineen opiskelijoita. Yleensä opiskelijoilla ei ole opettajankoulutusta, vaikka osa heistä mahdollisesti tähtää opinnoissaan opettajaksi. Vaihto-opiskelijat saavat toiminnastaan opintopisteitä työn määrästä riippuen.

Opiskelijoita käytetään apuopettajina ja tuutoreina erilaisista syistä. He monipuolistavat opetustilannetta ja tuovat siihen vaihtelua. Samalla kansainväliset opiskelijat tuovat opetustilanteeseen kansainvälisen juonteeseen, joka etenkin toiminnan alkuvaiheessa 1990-luvulla oli vielä suhteellisen harvinaista muiden kuin kieltenopiskelijoiden opinnoissa. Lisäksi apuopettajien ja tuutoreiden avulla saadaan isoihin opetusryhmiin enemmän kielenkäyttötilanteita.

Vaihto-opiskelijoiden käyttö apuopettajina tai tuutoreina kytkeytyy autenttisen opetuksen ja natiivinomaisen kielitaidon opetuksen ihanteisiin. Natiivius näyttäytyy normina ja ihanteena sekä kansainvälisessä yhteistyössä (ks. Jenkins 2007: 31–63) että kielenopetuksessa (Cook 1999), vaikka viime vuosina erilaiset toiminnalliset ja yhteisölliset kielitaitokäsitykset (ks. esim. Leppänen 2008) sekä ajatukset erilaisista symbolisista kompetensseista (Kramsch 2006) ovat saaneet enemmän jalansijaa. Vaihto-opiskelijat voidaan tästä näkökulmasta nähdä natiivimallin antajina etenkin niissä tapauksissa, joissa varsinainen opettaja ei ole opettamansa kielen äidinkielen puhuja. Autenttisuus puolestaan mielletään yleensä kielelliseksi (esimerkiksi vain natiivien tuottama puhe tai teksti olisi autenttista) tai pedagogis-tilanteiseksi (esimerkiksi ”todelliset” tekstit kuten sanomalehti- ja televisioaineistot ja yleensäkin ns. elävän elämän tilanteet opetuksessa) (Edelhoff 1985).

Voidaankin ajatella, että vaihto-opiskelija tuo autenttisuuden mahdollisuuden luokkaan, vaikka toki muodollinen opetustilanne ei autenttinen olekaan. Autenttisuuden näkökulmasta selittyy myös se, että vaihto-opiskelijoita käytetään apuopettajina tai tuutoreina myös sellaisessa tilanteessa, jossa varsinainen opettaja on opetuskielen natiivipuhuja. Vaikka opettaja itse puhuukin kieltä natiivina, ja siinä mielessä mahdollistaisi tilanteen autenttisuuden, hänen hierarkkinen asemansa juuri opettajana estää tilanteen autenttisuuden. Tilanteeseen tulevan vaihto-opiskelijan avulla päästään tilanteen muodollisuu-

desta huolimatta lähemmäs autenttista tilannetta, koska tällä ei ole muodollista opettajan asemaa.

Vaihto-opiskelijoiden käytöstä opetuksen tukena ei ole olemassa yhtenäistä ohjeistusta, vaan vuosien varrella jokaiselle opettajalle on muotoutunut oma tapansa hyödyntää heitä. Opettajat kuitenkin neuvottelevat keskenään ja antavat toisilleen ideoita. Yksi tämän artikkelin tarkoituksista onkin herättää keskustelua ja kysymyksiä vaihto-opiskelijoiden käytön pedagogisista implikaatioista sekä antaa ideoita pedagogiselle kehittämiselle.

3 Kysymykset ja aineisto

Tässä artikkelissa keskitymme suomalaisten opiskelijoiden kokemuksiin tilanteissa, joissa vaihto-opiskelija osallistuu jollain tavalla kielenopetukseen. Olemme siis kiinnostuneita opiskelijoiden kokemuksista siitä, onko (ja millä tavalla) vaihto-opiskelijoiden käyttö apuopettajina tai tuutoreina mielekäästä tai merkityksellistä. Mielekkyyttä ja merkityksellisyttä lähestymme aineistolähtöisesti, opiskelijoiden oman kokemuksen kautta.

Vastamme artikkelissamme seuraaviin kysymyksiin:

1. Onko vaihto-opiskelijoiden käyttö tuutorina pedagogisesti merkityksellinen kokemus opiskelijoille?
2. Miten opiskelijat kokevat kielenopiskelun natiivipuhujan kanssa?
3. Miten kohtaamiset toimivat opetuksellisesti oppijan näkökulmasta?

Tapaustutkimuksemme kohdistuu Turun yliopiston kielikeskukseen. Aineistona on syksyllä 2012 kerätty ryhmähaastatteluaineisto, joka koostuu kolmesta noin 45-60 minuutin mittaisesta keskustelutilaisuudesta. Kussakin ryhmähaastattelussa oli 2-4 opiskelijaa. Yhteensä haastatteluihin osallistui 9 opiskelijaa. Haastateltavien määrä osoittaa, ettemme pyri yleistettävyyteen, vaan yhtäältä opiskelijoiden erilaisten kokemusten hahmottamiseen, ja toisaalta erilaisten pedagogisten ja kielellisten vaihtoehtojen kartoittamiseen.

Haastateltavat valittiin espanjan, italian ja ranskan kielen opiskelijoista. Neljänneksi kieleksi valitsimme venäjän, josta ei kuitenkaan löytynyt tarpeeksi haastattelusta kiinnostuneita opiskelijoita, joille olisi löytynyt yhteistä haastatteluaiakaa. Edellä mainittu käynnissä oleva ja osittain samaan tematiikkaan paneutuva maisterintutkielma (Obuchova tulossa) saattaa selittää osallistumisväsymystä. Saimme yhdeltä venäjänopiskelijalta lyhyen kertomuksen kokemuksistaan vaihto-opiskelijoista, mutta emme kuitenkaan käyttäneet tätä tekstiä aineistona. Englanti ja saksa olisivat myös voineet kuulua valikoimaamme, mutta ne jäivät tässä vaiheessa pois lähinnä ajanpuutteen vuoksi. Ruotsin opetuksessa ei Turun yliopistossa ole käytetty vaihto-opiskelijoita.

Italian, ranskan, espanjan ja venäjän jatkokurssien opiskelijoille lähetettiin sähköpostiviesti, jossa heitä pyydettiin ottamaan yhteyttä, mikäli he halusivat osallistua haastatteluun. Lisäksi toinen kirjoittajista kävi henkilökohtaisesti paikalla kurssin alussa kertomassa

opiskelijoille tutkimuksesta. Tämän jälkeen halukkaiden kanssa sovittiin yhteinen aika, joka sopi mahdollisimman monelle. Keskustelut nauhoitettiin.

Analysoimme haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti, keskittyen niihin tapoihin, joilla opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan (positiivisina tai negatiivisina) tai antoivat merkityksiä kokemuksilleen. Analyysissa aineistosta nousi esille muutama teema, jotka keskittyivät oppimistilanteisiin, kielikäsitteisiin, opiskelijoiden kokemuksiin kielitaidostaan sekä opetuksen järjestelyihin ja opiskelija-opettaja -suhteisiin. Esittelemme seuraavaksi tuloksiamme tämän luokittelun perusteella. Johtopäätöksissä tarkastelemme paikallisten opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden kohtaamisia kielenoppimisen kontekstissa sekä hahmottelemme niitä tapoja, joilla näitä kohtaamisia voitaisiin pedagogisesti kehittää.

