

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA  
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

---

SARJA - SER. C OSA - TOM. 303

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

**KIELIKESKUKSISSA TOIMIVIEN  
KIELTENOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JA  
KOKEMUKSIA MASSAYLIOPISTON  
LUOMISTA HAASTEISTA**

English Abstract

Svensk resumé

**Carola Karlsson-Fält**

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
Turku 2010

TURUN YLIOPISTO  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
TURUN OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

**Tutkimuksen ohjaajat:**

Professori Arja Virta  
Turun yliopisto  
ja  
Dosentti Vuokko Kaartinen  
Turun yliopisto

**Esitarkastajat:**

Professori emer. Sauli Takala  
Jyväskylän yliopisto  
ja  
Professori Sari Lindblom-Ylänne  
Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä:**

Professori emer. Sauli Takala  
Jyväskylän yliopisto

Kansi: Julia Fält ja Stefania Fält

ISBN 978-951-29-4325-8 (PAINETTU/PRINT)

ISBN 978-951-29-4326-5 (SÄHKÖINEN/PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku, 2010

*Rakkaille tyttärilleni  
Julialle ja Stefanielle*

# TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos

KARLSSON-FÄLT, CAROLA: Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista

Väitöskirja, 231 sivua

Yliopiston massoituminen merkitsee laajenemisen ohella siirtymistä ajanjaksosta toiseen, siirtymistä eliittikorkeakoulutuksesta massakorkeakoulutukseen. Massoitumista ei voi nähdä vain laajenemisena ja rakenteellisena muutoksena, vaan sitä tulee tarkastella lukuisien yliopistoon, valtioon, talouteen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin, samoin kuin tieteeseen, teknologiaan, opetukseen ja tutkimukseen kohdistuvien muutosten kontekstissa. Suomalaisessa akateemisessa maailmassa massoituminen yhdistetään usein negatiiviseen kehitykseen ja se toimii selityksenä huonolle opetukselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten massakonteksti ilmenee kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien toiminnassa.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoitua kyselylomaketta käyttäen 32 kieltenopettajalta, jotka toimivat Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistojen kielikeskuksissa. Kaikilla opettajilla oli yli kymmenen vuoden opetuskokemus, ja joukkoon kuuluu 26 naista ja kuusi miestä. Opettajat ovat sekä suomalaisia että syntyperäisiä kieltenopettajia. Aineistoa täydennettiin neljän opettajan haastattelulla ja yhden opettajan sähköpostiaineistolla. Analysoimalla tutkittavien käsityksiä fenomenografisesti voitiin kuvata heidän kokemuksiaan massayliopiston opiskelijoista, käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta sekä heidän kokemuksiaan työterveyteen liittyvistä seikoista.

Tutkittavien käsityksistä osa oli yhteneviä aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleiden käsitysten kanssa. Käsitykset toivat esiin eroja kahden opettajaryhmän, opiskelijan oppialaan liittyvää kieltä opettavien erityisalojen kieltenopettajien ja alkeis- ja jatkokursseja opettavien yleiskielenopettajien välillä. Tutkittavien käsitykset opiskelijoista välittivät ensinnäkin kuvaa opiskelijasta massayliopiston jäsenenä. Opiskelijat koettiin asiakkaina, jotka vaativat erityispalveluja opiskelunsa helpottamiseksi tai olivat valikoivia kurssin sisällön suhteen. Vain erityisalojen kieltenopettajien kokemistapana tuli esiin opiskelijoiden sitoutumaton suhde kieltenopiskeluun, mikä ilmeni pelkkien opintasuoritusten tavoitteluna. Opiskelijat koettiin toisaalta myös yksilöllisinä kieltenopiskelijoina. Vain yleiskielenopettajille välittyi selkeästi kuva kiinnostuneesta kieltenopiskelijasta. Tutkittavien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta välittivät kuvaa pitkään opetustyössä olleiden opettajien yhteydestä eri aikakausiin ja saatuun koulutukseen sekä opetuksen ja yksilöohjauksen vaikeutumisesta suurten, heterogeenisten opetusryhmien seurauksena. Käsityksistä kävi ilmi, että yleiskielenopettajat suurista opetusryhmistä huolimatta pystyivät tukemaan opiskelijoiden oppimisprosesseja ja käyttämään oppijakeskeisiä menetelmiä erityisalojen kieltenopettajien joutuessa usein turvautumaan tiedon siirtoon keskittyvään opetukseen. Massayliopiston olosuhteet tulivat tutkittavien työtyytyväisyyttä koskevissa käsityksissä selkeästi esiin: hallintoon, opetusjärjestelyihin sekä kielikeskusten asemaan liittyi monenlaisia työstressiä lisääviä ongelmia, kun taas akateemista työtä leimaavat perinteiset piirteet koettiin työtyytyväisyyttä edistävinä.

Tutkittavien käsitysten pohjalta voidaan olettaa, että sekä massakontekstilla että opiskelijoiden suuntautumistavalla on merkitystä opettajan lähestymistavalle opetukseen, kun taas massayliopistossa annettavaa opetusta ei voi yksiselitteisesti yhdistää huonoon opetukseen.

**Avainsanat:** erityisalojen kieltenopetus, fenomenografia, kielikeskus, kieltenopettaja, massakonteksti, massayliopisto

## **ABSTRACT**

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education, Department of Teacher Education

KARLSSON-FÄLT, CAROLA: Challenges of mass university conceived and experienced by university language centre language teachers

Doctoral thesis, 231 pages

The massification of the university involved not only an expansion but also a transition from one period to another, from elite higher education to mass higher education. Massification cannot be viewed as expansion and structural change but it has to be viewed in a context of a number of changes involving universities, state, economy, society and culture as well as science, technology, education and research. In the Finnish academic context, massification is often associated with negative development and it may be used as an excuse for poor teaching. The objective of the present study is to find out how the mass context is manifested in the work of university language centre language teachers.

The data were collected by means of semi-structured questionnaires from 32 language teachers working at language centres at the universities of Helsinki, Jyväskylä, Tampere and Turku in Finland. Both Finnish and native speakers, 6 male and 26 female teachers, were included. All the teachers in the study had taught more than 10 years. The data were complemented by interviews of four teachers and email data from one teacher. Phenomenographic analysis of the informants' conceptions enabled a description of their experiences of students at a mass university, conceptions of teaching and learning and of issues related to work health.

Some conceptions were consonant with earlier results. The conceptions revealed differences between two teacher groups, teachers of subject-specific language, or language for specific purposes (LSP), and teachers of elementary and advanced language courses (general language teachers). For the first, the conceptions of the investigated teachers provided a picture of the students as a member of a mass university. The students were seen as customers who demanded special services to facilitate their studies or were selective about the contents of the course. The finding that appeared only in the LSP teachers' data was the unengaged attitude towards language study, which appeared as mere hunt for credits. On the other hand, the students were also seen as language learning individuals, but a clear picture of a truly interested language learner was evident in the data of general language teachers. The teachers' conceptions of teaching and learning revealed a picture of experienced teachers with a long background of teaching, reflecting experiences from different time periods and influences from their own education and illustrating the increasing problems with organizing individual tutoring due to large, heterogeneous groups. It seemed, however, that in spite of the large student groups, general language teachers were able to support the students' learning processes and to use learner-centred methods, whereas LSP teachers were frequently compelled to resort to knowledge transmission type of teaching. The conditions of the mass university were clearly manifested in the respondents' conceptions about work satisfaction: there were a number of factors related to administration, teaching arrangements and the status of the language centres that were likely to add to the teachers' work stress, whereas traditional characteristics of academic work were viewed as promoting work satisfaction.

On the basis of the teachers' conceptions, it is safe to assume that academic mass context and students' orientations have an effect on the teacher's approach to teaching, while there is no unequivocal association between mass university teaching and poor teaching.

**Key words:** language for specific purposes (LSP), phenomenography, language centre, language teacher, mass context, mass university

## ESIPUHE

*”Eli merenpohjassa Meritähti  
tuhat tonnia vettä yllä.  
– Minä jaksan kyllä,  
sanoi Meritähti.  
– On terävät sakarat,  
ja litteät pakarat  
ja paineenkestävät kakarat!”*

Kunnas (1991, 78)

Opettajia käsittelevän väitöskirjatyöni ollessa lopuillaan mietin niitä syitä, jotka johtivat minut opettajan uralle. Niitä on etsittävä varhaislapsuudesta. Kun kuusivuotiaana rakastuin koululeikkiin, ainoana oppilaana oli kolme vuotta nuorempi sisareni Christina, jonka mielenkiinnon ylläpitäminen muodostui välillä melkoiseksi haasteeksi. Koska haluni opettaa oli suuri enkä tahtonut leikin loppuvan kesken, mietin usein erilaisia tapoja opettaa ja innostaa sisartani. Toimittuani monia vuosia Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden ruotsin kielen opettajana ja opetettuani suuria opiskelijajoukkoja koin yhä samaa kiinnostusta opettajuuteen; haasteet vain olivat vielä suurempia. Pitkäaikainen kiinnostus johti vähitellen tutkimaan kieltenopettajan työtä. Lopullisen sysäyksen tutkimustyöhön antoi professori Arto Jauhiaisen ja opetuksen kehittämisspäälikkö Matti Lappalaisen vetämä yliopistopedagogiikan kurssi. Tutkimustoiminta opetukseen keskittyvässä erillislaitoksessa, kielikeskuksessa, osoittautui vaikeaksi tehtäväksi. Lukuisat yliopistoon ja kieltenopetukseen kohdistuneet muutokset vaativat paljon aikaa ja keskittymistä: samanaikaisesti oli reagoitava esimerkiksi sekä kielilain mukanaan tuomiin muutoksiin että tutkinno uudistukseen. Tutkimustyö mahdollistui joinakin vuosina vain kesällä. Usein tunsin olevansa kuin Kirsi Kunnaksen Meritähti.

Monen vuoden tutkimusurakka toi elämäni ihmisiä, joihin en kenties koskaan olisi tutustunut muissa yhteyksissä. Nämä ihmiset ovat sekä rikastuttaneet elämäni että vaikuttaneet osaltaan väitöskirjani valmistumiseen. Tutkimustyötäni aloitellessani tutustuin professori Arja Virtaan, josta tuli väitöskirjatyöni ohjaaja. Kärsivällisempää, hienotunteisempaa ja kannustavampaa ohjaajaa en olisi itselleni osannut toivoa. Häneltä oli helppo kysyä neuvoja, hänen laaja asiantuntemuksensa oli aina käytettävissä. Hän ohjasi taitavasti pois syrjäpoluilta ja uskoi tutkimuksen tärkeyteen. Hänen ohjauksestaan sain vaikutteita myös omien opiskelijoitten ohjaamiseen. Lämpimät kiitokseni kaikesta tästä!

Tutkimukseni toiseksi ohjaajaksi sain dosentti Vuokko Kaartisen, johon olin tutustunut vuosia aiemmin käymälläni prosessikirjoituskursilla. Häntä kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni, arvokkaasta palautteesta ja saamastani tuesta.

Väitöstutkimukseni esitarkastajaa, professori Sauli Takalaa kiitän asiantuntevasta palautteesta. Hänen hyödylliset ohjeensa ja korjausehdotuksensa auttoivat työn viimeistelyssä ja innostivat vielä työn loppuvaiheessa uusiin pohdintoihin. Myös toista esitarkastajaani professori Sari Lindblom-Ylännettä kiitän korjausehdotuksista ja rakentavasta palautteesta.

Opiskelutoveriani dosentti Heini-Marja Järvistä kiitän työni lukemisesta ja kommentoisesta. Hänen kielididaktiikkaan liittyvä laaja erityisosaamisensa auttoi näkemään asiayhteyksiä. Häntä kiitän myös tiivistelmäni englanninkielisestä käännöksestä sekä monista antoisista ja opettavaisista keskusteluista, tuesta ja ilahduttavista huomionosoituksista työn raskaimmissa vaiheissa.

Professor Roger Säljö tackar jag varmt för att han gav mig tillfället att diskutera tillämpandet av fenomenografi i forskningsarbetet. Diskussionen hjälpte mig att se det väsentliga i forskningsansatsen. Till filosofie doktor Sture Långström riktar jag ett stort tack för granskningen av den svenska resumén.

Tohtori Aino Mattiselle haluan osoittaa sydämelliset kiitokseni tutkimukseen liittyvistä hyödyllisistä – ja riemukkaista – keskusteluista. Kiitokseni saa myös kollegani tohtori Minna Maijala, jonka kanssa sain kirjoittaa opettajuutta koskevaa yhteistä artikkelia. Kahdelle tutkimukseni kannalta tärkeälle ryhmälle, jatko-opiskeluryhmälle sekä tutkimukseen osallistuneille opettajille haluan myös osoittaa kiitokseni.

Koulutusrahasto mahdollisti kahteen otteeseen muutamien kuukausien virkavapaan työstäni, mistä olen kiitollinen. Virkavapaatteni ajaksi kasvatustieteiden tiedekuntakirjaston ystävällinen henkilökunta järjesti käyttööni tutkimustilat, mikä helpotti työtä huomattavasti. Suuret kiitokseni! Kiitokset haluan lausua myös Turun yliopiston ja Åbo Akademin kaikille eri kirjastoille vuosien varrella saamastani erinomaisesta palvelusta.

Tutkimustyöni on vienyt paljon aikaa, joka olisi kuulunut perheelleni. Suurena apuna ovat olleet äitini Raili ja sisareni Christina, joita saan kiittää haastatteluaineiston saattamisesta luettavaan muotoon. Tutkimustyön aikana vanhempi tyttäreni Julia kirjoitti ylioppilaaksi, suoritti luonnontieteiden kandidaatin tutkinnon ja opettajan pedagogiset opinnot; nuorimmaiseni Stefania siirtyi ala-asteelta abiturientiksi. Kumpaakin kiitän paitsi opastuksesta tietokoneen saloihin, myös kouluun, kieliin ja pedagogiikkaan liittyvistä keskusteluista sekä väitöskirjani kannesta. Tutkimukseni aikana heistä kasvoi ihania yhteistyökumppaneita! ”Parempaa puoliskoani” Kalevia saan kiittää siitä, että kiireisen perheen arki sujui; tyttöjen kuljettamisesta harrastuksiinsa ja painavat ruokakassit olisivat nujertaneet tutkimusinnon. Aviopuolisoani kiitän myös avusta aineiston taulukoinnissa sekä toimivien tutkimustilojen järjestämisestä milloin mökille, milloin veneeseen.

Turussa juhannusviikolla 2010

*Carola Karlsson-Fält*  
Carola Karlsson-Fält

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

## ESIPUHE

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>12</b>
1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus.....	12
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne.....	14
1.3 Tutkimuksen raportointi.....	16
1.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	16
<b>2 TUTKIMUSKONTEKSTI</b> .....	<b>18</b>
2.1 Yliopistojen kielikeskukset.....	18
2.2 Tutkijaopettajan asema ja ennakkokäsitykset.....	20
<b>3 MASSAYLIOPISTO KIELTENOPETTAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ</b> ...	<b>22</b>
3.1 Massoitumisen käsite.....	22
3.2 Eliittiyliopistosta massayliopistoksi.....	24
3.2.1 Muutokset opiskelijavirroissa.....	24
3.2.2 Muutokset korkeakoululaitoksessa.....	26
3.2.3 Tulosohejaus ja arviointi.....	28
3.2.4 Yliopisto-opiskelun koulumaistuminen ja piilo-opetussuunnitelma.....	30
3.2.5 Yliopiston kansainvälistyminen.....	33
3.2.6 Yliopiston muutokseen liittyvä arvosiirtymä.....	34
3.3 Yhteenveto.....	35
<b>4 MASSAYLIOPISTON OPISKELIJAT</b> .....	<b>37</b>
4.1 Opiskelijaelämä ja opiskelijan identiteetin muotoutuminen.....	38
4.2 Opiskelijan suhde yliopistoon ja opiskeluun.....	41
4.2.1 Opiskelijan oppimiskäsitykset, lähestymistavat oppimiseen ja orientaatit.....	42
4.2.2 Opiskelijan vieraan kielen opiskelumotivaatio.....	45
4.3 Yhteenveto.....	48
<b>5 KIELIKESKUKSISSA TOIMIVIEN KIELTENOPETTAJIEN AMMATTIKUVA</b> .....	<b>50</b>
5.1 Ammattikuvaan liittyvää käsitteistöä.....	50
5.2 Yliopisto-opettaja.....	52
5.3 Eritysalojen kieltenopettajat ja yleiskielenopettajat.....	54



5.3.1	Erityisalan kieli ja erityisalojen kieltenopetus: käsitteiden määrittelyä ..	56
5.3.2	Erityisalojen kieltenopettaja ja opetuksen erityispiirteet .....	60
5.3.3	Erityisalojen kieltenopettajan status.....	63
5.4	Opettajien ammatillinen kehitys .....	64
5.5	Yhteenvedo.....	67
<b>6</b>	<b>KIELTENOPETTAJIEN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA.....</b>	<b>69</b>
6.1	Opetusprosessiin liittyvä ajattelu ja toiminta .....	69
6.2	Opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta sekä lähestymistavat opettamiseen .....	73
6.3	Oppimisteoriat ja vieraiden kielten opettaminen .....	77
6.3.1	Behaviorismi .....	78
6.3.2	Kognitiivinen psykologia .....	80
6.3.3	Muita opetukseen ja oppimiseen vaikuttaneita suuntauksia .....	83
6.4	Kieltenopettajien uskomukset.....	89
6.5	Yhteenvedo.....	91
<b>7</b>	<b>OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI.....</b>	<b>94</b>
7.1	Työhyvinvointiin liittyvää käsitteistöä .....	95
7.2	Akateemisen työn lisääntyvät vaatimukset ja kasvava työ määrä .....	98
7.3	Työyhteisö, vuorovaikutus ja kollegiaalisuus .....	101
7.4	Opettajan ja johdon vuorovaikutus.....	104
7.5	Ikääntyminen .....	106
7.6	Yhteenvedo.....	108
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>110</b>
8.1	Tutkimusotteena fenomenografia .....	110
8.1.1	Aineiston hankinta – aineistotriangulaatio.....	114
8.1.2	Tutkimuksen osallistujien valikoituminen ja kyselylomakkeiden palautuminen .....	116
8.1.3	Tutkittavien kuvailu .....	118
8.1.4	Aineiston fenomenografinen analyysi.....	119
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	123
8.2.1	Tutkimuskokonaisuutta koskevat laatu kriteerit.....	125
8.2.2	Tutkimustulosten laatu kriteerit.....	126
8.2.3	Tutkimustulosten luotettavuuskriteerit.....	126
8.2.4	Yhteenvedo .....	130
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....</b>	<b>132</b>
9.1	Mikä on tutkittavien suhde massoitumisilmiöön?.....	132
9.2	Katsaus opiskelijamäärissä tapahtuneisiin muutoksiin ja koettuun heterogeenisyyteen sekä kielitaidon tasoon.....	133
9.3	Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opiskelijan? .....	135
9.3.1	Opiskelijan välineellistynyt suhde kieltenopiskeluun (I kuvauskategoria) .....	137
9.3.2	Opiskelijan asiakkuus (II kuvauskategoria) .....	141

9.3.3	Opiskelijan aktiivisuus kieltenopiskelussa (III kuvauskategoria) .....	143
9.3.4	Opiskelijan lähestyttävyyys (IV kuvauskategoria).....	144
9.3.5	Opiskelijan individualismi (V kuvauskategoria).....	146
9.3.6	Opiskelijan avuttomuus (VI kuvauskategoria).....	148
9.3.7	Yhteenveto .....	149
9.4	Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opettamisen ja oppimisen massayliopistossa .....	152
9.4.1	Opettamisen ja oppimisen taustalla ei ole havaittavissa oppimisteoriaa (I kuvauskategoria).....	155
9.4.2	Opettamisen ja oppimisen taustalla on havaittava oppimisteoria (II kuvauskategoria) .....	157
9.4.3	Yhteenveto .....	167
9.5	Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kuvailevat työtyytyväisyyttään?.....	169
9.5.1	Hallinto ja johtaminen opettajan toiminnassa (I kuvauskategoria).....	170
9.5.2	Opetusjärjestelyihin liittyvät ongelmat (II kuvauskategoria).....	173
9.5.3	Kielikeskus erillislaitoksena (III kuvauskategoria).....	183
9.5.4	Vuorovaikutus opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa (IV kuvauskategoria).....	186
9.5.5	Akateemisen työn houkuttelevuus (V kuvauskategoria).....	188
9.5.6	Yhteenveto .....	190
<b>10</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKASTELU.....</b>	<b>193</b>
10.1	Keskeiset tulokset .....	193
10.2	Tulosten pohdinta ja johtopäätökset .....	197
10.3	Metodin tarkastelua .....	203
10.4	Jatkotutkimusaiheita .....	205
<b>SVENSK RESUMÉ .....</b>	<b>.....</b>	<b>206</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>.....</b>	<b>211</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>.....</b>	<b>224</b>

## KUVIOLUETTELO

<b>Kuvio 1.</b>	Tehokkaan toiminnan malli (Boyatzis 1982, 13): 1 = yksilön osaaminen, 2 = työn tekijälle asettamat vaatimukset, 3 = toimintakonteksti, 4 = tehokas toiminta .....	13
<b>Kuvio 2.</b>	Tutkimuksen rakenne .....	15
<b>Kuvio 3.</b>	Massoittumisen merkitykset: sana, asia tai ilmiö ja käsite (Välimaa 2001a, 56).....	23
<b>Kuvio 4.</b>	Yliopiston sosiaalisen toiminnan kaksijakoisuus: Kumpulan malliin tukeutuva Aholan ja Olinin esittämä malli (Ahola & Olin 2000, 20; Kumpula 1994, 69).....	32
<b>Kuvio 5.</b>	Yleiskieli ja erityisalojen kieli Laurénia ja Nordmania (1985, 8) mukaellen: nuolet erityisalojen kielistä osoittavat ns. populaarikielen paikan .....	57
<b>Kuvio 6.</b>	Erityisalojen kieltenopetuksen suuntaukset Jordania (1997, 3) mukaellen	58
<b>Kuvio 7.</b>	Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000; Kansanen 2005, 159)	72
<b>Kuvio 8.</b>	Sosiokonstruktivistinen malli opetus–oppimisprosessista Williamsia ja Burdenia (2007, 43) mukaellen .....	87
<b>Kuvio 9.</b>	Työkykytalo (Ilmarinen 2003, 398).....	95
<b>Kuvio 10.</b>	Erityisalojen kieltenopettajien toimintamahdollisuuksia kuvaavat kuvat Boyatzisin (1982, 13) kuviota soveltaen: 1 = yksilön osaaminen, 2 = työn tekijälle asettamat vaatimukset, 3 = toimintakonteksti, 4 = tehokas toiminta .....	200

## TAULUKKOLUETTELO

<b>Taulukko 1.</b>	Uusien opiskelijoiden kokonaismäärät yliopistoittain .....	25
<b>Taulukko 2.</b>	Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluohheet ja keskeiset käsitteet Meriläistä (1999, 142) ja Elsästä (2000, 93) mukaellen .....	125
<b>Taulukko 3.</b>	Yhteenvedo tutkimuksen luotettavuustarkastelusta .....	130
<b>Taulukko 4.</b>	Opiskelijoiden kielitaidon taso opettajien kokemana (N=27).....	134
<b>Taulukko 5.</b>	Opettajien käsitykset opiskelijoista.....	136
<b>Taulukko 6.</b>	Opettajien käsitykset opiskelijoista sekä kokoavat aspektit.....	152
<b>Taulukko 7.</b>	Opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta .....	154
<b>Taulukko 8.</b>	Opettajien käsitykset työtyytyväisyydestä .....	170
<b>Taulukko 9.</b>	Opettajien käsitykset työtyytyväisyydestä sekä kokoavat aspektit .....	192

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämä väitöskirja on tutkimus siitä, miten massakonteksti ilmenee yliopistojen kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien työssä. Kiinnostus tutkimukseen nousee omasta pitkäaikaisesta työstä Turun yliopiston kielikeskuksen kieltenopettajana sekä tarpeesta löytää selityksiä ja kehittämisen lähtökohtia toiminnalle. Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on kartoittaa niitä massakontekstiin liittyviä tekijöitä, jotka mahdollisesti määräävät tai rajoittavat kieltenopettajien toimintaa.

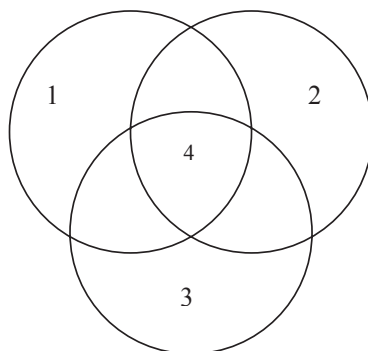
Kielikeskuksissa toimivien opettajien työn tutkiminen tuli ajankohtaiseksi, kun vuosien opettamisen jälkeen huomasin omassa opettamisessani ja siihen liittyvässä toiminnassa ongelmia, joihin ei löytynyt ratkaisuja; asiat eivät edenneet halutulla tavalla. Opettajalle tyypilliseen tapaan etsin ongelmien syytä omasta persoonastani, tavastani opettaa tai opiskelijoistani pikemmin kuin olosuhteista, niistä tekijöistä, jotka säätelevät opettajan ja opiskelijan toimintamahdollisuuksia. Vähitellen syntyi tarve hankkia tietoa niistä syistä, jotka saavat opettajan toimimaan tietyllä tavalla, tarve selvittää miksi opiskelijat toimivat kuten toimivat ja miksi kieltenopettajan työ vaikuttaisi saaneen aiempaa vaativampia piirteitä. (Ks. Alasuutari 1994, 225; Broady 1987; Meri 1995, 40; ks. myös Ahola & Olin 2000; Clark & Peterson 1986, 285–286, 291.)

Kieltenopettajien toimintakonteksti on jatkuvassa muutoksessa elävä yliopisto. Kontekstilla on tärkeä merkitys kieltenopettajan toiminnalle: se käsittää emotionaalisen ja fyysisen ympäristön, koko oppilaitoksen hengen, laajemman sosiaalisen ja poliittisen ympäristön sekä kulttuurisen kokoonpanon. Osatekijät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja muovaavat ympäristöä. (Ks. Williams & Burden 2007, 43–44.) Korkeakoululaitoksessa olennainen muutos tapahtui sen muututtua eliittikorkeakoulusta massakorkeakoululaitokseksi. Yliopistojen massoitumista ei voi tarkastella vain korkeakoulutuksen laajenemisena, vaan sitä tulee tutkia lukuisten yliopistoon, talouteen, yhteiskuntaan, kulttuuriin, tieteeseen, teknologiaan, opetukseen ja tutkimukseen kohdistuvien muutosten kontekstissa (ks. Scott 1995, 9–10).

Viimeiset toistakymmentä vuotta yliopistot ovat olleet maailmanlaajuisesti erityisen suurten muutosten kohteena. Sekä opetusta että päätöksentekoa on alettu kontrolloida keskitetympin, ja yliopistoihin on kohdistunut entistä enemmän markkinataloudellisia tavoitteita. Yliopistojen opettajista vanhimmat työskentelevät nyt laitoksissa, jotka ovat aivan erilaisia kuin ne olivat heidän aloittaessaan yliopistoissa. Myös opiskelijoii-

den osalta yliopistot ovat muuttuneet. Paitsi että opiskelijoita on enemmän kuin ennen, he ovat hyvin erilaisia iältään ja kokemuksiltaan sekä taustaltaan. Opetettavat opiskelijaryhmät ovat kasvaneet ja heterogeenistyneet, ja heitä opettamassa on suhteellisesti vähemmän opettajia. (Ks. Biggs 2006, 1–2; ks. myös Taylor 1999, 47.) Alati muuttuvasta toimintakontekstista johtuen kielikeskusten kieltenopettajiin kohdistuu jatkuvasti uusia vaatimuksia ja paineita: kielitaitovaatimukset ja -tarpeet sekä tekniset apuvälineet vaativat perehtymistä, monien opiskelijoiden yksilöllinen ohjaus opettajien suurten opetustuntimäärien ohella vie runsaasti aikaa, opettajien työn arvioinnin perustuminen opiskelijoiden suorittamien kurssien määrään luo paineita ja ammatilliseen kasvuun ja tutkimustyöhön liittyvän toiminnan jääminen työajan ulkopuolelle heikentää opettajien motivaatiota ja mahdollisuuksia selvittää muutoksista. Suomalaisessa akateemisessa maailmassa massoittuminen yhdistetään usein negatiiviseen kehitykseen ja se toimii selityksenä huonolle opetukselle (ks. Välimaa 2001a, 59–60).

Toimintakontekstin muutokset sekä massoittumisen liittäminen negatiiviseen kehitykseen ja huonoon opetukseen johtavat pohtimaan kieltenopettajien opetus- ja toimintamahdollisuuksia. Herää kysymys, miten massoittuminen ilmenee opettajien toiminnassa ja aiheuttaako se toiminnan muutoksia. Vaikeutena opettajien toiminnan arvioinnissa on välttämättömyys huomioida ja ymmärtää monia tekijöitä samanaikaisesti. Hyvän työkalun tarkoitukseen antaa Boyatzisin (1982) malli tehokkaaseen toimintaan liittyvien osatekijöiden, yksilön osaamisen, työn tekijälle asettamien vaatimusten ja toimintakontekstin keskinäisistä suhteista:



**Kuvio 1.** Tehokkaan toiminnan malli (Boyatzis 1982, 13): 1 = yksilön osaaminen, 2 = työn tekijälle asettamat vaatimukset, 3 = toimintakonteksti, 4 = tehokas toiminta

Boyatzisin mallin mukaisesti tehokas toiminta syntyy ainoastaan kaikkien kolmen osatekijän ollessa keskenään sopusoinnussa. Mikäli yhdessä tai useammassa osatekijässä on heikkouksia tai osatekijä ei sovi kokonaisuuteen, odotettavissa on tehotonta, epätarkoituksenmukaista toimintaa. (Boyatzis 1982, 13.) Kuvion avulla huomio kiinnittyy siihen, että opettajien toiminta on kontekstuaalista ja siihen liittyy sekä odotuksia että organisaation tarjoamia edellytyksiä. On merkillepantavaa, että yliopistojen muuttuessa osatekijöitä kuvaavien ympyröiden päällekkäinen alue todennäköisesti muuttuu ja se koetaan henkilökohtaisella tasolla eri tavoin. (Ks. Taylor 1999, 46–47.)

Tutkimalla opettajien toiminnan eri osa-alueita heidän kokemustensa ja käsitystensä kautta massoituminen voidaan hahmottaa uudella tavalla, uudesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa luontevaksi lähestymistavaksi opettajien näkökulman tutkimiseksi valikoitui fenomenografia, jonka tarkoitus on kuvata, analysoida ja ymmärtää niitä erilaisia ajattelutapoja, joilla ihmiset kokevat ja käsitteellistävät ympäröivän todellisuuden ilmiöitä (ks. Marton 1981, 180–181). Voidaksemme selvittää kuinka ihmiset käsittelevät ongelmia ja tilanteita meidän täytyy ymmärtää tapaa, jolla he kokevat ne. Kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa kykyä kokea jotakin tietyllä tavalla; suhteessa maailmaan emme toimi eri tavoin kuin koemme sen. (Marton & Booth 1997, 111.) Käsillä olevassa tutkimuksessa pyritään Bowdenin (1995, 146–147) ”kehittävän fenomenografian” tapaan selvittämään opettajien kokemusten аспектеja ja lisäämään sitä kautta ymmärrystä heidän toimintaansa kohtaan, jotta sen kehittäminen mahdollistuisi. Kehitystyön lähtökohdiana voi nähdä jo asioiden tiedostamisen (ks. esim. Marton 1995, 175).

## 1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa massakontekstin ilmenemisestä kieltenopettajien toiminnassa tutkimalla erilaisia tapoja, joilla he kokevat ja kuvailevat toimintansa osa-alueita.

Tutkimus toteutetaan fenomenografista lähestymistapaa käyttäen, ja siinä keskitytään tutkimaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä heidän omasta näkökulmastaan.

Tutkimusaineisto on kerätty 32 kieltenopettajalta puolistrukturoitua kyselylomaketta käyttäen (LIITE 2) vuosina 2002–2003. Kieltenopettajat toimivat Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopiston kielikeskuksissa. Heillä kaikilla on yli kymmenen vuoden opetuskokemus, joukossa on 26 naista ja kuusi miestä, he ovat sekä suomalaisia että syntyperäisiä kieltenopettajia. Aineistona on lisäksi neljän tutkittavan haastattelut ja yhden sähköpostiaineisto.

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui aineiston pohjalta (ks. Marton & Booth 1997, 132) kolme opettajien kokemusmaailmaan liittyvää kohdealuetta, joista saatavien kokemusten voi olettaa ilmentävän osaltaan korkeakoulutuksen massoitumista. Tutkimuskysymykset täsmentyivät seuraaviksi:

1. Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opiskelijan?
2. Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opettamisen ja oppimisen massayliopistossa?
3. Miten korkeakoulujen kieltenopettajat kuvailevat työtyytyväisyyttään?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen olen jättänyt rajaamatta niin, että opettajan kokemuksia tarkasteltaisiin opiskelijan jonkin yksittäisen ominaisuuden suhteen, esimerkiksi oppimisen, taitotason, arvomaailman tai motivaation suhteen. Sen sijaan tutkimuskohteena on opiskelija kokonaisuutena – sellaisena kuin hän kieltenopettajalle massakontekstissa näyttäytyy. Tarkoituksena on tuoda esiin juuri ne asiat, joihin opettaja huomionsa massa-

kontekstissa kiinnittää (vrt. Eskola & Suoranta 2003, 75–76; ks. myös Marton 1995, 175). Toinen tutkimuskysymys keskittyy sekä opettamiseen että oppimiseen. Kaikki opettajat eivät rakenteellisesti erota opettamista ja oppimista toisistaan eivätkä kykene selostamaan käsitteitä erikseen (Trigwell & Prosser 1996, 282), minkä vuoksi kysymys rakentuu kahdesta osasta. Tulosalue muodostuu niiden käsitysten pohjalta, jotka koskevat opiskelijoiden opettamista ja oppimista. Tutkimuksen rakenne käy ilmi kuvioista 2.

#### TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA TARKOITUS

Kielikeskuksessa toimivan kielenopettajan toiminnassa tapahtuneet muutokset. Tarkoitus hankkia tietoa niistä massakontekstiin liittyvistä tekijöistä, jotka mahdollisesti määräävät tai rajoittavat kielenopettajien toimintaa.

#### TEOREETTINEN TAUSTA

Massayliopisto toimintaympäristönä, massayliopiston opiskelijat.  
Opettajan pedagoginen ajattelu: opettaminen ja oppiminen.  
Opettajan työhyvinvointi.

#### AINEISTOTRIANGULAATIO

Kyselylomakkeet (32 kpl) / haastattelut (4 kpl) / sähköpostiaineisto

#### TUTKIMUSMENETELMÄ

Kvalitatiivinen tutkimusparadigma: käsitysten ja kokemusten tutkiminen.  
Fenomenografia: ilmiöön liittyvien kvalitatiivisesti erilaisten kokemistapojen kirjon esiin tuominen.  
Tutkimuksen arviointi: tutkimuskokonaisuutta koskevat laatukriteerit, tutkimustulosten luonnetta koskevat laatukriteerit, tutkimustulosten luotettavuuskriteerit.

#### JOHTOPÄÄTÖKSET

**Kuvio 2.** Tutkimuksen rakenne

### 1.3 Tutkimuksen raportointi

Käsillä oleva tutkimusraportti koostuu kymmenestä pääluvusta. Seuraavassa luvussa 2 kuvailen tutkimuskontekstia ja tarkastelen tutkivan opettajan asemaa siinä. Teen myös selkoa tutkijan ennakkokäsityksistä. Luvut 3–7 luovat teoriataustan tutkimusaineiston analyysiä ja selittämistä varten sekä auttavat lukijaa ymmärtämään kieltenopettajan toimintakontekstia. Luvussa 3 tarkastelen aluksi massoitumista käsitteenä ja kuvailen sen jälkeen yliopiston muuttumista eliittiyliopistosta massayliopistoksi. Luvussa 4 luonnehdin yliopisto-opiskelijaa sekä hänen suhdettaan yliopistoon ja opiskeluun. Seuraavat kolme lukua keskittyvät opettajaan. Luvussa 5 esittelen aluksi opettajan ammattikuvaan liittyvää käsitteistöä, minkä jälkeen kuvailen yliopisto-opettajaa yleisesti. Sen jälkeen tarkastelen lyhyesti yleiskielenopettajaa kielikeskuskontekstissa. Lopuksi paneudun yksityiskohtaisemmin kielikeskusten suurimman opettajaryhmän, erityisalojen kieltenopettajien toimintaan ja pohdin opettajien ammatillista kehitystä. Luvussa 6 perehdyn kieltenopettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan ja teen selkoa lähestymistavoista oppimiseen ja opettamiseen, oppimisteorioista sekä uskomuksista. Luvussa 7 keskityn opettajan työhyvinvointiin. Aluksi esittelen käsitteistöä, sen jälkeen tarkastelen akateemisen työn lisääntyviä vaatimuksia ja kasvavaa työmäärää sekä työyhteisöön liittyviä seikkoja. Lopuksi kuvailen vielä opettajan ja johdon vuorovaikutusta sekä ikääntymisen merkitystä. Luvussa 8 kerron tutkimuksen toteutuksesta. Aluksi esittelen tutkimusotteen, sen jälkeen tutkimusaineiston ja tutkimukseen osallistujat. Kuvaan myös tutkimusaineiston analyysiä. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Luvussa 9 tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen viimeisessä luvussa 10 tarkastelen tutkimusta kokonaisvaltaisesti: esittelen keskeiset tulokset sekä johtopäätökset, tarkastelen metodia ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

### 1.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimuksen luettavuuden helpottamiseksi esittelen seuraavaksi tutkimuksessa käyttämiäni keskeisiä käsitteitä, joista osaa tarkennan tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen muut käsitteet määrittelen vasta niiden tullessa esiin tutkimuksessa.

#### Käsitteet:

- eliittiyliopisto = yliopisto, jossa opiskelee korkeintaan 15% ikäluokasta (ks. tarkemmin luku 3)
- erityisalojen kieltenopettaja = opiskelijan opiskelemaan tieteenalaan liittyvän kielen opettaja; ruotsin, suomen tai englannin opettaja (ks. tarkemmin luku 5)
- fenomenografia = laadulliseen tutkimusparadigmaan liittyvä käsitysten ja kokemusten tutkimiseen sovellettava tutkimusote (ks. tarkemmin luku 8)



- kielikeskuksessa toimiva kielenopettaja / kielikeskuksen kielenopettaja = yhteisnimitys kielikeskuksessa toimivalle yleiskielenopettajalle ja erityisalojen kielenopettajalle (ks. tarkemmin luku 5)
- käsitys = fenomenografisen tutkimusotteen perusyksikkö, joka on olemukseltaan kokemukseen kietoutunut, ja josta suomen kielessä kontekstista riippuen käytetään ilmaisuja käsitys, kokemus ja kokemistapa (ks. tarkemmin luku 8)
- massayliopisto = yliopisto, jossa opiskelee yli 15% ikäluokasta (ks. tarkemmin luku 3)
- massoittuminen = korkeakoulutuksen laajeneminen siihen liittyvine ilmiöineen (ks. tarkemmin luku 3)
- opetus/oppimiskonteksti = ympäristö, jossa oppimis/opettamisprosessia toteutetaan ja johon sisältyvät emotionaalinen ja fyysinen ympäristö, oppilaitoksen henki, laajempi sosiaalinen ja poliittinen ympäristö sekä kulttuurinen kokoonpano (ks. luku 6)
- tutkintoon kuuluvat kielet = ruotsi, suomi, englanti; kielet, joissa annetaan erityisalojen kielenopetusta (Käsitteeseen ‘tutkintoon kuuluvat kielet’ olen päättänyt eri yliopistoissa ja niiden sisällä eri oppiaineissa toteutettavan hyvin kirjavan käytännön vuoksi. Tutkintoihin kaikissa yliopistoissa ja oppiaineissa pakollisena kielenä sisältyy johdonmukaisesti vain ruotsi – kieliasetuksen 442/1987 mukaan – kun taas suomi sisältyy tutkintoihin pääosin pakollisena ja englanti vain joissakin oppiaineissa. Koska englanti kuitenkin valitaan tutkintoon yleisimmin vaihtoehtoisesti valittavana kielenä, käsitteelen sitä pakollisten kielten tapaan helpottaakseni lukijalle tulkintojen seuraamista. Käsitettä ‘toinen kotimainen kieli’ en käytä tässä tutkimuksessa viittaamaan ruotsin kieleen, vaan tarkastelen ruotsin kieltä yhtenä vieraana kielenä muiden kielten joukossa.)
- x-kieli = yleiskielen opettajien aineistolainauksissa esiintyvä opetettavan kielen korvaava merkintä; tarkoitus on estää opettajan henkilöllisyyden paljastuminen kyseistä kieltä opettavien opettajien lukumäärän ollessa tässä tutkimuksessa vähäinen
- yleiskielenopettaja = opettaja, joka pääosin opettaa kielen alkeis- ja jatkokursseja, ja joka ei yleensä opeta opiskelijan opiskelemaan alaan liittyvää kieltä vaan yleiskieltä; tässä tutkimuksessa italian, ranskan, saksan tai venäjän opettaja (ks. tarkemmin luku 5)

## 2 TUTKIMUSKONTEKSTI

Tässä luvussa kuvaan lyhyesti kielikeskuksia, jotka muodostavat tutkittavieni toimintakontekstin samoin kuin omani. Tutkimuksen arvioinnin kannalta on tärkeää, että lukija tutustuu myös ennakkokäsityksiini, joista teen selkoa luvun lopussa.

### 2.1 Yliopistojen kielikeskukset

Ennen varsinaisten kielikeskusten perustamista niiden jonkinlaisina esiasteina toimivat yliopistojen kielistudiot, joissa järjestettiin eri tiedekuntien antamaa opetusta (Väättäjä 1999, 103). Ensimmäiset kielikeskukset perustettiin 1970-luvun alkupuoliskolla. Perustamisen taustalla olivat professori Enkvistin (1970) ja professori Sajavaaran (1972) opetusministeriön pyynnöstä laatimat mietinnöt, joissa selvitettiin korkeakouluissa muille kuin kieltenopiskelijoille annettavan kieltenopetuksen tavoitteita ja organisointia sekä korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittämistä. Sajavaaran mietinnössä katsottiin, että opetusmenetelmien kehittäminen, oppimateriaalien tuottaminen ja opettajien koulutus edellyttivät valtakunnallista koordinaatiota, minkä vuoksi perustettiin Korkeakoulujen kielikeskus 1974. Se on mm. antanut vuonna 1986 ja lukuvuonna 1991–1992 opettajille kielitaidon opetukseen ja arviointiin liittyvää PILC (Programme of In-Service Training for Language Centre Teachers) ja SILC (Second Programme of In-Service Training for Language Centre Teachers) -koulutusta ja on vuodesta 1996 lähtien toiminut Soveltavan kielentutkimuksen keskuksena hoitaen osaa alkuperäisistä tehtävistä. (Ks. Carlson 1995, 13–19, 104; Martin 1993, 5; Sajavaara 1998, 95–96.)

Sajavaaran työryhmä edellytti, että jokaisella opiskelijalla olisi opiskelun vaatima kielitaito vähintään yhdessä vieraassa kielessä sekä virkojen ja toimien edellyttämät äidinkielen kirjallisen ja suullisen viestinnän taidot. Lisäksi jokaisella opiskelijalla tuli olla mahdollisuus kehittää kielitaitoaan muullakin tavoin. Toisen kotimaisen kielen taitotason osoittaminen oli ollut pakollista kaikissa tutkinnoissa 1970-luvun lopun tutkinnon uudistuksen jälkeen (ks. Asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta 442/1987). (Ks. Sajavaara 1998, 91, 95.) Niemen (2008) väitöstutkimuksen mukaan ennen vuotta 1987 korkeakoulututkintoihin kuulunut ruotsinopetus oli pelkästään erityisalojen ruotsinopetusta, johon asetuksella 442/1987 liitettiin virkamiesruotsin vaatimusosa. Hänen tutkimustuloksensa viittaavat vahvasti siihen, että virkamiesruotsia eli valtionhallinnon toimivilta henkilöiltä vaadittavaa kielimuotoa ei ole olemassakaan korkeakouluopinnot ruotsinopintojen yhteydessä, vaan opinnot ovat edelleenkin erityisalojen ruotsia. (Niemi 2008, 175; ks. myös Takala 2005, 287.)

Opiskelijoiden tutkintoihin sisältyvät kielitaitovaatimukset määräytyvät koulutusalojen tutkintoasetusten mukaisesti. Tiedekunnan vahvistamissa tutkintosäännöissä voidaan asettaa tutkintoon sisällytettävälle opinnoille yläraja sekä muita ehtoja. (Carlson 1995, 37.) Tutkimusajankohtana osattaviksi edellytetyjen kielten lukumäärä sekä tutkintoihin pakollisina sisältyvien kieliopintojen laajuus vaihtelivat paitsi eri yliopistojen välillä myös yliopistojen sisällä. Kieltenopetuksen laajuus voi vaihdella tutkinnoittain yhdestä kahteenkymmeneen opintoviikkoon. (Tutkimusajankohtana opintojen laajuus ilmaistiin opintoviikkoina, ei opintopisteinä kuten vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen jälkeen.) Kielitaitovaatimus on ollut kytkettynä opinnoista selviytymisen kannalta tarpeelliseen taitoon sekä tuleviin ammatillisiin tarpeisiin (Sajavaara 1998, 91, 97; ks. myös Elsinen 2000, 8). Katsaus Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistojen kielikeskusten opinto-oppaisiin tutkimusaineiston keräämisajankohtana vuonna 2002–2003 kertoo yliopistojen eri tiedekuntien kielitaitovaatimuksiin kuuluvan yleensä pakollisina suomen ja ruotsin kielen opintoja sekä vaihtoehtoisesti valittavina yhden tai kahden vieraan kielen opintoja. Joissakin oppiaineissa, esim. lääketieteessä, vieraaksi kieleksi on valittu pakollisena englanti. Englanti on yleensä myös suosituin tutkintoon vaihtoehtoisesti valittu kieli.

Kielikeskusten opettajista suurin osa on erityisalojen kieltenopettajia, jotka opettavat alakohtaista kieltä opetusaineinaan ruotsi, suomi ja englanti. Yleiskieltä kielikeskuksissa opettavat muiden kielten opettajat – tässä tutkimuksessa mukana on ranskan, saksan, italian ja venäjän kielen opettajia. He antavat tavallisesti opetusta alkeis-, jatko- ja täydennyskursseilla. (Ks. luku 5.) Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien kelpoisuusehdot on esitetty asetuksessa korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä (309/93). Asetuksen luvussa 2, erityiset kelpoisuusvaatimukset, todetaan:

”Yliopettajalta, lehtorilta, apulaisopettajalta ja yliassistentilta vaaditaan soveltuva, jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai soveltuva tohtorin tutkinto, hyvä opetustaito ja, jos se on tärkeää tehtävän hoitamiseksi, käytännöllinen perehtyneisyys tehtävänalaa. Ennen kuin virka julistetaan haettavaksi korkeakoulu päättää, vaaditaanko hakijoilta käytännöllinen perehtyneisyys tehtävänalaa.

Edellä 1 momentissa mainittuun virkaan voidaan kuitenkin katsoa kelpoiseksi ylempään korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö, joka on erittäin hyvin perehtynyt tehtävälleen.

Lehtorin virkaan, joka on tarkoitettu syntyperältään ulkomaalaiselle, voidaan ottaa tehtävälleen erittäin hyvin perehtynyt hakija, vaikka hän ei ole suorittanut 1 eikä 2 momentissa tarkoitettua tutkintoa.”

Yliopiston kielikeskuksen lehtorin virkoja täytettäessä viran hakijoilta edellytetään yleensä käytännön perehtyneisyyttä tehtävälleen, sillä kielikeskuksessa toimivan kieltenopettajan työ on ensisijaisesti käytännön kielitaidon opettamista. Virkoja täytettäessä kasvatustieteellisten tai pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun suorittaminen ovat eduksi, joskaan eivät kaikissa korkeakouluissa välttämättömiä. (Ks. esim. Turun yliopisto, Kielikeskuksen toimintakäsikirja, versio 1.2, 28.2.2008, s.13; vrt. Carlson 1995, 105 ja Kantelinen 2004, 54–59.)

Kielikeskukset ovat hallinnollisesti yliopistojen erillislaitoksia, joiden toiminnasta ja hallinnosta on säädetty laitosten johtosäännössä. Johtosäännön mukaan laitoksen toiminnasta, kehittämisestä ja hallinnosta vastaavat johtokunta ja laitoksen johtaja johtokunnan keskittyessä toiminnassaan laajakantoisten ja periaatteelliselta kannalta tärkeiden kysymysten käsittelemiseen ja ratkaisemiseen. Johtajalle on keskitetty operationaalinen johtaminen. (Hildén, Pekkala, Salovaara & Väättäjä 1993, 79.) On huomattava, että käsillä olevan tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2002–2003, eikä tutkimuksessa kiinnitetä huomiota virkarakenneuudistukseen tai vuoden 2005 tutkinno uudistukseen, joka on osa eurooppalaista Bologna prosessia (ks. Opetusministeriö/ Koulutus).

Kielikeskusten nykyisistä haasteista mainittakoon resurssien vähäisyys, minkä vuoksi opetusryhmien koot ovat olleet suuria eikä opiskelijoiden haluamissa kielissä ole pystytty järjestämään tarpeeksi opetusta. Opetusta ei ole myöskään voitu riittävästi eriyttää eri koulutusohjelmille, vaan ryhmät ovat koostuneet eri alojen opiskelijoista. Kielikeskukset ovat tutkineet keinoja hankkia säästöjä vähentämällä kontaktiopetuksen määrää uusien opetusmenetelmien avulla. Vaihtoehtoisina menetelminä on kehitelty esimerkiksi ohjattua itseopiskelua ja tietokoneavusteista opiskelua. (Carlson 1995, 88–89, 99–100.)

## 2.2 Tutkijaopettajan asema ja ennakkokäsitykset

Kielikeskuksessa toimivana kieltenopettajana ja tutkijana – osana tutkimuskenttää sekä tutkimusinstrumenttina – olen sidoksissa kokemustaustani, josta käsin tulkitsen tutkittavien käsityksiä (ks. Uljens 1989, 60–61). Samalla olen kuitenkin myös perehtynyt tutkimuksen kohteena olevaan alaan (ks. Alexandersson 1994, 132); tämän tutkimuksen alkaessa olin työskennellyt ruotsin kielen lehtorina Turun yliopiston kielikeskuksessa 18 vuotta. Kokemukseni antaa mahdollisuuden tutkittavan ilmiön realistiseen ymmärtämiseen, koska jaan tutkittavieni kanssa samat perusedellytykset ja lähtötilanteet (ks. Andersson & Lawenius 1983, 40).

Vaikka tutkijan on fenomenografista tutkimusta tehdessään mahdollisimman pitkälle sulkeistettava omat esioletuksensa, persoonallinen tietonsa ja uskomuksensa tutkittavasta ilmiöstä, samoin kuin aiemmat teoreettiset rakenteet tai tutkimuslöydökset (Niikko 2003, 35), ei tutkimus merkitse tutkijan neutraalia suhdetta tutkimuskohteeseensa (Hella 2003, 318; Uljens 1989, 33). Tutkija pyrkii ymmärtämään käsityksiä niiden esittäjien tarkoituksen löytämiseksi arvioiden samalla johdonmukaisesti subjektiivisuuttaan (Hella 2003, 318). Toisaalta hyvä teoreettinen perehtyneisyys kuten ammatillinen kokemus ja henkilökohtainen asiantuntemus, kirjallisuus ja itse analyysiprosessi edesauttavat viitetaustan hyvän tiedostamisen ohella objektiivisuutta, kun pyritään tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittamaa merkitystä (ks. Strauss & Corbin 1990, 42–43, 76; Ahonen 1994, 124). Objektiivisyys syntyy oman subjektiivisuuden, tai subjektiivisuuksien, tunnistamisesta ja tiedostamisesta (Eskola & Suoranta 2003, 17–18).

Yksi oletuksistani on, että suuret opetusryhmät estävät kieltenoppimiselle suotuisan ilmapiirin ja läheisten opiskelijakontaktien syntymistä. Opetuksen resurssit eivät ole vuosien mittaan paljonkaan lisääntyneet, vaikka oppiaineita ja opetettavia on tullut jatkuvasti lisää; samoihin ryhmiin on otettava eri aineiden opiskelijoita. Tilanteesta kärsinee merkittävästi erityisalojen kieltenopetus, jonka lähtökohtana on opiskelijan tarpeita vastaava oppijakeskeinen opetus. Toinen oletukseni on, että opiskelijoiden kiinnostus kieliä kohtaan on vähentynyt – osittain ehkä englannin vakiinnuttua tieteen kieleksi. Muut kielet menettävät merkitystään myös opiskelijan kiirehtiessä valmistumistaan. Kolmas oletukseni on, että oppimisympäristöt ovat usein kieltenopetukseen sopimattomia eivätkä ne yksinkertaisesti motivoi oppimaan eivätkä opettamaan kieliä. Edellä mainituista kielteisistä seikoista johtuen opettajat oletettavasti menettävät mielenkiintoaan opetustyöhön.

### 3 MASSAYLIOPISTO KIELTENOPETTAJIEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Ymmärtääksemme opettajan toimintaa ja hänen toimintansa syitä meidän on ymmärrettävä myös sitä opettavaa yhteisöä, opetuskulttuuria ja kontekstia, jonka kiinteä osa hän on (Hargreaves 1992, 217). Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien toimintaympäristö on muuttuva yliopisto. Akateeminen työ on jatkuvassa yhteydessä muutokseen oppimisen muodossa (ks. Taylor 1999, viii). Olennainen muutos korkeakoululaitoksessa tapahtui sen muututtua eliittikorkeakoulusta massakorkeakouluksi. Massoituminen merkitsi laajenemisen ohella siirtymistä ajanjaksosta toiseen kohti jatkuvaa uudistumista ja muutosta. Korkeakoulutuksesta tuli aiempaa keskeisemmin politiikan soveltamisen kohde ja valtion asia (Morrison 1995, 190). Tässä luvussa teen aluksi selkoa siitä, mitä massoitumisen käsitteellä ymmärretään, ja sen jälkeen luon katsauksen massoituneen yliopiston olemukseen.

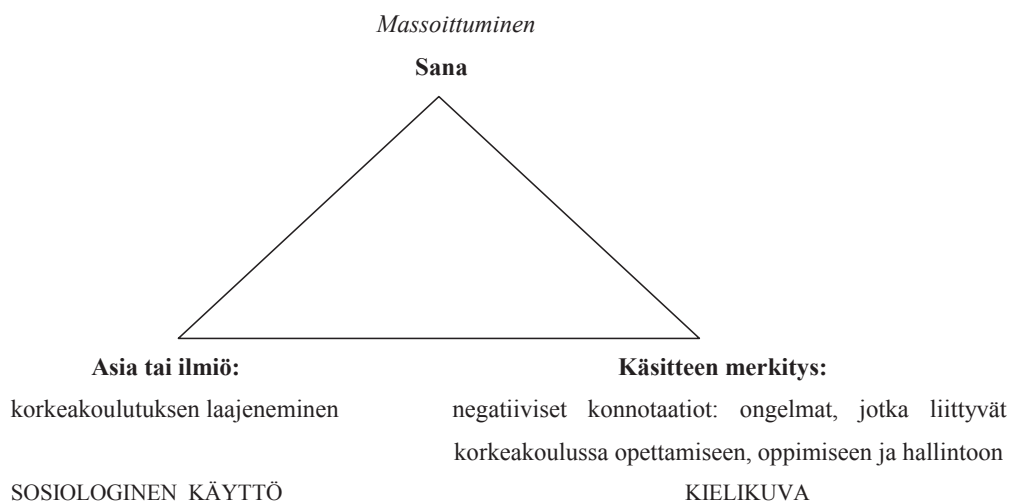
#### 3.1 Massoitumisen käsite

Massoitumisen käsite löysi tiensä korkeakoulututkimukseen jo 1970-luvulla. Tällöin Trow (1972) esitti analysoidessaan amerikkalaisen ja eurooppalaisen korkeakoulutuksen laajenemista, ettei perinteinen eurooppalainen eliittiyliopisto enää sellaisenaan voi kasvaa, kun korkeakoulutuksen opiskelijamäärä ylittää noin 15 prosentin osuuden ikäluokasta. Vanhoja yliopistolaitoksia rajoittavat niiden traditiot, organisaatio, toiminta ja rahoitus. Massakorkeakoulutukseen siirtyminen vaatii paitsi eliittiyliopistojärjestelmän laajentamista entisestään, myös korkeakoulutuksen kehittämistä lisäämällä ei-elitistisiä instituutioita. Trow ei nähnyt korkeakoulutusta vain sen laajenemisena, vaan muutoksena, siirtymisenä historiallisesta ajanjaksosta toiseen, mikä Euroopassa tarkoitti siirtymistä eliittikorkeakoulutuksesta massakorkeakoulutukseen. (Trow 1972, 61–64.) Runsaat kaksikymmentä vuotta myöhemmin myös Scott (1995) totesi, että massakorkeakoulutusta tulee tarkastella lukuisien uudistusten ja jatkuvien muutosten kontekstissa. Uudistukset ja muutokset kohdistuvat yliopistoon, valtioon, talouteen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin, samoin kuin tieteseen, teknologiaan, opetukseen ja tutkimukseen. (Scott 1995, 9–10.)

Välimaan (2001a) mukaan itse sana *massoituminen* on sekä englannin että suomen kielessä verrattain uusi, ja sitä käytetään erityismerkityksessä korkeakoulututkimuksessa. Englannissa *massification* on johdettu suurta määrää, muodotonta massaa tarkoittavasta sanasta *mass* (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 5<sup>th</sup> ed. 1995, ks. Hornby 1995, 720), josta se on käännetty suomen kieleen muotoon massoituminen, ja sitä on käytetty Suomessa korkeakoulutusta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa kuvaamaan sekä kansallisen korkeakoulujärjestelmän laajenemista että opiskelijamäärien kasvua suoma-

laisissa yliopistoissa. Edellä mainitussa yhteydessä *massoittuminen* on mielletty vastakohtaksi aiemmalle eliittijärjestelmälle, joka käsitti pienen määrän yliopistoja, joiden opiskelijamäärä oli rajallinen. (Välimaa 2001a, 56–57.)

Massoittumisen käsitteen tarkempi analysointi osoittaa, että sitä on käytetty kuvaamaan paitsi korkeakoulutuksen laajenemista myös muutosta korkeakoulutuksen sosiaalisessa roolissa. Välimaan mukaan on huomattava, että korkeakoulutus nähdään osana yhteiskuntaa ja massoittuminen käsitteenä kiinnittää huomiota korkeakoulutuksen muutoksiin ja lisääntyvään organisatoriseen monimuotoisuuteen. Tässä mielessä käsite kuvaa laitosten ja opiskelijoiden erilaistumista. Massoittumisen käsitettä on alettu käyttää ja soveltaa myös muulla tavoin kuin sosiologisesti. Käsitteeseen on liittynyt erilaisia merkityksiä ja konnotaatioita. Välimaa kuvaakin massoittumista miellekolmiolla, jossa käsite saa kolme ulottuvuutta. Ensiksikin massoittuminen on sana, toiseksi väline, jolla viitataan tiettyihin asioihin (sosiaalisiin ilmiöihin), ja kolmanneksi se on käsite, jolla on erilaisia konnotaatioita (ks. kuvio 3). (Välimaa 2001a, 56, 58.)



**Kuvio 3.** Massoittumisen merkitykset: sana, asia tai ilmiö ja käsite (Välimaa 2001a, 56)

Siinä missä massoittuminen sosiologisena käsitteenä liittyy monenlaisiin muutosprosesseihin, kielikuvana suomalaisessa akateemisessa maailmassa se näyttää esiintyvän selityksenä ja syynä kaikenlaiselle negatiiviselle kehitykselle yliopistomaailmassa. Sana massoittuminen liitetään keskusteluun, kun on kyse yliopisto-opetuksen tasosta tai kun käynnistetään projektia opetuksen tehostamiseksi. Suomalaisessa yliopisto-opetuksessa massoittuminen näyttää olevan yhtä kuin huono opetus tai ongelmallinen opetus. Sanaa on myös käytetty metaforana kuvaamaan ja selittämään huonoa opetusta, joka on opiskelijamäärien kasvun seurausta. Välimaan mukaan sanan metaforinen käyttö suomalaisen akateemisten parissa vaikuttaa olevan verrattain yleistä. Massoittuminen sekä sosiaalisenä ilmiönä että metaforana näyttää lisäksi olevan luonnehdittavissa vastakohtana

individuaaliselle ajattelulle ja autonomialle. Tässä yhteydessä massoittuminen koetaan stressitekijäksi, joka symbolisoi akateemiseen työorganisaatioon kohdistuvia ongelmia. Metaforana Välimaa näkee massoittumisen suomalaisessa kontekstissa suhteellisenä käsitteenä: se kuvaa paikallista muutosta ja muutosta yliopisto-opettajan työssä pikemmin kuin muutosta kansallisen korkeakoulujärjestelmän toiminnassa. (Välimaa 2001a, 59–60.)

Välimaan käyttämä miellekolmio muistuttaa läheisesti Ogdenin ja Richardsin (1923, 11) esittämää merkityksen mallia, joskaan ei ole identtinen sen kanssa. Kyseisen mallin kolme ulottuvuutta muodostuvat sanan fonologisesta tai graafisesta muodosta (*symbol*), merkityssisällöstä (*thought or reference*) sekä ei-kiellellisestä todellisuuden ulottuvuudesta (*referent*). (Ogden & Richards 1923, 11; ks. myös [www-sivusto: Poythress.](#)) Välimaa ei artikkelissaan viittaa Ogdenin ja Richardsin malliin (ks. Välimaa 2001a, 55–72).

Massoittumista on yleisimmin selitetty yhteiskunnassa tapahtuneilla muutoksilla. Ammattirakenne on muuttunut, ja maatalouden ja teollisuuden työvoimatarve on pienentynyt. Teknologian nopea kehitys kapitalistisissa maissa on edellyttänyt koulutuksen valtaisa lisääntymistä. Koulutustason nousun edellytyksenä on ollut toisen asteen kouluuudistus kaikissa kapitalistisissa maissa 1970-luvun alkuun mennessä ja sen jälkeen kolmannen eli yliopistoasteen koulutuksen räjähdysmäinen kasvu. (Sulkunen 1991, 166.) Toinen korkeakoulutuksen laajenemista selittävä malli koskee yksilön pyrkimyksiä: yksilöllä nähdään olevan pyrkimys sosiaaliseen nousuun ja professionaaliin asemaan. Ainoa tie professionaaliseen asemaan on koulutus; se on muodostunut mahdollisuudeksi sulkea professio ulkopuolisilta. (Kivinen & Rinne 1992a, 131.) Pyrkimys sosiaaliseen nousuun yliopisto-opiskelun kautta liittyy yhä koulutetumpien vanhempien kasvavaan määrään (Scott 1995, 23); vanhemmat yrittävät taata lapsilleen vähintään saman tasoisen koulutuksellisen pätevyyden kuin he itse ovat saaneet (Kivinen & Rinne 1992b, 111).

## 3.2 Eliittyliopistosta massayliopistoksi

Yliopiston muuttumisesta ja yliopistoon liittyvän koulutuspolitiikan eri osa-alueista on sekä Suomessa että ulkomailla kirjoitettu viime vuosina runsaasti (ks. Nevala 1999, 24). Seuraavassa keskityn tekemään selkoa niistä massayliopiston ilmiöistä, joilla on merkitystä tutkittavien kieltenopettajien työympäristön muotoutumisessa. Koska kaikki tutkittavat opettajat ovat opettaneet pitkään kielikeskuksessa – yli kymmenen vuotta – heitä voi pitää erittäin kokeneina. He ovat kokeneet yliopiston massoittumisen sekä opiskelunsa että opettamisensa kautta, ja heidän taustansa heijastuu heidän tavoissaan kokea työhönsä liittyvät tekijät.

### 3.2.1 Muutokset opiskelijavirroissa

Massakorkeakoulusta aletaan puhua silloin, kun yli 15% ikäluokasta siirtyy korkeakoulutukseen (Trow 1972, 64). Suomessa eliittyliopiston kausi näin tarkastellen ulottui



1970-luvulle asti (Ahola 1995, 35); massakorkeakoulun raja ylittyi kyseisen vuosikymmenen lopussa (Kivinen, Rinne & Mäntyvaara 1990, 27). Vuonna 1985 uusien yliopisto-opiskelijoiden määrä ikäluokasta oli 16,9% (12 794), ja vuonna 2000 se oli 30,4% (19 919). Samana ajanjaksona uusien opiskelijoiden määrä kasvoi 56% (7 125:llä opiskelijalla) ja kaikkien opiskelijoiden määrä n. 73% (66 475:llä opiskelijalla) (Honkimäki 2001, 93). Eri vuosien uusien opiskelijoiden kokonaismäärät antavat selkeimmän kuvan massoitumisesta – kasvavat osuudet ikäluokista ovat yhteydessä opiskelija-aineksen heterogeenistymiseen ja massayliopistoon liittyvien ilmiöiden rantautumiseen kaikkiin yliopistoihin. Kuvan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien todellisuudesta antaa seuraava taulukko, johon uusien opiskelijoiden määrä on kirjattu yliopistoittain. Vuosien 1981–1988 ja vuosien 1989–2004 tiedot eivät ole täysin yhteismitalliset keskenään, koska opiskelijoiden tilastointiperusteet ovat muuttuneet.

**Taulukko 1.** Uusien opiskelijoiden kokonaismäärät yliopistoittain

Yliopisto	1981	1983	1985	1987	1988
HY	2974	2568	2670	3369	3285
JY	1015	1004	1107	1135	1187
TaY	1398	1303	1285	1449	1429
TY	1366	1259	1243	1377	1498

(Vuonna 2005 KOTA:an päivitetty tiedot vuosien 1981–1988 uusista opiskelijoista)

Yliopisto	1989	1994	1999	2002	2004
HY	3380	3891	3830	4282	4357
JY	1254	1355	1944	1827	1855
TaY	1481	1612	1378	1464	1475
TY	1470	1619	1645	1674	1713

(KOTA-tietokannan määritelmätarkennuksen mukaan vuosina 1989–2004 uusia opiskelijoita ovat olleet ensimmäistä kertaa uusina opiskelijoina läsnä- tai poissaolevaksi yliopiston kullekin koulutusosalalle tutkintoa suorittamaan kirjautuneet opiskelijat)

Taulukon perusteella voi huomata uusien opiskelijoiden määrien kasvaneen kyseisenä ajanjaksona kaikissa yliopistoissa.

Korkeakoulutuksen opiskelijavirrat ovat Nevalan (1999) mukaan toisen maailmansodan jälkeen muuttuneet perusteellisesti, ja muutoksessa on havaittavissa kolme keskeistä piirrettä. Ensinnäkin opiskelijavirrat ovat moninkertaistuneet. Väestömäärään verrattuna korkeakouluopiskelijoita oli Suomessa 1990-luvulla lähes kahdeksan kertaa enemmän kuin 1940-luvun puolivälissä. Korkeimman koulutuksen saavutettavuus on voimakkaasti kasvanut opiskelijapaikkojen lisääntymisen seurauksena, joskin korkeakoulukelpoisten – ylioppilaiden – määrä on kasvanut vieläkin nopeammin. Toinen piirre on opiskelijakunnan kieli- ja sukupuolijakauman tasaantuminen. Viime vuosisadan alussa korkeakoulutus oli miesten ja ruotsinkielisten etuoikeus, mutta ennen itsenäistymistä

tilanne muuttui, ja toisen maailmansodan jälkeiset vuodet vakiinnuttivat muutokset. Naiset nousivat enemmistöksi opintonsa aloittaneista jo 1950-luvun jälkipuoliskolla, ja esimerkiksi 1990-luvun puolivälissä vain teknillisessä korkeakoulutuksessa miehillä oli selvä enemmistö. Kolmas opiskelijavirtojen muutos on ollut eri korkeakoulujen ja tiedekuntien opiskelijaosuuksien tasaantuminen ja vakiintuminen. Korkeakoulupolitiikan keinoin on onnistuttu säätelemään opiskelijavirtojen suuria linjoja, eivätkä eri tieteenalojen keskinäiset suhteet ole merkittävästi muuttuneet. Korkeakoulupolitiikan keinot eivät kuitenkaan riitä esimerkiksi opiskelijavirtojen hienovaraiseen ohjaamiseen, vaan korkeakoulutukseen hakeutuminen on viime kädessä yksilön harkinnan tulos, johon vaikuttavat perhe- ja kulttuuritaustaan kytkeytyvät tekijät. (Nevala 1999, 126–134.)

### **3.2.2 Muutokset korkeakoululaitoksessa**

Tarkasteltaessa korkeakoululaitoksessa tapahtuneita muutoksia nousevat aluepolitiikka, laitoksen opiskelijamäärien ja opetushenkilökunnan kasvu sekä laitoksen byrokratisoituminen huomion kohteiksi. Muutosten yhteydessä keskustelu opetuksen ja tutkimuksen suhteesta on saanut osakseen huomiota.

Suomessa korkeakoulutuksen laajeneminen on ollut seurausta 1960-luvulla käynnistetyistä alueellisesta korkeakoulupolitiikasta, jonka myötä yliopistojen määrää lisättiin rajusti. Korkeakoulutusta kehitettäessä painotettiin paikallisten työvoimatarpeiden tyydyttämistä ja koulutuksen saatavuuden alueellista tasa-arvoistumista. Korkeakoulun vaikutusta alueensa aineellisten ja henkisten elinolojen parantamiseen pidettiin myös merkittävänä. Vielä 1950-luvun alussa Suomessa oli vain kolme yliopistoa (Helsingissä ja Turussa) ja 9 korkeakoulua (Helsingissä, Turussa, Tampereella ja Jyväskylässä). Vuonna 1997 maassamme oli yhteensä 10 yliopistoa ja 11 eri alojen korkeakoulua kymmenessä eri kaupungissa. (Jauhiainen 1997, 15; Järvi, Kivinen & Rinne 1990, 9.) Kaikki korkeakoulut ovat valtiollisia ja toimivat opetusministeriön keskitetyn ohjauksen alaisina. Suomalaisen korkeakoululaitoksen hajautuksen arvostelijat ovat tuoneet esille pienten yksiköiden huonot edellytykset erityisesti ns. kriittisen massan luomiseksi, mitä pide-tään yhtenä laadukkaan tutkimuksen edellytyksenä. (Leppälahti 1993, 16.)

Opiskelijan näkökulmasta aikaisempi eliittijärjestelmä tarjosi humboldtilaisen opiskeluvapauden, kun taas professorin näkökulmasta se tarkoitti saksalaisen tradition mukaista oppituolijärjestelmää, jossa professorit tekivät yliopistossa kaikki akateemista kenttää ja laitostaan koskevat tärkeät päätökset. Nämä kaksi näkökulmaa olivat omiaan johtamaan sosiaaliseen tilanteeseen, jossa yliopiston opiskelijoiden ja akateemisten opettajien välillä vallitsi tiukka hierarkia. Myös oppiaineiden sisällä oli taipumusta sosiaalisten suhteiden hierarkisoitumiseen. Muut ryhmät kuin professorit olivat erittäin riippuvaisia oppituolinhaltijoista sekä virkoihin pääsystä että urakehityksensä osalta. (Välimaa 2001b, 46.) Yliopistojen massoituminen johti kuitenkin lehtoreiden, osa-aikaisten yliopisto-opettajien ja assistenttien määrän nopeaan kasvuun 1960-luvulta 1990-luvulle. Se aiheutti myös hallinto- ja tutkimushenkilökunnan kasvua ja loi tutkimusta avustavan henkilökunnan. Akateemisen henkilöstön kasvu aiheutti paineita uudistaa päätöksentekopro-

sesseja yliopistoissa sekä muutti akateemisten laitosten dynamiikkaa, koska mukaan oli tullut uusia henkilöstöluokkia ja lisää henkilökuntaa. (Välimaa 2001b, 46–47; ks. myös Järvi ym. 1990, 38.) Suomessa tehtiinkin korkeakoulujen hallintoa koskevia uudistuksia 1960- ja 1970-luvuilla yleismaailmallisen kehityksen, opiskelijaradikalismien ja demokraatiavaatimusten siivittämisenä. Hallinnonuudistus toi suurimpaan osaan suomalaista korkeakoululaitosta uuden kolmikantahallintomallin, jossa perinteinen professorivalta väheni jonkin verran assistenttien, lehtorien ym. ”keskikiintiöön” kuuluvien ryhmien ja opiskelijoiden ottaessa haltuunsa kaksi kolmannesta valtaapitävien uusien hallintoelimen paikoista. Valta siirtyi yliopistojen sisällä eritasoisille neuvostoille, hallinto- ja suunnitteluelimille. (Kivinen ym. 1990, 30; ks. myös Mustajoki 2002, 127.) Suomalaisen korkeakoulutuksen laajeneminen ja massoituminen olivat siis rinnakkaisilmiöitä päätoimintakäytäntöjen uudistusten kanssa 1970- ja 1990-luvulla (Välimaa 2001b, 47).

Korkeakoulutus byrokratisoitui samalla, kun sen hallintoa uudistettiin ja hallintoelimiä kasvoi. Hallinnonuudistuksen myötä myös opetushenkilöstön ajasta ja tarmosta entistä suurempi osa meni hallintotehtäviin. (Aittola 1990b, 84; Kivinen ym. 1990, 34; ks. myös Aalto & Järvi 1989, 155.) Opetushenkilöstön aikaa vaati myös hallinnonuudistuksen kanssa samanaikaisesti toteutettu tutkinnonuudistus, joka toi yliopistoihin periaatteen ammatteihin suuntaavista opintoviikottain etenevistä koulutusohjelmista (Kivinen ym. 1990, 31). Yliopistojen tutkinnonuudistus, jota valmisteltiin 1970-luvulla, pyrki ennen muuta yliopiston maisteritason tutkintojen kytkemiseen tiiviisti työelämän asiantuntijuusalueisiin (Jauhiainen 1997, 22). Tarkoituksena oli myös opiskeluaikojen lyhentäminen ja opiskelun mielekkyyden parantaminen (Aittola 1990b, 86). Tutkinnonuudistuksen lähtökohdat olivat korkeakoulutuksen tehokkuuden lisäämisessä sekä opetuksen ja tutkimuksen rationalisoinnissa; opetuksen ja oppimisen kehittäminen nähtiin pitkälti teknisluonteisina ja didaktisina kysymyksinä (Jauhiainen 1997, 22). Syksyllä 1980 koko korkeakoululaitos noudatti yhtenäistettyä tutkintorakennetta (Silvonon 1996, 84–85). Suomessa muodostettiin 1990-luvulla opistoasteen koulutuksista ammattikorkeakouluverkosto (Lampinen & Siren 2001, 104–105; Välimaa 2001b, 34; ks. myös Lehtisalo ja Raivola 1999, 156–157; 153).

Opettajilta eliittiyliopisto ja humboldtilainen ideaali vaativat, että heidän on oltava aktiivisia tutkijoita, jotka kykenevät välittämään uusimmat tutkimustulokset ylioppilaiden opetukseen. Opetuksen ja tutkimuksen yhteys onkin – ainakin muodollisesti – säilynyt elävänä näihin päiviin saakka. (Askling 2001, 163; Lampinen & Siren 2001, 99.) Suomalaisen yliopiston nähdään kuitenkin kaikkoavan yhä kauemmas yliopiston alkuperäisestä ideasta, jonka mukaan yliopisto on tiivis tutkimuksellinen ja opetuksellinen yhteisö. Opetuksen ja tutkimuksen eriytyessä ja opetusryhmien kasvun ollessa epäsuhdassa opettajien määrään nähden syntyy suotuisa kasvualusta opettajien ja tutkijoiden erkanemiselle opiskelijoista (Säntti 1999, 38; vrt. Askling 2001, 177–178). Aittolan (2006, 140) mukaan yliopistotutkijoiden joukko on viime vuosina yhä selvemmin eriytynyt tutkijoihin, jotka eivät opeta, ja erikseen palkattuihin opettajiin, mikä heikentää yhteisöllisten toimintamuotojen kehittymismahdollisuuksia yliopistossa työskentelevien kesken. (Ks. myös Mäntylä & Päiviö 2005, 43; Ylijoki 2002, 49; Ylijoki & Aittola 2005, 9; vrt. Askling 2001, 167.) Kielikes-

kuksessa toimivien kieltenopettajien tehtävät painottuvat opetukseen, jolloin opetustuntimäärät ovat suuria ja tutkimuksen tekoon jää vähäiset mahdollisuudet.

Korkeakoulutuksen massoittuminen on lisännyt paineita seurata amerikkalaisen yliopistolaitoksen mallia, jota leimaavat hajautuminen, eriytyminen, kilpailu, yritteliäisyys ja ammatillinen kontrolli. Eurooppalainen yliopistolaitos on ollut jäykempi ja vahvemmin valtiollisessa kontrollissa. Uusliberalistisen ajattelutavan yleistyessä 1980-luvulta lähtien amerikkalaisen korkeakoululaitoksen toimintamallit kuten huippututkimukseen panostaminen ja vahva laadun kontrolli ovat saavuttaneet myös eurooppalaiset korkeakoulut. Uudet piirteet ovat saaneet vauhtia Euroopan yhdentymisestä ja ovat alkaneet hallita myös suomalaista korkeakoulukeskustelua. (Lampinen & Siren 2001, 99–101; ks. myös Rhoades 2003, 27–28.)

Räsänen (2005) näkee (suomalaisen) yliopistohallinnon perustan rakentuvan nykyään useista logiikoista, joiden joukossa managerialismi on uusin ja näkyvin tulokas. Tähän logiikkaan kuuluvat yksilölliset johtaja-asetat, joihin valitut vastaavat yksiköstään ja sen tuloksista. Managerialisti uskoo toiminnan kaupallistamisen, markkinaperusteisen kilpailun ja työvoiman instrumentaalisen hyväksikäytön olevan hyväksi myös yliopistoille, ja hän käyttää paitsi rahakannustimia ja uhkailua talousvaikeuksilla, myös ns. pehmeämpiä eli kulttuurisen indoktrinoinnin keinoja. 1990-luvulla näkyvin osa tätä logiikkaa oli managerin lailla toimivien yksilöiden lisäksi tulosjohtaminen. (Räsänen 2005, 22.)

### **3.2.3 Tulohjaus ja arviointi**

Tulohjaukseen siirtyminen merkitsi yliopistoissa siirtymistä uudenlaiseen johtajuuteen ja tulosten arviointiin. Opiskelijan rooli muuttui – hänet alettiin mieltää asiakkaaksi.

Uuden korkeakoulupolitiikan linjauksissa on nostettu vahvasti esille yrittäjäyys ja yhteydet elinkeinoelämään. Suomessa korkeakoulut sidottiin 1990-luvulla aikaisempaa tiukemmin tukemaan talous- ja yhteiskuntapolitiikan päämääriä, ja sama kehityspiirre voidaan löytää myös useista läntisistä maista. Yliopiston resursseja leikattiin rajusti jo 1980-luvulla, ja korkeimman opetuksen laitokset joutuivat kilpailemaan rahoituksesta paitsi keskenään, myös muiden oppi- ja tutkimuslaitosten kanssa. Korkeakoulut ajautuivat tilanteeseen, jossa niiden oli jatkuvasti osoitettava olevansa valtiovallan investointien arvoisia. Suomalaisen korkeakoululaitoksen kehitys ei kansainvälisesti vertaillen ollut poikkeuksellinen: muutosten samatahtisuus ja yhdensuuntaisuus Länsi-Euroopassa on ollut tyypillistä koko toisen maailmansodan jälkeisen ajan. Tämä johtuu muutosten samanlaisesta taustasta; ikäluokat ovat supistuneet, valtiontalous kriisiytynyt ja Euroopan yhentyminen on aiheuttanut talous- ja yhteiskuntapolitiikan uudelleen suuntaamista. Myös sosialismin romahdus on vaikuttanut asiaan. Tämän läntisen yhteiskuntakehityksen tasapainottavan voiman poistuttua korkeakoulu- ja yhteiskuntapolitiikkaa voitiin laajemmin suunnata ja arvottaa uudelleen. (Nevala 1999, 90, 92–93; ks. myös Mustajoki 2002, 18.)