4 “Se on mun mielestä niinku se tilanne et mikä vaikuttaa”: Opetustilanne vaihto-opiskelijan kanssa

Luokkaopetus voidaan jakaa opettajajohtisiin sekä oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin opetusmuotoihin (esim. Uusikylä & Atjonen 2005). Luokan organisointi opetustilana heijastelee tätä jaottelua; opetustilamme sekä kouluissa että yliopistoissa on edelleen usein rakennettu muotoon, jossa luokkatilan eteen (ja mahdollisesti muita ylempäs) sijoitettu opettaja pystyy yhdellä silmäyksellä hallitsemaan ja havainnoimaan koko tilaa ja kaikkia läsnäolijoita. Opettaja hallitsee tilannetta, ja tilan järjestelyt tukevat tätä hierarkista rakennetta.

Opiskelijat kuvasivat ryhmäkeskusteluissa erilaisia oppimistilanteita, joissa heijastui myös opetustilan vaikutus siihen, miten vaihto-opiskelijoiden läsnäolo koettiin. Suurin osa opiskelijoiden keskusteluissa raportoimista tilanteista oli vapaamuotoisia keskusteluja. Näissä opettaja saattoi joko olla läsnä tai opiskelijat siirtyivät vaihto-opiskelijan kanssa toiseen tilaan. Lisäksi opiskelijat mainitsivat vaihto-opiskelijoiden pitämät esitelmät, sekä kirjalliset online-keskustelut Moodle-alustalla vaihto-opiskelijan kanssa.

Vaihto-opiskelijoiden kanssa opiskeltaessa opiskelijat kokivat parhaina ne tilanteet, joista puuttui hierarkkinen opettaja-opiskelijasuhte ja opettajajohtoisuuden elementti. Tämä koski sekä muodollisempia että epämuodollisempia tilanteita.

Toisaalta vaihto-opiskelija voi joissain tilanteissa olla opettajan positiossa eli hierarkkisesti ylempänä, jolloin opiskelijakin koki puhumistilanteen vaikeammaksi.

[...] enempi kun se kielitaito niin se on mun mielestä niinku se tilanne et mikä vaikuttaa siihen että tuleeks sitä helposti juteltua... et just se et jos se... tai mikä mutta tuntuu että kun meillä on niitä esitelmia niin se onkin siellä ylhäällä se vaihtari tai et se on niinku semmonen opettajahahmo.

Yksi opiskelija muotoili hierarkkisen opettajasuhteen vaikutuksen tilanteeseen siten, että kun vaihto-opiskelija on tilanteessa ikään kuin ”opiskelijana muiden joukossa” eli on jollain tavalla osa muuta ryhmää, puhuminenkin on helpompaa. Autenttiseksi tavoittelussa tilanteessa hierarkkiset suhteet voivat siis haitata luonnollisen keskustelun syntymistä, vaikka opettajakin olisi kielen natiivipuhuja. Tällaisessa tilanteessa olisi tärkeää se, että

vaihto-opiskelija ymmärtää oman roolinsa opetustilanteessa ja että hänelle on selvää, mitä häneltä odotetaan. Opetustilanteesta vastuussa olevan opettajan tehtävä on tehdä nämä roolit näkyviksi ja ohjata opiskelijaa riittävästi.

Haastattelut antoivat viitteitä myös siitä, että opetustila itsessään saattoi vahvistaa hierarkkisia suhteita, jolloin opetustilan muutos (tai oikeammin siirtyminen muuhun kuin opetukseen tarkoitettuun tilaan) vapautti myös vaihto-opiskelijoiden ja opiskelijoiden suhdetta. Yksi haastateltava totesikin, että jo lähtö luokasta vaikka käytävälle keskustelemaan vapautti keskustelutilanteen:

...Sitku pääsee luokasta pois ni on parempi, tai sitku pääsee siitä 'opettaja ja oppilaat ja nyt kuunnellaan', sit se vasta tulee se rohkeus [...] tai se tulee niis muissa tilanteissa kuin siellä luokassa.

Toinen opiskelija kytki opetustilanteen käytössään oleviin kielellisiin resursseihin todetessaan, että hän ei käytä opetustilanteessa samoja kommunikaatiostrategioita kuin mitä hän muualla käyttäisi:

[a] [...] kyl mä uskon et se on kun tulee luokkaan ja siellä opitaan ja opiskellaan... [b keskeyttää] ... ei kovin helposti tu se englannin käyttäminen mieleen vaikka se vois niinku tulla ihan arkitilanteessa...

Opetustilanne ja siihen liittyvät hierarkkiset roolit tuntuvat olevan yksi opiskelijoiden näkökulmasta keskeinen kysymys vaihto-opiskelijoiden käytöstä apuopettajina ja tuutoreina. Vaihto-opiskelijoiden käyttö apuopettajina tai tuutoreina teki näkyväksi oppimistilanteen opettajan ja opiskelijan välisenä hierarkkisena valtasuhteena. Seuraavaksi tarkastelemme haastatteluissa esiin nousseita kielikäsitteitä ja niiden suhdetta kielen oppimiseen.

5 ”Et se on niinku sitä oikeeta ranskaa”: Kohtaamisten esiin nostamat käsitykset kielestä ja kielitaidosta

Haastattelun teemoihin kuului myös kysymyksiä opiskelijoiden suhteesta opiskelemaansa kieleen sekä siitä, miltä tuntui tuon kielen käyttö vaihto-opiskelijan kanssa. Keskusteluissa nousikin esille viitteitä erilaisista kielikäsitteistä ja opiskelijoiden suhteesta omaan kielitaitoonsa.

Samoin kuin pedagogisissa teorioissa tapahtunut muutos (ks. edellä), myös kielikäsitteet ovat muuttuneet sosiokulttuurisen käänteiden myötä (Johnson 2006; Zuengler & Miller 2006). Perinteisen formalistisen ja essentialistisen kielikäsitteiden voidaan ajatella olevan rakenne- ja yksilökeskeinen, kognitiivinen ja sisäinen. Toisin sanoen kieli on ”puhujan päässä”, ja se kehittyy kognitiivisesti ja yksilöllisesti, toki yleensä jossain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kielenoppimisen näkökulmasta opettajan tehtävä – kärjistetysti – oli siirtää tämä rakenne- ja sanastotieto opiskelijan päähän, jolloin opettajankoulutuksen oli varmistettava, että opettajalla itsellään on mahdollisimman täydellinen sisältöosaaminen ja tekniset ja menetelmälliset keinot tuon osaamisen välittämiseen. (Johnson

2006; Zuengler & Miller 2006.) Tällä tavalla ajateltuna kielet ovat toisistaan erillisiä, selvärajaisia järjestelmiä (Makoni & Mashiri 2007), joiden sekoittamista voidaan pitää ongelmallisena.