Suomalaisissa yliopistoissa siirryttiin tulohjaukseen 1980–1990-lukujen vaihteessa, jolloin siirryttiin ns. toimintamenobudjettiin (Mustajoki 2002, 85; Poropudas & Mä-

kinen 2001, 20). Opetusministeriön ja yliopistojen tehtäväksi tuli solmia tulossopimuksia, jotka perustuivat opetusministeriön ja yksittäisen yliopiston väliseen sopimukseen yliopiston tavoitteista ja niiden saavuttamiseksi myönnettävistä määrärahoista. Tavoitteet ja tulokset määriteltiin tuotettavina tutkintoina. (Poropudas & Mäkinen 2001, 20; ks. myös Ylijoki & Aittola 2005, 7.) Kielikeskusten keskittyessä pääasiassa opetukseen niiden tavoitteeksi tuli suoritettujen opintoviikkojen suuri määrä.

Tulosohjaus johti osaltaan uudenaikaiseen aktiiviseen johtajuuteen yliopistossa (Mustajoki 2002, 136). Tulosityksiköiden (kuten erillislaitoksiin kuuluvien kielikeskusten) johtajien valtaa lisättiin siirtämällä heille kollektiivisten toimielinten päätösvaltaa, jolloin yksilöjohtajan persoonana sai painoarvoa (Kuoppala 2005, 246). Laitoksia voi johtaa ”hallintokonkari”, jonka johdolla hallinto sujuu hyvin mutta saattaa pitkään jatkuessaan johtaa laitoksella tehtävien päätösten tekemiseen yksinomaan hallinnon ehdoilla eikä esimerkiksi opetuksen tai tutkimuksen kehittämisen näkökulmasta (Mustajoki 2002, 142). Elton (1988) näkee vallansiirrosta vaaran, että valtaa menettäneet menettävät myös motivaationsa ja mielenkiintonsa ja toimivatkin vähemmän halukkaasti ja paineenalaisina, kun he aikaisemmin toimivat yhteistyöhaluisesti. Tämän seurauksena niiden, joilla on valtaa, on vaikeampaa saavuttaa tavoitteita, eli heillä on tavallaan vähemmän valtaa, minkä seurauksena koko toiminta tulee tehottomammaksi kuin aikaisemmin. (Elton, 1988, 381.)

Tulosohjauksen elementiksi nousi 1990-luvulla arviointi (Poropudas & Mäkinen 2001, 20), joka eri muodoissaan noudattaa yrityselämän laskennallista ajattelutapaa (Bauer 1988, 26). Esimerkiksi tutkimustuloksia mitataan julkaisujen määrällä, jolloin tutkijoiden voi pelätä tyytyvän kirjoittamaan triviaaleja julkaisuja ja julkaisevan samaa työtä useissa eri teoksissa. Huomio kiinnittyy myös ensisijaisesti tutkimukseen, jolloin seurauksena voi olla opetuksen aseman marginalisoituminen entisestään. (Elton 1988, 382; Perho 1986, 34.) Uudessa koululainsäädännössä painotetaan arvioinnin tarkoitusta tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen järjestäjät veloitetaan itse arvioimaan omaa toimintaansa ja näin kehittämään sitä. (Poropudas & Mäkinen 2001, 20; Sarjala 2002, 9.) Myös yliopistoilta, tiedekunnilta ja ainelaitoksilta edellytettävän arviointitoiminnan lähtökohtana tulisi olla niiden oman toiminnan kehittäminen. (Treuthardt 2005, 222–223, 226; ks. myös Lappalainen 1997, 196; vrt. Virta 2004, 151.)

Arvioinnin lisäksi tulosohjaukseen kytkeytyy ajatus nähdä opiskelija asiakkaana. Opiskelijat sijoittavat aikaansa ja energiaansa oppimiseen ja alan koulutukseen siinä toivossa, että siitä on hyötyä heidän elämänsä ja työuransa kannalta. Kun opiskelija miellellään asiakkaaksi, häntä pyritään palvelemaan mahdollisimman hyvin ja hänelle tarjotaan mahdollisimman hyvää opetusta. Asiakkaaksi itsensä mieltävä opiskelija puolestaan miettii tarkemmin minkälaisia palveluja hän yliopistolta saa. (Mustajoki 2002, 24.) Raivola (2002) esittää epäilynsä asiakas-termin sopivuudesta kasvatukseen ja koulutukseen. Koulutuksessa on esimerkiksi vastentahtoisia asiakkaita, jotka eivät aina tiedä, mitä palveluja he tulevat saamaan tai mitä koulutukselta voi odottaa. Koulutusasiakas ei useinkaan kykene kilpailuttamaan palvelujen tarjoajia tai valitsemaan eri tarjonnan

välillä, eikä hän aina voi edes pidättäytyä nauttimasta palveluja. Koulutusasiakas onkin palvelujen vastaanottaja. Monessa tapauksessa opiskelijan oikeus määritellä koulutuksen laatu veisi pohjan ja oikeutuksen koko tarjotulta palvelulta: koulutus saattaisi vastata vain opiskelijan odotuksiin ja toiveisiin, mutta ei tyydyttäisi hänen tarpeitaan. Raivola ihmettelee, osaako opiskelija tunnistaa tarpeensa ja osaako hän eritellä koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot, onko hän kuluttaja-asiakas, palvelun vastaanottaja, prosessin raaka-ainetta tai lopputuote vai voisiko hän olla kumppani ja kollega vuorovaikutusprosessissa. (Raivola 2002, 20.)

### **3.2.4 Yliopisto-opiskelun koulumaistuminen ja piilo-opetus suunnitelma**

Yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelun koulumaistuminen nousi jo 1970-luvun lopulla keskustelun aiheeksi kansainvälisessä korkeakoulututkimuksessa (Silvonen 1996, 101; ks. myös Honkimäki 2001, 91; Järvi ym. 1990, 37; vrt. Jauhiainen 1997, 18). Sen syiksi tutkijat ovat todenneet korkeakoulutuksen hallinnon- ja tutkinnonuudistukset, massoittumisen ja eriytymisen sekä ammatillistumisen. (Kivinen ym. 1990, 42; ks. myös Aittola 1992, 81 ja Jauhiainen 1997, 29.) Tutkinnonuudistuksen yhteydessä koulumaisuuden nähtiin romuttavan humboldtilaisen yliopiston idean (Välimaa 2001b, 32). Koulumaistumisella viitataan siihen, että yliopiston opiskelu- ja opetuskäytännöt olisivat lähestyneet peruskoulun ja lukion vastaavia. Tunnusomaista koululle on oppiainekeskeisyys sekä luokittain ja lukujärjestyksen mukaan etenevä opetus, jossa opettajalla on keskeinen rooli (ks. Järvi ym. 1990, 37). Yliopistossa koulumaistumisen merkkejä ovat opiskelun yhdenmukaistava ohjanta, opintosuunnitelmajärjestelmän mukaan opintoviikottain, kurssseitain ja koulutusohjelmittain tiukat etenemisreitit, opiskeluaikataulun sitominen opintososiaaliin etuihin jne. Koulumaistumisen keskeinen indikaattori löytyy myös yliopiston tutkimus- ja opetustehtävän keskinäisyyden muutoksesta, jonka myötä yliopiston henkilöstörakenne on hallintovaltaistunut ja opetushenkilöstöltään puhtaasti ammatillistunut. (Kivinen ym. 1990, 42, 47.) Lehtoreiden ja opettajien virkojen lisääminen on helpottanut massayliopiston jatkuvasti kasvavia opetuspaineita (Jauhiainen 1997, 31); esimerkiksi kielikeskuksissa toimivien lehtoreiden määrä on kasvanut voimakkaasti massoittumisen myötä.

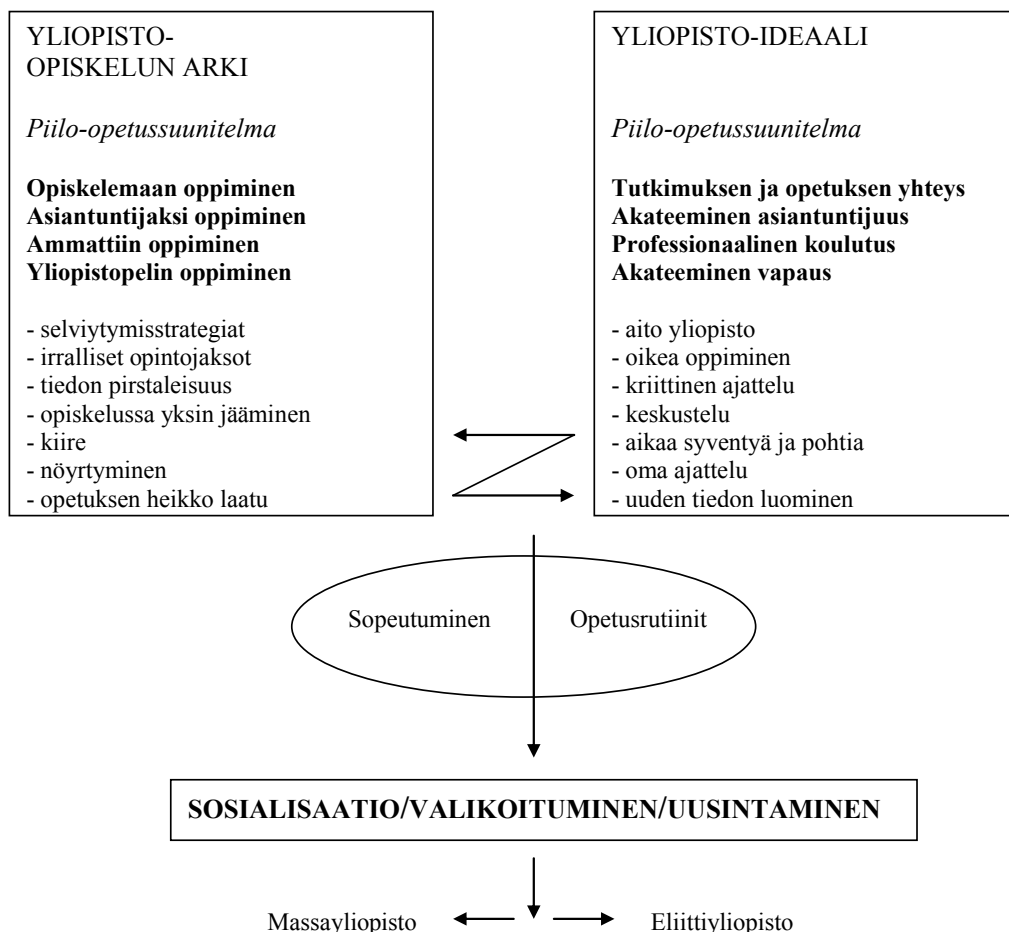
Aittolan (1992) mukaan yliopiston organisoituminen koulua muistuttavalla tavalla tulee selvimmin esiin erilaisten opinto-ohjelmien ja koulutusohjelmarakenteiden ulkoahjautuvuutena. Yliopisto-opiskelu on muuttunut hallinnollisten koulutusohjelmarakenteiden ohjaamaksi toiminnaksi, jossa opiskelijoilla on vain vähän mahdollisuutta vaikuttaa omaan opinto-ohjelmaansa (Aittola 1992, 42, 81). Usein opintojen kurssivaatimukset ja opintoviikkojen metsästys ohjaavat opiskelua ja opiskelijoiden mielenkiinnon kohteita, ja opiskelusta tulee suorituskeskeistä. (Ahola & Olin 2000, 1–2.) Honkimäki (2001) näkee yliopisto-opintojen sirpaloitumisen olevan yksi olennaisimpia tekijöitä yliopiston koulumaistumisessa. Sirpaloituminen johtuu opiskelijan muuttuneesta suhteesta työhön; opiskelijat yhdistävät opiskelun ja työssäkäynnin. Opiskelijoiden työssäkäynnin ja opiskelun yhdistäminen johtavat ongelmiin, jotka ilmenevät vaikeutena noudattaa opetus-

suunnitelmaa ja toimia positiivisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. (Honkimäki 2001, 106–107.)

Yliopisto-opinnoissa menestymisessä ei ole kyse vain oppimiseen ja uuden tiedon hankkimiseen liittyvistä tekijöistä, vaan opiskelijoilta edellytetään yliopistossa vallitsevien julkisten ja julkilausumattomien kulttuuristen normien sekä yliopistopelin sääntöjen oppimista ja hallintaa. Yliopisto-opinnoissa eteneminen liittyy siis myös ilmiöön, jota kouluopetuksen puolella on kutsuttu piilo-opetussuunnitelmaksi. (Ahola & Olin 2000, 1–2, 143; Kumpula 1994, 14–15; ks. myös Morrison 1995, 189.) Yliopisto-opiskelun piilo-opetussuunnitelmalla voidaan Aittolan (1990a) mukaan tarkoittaa niitä erilaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia normeja, vaatimuksia ja valintamekanismeja, joihin opiskelijoiden on sopeuduttava selvittääkseen opinnoistaan. Aittolan Jyväskylän yliopistossa vuonna 1986 tekemän tutkimuksen mukaan tärkeimmiksi piilo-opetussuunnitelmaan sisältyviksi tekijöiksi osoittautuivat haastateltujen opiskelijoiden mielestä sopeutuminen taloudellisen tilanteen epävarmuuteen, perheen perustamisen siirtämiseen opiskelujen vuoksi myöhempään ajankohtaan, alistuminen taloudellisen tilanteen kontrollitoimiin, tenttivihjeiden etsintä, professoreiden ja henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen, alistuminen opiskelija-alennuksen kontrollitoimiin sekä mukautuminen ulkoajautuvaan opinto-ohjelmaan. (Aittola 1990a, 70; 1992, 82–85; Kumpula 1994, 66; vrt. Morrison 1995, 189 ja Wagner 1979, 31–35.)

Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa todetaan opinto-oppaan ja lukujärjestyksen sanelevan opiskelijoille tavoitteet ja aikataulut (ks. myös Kumpula 1994, 72). Yliopiston ja opiskelun todellisuutta ovat kiire, pirstaleiset opintojaksot ja rutiinit. Osa tutkituista opiskelijoista oli tilanteesta turhautunut, mutta vallitsevista käytännöistä ei tilanteen hankaloitumisen pelossa kuitenkaan haluttu irrottautua. Yleisesti ottaen sääntöihin sopeutumista pidettiin ehtona opinnoissa selviytymiselle. Tutkimuksen mukaan tiukka opiskelutahti ohjaa opiskelijoita tenttitärppien etsimiseen ja niihin keskittyvään opiskeluun; opintoihin suhtaudutaan pääasiassa suorittavasti. Opiskelijat olivat yllättyneitä yliopisto-opiskelun helppoudesta ja totesivat opiskelun lahjakkuuden ja älykkyyden sijaan vaativan vain työntekoa. (Ahola & Olin 2000, 143–144; ks. myös Bergenhenegouwen 1987, 537, 541; Kumpula 1994, 72; Silvonen 1986, 34.) Laurilan (1990, 42) tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden opiskelutottumukset erityisesti tenttikäytännön suhteen omaavat piirteitä ennemminkin ‘koulunkäyntitoiminnasta’ kuin oppimistoiminnasta.

Ahola ja Olin (2000, 20, 36) esittävät yliopiston sosiaalisen toiminnan kaksijakoisuudesta Kumpulaa (1994, 69) mukaellen mallin, joka sopii kuvaamaan myös heidän tutkiemiensa opiskelijoiden (lääkärien, luokanopettajien ja sosiologien) arkea:



**Kuvio 4.** Yliopiston sosiaalisen toiminnan kaksijakoisuus: Kumpulan malliin tukeutuva Aholan ja Olinin esittämä malli (Ahola & Olin 2000, 20; Kumpula 1994, 69)

Kuvion perusteella voidaan todeta olevan yhtäältä ylevät periaatteet siitä, mitä yliopistossa opitaan, toisaalta on olemassa arkitodellisuus. Arkeen ovat vaikuttamassa mm. taloudelliset resurssit. Arkirealismi sanelee osaltaan, mitä mahdollisuuksia ideaaliope-  
tussuunnitelmalla on toteutua käytännössä. Opiskelijat puolestaan tiedostavat yliopiston todellisuuden ja ideaalin eron; ideaali sivistysyliopistosta ja todellisesta oppimisesta mu-  
renee yleensä jo opintojen alussa. (Ahola & Olin 2000, 143.) Pyrittäessä minimoimaan piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia opiskelijan opiskeluasenteella on todettu olevan suuri merkitys. Mikäli opiskelija kokee opiskelun oman henkilökohtaisen elämänsä kan-  
nalta merkitykselliseksi ja mielekkääksi ja hän voi löytää yhteyden opintojen ja arkielä-  
män välillä, virallinen opinto-ohjelma pääsee oikeuksiinsa ja piilo-opetussuunnitelman merkitys vähenee. Opiskelun käytännön arvoa painottavat opiskelijat alkavat nopeasti vastustaa yliopistokoulutuksen epävirallisia, piileviä vaatimuksia edellyttämällä arvi-  
oinnin ja evaluoinnin kriteerien läpinäkyvyyttä. (Bergenhengouwen 1987, 535, 540–542.) Ahola ja Olin (2000, 163) näkevät vanhan eliittiyliopiston jatkavan omaa elämään-



sä massayliopiston sisällä: ne, jotka oppivat yliopistopelin, saavat suhteellisen vapaasti harrastaa kriittistä ajattelua ja tavoitella puhdasta tietoa, kun taas muiden kohdalla piilo-opetussuunnitelma jäädyttää tehokkaasti koulutusjärjestelmän tuottamat ylimoitettut odotukset.

Broady (1987) kiinnittää koulutasolla huomiota piilo-opetussuunnitelma-käsitteeseen opettajan käyttökelpoisena välineenä oppilaiden ja opettajan toiminnan ymmärtämiseksi. Hän näkee opettajan ammattitautina taipumuksen yksilöllistää ja psykologisoida, ts. etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta tai oppilaiden persoonallisuudesta, ja olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien ja oppilaiden toimintamahdollisuuksia. Ei tiedosteta niitä yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla. Hän toteaa kunnianhimoisen opettajan ennen pitkää huomaavan kuilun kahden eri pedagogiikan välillä: sen, jota toteuttaa, ja sen, jota haluaisi harjoittaa. Tämän kuilun kokeminen henkilökohtaisena tappiona johtaa kestävämpään tilanteeseen, jolloin tarvitaan tietoa sekä niistä syistä, jotka pakottavat opettajan toimimaan toisin kuin haluaa, että siitä, miksi opiskelijat käyttäytyvät tietyllä tavalla. (Broady 1987, 9–21; ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2003, 224–225 ja Meri 1995, 40.)

Piilo-opetussuunnitelma on kytketty yhä voimakkaammin yhteiskunnallisista lähtökohdista peräisin olevaksi ilmiöksi (Meri 1995, 39–40). Pyrittäessä vaikuttamaan piilo-opetussuunnitelmaan asennemuutoksen merkitys tulee usein yliarvioituksi, kun taas oppilaitoksen työolosuhteiden merkitys aliarvioidaan. Oppilaitos ei muokkaa vain oppilaita, vaan myös opettajia. Piilo-opetussuunnitelma liittyy opetuksen puitteisiin, eli niihin tekijöihin, jotka määräytyvät itse opetusprosessin ulkopuolelta ja ovat yksittäisen opettajan tai oppilaan kontrollin ulkopuolella: aikaan, opetuksen sisältöön, opetustilaan, oppilaiden lukumäärään, opetusryhmän koostumukseen sekä siihen miten koulu instituutiona toimii. (Broady 1987, 115–116; ks. myös Raivola 2000, 184–185.)

### 3.2.5 Yliopiston kansainvälistyminen

Kansainvälistymisessä yliopistojen kielikeskukset ovat avainasemassa. Hyvän ja monipuolisen kielitaidon saavuttaminen on tullut tärkeäksi Euroopan yhdentymisen myötä (Carlson 1995, 88), ja hyvä kielitaito on edellytys kansainvälisissä yhteyksissä toimimiselle globalisoituneessa maailmassa. Yliopiston kansainvälistyminen näkyy kielikeskuksissa erityisesti kasvavana ulkomaalaisopiskelijoiden joukkona ja ulkomaalaisille suunnattujen kielikurssien määrän kasvussa. Opettajille ulkomaalaisten opiskelijoiden opettaminen sinänsä saattaa olla palkitsevaa, mutta myös kuormittavaa: ulkomaalaisten opiskelijoiden taustat, valmiudet ja odotukset asettavat opetukselle erityisvaatimuksia (ks. Vanttaja 2010, 84).

Teichler (2003, 42) liittää kansainvälistymiseen kolme oppimisen ja tutkimuksen aluetta: tiedonsiirron, kansainvälisen koulutuksen ja tutkimuksen sekä tieteidenvälisen kommunikaation ja diskurssin. Tieto siirtyy kansainvälistymisprosessissa yhä helpommin maasta toiseen eri tavoin kuten kirjallisuuden kautta, sähköisesti, konferenssien ja hen-

kilövaihtojen kautta sekä yhteisten tutkimusprojektien kautta. Kansainvälisessä koulutuksessa ja tutkimuksessa tietyt tieteenalat keskittyvät kansainvälisiin, esimerkiksi tieteidenvälisiin, vieraisiin ja etäisiin ilmiöihin samoin kuin kansainväliseen vertailuun (vieraiden kielten filologia, aluetutkimukset, kansainväliset suhteet jne.). Opiskelijat, tarvittavat opettajavoimat ja tutkimustoiminta lisääntyvät sellaisilla aloilla, jotka liittyvät vieraisiin kulttuureihin, yhteisöihin tai kansainvälisiin suhteisiin, koska näille on kysyntää akateemisilla työmarkkinoilla ja tutkimuksessa. Tieteidenväliseen kommunikointiin ja diskurssiin liittyy oppimista ja tutkimista kansainvälisissä yhteyksissä, erilaisten näkemysten tuottamaa luovuutta ja tulemista kosketuksiin erilaisten teorioiden, menetelmien ja alojen kanssa. (Teichler 2003, 42–43.)

Kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden tavoitteeksi on asetettu Euroopan unionissa noin kymmenen prosenttia. Suomi on kasvattanut opiskelijavaihtoa esimerkillisesti, mutta 2000-luvun alussa ulkomaille lähtevien opiskelijoiden ja tutkijoiden määrä on kääntynyt laskuun. Liikkuvuuden lisäämiseksi Opetusministeriön Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa (2001) on asetettu kunnianhimoiset tavoitteet: vuoteen 2010 mennessä Suomessa on 10 000–15 000 ulkomaista tutkinto-opiskelijaa, mikä merkitsee noin neljä prosenttia korkeakouluopiskelijoista. Ulkomaisia opettajia, asiantuntijoita ja tutkijoita suomalaisissa korkeakouluissa työskentelee vähintään kaksi kertaa enemmän kuin 2000-luvun alussa. (Sallinen 2003, 12–13.) Virallisia opiskelijavaihto-ohjelmia, joihin sisältyy myös opetushenkilökunnan vaihtoa, ovat Comett- ja ERASMUS-ohjelmat sekä Pohjoismaiden neuvoston Nordplus -hanke. (Ks. De Wit & Verhoeven 2001, 187; Järvi ym. 1990, 40; Rhoades 2003, 28; ks. myös Nyborg 1996, 197; Teichler 1996, 176.)

Kielikeskukset tukevat yliopistojensa kansainvälistymistä vaihto-ohjelmin, luottamus- tehtävä- ja asiantuntijatehtävätoiminnan kautta sekä tekemällä tutkimusyhteistyötä (Carlson 1995, 87). Kansainvälistymistä tukevat myös erilaiset opetukseen verrattavissa olevat toimintamuodot kuten ulkomaalaisopiskelijoiden ja suomalaisopiskelijoiden yhteiset kieli-illat (ks. Vääätäjä 1999, 119).

### **3.2.6 Yliopiston muutokseen liittyvä arvosuirtymä**

Sekä yhteiskunta että koko ympäröivä maailma kohdistavat yliopistolaitokseen monia odotuksia ja vaatimuksia. Yliopistolta edellytetään sekä sivistysihanteen vaalimista että globaalisen markkinatalouden tarpeiden huomioimista. Onkin alettu puhua yliopiston muutokseen liittyvästä arvosuirtymästä. (Mäntylä & Päiviö 2005, 41; Ylijoki & Aittola 2005, 7; ks. myös Nevala 1999, 90–93.)

Yliopisto on koulutusinstituutioon joutunut yhä monimutkaisemman koulutusdilemman eteen. Sen on kyettävä tarjoamaan nopea ja tehokas väylä professionaalisille markkinoille suuntaaville opiskelijoille, jotka tulevat yliopistoon ammatillinen ura, ei tutkimus, mielessään. Mikäli yliopistot haluavat olla tehokkaita, niiden on kyettävä rakentamaan koulutuksensa myös professionaalisia tarpeita tyydyttäväksi. Samanaikaisesti yliopiston on kuitenkin kyettävä rekrytoimaan yhä nopeammin tieteelliselle ja tutkijauralle suun-

tautuvia opiskelijoita, jotta tieteellinenkin koulutus täyttäisi kaikki ‘tuloksellisuuden’ vaatimukset. Toisaalta olisi siis tuettava nopeaa koulumaista opiskelua tehokkaan valmistumisen mahdollistamiseksi, toisaalta olisi tuettava koulumaisesta ajattelusta irtaantumista, kykyä itsenäiseen työskentelyyn, ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen jne. (Silvonen 1996, 103–104.) Modernin yhteiskunnan katsotaan korostaneen profesiovalmiuksia koulutuksen sivistystehtävän kustannuksella, mikä on ohjannut opiskelijoita välineelliseen ja ulkoa-ohjautuvaan opiskelutyyliin (Helenius 1996b, 285). On myös havaittu, että opiskelijoiden ja henkilökunnan sekä nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on jäänyt melko vähäiseksi (Kumpula 1994, 70; Mäki-Tarkka ja Romunen 2001, 61).

Yliopistomaailma vaikuttaa olevan keskellä kyseenalaista arvosiirtymää, jossa perinteisiä akateemisen työn ihanteita kuten työn omaehtoisuutta, vapautta ja kriittistä sivistysihannetta mukautetaan globalisoituvaan markkinatalouteen. Yliopistotyöntekijöitä ohjataan pois kollektiivisista huolenpidon ja hyvinvoinnin arvoista kohti yksilöllisyyden korostamista ja omista eduista huolehtimista. (Mäntylä & Päiviö 2005, 41.) Yliopisto-opettajan työssä kannattavuus, tehokkuus ja tulosvastuu tulevat oman työn keskeisimmiksi lähtökohdiksi; opettajat edistävät osaltaan taloudellista kasvua antaessaan tuleville työntekijöille muodollisen koulutuksen (Slaughter & Leslie 1997, 10–11, 63). Opetukselle ja tutkimukselle asetetut tavoitteet kiinnittyvät kuitenkin vahvasti arvojärjestyksiin ja sellaisiin moraalisiin ja eettisiin ihanteisiin, joissa on keskeistä turvata tutkimuksen ja opetuksen korkea taso. Akateemista työtä ei voi määritellä samalla tavalla kuin muuta yhteiskunnassa tehtävää työtä. (Välimaa 2005, 168.) Käytännössä näyttää siltä, että yliopistoyhteisön tavoitteet ja päämäärät eivät ole yhteisiä. Ristiriidat syntyvät siitä, ettei tiedetä pitäisikö tehdä tieteellistä tutkimusta vai kouluttaa ihmisiä akateemisiin ammatteihin, pitäisikö kantaa huolta sivistyksestä, tiedon ymmärtämisestä vai tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta. On syytä ihmetellä voiko opiskelijoiden odottaa tietävän yliopiston toiminnan tavoitteet ja päämäärät, jos opetushenkilökuntakin on niistä epävarma. (Kumpula 1994, 70; ks. myös Puhakka 2006, 3.) Kielikeskuksissa opetusta saavien opiskelijoiden tavoitteet ja päämäärät ovat hyvin moninaiset, mikä vaatii opettajilta myös juuri arvosiirtymään liittyvien seikkojen pohdintaa.

### 3.3 Yhteenveto

Korkeakoulutuksen laajenemisen myötä yliopistossa on paitsi entistä suurempi ja heterogeenisempi opiskelijajoukko, myös kasvanut opettajisto ja laajentunut hallinto. Opetusryhmien suureneminen uhkaa etäännyttää opiskelijoita opettajista opettajan ajan jäädessä opiskelijaa kohden lyhyeksi. Myös opetuksen ja tutkimuksen eriytymisen nähdään erkaannuttavan opettajia ja opiskelijoita toisistaan. Hallinnon laajeneminen on johtanut korkeakoulutuksen byrokraatisoitumiseen. Kielikeskusten kieltenopettajien toiminta painottuu opettamiseen opetusryhmien ja opetustuntimäärien ollessa suuria. Heidän toimenkuvassaan tutkimustyö jää taka-alalle. (Ks. Aittola 2006, 140; ks. myös Mäntylä &

Päiviö 2005, 43; Ylijoki 2002, 49.) Yliopiston massoitessa kieltenopettajien toimintaan vaikuttavia uudistuksia ja muutoksia ovat olleet tutkinnonuudistus, tulosohjaus ja arviointi, piilo-opetussuunnitelman ja kansainvälistymisen voimistuminen sekä yliopiston muutokseen liittyvä arvosiirtymä.

Syksyyn 1980 mennessä loppuun saatettu tutkinnonuudistus muutti opiskelun yliopistossa tiukasti kurssittain ja koulutusohjelmittain eteneväksi, koulumaiseksi. Opiskelusta tuli ulkoaohjautuvaa opiskelijoiden itse voidessa vaikuttaa vain vähän opintojensa kulkuun. Kurssivaatimusten ja opintoviikkojen metsästyksen ohjatessa opiskelua siitä tuli myös suorituskeskeistä. Yhä useammat opiskelijat alkoivat yhdistää opiskelun ja työssäkäynnin, jolloin opiskelu alkoi sirpaloitua ja opetussuunnitelman noudattaminen vaikeutua. Opiskelijoiden mahdollisuudet toimia positiivisessa vuorovaikutuksessa opettajien kanssa heikkenivät. (Ks. Ahola & Olin 2000, 1–2; Honkimäki 2001, 107; Kivinen ym. 1990, 31, 42; Silvonen 1996, 84–85.)

Ulkoaohjautuvuus, suorituskeskeisyys ja sirpaloituminen sekä kiire ja rutiinit ovat luo-  
neet hyvät edellytykset yliopiston piilo-opetussuunnitelman vahvistumiselle. Osalle opiskelijoita piilo-opetussuunnitelma voi toimia tasoittaen koulutusjärjestelmän ylimitoitettuja odotuksia, osalle taas yliopistopelin sääntöjen oppiminen antaa mahdollisuuden harrastaa kriittistä ajattelua ja tavoitella puhdasta tietoa. (Ks. Ahola & Olin 2000, 163.)

Opettajien toimintaan on olennaisesti vaikuttanut yliopistojen siirtyminen tulosohjaukseen 1980–1990-lukujen vaihteessa. Kielikeskuksissa huomion kohteeksi tulivat tuotettavat opintoviikkomäärät. Tulosohjaukseen kytkeytyy paitsi arviointi, myös ajatus nähdä opiskelija asiakkaana. Opettajassa opiskelijan mieltäminen asiakkaaksi herättää useita kysymyksiä: onko opiskelija kuluttaja-asiakas, palvelun vastaanottaja, prosessin raaka-ainetta tai lopputuote vaiko kumppani vuorovaikutusprosessissa. (Ks. Mustajoki 2002, 24, 85; Poropudas & Mäkinen 2001, 20; Raivola 2002, 20.)

Massayliopiston lisääntyvä kansainvälisyys konkretisoituu kielikeskuksissa ulkomaalaisille suunnattujen kielikurssien määrän kasvussa. Euroopan unioni on asettanut kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden tavoitteeksi noin kymmenen prosenttia, ja Suomen tavoitteena on saada vuoteen 2010 mennessä 10.000–15.000 ulkomaista tutkinto-opiskelijaa, mikä on noin neljä prosenttia korkeakouluopiskelijoista. (Ks. Sallinen 2003, 12–13.)

Yliopiston muutoksen yhteydessä on alettu puhua arvosiirtymästä: akateemisen työn ihanteita kuten työn omaehtoisuutta, vapautta ja kriittistä sivistysihannetta pyritään muokattamaan markkinatalouteen, ja professiovalmiuksia korostetaan koulutuksen sivistystehtävän kustannuksella. Opettajan työn lähtökohdiksi tulevat kannattavuus, tehokkuus ja tulosvastuu, mikä saattaa johtaa ristiriitoihin hänen suhteessaan työhönsä. (Ks. Helenius 1996b, 285; Kumpula 1994, 70; Mäntylä & Päiviö 2005, 41.)

## 4 MASSAYLIOPISTON OPISKELIJAT

Yliopiston massoituminen on muuttanut opiskelijoiden työympäristöä monin tavoin. Siinä missä aikaisempi arvosanapohjainen tutkintojärjestelmä edusti tietynlaista yksilöllisyyttä ja opiskelijat tiettyä kollektiivisuutta, suhde on nyt kääntynyt päinvastaiseksi: yksilöllistyneet opiskelijat opiskelevat massaopiskelijalle tarkoitetuissa koulutusohjelmarakenteissa. Opiskelijat poikkeavat suuresti toisistaan niin elämän- ja opiskelutilanteen kuin opiskelijakulttuurin, opiskeluprosessin ja identiteetinmuodostuksen suhteen. (Aittola 1993, 22–23; 1992, 94; ks. myös Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 8.) He eroavat toisistaan myös sosioekonomisen statuksensa ja kulttuuritaustansa suhteen (Biggs 2006, 2; ks. myös Ahola & Olin 2000, 17). Opiskelijänäkökulmasta yliopiston laajeneminen näyttäytyy opiskelutilanteiden massoitumisena ja opiskelukäytäntöjen byrokratisoitumisena (Aittola 1990b, 88). Voidaankin ajatella, että yliopistot massoitumisen seurauksena eivät kykene antamaan opiskelijoille minkäänlaista eliittiasemaa eivätkä opiskelijat koe suurta eroa koulun ja yliopiston välillä. Yliopisto saattaa merkitä opiskelijoille vain kouluvuosien jatkoa ja tietä työelämään – tästä viestittäisi myös opiskelijoiden kielenkäyttöön vakiintunut ilmaisu *kouluun* menosta heidän menessään yliopistoon. (Honkimäki 2001, 91–92.)

Mäkisen (1999) oikeustieteen opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat jakautuivat kodin kulttuuripääoman ja yliopistoon sosiaalistumisen mukaan neljään ryhmään: eliittioiskelijoihin, autodidakteihin, alisuoriutujiin ja kulttuurisiin sopeutujiin. Eliittioiskelijat ovat korkean kulttuuripääoman perheistä ja he sosiaalistuvat yliopistoon vaivattomasti. Myös autodidaktit sosiaalistuvat yliopistoon helposti, mutta heidät erottaa eliittioiskelijoista matala sosiokulttuurinen tausta. Kolmannen ryhmän opiskelijat ovat korkean kulttuuripääoman perheistä, mutta kokevat yliopistoon sosiaalistumisen ongelmallisena. Koska heidän tilanteensa poikkeaa heille asetetuista – usein perheen ja sukulaisten – odotuksista, heitä kutsutaan alisuoriutujiksi. Neljännen ryhmän opiskelijoilla on sopeutumisvaikeuksia, koska he tulevat matalan sosiokulttuurisen taustan perheistä, ja akateeminen maailma on heille vieras. Mäkisen tutkimuksessa kodin kulttuuripääoma osoittautui merkittäväksi yliopistoon sosiaalistumista selittäväksi tekijäksi. Se tuli esiin erityisesti opiskelijoiden kokeman perhetaustasta koituneen sopeutushyödyn muodossa. (Mäkinen 1999, 70–72; ks. myös Liljander 1995, 34–36.)

Paitsi kotitaustaltaan ja eri tavoin yliopistoon sosiaalistuvina opiskelijat ovat heterogeeninen joukko myös ikärakenteeltaan (ks. Moore 2000, 129; ks. myös Honkimäki 2001, 94). Mooren (2000) mukaan yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on vanhentunut samaan aikaan kun yliopisto on massoitunut. Aiemmin opiskelun aloittaminen yliopistossa ja tutkinnon suorittaminen kuuluivat itsestään selvästi äskettäin ylioppilastutkintonsa suorittaneelle ikäluokalle, kun taas nykyisin opiskelua voi jatkaa tai sen voi aloittaa van-

hemmalla iällä. Aikuiset opiskelijat eivät ole yhtenäinen opiskelijaryhmä, vaan heidän moninaisuutensa heijastelee postmoderniin liitettyä pluralismia. Perustutkintoa suorittavien yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutoksen syyksi Moore näkee kolme erillistä ilmiötä: opintojen aloituksen aikuisiällä, toisen yliopistotutkinnon eli ns. päällekkäistutkinnon suorittamisen ja pitkät opiskeluajat. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutos on hänen mukaansa selvä esimerkki yhteiskunnan rakenteiden ja yksilön toiminnan vuorovaikutuksesta. Yhteiskunnan rakenteelliset muutokset, joihin on liittynyt koulutuksen laajeneminen, ovat saaneet aikaan aikuisten hakeutumisen koulutukseen. Koulutusrakenteita ja -mahdollisuuksia on myös kehitetty, mikä on lisännyt aikuisten opiskelutarvetta. Suuri osa aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneista on jatkuvan koulutuksen idean toteuttajia. Elämänlaajuinen oppiminen ilmenee myös opintoihin palaamisena. (Moore 2000, 8; 129–133; ks. myös Jalkanen 1997, 131–137.)

Massayliopiston opiskelijoiden heterogeenisyyteen vaikuttavat edellä esiin tulleen lisäksi muut seikat kuten opiskelijoiden arvomaailmojen erilaisuus, opiskelumotivaatio ja opiskeluorientaatiot sekä lahjakkuus- ja kykyerot. Kielikeskuksen kielenopetukseen tullessaan opiskelija on myös usein ehtinyt omaksua useankin laitoksen opetuskuultuureja, mikä edelleen lisää opiskelijoiden erilaisuutta. Eri tieteenaloja tutkittaessa on opetuksen ja opiskelun yliopiston eri laitoksissa todettu eroavan toisistaan niin tavoitteiltaan ja työskentelytavoiltaan kuin arvoiltaan ja lähtökohdiltaan (ks. Ylijoki 2003, 62).

## 4.1 Opiskelijaelämä ja opiskelijan identiteetin muotoutuminen

Opiskelijaelämän ja opiskelijan identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat kulttuuriset muutokset, opiskelun muuttunut luonne sekä taloudellisen ja sosiaalisen elämän epävakaisuus. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa opiskelu on saanut uudenlaisen merkityksen ja yhteisöllisyys on vähentynyt.

Olellainen muutos yliopiston opiskelija-aineksessa tapahtui 1980-luvun puolivälissä, jolloin yliopistot olivat siirtyneet tutkinnonuudistuksen jälkeiseen aikaan. Uusi sukupolvi oli tietämätön tutkinnonuudistuksen aiheuttamasta alistuneisuudesta ja siihen liittyvistä sopeutumisvaikeuksista. Se edusti hyvinvointisukupolvea, uudenlaista opiskelijatyyppejä ja opiskelutyyliä, jolle yliopisto ei enää muodostanut opiskelijoiden elämää ja identiteettiä määrittävää ”keskusta”. (Aittola 1992, 79, 96; Honkimäki 2001, 106.) Yliopisto-opiskelijoissa tapahtuneet muutokset kytkeytyvät laajempiin 1980-luvun kulttuurisiin muutoksiin, joista tärkeimpänä voi pitää nuorisokulttuurin hajaantumista pienempiin osakulttuureihin (Aittola 1992, 11).

Arminen (1989) on helsinkiläisiä yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa jakanut opiskelijoiden 1980-lukua kuvailevat käsitykset seitsemään luokkaan: egoismi, kylmä tehokkuus, passiivisuus, materialistisuus, ekotietoisuus, pelko ja epävarmuus sekä ns. juppiutuminen. (Juppiutuminen on peräisin englannin termistä YUP ‘young, urban, professional’. Ks. Schmidt 1986, 292–293.) Egoismi liittyy menestykseen, uraan,

kehoon ja terveyteen, kylmä tehokkuus taas kiireeseen ja stressiin, ihmisen arvottomuuteen virkakoneistojen ja suurbisneksen jaloissa. Passiivisuus kytkeytyy lähinnä yhteiskunnalliseen passiivisuuteen, materialismi kulutustavaroihin ja kerskakulutukseen. Ekotietoisuus on ennen kaikkea huolen kantamista luonnon saastumisesta, ja pelko liittyy epävarmuuteen ihmiskunnan tulevaisuudesta. (Arminen, 1989, 15–19.)

Aittola (1992) toteaa lisääntyneen individualismin ja konsumeristisen suhtautumisen opiskeluun olevan todennäköisiä syitä siihen, että uutta opiskelijapolvea on sanottu aikaisempaa passiivisemmäksi ja itsekeskeisemmäksi. Opiskeluaika oli muuttunut jokseenkin kurinalaiseksi elämänvaiheeksi, ja opiskelijat noudattivat terveitä elämäntapoja, mikä ilmeni liikunnallisuuden yleistymisenä. Suomalaisia 1980-luvun opiskelijoita alettiin kutsua ”sählyskupolveksi” liikuntaharrastusten yleistyttyä koko ikäpolvea yhdistäväksi tekijäksi. (Aittola 1992, 12–13, 78–79, 100–101, 129.) Nimitys on osuva; sählymailat opetustilojen seinustoilla painuivat myös kielikeskusten opettajien mieliin.

Opiskeluaikaan alettiin suhtautua aikaisempaa joustavammin. Se ei enää muodostanut erillistä elämänvaihetta. Opiskeluaika oli muuttunut opiskelun ja työssäolon väliseksi vuoroteluksi ja sitä leimasivat opiskelijoiden taloudellisen tilanteen vaikeudet ja epämääräinen sosiaalinen asema sekä akateemisen työttömyyden uhka. Opiskelijat olivat hajaantuneet erilaisiin pieniin osakulttuureihin – yleinen ”opiskelijakulttuuri” oli hävinnyt. Opiskelijoilla oli vain vähän jos ollenkaan kontakteja muiden koulutusohjelmien tai vuosikurskien opiskelijoihin. Opiskelijaelämä privatisoitui; opiskelijoiden yleisimmät vapaa-ajantoiminnat muodostuivat lukemisesta, liikuntaharrastuksista, musiikin kuuntelusta sekä ystävien kanssa olemisesta ja ravintolassa käymisestä. (Aittola 1992, 57, 97–101; Helenius 1996b, 286; ks. myös Silvonen, Häyrynen, Perho & Kuittinen 1990, 120.) Ruotsissa Abrahamsson (1984) kiinnitti huomiota opiskelijoiden kielenkäytössä tapahtuneeseen muutokseen: ruotsin sana *student* vaihtui sanaan *studerande*, joka ei enää korostanut opiskelijan ylioppilasidentiteettiä vaan viittasi yleisesti henkilöön, joka opiskelee. Abrahamssonin mukaan kyseessä ei ollut ainoastaan semanttinen muutos vaan käsitteen vaihtamisella haluttiin viestittää yliopisto-opintojen olevan vain yksi aspekti opiskelijan roolivalikoimassa. (Abrahamsson 1984, 296.) Myös Silvoson, Häyrysen, Perhon ja Kuittisen tutkimuksessa todettiin opiskelun saaneen yhä enemmän palkkatyön piirteen ja mm. vapaa-ajan ja opiskelun asettuneen voimakkaasti vastakkaisiksi (Silvonen ym. 1990, 120). Vastakkaisuuden voi miltei sanoa korostuneen ajan myötä: tämän päivän opiskelijoiden suosiossa olevat vapaa-ajanharrastukset kuten seinäkiipeilyn, roolipelien, larppien ja geokätköilyn voi nähdä jonkinlaisena jatkona individualisoitumiskehitykselle, mutta myös etäisyyden ottona ”putkiopiskeluun” sekä suorituskeskeiseen markkinatalouden ja informaatiotekniikan valtaamaan arkeen. (Ks. esim. seuraavat www-sivustot: Geocaching – The Official Global GPS Cache Hunt Site ja Suomen live-roolipelaajat ry.)

Kulttuurinen muutos, jota uudet sukupolvet tuottavat, näkyy lähinnä korkeakoulujen ulkopuolella vapaa-ajan toiminnoissa; elämä jäsentyy yliopistojen ja tiedemaailman ulkopuolella (Helenius 1996b, 286; ks. myös Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 60). Giddens (1991) näkee myöhäismodernin yhteiskunnan joustavuuden ulottuvan myös oman

minän rakentamiseen tehden siitä ”refleksiivisen projektin”. Aikaisemmin, kun asiat pyysivät yhteiskunnassa enemmän tai vähemmän muuttumattomina sukupolvesta toiseen, identiteetinmuutos tuli selvästi esiin – esimerkiksi yksilön siirtyessä nuoruudesta aikuisuuteen. Myöhäismodernissa ajassa identiteetinmuutos sen sijaan tapahtuu yhdistämällä henkilökohtainen ja sosiaalinen muutos. Myöhäismoderni aika särkee pienen yhteisön ja tradition rakenteen korvaten ne kasvottomilla organisaatioilla. Identiteetti on luotava, säilytettävä ja sitä on joustavasti muutettava nopeasti muuttuvassa sosiaalisessa elämässä niin lokaalilla kuin globaalilla tasolla. (Giddens 1991, 32–34, 215.)

Helenius (1996a) katsoo, että teollisen palkansaajayhteiskunnan elämänkulkua luonnehtinut lineaarinen elämänprojekti, jossa aikuisiän identiteetti syntyi ammattialaan sosiaalistumisen, ammattistatuksen hankkimisen, perheen perustamisen ja arvomaailman vakinaistumisen myötä, on myöhäismodernissa yhteiskunnassa vaihtunut spiraalimaiseen elämänprojektiin, jossa spiraalimainen identiteetti matkailee erilaisten osaprojektien lomassa. Yksilöt sukuloivat työ-, ammatti-, koulutus-, perhe-, ystävä- ja harrasteprojektien kautta erilaisten mikroyhteisöjen välillä. Kuten ihmisten elämä ja sen hallinta myös koulutustarpeet ovat yksilöitymässä. (Helenius 1996a, 12–13; 1996b, 287–289; ks. myös Moore 2003, 155 ja Sääntti 1999, 8.) Kyetäkseen neuvottelemaan suhteestaan työhön, koulutukseen ja elämän muihin ulottuvuuksiin opiskelijat etsivät koulutuksesta eväitä joustavuuteen selvittääkseen kompleksisesta maailmastaan. Yhdistäessään työn ja opiskelun opiskelijat saavat käytännön näkökulman opiskeluun. Useimmissa työpaikoissa nuoret oppivat, että suurin osa työstä on pätkätyötä ja saavuttaakseen menestystä pitää olla joustava. Tämän päivän nuorilta puuttuvat monet edelliselle sukupolvelle itsestään selvät aikuiselämään kuuluvat asiat kuten esimerkiksi vakaa täyspäivätyö. (Wyn & Dwyer 2000, 157–158.)

Opiskelijoiden taloudelliseen tilanteeseen vaikutti taloudellinen taantuma 1990-luvun alussa. Pystyäkseen rahoittamaan opintonsa opiskelijoiden on joko nostettava lainaa, saatava vanhemmiltaan avustusta tai tehtävä työtä opintojensa ohella. Yli puolella yliopisto-opiskelijoista on lukukausien aikana ansiotuloja, ja opiskelijoiden opiskelu ja työssäkäynti tuntuvat täydentävän toisiaan, vaikka näiden kahden toiminnan yhdistäminen onkin monen opiskelijan mielestä ongelmallista. (Honkimäki 2001, 94–96.) Osa opiskelijoista on työtehtävissä, jotka tukevat suoritettavia opintoja ja osa opintoja vastaamattomissa työtehtävissä. Työssäkäynti voi siis olla myös opiskelijan tulevan ammatin kannalta hyödyllistä työssäkäyntiä. (Vanttaja 2010, 47.) Työnteon taustalla voi toisaalta nähdä tiettyä ”kulutuspakkoa” (Aittola 1992, 97); kulutus on tullut merkittäväksi osaksi ihmisten identiteetin rakentelua (Helenius 1996c, 19).

Nykyopiskelijoiden kohdalla ongelmalliseksi on koettu yhteisöllisyyden arvostuksen väheneminen. Tiukka opiskelurytmi tappaa vanhojen ja nuorten opiskelijoiden vuorovaikutuksesta syntyvän aktiivisuuden (Aittola 1992, 81; Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 8–9). Opiskeluun liittyy kilpailua ja yksinäistä puurtamista, eikä opiskelijoiden keskinäiselle yhteistoiminnalle jää sijaa. Tähän on osaltaan vaikuttanut opetuksen järjestäminen rakenteellisesti niin, ettei ole yhtenäisiä ja koossapysyviä opetusryhmiä. Vaikuttaa



myös siltä, että samaa yksilöllisiä valintoja korostavaa linjaa ulotetaan yhä nuorempiin ikäluokkiin (luokattomat lukiot ja vuosiluokkiin sitomaton opetus jo ala-asteella). Tällainen kehitys ei ole linjassa yhä useammin tiimityötä korostavien työelämän vaatimusten kanssa, ja kokemattomuus yhteisöissä toimimisesta voi heijastua monenlaisina ongelmina. (Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 59.) Työmarkkinoiden synnyttämän kilpailuasenteen vastapainoksi yksilöllisissä oppimistavoitteissa olisi hyvä huomioida opiskelijoiden yhteistyökykyjen kehittäminen (Aaltonen, Helenius & Riihinen 1997, 21).

## 4.2 Opiskelijan suhde yliopistoon ja opiskeluun

Opiskelijoiden suhtautuminen yliopistoon ja opiskeluun näyttää vaihtelevan melko voimakkaasti, mikä suuret heterogeeniset opiskelijajoukot huomioiden ei ole hämmästyttävää. Joidenkin mielestä tämän päivän opiskelijat eivät arvosta tiedettä kuten aikaisemmin, vaan opiskelu on heille ennen kaikkea materiaalistien intressien edistämisen väline (ks. esim. Silvonen 1996, 102). Koulumainen opiskelu ei huomioi opiskelijoiden omaa tiedollista intressiä tai halua hankkia sellaisia tietoja ja taitoja, joita ei ole erikseen määriteltä jonkin aineen tutkintovaatimuksissa. Opiskelijat omaksuvatkin instrumentaalisen yliopistosuhteen ja tavoittelevat opiskelullaan hyvää palkkaa tai yhteiskunnallista statusta. (Aittola 1992, 41, 98, 150.) Opiskelijan voi nähdä passiivisena kuluttajana, jonka aktiivisuus ja halu vaikuttaa opiskeluunsa on vähentynyt (Aittola 1990, 31). Vaikka opiskelijoille ei opiskelu sinänsä olisikaan tärkeintä, he kokevat kuitenkin opiskelupaineiden voimistuneen. Opiskelupaineita opiskelijat kasvattavat usein myös itse vaatimalla itseltään yhä parempia opiskelutuloksia, tuleva taistelu työpaikoista ja pelko työttömyydestä pakottaa kurinalaiseen elämään ja opiskeluun (Aittola 1990, 36).

Lempinen (1997) erottaa opiskelijatutkimuksensa perusteella kolme eri suhtautumistapaa opiskeluun. Ensiksikin yliopisto-opintojen voidaan katsoa olevan elämänvaihe tai elämäntapa, tai jopa seikkailu tai tutkimusmatka tiedon maailmaan. Toiseksi opiskelu voi olla työtä, johon uhrattu aika on tavallista elämää. Kolmas suhtautumistapa yliopisto-opiskeluun sisältää päämäärän: opiskelu nähdään ammatillista taitoa ja pätevyyttä rakentavana prosessina. Kun tutkimuksen opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opiskelutietoisuutensa lähdeksi, he mainitsivat ensimmäisenä halun kehittää ja kouluttaa itseään. Melkein yhtä tärkeänä he pitivät valmistumista ja ammatillisten valmiuksien hankkimista. Yli puolet vastaajista mainitsi kiinnostuksen tieteeseen tärkeänä tekijänä. (Lempinen 1997.)

Opiskelun muuttuminen ulkoajohtuvammaksi ilmenee opiskelijoiden vähäisempänä sitoutumisena yliopistoon ja opiskeltaviin asioihin (ks. Aittola 1992, 42). Honkimäki (2006) viittaa yliopisto-opintojen keskeyttämistä tutkineen Tinton (1987) kehittämään malliin, joka kuvaa opiskelijoiden sitoutumista yliopistoon. Sen mukaan opiskelijat saapuvat yliopistoon perhetaustoiltaan erilaisina tuoden mukanaan henkilökohtaisia ja akateemisiin taitoihin liittyviä valmiuksia sekä yliopisto-opintoihin liittyviä aikomuksia ja toiveita. Aikomukset ja sitoumukset muovautuvat vuorovaikutuksessa opiskelijan ja yli-

opistoyhteisön kanssa muodollisessa ja epämuodollisessa akateemisessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Myönteisten kohtaamisten oletetaan johtavan opiskelijan integroitumiseen ja pysymiseen opiskelupaikallaan. Yliopisto-opiskelijoiden sitoutuminen opintoihinsa ei ole samalla tavoin pelkästään opiskelijasta riippuvaista suhteessa opiskelu-ympäristöön, kuten sosiaalinen tausta tai aikaisempi koulumenestys, vaan sitoutumista syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Niinpä opiskelijan opintoja edeltävä sitoutuminen ja intentiot tutkinnon suorittamiseksi voidaan erottaa sitoutumisesta ja intentioista, jotka riippuvat opiskelijan ja opiskelu-ympäristön koetusta yhteensopivuudesta (Honkimäki 2006, 236). Akateemisen sosialisoinnin kannalta on tärkeää, että opiskelija pystyy saavuttamaan tunnustetun ja itselleen istuvan aseman laitoksensa jäsenenä, samaistumaan akateemiseen heimokulttuuriin (Ylijoki 2003, 144–145).

#### 4.2.1 Opiskelijan oppimiskäsitykset, lähestymistavat oppimiseen ja orientaatiot

Kielikeskukseen kieliä opiskelemaan tulevat opiskelijat opiskelevat kieliä hyvin eri syistä: kielet kuuluvat tutkintoon pakollisina, ne voivat kiinnostaa opiskelijoita tulevan uran, jatko-opiskelun, ulkomailla oleskelun tai opiskelun takia, tai niitä halutaan oppia muista syistä. Näin ollen opiskelijat antavat todennäköisesti opinnoilleen myös hyvin erilaisia merkityksiä. Kun opiskeluun liittyvät asiat koetaan merkityksellisinä, erilaisia tarkoituksiperiä palvelevina ja niillä saavutetaan haluttuja päämääriä, ne koetaan mielekkäiksi (Olkinuora 1983, 18; ks. myös Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 46). Se, minkälaisen henkilökohtaisen merkityksen opiskelija opinnoilleen antaa, millä tavoin hän suuntautuu opiskeluunsa, heijastuu opettajan käsityksiin opiskelijasta samoin kuin opiskelijalle annettavaan opetukseen (ks. esim. Leino & Leino 1990, 32–39 ja Väisänen 1993, 32–39). Tämän vuoksi luon katsauksen opiskelijoiden oppimiskäsityksiin, lähestymistapoihin oppimiseen ja orientaatioihin. Alan käsitteistö on laaja ja monimuotoinen, mistä kertoo Entwistlen ja McCunen (2004, 339) näkemys, ettei edes faktorianalyysi opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun ulottuvuuksiin liittyvistä lukuisista käsitteistä voisi muodostua käyttökelpoiseksi.

Tutkimusten mukaan opiskelijan opiskelutavalla on selkeä yhteys oppimistuloksiin. Oppimiskäsitykset ohjaavat opiskelustrategioita ja opiskelustrategian valintaan vaikuttaa myös opiskeluorientaatio. Edellä mainitut tekijät, oppimiskäsitys, opiskeluorientaatio ja opiskelustrategiat ovat yhteydessä opiskelijan opiskelumenestykseen. *Oppimiskäsityksillä* viitataan yksilön käsityksiin siitä, mitä oppiminen on. Opiskelijoiden *lähestymistavoilla oppimiseen* tarkoitetaan tapoja, joilla opiskelija kokee, ymmärtää ja tulkitsee tiettyä oppimistehtävää. Lähestymistavat voidaan jakaa kahteen laadullisesti erilaiseen kategoriaan: *pintasuuntautuneeseen* ja *syväsuuntautuneeseen*. Pintasuuntautunut opiskelija keskittyy kurssivaatimuksista selviytyäkseen opittavan aineksen rutiininomaiseen toistamiseen, kun taas syväsuuntautunut opiskelija pyrkii ymmärtämään aineiston. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 117–120; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 82.)

Tutkiessaan aikuisopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (*conceptions of learning*) Säljö (1979) havaitsi, että opiskelijat käsittivät oppimisen viidellä kvalitatiivisesti erilaisel-

la tavalla. Oppiminen voidaan käsittää (1) tiedon määrän lisääntymisenä, (2) mieleen painamisena (muistamisena), (3) tietojen, menetelmien yms. omaksumisena ja soveltamisena, (4) asioiden ymmärtämisenä ja (5) ajattelun muuttumisena (Säljö 1979, 12–19; ks. myös Marton & Säljö 1986, 77). Myöhemmin Marton, Dall’Alba ja Beaty löysivät vielä yhden käsityksen: oppiminen voidaan käsittää myös henkilökohtaisena muutosprosessina (Marton, Dall’Alba & Beaty 1993, 283–284, 292). Mainittuihin Säljön (1979) käsityksiin tukeutuen van Rossum ja Schenk (1984) havaitsivat, että opiskelijoiden oppimistilanteessa soveltamat lähestymistavat ovat yhteydessä niihin oppimiskäsityksiin, joita he sitten soveltavat yleisesti. Ensimmäinen ja toinen edellä mainituista oppimiskäsityksistä edustavat *pintaoppimista* (lähestymistapaa, jota sovellettaessa tavoitellaan tiedon muistamista ja tukeudutaan oppimisprosesseihin, joiden avulla opiskeltavaa ainesta pystytään muistamaan mahdollisimman tarkasti), kun taas neljäs ja viides käsitys edustavat *syväoppimista* (lähestymistapaa, jota sovellettaessa pyritään parantamaan jonkin todellisuusaspektin ymmärtämistä). Kolmas käsitys jää edellä mainittujen käsitysparien väliin. (van Rossum & Schenk 1984, 76–81; ks. myös Marton & Säljö 1976, 9; Marton & Säljö 1986, 76–79.)

Eri lähteisiin viitaten Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Kaivola (2003) mainitsevat syvä- ja pintasuuntautuneen lähestymistavan lisäksi *strategisen* lähestymistavan, joka voi olla yhdistyneenä sekä pinta- että syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan. Strategista lähestymistapaa noudattava opiskelija on tietoinen kurssin arviointivaatimuksista, hallitsee ajankäyttönsä ja suuntaa työpanoksensa kurssin opettajan vaatimusten mukaisesti sekä reflektoi omaa työtään. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 120.)

Sillä, minkälaista lähestymistapaa oppimiseen opiskelijat käyttävät, on merkitystä sille, mitä he oppivat. On myös selvää, että lähestymistavat ovat suhteessa siihen, minkälaista tyydytystä opiskelijat saavat oppimisestaan. Syväsuuntautuneet lähestymistavat ovat yhteydessä parempilaatuiseen oppimiseen ja parempiin arvosanoihin, ja ne antavat myös enemmän tyydytystä kuin pintasuuntautuneet lähestymistavat, jotka assosioituvat heikompaan oppimistulokseen. Opiskelijat, jotka käsittävät oppimisen asioiden ymmärtämisenä tai ajattelun muuttumisena omaksuvat todennäköisemmin syväsuuntautuneen lähestymistavan oppimiseen kuin ne, jotka käsittävät oppimisen määrän lisääntymisenä tai mieleen painamisena. (Ramsden 1995, 53; Trigwell & Prosser 1996, 276; vrt. Marton, Watkins & Tang 1997, 41–43; Vermunt & Vermetten 2004, 381.) On huomattava, että pintasuuntautunut ja syväsuuntautunut lähestymistapa kuvaavat opiskelijan suhdetta opettamis/oppimiskontekstiin eivätkä ole opiskelijoita kuvaavia vakiintuneita luonteenpiirteitä (Biggs 2006, 17). Lähestymistavat ovat *kontekstisidonnaisia* eli ne voivat vaihdella oppimistilanteen, samoin kuin opiskeltavan aineen ja sisällön mukaan (Kember, Leung & McNaught 2008, 54; Laurillard 1984, 196–197; Marton, Watkins & Tang 1997, 42; Prosser & Trigwell 1999, 92; ks. myös Lindblom-Ylänne ym. 2003, 120, 123) – seikka, jonka kokeneet kielikeskusten opettajat ovat työnsä yhteydessä varmasti havainneet kielinä opiskeltaessa sekä pakosta että vapaaehtoisesti. Lähestymistapoihin vaikuttavat myös opiskelijan käsitykset siitä, miten hän kokee oppiainelaitoksen suhtautuvan opintoihin ts. missä määrin laitos arvostaa opintoja (Ramsden 1988, 222). Vii-

meksi mainittu seikka on merkityksellinen kannustettaessa opiskelijoita kieliopintoihin omien aineopintojen ohella.

Tutkittaessa niitä lähestymistapoja, joita opiskelijat soveltavat oppimistilanteessa, on havaittu tärkeäksi siirtää tutkimuksen painopistettä opiskelijan oppimisen lähestymistavasta (*learning approach*) opiskelijan oppimiskäsitykseen (*learning conception*) (Trigwell & Prosser 1996, 275). Tutkimukset ovat osoittaneet yhteyden opiskelijoiden oppimiskäsityksen ja oppimisen lähestymistavan välillä (Marton & Säljö 1986; ks. myös Trigwell & Prosser 1996, 275). Trigwell ja Prosser (1996) ovat kohdistaneet opettajiin vastaavanlaista tutkimusta kuin opiskelijoihin. Tähän palaan luvussa 6.

Opiskelijoilla voi olla taipumus omaksua tietty lähestymistapa kontekstista tai tilanteesta riippumatta. Tällaista pysyvämpää taipumusta kutsutaan *opiskeluorientaatioksi* (*orientation to studying*). Orientaatio-käsite korostaa lähestymistavan ja motivaation merkitystä oppimisessa ja opiskeluorientaatiot ovat jaettavissa kahteen pääorientaatioon: *tietoa toistavaan* ja *tietoa muokkaavaan* orientaatioon. Tietoa toistava orientaatio koostuu pintasuuntautuneesta lähestymistavasta, oppimista leimaa ulkoinen säätely, ja tietokäsitys on dualistinen, kun taas tietoa muokkaava orientaatio koostuu syväsuuntautuneesta lähestymistavasta ja itsesäätelystä oppimisessa. Opiskeluorientaatioon vaikuttavat opiskelijan käsitykset opiskeltavasta aineesta: mitä hajanaisempi opiskelijan käsitys on omasta tieteenalasta, sitä todennäköisemmin hän opiskelee pintasuuntautuneesti. (Lindblom–Ylänne ym. 2003, 123–124; ks. myös Entwistle & Marton 1986, 299.)

Opiskelijan yleistyneillä orientaatiotaipumuksilla (*generalized orientations*) Olkinuora ja Mäkinen (1999) viittaavat niihin suhteellisen pysyviin suuntautumisen muotoihin, joita opiskelija toteuttaa suhteessa koulutukseen, ja joissa on kyse koulutuksen vaihtoja käyttöarvosta ja opiskelun henkilökohtaisesta merkityksestä (Olkinuora & Mäkinen 1999, 31). Olkinuora ja Mäkinen viittaavat Bergenhenegouwenin (1987) tutkimukseen, joka toi esiin sen, että opiskelijat opiskelevat sekä tutkintoa että henkilökohtaista elämänsä lähellä olevaa käytäntöä varten. Opiskelu ja erityisesti tutkinto voidaan nähdä tuotteena, jolla on vaihtoarvoa, ts. se voidaan vaihtaa esimerkiksi palkkaan tai statukseen. Toisaalta opiskelulla voi olla henkilökohtaista merkitystä ja käyttöarvoa, se voi olla hyvää ja hyödyllistä tarjotessaan keinoja ongelmien ratkaisemiseksi. Bergenhenegouwen on erottanut neljä eri asennetta opiskeluun. Kun on kyse *teoriaorientoituneesta* tai akateemisesta asenteesta, opiskelija yhdistää vaihtoarvon ja käyttöarvon, jolloin opiskelu sinänsä koetaan tärkeäksi. Suuntautuessaan *ammattiorientoituneesti* tai käytännönläheisesti opiskelija kokee kuilun edellä mainittujen arvojen välillä. Opiskelua voi myös ohjata *lukujärjestysorientaatio* tai koulumainen asennoituminen, jolloin opiskelijalle on tyypillistä ulkoahjautuvuus. *Toimintaorientaatiossa* käytännön arvo korostuu, ja opiskelija pyrkii integroimaan yliopiston ja henkilökohtaisen kokemuksensa antaakseen opiskelulle konkreettisen henkilökohtaisen merkityksen. (Bergenhenegouwen 1987, 535–541; vrt. Gibbs, Morgan & Taylor 1986, 232–242.) Edellä esitetyillä orientaatioilla on merkitystä kieltenopettajien muodostaessa käsityksiään opiskelijoista; opettajien käsitykset heijastuvat annettavaan opetukseen.

Olkinuora ja Mäkinen (1999) mainitsevat lisäksi *alakohtaiset orientaatiot* (*domain specific orientations*), jotka ovat ihmisen toimintaa ohjaavia sisällöllisesti eriytyneempiä suuntautumismekanismeja. Alakohtaiset orientaatiot liittyvät oppimistapoihin ja jakautuvat neljään ryhmään. *Merkitysorientaatioon* liittyy syvälähestymistapa ja sisäinen motivaatio ja kiinnostus itse asiaan. *Toistava orientaatio* on yhteydessä pintalähestymistapaan, varovaisuuteen ja epäonnistumisen pelkoon. *Saavutusorientaatio* liittyy strategiseen lähestymistapaan, jossa sekä pinta- että syvälähestymistapaa tukee kilpailumotivaatio, tarve saavuttaa jotakin. *Ei-akateeminen orientaatio* merkitsee alhaista opiskelumotivaatiota, sekä negatiivista asennetta että heikkoja opiskelutaitoja. (Entwistle & Tait 1990, 171; Olkinuora & Mäkinen 1999, 32–33; ks. myös Entwistle 1987, 58–75 ja Entwistle, Meyer & Tait 1991, 258.)

Alan suomalaista tutkimusta edustavat myös Väisäsen (1993) ja Mäkisen (2003) väitöstutkimukset korkeakouluopiskelijoista. Väisäsen opettajiksi opiskelevia koskevan tutkimuksen neljän opiskeluorientaation taustalla oleviksi toisistaan riippumattomiksi perusulottuvuuksiksi voitiin pelkistää ’sisäinen vs. ulkoinen oppimismotivaatio’ ja ’vahva vs. vähäinen opiskeluintensiteetti’. Oppimisen sisäinen motivaatio kuvaa sisältäpäin ohjautuvaa oppimista ja syvälähestymistapaa. Ulkoisessa motivaatiossa korostuvat muodollisen pätevyyden saavuttaminen ja oppimisen ulkoinen kontrolli, joka ilmenee opiskeluohjelmiin sitoutumisena ja riippuvuutena opettajan antamista ohjeista oppimistilanteissa. (Väisänen 1993, 246–258.) Mäkisen (2003) tutkimuksen päätuloksia oli orientaatioiden suuri määrä. Hän on erottanut kahdeksan eri yleistynyttä orientaatiota (*general study orientations*): *syväsuuntautuneisuus*, *(ahdistunut) pintasuuntautuneisuus*, *saavutusorientaatio*, *systemaattinen orientaatio*, *työelämäsuuntautuneisuus*, *käytännöllinen orientaatio*, *sosiaalinen orientaatio* sekä *orientaatio, jota leimaa kiinnostuksen puute*. (Mäkinen 2003, 41–43.) Opiskeluorientaatioilla on todettu olevan yhteyttä siihen, kuinka nopeasti opiskelijat valmistuvat. Työelämäsuuntautuneet opiskelijat valmistuvat nopeammin kuin opiskelijat, jotka ovat suuntautuneet itse opiskeluun tai ovat suuntautumisessaan sitoutumattomia. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 184–185.)

#### 4.2.2 Opiskelijan vieraan kielen opiskelumotivaatio

Vieraita kieliä opiskeltaessa motivaatiolla voi (lahjakkuuden ohella) olla suuri merkitys. Motivaatio rakentuu monista erilaisista limittäisistä tekijöistä kuten kiinnostuksesta, uteliaisuudesta ja halusta saavuttaa jotakin. Nämä tekijät ovat riippuvaisia tilanteista ja olosuhteista, ja ne ovat alttiita ulkoisille vaikutteille. (Gardner 2007, 9–10; Williams & Burden 2007, 111.) Ulkoapäin annetuilla kannusteilla on merkitystä sille, miten opiskelijat pyrkivät asetettuihin tavoitteisiin: kannusteet voivat palkita joko sisäisesti tai ulkoisesti. Opiskelijan sisäisiä kannustimia ovat esimerkiksi kiinnostus tai halu onnistua, ulkoisia taas esimerkiksi muiden ihmisten vaikutus, palkka jne. Edellä esitetyn mukaisesti voidaan erottaa *sisäinen ja ulkoinen motivaatio*, joilla on keskeinen osa motivaatiotutkimuksessa. (Kantelinen 1995, 42–43; Ruohotie 1982, 9–10; Ryan & Deci 2000, 55; Williams & Burden 2007, 120–121.)

Vieraan kielen opiskelu poikkeaa useimpien muiden aineiden opiskelusta siinä, että sitä opiskeltaessa omaksutaan elementtejä toisesta kulttuurista, sanastosta, ääntämisestä, kielen rakenteesta jne. Useimpiin muihin opiskeltaviin aineisiin liittyvät elementit sisältyvät myös opiskelijan omaan kulttuuriin. Tämä tulisi ottaa huomioon motivaatiota tarkasteltaessa; yksilö on tietyn kulttuurin jäsen, ja hänen kulttuurinsa vaikuttaa moniin hänen piirteisiinsä. Yksilö ilmentää kulttuuriaan esimerkiksi asenteissa, uskomuksissa ja luonteenpiirteissä, jotka heijastuvat kielenoppimiseen. Yksilöllä voi olla uskomuksia kielen arvosta ja merkityksestä tai odotuksia siitä, mitä voi tai ei voi saavuttaa. Hänen piirteensä ovat peräisin häntä ympäröivästä *kulttuurikontekstista* (*cultural context*) sekä hänen perheestään. Oletetaakin, että kulttuurikontekstilla on vaikutusta yksilön kielenoppimismenestykseen *kasvatuskontekstin* (*educational context*) ohella. Kasvatuskontekstilla tarkoitetaan sitä koulutusjärjestelmää, johon oppija kuuluu, ja jossa vaikuttavat opettajat, opetussuunnitelmat, luokkahuoneilmapiiri jne. (Gardner 2007, 13–14; ks. myös Dörnyei 2003, 4; Williams & Burden 2007, 136–137.)

Gardner (1985) erottaa orientaatiot motivaatiosta. Orientaatio ei ole sama kuin motivaatio, vaan viittaa Gardnerin mukaan siihen syyryhmään, joka saa yksilön opiskelemaan vierasta kieltä. Tutkiessaan toisen kielen oppimista tilanteissa, joissa oppiminen ainakin osittain tapahtuu vuorovaikutuksessa kohdekieltä puhuvan yhteisön kanssa (*second-language acquisition*, SLA), Gardner kiinnitti huomiota kolmeen orientaatioon, assimiloivaan, integratiiviseen ja instrumentaaliseen. *Assimiloivassa* korostui kohdekieltä puhuviin samaistuminen, *integratiivisessa* kielen merkitys tavoiteltaessa kahden kulttuurin todellista jäsenyyttä ja *instrumentaalisessa* kohdekielen antama etu tavoiteltaessa talouteen ja työmarkkinoihin liittyvää hyötyä. (Gardner 1985, 11, 50–54; ks. myös Dörnyei 1990, 46; Dörnyei 2003, 5–6; Skehan 1989, 52–55.) Orientaatiot eivät välttämättä heijasta motivaatiota: toiset orientaatiot liittyvät motivaatioon, toiset eivät. Yksilöllä voi esimerkiksi olla integratiivinen orientaatio kielenopiskeluun, mutta hän voi silti olla joko motivoitunut tai motivoitumaton oppimaan kieltä. (Masgoret & Gardner 2003, 129.)

Tutkiessaan toisen kielen omaksumisesta (SLA) saatujen tulosten sovellettavuutta vieraan kielen oppimiseen (*foreign-language learning*, FLL) Dörnyei (1990) havaitsi vieraan kielen oppimismotivaation rakentuvan paitsi instrumentaalista ja integratiivisesta komponentista, myös kahdesta muusta komponentista: saavutustarpeesta ja syistä aiempiin epäonnistumisiin. Dörnyein saamien tulosten mukaan instrumentaaliset motiivit edesauttavat merkittävästi motivaation syntymistä FLL-kontekstissa. Integratiivinen motivaatio perustuu vieraan kielen oppimisessa yleisiin käsityksiin ja uskomuksiin, ei kosketuksiin syntyperäisiin puhujiin. Se koostuu mielenkiinnosta vieraisiin kieliin, kulttuureihin ja ihmisiin, halusta laajentaa näkemyksiä, halusta löytää uusia virikkeitä ja haasteita, ja halusta integroitua uuteen yhteisöön. Kolmas komponentti, joka liittyi *saavutustarpeeseen*, osoittautui motivaatiota lisääväksi. Tämän katsottiin selittyvän sillä, että vieraan kielen opiskelu rakentuu osista, jotka muodostavat opiskelussa erilaisten saavutusten sarjan. Komponenttia voitiin pitää tyypillisenä FLL-kontekstille. *Aiempien epäonnistumisien* todettiin myös vaikuttavan

motivaatioon. Dörnyei toteaa tulosten viittaavaan siihen, että oppijat, joilla on korkea instrumentaalinen motivaatio ja saavutustarve saavuttavat muita todennäköisemmin kohdekielellä vaikeusasteeltaan keskinkertaisen taitotason. Toisaalta on huomattava, että ylittääkseen tämän tason ja oppiakseen kohdekieltä todella on oltava integratiivisesti motivoitunut. (Dörnyei 1990, 67–70.) Se, millä tavoin opiskelija on motivoitunut opiskelemaan kieltä, vaikuttaa siihen, minkälaisen kielitaitotason hän saavuttaa (Dörnyei 1990, 67–70; Gardner 1985, 50–51; Skehan 1989, 51–52). Tarkasteltaessa edellä esiin tulleiden tulosten merkitystä kielikeskuksissa opiskelevien opiskelijoiden motivaation kehittymiselle huomio kiinnittyy integratiivisen motivaation syntyyn ja opiskelijan saavutustarpeeseen. Kielikeskuksessa vapaaehtoisten kielten opetuksessa kiinnitetään huomiota kohdekieleen liittyvään kulttuuriin, kun taas tutkintoon kuuluvien kielten opetus on erityisalojen kieltenopetusta, jossa pääpaino on opiskelijan erityisalaan liittyvässä kielitaidonopetuksessa (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 334). Opiskelijoiden tutkintoon kuuluvien kielten opetusta annetaan hyvin lyhyillä kursseilla, joten erityisalojen kieltenopetuksen ohella kohdekielen kulttuurin opetus jää pakostakin hyvin vähäiseksi.

Opiskelijoita koskevissa motivaatiotutkimuksissa on todettu luokahuoneympäristöllä ja yleisesti ottaen oppimisympäristöillä olevan huomattava vaikutus motivaatioon (Dörnyei 2003, 11; ks. myös Kantelinen 1995, 52–56). Ryan ja Deci (2000, 54, 65) ovat todenneet, että pätevyudentunnetta, autonomiaa ja yhteenkuuluvaisuutta tukevat kontekstit luovat pohjaa sisäisen motivaation säilymiselle ja tukevat ulkoisesti motivoituneiden mahdollisuuksia itsemääräämiseen. Oppimisympäristöillä voi arvioida olevan suuri merkitys kielikeskuksissa opiskeleville opiskelijoille, jotka eivät kaikki opiskele kieliä kiinnostuksesta vaan tutkintovaatimuksista johtuen (vrt. Noels, Clement & Pelletier 1999, 30–31).

Tutkijat ovat alkaneet keskittyä mm. oppimateriaalien, opetusmenetelmien, opetusryhmien ominaisuuksien ja opettajan persoonallisuuden, käyttäytymisen ja opetuskäytäntöjen tutkimiseen, ja kasvanut tietoisuus oppimisympäristöjen merkityksestä on myös herättänyt mielenkiintoa kieltenopettajien motivaatiota kohtaan (Dörnyei 2003, 11, 26; ks. myös Kember ym. 2008, 54). Dörnyein (2003, 26) mukaan ei ole epäilystäkään siitä, etteikö opettajan motivaatio olisi tärkeä tekijä pyrittäessä ymmärtämään kieltenopetuksen affektiivista perustaa, sillä opettajan motivaatiolla on merkittäviä seurauksia opiskelijan motivaatioon liittyville taipumuksille ja oppimistuloksille. Opettaja vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon sekä toteuttamansa opetuksen että persoonallisuutensa kautta (Kantelinen 1995, 52). Opettajan motivaatiota vieraan kielen opetukseen liittyen ei ole juurikaan tutkittu (Dörnyei 2003, 26). Systemaattinen tutkimus mahdollistaisi tarpeelliset käytännön implikaatiot: jos tiedettäisiin mistä opettajien motivaatio koostuu, voitaisiin laatia ohjeisto kieltenopettajien motivoimiseksi. Käsillä olevan tutkimuksen toivon tuovan käyttökelpoista tietoa pohdittaessa kieltenopettajan motivaatioon liittyviä kysymyksiä.

### 4.3 Yhteenveto

Massayliopistossa tapahtuneet muutokset ovat koskettaneet yhtä lailla opiskelijaa kuin opettajaakin. Syksyn 1980 aikana loppuunsaatetun tutkinnonuudistuksen myötä opiskelijat menettivät mahdollisuuksiaan vaikuttaa opintojensa kulkuun. Opiskelutilanteet massoittuivat ja opiskelijakäytännöt byrokratisoituivat. Siinä missä aikaisempi arvosa-  
napohjainen tutkintojärjestelmä edusti tietynlaista yksilöllisyyttä ja opiskelijat tiettyä kollektiivisuutta, suhde oli nyt kääntynyt päinvastaiseksi: yksilöllistyneet opiskelijat opiskelivat massaopiskelijalle tarkoitetuissa koulutusohjelmarakenteissa. Yliopisto ei enää muodostanut opiskelijoiden elämää ja identiteettiä määrittävää ”keskusta”. (Ks. Aittola 1992, 79, 96; Aittola 1993, 22–23; 1992, 94; Honkimäki 2001, 106.) Myöskään opiskeluaika ei enää muodostanut erillistä elämänvaihetta. Se oli muuttunut opiskelun ja työssäolon väliseksi vuorotteluksi. Opiskelijan vapaa-aika ja opiskelu alkoivat asettua voimakkaasti vastakkaisiksi ja samansuuntainen kehitys näyttää jatkuvan tänä päivänä. (Ks. Abrahamsson 1984, 296; Helenius 1996a, 12–13; Wyn & Dwyer 2000, 157–158.)

Tämän päivän opiskelijan identiteetinmuodostukselle asettavat esteitä taloudellisen ja sosiaalisen elämän epävakaisuus sekä koulumaistunut yliopisto. Opiskelija ei enää perusta identiteettiään ammattiuran saavuttamiselle, vaan etsii koulutuksesta eväitä joustavuuteen selvitäkseen kompleksisesta maailmastaan. Opiskelullaan opiskelijat tavoittelevat myös hyvää palkkaa tai yhteiskunnallista statusta, ja opiskeluun liittyy kilpailua ja yksinäistä puurtamista. Opiskelijoiden keskinäiselle yhteistoiminnalle ei jää sijaa. Opiskelun muuttuminen ulkoahjautuvammaksi ilmenee opiskelijoiden vähäisempänä sitoutumisena yliopistoon ja opiskeltaviin asioihin. (Ks. Aittola 1992, 42; Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 59; Wyn & Dwyer 2000, 157–158.)

Se, miten sitoutunut opiskelija on opintoihinsa, riippuu siitä, minkälaisen merkityksen hän opinnoilleen antaa. Merkityksellisyys ohjaa opiskelijan opiskelua, mikä heijastuu opettajan käsityksissä opiskelijasta ja opiskelijalle annettavassa opetuksessa. Opiskelijan lähestymistavoilla oppimiseen – pintsuuntautuneella, syväsuuntautuneella tai strategisella lähestymistavalla – on merkitystä sille, mitä hän oppii. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 120; Ramsden 1995, 53; Trigwell & Prosser 1996, 276.) Lähestymistavat ovat kontekstisidonnaisia eli ne voivat vaihdella oppimistilanteen, samoin kuin opiskeltavan aineen ja sisällön mukaan (Kember ym. 2008, 54; Laurillard 1984, 196–197; Marton ym. 1997, 42; Prosser & Trigwell 1999, 92; ks. myös Lindblom-Ylänne ym. 2003, 120, 123). Opiskelijoilla voi olla taipumus omaksua tietty lähestymistapa kontekstista tai tilanteesta riippumatta. Tätä taipumusta kutsutaan opiskeluorientaatioksi. Opiskeluorientaatioita ovat tietoa toistava ja tietoa muokkaava orientaatio (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 123–124; ks. myös Entwistle & Marton 1986, 299). Sitä, minkälaisen henkilökohtaisen merkityksen opiskelija antaa koulutukselle, kuvaavat yleistyneet orientaatiot: teoria-, ammatti-, lukujärjestys- ja toimintaorientaatio (Bergenhengouwen 1987, 535–541; vrt. Gibbs, Morgan & Taylor 1986, 232–242).



Vieraan kielen opiskelu poikkeaa useimpien muiden aineiden opiskelusta siinä, että sitä opiskeltaessa omaksutaan elementtejä toisesta kulttuurista. Tämä tulisi ottaa huomioon motivaatiota tarkasteltaessa. Yksilö ilmentää kulttuuriaan esimerkiksi asenteissa, uskomuksissa ja luonteenpiirteissä, jotka heijastuvat kielenoppimiseen. Hänen piirteensä ovat peräisin häntä ympäröivästä kulttuurikontekstista sekä hänen perheestään. Oletetaan, että kulttuurikontekstilla on vaikutusta yksilön kielenoppimismenestykseen kasvatuskontekstin ohella. (Gardner 2007, 13–14; ks. myös Dörnyei 2003, 4; Williams & Burden 2007, 136–137.)

Gardner (1985) on erottanut motivaatiosta orientaatiot. Orientaatio viittaa syyryhmään, joka saa yksilön opiskelemaan vierasta kieltä. Assimiloivassa orientaatiossa korostuu kohdekieltä puhuviin samaistuminen, integratiivisessa kielen merkitys tavoiteltaessa kahden kulttuurin todellista jäsenyyttä ja instrumentaalisessa kohdekielen antama etu tavoiteltaessa talouteen ja työmarkkinoihin liittyvää hyötyä. (Gardner 1985, 11, 50–54; ks. myös Dörnyei 1990, 46; Dörnyei 2003, 5–6; Skehan 1989, 52–55.) Dörnyei (1990) havaitsi vieraan kielen oppimismotivaation rakentuvan paitsi instrumentaalisesta ja integratiivisesta komponentista, myös kahdesta muusta komponentista: saavutustarpeesta ja syistä aiempiin epäonnistumisiin kieliä opiskeltaessa. Hän toteaa instrumentaalisen motivaation ja saavutustarpeen luovan edellytykset keskinkertaisen taitotason saavuttamiselle, kun taas opiskelijan on oltava integratiivisesti motivoitunut saavuttaakseen tätä paremman taitotason (Dörnyei 1990, 69–70). On huomattava, että kielikeskuksissa annettavaan erityisalojen kieltenopetukseen voi vain harvoin lisätä kohdekielen kulttuuriin liittyvää opetusta kurssien ollessa lyhyitä.

Opiskelijoita koskevissa motivaatiotutkimuksissa on todettu luokkahuoneympäristöllä ja yleisesti ottaen oppimisympäristöillä olevan huomattava vaikutus motivaatioon (Dörnyei 2003, 11). Myös opettajan motivaatiolla arvellaan olevan merkitystä opiskelijan oppimiselle, joskaan asiaa ei ole juurikaan tutkittu.

## 5 KIELIKESKUKSISSA TOIMIVIEN KIELTENOPETTAJIEN AMMATTIKUVA

Opettajien käsitysten ja kokemusten ymmärtäminen ja tulkitseminen edellyttää myös opettajien käytännön työtehtävien ja toiminnan sekä niihin kiinteästi liittyvän pedagogisen ajattelun tarkastelua. Koska alueet muodostavat laajan kokonaisuuden, käsittelen opettajien ammattikuvaa ja pedagogista ajattelua eri luvuissa. Tässä luvussa käyn aluksi läpi ammattikuvaan liittyvää käsitteistöä, minkä jälkeen keskityn tarkastelemaan kieltenopettajien työtä.

### 5.1 Ammattikuvaan liittyvää käsitteistöä

Opettajatutkimuksissa opettajien ammattiin liittyvää käsitteistöä on selvitelty runsaasti (ks. esim. Jauhiainen 1995; Kallioniemi 1997; Luukkainen 2004; Ruoholinna 2000). Kieltenopettajien ammattikuvan hahmottamiseksi luon siihen seuraavassa lyhyen katsauksen aiempia yhteenvetoja hyödyntäen.

*Ammatti*-käsitteen ja sen lähikäsitteiden, *työn* ja *toimen*, sisältöä ja suhteita toisiinsa on tarkasteltu useissa tutkimuksissa. Näissä työ ja toimi on yleensä nähty alisteisina käsitteinä ammatti-käsitteelle. *Työllä* tai *työtehtävillä* tarkoitetaan yleensä konkreettista työsuoritusta, kun taas toimen katsotaan tutkimuksissa kuvaavan yhdelle henkilölle tietyssä palvelussuhteessa annettujen työtehtävien kokonaisuutta. Ammattiin katsotaan kuuluvan itse työn ja siinä vaadittavan osaamisen lisäksi useita muita tekijöitä, joista keskeisimmiksi on hahmotettu muun muassa ammatin antama asema yhteiskunnassa, ammatin tuomat oikeudet sekä ammattiin liitettävä valta. Yksilön työtehtävät ovat usein sidoksissa hänen konkreettiseen työpaikkaansa, ammatti taas yksilöön henkilönä. (Kallioniemi 1997, 11–12.)

*Ammattitaidossa* on kyse työvoiman tosiasiallisista kyvyistä ja toimintavalmiuksista riippumatta siitä, miten nämä kyvyt ja valmiudet on hankittu tai onko ne muodollisesti vahvistettu esimerkiksi tutkinnoilla. Tämän vuoksi ammattitaitoja ei voida pitää pysyvinä ominaisuuksina, ja ne voidaankin kuvata työprosessin sisäisinä suhteina, joihin liittyy muospaineita aiheuttavia ristiriitoja ja jännitteitä. Ristiriidat ja jännitteet liittyvät todellisen työprosessin ja työntekijöiden todellisten ammattitaitojen väliseen yhteensopivuuteen. Työntekijät eivät aina hallitse työprosessin kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja tai osaa heidän tiedoistaan ja taidoistaan ei osata käyttää hyväksi puutteellisten työjärjestelyjen vuoksi. Käsitteenä ammattitaito sisältää käsityksen sen kehittymisestä yksilön ja työtoiminnan vuorovaikutuksessa; ammattitaito on dynaa-

minen käsite. Opettajan ammattitaito ilmenee valmiutena hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. (Kankaanpää 1997, 21; Luukkainen 2000, 237; ks. myös Ruoholinna 2000, 15–17.)

Opettajan ammattia tarkastellaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa melko yleisesti ja vakiintuneesti *professiona*. Vertailtaessa *profession*-käsitteen eri lähestymistapoja niiden voi todeta eroavan sekä yhteiskuntasuhteen että ihmiskäsityksen suhteen. Lähestymistavoissa on kuitenkin yhtäläistä tietoihin ja taitoihin perustuvan erikoistuneen asiantuntijuuden, eettisen palveluasenteen sekä autonomian ja arvostetun sosiaalisen aseman korostuminen. (Jauhiainen 1995, 16; Kallioniemi 1997, 28; ks. myös Luukkainen 2000, 63–65; ja Luukkainen 2004, 48.)

Myös Niemi (1996) toteaa opettajan ammatin nousseen korkean tason koulutusammattiksi eli *professioniksi*. Niemi kuvaa opettajan työtä kokoavasti kahden ääripään vaihtoehdoilla. Ääripäinä ovat opettajan ammatin toisaalta itsenäinen, toisaalta alisteinen asema. Niemen esiin tuomat opettajan ammatin itsenäistä asemaa kuvaavat piirteet ovat liitettävissä myös kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien asemaan:

- valmius jatkuvaan oppimiseen
- opettajan ammatin eettisyys, johon liittyy korkea vastuu ja riittävä koulutus arvokysymysten käsittelyyn
- ammatin professionaalinen autonomia
- hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus sekä valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja
- valmius aktiivisuuteen oppimismahdollisuuksien luomisessa
- valmius kollegiaaliseen yhteistyöhön.

Opettajan ammatin alisteisuutta kuvaavista piirteistä seuraavat voidaan liittää myös kielikeskuksissa toimiviin opettajiin:

- opettajien työtä rajoittavat ja kontrolloivat hallinnon edustajien ja poliitikkojen antamat tiukat normit ja ohjeet
- pedagogista keskustelua vältetään
- opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen. (Niemi 1996, 32–33; ks. myös Luukkainen 2000, 52; vrt. Luukkainen 2004, 50–53.)

Luukkainen (2004) katsoo professionaalisuuden merkitsevän opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen kuuluu hänen mukaansa rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Opettajan työssä sitoutumisen aste on eräs ammattietiikan keskeisiä kysymyksiä. Professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan ja tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisältöjen lisäksi opettajan persoonaa koskevia tekijöitä. Ilman persoonallista sitoutumista on vaikea hoitaa opettajan työhön kuuluvaa palvelutehtävää, ja siksi opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Opettajan on kyettävä tekemään valintoja yhteisten sopimusten ja yksittäisen oppijan parhaan välillä. (Luukkainen 2004, 70.)

Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien ammattikuva muodostuu yksilöön sidoksissa olevasta ammatista, jota on tarkasteltava professiona. Siihen liittyy tietoihin ja taitoihin perustuvaa erikoistunutta asiantuntijuutta, autonomiaa sekä eettistä palveluasennetta, ja siinä tulevat esiin sekä itsenäinen että alisteinen asema. Kieltenopettajien ammattikuvaan liitettävät työtehtävät ovat sidoksissa heidän konkreettiseen työpaikkaansa ja vaativat dynaamista ammattitaitoa.

## 5.2 Yliopisto-opettaja

Yliopisto-opettajan työ koostuu opetuksen lisäksi monista erilaisista tehtävistä. Näistä suoriutuminen edellyttää opettajalta vuorovaikutustaitoja, arvojen ja kasvattajuuden pohdintaa sekä erilaisuuden ymmärtämistä. (Ks. Schön 1987, 32–33.)

Yliopistoyhteisössä yliopisto-opettajana toimivan kieltenopettajan työkentän painopiste on tavallisesti opetuksessa, mutta siihen sisältyy myös tutkimusta ja hallinnollisia tehtäviä. (Ks. Räsänen 2005, 20.) Yliopistolain (Yliopistolaki 645/1997) mukaan yliopisto-opettajia sitoo yliopiston tehtävät määrittelevä yliopistolaki, jonka mukaan yliopistojen tehtävänä on ”... *antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa*”. Laki velvoittaa siis kieltenopettajia sekä tutkimuspohjaiseen opetukseen että kasvatustuuseen.

Yliopisto-opettaja eroaa muissa koulutusorganisaatioissa työskentelevistä opettajista erityisesti siinä, että hän on myös tutkija. Yliopisto-opettajat ovat asiantuntijoita tieteenalalla, jonka piirissä he tekevät tutkimusta (Wager 2003, 428), ja heidän opetustyönsä perustuu sekä tieteelliseen asiantuntemukseen että omaan tutkimustyöhön (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 22). Hoffrén (2000) toteaa, että yliopisto on tieteellisen toiminnan instituutiona ja tiedontuottajana kokeileva eli experimentalistinen, eikä vain erilaisiin ulkoisiin päämääriin nähden jo vakiintuneita, paradigmaattisia tiedonkäytäntöjä koulumaisesti siirtävä ja toistava, imitatiivinen. Luova opettaminen ja luova tutkimus edellyttävät toisiaan; hyvä opettaminen edellyttää aina jatkuvaa yhteyttä tutkimukseen. Hyvä opetus edellyttää myös tieteenalakohtaisen erityistiedon, pedagogisen osaamisen, tieteen etiikan ja teknisten valmiuksien hallintaa niin, että ne sulautuvat käyttökelpoiseksi kokonaisuudeksi ja hioutuvat opettamisen taidoksi. (Hoffrén 2000, 154–155, 167–168; ks myös Ylijoki 2003, 51–52.)

*Vuorovaikutuksellisuus* ei leimaa yliopistossa vain tutkimusta ja opetusta vaan myös opettaja– opiskelija-suhdetta sekä opettaja–kollega-suhdetta. Aikuisopettajina yliopisto-opettajien on tärkeää omata hyvät sosiaaliset taidot sekä motivoimisen taito, sillä opettajalla on kieltenopetuksessa keskeinen rooli paitsi oppimisen ja työskentelyn organisoijana myös opetustilanteen vuorovaikutussuhteiden vaikuttajana (Elsinen 2000, 48; ks. myös Kantelinen 1998, 96; Ursin & Paloniemi 2005, 46). Koska oppimiseen liittyvä uusin tutkimus on avannut oppimisen sosiaalista ulottuvuutta uudella tavalla – oppimisessa korostuvat tiedon yhteisöllinen prosessointi ja kehittyminen – on sekä opettaji-

en että koko yliopistoyhteisön kiinnitettävä huomiota ja kehitettävä vuorovaikutukseen perustuvaa oppimista. Oppimiseen kuuluvat yliopistokontekstissa myös siitä usein pois rajatut tunteet; ne tulevat esiin vuorovaikutusta painottavissa opetusmenetelmissä. Opettajan ammattitaitoon tulisi kuulua myös niiden ymmärtäminen. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140; ks. myös Mälkönen 1994, 112–115.)

Massayliopisto muodostaa haasteen kieltenopettajien vuorovaikutustaidoille: opettajan vuorovaikutustaidot tulevat opetustilanteessa esiin eri tavoin riippuen esimerkiksi juuri opiskelijaryhmän koosta (ks. Repo-Kaarento & Levander 2003, 142). Suurissa ryhmissä opettajien on vaikeaa määrittää oppijoiden osaamisen tasoa ja mukauttaa opetus oppijoiden tarpeita vastaavaksi (Niikko 1999, 63). Myös ulkoiset puitteet, kuten tilat, ovat tärkeitä edellytyksiä vuorovaikutuksen onnistumiselle samoin kuin opettajan henkinen ja fyysinen vireysaste sekä persoonallisuustekijät (Åminne 1993, 33).

Opettajan ja oppilaan sekä opettajan ja kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa tulee näkyä myös *arvot*. Arvot ohjaavat opettajan oman persoonan kehittämistä sekä hänen suhdettaan opetustyöhön ja yhteiskuntaan (Tirri 2002, 210). Jos aikuisopettajan rooli nähdään laajempänä – ei pelkästään faktatiedon välittäjänä – siihen sisältyy Yliopistolaislakien (645/1997) mainittu *kasvattajuus*. Kasvattaminen on toisesta ihmisestä välittämistä, sillä on eettinen arvopohja ja se edellyttää sitoutumista opiskelijan henkisen kasvun tukemiseen. Aikuisten vuorovaikutussuhteessa kommunikoidaan tasaveroisina, joskin eri elämäkokemuksen ja tietomäärän pohjalta, ja suhteeseen sisältyy myös non-verbaalista viestintää. Aikuiskoulutuksessa opetustilanne on perusluonteeltaan sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen. (Ks. Puurula 2002, 235; ks. myös Leino & Leino 1997, 89.)

Opettajan ja aikuisten oppijoiden vuorovaikutuksessa ovat välttämättä läsnä epistemologinen, eksistentialinen ja eettinen *vastuu*. Epistemologinen vastuu on opettajuuden ydintä: opettajuuteen on sisäänrakennettuna ‘edellä olemisen’ tai enemmän ‘tietämisen idea’, mikä tarkoittaa epistemologista enemmyyttä, esimerkiksi oppiaineen kokonaisvaltaisempaa käsitteellistä hahmottamista. Aikuinen oppija tarvitsee epistemologista tukea, opettajan asiantuntemusta oppiaineen hahmottamiseen, mikä tekee opettajan ja oppijan suhteesta epäsymmetrisen. Tästä näkökulmasta tasavertaisen kumppanuuden ajatus näyttää kyseenalaiselta, ellei mahdottomalta. Opettajan eksistentialinen vastuu on yleisinhimillistä vastuuta – se on toisten ihmisten kunnioittavaa ja tasavertaista kohtelua, oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostamista ja kehittämistä sekä vastuuta suotuisasta oppimisilmapiiristä. Eksistentialinen vastuu on symmetristä: myös oppijan on kunnioitettava opettajan yksilöllistä ajattelutapaa ja itsemääräämisoikeutta eli tunnustaa opettajan eksistentialiset rajat. Opettajan eettinen vastuu on jatkuvaa pedagogista herkkyyttä tunnistaa missä opettajan epistemologinen vastuu loppuu ja oppijan eksistentialinen vapaus alkaa. (Malinen 2002, 64–65, 75, 80–81.) Erityisalojen kieltenopettajan toiminta on erityislaatuista siksi, että se on hyvin pitkälti tasavertaista kumppanuutta – opettajan on substanssialan tuntemuksessa tukeuduttava tätä hallitsevan opiskelijansa asiantuntemukseen. Opettajan epistemologinen enemmyyttä tulee kuitenkin esiin opetetavan kielen asiantuntijuudessa. Tästä enemmän edempänä tässä luvussa.

Ajankohtaisen haasteen yliopisto-ympäristössä toimivien vuorovaikutukselle muodostaa *erilaisuus* eri muodoissaan. Sen lisäksi, että nykyoppimiskäsityksen mukaan opijat ovat erilaisia, yliopistoyhteisössä on enenevästi näkyvästi erilaisia opiskelijoita. Erilaisuuden näkyviä kantajia yliopistossa ovat ulkomaalaisopiskelijat, joskin erilaisia opiskelijoita ovat myös esimerkiksi liikuntarajoitteiset sekä kuulo- ja näkövammaiset opiskelijat. Opetustoiminnan eri tasoilla ja opetuksen kehittämisessä on ratkaistava miten erilaisuuteen suhtaudutaan. Uuden oppiminen edellyttää, että opitaan olemaan ja työskentelemään erilaisten ihmisten ja heidän tuomiensa näkökulmien kanssa. (Ks. Lestinen 2002, 178–180.) Erilaisuuden näkeminen resurssina tuo ryhmään enemmän tietoa, taitoa ja kokemusta; erilaisuus tuottaa dialogia (Taajamo 2002, 77). Eri kansallisuuksia edustavien opiskelijoiden opetuksessa monikulttuurisuutta ei voi unohtaa, vaan on pyrittävä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja kokemuksellisuuteen (Cantell & Kuronen 2000, 74). Kieltenopettajan näkökulmasta kansainvälistyminen on tuonut käytännön kielitaidon hallinnan ja kulttuurienvälisen kanssakäymisen periaatteiden ja sääntöjen tuntemisen olennaiseksi osaksi joka tason kielenoppimista ja -opettamista (Räsänen 1993, 19).

Yliopisto-opettajan osaaminen rakentuu arjen käytännöissä. Hänen ammatillinen identiteettinsä perustuu yksilölliseen koulutus- ja elämänhistoriaan sekä jaettuihin, työyhteisössä muodostuviin kokemuksiin. (Ursin & Paloniemi 2005, 46.) Opettajille on yhteistä selvä, enemmän tai vähemmän systemaattisesti organisoitunut ammattitietous – kokoelma arvoja, arvojärjestyksiä ja normeja, joiden ehdoilla he jäsenetelevät käytännön tilanteita, muodostavat tavoitteita ja suuntaavat toimintaansa sekä ratkaisevat mitkä seikat ohjaavat ammatin hyväksyttävää harjoittamista. (Ks. Schön 1987, 32–33.)

### 5.3 Erityisalojen kieltenopettajat ja yleiskielenopettajat

Kielikeskusten kieltenopettajia voidaan tarkastella eri näkökulmista. He ovat sekä aikuisopettajia että yliopisto-opettajia, erityisalojen kieltenopettajia tai yleiskielen opettajia. Kun kielikeskukset 1980-luvulla vakiinnuttivat asemiaan yliopistoissa, Löfman (1986) määritteli *kielikeskusopettajan* korkeakoululaitoksessa toimivaksi erityisalojen kieltenopettajaksi, jonka toimenkuva erosi ainelaitosten lehtorien toimenkuvasta siinä, että hän ei luennoinut, vaan hänen koko opetustuntimääränsä oli erityisalan kielen käytännön opetusta: joko tekstin tai puheen ymmärtämisen tai suullisen ja kirjallisen kielitaidon tai kaikkien opettamista. Kielikeskuksissa toimiviin lehtoreihin sovellettiin periaatteessa ainelaitosten lehtoreiden pätevyysvaatimuksia, joskin ongelmina tulivat esille opetusharjoittelun tärkeys sekä johonkin erityisalaan perehtymisen suositeltavuus; eri kielikeskukset painottivat hieman eri asioita. (Löfman 1986, 24, 27.)

Tämän päivän yliopistojen kielikeskusten kieltenopettajia ei enää voi yksiselitteisesti luonnehtia erityisalojen kieltenopettajiksi, jotka antavat eri tiedekuntien tutkinto-vaatimukseen kuuluvaa, opiskelijan substanssialaan liittyvää ja opiskelun vaatimaa

kieltenopetusta (ks. Sajavaara 1998, 95). Opettajat voi pääpiirteittäin jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, antavatko he opiskelijoille pakollista vai vapaaehtoista kielenopetusta. Tutkintoon kuuluvaa, pakollista kielenopetusta on ruotsin kielen opetus, suomi sisältyy yleensä tutkintoihin pakollisena ja englanti joissakin oppiaineissa. Englanti on yleisin tutkintoon vaihtoehtoisesti valittava kieli. Kielitaitovaatimukset vaihtelevat oppiaineittain ja yliopistoittain (Sajavaara 1998, 91, 97; ks. myös Elsinen 2000, 8).

Kun kielet kuuluvat tutkintovaatimukseen pakollisina kielinä, niissä annetaan yleensä oppiaineittain eriytynyttä *erityisalojen kielenopetusta*. Vapaaehtoista kielenopetusta on tavallisesti esimerkiksi italian, ranskan, saksan, venäjän, ja ulkomaalaisille annettavan suomen kielen opetus. Tätä opetusta annetaan alkeis-, jatko-, ja täydennyskursseilla, ja opetus on tavallisesti *yleiskielen opetusta*. (Ks. Karlsson-Fält & Maijala 2007, 334; ks. myös esim. Turun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2003–2004.) Myös vapaaehtoisten kielten yksittäisiin kursseihin voi sisältyä erityisalojen kielenopetusta. Koska kielikeskusten kielenopettajat ovat heterogeeninen joukko paitsi opetusalanansa myös opetuksensa pakollisuuden tai valinnaisuuden suhteen, eikä heillä kaikilla ole takanaan kouluissa kielenopettajana toimivalta vaadittavia pedagogisia opintoja, käytän tässä tutkimuksessa heistä nimitystä *kielikeskuksessa toimiva kielenopettaja* tai *kielikeskuksen kielenopettaja* enkä mielestäni yhteen, toimenkuvaltaan ja koulutukseltaan homogeeniseen ryhmään viittaavaa nimitystä *kielikeskusopettaja*.

Yleiskielen opettajien työn muodostuessa alkeis- jatko- ja täydennyskursseista heidän antamaansa opetusta voi vaatimuksiltaan verrata koulun antamaan kielitaidon tasoon: alkeiskurssit alkavat alkeista ja vastaavat koulun lyhyttä kurssia, jatkokurssit edellyttävät koulun lyhyttä kurssia ja vastaavat koulun pitkää kurssia ja erikoiskurssit edellyttävät koulun pitkää kurssia. Kielikeskusten kielenopetukseen tulevien opiskelijoiden lähtötaso on koulun antama kielitaito, joten koulujen kielivalinnat ennakoivat kielikeskusten tulevia tarpeita. Toisaalta yleiskielen opettajien opettavien joukossa on opiskelijoita, joiden tarkoituksena on hakea kieliaineen opiskeluoikeutta oppiainelaitokselta. (Ks. Carlson 1995, 6, 80, 85.)

Yleiskielen opettajien tärkeäksi tehtäväksi tänä päivänä on tullut *kieleen liitettävän kulttuurin* välittäminen opiskelijoille. Euroopan yhtenäistyessä ja maailman yhä ”pienentyessä” on entistä tärkeämpää, että vieraan kielen opetus myös edistää kulttuurienvälistä ymmärtämystä. Mitä paremmin vieraita kulttuureja ymmärretään, sitä vähemmän syntyy virheellisiä käsityksiä. Vieraan kielen opetuksen tavoite ei enää ole pelkästään kielen oppiminen ja toiseen kulttuuriin kurkistaminen, vaan laajan yleissivistyksen hankkiminen ja itsenäisen ajattelun edistäminen. Tämä kielenopetuksen tavoite on nykypäivän mahdollisuuksin kuten tekstein, kuvamateriaalein, elokuvin, videoin sekä internetin ja sähköpostin välityksellä entistä paremmin toteutettavissa. (Maijala 2005; ks. myös Kaikkonen 2000 ja Kantelinen 1998, 96.)

### 5.3.1 Erityisalan kieli ja erityisalojen kieltenopetus: käsitteiden määrittelyä

Erityisalojen kieltenopetuksen metodologiasta ei vallitse täyttä yksimielisyyttä. Useimmat katsovat, ettei siihen liity omaa metodologiaa, joskin valittua metodologiaa sovellettaessa huomioon on otettava tiettyjä erityispiirteitä, jotka liittyvät opettajan ammattitaitoon ja työhön. Edellä mainitusta johtuen käsittelen erityisalojen kieltenopetusta tässä luvussa.

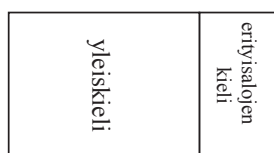
Kielikeskuksissa annettava erityisalojen kieltenopetus on yleensä pakollista tutkintoon sisältyvää kieltenopetusta. Tutkintoasetuksen mukaisten kieliopinnot ollessa kyseessä on huomattava, että edellytettävä kielitaidon taso ja tavoitteet ovat periaatteessa samat kaikille yliopiston opiskelijoille riippumatta siitä, minkälainen heidän kielitaitonsa lähtötaso on tai paljonko opetuksellista aikaa tai opintoviikkoja heille tähän vaatimukseen on varattu (Elsinen 2000, 10). Seuraavassa tarkastelen erityisalojen kieltenopetusta ja kielikeskusten suurinta opettajaryhmää, erityisalojen kieltenopettajia, joista alan englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään nimitystä *'the ESP practitioner'*. Termin käyttö perustuu siihen, että alan opettaja toimii useassa erilaisessa tehtävässä: tutkijana, kursisuunnittelijana, materiaalinkirjoittajana, testaajana, arvioijana sekä luokkahuoneopettajana. (Dudley-Evans & St John 2005, 13; Hutchinson & Waters 1987, 157; Robinson, 1991, 1, 79–96.) Aluksi on tarpeen määrittellä erityisalan kieli ja selvittää mitä tarkoitetaan erityisalojen kieltenopetuksella.

Kirjallisuudessa erityisalan kieli määritellään lähestymisnäkökulman mukaan. Kielitieteessä keskiöön nousee erityisalalla käytettävä kieli, kun taas erityisalojen kieltenopetuksen yhteydessä korostuu eri ammattiryhmille annettava vieraan kielen opetus (ks. Laurén 1993, 9–19; ks. myös Kantelinen 2004, 51–52). Kielitieteellisestä näkökulmasta aihetta lähestyttäessä asetetaan erityisalan kielen vastapariksi usein yleiskieli. Koska yleiskieltä ei voida täsmällisesti määrittellä, sen käyttäminen vertailumateriaalina on hankalaa. Näin ollen erityisalan kieli onkin päädytty määrittelemään ihmisten toiminnan perusteella: se on kieltä, jota käytetään eriytyneisiin tarkoituksiin alalla, joka muodostaa osan ihmisen toimintakentästä. (Laurén & Nordman 1985, 7.)

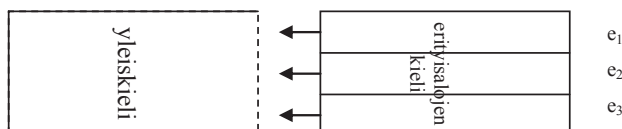
Alunperin erityisalojen kielten määrittelyssä korostuivat terminologia ja sanasto, sitten siirryttiin yhä enemmän tekstiin ja nykyään katsotaan parhaaksi puhua tekstistä laajemmassa kommunikatiivisessa yhteydessä. Erityisalojen kieltenopetuksessa ns. populaaritieteellisten tekstien käyttö on tavallista, koska opiskelijat eivät vielä kieliopinnot tullessaan tunne omaa alaansa ja siihen liittyvää tutkimusta kovin hyvin, ja populaaritieteelliset tekstit ovat helposti ymmärrettäviä. Joidenkin tutkijoiden mukaan kielen oppii nopeammin, kun alasta on jo tietoa kuin jos sekä sisältö että kieli opittaisiin samanaikaisesti (Laurén & Nordman 1987, 178; ks. myös Järvinen 2002, 271). Kuvio erityisalojen kielten tutkimuksessa käytettävästä kahdesta eri jaottelusta yleiskielen ja erityisalojen kielten suhteesta havainnollistaa tilannetta. Kommunikaatiotilanteeseen perustuva malli (b) kuvaa yleis- ja erityisalojen kielen suhdetta, jossa erityisalojen kieli populaaristuu ja siirtyy yleiskieleen:



## a) Strukturalistinen malli



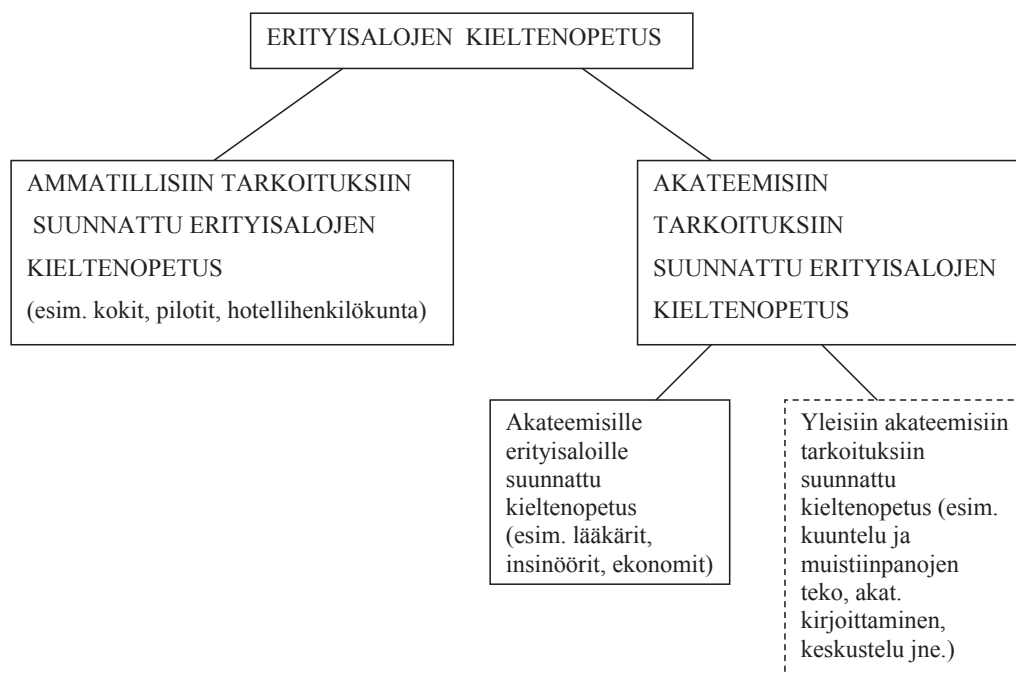
## b) Kommunikaatiotilanteeseen perustuva malli



**Kuvio 5.** Yleiskieli ja erityisalojen kieli Laurénia ja Nordmania (1985, 8) mukaellen: nuolet erityisalojen kielistä osoittavat ns. populaarikielen paikan

Kieltenopetusnäkökulmasta asiaa lähestyttäessä kieli jää yleensä määrittelemättä, ja mielenkiinnon kohteeksi nousee opetus. Englannin kielen opetukseen liittyen nimikettä *‘English for Special Purposes’ (ESP)* käytetään sellaisesta *kurssista*, jolla sovitetaan yhteen kieltenopetus sekä oppijan erityistarpeet ja päämäärät, ja opetettava kielitaito liittyy tiettyyn työhön, oppiaineeseen tai tarkoitukseen (esim. Strevens 1977, 89–90). Löfman (1986) määrittelee erityisalojen kielen sellaiseksi *kielitaidoksi*, joka on tarpeen ammatissa toimittaessa; kieleen kuuluvat sekä kyseisen ammattialan terminologia että muut sen kielen käytölle ominaiset piirteet. Englanninkielistä lyhennettä ESP käytetäänkin englannin opetuksen yhteydessä yleensä kokonaisuudesta, jonka muodostavat erityisalojen kieli sekä siihen liittyvä opetusmetodologia. (Löfman 1986, 23.)

Kiinnostus erityisalojen kieltenopetukseen heräsi varsinaisesti vasta 1960-luvun loppupuolella (McDonough 1984, 1), joskin mielenkiintoa alaan ilmeni jo heti toisen maailmansodan jälkeen tieteen, tekniikan ja talouden huiman nousun myötä (Dudley-Evans & St John 2005, 19; Hutchinson & Waters 1987, 6). Englanninkielisissä maissa erityisalojen kieltenopetuksesta käytetään lyhennettä *LSP (Language for Special/Specific Purposes)*, ja sillä tarkoitetaan nimenomaan vieraan kielen opetusta. Suomessa käyttöön on vakiintunut nimike erityisalojen kieltenopetus, jolla tarkoitetaan eri ammattiryhmille annettavaa vieraan kielen opetusta. Suomessa ko. käsite yhdistetään kielikeskuksiin, joissa erityisalojen kieltenopetus on alkanut ja joista se on levinnyt muuhun koulutukseen. Erityisalojen kieltenopetuksen piiriin kuuluu useita samantyyppisiä asioita ja ilmiöitä eri maissa. (Löfman 1986, 23.) Erityisalojen kielten suuntauksia hahmottaa seuraava kuvio:



**Kuvio 6.** Erityisalojen kieltenopetuksen suuntaukset Jordania (1997, 3) mukaellen

Erityisalojen kieltenopetus jakautuu ammatilliseen ja akateemiseen kieltenopetukseen, joista jälkimmäinen on yliopistojen kielikeskusten opetusta. Akateeminen erityisalojen kieltenopetus jakautuu edelleen eri oppiaineiden piirissä annettavaan erityisalojen kieltenopetukseen, jota kaikki kielikeskuksissa toimivat kieltenopettajat voivat antaa, sekä yleisiin akateemisiin tarkoituksiin painottuvaan kieltenopetukseen, jota antavat tavallisesti syntyperäiset opettajat.

Dudley-Evans ja St John (2005) esittelevät kolme kirjallisuudesta 1980- ja 1990-luvuilta löytyvää määritelmää, jotka puolestaan perustuvat aiemmille määritelmille:

1) Hutchinson ja Waters (1987) näkevät erityisalojen kieltenopetuksen pikemminkin lähestymistapana (*approach*) kuin tuotteena (*product*). Tämä tarkoittaa sitä, että erityisalojen kieltenopetukseen ei liity mitään tietynlaista kieltä, eikä tietynlaista opetusta tai metodologiaa. He ehdottavat erityisalojen kielen perustaksi yksinkertaista kysymystä: ”Miksi oppijan on tarpeellista oppia vieras kieli?” Vastaus tähän kysymykseen on siidoksissa kieltä tarvitseviin oppijoihin ja oppimiskontekstiin – nämä määrittelevät ensisijaisen kielitarpeen. Tarpeet taas vaihtelevat eri syistä kuten aikeesta seurata loppututkinnon suorittaneille kohdennettua englanninkielistä kurssia tai osallistua liike-elämän kokouksiin tai ottaa vastaan hotellivarauksia. Tarkoituksperä on siis se lähtökohta, joka täsmentää opettavan kielen.

2) Strevensin (1988) määritelmä perustuu neljään ehdottomaan piirteeseen (*absolute characteristics*) ja kahteen vaihtelevaan piirteeseen (*variable characteristics*). Ehdot-

tomien piirteiden lista syntyy sen perusteella, että erityisalojen kieltenopetus nähdään kieltenopetuksena, joka on

- suunniteltu vastaamaan oppijan erityistarpeita
- liitetty sisällöllisesti ( teemoiltaan ja aihepiireiltään) tiettyihin tiedonaloihin, ammatteihin ja toimintoihin
- keskittynyt kieleen, jonka lauseoppi, sanasto, diskurssi, merkitysoppi jne. ovat tarkoituksenmukaisia kyseisillä toiminta-aloilla ja diskurssin analyysissä
- yleiskielen opetuksesta eroavaa.

Vaihtelevia piirteitä erityisalojen kieltenopetuksessa ovat sen

- opetuksen rajaaminen tietyn taidon oppimiseen (esim. vain lukemiseen)
- opetusmenetelmän luominen ilman sidonnaisuutta aiempaan metodologiaan.

3) Myös Robinson (1991) asettaa tarpeiden analysoinnin etusijalle erityisalojen kieltenopetusta määriteltäessä. Hänen määritelmänsä perustuu kahteen pääkriteeriin ja lukuisiin piirteisiin, jotka yleisesti liitetään erityisalojen kieltenopetukseen. Hänen pääkriteerinsä muodostuvat siitä, että erityisalojen kieltenopetus on tavallisesti päämääräohjautunutta ja että alan kurssit syntyvät tarveanalyysin pohjalta, jolloin pyritään mahdollisimman hyvin spesifioimaan se, mitä opiskelija joutuu tekemään vieraiden kielten välityksellä. Piirteitä, jotka kuvaavat erityisalojen kieltenopetusta, ovat rajoitettu aika, jona päämäärät on saavutettava ja sisällöt opetettava, aikuiset opiskelijat ja homogeeniset luokat. Opetus tapahtuu opiskelijan työn tai erikoistumisopintojen ehdoilla. (Dudley-Evans & St John. 2005, 2–3.)

Viimeksi mainitut kolme määritelmää puolustavat Dudley-Evansin ja St Johnin mukaan paikkaansa, joskin ne sisältävät myös heikkouksia: Strevensin määritelmässä sisältöön viittaaminen toisen ehdottoman piirteen kohdalla voi – toisin kuin on tarkoitus – vahvistaa sitä käsitystä, että erityisalan kieltenopetus yhdistetään aina tarkalleen oppiaineisisältöön. Robinsonin maininta homogeenisista luokista erityisalojen kieltenopetukselle tyypillisenä piirteenä voi johtaa samaan virhepäätelmään. Erityisalojen kieltenopetuksen ei välttämättä tarvitse olla sisältösidonnaista, joskin sen tulee aina heijastaa laajan tieteenalan taustalla olevia käsitteitä ja toimintoja. Omassa määritelmässään Dudley-Evans ja St John haluavat korostaa erityisalojen kieltenopetuksen metodologiaa, jossa he erottavat kaksi aspektia: 1) kaiken erityiskielen opetuksen tulisi heijastella palvelemissa oppiaineiden ja ammattien metodologiaa ja 2) erikoistuneemmassa erityisalojen kieltenopetuksessa opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus voi erota huomattavasti siitä vuorovaikutuksesta, joka vallitsee yleiskielen opetuksessa. Edellä mainittujen aspektien perusteella Dudley-Evans ja St John katsovat erityisalojen kieltenopetuksella olevan oma metodologiaansa. (Dudley-Evansin & St John 2005, 3–4.) Tähän palaan seuraavassa kappaleessa.

### 5.3.2 Erityisalojen kieltenopettaja ja opetuksen erityispiirteet

Erityisalojen kieltenopettajalla on paljon yhteistä muiden kieltenopettajien kanssa: hänen on kyettävä valitsemaan opetettava aines sekä suunnittelemaan ja ottamaan käyttöön menetelmiä, jotka kannustavat oppimiseen (Jarvis 1983, 45). Jos erityisalojen kieltenopetus suunnitellaan niin, että kurssin sisältö kiinnostaa ja motivoi opiskelijaa, opiskelija hankkii kielitaidon melkein tiedostamatta sitä, että työskentelee kielenoppimisen parissa (Laurén ym. 1987, 178–179). Erityisalojen kieltenopettajan on huomioitava kielitieteessä ja oppimisteorioissa tapahtuva kehitys ja tutustuttava uuteen teknologiaan, jota tarjotaan avuksi paremman pedagogiikan toteuttamiseksi. Hän eroaa muista siinä, että hänellä on tarve ymmärtää ja halu auttaa eri alojen asiantuntijoita. (Mc Donough 1984, 127.)

Perinteisesti koulutetuilla opettajilla, jotka siirtyvät erityisalojen kieltenopettajiksi, on vaikeuksia, jotka Ewer (1983, 10) on ryhmitellyt viiteen ryhmään. 1) Asenteellisilla (*attitudinal*) vaikeuksilla Ewer tarkoittaa sitä, että opettaja voi kokea vastenmieliseksi tieteenalan, jota hänen opiskelijansa edustavat, ja tällä voi olla ikäviä vaikutuksia opiskelijoihin ja opetukseen. 2) Käsitteelliset (*conceptual*) vaikeudet viittaavat opettajan puutteelliseen käsitykseen tieteestä ja siitä, miten tutkijat toimivat, sekä opettajan haluttomuuteen omaksua tietoa oppiaineista, joita hänen opiskelijansa opiskelevat. Seurauksena tästä on opetettavan kielen moninaisten merkitysten puutteellisuus. 3) Lingvivistisillä (*linguistic*) vaikeuksilla tarkoitetaan ensinnäkin sellaisia vaikeuksia, joita opettajalle aiheutuu hänen joutuessaan tekemisiin eri oppialojen erityissanastojen kanssa ja lisäksi sellaisia vaikeuksia, joita tuottaa verrattain pieni, kaikille aloille yhteinen tieteen ja teknologian ydinsanasto, jolla selittyy suuri osa eri erityisaloilla käytetystä kielestä. 4) Metodologisia (*methodological*) vaikeuksia opettaja kohtaa silloin, kun opiskelijat, joiden kanssa hän joutuu tekemisiin erityisalojen kieltenopetuksessa, poikkeavat tyypiltään, iältään, kypsyydeltään ja motivaatioltaan huomattavasti niistä kieltenopiskelijoista, joita hänet on opetettu kouluttamaan. Ongelmia voi tuottaa siirtyminen uudenlaiseen suhtautumistapaan, kun on kyse opetettavien asioiden keskeisyydestä, opiskelijan tekemistä virheistä tai opiskelijan arvioinnista. 5) Organisatorisilla (*organisational*) vaikeuksilla tarkoitetaan sellaisia vaikeuksia, joita erityisalojen kieltenopettajat kohtaavat joutuessaan tekemisiin hallinnollisten ongelmien kanssa, joihin heillä ei ole koulutusta. (Ewer 1983, 10; ks. myös Hutchinson & Waters 1990, 162–163; McDonough 1984, 131 ja Robinson 1991, 94–95.) Kaikkia Ewerin esiintuomia vaikeuksia voivat suomalaisissa kielikeskuksissa toimivat kieltenopettajat kohdata edelleenkin.

Kuten edellä on käynyt ilmi, Dudley-Evans ja St John (2005) katsovat erityisalojen kieltenopetuksella olevan oma metodologiansa. Metodologiasta puhuessaan he keskittyvät kuitenkin vain korostamaan yhtä piirrettä, jonka suhteen erityisalojen kieltenopetuksen metodologia eroaa muussa kielenopetuksessa käytettävästä metodologiasta: kun on kyse materiaalin sisällöstä, ensisijaisen tietäjän asemassa ei aina olekaan opettaja. Mitä erikoistuneempaa opetus on sitä vähäisempi on kieltenopettajan sisältötietämys. Opiskelijat saattavat tietää oppiaine- tai ammattikohtaisesta sisällöstä huomattavasti enemmän kuin

kieltenopettaja. Usein on todettu, että tällainen tilanne tarjoaa erityisalojen kieltenopettajalle ja opiskelijalle tilaisuuden aitoon, luonnolliseen keskusteluun. (Dudley-Evans & St John 2005, 3–4, 13.) **Opiskelijoiden oman alan asiantuntijuus on kuitenkin riippuvainen siitä, missä opintojen vaiheessa he osallistuvat kieltenopetukseen** (Robinson 1991, 2–3, 84; ks. myös Laurén & Nordman 1987, 171). Kieltenopettajan puolestaan ei tarvitse tulla minkään muun oppiaineen specialistiksi, joskin hänellä on oltava positiivinen asenne ja aitoa kiinnostusta siihen alaan, jota hänen opiskelijansa opiskelevat (Adams Smith 1983, 38; Hutchinson & Waters 1990, 163; Kantelinen 1998, 96). Hänellä tulisi myös olla tietämystä sen tieteenalan peruseräkkeistä, jota hänen opiskelijansa edustavat, sekä tietoisuus siitä, kuinka paljon hän itse jo tietää alasta (Hutchinson & Waters 1990, 163). Dudley-Evans ja St John (2005, 187) korostavat vielä, että kaikkien opetuksessa käytettävien menetelmien ja tekniikkojen tulee olla tilannekohtaisia, eikä erityisalojen kieltenopetukseen ole sovellettavissa yhtä ainoaa parasta opetustapaa. Erityisalojen kieltenopetuksessa painotetaan jokseenkin aina autenttisuutta, ongelmanratkaisua, kommunikatiivista aktiivisuutta ja tekemällä oppimista (Jordan 1997, 124).

Voidakseen toimia tarkoituksenmukaisella tavalla opettajan tulisi saada tietoa niistä opiskelun ja oppimisen prosesseista, joihin opiskelija erityisalaansa opiskellessaan on tottunut. (Ks. Dudley-Evans & St John 2005, 187.) **Opetustilanteessa erittäin erikoistunut, opiskelijan tarpeita vastaava oppijakeskeinen opetus vaatii opettajaa omaksumaansa konsultin roolin: opettajalla on tietämys kielenkäyttötilanteista, mutta hänen on neuvoteltava opiskelijansa kanssa, jotta alan asiantuntijuus voitaisiin luontevasti yhdistää kielenkäyttöön.** Samassa yhteydessä myös opettaja oppii perustietoutta oppiaineesta. Opettajan ja opiskelijan suhde muistuttaa kumppanuutta, eikä tilanne vastaa tavallista luokkahuoneasetelmaa. (Dudley-Evans & St John 2005, 14, 149–150, 189; Hutchinson & Waters 1990, 163–164; ks. myös Malinen 2002, 63.) **Opettaja onkin nähtävä pikemminkin oppimisen toteuttajana kuin tietolähteenä** (Crocker 1981, 15). Tällaisessa opettaja–opiskelija-suhteessa on tärkeää, että opettaja on myös kiinnostunut opiskelijan äidinkielestä: opettaja oppii ymmärtämään opiskelijan vaikeuksia kielenoppimisessa ja uudistamaan menetelmiään sekä huomaamaan oppijan epävarmuuden kielenoppijana. Opiskelija puolestaan huomaa opettajan arvostavan hänen kieltään ja kulttuuriaan, mikä taas lähentää heidän suhdettaan (Adams Smith 1983, 38). Yhdeksi erityisalojen kieltenopettajan tärkeäksi tehtäväksi on noussut oppijan kehittäminen itsenäiseksi, autonomiseksi oppijaksi: opiskelijan on lyhyen kurssinsa jälkeen pystyttävä omalla alallaan kehittymään itsenäisenä kielenoppijana ilman opettajan apua – tukeutuen opettajaltaan kurssilla saamiin oppeihin (Jordan 1997, 116; ks. myös Cook 1996, 200–201 ja Dörnyei 2002, 102–108).

Kurssin suunnittelu on olennainen ja tärkeä osa erityisalojen kieltenopettajan kokonaisuutena. Kurssin suunnittelussa on huomioitava miksi ja mitä opiskelijan täytyy oppia, ketkä opetusprosessiin vaikuttavat, milloin ja missä – minkälaisin rajoittein – opetus tapahtuu, ja miten – minkälaisen oppimisteorian pohjalta – oppiminen tapahtuu. (Hutchinson & Waters 1990, 21–22.) Erityisalojen kieltenopettajan on käytettävä paljon aikaa myös materiaalien valmistamiseen, sillä kaikkiin erityistarpeisiin ei ole julkaistua ma-

teriaalia. Opettajan tehtäviin kuuluu siis valita sopivaa julkaistua materiaalia, muokata sellaista tilanteeseen sopivaksi tai jopa kirjoittaa sitä sopivan puuttuessa. Opettajan on myös arvioitava käyttämänsä materiaalin tehokkuus. Materiaalia tehdessään opettajan olisi hyvä työskennellä yhteistyössä oppiaineen asiantuntijoiden kanssa. Nämä voivat tarjota kieltenopettajalle omalla kurssillaan läpikäytävää ajankohtaista materiaalia, tai kieltenopettaja voi antaa oppiaineen opettajan tarkistaa tai kommentoida omaa materiaaliaan. (Dudley-Evans & St John 2005, 14–16; Hutchinson & Waters 1990, 106.) Samoin kuin kielenkäytössä, myös materiaalissa pyritään autenttisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen (Jordan 1997, 109). Yksi tärkeä syy oman materiaalin laatimiselle, ja varsinkin materiaalin jatkuvalle uusimiselle, on sisältöaineksen vanheneminen, kun tieteellisiä tutkimustuloksia julkaistaan yhä kiihtyvään tahtiin. Varsinkin luonnontieteellisillä aloilla materiaalien sisältöaines vanhenee erittäin nopeasti. Opiskelijoiden motivaation ylläpitämiseksi ja oman uskottavuutensa säilyttämiseksi opettajan on uusittava materiaaliaan nopeaan tahtiin. Opettajan tehtäviin kuuluu myös paitsi materiaalin ja kurssin tehokkuuden, myös opiskelijasuoritusten arviointi (Dudley-Evans & St John 2005, 16–17).

Erityisalojen kieltenopettajalle asetettuja vaatimuksia ja hänen tehtäväkenttäänsä tarkasteltaessa nousee opettajan silmiinpistäväksi perusominaisuudeksi joustavuus. Joustavuutta vaatii siirtyminen tavallisesta opettajasta erityisalojen kielten opettajaksi ja joutuminen kosketuksiin erilaisten opiskelijaryhmien kanssa. (Dudley-Evans & St John 2005, 14, 187; Jordan 1997, 122.) Kielikeskuksissa joustavuutta vaatii myös *suurten opiskelijaryhmien* opettaminen. Pohdittaessa kuinka monta opiskelijaa muodostaa suurryhmän on hylättävä ajatus absoluuttisista lukumääristä. Tutkimusten mukaan ryhmän määrittäminen suurryhmäksi riippuu tilanteesta, tarkoituksesta ja kokemuksesta. Paras tapa määritellä suurryhmä on ryhmän aiheuttamien erityistoimenpiteiden mukainen: jos ryhmä vaatii tietoista, oleellista muutosta opetustapaan, sitä voi pitää suurryhmänä. Myös erittäin pienen, kahden tai kolmen opiskelijan ryhmä voi vaatia sopeutumista. Eri opettajat reagoivat erikokoisiin ryhmiin hyvin eri tavoin, samoin eri opiskelijat. Ei ole kuitenkaan epäilystä siitä, etteikö ryhmäkoko vaikuttaisi opetukseen. Yhtenä ratkaisuna suurten opiskelijamäärien opettamiseen on nähty opetuksen toteuttaminen osaksi suuressa ryhmässä, osaksi pienryhmissä ja yksittäisohjauksessa. (Biggs 2006, 83; Dudley-Evans & St John 2005, 152–153, 197–198; vrt. Niikko 1999, 63.) Kielikeskuksissa annettavassa opetuksessa joustava ryhmittely törmää käytännön ongelmiin: opiskelijoiden kieliopinnoille varattu aika on rajallinen, eikä useassa ryhmässä opiskelu useinkaan sovi lukusuunnitelmaan. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetusryhmäkoot käyvät ilmi liitteestä 3. Erityisalojen kieltenopetusta annetaan ryhmissä, joissa on yleensä n. 10–50 opiskelijaa; ryhmäkoot vaihtelevat kuitenkin huomattavasti kurssin sisällöstä ja luonteesta riippuen. Yleiskieltä opetettaessa ryhmäkoko on n. 10–100 opiskelijaa. Opetuksen luonne huomioiden ryhmäkoot ovat yleensä suuria, koska resursseja on niukasti.

Paitsi suuria, kielikeskusten opetusryhmät ovat tavallisesti myös hyvin *heterogeenisiä*, sillä opiskelijat ovat taidoiltaan eritasoisia ja edustavat eri oppialoja. Yleensä on hyödyllistä ryhmitellä opiskelijat erityisalojen perusteella, sillä omaan alaan liittyvä kieltenopetus innostaa useimpia. (Ks. Dudley-Evans & St John 2005, 153.) Erityisalojenkin mu-

kaan ryhmiteltyt opiskelijat voivat kuitenkin erota toisistaan huomattavasti: esimerkiksi biologiaa opiskelevien ekologien ja geneetikkojen ei ole helppoa löytää kovin paljon yhteistä biologian alalta, mikä tekee kieltenopettajan toiminnan vaikeaksi (ks. Robinson 1991, 82). Opettajalla on oltava neuvottelutaitoa, jotta saavutettaisiin sekä opettajaa että opiskelijoita tyydyttävä kompromissi (Hutchinson & Waters 1990, 165). Yhteisten tavoitteiden ja päämäärien löytämiseksi opettajan on myös erittäin tärkeää tuntee opiskelijoiden kulttuuria ja henkilökohtaisia mielenkiinnonkohteita (ks. Robinson 1991, 80), varsinkin jos opetukseen kuuluu myös suullisen kielitaidon opetus. Ongelmalliseksi erityisalojen kieltenopettajan työn voivat tehdä opiskelijoiden motivaatioon liittyvät tekijät: tiedekuntien pakollisiksi määräämät kieliopinnot opintojen alussa nähdään hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi vasta paljon myöhemmin. Ongelmaksi saattaa muodostua myös kurssien lyhyys, jolloin opetuksen intensiivisyys rasittaa sekä opettajaa että opiskelijaa. (Ks. Robinson 1991, 82.)

### 5.3.3 Erityisalojen kieltenopettajan status

Lehtoreiden ja vastaavien opettajien virkojen lisääntyminen opetuspainneiden helpottamiseksi on ollut osa korkeakoulutuksen laajentumista (Jauhiainen 1997, 31). Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien määrä on massoittumisen myötä kasvanut; heidän opetustaakkansa on aina ollut suuri. Opettajien ja opetuksen määrän lisääminen ei ole kuitenkaan johtanut opetuksen arvostuksen nousuun, mikä johtuu opetusvirkojen alhaisesta statuksesta: runsaan opetusvelvollisuuden takia virat eivät toimi ponnahduslautana tieteelliselle uralle (Jauhiainen 1997, 31–32). Suuren opetusvelvollisuuden vuoksi aikaa ja voimia ei jää tutkimustyöhön (Ylijoki 2003, 51), mitä pidetään ajan tasalla olevan opetuksen edellytyksenä (Jauhiainen 1997, 33). Vaikka yliopistojen kielikeskukset eivät ole tutkimuslaitoksia, niidenkin opetuksen tulee perustua tutkimukseen (Carlson 1995, 6; ks. myös McDonough 1984, 141). Akateemisessa yhteisössä opettamiseen panostaminen on usein edellyttänyt todellista pyyteetöntä opettajakutsumusta, ja opetustyön alhaisesta arvostuksesta kertoo opetusviroissa työskentelevä naisennemistö (Jauhiainen 1997, 33).

Erityisalojen kieltenopetuksen keskeisiä piirteitä on kielen opettaminen ja oppiminen jonkin erityisalan, työn tai ammatin ”palveluksessa”. Opetettava kieli ikään kuin menettää asemansa omana itsenäisenä aineenaan (McDonoughin 1984, 138), ja siitä tulee metodologia (ks. Carlson 1995, 6). Tämä johtaa monien opettajien mielestä opettajan statuksen laskuun (Hutchinson & Waters 1990, 164). ”Palveluksessa olemisen” voi nähdä epistemologisen enemmyyden heikkenemisenä: opettaja ei ole oppimateriaalin sisällön täydellinen hallitsija, vaan vain sen kieliaineksen, sillä sisältökysymyksissä opettaja neuvottelee opiskelijansa kanssa pystyäkseen opettamaan täsmällisesti alan vaatimaa kieltä. Johnsin (1981) mukaan alhainen status aiheuttaa seuraavia ongelmia: 1) Opettajat joutuvat usein työskentelemään joko aikaisin aamulla tai myöhään illalla. 2) Opettajilta puuttuu henkilökohtainen ja ammatillinen kontakti ainelaitosten opettajiin. Kieltenopettajat eivät yleensä kuulu tiedekuntiin, joiden opiskelijoita he opettavat, ja näin ollen eri-

tyisalojen kieltenopetukselle tärkeä yhteistyö ainelaitosten opettajien kanssa jää olemattomaksi. 3) Opettajilla on alhaisempi status tai nimike ainelaitosten opettajiin nähden. 4) Opettajat ovat eristyneitä muista samankaltaista työtä tekevästä opettajista. Vastaavaa työtä tekevä kieltenopettaja löytyy yleensä vain toisen yliopiston kieltenopettajista. 5) Opettajilta puuttuu opiskelijoiden arvostus. Opiskelijoiden pääaine on opiskelijan ensisijaisen panostuksen kohde, eivät välineinä toimivat kielet. Suurimmat kieltenopettajien työhön liittyvät epäkohdat löytyvät sieltä, missä kieltenopettajat ovat osa suurta institutionaalista rakennelmaa kuten yliopistoa ja korkeakoulutusta. (Johns 1981, 18–22; ks. myös Hutchinson & Waters 1990, 164; McDonough 1984, 140; Robinson 1991, 82.)

Kieltenopettajien alhainen status voi aiheuttaa myös muita käytännön vaikeuksia. Tilat, joissa opettaja joutuu työskentelemään, ovat usein ahtaita ja epätarkoituksenmukaisia, huonosti ilmastoituja tai lämmitettyjä, tai haittana on melu. Tilat ovat usein myös vailla tarvittavia laitteistoja. (Ks. Hutchinson & Waters 1990, 164–165.) On myös tavallista, että opetustilat sijaitsevat kaukana toisistaan, ja opettaja joutuu työpäivän aikana kantamaan tarvikkeensa useisiin kohteisiin kykenemättä lepoetkeen opetusjaksojen välillä. Opettajien työhuoneiden epäedullinen sijainti saattaa myös heikentää opettajien keskinäistä kanssakäymistä.

## 5.4 Opettajien ammatillinen kehitys

Nykymaailmaa leimaava nopea muutos luo tarpeen elämänkestävälle kouluttautumiselle. Monet massayliopistoon liittyvät seikat kuten yliopistoon otettujen opiskelijoiden kasvanut joukko, opetusryhmien koko, opettajien pieni määrä opiskelijoita kohden sekä uudet kurssit vaativat opettajilta entistä parempaa osaamista. Emme enää voi katsoa tullemme jo koulutetuiksi tai päteviksi, koska dynaamisessa ympäristössä tällainen näkökanta merkitsisi jälkeen jäämistä. (Biggs 2006, 2; Ruohotie 1999, 30; ks. myös Kohonen 1993a, 80; Leino & Leino 1997, 12; Niemi 1993, 61.) Työntekijöiden jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen on organisaatioiden, mutta myös koulutuslaitosten elinehto. Opettajien on paitsi kyettävä kohtaamaan opiskelijoiden uudet tarpeet, myös välitettävä elämänkestävän oppimisen malli opiskelijoilleen. (Beairsto 2000, 48, 50; ks. myös Day 2000, 3–4; Jauhiainen 1995, 52; Kohonen 1993a, 80.)

Opettajan ammattia ja kehitystä on usein tarkasteltu urakehityksen näkökulmasta vaiheittaisena tapahtumana (ks. Burden 1990). Esimerkiksi Huberman (1992, 127) nimittää vaiheita 'teemoiksi', ja ne kuvaavat opettajan toimintaa ja siinä tapahtuvia valintoja eri ammattivaiheissa. Opettajien kehityksessä voidaan Hubermanin mukaan löytää seuraavat teemat:

- uralle siirtyminen sekä 'hengissä säilyminen' ja 'löytäminen' (1–3v)
- vakiintuminen (4–6v)
- kokeilut ja uuden hakeminen (7–18v)
- seesteisyys tai konservatiivisuus (19–30)



- irrottautuminen (31–40v) (Huberman 1992, 127; ks. myös Leino & Leino 1997, 108 ja Niemi 1995, 8.)

Tämän tutkimuksen tutkittavat opettajat, joilla on yli kymmenen vuoden opetuskokemus, asettuisivat Hubermanin teorian mukaan lähinnä ryhmiin, joita leimaavat kokeilut ja uuden hakeminen sekä seesteisyys ja konservatiivisuus. Opettajien toimintaa leimaisivat näin ollen kokeilut erilaisin materiaalein, erilaiset oppimisryhmittymät ja jaksotukset sekä aktiivisuus, joka toisilla johtaa institutionaalisten esteiden tiedostamiseen ja yritykseen muuttaa heikkouksia oppilaitoksessa. Seesteisyyden ja konservatiivisuuden teema sisältää opettajien kiihkeän kehitysvimman ja siirtymisen kohti seesteisyyttä ja itsensä hyväksyntää; toisilla konservatiivisuus ja valittaminen saattavat korostua. (Huberman 1992, 123–129; Niemi 1995, 10.) Mallit eivät kuitenkaan välttämättä kuvaa yksittäisen opettajan kehittymistä, vaan ammatillinen kehitys perustuu paitsi henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, myös olosuhteisiin (Leino & Leino 1997, 112).

Opettajien ammatillista kasvua koskevassa kirjallisuudessa korostuu ajatus opettajasta oppijana. Myös yliopistoyhteisö nähdään paitsi tutkijayhteisönä myös oppimisyhteisönä, missä tutkimus ja opetus liittyvät toisiinsa saumattomasti. Kirjallisuudessa korostetaan myös koulutusta ja työyhteisöä sellaisten olosuhteiden luomisessa, jotka edistävät opettajien kasvua aktiivisiksi ja työtään uudistaviksi toimijoiksi. Opettajan ja työyhteisön välillä nähdään vallitsevan vuorovaikutussuhde: opettaja kehittyy, jos työyhteisö kehittyy, ja työyhteisö kehittyy, jos opettajat kehittyvät. Opettajan kasvua onkin tarkasteltava sekä opettajan että yhteisön, laajasti ottaen koko yhteiskunnan, välisenä vuorovaikutuksena. (Niemi 1995, 35; 1992, 18–19; ks. myös Fullan 1990, 18–20; Kelchtermans & Ballet 2002; Leshem 2008; Sahlberg 1993, 169 ja Viskari 1995, 52.)

Nir ja Bogler (2008) ovat todenneet opettajien suhtautuvan ammatilliseen koulutukseen myönteisesti, mikäli he kokevat saavansa tukea esimiehensä taholta, huomaavat työn vaatimusten ja ammatillisten kykyjensä vastaavan toisiaan sekä ovat sitoutuneita työhönsä. Tutkijoiden saamat tulokset antavat ymmärtää, että positiivinen suhtautuminen työhön on sidoksissa yksilön pyrkimykseen kehittää itseään ammatillisesti. (Nir & Bogler 2008, 383.) Glatthorn (1995) tiivistää opettajien ammatillisia päämääriä edistäviksi osa-alueiksi tukea antavan ympäristön, tarkoituksenmukaisen työn, uskomukset, tavoitteet ja päämäärät sekä palautteen. (Glatthorn 1995, 42.) Ruohotie (2002, 49) puolestaan katsoo opettajan vakiintuvan helposti omaksumaansa ammattirooliin ilman haasteita, koulutusta, kannustusta, mahdollisuutta kehittyä uralla ja ilman tarpeellisia resursseja.

Opettajien halukkuuden oppia – halun kokeilla ja nähdä tai tehdä jotakin, mitä ei ole aiemmin nähty tai tehty – on tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä tiettyihin opettajissa ilmeneviin piirteisiin. Ensinnäkin opettajalla on oltava halu löytää uusia käytänteitä ja hänen on oltava avoin kokemuksille ja uusille ihmisille. Opettajan tulee myös suhtautua kriittisesti omaan rooliinsa ja esitykseensä, ja hänen on oltava refleктоiva oppiakseen kokemuksesta. Lisäksi opettajan on kyettävä päätöksentekoon ja osattava panna päätökset myös käytäntöön, ja hänen on kyettävä tunnistamaan oppimisprosesseja. Oppimishaluk-

kuuden suhteen opettajat voidaan jaotella kolmeen ryhmään: niihin, jotka eivät näe tarvetta oppimiseen; niihin, jotka ihmettelevät kuinka oppia ja niihin, jotka ovat innokkaita oppimaan. (van Eekelen, Vermunt & Boshuizen 2006, 408, 410–411, 414, 418–420.) Tutkimusten mukaan opettajat ovat enemmän aktiivisia kuin passiivisia ja pikemminkin valmiita kuin vastahankaisia omaksumaan tietoa. Vastuu ammatillisesta kehittämisestä on kuitenkin pääasiassa annettava opettajalle itselleen. (Ojanen 1993b, 36.)

Opettajan oppimista voi tarkastella niiden intentioiden ja merkitysten kautta, joita hän liittyy kehittämiseensä opettajana; tärkeäksi nousee toisin sanoen se, minkä hän kokee keskeiseksi tavoitteeksi kehityksessään. Åkerlindin (2007) tutkimuksen mukaan yhtenä yliopisto-opettajien tavoitteena on esimerkiksi kehittää alaansa liittyvää tietopohjaa, jotta olisi paremmin perillä opetettavista asioista. Toisena tavoitteena opettajat pitävät jatkuvaa ymmärryksen laajentamista joutuessaan pohtimaan opetukseen liittyvän toiminnan sujumista. Ymmärryksen nähdään edesauttavan opettajan mahdollisuuksia toteuttaa opetusta yhä tehokkaammin. (Åkerlind 2007, 21, 33–34; vrt. Pintrich 1990, 827.)

Tutkiessaan ammatillisen koulutuksen kieltenopettajien koettua koulutustarvetta Kantelinen (1998) huomasi kaikille ammatillisen koulutuksen sektoreille olevan mahdotonta – epämielekäästäkin – esittää yhtä pätevää täydennyskoulutuksen mallia, koska opettajajoukko on hyvin heterogeeninen. Hän havaitsi varteenotettavia yhteisiä peruspiirteitä opettajien työssä: kieltenopettajien työ liittyy kiinteästi opiskelijoiden opiskelemaan ammattialaan, mikä vaati kieltenopettajalta vieraan kielen opettajan tavanomaisen ammattitaidon ulkopuolelle menevää osaamista. Tämä osaaminen edellytti muun muassa opiskelijoiden tulevan ammattialan, ammattialaan liitettävän kielitaitotarpeen ja ammattikielen tuntemusta. Näin ollen yleissivistävän ja toisaalta ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan täydennyskoulutustarpeet ovat erilaiset. (Kantelinen 1998, 152.) Ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevien kieltenopettajien tapaan myös kielikeskuksissa toimivilta erityisalojen kieltenopettajilta vaaditaan opiskelijoiden alaan liittyvän tiedon ja sen kehityksen jatkuvaa seuranta. Toisaalta osa kielikeskusten kieltenopettajista antaa pääasiallisesti yleiskielen ja kieleen liitettävän kulttuurin opetusta. Näin ollen myös yliopistojen kielikeskusten opettajien heterogeenisyys asettaa erilaisia vaatimuksia ammatillisen osaamisen kehittämiseksi.

Opettajille suunnatun ammatillisen täydennyskoulutuksen ja tieteellisen jatkokoulutuksen tulisi olla joustavaa ja sen tulisi ottaa huomioon opettajan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Koulutusta olisi suunniteltava niin, että koulutettavalla on mahdollisuus hankkia itselleen koulutusta ajankohtaisiin tarpeisiin. (Kohonen 1993a, 80; ks. myös Jauhiainen 1995, 52; Nir & Bogler 2008, 384; vrt. Fullan 1990, 21.) Koulutuksen tulee myös olla riittävän pitkäkestoista tulosten aikaansaamiseksi (Postareff ym. 2007, 568; vrt. Kohonen 2000, 134; Niemi 1995, 15). Calderheadin (1988) mukaan opettajat eivät aina kuitenkaan anna arvoa ammatilliselle koulutukselle ja näkevät pätevyys suureksi osaksi persoonallisuuskysymyksenä. On tyypillistä uskoa, että opettajaksi synnytyään, ja tarvittavat strategiat ja rutiinit hankitaan käytännön työssä pikemmin kuin koulutuksessa. (Calderhead 1988, 53.)

Opettajan oman yksilöllisen kasvun tarpeita voi olla herättämässä myös tutkimustyö, joka liittyy hänen työhönsä (Niemi 1993, 61). Systemaattinen ja määrätietoinen tutkimustyö on varma keino opetuksen kehittämiseksi, ja sillä otetaan haltuun muuttuvat olosuhteet (Kansanen 2005, 22; Talvio 2005). Tutkimustyö saattaa myös auttaa jaksamaan arjen rutiineissa ja lisätä työviihtyvyyttä (Talvio 2005, 162). Koska kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien opetusvelvollisuus on suuri ja laitosten resurssit niukat, opettajien mahdollisuudet tutkimustoimintaan jäävät vähäisiksi. Kielikeskuksissa toteutettavan opetuksen tulee kuitenkin perustua tutkimukseen; soveltavan kielitieteen ja erityisalojen kielten tutkimukseen (Carlson 1995, 6; ks. myös Elsinen 2000, 15; Robinson 1991, 1–2, 46–47).

## 5.5 Yhteenveto

Opettajien ammattia tarkastellaan vakiintuneesti professiona, korkean tason koulutusammattina (Kallioniemi 1997, 28; Niemi 1996, 32). Ammattia voidaan kuvata sekä itsenäisenä että alisteisena: siihen liittyy vaatimuksia paitsi koulutuksesta ja valmiuksista myös vastuusta ja eettisyydestä. Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien työtä rajoittavat ja kontrolloivat hallinnolliset normit ja ohjeet ja työhön liittyy vain vähän pedagogista keskustelua.

Kielikeskusten kieltenopettajia voidaan tarkastella eri näkökulmista: he ovat sekä aikuisopettajia että yliopisto-opettajia, yleiskielenopettajia tai erityisalojen kieltenopettajia. Yliopistoyhteisössä yliopisto-opettajana toimivan kieltenopettajan työkenttä jakaantuu opetukseen, tutkimukseen ja hallinnollisiin tehtäviin pääpainon ollessa tavallisesti opetuksessa.

Yliopisto-opettajan toiminnassa korostuu vuorovaikutuksellisuus: hän on sekä opettaja että tutkija ja hänen suhteensa opiskelijoihin ja kollegoihin edellyttävät hyviä sosiaalisia taitoja. Uusin oppimiseen liittyvä tutkimus edellyttää opettajalta myös vuorovaikutukseen perustuvan oppimisen kehittämistä (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140).

Kielikeskusten kieltenopettajat voi pääpiirteittäin jakaa yleiskielenopettajiin ja erityisalojen kieltenopettajiin. Yleiskielen opettajia ovat mm. italian, ranskan, saksan ja venäjän kielen opettajat sekä suomea ulkomaalaisille opettavat opettajat. Yleiskielenopettajien tärkeänä tehtävänä on kieleen liitettävän kulttuurin välittäminen. Kielen oppimisen ja siihen liitettävän kulttuurin tuntemuksen lisäksi vieraan kielen opetuksen tavoite tänä päivänä on laajan yleissivistyksen hankkiminen ja itsenäisen ajattelun edistäminen (Maijala 2005).

Kielten kuuluessa tutkintovaatimukseen pakollisina kielinä, niissä annetaan yleensä oppiaineittain eriytynyttä erityisalojen kieltenopetusta. Erityisalojen kieltenopetuksen ollessa metodiaineen opettamista kieltenopettajan asemassa voi nähdä epistemologisen enemmyyden heikkenemistä: opettaja hallitsee oppimateriaalin sisällön kieliaineuksen osalta, muttei siihen kytkeytyvän oppialan osalta. Kielen oppiminen ja opettaminen jon-

kin erityisalan ”palveluksessa” saattaa johtaa opettajan statuksen heikkenemiseen, mistä puolestaan voi seurata käytännön vaikeuksia kuten epämurkavia työaikoja ja tiloja. Heikko arvostus voi myös johtaa riittämättömään vuorovaikutukseen erityisalojen kieltenopetuksen kannalta tärkeiden oppiainelaitosten opettajien kanssa (Johns 1981, 18–22).

Pystyäkseen toimimaan dynaamisessa ympäristössä kieltenopettajien on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota ammatilliseen kasvuunsa ja kouluttautumiseensa. Opettaja nähdäänkin oppijana ja sekä koulutuksen että työyhteisön tehtävänä on luoda sellaiset olosuhteet, jotka edistävät opettajan kasvua aktiiviseksi ja työtään edistäväksi toimijaksi. Opettajan kasvua olisi tarkasteltava sekä opettajan että yhteisön, laajasti ottaen koko yhteiskunnan, välisenä vuorovaikutuksena. (Niemi 1992, 18–19; 1995, 35.)

## 6 KIELTENOPETTAJIEN PEDAGOGINEN AJATTELU JA TOIMINTA

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetustapahtuman aihepiiriin kohdistuvaa, reflektiivistä ajattelua (Kansanen 1995a, 10; 1995b, 34). Opettajan muusta ajattelusta pedagogisen ajattelun erottaa opetuksen konteksti – opetustapahtuma sijoittuu aina tiettyyn kontekstiin (Kansanen 2004, 87). Opettajan ajattelun tutkimuksessa erityisesti reflektio, käytännön teoriat ja ajattelun metakognitiiviset näkemykset ovat olleet suuren kiinnostuksen kohteena. Ajattelun tutkimuksen suosio perustuu luonnollisesti siirtymään behavioristispohjaisesta mallista kognitiiviseen malliin. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 1–2; ks. myös Calderhead 1991, 531.)

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus liittyy osana opettajan ammattitaidon tutkimukseen. Opettajan ammattitaito muodostuu siitä, että opettaja osaa saada aikaan toimintaa, joka edistää oppijan oppimista. Pedagogisessa toiminnassaan opettaja tarvitsee monitahtoista osaamista. (Patrikainen 1997, 94; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45–46.) Clark ja Peterson (1986) ovat esittäneet mallin, jossa erotetaan opettajan ajattelu ja toiminta, opetusprosessiin kiinteästi liittyvät alueet. Ajatteluprosesseihin sisältyvät opettajan suunnittelu, interaktiiviset ajatukset ja päätökset sekä opettajan teoriat ja uskomukset. Opettajan ajatteluprosessit ja opettajan toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajan toiminta, opiskelijan toiminta ja opiskelijan saavutukset ovat puolestaan vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajan toimintaan vaikuttaa olennaisesti se konteksti, jossa opetusprosessi tapahtuu. (Clark & Peterson 1986, 257–258; ks. myös Handal 1991, 549.)

### 6.1 Opetusprosessiin liittyvä ajattelu ja toiminta

Pyrittäessä toteuttamaan hyvää opetusta on tärkeää kiinnittää huomiota sekä opettajan toimintaan että ajatuksiin luokkahuoneympäristössä (Shulman 1987, 1). Shulman (1987) on eritellyt opettajan opettamiseen liittyvän tietopohjan sen sisällön, luonteen ja lähteet huomioiden. Opettajan *tietopohjan kategorioita* olisivat ainakin seuraavat seitsemän kategoriaa:

- sisältötieto (*content knowledge*)
- yleinen pedagoginen tieto (*general pedagogical knowledge*), joka liittyy luokan toiminnan organisointiin
- opetussuunnitelmatieto (*curriculum knowledge*), oppimateriaalien ja opetusohjelmien tuntemus
- pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), joka yhdistää sisällön ja pedagogiikan

- tieto oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan (*knowledge of learners and their characteristics*)
- tieto kasvatuksen kontekstista (*knowledge of educational contexts*); tämä koskee niin opetusryhmien työskentelyä kuin oppilaitoksen hallintoa ja taloutta sekä yhteisöjen ja kulttuurien luonnetta
- tieto kasvatuksen tavoitteista, tarkoituksista ja arvoista sekä niiden filosofisesta ja historiallisesta taustasta (*knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*). (Shulman 1987, 4, 8.)

Sekä empiiristen havaintojen että teoreettisten analyysien perusteella myös Yrjö Yrjönsuuri on päättänyt seitsemään alueeseen, joita hän nimittää *opetuksen ulottuvuuksiksi*. Hän on korostanut osaamisen alueiden yhdistyvän aina opetuksessa kiinteästi toisiinsa, jolloin ne ovat erottamattomasti opettajan toiminnan eri ulottuvuuksia. Vertailtaessa Yrjönsuuren ja Shulmanin tuloksia voidaan terminologisista eroista huolimatta havaita niissä selviä yhtäläisyyksiä. Shulmanilta kuitenkin puuttuu Yrjönsuuren vuorovaikutustaitoa vastaava alue. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 46–49; vrt. Grossman 1995 ja Niikko 1999.)

Mielenkiintoisiksi kieltenopettajan näkökulmasta Shulmanin kategoriat ja Yrjönsuuren opetuksen ulottuvuudet tekee se seikka, että yliopisto-opiskelijoiden kieltenopettajilta edellyttämän ammattitaidon osatekijät voidaan – huolimatta eri tutkimusten hieman erilaisista käsitteistä – rinnastaa Yrjönsuuren (1995) ulottuvuuksiin ja Shulmanin (1987) käsityksiin. (Ks. Shulman 1987, 8; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 47–49.) Opetukseen liittyvä kasvatusero (Shulmanin kategoria ‘tieto kasvatuksen tavoitteista, tarkoituksista ja arvoista jne.’ sekä Yrjönsuuren vastaava ulottuvuus) ei kuitenkaan tule esiin opiskelijatutkimuksessa, vaan sen sijaan korostuvat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Tämä lieneekin ymmärrettävää yliopisto-opiskelijoiden ollessa kyseessä. (Karls-son-Fält & Maijala 2007, 342–343.)

Paljon huomiota osakseen on saanut opettajan eksperttiyden tutkimus, jossa ekspertti-noviisi- paradigman käyttö mahdollistaa hypoteesien muodostamisen tietämysrakenteiden ja niihin liittyvän informaationkäsittelyn muutoksista (ks. Ropo 1991, 154). Ropo (1991) kuvaa opettajaeksperttiyden kehittymistä lähtökohtanaan Berlinerin (1988) teoria. Sen mukaan eksperttiys on viisiportaisen prosessin tulos, jonka ensimmäisellä askeleella on opettajankoulutuksen läpikäynyt vähäisen käytännön opetuskokemuksen omaava ‘noviisi’. Noviisien toiminnan rutiinit ovat muodostumisvaiheessa, eikä toiminta ole vielä optimaalista. Toiselle portaalle sijoittuu ‘edistynyt aloittelija’, jonka ns. verbaalinen tietämys asioista alkaa yhdistyä omiin kokemuksiin. Kolmannen portaan ‘osaava suorittaja’ eroaa edellisistä osaamalla asettaa tavoitteita, tekemällä suunnitelmia ja arvioimalla edellisiä. Neljännen portaan ‘taitavalle suorittajalle’ intuitio ja osaaminen tulevat tyypillisiksi opettajan piirteiksi, kun taas viimeisen portaan ‘ekspertti’ on toiminnassaan joustava ja osaava. Ekspertti ei yleensä tietoisesti mieti toimintaansa eikä pysty välttämättä kuvailemaan ulko- puoliselle toimintansa perusteita. (Berliner 1995, 46–48; Ropo 1991, 154–156; ks. myös Bereiter & Scardamalia 1993, 101–109, 119–120; Niemi 1995, 18.)