Funktionaaliossa kielikäsitksessä keskeistä on puolestaan ajatus kielestä kommunikatioresurssina, joka rakentuu sosiaalisesti ja dialogisesti, yhteistyössä yhteisön kanssa. Kielen rakenneluonnetta ei kielletä, mutta keskiössä ovat kielenkäyttäjien tavat käyttää kieltä kommunikaation välineenä. Tällöin myös kielenoppiminen ajatellaan yhteisöllisenä ja kulttuurisena tapahtumana, jossa keskeistä on kielen käyttö eri tilanteissa. Oleellista ei ole niinkään se, ovatko käytetyt sanat ja rakenteet ”oikeita”, vaan se, tuleeko kielenkäyttäjä ymmärretyksi. (Johnson 2006; Zuengler & Miller 2006.) Käytössä on tällöin huomattava määrä erilaisia resursseja, mukaan lukien kaikki ne muut kielet, joita kielenpuhujilla tahansa taitotasolla osaa; kielten sekoittaminenkaan ei tässä näkökulmassa ole välttämätöntä ongelma.

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden tarpeet heijastelevat erilaisia kielikäsitksiä. Yhtäällä keskustelua vaihto-opiskelijoiden kanssa arvostetaan, koska sen katsotaan olevan ”autenttista” ja ”oikeaa” kieltä. Opiskelijat kertoivat kielenkäyttöön ja vaihto-opiskelijan kanssa toimimiseen liittyviä ”selviytymistarinoita”: he pitivät voimaannuttavana kokemusta, jossa he pärjäivät natiivipuhujan kanssa keskustellessaan:

Et just se ahaa-elämys et hän niinku ymmärsi mua [naurua].

Oli ikään kuin yllättävää huomata, että ”vajaalla” ja ”huonolla” kielitaidolla saattoi pärjätä natiivipuhujan kanssa.

Natiiviutta kuitenkin pidettiin arvossa: natiivin kanssa keskustelu oli sitä ”oikeaa keskustelua”. Tämä saattaa yhtäällä edustaa sellaista perinteistä kielikäsitystä (natiiviusihanne), jossa ihanteena ja tavoitteena on äidinkielenomainen kielitaito (esim. Jenkins 2007), mutta joka alkaa olla murtumassa, kun kielitaito ymmärretään aiempaa laajemmin erilaisina kommunikatiivisina, sosiaalisina ja semioottisina taitoina (Kramsch 2006). Tilanteessa saatetaankin tavoitella autenttisuutta, kun opiskelijat, vaihto-opiskelijat ja opettajat yhtä lailla pyrkivät mahdollisimman todentuntuiseen kommunikaatiotilanteeseen:

[...] et sais niinku silleen samalle tasolle tai sillee et se olis niinku osa sitä ryhmää.

Yksi opiskelija toisaalta totesi, että natiivin kanssa keskustelu oli epäluonnollista sikäli, että ”oikeassa” tilanteessa (eli asianomaisessa maassa tapahtuvassa kommunikaatiotilanteessa natiivipuhujan kanssa) hän olisi hankalassa kohdassa ottanut käyttöön jonkin toisen kielen (todennäköisesti englannin; ks. esimerkki edellisessä luvussa). Muodollisessa opetustilanteessa ei siis voikaan käyttää niitä samoja selviytymisstrategioita, joihin asianomaisessa maassa ja/ tai saman kielen puhujan kanssa autenttiossa tilanteessa turvautuisi. Tämä asettaa pedagogisen haasteen opetukselle: onko mahdollista opettaa ”monikielisyystaitoja” ”kielitaidon” ohella? Voiko opiskelijoille opettaa kielestä riippumattomia strategioita, jotka mahdollistavat toimimisen monikieliossa tilanteessa, mutta eivät ole pelkästään riippuvaisia yhdestä kielestä? Canagarajahin (2007) mukaan tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi epävarmuuksien ja erilaisuuden sietäminen.

Aiemmat kokemukset eivät jostain syystä aina kannustaneet opiskelijaa uskomaan, että kommunikaatio melko lyhyenkin kielenopiskelun jälkeen voisi olla mahdollista. Osittain tällaista jännitystä omiin odotuksiin saattoi tuoda myös se, että kyseessä oli ”oikea” tilanne jossa -- yhden haastateltavan sanoin -- puhuttiin ”oikeaa ranskaa”:

”Et se on niinku sitä oikeeta ranskaa mitä siellä maassa puhutaan ja käytetään. Aina niinko... siin on lisänä sit se et se ihminen on siitä kulttuurista ja tulee sellainen kokonaiskuva.”

Tarkastelemme lopuksi opiskelijoiden ajatuksia siitä, miten vaihto-opiskelija voitaisiin kohdata siten, että kokemus olisi mahdollisimman antoisa.

6 Luontevaa yhdessäoloa ja valmistautumista etukäteen

Haastatellut opiskelijat arvostivat oppimistilanteissa spontaanin tuntuista, ei-hierarkkisia tilanteita. Yhden opiskelijan mukaan jo se, että natiivin kanssa poistuttiin ulos luokasta, johti rennompaan ja oppimiselle otollisempaan tilanteeseen. Samalla keskusteluun osallistuvilla opiskelijoilla oli tarve pystyä jotenkin valmistautumaan vaihto-opiskelijan kohtaamiseen. Haastatteluissa puhuttiin aiheen kuulemisesta etukäteen tai mahdollisuudesta tutustua keskusteluaiheen sanastoon. Opiskelijat tuntuivatkin epämuodollisen keskustelun ja vuorovaikutuksen lisäksi odottavan myös perinteisemmän, formalistisen kielikäsitteyksen mukaista opiskelua. Kielen sanaston ja rakenteiden opiskelu oli konkreettinen ja opiskelijalle itselleen helposti havainnollistettava tapa kuvata kielenoppimista. Aina takana ei välttämättä ollut tarve oppia ilmaisemaan asiat ”täysin oikein”, vaan sanasto- ja rakennetoiveiden takana saattoi yksinkertaisesti olla joku tapa kuvata kokemusta kielitaidon vajavaisuudesta kyseisessä tilanteessa.

Intuitiivisesti voisi olettaa, että pidemmälle edenneen kielenoppijan on helpompi suhtautua keskusteluun natiivin kanssa. Haastattelujen perusteella näin ei välttämättä ole; parinkin haastatteluryhmän mielestä aloittelijalla on ensi kynnyksen jälkeen itse asiassa helpompaa, koska hänen oletetaan tekevän virheitä:

Alus on helppoo jotenki kun voi turvautua siihen et on aloittelija, saa olla huono ja saa tehdä virheitä.

Opiskelijat myös ehdottivat, että vaihto-opiskelijoita voisi käyttää enemmänkin aivan alkeista alkavilla kursseilla. Matalan kynnyksen osallistava lähestymistapa on siis tärkeä.