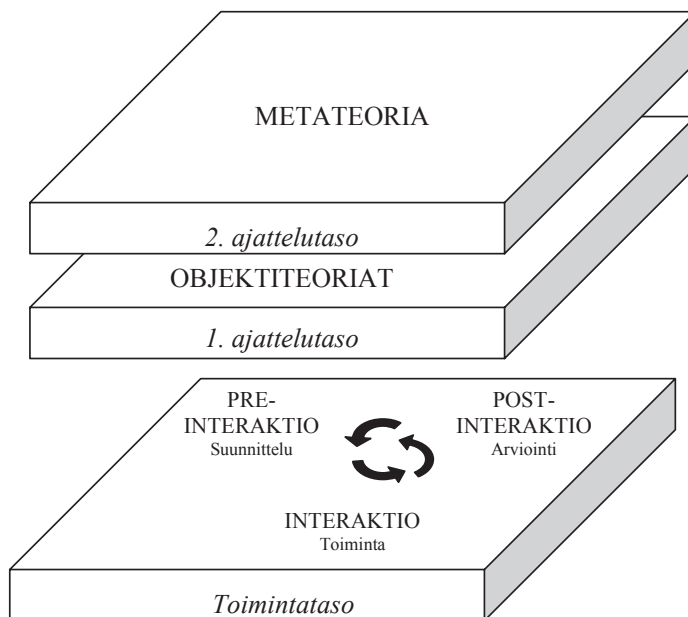
Jotta ekspertti säilyttäisi asiantuntijuutensa, hänen on reflektoitava ja arvioitava työtään sekä opittava kollegoiltaan. Kollegoiksi opettaja voi kokea opettajakollegoiden lisäksi omat opiskelijansa: roolit eivät ole pysyviä entiteettejä, vaan toisiinsa kietoutuvia ihmissuhteita. Opiskelijoita opettamalla opettaja kartuttaa hiljaista tietoaan; hän voi asettua 'veteraanin' asemaan opiskelijoiden toimiessa noviiseina. Noviisien kokemuksia ja oppimista tarkkailemalla veteraaniekspertti pystyy kehittämään käytännöllisiä teorioita noviisien tarpeisiin. Ammattilaiset, jotka myös tutkivat, pystyvät käsitteellistämään tilanteita ja etsimään konkreettisia tapoja toimia niissä. (Leshem 2008, 205, 214.)

Reflektion merkitys opettajan työlle on tärkeää, sillä se on keino yhdistää tieteellinen ja henkilökohtainen tietojärjestelmä. Refleктоiva opettaja analysoi kriittisesti oman toimintansa perusteita, lähtökohtia ja seuraamuksia, ja hän emansipoituu rutiineistaan, ei tutkituista tavoistaan ja omaa työtään koskevista uskomuksista. (Ojanen 1993a, 125, 127; ks. myös García & Roblin 2008, 115.) Reflektion avulla opettaja voi oikaista uskomuksiinsa sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiään virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-oletusten arvostelua, joille opettajan uskomukset rakentuvat. (Mezirow 1998, 17.) Reflektio voidaan myös nähdä suunnitteluna ja arviointina, jonka avulla kehitetään toimintaa ja työskentelymalleja (Ojanen 1993a, 127) ja jonka hyvänä välineenä toimii omakohtainen tutkimustyö (Niemi 1993, 53). Reflektiivisyys merkitsee tietoisuutta omista havainnoista (Ojanen 1993a, 129; Prawat 1990, 11); voidakseen opettaa yhä paremmin, opettajan on tiedostettava mitä ei vielä tiedä (Ramsden 1995, 12). Reflektio mahdollistaa myös opettajan yhä monimutkaistuvien tehtävien kohtaamisen, helpottaa opettajan kokemusperäisen tiedon lisääntymistä ja yhteistyötä kollegojen kanssa (García ym. 2008, 115).

Jotta voitaisiin täydellisesti ymmärtää opettajien opetusprosesseihin liittyvää ajattelua, on tärkeää tutkia opettajien implisiittisiä teorioita. Ne ovat teorioiden, uskomusten ja arvojen yhdistelmä, ja ne ohjaavat sekä opettajan kognitiivista että muuta käyttäytymistä. Osa opettajan käytännön toiminnan taustalla olevista teorioista koostuu *hiljaisesta tiedosta*, ts. tiedosta, jota on hyvin vaikeaa ilmaista muille (Polanyi 1964, 87–95). Opetuskäytännön tieto on juurtunut niin syvään opettajan olemukseen, että hän ei yksinkertaisesti enää tiedosta sitä. Opettaja on rutinoitunut, ja alkujaan ajattelua vaatineen toiminnan syy on menettänyt merkityksensä. Implisiittiset teoriat pyritään saamaan näkyviksi tutkimuksen avulla. Vaikka jotkut opettajaryhmät vaikuttavat hyvin homogeenisilta, heidän implisiittisissä teorioissaan voi todeta laajaa vaihtelua sisällön ja orientaation suhteen. Opettajien pohtiessa käytännön toimintaansa he selittävät sen yleensä liittyvän opiskelijan piirteisiin ja tilanteeseen, opettajan tilanteeseen ja vähäisemmin oppiaineen rakenteeseen ja organisointiin. (Clark & Peterson 1986, 285–286, 291; Marland 1995, 131; ks. myös Senge 1994, 365 ja Schön 1983, 49–50.)

Opettajan implisiittisen teorian eri puolia tai persoonallista uskomusjärjestelmää voidaan tarkastella eri tasoilta. Ei ole selvää muodostavatko tällaiset tasot todellisen hierarkian tai ovatko ne ylipäättään jonkinlaisessa hierarkkisessa suhteessa keskenään, mutta näin niitä voi ainakin selkeästi analysoida. Kansanen (1995a, 19–20) on laatinut opet-

tajan pedagogisen ajattelun tasomallin Königin (1975, 26–31) ajatteluun perustuen (ks. kuvio 7). König käyttää termejä objektiteoria ja metateoria. Objektiteoriat tutkivat toimintatasoa ja kyseessä olevasta ilmiöstä voidaan rakentaa malleja ja kokonaisuuksia. Periaatteessa on mahdollista rakentaa useita objektiteorioita riippuen aspektista. Olennaista kuitenkin on, että näitä mahdollisia objektiteorioita puolestaan voidaan tarkastella ja niille voidaan rakentaa metateoria. Königin mukaan objektiteoria on teoria opetuksen käytännöstä ja metateoria on teoria kasvatustieteestä tieteenalana. (Kansanen 1995a, 19; Kansanen ym. 2000, 24.)



**Kuvio 7.** Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000; Kansanen 2005, 159)

Eri tutkimuksia hyödyntäen Kansanen (1995a) kuvaa opetusprosessia *perustasoksi eli toimintatasoksi*, jolla opetusprosessi etenee toisiaan seuraavissa sykleissä. Ne koostuvat opetuksen preinteraktiivisesta, interaktiivisesta ja postinteraktiivisesta vaiheesta. *Ensimmäisellä ajattelutasolla* tehdään rakenneanalyysi, jossa käytetyt käsitteet analysoidaan ja niiden keskinäiset suhteet selvitetään. *Toinen ajattelutaso* muodostaa kehykset mahdolliselle metateorialle, jolla objektiteorioita voidaan yhdistellä ja analysoida tarkoituksena rakentaa uusi ja abstraktimpi kokonaisuus. (Kansanen 1995a, 19–20; Kansanen ym. 2000, 25; ks. myös Kansanen 2005, 159.)

Toimintatasolla työskentely on jokapäiväistä opetustyötä eri vaiheineen. Tämä kaikki on ns. objektiteorian, ensimmäisen ajattelutason kohteena. Toimintatasolla opettaja tekee ratkaisuja paljolti tilannekohtaisesti opetuksellisten perustaitojensa varassa. Tälle tasolle kuuluu opetuksen suunnittelu, evaluaatio sekä opetussuunnitelman kehittäminen. (Kansanen 1993, 47.)



Objektiteoriasolla strukturoidaan toimintatason tapahtumia ja pohditaan teoreettisten käsitteiden ja mallien tuella opetustapahtuman osatekijöiden dynaamisia yhteyksiä. Tällä tasolla vaaditaan teoreettista asiantuntemusta ja sisältöjen kriittistä arviointia. Mitä parempi ymmärrys opettajalla on opetuksen tutkimuksesta ja sen tuloksista, sitä enemmän hänellä on valmiuksia strukturoida toimintatason tapahtumia. Kysymys on sekä opetusainekohtaisesta että kasvatustieteellisestä aineenhallinnasta, joita kumpaakin tarvitaan. Opettajilla on teoretisointiin erilaiset valmiudet sen mukaan, millainen heidän peruskoulutuksensa on ollut. (Kansanen 1993, 47.)

Metateoriasolla tarkastellaan objektiteoreettisia ratkaisuja, laaditaan synteesejä ja pohditaan perusteita. Kasvatuksen arvokysymykset ovat erityisen keskeisiä. Niissä etsitään kasvatuksellisten arvojen lähtökohtia, käsityksiä arvojen alkuperästä ja yhteiskunnan koulutuspoliittisten ratkaisujen taustoja. Metateoriasolle kuuluu myös objektiteoriasolla kehitettyjen didaktisten rakennemallien taustojen selvittäminen. (Kansanen 1993, 47.)

Kansanen (1993) mukaan objektiteoriasolla tutkitaan käytäntöä. Käsitteanalyysin ja empiirisen tutkimuksen perusteella rakennetaan malleja, joilla toimintaa pyritään jälleen ohjaamaan; ajatuksena on eteneminen käytännöstä teoretisoinnin kautta takaisin käytäntöön. (Kansanen 1993, 47.) Tässä tutkimuksessa havainnollistuu lähinnä tutkimukseen osallistuneiden kieltenopettajien toimintatason ja objektiteoriasalon ajattelu. Seuraavaksi luon katsauksen niihin teorioihin, jotka vaikuttavat opettajan ajattelun ja toiminnan taustalla: käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta, opettamisen lähestymistapoihin, oppimisteorioihin sekä uskomuksiin (ks. Clark & Peterson 1986, 285).

## 6.2 Opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta sekä lähestymistavat opettamiseen

Opettajien käsityksiä opettamisesta (*conceptions of teaching*) on ensimmäisten joukossa Prosserin ja Trigwellin (1999) mukaan havainnollistanut Dall'Alba (1991). Hän havaitsi seitsemän erilaista tapaa, jolla opettajat käsittivät opettamisen opetus- ja oppimistilanteissa: opettaminen on 1) tiedon esittelemistä 2) tiedon välittämistä (opettajalta opiskelijoille) 3) kuvailua siitä, miten teoriaa sovelletaan käytäntöön 4) käsitteiden/periaatteiden ja niiden välisten suhteiden kehittämistä 5) eksperttiyteen johtavien voimavarojen kehittämistä 6) ymmärtämistapojen tutkimista eri näkökulmista 7) käsitteellisen muutoksen aikaansaamista. Alimmalla tasolla opettaminen koetaan opettajan tekemiseen keskittyvänä, ylempälle tasolle siirryttäessä keskiöön tulee sisältö ja sen ymmärtäminen, lopuksi täydellisin käsitys keskittyy opettajan, opiskelijoiden ja kontekstin suhteelle. Muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Vastaavanlaisissa tutkimuksissa on myös havainnollistettu opettajien käsityksiä oppimisesta. (Dall'Alba 1991; Prosser & Trigwell 1999, 144–151.)

Opettajien lähestymistavat opettamiseen (*approach to teaching*) voidaan jakaa kahteen laadullisesti erilaiseen luokkaan sen mukaan, minkälaiseen opetustapaan ne viittaavat.

*Opiskelijakeskeisessä* lähestymistavassa opiskelijoiden näkökulma painottuu, ja opettaja pitää oppimisprosessin tavoitteena opiskelijoiden käsitysten ja näkemysten laadullista muuttumista. *Opettajakeskeisen* lähestymistavan lähtökohtana ovat opettajan omat näkemykset opetettavasta alasta. Opettaja kokee tehtäväkseen siirtää tietämyksensä opiskelijoille; hän toimii tiedon välittäjänä. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 76–77; Prosser & Trigwell 1997, 26–27.) Prosser ja Trigwell (1997) kiteyttävät opetustavan valintaan vaikuttavan ensinnäkin sen, kuinka opettaja ymmärtää opettamansa aineen ja opetustavan olevan hänen kontrolloitavissaan. Toisena vaikuttavana tekijänä on ryhmän koko. Se ei voi olla liian suuri, ettei opettaja kokisi opiskelijoiden sitouttamisen ja vuorovaikutuksen estyvän. Edelleen valintaan vaikuttavat opiskelijoiden taidot, opetuksen saama arvostus laitoksella sekä työtaakan kohtuullisuus. (Prosser & Trigwell 1997, 29; ks. myös Lindblom-Ylänne ym. 2003, 76.)

Korkeakouluopetus on usein nähty yksipuolisena opettajakeskeisenä esityksenä opettajan vain täyttäessä mekaanisesti hänelle säädettyä opetusvelvollisuutta (Uusikylä & Atjonen 2005, 7). Vieraan kielen opetus akateemisessa kontekstissa sisältää usein tekstintulkua aineiston koostuessa sanomalehtimateriaalista tai muusta aikakauslehtimateriaalista, ja aineistoa käydään läpi opettajajohtoisesti huomion kiinnittyessä kieliopillisiin erikoisuuksiin ja kääntämiseen (Cook 1996, 176–179). Uusikylän ja Atjosen (2005, 7–8) mukaan opettajakeskeinen opetus ei kuitenkaan aina ole huonoa ja passivoivaa, vaan hyvä opettaja voi tällaisella opetusmuodolla saada opiskelijat innostumaan ja kiinnostumaan esitettävistä asioista. Biggs (2006, 82–83, 96, 100–101) näkee opettajakeskeisen opetuksen tarkoituksenmukaisena silloin, kun opettaja haluaa välittää tietoa esimerkiksi uusista tutkimustuloksista, joita ei ole saatavilla muualta, tai silloin, kun opettaja muokkaa tietoa sellaiseksi, että opiskelijan on helpompaa liittää se tietorakenteisiinsa. Kielikeskuksissa annettavassa opetuksessa opettajakeskeistä lähestymistapaa voidaan käyttää esimerkiksi opetettaessa kielen rakenteita. Opetustavalla pyritään korjaamaan virheelliset käsitykset ja muokkaamaan opetettava aines uudenlaiseen omaksuttavaan muotoon. Uusikylän ja Atjosen (2005, 7–8, 18–21) mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa kaikkiin tarkoituksiin ja kaikille opiskelijoille parasta opetustapaa eikä opetus ole pelkkää opetustekniikkaa tai opiskelijoiden itsenäistä opiskelua. Yhtäläillä ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää opetuksesta. (Ks. Biggs 2006, 2; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 23–24.) Biggsin (2006) mukaan opetus on juuri tiettyyn tarkoitukseen räätälöityä sujuvaa toimintaa, johon on päädytty monimutkaisten ratkaisujen kautta ottamalla huomioon opettajan persoona ja se erityinen laitos, jossa toimitaan. Hän huomauttaa, että opettajan on päätöksenteossaan opetuksen toteutuksesta huomioitava sekä opetettava oppiaine, käytettävissä olevat resurssit ja opiskelijat että omat vahvuutensa ja heikkoutensa opettajana. (Biggs 2006, 2; vrt. Brown & Atkins 1988, 2–5; Dall’Alba 2005, 363.) Prosser ja Trigwell toteavat, että opettajan on myös huomioitava kontekstin vaikutus opetukseen ja huolehdittava siitä, että opetukseen uhrattava työmäärä ja aika ovat kohtuulliset (Prosser & Trigwell 1999, 150, 160).

Samoin kuin opiskelijoihin Trigwell ja Prosser (1996) ovat kohdistaneet opettajiin tutkimusta, jossa mielenkiinto on opettamis- ja oppimiskäsitysten (*conceptions of teaching and learning*) sekä opettamisen lähestymistapojen (*approaches to teaching*) välisessä suhteessa (vrt. luku 4). Tutkittavina ovat olleet opettajat, jotka opettavat ensimmäisen vuoden fysiikan ja kemian kursseja yliopistossa. Tutkijat havaitsivat tietyn vastaavuuden opettajien käsitysten ja lähestymistapojen välillä. Tutkimuksen mukaan opettajat, jotka käsittävät oppimisen tiedon määrän lisääntymisenä, käsittävät myös opettamisen informaation siirtämisenä opiskelijalle ja omaksuvat opettajakeskeisen lähestymistavan opettamiseen. Ne opettajat taas, jotka käsittävät oppimisen opiskelijoiden käsitysten kehittämisenä ja muuttamisena, käsittävät opettamisen opiskelijoiden avustamisena näiden kehittäessä ja muuttaessa käsityksiään. Viimeksi mainitut opettajat omaksuvat opettamiseen opiskelijakeskeisen lähestymistavan. Tulokset tukevat ajatusta, että kyetäkseen muuttamaan opettamisen lähestymistapojaan opettajien on myös muutettava oppimis- ja opettamiskäsityksiään. (Trigwell & Prosser 1996, 276, 281; vrt. Ramsden 1995, 111–116.) Ilmeistä on, että käsitys, jonka mukaan oppiminen nähdään tiedon määrän lisääntymisenä, perustuu behavioristisille oppimisen periaatteille, kun taas käsitys, jonka mukaan oppiminen nähdään opiskelijan käsitysten kehittämisenä ja muuttamisena, perustuu konstruktivistiselle filosofialle (Lueddcke 2003, 218; vrt. Säljö 1979, 19–20).

Trigwellin ja Prosserin (1996) tutkimustuloksiin sisältyy mielenkiintoinen yksityiskohdata, joka liittyy opettamiskäsityksen ja oppimiskäsityksen väliseen suhteeseen. Tutkimuksen mukaan ne opettajat, joiden oppimis- ja opettamiskäsitys oli rajoittunut, ts. opettajat, jotka käsittivät oppimisen tiedon määrän lisääntymisenä tai tiedon mieleen painamisena, käsittivät opettamisen ja oppimisen yhtenä eriytymättömänä kokonaisuutena. He kykenivät selittämään, mitä opettamisella tarkoittivat, mutta sen tehtyään he eivät nähneet mieltä selittää sitä, mitä tarkoittivat oppimisella. (Trigwell & Prosser 1996, 282.) Käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta on vaikea irrottaa toisistaan, koska opetuksella pyritään saamaan aikaan oppimista (Leino & Leino 1997, 23). Käsitysten hierarkiassa edetessä osa opettajista kykeni selittämään, mitä tarkoitti opettamisella ja oppimisella, mutta selitti ne toisistaan riippumattomina. Tällöin opettajat jättivät tunnustamatta sen tosiseikan, että heidän opettamiskäsityksensä olisi pitänyt suhteuttaa siihen käsitykseen, joka heillä oli opiskelijan oppimisesta. Hierarkian toisessa päässä olivat vielä opettajat, joilla oli hyvin hienosyisiä käsityksiä, ja jotka pystyivät selittämään sekä opettamisen että oppimisen merkityksen itselleen tavalla, josta ilmeni myös näiden käsitysten suhde toisiinsa. (Trigwell & Prosser 1996, 282.)

Trigwell, Prosser ja Waterhouse (1999) linkittivät myös yhteen aiemmat opiskelijoihin ja opettajiin kohdistuneet tutkimukset. He osoittivat, että opettajien kuvaillessa lähestymistapaansa opetukseen tiedon siirtämistä painottavana ja opettajan tekemiseen keskittyvänä opiskelijat omaksuvat hyvin todennäköisesti pintaoppimiseen keskittyvän lähestymistavan oppiakseen aineen. Vastaavasti, joskaan ei yhtä selkeästi, he osoittivat opiskelijoiden omaksuvan syväoppimiseen keskittyvän lähestymistavan opettajan ilmoitessa omaksuneensa opetukseen lähestymistavan, joka on opiskelijakeskeinen ja pyrkii

muuttamaan opiskelijoiden käsityksiä. Nämä tutkimustulokset sulkevat kehän, joka on muodostunut opettajan ajattelun ja opiskelijan oppimistulosten välille. Ne viestivät siitä, kuinka tärkeää opiskelijan oppimisen laadun parantamiseksi on rohkaista opettajia opiskelijakeskeiseen opettamisen lähestymistapaan, joka muuttaa opiskelijoiden käsityksiä. (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, 66–67; vrt. Ramsden 1988, 209.)

Opettajien käsityksiä tutkimalla on pyritty analysoimaan myös sitä, mikä merkitys akateemisella oppiaineella on yliopisto-opettajien opettamisen lähestymistapoihin. On myös pyritty analysoimaan opettamiskontekstin vaikutuksia opettamisen lähestymistapoihin. Tulokset osoittavat, että opettajat käyttävät sekä opiskelija- että opettajakeskeisiä opetuksen lähestymistapoja kaikissa oppiaineissa ja konteksteissa. Ne osoittavat myös, että vaikka opiskelija- ja opettajakeskeiset lähestymistavat vaihtelevat kontekstista toiseen, opiskelijakeskeinen lähestymistapa on alttiimpi kontekstuaalisille vaikutteille. (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin 2006, 285, 295; Prosser & Trigwell 1997, 33.) Opettajat, ainakin jotkut heistä, voivat muuttaa lähestymistapojaan sen mukaan, miten he arvioivat kulloisenkin tilanteen. Opettajien lähestymistapoihin voivat vaikuttaa sekä kursseilla olevat opiskelijat että kurssin taso, ts. se, annetaanko tutkintoon kuuluvaa opetusta vai jatko-opetusta. Opettajat ovat taipuvaisia antamaan tutkintoon kuuluvilla kursseilla opetusta, joka on lähinnä tiedon siirtämistä tai opiskelijoiden käsitysten muuttamista, kun taas jatko-opiskelijoille pyritään antamaan opiskelijan oppimista tukevaa opetusta. (Samuelowicz & Bain 1992, 109.)

Opettajien lähestymistavat opettamiseen ovat osoittautuneet epätavallisissa konteksteissa olevan useammin opiskelijakeskeisiä ja käsitteelliseen muutokseen pyrkiviä kuin tavanomaisissa opettamiskonteksteissa. Tämän perusteella voidaan olettaa, että suurin osa akateemisista opettajista on *tietoinen* opiskelijakeskeisistä lähestymistavoista, ja sysäyksen opiskelijakeskeisempään lähestymistapaan voi antaa kurssi, joka ei ole opettajan jokapäiväiseen opetukseen kuuluva kurssi. Vähemmän tavanomaisessa opetuskontekstissa opettaja saattaa olla avoimempi uusille ajatuksille ja uusille menetelmille, mutta myös opetusryhmän koko saattaa olla pienempi ja antaa opettajalle enemmän mahdollisuuksia toteuttaa opiskelijakeskeisiä menetelmiä. (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295.) Myös opettajan opetustaakalla, opiskelijoiden valintakriteereillä sekä laitoksen tuella voi olla vaikutusta opettajan opetustapaan (Stes, Gijbels & Van Petegem 2008, 266; ks. myös Prosser & Trigwell 1997, 29).

Viimeaikaiset tutkimukset tukevat sitä ajatusta, että opettajien koulutus edistää opettajien siirtymistä oppijakeskeisempään lähestymistapaan (Gibbs & Coffey 2004, 98; Postareff & Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 568; ks. myös Stes ym. 2008, 265). Ruotsalaistutkimuksen mukaan tutkittavien lääketieteen opettajien lähestymistapa opettamiseen muuttui koulutuksen seurauksena, samoin muuttuivat heidän käyttämänsä tekniikat ja apuvälineet. Opettajien näkemykset oppimisesta ja opettajuudesta muuttuivat myös perustavanlaatuisesti, ja opettajat kokivat koulutuksen tukeneen heidän ammatillista kehitystään. (Weurlander & Stenfors-Hayes 2008, 150–151.) **Opettajille annettavan koulutuksen tulee kuitenkin olla riittävän pitkäkestoista, jotta tuloksia saadaan aikaan.** Tutki-

mukset osoittavat, että vasta vuoden kestävän pedagogisen koulutuksen jälkeen opettajat arvioivat siirtyneensä oppijakeskeiseen opetustapaan. (Postareff ym. 2007, 568; vrt. Niemi 1995, 15; ks. myös Kantelinen 1998, 151.)

Yliopisto-opettajien opettamiskäsityksiä tutkittaessa on saatu viitteitä siitä, että opettajilla saattaa olla sekä 'ihannekäsityksiä' että 'työskentelykäsityksiä' opettamisesta ('*ideal*' and '*working*' *conceptions of teaching*). Tavoitteet, jotka opettaja asettaa opettamiselle, ovat yhteneviä opettamisen ihannekäsityksen kanssa, kun taas opettamiskäytännöt, arviointi mukaan lukien, heijastavat opettamisen työskentelykäsitystä. Jotta voitaisiin saada tukea edellä mainituille viitteille, olisi hyödyllistä jatkossa tutkia niitä tekijöitä, jotka estävät opettajaa toimimasta ihannekäsityksensä mukaan. Tällaiset tekijät voivat olla yhteydessä esimerkiksi opettajaan, opiskelijaan ja laitokseen. On mahdollista, että esimerkiksi laitoksen ilmapiiri ei ole opetusta palkitseva tai että erilaisten kurssien erilainen rakenne ja luonne vaikuttavat opettamiskäsityksen valintaan. (Samuelowicz & Bain 1992, 110.)

### 6.3 Oppimisteoriat ja vieraiden kielten opettaminen

Termejä *oppimiskäsitys*, *oppimisen näkemys*, *oppimisteoria* ja *oppimisen teoria* käytetään kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa usein toistensa synonyymeinä (ks. esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 82; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194; Puolimatka 2002, 82; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 103; Tynjälä 2002, 29, 30, 98; von Wright 1992). *Oppimisen teoriolla* (*theories of learning; learning theory*) tarkoitetaan Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2009) mukaan tieteellistä teoriaa, jolla selitetään oppimista ja joka pohjautuu tieteelliseen tutkimukseen. Oppimisen teorioiden taustalla on teoreettisia oletuksia tiedon rakentumisesta ja ihmiskäsityksestä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194.) Tässä työssä käytän termejä oppimisteoria ja oppimisen teoria. Kuten edellä (luku 4) on käynyt ilmi, viitataan tässä työssä *oppimiskäsityksillä* Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2003, 82) mukaisesti yksilön käsityksiin siitä, mitä oppiminen on.

Opetustyössä muovautuvat oppimisteoriat voivat sisältää monenlaista ainesta, jossa opetuskäytänteisiin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät olettamuksiin siitä, miten opiskelija prosessoi oppimistaan. Oppimisteorioihin vaikuttavat näin ollen yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit ja ne odotukset, joita yhteiskunta asettaa. Ajan myötä oppimisteorioihin vaikuttavat myös oppimista koskevan tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet. (von Wright 1992, 1; ks. myös Kauppi 2004, 198–199.) Opettajalle koulutuksen yhteydessä välittyneet oppimisteoriat kuvastuvat heidän asenteissaan (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 133). Kielikeskusten opettajilla ei ole kaikilla opettajan koulutusta, mutta heidän on uransa aikana ollut mahdollista osallistua erilaisiin alansa koulutustilaisuuksiin (ks. luku 2).

Oppimisteorioita koskevassa tutkimuksessa on yhä selvemmin korostunut kahden perinteen – behavioristisen ja kognitiivisen – vastakkainasettelu. Psykologia tieteenalana

pyrki viime vuosisadan puoliväliin asti vakiinnuttamaan asemaansa luonnontieteisiin nähden yhdenvertaisena, mikä johti ns. ‘tieteellisen menetelmän’ soveltamiseen ihmisen käyttäytymistä tutkittaessa. Se johti samalla keskinäiseen konfliktiin kahden eri tavoin ajattelevan ryhmittymän kanssa: niiden, joiden mielestä tutkimuksen olisi pitänyt kohdistua ihmisen havainnoitavissa olevaan käytökseen, ja niiden, joiden mielestä sen olisi pitänyt kohdistua ihmisen ajatuksiin ja tunteisiin. (Williams & Burden 2007, 7; von Wright 1992, 1–2.) Edellä mainitun vastakkainasettelun taustalla on tietoteoreettinen erottelu *empiristisen* ja *rationalistisen* tiedonkäsityksen välillä. Empirismillä viitataan kokemuseräiseen, aistihavaintoihin perustuvaan tiedonkäsitykseen, kun taas rationalismi viittaa tiedonkäsitykseen, jonka perustana on järki. Viime aikoina kognitiivisen teorian kehityksen myötä rationalismilta vaikutteita saanut oppimisteoria on vallannut alaa; sen mukaan oppiminen nähdään pääosin tiedon konstruoimisprosessina. (von Wright 1992, 2; ks. myös Hilgard & Bower 1975, 3–13.) Psykologisen tutkimuksen suuntaukset ja muutokset ovat vaikuttaneet paitsi kasvatustieteen, myös kieltenopetuksen käytänteisiin. (Williams & Burden 2007, 7.)

Tämän tutkimuksen aineiston tutkittavien omassa kieliaiineessaan ja mahdollisessa opettajankoulutuksessaan saama tutkintoon liittyvä koulutus ajoittuu ainakin kymmenen vuoden taakse. Tuon ajankohdan jälkeen kukin heistä on kouluttautunut ja kehittänyt taitojaan omalla tavallaan. Oppimisteorioissa – samoin kuin niihin pohjautuvissa menetelmissä – tapahtuneet muutokset ovat olleet keskustelun kohteena tutkittavien koko opettajuuden ajan (ks. Rauste-von Wright 1998, 21; Richards & Rogers 1988, vii; Uusikylä & Atjonen 2005, 140). Seuraavassa esittelen vieraiden kielten opettamiseen ja oppimiseen liittyviä suuntauksia ja teorioita, jotka kuvastuvat kielikeskusten opettajien opetuksessa ja luovat taustaa tulosteni tarkastelulle. Koska tutkimustyöni keskittyy opettajan toimintakontekstin tutkimiseen eikä painotu kielenoppimisen alueelle, olen rajannut varsinaiset kielenoppimiseen liittyvät teoriat tämän työn ulkopuolelle. Niihin tutustumiseksi viittaa Elsinen (2000, 27–34) alalta tekemään koosteeseen.

### 6.3.1 Behaviorismi

Aina 1950–1960-lukujen vaihteeseen asti oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen suuntaus, joka tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella, eikä hyväksynyt ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista (Tynjälä 2002b, 21). Tietoa maailmasta tuli saada kokemusten ja aistihavaintojen kautta. Behavioristisen koulukunnan varhaiset edustajat Edvard L. Thorndike, Ivan Pavlov, John B. Watson ja B. F. Skinner perustivat teoriansa eläinkokeisiin, joissa keskityttiin vain objektiivisesti havaittavaan ulkoiseen käyttäytymiseen. Tunnetuin esimerkki lienee Pavlovin koirilla ja muilla eläimillä tekemät kokeet, jotka johtivat ärsyke–reaktio-teoriaan, joka tunnetaan myös *klassisena ehdollistamisena*. Oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Kielitaito nähdään vastaavasti tarkoituksenmukaisten kielellisten ärsyke–reaktio-ketjujen omaksumisena, sopivien mekaanisten tottumusten oppimisena. Behavioristisella oppimisteorialla on ollut syväl-

linen merkitys kielten opettamiselle koko maailmassa, ja kieltenopettajat omaksuivat laajalti sen mukaiset näkemykset. (Bouton 2007, 12–19; Hutchinson & Waters 1990, 40; Richards & Rodgers 1988, 50; Tynjälä 2002b, 29; Williams & Burden 2007, 8, 10.)

Behavioristisen oppimisteorian mukaan opetuksen ensimmäisessä vaiheessa määritellään, minkälaista käyttäytymistä opetuksen seurauksena halutaan tuottaa. Asetetaan selkeät ja konkreettiset, mitattavissa olevat tavoitteet. Seuraavaksi oppimateriaali jaetaan osakomponentteihin ja määritetään sopivat käyttäytymisen vahvistajat, minkä jälkeen opetus toteutetaan edeten vaihe vaiheelta. Lopuksi arvioidaan tulokset. Behavioristiseen oppimisteoriaan liitetään usein ajatus opetuksesta ja oppimisesta *tiedon siirtämisenä*, jolloin oppimistulosten arviointi on määrällistä: mitä enemmän oppija pystyy opetetusta tiedosta toistamaan tentissä, sitä paremmin hän on oppinut. (Tynjälä, 2002, 30–31; Williams & Burden 2007, 9–10.) Tässä opettajajohtoisessa oppimisen mallissa esiteltävät asiat ja kysymykset vaikeutuvat asteittain, niin että oppilas saa oikeista vastauksista onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Myönteisen palautteen motivoiva vaikutus on suurempi kuin väärästä vastauksesta annetun kielteisen palautteen masentava vaikutus. (Puolimatka 2002, 84.) Malli ei kuitenkaan huomioi ymmärtämisen tärkeyttä: oppija ei opi ymmärtämään opetettavaa ongelmaa eikä sitä logiikkaa, joka erottaa oikeat ratkaisut vääristä vastauksista, vaan se jättää oppijan ymmärryksen onnekkaiden sattumien varaan (von Glasersfeld 1995, 4). Pisimmälle behavioristisen oppimisteorian mukainen opetus vietiin 1970-luvulla kehittyneissä ohjelmoidussa opetuksessa. Sen periaatteiden mukaisesti rakennettiin aikoinaan ensimmäiset tietokoneavusteiset opetusohjelmat. (Tynjälä 2002b, 30–31.)

Behaviorismi vaikutti voimakkaasti audiolingvaalisen kieltenopetuksen kehittymiseen. Audiolingvalismin lähtökohtana oli 1950-luvun amerikkalainen strukturaalinen lingvistiikka (*structural linguistics*), jonka periaatteena oli suullisen kielen ensisijaisuus. Käytännössä oppijoille annetaan kielellisiä tehtäviä pieninä osina, jotka toimivat *ärsykkeinä*. Oppija vastaa näihin *toistamalla* ne tai *korvaamalla* ne, ja opettaja *vahvistaa* tuotoksen. Opettajan tehtävänä on kehittää oppijoissa hyviä kielellisiä tottumuksia, joita ovat kielellisten mallien harjoittelu (*pattern practice*) eli drillaaminen, dialogien muistaminen ja rakennemallien toistaminen kuorossa. (Hutchinson & Waters 1990, 40–41; Mitchell & Myles 2004, 31; Richards & Rodgers 1988, 51; Williams & Burden 2007, 8, 10.) Audiolingvaalinen kieltenopetus tuli Eurooppaan samaan aikaan kun kielilaboratorio mahdollistui teknisesti, ja moni sen harjoittelumalleista sopi laitteiston käyttämiseen erinomaisesti. Esimerkiksi ääntämisen opettaminen ei ole paljolti muuttunut vuosiin kenties juuri siksi, että audiolingvaalinen menetelmä sopii sen opettamiseen. (Cook 1996, 181–183.) Oppijoiden osa tämänkaltaisessa opetuksessa jää melko passiiviseksi. Kielen analysoiminen jää vähäiseksi ja huomiota tuskin kiinnitetään oppijan kognitiivisiin prosesseihin oppimisen yhteydessä. Audiolingvaalisia drillejä voidaan myös harjoittaa ajattelematta lainkaan mitä ne sisällöllisesti välittävät. Menetelmää sovellettaessa ei jää sijaa todelliselle vuorovaikutukselle ja merkityksistä neuvottelemisen prosesseille, jotka ovat olennaisia kielellisessä kommunikaatiossa. Audiolingvalismi ei myöskään huomioi sitä

seikkaa, että virheiden tekeminen on tärkeä osa oppimista; menetelmä painottaa oikeita vastauksia. (Williams & Burden 2007, 10–11; ks. myös Cook 1996, 84.)

Audiolingvalismissa opettajan rooli on keskeinen ja aktiivinen. Menetelmä on tullut suosituksi monesta syystä. Ensinnäkin opettajille on helppoa opettaa audiolingvismin etenemisvaiheet, ja opettajat oppivat seuraamaan kurssikirjan etenemistä mekaanisesti. Audiolingvaalista menetelmää voivat käyttää sellaisetkin opettajat, joiden oma kohdekielen taito on rajoittunut. Menetelmän suosio on myös voinut olla siinä, että sitä tukee johdonmukainen psykologinen perspektiivi, behaviorismi, kun taas kommunikatiivisilta lähestymistavoilta on puuttunut yhtenäinen oppimisteoreettinen pohja. (Williams & Burden 2007, 11–12; ks. myös Cook 1996, 183; Richards & Rodgers 1988, 56–57.)

Puutteistaan huolimatta behavioristinen oppimisen malli tavoittaa yhden tärkeän ulottuvuuden oppimisesta: oppimisen yhtenä perustana on asteittain etenevä harjoitus. Mallissa rakennetaan sekä oppijan tietotaitoa että hänen motivaatiotaan vaihe vaiheelta, jolloin pystytään yleensä takaamaan myös monien oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden perustaitojen hallinta. (Puolimatka 2002, 84–85; ks. myös Patrikainen 1997, 76.) Kielikeskuksissa toteutettavassa opetuksessa behavioristisen oppimisen malli on käyttökelpoinen varsinkin kielten alkeita opetettaessa: opetettava aines vaikeutuu asteittain ja opiskelijan motivaatio säilyy hänen saadessaan positiivista palautetta opettajalta. Alkeisopetuksessa toteutetaan kielistudio-opetusta, jonka voidaan sanoa sisältävän audiolingvaalisen menetelmän piirteitä. Tavoitteena voi kuitenkin olla kognitiivinen automatisoitunut taito, johon pyritään runsaan harjoittelun avulla, myös drillaamalla.

### 6.3.2 Kognitiivinen psykologia

Oppimisen tutkimuksessa alkoi 1950-luvulta lähtien kasvaa suuntaus, joka korosti oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen merkitystä. Toisin kuin behaviorismi, kognitiivinen psykologia käsittelee sitä tapaa, jolla ihminen ajattelee ja oppii. Se tarkastelee oppijaa ymmärtävänä, ajattelevana ja ympäristöä jäsentävänä yksilönä. Tieto tallentuu pitkäkestoiseen muistiin tietorakenteina, jotka esimerkiksi kokemuksen vaikutuksesta ovat alttiita muutoksille. Kognitiivisen oppimisteorian mukaan havaintokokemus on informaation prosessointia tietorakenteiden avulla, ilmiön aktiivista omaksumista. (Puolimatka 2002, 85–86; Tynjälä 2002b, 31–32; ks. myös Hutchinson & Waters 1990, 43; Williams & Burden 2007, 13.) Havaitseminen on ympäristöön suuntautuvaa tiedon hakua, ja havainnointia ohjaavat yksilön käsitykset siitä, mitä on tapahtumassa, eli tilanteen aktivoimat skeemat. Skeemalla viitataan siihen, että ihminen jäsentää tietoaan hierarkkisesti rakentuvina kokonaisuuksina, *skeemoina*, ”*skripteinä*”, ”*sisäisinä mal-leina*”. Näissä tiedollisiin aineksiin kytkeytyvät emotionaaliset ainekset. Uusi tieto rakentuu aiemmin opitun pohjalle, ja vanhaa tietoa käytetään uuden konstruoimiseen. (von Wright 1992, 16; ks. myös Williams & Burden 2007, 15.)

Kognitiivisen psykologian käsitteistöön vaikutti voimakkaasti tietotekniikan kehitys: aivot käsitetään ’prossessoriksi’, ja ihmiset ’hankkivat’ ja ’käsittelevät’ informaatiota,



‘tallentavat’ ja ‘hakevat’ informaatiota ‘muistista’ sekä omaavat ‘muistijärjestelmän’ (lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti). Ajattelutapa johti **informaationprosessointiteorian** kehittämiseen. Sen mukaan oppiminen ei ole vain passiivista informaation vastaanottamista, vaan siihen liittyy mentaaleja prosesseja. Informaationprosessointiteoriasta on kehitetty pedagogisia sovelluksia, joissa on kiinnitetty huomiota pitkäaikaisuudista parantamiseen ja mieleen painamisvaiheeseen tehostamiseen. Teoriassa on ollut vaikutusta siihen, että on alettu kiinnittää huomiota erilaisiin oppimis- ja opiskelustrategioihin sekä metakognitiivisten taitojen merkitykseen. Teoria edustaa kognitivismin yhtä ääripäätä, ja sitä voidaan pitää yhtenä konstruktivismin yksinkertaisista muodoista, joka kuvaa staattista mekanismia eikä anna vakuuttavaa kuvaa oppimisesta ja kehityksestä. (Ernest 1995, 468–469; Hilgard & Bower 1975, 431–433; Säljö 2000, 55–56; Tynjälä 2002b, 31, 35–36; von Wright 1992, 17.) Ausubelin vuonna 1963 esittämässä oppimista koskevassa teoriassa erotetaan toisistaan mekaaninen ulkoa oppiminen ja mielekkään kielen avulla tapahtuva oppiminen, joilla Ausubelin mukaan on erilaiset lainalaisuudet. (Bauersfeld 1995, 139; Biehler & Snowman 1990, 443; Duit 1995, 272; Miettinen 1984, 77–78.)

Informaationprosessointiin ja muistin merkitykseen vieraan kielen oppimisessa ja automatisoitumisessa on kiinnittänyt huomiota McLaughlin (Mitchell & Myles 2004, 99–102). Vieraan kielen opetuksessa muistiin liittyviä onnistuneita sovelluksia ovat olleet linkkisanatekniikka (*linkword method*), joka linkittää kahden kielen sanoja mielikuvan rakentamiseksi, sekä oppitunnin alussa käytetty yleisjohdanto eli ennakkojäsentäjä (*advance organisers*), jonka avulla oppijat saadaan helpommin orientoitumaan uuteen asiaan aiemmin opitun pohjalta. (Williams & Burden 2007, 16–17.) Kognitiiviseen teoriaan tukeutuvassa kieltenopetuksessa on myös käytetty ongelmanratkaisutehtäviä (*problem-solving task*), jotka erityisalojen kieltenopetuksessa on mukautettu opiskelijoiden erityisalaan, ja oppimisteoriassa on ollut merkitystä kehitettäessä kursseja lukemisstrategioiden oppimiseksi ja soveltamiseksi vieraskielisten tekstien lukemiseen. (Hutchinson & Waters 1990, 43–46.) Kielikeskuksissa lukutekniikan opettamiseen ovat keskittyneet erityisesti englannin tekstinymmärtämiskurssien opettajat.

Toista ääripäätä kognitiivisen psykologian piirissä edustaa **konstruktivismi**, joka ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan juontaa juurensa monesta lähteestä. Siihen kuuluu useita eri suuntauksia. Konstruktivismi ei itsessään ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä, laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin levinnyt paradigma. Konstruktivistinen oppimisteoria on kyseisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. (Tynjälä, 2002, 37; ks. myös Miettinen 2000, 276–277.)

Konstruktivistisen oppimisteorian muotoutumiseen vaikutti ratkaisevasti evoluutio-teorian virittämä ihmiskäsitys. Sen pohjalta syntyi Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulla pragmatistinen filosofia, funktionalistinen psykologia, progressiivinen pedagogiikka ja sosiaalipsykologian piirissä ns. symbolinen interaktionismi. Näiden suuntausten kehittäjät Peirce, James, Dewey ja Mead toimivat yhteistyössä, ja heille kaikille oli yhteistä *toiminnan* keskeisen roolin painottaminen: toimintansa kautta yksilö selviää olemassa-

olon taistelusta, ja oppiminen tapahtuu toiminnan puitteissa ja palvelee sitä. Kolb (1984, 5) toteaa mm. Deweyn ajatusten *kokemuksellisesta oppimisesta, elämänkestävästä oppimisesta ja muutoksen kohtaamisesta* löytyvän jo ”traditionaaliseksi” tulleista kasvatushjelmista (Kolb 1984, 5, 22–23; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 115–116), ja Knowles (1990, 90) puolestaan ihmettelee, miten tuoreilta ja hyödyllisiltä Deweyn ajatukset tämän päivän ajattelun valossa vaikuttavat.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa maailmasta sellaisena kuin se todellisuudessa on, vaan jokainen konstruoi oman todellisuutensa maailmasta ja siihen liittyvistä kokemuksista. (Puolimatka 2002, 32–33, 41, 46; ks. myös von Glasersfeld 1995, 9; Tynjälä 2002b, 37; Williams & Burden 2007, 21.) Oppiminen vaatii itsesääteilyä ja reflektiota, ja ongelmien ratkaisu vaatii niiden kokemista omikseen. Ongelmat tulee nähdä esteinä, jotka jarruttavat etenemistä päämäärään, jolloin halusta löytää ratkaisu tulee vankka motivaation lähde. (von Glasersfeld 1995, 14.)

Konstruktivistisen ajattelutavan vaikutusvaltaisoin esitaistelija oli sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget. Hän oli kiinnostunut tavasta, jolla ihmiset oppivat asioita kehityksessään lapsista aikuisiksi. Hänen teoriansa on toimintaan pohjautuva ja keskittyy itse oppimisprosessiin opittavan asian sijaan. Ihminen on oppijana aktiivinen. Teorian mukaan opimme *henkilökohtaisen kokemuksemme* pohjalta, ja kehittyminen tapahtuu biologisesti määräytyvien kehitysvaiheiden kautta. Piaget’n kehitysvaiheilla on sanomansa kieltenopettajalle: on huomattava, että ihmiset oppivat eri tavoin, ja monet kokevat koko elämänsä ajan vaikeuksia esimerkiksi abstraktin ajattelun soveltamisessa. On tärkeää tarjota sellaisia kokemuksia kohdekielellä, joilla on yhtymäkohtia nuorten omaan maailmaan. (Williams & Burden 2007, 21–22; ks. myös von Glasersfeld 1995, 6; Säljö 2000, 59; von Wright 1993, 14.)

Piaget’n ajattelutavan mukaan taidot ja tiedot ovat organisoituneet kokonaisuuksiksi, *skeemoiksi*, jotka muuttuvat assimilaation ja akkomodaation kautta. *Assimilaatio* on uuden informaation liittämistä olemassa olevaan tietorakenteeseen ja *akkomodaatio* merkitsee tämän rakenteen uudelleen jäsentämistä, rekonstruointia. Edellä mainitut prosessit myötävaikuttavat kognitiiviseen prosessiin, *adaptaatioon*. (von Wright 1993, 14; ks. myös Hilgard & Bower 1975, 322–333; Puolimatka 2002, 88; Williams & Burden 2007, 22.) Williams ja Burden (2007) valottavat joitakin kieltenopettajan kannalta tärkeiksi katsomiaan Piaget’n näkökulmia. Ensiksi he toteavat, miten tärkeää on ottaa huomioon oppija yksilönä ja aktiivisena tiedonrakentajana. Opetellessaan uutta kieltä oppija työstää aktiivisesti ympäristössään kuulemaansa kieltä samoin kuin niitä tehtäviä, joita tarjotaan. Opettajien on tärkeää tukea oppijoiden prosessia, ei kokea heitä passiivisina vastaanottajina. Lisäksi on tärkeää, että ajattelun kehitys ja sen suhde kieleen ja kokemukseen tulevat oppimisen keskeiseksi päämääräksi. Käy ilmi, että pelkästään muistamiseen perustuva kieltenopetus ei johda syvään ymmärrykseen. Edelleen opettajan tulee huolehtia siitä, että tehtävien vaatimukset vastaavat oppijan kognitiivista tasoa. Ne eivät saa olla liian abstrakteja eivätkä liian yksinkertaisia. Neljäntenä aspektina Williams ja Burden näkevät assimilaation ja akkomodaation toteutumisen uuden kielen oppimisessa:

kun vastaanotamme uutta kieliainesta esimerkiksi kuuntelemalla keskustelua, meidän on muokattava jo osaamaamme kieliainesta (akkomodaatio), jotta kykenisimme sovitamaan uutta informaatiota jo olemassa olevaan tietoon (assimilaatio). Tällä tavoin tietomme siitä, miten uusi kielisysteemi toimii, kehittyy vähitellen. Oppijan tieto kielestä muovautuu uudelleen sitä mukaa kun se on tiiviisti yhteydessä kohdekieleen. Williams ja Burden toteavat lopuksi Piaget'n unohtaneen yksilön kehitystä korostaessaan yhden olennaisen seikan: sosiaalisen ympäristön tärkeyden oppimiselle. (Williams & Burden 2007, 22–24.) Von Glasersfeld (1995, 11) näkee kuitenkin kritiikin epäoikeutettuna. Hänen mukaansa tarkkaavainen lukija huomaa Piaget'n melkein jokaisessa kirjassaan toistavan, että tärkeimmät tilaisuudet akkomodaation toteuttamiseen tulevat sosiaalisen interaktion kautta.

Konstruktivismiin eri suuntauksille on yhteistä, että niissä painotetaan ihmisen kykyä rakentaa oma todellisuutensa. Eri muunnelmat eroavat toisistaan siinä, kuinka rakentamisen suorittaja, kohde ja luonne ymmärretään (Puolimatka 2002, 32–33), ja tarkastellaanko oppimista yksilön vai ryhmän tai laajemman yhteisön tasolla (Tynjälä 2002b, 58). Kaikki konstruktivismiin suuntaukset korostavat luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa, ei toistamista ja muistamista. Kaikissa painotetaan oppijan aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. (Tynjälä 2002b, 58; ks. myös Miettinen 2000, 288–289.) Oppiminen on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, ja opettajalta vaaditaan taitoa luoda optimaalisia oppimisympäristöjä (Rauste-von Wright 1998, 19). Suuntauksissa on ollut myös havaittavissa humanistisen psykologian ja filosofian piirteitä, koska ihmisten tunteet ja kokonaiskehitys pyritään ottamaan vahvasti huomioon (Kari 1996, 23–24).

Kielikeskusten opettajille konstruktivistinen näkemys oppimisesta on luonut suuria haasteita, koska opetettavia on paljon. Pyrkimys huomioida opetettavien erilaiset lähtötasot ja erilaiset oppimistavat on ohjannut tietokoneavusteisen opetuksen ja verkkopöytäkurssien jatkuvaan kehittämiseen.

### 6.3.3 Muita opetukseen ja oppimiseen vaikuttaneita suuntauksia

Kasvatustieteellisistä suuntauksista erityisesti humanismilla on ollut merkittävä vaikutus sekä kasvatustieteeseen että kielenopetukseen. Merkitykseltään hieman vähäisemmäksi on toistaiseksi jäänyt suuntaus, jota kutsutaan sosiaalisiksi interaktionismiksi. Williams ja Burden (2007) näkevät edellä mainittujen suuntausten yhdessä luovan perustan sosiaaliselle konstruktivismille. Tämän konstruktivistisen näkökulman kehys muodostuu sosiaalisesta interaktionismista, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisessa ympäristössä, ja näkökulmaan antaa lisäulottuvuutta humanismi, joka korostaa ihmisen kehittymistä kokonaisena persoonana. (Williams & Burden 2007, 30, 42–43.) Viime aikoina kasvatustieteellisessä keskustelussa sijansa on myös saanut ns. realistinen näkemys opettamisesta ja oppimisesta.

Humanistinen psykologia ei ole yhtenäinen koulukunta, vaan lähinnä ”suuntaus”, jonka piiriin ovat lukeutuneet monenlaiset tutkijat. Yhtenäisimmillään humanistinen psykologia oli 1960-luvulla. **Humanistinen lähestymistapa oppimiseen** korostaa oppijan sisäisen maailman tärkeyttä ja asettaa yksilön ajatukset ja tunteet etusijalle kaikessa inhimillisessä kehityksessä. Näitä aspekteja on oppimisprosessissa usein epäoikeutetusti väheksytty, vaikka ne ovat hyvin tärkeitä pyrittäessä ymmärtämään inhimillistä oppimista kokonaisuudessaan. Ensimmäiseksi nykypäivän humanistiksi voidaan kenties nimetä A.S. Neill, joka kehitti radikaalisti erilaisen Summerhill-koulun Englannissa. Merkittävä suuntauksen edustaja oli myös Erik Erikson, jonka elämänkaariteoria auttaa tunnistamaan oppimisen ja kehityksen elämänlaajuksena. Carl Rogers ja Abraham Maslow nousivat suuntauksen johtohahmoiksi luomalla sen psykologisen pohjan. (Gage & Berliner 1988, 485; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 135–136; Williams & Burden 2007, 30.) Maslow, suuntauksen tärkein teoreetikko, korosti yksilön ainutlaatuisuutta. Hänen mukaansa jokainen luo itse oman elämänsä, eikä kukaan voi mestaroida toisen elämää neuvoen tai määräyksen. (Uusikylä & Piirto 2006, 31.)

Ihmisten luonnollista kykyä oppia tähdensi Rogers, joka totesi merkittävää oppimista tapahtuvan vain, jos opittavalla asialla on henkilökohtaista merkitystä oppijalle ja se sitoo oppijan aktiivisesti oppimistapahtumaan, so. *kokemukselliseen oppimiseen*. Oppiminen, joka on oppijalähtöistä, ja johon liittyvät sekä tunteet että kognitio, on erittäin todennäköisesti kestävä ja perusteellista. Sellaisissa oppimistilanteissa, joissa ulkoinen kritiikki jää vähäiseksi ja joissa rohkaistaan itsearvioon, riippumattomuus, luovuus ja itseluottamus pääsevät kukoistamaan. Rogers katsoi, että hänen kehittämänsä asiakaskeskeistä terapiamuotoa voi soveltaa opettamisessa, ja näin syntyi *oppijakeskeinen opetustapa*, jonka tuloksena oppija kykenee kasvattamaan itseään ilman opettajan apua. Opettajat voivat luoda varauksettoman ja positiivisen ilmapiirin näkemällä oppijat asiakkaina, joilla kullakin on tarpeensa. Heidän on tärkeää välittää lämpöä ja empatiaa oppijaa kohtaan vakiinnuttaakseen tähän luottamuksellisen suhteen. Rogers näkee opettajan oppimisen mahdollistajana (*facilitator of learning*). (Biehler & Snowman 1990, 482–484; Crocker 1981, 15; Knowles 1990, 77; Uusikylä & Piirto 2006, 33–36; Williams & Burden 2007, 35–36.)

Humanistinen kokemuksellisen oppimisen paradigma korostaa (oppimis)kokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Suomessa suuntauksen taustahahmona on ollut Wilenius, suuntauksen suosituin teoreetikko lienee ollut Kolb. Kolbin mukaan oppiminen on prosessi, jossa tietoa syntyy kokemusten käsittämisen ja muuntelemisen seurauksena. Hän näkee kokemuksellisen oppimisen prosessin nelivaiheisena syklinä: konkreettinen kokemus, reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. (Kolb 1984, 40–41; ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1998, 156–157.)

Humanistisella lähestymistavalla on ollut huomattava merkitys kieltenopetuksen metodologialle. Sen pohjalta ovat syntyneet esimerkiksi *silent way*, suggestopedia (*suggestopaedia*) ja *community language learning*. Nämä kolme metodologiaa perustuvat läheisemmin psykologiselle kuin lingvistiselle pohjalle, pitävät oppimisen ja kielen affektiivisia aspekteja tärkeinä, käsittelevät oppijaa kokonaisena persoonana oppimispro-

sessissa ja tiedostavat turvallisen oppimisympäristön merkityksen oppijan persoonalle. Humanismin arvon kielenoppimisessa voi nähdä ennen kaikkea siinä, että se rikastuttaa opettajan käytänteitä monella tapaa mitä menetelmää hän sitten käyttääkin ja sitä on helppo soveltaa kommunikatiivisessa luokassa. (Williams & Burden 2007, 37–38; ks. myös Richards & Rodgers 1988.)

Gage ja Berliner (1988) tiivistävät humanistisen näkökulman periaatteet kasvatuksessa seuraavasti: 1) oppijat oppivat sen, mitä tarvitsevat ja mitä tahtovat oppia 2) halu oppia ja tieto siitä miten oppia on tärkeämpää kuin todellisen tiedon hankinta 3) opiskelijan oma itsearviointi on hänen oman työnsä ainoa mielekäs arviointitapa 4) tunteet ovat yhtä tärkeitä kuin faktat, ja tuntemaan oppiminen on yhtä tärkeää kuin ajattelemaan oppiminen 5) oppimista voi tapahtua vain, jos oppija ei tunne oloaan uhatuksi (Gage & Berliner 1988, 486). Kielikeskusten opettajille humanistinen näkökulma on merkinnyt huomion kiinnittämistä oppimisilmapiiriin ja luottamuksellisiin opiskelijasuhteisiin. Erityisalojen kielenopetukseen humanistinen näkökulma sisältyy luonteenomaisena piirteenä: opettavana on alakohtainen kieli, jolla on henkilökohtaista merkitystä opiskelijalle ja opettajan ja opiskelijan suhdetta leimaa vastavuoroisuus.

Sosiaalisen konstruktivismin toinen tukipylväs humanismin ohella on **sosiaalinen interaktionismi**. Tämän suuntauksen huomattavin edustaja Vygotski yhtyy tavallaan Piaget'n näkemykseen, jonka mukaan lapsi oppii itsenäisesti ympäristöönsä tutkien, ja behavioristiseen näkemykseen, jonka mukaan vanhempien on tuettava lapsen oppimista palkkioin ja rangaistuksin. Sosiaalisen interaktionismin mukaan lapset syntyvät sosiaaliseen maailmaan, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Williams & Burden 2007, 39.) Opettajien, oppijoiden ja tehtävien keskinäinen vuorovaikutus on luonteeltaan dynaamista. Useat tutkijat ovat käyttäneet neuvottelu-termiä kuvaamaan opettajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta: opettajan voi nähdä eksperttina sopeuttamassa noviiseja kulttuuriin tai neuvottelemassa yhteisymmärryksestä keskeisissä asioissa. (Prawat 1990, 33.) Suuntauksesta voidaan löytää hyvin tarpeellinen teoreettinen pohja *kommunikatiiviselle kielenopetukselle*, jossa korostetaan kielenoppimisen tapahtuvan käyttämällä kieltä mielekkäästi kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa. (Williams & Burden 2007, 39, 43.; ks. myös Vygotski 1982, 18–19.)

Ensimmäiset länsimaiset käännökset venäläisen psykologin Vygotskin kirjoituksista ilmestyivät 1960-luvulla. Vygotski korosti kielen merkitystä ihmisten kanssakäymisessä. Kielen alkuperäinen funktio on kommunikatiivinen, ja se on ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline, ilmaisemisen ja ymmärtämisen väline. Kielen avulla välitetään kulttuuria, kehitetään ajattelua ja toteutetaan oppimista. Vygotskin ajattelutapa oli holistinen: hän hylkäsi näkemyksen, jonka mukaan opittava aines voitaisiin pilkkoa osiin ja opettaa erillisinä osakokonaisuuksina. (Vygotski 1982, 18-21; Williams & Burden 2007, 40.) Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa, ensin sosiaalisella, sitten psykologisella tasolla. Ihmisen ulkoinen toiminta sisäistyy eli muuntuu sisäiseksi, hen-

kiseksi toiminnaksi (*internalizing*) vähitellen oppimisen ja kokemuksen kautta. (Lantolf 2000, 13–15; Tynjälä 2002b, 47; ks. myös Miettinen 1984, 138.)

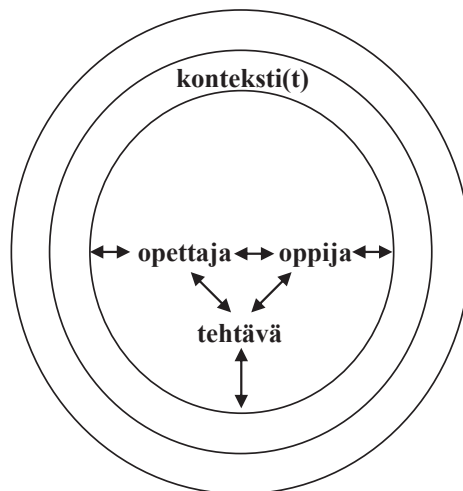
Vygotskin psykologiassa on keskeinen välittämisen (*mediation*) käsite. Tällä käsitteellä viitataan niihin oppijan kannalta merkittäviin ihmisiin, jotka edistävät oppimista valitsemalla ja työstämällä heille tarjottavia oppimiskokemuksia. Tehokkaan oppimisen taustalla on sosiaalinen interaktio kahden tai useamman ihmisen kanssa, joilla on eri tietämyksen taso. Eniten osaavan tehtävä on löytää keinoja auttaa muita oppimaan, siirtymään seuraavalle tiedon tai ymmärryksen tasolle. Vygotskin tunnetuin käsite on lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*), joka viittaa siihen tiedontasoon, joka on oppijan ulottuvilla, joskin vielä häneltä saavuttamatta. Paras tapa tämän tason saavuttamiseksi on työskennellä itseään osaavamman ohjaajan, välittäjän (*mediator*) kanssa. (Gage & Berliner 1988, 124–125; Williams & Burden 2007, 40; ks. myös Lantolf 2006, 720; Säljö 2000, 81; Tynjälä 2002b, 48.) Osaavampi henkilö tarjoaa ohjattavalleen tukea (*scaffolding*), ja näin sosiaalisesta tiedosta ja osaamisesta tulee yksilöllistä (Gage & Berliner 1988, 126; ks. myös Tynjälä 2002b, 49). Lähikehityksen vyöhykettä voisi havainnollistaa vieraan kielen oppimisesimerkillä: kaikki ymmärtävät vieraan kielen puhetta tai tekstiä enemmän ja paremmin kuin osaavat sitä puhua tai kirjoittaa, ja tämä ns. aktiivisen ja passiivisen vieraan kielen osaamisen ero voitaisiin tulkita lähikehityksen vyöhykkeeksi (Leino & Leino 1997, 29–30).

Soveltavan kielitieteen alalla Euroopassa alettiin korostaa kielen funktionaalista ja kommunikatiivista ulottuvuutta pelkkien rakenteiden hallitsemisen sijaan. Alalla tulivat tunnetuiksi 1970-luvulla brittiläiset lingvistit, mm. Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit ja Johnson. Heidän luomansa teoriapohja muodosti taustan kommunikatiiviselle kieltenopetukselle (*Communicative Approach* tai *Communicative Language Teaching*). Kommunikatiivisen kieltenopetuksen idea levisi nopeasti, ja se katsottiin lähestymistavaksi, ei menetelmäksi. Siihen ei löydy yhtä yksittäistä kaikenkattavaa opetuksen mallia. Kommunikatiivinen kieltenopetus kiinnittää systemaattisesti huomiota sekä kielen toiminnalliseen että rakenteelliseen puoleen ja merkitsee sellaisten menettelytapojen käyttämistä, joissa oppijat työskentelevät pareittain tai ryhmissä soveltaen saatavissa olevia kielellisiä lähteitä ongelmanratkaisutehtäviin. (Richards & Rodgers 1988, 64–66; ks. myös Cook 1996, 184–195 ja Garner & Borg 2005, 121–122.) Kommunikatiivista kieltenopetusta edustaa yliopistossa toteutettava erityisalojen kieltenopetus, jota annetaan opiskelijoille alakohtaisesti (Cook 1996, 186), mutta myös käytännön kanssakäymiseen keskittyvä yleiskielen opetus.

**Sosiaalisen konstruktivismin** edustajat, jotka ovat kiinnostuneita oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista, painottavat tiedon sosiaalista konstruointia (Tynjälä 2002b, 39). Confrey (1995, 225) toteaa, että yrittäessämme etsiä vaihtoehtoja teoriaa Vygotskille ja Piaget’lle meidän olisi huomattava yksilöllisen ja sosiaalisen kehityksen muovaavan toisiaan ja löydettävä sopiva tasapaino molemmista. Sosiaalisen konstruktivismin tutkimusparadigma omaksuu hienostuneen realistisen ontologian. Inhimillisesti konstruoitu todellisuus muotoutuu jatkuvasti vuo-

rovaikutuksessa sopiakseen ontologiseen todellisuuteen, vaikei voikaan koskaan luoda todellista kuvaa siitä. Paradigmassa korostuvat kielen olennaisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus. (Ernest 1995, 480.)

Williams ja Burden (2007) muistuttavat opetuskontekstin, oppimisympäristön merkityksestä – oppiminen ei koskaan tapahdu eristyksissä. Oppimiskontekstilla tai oppimisympäristöllä (*learning environment or context*) he tarkoittavat sitä viitekehystä, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimiskonteksti tai oppimisympäristö on yksi opetusprosessin neljästä osatekijästä: opettajat, oppijat, tehtävät ja kontekstit. Yksikään edellä mainituista osatekijöistä ei ole olemassa yksinään ilman muita, ja osatekijät ovat kaikki dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat valitsevat tehtävät, jotka heijastavat heidän uskomuksiaan opettamisesta ja oppimisesta; oppijat tulkitsevat tehtävät tavalla, joka on merkityksellinen heille yksilöinä. Vuorovaikutussuhteessa opettajan käytös heijastaa hänen arvojaan ja uskomuksiaan, ja oppijan tapa reagoida opettajaan heijastaa sekä oppijan yksilöllisiä piirteitä että niitä tuntemuksia, joita opettaja hänessä herättää. Oppimiskonteksti tai oppimisympäristö, jossa opetusprosessia toteutetaan, käsittää emotionaalisen ja fyysisen ympäristön, koko oppilaitoksen hengen, laajemman sosiaalisen ja poliittisen ympäristön sekä kulttuurisen kokoonpanon. Näitä voidaan kuvata toisiinsa vaikuttavina sisäkkäisinä ympyröinä, joihin puolestaan vaikuttavat opetusprosessin muut osatekijät (kuvio 8). On huomattava, että yhden osatekijän muutos vaikuttaa koko kokonaisuuteen. (Williams & Burden 2007, 43–44; ks. myös Tuomisto 1998, 18; vrt. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 54–62.) Tässä työssä käytän sekä termiä oppimiskonteksti että oppimisympäristö viittaamaan yhteen oppimisprosessin osatekijään kuten Williams ja Burden.



**Kuvio 8.** Sosiokonstruktivistinen malli opetus–oppimisprosessista Williamsia ja Burdenia (2007, 43) mukaellen

Kielenoppimisen alalla välittömän oppimiskontekstin merkitys on kasvanut humanistisissa tieteissä tapahtuneen yleisen sosiokulttuurisen suunnanmuutoksen seurauksena: kielen oppiminen tapahtuu ensisijaisesti vuorovaikutuksessa oppijan sosiokulttuurisen kontekstin kanssa ja toissijaisesti kognitiivisena aktiviteettina. Kognitio on tilannesidonnainen ja välittyy vähitellen ihmisten, asioiden ja erityisesti kielen kautta oppijan sisäistyneeksi ominaisuudeksi. Järvinen (2009a) korostaa kielenopetuksessa tapahtuneen muutoksen seurauksena painopisteen siirtyneen pois menetelmistä ja kognitiivisista teorioista yksilöön: tilannekonteksteihin, luokkahuoneisiin, yksilöllisiin opiskelijoihin ja opettajiin. Hän näkee painopisteen siirtymisen antavan opettajille mahdollisuuden luoda yksilöllisiä, vallitseviin teorioihin ja välittämiin konteksteihin perustuvia käytänteitä; mahdollisuuden voimaantumiseen (*empowerment*). Yksi *kontekstuaalisen pedagogiikan* – joksi Järvinen opettamisen kyseistä suuntausta nimittää – periaatteita on juuri vallan ja aloitteen siirtyminen kontekstitalolle. Tällöin voimaantumisen olosuhteet ovat kohdallaan. (Järvinen 2009a; ks. myös Kumaravadivelu 2001, 538–544; Rodgers 2001.) Kielikeskuksissa tapahtuvassa opetuksessa kontekstuaalista pedagogiikkaa on voitu parhaiten toteuttaa itseopiskelun ohjauksessa ja muussa yksilölliset tarpeet huomioivassa pienryhmäopetuksessa. Erityisalojen kielenopetuksessa opiskelijan oman alan asiantuntemus edistää hänen voimaantumisen tunnettaan ja voi näin lisätä kielenopiskelumotivaatiota ja jopa kielen oppimista.

Viime aikoina sosiaalista konstruktivismia on kritisoitu (ks. esim. Puolimatka 2002, 74–76) ja huomiota on saanut ns. realistinen opetuksen teoria. Realistisen näkemyksen mukaan oppijan ajatusrakennelmia ei voi hyväksyä kritiikittä, ja opetuksen tarkoituksena onkin auttaa oppijaa muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja, tottumuksia ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. (Puolimatka 2002, 291.) Kasvatustieteellisessä ja filosofisessa keskustelussa Suomessa on saanut paljon sijaa konstruktivismiin ja realismiin ontologiaan, tietoteoriaan, arvoteoriaan ja oppimisen ulottuvuuksiin liittyvä pohdinta. Kalli (2005) muotoilee aiheen seuraavasti:

”Yksi kysymyksistä on, kumpi on ensisijainen ihmisen merkity maailmassa: minä joka muokkaa maailmaa omien ajatustensa, toimintojensa ja tekojensa avulla vai maailma, joka muokkaa meitä omien lakiansa mukaan. Ne, jotka ovat lähteneet eri tavoin ihmisestä ovat usein päätyneet filosofisiin kantoihin, joita voidaan kuvata sanalla konstruktivismi. Ne taas, jotka ovat painottaneet maailman tai ulkoisen todellisuuden tutkimista ensisijaisena, ovat usein päätyneet realismiin.” (Kalli 2005, 9.)

Oppimisen teoriassa on pyrittävä johdonmukaiseen realismiin tai konstruktivismiin, tai yritettävä yhdistää eri näkökulmia toisiinsa. Opettaja ja kasvattaja joko tiedostaa omassa toiminnassaan suuntaukset johdonmukaisena pyrkimyksenä, tai sitten ne esiintyvät ristiriitaisina tiedostamattomina pyrkimyksinä. Käytännössä nämä erilaiset näkökulmat ovat opettajan käyttöteorian aineksia, ja käyttöteoria muotoutuu sen näkemyksen pohjalta, jonka opettaja tai kasvattaja on luonut kokemuksensa ja oppimansa teorian pohjalta. (Kalli 2005, 13.)



Oppimisteoriat ja -tutkimukset ovat vastauksia eri aikoina erilaisissa ympäristöissä esiin nousseisiin kysymyksiin ja ne voidaan nähdä vastauksina toimintaympäristöjen muutoksiin. Behaviorismi liittyi teolliseen yhteiskuntaan, humanistinen psykologia pyrki ratkomaan massatuotannon synnyttämiä inhimillisiä ongelmia, kognitiivisen psykologian kehittymiseen vaikutti tietotekniikan kehittyminen, ja konstruktivismissa on havaittavissa myöhäismodernismin individualismia. (Kauppi 2004, 198–199.) Kielenoppimisen alalla nykypäivä hahmottuu ensinnäkin *kaaosteorian* soveltamisen kautta: kielen oppimista voi verrata dynaamiseen, jatkuvassa muutoksessa olevaan, ei-lineaarisesti ja ennustamattomasti etenevään systeemiin, joka sisältää sekä pysähtyneisyyden että äkillisen ja nopean kehityksen vaiheita (Larsen-Freeman 1997; ks. myös Järvinen 2009a). Toisaalta erityisalojen kielenopetuksen menetelmiin voidaan etsiä teoreettista pohjaa *ekologisesta lähestymistavasta*, joka pohjautuu ekologiasta löydettävissä oleviin piirteisiin kuten holistisuuteen, dynaamisuuteen, vuorovaikutuksellisuuteen ja tilannesidonnaisuuteen (Garner & Borg 2005; ks. myös Järvinen 2009b). Oppimisteoriat näyttäisivät olevan yhteydessä kunkin aikakauden keskeisiin sosiokulttuurisiin kehityslinjoihin. Niiden soveltamisen näkökulmasta on tärkeää hahmottaa, millaisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista niiden avulla voidaan jäsentää. (Kauppi 2004, 198–199.)

## 6.4 Kieltenopettajien uskomukset

Kaikilla opettajilla on enemmän tai vähemmän selviä työhön, opiskelijoihin, oppiaineeseen, rooleihin ja velvollisuuksiin liittyviä *uskomuksia*, joilla on todettu olevan vaikutusta heidän suunnitteluunsa, opetuksen toteuttamiseen ja luokkahuonekäytänteisiin. Opettajilla on myös muita kuin ammattiin liittyviä uskomuksia, jotka vaikuttavat heidän käytänteisiinsä, mutta niitä ei tule sekoittaa erityisesti kasvatukseen ja koulutukseen liittyviin uskomuksiin. Puhuessaan opettajien uskomuksista tutkijat yleensä viittaavat juuri opettajien uskomuksiin kasvatuksesta ja koulutuksesta eivätkä opettajien laajempaan yleiseen uskomusjärjestelmään. (Pajares 1992, 314, 316, 326; ks. myös Pehkonen 1998, 46.) Tässä työssä uskomuksilla tarkoitetaan kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä uskomuksia.

Kirjallisuudessa uskomusten määrittely on aiheuttanut ongelmia. Uskomukset on usein nimetty muun muassa *asenteiksi*, *arvoiksi*, *mielipiteiksi*, *havainnoiksi*, *implisiittisiksi tai eksplisiittisiksi teorioiksi*, *henkilökohtaisiksi teorioiksi*, *käytännön periaatteiksi tai käsityksiksi*. (Pajares 1992, 309; ks. myös Furinghetti 1998, 11; Pehkonen 1998, 39.) Pehkonen (1998, 45–46) selittää käsitykset tietoisiksi uskomuksiksi, joissa kognitiivinen komponentti korostuu, kun taas primitiivisiä uskomuksia ovat hänen mukaansa tiedostamattomat uskomukset, joissa hallitsevana on affektiivinen komponentti (vrt. luku 8.1). Käsitykset on myös yhdistetty *kokemuksiin*: ne voivat perustua omiin kokemuksiin tai asiantuntijan mielipiteisiin. (Elsinen 2000, 52; Wenden 1998, 517–518, 531; vrt. Dörnyei 1990, 69–70.)

Sekaannusta on aiheuttanut ennen kaikkea kuitenkin uskomusten ja tiedon välinen ero (Pajares 1992, 309; Pehkonen 1998, 41; ks. myös Wenden 1998, 517). Nesper (1987) on löytänyt neljä piirrettä, joiden avulla uskomukset voidaan erottaa tiedosta: eksistentiaalinen olettaus, vaihtoehtoisuus, affektiivinen ja arvioiva lataus sekä episodinen rakenne. Ensinnäkin uskomukset sisältävät usein oletuksia jostakin entiteetistä – opettaja selittää opiskelijan menestystä laiskuudella, kypsyydellä tai kyvykkyydellä. Tällaisia uskomuksia voidaan pitää pysyvinä, opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella olevina. (Nesper 1987, 318; Pajares 1992, 309.) Toiseksi uskomukset sisältävät käsityksiä vaihtoehtoisista maailmoista tai todellisuuksista: opettajalla voi olla jo lapsuudestaan ihannekuva luokasta, jonka luomisessa hän epäonnistuu epäsovivien opetuskäytänteiden takia. Uskomukset toimivat tässä tapauksessa tavoitteiden ja tehtävien asettajina. (Nesper 1987, 318–319; ks. myös Calderhead 1988, 53–54.) Kolmanneksi uskomukset voivat nojata paljon selkeämmin tunteisiin ja arviointiin kuin tietoon; tieto voidaan käsitteellisesti erottaa tunteista ja arvostuksista. Opettajan uskomukset sisältävät tunteita opiskelijoita ja oppiainetta kohtaan, ja kurssisisältöön liitetyt arvot vaikuttavat opetukseen. Tunteet ja arviointi voivat säädellä voimakkaasti sitä ajan ja energian määrää, jonka opettaja uhraa eri aktiviteetteihin. (Nesper 1987, 319–320; Pajares 1992, 309–310; ks. myös Raustevon Wright & von Wright 1998, 170.) Neljänneksi tietojärjestelmät ovat varastoituneet muistiin semanttisiksi verkoiksi, kun taas uskomusjärjestelmät koostuvat pääasiassa episodisesti varastoituneesta materiaalista, joka on peräisin henkilökohtaisesta kokemuksesta tai kulttuurisesta ja institutionaalista tiedonsiirrosta. Useat opettajat katsovatkin, että aikaisemmillä opetusuralla saaduilla kokemuksilla on suuri merkitys heidän nykyisille käytänteilleen. (Nesper 1987, 320.) Edellä mainitun lisäksi Nesper (1987) näkee, ettei uskomusjärjestelmistä vallitse konsensus (*non-consensuality*): ne koostuvat tunteetusti kiistanalaisista käsityksistä, ja niiden muuttamiseen liittyy lähinnä käännyttämistä eikä niinkään todisteiden esittämistä. Uskomusjärjestelmien osat ovat lisäksi heikosti sidoksissa toisiinsa (*loosely-bounded*); ei ole olemassa selkeitä loogisia sääntöjä, jotka yhdistävät uskomukset todellisiin tapahtumiin ja tilanteisiin. (Nesper 1987, 320–321.)

Ikään kuin siltana uskomusten ja tiedon välillä Sakui ja Gaies (2003, 154) käyttävät opettajan tietoon liittyvää käsitettä ‘opettajan henkilökohtainen käytännön tieto’ (*teachers’ personal practical knowledge*) (ks. myös Clandinin & Connelly 1986, 386). Myös Dufva (2003, 146) on käyttänyt uskomuksista kirjoittaessaan tietoon viittaavaa käsitettä ‘arkipäivän tieto’ (*everyday knowledge*), ja Pehkonen ja Pietilä (2002, 40) käsitettä ‘yksilön henkilökohtainen tieto’ (vrt. Kalaja & Barcelos 2003, 1). Pehkonen (1998, 44–45) tarkentaa yksilön henkilökohtaisen tiedon sisältävän myös tunteet. Opettajan henkilökohtainen käytännön tieto viittaa sellaiseen opettajan tietoon, joka on juurtunut syvästi hänen elämäänsä ja kulttuuriin kokemuksiinsa ja liittyy hänen opetusympäristöihinsä ja käyttäytymismalleihinsa. Käsite perustuu kahteen oletukseen siitä, miten opettajan tieto ja uskomukset liittyvät opetukseen. Ensimmäinen oletus heijastelee Deweyn näkemystä, jonka mukaan tieto ja uskomukset ovat sosiaalisesti konstruoituja. Se olettaa opettajan tiedon ja uskomusten vaikuttavan opettajan suunnitteluprosesseihin ja luokassa tehtäviin päätöksiin, joskin itse prosessit muotoutuvat sen mukaan, mitä luo-

kassa tapahtuu ja miten opettaja ymmärtää tapahtumat. Toisin sanoen: opettajan tieto on tilannesidonnaista, tulkitsevaa ja dynaamista. Toisen oletuksen mukaan opettaja konstruoi henkilökohtaisen filosofiansa lukuisien kokemustensa kautta, mistä syystä tutkijat usein tukeutuvat opettajien kertomuksiin tutkiessaan opettajien tietoa ja uskomuksia. (Sakui & Gaies 2003, 154.)

Opettajan uskomukset voidaan todeta kompleksisiksi, ne liittyvät kiinteästi opettajan identiteetteihin, ja opettaja ilmaisee ne usein metaforien avulla puhuessaan työstään. Opettajan eri identiteetit (entinen opiskelija, ei-syntyperäinen kielenpuhuja, vanhempi, aikuinen) näyttäytyvät eri tilanteissa ja vaikuttavat päätöksiin. Lukuisat identiteetit muodostavat opettajan ammatillisen identiteetin, joka kytkeytyy arvoihin, tavoitteisiin ja tarpeisiin. Metaforat toimivat järjestyksen luoja- ja kaoottisuudessa ohjaten opettajaa ymmärrykseen uskomusten ollessa ristiriitaisia. (Sakui & Gaies 2003, 164–165, 167; ks. myös Deshler 1998, 328–331; Mezirow 1998, 35.)