Hierarkkisiin suhteisiin voi liittyä myös ajatus siitä, että samanikäisten ja samassa elämäntilanteessa olevien vaihto-opiskelijoiden kanssa voisi kaveerata, jolloin kyseessä ei olisi millään tavalla oppimistilanne. Tätä toivetta heijastelee, mutta myös problematisoi seuraava kommentti:

[...] se että vaihtari tulee sinne luokkaan niin se ei välttämättä ratkase sitä että tai tee sitä että tulis niinku ystävyysuhteita, et oikeesti se kielenkäyttö jatkuis... mun mielestä niitä ihmissuhteita tarvii [...] et sen kautta vasta se tilanne alkaa muuttumaan, mutta niin kauan ku se pitää sitä esitelmää ni se on vaan se opettaja [...]

Luokkahuonetilanteen lisäksi opetustilanteeseen vaikuttaa myös opettajan ja opiskelijoiden välinen erilainen valtasuhde. Natiiviopettajan kanssa tästä valtasuhteesta on helpompi päästä eroon.

7 Lopuksi: Mikä on oleellista, miten eteenpäin?

Ryhmäkeskusteluissa nousi usein esille teema vaihto-opiskelijoista ”oikean” kielen puhujina ja ”aitojen tilanteiden” luojina. Tarkastelimme edellä näitä ajatuksia pedagogiikan (autenttisen tyyppiset tilanteet), kielikäsitteiden (ajatus jostain ”todellisesta kielestä, jota vaihto-opiskelijat puhuvat) sekä opetustilanteiden näkökulmasta.

Tekemämme ryhmähaastattelut antavat viitteitä siitä, että opiskelijoiden mielestä oleellista vaihto-opiskelijan kanssa työskentelyssä ei ollut ensisijaisesti ”kielen oppiminen” sanastoina, rakenteina tms. vaan ”sujuvuus ja rohkeus”. Tämä ilmeni riippumatta siitä, miten opettaja käytti vaihto-opiskelijoita; eli olivatko oppimistilanteet esimerkiksi kirjallisia tehtäviä Moodle-alustalla vai verrattain vapaamuotoisia keskusteluja vaihto-opiskelijan kanssa, ja oliko opettaja läsnä tilanteessa vai ei. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että myös opetustila vaikuttaa oppimistilanteen rentouteen tai hierarkkisuuteen. Toisaalta voi kysyä, tekeekö tämä konteksti vain näkyväksi määrätynlaiset opetustilanteen tai oppimisen ongelmat? Vastaako kieltenopetus Suomessa suullisen kielitaidon tuomiin haasteisiin? Pitäisikö opiskelijoiden motivaatiota ja uskallusta käyttämään vierasta kieltä lisätä?

Olemme edellä esitelleet erilaisia kielenopetuksen pedagogisia haasteita, jotka liittyvät lähinnä suullisen kielitaidon kehittämiseen vaihto-opiskelijoita opetuksen apuna käyttäen. Kutsumme tätä tilannetta strukturoidun spontaanisuuden ongelmaksi. Opetus- tai keskustelutilanteiden pitäisi olla rentoja, mutta toisaalta jollain tavalla etukäteen valmisteltuja ja tasa-arvoisia. Voimmekin kysyä, ovatko haasteet lopulta niin erilaisia kuin sellaisissa opetustilanteissa, joissa on opettaja ja opiskelijat. Tekeekö 1990-luvulta lisääntynyt ”kotikansainvälistyminen” ja vaihto-opiskelijan käyttö vain hierarkkisen opetustilanteen näkyväksi? Vai onko kyseessä aidosti erilainen pedagoginen tilanne? Käyttämillämme aineistoilla emme päässeet käsiksi vaihto-opiskelijoiden tai opettajien käsityksiin kansainvälisten opiskelijoiden opetuskäytön mielekkyydestä.

Opettajan tehtävä on ohjata oppimista, ja tässä tapauksessa myös vaihto-opiskelijan ja kieltä opiskelevien yhteistä toimintaa. Mutta miten opiskelijoita ja vaihto-opiskelijoita voidaan tukea? Onko kaikilla osallisilla samat selvät sävelet? Vaihto-opiskelijalla ei ole pedagogista koulutusta, mutta hän on samanikäinen, korkeakoulutettu henkilö, joka on itsekin vieraassa kieli- ja kulttuuriympäristössä, ja siten luultavasti herkkä tunnistamaan vieraalla kielellä puhumisen ongelman. Lisäksi hän saa ohjausta opettajalta. Mutta riittääkö vaihto-opiskelijan natiivius tekemään kohtaamisesta mielekkään?

Lähteet

- Canagarajah, S. 2007. After disinvention. Possibilities for communication, community and competence. Teoksessa: S. Makoni & A. Pennycook (toim.): *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 233–239.
- Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33: 2, 185–209.
- Edelhoff, C. 1985. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa: C. Edelhoff (toim.): *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, 7–30.
- Hellekjaer, G.-O. 2010. Language matters. Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. Teoksessa: C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (toim.): *Language use and language learning in CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 233–258.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua-Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. 2006. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly* 40: 1, 235–257.
- Kalocsai, K. 2009. Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 3: 1, 25–49. URL: http://apples.jyu.fi/article_files/Apples_3_1_2009_Kalocsai.pdf [luettu 12.12.2012]
- Kramsch, Claire 2006. From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal* 90: 2, 249–252.
- Leppänen, S. 2008. Kielten vaihtelu, valinta ja sekoittaminen faniuden rakennusaineiksina verkkofiktiossa. Teoksessa: S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.): *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 204–235.
- Makoni, S. & Mashiri, P. 2007. Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? Teoksessa: S. Makoni & A. Pennycook (toim.): *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 62–89.
- Nilsson, B. 2000. Internationalising the curriculum. Teoksessa: P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (toim.): *Internationalisation at home. A position paper*. Amsterdam: EAIE, 21–27.

- Nokkala, T. 2007. *Constructing the ideal university – The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society*. Tampere: Tampere University Press.
- Obukhova, A. (tulossa) Tekeillä oleva maisterintutkielma venäjänopiskelun motivaatiosta ja vaihto-opiskelijatuutoreiden toiminnasta (ei otsikkoa). Turun yliopisto.
- Saarinen, T. 2012. Internationalization of Finnish higher education — is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* 216, 157–173
- Saarinen, T., & Nikula, T. 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. Teoksessa: A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. Sierra (toim.): *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Wächter, B. 2000. Internationalisation at home – the context. Teoksessa: P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (toim.): *Internationalisation at home. A position paper*. Amsterdam: EAIE, 5–13.
- Zuengler, J. & Miller, E. 2006. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly* 40: 1, 35–58.

Motivoiva vuorovaikutus kieltenopetuksessa

Veera Scotto di Marco

1 Johdanto

Pitää täysin paikkansa, kun sanotaan, että ”opettaja on itse tärkein työvälineensä”, ja tämä tulee usein monelle opettajalle kokemuksen ja ajan myötä yhä selvemmäksi. Vaikka opiskelumotivaatioon vaikuttavat toki monet eri tekijät, Turun yliopiston kielikeskuksen italian kielen kursseilta aiemmin kerätyn palautteen pohjalta voidaan päätellä, että opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen laadulla on siihen erittäin suuri merkitys.

Opiskelijan motivaatio on yksi oppimisen keskeinen edellytys (ks. esim. Lehtinen-Hiltunen 2002: 34). Aloittaessaan valinnaisia italian kielen opintojaan alkeiskursseilla opiskelija on jo valmiiksi erittäin motivoitunut ja innostunut ja usein myös hänen odotuksensa kurssia ja opettajaa kohtaan ovat suuret. Kun kieli ja sen opiskelu ajan myötä muuttuvat yhä haastavammiksi ja vaativammiksi ja omaa työpanostaan pitäisi jatkuvasti kasvattaa, innostus ja mielenkiinto saattavat joidenkin opiskelijoiden kohdalla vähetä. Jos motivaatio, syystä tai toisesta, ei riitä, on ymmärrettävää, että valinnainen kieli karsiutuu ensimmäisenä pois. Tästä syystä monet opettajat kokevatkin, että yksi heidän työnsä suurimpia haasteita on nimenomaan opiskelijoiden motivaation tukeminen ja ylläpitäminen sekä kannustavan ja innostavan oppimisilmapiirin luominen.

Monilta opiskelijoilta puuttuu myös pitkäjänteisyyttä, kun he opiskelevat yhden tai useamman kielen alkeiskursseja, sen sijaan, että keskittyisivät opiskelemaan yhtä kieltä alkeista jatkokursseille. Millä keinoin näiden opiskelijoiden ja ylipäättään kaikkien opiskelijoiden motivoitumista voisi tukea paremmin, jotta heidän innostuksensa ja mielenkiintonsa kieleen säilyisi ja he jatkaisivat opintojaan myös alkeis- ja peruskursseja pidemmälle?

Italian kursseilla kerätyn opiskelijapalautteen pohjalta voidaan huomata, että opettajan ja opiskelijoiden välinen toimiva ja motivoiva vuorovaikutussuhde on yksi tärkeimpiä syitä, joka saa opiskelijat tulemaan tunneille ja johon opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan.

1.1 Motivaatio ja vuorovaikutussuhde

Ruohotien (1998: 37) mukaan “[m]otivaatio on yksilön tila, joka määrää, miten vireästi (millä aktiivisuudella, ahkeruudella) ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu.” Motivaatioon kuuluu kaikki se, mikä saa ihmisen liikkeelle ja kannustaa häntä eteenpäin kohti tavoitteita. Se syntyy yleensä monen tekijän summasta, ja eri ihmiset motivoituvat eri asioista. (Rasila & Pitkonen 2010: 5, 11–12.) Olennaista kuitenkin on, että

motivaatio lähtee ensisijaisesti ihmisestä itsestään, ja vaikka ulkopuolinen ei voi sitä synnyttää, hän voi tukea motivoitumista eri tavoin (Lehtinen & Hiltunen 2002: 19). Opiskelijan motivaation pohjana on oltava ennen kaikkea oma halu oppia; opiskelijan on koettava opiskeltava asia merkitykselliseksi ja onnistuminen opinnoissa mahdolliseksi. Opettajalla, opiskelutovereilla ja oppimisympäristöllä sen sijaan on erittäin suuri merkitys opiskelumotivaation ylläpitämisessä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Kaivola 2002: 130.)

Myös se lisää opiskelijoiden motivaatiota, että oppimistilanteen vuorovaikutus on innostavaa ja johdonmukaista ja opettajalla on kyky nähdä asiat opiskelijoidensa näkökulmasta (Lehtinen & Hiltunen 2002: 19). Hyvä ja toimiva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on myös edellytys sille, että oppilaat pystyisivät vapautumaan oppimiselle (Gordon 2006: 22, 46). Oppimistilanteessa vuorovaikutus on opettajan ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden keskinäistä vuoropuhetta ja vuorokuuntelua. Vuorovaikutus kertoo tavastamme tehdä yhteistyötä muiden ihmisten kanssa (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998: 2, 12). Se on näin ollen keskustelua ja yhteistoimintaa, johon vaikuttaa mm. aiheen ja oppimisympäristön lisäksi myös opettajan persoona (Repo-Kaarento & Levander 2002: 141–142). Vuorovaikutuksen keskeisiä taitoja ovat mm. esiintymistaito, viestintä- ja keskustelutaidot, yhteistyötaidot ja empatiataito (Kauppila 2000: 24).

Opiskelijat arvostavat sitä, että opettaja on oma itsensä ja antautuu aidosti opetustilanteessa (Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento, Nevgi 2002: 215). Kun opettaja on asiantuntija, joka nauttii opettajuudestaan ja tuntee, että hänellä on tärkeää annettavaa, ja kantaa myös vastuunsa toiminnastaan, hänen innostuksensa omasta opettamisestaan helpottaa opetusta ja saa aikaan myös opiskelijassa oppimisen iloa (Sallila & Malinen 2002: 31, 44–45). Ilo lisää motivaatiota ja motivaatio vuorostaan iloa (Rasila & Pitkonen 2010: 6). Motivoitumisen tukemisella on suuri merkitys innostuksen ylläpitämisessä (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998: 38).

Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on hyvää ja rakentavaa ja tukee oppilaan motivoitumista silloin, kun opettaja, sen lisäksi, että hallitsee oman opetusalan, osaa kohdata oppilaansa ymmärtämällä heidän ajattelutapojaan ja kokemusmaailmaansa sekä kykenee tulemaan myös itse aidosti kohdatuksi (Sallila & Malinen 2002: 44–45). Rakentavaan vuorovaikutukseen kuuluu keskinäistä kunnioitusta ja arvostusta, toisen mielipiteiden kuuntelemista ja kykyä antaa ja ottaa vastaan palautetta. Näin ollen molemmat osapuolet saavat sekä viestinsä perille että tulevat ymmärretyiksi. (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998: 3, 44.) Vuorovaikutusta voidaan lisäksi tehostaa monin tavoin, kuten aktiivisuudella, palkitsevuudella ja tunnustusten antamisella, hyväksyvällä ja vaakuuttavalla viestinnällä, keskinäisellä luottamuksella, osoittamalla ymmärtämistä ja ilmaisemalla hyväksyntää. Tehokas vuorovaikutus edellyttää myös sitä, että sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhdenmukaisia. (Kauppila 2000: 79–81.)

Vuorovaikutuksen on oltava avointa ja rehellistä, toista huomioonottavaa ja molempia osapuolia tyydyttävää (Gordon 2006: 46–47). Vuorovaikutus on lisäksi hyvää, kun ilmapiiri on turvallinen ja jokainen uskaltaa sanoa ajatuksensa ääneen (Stenberg 2011: 67–68). On tärkeää, että opettaja pystyy luomaan luokkaan tasa-arvoisen työskentelyilmapiirin (Lindblom-Ylänne ym. 2002: 215). Kaikkien opiskelijoiden on koettava, että heillä on yhtäläiset mahdollisuudet ja että opettaja huomioi ja kohtelee heitä kaikkia samalla tavalla.