Uskomusjärjestelmä liittyy läheisesti opettajan lukuisiin elämäkokemuksiin ja oppimiskokemuksiin sekä ympäristöön. Uskomukset on nähty osatekijöinä siihen, että oppijat ovat erilaisia prosessoidessaan ja omaksuessaan vierasta kieltä. Niiden merkitys on liitetty opettajien ja opiskelijoiden työjärjestyksen yhteensopimattomuuteen luokassa, opiskelijoiden käyttämiin kielenoppimisstrategioihin sekä oppijoiden ahdistuneisuuteen ja autonomiseen oppimiseen. (Kalaja & Barcelos 2003, 1.) Opettajien lukuisat uskomukset opiskelijoista heijastavat heidän maailmankatsomustaan vaikuttaen heidän käytänteisiinsä. (Williams & Burden 2007, 7, 57–60.)

Uskomuksia koskevista tutkimuksista ja niiden tuloksista Pajares (1992) on tehnyt päätelmiä ja yleistyksiä ja koonnut ne perusolettamuksiksi. Näiden mukaan uskomusten voidaan mm. olettaa muotoutuvan hyvin varhain ja niiden katsotaan olevan kestäviä: ne säilyvät ajan, koulutuksen ja kokemuksen aiheuttamista ristiriidoista huolimatta. Mitä aikaisemmin uskomus liitetään uskomusrakenteeseen, sitä vaikeampaa sitä on muuttaa. Uskomuksen muuttuminen aikuisiässä on harvinaista ja uskomuksesta pidetään kiinni väärästä tiedosta ja tieteellisesti oikeiden selitysten esittämisestä huolimatta. Yksilön uskomukset vaikuttavat voimakkaasti hänen käytökseensä. Ne vaikuttavat hänen haavoittuvuutensa, mutta voivat olla epäluotettava osiita todellisuuteen. (Pajares 1992, 324–326; ks. myös Johnston 1988, 195.)

## 6.5 Yhteenveto

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetustapahtuman aihepiiriin kohdistuvaa reflektiivistä ajattelua (Kansanen 1995a, 10). Opettajan ajatteluprosessit ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja opettajan toimintaan vaikuttaa olennaisesti se konteksti, jossa opetusprosessi tapahtuu (Clark & Peterson 1986, 257–258). Paljon huomiota osakseen on saanut opettajan asiantuntijuuden tutkimus, jossa ekspertti–noviisi-paradigmaa käyttämällä voidaan havainnollistaa tietämysrakenteiden muutoksia (Ropo

1991, 154). Asiantuntijuuden säilyttämiseksi reflektion merkityksen on havaittu olevan suuri. Reflektio on keino yhdistää tieteellinen ja henkilökohtainen tietojärjestelmä, sen avulla opettaja tarkastelee kriittisesti uskomuksiaan ja tulee tietoiseksi havainnoistaan. (Mezirow 1998, 17; Ojanen 1993a, 125, 127–129; Prawat 1990, 11.)

Opettajien opetusprosesseihin liittyvän ajattelun tutkimiseksi on tärkeää tutkia opettajien implisiittisiä teorioita, jotka ovat teorioiden, uskomusten ja arvojen yhdistelmä. Teoriat ohjaavat opettajien käyttäytymistä. Opettajan implisiittisen teorian eri puolia voidaan tarkastella eri tasoilta. Kansanen (1995a) on laatinut tarkoitukseen opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin Königin (1975, 26–31) ajatteluun perustuen. König käyttää termejä objektiteoria ja metateoria, joista objektiteoria on teoria opetuksen käytännöstä ja metateoria on teoria kasvatustieteestä tieteenalana. (Kansanen 1995a, 19.) Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajien toimintatason ja sitä tutkivan objektiteoriatason ajattelun havainnollistamiseen.

Opettajien opettamis- ja oppimiskäsityksiä tutkittaessa on huomattu opettajien omaksuvan opettajakeskeisen lähestymismistavan opettamiseen, kun he käsittävät oppimisen tiedon määrän lisääntymisenä. Kokiessaan oppimisen opiskelijoiden käsitysten kehittämisenä ja muuttamisena he käsittävät opettamisen opiskelijoiden avustamisena näiden kehittäessä ja muuttaessa käsityksiään. (Trigwell & Prosser 1996, 276, 281.) Opiskelijoiden on huomattu omaksuvan hyvin todennäköisesti pintaoppimiseen keskittyvän lähestymismistavan oppiakseen aineen, mikäli opettajien lähestymismistapa opetukseen on tiedon siirtoa painottava ja opettajan tekemiseen keskittyvä. Vastaavasti on viitteitä siitä, että opiskelijat omaksuvat syväoppimiseen keskittyvän lähestymismistavan opettajan omaksuttua opiskelijakeskeisen lähestymismistavan opetukseen. (Trigwell ym. 1999, 66–67.) Opettajien on todettu käyttävän sekä opiskelija- että opettajakeskeisiä opetuksen lähestymistapoja kaikissa oppiaineissa ja konteksteissa. Tutkimukset osoittavat opiskelijakeskeisen lähestymismistavan olevan alttiimpi kontekstuaalisille vaikutteille. (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 285, 295.)

Opetustyössä muovautuviin oppimisteorioihin vaikuttavat mm. yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta sekä oppimista koskevan tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet (von Wright 1992, 1). Oppimisteorioita koskevassa tutkimuksessa on korostunut kahden perinteen – behavioristisen ja kognitiivisen vastakkainasettelu. Behavioristinen suuntaus tarkastelee oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella eikä hyväksy ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista (Tynjälä 2002b, 21). Vieraan kielen oppimisessa behaviorismi on vaikuttanut audiolingvaalisen kieltenopetuksen kehittymiseen ja drillien harjoittamiseen (Cook 1996, 84). Kognitiivinen psykologia käsittelee sitä tapaa, jolla ihminen ajattelee ja oppii (Puolimatka 2002, 85–86), ja sen yhtä ääripäätä edustaa useita eri suuntauksia käsittävä konstruktivismi.

Konstruktivismin eri muunnelmille on yhteistä ajatus ihmisen kyvystä rakentaa itse oma todellisuutensa (Puolimatka 2002, 32–33). Konstruktivismin yhden näkökulman, sosi-

aalisen konstruktivismin kehys muodostuu ihmisen kehittymistä kokonaisena persoonana korostavasta humanismista ja oppimistapahtuman sosiaalista luonnetta korostavasta sosiaalisesta interaktionismista. Sosiaalisesta interaktionismista voidaan löytää teoreettinen pohja kommunikatiiviselle kieltenopetukselle, jossa korostetaan kielenoppimisen tapahtuvan käyttämällä kieltä mielekkäästi kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa. (Williams & Burden 2007, 30, 42–43.)

Opettajien työhön, opiskelijoihin, oppiaineeseen, rooleihin ja velvollisuuksiin liittyvillä uskomuksilla on todettu olevan vaikutusta heidän suunnitteluunsa, opetuksen toteutamiseen sekä luokkahuonekäytänteisiin. Uskomukset heijastavat opettajien maailmankatsomusta. Niiden voidaan olettaa muotoutuvan hyvin varhain ja niiden katsotaan olevan kestäviä. (Pajares 1992, 314–326; Williams & Burden 2007, 57.)

## 7 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

Vaikka yliopistolle on ominaista jatkuvassa muutoksessa toimiminen, akateeminen työntekijä on kuitenkin saanut huomata olevansa keskellä suoranaista kaaosmaista muutosvyöryä. Opettajat ja tutkijat ovat kokeneet ahdistusta siitä, että liian monta asiaa on päässyt lähes huomaamatta vaikuttamaan heidän toimintaansa yhtäaikaisesti. Olemme eläneet kauan lineaarisessa ja ennustettavassa muutoksessa, ja ihmisten on vaikeaa ennakoida ja kohdata ei-lineaarisesti etenevä todellisuus. (Ks. Heikkilä-Laakso 1999, 8.) Työn muutos ja käsityksemme työn muutoksesta ovat muuttuneet: useat toisiaan seuraavat ja rinnakkaiset muutokset dominoivat työssä yhä useammin (Mäkitalo & Launis 2007, 71).

Muuttuessaan monia tarkoitusperiä palveleviksi organisaatioiksi yliopistot ovat tavallaan kokeneet sirpaloitumista ja haluavat edustaa kaikkea kaikille: on oltava kansainvälisesti erinomaisia tutkimusyksiköitä, globaalisti merkittävää kurssitarjontaa, yhteistyöverkostoja paikallisen teollisuuden kanssa, houkuttelevuutta tutkijoiden parhaimmistolle, visioita koko henkilökunnan työpanoksen hyödyntämiseksi jne. Akateemiselta henkilökunnaltaan yliopistot odottavat varauksetonta sitoutumista kaikkien edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseen. (Taylor 1999, 39.)

Tällä hetkellä elämme myös voimakkaassa opetuskulttuurin muutoksessa, johon on vaikuttanut oppimisteorian muutoksen lisäksi tiedon nopea lisääntyminen ja muuttuminen. Pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei riitä, vaan opettajan oletetaan kehittävän oppilaistaan elinikäisiä oppijoita. Tästä seuraa, että opettajan on hallittava opetusalan lisäksi oppimisprosessit ja niihin liittyvät ihmissuhdetaidot. Opettajan työn vaatimukset asettavat siis opettajan asiantuntijuudelle huomattavasti suurempia haasteita kuin perinteinen näkemys opettajuudesta. (Tynjälä 2004, 53–54.)

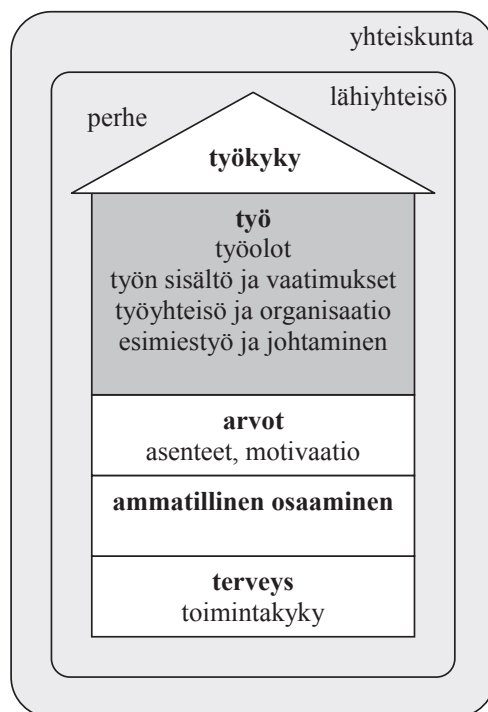
Useiden eri alojen työntekijöitä keskenään verranneet Niemelä, Talvitie-Ryhänen, Väisänen ja Kainulainen (1996) toteavat selvityksessään, että 1990-luvulla työhön liittyvät ajankohtaiset muutokset rasittivat erityisen paljon juuri opetushenkilökuntaa. Erityisesti opetustyötä tekeviin kohdistui työn tulos- ja tehostamisvaatimuksia, ja he kokevat useimmin työnsä henkisesti rasittavana. Selvityksen tulokset osoittavat, että terveyteen liittyvät hyvinvoinnin vajeet lisääntyvät työn henkisen rasittavuuden ja työelämän tulos- ja tehostamisvaatimusten ajankohtaistuessa. (Niemelä, Talvitie-Ryhänen, Väisänen & Kainulainen 1996, 12, 111.)

Kielikeskuksessa toimiva kieltenopettaja tekee muuttuvassa yliopistossa vähenevien resurssien keskellä ihmissuhdetyötä. Hänen työnsä on henkisesti vaativaa asiantuntijatyötä. Opettaja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa monien erilaisten ihmisryhmien –

opiskelijoiden, kollegojen, eri laitosten henkilöryhmien ja yliopiston hallinto henkilökunnan kanssa, ja hänen oma persoonallisuutensa on silloin tärkein työväline. Opetustilanteet ovat aina esiintymistilanteita, ja niissä opettaja joutuu panemaan itsensä alttiiksi eri tavoin. Kaikki edellä mainittu on sitä, mikä opettajan työssä myös kuluttaa. (Vrt. Pekkarinen 1995, 59.) Seuraavassa tarkastelen seikkoja, jotka ovat yhteydessä opettajan työhyvinvointiin. Aluksi käyn läpi käsitteistöä ja luon katsauksen akateemisen työn kasvaneeseen työmäärään. Sen jälkeen tarkastelen työyhteisöä ja siinä toimivien välistä vuorovaikutusta. Lopuksi pohdin ikääntymistä.

## 7.1 Työhyvinvointiin liittyvää käsitteistöä

Työkyvyn käsite voidaan määritellä eri tavoin riippuen kulloinkin tarkasteltavana olevasta näkökulmasta. Esimerkiksi eläkeratkaisussa keskitytään ensisijaisesti ottamaan huomioon sairaus ja työ, kun taas työkyvyn ylläpidossa laaja työkykykäsite on välttämätön. (Matikainen 1995, 49; vrt. Louhevaara, Kukkonen & Smolander 1995, 232.) Työkyky on yksilön ominaisuus, mutta siihen sisältyvät kaikki työnteossa ilmenevät merkitykselliset tekijät (Ilmarinen 2003, 396). Työkykyä voidaan kuvata talomallin avulla:



**Kuvio 9.** Työkykytalo (Ilmarinen 2003, 398)

Ilmarisen (2003) mukaan talon kolme alinta kerrosta kuvaavat yksilön voimavaroja: pohjakerros rakentuu terveyden sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn varaan, toinen kerros on ammatillisen osaamisen kerros ja kolmas kerros kuvaa työnte-koon liittyviä arvoja, asenteita ja työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Pohjakerroksen ollessa vahva ikääntymisen vaikutus työkykyyn hidastuu. Ammatillisen osaamisen kerros vaatii jatkuvaa ajan tasalla pysymistä koulutuksen turvin. Kolmas kerros edellyttää organisaation johtajilta ja työntekijöiltä yhteneviä käsityksiä yrityksen arvoista ja yritys-kulttuurista. Neljäs kerros on työn kerros ja käsittää työn sisällön vaatimukset, työolot, työyhteisön ja työn organisoinnin sekä esimiestyön ja johtamisen. Työn kerroksen ja ihmisen voimavarakerrosten on oltava yhteensopivia ja tasapainossa keskenään; työn kerros ei voi kasvaa ellei vastaavaa kasvua voi kohtuudella aikaansaada voimavaroissa. Työn kerroksesta ovat päävastuussa johto ja esimiehet; he voivat muuttaa, kehittää ja or-ganisoida yritystä ja siellä tehtävää työtä. Työntekijä taas on vastuussa voimavarakerrok-sistaan. Talon kaikkien kerrosten välillä on voimakkaita riippuvuuksia, joten talomallis-sa korostuu yhteistyö ja yhteisöllisyys. Myös perheellä, lähiyhteisöllä ja yhteiskunnalla voi olla ulottuvuuksia työkykyyn. (Ilmarinen 2003, 397–398; 1995, 31.)

Tutkittaessa työn ja ihmisen hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä käytetään tyytyväisyys-, kuor-mitus-, stressi- ja työuupumuskäsitteistöjä (Kinnunen & Parkatti 1993, 7). Työtyytyväi-syydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista myönteistä ja miellyttävää kokemusta työstä, jo-hon vaikuttavat ihmisen työlleen asettamat tavoitteet ja odotukset sekä työn sisältämät mahdollisuudet niiden toteuttamiseen (Kinnunen & Parkatti 1993, 7; Pöyhönen 1987, 128). Pöyhönen (1987) kiinnittää huomiota Herzbergin kahden faktorin teoriaan (Herz-berg, Mausner & Snyderman 1959), joka esittää varsinaisen työtehtävän ja työtehtävän ulkopuolisten piirteiden vaikuttavan työtyytyväisyyteen laadullisesti erilaisilla tavoilla. Teorian mukaan tyytymättömyys ja tyytyväisyys työssä ovat riippuvaisia eri tekijöistä: työntekijä kokee tyytymättömyyttä ns. *hygieniatekijöiden* ollessa huonoja, mutta parhaim-millaankaan ne eivät saa aikaan työtyytyväisyyttä vaan neutraalin suhtautumisen, kun taas työntekijä kokee työtyytyväisyyttä itse työhön liittyvistä seikoista, joita kannustusvaiku-tuksensa vuoksi kutsutaan *motivaatiotekijöiksi*. Tekijöitä, joihin on kiinnitettävä huomiota työtyytymättömyyden poistamiseksi ovat palkka, suhteet työtovereihin, työn suunnittelu ja tekninen johto, yrityksen toiminta- ja henkilöstöpolitiikka, ulkoiset työolot, työn so-piminen yksityiselämän vaatimuksiin, työn ulkoiset arvostuksen symbolit ja työsuhteen varmuus. Työtyytyväisyyttä synnyttäviä motivaatiotekijöitä Hertzbergin teorian mukaan ovat työsuorituksen arvostaminen ja tunnustuksen saaminen muilta, menestymisen ja pä-temisen mahdollisuudet työssä, ylenemismahdollisuus ammattihierarkiassa, vastuu, mie-lenkiinto itse työhön ja tehtävään sekä kehittymismahdollisuudet työssä. Kahden faktorin teorian loogisuuteen, metodiin ja empiiriseen pohjaan on sittemmin kohdistettu laajalti kritiikkiä, joskaan teoriaa ei ole voitu mitätöidäkään. (Henne & Locke 1985, 224; Lacy & Sheehan 1997, 321; Pöyhönen 1987, 130.) Työtyytymättömyys on todettu tunnetilaksi, ja se, minkälainen toiminta siitä on seurauksena, riippuu yksilöstä, hänen tilannearvios-taan, vaihtoehtoistaan sekä kyvyistään ja pyrkimyksistään (Henne & Locke 1985, 236). Työtyytyväisyys on sitä suurempaa, mitä lähempänä odotukset ja mahdollisuudet niiden



toteuttamiseen ovat. Sellaisia ympäristötekijöitä, joista aiheutuu haittavaikutuksia yksilölle, kutsutaan kuormitus- tai stressitekijöiksi ja haittavaikutuksia kuormittuneisuudeksi tai stressireaktioiksi. (Kalimo 1987, 53; Kinnunen & Parkatti 1993, 7, 8.)

Stressi voidaan määritellä yksilön ja ympäristön väliseksi suhteeksi, jonka yksilö arvioi merkitykselliseksi hyvinvoinnilleen ja joka ylittää hänen voimavaransa. Kun yksilön suorituskyky on ristiriidassa ympäristön vaatimusten kanssa tai yksilön odotukset ovat ristiriidassa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa, syntyy stressiä. Työn vaatimukset voivat koskea työsuorituksen määrää ja laatua sekä tietyn työroolin mukaista käyttäytymistä. Myös työntekijällä itsellään on työtä koskevia odotuksia, jotka liittyvät esimerkiksi työssä kehittymiseen, itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä organisaation toimintatapoihin, ja työ mahdollistaa näiden odotusten toteutumisen vaihtelevassa määrin. (Elo 1995b, 194; Gerlander, Saarinen & Kalimo 1995, 128; Kalimo 1987, 51; Kalimo & Lindström 1989, 3; Takala 2007, 105.) Kalimon (1987) mukaan ristiriita tai tasapaino vaatimusten ja mahdollisuuksien välillä on se ratkaiseva tekijä, joka käynnistää joko positiivisen tai negatiivisen kehityssuunnan. Kun tapahtumakulku on myönteinen, seuraa tyytyväisyyden ja hallinnan tunnetta sekä itsetunnon ja persoonallisuuden kehittymistä ja hyvinvointia. Ristiriita vaatimusten ja mahdollisuuksien välillä ja sitä seuraava kielteinen kehitys merkitsee stressiä, rasittumista ja haitallisia muutoksia minäkuvassa, käyttäytymisessä ja terveydentilassa. (Kalimo 1987, 51.)

Työnteon tehokkuusvaatimusten kasvaessa, työn muuttuessa kiireiseksi ja työsuhteiden vakauden horjuessa stressiongelmien on todettu lisääntyvän. Muutoksiin, kuten uusiin työtapoihin sopeutuminen on entistä hankalampaa, ja stressin on todettu voivan aiheuttaa oireita myös yhteisötasolla. (Gerlander ym. 1995, 127.) Uusimpien tutkimusten mukaan ylipitkät työpäivät näyttäisivät heikentävän keski-ikäisten älyllistä suorituskykyä ja vaikuttavan heikentävästi esimerkiksi sanavarastoon (Virtanen, Singh-Manoux, Ferrie, Gimeno, Marmot, Elovainio, Jokela, Vahtera & Kivimäki 2009, 1, 6–7).

Stressireaktion äärimuotona pidetään työuupumusta, loppuunpalamista (*burnout*). Työuupumusta esiintyy tyypillisesti yksilöillä, joille työ on muodostunut keskeisimmäksi elämän sisällöksi. Työntekijä kokee, ettei saa aikaan tavoittelemaansa tuloksia omien rajoitustensa tai työpaikan organisatoristen esteiden takia. Työuupumuksen todennäköisyys kasvaa työn tavoitteiden ja vastualueen ollessa epäselviä ja kun ei ole olemassa kriteerejä kyllin hyvälle ja riittävälle työtulokselle. (Gerlander ym. 1995, 128.) Esimerkiksi ihmissuhdetyössä kuten hoito- ja kasvatusalalla riittävää tulosta on usein vaikeaa määritellä (Kalimo & Toppinen 1997, 11). Esteven (1999, 145) mukaan opettajien työuupumus (*teacher burnout*) viittaa kirjallisuusluetteloissa sellaisiin pysyviin opettajien persoonallisuuden kohdistuviin negatiivisiin vaikutuksiin, jotka ovat seurausta nopean, opettajan työympäristöön kohdistuvan sosiaalisen muutoksen aiheuttamista psyko-sosiaalisista olosuhteista. Pekkarinen (1995, 62) toteaa kysymyksessä olevan vuorovaikutussuhteen häiriö, josta on seurauksena vastustuskyvyn alentuminen ja psykosomaattiset sairaudet.

Kalimo ja Toppinen (1997) kuvailevat Schaufeliin, Enzmanniin ja Girault'hon (1993) viitaten työuupumusta vakavaksi, työssä kehittyväksi krooniseksi stressioireyhtymäksi.

Sille on ominaista kokonaisvaltainen väsymys, kyyniseksi muuttunut asennoituminen työhön ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. (Kalimo & Toppinen 1997, 8; ks. myös Tuomivaara & Leppänen 2005, 45 ja Pekkarinen 1995, 62.) Väsymys tuntuu kaikissa tilanteissa eikä enää liity yksittäisiin työn kuormitushuippuihin. Se ei myöskään häviä päivittäisellä levolla, viikoittaisella vapaalla tai loma-aikana. Kyynistyneisyys näkyy ihmissuhdetyössä etäiseksi ja kylmäksi muuttuneena suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin. Työn merkitys ja tarkoituksenmukaisuus häviävät ja työstä etäännyttään henkisesti, jolloin työmotivaatio kärsii. Heikentynyt ammatillinen itsetunto ilmenee pelkona, ettei suoriudu työstään ja että työasiat eivät pysy hallinnassa. Uupunut ei usko onnistuvansa missään. Tyypillisiä ovat tunteet heikentyneestä pätevyydestä ja menestymisestä. (Kalimo & Toppinen 1997, 9; Tuomivaara & Leppänen 2005, 45.)

Kuormittuneisuuden, stressin ja työuupumuksen kokeminen on yksilöllistä. Yksilöiden tapa tulkita tilanteita, säädellä ympäristöään ja hallita omia reaktioitaan vaikuttaa kuormittuneisuuden kokemiseen ja stressireaktioihin. Yksilölliseen alttiuteen vaikuttavia tekijöitä ovat henkisten tekijöiden, kuten persoonallisuuden ja stressin käsittelykyvyn lisäksi muut yksilölliset tekijät, kuten ikä, sukupuoli ja terveys. (Kinnunen & Parkatti 1993, 9.)

## 7.2 Akateemisen työn lisääntyvät vaatimukset ja kasvava työmäärä

Aiemmin esiin tulleilla yliopistoon kohdistuneilla rakenteellisilla muutoksilla ei ole mekaanista tai suoraa vaikutusta akateemiseen työhön, mutta ne lisäävät sen haasteellisuutta ja kuormittavuutta (ks. Prichard & Willmott 1997). Työn käytäntöihin kohdistuvat paineet, esimerkiksi tulosvastuun mukanaan tuoma laadullinen ja määrällinen tarkkailu ovat kuluttavia. Prichard ja Willmott (1997) pukevat edellä mainitun sanoiksi:

”Siellä missä on vakiintunut, syvään juurtunut tutkimus- ja opetuskulttuuri, näiden toimenpiteiden keskeisenä seurauksena on ollut rohkaista akateemisia työntekijöitä (yhä) suurempaan itsekuriin, jotta nämä ‘ymmärtäisivät paremmin’ toimintansa todennäköiset vaikutukset ja sovittaisivat (tai kaksinkertaistaisivat) työpanoksensa tavalla, joka on ‘managerialististen tavoitteiden’ mukaista.” (Prichard & Willmott 1997, 312.)

Useimmilla akateemisilla on olemassa jonkinlainen kuva urasta, vaikka ei olekaan olemassa standardoitua yliopistollista uramallia. Tämä kuva sisältää tutkimustoiminnan jatkumon ja kehittymisen sekä opetuksen asiantuntijana että yhteisön aktiivisena jäsenenä. (Taylor 1999, 39–40.) Mäntylä ja Päiviö (2005) ovat hahmotelleet tutkija-opettajien kirjoittamien eläytymistarinoiden avulla erilaisia hyvän akateemisen työn elementtejä. Hyvän akateemisen työn keskeiseksi ulottuvuudeksi nousee heidän mukaansa työn sosiaalinen ja yhteisöllinen luonne, joka koetaan ihmisten välisissä arkipäivän suhteissa. Hyvä työ edellyttää vastavuoroista suhdetta, jossa ihmiset palvelevat ja auttavat toisiaan akateemisen työn eri osa-alueilla: opetustyön suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä, tutkimussuunnitelmien ja artikkelien kommentoinnissa sekä julkaisujen ja puheen-

vuorojen tuottamisessa. Työn sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden lisäksi keskeisiä hyvän työn piirteitä ovat akateeminen vapaus ja itsenäisyys. Akateemisen vapauden ihanteeseen viittaavia piirteitä ovat nöyrä, pitkäaikainen omistautuminen omaan uteliaisuuteen perustuvien kysymysten ratkaisemiseen ja pyrkimys työn omaehtoisuuden ja riittävän liikkumavaran säilyttämiseen. Mäntylä ja Päiviö toteavat tutkija-opettajien tavoittelevan ennen kaikkea oman ammattitaidon kehittymistä, kirjoittamaan oppimista, toimivaa yhteistyötä ja tasaveroista asemaa omassa tutkimusyhteisössä, ei niinkään huippusuorituksia ja –tuloksia tai elitististä asemaa tieteen huipulla. He katsovat kuitenkin, että opettajilta edellytetään jatkuvasti uusia meriittejä ja työn tehostamista sen kaikilla osa-alueilla sen sijaan, että heidän annettaisiin keskittyä rauhassa, täysipainoisesti ja pitkäjänteisesti tutkimukseen, opetukseen ja oman työnsä omaehtoiseen kehittämiseen. (Mäntylä & Päiviö 2005, 58–63; ks. myös Räsänen 2005, 18.)

Myös Eskola (2004, 364) kaipaa yliopistojen tutkijoille ja opettajille aikaa lukemiseen, tutkimiseen, kirjoittamiseen ja ajattelemiseen; hän haluaa myös opettajille palautettavan heidän itsemääräämisoikeutensa. Akateemisten työntekijöiden autonomia on vähentynyt. Monet ammatilliset päätökset ovat myös muuttuneet taloutta koskeviksi päätöksiksi, tutkimustyöhön liittyy kaupallisuutta, ja kurssitarjontaa säätelevät houkuttelevuus, uutuudenviehätys tai muutos muutoksen vuoksi. (Anderson, Johnson, & Saha, 2002, 54.) Taylor (1999, 75) kokee ironisena akateemisten työntekijöiden autonomian vähenemisen samaan aikaan, kun muiden toimialojen työntekijöiltä vaaditaan enemmän autonomista toimintaa.

Ylijoki ja Aittola (2005) toteavat yliopistossa tapahtuneiden muutosten vahvistaneen akateemisen työn sisäistä eriytymistä. Yliopisto-opettajien odotetaan hallitsevan mitä moninaisimpia tehtäviä, ja eri henkilöstöryhmien työnkuvat muovautuvat hyvin erityyppisiksi. Kuvaavaa on, että perinteiseen yliopistoideaaliin sisältyvä tutkimuksen ja opetuksen yhteys usein katkeaa, koska monet opettajat eivät lisääntyneiden opetus- ja hallintotehtävien takia ehdi tehdä tutkimustyötä. Huolimatta yhteisestä työympäristöstä alkaa olla vaikea puhua yleisesti akateemisesta professiosta. (Ylijoki & Aittola 2005, 9; ks. myös Askling 2001, 179.) Suurelle osalle akateemisia työntekijöitä heidän nykyisen työnsä vaatimukset eivät enää ole yhteneviä niiden vaatimusten kanssa, jotka työlle oli asetettu heidän hakiessaan sitä. Vaatimukset eivät myöskään ole yhdistettävissä niihin odotuksiin, joita he asettivat työlle. (Taylor, 1999, 47.)

Suurin osa opettajista ja tutkijoista tekee tunnetusti töitä kohtuuttoman paljon, koska heidän työmääränsä perusta on ollut sisäinen motivaatio ja monelle työskentelyssä on kyse elämäntavasta. Työuupumus ei tule yleensä tutkimuksen tekemisestä, vaan muista velvoitteista. Laitostasolle siirretään koko ajan lisää tehtäviä ja velvollisuuksia, mutta ei lisäresursseja. Lisäksi tulevat lukemattomat pyynnöt ja käskyt hallinnosta. (Eskola 2004, 364.) Kalimo (1987, 54) huomauttaa tehtävien liiallisen moninaisuuden olevan rasiustekijä ja edellyttävän varsin paljon vapautta ja mahdollisuuksia tehdä omia päätöksiä. Työntekijän vaikutusmahdollisuudet työhönsä lisäävät hyvinvointia ja edesauttavat työtä koskevien muutosten onnistumista. Pystyessään vaikuttamaan työtilanteeseensa työntekijä pystyy myös säätelemään stressin määrää. (Elo 1995b, 196; ks. myös Ilmarinen 1995, 38.)

Yliopisto-opettajien monet tehtävät vaativat enemmän aikaa kuin niihin on käytettävissä, mikä lisää työn kuormittavuutta (Ylijoki & Mäntylä 2003, 60). Kuormittavuus ilmenee kiireisyytenä, mikä voi johtaa työtyytyväisyyden vähenemiseen ja synnyttää levottomuuden, ahdistuneisuuden ja voimattomuuden tuntemuksia (Keskinen 1999, 53; Kinnunen & Parkatti 1993, 22; ks. myös Kauppinen-Toropainen 1987, 76). Kiire ylläpitää riittämättömyyden ja osaamattomuuden kokemusta ja synnyttää työn hallinnan menettämisen pelkoa. Tosin on muistettava, että joillekin työntekijöille kiire merkitsee myös kokemusta oman panoksen tarpeellisuudesta, tärkeydestä ja aikaansaamisesta. (Keskinen 1999, 53.)

Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien työn kuormittavuutta on lisännyt suurten opetusryhmien myötä kasvanut kirjallisten harjoitustöiden korjausmäärä. Korjaustyö on tasaisesti toistuvaa, vaikka opettajan aikaa veisivät muutkin, kenties pikaisia toimenpiteitä vaativat työt (ks. Ylijoki & Mäntylä 2003, 61). Yläasteen ja lukion aineenopettajia koskeneessa tutkimuksessa 62% koki työnsä rasittavuuden lisääntyneen juuri opetusryhmän koon suurentumisen takia (Kinnunen & Parkatti 1993, 14–16). Myös opiskelijoiden asenteista on tullut opettajille merkittävä stressitekijä: opettajien mukaan opiskelijoiden keho asennoituminen opiskeluun sekä motivaation puute aiheuttavat opettajille tänä päivänä eniten paineita (Schwab 1995, 54).

Kieltenopettajien työmäärää on kasvattanut olennaisesti myös sähköposti, joka on opiskelijalle helppo tapa lähestyä ohjaajaa mitä erilaisimmissa opiskelua koskevissa asioissa (ks. esim. Eskola 2004, 363; Ylijoki & Mäntylä 2003, 61). Paljon aikaa vaativat lisäksi ammattitaidon kehittämiseen liittyvät seikat kuten uusien yliopistollisten oppialojen kielten haltuunotto sekä kieleen liitettävän kulttuurin tuntemuksen päivittäminen (Majala 2006, 182–183, 193). Koska opettajien työhön kohdistuvat vaatimukset muuttuvat jatkuvasti, ammatillisen kasvun ylläpitäminen on tärkeää, mikä edellä jo on käynyt ilmi (ks. Ruohotie 1999, 30).

Koska aika on tiukasti sidottu aikatauluihin, akateemisen työn tekijät ovat menettäneet ajankäytön hallinnan ja kokevat siksi oman työnsä autonomian vähentyneen. Aikataulujen he kokevat määräytyvän ulkoapäin ja yrittävät keinolla millä hyvänsä säilyttää edes vähän autonomiaa niiden säätelyssä. (Ylijoki & Mäntylä 2003, 62.) Myös Tuomivaara ja Leppänen (2005) huomauttavat, ettei tietotyön asiantuntija enää kontrolloi ajankäyttöään, vaan ulkopuolelta asetetut vaatimukset kiristävät aikatauluja ja työntekijän oletetaan olevan käytettävissä 24 tuntia vuorokaudessa. Se mahdollistuu kommunikaatioteknologian avulla. Tämän seurauksena työn ja vapaa-ajan rajat ovat hämärtyneet monissa ammateissa, esimerkiksi opettajan. (Tuomivaara & Leppänen 2005, 48; ks. myös Pekkarinen 1995, 62.)

Julkusen, Nätin ja Anttilan (2004) tutkimuksen mukaan epäselvin työn ja vapaa-ajan välinen raja on juuri korkeakouluopettajien työssä. Korkeakouluasteen tutkinnon suorittaneista korkeakoulujen opettajien työaika on myös kaikista pisin. Tietointensiiviselle työlle ominaiset piirteet kuten tietotulva, tietotekniikan suuri osuus työajasta, työn haastavuus ja innostavuus venyttävät työaikaa, työtä tehdään monipaikkaisesti – koti

on luonnollinen työpaikka. Julkunen, Nätin ja Anttilan (2004) tutkimusaineisto viittaa siihen, että kotiin tuotu työ aiheuttaa ristiriitoja tietotyöläisten perhe-elämässä. Kotiin työtään tuovat kokevat tinkivänsä perheen ajasta työnsä tai uransa hyväksi. Enemmistö toi työtä kotiin siksi, ettei saanut tehtyä sitä työpäivän aikana. Kuitenkin vain vähemmistö korkeakoulutetuista kertoo työn elämänsä tärkeimmäksi alueeksi. (Julkunen, Nätti & Anttila 2004, 228, 165–167; ks. myös Kalimo 1987, 61 ja Ylijoki & Mäntylä 2003, 68.)

Kiristyneiden aikataulujen lisäksi akateemisen työn lisääntyvä tulosvastuu ja menestymisen paine ovat johtaneet työn palkitsevuuden vähenemiseen (Ylijoki & Mäntylä 2003, 56). Työn palkitsevuus on yhteydessä työssä jaksamiseen (Tuomivaara & Leppänen 2005, 55). Joissakin töissä tavoitellut tulokset ovat niin vaativia, että niitä on vaikea saada aikaan. Kun työntekijä ei ahkerasta työstä huolimatta saa aikaan tavoiteltua tai merkittävää tulosta, seuraa työuupumus. Työntekijä kokee riittämättömyyden tunnetta. (Kalimo & Toppinen 1997, 38.) Akateemisista työntekijöistä melkein neljä viidestä kokee työstressinsä kasvaneen viime vuosina (Anderson ym. 2002, 106). Vaikka työn haasteet ja niissä kehittyminen ovat asiantuntijatyössä viihtymisen perusta, liian suuret haasteet ovat riski työssä jaksamiselle (Tuomivaara & Leppänen 2005, 50). Työn tehostaminen ei näytä parantavan työntekijöiden hyvinvointia, sillä tehokkuutta nostettaessa työntekijät jäävät vähemmälle huomiolle, eikä tällainen toiminta ajan oloon tuo toivottua tulosta (Niemelä ym. 1996, 26).

### 7.3 Työyhteisö, vuorovaikutus ja kollegiaalisuus

Ihmisen ja työn vuorovaikutusta säätelevät toisaalta ihmisille yleensä ominaiset piirteet ja kunkin ihmisen henkilökohtaiset ominaisuudet, toisaalta sitä ohjaavat työ, työvälineet, työmenetelmät, työnjako ja työpaikan organisaatorakenne (Kalimo & Lindström 1989, 4). Työkyvyn ja työssä jaksamisen kannalta on tärkeää, että työpaikan ihmissuhteet ovat toimivia. Hyvät ihmissuhteet ja työyhteisön sosiaalinen tuki ovat työntekijän keskeinen voimavara. Jokaiselle on tärkeää kokea kuuluvansa työyhteisöönsä, ja toimivat työtoverisuhteet sekä esimies-alaissuhteet ovat merkittäviä työtyytyväisyyden ja työssä viihtymisen tekijöitä. Hyvin toimivien ihmissuhteiden perustan työpaikalla muodostavat yhteiset tavoitteet, ihmisten välinen tasa-arvo sekä luottamus ja arvostus. (Vartia & Lahtinen 1995, 395.)

Työyhteisöjä tutkineet psykologit pitävät sisäistä motivaatiota olennaisena työlle omistautumisen ehtona. Motivoituneiden työntekijöiden hyviin suorituksiin yhdistyvät intensiiviset tunteet; hyvä suoritus on heistä palkitsevaa ja kannustaa jatkamaan. Kun ihmiset eivät ole motivoituneita, he vieraantuvat työstään, ovat tyytymättömiä ja omaksuvat käytöstapoja, jotka eivät johda hyvistä suorituksista saataviin palkkioihin. Seurauksena on poissaoloja, heikko työpanos ja täydellinen luopuminen, mikä kaikki kertoo vähäisestä omistautumisesta. Omistautuminen, vaivannäkö ja sitoutuminen ovat asioita, joita opettajilta vaaditaan työssä; oppilaitoksen laadusta taas kertoo sen kyky motivoida opettajia toistuvaan panostukseen. (Rosenholtz 1989, 139–140; ks. myös Schwab 1995, 53.)

Niin kauan kuin työpaikka tarjoaa kannustimia, jotka ovat yhtä suuria tai suurempia kuin työntekijöiltä vaadittavat panostukset, työntekijä kokee itsensä motivoituneeksi. Opettajan työssä henkisen palkkion tulee siten olla suurempi kuin työn aiheuttama turhautuminen. Opettaja saa tyydytystä auttaessaan opiskelijoita kasvamaan ja kehittymään ja saadessaan tunnustusta työstään kollegoilta, esimiehiltä ja opiskelijoilta. (Rosenholtz 1989, 140; ks. myös Hargreaves 1993, 237; 2001, 523 ja Schwab 1995, 55.) Työn palkitsevuuutta vähentävät heikot opiskelijasuhteet. Jotta opettaja voi omistautua työlleen, hänelle on annettava autonomiaa ja päätösvaltaa: elleivät työn tulokset heijasta opettajan henkilökohtaisesti asettamia tavoitteita, opettaja vieraantuu niistä, eikä kannata niistä vastuuta. Omistautuminen edellyttää myös mahdollisuutta kokea työ mielekkääksi, mikä puolestaan edellyttää mahdollisuuksia kouluttautumiseen. Jotta opettajat olisivat motivoituneita kohtaamaan uudet tehtävät, heidän tulee voida tuntea omaavansa riittävästi tietoa ja hallitsevansa asianmukaiset keinot uusien haasteiden kohtaamiseen. Kun opettaja kokee varmuutta ammatillisista käytännöistään, hän panostaa enemmän ohjaukseen ja pystyy myös arvioimaan suoritustaan. (Rosenholtz 1989, 141–142; Schwab 1995, 54.)

Opettajan työ on yleensä nähty hyvin yksinäisenä työnä (ks. esim. Hargreaves & Dawe 1990, 227; Sahlberg 1996, 113–114; Viskari 1995, 55). Yliopisto-opetuksen toteuttamiseen on perinteisesti liittynyt paljon vapautta, ja opettajat ovat käytännössä voineet päättää mitä ja miten opettaa. Vapaus on myös merkinnyt tietynlaista yksityisyyttä, vapautta kontrollista. (Gröhn, Kauppi, Ranta, Jansson & Paananen 1993, 1, 20.) Opetus on ollut jokaisen opettajan henkilökohtainen asia, eikä se ole aina ehkä edes kiinnostanut kollegoja (Viskari 1995, 55). Kielikeskuksissa opettamisen tekee useimmille opettajille erityisen yksinäiseksi se seikka, että saman kielen opettajat opettavat eri oppiaineiden ja eri tiedekuntien opiskelijoita. Alakohtaisessa opetuksessaan kieltenopettajien onkin tarpeen vaatiessa haettava apua toisen yliopiston vastaavalta opettajalta, mikä ei kuitenkaan aina ratkaise ongelmia, sillä yliopistot ovat profiloitumassa eri tavoin, ja oppialat eriytyvät.

Hargreaves (1993) kiinnittää huomiota siihen, että opettamiselle ja opettajakollegojen välisille suhteille on tunnusomaista individualismi (*individualism*). Hargreaves näkee individualismiin sisältyvän myös yksilöllisyyden (*individuality*), joka käsittää opettajan pätevyyden ja tehokkuuden. Opettajat työskentelevät ja suunnittelevat työtään pääasiallisesti yksikseen, eristäytyneinä kollegoistaan. Tutkimuskirjallisuuteen viitaten Hargreaves erottaa kaksi selitystä individualismille. Ensimmäisen, perinteisen selityksen mukaan individualismi yhdistetään epävarmuuteen ja itseluottamuksen puutteeseen, puolustautumiseen ja pelkoon, mutta myös opettajan työn puutteellisuuksiin, jotka johtuvat osittain ”luonnollisista” syistä, osaksi työn epävarmuustekijöistä, kuten epäselvistä päämääristä ja niistä saaduista palautteista. (Hargreaves 1993, 227–230, 241, 243; Lortie 1975, 132, 210–211.) Toisen selityksen Hargreaves löytää opettajien todellisesta halusta olla mieluummin erillään kollegoistaan, joskin oppilaitoksen tilaratkaisutkin voivat johtaa eristäytymiseen. Opettajien individualismi (*individualism*), eristäytyneisyys (*isolation*) ja yksityisyys (*privatism*) ovat ominaisuuksia, jotka on koettu selviksi uhkatekijöiksi tai esteiksi ammatilliselle kehitymiselle, muutoksen toteuttamiselle ja yhteisten päämäärien saavuttamiselle. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että opettajien indivi-

dualismiin ja sen merkitykseen kehittämässä ja muutoksessa on suhtauduttava uudella tavalla: se ei ole niin negatiivista kuin kirjallisuus antaa ymmärtää. Individualismi ei aina ole epävarmuutta ja itseluottamuksen puutetta tai puolustautumista; individualismi, eristäytyminen tai yksinäisyys voivat olla varmaa yksilöllisyyttä, henkilökohtaista luovuutta, vaihtoehto kollegajoukossa työskentelemiselle. (Hargreaves 1993, 227, 232, 241–244.)

Valmistautuessaan opetukseen ja suunnitellessaan työtään suurin osa opettajista haluaa omaa rauhaa, keskittymisaikaa ilman työtovereita. Opettaja tarvitsee omaa aikaa kohdatessaan opetustaan ja opiskelijoitaan koskevat uudet haasteet, luodakseen opetuksen opiskelijoilleen. Monet haluavat kuitenkin myös työskennellä kollegoiden kanssa yhteistoiminnallisesti, kehittää uusia ideoita ”ideariihessä”. (Hargreaves 1993, 243.) Halu kokeilla uusia asioita ei synny vain yhdessä tekemisen ilosta vaan yhteisten päämäärien ja tehtävien toteuttamisesta yhdessä (Grimmett 1994, 73). Jos opettajat aika ajoin kaipaavat yksinäisyyttä tai jos jotkut opettajat haluavat toimia yksin, oppilaitoksen ja sen johdon tulisi se sallia (Hargreaves 1993, 243–244). Työyhteisön olisi luotava mahdollisuuksia erilaisille tyyleille: sekä itsekseen viihtyville opettajille että kollegojen kanssa luottevasti työskenteleville. Postmoderni näkökulma koulukulttuuriin korostaa kulttuurin monimuotoisuutta. (Fullan 1994, 159; Sahlberg 1996, 133.) Se että suurin osa oppilaitoksen opettajista haluaa mieluiten toimia yksin, on kuitenkin todennäköisesti merkki siitä, että järjestelmässä on vikaa ja henkilösuhteissa ongelmia (Hargreaves 1993, 244).

Kun halutaan kiinnittää huomiota akateemisten työntekijöiden työtyytyväisyyteen, on huomioitava ilmapiiri, jossa he työskentelevät. Ilmapiirin ohella on tärkeää huomioida intellektuaalisen ympäristön kehittäminen, työtehtävän selkeys ja suhteet hallintoeliimiin. Hallintoon liittyvät asiat koetaan kuitenkin yleensä vähäisemmiksi kuin ilmapiiri. (Lacy & Sheehan 1997, 321.) Ilmapiirin luomiseen vaikuttavat henkilösuhteet. Anderson, Johnson ja Saha (2002) mainitsevat eri yliopistojen akateemisia koskeneessa tutkimuksessaan, että kollegiaalisuutta koskevaan kysymykseen vastanneista 78% (yht. 1850 henkilöä) katsoi kollegiaalisuudella olevan erittäin suuri merkitys. Saman kyselyn mukaan 58% katsoi kollegiaalisuuden vähentyneen. (Anderson ym. 2002, 47.)

Se, mitä opettajat kaipaavat kollegoiltaan, on positiivinen palaute. He tuntevat tyydytystä tullessaan kollegoidensa hyväksymiksi, voidessaan jakaa yhteisiä kiinnostuksenkohteita, saadessaan vastaanottaa henkilökohtaista tukea ja osallistua päätöksentekoon. (Hargreaves 2001, 523; Lacy & Sheehan 1997, 321; Schwab 1995, 55.) Kiitosta kollegat antavat toisilleen vähän, joko kateudesta tai katsoessaan toistensa näytöt riittämättömiksi. Kiitosta saadaan usein takautuvasti aiemmista saavutuksista tai kun opettajat ovat jo lähtemäisillään oppilaitoksesta. Hargreaves (2001) tiivistääkin edellä toteamansa:

”Mikäli haluat kollegoiltasi arvostusta opetustyössä, sinun on parasta sairastua, saada vauva, jäädä eläkkeelle tai kuolla.” (Hargreaves 2001, 523.)

Myös Hakala (1988, 79, 81) toteaa palautteen saamisen ja etenkin tunnustuksen saamisen omasta työstä useammin vaikeaksi kuin helpoksi. Se, mitä opettajat pitävät ongel-

mallisena, on konflikti ja erimielisyys. Näitä he myös pyrkivät välttämään. Opettajat arvostavat samankaltaista ajattelutapaa, yhteisten arvojen jakamista, olemista samalla aaltopituudella kollegojen kanssa. Ystävyyssuhteet eivät kuitenkaan aina tue ammatillista erimielisyyttä tai molemminpuolista kritiikkiä, mikä veisi opetusta eteenpäin. Toisaalta läheisten ystävyyssuhteiden merkitystä ei tule aliarvioida ammatillisen stressin, kriisin tai vaikeuksien torjunnassa. (Hargreaves 2001, 503, 512, 517–523.)

Paitsi ilmapiirille, kollegiaalisuudella – opettajien keskinäisellä ammatillisella yhteistyöllä – on kiistaton merkitys oppilaitoksen kehittämisessä. Se on tärkeää sellaisten normien, kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen luomisessa sekä laitoksen kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi. Opettajien keskinäisellä vuorovaikutuksella voidaan oppia tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia. (Sahlberg 1996, 118–119; vrt. Senge 1994, 234–235.) Joissakin tapauksissa kollegiaalisuutta pyritään lisäämään vain sen itsensä takia. Ns. pakotettu kollegiaalisuus (*contrived collegiality*), muodostuu byrokraattisesta ja muodollisesta opettajainvälisestä yhteistoiminnasta, jossa strategioita työstetään yhdessä. Pakotettu kollegiaalisuus on hallinnollisesti säädeltä, kontrollia lisäävää. (Hargreaves 1990, 227; 1992, 229; ks. myös Fullan 1990, 15; Grimmett 1994, 103 ja Sahlberg 1996, 131.) Ongelmaksi muodostuu kollegiaalisuuden irrallisuus normaalista toimintakulttuurista; saattaa syntyä turhautumista, stressiä ja klikkiytymistä. Klikkiintyneelle opettajakulttuurille (*balkanization*) on tyypillistä tiukka eriytyminen, alakohtaisuus, identifioituminen tiettyihin koulustraditioihin ja lukeutuminen voittajiin tai häviäjiin suhteessa varainjakoon ja statukseen. (Heargraves 1995, 213–215; ks. myös Leskinen 1987, 116 ja Sahlberg 1996, 131–132.) Klikkiytymisen vaihtoehdoksi ehdotetaan post-modernin nopeasti vaihtuviin haasteisiin vastaamaan ns. liikkuvaa mosaiikkia (*moving mosaic*), jossa tehtävät kierrätetään yksilöltä toiselle ilman vakiintuneita ryhmiä (Hargreaves 1995, 237–238). Liikkuvan mosaiikin kulttuuri mahdollistaa yksittäisten opettajien asiantunteumuksen saamisen helpommin yhteiseen käyttöön (Tynjälä 2004, 60).

Akateemisen kulttuurin ja akateemisen opetuskulttuurin on nähty muuttuvan massayliopistossa pitkälti kilpailukulttuureiksi, mikä merkitsee sitä, että selviytymisstrategiat ovat kilpailustrategioita (Maula 1995, 12–14). Moilasan (1995) mukaan ihmisten uskomukset tavoitteidensa yhteneväisyydestä tai ristiriitaisuudesta määräävät yhteistyön perustan. Jos työntekijät katsovat pyrkimystensä kilpailevan keskenään, jos toisen voitto on toisen tappio, ei perustaa yhteistyölle ole. Todellinen sosiaalinen vuorovaikutus ja työtovereiden tuki ja luottamus syntyvät vain ihmisten keskinäisen, aidon kohtaamisen myötä. Työntekijän stressin ja työuupumuksen synnyssä syynä on usein työtovereiden tai esimiehen puutteellinen tuki. (Moilanen 1995, 276–277.)

## 7.4 Opettajan ja johdon vuorovaikutus

Yliopistojohtamiseen on perinteisesti kuulunut kollegiaalisuus. Muutokset rahoituksessa, koossa ja kompleksisuudessa ovat kuitenkin väistämättä muuttaneet johtamista



yrittäjämaailmasta vaikutteita saaneessa yliopistossa. Monessa suhteessa laitosten autonomia on kasvanut, mutta laitosten sisällä yksilöiden autonomia ja kollegiaalisuus ovat vähentyneet managerialismin vallatessa alaa. (Anderson ym. 2002, 50; Askling 2001, 175; Prichard & Willmott 1997, 311; vrt. Taylor 1999, 72.)

Manageriaalisella johtamisella, management-johtamisella, tarkoitetaan lähinnä rakenteilla, systeemeillä, määräyksillä ja säännöillä johtamista. Management-johtamisen heikkoutena on työntekijöiden vaikutusvallan väheneminen, mikä johtaa työhön sitoutumisen ja työtyytyväisyyden heikkenemiseen. Johtamistapa sopii pieniä muutoksia sisältävän, lineaarisesti etenevän organisaation johtamiskulttuuriksi. Postmodernissa, laajoja muutoksia sisältävässä ympäristössä management-johtamisen on korvannut leadership-johtaminen. Viimeksi mainitussa johtamistavassa keskeistä on mm. ihmisistä lähtevä itseohjautuva toiminta, uuden luominen, uudelleenajattelu uudelleenorganisoinnin sijaan, kokeileminen ja työntekijöiden inspirointi. (Heikkilä-Laakso 1999, 23–24; Taylor 1999, 71–73.)

Andersonin, Johnsonin ja Sahan (2002) tutkimuksen mukaan suurin osa akateemisista työntekijöistä pitää suhteita yliopiston johtoon tärkeinä. Työntekijöille aiheuttaa kuitenkin huolta se voivatko he luottaa yliopiston johdon ymmärtävän, mitä todella tapahtuu heidän jokapäiväisessä työssään opettajina ja tutkijoina. Monet kokevat yhteydenpidon työntekijöiden ja yliopiston hallinnon välillä vähäiseksi, minkä takia myös tieto osapuolten tekemisistä jää vähäiseksi ja syntyy helpolla väärinkäsityksiä, epäluuloja ja konflikteja. Akateemisten työntekijöiden käsitykset siitä, mitä yliopiston johto tietää ruohonjuuritason toiminnasta ovat hyvin kielteisiä ja kielivät vakavasta luottamuspulasta yliopiston johdon ja akateemisten työntekijöiden välillä. (Anderson ym. 2002, 50–53; ks. myös Lacy & Sheehan 1997, 321; vrt. Rissanen 2005, 61–64, 73.)

Kielikeskukselle kuten yliopiston muillekin laitoksille yliopiston keskushallinto siirtää opetusministeriön ja muiden sidosryhmien kulloisetkin vaatimukset erilaisina käskyinä ja pyyntöinä (vrt. Räsänen 2005, 21). Kieltenopettaja tulee kosketuksiin yliopiston keskushallinnon kanssa yleensä kielikeskuksen johtajan välityksellä. Kielikeskuksissa johtajan tehtäviä hoitaa johtokunnan virkaan valitsema johtaja. Työntekijän suhdetta johtajaan pidetään työpaikan ihmissuhteista merkityksellisimpänä. Suhde esimieheen on tärkeä sekä stressin hallinnan, työtyytyväisyyden että työn tuloksellisuuden kannalta. (Elo 1995a, 384; Leskinen 1987, 120.) Tämä johtuu esimiehen asemaan liittyvästä vallasta, jota esimies voi käyttää vaikuttamalla alaistensa tehtävien mielekkyyteen ja näiden mahdollisuuksiin kehittyä uralla. Valtaan liittyy myös mahdollisuus vaikuttaa informaation määrään ja laatuun. Organisaatiotutkimusten mukaan henkilöstön ollessa tyytyväinen esimiehen toimintaan myös työoverisuhteet ja työilmapiiri ovat hyviä. (Leskinen 1987, 120.) Johtajan tärkeä tehtävä on luoda työn olosuhteet (Taylor 1999, 66).

Esimiehellä on suuri merkitys joko työyhteisöä hajottavana tai yhdistävänä tekijänä. Työtovereiden keskinäiset suhteet kehittyvät varautuneiksi, kilpailuhenkisiksi ja epäluuloisiksi huolimatta hyvistä esimies-alaisuudesta, jos esimies pitää yhteyttä alaisiinsa keskustelemalla vain kunkin kanssa yksitellen. Työtoverit eivät ole selvillä toistensa teh-

tävistä tai vaikeuksista eikä yhteisiä ongelmia opita käsittelemään yhdessä. Yksilölliseen kommunikointiin perustuvaa johtamista voi kutsua hajota ja hallitse -johtamiseksi. Niin sanotussa yhteistoiminnallisessa johtamisessa koko yksikköä koskevat asiat käsitellään yhdessä: yksikön tavoitteet, työnjako ja tulosten tarkastelu. Koska työtoverit tuntevat toistensa tehtävät, he pystyvät hakeutumaan keskinäiseen yhteistyöhön tarvittaessa. (Leskinen 1987, 120.)

Johtamismalleihin kuuluvat myös tulos- ja laatujohtaminen. Tulosjohtamisen on todettu voivan ohjata esimiehen huomiota abstrakteihin tulostavoitteisiin, jolloin päivittäisjohtaminen jää sivummalle. Tulosjohtamiseen liittyvien esimies-alaiskeskustelujen taas on usein todettu muodostuvan ahdistaviksi ja pakonomaisiksi molemmille osapuolille, vaikka niiden tarkoitus on lisätä vuorovaikutusta esimiehen ja alaisen välillä ja saada realistisuutta tavoitteiden asettamiseen. Työntekijän toiminnan kontrollointi voi myös nousta keskeisimmäksi tulosjohtamisen sisällöksi, ja yhteisön ja yhteistyön osuus tuloksen tekemisessä saattaa jäädä sivuun. Laatujohtamisessa keskeistä on laadun jatkuva kehittäminen, yhteistoiminta ja pyrkimys nähdä kaikki saman tiimin jäsenenä sekä tieteellisesti perusteltujen menetelmien käyttö. Laatujohtamisen vaikeudeksi on noussut todellisten tiimien kehittäminen ja osallistumisen edellytysten luominen. (Elo 1995a, 385–386.)

## 7.5 Ikääntyminen

Koska tämän tutkimuksen aineisto koostuu opettajista, joilla on vähintään kymmenen, jopa yli kahdenkymmenen vuoden työkokemus, on syytä luoda katsaus myös ikääntymisen merkitykseen ammatillisessa toiminnassa. Keskustelua työvoiman ikääntymisestä muuttuvassa työelämässä on käyty vilkkaasti, se on ollut yhteiskunnallisesti ajankohtainen asia.

Iän merkitystä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä tutkinut Paloniemi (2004) on kartoittanut pk-yritysten yli 45-vuotiaiden työntekijöiden selviämistä muuttuvassa työelämässä lähtökohtanaan työssä oppiminen, osaaminen ja koulutus. Paloniemen aineistossa tuli esiin neljä erilaista ikäkäsitystä, joista ensimmäisessä korostui iän merkityksettömyys ammatillisessa osaamisessa. Osaaminen oli jotakin, joka ei ole ikäsidonnaista eikä iästä riippuvaista. Ikääntymisen yksilöllisyys näkyi käsityksessä työssä jaksamisesta: ikääntyminen ei välttämättä heikennä työssä suoriutumista ja jaksamista, osaamiseen vaikuttavat yksilön persoonalliset ominaisuudet, ei ikä. Toisen käsityksen mukaan iällä nähtiin olevan osaamista kartuttava ja kehittävä merkitys, vaikka ikää pidettiin osaamisessa merkityksettömänä. Iän nähtiin olevan merkityksellinen tiedon karttumisessa, harjaantumisessa ja rutiininomaisessa työskentelyssä, ja sen nähtiin tuovan paitsi rohkeutta ja itsevarmuutta, myös auktoriteettia, uskottavuutta ja jaksamista. Kolmas käsitys liittyi iän merkityksellisyyteen tässä ajassa: osaamisen vahvuudet erikikäisillä työntekijöillä ovat erilaiset suhteessa osaamisvaatimuksiin. Nuorempien työntekijöiden vahvuus oli tiedon tuoreuden ja päivityksen ohella työvälineiden käyttö ja tietotekninen näppäryys. Ikääntyvien vahvuuksina eriteltiin kokemusperäinen osaami-

nen ja kokonaisuuksien hallinta. Neljäs käsitys tuli esiin fyysistä työ- ja toimintakykyä vaativilla työntekijöillä: osaamisen heikentyminen iän myötä liittyi fyysisen toimintakyvyn heikkenemiseen ja väsymiseen. (Paloniemi 2004, 42, 89–93; ks. myös Kujala 2006, 176.)

Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön toteuttaman opettajia koskevan kyselytutkimuksen mukaan ikääntymisen koettiin tuovan muutoksia sekä opettajien henkiin että ruumiillisiin toimintoihin. Muistin ja melun sietokyvyn koettiin heikentyneen jo 45–49-vuotiaana, kun taas keskittymiskykyä ja paineiden sietokykyä pidettiin kohtalaisen hyvin säilyneinä. Opettajien henkinen hyvinvointi työssä heikkeni jossain määrin ikääntymisen myötä. Tutkimukseen osallistui 45–49-vuotiaita ja 55–59-vuotiaita opettajia viidestä eri opettajaryhmästä: luokanopettajat, yläasteen ja lukion liikunnanopettajat, yläasteen ja lukion eri aineiden opettajat ja ammattioppilaitosten ammatillisten aineiden opettajat (N=1012). (Kinnunen & Parkatti 1993, 25.)

Kinnunen ja Parkatti (1993, 9) toteavat tutkimuskirjallisuuteen viitaten, että stressiä ja työuupumusta on joskus pidetty erityisesti nuorten työntekijöiden ongelmana: nuoruus merkitsee kokemattomuutta työelämässä, liiallisia tai epärealistisia odotuksia, mikä altistaa työuupumukselle. Niemelä ym. (1996, 125) ovat tutkimuksessaan päätyneet samankaltaiseen tulokseen: psyykkisiä voimavaroja vaativat työelämän ongelmat korostuvat erityisesti nuorilla, joilla kokemuksen tuoma voimavara on vähäisintä. Edellä mainittuja tutkimustuloksia ei tue Kalimon ja Toppisen (1997, 44) tutkimustulos. Heidän tutkimukseensa osallistui 3300 henkilöä, joista 2300 oli työssä. Tutkitut olivat 24–65 vuotiaita. Tämän tutkimuksen mukaan työuupumus lisääntyi jonkin verran iän mukana, ja sen yleisyys ja vakavuus korostuivat mm. koulutusaloilla. (Kalimo & Toppinen 1997, 44.)

Työstä irrottautumisen on todettu olevan helpointa nuorille, kun se taas on vaikeinta 55–64-vuotiaille työntekijöille. Erityisesti korkeakoulujen opettajille työstä irrottautuminen on vaikeaa; vaikeus liittyy pitkään työaikaan. Ylipitkä työaika vie valveillaoloaikaa ja siihen johtanut työtilanne tunkeutuu uniin. Työn tunkeutuminen uneen yleistyy suoraviihaisesti työajan mukana, ja vapaiden riittämättömyys yleistyy työajan pituuden mukana. (Julkunen ym. 2004, 189; Kalimo & Toppinen 1997, 45.) Kalimo ja Toppinen (1997, 37) huomauttavat, että heidän tutkimuksessaan väsymys työuupumuksen merkkienä korostui koulutus- ja opetustehtävissä toimivilla, ei niinkään kyynistyminen tai ammatillisen itsetunnon heikkeneminen (ks. myös Schwab 1995, 53). Sitä vastoin Niemen (2000, 116–117) tutkimuksessa nuoremmat opettajat kokivat vanhemmat hyvin kyynisiksi ja loppuunpalaneiksi.

Kujala (2006) katsoo yhden kiinnostavimmista tutkimustuloksistaan koskevan ikääntyneiden opettajien vahvan kritisoivaa suhtautumista nykykoulun tehokkuuden ja sopeutuvuuden vaatimuksiin. Opettajat ilmaisevat kritiikkinsä siitäkin huolimatta, että heidät leimataan muutosvastarintaisiksi tai kehittämisen jarruiksi. Opettajat tekevät samalla eroa nuoriin opettajiin, jotka ”kritiikkömästi lähtevät mukaan kaikkeen uuteen” ja ”sopeutuvat mihin tahansa”. (Kujala 2006, 176–177.)

Koska yleensä oletetaan, että ihmisen ikääntymisen myötä tapahtuu kypsymistä ja kehittymistä kohti viisautta (Koivunen 2001), tämän päivän työelämäkeskusteluissa onkin havahduttu huoleen siitä, miten ikääntyvien työntekijöiden kokemus saadaan nuorempien käyttöön (Kujala 2006, 177; ks. myös Eskola 2007, 119). Eläköitymisen myötä työelämästä häviää arvokas osa osaamista (ks. esim. Anderson ym. 2002, 110). Kujala (2006) toteaa tutkimuksessaan, että mikäli halutaan, että opettajat eivät siirry heti kun mahdollista eläkkeelle, että opettajien kokemus saataisiin käyttöön tai että mahdollista opettajapulaa varten olisi opettajia saatavilla, on välttämätöntä tunnustaa ikääntyneiden opettajien asiantuntemus ja ammattitaito loppuun saakka. Kujala katsoo, ettei kukaan nouse näkymättömyydestä tekemään ylimääräisiä vuosia (Kujala 2006, 178). On myös pidettävä mielessä, että tämän päivän ikääntyvät ovat selviytyjiä eli niitä, jotka ovat sopeutuneet suuriin muutoksiin ja siksi myös kykeneviä sopeutumaan (Anderson ym. 2002, 110).

On epätodennäköistä, että opettajiin kohdistuvat odotukset muuttuisivat tulevaisuudessa. Heiltä odotetaan yhä niin yhteiskunnan heikkouksien korjaamista ja arvojen juurruttamista kuin perustaitojen ja pitkälle kehittyneiden valmiuksien opettamista, samoin kuin opiskelijoiden valmistamista globaaleille kilpailukykyisille markkinoille. Tästä seuraa, että opettajan kokema stressi ja sen tutkimus säilyvät asioina, jotka koskevat paitsi asi-anosaisia, myös muita kanssaeläjiä. (Schwab 1995, 56.)

## **7.6 Yhteenveto**

Akateeminen työntekijä on yliopistossa joutunut monien sekä samanaikaisesti tapahtuvien, että toisiaan seuraavien muutosten keskelle. Yliopistot ovat muuttuneet monia tarkoituksiperiä palveleviksi organisaatioiksi, ja niiden työntekijöiltä edellytetään sitoutumista lukuisten tavoitteiden saavuttamiseen. Myös opetuskuultuuri elää voimakasta muutosta, johon on vaikuttanut paitsi oppimisteorian muutos, myös tiedon nopea lisääntyminen ja muuttuminen. Näissä muuttuvissa oloissa kieltenopettaja tekee henkisesti vaativaa asiantuntijatyötä, jossa oma persoona on tärkein työväline ja samalla myös altis monenlaisille paineille. Opettajan työ voi olla kuluttavaa, minkä vuoksi työtyytyväisyyteen liittyvät seikat on syytä nostaa huomion kohteeksi.

Työhyvinvointia tutkittaessa työkyvyn käsite määritellään kulloinkin tarkasteltavana olevasta näkökulmasta. Työkyky rakentuu yksilön fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta toimintakyvystä sekä ammatillisesta osaamisesta. Työkykyyn liitetään myös työntekoon liittyvät arvot, asenteet ja työmotivaatioon vaikuttavat tekijät. Lisäksi siihen kuuluvat työn sisällön vaatimukset kuten työolot, työyhteisö, työn organisointi sekä esimiestyö ja johtaminen. Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista myönteistä ja miellyttävää kokemusta työstä, johon vaikuttavat ihmisen työlleen asettamat tavoitteet ja odotukset sekä työn sisältämät mahdollisuudet niiden toteuttamiseen (Kinnunen & Parkatti 1993, 7; Pöyhönen 1987, 128). Sellaisia ympäristötekijöitä, joista aiheutuu haittavaikutuksia yksilölle, kutsutaan kuormitus- tai stressitekijöiksi (Kalimo 1987, 53;

Kinnunen & Parkatti 1993, 7, 8). Stressireaktion äärimuotona pidetään työuupumusta. Stressin ja työuupumuksen kokeminen on yksilöllistä, ja siihen vaikuttavat persoonallisuuden ja stressinkäsittelykyvyn lisäksi esimerkiksi ikä, sukupuoli ja terveys.

Akateemisen työn haasteellisuutta ja kuormittavuutta lisäävät yliopistoon kohdistuneet rakenteelliset muutokset kuten tulostavasti mukanaan tuoma laadullinen ja määrällinen tarkkailu. Opettajien odotetaan hallitsevan mitä moninaisimpia tehtäviä, ja lisääntyneiden opetus- ja hallintotehtävien sekä ammattitaidon kehittämiseen liittyvien tehtävien takia opettajat eivät ehdi tehdä tutkimustyötä. He kokevat myös autonomiansa vähentyneen. Työn kuormittavuus ilmenee kiireisyytenä: työntekijän oletetaan olevan käytettävissä 24 tuntia vuorokaudessa, mikä mahdollistuu kommunikaatioteknologian avulla. Korkeakouluopettajien työssä työn ja vapaa-ajan välinen raja on hämärtynyt. Akateemiseen työhön liittyvä menestymisen paine on johtanut palkitsevuuden vähenemiseen, mikä johtaa tunteeseen riittämättömyydestä ja luo pohjaa työuupumukselle. (Ks. Julkunen ym. 2004, 228, 165–167; Prichard & Willmott 1997; Tuomivaara & Leppänen 2005, 48; Ylijoki & Mäntylä 2003, 62.)

Työkyvyn ja työssä jaksamisen kannalta on tärkeää, että työyhteisö, työtoverisuhteet sekä esimies-alaisuus suhteet koetaan toimiviksi. Kollegiaalisuudella on kiistaton merkitys paitsi ilmapiirin luomisessa myös oppilaitoksen kehittämisessä. Opettaja saa tyydytystä saadessaan tunnustusta työstään kollegoilta, esimiehiltä ja opiskelijoilta sekä auttaessaan opiskelijoita kasvamaan ja kehittymään. Pystyäkseen hyvään, tunnustuksen ansaitsemaan suoritukseen opettajalla on oltava sisäistä motivaatiota, mikä on olennainen työlle omistautumisen ehto. Omistautuminen edellyttää mahdollisuutta kokea työ mielekkääksi. Tämä puolestaan edellyttää mahdollisuuksia kouluttautumiseen sekä opetuksen ja oman työn omaehtoiseen kehittämiseen. (Ks. Rosenholtz 1989, 139–142; ks. myös Mäntylä & Päiviö 2005, 58–63.)

Paitsi suhteet opiskelijoihin, kollegoihin ja esimieheen, tärkeitä ovat myös suhteet yliopiston johtoon. Massayliopiston laajetessa ja hallinnon paisuessa korkeakouluopettajille aiheuttaa huolta se voivatko he luottaa johdon ymmärtävän, mitä todella tapahtuu heidän jokapäiväisessä työssään opettajina ja tutkijoina. Monet kokevat yhteydenpidon työntekijöiden ja yliopiston hallinnon välillä vähäiseksi.

Yksi stressin ja työuupumuksen kokemiseen vaikuttava tekijä on ikääntyminen. Opettajien henkisen hyvinvoinnin on jossain määrin todettu heikkenevän ikääntymisen myötä (Kinnunen & Parkatti 1993, 25). Osaaminen nähdään kuitenkin iästä riippumattomana. Iän merkityksellisyys nähdään tulevan esiin tiedon ja kokemuksen karttumisessa sekä esimerkiksi rohkeuden, itsevarmuuden ja uskottavuuden lisääntymisessä.

## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen käytännön toteutusta. Aluksi tarkastelen lähestymistapaa ja kerron sen liittymisestä tutkimusongelmaan, massoittumisen ilmenemiseen kieltenopettajien työssä. Sen jälkeen esittelen aineistoa ja sen keruuta kuvaillen myös tutkimukseen osallistujia. Lopuksi teen selkoa aineiston analyysistä, käyn läpi tulkintaprosessin vaiheet sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä.

### 8.1 Tutkimusotteena fenomenografia

Fenomenografia on viime vuosina tullut hyvin suosituksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavaksi suomalaisessa kasvatustieteessä. Fenomenografia on tarjonnut mahdollisuuden tutkia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Fenomenografiset tutkimukset ovat kohdistuneet eri oppiainneiden sisältöjen ymmärtämiseen ja erilaisten ymmärtämis- ja oppimistapojen etsintään, joten ne pyrkivät pedagogiseen sovellettavuuteen. Osa tutkimuksista liittyy yleiseen tiedonintressiin koskien pedagogisen kontekstin ulkopuolisia ilmiöitä. (Hella 2003, 310; Niikko 2003, 7.)

Ongelmalliseksi fenomenografian käytön on tehnyt se seikka, että fenomenografiasta on vallalla monenlaisia käsityksiä tutkijoiden keskuudessa. Toiset ovat pitäneet fenomenografiaa pelkkänä analyysimenetelmänä, jolloin sitä on sovellettu lähinnä kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Toiset ovat pyrkineet tarkastelemaan fenomenografiaa metodologisesta näkökulmasta ja löytämään sille teoreettisia perusteita. Fenomenografia voidaan määritellä sekä tietynkaltaiseksi analyysiprosessiksi että metodologiseksi lähestymistavaksi (Niikko 2003, 7) samoin kuin tutkimusotteeksi, koko tutkimusprosessia ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi tai jopa tutkimustraditioksi, joka määräytyy tutkimuskohteestaan käsin (Hella 2003, 310, 311; ks myös Marton & Booth 1997, 111). Alexandersson (1994, 113) arvelee jatkuvassa liikkeessä olemisen – tutkimuskohteiden moninaisuuden sekä variaatiot fenomenografisen metodin käytössä – olevan tunnusomaista lähestymistavalle.

Fenomenografian tarkoitus on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia ajattelutapoja, joilla ihmiset kokevat, havaitsevat ja käsitteellistävät ympäröivän todellisuuden ilmiöitä (Marton 1981, 180–181). Marton ja Booth (1997) katsovat, että voidaksemme selvittää kuinka ihmiset käsittelevät ongelmia, tilanteita ja maailmaa, meidän täytyy ymmärtää tapaa, jolla he kokevat ongelmia, tilanteita ja maailmaa, jossa he toimivat tai johon he ovat suhteessa. Kyky *toimia* tietyllä tavalla heijastaa kykyä *kokea* jotakin tietyllä tavalla. Suhteessa maailmaan emme toimi eri tavoin kuin koemme sen. (Marton & Booth 1997, 111.)

Fenomenografialla on yhtymäkohtia sekä psykoanalyysiin että Piaget'n kehityspsykologisiin tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon (Gröhn 1989, 8–9, 16–17; Niikko 2003, 8). Marton ja Booth (1997, 114–116, 122) ovat kuitenkin korostaneet, että fenomenografia ei ole psykologiaa. Fenomenografiassa lähestytään esimerkiksi tietämistä, taitamista tai ymmärtämistä ja tuntemista *kokemukseen* kietoutuneina ulottuvuuksina (Hella 2003, 319). Fenomenografiassa tehdään käsitteellinen ero myös kognitiiviseen psykologiaan ja konstruktivismiin: fenomenografiassa ei puhuta konstruoinnista (*constructing*) vaan konstituoinnista (*constituting*) eli siitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat rakenteeltaan. Konstituointinäkökulmasta ihmisen ja todellisuuden suhde nähdään non-dualistisena: kokijan ja koettavan asian suhde muodostaa sisäisen ja jakamattoman kokonaisuuden, jonka merkitys todellisuudessa muodostuu kokemuksen välityksellä. (Marton 1981, 180; Marton & Pang 1999, 4–5, 7; ks. myös Marton 1995, 168–169; Marton & Neuman 1989, 35.) Konstituoinnin vastakohtana konstruointi nähdään dualistisen, ihmisen ja maailman toisistaan erottavan todellisuuskäsityksen ilmaisuna: ihminen konstruoi kuvan itsensä ulkopuolisesta todellisuudesta (Hella 2003, 313; ks. myös Puolimatka 2002, 375).

Fenomenografiassa on olennaista näkökulma, erilaiset kokemukset todellisuudesta ja taustalla olevat ontologiset olettamukset. Kokemusten kuvaamiseksi, analysoimiseksi ja ymmärtämiseksi Marton (1981) erottaa kaksi näkökulmaa: ensimmäisen asteen näkökulma (*first-order perspective*) pyrkii kuvailemaan ympäristön ilmiöitä, kun taas toisen asteen näkökulma (*second-order perspective*), johon fenomenografiassa keskitytään, pyrkii kuvailemaan ihmisten kokemuksia näistä.

Käsitys (*conception*) ja kokemus (*experience*) ovat fenomenografian keskeisiä käsitteitä (Marton 1981, 177–178). Marton (1995, 171–172) tarkentaa käsityksen viittaavan ajatukseen ja kokemuksen maailmassa olemiseen ja toteaa ruotsin kielen sanan '*uppfattning*' kuvaavan parhaiten kokonaisuutta. Marton käyttää myös ruotsin verbiä '*uppleva*' kertoessaan erilaisista tavoista kokea ilmiö (Marton & Svensson 1978, 16–17). Alexandersson (1994, 117) puolestaan toteaa, että 1980-luvulla fenomenografiassa käytetyn verbin '*uppfatta*' rinnalle on nykyään tullut verbi '*erfara*'. Käsityksen voi edellä mainitun perusteella havaita olevan olemukseltaan kokemukseen kietoutunut (ks. Alexandersson 1994, 117–121; Hella 2003, 319; Säljö 1997, 186). Niikko (2003, 46) toteaa: ”Fenomenografisessa tutkimuksessa termejä käsitykset ja tapa ymmärtää asioita, ilmiöitä käytetään synonyymeinä tavalle kokea”. Englannin kielessä sana '*conception*' on fenomenografisessa asiayhteydessä vähitellen korvautunut ilmaisulla '*ways of experiencing*' (kokemistavat), jota Marton pitää hyvänä. Marton korostaa kuitenkin, että meidän tulee aina käyttää kontekstiin sopivaa termiä. (Marton 1995, 172.) Tässä tutkimuksessa käytän kontekstista riippuen termejä käsitys, kokemus, kokemistapa tai tapa ymmärtää.

Fenomenografisesti käsityksiä tutkittaessa erotetaan usein kahdenlaisia käsityksiä: toisaalta on olemassa mielipiteisiin verrattavia käsityksiä (*åsiktsorienterade uppfattningar*), toisaalta sellaisia spontaaneja käsityksiä (*genuina uppfattningar*), jotka kertovat perustavanlaatuisesta ilmiön ymmärtämisestä. Mielipiteisiin verrattavia käsityksiä ih-

miset ovat saattaneet reflektoida, kun taas spontaanille käsitykselle on tyypillistä se, ettei ihminen ole aina lausunut sitä – omaa ymmärtämystään asiasta – tietoisesti. (Alexandersson 1994, 119–120; ks. myös Ahonen 1994, 116–117.) Käsitykset ovat usein jotakin, mikä on luettavissa rivien välistä, pääteltävissä, sellaista, mitä ei tarvitse tai voi sanoa, koska sitä ei ole koskaan reflektoitu. Käsitykset muodostavat referenssikehyksen, jonka sisään me keräämme tietojamme tai pohjan, jolle perustamme pohdintamme. (Marton & Svensson 1978, 20; Uljens 1989, 19.) Käsitysten erilaisuus johtuu ihmisten erilaisesta suhteesta maailmaan, heidän siitä tekemistään erilaisista analyysistä ja saamistaan tiedoista (Alexandersson 1994, 120). Käsitykset ovat luonteeltaan dynaamisia: ihminen voi muuttaa käsityksiään joskus useaan kertaan lyhyessäkin ajassa (Ahonen 1994, 117; Pehkonen 1998, 46). (Vrt. luku 6.4.)

Fenomenografian todellisuuskäsitykseen liittyy kiinteästi ihmisen tietoisuus: Uljensin (1989, 15–20) mukaan todellisuus on aina käsitetty todellisuus ja saa merkityksensä ihmisen tietoisuudessa. Yksi tietoisuuden tärkeimpiä ominaisuuksia on se, ettemme voi olla tietoisia kaikesta samaan aikaan samalla tavalla. Jos olisimme, yksilöjen välisissä kokemuksissa ei olisi eroavaisuuksia – mikään asia ei olisi toista tärkeämpi. (Marton 1995, 175.) Yksilön tietoisuuden rakenne muuttuu jatkuvasti ja kaikkien kokemusten kokonaisuutta nimitetään yksilön tietoisuudeksi. Kokemus on kokijan ja koettavan välinen suhde, joka ilmentää sekä ilmiötä että sen kokijaa. (Marton & Booth 1997, 108, 123.) Merkityssisältö riippuu tulkitsijasta, ajankohdasta ja tilanteesta (Uljens 1989, 73). Emme voi erottaa maailmaa kuvaavaa ihmistä maailmasta; maailmamme on todellinen, mutta ihmisten kuvaama, ja kuvaus todellisuudesta voi olla väärä. Tällaisessa tapauksessa voimme osoittaa, ettei kuvaus ole looginen kyseisen ilmiön kokemis- tai ymmärtämistapa. (Marton 1995, 172–173.) Huolimatta siitä, ovatko käsitykset objektiivisesti tarkastellen oikeita tai tosia, ne ohjaavat yksilön ajattelua, ja hän hahmottaa niiden varassa todellisuutta (Niikko 2003, 28). Martonin (1981) mukaan fenomenografiassa ollaan kuitenkin kiinnostuneita käsityksistä yleensä, pidettiinpä niitä sitten oikeina tai väärinä. Ne eivät tule esiin ensimmäistä näkökulmaa tutkittaessa. (Marton 1981, 178.)

Tämän tutkimuksen kohteena on kaksi toisiinsa nivoutuvaa koettavaa aluetta: toisaalta opettajan toiminta opiskelijoiden ja kollegojen kanssa, toisaalta massayliopisto. Ymmärtääksemme kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käyttäytymistä ja käyttäytymisen motiiveja meidän on pystyttävä kuvaamaan ja selittämään ilmiöt heidän omasta näkökulmastaan (ks. Gröhn 1989, 8; Marton 1984, 267). Toisen asteen näkökulma avaa näkymiä opettajan todellisuuteen massayliopistossa – massoittunut yliopisto sinänsä ei ole tutkimuksen kohde. Fenomenografinen tutkimusote valikoituikin tähän tutkimukseen siksi, että

- se soveltuu aineistoon, joka on kerätty *toisen asteen näkökulmaa* silmällä pitäen, ei itse massoittumisilmiö tutkimuskohteena
- sen *tavoitteena ei ole tutkia tai vertailla yksilöitä persoonina* (Marton 1981, 196; Uljens 1989, 28; ks. myös Marton 1995, 179), minkä vuoksi se sopii aineistoon,



jossa tutkittavien henkilökohtaisten ominaisuuksien kartoittaminen on jätetty vähemmälle huomiolle

- se hyväksyy todellisuuden moniulotteisuuden, ja sen kiinnostuksen kohteena ovat *subjektiiviset* tavat ymmärtää, kokea ja käsitteellistää todellisuutta (Marton 1981, 180–181), mikä tämän työn kohdalla merkitsee pyrkimystä kuvailla ja kategorisoida kieltenopettajien erilaisia – niin oikeita kuin epäloogisiakin – kokemistapoja
- sen *kategorioita ei määritetä etukäteen* kuten sisällönanalyysiä tehtäessä – Uljensin (1989, 44) sanoin ”vilttiä raottamalla” – vaan kategoriat syntyvät analyysiprosessin kuluessa, tutkijan tulkitsemina ja luomina, jolloin analyysityö on nähtävä tutkijan tuottamana teoriana ongelmakentästä (Uljens 1989, 45), mikä tässä työssä tarkoittaa uuden näkemyksen esiinsaattamista aineiston pohjalta
- sen todellisuuskäsitykseen liittyy ihmisen tietoisuus, jonka mukaan kaikesta ei olla kiinnostuneita *samanaikaisesti* (Marton 1995, 175), mikä tämän työn kohdalla merkitsee sitä, että sen avulla voidaan tavoittaa eri kieltenopettajien ajankohtaisia ja keskeisiä havaintoja, uusia näkökulmia
- sen kiinnostuksen kohteena on ihmisen ja ympäröivän maailman suhde (Marton 1981, 180–181), jolloin kaikki kieltenopettajien ilmiötä koskevat käsitykset ovat *yhtä arvokkaita* (ks. Niikko 2003, 25), ja niiden näkyväksi tekeminen *auttaa ymmärtämään* ilmiötä sekä *muuttamaan* käsityksiä ja näiden pohjalta rakentunutta todellisuutta paremmaksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatusta siitä, että tutkimusongelma ohjaa tutkimusta, on vaikeaa toteuttaa, joten ongelma on määriteltävä niin sanotusti ”lähestymistavan puitteissa”. Tutkimuksessa ongelma, jota on lähdetty tutkimaan, monimutkaistuu olosuhteiden vaikutuksesta ja tulee lähtökohdaksi muiden ongelmien rinnalle. Tämän tutkimuksen kolme tutkimuskysymystä johdattelevat uusiin ongelmiin lähtökohtana toimivan massoitumisongelman rinnalle. Massoitumisen ilmeneminen, kokonaiskuva, hahmottuu osongelmien kautta. Tutkittavien käsitysten ymmärtämiseksi tarvitaan paitsi käsitysten kirjjon, myös taustateorioiden vertailua ja yhdistelyä. Käytännössä toteutuu fenomenografisen tutkimuksen spiraali (ks. Ahonen 1994, 125): toisaalta analysoitavat käsitykset ymmärretään kokonaisuudeksi, jonka osia tutkitaan suhteessa kokonaisuuteen, toisaalta tapahtuu interaktiota vastakkaiseen suuntaan, eli osien analyysi vaikuttaa kokonaisuuden ymmärtämiseen. (Andersson & Lawenius 1983, 36; ks. myös Larsson 1994, 168–170.)

Ryhtyessään tutkimaan jotakin ilmiötä tutkijan on myös pyrittävä selvittämään sekä itselleen että muille, mitä *uutta* käsillä oleva tutkimus voi tuoda ja mitä *käytännön hyötyä* siitä voi olla. Kuten edellä on käynyt ilmi, fenomenografiset tutkimukset ovat pyrkineet pedagogiseen sovellettavuuteen (Hella 2003, 310). Bowden (1995) katsoo tuovansa Martonin ”puhtaan” fenomenografian rinnalle niin sanotun ”kehittävän” fenomenografian (*developmental phenomenography*). Hän pyrkii selvittämään ihmisten kokemusten tiettyjä aspekteja ja tätä kautta tekemään heidät kykeneviksi muuttamaan sitä tapaa, jolla heidän maailmansa toimii. Tavallisesti on kyse kasvatustieteeseen liittyvistä tutkimuskohteista. Bowdenille tutkimuksen tulokset eivät ole itsetarkoitus – hänelle tutkimuksen tekeminen on tärkeää siksi, että hän voi vaikuttaa maailmaan, jossa hän elää ja työskentelee. Tavalli-

sesti ”kehittämisen” kohteina ovat opiskelijat, joiden oppimista pyritään tehostamaan. (Ks. Bowden 1995, 146–147.) Käsillä olevaan tutkimukseen on antanut sysäyksen ”bowdenilainen” konkreettinen tavoite: saamalla tietoa kielikeskuksissa toimivien opettajien toiminnasta ja oppimalla ymmärtämään sitä voimme ehkä vaikuttaa opettajien työn laatuun ja kuormittavuuteen. Vaikuttamisen lähtökohtana taas voi olla jo asioiden tiedostaminen (ks. esim. Marton 1995, 175). Sille haluan luoda pohjaa tällä tutkimuksella. On huomattava, että kielikeskusten opettajat opettavat kaikkia yliopiston opiskelijoita – seikka, joka tekee juuri heidän kokemustensa tutkimisen arvokkaaksi kaikkia yliopiston opettajiakin ajatellen.

### 8.1.1 Aineiston hankinta – aineistotriangulaatio

Koska tutkimukseni lähtökohta oli avoin ja etsivä – massakontekstin tutkimiseen oli vaikeaa löytää selkeää lähestymistapaa – lähti aineiston hankintakin pakosta liikkeelle exploratiivisesti. Aineistoa ei ole kerätty fenomenografinen lähestymistapa lähtökohtana, vaan tutkimusote on valikoitunut aineistoon ja tutkimustehtävään jälkikäteen. Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on alkujaan ollut tavallisin aineistohankintamenetelmä (Ahonen 1994, 136; Alexandersson 1994, 123), ja haastatteluina on suosittu syvähaastatteluja, joissa syventävät kysymykset saavat aiheensa juuri siitä, mitä haastateltava edellä sanoi (Ahonen 1994, 137; ks. myös Gröhn 1989, 18; vrt. Eskola & Suoranta 2003, 86–87). Alexandersson (1994, 123) toteaa fenomenografisten haastattelujen voivan kuitenkin vaihdella avoimista ja puolistrukturoiduista suhteellisen strukturoituihin haastatteluihin. Eskolan ja Suorannan (2003, 86) mukaan strukturoitu haastattelu vastaa kyselylomakkeen täyttämistä ohjatusti. Keskeinen lähtökohta fenomenografiselle haastattelulle Alexanderssonin (1994, 123) mukaan on aina se, että oikeaa tai sopivaa vastausta ei ole olemassa, vaan enemmän tai vähemmän avoimen haastattelun lähtökohdana on tavoittaa haastateltavan käsitys asiasta.

Nykyään fenomenografista otetta sovelletaan monella eri tavoin kerättyihin aineistoihin kuten videokuvauksiin, observointiin, kirjoitelmiin ja erilaisin kyselylomakkein kerättyihin aineistoihin, ja aineistoja voidaan täydentää tutkittavien haastatteluilla. Marton ja Booth (1997) eivät näe estettä sille, että aineistona käytetään julkaistuja dokumentteja tai mitä tahansa muutakin ihmiskäden tuotetta, kunhan aineisto tavalla tai toisella toimii ilmaisuna niille tavoille, joilla ihmiset ymmärtävät jonkin osan maailmastaan. (Marton & Booth 1997, 132; vrt. esim. Elsinen 2000, 86; Niemi 2008, 86–88, 91; van Eekelen ym. 2006, 413.) Käsillä olevaa tutkimusta, jonka aineisto koostuu kyselylomakevastauksista, haastatteluista ja pienestä sähköpostiaineistosta, esimerkiksi Bowden (1995) saattaisi luonnehtia fenomenografisen tutkimusotteen tietynlaiseksi aspektiksi tai fenomenografiseksi analyysiksi, kun taas Alexandersson (1994) näkisi sen todennäköisesti kauttaaltaan fenomenografisena tutkimuksena.

Koska tutkittavina tuli olemaan joukko eri yliopistojen opettajia, jotka tapaavat olla kii-reisiä ja vaikeasti tavattavia, katsoin parhaaksi lähestymismuodoksi henkilökohtaisen kirjallisen kyselyn lähettämisen. Sähköpostitse en halunnut kyselyä lähettää, sillä arvelin sen jäävän huomiotta opettajien saaman sähköpostimäärän tietäen. Kyselylomakkeen

laadinnassa pyrin hyödyntämään sitä esiymmärrystä, jonka olin saavuttanut perehtyessäni massoittumisilmiöön ja opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyvään tutkimukseen. Näihin teoria-alueisiin katsoin tutkimukseni alkuaan kiinnittyvän. Itse tutkimusvälineen laadinnassa mukana on yleensä aina ydinolettamuksia, jotka ovat pitkälti syntyneet tutkijan aiemmista kokemuksista (Eskola & Suoranta 2003, 78–79). Tutkimuksen alkaessa minulle oli kertynyt opettajakokemusta kielikeskuksesta 18 vuotta, joten ydinolettamukset liittyivät kohdallani vahvasti kielikeskuksessa toimimiseen ja ne muotoutuivat ”hiljaisesta tiedosta” kysymyslomakkeen kysymyksiiksi (ks. Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2001, 76). Ydinolettamuksiani olivat opiskelijamäärien ja opiskelijoiden heterogeenisyyden merkityksellisyys opettamisen ja oppimisen kokemisessa (ks. luku 2). Edellä mainitut seikat ovat paljon keskusteltuja opettajien keskuudessa. Oman opettajakokemukseni pohjalta arvelin yliopiston muuttumisella olevan suuri merkitys sille, miten opettaja työnsä tänä päivänä kokee, ja tästä johtuen *muutos* tulee esiin teemana aineistonhankinnassa.

Puolistrukturoidun kyselylomakkeen kysymykset ryhmittelin neljään osaan: 1) taustatietoihin, 2) opiskelijoita koskeviin kysymyksiin, 3) opetusta koskeviin kysymyksiin sekä 4) muuhun opettajan työhön liittyviin kysymyksiin. Kyselylomakkeen loppuun liitin joukon väittämiä, joiden oikeellisuutta opettajan tuli arvioida asteikolla 5–1. Lisäksi jätin kirjoitustilaa opettajan ajatuksille ja kokemuksille, joita kysely mahdollisesti nostatti. Jo kyselylomakkeen alussa olin ohjeistanut opettajaa myös kirjoittamaan lomakkeen kääntöpuolelle, mikäli kysymysten jälkeiset tyhjät rivit eivät riittäisi vastauksille. Lomakkeen lopussa tiedustelin myös opettajan halukkuutta haastatteluun. Laadittuani kyselylomakkeen valmiiksi esitestasin sen kahdella kollegallani. Saamani palautteen mukaan kyselylomake vaikutti toimivalta eikä kaivannut muutoksia. Hyvänä ominaisuutena esitestaajat pitivät kysymysten avoimuutta. (Ks. LIITE 2.)

Lomakkeiden palautumisen jälkeen sain haastateltaviksi kuusi opettajaa. Kaksi haastattelua osoittautui kuitenkin purkamisvaiheessa teknisesti niin heikkotasoisiksi, etten – varmuuden vuoksi – kelpuuttanut niitä lopullisen aineiston siteerattaviksi osiksi. Haastattelut toteutin osin teema-haastatteluina, joiden teemat noudattivat samoja aihepiirejä kuin kysymyslomakkeen kysymykset, osin avoimina haastatteluina, joilla pyrin saamaan vastauksia siinä vaiheessa esiin nousseisiin kysymyksiin. Koska tarkoitukseni oli käyttää haastatteluja täydentämään kyselylomakeaineistoa, oli tarkoituksenmukaista rajata aihepiirit, teema-alueet etukäteen kyselylomakkeen aihepiirejä vastaaviksi. Ennalta päätetyt teemat takasivat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhuttiin samoista asioista. Toisaalta teemahaastattelu oli niin avoin, että haastateltava pääsi puhumaan vapaamuotoisesti omana itsenään. Teemahaastattelussa haastattelijalla on tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä. (Ks. Eskola & Suoranta 2003, 86–87; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 1985, 30–37.) Kolme haastateltavaa oli tutkijalle entuudestaan tuttuja kollegoja, joiden haastattelu jatkui teemahaastattelun jälkeen avoimena haastatteluna. Haastattelujeni teemat olivat seuraavat:

- 1) Opiskelijamäärät ja kielitaitotasot.

- 2) Opettajan kokemukset opiskelijoista: opiskelija-aineuksessa vuosien mittaan tapahtuneet muutokset, eri koulutusohjelmien opiskelijat, opiskelijoiden suhde toisiinsa.
- 3) Opettajuus, opettaminen ja oppiminen: oppimis- ja opettamistilanteet, opettajan asiantuntijuus, opettajan motivaatio, erityisalojen kieltenopetus nyky-yliopistossa, opettajan suhde tutkimukseen.
- 4) Muut opettajan työhön liittyvät alueet: tulosvastuu ja arviointi, johtaminen ja hallinto, yhteydet oppiainelaitoksiin, työtyytyväisyys.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessia ei aina ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin ja tutkimussuunnitelmaa ja ongelmanasettelua voi joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa (Eskola & Suoranta 2003, 16; ks. myös Niikko 2003, 48), päätin pyrkiä täydentämään aineistoani vielä käymällä sähköpostikirjeenvaihtoa yhden tutkittavani kanssa. Tämä osoittautui kuitenkin työn ohella vaativaksi tehtäväksi, ja aineistoa kertyi yhden vuoden aikana lyhyen haastattelun verran. Sähköpostilla sain vastauksia kysymyksiini opettajan opetusmenetelmistä, oppimiskäsityksestä, eri tiedekuntien opiskelijoista ja heidän sitoutuneisuudestaan, tavoitteistaan, motivaatiostaan, suhteestaan opettajaan ja muihin opiskelijoihin. Tutkin siis kohdettani useilla eri aineistohankintamenetelmillä, aineistotriangulaatiota käyttäen (ks. Eskola & Suoranta 2003, 70–72; ks. myös Larsson 1993, 206).

### 8.1.2 Tutkimuksen osallistujien valikoituminen ja kyselylomakkeiden palautuminen

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on laatu, ei määrä, ja harkinnanvaraisessa otannassa tai näytteessä on huomioitava teoreettiset perustukset, jotka ohjaavat aineiston hankintaa. (Alexandersson 1994, 122; Eskola & Suoranta 2003, 18, 61.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kolmen tutkimuskysymyksen avulla saada tietoa siitä, miten massakonteksti ilmenee yliopistojen kielikeskusten kieltenopettajien työssä ja toiminnassa (ks. luku 1). Katsoin, että oli tavoitettava ne opettajat, joilla oli kokeneisuutta melko pitkältä ajanjaksolta. Tarpeellisen kokemuksen antavan ajanjakson pituutta oli vaikea määrittää. Päädyin oman senhetkisen kielikeskuskokemukseni perusteella määrittämään rajan kymmeneen vuoteen.

Tutkimukseni alkuvaiheessa valitsin tutkimuksen kohderyhmiksi Tampereen ja Turun yliopistojen kielikeskusten opettajat. Kyseisten yliopistojen opiskelijamäärät ovat suuria, uusien opiskelijoiden sisäänotto runsasta (ks. luku 3), ja yliopistojen kielikeskukset ovat kooltaan riittävän suuria kokeneen opettajajoukon tavoittamiseksi. Kyselyn oli tarkoitus kohdistua sekä suomalaisiin että syntyperäisiin vieraan kielen opettajiin. Tavoitteena oli myös saavuttaa sekä tutkintoon pakollisina kuuluvien kielten että vapaaehtoisten kielten opettajia.

Aineiston keruun kyselylomakkeella aloitin syksyllä 2002 ja jatkoin sitä keväällä 2003. Lähdin liikkeelle ottamalla yhteyttä kielikeskusten toimistoihin. Tampereella yhteyshenkilöksi lupautui Selene Oittinen ja Turussa Marja-Liisa Tofferi. Heidän teh-

tävänään oli ohjeitteni mukaan poimia opettajakunnasta noin kymmenen vuoden kokemuksen omaavat opettajat ja antaa heille kyselylomake saatekirjeineen. Noin viikon kuluttua kyselylomakkeiden jakamisesta lähetin sähköpostihoputteen niille opettajille, joiden yhteyshenkilöt ilmoittivat vielä jättäneen vastaamatta. Lopulta Tampereen yliopiston kielikeskuksen opettajille lähetetyistä 25 kyselystä palautui kuusi (noin neljäsosa), ja Turun yliopiston kielikeskuksen opettajille lähetetyistä 15:sta yksitoista (runsas kaksi kolmasosaa). Lomakkeita palautui yhteensä siis vain 17. Koska palautumismäärä oli mielestäni pienehkö enkä osannut määrittää saturaatiopistettä etukäteen (ks. Eskola & Suoranta 2003, 63), päätin ulottaa kyselyni vielä Jyväskylän yliopiston kielikeskukseen ja sen jälkeen toimintatapaani hieman muuttaen Helsingin yliopistoon. Jyväskylän yliopiston yhteyshenkilö Leena Subra poimi opettajistosta 23 kokemukskriteerin täyttävää opettajaa, joille lähetin kyselyn saatekirjeineen. Jyväskylästä palautui sähköpostihoputteen jälkeen kymmenen kyselylomaketta, joiden lisäksi palautui kolme lomaketta opettajilta, jotka eivät kriteeriä täyttäneet (opettajien opetuskokemus oli 4–5 vuotta). Helsingin yliopiston kohdalla kielikeskuksen yhteyshenkilö Raija Hämelin sai tehtäväkseen valita annetun kriteerin perusteella sellaiset opettajat, jotka lupautuivat palauttamaan lomakkeen. Näin välttyin lähettämästä suuria määriä lomakkeita turhaan maan suurimpaan kielikeskukseen. Hämelin antoi lomakkeen viidelle opettajalle, jotka kaikki palauttivat sen. Maan suurimman yliopiston opettajien käsitykset eivät siis ole aineistossa hallitsevia, mikä oli alun perin tarkoitukseni. Kaiken kaikkiaan palautui yhteensä 32 lomaketta opettajilta, jotka täyttivät asetetun kokeneisuuskriteerin, ja kolme sellaisilta, jotka eivät sitä täyttäneet.

Kyselylomakkeista palautui siis vähän yli puolet. Eri korkeakouluihin lähetettyjen kyselylomakkeiden palautumismääriä vertailtaessa voi huomata Tampereelta palautuneen lomakkeita suhteellisesti vähemmän kuin Jyväskylästä ja Turusta. Oma arvioni on, että henkilökohtaiset vuosien varrella luodut kontaktini viimeksi mainittujen yliopistojen opettajiin edesauttoivat palautumista. Opettajien vastaamatta jättämisen syitä voi olla useita. Paitsi henkilökohtaisen kontaktin puute, myös tutkimusaihe saattoi olla syynä vastaamatta jättämiseen. Kielikeskukset ovat opetukseen keskittyviä yksiköitä, eikä kontekstiin liittyvä tutkimus ehkä herättänyt tarpeeksi kiinnostusta. Edelleen on mahdollista, että opettajat ovat kyllästyneet eri tahoilta tuleviin kyselyihin ja potevat tutkimusväsymystä. Kysymyksiin vastaaminen on lisäksi keskittymistä ja aikaa vaativaa ja siksi usein varsin työlästä; kiireinen opettaja ei ehkä halua panna vähäistä aikaansa vastausten pohtimiseen ja kirjoittamiseen. On myös mahdollista, että omat vähäiset mahdollisuudet tutkimuksentekoon ovat vieraannuttaneet opettajat tutkimuksesta yleensä.

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, ratkaisevaa ei ole aineiston koko ja siitä lasketut tunnusluvut, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2003, 61, 67). Fenomenografisen tutkimuksen perusajatuksena on se, että luodaan olosuhteet jonkin tutkittavan ryhmän kokemusten ja käsitysten variaation esiin saamiseksi. Tutkittavien valinnan ei tarvitse nojautua periaatteisiin edustavasta otoksesta, vaan se voi perustua

strategiseen harkintaan. Fenomenografiassa ei edellytetä sitä, että tutkimustulokset olisivat *yleistettävissä* siihen tutkimusjoukkoon, johon tutkittavat kuuluvat, sen sijaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita *identifioimaan kvalitatiivisesti erilaisia käsityksiä, jotka voivat kattaa suuren osan tutkimusjoukon erilaisista käsityksistä.* (Alexandersson 1994, 122.) Viimeksi mainittuun tarkoitukseen tutkimusjoukko vaikutti hyvin sopivalta.

### 8.1.3 Tutkittavien kuvailu

Neljään korkeakouluun lähetetyistä 68 kyselykaavakkeesta palautui siis 35, joista 32 otin mukaan tutkimukseen. Tutkittavista 19 on opettanut yli kaksikymmentä vuotta kielikeskuksessa, yksi jopa 27 vuotta. Kaikilla opettajilla voitiin olettaa opetusvuosien perusteella olevan laaja kokemus kielikeskusopetuksesta sekä sen kehittymisestä ja muuttumisesta.

Kyselylomakkeella pyydetty taustatiedot opettajista ovat niukkoja, sillä halusin kyselylä ensisijaisesti saavuttaa tutkimustehtävän kannalta olennaiseksi katsomaani tietoa. Toisaalta pelkasin taustatietojen kyselemisen johtavan opettajien vastaamatta jättämiseen henkilökohtaisiksi koettujen tietojen paljastumisen tai käyttämisen pelossa. Kyselylomakkeista käy kuitenkin ilmi, että tutkittavat ovat tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisia informanteja: opettajista 26 on naisia ja kuusi miehiä, he ovat sekä ”natiiveja” eli syntyperäisiä opettajia että suomalaisia. Tutkittavista opettajista kymmenen opettaa ruotsia, kahdeksan suomea, kuusi englantia, kolme saksaa, kaksi venäjää, kaksi ranskaa ja yksi italiaa. Edustettuina on siis niin opiskelijoiden tutkintoon kuuluvien kielten kuin vaihtoehtoisesti valittavien ja vapaaehtoisesti opiskeltavien kielten opettajia. Taustatietojen perusteella selviävät opettajien opettamat kurssityypit (ks. LIITE 3):

- Ruotsin kielen kaikki kymmenen opettajaa ilmoittavat opettavansa opiskelijoille pakollisia toisen kotimaisen kielen kursseja, ns. virkamieskursseja, joihin sisältyy sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon opetusta. Kuusi opettajaa ilmoittaa lisäksi pitävänsä vapaaehtoisursseja, kielioppikursseja, ”teemakursseja”, ja edistyneemmille opiskelijoille tarkoitettuja kursseja. Ruotsin kielen opettajien osuus vastaajista oli suurin, mikä osaksi johtunee tutkijan omista pitkäaikaisista henkilökohtaisista kontakteista eri yliopistojen ruotsinopettajiin.
- Suomen kielen kahdeksasta opettajasta neljä ilmoittaa opettavansa kirjallista viestintää, kielenhuoltoa sekä antavansa palautetta tutkielmien teksteistä. Kolme kertoo opettavansa puheviestintää ja esiintymistaitoa, yksi lisää vielä opettavansa neuvottelu- ja kokoustaitoa. Yksi opettaja ilmoittaa opettavansa suomea ulkomalaisille: alkeis-, jatko- ja kielenkäytön kursseja.
- Englannin kielen opettajia aineistossa on kuusi. Näistä neljä ilmoittaa opettavansa keskustelua, yleensä useampien eri tiedekuntien opiskelijoille, mutta pitävänsä myös erikoiskursseja ja ”kulttuurienvälisiä” keskustelukursseja. Englannin kielen suullisen taidon opettajat kertovat opettavansa suomalaisopiskelijoiden lisäksi ulkomalaisopiskelijoita. Yksi opettaja ilmoittaa pitävänsä sekä keskustelu- että kirjoittamiskursseja, ja yksi opettaja on englannin tekstinyymmärtämisen opettaja,

joka kertoo opettavansa lisäksi tieteellistä kirjoittamista sekä eri ammattialoilla tarvittavaa, kaikille opiskelijoille suunnattua kirjoittamista.

- Saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajia voi syystä nimittää ”sekatyöläisiksi”, sillä opettajilla on tavallisesti hyvin erilaisia kursseja monessa eri tiedekunnassa. Kolmesta saksan opettajasta yksi kertoo opettavansa puhekurseja, tekstikursseja ja saksaa taloustieteilijöille, yksi kertoo opettavansa suullista taitoa ja yksi alkeita, jatkokursseja, täydennyskursseja, intensiivitäydennyskursseja ja kielioppikursseja kaikkien tiedekuntien opiskelijoille. Ranskan opettajista toinen ilmoittaa opettavansa valmentavia kursseja, tekstikursseja, kauppatieteen erikoisalaa, EU-ranskaa ja kielioppia, toinen alkeis-, jatko- ja tekstinymmärtämiskursseja. Venäjän opettajista toinen kertoo opettavansa ”alkeista tiedekunnan jatkokursseihin” ja toinen ”kaikkea mahdollista”. Italian opettaja ilmoittaa opettavansa alkeis- ja jatkokursseja, suullista kieltä ja tekstin ymmärtämistä. Saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajia ei voi pitää varsinaisina erityisalojen kieltenopettajina – opetus muodostuu suurelta osin ns. yleisestä kieltenopetuksesta, jota ei ole suunnattu vain tietyn erityisalan opiskelijoille, vaan kaikille yliopiston opiskelijoille tiedekunnasta riippumatta, ja opetus keskittyy yleiskielen opetukseen alkeis- ja jatkotasolla.

Ruotsin ja englannin kielten opettajia voi kaikkia luonnehtia toimenkuvansa perusteella erityisalojen kieltenopettajiksi, suomen kielen opettajien kohdalla näin voitaneen tehdä ainakin pääosin: tutkielmatekstit, joista palautetta annetaan, ovat eri oppiaineiden opiskelijoiden omalta alaltaan kirjoittamia tekstejä; suullisten kurssien kohderyhmät, tiedekunta- ja oppiainekohtaisuus, eivät käy ilmi kaikkien vastanneiden kohdalla. Syynä tähän voi olla esimerkiksi opettajan kokemaa erityisalojen kieltenopetuksen itsestänselvyyttä. Suomen kielen opettajista yksi on suomea ulkomaalaisille opettava opettaja, kuten edellä jo kävi ilmi.

#### 8.1.4 Aineiston fenomenografinen analyysi

Kvalitatiivisen analyysin tavoitteena on tulkintaprosessin kautta löytää tekstin merkitysrakenne. Tulkinta on sosiaalista todellisuutta eli interaktiojärjestelmää strukturoivan merkityksen etsimistä ja paljastamista (Siljander & Karjalainen 1992, 91, 99). Fenomenografisessa analyysissä tarkoituksena on muodostaa kuvauskategorioita, jotka ovat fenomenografisen tutkimuksen päätulos (Alexandersson 1994, 127; Marton 1981, 195–196; Marton & Booth 1997, 122). Kuvauskategoriat ovat näyttö ilmiön paremmasta ymmärtämisestä (Andersson & Lawenius 1983, 39; Uljens 1989, 53). Analysoitaessa aineiston kaikkia käsityksiä pyritään ensin karsimaan tutkittavan ilmiön kannalta merkityksettömät käsitykset; pyritään ymmärtämään osien suhde kokonaisuuteen nähden. Aineistosta valitaan ne esimerkit, jotka viittaavat kokonaisuuden eri osiin sekä osien sisäisiin suhteisiin. Tässä vaiheessa syntyvät eri *kategoriat*. Tämän jälkeen käsitykset kategorisoidaan abstraktiin muotoon *kuvauskategorioiksi*, jotka eroavat toisistaan kvalitatiivisesti. (Alexandersson 1994, 126–127.) Kvalitatiiviset erot voivat olla eri yksilöjen käsitysten välisiä tai saman

yksilön käsitysten välisiä eroavaisuuksia (Marton & Booth 1997, 124). Kuvauskategorioiden joukko, *tulosalue*, kuvaa kategorioiden suhdetta toisiinsa ja se kuvataan puolestaan lopuksi rakenteenomaisesti (Alexandersson 1994, 127). Teoreettisista lähtökohdista käsin muodostettuja kuvauskategorioita voidaan myös nimittää *ylätason kategorioiksi*, jotka eroavat *alatasen kategorioista* eli merkitysryhmistä, teemoista (Ahonen 1994, 128; Niikko 2003, 36). Tässä tutkimuksessa pitäydyn nimityksissä kuvauskategoria ja kategoria. Tulosalue on kokonaisuutena kuvaus ”tietoisuuden anatomiasta” (Marton 1981, 198; Marton & Booth 1997, 125; ks. myös Gröhn 1989, 15; Marton & Pang 1999, 7). Tätä *kollektiivista tietoa* voi käyttää instrumenttina kuvattaessa sitä, miten ihmiset ajattelevat konkreettisissa tilanteissa, ja se voidaan nähdä kollektiivisesta näkökulmasta ihmisten ajattelun kuvauksena (Marton 1981, 198). Paitsi että käsitykset, jotka muodostavat osasia kollektiivisesta tiedosta, ovat arvo sinänsä, niiden kartoittaminen on lähtökohtana jo kartoitetun alueen avartamiselle (Marton & Månsson 1984, 160).

Fenomenografista analyysiä tehtäessä tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkitystä ja rakennetta. Hän tutkii käsityksiä sekä koko aineisto että yksilön aineisto kontekstinä (Marton & Booth 1997, 133–134). Uljens (1989, 27) pitää käsitysten *dekontekstualisointia* ja *kontekstualisointia* fenomenografiassa keskeisenä. Dekontekstualisoinnilla tarkoitetaan sitä, että käsityksiin suhtaudutaan itsenäisinä merkityskokonaisuuksina, jotka on ”irroitettu” kontekstistaan. Tämä ”irroittaminen” on tärkeää käsityksiä luokiteltaessa. Itsenäisinä merkityskokonaisuuksina käsitysten sisältöjä voidaan myös verrata keskenään. Toisaalta käsityksiä tarkastellaan myös kontekstuaalisesti ts. analysoidaan siinä asiayhteydessä, jossa ne esiintyvät. (Uljens 1989, 27–28.) Säljö (1994) on esittänyt kritiikkiä, jonka mukaan fenomenografit vieraannuttavat yksilöt omista lausumistaan kutistamalla ne ilmauksiksi, joiden tulkinnassa kontekstin merkitys on jätetty huomiotta. Hän korostaakin kielen merkitystä toiminnan välineenä, jolla on oma tarkoituksensa. Kieli ei ole pelkkä tapa kuvata maailmaa, eivätkä ihmiset pelkästään ajattelijoita, vaan myös toimijoita. (Säljö 1994, 74–78.) Toiminnan kuvaus ja jo sen havaitseminen edellyttää käsitteellistä ajattelua. Toiminta voi myös olla merkityksetöntä ilman sen osana olevaa kieltä. (Eskola & Suoranta 2003, 143.)

Tapa, jolla tutkija kuvaa käsitysten variaatiota, heijastaa *tutkijan ymmärrystä* siitä, mitkä erot ovat merkillepantavia. Tutkijan kuvaus edustaa myös hänen arvojaan, kun hän arvioi jonkin ilmiön tai ongelman ymmärtämistävän oikeellisuutta; arvoja voi puolustaa, vaikkakaan ei empiirisesti perustella. (Marton & Booth 1997, 107.) Alkaessani aineiston analyysiä pyrin tiedostamaan omat lähtökohtani ja viitetaustani tutkittavien ilmaisujen merkitysten tulkitsijana (ks. luku 2). Ilmaisun merkitys on *intersubjektiivinen*, mikä tarkoittaa sitä, että merkitys on riippuvainen paitsi ilmaisun tekijästä (tutkimushenkilöstä), myös sen tulkitsijasta (tutkijasta), joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Tutkijaa voi verrata taiteen- tai viinintuntijaan, joka on kehittänyt vivahteiden tajunsa huomattavan pitkälle: pelkkä teoreettinen perehtyneisyys ei riitä, vaan tutkijan tulee harjaantua erottamaan ilmaisujen vivahteita. Tutkimusaineistoni tulkinta ei ole ollut kertasuoritus; siihen on vaikuttanut tutkimusprosessin eteneminen ja teorian muodostuminen. (Ks. Ahonen 1994, 124–125.)



Tulkintani on edennyt sen periaatteen mukaan, että se on hermeneuttisena kehänä etenevä vuorovaikutusprosessi esittäjän, kontekstuaalisten tekijöiden sekä tutkijan välillä (ks. Hella 2003, 317; ks. myös Niikko 2003, 34–35 ja Uljens 1989, 55).

Koko analyysiprosessin ajan katsoin tärkeäksi pitää mielessä seuraavat fenomenografiselle tutkimukselle tunnusomaiset seikat:

- Aihetta lähestytään *aineistolähtöisesti*, ei valmiista teorioista käsin (Hella 2003, 316; Marton 1981, 181; Niikko 2003, 34, 47; ks. myös Eskola & Suoranta 2003, 139). Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista silloin, kun pyritään saamaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 2003, 19).
- Tarkoituksena on tuoda esiin kielikeskuksissa toimivien opettajien *kokemusten ja käsitysten kirjo, variaatio* heitä ympäröivästä todellisuudesta, ja tässä yhteydessä on tärkeää *laadullisten erilaistuuksien etsintä, ei niiden määrä eikä edustavuus*. (Ahonen 1994, 127; Alexandersson 1994, 122; Niikko 2003, 35.)
- Päämääränä *ei ole saada tietoa kokemisen tai ajattelun kohteena olevasta ilmiöstä itsestään* (ks. Alexandersson 1994, 118–119).
- Tarkoituksena *ei ole vertailla yksilöitä tai tutkia yksilöitä persoonina* (Marton 1981, 196; Uljens 1989, 28, 42; ks. myös Marton 1995, 179).

Ennen aineistoni analyysiä siirsin kyselylomakkeiden tiedot Excell-tilukolle. Sitä käyttäen pystyin antamaan kaikille tutkittaville järjestysnumeron, koodit eri yliopistoja ja kieliä varten, kyselylomakkeen kysymysnumerot sekä tutkimuksen kuluessa muita eri koodimerkintöjä. Pystyin taulukon avulla ryhmittelemään vastauksia tarpeen mukaan kysymyksittäin, joskin tutkimusprosessin aikana kävi ilmi, että toimenpiteeseen tuli suhtautua varauksella: etsittävää tietoa löytyi usein myös muiden kuin tarkoitusta varten esitetyn kysymyksen kohdalla. Tarkastelin siis kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla aina myös koko materiaalia. Koska opettajat yleensä vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiin äidinkielellään – myös ruotsiksi ja englanniksi – päätin tutkittavien henkilöllisyyden salassa pitämiseksi tulkita lainauksina käyttämäni aineiston suomen kielelle niin tarkasti kuin mahdollista. Kyselylomakkeen loppuun liittämistäni väittämistä tein vastausten jakautumista esittävän taulukon (LIITE 4), jota arvelin voivani käyttää käsitysten tulkinnan tukena. Väittämien oikeellisuutta määrittäneiden opettajien lukumäärä oli joka väittämän kohdalla vähintään 30, joten tietoa samasta rajatusta asiasta sai monelta opettajalta.

Aineistoa täydentävän haastattelumateriaalin siirtämisessä nauhoista luettavaan muotoon sain apua kahdelta henkilöltä. Koska puhtaaksikirjoitus on niitä harvoja teemahaastattelun vaiheita, jossa työ on rutiininomaista, tutkijan ei ole välttämätöntä itse tehdä tätä vaihetta, vaan hän voi antaa tarkat ohjeet puhtaaksi kirjoittamista varten (Hirsjärvi & Hurme 1985, 109). Saatuani haastattelut litteroituina käsittelin niitä manuaalisesti, koodasin, käytin värikyämerkintöjä. Valittuani esimerkkeinä käytettävät tekstikohdat kuuntelin ne vielä nauhalta ennen lopullista kirjoittamista (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1985, 109). Litterointi tapahtui sana sanalta ja puhutun kielen mukaisena (ks. Ahonen 1994, 140). Sähköpostiaineiston kanssa toimin samaan tapaan: tulostin sen ja käytin värikyämerkintöjä.

Tulkintayksikköjä määrittellessäni pyrin kiinnittämään huomiota niiden ajatukselliseen kokonaisuuteen ja tarkastelemaan niiden merkitystä asia- ja tilanneyhteyksissään. Tulkintayksikköjä ei voinut etukäteen määritellä niin, että ne olisivat muodostuneet esimerkiksi lauseesta tai puheenvuorosta, vaan ne muodostuivat tulkinnan aikana ja sen ehdoin. (Ks. Ahonen 1994, 124, 143.) Haasteellisina koin kyselylomakkeilla annetut hyvin lyhyet, ehkä ytimekkäiksi tarkoitetut vastaukset, sillä näiden yhteyteen ei oltu kirjoitettu pitkää kontekstia, mitä välittää lukijoille. Tällaiset vastaukset näyttäytyivät tutkijalle ilmaisuihin, joiden kirjoittajat olettivat tulevan ymmärretyiksi lyhyinäkin, hiljaisen tiedon välityksellä: kyselyyn osallistuneet opettajat tiesivät tutkijan saman alan kollegaksi. Vastausten tiivis luonne saattoi johtua osittain vieraan kielen (suomen) käytöstä. Osa opettajista halusi ilmaista käsityksensä suomeksi – siitäkin huolimatta, että muilla kielillä vastaaminen oli sallittua. Koska fenomenografisen tutkimuksen analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu (Niikko 2003, 33), ongelmanasettelun kannalta tärkeiden ilmausten löytäminen ei kuitenkaan käynyt mahdottomaksi. (Vrt. esim. Isotalo 2006, 33.)

Kvalitatiivisen analyysin ollessa kyseessä ei tiukkaa vaiheittain etenevää menettelytapaa voida osoittaa, sillä analyysi on sidoksissa aineiston sisältöön, mikä taas edellyttää sisällön tulkintaa. Oma analyysini eteni kuten fenomenografiselle työlle on luonteenomaista: ensin etsin aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaiset ilmaukset, sitten analysoin niitä siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät, ja lopuksi vertailin ilmaisujen merkitysisältöjä keskenään. (Ks. Uljens 1989, 44–46.) Koska fenomenografiassa analyysi ja tulkinta liittyvät kiinteästi toisiinsa – ilmaisuja tulkitaan suhteessa kahteen kontekstiin: aineistoon ja merkitysjoukkoon – esitän raportin tulososan yhteydessä myös tulkintani. Mielestäni lukijalla on näin parempi mahdollisuus seurata sitä, kuinka tutkija on edennyt kategorioiden muodostamisessa. (Ks. Uljens 1989, 44; vrt. Elsinen 2000; Isotalo 2006.) Seuraavassa yksityiskohtainen esittely analyysiprosessista, jonka tuloksena sain kaksi horisontaalista ja yhden hierarkkisen kuvauskategoriasysteemin.

Aluksi luin koko aineiston läpi useaan kertaan muodostaakseni siitä kokonaiskuvan. Tulostin kyselylomakeaineiston Excell-muodossa useana kappaleena, jotta voin palata siihen yhä uudestaan uudelta pohjalta. Jo alkuvaiheessa huomasin, että opettajat kertoivat usein samasta aiheesta kyselylomakkeen *eri* kysymyksiin vastatessaan. Haastatteluaineistossa taas en vastaavaa havainnut, vaan vastaukset keskittyivät teemoihin. Aineiston ”haltuunoton” jälkeen etenin induktiivisesti etsien aineistosta kolmen tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia (ks. Niikko 2003, 33). Koska aineisto oli yleensä tiivistä ja selkeäkielistä, se ei saman alan edustajalle ollut vierasta luettavaa, vaan merkitykselliset ilmaisut löytyivät yhteisen kontekstin perusteella hyvin.

Seuraavaksi aloin ryhmitellä, teemoitella, merkityksellisiä ilmauksia etsimällä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia keskittyen erityisesti jälkimmäisiin (ks. Niikko 2003, 34). Aineiston erilaisuuksiin ja moninaisuuksiin keskittyminen vaatii tarkkaa ja aineistolähtöistä analyysiä (Eskola & Suoranta 2003, 139). Ryhmittelyä työstin useaan kertaan uudelleen pyrkien joka kerta tietoisesti irrottautumaan aikaisemmista teorioista ja kat-

somaan aineistoa aina uudelta kannalta. Kategoriat hahmottuivat aineistosta useiden uudelleenjärjestelyjen seurauksena, usein yllättäviltä tuntuvina oivalluksina (ks. Uljens 1989, 44). Kategorioiden nimeämistä pohdin aina hyvin pitkään, jotta niiden erilaisuus kävisi myös lukijalle selväksi. Niiden nimeäminen kategorioiden taustalta löytyvien ydinmerkitysten perusteella tuntui luontevalta.

Tämän jälkeen keskityin kategorioita abstraktimpien kuvauskategorioiden muodostamiseen. Koska fenomenografian tehtävänä on tietyn joukon kvalitatiivisesti erilaisten käsitysten etsiminen, kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos (Uljens 1989, 46). Ne sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon (Niikko 2003, 37). Tutkiessani muodostamiani kuvauskategorioita havaitsin voivani esittää horisontaalisten kuvauskategoriasysteemien kuvauskategoriat vielä toisella teoreettisella tasolla: eräänlaisena kuvauksena massakontekstista. Järjestin kuvauskategoriat ja kategoriat vielä uudelleen sellaiseen järjestykseen, että voin havainnollistaa kokoavat aspektit taulukon muodossa.

Valottaakseni vastausten kontekstuaalista taustaa, pyrin kokoamaan raporttiin erikseen myös tietoa kyselylomakkeiden sellaisesta aineistosta, joka jäi varsinaisten tulkintayksikköjen ulkopuolelle (ks. luku 9). Tämä aineisto kertoo kieltenopettajien ajatuksista koskien massoitumisilmiötä, opiskelijoiden heterogeenisyyttä sekä opiskelijoiden kielitaidon tasoa.

Tutkimuksessa käytän seuraavia aineistoon viittaavia lyhenteitä:

- K1–K32 = viittaukset kyselylomakeaineiston opettajakoodeihin
- H1–H4 = viittaukset haastatteluaineiston opettajakoodeihin
- S1 = viittaus sähköpostiaineiston opettajakoodiin

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa yksi ongelmallisimmista seikoista on validiteetin osoittaminen. Tärkein validiteettiin liittyvä kysymys koskee tulkintojen luotettavuutta, totuudenmukaisuutta, mikä johtaa pohtimaan totuuteen ja tietoon liittyviä filosofisia kysymyksiä. Kysymys luotettavasta tiedosta sisältää filosofisen kysymyksen siitä, mitä totuus on. (Grönfors 1982, 173; Kvale 1997, 214–215; Sandberg 2005, 58; Uljens 1989, 52.) Filosofissa erotetaan kolme klassista totuuskriteeriä: *korrespondenssikriteeri* huomioi tiedon yhtenevyyden objektiivisen maailman kanssa, *koherenssikriteeri* liittyy väittämän vastaansanomattomuuteen ja sisäiseen logiikkaan ja *pragmaattinen kriteeri* suhteuttaa väittämän sisältämän totuuden sen käytännön seurauksiin. Positivisissä filosofissa tieto heijasti todellisuutta; oli vain yksi oikea tapa nähdä ulkoinen maailma. Postmodernissa ajassa tiedon ei enää katsota heijastavan todellisuutta vaan se nähdään sosiaalisena konstruktiona siitä. Validiteettikysymykset keskittyvät suhteellisen totuuden tulkintojen tutkimiseen. (Kvale 1997, 215–217; ks. myös Uljens 1989, 52.) Koska kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, ei sen piiristä voi löytää

yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991, 388).

Siinä, että tutkimuksen arvioimiseksi esitetään joukko erillisiä kriteerejä, voi Larssonin (1994, 164) mukaan piillä riskinsä: kriteereille annetaan liian suuri arvo, ja tutkimuksen laatu määräytyy kriteerien summan perusteella. Hän pyrkii arvioimaan tutkimusta kiinnittämällä huomiota laatukriteereihin, jotka koskevat tutkimuskokonaisuutta (*kvaliteter i framställningen som helhet*) ja tutkimustulosten luonnetta (*kvaliteter i resultat*). Lisäksi hän kiinnittää huomiota tulosten luotettavuuskriteereihin (*validitetskriterier*). Tämän tutkimuksen arviointia toteuttaessani seuraan Larssonin ehdottamaa arviointitapaa. (Larsson 1994, 164–165, 177.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ongelmana on tullut esille mm. perinteinen, positivistiseen tutkimukseen tarkoitettu käsitteistö. Osa tutkijoista soveltaa perinteisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaan myös laadulliseen tutkimukseen, osa on kehittänyt termeille uusia sisältöjä, osa on hylännyt vanhat termit todeten laadullisen tutkimuksen tarvitsevan kokonaan uudet, ja osa on jättänyt luotettavuuskysymykset täysin huomiotta (Eskola ym. 2003, 211; Tynjälä 1991, 388–392). Meriläinen (1999, 142) samoin kuin Elsinen (2000, 93) ovat tutkimuskirjallisuuden (ks. Lincoln & Guba 1985, 290; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 201–209; Robson 1996, 402–407) pohjalta tiivistäneet kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelukohteet ja keskeiset käsitteet taulukoihin. Koska käsitteitä käytetään yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten menetelmien luotettavuutta arvioitaessa (ks. Meriläinen 1999, 142) ja ne tulevat osittain esiin myös tässä luotettavuustarkastelussa, esitän vertailun helpottamiseksi yhteenvedon mainituista taulukoista.

**Taulukko 2.** Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelukohteet ja keskeiset käsitteet Meriläistä (1999, 142) ja Elsistä (2000, 93) mukaellen

Tarkastelun kohde	Luotettavuustarkastelussa käytetyt käsitteet	
	Kvantitatiivinen tutkimus	Kvalitatiivinen tutkimus
totuudellisuus (truth value)	validiteetti	uskottavuus
pysyvyys (consistency)	reliabiliteetti	varmuus / luotettavuus
sovellettavuus (applicability)	yleistettävyys	siirrettävyys
neutraalisuus (neutrality)	objektiivisuus	vahvistuvuus

Jotta lukijan olisi helppo arvioida tutkimukseni luotettavuutta, käsittelen luotettavuuskriteerejä työn tässä vaiheessa yksityiskohtaisesti ja palaan joihinkin niistä tutkimuksen lopussa olevassa pohdintaosassa.

### 8.2.1 Tutkimuskokonaisuutta koskevat laatuksiteerit

Tutkimuskokonaisuutta koskevia laatuksiteereitä ovat Larssonin (1994, 165) mukaan tietoisuus näkökulmasta, sisäinen logiikka ja eettinen arvo. Tietoisuus näkökulmasta (*perspektivmedvetenhet*) viittaa vaatimukseen siitä, että tutkijan on tehtävä esiyymmärryksensä näkyväksi, koska se on tulkinnan lähtökohtana ja muuttuu tulkintaprosessin aikana. Hänen ei tule kätkeä perspektiiviään lukijalta (Larsson 1994, 165–168). Tutkijan on myös tiedostettava oma subjektiivisuutensa koko tutkimusprosessin ajan (Sandberg 2005, 59). Täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei Niikon (2003, 40–41) mukaan voida saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa ja toisen kokemusten ymmärtäminen edellyttää aktiivista intersubjektiivisuutta. Kyseiseen kriteeriin olen kiinnittänyt huomiota tarkastelemalla lähtökohtiani avoimesti tämän tutkimuksen kontekstia käsittelevässä luvussa 2. Olen myös pyrkinyt tiedostamaan lähtökohtani koko tutkimusprosessin ajan ja tekemään tutkimusprosessia mahdollisimman läpinäkyväksi kuvailemalla menettelytapani tarkasti (ks. Ahonen 1994, 131; Mäkelä 1992, 59).

Tutkimuksen sisäisellä logiikalla (*intern logik*) tarkoitetaan harmoniaa tutkimuskysymysten, aineistonkeruun ja analyysitekniikan välillä. Tutkimuskysymysten tulisi olla aineistonkeruuta ja analyysiä ohjaavia. Lähestymistapoja valittaessa ei voi välttyä niihin kätkeytyviltä perspektiiveiltä, jotka vaikuttavat siihen, minkä tyyppisiä tuloksia tuotetaan. (Larsson 1994, 168–170; ks. myös Eskola & Suoranta 2003, 222.) Tämän tutkimuksen sisäinen logiikka perustuu kolmeen aineiston keruun aikana hahmottuneeseen tutkimuskohteeseen, jotka tuovat uusia ongelmia tutkimusongelman rinnalle. Osaongelmien kautta hahmottuu tutkimusongelma, massoitumisen ilmeneminen. Tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston keruuta ja analyysiä siten, että kyselylomakeaineistoa täydennettiin tarkentavin haastatteluin ja sähköpostiaineistoin.

Tutkimuksen eettinen arvo (*etiskt värde*) punnitaan tutkijan rehellisyydellä ja kyvyllä taata tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden loukkaamattomuus ja suojelu. Tutkittavien tulee esiintyä tutkimuksessa nimettöminä, mahdollisuudet heidän identifioimiseensa eliminoidaan, ja päätelmiä tehtäessä tutkittavien loukkaamattomuus huomioidaan. (Larsson 1994, 165–172.) On tärkeää, että tutkija osoittaa luotettavuuden koko tutkimusprosessin osalta (Sandberg 2005, 59). Eettisyyskriteeri on tässä tutkimuksessa huomioitu lainausten osalta siten, että aineistoviitteenä on koodi – ei nimi, sukupuoli tai ikä. Lainauksista on poistettu mahdolliset viittaukset opetettavaan kieleen silloin, kun kyseistä kieltä opettavien joukko on hyvin pieni; viittaukset on poistettu ranskan, saksan, venäjän ja italian osalta. Lainauksissa on myös käytetty katkaisuja ja poistettu sanoja, joiden on voinut epäillä paljastavan tutkittavien henkilöllisyys. Tehtyjä päätelmiä tarkastellaan heijastumina massakontekstista – fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena

ei ole vertailla yksilöitä tai tutkia heitä persoonina (ks. Marton 1981, 196 ja Uljens 1989, 28, 42; ks. myös Marton 1995, 179). Tutkimusprosessia olen toteuttanut rehellisyydellä.

### 8.2.2 Tutkimustulosten laatuksiteerit

Toiseksi Larsson (1994, 165) kiinnittää huomiota tutkimustulosten laatuksiteereihin: sisältörikkauteen, rakenteeseen ja teorialisään. Sisältörikkaus (*innehörsrikedom*) on kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen arvo, jonka puuttumisesta kvantitatiivista tutkimusta yleensä kritisoidaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset muodostuvat usein uudesta tavasta hahmottaa jokin asia, jotta syntyy uusia sisältöjä. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kategorioiden avulla sisältörikkauteen – vangitsemaan olennainen vivahteita kadottamatta. On tärkeää saada esiin se, mikä on ainutlaatuista tietylle ilmiölle ilman, että se määräytyisi teorian perusteella. (Larsson 1994, 172–173.) Tämän tutkimuksen sisältörikkauteena on opettajien kokemus- ja käsitystapojen kirjo, joka kuvataan aineistolähtöisesti, ja joka valottaa massakontekstia kieltenopettajien näkökulmasta.

Sisältörikkauden ohella tutkimustulosten on oltava rakenteeltaan (*struktur*) hyviä: helposti ymmärrettäviä ja yksinkertaisia, ilman turhia käsitteitä. Ne eivät saa olla kompromisseja, vaan niiden on vangittava jotakin olennaista ja täsmällistä aineistosta. Kompromissit merkitsivät sitä, että kategoriat eivät todellisuudessa koskisi aineiston ainoatakaan tapausta. Päätelystä on myös löydyttävä punainen lanka lukijan vakuuttamiseksi. (Larsson 1994, 173–175.) Tutkimustulokset, kuvauskategoriat kategorioineen, olen pyrkinyt välittämään ytimekkäästi ja mahdollisimman yksinkertaisessa muodossa. Olen myös kiinnittänyt huomiota vaatimukseen, ettei tulosten tule olla kompromisseja. Tutkimusraportissani havainnollistan tutkimustuloksia myös taulukkomuodossa. Taulukoissa kuvauskategorioita on edelleen yhdistetty yksinkertaisiksi käsitteiksi, mikä helpottaa ajatuksellisen kokonaisuuden hahmottamista ja tulosten luettavuutta.

Kolmannella laatuksiteerillä, teorialisällä (*teoritillskott*), tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimus voidaan suhteuttaa aikaisempaan teoriaan ja voivatko tutkimustulokset muuttaa teoriaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa teorian kehittäminen merkitsee kuvauksen kehittämistä. Tämä tapahtuu joko esittämällä aiempaa vivahteikkaampia kuvauksia tai pyrkimällä synteessin kautta aiempaa yleistävämpiin kuvauksiin. Teorialisän ohella tutkimus voi myös saada merkitystä siitä, että se luo siltaa tutkitun ilmiön ja yleisluonteisemman tiedon välillä. (Larsson 1994, 175–176.) Kysymykseen tutkimuksen suhteesta teoriaan palaan työn pohdintaosassa.

### 8.2.3 Tutkimustulosten luotettavuuskriteerit

Tutkimustulosten luotettavuuden arvioimiseksi Larsson (1994, 165) esittää viisi kriteeriä: 1) diskurssikriteeri, 2) heuristinen arvo, 3) empiirinen ankkurointi, 4) konsistenssi ja 5) pragmaattinen kriteeri. Edellä mainittuja kriteerejä ei Larssonin (1994, 186) mukaan saa käyttää mekaanisesti, vaan ne ovat alisteisia yleiselle kokonaisarviolle, ja tietyt

kriteerit lienevät myös jossakin määrin vaihtoehtoisia, kuten empiirinen ankkurointi ja pragmaattinen kriteeri.

### Diskurssikriteeri

Diskurssikriteeri kertoo siitä, kuinka vakuuttavia väittämät ovat suhteessa vaihtoehtoisesti esitettäviin väittämiin. Mikäli analyysi on tuottanut tuloksia, joista muut eivät löydä ratkaisevia heikkouksia, se voidaan todeta laadullisesti hyväksi. Vaatimuksena on siis tiedeyhteisön vakuuttaminen, sen *vahvistuksen* saaminen. (Larsson 1994, 178.) Tiedeyhteisön vahvistuksen saamiseksi tutkimustyön on perustuttava *objektiivisuuteen*. Käytännössä tämä tarkoittaa useiden tiedeyhteisön jäsenten yksimielisyyttä tutkimustuloksista – ei yhden ainoan yksilön kokemusta niistä. (Robson 1996, 74, 406.) Kysymys luotettavuudesta koskee fenomenografisessa tutkimuksessa ennen kaikkea kuvauskategorioiden ja käsitysten välistä suhdetta, eli miten tarkkaan ja pätevästi kategoriat edustavat niitä käsityksiä, jotka esiintyvät aineistossa (Uljens 1989, 55). Kategoriat ovat tutkijan käsitys tietystä ilmiöstä hänen ympäristössään. Ilmiö muodostuu yksilöiden ilmaisemista käsityksistä. (Uljens 1989, 44–47; ks. myös Säljö 1988, 45.) Nämä käsitykset myöhempi tutkimus haastaa ja muokkaa (Entwistle 1997, 133). Analyysissä ei voida saavuttaa lopullista päätepestettä, minkä vuoksi esitetty tulkinta on suhteellinen piste itse prosessissa, ja tätä lähtökohtaa vasten kategoriasysteemin validiteettia olisi punnittava (Uljens 1989, 55; ks. myös Sandberg 2005, 62). Tutkimukseen lisätään *varmuutta* ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset (Eskola & Suoranta 2003, 17, 28; Grönfors 1982, 177; Hella 2003, 317; Sandberg 1995, 161; ks. myös Kvale 1997, 218). Diskurssikriteerin vaatimaan objektiivisuuteen pyrin esiyymmärryksenä näkyväksi tekemisellä, mikä oli edellytyksenä jo tutkimuskokonaisuuteen liittyvien kriteerien toteutumiseksi (katso edellä).

### Heuristinen arvo

Heuristisella arvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin lukija voi tutkimuksen perusteella nähdä jonkin todellisuuden aspektin uudella tavalla. Tämä kriteeri on Larssonin mukaan keskeinen arvioitaessa kvalitatiivisen tutkimuksen laatua. Kvalitatiivisen tutkimuksen on pyrittävä tiedon lisäämiseen uudenlaisen hahmottamisen kautta, ts. onnistunut analyysi johtaa uuteen tapaan nähdä todellisuus. Sillä, että voidaan välittää uusia käyttökelpoisia tapoja nähdä todellisuus, on merkitystä *yleistettävyyšnäkökulman* kannalta. Tapaustutkimuksen antama tiedonlisä, osuva kuvaus, voi olla asiayhteytensä ulkopuolellakin käyttökelpoinen ja *siirrettävissä* muihin tapauksiin (Larsson 1994, 179–180; ks. myös Alasuutari 1994, 222 ja Eskola ym. 2003, 65–67), vaikka fenomenografinen tutkimus ei voikaan tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1994, 152).

Uljens (1989, 53) näkee eksploraatiivisen lähestymistavan aineistoon edellytyksenä tutkimuskohteen uudelle ymmärtämiselle: tutkija pyrkii huomioimaan tuntemattomia tekijöitä ja hahmottaa tutkimuskohteen osittain aineistonkeruun jälkeen. Käsillä oleva tutkimus on lähtökohdiltaan eksploraatiivinen – massoittumisen ilmenemismuotoja kieli-keskusten opettajien toiminnassa ei ole aiemmin tutkittu. Tutkimuskohde on myös osittain hahmotettu aineistonkeruun jälkeen; sitä tutkitaan aineistosta nousseiden kohteiden kautta. Eksploraatiivisuus tulee esiin myös massoittumiskäsitteen käyttämistavassa tut-

kimuksessa: käsitteen moniselitteisyyttä ei ole avattu tutkimukseen osallistuneille, vaan he ovat vastanneet esitettyihin kysymyksiin oman arkiymmärryksensä pohjalta tietäen tutkimuskohteen kuitenkin olevan massoittumisilmiö. Näin toimimalla on pyritty saavuttamaan tutkittavien mahdollisimman aito kokemusmaailma ja näkemään massoittumisilmiö uudesta aspektista. Koska massoittuminen ilmiönä ei koske vain kielikeskuk-sissa toimivia opettajia, voivat tutkimustulokset olla siirrettävissä osittain myös muihin yliopistoissa toimiviin opettajiin.

### **Empiirinen ankkurointi**

Empiirisessä ankkuroinnissa on kyse siitä, miten todellisuus ja tulkinta vastaavat toisiaan. Usein puhutaan korrespondenssikriteeristä, johon yhdistetään yleensä kuitenkin ajatus vain yhdestä mahdollisesta oikeasta todellisuuden tulkinnasta (Larsson 1994, 180; vrt. Uljens 1989, 52–53). Ankkurointi empiiriseen materiaaliin on edellytys sille, että voimme puhua empiirisestä tutkimuksesta ylipäänsä. Eritoten fenomenografisen lähestymistavan yhteydessä empiirinen ankkurointi nähdään välttämättömänä. (Larsson 1994, 180–183.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa kysymys validiteetista koskee ennen kaikkea sitä, kuinka tarkasti ja pätevästi kategoriat edustavat aineistossa ilmaistuja käsityksiä. Koska fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan sen hyväksyttävään ymmärtämiseen, tulosten – kategorioiden – kommunikoivuus muodostuu olennaiseksi validiteettimitaksi. (Uljens 1989, 55; ks. myös Ahonen 1994, 154–155.) Tutkimuksen tulokset ovat *uskottavia*, mikäli muutkin kuin tutkija ymmärtävät aineiston sisällön kuvauskategorioiden perusteella (Uljens 1989, 55; ks. myös Kvale 1997, 223). Tässä tutkimuksessa kategorioiden yhteyteen liitetään suoria lainauksia kyselykaavakkeella, haastattelulla ja sähköpostilla saadusta aineistosta, jotta lukija pystyisi seuraamaan päättelyä ja perusteluja. Haastattelut ja sähköpostiaineisto ovat opettajilta, jotka ovat myös vastanneet kyselylomakkeen kysymyksiin. Näin voidaan varmistaa käsitysten sisällön pitävyys eri konteksteissa ja muodostaa luotettavia kategorioita (ks. Alexandersson 1994, 131; Uljens 1989, 45; ks. myös Alasuutari 1994, 39). Larsson (1994, 180–183) mainitsee eri tavoin toteutetun triangulaation olevan oivallinen keino tulkintojen uskottavuuden lisäämiseksi.

Kuvauskategorioiden kommunikoivuuden tarkistamiseksi fenomenografisessa tutkimuksessa on käytetty rinnakkaisarviointia. Rinnakkaisarvioijan on tutkijan ohjeistukseen tukeutuen pystyttävä tulkitsemaan aineiston ilmaisut ja sijoittamaan ne tutkijan rakentamiin kategorioihin. (Ahonen 1994, 155; Sandberg 1995, 158; Säljö 1988, 45; Uljens 1989, 55–56.) Rinnakkaisluokittelu ei kuitenkaan ole käytännössä useinkaan mahdollinen, sillä tarvittavan teoreettisen perehtyneisyyden hankkiminen ja perusteellinen paneutuminen tutkijan tekemään kategorisointiin vaatii suhteettomasti työtä (Ahonen 1994, 131). Rinnakkaisluokittelua voidaan kritisoida myös toisesta syystä: se heijastaa vain sitä, miten hyvin yksittäiset kategoriat edustavat aineiston käsityksiä – itse kategoriasysteemiä ei ole koeteltu, ja juuri kategorioiden keskinäiset suhteet ovat merkityksellään ratkaisevia ja osa keskeisiä tuloksia (Alexandersson 1994, 130; Uljens 1989, 57). Vaikeutena voi myös olla yksittäisen tutkimushenkilön käsityksen identifioiminen ilman



koko aineiston laajaa tuntemusta, mikä mahdollistuu vain tutkijalle. Rinnakkaisluokittelussa ei tule myöskään huomioiduksi se seikka, että kuvauskategoriat voivat olla tutkijan esiymmärryksen värittämiä. (Sandberg 1995, 158.)

Edellä esiin tulleesta rinnakkaisluokitteluun kohdistuneesta kritiikistä johtuen luovuuden soveltamisesta tutkimukseeni. Koin erityisen ongelmalliseksi tämän työn kohdalla rinnakkaisluokittelijan ohjeistamisen: teoriatausta on laaja-alainen ja massoittumisilmion osatekijät vieraita asiaan perehtymättömälle, jopa tutkimusaineiston opettajille, joten ohjeistukseni olisi saattanut vaikuttaa rinnakkaisluokittelijan ajatteluun ja sen myötä hänen toimintaansa. Tutkimukseni tuloksiin sisältyy lisäksi hierarkkinen kuvauskategoriasysteemi, joka olisi voinut tuottaa luokittelijalle suuria ongelmia. Edelleen rinnakkaisluokittelija olisi puolestaan voinut vaikuttaa siihen, että kategorioista tulee kompromisseja, jolloin ne eivät käytännössä olisi koskeneet aineiston ainoatakaan tapausta (ks. Larsson 1994, 173–175).

### **Konsistenssikriteeri**

Konsistenssikriteeri löytyy kaikista kvalitatiivisista analyyseistä ja sitä voidaan pitää hermeneutiikan sydämenä: tulkinta rakentuu osien ja kokonaisuuden yhteispuolelle. Osien avulla rakentuu kokonaisuuden sisältö samanaikaisesti kuin jokaisen osan sisältö on riippuvainen kokonaisuuden sisällöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa kyse on kategorioiden sisäisestä logiikasta. Mikäli osa aineistosta ei vastaa tulkintaa, tulkintaan kohdistuu epäilyksiä. (Eskola ym. 2003, 213; Grönfors 1982, 175–176; Larsson 1994, 183–184; Säljö 1988, 46.) Sandberg (2005, 57–58) ehdottaa, että vaikka tutkija pyrkiikin ensisijaisesti tekemään käsityksistä ja kokemuksista johdonmukaisia ja kiistattomia tulkintoja, hänen tulisi tietoisesti myös etsiä ristiriitaisuuksia ja eroja. Tähän tutkijaa voi kannustaa se, että totuus nähdään häilyvänä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tietoisesti etsimään käsityksistä myös ristiriitaisuuksia ja eroja torjuakseni ennakkokäsityksiä. Pyrin myös osoittamaan, mistä teoreettisista lähtökohdista käsin ilmaisut luokitellaan tietyllä tavalla.

### **Pragmaattinen kriteeri**

Pragmaattisella kriteerillä viitataan kvalitatiivisella tutkimuksella saatujen tulosten seurauksiin; miten tulokset on pystytty välittämään muille, ja mitä käytännön hyötyä tuloksista on (Larsson 1994, 185). Kvale (1997, 225–226) tarkastelee pragmaattista validiteettia kahdelta kannalta: saatua tietoa voi seurata toiminta, ja toisaalta tieto voi aiheuttaa muutoksen toiminnassa tai toimintakulttuurissa. Tällä tutkimuksella pyrin saamaan hyödyllistä tietoa massakontekstista ja lisäämään ymmärtämystä kieltenopettajien työtä kohtaan. Tutkimusta kirjoittaessani olen yrittänyt huomioida kielikeskusten kieltenopettajien toiminnan mahdolliset kehittämistarpeet ja pyrkinyt myös valottamaan tulkintaan kytkeytyvää massoittumisilmiötä kattavasti. Käytännön seurausten voi alustavasti sanoa liittyvän paitsi opettajaan ja opetukseen, myös opiskelijoihin. Näihin seikkoihin palaan työn pohdintaosassa. (Ks. Larsson 1994, 185–186; ks. myös Ahonen 1994, 158; Marton & Booth 1997, 178–180; 202.)

## 8.2.4 Yhteenveto

Yhteenveto tutkimuksen luotettavuustarkastelusta on kuvattu taulukossa 3.

**Taulukko 3.** Yhteenveto tutkimuksen luotettavuustarkastelusta

<b>Kriteerit</b>	<b>Toimenpiteet kriteerin täyttämiseksi</b>
<b>Tutkimuskokonaisuutta koskevat laatuksiteerit</b>	
Tietoisuus näkökulmasta	Olen tarkastellut omia lähtökohtiani ja ennakkokäsityksiäni avoimesti tutkimuksen johdanto-osassa. Olen myös pyrkinyt tiedostamaan lähtökohtani koko tutkimusprosessin ajan ja tehnyt tutkimusprosessia mahdollisimman läpinäkyväksi kuvailemalla menettelytapani tarkasti.
Sisäinen logiikka	Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdaksi tulee ongelman näkeminen lähestymistavan määräämällä tavalla: massoitumisen ilmene- mistä opettajan toiminnassa kuvataan aineiston perusteella hahmottu- neiden kolmen tutkimuskohteen kautta. Tutkimuskysymykset ohjasi- vat aineiston keruuta ja analyysiä: täydensin kyselylomakeaineistoa haastatteluin ja sähköpostiaineistoin tarkentaen jo saatua aineistoa.
Eettinen arvo	Tutkimusprosessia olen toteuttanut rehellisesti. Lainausten osalta eet- tisyyskriteeri on huomioitu siten, että aineistoviitteenä on koodi – ei nimi, sukupuoli tai ikä. Lainauksista on poistettu mahdolliset viittauk- set opetettavaan kieleen silloin, kun kyseistä kieltä opettavien joukko on hyvin pieni; viittaukset on poistettu ranskan, saksan, venäjän ja italian osalta. Lainauksissa on myös käytetty katkaisuja ja poistettu sanoja, joiden on voinut epäillä paljastavan tutkittavien henkilölli- syys. Tehtyjä päätelmiä tarkastellaan heijastumina massakontekstista; tutkittavia ei vertailla yksilöinä tai tutkita persoonina.
<b>Tutkimustulosten luonnetta koskevat laatuksiteerit</b>	
Sisältörikkaus	Sisältörikkaus muodostuu siitä kokemus- ja käsitystapojen kirjosta, joka kuvataan aineistolähtöisesti, ja joka valottaa massakontekstia kielenopettajien näkökulmasta.
Rakenne	Tutkimustulokset, kuvauskategoriat kategorioineen, olen pyrkinyt välittämään ytimekkäästi ja mahdollisimman yksinkertaisessa muo- dossa. Tutkimusraportissani havainnollistan tutkimustuloksia myös taulukkomuodossa. Taulukoissa kuvauskategorioita on edelleen yh- distetty yksinkertaisiksi käsitteiksi, mikä helpottaa ajatuksellisen kokonaisuuden hahmottamista ja tulosten luettavuutta.
Teorialisä	Tutkimuksen suhdetta teoriaan käsittelen työn pohdintaosassa.

**Tutkimustulosten  
luotettavuuskriteerit**

---

Diskurssikriteeri	Diskurssikriteerin vaatimaan objektiivisuuteen pyrin esiymmärrykse- ni näkyväksi tekemisellä, mikä oli edellytyksenä jo tutkimuskokonai- suuteen liittyvien kriteerien toteutumiselle.
Heuristinen arvo	Tutkimus on eksploratiivinen sekä lähtökohdiltaan että tutkittavien osa-alueidensa hahmottamisen osalta, mikä edesauttaa mahdollisuuk- sia nähdä massoittumisilmiö uudesta aspektista. Massoittumisilmi- ön koskettaessa kielikeskuksissa toimivien opettajien ohella myös yliopistojen muita opettajia tutkimustulosten tuoman tiedonlisän voi ainakin osittain olettaa olevan siirrettävissä tapauskohtaisesti myös viimeksi mainittuihin.
Empiirinen ankkurointi	Tulkintojen uskottavuuden lisäämiseksi olen tutkimuksessa käyttänyt aineistotriangulaatiota. Kategorioiden yhteyteen liitetään suoria lai- nauksia kyselykaavakkeella, haastattelulla ja sähköpostilla saadusta aineistosta, jotta lukija pystyisi seuraamaan päättelyä ja perusteluja. Haastattelut ja sähköpostiaineisto ovat opettajilta, jotka ovat myös vastanneet kyselylomakkeen kysymyksiin. Näin voidaan varmistaa käsitysten sisällön pitävyys eri konteksteissa ja muodostaa luotettavia kategorioita.
Konsistenssikriteeri	Olen pyrkinyt tietoisesti etsimään käsityksistä myös ristiriitaisuuks- ia ja eroja välttääkseni ennakkokäsityksiä. Pyrin myös osoittamaan, mistä teoreettisista lähtökohdista käsin ilmaiset luokitellaan tietyllä tavalla.
Pragmaattinen kriteeri	Tutkimuksen tarkoituksena on saada hyödyllistä tietoa massakon- tekstista ja lisätä ymmärtämystä kieltenopettajien työtä kohtaan. Tut- kimusta kirjoittaessani olen pyrkinyt huomioimaan kielikeskusten kieltenopettajien toiminnan mahdolliset kehittämistarpeet ja pyrkinyt myös valottamaan tulkintaan kytkeytyvää massailmiötä kattavasti. Käytännön seuraukset liittyvät paitsi opettajiin ja opetukseen, myös opiskelijoihin. Näihin kysymyksiin palaan työni pohdintaosassa.

---

## 9 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Ennen tutkimustulosten varsinaista tarkastelua (alkaen luvusta 9.3) teen saadun aineiston perusteella lyhyesti selkoa siitä, mikä on tutkittavien suhde massoittumisilmiöön (luku 9.1). Tutkittavat kommentoivat massoittumisen käsitettä vastaustensa yhteydessä. Luvussa 9.2 luon aineiston perusteella katsauksen opiskelijamäärissä tapahtuneisiin muutoksiin ja koettuun heterogeenisyyteen sekä kielitaidon tasoon. Lukujen 9.1 ja 9.2 tarkoituksena on välittää taustatietoa käsitysten tulkinnan tueksi.

### 9.1 Mikä on tutkittavien suhde massoittumisilmiöön?

Kuten tutkimuksen teoriaosassa on käynyt ilmi, massoittumisen käsite on moniselitteinen. Korkeakoulutuksen laajenemiseen, massoittumiseen, kytkeytyy opiskelijamäärien kasvun ja heterogeenistymisen seurauksena paitsi hallintoon, myös opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia, negatiivisia seikkoja (Scott 1995; Taylor 1999; Trow 1972; Välimaa 2001a; ks. myös Biggs 2006). Laatiessani kyselylomaketta ja lähetekirjettä opettajille pyrkimykseni oli tutkittavien mahdollisimman aidon kokemusmaailman tavoittaminen. Pyrin tietoisesti väistämään käsitteen tarkemman määrittelyn välttääkseni johdattelun ja vastausten rajaamisen. Tämä ei kaikilta opettajilta jäänyt huomaamatta: *”En ole varma osasinko vastata kuten olit ajatellut. Jotkut kysymykset olivat sen verran laajat tai epätasälliset. Onnea kuitenkin hankkeellesi.”* Koska lähetekirjeessä olin maininnut tutkivani massoittumista, tutkittavat kommentoivat käsitettä vastaustensa ohessa.

Opettajien vastauksia tutkiessani sain huomata niiden olevan hyvin spontaaneja, mikä on edellytys käsitysten tutkimiselle: käsitykset ovat usein jotakin, mikä on luettavissa rivien välistä, mitä ei ole reflektoitu ja mille perustamme pohdintamme (ks. Marton & Svensson 1978, 20). Massoittumisen hankalaa käsitettä kukaan ei ilmiselvästikään ollut selviteltyt tarkemmin, vaan sitä käytettiin metaforan tapaan (ks. Niikko 1999, 63). Se liitettiin selkeästi kielteisenä koettuun opiskelijamäärien kasvuun ja usein opiskelijoiden heterogeenisyyteen, mikä on syytä tuoda esiin ennen käsitysten tulkintaa. Tästä esimerkkinä seuraavat lainaukset:

*”Massoittuminen liittyy mielestäni vain volyymin kasvuun.”* (K12)

*”Lähinnä tulee mieleen, että odotetun 20 opiskelijan sijasta eka tunnille tuleeekin 55 aloittajaa... Sitä massoittumistahan tämä on yhtä kaikki.”* (K25)

*”Toki ovat ryhmäkoot siis kovasti suurentuneet, mutta myös opiskelija-aines oli homogeenisempi aiemmin...”* (K27)

*”Konkreettisesti ottaen, yliopistojen massoittuminen tarkoittaa juuri tätä: ihmismäärä kasvaa per opettaja.” (S1)*

Massoittuminen koettiin yleensä epämääräisenä, negatiivisena asiana. Kaksi opettajaa koki olevansa kuitenkin ikään kuin massoittumisilmiön ulkopuolella:

*”En ehkä ole paras esimerkki, sillä melkein kaikki opetukseni on vapaaehtoista ja olen aivan vapaasti voinut toteuttaa itseäni opetuksen sisällön ja muodon suhteen.” (K32)*

*”Massoittumista ei ehkä niin paljon vastauksissani näy. Siihen vaikuttavia tekijöitä voi olla yksiköt, joissa opetan. Lääketieteellisessä tiedekunnassa kielten opetus koetaan aidosti osana omaa ammattitaitoa, joskin tietysti pienenä osana. Kasvatustieteilijöitä taas stimuloi selvästi viime vuosien pedagoginen ajattelu. Sen lisäksi työpaikallani on viime vuosina tapahtunut valtava positiivinen kehitys...” (K19)*

## 9.2 Katsaus opiskelijamäärissä tapahtuneisiin muutoksiin ja koettuun heterogeenisyyteen sekä kielitaidon tasoon

Aineiston hankintaan käytetyn kyselylomakkeen opiskelijoita koskevilla kysymyksillä oli mahdollista saada tietoa paitsi kurssien opiskelijamääristä, myös opiskelija-aineiksen heterogeenisyydestä ja opiskelijoiden kielitaidon tasosta (ks. LIITE 2 ja LIITE 3). Kysymystä opiskelijoiden heterogeenisyydestä ei rajattu minkään tietyn ominaisuuden suhteen, joten vastauksissaan opettajat kuvasivatkin heterogeenisyyttä yleisesti tai taitotason ja motivaation suhteen – yksi opettaja ilmoitti ulkomaalaisopiskelijoiden vaikuttavan heterogeenisyyteen. Kysymyksiin kurseille osallistuvien opiskelijoiden määristä ja heterogeenisyydestä opettajat vastasivat kielittäin seuraavasti:

- ruotsin kieli, tutkintovaatimuksiin kuuluvat kurssit (10 opettajaa): seitsemän opettajan opiskelijamäärät olivat kasvaneet, kahdella opettajalla määrät vaihtelivat, ja yhdellä määrät olivat pysyneet samana. Aiempaa heterogeenisempina ryhmät koki seitsemän opettajaa, joista kaksi koki opiskelijoiden taidot heikompina kuin aikaisemmin, neljä koki opiskelijoiden taidoissa olevan hyvin suuria eroja, ja yksi opettaja koki opiskelijat ”keskitien kulkijoiksi”. Kolme opettajaa ei kokenut ryhmiä heterogeenisemmiksi, joskin yksi näistä koki opiskelijat taidoiltaan heikommiksi kuin ennen.
- suomen kieli, kirjallisen viestinnän sekä puheviestinnän kurssit (7 opettajaa), suomea ulkomaalaisille -kurssi (1 opettaja): seitsemän opettajan opiskelijamäärät olivat kasvaneet, yhden olivat kasvaneet ”välillä”. Aiempaa heterogeenisempinä ryhmät koki kuusi opettajaa, yksi jossain määrin heterogeenisemmäksi, ja yksi koki opiskelija-aineiksen olleen aina heterogeenista.
- englannin kieli, suullisen kielitaidon kurssit (4 opettajaa), suullisen kielitaidon ja kirjoittamisen kurssi (1 opettaja), luetun ymmärtämisen kurssi (1 opettaja): kahden opettajan opiskelijamäärät olivat kasvaneet, kahdella määrät samat kuin ennen, yhdellä ryhmäkoot sekä kasvaneet että pienentyneet ja yksi ei osannut sanoa. Aiempaa heterogeenisempina ryhmät koki viisi opettajaa, joista kolme koki opiskelijoiden taitoerot suuriksi, yksi koki heterogeenisyyden johtuvan sekä taitoeroista että ulko-

maalaisopiskelijoista, ja yksi opettaja koki heterogeenisyyden johtuvan ulkomaalaisopiskelijoista. Yksi opettaja koki ryhmien aina olleen heterogeenisia.

- saksan, ranskan, venäjän ja italian kieli, erilaisia kursseja (8 opettajaa): kahdella opiskelijamäärät kasvaneet, neljällä pienentyneet ja kahdella pysyneet samana kuin ennen. Aiempaa heterogeenisempina ryhmät koki neljä, yksi ei kokenut ryhmiä heterogeenisiksi vaan päin vastoin homogeenisemmiksi ”*kiitos kurssien vapaaehtoisuuden*”, ja yksi totesi ryhmien aina olleen heterogeenisiä. Yksi totesi taitotason laskeneen ja yksi motivaation vähentyneen.