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on vuonna 2006 toteutettu kehittämishanke opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksesta luokassa. Tuloksista käy ilmi, että opettaja voi mm. vuorovaikutustaidoillaan vaikuttaa merkittävästi opiskelijoidensa motivaatioon ja oppimiseen. Jos opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutussuhde ei toimi, niin motivoitumista ja näin ollen oppimistakaan ei tapahdu. (Jauhiainen 2006: 24.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja ennen kaikkea opettajan rooliin vuorovaikutustilanteessa. Motivoivaan vuorovaikutukseen kuuluu tässä tutkimuksessa kaikki se opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja toiminta, joka innostaa opiskelijaa ja tukee hänen motivoitumistaan oppimistilanteessa ja tekee hänestä aktiivisen oppijan. Käytännössä se merkitsee eri opiskelijoille eri asioita: yhdelle se voi olla opettajan antama palaute ja kannustus, toiselle taas esimerkiksi opettajan asiantuntevuus tai innostus. Yhteisenä tekijänä näille asioille kuitenkin on, että ne tukevat opiskelijan motivoitumista ja luovat pohjan oppimiselle, kannustavat eteenpäin opinnoissa ja tekevät opiskelusta mielekäästä, pitkäjänteistä ja tavoitteellista.

2 Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimukseen osallistui 60 opiskelijaa kielikeskuksen italian alkeis- ja jatkokursseilta keväällä ja syksyllä 2012. Tiedot kerättiin kyselylomakkeella, jossa opiskelijat vastasivat seuraaviin avoimiin kysymyksiin:

1. Mitä/minkälaista on mielestäsi motivoiva vuorovaikutus kieltenopetuksessa?
2. Miten edellä mainitsemasi asiat ovat toteutuneet italian tunneilla? Mainitse esimerkkejä.
3. Kehitysideoita motivoivan vuorovaikutuksen parantamiseksi italian tunneilla.

Kaikki opiskelijoiden vastaukset kirjoitettiin tietokoneelle. Jos opiskelija oli vastauksessaan luetellut useita eri tekijöitä, ne jaettiin kaikki omiksi kohdiksi. Tämän jälkeen kaikista yksittäisistä vastauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja vastaukset yhdistettiin aiheittain omiksi kokonaisuuksiksi. Aineistosta nousevia teemoja peilattiin teoria-aineistoon, ja tuloksissa nostettiin esille tärkeimmät teemat, joita havainnollistetaan opiskelijoiden antamilla vastauksilla.

3 Tulokset

3.1 Opiskelijoiden käsityksiä motivoivasta vuorovaikutuksesta

Opiskelijoiden mielestä motivoiva vuorovaikutus edellyttää molemminpuolista mielenkiintoa opetustilannetta kohtaan mutta on ennen kaikkea opettajalähtöistä. Vaikka motivaation on synnyttävä opiskelijassa itsessään, opettajan tulee tunneillaan aktiivisesti rakentaa ja ylläpitää sellaista vuorovaikutusta ja ilmapiiriä, joka tukee motivoitumista ja tarjoaa kaikille opiskelijoille yhtäläisen mahdollisuuden oppimiseen. Tätä kuvaa erään opiskelijan määritelmä, jonka mukaan motivoiva vuorovaikutus on *[s]itä, että kontaktiopetuksessa innostuu vielä enemmän kyseisestä kielestä...*

Vastauksista, joissa opiskelijat määrittelevät, mitä motivoiva vuorovaikutus kieltenopetuksessa on, nousee keskeisenä tekijänä esiin opettajan oma asenne opetustyötään kohtaan. Opiskelijoiden motivoitumista tukee vuorovaikutuksen innostavuus. Opettajan oma motivaatio, positiivinen asennoituminen sekä opetettavaa kieltä että opiskelijoita kohtaan ja innostava opetustyyli heijastuvat siis suoraan opiskelijoiden motivaatioon opiskella kyseistä kieltä. Opiskelijat kokevat tärkeäksi ja motivaatiota kasvattavaksi sen, että opettaja nauttii työstään, hänen asenteensa on iloinen ja hän on aidosti innostunut ja kiinnostunut siitä, mitä ja miten opettaa. Toimimalla esimerkkinä opettaja saa intonsa tarttumaan myös opiskelijoihin, kuten seuraavista vastauksista käy ilmi:

Opettajan oma innostus kieltä kohtaan on hyvä motivaattori. Silloin hän saa oppimisen tuntumaan aidosti kiinnostavalta.

Jos opettajan oma asenne on myönteinen ja innostunut asiasta, välittyy se positiivisesti myös opiskelijoille. Kun luennoille on mukava mennä, vaikuttaa se myös omaan motivaatioon...

Motivoiva vuorovaikutus on opettajan ja opiskelijan välistä aitoa ja kunnioittavaa kohtaamista. Opiskelijoille on tärkeää, että opettaja on itse aidosti mukana opetustilanteissa ja esiintyy luokassa omana itsenään. Hän tietää kaikkien nimet, jakaa aikaansa kaikille tasapuolisesti ja kohtelee kaikkia samanarvoisina eikä pidä itseään suurena auktoriteettina asettumalla opiskelijoiden yläpuolelle. On hyvä, jos opettaja osaa tuoda esille omaa persoonaansa ja persoonallisuuttaan ja kertoa opiskelijoille myös itsestään ja omista kokemuksistaan, jotka liittyvät opiskeltavaan kieleen ja kulttuuriin. Lisäksi hänen on osattava antaa puheenvuoro myös opiskelijoille sen sijaan, että olisi vain itse äänessä.

Motivoiva vuorovaikutus on kannustavaa. Opettajan tehtävänä on kannustaa ja rohkaista opiskelijoita osallistumaan opetukseen kyselemällä ja vastaamalla opettajan kysymyksiin sekä käyttämään vierasta kieltä alusta asti mahdollisimman paljon erilaisten pari- ja ryhmäkeskusteluharjoitusten avulla. Opiskelijan tulee olla aktiivisesti mukana ja olla avoin ja suostua tekemään erilaisia tunnilta tehtäviä pari- ja ryhmätöitä. Kun opettaja on empaattinen, ymmärtäväinen, tuttavallinen ja helposti lähestyttävä, ilmapiiri tunneilla koetaan rennoksi ja turvalliseksi ja opettajan ja opiskelijan väliin syntyy luja luottamussuhde. Tällaisessa hyväksyvässä ilmapiirissä opiskelijan on helppo kysyä neuvoa ja ottaa osaa opetukseen pelkäämättä tekevänsä virheitä tai tulevansa nolatuksi. Näin opiskelijat kuvasivat opettajan ja opiskelijoiden välistä suhdetta:

Oppilaiden ja opettajan välinen toimiva ja luottamuksellinen suhde. Oppilaiden ei tarvitse jännittää väriä vastauksia tai ääntämistä ja uskaltavat rohkeasti kysyä "tyhmiäkin" kysymyksiä.

On tärkeää, että opettaja on tuttavallinen ja helposti lähestyttävä, sekä kannustava ja ymmärtäväinen. Tällöin opiskelijan on helppo kysyä neuvoa ja ottaa muutenkin osaa opetukseen...

Rento ilmapiiri. Motivoiva vuorovaikutus on luoda positiivinen ilmapiiri opiskelijoille, jotta kaikki viihtyvät tunneilla. Huumori auttaa keventämään tunnelmaa ja poistamaan turhaa jäykkyyttä opiskelussa...

Saada aikaan opiskelijalle turvallinen olo, eli ei pelkää tehdä virheitä.

Se, että voi kysyä kaikkea, mitä tulee mieleen ja saa myös vastauksia.