Kiinnitettäessä huomiota opiskelijamäärien muutoksiin voi todeta kahden kolmasosan (16/24) ruotsin, suomen ja englannin kielen opettajista ilmoittaneen opiskelijamääriensä kasvaneen ja yhden sekä kasvaneen että pienentyneen. Näistä yhdenkään opettajan opiskelijamäärät eivät olleet pelkästään vähentyneet. Englannin kielen osalta on huomattava, että tutkimukseen osallistui ainoastaan yksi luetun kielen ymmärtämisen taitoa opettava opettaja. Luetun kielen ymmärtämistä opetetaan yleensä suurille ryhmille, joiden opiskelijat edustavat useita oppiaineita. Saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen kahdeksasta opettajasta kahdella opiskelijamäärä oli kasvanut, mutta neljällä vähentynyt. Selkeästi heterogeenisemmiksi kuin ennen ryhmät koki ruotsin, suomen ja englannin kielen opettajista kolme neljäsosaa (18/24) ja saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajista puolet (4/8). Kolme opettajaa koki ryhmien aina olleen heterogeenisia, kolme kertoi ryhmien olevan samanlaisia kuin aikaisemminkin, ja yksi koki ryhmät homogeenisemmiksi.

Kyselylomakkeella myös opiskelijoiden kielitaidon tasoa pyydettiin kuvailemaan aiempaan tasoon nähden. Kysymykseen vastasi 27 (21 ruotsin, suomen ja englannin ja 6 saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen) opettajaa. Opettajat kuvailivat kielitaitoa lyhyesti ja hyvin yhdenmukaisin ilmaisin, mistä johtuen vastaukset voi tiivistää taulukkomuotoon (taulukko 4). Paitsi yleisesti paremmaksi ja huonommaksi opettajat kuvailivat opiskelijoiden kielitaitoa tuomalla esiin rohkean puhumisen yhdistyneenä heikkoon kielelliseen oikeellisuuteen. Opettajat kuvailivat kielitaitoa myös ryhmän sisäisesti vaihtelevana. Osa katsoi, ettei kielitaidossa ole tapahtunut muutoksia. Taulukosta käyvät ilmi kuvailutavat sekä niitä käyttäneiden erityisalojen kieltenopettajien ja yleiskielenopettajien lukumäärät.

**Taulukko 4.** Opiskelijoiden kielitaidon taso opettajien kokemana (N=27)

Kuvailutapa	Ruotsi, suomi, englanti	Saksa, ranska, venäjä, italia
Kielitaito parempi	2	0
Kielitaito huonompi	5	2
Puhuminen rohkeaa, kielen oikeellisuus heikko	6	2
Kielitaito hyvin vaihtelevaa ryhmän sisällä	4	0
Kielitaidossa ei muutosta	4	2

Opettajien huomio kiinnittyi useammin kielitaidon huononemiseen kuin kielitaidon vaihtelevuuteen ryhmän sisällä. Tämä johtaa ajatukset koulutasolla mahdollisesti ta-

pahtuneisiin muutoksiin, joihin havahdutaan korkeakoulutasolla (vrt. Nevala 1999, 126–134). Mielenkiintoista vastauksissa oli huomion kiinnittyminen samanaikaisesti sekä puhumisrohkeuteen, että kielen oikeellisuuteen: puhumisrohkeutta löytyi, kielen oikeellisuutta ei. Elsisen (2000, 104) tutkimuksen mukaan monet opiskelijat yhdistivät kuvaansa kielitaidosta käytännön viestintätaitona rohkeuselementin, joka saattoi jopa kompensoida puutteellista kielitaitoa. Tästä kertovat aineiston seuraavat toteamukset:

*”Puhuvat enemmän kuin ennen, mutta oikeakielisyydestä ei ole väliä.”* (K5)

*”Parempia viestintätaitoiltaan, huonompia kieliopin yms. hallinnan osalta.”* (K12)

*”Alkuaikoina opiskelijoilla oli rakenteita, tai ainakin tietoa englannin kielestä, mutta he eivät osanneet soveltaa niitä käytännössä. Nyt opiskelijat eivät pelkää puhua, mutta he eivät paljoa välitä siitä miten puhuvat, kunhan vain onnistuvat kommunikoidaan.”* (K14)

Pelon voittaminen ja uskallus käyttää kieltä on oppimisen kannalta tärkeää (Gardner 1985, 12–13), ja se on hyvä lähtökohta varsinkin erityisen lyhyillä kielikeskuskursseilla, joilla opittavaa on paljon. Opettajien huomion kiinnittyminen kielen puhumisrohkeuteen ja virheellisyyteen kertoo kouluissa tapahtuneesta muutoksesta: kieltenopetuksessa on siirrytty tavoittelemaan kommunikatiivisempaa ja käytännönläheisempää kielitaitoa, eikä kieliopin opetus ole ollut yhtä keskeistä kuin aiemmin. Toisaalta rohkeuden ja virheellisyyden huomioimisen voi katsoa kertovan osaltaan kieltenopettajien niukoista yhteyksistä kouluopetukseen – muutokset kielitaidon piirteissä koetaan huomiota herättävinä.

Syy siihen, että saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajista kukaan ei maininnut opiskelijoiden kielitaitotason olevan ryhmän sisällä kovin vaihteleva, löytynee siitä, että edellä mainitut kielet ovat vapaaehtoisesti valittavia kieliä, joissa opetusta annetaan alkeis- ja jatkokursseilla. Opetukseen valikoituu motivoituneita opiskelijoita koetun kiinnostuksen tai kielitaidon tarpeen pohjalta, ja opetuksesta voivat poistua kesken heikoimmin menestyvät opiskelijat. Vapaaehtoisesti valittavien kielten osalta opiskelijoiden tutkintovaatimuksiin ei sisälly ko. kieliin kohdistuvia tasovaatimuksia. Ruotsin, suomen ja englannin opettajista muutamat kiinnittivät huomiota taitotason vaihteluun, mikä johtuu kielten täydestä tai osittaisesta pakollisuudesta: kieliä opetetaan yliopiston kaikille opiskelijoille motivaatiota ja koettua tarvetta huomioimatta, ja kaikkien opiskelijoiden on saavutettava tutkintoonsa sisältyvien vaatimusten mukainen kielitaito. Tutkintoon kuuluvista kieliopinnoista voi vapautua suorittamalla ns. näyttökoe, mikä toisaalta vähentää heterogeenisyyttä parhaimpien opiskelijoiden poistuessa opettavien joukosta.

### **9.3 Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opiskelijan?**

Se, miten opettaja kokee opiskelijansa, ohjaa hänen työskentelyään opiskelijoiden kanssa. Kokemistavat ovat yhteydessä opettajan työtapoihin ja työtyytyväisyyteen. Ymmärtääksemme opettajien toimintaa meidän on selvitettävä ja pyrittävä ymmärtämään niitä tapoja, joilla he kokevat toimintakontekstinsa (ks. Marton & Booth 1997, 111), johon opiskelijalla

on suuri vaikutus. Tutkimusaineistossani opettajat kuvailevat käsityksiään ja kokemuksiin opiskelijoista lyhyesti; kyselylomakkeessa usein vain muutamalla lauseella, haastattelussa vähän laueammin. Kuvausten perusteella voi kuitenkin muodostaa selkeitä kategorioita, vaikka samassa ilmaisussa usein yhdistyvät useat elementit. Analyysin pohjalta syntynyt tulosalue muodostuu kuudesta rinnakkaisesta, horisontaalisesta kuvauskategoriasta, jotka ovat toisiinsa nähden yhtä ”tärkeitä”, ”hyviä” tai ”painoarvoltaan samanlaisia” (ks. Uljens 1989, 47). Kuvauskategoriat käsittävät 12 kategoriaa (ks. taulukko 5).

**Taulukko 5.** Opettajien käsitykset opiskelijoista

<b>I KUVAUSKATEGORIA:</b> Opiskelijan välineellistynyt suhde kieltenopiskeluun	<b>Kategoria A:</b> Opiskelija tavoittelee opintosuorituksia
	<b>Kategoria B:</b> Opiskelija tavoittelee kielen avulla selviytymistä
	<b>Kategoria C:</b> Opiskelija on urakeskeinen
<b>II KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan asiakkuus	<b>Kategoria D:</b> Opiskelija haluaa erityispalveluja opiskelunsa helpottamiseksi
	<b>Kategoria E:</b> Opiskelija on valikoiva kurssin sisällön suhteen
<b>III KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan aktiivisuus kieltenopiskelussa	<b>Kategoria F:</b> Opiskelija on kiinnostunut kielenopiskelusta
	<b>Kategoria G:</b> Opiskelija on kunnianhimoinen ja tavoitteellinen
<b>IV KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan lähestyttävyyys	<b>Kategoria H:</b> Opiskelija on avoin ja rohkea
	<b>Kategoria I:</b> Opiskelija on aggressiivinen
<b>V KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan individualismi	<b>Kategoria J:</b> Opiskelija asettaa omat etunsa ja mieltymyksensä etusijalle
<b>VI KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan avuttomuus	<b>Kategoria K:</b> Opiskelija tarvitsee paljon ohjausta
	<b>Kategoria L:</b> Opiskelija ei ole kypsä korkeakouluopiskelijaksi



Seuraavassa etenen kuvauskategoria kerrallaan tulkiten kategorioiden käsityksiä aikaisemman tutkimustiedon pohjalta.

### 9.3.1 Opiskelijan välineellistynyt suhde kieltenopiskeluun (I kuvauskategoria)

Tähän kuvauskategoriaan kuuluvien kategorioiden käsitykset välittävät ensisijaisesti kuvaa koulumaistuneesta massayliopisto-opiskelijasta, joka edustaa välineellistynyttä ja amatillisesti suuntautunutta opiskelijapolvea (ks. Helenius 1996b, 285; ks. myös Silvonon 1996, 101–102). Myös kielen opiskelussa korostuvat kielitaidon välinearvo ja yhteiskunnallinen funktio (ks. Elsinen 2000, 108). Opiskelua ohjaavat usein kurssivaatimukset ja opintoviikkojen metsästys, ja opiskelu on suorituskeskeistä (ks. Ahola & Olin 2000, 1–2).

#### Opiskelija tavoittelee opintosuorituksia (kategoria A)

Tämän tutkimusaineiston mukaan selkeästi hallitsevin tapa kokea opiskelijat on kokea heidät kieliopintoihin sitoutumattomina opintosuoritusten tavoittelijoina. Opiskelijoiden ensisijaisena päämääränä nähdään opintoviikkojen kerääminen tutkinnon suorittamista varten, ei niinkään kielitaidon oppiminen tai sen kehittäminen. Opiskelijoita ohjaavat ulkoiset opiskelumotiivit eivätkä ensisijaisesti omat, sisäisen kiinnostuksen varaan perustuvat opiskeluintressit, joten opiskelumotivaation myötä ei synny sitoutumista opiskeluun (ks. Aittola 1992, 41; ks. myös Olkinuora & Mäkinen 1999, 31). Kyselylomakkeen väittämien pohjalta saatu tulos myötäilee näkemystä (ks. LIITE 4). Opintoviikkokeskeisyys ja sitoutumattomuus tulevat esiin seuraavissa lainauksissa:

*”Osa opiskelijoista haluaa ‘vain opintoviikkoja’, tyylillä ‘heti, tässä ja nyt’.” (K32)*

*”...eivät kovin sitoutuneita (henkilökohtaisella tai sosiaalisella tasolla)”(K16)*

*”...suhtautuvat ruotsin opiskeluun ‘kun menisi läpi’-mentaaliteetillä.” (K5)*

Seuraava käsitys, jonka mukaan opettaja kokee opiskelijat tavoitteellisiksi mutta sitoutumattomiksi, vastaa näkemystä muuttuneista opiskelijoista, jotka vaativat itseltään yhä enemmän, yhä parempia opiskelusuorituksia, yhä nopeammin. Opiskelijoille ei kuitenkaan opiskelu sinänsä ole tärkeää, vaan se, mitä sen avulla saavutetaan. (Ks. Aittola 1990, 36.) Käsityksessä viitataan arvoihin ja orientaatioihin:

*”Tehokkuus, nopeus, tavoitteellisuus – siinä nyky maailman arvoja. Näkyvät opiskelijoiden opiskeleorientaatioissakin. Kurssit ovat heille usein vain pakollisia opintoviikkoja, joihin ei sitouduta samalla tavalla kuin omiin opintoihin – vaikuttaa motivaatioon.”(K12)*

Koska tutkimusaineiston opettajat ovat opettaneet kauan kielikeskuksessa, he ovat myös saaneet kokea muutokset opiskelijoidensa arvomaailmassa. Uudet opiskelijasukupolvet ovat elämäkokemuksensa ja työkokemuksensa myötä omaksuneet käytännönläheisen, hyötyä tavoittelevankin asenteen, kun taas yliopisto-opettajat mitä ilmeisimmin ovat yhä taipuvaisia myös arvostamaan omaa tieteenalaansa ja ajattelemaan tieteellistä sivistystä – huolimatta tehokkuus- ja tuloksellisuusvaatimuksista. Opiskelu ja tieteellinen sivistys

on totuttu liittämään tiiviisti toisiinsa, mutta tämän päivän opiskelija ei arvosta tiedettä samalla tavoin kuin aikaisemmat opiskelijapolvet. (Ks. Abrahamsson 1984, 295; ks. myös Kumpula 1994, 70 ja Silvonon 1996; vrt. Mäntylä & Päiviö 2005, 41.) Havaittavissa onkin opiskelijoiden ja opettajien arvomaailmojen kohtaamattomuus, mikä osaltaan vaikuttaa opettajan suhtautumiseen opetustyöhön. Kieltenopettajalle opiskelijoiden arvomaailman tuntemus ja huomioiminen samoin kuin opiskelijoiden oman erityisalansa opiskelun yhteydessä omaksumien opinkelu- ja oppimisprosessien tuntemus on merkityksellistä kommunikointitaitoja opettaessa. (Ks. Dudley-Evans & St John 2005, 187.)

Opiskelijan arvomaailman ja tavoitteiden luodessa perustan tietynlaiselle asennoitumiselle opiskeluun opiskelijan toiminnan voi yhdistää – käsityksen ilmaiseen opettajan mukaan – tietynlaisiin opiskeluorientaatioihin. Mainittuja opiskeluorientaatioita voisivat olla massayliopisto-opiskelijalle tyypillinen *saavutusorientaatio* tai *toistava orientaatio* (ks. Aittola 1992, 84). Saavutusorientaatio-opiskelija tavoittelee ensisijaisesti hyvää opintomenestystä, kun taas toistavan orientaation ollessa kyseessä opiskelija tavoittelee vain tentistä selviytymistä. Saavutusorientaatio liittyy oppimisessa strategisesti sekä pinta- että syvälähestymistapaan, ja toistava orientaatio on yhteydessä pintalähestymistapaan. (Ks. Entwistle ym. 1991, 258; ks. myös Olkinuora & Mäkinen 1999, 32–33.) Erityisesti vieraan kielen oppimiskontekstille tyypillisenä voidaan pitää saavutustarvetta (ks. Dörnyei 1990, 69).

Käsityksessä voi havaita pettymystä siitä, että opiskelijat suhtautuvat sitoutuneemmin oman pääaineensa opiskeluun kuin kielten opiskeluun; tämä heikentää osaltaan opettajan motivaatiota. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu opiskelijoiden kehnon asennoitumisen opiskeluun sekä motivaationpuutteen aiheuttavan opettajille eniten paineita (ks. Schwab 1995, 54).

Opettajan arvomaailman joutumisesta koetukselle kertovat tavallaan myös seuraavat lainaukset:

*”Ainoa mikä kiinnostaa, on päästä läpi ja saada arvosana. Ehkä yleistän liikaa, mutta sellaisten opiskelijoiden määrä, jotka vain yrittävät pakottaa opettajia antamaan heille arvosana, koska he ovat valmistumassa, ja heiltä puuttuu vain tämä kielimerkintä, on selvästi kasvanut. ... Pääasia on saada todistus kielivaatimuksen täyttämiseksi. Oikeastaan he haluaisivat parantaa englannin kieltään, mutta heillä on liian kiire uhratakseen aikaa sille, koska se ei ole se asia, jonka vuoksi he ovat tulleet opiskelemaan.”(K14)*

*”Se kiire ulos talosta tulee sitten lopuksi aina, kun ruotsi on suorittamatta, se tulee niin kauhean äkkiä että kahden viikon päästä mä valmistun. Jopa joskus, harvoin kylläkin, tiedekuntien taholta on esiintynyt hiukan – ei suoraan, mutta rivien välissä olevaa painostusta – että meillä on nyt sellainen ja sellainen opiskelija, joka kohta väittelee, mutta hänellä on ruotsi suorittamatta ja ikään kuin sellaisia vaatimuksia, että tämä pitäisi jollakin tavalla saada hyvin nopeasti päiväjärjestyksestä. Tällaisessa tapauksessa miehuummin kärsii kuin että suostuu tällaisiin kompromisseihin”. (H3)*

Lainaukset kertovat kieltenopiskeluun sitoutumattomista opiskelijoista, joiden tarkoituksena on saada kielitaitotodistus ja opintoviikot vähällä vaivalla, ääritapauksessa vaikka opettajaa kohtaan pientä painostusta harrastamalla. Kuten käy ilmi jälkimmäisestä lainauksesta, painostusta opettajaa kohtaan saattaa tulla myös opiskelijan oppiainelaitoksen taholta. Opettajan vastareaktiona on tiukka vaatimusten noudattaminen, minkä opettaja kuitenkin kokee epämiellyttävänä tilanteen kärjistymisenä. Opettajan tavan reagoida voi nähdä aiempien tutkimustulosten mukaisena: tulokset osoittavat esimiesten tai järjestelmän, kuten hallinnon, opettajaa kohtaan harrastaman painostuksen tai kontrollin todennäköisesti lisäävän opettajan opiskelijaansa kohtaan noudattamaa kontrollia. Opettaja kokee autonomiaansa loukatun; hän voi myös kokea opettamansa aineen tulleen aliarvostetuksi. Tilanteesta voi olla seurauksena negatiivisia vaikutuksia opiskelijan autonomialle ja oppimiselle. (Ks. Deci ym. 1991, 340.)

Se, miksi opiskelijoiden tutkintoon sisältyvän kielitaidon suorittaminen viivästyy, johtuu osaltaan oppiainelaitosten tiukasta opintosuunnitelmasta: opiskelija etenee ensisijaisesti, niin nopeasti kuin mahdollista, omassa oppiaineessaan alemmilta kursseilta ylempille, ja kieliopinnot nähdään eräänlaisina oheisopintoina ja otetaan sitten kun aikaa on. Osaltaan vaikuttanee myös opiskelijoiden tapa hankkia statusta ottamalla osaa ylempien vuosikurssien opintojaksoille niin pian kuin mahdollista (ks. Aittola 1992, 97). Lainausten välittämän kokemistavan voi ajatella paitsi vaikuttavan opettajan motivaatioon, myös ruokkivan käsitystä kielikeskuksissa toimivien opettajien huonosta statuksesta ainelaitosten opettajiin nähden (ks. Hutchinson & Waters 1990, 164, ks. myös Johns 1981, 18–22 ja McDonough 1984, 138).

Opintosuoritusten tavoittelua koskevan kategorian käsitykset ovat kaikki erityisalojen kielten, suomen, ruotsin ja englannin kielen opettajien käsityksiä, eikä niitä esiinny lainkaan saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajilla. Suomen, ruotsin ja englannin kielen kurssit ovat pääsääntöisesti tutkintoon kuuluvia, yliopiston kaikille opiskelijoille suunnattuja kursseja. Ne ovat tutkimusaineiston opettajille vuosien opettamisen jälkeen hyvin tavanomaisia kursseja, jotka ovat niille asetettuihin tavoitteisiin nähden lyhyitä. Opetusryhmien opiskelijamäärät ovat yleensä suuria, joten opettajan mahdollisuus oppia tuntemaan opiskelija jää vähäiseksi. Tällainen opetuskonteksti on otollinen pikemminkin tiedon siirtämiseen keskittyvälle opetukselle kuin opiskelijakeskeiselle opetukselle (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295 ja Samuelowicz & Bain 1992, 109). Tiedon siirtämiseen keskittyvä opetus heikentää mahdollisuuksia muuttaa opiskelijan kyseisessä kontekstissa soveltamaa pintaoppimiseen yhteydessä olevaa lähestymistapaa (ks. Laurillard 1984, 196–197) – johon opiskelijakeskeisellä opetuksella voitaisiin vaikuttaa (Trigwell ym. 1999, 66–67).

Opintosuoritusten tavoittelua koskevan kategorian yhteydessä huomio kiinnittyy siihen seikkaan, että ruotsin, suomen ja englannin kursseilla opetus on yleensä erityisalojen kielten opetusta, jolla pyritään vastaamaan opiskelijan opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan kohtaamiin kielitaidontarpeisiin ja herättämään opiskelijoissa kiinnostusta kieleen (ks. Elsinen 2000, 175). Erityisalojen kielten opetusta opiskelija ei saa koulussa, ja opiskelija pyritäänkin sitouttamaan kieltenopetukseen uudessa opiskeluympäristössä ja

vuorovaikutuksessa (ks. Honkimäki 2006, 236). Opiskelijoiden monialaisuuden takia opettaja joutuu kuitenkin tekemään kompromisseja opetettavan aineksen suhteen, mikä saattaa heikentää opiskelijoiden kiinnostusta kieliopintoihin. Useiden opiskelijoiden kiinnostus voi ensisijaisesti myös kohdistua kielen välittämään tietoon opiskelijan erityisalasta (ks. Laurén & Nordman 1987, 178–179), joten erityisalajien kieltenopetus voi olla riittämätön keino edistämään integratiivisen motivaation syntymistä, mitä tarvittaisiin opiskelijan kielitaidon saattamiseksi paremmalle kuin keskinkertaiselle taitotasolle (ks. Dörnyei 1990, 69–70; ks. myös Gardner 1985, 5). Toisaalta on huomattava, että kyseisten kielten kursseilta puuttuvat usein kaikkein osaavimmat ja ehkä motivoituneimmat opiskelijat, koska he voivat vapautua kurssista näyttökokeen perusteella – seikka, joka myös saattaa vaikuttaa opettajan opetustapaan (ks. Stes ym. 2008, 266). Paitsi opettajan opetustapaan, parhaimpien opiskelijoiden puuttuminen voi ajan oloon vaikuttaa kielteisesti opettajan motivaatioon ja työtyytyväisyyteen.

Kasvanut tietoisuus oppimisympäristöjen merkityksestä motivaatiolle on johtanut opettajan motivaatioon kohdistuvaan kiinnostukseen (ks. Dörnyei 2003, 26). Opiskelijan kokeminen kieliopintoihin sitoutumattomaksi sekä aiempien tutkimusten mukaisesti välineellistyneeksi ja suorituskeskeiseksi voi heikentää opettajan motivaatiota opetus kontekstin ollessa edellä esiin tulleen kaltainen.

### **Opiskelija tavoittelee kielen avulla selviytymistä (kategoria B)**

Selviytymistä käsittelevän kategorian muodostaminen vaati erityistä pohdintaa. Se koostuu vain yhdestä käsityksestä, joka kuitenkin eroaa edellisen kategorian käsityksistä. Käsityksen ilmaiseen opettajan opetuksessa on ulkomaalaisopiskelijoita, jotka ovat maassa lyhytaikaisesti. Ulkomaalaisopiskelijat opiskelevat yleensä erilaisten vaihtoopiskelijaohjelmien turvin; näiden avulla pyritään edistämään esim. yliopistojen välistä yhteistyötä ja opiskelijoiden liikkuvuutta (ks. De Wit & Verhoeven 2001, 187; Järvi ym. 1990, 40; Rhoades 2003, 28). Opettaja kokee opiskelijat opetukseen sitoutumattomiksi:

*”Nykyään on entistä vähemmän niitä, jotka haluavat sitoutua kunnolla suomen opiskeluun. Halutaan oppia jonkin verran ja nopeasti, jos täällä ollaan vain yksi lukukausi tai lukuvuosi.” (K24)*

Mielenkiintoista käsityksessä on se, että opettaja kokee opiskeluun sitoutumisen vähentyneen, eikä opiskelijoiden ensisijainen tavoite ole kielen hyvä hallinta, vaan kielellä selviytyminen lyhyen maassa oleskelun ajan. Opettajan käsitys on verrattavissa edellä esiin tulleeseen suomalaisopiskelijoita opettavien opettajien käsitykseen, jonka mukaan opiskelijoiden puhumisrohkeus on lisääntynyt. Kouluopetus kannustaa ensisijaisesti kielellä selviytymiseen. Oppijoiden instrumentaalinen motivaatio ja saavutustarve on riittävä keskinkertaisen taitotason saavuttamiseen – tässä tapauksessa selviytymiseen – mutta se ei ole riittävä kielitaidon edelleen kehittämiseksi. Vasta halu integroitua yhteisöön antaa pontta kielitaidon kunnianhimoiselle kehittämiselle, eikä pelkkä pinnallinen, ehkä lyhytaikaiseksi jäävä kiinnostus ihmisiin tai kulttuuriin riitä. (Ks. Dörnyei 1990, 69–70; ks. myös Vanttaja 2010, 84.)

### Opiskelija on urakeskeinen (kategoria C)

Tämän urakeskeisen kokemistavan mukaan opiskelija suuntautuu uraan ja työmarkkinoille, ja kieli on etenemisen väline. Suurin osa opiskelijoista menee yliopistoon ”tullakseen päteväksi”, ja vain pieni osa alkaa yliopisto-opinnot ”oppiakseen enemmän aineesta, josta on kiinnostunut” (ks. Lueddeke 2003, 213–214). Tutkimusten mukaan työelämäsuuntautuneet opiskelijat valmistuvat nopeammin kuin opiskelijat, jotka ovat suuntautuneet itse opiskeluun tai ovat suuntautumisessaan sitoutumattomia (ks. Mäkinen ym. 2004, 184–185). Selkeästi urakeskeisiksi opiskelijat koki kaksi opettajaa:

*”...jotka ovat aina satsanneet kouluun (koulutukseen) ja uraan. He vaativat paljon sekä itseltään että opettajalta. Positiivista siinä mielessä, että haastavat opettajan antamaan parastaan. Toisaalta heikot opiskelijat saattavat tuntea olonsa epämurkavaksi näiden ‘kaikkittietävien’joukossa.”* (K31)

*”- arvot erilaisia: kielitaidon avulla pyritään parantamaan asemia työmarkkinoilla”* (K10)

Uraan ja työelämään keskittyvät opiskelijat asettavat sekä opettajalle että kieltenopetukselle omat haasteensa: eri tavoin suuntautuneet opiskelijat tarvitsevat erilaista kielitaitoa. Kielitaidon avulla pyritään helpottamaan työpaikan saantia, lisätään mahdollisuuksia työskennellä ulkomailla ja solmitaan kansainvälisiä suhteita. Välinearvoa kielitaidolla on toisaalta myös tavoiteltaessa parempaa itsetuntoa, rikkaampia elämänsisältöjä ja sivistystä. (Ks. Elsinen 2000, 108, 110–114; ks. myös Bergenhenegouwen 1987, 538–541.)

### 9.3.2 Opiskelijan asiakkuus (II kuvauskategoria)

Opetuksen laatuun on pyritty yliopistoissa kiinnittämään huomiota yhä enenevässä määrin; koulutus on nähty palvelutuotantona, opiskelija asiakkaana, ja opettajasta on tullut tulosvastuullinen (ks. Raivola 2002, 19, myös Mustajoki 2002, 24). Tähän kuvauskategoriaan kuuluu kaksi kategoriaa, joiden käsityksissä kuvastuu opiskelijan asiakkuus: yliopiston puitteiden, kontekstin voi nähdä vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman tavoin opettajan kokemiseen (ks. Broady 1987, 11–21, myös Ahola & Olin 2000, 20, 36). Asiakkaina erilaisine vaatimuksineen opiskelijat koki suuri osa aineiston kaikista opettajista.

### Opiskelija haluaa erityispalveluja opiskelunsa helpottamiseksi (kategoria D)

Opiskelijan asiakkuus koetaan erilaisten erikoispalvelujen, kuten korvaavien suoritus-tapojen, sähköpostitse tapahtuvan ohjauksen ja opiskelijan työtä helpottavien materiaalien vaatimisena. Käsityksistä välittyy toisaalta opettajan sisäistämä tulosvastuullisen yliopiston edellyttämä palvelurooli:

*” Opiskelijat ovat vaativampia kuin ennen. Pitää voida suorittaa kurssit työn ohella, toiselta paikkakunnalta käsin jne. Korvaavia tapoja pitää olla loputtomiin. Palvelua pitää olla!”* (K9)

*”Opiskelijat vaativat yhä enemmän erivapauksia ja kaikenlaisia erikoisjärjestelyjä. Ne tuovat työhön uutta rasittavuutta.” (K8)*

*”...että yhä enenevässä määrin tosiaan saa heitä niinku palvella, ja myöskin he edellyttää sellaisia asioita, että niitä monisteita jaetaan sitten jälkikäteen ja kaikki tällaiset palvelut niinku toimii että vaikka että he olisivat pois niin ennen ei olis voinut varmaan kuvitellakaan, että sitten tulis niinkun vaatimaan sieltä vaikka ihan sitten se että tehtäviinkin vastauksia, ja pahinta on se, et joskus niitä kysytään sähköpostitse tällaisia asioita ja sit kysytään sähköpostilla myös mitä mä en ennen niinku olis voinu kuvitella itsekään tekväni niin ja läksyjä seuraavaks kerraks niin sähköpostitse opettajalta.” (H1)*

*”Minulla on hienoisesti sellainen tunne, että eteen tulee yhä enemmän opiskelijoita, jotka odottavat saavansa ”erikoiskohtelua” ilman minkäänlaista asiallista syytä.” (K15)*

Opettajien käsitykset antavat ymmärtää opiskelijoiden omaksuneen passiivisen kuluttajan (ks. Aittola 1990, 31) ja asiakkaan roolin; asiakkuus näyttäytyy haluna tulla palvelluksi. Opettajat näyttävät kielikeskuksissakin joutuneen opiskelijan saattajaksi opiskelun karikkojen läpi (ks. Eskola 2004). Monet tämän päivän opiskelijat ovat tottuneet palveluun jo kotikasvatuksessaan: yleisesti on alettu puhua ”curlingvanhemmista” (*curlingföräldrar*) ja ”palvelulapsista” (*servicebarn*). Käsitteillä viitataan siihen, että vanhemmat tekevät kaikkensa lasten elämänpolun silottamiseksi ilman että lapsilta itseltään vaaditaan mitään erityistä. (Ks. Hougaard 2005.)

Vaikka opettaja näkemällä oppijat asiakkaina omine tarpeineen voi luoda positiivisen ilmapiirin ja välittää lämpöä ja empatiaa oppijaa kohtaan (ks. Williams & Burden 2007, 35–35), hän ei voi välttyä huomattavalta työnlisäykseltä pyrkiessään palvelemaan suuria opiskelijamääriä yksittäistapauksina. Opettajan työmäärä kasvaa huomattavasti, jos opettajan työstämänsä opetuskonseptin lisäksi, suuren kontaktiopetustuntimäärän ohella, on kehiteltävä rinnakkaisia ja täydentäviä konsepteja erityiskäyttöä varten. Opettaja joutuu osittain ”yksityisopettajaksi”, mikä kielikeskusten opiskelijamäärät ja resurssit huomioiden aiheuttaa ongelmia. Koska opettajan työn kuormittavuus kasvaa (vrt. Mäkitalo & Launis 2007, 70), on ymmärrettävää, että käsityksistä välittyy opettajan hienoinen kyllästyminen yksittäisen opiskelijan palvelemiseen.

### **Opiskelija on valikoiva kurssin sisällön suhteen (kategoria E)**

Toisenlaista kuluttajanäkökulmaa edustavat käsitykset, joiden mukaan opiskelijat pyrkivät poimimaan kursseilta vain ne osiot, joiden katsovat hyödyttävän itseään parhaiten:

*”Paljon useammat suomalaiset opiskelijat ovat töissä ja katsovat työssäolon olevan laillinen este opetukseen osallistumiselle. Ts. ’asiakas’-ajattelun’ nurja puoli on se, että kurssista otetaan vaan parhaat puolet. Esim. opetusmonisteiden jakaminen kaikille tasapuolisesti on vaikeaa.” (K34)*

*”- ovat individualisempia  
- haluavat valita teemat itse ja joustavuutta kurssin sisällöstä / materiaali tarjonnasta” (K29)*

” – Tiettyä hajontaa ja vaikeaa täyttää kaikkien odotuksia esim. terminologian suhteen.” (K15)

Käsityksissä esille tuleva opiskelijakuva on osittain aikaisempien tutkimusten mukainen. Helenius (1996b) näkee tällaisen valikoivan opiskelijatyypin yksilöllisenä miinärakentajana, joka osaa jäsentää opiskeluprosessinsa monimuotoiseksi poimimalla tarvitsemansa. Hän katsoo korkeakoulujen ohjausjärjestelmien osittain mukautuneen opiskelijoiden tarpeisiin tekemällä tutkintojärjestelmät joustaviksi, madaltamalla hyväksilukemiskynnystä ja kiinnittämällä huomiota opetuksen tasoon. (Helenius 1996b, 290.) Käsitykset eivät tue kuvaa passiivisesta konsumeristiopiskelijasta, jonka halu vaikuttaa opiskeluunsa olisi vähentynyt (ks. esim. Aittola 1990, 31, 36, 38). Opiskelijat kohdistavat vaikutushalunsa eri asioihin kuin aikaisemmin; he haluavat valita teemat itse, ja heillä on odotuksia terminologian suhteen. Opiskelijoiden valikoivuus yhdistyy odotuksiin tai vaatimuksiin tietynlaisesta materiaalista, tietynlaisesta kieltenopetuksesta, jota he kokevat tarvitsevansa. Toisaalta tällaisessa asiakkuudessa saattaa piillä dilemma opiskelijan toiveiden ja hänen tarpeittensa välillä (ks. Raivola 2002, 20) – opiskelija ei ehkä aina tunnista tarpeitaan, vaan tarvitsisi siinä ohjausta.

### 9.3.3 Opiskelijan aktiivisuus kieltenopiskelussa (III kuvauskategoria)

Opiskelijan aktiivisuutta koskevaan kuvauskategoriaan kuuluu kaksi kategoriata, joiden käsitykset välittävät kuvaa kiinnostuneesta sekä kunnianhimoisesta ja tavoitteellisesta kieltenopiskelijasta.

#### Opiskelija on kiinnostunut kieltenopiskelusta (kategoria F)

Opiskelijan kiinnostusta koskevan kategorian käsitykset eivät välitä kuvaa välineellistyneestä opiskelijasta, vaan viestivät kielen hyvää osaamista tavoittelevasta opiskelijasta. Seuraavat käsitykset ovat yleiskielen opettajien käsityksiä:

*”Mutta kyllä yleinen tapa on tämä, että elleivät ole lukiossa lukeneet x-kieltä niin hakeutuvat hyvissä ajoin tänne kursseille ja suorittavat sen toisen pakollisen vieraan kielen, mutta sen lisäksi paljon muuta ylimääräistä, joka tähtää sitten kielitaidon kehittämiseen laajemmalti. X-kieli ei ole mikään semmonen, joka olisi vaan se, että nyt on äkkiä saatava se pois alta.” (H2)*

*”... joo, ei se, mä oikein nää minkä takia he olis vaan siel niinku pinnallisesti keräämäs jotenki opintoviikkoo esimerkiks, mut tota he vois ehkä päästä jonkun toisen kielen kans päästä helpommallakin sitte. Et se ei varmastikaan ole niit helpompii sitten lähteä niinku opiskelemaan sitä ihan alustakin asti, sitte näillä... on ihan tavoitteena sit todellakin lukea aika pitkälle sitä x-kieltä...” (H1)*

*”Tosin edelleenkin x-kielen opiskelijat ovat useimmiten lahjakkaita. Minusta tuntuu, että x-kieltä opiskelevat eivät ole kovasti muuttuneet arvoiltaan tai motivaatioiltaan – opiskelija varmasti tietää kurssille tullessaan, etteivät opintoviikot tule helpolla.” (K27)*

Opettajat kokevat, että opiskelijat ovat motivoituneita ja haluavat oppia opetettavaa kieltä. He ovat valmiita ponnistelemaan sitoutuneesti saavuttaakseen kielitaidon. He katsovat opiskelijoiden löytävän helpompia kursseja pelkkien opintoviikkojen saamiseksi. Mielenkiintoa näissä käsityksissä herättää se seikka, että kyseisten kieltenopettajien opetusryhmät voivat olla suuriakin, mutta kiinnostus kieltenopiskelua kohtaan välittyy opettajalle silti selkeästi. Opiskelijat opiskelevat mitä ilmeisimmin syväsuuntautuneesti ja saavat sekä paljon tyydytystä oppimisestaan että hyviä arvosanoja (ks. Gardner 2007, 9–10; Ramsden 1995, 53; Trigwell & Prosser 1996, 276; vrt. Marton ym. 1997, 41–43; Vermunt & Vermetten 2004, 381). Opiskelijoita kannustavat kielten opiskeluun erilaiset asiat kuten uudet viestintäkanavat sekä yliopisto- ja tiedemaailman kansainvälisyys (ks. Elsinen 2000, 112), josta kertoo seuraava lainaus: ”... *opiskelijat hakeutuvat enemmän ulkomaille, myös Italiaan opiskelemaan, ja tämä lisää motivaatiota opiskella kieltä (Erasmus ym. vaihto-ohjelmat)*”. Yhtenä varteenotettavana kannustimena opiskella vapaaehtoisesti valittavaa kieltä on myös halu saada kielen opiskeluoikeus oppiainelaitoksesta.

### **Opiskelija on kunnianhimoinen ja tavoitteellinen (kategoria G)**

Kielitaidon merkityksellisyys voi opettajien käsitysten mukaan ilmetä opiskelijoissa tavoitteellisena ja kunnianhimoisena kieltenopiskeluna. Tyypillistä opettajien käsityksissä oli vain todeta kunnianhimoisuus ja tavoitteellisuus – kieltenopiskelua edistäviä ominaisuuksia – ei niinkään pohtia niiden taustalla olevia syitä:

*”Näppituntuma on, että opiskelijoissa on yhä enemmän kunnianhimoisia, eteenpäinpyrkiviä nuoria... (K31)*

*”- tavoitteet kunnianhimoisempia (kielitaidon suhteen)” (K10)*

*”Osa on erittäin kunnianhimoista ja tavoitteellista väkeä.” (K32)*

Osa kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista koki opiskelijat kunnianhimoisiksi ja tavoitteellisiksi, ja näin kokevat opettajat luonnehtivat opiskelijoita usein myös motivoituneiksi. Opiskelijoiden kunnianhimon ja tavoitteellisuuden voi katsoa liittyvän vieraan kielen opiskeluun akateemisissa yhteyksissä liittyvään saavutustarpeeseen, joka lisää motivaatiota (Dörnyei 1990, 69).

### **9.3.4 Opiskelijan lähestyttävyyden (IV kuvauskategoria)**

Kieltenopetuksessa opettajan huomio kiinnittyy opiskelijassa usein jo ensikontaktissa hänen lähestyttävyyteensä. Aineiston opettajat kokevat opiskelijat avoimiksi ja rohkeiksi, aroiksi ei heitä koe yksikään. Yhdessä kokemuksessa opiskelijaa kuvataan aggressiiviseksi.

### **Opiskelija on avoin ja rohkea (kategoria H)**

Opettaja kokee opiskelijan muuttuneen olemukseltaan entistä avoimemmaksi ja hänen koetaan ilmaisevan itseään rohkeammin:



*”No ihmisinä he on muuttunu ehkä avoimemmiks kuin ennen ja helpommin niinku ilmasee itsensä että tota niin ehkä sitten tää kouluopetuskin kun on enemmän sellaista ilmaisuua, sitä on harrastettu koulussa niin tota yleisesti ottaen niin he ei ole enää niin hiljaisia kuin ensimmäisinä vuosina.” (H1)*

Opettaja kokee opiskelijoiden pystyvän entistä avoimempaan ilmaisuun ja viittaa kouluopetukseen. Konstruktivistinen oppimisteoria korostaa persoonallisuuden rakentumisessa ihmisen vapautta luoda itsensä ja arvonsa yksilöllisen näkemyksensä mukaisesti (ks. Puolimatka 2002, 42), ja kielten opetuksessa pyritään jo koulussa huomioimaan oppija kognitiivisena, emotionaalisenä ja sosiaalisena oppijana (ks. Kaikkonen 2000, 55).

Rohkeus liittyy opettajien kuvauksissa ennen kaikkea puheilmaisuun:

*”Ennen kaikki olivat melko hyviä ja hiljaisia. Nyt esiintyy kaikkia vaihtoehtoja. Puheilaisuus on lisääntynyt.” (K32)*

*”Kun aloitin, opiskelijat olivat liian arkoja puhuakseen, ja he pelkäsivät tekevänsä virheitä. Heillä ei ollut ollut puhumisharjoituksia koulussa. Edelleen on joitakin sellaisia opiskelijoita, mutta suurin osa on kommunikatiivisempia.” (K14)*

Opettajien käsityksissä tulee esiin selkeä ero aiemman ja nykyisen opiskelijatyypin välillä. Ennen opiskelija oli arka käyttämään kieltä, tämän päivän opiskelija on aiempaa kommunikatiivisempi ja aktiivisempi. Kieltenopetuksessa nykyään sovellettava kommunikatiivinen opetustapa pyrkii kielen mielekkääseen käyttöön kieliopin korostamisen sijaan, mikä kannustaa rohkeuteen ilmaista itseään (ks. Järvinen 2002, 261).

Seuraavassa käsityksessä opettaja kuvailee opetustilannetta hammaslääkäri -metaforan avulla:

*”Opiskelija haluaa puhua enemmän kuin ennen, kaikki saavat vuoron. Ennen oltiin kuin ”hammaslääkärissä”. Ehkä mukaan on tullut kilpailua.” (K28)*

Metaforat tarjoavat perspektiivejä, jotka määrittelevät tapamme konstruoida merkityksiä (ks. Deshler 1998, 328–331; myös Mezirow 1998, 35) ja ohjaavat ymmärrykseen (ks. Sakui & Gaies 2003, 164–165, 167). Opettaja arvelee mukaan tulleen kilpailua: aktiiviseen kielen käyttämiseen voi liittyä kunnianhimoa ja tavoitteellisuutta, myös kilpailua arvosanoista.

### **Opiskelija on aggressiivinen (kategoria I)**

Kokemistavoista löytyy yksi kokemus aggressiivisuudesta:

*”Ainahan opiskelijat ovat olleet tyytymättömiä tutkintovaatimuksiin, mutta nyt mukaan on tullut aggressiivista käytöstä ja käsitys, että oikeasti ei voida vaatia esim. ruotsin osaamista.” (K33)*

Tämä kokemistapa liittyy tutkintoon kuuluvan ruotsin kielen opetukseen. Opiskelija ei koe vaatimusta toisen kotimaisen kielen osaamisesta mielekkäänä, ja avoimuus ja rohkeus tuovat päivänvaloon negatiivisetkin tunteet. Useiden tutkimusten mukaan valtaosa

eri oppilaitosten oppilaista suhtautuu ruotsinopiskeluun kuitenkin neutraalisti tai positii-visesti (ks. esim. Kantelinen 1995).

Kantelisen (1998) mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden parissa tehdyissä tutkimuksissa opiskelijat ovat varsin motivoituneita opiskelemaan myös ruotsin kieltä. Motivaatiosta tulee hänen mukaansa ongelma vasta silloin, kun opetus ja opiskelu ei vastaa ammatillisen koulutuksen tavoitteita eikä myöskään yksittäisen opiskelijan toiveita: opetus ei liity opiskelijoiden tulevaan ammattialaan, opiskelutehtävät eivät vastaa opiskelijan ta-soa, opetusmenetelmät ovat yksitoikkoisia ja opettajakeskeisiä, opettajat eivät ole kiinnos-tuneita opettamastaan kielestä, opiskelijoiden erityisalasta, eikä yksittäisistä opiskelijoista tai heidän oppimisestaan. Kantelisen mukaan ongelman ydin ei olisikaan opiskelijoiden asenteissa ja motivaatiossa vaan opetuksessa, joka taas heijastaa opettajan ammattitaitoa. Mikäli opettaja on sisäistänyt omaan toimintaansa ammatillisen kielenopetuksen tavoit-teet ja toteuttamisperiaatteet ja hänellä on tieto, taito sekä käytännön mahdollisuudet oman opetuksen toteuttamiseksi kyseisten periaatteiden mukaisella tavalla, edellä kuvatut opis-kelijoiden opiskelumotivaatiota heikentävät tekijät voidaan karsia. (Kantelinen 1998, 32.)

Hartikaisen (2003) peruskoulun, lukion, toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen ja am-mattikorkeakoulun ruotsinopettajiin kohdistuvassa tutkimuksessa opettajat katsoivat op-pilaiden kielteisen suhtautumisen ruotsinopiskelua kohtaan olevan seurausta epäsuotui-sista kielenopiskeluolosuhteista sekä opiskelijasta itsestään johtuvista tekijöistä. Opiske-luolosuhteisiin vaikutti mm. ristiriita pienen tuntiresurssin ja ruotsin kielen opetukselle asetettujen tavoitteiden välillä, kuten myös suuret, ruotsintaidoiltaan heterogeeniset oppilasryhmät. Oppilaiden suhtautumistapaan vaikuttivat aiemmat huonot kokemukset ruotsinopiskelusta ja/tai kielenopiskeluolosuhteista, oppilaan sidosryhmiltään perimät ja oppimat asenteet, paikkakuntasidonnainen, subjektiivisesti heikoksi koettu ruotsin koulutustarve sekä ennakkoluulot ruotsalaisia ja ruotsinkielisiä kohtaan ja vielä median pakkoruotsikampanjat. (Hartikainen 2003, 362–363, 366.)

Pitkään kielikeskuksen ruotsinopettajana toimineena näen käytännön mahdollisuuksien rajoittavan opetuksen toteuttamista. Tuntiresurssit ovat pienet opetukselle asetettuihin tavoitteisiin nähden, ja mahdollisuudet toteuttaa tuloksellisesti erityisalojen kielen-opetusta lyhyillä, n. 25–50 tuntia kestäville kursseilla ovat heikot. Opetusryhmät ovat yleensä suuria, opiskelijat taidoiltaan ja asenteellisilta lähtökohdiltaan heterogeenisia. Käytännön mahdollisuuksia ovat usein heikentämässä opetuksen ulkoiset puitteet kut-en epätarkoituksenmukaiset opetustilat ja laitteistojen puute. Edellä todettu konteksti heikentää opettajan toimintamahdollisuuksia ja voi vaikuttaa opettajan haluun paneu-tua opetukseensa kokonaisvaltaisesti. Kyseisessä kontekstissa opettajan ammattitaito ei ehkä pääse oikeuksiinsa (vrt. Prosser & Trigwell 1997, 29).

### 9.3.5 Opiskelijan individualismi (V kuvauskategoria)

Opiskelijan individualismia käsittelevä kuvauskategoria koostuu vain yhdestä kategori-asta, jonka käsityksissä on elementtejä tulosalueen muihin kuvauskategorioihin luokitel-tujen kategorioiden käsityksistä.

**Opiskelija asettaa omat etunsa ja mieltymyksensä etusijalle (kategoria J)**

Muutamissa käsityksissä tulee esiin sekä lievästi aggressiivista käytöstä ja opintoviikkojen tavoittelua että asiakasmaista valikoivuutta:

*”Jotkut ovat melkeinpä röyhkeitä ja vaativia, että määh. Ehkä talousalalta, ehkä IT:ltä. Ne on vähän semmosia, että ne yrittää saada kaikkiin konstein sen”* (opintoviikon). (H4)

*”Solidaarisuus ja toisten tukeminen on vähentynyt (minä-itte on tärkeä)”* (K25)

*”... minusta sellainen itseks itsekkyys on kasvanut sillä tavalla, että...ajatellaan näin, että minä pidän lähinnä huolta omista asioistani, opiskelen niin paljon, että en tarvitse eläkettä, hoidan itselleni niin paljon rahaa, että pärjään sitten ja muista ei niin väliä”.* (H3)

*”No varmaan ei ainakaan kaikki ole kovin sosiaalisia, koska joutuvat opettajalta kysymään näitä seuraavan tunnin läksyjä sähköpostitse... tietysti siäl tehdään työryhmätöitäkin siellä tunnilla mutta tota niin yleensä ne aika helposti mielellään tekee sitten niitä niitä ryhmä- tai paritöitä niin aina sen saman tutunsa kanssa ja jopa mä olen saanut tänne kurssipalautteeseen siitä huomautuksen että jos ei ole annettu sen kanssa kun oli halunnut että se oli niinku muistaakseni oli mainittu että se on yläastemaista et tota sil taval he ei pysty sit tutustukaan niin kehenkään muuhun siellä että ovat valikoivia sitten siinäkin suhteessa.”* (H1)

Kaikissa käsityksissä opiskelija näyttäytyy itsekeskeisenä ja omaa etuaan tavoittelevana (ks. Aittola 1992, 79). Opiskelija on individualisti, jolle opiskelu on lähinnä oma asia – siihen ei muiden tule puuttua (ks. Ahola & Olin 2000, 159). Opiskelijoiden solidaarisuuden koetaan vähentyneen, ja yhteisöllisyyden arvostuksen väheneminen on koettu ongelmalliseksi. Korkeakouluopiskelun on todettu sisältävän paljon ei-yhteisöllisiä elementtejä kuten kilpailua ja yksinäistä puurtamista, mikä ei edistä kasvamista työelämässä korostuvaan tiimityöhön. (Ks. Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 8–9, 59.) Kokemattomuus yhteisössä toimimisesta käy ilmi viimeisessä käsityksessä, jonka mukaan opiskelija hakeutuu yhteistyöhön ”saman tutun kanssa”. Vaikka yksilöllisissä oppimistavoitteissa olisikin hyvä huomioida opiskelijoiden yhteistyökykyjen kehittäminen (ks. Aaltonen ym. 1997, 21), ei käytännön toteutus ole opettajalle aina helpoa. Opettajan saama palaute sekä opettajan vaivaaminen läksyjä kyselemällä kertovat paitsi vähäisestä kanssakäymisestä opiskelutovereiden kesken, myös opiskelijoiden tottumisesta palveluun, mikä on käynyt ilmi jo aikaisempien kategorioiden käsityksistä.

Opiskelijoiden käytöstä lienee syytä tarkastella osittain koulussa annettavan opetuksen ja siihen yhteydessä olevan oppimiskäsityksen valossa. Konstruktivismiin eri muunnelmille on yhteistä ajatus ihmisen kyvystä rakentaa itse oma todellisuutensa (Puolimatka 2002, 32–33, 41), ja konstruktivismia on kritisoitu siitä, että oppijan tehtäväksi jätetään itse löytää kaikki tieto sen sijaan, että hänelle tarjottaisiin tiedon solmukohtia jäseneltyinä. Arvot koetaan helposti henkilökohtaisen valinnan alueeksi. Valmiudet esimerkiksi itseohjautuvuuteen tai arvopohdintaan tuskin kuitenkaan kehittyvät tyhjiössä, vaan nii-

tä täytyy nuoreen kehittää. (Ks. Puolimatka 2002, 363–369.) Voidakseen kehittyä autonomiseksi on oltava yhteistyökykyinen ja osattava huomioida muut. Kehittymiseen tarvitaan persoonallisuuteen, sosiaalisuuteen ja moraaliin kohdistuvaa kasvatusta, joka sopii myös osaksi suotuisaan oppimiskulttuuriin nojaavaa kielikasvatusta. (Ks. Kohonen 1993b, 270, 283.) Kieltenopetuksen sujuvuuden kannalta opiskelijan kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa on oleellista, ja käsitysten perusteella vaikuttaa siltä, että yhteistyöhön opettaminen lankeaa myös osaksi kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien työtä.

### 9.3.6 Opiskelijan avuttomuus (VI kuvauskategoria)

Osa opettajista kokee opiskelijat epäitsenäisinä ja opettajasta riippuvaisina. Opiskelijoita ei koeta itseohjautuviksi, osa koetaan jopa yliopisto-opiskelijoiksi sopimattomiksi. Tähän kuvauskategoriaan kuuluu kaksi kategoriaa.

#### Opiskelija vaatii paljon ohjausta (kategoria K)

Opiskelijan ohjaukseen liittyvän kategorian käsityksissä opettajat eivät koe opiskelijoita itseohjautuviksi, vaan opettajasta riippuvaisiksi ja koulumaista opetusta kaipaaviksi. Näissäkin käsityksissä on elementtejä tulosalueen muihin kuvauskategorioihin luokiteltujen kategorioiden käsityksistä:

*”Ihan ku ne olis hiukan avuttomampia kuin ennen. No heitä saa niinkun enemmän jotenkin ohjata mitä pitäis niiku tehdä. Ennen munst tuntu siltä et he niiku itse pysty paremmin niinku näkemään ja tota suunnittelemaan asioita mut nyt he tarvitsee aika tarkkaan tiedot ja siinäkin mielessä aika jännä et jostain joku koe se vaikuttaa hirveen paljon siihen et haluais tietää minkä tyyppinen koe on tulossa ja tuleeko tämä ja tämä asia sinne kokeeseen että tota mahtokohan ennen olla ihan näin...” (H1)*

*”Yritän työntää vastuuta enemmän. Tee tämä ja kysykää aina kun jää aikaa, mutta kuitenkin ennen kurssin loppua annan oikeat vastaukset. Mutta silti opiskelijat kysyy, että mitkä päivät nää nyt on, vaikka mä oon just sanonut, niin kuitenkin ne toivoo, että sitä koulumaisuutta olisi enemmän – niitä heikompia, jotka nimettöminä jättää niitä, että olisi pitänyt vielä enemmän jotenkin pakottaa.” (H4)*

Koska opiskelijoita ohjaavat ulkoiset opiskelumotiivit, he sekä sitoutuvat opiskeluohjelmiin, että ovat riippuvaisia opettajan antamista ohjeista opetustilanteessa (ks. Väisänen 1993, 258). Yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyvä koulumaistuminen ilmenee juuri oppiaine- ja opettajakeskeisyytenä, lukujärjestyksen mukaan etenevänä opetuksena sekä tiukasta opiskelutahdista johtuen myös tenttitärppien etsintänä (ks. Järvi ym. 1990, 37; ks. myös Ahola & Olin 2000, 8–9, 143 sekä Kumpula 1994, 72).

Lisääntynyt ohjaustarve saattaa olla osittain seurausta opiskelijoiden tottumisesta koulu-aikana helposti lähestyttäviin, ohjausta antaviin opettajiin, joihin kielikeskuksen kieltenopettaja voi olla helpommin samaistettavissa kuin esimerkiksi oppiaineen tutkijaopettaja. Toisaalta massayliopiston opiskelija-aines käsittää myös joukon heikkoa, ohjausta

tarvitsevaa opiskelija-ainesta, jota yliopistossa ei aiemmin ole ollut. Välijärven ja Tuomen (1995) tutkimuksen mukaan luokattomien lukioiden opiskelijat arvioivat suhteensa opettajiin jonkin verran paremmiksi kuin vanhemman lukiomuodon opiskelijat. Tutkimuksessa esitetään myös epäily, että pyrkimyksissä lisätä opiskelijoiden omaa vastuuta ja itsenäisyyttä asteittain opiskelun edetessä olisi epäonnistuttu. (Ks. Välijärvi & Tuomi 1995, 57–60, 72.) Käsillä olevassa tutkimuksessa aiemmin esitellyt kuvauskategoriat tuovat esiin opiskelijan rohkeuden sekä halun tulla palvelukseksi, joten esimerkiksi tenttikysymysten pyytämisen ei herätä ihmetystä. Kielikeskusten kielenopettajien kannalta hedelmällistä voisi olla yhteydenpito lukioihin ja kouluopetukseen yleensä, jotta ymmärrys opiskelijoita kohtaan voisi kasvaa.

### **Opiskelija ei ole kypsä korkeakouluopiskelijaksi (kategoria L)**

Korkeakouluopiskelijoiden kypsyysnäköistä koskevaan kategoriaan löytyi yksi käsitys:

*”Joskus tuntuu, että ollaan lastentarhassa eikä korkeakoulussa. Tavoitetasoa täytyy madaltaa ja omaa kielenkäyttöä kansanomaistettava” (K35)*

Käsityksen ilmaissut yleiskielen opettaja kokee opiskelijat ilmeisen kypsymättöminä ja heidän kielitaitonsa aiempaa heikompana. Lukiossa toinen vieras kieli siirtyi kokonaan valinnaiseksi ja kytkentä matematiikan laajuuteen poistettiin 1990-luvulla (Piri 2001, 273), minkä vuoksi sen osaaminen on todennäköisesti heikompaa ja vähäisempää kuin aikaisemmin.

Kategorian käsitys kertoo siitä muutoksesta, johon kielenopettajan on täytynyt sopeutua. Suuren ja hyvin moninaisen opiskelijajoukon ollessa kyseessä opettajan aiemmin soveltamat menetelmät ja toimintatavat eivät toimi nykytilanteessa, ja opettaja kokee tiettyjen opiskelijoiden olevan korkeakouluun sopimattomia. (Ks. Biggs 2006, 2.)

### **9.3.7 Yhteenveto**

Tutkimuskysymys koskee opettajien kokemuksia opiskelijoista ja sen avulla pyritään hahmottamaan opettajien opiskelijakuva. Opettajien kokemistavat ovat yhteydessä heidän toimintaansa – työtapoihinsa ja työtyytyväisyyteensä.

Tulosalueen kattavat kuusi kuvauskategoriaa ja niihin kuuluvat kaksitoista kategoriaa antavat kuvan kokemistapojen hyvin laajasta kirjosta, mikä ei ollut yllättävä tulos tutkittavien opettajien toimiessa yliopiston kaikkien opiskelijoiden opettajina. Opettajien käsityksissä esiin tuleva opiskelijakuva vastaa pitkälti aiempien tutkimusten välittämää kuvaa massayliopiston opiskelijasta. Massakonteksti tulee selkeästi esiin kahden kuvauskategorian yhteydessä: ensimmäiseen kuvauskategoriaan kuuluvat kategoriat välittävät kuvaa kielenopiskeluun välineellisesti suhtautuvista opiskelijoista (kategoriat A, B ja C), toiseen kuvauskategoriaan kuuluvat kuvaa opiskelijasta asiakkaana (kategoriat D ja E). Neljä muuta kuvauskategoriaa kuvastavat opiskelijoita lähinnä yksilöllisinä kielenopiskelijoina (kategoriat F–L), ja opiskelijoihin liitettäviä ominaisuuksia voi

tarkastella esimerkiksi yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja koulutuksellisten muutosten valossa. (Ks. taulukko 6.)

Tutkimusaineiston mukaan hallitsevin tapa kokea opiskelijat on kokea heidät kieliopintoihin sitoutumattomina opintosuoritusten tavoittelijoina (kategoria A). On mielenkiintoista, että kategorian käsitykset ovat kaikki erityisalojen kieltenopettajien, suomen, ruotsin ja englannin opettajien käsityksiä, eikä niitä esiinny lainkaan yleiskielen opettajilla. Käsitysten mukaan opiskelijoiden ensisijaisena tavoitteena on saada opintoviikkoja tutkintoon varten, ei kielitaidon hankkiminen. Opettajat kokevat opiskelijat käytännönläheisiksi ja hyötyä tavoitteleviksi, mikä luo pohjaa pintalähestymistapaan yhteydessä oleville opiskeluorientaatioille (ks. Entwistle ym. 1991, 258; Olkinuora & Mäkinen 1999, 32–33). Koska käsitysten ilmaisemisen opettajien kurssit ovat yliopiston kaikille opiskelijoille suunnattuja, tavoitteisiinsa nähden lyhyitä ja opettajille tavanomaisia kursseja, joiden opiskelijamäärät opettajat kokevat suuriksi, syntyy tiedon siirtämiseen keskittyvälle opetukselle otollinen konteksti (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Samuelowicz & Bain 1992, 109). Tiedon siirtämiseen keskittyvä opetus puolestaan heikentää mahdollisuuksia muuttaa opiskelijan kyseisessä kontekstissa soveltamaa pintaoppimiseen yhteydessä olevaa lähestymistapaa, johon opiskelijakeskeisellä opetuksella voitaisiin vaikuttaa (ks. Laurillard 1984, 196–197 ja Trigwell ym. 1999, 66–67). Kurseilla yleensä toteutettava erityisalojen kieltenopetus ei näyttäisi olevan riittävä keino sitouttamaan opiskelijoita kieltenoppimiseen. Käsityksistä käy myös ilmi kieltenopettajien kokemus toisarvoisuus opiskelijoiden oppiaineopettajiin nähden sekä opettajien motivaation lasku opiskelijoiden asennoitumisen seurauksena.

Opiskelijan välineellistynyt suhtautumistapa kieltenoppimiseen ilmenee myös tavoitteena oppia kieltä vain sen verran, kun käytännössä selviäminen vaatii (kategoria B). Myös uraan ja työmarkkinoille suuntautuvan opiskelijan kieltenopiskelu näyttäytyy välineellistyneenä ja asettaa opettajille omat vaatimuksensa (kategoria C).

Suuri osa aineiston kaikista kieltenopettajista kokee opiskelijat asiakkaiksi. Asiakkuus ilmenee ensinnäkin erilaisten erikoispalvelujen kuten korvaavien suoritustapojen, sähköpostitse tapahtuvan ohjauksen ja materiaalien vaatimisena (kategoria D). Opiskelijat näyttäytyvät palveluun tottuneina kuluttajina, joiden yksittäinen huomioiminen lisää opettajan työtaakkaa. Opettaja taas näyttää sisäistäneen tulosvastuullisen yliopiston edellyttämän palveluroolin. Asiakkuusnäkökulmaa edustaa myös opiskelijan valikointi kurssin suhteen (kategoria E). Opiskelija poimii kurseilta tarvitsemansa ja pyrkii vaikuttamaan teemojen valintaan. Tämä opiskelijäkäsitys ei tue aiempaa kuvaa passiivisesta kuluttajaopiskelijasta, jonka halu vaikuttaa opiskeluunsa olisi vähentynyt; opiskelija kohdistaa vaikuttamishalunsa uudella tavalla. Opettajille käsityksen mukainen opiskelija asettaa uudenlaisia vaatimuksia esimerkiksi kurssilla käytettävien materiaalien suhteen.

Opiskelijoiden kieltenopiskelua kohtaan osoittamasta aktiivisuudesta viestivät kahden kategorian (F ja G) käsitykset, jotka ovat pääasiassa yleiskielen opettajien, saksan, ranskan, venäjän ja italian kielen opettajien käsityksiä. Opiskelijat koetaan kielestä kiinnostuneiksi, ja kiinnostus välittyy opettajille huolimatta siitä, että opetusryhmät ovat suuria. Osa kaikista opettajista kokee opiskelijat kunnianhimoisiksi ja tavoitteellisiksi. Opettajat kokevat opiskelijoiden ponnistelevan sitoutuneesti kielitaidon saavuttamiseksi. Opiskelijoiden kannustimina voivat olla uusien viestintäkanavien ja kansainvälistymisen lisäksi halu saada kielen opiskeluoikeus oppiainelaitokselta.

Opiskelijoiden yksilöllisyys kuvastuu ennen kaikkea heidän lähestyttävyydessään. Aineiston opettajat kokevat opiskelijansa avoimemmiksi ja rohkeammiksi kuin aiemmin (kategoria H), mutta kohtaavat opiskelijoiden taholta myös aggressiivisuutta (kategoria I). Avoimuus ja rohkeus ilmenevät opiskelijan kyvyssä ilmaista itseään kielellisesti, ja ilmaisutapaan on voinut olla vaikuttamassa sekä kouluopetuksessa vallassa oleva konstruktivistinen oppimisteoria, että kieltenopetuksessa sovellettava kommunikatiivinen opetustapa, joka pyrkii kielen mielekkääseen käyttöön kieliopin korostamisen sijaan. Opiskelijan kokee aggressiiviseksi yksi opettaja, jonka mukaan aggressiivisuus on seurausta ruotsin kielen osaamisvaatimuksesta.

Yksilöllistynyttä opiskelijaa kuvaavat myös käsitykset, joiden mukaan opiskelija asettaa omat etunsa ja mieltymyksensä etusijalle (kategoria J). Käsityksissä opiskelija näytetään aikaisempien tutkimustulosten mukaisesti itkeskeisenä ja omaa etuaan tavoittelevana. Opiskelijan yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa on opettajien käsitysten mukaan vaikeaa, ja opiskelija tukeutuu läksyjensä kyselyssäkin mieluummin opettajaan kuin opiskelijatovereihinsa. Käytöksen syitä voi etsiä esim. konstruktivismista, joka korostaa vapautta luoda itsensä ja arvonsa yksilöllisen näkemyksen mukaan ja näin helposti jättää vähemmälle huomiolle yhteistyökykyyn tarvittavan kasvatuksen, joka lankeaa osaksi kieltenopettajan työtä.

Osa opettajista kokee opiskelijat epäitsenäisinä ja opettajasta riippuvaisina. Opiskelija saattaa vaatia paljon ohjausta (kategoria K), tai hän ei ole kypsä korkeakouluopiskelijaksi (kategoria L). Opettajasta riippuvaisia opiskelijoita ohjaavat ulkoiset opiskelumotiivit, jotka tekevät heidät myös opiskeluohjelmista riippuvaisiksi. Massayliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyvä koulumaistuminen ilmenee opettajien käsityksissä esimerkiksi tenttikysymysten kalastamisena. Luokattomien lukioden oppilaiden suhde opettajiin on todettu aiempaa paremmaksi, ja he lienevät tottuneita ohjausta antaviin opettajiin, joihin kielikeskuksissa toimivat opetukseen keskittyvät opettajat voivat olla helposti samaitettavissa. Joutuessaan tekemisiin suuren ja hyvin moninaisen opiskelijajoukon kanssa opettaja saattaa joutua muuttamaan olennaisesti toimintamallejaan, jolloin hän kokee opiskelijat epäkypsiksi korkeakouluun.

Taulukko 6. Opettajien käsitykset opiskelijoista sekä kokoavat aspektit

OPISKELIJA MASSAYLIOPISTON JÄSENEÄ	<b>I KUVAUSKATEGORIA:</b> Opiskelijan välineellistynyt suhde kieltenopiskeluun	<b>Kategoria A:</b> Opiskelija tavoittelee opintosuorituksia
		<b>Kategoria B:</b> Opiskelija tavoittelee kielen avulla selviytymistä
		<b>Kategoria C:</b> Opiskelija on urakeskeinen
	<b>II KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan asiakkuus	<b>Kategoria D:</b> Opiskelija haluaa erityispalveluja opiskelunsa helpottamiseksi
<b>Kategoria E:</b> Opiskelija on valikoiva kurssin sisällön suhteen		
OPISKELIJA YKSILÖLLISENÄ KIELTENOPISKELIJANA	<b>III KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan aktiivisuus kieltenopiskelussa	<b>Kategoria F:</b> Opiskelija on kiinnostunut kielenopiskelusta
		<b>Kategoria G:</b> Opiskelija on kunnianhimoinen ja tavoitteellinen
	<b>IV KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan lähestyttävyyden	<b>Kategoria H:</b> Opiskelija on avoin ja rohkea
		<b>Kategoria I:</b> Opiskelija on aggressiivinen
	<b>V KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan individualismi	<b>Kategoria J:</b> Opiskelija asettaa omat etunsa ja mieltymyksensä etusijalle
	<b>VI KUVAUSKATEGORIA</b> Opiskelijan avuttomuus	<b>Kategoria K:</b> Opiskelija tarvitsee paljon ohjausta
<b>Kategoria L:</b> Opiskelija ei ole kypsä korkeakouluopiskelijana		

## 9.4 Miten korkeakoulujen kielikeskusten kielenopettajat kokevat opettamisen ja oppimisen massayliopistossa

Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tuoda esiin opettajien käsitykset oppimisesta ja opettamisesta. Koska tutkimusaineiston kaikilla opettajilla on pitkäaikainen kokemus kielikeskuksessa toimimisesta, he ovat uransa aikana kaikki tavallaan tulleet kosketuk-



siin niin eri oppimisteorioiden kuin uusien opetusmenetelmienkin kanssa. Heidän voi olettaa saaneen paljon erilaisia virikkeitä ja vaikutteita tutkimuksista, opiskelusta ja koulutustapahtumista.

Tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset kysymyslomakekysymykset liittyvät menetelmissä ja pedagogisessa ajattelussa tapahtuneisiin muutoksiin (LIITE 2, kysymykset 11 ja 12). Opettajat eivät vastauksissaan kuitenkaan keskittyneet muutosten kuvaamiseen, vaan kertoivat työstään yleensä. Koska valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi fenomenografian, luovuin varsinaisen *muutoksen* kuvailemisesta; fenomenografialla muutosilmion olisi tavoittanut kahtena eri ajankohtana järjestetyllä haastattelulla tai kyselyllä, jonka tulokset voisi analysoida vertikaaliseksi systeemiksi (ks. Uljens 1989, 48–49). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeella pyydettiin lisätietoja sekä menetelmistä että opettajan pedagogisesta ajattelusta, minkä vuoksi tutkimuskysymyksen käsittely mahdollistui.

Pyrkiessäni hahmottamaan opettajien erilaisia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta huomasin useiden opettajien kertovan menetelmistään ja pedagogisesta ajattelustaan erottamatta kyseisiä asioita toisistaan. Kyselylomakkeella kysymykset menetelmistä ja pedagogisesta ajattelusta olivat peräkkäin ja jälkimmäiseen, pedagogiseen ajatteluun liittyvään kysymykseen, jätettiin joko vastaamatta tai vastauksena oli lyhyt viittaus edelliseen: "*Katso edellä*", "*Vrt. edell.*" tai "*Uusinta...katso vastausta II*". Vastaavaan tapaan joidenkin opettajien on todettu yhdistävän rakenteellisesti opettamisen ja oppimisen kykenemättä selostamaan käsitteitä erikseen (Trigwell & Prosser 1996, 282). Päädyin tarkastelemaan vastauksia molempiin kysymyksiin yhtenä kokonaisuutena ja laajentaakseni kuvaa kiinnitin vielä erityistä huomiota opiskelijamääriin ja ryhmien heterogeenisyyteen liittyviin kysymyksiin (LIITE 2, kysymykset 4, 5 ja 6). Tutkin myös koko aineiston tutkimuskysymystä silmällä pitäen, myös haastatteluaineiston ja sähköpostin. Analysoin aineiston useaan kertaan, sillä eri käsitykset nivoutuivat toisiinsa ja olivat vaikeasti erotettavissa. Oli myös pidettävä mielessä, että yhdellä opettajalla saattoi olla useita eri käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta.

Analysoidessani käsityksiä kategorisoin ne sen mukaan, minkälaista sisällöllistä kokonaiskuvaa ne välittävät. Näin useat kategoriat voi muodostaa käsitysten taustalta löytyvien oppimisteorioiden perusteella. Kategorioita en määritellyt edeltä käsin teoriapohjaisesti, vaan ne syntyivät aineiston perusteella (vrt. Tynjälä 1999, 54). Mielenkiintoista oli se, että aineiston tutkittavista ainoastaan neljä *nimesi* käsityksilleen oppimisteoreettisen lähtökohdan tai taustan: kaksi mainitsi käsityksensä perustuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kaksi kognitiivis-konstruktivistiseen tutkimukseen ja oppimiskäsitykseen (vrt. Trigwell & Prosser 1996, 282). Osa edellä mainituista ei selostanut tarkemmin nimeämäänsä teoriaa. Kaikkien käsitysten taustalla ei voi havaita tieteellistä oppimisteoriaa, vaan taustalta löytyy jokin muu oppimiseen tai opettamiseen liittyvä seikka. Analyysin pohjalta oli mahdollista erottaa kaikkiaan kahdeksan kategoriaa, jotka muodostavat hierarkkisen kategoriasysteemin: jotkut käsitykset voi nähdä "kehittyneempinä" tai "laajempina" kuin toiset (ks. Uljens 1989, 50). Toisiinsa nähden käsitysten hierarkkisyyden voi todeta niiden välittämän kokonaiskuvan perusteella, ei yhteisten osiensa tai piirteidensä pohjalta.

Osassa käsityksiä hierarkiaa voi todeta selkeästi ikään kuin käsityksen sisäisenä opettajan eritellessä useiden oppimisteorioiden käyttöä toiminnassaan. Mielenkiintoista oli myös havaita, miten käsityksiä uudelleen kontekstuoimalla – dekontekstualisoinnin jo tapahduttua – voi havaita samalta opettajalta löytyvän useita useammille aikakausille ominaisia oppimiskäsityksiä (ks. Kauppi, 2004, 198–199) kuten behaviorismi ja konstruktivismi, joista jälkimmäisen voi nähdä paitsi uudempana, myös kehittyneempänä käsityksenä. Hierarkian voi nähdä opettajan saaman koulutuksen kuvauksena: hierarkiassa tulevat esiin ne oppimisteoriat, jotka tutkittavien opiskelun ja opetusuran aikana ovat olleet esillä koulutusyhteisissä. Hierarkia paljastaa joukossa olevan opettajia, jotka eivät ehkä koskaan ole saaneet opettajankoulutusta tai eivät ehkä ole olleet kiinnostuneita opettajantoimesta, vaan ovat ajautuneet alalle kiinnostuttuaan kieltenopiskelusta. (Vrt. Dall’Alba 1991; Kansanen 1993, 47; Prosser & Trigwell 1999, 144–151; ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1998, 133.)

Tämän aineiston pohjalta saatua hierarkiaa ei voi pitää tiukkana systeeminä, sillä kategorioiden sijoittaminen alemmalle tai ylemmälle tasolle ei ole yksiselitteisesti mahdollista. Tällä tarkoitan sitä, että oppimisteorioihin viittaavat kategoriat voisivat olla eri järjestyksessä toisiinsa nähden. Erityisen vaikeaa on määritellä erilaisten konstruktivististen käsitysten suhdetta toisiinsa, koska esimerkiksi niiden ontologinen pohja ei tule esiin opettajien käsityksissä. Analyysin pohjalta oli mahdollista erottaa seuraavat kategoriat (ks. taulukko 7):

**Taulukko 7.** Opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta

<b>I KUVAUSKATEGORIA:</b> Opettämisen ja oppimisen taustalla ei ole havaittavissa oppimisteoriaa.
<b>Kategoria A:</b> Opetuksen toteutus perustuu menetelmien soveltamiseen.
<b>Kategoria B:</b> Opetuksen toteutus perustuu opettajan kokemukseen.
<b>II KUVAUSKATEGORIA:</b> Opettämisen ja oppimisen taustalla on havaittava oppimisteoria.
<b>Kategoria C:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on behavioristinen oppimisteoria.
<b>Kategoria D:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on konstruktivismiin samaistettu humanistis-kokemuksellinen oppimisteoria.
<b>Kategoria E:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on humanistinen psykologia.
<b>Kategoria F:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on kognitiivis-konstruktivistinen oppimisen malli
<b>Kategoria G:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on konstruktivistisen oppimisteorian pääperiaatteet.
<b>Kategoria H:</b> Opetuksen ja oppimisen taustalla on sosiaalinen konstruktivismi.

### 9.4.1 Opettamisen ja oppimisen taustalla ei ole havaittavissa oppimisteoriaa (I kuvauskategoria)

Tarkasteltaessa käsityksiä, joiden taustalla ei ole havaittavissa oppimisteoriaa, on muistettava kyselylomakkeella pyydetyn kuvausta opetusmenetelmissä ja oppimiskäsityksissä tapahtuneista *muutoksista* sekä vastausta siihen, kuinka opettajan pedagoginen ajattelu on *muuttunut* ja kuinka hän on voinut *hyödyntää uusinta tutkimusta* oppimisesta ja opetuksesta. Opettajan ei voi siis odottaa kertovan kaikista oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä käsityksistään, joskin useat sen tekevät juuri selventääkseen tapahtuneita muutoksia. Tämän kuvauskategorian lainaukset ovat informanttiensa ainoat oppimiskäsityksiin liitettävissä olevat käsitykset.

#### Opetuksen toteutus perustuu menetelmien soveltamiseen (kategoria A)

Käsitykset, joiden mukaan opetuksen toteutus perustuu menetelmien soveltamiseen, ovat opettajilta, jotka ovat opettaneet kielikeskuksissa yli 20 vuotta. Seuraavat käsitykset kertovat innostuksesta tietokoneen ja internetin käyttöön:

*”15 vuotta sitten opiskelija lähetettiin kirjastoon, nyt on netti – hidasta. Infoa enemmän. Keskusteluissa olennaista iso infomäärä. Henkilökohtainen kontakti on tärkeä – internet hyvä kontaktiväline kieleen (sähköpostikaverit eri puolilta maailmaa). Mallina saksalainen seminaari opiskeluajalta – jokaisella puheenvuoro, kaikki oppilaat esiintyvät luokan edessä.” (K28)*

*”on, tietokoneavusteisia kursseja on tullut.  
-hyvä asia. Moni touhu käy näppärämmin ja nopeammin.  
-lisää työmäärää  
Vrt. edell.” (K6)*

Käsityksistä käy ilmi, että opetus koetaan lähinnä opetusmenetelmien soveltamisena ilman konkreettista oppimisteoreettista taustaa ja ilman oppimisen ja opettamisen lähestymistapojen tuntemusta (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 286). Käsitykset viestivät jonkinlaisesta ammatillisesta pysähtyneisyydestä modernin teknologian korvatessa puutteet pedagogisissa taidoissa. Vaikka aineiston opettajien voi katsoa olevan urakehityksessään vaiheessa, jossa opettajien toimintaa usein leimaavat kokeilut ja uuden hakeminen (ks. Huberman 1992, 127), vaikuttaa kuitenkin siltä, että monen opettajan pedagoginen ajattelu tukeutuu siihen opetukseen, jonka hän itse on aikanaan eri oppilaitoksissa saanut käy ilmi ensimmäisessä käsityksessä: ”mallina saksalainen seminaari opiskeluajalta” (vrt. Tynjälä 2002a, 160–161). Opettajalla on omalta opiskeluajaltaan opettamisesta ihannekuva, joka toimii tavoitteen asettajana. Kuva toimii uskomuksen tapaan, ja se on saatu nuoruusvuosien aikana, minkä vuoksi sitä on aikuisiässä hyvin vaikeaa muuttaa. (Ks. Nespor 1987, 318–319; Pajares 1992, 324–326; Virta 2002, 691.) Kyetäkseen muuttamaan opettamisen lähestymistapojaan opettajien olisi myös muutettava oppimis- ja opettamiskäsityksiään (Knubb-Manninen 2002, 108; Trigwell & Prosser 1996, 276, 281; vrt. Ramsden 1995, 111–116).

Kielikeskukset ovat pyrkineet tutkimaan ja kehittämään uusia opetusmenetelmiä, joiden avulla kontaktiopetuksen määrää voitaisiin vähentää varojen säästämiseksi. Vaihtoehtoisina menetelminä on kehitelty esimerkiksi ohjattua itseopiskelua ja tietokoneavusteista opiskelua. (Carlson 1995, 99–100.) Tietoteknisen opetuskokeilutoiminnan ohella myös monenlainen muu kokeilutoiminta on ollut kielikeskuksissa suosittua. Tämä tulee esiin erään opettajan vastauksessa, jossa kysymykseen opetusmenetelmistä annetaan vastaus ”*Erilaisia muunnoksia, kokeilujen vuoksi*” ja kysymykseen pedagogisen ajattelun muuttumisesta ”*en osaa sanoa*”. Ilman oppimisteoreettista taustaa kokeilut voivat jäädä ”tempputen” tasolle, vaikka ne sinänsä vaikuttavat olleen opettajien työssä mieluisia.