Motivoiva vuorovaikutus on osallistuvaa ja keskustelevaa. Opiskelijat haluavat tulla huomioituiksi kurssin suunnittelussa, ja he toivovat, että opettaja kysyisi myös heidän mielipiteitään sekä kuuntelisi ja toteuttaisi myös heidän toiveitaan kurssi- ja tuntisuunnitelmissa. Tämä käy esille erään opiskelijan vastauksesta:

Turvallinen ja hyväksyvä keskusteluympäristö, opiskelijoiden toiveiden kysyminen ja huomioiminen opetuksessa.

Kun opiskelijat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan asioihin, kuten esimerkiksi tunnilla käsiteltäviin aiheisiin tai oppimateriaalin valintaan, myös motivaatio kasvaa ja sitoutuneisuus opiskeluun vahvistuu entisestään. Sekä opettajalla että opiskelijalla on oltava yhteisymmärrys myös tavoitteista. Opetuksen tulee perustua opiskelijoiden kielenkäytön tarpeisiin, ja sen on oltava käytännönläheistä. Tulisi siis opiskella sellaisia asioita, joita opiskelija voi oikeasti kuvitella joskus tarvitsevansa.

Motivoiva vuorovaikutus on asiantuntevaa ja ammattimaista. Opettaja on asiantuntija, joka hallitsee opetettavan kielen hyvin, käyttää sitä runsaasti opetuksessa ja osaa selittää kieleen liittyvät asiat ymmärrettävästi opiskelijoille. On tärkeää, että opettaja valmistelee tunnit huolellisesti, käyttää erilaisia opetus- ja työskentelytapoja sekä tarjoaa monipuolista ja ajankohtaista materiaalia oppimisen tueksi. Opetus ei saa painottua liikaa kielioppiin, vaan myös kulttuuria ja maan tapoja pitää esitellä ja tuoda runsaasti esille. Opettajan on myös osattava kytkeä opetettava asia käytäntöön, jotta opiskelija näkee sen hyödyllisyyden omassa elämässään. Opiskelija vuorostaan osoittaa ammattimaisuutta ja sitoutuneisuutta omistamalla tarpeeksi aikaa kielen opiskelulle, tekemällä läksyt ja kertaamalla opittuja asioita myös itsenäisesti tuntien ulkopuolella:

Opiskelijalla on vastuu omasta oppimisesta: asioiden kertaaminen ja kotitehtävien tekeminen omalla ajalla.

Motivoivan vuorovaikutuksen tulee lisäksi olla palkitsevaa. Opettajan antama positiivinen palaute on tärkeää, sillä se ylläpitää opiskelijoiden motivaatiota ja kannustaa eteenpäin opinnoissa. Myös opiskelijat ovat velvollisia antamaan opettajalle palautetta työstään, jotta hän pystyy kehittämään opetustaan ja vuorovaikutustaitojaan yhä paremmiksi:

...Opetuksesta tulee voida käydä keskustelua ja opettajan kannattaa pyytää palautetta, jonka pohjalta hän voi kehittää opetustaan.

3.2 Motivoiva vuorovaikutus italian tunneilla

Opiskelijoiden ja opettajan välinen motivoiva vuorovaikutus italian tunneilla on ollut ennen kaikkea innostavaa ja aitoa. Opiskelijoiden mielestä opettaja on aidosti läsnä opetustilanteessa ja tuo opetuksessaan esille myös omaa persoonaansa ja omia näkemyksiään ja jakaa heidän kanssaan myös omia kokemuksiaan. Tunneille on helppo tulla, koska ilmapiiri on rento ja lämmin ja opettajan oma positiivinen asenne ja kiinnostus italian kieleen ja opetustyöhön on välittynyt myös opiskelijoihin:

Opettaja on innostuneella asenteellaan itse näyttänyt esimerkkiä, teettänyt monipuolisia harjoituksia ja liittänyt omaan henkilöhistoriaansa ja kokemuksiinsa käsitellyjä asioita.

...Opettaja on iloinen ja kannustava sekä tuntuu aidosti pitävän työstään...

Motivoiva vuorovaikutus italian tunneilla on ollut kannustavaa, keskustelevaa ja palkitsevaa. Opiskelijoita rohkaistaan käyttämään kieltä eikä virheiden tekemistä tarvitse jännittää ja pelätä. Opettaja on helposti lähestyttävä, kuuntelee heidän toiveitaan ja osaa ottaa kaikki tasapuolisesti huomioon. Myös opettajan huumori on osaltaan auttanut luomaan hyvän ja turvallisen vuorovaikutussuhteen, jossa on syntynyt paljon spontaania keskustelua ja opiskelijat ovat uskaltaneet esittää myös ns. tyhmiä kysymyksiä. Sen lisäksi, että opiskelijat kokevat itse saavansa paljon positiivista palautetta tunneilla, heidän mielestään on hyvä, että myös opettaja pyytää heiltä palautetta ja ottaa heidän toiveensa huomioon suunnitelluissa tunteissa. Tämä käy ilmi seuraavista vastauksista:

...tunneilla on helppo osallistua, oppia ja kysyä apua... Tunneilla on myös rento ja mukava ilmapiiri, mikä on hyvä oppimisen kannalta, kun ei tarvitse turhaan jännittää.

Tunnelma oppitunnilla on lämmin ja opettaja opettaa ammattitaitoisesti, hyvällä huumorintajulla ja se piristää ja motivoi tulemaan.

Mielestäni tunneille on ollut kiva tulla ilmapiirin takia. Lisäksi tunneilla on kannustettu keskusteluun ja otettu aina tarvittaessa aikaa sille.

...Positiivista ja kannustavaa palautetta saa myös paljon.

Opettajan ja opiskelijoiden välistä motivoivaa vuorovaikutusta italian tunneilla ovat edistäneet lisäksi opettajan asiantuntemus ja opetuksen monipuolisuus. Opiskelijoille on tärkeää, että opettaja hallitsee italian kielen hyvin ja osaa selittää heille vaikeatkin kielipiipasiat kärsivällisesti, selkeästi ja ymmärrettävästi. Tunnit ja tunneilla tehdyt harjoitukset ovat olleet monipuolisia, käsitellyt aiheet ovat olleet mielenkiintoisia, ja musiikin kuuntelu sekä videot ovat tuoneet mukavaa vaihtelua normaaliin tuntityöskentelyyn. Opiskelijoita ovat motivoineet runsaat pari- ja ryhmäkeskusteluharjoitukset, joissa he ovat päässeet harjoittelemaan italiaa aivan alkeista lähtien, välillä myös italialaisen tuutorin johdolla. Myös opetuksen käytännölläheisyys, asioiden perusteellinen läpikäynti sekä italialaisen kulttuurin ja tapojen esittely ovat ylläpitäneet opiskelijoiden innostusta ja mielenkiintoa italian kieleen:

Mielestäni italian tunnint ovat olleet parhaimmistoa käymieni tuntien joukossa. Opettaja luonut tunneille miellyttävän ilmapiirin ja osaa kertoa myös kielipiipasioista riittävän mielenkiintoisesti ja kulttuuriasioista kertominen on aina kiva piristys tunneille.

...opettaja keksii tunneille paljon erilaisia aktiviteetteja, esim. pelien pelaamista, esitelmää/näytelmiä italialaisilta vaihtareilta, niin suullisia kuin kirjallisia tehtäviäkin, videoita, kuunteluita, musiikkia...

Isossa ryhmässä on aluksi vaikea "avata suutaan"; siksi pari- ja ryhmätyöt ovat hyviä keinoja ilmapiiriin luomiseen. Opettaja on onnistunut hyvin luomaan ilmapiirin, jossa motivoiva vuorovaikutus on mahdollista. se, jos mikä, onkin kieliopinnoissa tärkeää!

...Tunteja keventää "kulttuuripaketit", jotka yleensä tulevat italiaksi. Ne parantavat myös aktiivisanastoa ja tietenkin kehittävät kuullunymmärrystä.

Opiskelijat ovat myös tiedostaneet oman roolinsa motivoivan vuorovaikutussuhteen luomisessa italian tunneilla. Yleisesti ottaen he ovat olleet tyytyväisiä omaan panostukseensa ja osallistuneet aktiivisesti opetukseen ja antaneet ahkerasti kurssipalautetta. Ajanpuutteen ja kurssien päällekkäisyyksien takia jotkut opiskelijat eivät ole päässeet aivan jokaiselle tunnille eivätkä ehkä ole aina tehneet kotitehtäviä, mutta he tiedostavat olevansa viime kädessä itse vastuussa oppimisestaan:

On tunne, että itse vastaan itselleni oppimisestani, mutta apua on tarjolla.

...Oma kotitehtävien tekeminen on ehkä välillä jäänyt puolitiehen ajan puutteen takia, mutta siitä huolimatta olen yrittänyt pysyä opetuksessa mukana...

3.3 Kehitysideoita

Opiskelijat ovat kokeneet italian tunneilla tapahtuvan opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen toimivaksi sekä motivoitumista kannustavaksi. He ovat olleet tyytyväisiä niin opettajan kykyyn innostaa, kannustaa ja ottaa heidät huomioon opetustilanteessa kuin opettajan ammattitaitoon ja osaamiseen. Opiskelijoiden mielestä kurssin lämmin ja avoin ilmapiiri luo hyvän pohjan oppimiselle.

Vaikka italialaista kulttuuria ja maan tapoja käsitellään tunneilla paljon, opiskelijat haluavat kuitenkin edelleen korostaa niiden merkitystä motivaation edistäjinä. Opiskelijat toivovat enemmän italialaisten vaihto-opiskelijoiden vierailuja ja italialaisten ohjelmien ja uutisten katsomista sekä ajankohtaisten artikkeleiden lukemista tunneilla:

Kielen opiskelua kulttuurin kautta ei voi mielestäni olla liikaa...

Myös kannustaminen puhumiseen erilaisten ryhmä- ja pariharjoitusten avulla on keskeistä opiskelijoiden motivaation kannalta. He toivovat nimenomaan aktiivisen kielenkäytön harjoittelua kirjallisten aineiden, lyhyiden suullisten esitelmien ja opettavien pelien muodossa:

Koskaan ei ole liikaa keskusteluharjoituksia. Tietenkin motivoi enemmän, kun opettelee yhdistämään kurssin asioita käytännön tilanteisiin.

Pienryhmä-/parityöskentelyssä saa mielestäni itse paremmin suuna auki, tutustuu toisiin opiskelijoihin ja opettajan kiertäessä saa tilaisuuden kysyä "ilman paineita" ja puhua kaikkien edessä. Tämä motivoi minua.

4 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä motivoivasta vuorovaikutuksesta kieltenopetuksessa sekä sen toteutumisesta ja kehittämisestä italian tunneilla. Tulokset olivat hyvin yhteneväisiä teorian kanssa, ja niiden perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoilla on erittäin laaja ja selkeä kokonaiskuva siitä, minkälaista on toimiva ja motivoitumista tukeva opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Vaikka opiskelumotivaation on lähdeittävä opiskelijasta itsestään, opettaja voi ennen kaikkea omalla asenteellaan, innostuksellaan ja aitoudellaan tukea ja ylläpitää sitä. Tärkeää on myös osata kannustaa ja tukea opiskelijoita ja osata sekä antaa että ottaa vastaan palautetta. Huomionarvoisen merkittävää oli myös se, kuinka tärkeänä opiskelijat pitävät sitä, että tulevat kuulluksi ja että opettaja kysyy heidän toiveitaan ja mielipiteitään ja ottaa ne huomioon kurseja ja tunteja suunnitellessaan. Opettajan persoonalla sekä vuorovaikutus- ja opetustaidoilla on siis erittäin suuri merkitys opiskelijoiden motivaatiolle ja näin ollen myös kielen oppimiselle.

Motivoitunut opiskelija on myös edellytys opettajan omalle motivoitumiselle opetustyönsänsä, ja näin ollen opettajakin kokee työnsä palkitsevaksi ja antoisaksi. Se, että opiskelijat tulevat mielellään tunnille, kokevat oppimisilmapiirin rennoksi, innostavaksi ja turvalliseksi ja osoittavat innostustaan osallistumalla aktiivisesti opetukseen, tukee myös opettajan omaa motivoitumista ja kannustaa häntä edelleen panostamaan luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen. Opettajan ja opiskelijoiden toimiva vuorovaikutussuhde edellyttää siis aina molemminpuolista panostusta ja toisen osapuolen huomioon ottamista.

Tutkimus auttaa entisestään ymmärtämään, kuinka keskeinen rooli ja tärkeä vastuu opettajalla on opiskelijoiden innostuksen ylläpitämisessä ja kuinka vahvasti opettaja voi omalla toiminnallaan siihen vaikuttaa. Myös opiskelijoiden toiveiden ja mielipiteiden kysyminen ja niiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa on asia, johon kielikeskuk- sen italian tunneilla panostetaan tulevaisuudessa yhä enemmän.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty nimenomaan opettajan ja opiskelijan väliseen moti- voivaan vuorovaikutukseen ja siihen, miten opettaja voi edistää ja tukea opiskelijoiden motivoitumista. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, miten opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja oppimisympäristö vaikuttavat oppimistilanteeseen, oppimisilmapiiriin ja viime kädessä opiskelijan omaan motivaatioon.

Lähteet

Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus / LK-kirjat.

Jauhainen, M. 2006. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus luokassa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

URL: <http://publications.theseus.fi/handle/10024/20230> [luettu 15.1.2013].

- Kauppila, Reijo A. 2000. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppinen P., & Rouvinen-Kemppinen K. 1998. *Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille*. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) 2002. *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Painosalama Oy.
- Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. ja Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa: S. Lindblom-Yläne, A. Nevgi (toim.): *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 117–138.
- Lindblom-Yläne, S., Repo-Kaarento, S., Nevgi, A. 2002. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa: S. Lindblom-Yläne, A. Nevgi (toim.): *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 203–234.
- Rasila, M. & Pitkonen, M. 2010. *Motivaatio, työn ilo ja into*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa: S. Lindblom-Yläne, A. Nevgi (toim.): *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P., Perttula, J. 1999. *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.