Kategorian käsityksissä ilmenevä tapa yhdistää menetelmät ja pedagoginen ajattelu yhdeksi kokonaisuudeksi on verrattavissa Trigwellin ja Prosserin (1996) tutkimustulokseen, jonka mukaan opettajat, joilla on rajoittuneet käsitykset opetuksesta ja oppimisesta, käsittävät opettamisen ja oppimisen suhteen yhtenä rakenteellisena kokonaisuutena: he pystyvät selittämään, mitä tarkoittavat opettamisella, mutta eivät näe enää mieltä selittää sitä, mitä tarkoittavat oppimisella. Ts. näillä opettajilla opettamisen ja oppimisen välinen suhde ei ole selkiintynyt. (Ks. Trigwell & Prosser 1996, 282.) On huomattava, että kielikeskuksen kielenopettajien virkoja täytettäessä ei yhdenmukaisesti ole vaadittu opettajan pedagogisten opintojen suorittamista, vaikka näille opinnoille ainakin joissakin yliopistoissa on annettu painoarvoa (ks. luku 2). Virantäyttövaatimukset ovat olleet samat kuin muihinkin yliopiston virkoihin. Koska kielikeskukset ovat luonteeltaan opetukseen keskittyviä laitoksia, olisi tärkeää, että kielenopettajat olisivat myös suorittaneet pedagogisia opintoja. Tutkimusten mukaan opettajat, joilla oppiainepätevyyyden lisäksi on opettajan pätevyys, omistautuvat vahvasti oman ammatillisen kehityksensä jatkamiselle (Lueddeke 2003, 221–222). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeella ei kysytty tietoja opettajan pedagogisista opinnoista.

Opettajien koulutuksella sekä heidän tutkimustoiminnallaan on olennainen merkitys ammatissa kehittymiselle. Opettajien saama koulutus kuvastuu heidän asenteissaan. Vaikka kielikeskusten opettajille onkin järjestetty koulutustilaisuuksia, niiden anti on voinut jäädä pinnalliseksi uusien menetelmien katsastukseksi. (Ks. Rauste-von Wright 1998, 21; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 133.) Kurssit ovat usein hyvin lyhyitä, kertakoulutuksena toteutettuja, eikä kurseilla pystytä huomioimaan kaikkien opettajien yksilöllisiä tarpeita. (Ks. Kohonen 1993a, 80; Postareff ym. 2007, 568.) Viimeaikaiset tutkimukset tukevat sitä ajatusta, että opettajien koulutus edistää myös opettajien siirtymistä oppijakeskeisempään lähestymistapaan opetuksessa (ks. Gibbs & Coffey 2004, 98; Postareff ym. 2007, 568; Stes ym. 2008, 265).

### **Opetuksen toteutus perustuu opettajan kokemukseen (kategoria B)**

Myös käsitykset, joiden mukaan opetuksen toteutus perustuu opettajan kokemukseen, ovat pitkään, n. 20 vuotta opettaneilta opettajilta. Seuraava käsitys kuvaa opettajan kokemuksen tärkeyttä ja viestii osaltaan tietotekniikan vakiintumisesta opetuksen toteutuksessa. Käsityksestä käy myös ilmi opetuksen ymmärtäminen menetelmien soveltamisena ilman yhteyttä oppimiskäsitykseen:

*”Ryhmät ovat nyt ennätysuuria...Vaatimukset eivät ehkä ole laskeneet, mutta tapa saavuttaa tavoite muuttuu. Ote muuttuu ja alussa on enemmän alkeita...Totta kai tapa opettaa on muuttunut. Mitä enemmän kokemusta saa, sitä helpompaa on suunnitella ja myös muuttaa menetelmiä, mikäli tuntuu tarpeelliselta. Suurin ero on ollut se tuki, jonka sekä opettajat että opiskelijat saavat materiaalista verkossa. Melkeinpä kaikissa tilanteissa sieltä löytää erikoisaineistoa, jopa kieliopin perusteista. Aivan korvaamaton apu, mm. erityisalojen sanalistoja.” (K26)*

Tapa opettaa on tämän käsityksen mukaan riippuvainen opettajan kokemuksesta. Suuret, heterogeeniset ryhmät vaativat otteen muutosta; alkeisopetuksen lisääntyminen viittaa taidoiltaan heikkojen opiskelijoiden määrän nousuun. Opettaja on ratkaissut ongelman antamalla enemmän alkeisopetusta koko ryhmälle kurssin alussa. Tukea opetuksen ongelmiin on löydettävissä verkossa olevasta materiaalista.

Pelkkiin kokemuksiin tukeutuminen on vaarassa johtaa siihen, että ihminen toistaa entisiä menettelytapojaan eikä kehitä ja muuta niitä. Ihmisen muistiin varastoituneet kokemuspohjaiset mielikuvat eivät ole riittävä pohja uusien hypoteesien luomiselle. (Ks. Puolimatka 2002, 93.)

#### **9.4.2 Opettämisen ja oppimisen taustalla on havaittava oppimisteoria (II kuvauskategoria)**

Käsitykset, joiden taustalla on havaittava oppimisteoria, antavat kuvan opettajien sisäistämistä oppimiskäsityksistä. Opettajien käsitykset voi luokitella kuuteen kategoriaan.

##### **Opetuksen ja oppimisen taustalla on behavioristinen oppimisteoria (kategoria C)**

Käsitykset, jotka heijastavat behavioristista näkemystä oppimisesta, ovat aineistossa hallitsevia. Niitä on yleisesti sekä erityisalojen kieltenopettajilla että yleiskielenopettajilla. Monilla opettajilla on tähän kategoriaan kuuluvan käsityksen lisäksi myös muihin kategorioihin kuuluvia oppimiskäsityksiä. Käsityksissä tulee esiin kielikeskusten resurssipula sekä ryhmien heterogeenisyys.

Seuraavassa käsityksessä tulee selkeästi esiin opettajan hallintakeskeisyys: opettaja määrittelee, mitä tulee opettaa (Williams & Burden 2007, 9):

*”X-kieli ei ole pakollinen oppiaine; opiskelijat tulevat monelta alalta; taito- ja omaksumistasossa on suuriakin eroja, se vaikuttaa etenemistahtiin... Tämänäyttötyyppisessä opetuksessa opettajan oma persoona on avainasemassa ja pitäytymällä omaan tyyliini olen vuosi vuodelta ”päässyt hyviin tuloksiin”, jos sellaisiksi lasketaan erittäin positiivinen palaute opetukseen osallistuneilta. Ei ole suuria muutoksia tapahtunut. Näkemykseni, ehkä jossain määrin vanhakantainen, on ollut erittäin käyttökelpoinen läpi vuosien. Toisaalta resurssien ollessa jatkuvasti niin vähäiset, mahdollisuutta laajalalaisuuteen ei suoda, jos halutaan ainakin perustavoitteet saavuttaa. Ja siihen olemme päässeet aina.” (K18)*

Opettaja tähdentää perustavoitteiden saavuttamista, mikä viittaa opettajan haluun määrittellä opetuksen seurauksena tuotettava käyttäytyminen. Oppiminen on ulkoisesti säädeltyä käyttäytymisen muuttumista ja opetukselle asetetaan selkeät ja konkreettiset tavoitteet (ks. Lehtinen & Kuusinen 2001, 77; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 112; Tynjälä 2002b, 30). Kun kyseessä on sellaisen kielen opetus, joka ei kuulu koulussa pakollisiin oppiaineisiin, kielikeskuksessa annettava opetus keskittyy ensisijaisesti perusvalmiuksien antamiseen ja taitojen automatisoitumiseen, mihin tarkoitukseen behavioristinen oppimisen malli soveltuu hyvin: asteittain etenevä harjoitus rakentaa sekä opiskelijan taitotasoa, että motivaatiota (ks. Puolimatka, 2002, 84–85). Opettajan mukaan etenemistähtiin vaikuttaa paitsi opiskelijoiden taitotaso, myös ”omaksumistaso”, joka viitanee olettamukseen oppijan kykyjen (yksilöiden välisten kykyerojen) muuttumattomuudesta. Tämä vaatii opettajalta kunkin oppijan ”kykyrakenteen” mukaisesti räätälöityä opetusta, eriyttämistä, jonka taustalla on behavioristinen näkemys oppimisesta (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1998, 113). Käsityksestä käy myös ilmi opettajan työn köyhtyminen resurssien vähäisyyden vuoksi, mikä on osaltaan heikentänyt opettajan mahdollisuuksia ja haluja kehittää työtään. Opettamisen käytännöstä on Ropoa (1991, 162) lainatakseni tullut ”aidan matalimman kohdan etsimistä siksi, ettei resursseja riitä muuhun”.

Edellä jo mainitulla eriyttämällä voidaan tarkoittaa myös yhtenäistävä eriyttämistä. Tällöin opettaja pyrkii opetuksellaan korjaamaan tilannetta, antamaan tukiopetusta, jossa opiskelijaa autetaan samalle tasolle muiden kanssa (Lahdes 1997, 200). ”Eriyttäminen”, ”tukipaketit” ja ”yksityisistunnot” opettajat mainitsevat useasti kertoessaan opiskelijoiden heterogeenisyydestä ja suurista määristä:

*”Suurempi heterogeenisyys panee kehittämään erityisjärjestelyjä, esim. yksityisistuntoja niille, jotka yrittävät kovasti eivätkä silti pysy mukana.” (K21)*

*”Kyllä – eriyttämisen ja tukipakettien tarve suuri. Se teetättää paljon lisätyötä, mutta on myös haaste.” (K19)*

Lainauksissa käy ilmi, että opettajat pyrkivät erilaisin opetusjärjestelyin takaamaan sen, että kaikki opiskelijat pystyisivät seuraamaan koko ryhmälle annettavaa opetusta. Toimintatapa on erilainen kuin kategoria B:n lainauksessa ilmi tullut malli, jossa opettaja päätyy antamaan alkeisopetusta kaikille yhteisesti. Eriyttämiseen pyritään myös käyttämään verkko-opetusta, mikä on keino huomioida hyvät opiskelijat erikseen:

*”Mukaan lähes kaikkiin kursseihin on tullut 1 ov suuruinen verkko-osuus. Osaksi siksi, että se on ”tätä päivää” ja toisaalta se on hyvä tapa opettaa rutiininomaista koulutietojen kertausta. Sillä voi myös ”eriyttää ylöspäin”. Siis ottaa myös ”hyvien” erityistarpeet huomioon.” (K25)*

Myös seuraavan lainauksen kirjoittanut opettaja on päätenyt opettamaan koko suurelle heterogeeniselle ryhmälle perusasioita, jotta heikompi opiskelija-aines pysyisi opetuksessa mukana, vaikkakin hän on huomannut parempien opiskelijoiden turhautumisen:

*”Tiedekuntakurssien koko nostettiin 14:sta 20:een. Se tuntuu siten, että on vaikeampaa ohjata yksilöllisesti. Heikoimmat opiskelijat kärsivät... Perusasioiden jankkaaminen on turhauttavaa osalle, heikot eivät selviydy siltikään. Kuilu tavoitteen ja todellisuuden välillä syvenee. Enemmän intensiivistä tekstilukua koko ryhmän kanssa kuin ennen, tekstit tuntuvat liian vaikeilta yksin luettaviksi. Jonkin verran enemmän ”koulumaisia” tehtäviä, esim. kielioppia + harjoituksia...Mutta luullakseni perusotteeni opetukseen on säilynyt melko samanlaisena. Vaikeinta on ollut uskoa, että oppiminen tapahtuu opiskelijoiden päässä heidän työnsä tuloksena. Vaikeaa on ollut myös siirtää vastuu tehtävien suorittamisesta heille niin, että ei koko ajan vahdi ja kirjaa kuka on mitään lukenut... Vuosikymmenien saatossa ”-ismit” muuttuvat, mutta vielä ei ole löydetty viisasten kiveä. Vielä kun oppisi, ettei itse olisi niin paljon äänessä tunneilla, niin eiköhän kohtapuolin olisi kelvollinen opettajaksi.” (K33)*

Opettaja on kokenut välttämättömäksi siirtyä ”koulumaisiin” tehtäviin oppimisen edistämiseksi opiskelijoiden taitotason heikentyessä. Ryhmäkoon suureneminen on estänyt yksilöllisen ohjauksen toteuttamista. Opettaja on tutkintoon kuuluvan kielen opettaja, joka opettaa erityisalojen kieltä. Hänen toimintansa noudattaa perinteistä opetusteknologista mallia, jossa ”koulumaisten” osatavoitteiden kautta pyritään saavuttamaan tietty osaamisen taso. Opettajalle vaikuttaa olevan tärkeää se, että koko ryhmä on kontrolloitavissa koko ajan, ja hän haluaa olla aktiivisena antajana suorassa kontaktissa ryhmäänsä (ks. Vuorinen 1993, 77–78).

Lainauksesta käy selkeästi ilmi opettajan tietoisuus uudesta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja sen sisältämästä perustavanlaatuisesta muutospaineesta, mutta suurentuneet ja entistäkin heterogeenisemmät ryhmät estävät hänen mukaansa yksilöllisen ohjauksen toteutumisen ja yksilöllisten oppimisprosessien seuraamisen; opiskelijakeskeisen lähestymistavan on todettu olevan alttiimpi kontekstuaalisille vaikutteille (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Prosser & Trigwell 1997, 33; ks. myös Stes ym. 2008, 266). Voi olettaa, että opettajalla on sekä ‘ihannekäsitys’ että ‘työskentelykäsitys’ opettamisesta: tavoitteet, jotka opettaja asettaa opettamiselle, ovat yhteneviä opettamisen ihannekäsityksen kanssa, kun taas opettamiskäytänteet heijastavat opettamisen työskentelykäsitystä (ks. Samuelowicz & Bain 1992, 110). Opettamisen massakonteksti, olosuhteet näyttäisivät muodostavan esteen ihannekäsityksen toteuttamiselle. Toisaalta opettaja ei ehkä todellisuudessa halua muuttaa opetustapaansa, vaikka opetusryhmät eivät olisikaan esteenä. Tähän viittaa ilmaus: ”...perusotteeni opetukseen on säilynyt melko samanlaisena”. Käsitteet tukevat tutkimusta, jonka mukaan opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta on hyvin vaikeaa muuttaa, erityisesti jos lähtökohtana on käsitys oppimisesta tiedon siirtämisenä ja päämääränä käsitys oppimisesta käsitteellisenä muutoksena. (Ks. Trigwell & Prosser 1996, 281.)

Opettajan viittaus ”-ismeihin” välittää kuvaa kokeneisuudesta ja viittaa opettajan henkilökohtaiseen, opetusympäristöihin liittyvään käytännön tietoon, johon kuuluvat osana myös uskomukset (ks. Sakui & Gaies 2003, 154). Opettajan aikaisemmillä opetusuralla saaduilla kokemuksilla on suuri merkitys hänen nykyisille käytänteilleen (ks. Nespor 1987, 320). Opettaja osoittaa kokeneensa monet suuntaukset, muttei koe löytäneensä lo-

pullista kattavaa, hyvää teoriaa tai menetelmää opetukseensa, minkä vuoksi hän ei enää usko löytävänsä sellaista tulevaisuudessakaan.

### **Opetuksen ja oppimisen taustalla on konstruktivismiin samaistettu humanistis-kokemuksellinen oppimisteoria (kategoria D)**

Konstruktivismiin samaistettu humanistis-kokemuksellinen oppimisteoria tulee esiin käsityksissä, joiden mukaan opettaja pyrkii olemaan taka-alalla vapauttaakseen opiskelijat toimimaan, ja oppijan aktiivisuudesta tulee opetuksen keskeinen tavoite. Seuraava lainaus on opiskelijat motivoituneiksi kokevan yleiskielenopettajan käsitys:

*”Koska opiskelijat ovat motivoituneita ja vastuullisia, olen itse yhä vähemmän tunnilla äänessä ja opiskelijat työskentelevät yhä enemmän pareittain tai pienissä ryhmissä ”aktiiviteettien” parissa”. (K23)*

Humanistis-kokemuksellisen orientaation samaistaminen konstruktivismiin (ns. *naiivi konstruktivismi*) johtaa uskomukseen, ettei opettajan tarvitse tai hän ei saa tehdä muuta kuin aktivoida tai vapauttaa opiskelijoita konstruoimaan. Tällöin opiskelijoilla oletetaan myös olevan itseohjautuvuuden ja itsereflektion valmiudet, ja opettajan on annettava jokaisen löytää tapansa konstruoida siten kuin hän kokee luontevaksi. (Ks. Hiltunen & Lehtinen 2002, 158; Prawat 1990, 5, 22–23; Rauste-von Wright 1998, 20.) Itseohjautuvuutta ei voi kuitenkaan pitää itsestään selvänä, myötäsyttyisenä ominaisuutena vaan oppija kehittyy itseohjautuvaksi vanhempien ja opettajan tuella (ks. Boekaerts 1997, 181–183). Humanistis-kokemuksellisesta oppimiskäsityksestä konstruktivismi eroaa siinä, että konstruktivistisen näkemyksen mukaan opiskelijan aktiivisuudella ei ole pedagogista itsetarkoitusta, vaan tärkeää on suunnitelmallisen kokonaisprosessin toteuttaminen. Olennaista on myös nähdä opettaminen vuorovaikutusprosessina, jossa jaettu asiantuntemus ja vastuu, sekä sosiaalinen tuki edellyttävät opettajan aktiivista mukanaoloa (Rauste-von Wright 1998, 20).

Myös seuraava käsitys antaa vaikutelman vastuun siirtymisestä kokonaisvaltaisesti oppijalle:

*”On selvää, että IT-tekniikka on helpottanut, erityisesti jatkokursseilla. En enää jaa materiaalia opiskelijoille, vaan he etsivät sen mikä kiinnostaa. Olen oppinut yhä enemmän siirtämään vastuuta oppimisesta opiskelijoille.” (K15)*

Jälkimmäisessä lainauksessa opettaja on ohjannut opiskelijat käyttämään informaatiotekniikkaa kullekin opiskelijalle mielenkiintoisen aineiston löytämiseksi. Vieraiden kielten opetukseen WWW-sivujen käyttö tuo ajanmukaista, uutta oppimateriaalia, jota ei vielä ehkä ole ehditty julkaista painetussa muodossa. Opettajan ohjatessa opiskelijoita etsimään ”sitä mikä kiinnostaa” opetuksesta voi kuitenkin kadota sen opettava ja kasvatettava sisältö huvin tullessa keskeiseksi sisällöksi. Jo Dewey esitti näkemyksen, jonka mukaan opiskelijan oppimista ei voi mitata hänen tekemisellään. (Ks. Dewey 1997/1938, 37; Prawat 1990, 5, 23.)



## Opetuksen ja oppimisen taustalla on humanistinen psykologia (kategoria E)

Humanistiseen psykologiaan viittaavat käsitykset välittävät kokonaiskuva, jossa korostuvat oppijan sisäisen elämän tärkeys ja yksilön ajatusten ja tunteiden nostaminen kehityksen keskiöön. Oppimistapahtumassa on tärkeää ilmapiirin ja suotuisan oppimisympäristön luominen. (Ks. Gage & Berliner 1988, 485–486; Williams & Burden 2007, 30.)

*„Luulen, että olen kehittynyt paremmaksi kuuntelijaksi. Opiskelijat sanovat myös, että osaan luoda hyvän ilmapiirin ja saan heidät puhumaan. Käytän alkukierroksia kysyen kuulumisia, välitän opiskelijoista. Tätä olen kuitenkin tehnyt jo vuosikausia. Kiireen tuntu on lisääntynyt. Nykyisin otan pieniä paloja IT:tä mukaan. Videokonferenssi, tietokoneet (optima) pienenä lisänä. Osaksi opetan „perinteisesti“ esim. sanajärjestyksen. Olen oppinut ehkä eniten naisryhmissä ryhmädynamiikkaa, toisten huomioonottamista jne. „ (K4)*

Edellä oleva lainaus antaa vaikutelman kokeneesta, joustavasta opettajasta (ks. Ropo 1991, 154–156), joka sekä tuntee että pystyy soveltamaan useita oppimiskäsityksiä (ks. Lindblom-Ylänne 2006, 286) ja menetelmiä sekä luomaan tasapainoisen oppimisilmapiirin. Hänen voi sanoa kantavan eksistentiaalisen vastuunsa (ks. Malinen 2002, 75). ”Pieninä paloina” tarjoiltava informaatioteknologia sekä sanajärjestyksen opettaminen ”perinteisesti” viittaavat behavioristiseen opetusmalliin, joka on paikallaan perusvalmiuksia opettaessa (ks. edellä), kun taas ryhmädynamiikan huomiointi viittaa kognitivismiin. Humanismille tyypillisen empatian voi nähdä myös konstruktivismiin vaikutuksena: konstruktivismille ominaista eettistä asennetta luonnehditaan ”välittämiseksi” tai ”huolenpitämiseksi” (ks. Puolimatka 2002, 247; ks. myös Repo-Kaarento & Levander 2003, 140). Opettajan käyttämien ”alkukierrosten” aikana ryhmän tunnesuhteet alkavat muotoutua; opettaja ei jätä käyttämättä merkittävää vaikutusmahdollisuuttaan (ks. Vuorinen 1993, 33). Opettaja pyrkii sitomaan oppijan henkilökohtaisesti ja aktiivisesti oppimistapahtumaan, kokemuksellisen oppimisen kautta (ks. Rauste-von Wright 1998, 19; Williams & Burden 2007, 35). Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on kuitenkin arvosteltu siitä, että opiskelijan itseluottamus helposti lisääntyy hänen tietojaan nopeammin, jolloin hän lakkaa ennakoimasta tulevia muutoksia ja etsimästä uusia vaihtoehtoja: pelkkä kokemus ei riitä, tarvitaan myös teorian analyysiä (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 142–143). Kielikeskuksessa toteutettavassa opetuksessa tämä saattaisi merkitä esimerkiksi sitä, että opiskelija tyytyy senhetkisen taitotasonsa ylläpitämiseen panostamatta täysillä kielitaidon kehittämiseen.

Ilmapiirin luomisen tärkeys korostuu myös seuraavassa kyseisen kategorian käsityksessä, jossa viitataan jälleen opettajan perusotteen muuttumattomuuteen: ”en usko, että perusedagoginen ajatteluni on muuttunut”. Vastaava ilmaisu tuli esiin jo aiemmassa käsityksessä (vrt. kategoria C), ja on esimerkki opettajan ajatteluun ja toimintaan liittyvien käsitysten ja uskomusten pysyvyydestä. (Ks. Clark & Peterson 1986, 257–258; Pajares 1992, 324–326; Trigwell & Prosser 1996, 281.):

*“Alussa, n. 20 vuotta sitten, minulla oli koko luokka yhtenä keskusteluryhmänä, ja siihen aikaan luokkaan kuului 6-8 opiskelijaa. Opiskelijoiden saaminen puhumaan*

*toistensa kanssa oli kuin hampaan kiskomista. Kun ryhmäkoko kasvoi ja tulin tietoisemmaksi muista menetelmistä ja materiaaleista, aloin käyttää enemmän pienryhmäkeskusteluja ja parityöskentelyä. Joskus se oli vieläkin vaikeaa, muttei yhtä tuskallista sen jälkeen, kun joku ryhmässä puhui. En usko, että peruspedagoginen ajatteluni on muuttunut ja palaute, jonka olen saanut, viittaa siihen, että olen onnistunut. Minun on luotava ilmapiiri, jossa opiskelijat kokevat olonsa mukavaksi, eivätkä pelkää ilmaista itseään.” (K14)*

Lainaukset viestivät lähinnä opettajien kokemuksesta ja varmuudesta sekä rohkeudesta kohdata yksilölliset opiskelijat: opiskelijasta on tullut oppimistapahtumassa keskeinen, kokonaisvaltainen oppija, ja opettaja pyrkii oppijakeskeisyyteen. Keskusteluryhmien opettamisessa opettajan persoonallisuus ja temperamentti korostuvat, ja toiset opettajat ovat tämän tyyppisessä opettamisessa luontevampia kuin toiset (ks. Gage & Berliner 1988, 432). Lainauksissa korostuu opettajan henkilökohtainen panos stressittömän, turvallisen, kielenoppimiselle otollisen ilmapiirin luoja. Hyvä tunnelmapiiri luo perusedellytykset toimivalle vuorovaikutukselle, eivätkä epäonnistuminen tai osaamattomuus tunnu kohtuuttoman pelottavilta kokemuksilta. Pelon voittaminen ja uskallus käyttää kieltä on oppimisen kannalta tärkeää, ja se on hyvä lähtökohta varsinkin erityisen lyhyillä kielikeskuskursseilla, joilla opittavaa on paljon. (Ks. Gardner 1985, 12–13; Mälkönen 1994, 112–115; Vuorinen 1993, 31–33.) Opettajan toimiminen omana itsenään ilman sanottavaa roolia auttaa häntä ohjaamaan opiskelijoiden kokonaisvaltaista oppimista paremmin kuin jos hän ylläpitäisi tiettyä roolia. Autenttisuus on myös ”hyvän” opettajan ominaisuus, johon liittyy eettinen vastuu oppimisen ohjaamisesta. Kun opettaja kohtaa oppilaat aidosti, mm. epäluottamus ja epätietoisuus vähenevät, koska ihmiset kokevat saavansa olla läsnä koko persoonallaan. On myös todettu, että tunteiden mukanaolo oppimistapahtumassa johtaa tehokkaampaan oppimiseen riippumatta siitä, ovatko tunteet positiivisia vai negatiivisia. (Ks. Kaikkonen 2000, 55–56; Rauste-von Wright 1998, 39.)

### **Opetuksen ja oppimisen taustalla on kognitiivis-konstruktivistinen oppimisen malli (kategoria F)**

Aineistossa on kaksi tähän kategoriaan kuuluvaa käsitystä, jotka informantit itse ovat nimenneet kognitiivis-konstruktivistiseksi käsitykseksi oppimisesta. Seuraavassa tulee esiin tiedon konstruoinnin liittyminen myös emootioihin, mikä on yksi kokonaisvaltaiselle konstruktivismille olennainen, joskin usein vähemmälle huomiolle jäävä piirre (ks. Kari 1996, 23–24; von Wright 1996, 10):

*”On heterogeenisempi. Ryhmätyö lisätään + eri tasojen partnerityö. tarjoilen enemmän audiovisuaalista perusmateriaalia (uusi sukupolvi on tottunut mediaan)  
yhä tärkeämmäksi on tullut ryhmädynaaminen opetustapa (suullinen taito vaatii ahdistuneisuuden ja esteiden poistoa).  
on tullut entistä kokonaisvaltaisempi  
kognitiivis-konstruktivistinen tutkimus/ryhmäpsykologia” (K29)*

Käsityksestä käy ilmi humanistiselle suuntaukselle ominaisen positiivisen oppimisilmapiirin luomisen tärkeys; opettajan on luotava stressitön ilmapiiri (ks. Cook 1996, 200). Kun oppimisilmapiiri huomioi ryhmän jäsenten sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet, ryhmän sisäinen vuorovaikutus ja yhteistyökyky paranevat ja perusmotivaatio vahvistuu (ks. Vuorinen 1993, 32, 35; ks. myös Tynjälä 2002b, 167). Yksilön ollessa motivoitunut, positiivisesti asennoitunut ja itsetunnoltaan vahva uuden tiedon omaksuminen helpottuu, kun taas ahdistuneisuus ja negatiivinen asenne opiskeluun tai kieleen muodostavat suodattimen, joka ehkäisee tiedon omaksumista (Ellis 1990, 57–59; Krashen 1982, 30–32, 85, 3). Etenkin kognitiivisessa teoriassa ryhmää käytetään edistämään yksilöllistä tiedonmuodostusta ja oppimistuloksia tarkastellaan yksilön kognitiivisten rakenteiden muutoksina (Tynjälä 2002b, 149). Oppijan huomioimista ryhmädynaamisen opetustavan ohella käsityksessä ilmentää "eri tasojen partnerityö", jonka voi olettaa huomioivan opiskelijoiden eri tasoisia taitoja (ks. Lonka 1993, 23). Opettaja mainitsee "audiovisuaalisen perusmateriaalin tarjoamisen" opetuksen apukeinona. Tämän on todettu parantavan oppimista korkeakouluissa, joskin niiden tehokkuuden on todettu olevan olennaisesti riippuvaisia niiden oikeanlaisesta käytöstä. Audiovisuaaliset apukeinot sopivat erityisesti suullisen kielitaidon harjoitteluprosesseihin täydentämään ja selittämään sisältöjä sekä stimuloimaan ajattelua ja keskusteluja. (Brown & Atkins 1988, 26.)

Seuraavassa käsityksessä korostuu aktiivinen ja itseohjautuva oppija, kognitivismi ja konstruktivismi:

*"Olen pyrkinyt käyttämään kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia opetusmenetelmiä. Lähtökohtani on (tietystikin) aktiivinen ja itseohjautuva oppija, joka asettaa itse oppimistavoitteensa, itsearvioi ja reflektoi koko ajan omaa oppimistaan ja oppimisprosessia."* (S1)

### **Opetuksen ja oppimisen taustalla on konstruktivistisen oppimisteorian pääpiirteet (kategoria G)**

Konstruktivistisen oppimisteorian merkitys käytännön opetustyölle tulee esiin ennen kaikkea opettajan roolin muuttumisena ja oppijan toiminnan aktivoitumisena: opettaminen on vuorovaikutusprosessi, jossa opettajasta tulee oppimisprosessin ohjaaja, oppijasta aktiivinen tiedon prosessoija ja rakentaja (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1998, 121–124, 133–134; Tynjälä 2002b, 61; ks. myös Dewey 1997/1938, 59). Edellä mainitut seikat katsoin keskeisiksi kriteereiksi tämän kategorian käsityksille. Konstruktivismia ilmentäviksi nämä käsitykset tekee kuitenkin niiden sisällön välittämä kokonaisvaikutelma, eivät yksittäiset piirteet. Opiskelijan aktiivisuuden mainitseminen ei ollut riittävä kriteeri, sillä aktiivisuuden voi nähdä oppimisen tärkeänä elementtinä myös esimerkiksi behavioristisessa oppimisteoriassa (vrt. Tynjälä 1999, 60–61). Riittävä kriteeri ei ollut myöskään opettajan oletus opiskelijan itseohjautuvuudesta, joka oli monen eri käsityksen ohessa mainittu oppijan ominaisuudeksi. Käsityksistä välittyi oppimistilanteen hallinta, emootioihin ei kiinnitetä erityistä huomiota. Seuraavat lainaukset antavat konstruktivistisen kokonaisvaikutelman:

*”Melko behavioristisesta toistosta ja apinoinnista on siirrytty konstruktiviisiin menetelmiin, myös opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen. Minulle muutos tapahtui jo varhain, n. 17 vuotta sitten, sillä tarvitsin oppilaiden neuvoja sisällön valinnassa. En ole halunnut esittää ‘tietäjää’, vaan enemmän ‘ohjaajaa’ ja ‘ryhmän johtajaa’. Olen myös kauan ollut vakuuttunut siitä, että kannettu vesi ei kaivossa pysy. Siksi olen koko ajan pyrkinyt panostamaan opiskelijan motivaation syöttämiseen ja sen jälkeiseen tutkivaan, omavastuulliseen työskentelyyn.” (K32)*

*”Näen roolini yhä enemmän työn ohjaajana, kannustajana ja yhteistyökumppanina. Pysin noudattamaan yhä enemmän aktivoivan opetuksen periaatetta, vastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle... työni parhaita puolia on saada olla nuorten kanssa. Olen aidosti kiinnostunut heistä ja heidän opiskelustaan. Ei tarvitse erikseen ylläpitää kiinnostusta.” (K30)*

Lainaukset viestivät kyseisten opettajien kyvystä muuttaa käsityksiään oppimisesta ja opettamisesta ja kyvystä kehittyä työssään. Ne antavat myös vaikutelman opettajan sitoutumisesta opetustyöhön, mikä puolestaan mahdollistaa oppijan sitouttamisen (Rausche-von Wright 1998, 38). Opettajat pyrkivät motivaation syöttämiseen ja aktivoivaan opetukseen. Opiskelijan oppimisprosessin seuraaminen ja tukeminen edesauttavat ja nopeuttavat oppimista. (Ks. Lonka 1993, 23–25.)

Ensimmäisessä lainauksessa opettaja mainitsee siirtyneensä opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen jo varhain, mikä kieli hänen olevan erityisalojen kielten opettaja: tällaisessa opetuksessa on aina ollut välttämätöntä huomioida opiskelijan oppiala ja toimia oppijan kanssa yhteistyössä esimerkiksi tarkoituksenmukaisen oppimateriaalin löytämiseksi ja alakohtaisen sanavaraston kartuttamiseksi (ks. esim. Crocker 1981, 15; Dudley-Evans & St John 2005, 14, 149–150, 189; Hutchinson & Waters 1990, 163–164). Opettaja panostaa myös ”tutkivaan, omavastuulliseen työskentelyyn”, mikä viestii tekemällä oppimisesta – erityisalojen kieltenopetukseen kiinteästi liittyvästä piirteestä (ks. Jordan 1997, 124).

Jälkimmäisessä esimerkissä opettaja kokee itsensä aidosti kiinnostuneeksi opiskelijoistaan, mikä viestittää autenttisuudesta ja eettisestä vastuusta oppimisen ohjaukseen (ks. Kaikkonen 2000, 56). Aito mielenkiinto oppijoita ja heidän maailmaansa kohtaan on myös yksi keskeisimpiä ominaisuuksia, joita erityisalojen kieltenopettajalla tulee olla, jotta oppija kokisi opetuksen mielekkääksi (Robinson 1991, 79–80).

Kyselylomakkeen väittämien pohjalta saatujen tulosten perusteella yli puolet opettajista katsoo vastuun opiskelijoiden suorituksista siirtyneen opettajalle vain vähän tai ei lainkaan, mikä viestii tavallaan konstruktivistisen lähestymistavan omaksumisesta.

### **Opetuksen ja oppimisen taustalla on sosiaalinen konstruktivismi (kategoria H)**

Sosiaalisen konstruktivismiin kehys muodostuu sosiaalisesta interaktionismista, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisessa ympäristössä, ja näkökulmaan antaa lisäulottuvuutta humanismi, joka korostaa ihmisen kehittymistä kokonaisuutena persoonana. (Ks. Tynjälä 2002b, 39, 44–47; Williams & Burden 2007,

30, 42–43.) Sosiaalisen konstruktivismiin tutkimusparadigma pohjaa hienostuneeseen realistiseen ontologiaan (Ernest 1995, 480).

Tämän kategorian käsityksissä tulee esiin ajatus ”tekemällä oppimisesta”. Käsityksissä on havaittavissa erilaisia painotuksia sen suhteen, konstruoidaanko tietoa yksilöllisesti vai yhteisöllisesti. Kaikkiin käsityksiin liittyy ajatus itseohjautuvasta oppijasta. Seuraavassa lainauksessa opettaja pyrkii vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa vetämällä heitä mukaan opetuksen suunnitteluun ja houkuttelemalla heitä esittämään toiveita opetuksen toteuttamiseksi. Näin opettaja pyrkii sitouttamaan opiskelijoita oppimiseen (ks. edellä; Williams & Burden 2007, 35):

*”No tietysti silloin aluks niin tota kun oli vähän epävarmempi niin oli varsinkin semmonen opettajajohtoisempi siis työssään et tota sit vähitellen niinku tässä on antanut opiskelijoille enemmän vastuuta ja sitten tota niinku et he itse tosiaan niin itse sitten niinkun jotenkin suunnittelis enemmän sitä ja esittäis toiveita mitä niinku tehdään... mut tietysti sitte siinä osittain opettajajohtostakin halutaan... mut et se et he niinku itse niinkun tekemällä oppis, niin se olis kyl semmonen hyvä tavote, et siin varmasti ku itse prosessois sitä niin oppii enemmän kuin se että sitä opettaa kun siin oppi oikeastaan opettaja eniten, ei opiskelijat...” (H1)*

Opettaja pyrkii antamaan opiskelijalle vastuuta oppimisestaan ja toteaa opiskelijan oppivan parhaiten prosessoimalla itse tekemistään. Opettajan käsitys viestii Deweyn ”tekemällä oppimisen” oikeanlaisesta ymmärtämisestä: opettaja pyrkii rakentamaan oppijan kokemukselle, joka on alku oppijan henkilökohtaiselle oppimisprosessille. Itse prosessi tukee uuden oppimista, oppiaineen laajempaa ymmärtämistä. (Ks. Prawat 1990, 23–24.) Opettajasta tulee oppimisprosessin mahdollistaja (ks. Biehler & Snowman 1990, 482–484; Crocker 1981, 15; Knowles 1990, 77; Uusikylä & Piirto 2006, 33–36; Williams & Burden 2007, 35–36).

Myös seuraavassa lainauksessa korostuu ”tekemällä oppiminen”, joka toteutuu koko ryhmän osallistumisena valittuihin aktiviteetteihin opettajan jäädessä vastuuseen opetetavasta aineesta (ks. Dewey 1997/1938, 56):

*”Massaopetus (40 opisk.) on aivan erilaista kuin vaikkapa vain 20 opisk. opettaminen, saati pienemmälle ryhmälle. Yksilöllisyys uhkaa opetuksesta kadota. Tosin vain ryhmät pienenevät alkeis- ja jatkokurssi I:n jälkeen, jolloin opettaminen tuntuu itselle mielekkäämmältä. Mitä enemmän ja kauemmin olen opettanut, sitä enemmän olen uskaltanut ottaa opiskelijoita itse ”opettamaan” toisiaan, antaa vastuuta oppimisesta opiskelijoille itselleen ja edellyttää heidän tekevän laajempia esitelmiä yms. itsenäisesti. Tekemällä oppii – on mottoni.” (K27)*

Opettaja toteuttaa vastavuoroisen opettamisen periaatetta, jossa opettaja ja oppilaat toimivat vuorotellen opettajan roolissa. Opetustapa on esimerkki kognitiivisesta oppipoikakoulutuksesta, jossa eksperttien käyttämät sisäiset kognitiiviset strategiat ja ongelmanratkaisuprosessit pyritään tekemään oppilaille näkyviksi, jolloin niistä tulee samalla tavalla havainnoitavissa olevia kuin käsityöammattien erilaiset prosessit oppipoikakou-

lutuksessa. Oppijat oppivat kielenopettajan – tai kielenoppijan – tavan ajatella. (Ks. Tynjälä 2002a, 168–169; 2002b, 134–135; Prawat 1990, 33.) Opetustapa saa opettajan kokemaan opiskelijat kollegoikseen ja opettaja voi ‘noviiseja’ tarkkailemalla kartuttaa hiljaista tietoaan sekä kehittää käytännöllisiä teorioita heidän tarpeisiinsa (ks. Leshem 2008, 205, 214).

Aktiivinen tekemisen konkretisoituessa opiskelijan toteuttamassa opettamisessa, koko ryhmä oppii. Opettajan jakaessa opettajavastuuta opiskelijoiden kanssa huomioidaan sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka: yksilöistä muodostuva ryhmä rakentaa vuorovaikutuksellisesti merkityksiä opetusryhmän tasolla ottaen samalla huomioon sen, että yksilö ryhmän sisällä rakentaa oman ainutlaatuisen merkityksensä asioille. Käsityksessä voi havaita vaikutusta symbolisesta interaktionismista. Se sisältää aineksia sekä radikaalista konstruktivismista, joka pitää oppimista yksilöllisenä tiedon konstruointina, että sosiaalisesta konstruktivismista, jonka edustajat näkevät oppimisen yhteisöllisenä kulttuuriin mukautumisen ja sen muuttamisen prosessina. Symbolinen interaktionismi, jonka juuret ovat mm. Deweyn pragmatistisessa filosofiassa ja sen sosiaalipsykologisissa muotoiluissa, pyrkii ottamaan samanaikaisesti huomioon sekä yksilöllisen tiedon rakentamisen prosessit että sosiaaliset normit ja käytännöt, jotka asettavat rajansa yksilölliselle oppimiselle. (Ks. Tynjälä, 2002, 50–52; ks. myös Land & Hannafin 2000, 2.)

Sosiaalisen konstruktivismiin – ja erityisesti symbolisen interaktionismiin – piirteitä ovat myös pyrkimys jaettuun yhteisymmärrykseen neuvottelun kautta sekä oppijan autonomia (ks. Prawat 1990, 33; Tynjälä 2002b, 53). Tämän kategorian käsityksissä mainitut piirteet tulevat selkeästi esiin. Seuraavassa korostuu neuvottelun periaate:

*”Olen sitoutunut oppijakeskeiseen lähestymistapaan, neuvottelen opiskelijoiden kanssa. Minulla on nyt selkeä filosofia. Kirjoitan artikkeleja oppijan autonomiasta ja kulttuurienvälisestä kommunikaatiosta, joten olen tutustunut paremmin tämän alueen kirjallisuuteen.” (K22)*

Oppijakeskeinen, neuvotteleva ote opetukseen on myös erityisalojen kielten opetukseen perinteisesti kuuluva piirre; opettajan ja opiskelijan suhde muistuttaa luonnollisimmillaan kumppanuutta (ks. Dudley-Evans & St John 2005, 14, 189; Hutchinson & Waters 1990, 163–164). Opettajan on tärkeää kehittää oppija itsenäiseksi, autonomiseksi oppijaksi, joka omalla alallaan pystyy kehittymään itsenäisenä oppijana kurssin jälkeen ilman opettajan apua. Autonomiseksi oppija kehittyy opettajan auttaessa häntä materiaalien valinnassa ja neuvoessa häntä keskittymättä kuitenkaan itse opetukseen. Oppija oppii vähitellen hankkimaan itselleen valmiudet laatia itse itselleen ohjelmia sekä arvioimaan ne – kasvamaan itsensä opettajaksi. (Ks. Cook 1996, 200–201; Jordan 1997, 116; ks. myös Dörnyei 2002, 102–108.) Opettajien pyrkimyksestä ottaa opiskelijoita mukaan kurssin suunnitteluun ennistä enemmän kertoo kyselylomakkeen väittämällä saatu tulos (ks. LIITE 4).

Tämän kategorian käsitykset ovat kaikki joko yleiskielenopettajien tai suullisen kielitaidon opettajien käsityksiä. Kyseisten opettajien opetusryhmät poikkeavat yleensä joko

tavoitteiltaan ja luonteeltaan tai kooltaan integroitua opetusta antavien opettajien (esim. ruotsinopettajien) ryhmistä, sekä tekstinyymmärtämistä opettavien opettajien (esim. englanninopettajien) ryhmistä samoin kuin massaryhmiä opettavien suomenkielen opettajien ryhmistä. Kuten käsityksistä käy ilmi, opettajat toteuttavat oppijakeskeisiä menetelmiä ja toimivat opiskelijoiden kanssa läheisessä henkilökohtaisessa kontaktissa pyrkien myös oppijoiden autonomiaan. Opettajien, oppijoiden ja tehtävien keskinäinen vuorovaikutus on luonteeltaan dynaamista, oppiminen on tilannesidonnaista, kontekstuaalista (ks. Järvinen 2009b; Prawat 1990, 33; Tynjälä 2002a, 167–170; 2002b, 128–129). Käsitykset tukevat tutkimustuloksia, joiden mukaan kurssin luonne ja koko saattavat vaikuttaa siihen, että opettaja voi olla avoin uusille ajatuksille ja menetelmille ja voi myös toteuttaa opiskelijakeskeisiä menetelmiä. (Ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Samuelowicz & Bain 1992, 110.) Ne tukevat osaltaan myös tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajan opetustaakalla, opiskelijoiden valintakriteereillä sekä laitoksen tuella saattaa olla vaikutusta opettajan opetustapaan (ks. Stes ym. 2008, 266). Valinnaisia kieliä opiskellaan vapaaehtoisesti, usein hyvin motivoituneina, joten opiskelijat ovat valikoituneita.

### 9.4.3 Yhteenveto

Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tuoda esiin opettajien käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, minkä vuoksi tutkimuksen kohteena ovat menetelmiin ja pedagogiseen ajatteluun liittyvät kyselylomakkeen kysymykset sekä aihepiiriin liittyvä muu materiaali.

Käsitysten analyysin pohjalta syntyi hierarkkinen kuvauskategoriasysteemi, joka käsittelee kaksi kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat muotoutuivat kahdeksan kategorian pohjalta. Kuvauskategoriat eivät tämän tutkimuskysymyksen kohdalla ole sellaisinaan yhdistettävissä massakontekstiin, vaan massoitumiseen liittyviä ilmiöitä on etsittävä yksittäisistä käsityksistä ja kategorioista. Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia huomio kiinnittyy siihen, miten oppimisteorioiden kirjo – samoin kuin niiden puute – kuvaa pitkään opetustyössä olleiden opettajien yhteyttä eri aikakausiin ja saatuun koulutukseen.

Ensimmäiseen kuvauskategoriaan kuuluvien kategorioiden käsitysten taustalla ei ole havaittavissa selkeää oppimisteoriaa (kategoriat A ja B). Opetuksen toteutus perustuu joko menetelmien soveltamiseen (kategoria A) tai opettajan kokemukseen (kategoria B). Käsitykset ovat pitkään, n. 20 vuotta opettaneilta opettajilta. Käsityksissä heijastuu menetelmien ja pedagogisen ajattelun yhdistäminen käsitteelliseksi kokonaisuudeksi, ja niissä tulevat esiin opettajan itsensä aikanaan saama opetus sekä opettajan kokemus. Käsitykset kertovat menetelmäkokeiluista, joiden oppimisteoreettinen tausta ei käy ilmi. Molempien kategorioiden käsityksissä korostuu tietokoneelle annettu merkitys opetuksessa. Käsitysten voi nähdä viestivän jonkinlaisesta ammatillisesta pysähtyneisyydestä modernin teknologian korvatessa puutteet pedagogisissa taidoissa. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kaikkia käsityksiä tarkastellessa kävi selkeästi ilmi, että opetusteknologian käyttö on vakiintunut osaksi opettajien työtä, ja opettajat pyrkivät etsimään uusia opetusmenetelmiä.

Toiseen kuvauskategoriaan kuuluvien kategorioiden käsitysten taustalla on havaittava oppimisteoria (kategoriat C–H). Aineistossa ovat hallitsevia käsitykset, joiden taustalta löytyy behavioristisen oppimisen malli (kategoria C). Behavioristiseen tapaan opettaa opettajat turvautuvat ensinnäkin opettaessaan perusvalmiuksia kielessä, jota opiskelija ei ole opiskellut koulussa, tai pyrkiessään automatisoimaan opiskelijoiden perustaitoja. Behavioristista tapaa käytetään myös massakontekstissa heterogeenisten ryhmien opetuksessa, koska opiskelijoiden taitotaso on heikentynyt ja yksittäinen ohjaaminen vaikeutunut. Opetustavassa pitäytyminen näyttäisi myös liittyvän opettajan haluttomuuteen siirtymään oppijakeskeiseen opettamiseen.

Käsitysten kirjosta löytyy myös ns. naiivia konstruktivismia edustava kategoria (D), jonka käsityksissä humanistis-kokemuksellinen oppimisteoria samaistetaan konstruktivismiin. Oppimiskäsityksen mukaan päähuomio kiinnittyy oppijan aktiivisuuteen oppimiseen liittyvän kokonaisprosessin jäädessä taka-alalle. Tämän käsityksen mukaan opettajan tehtävänä on aktivoida ja vapauttaa oppijat konstruoimaan.

Opetuksen taustalta on käsitysten mukaan löydettävissä myös humanistisen suuntauksen vaikutusta (kategoria E). Näissä käsityksissä korostuvat ilmapiirin luomisen tärkeys sekä oppijan yksilöllinen huomiointi kokonaisena persoonana. Oppimistilanteessa opettaja näkee olennaiseksi stressittömän ja turvallisen, kielenoppimiselle otollisen ympäristön luomisen. Käsityksissä, jotka kokonaiskuvaltaan heijastavat humanistista suuntausta, tulee esiin opettajan kyky soveltaa useita oppimiskäsityksiä kontekstista riippuen.

Konstruktivistiseen oppimisteoriaan liitettävien käsitysten kirjo on aineistossa melko suuri (kategoriat F, G ja H). Niiden asettaminen järjestykseen toisiinsa nähden on vaikeaa esimerkiksi siitä syystä, että niiden ontologinen pohja jää epäselväksi. Konstruktivismiin viittaavat käsitykset viestivät opettajien kyvystä muuttaa käsityksiään oppimisesta ja opettamisesta sekä kyvystä kehittyä työssään.

Sosiaaliseen konstruktivismiin (kategoria H) viittaavissa käsityksissä tulee erityisesti esiin tekemällä oppimisen ajatus. Käsityksissä on havaittavissa erilaisia painotuksia sen suhteen, konstruoidaanko tietoa yksilöllisesti vai yhteisöllisesti. Opettajat antavat vastuuta oppijoille, tukevat heidän oppimisprosessejaan ja käyttävät oppijakeskeisiä menetelmiä. Heidän periaatteitaan ovat yhteisymmärryksen saavuttaminen neuvottelun avulla sekä oppijan autonomia. Opettajien, oppijoiden ja tehtävien keskinäinen vuorovaikutus on dynaamista, oppiminen on tilannesidonnaista ja kontekstuaalista. Tämän kategorian kaikki käsitykset ovat joko yleiskielenopettajien tai suullisen kielitaidon opettajien käsityksiä. Käsitykset tukevatkin tutkimustuloksia, joiden mukaan kurssin luonne ja koko saattavat vaikuttaa siihen, että opettaja voi olla avoin uusille ajatuksille ja menetelmille ja voi myös toteuttaa opiskelijakeskeisiä menetelmiä (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Samuelowicz & Bain 1992, 110).



## 9.5 Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kuvailevat työtyytyväisyyttään?

Tutkimusta alkaessani mielessäni ei vielä käynyt ajatus, että massakontekstilla voisi olla suoranaista merkitystä opettajien työtyytyväisyydelle. Tästä johtuen varsinaisia työtyytyväisyyteen kohdistuvia kysymyksiä ei kyselylomakkeeseen tullut mukaan. Tutkiessani opettajien vastauksia motivaatioon liittyvään kysymykseen nousivat työtyytyväisyyteen yhteydessä olevat seikat niin vahvasti esiin, että katsoin aiheen aineiston pohjalta tärkeäksi tutkittavaksi. Kuten teoriaosassa käy ilmi, motivaation katsotaan liittyvän työtyytyväisyyden tärkeänä osatekijänä (Ilmarinen 2003, 397–398). Kyselylomakkeen kysymys koski motivaatiota lisääviä ja heikentäviä seikkoja työympäristössä ja yliopistossa. (LIITE 2, kysymys 14.) Aiheen tärkeyttä kuvaavat opettajien omat kommentit ja viestit kyselylomakkeen marginaalissa tai vastausten lopussa. Näin koki eräs yleiskielenopettaja vastaamisen kysymyksiin: *”Tuntuu hyvältä miettiä näitä asioita ja purkaa mieltään.”* Yksi erityisalojen kieltenopettajista oheisti seuraavanlaisen viestin: *”Kiitos, kun tutkit asiaa. Kielikeskusopetus ei ole kovin tutkittua, vielä. Jospa tällaisella tutkimuksella voitaisiin kohentaa asemaamme...”*

Tämän kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muotoutuneen aiheen kohdalla keskityin tutkimaan erityisesti kysymyslomakkeen kysymyksiä 9, 13, 14, 15 ja 17 (LIITE 2), joskin tarkastin myös koko aineiston tutkimuskysymystä silmällä pitäen. Käsitusten luokittelu ei tämänkään kysymyksen kohdalla ollut helppoa, sillä opettajat pyrkivät vastaamaan kysymyksiin suppeasti ja luettelomaisesti yhdellä lauseella tai virkkeellä, jolloin useat erilaisetkin käsitykset nivoutuivat hankalasti erotettaviksi kokonaisuuksiksi. Analyysin pohjalta syntynyt tulosalue käsittää viisi kuvauskategoriaa ja 13 kategoriaa. Kuvauskategoriat ja kategoriat muodostavat horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin (ks. taulukko 8):

**Taulukko 8.** Opettajien käsitykset työtyytyväisyydestä

<b>I KUVAUSKATEGORIA:</b> Hallinto ja johtaminen opettajan toiminnassa	<b>Kategoria A:</b> Hallinto ja johto määräysten antajina
	<b>Kategoria B:</b> Motivoiva johtajuus
<b>II KUVAUSKATEGORIA</b> Opetusjärjestelyihin liittyvät ongelmat	<b>Kategoria C:</b> Suuri työ määrä ja kiire
	<b>Kategoria D:</b> Erityistoimenpiteitä vaativat opiskelijat
	<b>Kategoria E:</b> Puutteet opetuksen avustamisessa, välineistössä ja tiloissa
	<b>Kategoria F:</b> Erityisalojen kieltenopetukselta puuttuvat edellytykset
<b>III KUVAUSKATEGORIA</b> Kielikeskus erillislaitoksena	<b>Kategoria G:</b> Vähäiset mahdollisuudet tutkimustyöhön
	<b>Kategoria H:</b> Vähäiset mahdollisuudet kehitykseen uralla ja ammatissa
	<b>Kategoria I:</b> Arvostetuksi tuleminen
<b>IV KUVAUSKATEGORIA</b> Vuorovaikutus opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa	<b>Kategoria J:</b> Myönteiset vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden lisääjinä
	<b>Kategoria K:</b> Heikot vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden vähentäjinä
<b>V KUVAUSKATEGORIA</b> Akateemisen työn houkuttelevuus	<b>Kategoria L:</b> Alakohtainen kiinnostus
	<b>Kategoria M:</b> Työn haasteellisuus ja vapaus

### 9.5.1 Hallinto ja johtaminen opettajan toiminnassa (I kuvauskategoria)

Hallinnon ja johdon merkitys opettajan toiminnassa tuli käsityksissä selkeästi esiin. Kuvauskategoria käsittää kaksi kategoriaa.

## Hallinto ja johto määräysten antajina (kategoria A)

Opettajien hallintoa ja johtoa koskevissa käsityksissä tuli ensisijaisesti esiin toimielinten etäisyys opettajan työstä. Hallinto koettiin opettajan työtä ymmärtämättömänä toimijana, joka antaa määräyksiä ottamatta huomioon opettajan arkitodellisuutta (ks. Heikkilä-Laakso 1999, 23–24; Taylor 1999, 71–73). Lainauksissa on havaittavissa opettajan kokemus vähäinen vaikuttamisen mahdollisuus ja alisteinen asema (ks. Niemi 1996, 32–33; ks. myös Luukkainen 2000, 52; vrt. Luukkainen 2004, 50–53); tiedekunnat ja laitokset päättävät opetusohjelmista, kielikeskus on palvelujen tuottaja:

*”Pahinta on se, että laitoksen johto ei todella ymmärrä niitä prosesseja, jotka kaipaavat työstämistä, jotta opettajan työlle saataisiin tukea.” (K14)*

*”Tuen puuttuminen hallinnossa.”(K34)*

Käsitykset tukevat aiempien tutkimusten (esim. Anderson ym. 2002, 50–53) tuloksia, joiden mukaan yliopiston hallinto ja johto ovat etäännyneet ruohonjuuritason työskentelestä eivätkä tunne työntekijöiden ongelmia tai eivät halua puuttua niihin. Kokoneiden opettajien osaamista ei aina myöskään osata hyödyntää muutos- ja kehitystyössä eikä opettajia haluta kuunnella (ks. Kujala 2006, 177). Massoitumisen on katsottu olevan luonnehdittavissa vastakohtana individuaaliselle ajattelulle ja autonomialle, ja se on nähty myös stressitekijänä, jonka on katsottu symbolisoivan akateemiseen työorganisaatioon kohdistuvia ongelmia (Välimaa 2001a, 59–60). Esimerkiksi Australiassa yliopiston johtoon kohdistuvan luottamuspulan katsotaan olevan ”yksi tämän hetken pahimmista vakavista kriiseistä”, joka on kohdannut yliopistoja (ks. Anderson ym. 2002, 51).

Seuraavissa sitaateissa tulee esiin paitsi hallinnon paisuminen, joka on johtanut lukuihin laitostasolle osoitettuihin pyyntöihin ja käskyihin, ”hallinnon palvelemiseen” (ks. Eskola 2004, 363), myös ylhäältäpäin annetut kehittämisspyynnot. Opettajien käsityksiin sisältyy ajatus sisäisestä, moraalisesta pakosta osallistua projekteihin, joita opettaja itse ei koe mielekkäiksi vaan pikemminkin uuvuttaviksi:

*”...esim. jatkuva vaade, projektit joihin on ”pakko” osallistua, lisääntynyt hallinto...” (K33)*

*”Ainaiset kehitykset, projekti ja virtuaalihakmat rupeavat nyt kyllästyttämään. Pitäisi saada opetusrauhaa välillä!” (K5)*

*”Meillä oli muutama vuosi sitten, oikein ärsytti, että meillä oli koko toimistohenkilökunta taas ulkomaita myöten. Aina ne oli jossain matkoilla, ne oli, ja ne oli, just näillä IT-kursseilla, ja sitten ne tuli meille, menkää nyt sinne verkkoon, tehkää nyt jotain. Eikä sillä ollut mitään pedagogista, ei mitään väliä, kunhan vain näin. Ja mua ärsytti, että tällaiset, kuten meidän amanuenssit, jotka oli meidän tilapäisiä työntekijöitä, tulee määräämään meillä kokouksissa aina, ja että ne tietää jotain miten pitää kieliä opettaa, eikä ne tiedä yhtään mitään.” (H4)*

Kielikeskusten pyrkiessä resurssien puutteessa säästämään kontaktiopetuksesta vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä on yritetty etsiä intensiivisesti (Carlson 1995, 88–89,

99–100), kuten edellä on jo todettu. Tämä on rasittanut kuormitettuja opettajia enisestään. Opettajien käsitykset antavat ymmärtää, että mahdollisuudet opetuksen omaehtoiseen kehittämiseen ovat vähentyneet eivätkä työn tulokset heijasta opettajan henkilökohtaisesti asettamia tavoitteita, jolloin opettaja vieraantuu työstään (ks. Mäntylä & Päiviö 2005, 58–63; Rosenholtz 1989, 141–142). Viimeisessä käsityksessä tulevat esiin opettajien alistainen asema ja autonomian väheneminen. Määräyksiä ei tule vain johdon taholta, vaan myös laitoksen muilta työntekijöiltä (ks. Niemi 1996, 32–33). Käsityksessä voi havaita kokeneen opettajan protestimieltä. Opettaja ei halua sopeutua vaatimuksiin, jotka eivät ole linjassa hänen asiantuntijuutensa kanssa. (Ks. Kujala 2006, 176–177.) Tilanteen voi nähdä kärjistyneenä kuvaavan massayliopiston olemusta: kaikki työntekijät pyrkivät vastaamaan yksiköstään ja sen tuloksista (ks. Räsänen 2005, 22).

Yliopiston byrokraatiaan ja tulosvastuupolitiikkaan viittaavat seuraavat käsitykset:

*”Byrokraattisuus, laatuvaatimukset, kilpailumentaliteetti heikentää”* (K18)

*”Niin kyllä se mun mielestä kohdistuu ihan selvästi minuun ja varsinkin meihin jokaiseen ett tota että vaikka niinkun sanotaan ett tän määrän suhteen myöskin korostetaan laatua niin kaikessa aina tulee kuitenkin ensimmäisenä tämmönen mielikuva kaikista kommenteista että kuitenkin nää opintoviikot on tärkeitä siellä ett jos me nyt sitten tavallaan tuotetaan opintoviikkoja sitten meidän pitäis tuottaa niitä opintoviikkoja enemmän toisin sanoen tavallaan niin kun päästää heidät helpommin tenteistäkin sitten läpi. Et se on vähän sellainen paha tilanne.”* (H1)

*”Meillähän on tulosvastuu, ainoa on tämä opintoviikkojen määrä, johon perustuu sitten kielikeskuksen resurssit tai resurssointi.”* (H2)

*”Siis ihminenhän toimii toki järkevästi, et jos se tietää saavansa rahaa antamalla maisterin tai tohtorin tutkinnon tai jonkun opetusviikon, vaikka se kuinka potkis tutkainta vastaan, että tätä ei vaikuta hänen käyttäytymiseensä, se on aivan väistämätöntä, että ne ne tutkinnot annetaan helpommalla, opintoviikot annetaan helpommalla jatkossa...”* (H3)

Tulosvastuu toi kielikeskuksiin laskennallisuuden: opettajien on tärkeää tuottaa runsaasti opintoviikkoja, jotka toimivat laitosten pääasiallisina tulostittareina. Käsitykset antavat selkeästi ymmärtää, että opintoviikkoja on ”tehtailtava” vaikka laadun kustannuksella. Koska kielikeskukset ovat opetukseen keskittyviä yksiköjä, julkaisut ja tutkimukset saavat vähemmän painoarvoa, eikä niihin raskaan opetusvelvollisuuden takia todellisuudessa jää edes aikaa.

Byrokraattisuuteen korkeakouluopettajan riesana on kiinnittänyt huomiota jo Hakala (1988, 73) tutkimuksessaan. Hän mainitsee yleisen byrokraattisuuden ja hallinnon kankeuden vaivaavan tutkimukseensa osallistuneita. Byrokraattisuus tuntuu jääneen ennalleen kaikista yliopistoon kohdistuneista uudistuksista huolimatta – tai kenties juuri näistä johtuen? Massayliopiston vaateita edustavat laatuajattelu ja ”kilpailumentaliteetti”.

Seuraava lainaus kertoo paitsi tulosvastuusta, myös niin sanotusta pakotetusta kollegiaalisuudesta:

*”Jo edellisen johtajan aikana aloitettiin nämä toimintatutkimukset. Meidän oli oikeastaan ihan pakko kuulua johonkin tällaiseen ryhmään, josta tehtiin sitten kirjallinen raportti, koska se sitten liittyi tähän tulosvastuuseen, jolloin sitten käydään näitä neuvotteluja, jotka näyttävät, että on jotain konkreettista tehty. Ei ollenkaan riitä, että niitä koko ajan kehitetään. Siinä on kyllä omat hyvät puolensa, mutta kyllä se osaltaan on lisännyt työmäärää.” (H4)*

Pakotettu kollegiaalisuus muodostuu hallinnollisesti toimeenpannusta opettajienvälisestä yhteistoiminnasta. Tässä tapauksessa työstetään strategiaa laitoksen kehittämiseksi tulosvastuuta ajatellen. Pakotettu kollegiaalisuus on hallinnollisesti säädeltyä, kontrolloitua lisäävää, ja ongelmaksi voi muodostua kollegiaalisuuden irrallisuus normaalista toimintakulttuurista. Ilmiö löytyy usein juuri korkeakouluista. Opettajat voivat turhautua, stressaantua ja klikkiytyä. (Ks. Fullan 1990, 15; ks. myös Hargreaves 1995, 213–215; Hargreaves & Dawe 1990, 227.)

Johtoon liittyvät lainaukset antavat vaikutelman managerialistisesta johtamisesta, jota hallitsevat rakenteet, määräykset ja säännöt, ja jossa kontrollointi ja tulosvastuu ovat keskeisessä asemassa (ks. Heikkilä-Laakso 1999, 23; Mustajoki 2002, 142; Räsänen 2005, 23). Opettajan tehtäväksi jää toteuttajan rooli; päätökset tehdään organisaatioiden ylemmillä portailla. Ajattelu ja tekeminen pyritään erottamaan toisistaan. Opettaja kokee vaikutusvallan omaan työhönsä vähenevän, mistä johtuen työhön sitoutuminen, motivaatio ja työtyytyväisyys heikkenevät. (Ks. Elton, 1988, 381; Heikkilä-Laakso 1999, 23.) Hierarkia ja pakko ovat myös luovuuden esteitä: jäykkä byrokratia ja pikkutarkka kontrolli tukahduttavat opettajan oma-aloitteisuutta ja luovuutta ja ylläpitävät riippuvuutta (ks. Tuominen 2005, 163). Käsitysten perusteella vaikuttaisi siltä, että hallinnon toiminta ei palvele opettajan perustehtävän toteuttamista.

### **Motivoiva johtajuus (kategoria B)**

Aineistosta löytyi vain yksi selkeästi yksikön johtajaan viittaava käsite:

*”-lisäävät: eteenpäin näkevä johtaja” (K6)*

Opettajan motivaatiota lisää johtaja, jolla on näkemystä, visio. Työyhteisön menestys riippuu paljolti siitä, miten esimies ymmärtää työn luonnetta ja siihen liittyviä ilmiöitä. (Ks. Tuominen 2005, 152.)

### **9.5.2 Opetusjärjestelyihin liittyvät ongelmat (II kuvauskategoria)**

Toinen kuvauskategoria käsittää viisi kategoriaa ja on kuvauskategorioista laajin.

#### **Suuri työmäärä ja kiire (kategoria C)**

Opetuksen toteuttamisen kannalta suurimpana ongelmana opettajat kokivat liian suuret opetusryhmät ja liian suuren opetustaakan. Tämän kategorian sisällä voidaan havaita eri

käsityksiä niistä syistä, jotka johtavat mainittuihin ongelmiin. Syyt löytyvät tavallisesti kiristävästä rahatilanteesta, tulosvastuusta tai lyhyistä kurseista. Kiristävä rahatilanne ei salli opettajamäärän kasvavan. Lyhyet kurssit eivät toimi – etenkin jos niillä on paljon opiskelijoita. Pidemmällä kurseilla suuressakin ryhmässä opettaja ehtisi paneutua yksilöohjaukseen enemmän. Yhtenä syynä suureen työmäärään nähtiin työn periodiluonteisuus:

*”Kiristävä rahatilanne ahdistaa lehtoreita opettamaan liian suuria tuntimääriä, liian suuria ryhmiä”* (K1)

*”Kurssien kokoja kasvatetaan, jotta saataisiin opiskelijoita tuloslukujen vuoksi mahdollisimman nopeasti putkesta ulos. Opettajaa kohti tämä tarkoittaa kontaktien määrän (hiipivää) kasvua... opetan 60:ta henkilöä enemmän nyt kuin parikymmentä vuotta sitten, jolloin nuorena ja innokkaana aloitin.”* (S1)

*”Kun muutenkin sitten täytyy tässä yhteydessä mainita et näe pienet tuntimäärät, isot ryhmät muuta niin, ne on kyllä omia viemään opettajalta motivaation pois, että se on yks semmonen et selvästi voi sanoa jopa stressiä aiheuttava tekijä, että tuntuu niin kuin jonain päivinä niinku melko turha koko tämä meininki...”* (H3)

*”Negatiivista: aika ajoin liian paljon työtä, mikä tietysti on haasteellisen työympäristön nurja puoli.”* (K19)

Yksi yleiskielenopettaja kertoi pystyvänsä periodisoimaan kurssinsa tarpeen mukaan. Erityisalojen kieltenopettaja tuskin pystyisi toimimaan samoin osan opiskelijoista suorittaessa pakollisia kenttäkursejaan tai harjoittelujaksojaan kevään lopusta syyskuun alkuun – kieltenopetuksen ollessa kuitenkin kaikille pakollista:

*”Aina joskus työ tuntuu raskaalta, mutta ihan mikä tahansa työ tuntuu hetkittäin raskaalta. Ja sitä paitsi olen sitä mieltä, että jokainen voi myös itse vaikuttaa siihen, että ei tarvitse kaikkea tehdä niinä kuukausina kun on se kiihkein opetusrytmi. Ei meidän ole pakko opettaa vain 12 tuntia syksyllä ja 12 keväällä, vaan voimme pitää joitakin kurseja elokuussa, elokuun lopulla. Ja sitten aloitan esimerkiksi uuden jakson toukokuussa ja pidän kesäkuun puoleen väliin. Sellaista joustoahan pyydetään, koska opiskelijat ovat monissa tiedekunnissa, esim. kauppatieteellisessä. Heilläkin on ne lukukaudet kiivasrytmisiä, ei ne kieliopinnot meinaa millään mahtua sinne. Silloin heilläkin on mukavampaa, että se pidetään lukukausien ulkopuolella.”* (H2)

Seuraava lainaus on erityisalojen kieltenopettajalta, joka kokee olevansa veloitettu työntekoon sairauslomallakin:

*”...toisaalta nyt oli hyvä esimerkki ku mä olin sairauslomalla nyt viikon niin tota tein sairauslomalla töitä että kolina kävi, ainakin verkkopuolen töitä, ja siltikin jäi jumalaton tulppa korjattavaks loman jälkeen.”* (H3)

Vain yksi opettajista yhdistää selkeästi konstruktivistisen oppimisteorian työmäärän kasvamiseen:

*”Konstruktivismi toi oppijälähtöisyyden, itseohjautuvuuden – ja lisäsi opettajan työtaakkaa. Sinänsä positiivinen asia – oppijälähtöisyys – on kuitenkin opettajaa ajatellen myös negatiivinen seikka, ellei samalla huolehdita tuntiresursseista niin, että opettajan työsuunnitelmaan varataan lisää tunteja, esim. esseitten ja muiden yksilötehtävien arvioimiseen. Ts. opettajan näkymätön työ on lisääntynyt, ja tämä ei kuitenkaan näy työsuunnitelmissa riittävästi. Lehtorin työtä määrittää yhä luentojen määrä. Kukaan ei kuitenkaan ole ottanut huomioon tätä muutosta opetusfilosofiassa. Yhä me opetamme 448 t / lukuvuosi.” (K 12)*

Oheinen lainaus kertoo ytimekkäästi ahdingosta, jossa kieltenopettaja kokee olevansa. Jo massayliopiston kasvaneet opiskelijamäärät yhdistyneinä asiakkuusnäkökulman vaatimaan palveluun ja lainauksessa esiin tulevaan uuden oppimisteorian vaatimukseen edellyttäisivät nykyistä huomattavasti suurempia tuntimääriä kieltenopetuksen hoitamiseksi. ”Opettajan näkymätön työ” (vrt. Prichard & Willmott 1997), mm. suurten opiskelijamäärien aiheuttama esseiden, tehtävien ja tenttien tarkistustyö on kasvanut moninkertaiseksi, mitä ei ole huomioitu esimerkiksi kokonaistyöaikaan siirryttäessä – ”yhä me opetamme 448t / lukuvuosi”. Opettajan vuotuinen työmäärä vakiintui kokonaistyöaikaan siirryttäessä 1600 tuntiin (ks. esim. Eskola 2004, 362), mutta opettajien kontaktiopetusmäärään kokonaistyöaikaan siirtyminen ei tuonut muutosta; kieltenopettajien opetustuntimäärä yliopistosta riippuen on 392–448 tuntia vuodessa.

Kokonaistyöaika on koettu hyvin ongelmalliseksi: kokonaistyöaika tekevien palkka ajatellaan niin hyväksi, että sen vastineeksi tulee kantaa kokonaisvastuuta työaikaan lasquematta. Ylitöiden kirjaamattomuuden ja korvaamattomuuden on korkeakoulujen opettajilla todettu olevan ylivoimaisesti yleisintä muihin julkisen sektorin alalla työskenteleviin verrattuna (Julkunen ym. 2004, 87, 89). Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien työmäärän kasvamisesta kertoo myös se, että tutkimukseen osallistuneista opettajista 25 katsoo opiskelijoiden opetuksen ulkopuolisen ohjaustarpeen kasvaneen erittäin paljon, paljon tai jonkin verran. Lisäksi opettajat katsovat työn vaativan entistä enemmän joustavuutta (ks. LIITE 4).

Työmäärän lisääntymiseen ja kohtuuttomuuteen, työajan vähäisyyteen, liittyy kiireen kokemista (Kinnunen & Parkatti 1993, 12). Tämän tutkimuksen opettajista 23 koki työtahdin kiristyneen erittäin paljon tai paljon (ks. LIITE 4). Kiireen ja työmäärän kokemista ei voitu erottaa toisistaan, vaan ne koettiin kokonaisvaltaisesti. Kiireeseen liittyi riittämättömyyden tunnetta: ahkerasta työstä huolimatta ei ehdi tehdä kaikkea sitä, minkä katsoo tarpeelliseksi (vrt. Kalimo & Toppinen 1997, 38). Opettajien käsityksistä välittyi ahdistuneisuus ja voimattomuuden tunne (ks. Keskinen 1999, 53; Kinnunen & Parkatti 1993, 22; ks. myös Kauppinen-Toropainen 1987, 76). Kiireen kokemista aiheutui myös käytännön seikoista kuten luentosalien sijainnista:

*”Aika usein työssä tulee jonkinlainen riittämättömyyden tunne. Ei ehdi tehdä millään kaikkea, mitä voisi ja haluaisi.” (K24)*

*”Kiire oppituntien välillä, jos salit ovat kaukana toisistaan.” (K30)*

*”Kiire, huonot työtilat, uudet vaatimukset... (K33)*

Yksi opettajista toteaa kokemuksella olevan merkitystä kiireestä selviytymisessä:

*”Nyt sillä on varsinkin tosi suuri merkitys, mennään kun orava puussa ja siis kovaa, et on niinku paljon tekemistä ja isoja ryhmiä, niin jos tähän tulis niinku tämmöseen hässäkkään ihan kokemattomana uutena opettajana niin lirissä olis. Varmasti. Mutta tietysti siihen sitten kokemukseen liittyy myöskin semmonen, et se on varovainen ettei siihen tule semmosta leipääntymistä ja liian rutiininomasta otetta, että pitäis kuitenkin olla semmosta tuoreutta, mutta ihan siis käytännön kiireeseen ja järjestelyihin, että kyllä kokemuksella on valtava merkitys.” (H3)*

Opettaja näkee kokemuksella olevan merkitystä työn sellaisilla osa-alueilla, jotka edellyttävät suoriutumista käytännön ongelmista työtaakan ollessa suuri. Kyselylomakkeen väittämien pohjalta saadut tulokset kertovat selkeästi opettajien työn vaativan entistä enemmän kokemusta ja asiantuntijuutta (ks. LIITE 4). Edellä olevan lainauksen ilmaisut opettaja panee toisaalta myös merkille tarpeen taitojen ja osaamisen tuoreuden välttämättömyydestä, mikä merkitsee osaamisen jatkuvaa päivittämistä. Tuoreuden opettaja ymmärtää helpolla voivan jäädä rutinoitumisen jalkoihin. (Ks. Ruohotie 2002, 49–50; vrt. Paloniemi 2004, 89–93.) Käsitteksen ilmaiseen opettajan asennoitumisen ja itse-reflektion voi nähdä heijastavan asiantuntijan otetta (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, 101–109, 119–120; ks. myös Luukkainen 2004, 70).

Seuraavassa lainauksessa yhdistyvät kiire, kuormitus ja riittämättömyyden tunne:

*”Kuormitus! Kuormittuneisuus! Kiire! Liian suuret määrät opiskelijoita/vuosi! – Tässä ongelmani. Opetusmotivaatiota ylläpidän ajatuksella viestinnän tärkeydestä. Näen myös palautteensaamisen omasta viestintäkäyttäytymisestä niin tärkeänä, että panostan opetukseeni ehkä liikaakin. Väsähdän itse siitä, että yritän antaa kaikkeni. Olen ollutkin virkavapailla: milloin opettajatutkintoa suorittamassa, milloin lapsia hoitamassa, milloin jatko-opintoja suorittamassa... Kun opettaa peruskursseja vuosia, sitä todellakin väsähtää, kyllästyy, haluaa muihin töihin. (K12)*

Lainauksesta käy ilmi pidempiaikaisen kuormittuneisuuden aiheuttama työuupumus. Lainauksen kirjoittanut opettaja antaa vaikutelman tunnollisesta työntekijästä, joka ottaa vastuuta ja venyy suorituksessaan äärimmilleen, hän on sitoutunut tavoitteisiinsa. Työuupumuksen merkinä on väsähtäminen, mikä on tyypillinen oire työuupumuksesta kärsivillä koulutus- ja opetustehtävissä toimivilla. Vastuuntuntoisena työntekijänä opettaja ei ole helposti poissa työstä. Työuupumuksensa ko. opettaja on toistaiseksi hoitanut virkavapain, joita hän on pitänyt erilaisista henkilökohtaisista syistä, jolloin ylläpitäminen ja väsähtäminen ovat mahdollisesti jääneet työyhteisöltä piiloon. Lainauksesta käy ilmi opettajan halukkuus muihin töihin samoin kuin jatkokouluttautuminen ammattitaidon kehittämiseksi, mitä pidetään työuupumuksen yhtenä hallintakeinona. Työuupumuksen rasittamat kokevat tarvetta kouluttautua uuteen ammattiin huomattavasti yleisemmin kuin oireettomat. (Ks. Kalimo & Toppinen 1997, 13, 37, 41–42, 45.)



Lainauksesta käy edelleen ilmi, että opettaja kokee stressaavana viestintäkäyttäytymisestä saatavan palautteen, johon on huomattavasti panostanut. Palautteet liittyvät massayliopiston laatukontrolliin. Lainauksesta välittyy kuitenkin myös opettajan kokema työn merkityksellisyys, ”ajatus viestinnän tärkeydestä”. Vaikka työn puitteet ovat huonontuneet, ajatus mielekkästä työstä kantaa. Lainauksen voi nähdä myös esimerkkinä akateemisen työn muuttumisesta: opettajan nykyisen työn vaatimukset eivät vastaa niitä vaatimuksia, jotka työlle oli asetettu hänen hakiessaan sitä. Vaatimukset eivät ehkä myöskään ole yhdistettävissä niihin odotuksiin, joita hän asetti työlle. (Ks. Taylor 1999, 47.) Edellä olevan lainauksen kirjoittaja jatkaakin edempänä: ”*Pidän silti työstäni. Tai oikeastaan pidin. Olen ollut kauan poissa ja nyt pelkään palata...*” Työ on vähitellen saanut piirteitä, jotka eivät enää miellytä. Aivan vastaavanlaiseen lainaukseen viittaa Taylor kirjassaan (1999, 47): ”...*se mitä haluan, on työ sellaisena kuin se oli, en sellaisena kuin se on nyt*”.

Seuraava lainaus on jo osa-aikaeläkkeelle siirtyneen opettajan vastauksista:

*”Nyt osa-aikaeläkeläisenä työmotivaatio on ollut hyvä. Saan rauhassa keskittyä opetukseen, ja opiskelijamäärä on sopiva siten, ettei tule riittämättömyyden tunnetta. Stressi pysyy paremmin hallinnassa. Voin hyvin vaikuttaa työsuunnitelmaan ja opetusjaksoihin. Miinuksena koen resurssien puutteen = minimaalisesti valinnaisia kursseja.” (K9)*

Tähänkin käsitykseen sisältyy jo aiemmin kiireen vanavedessä esiin tullutta riittämättömyyden kokemista. Vasta työmäärän vähennyttyä, osa-aikaisena työntekijänä, opettaja kokee opiskelijamäärän sopivana, pystyy keskittymään opetukseen ja kokee työmotivaationsa kohentuneen. Hän pystyy paremmin hallitsemaan stressiään ja kokee voivansa vaikuttaa työhönsä. Osa-aikaisuus on antanut mahdollisuuden tyydyttävän tuloksen tekemiseen. (Vrt. Kalimo & Toppinen 1997, 38.) Opettajan kokemistapaan voi vaikuttaa se, että hän on ollut pitkään työtehtävässään, mikä on johtanut kriittisyyden kasvamiseen omaa suoriutumista kohtaan (ks. Eskola 2007, 131). Työstressin lähteenä ovat olleet liian suuret odotukset omasta selviytymisestä (ks. Pekkarinen 1995, 61). Samoin kuin edellä, tämäkin opettaja on ratkaissut syntymässä olevan työuupumusongelmansa vähentämällä työmääräänsä itse, tässä tapauksessa käyttämällä mahdollisuuttaan osa-aikaeläkkeeseen. Ajatus ennaikaiselle eläkkeelle jäämisestä lisääntyy työuupumuksen voimakkuuden mukaan (ks. Kalimo & Toppinen 1997, 42).

Kun opettaja kokee työmääränsä suureksi ja uupuu, häntä houkuttaa tehdä vertailuja muiden opettajien työmääriin. Tasa-arvoinen kohtelu vastaavaa työtä tekevien kanssa on työtyytyväisyyteen vaikuttava tekijä. Seuraavat lainaukset yli 18 vuotta ja yli 15 vuotta opettaneilta erityisalojen kieltenopettajilta kuvaavat asiaa:

*”Toisinaan huomiota kiinnittää se, että opettajien työmäärissä on suuret erot.” (K21)*

*”Ja käy kateeks kun niillä on esimerkiksi englannissa Communication skills, ja se on pelkkää puhetta, ja työmäärä ja muikin...” (H 4)*

Työmäärien tasaisen jakautumisen seuranta on suuri haaste esimiehelle ja johdolle.

### **Erytistoimenpiteitä vaativat opiskelijat (kategoria D)**

Suurempiin opiskelijamääriin mahtuu paljon opiskelijoita, joiden suoriutuminen kieliopinnoista vaatii opettajalta erityistoimenpiteitä. Aikaa, paneutumista ja vaivannäköä opettajilta vaativat lukuisat korvaavuusanomukset, jotka koskevat korkeakoulusta toiseen siirtyviä opiskelijoita ja toisaalta osittain opetuksesta poissa olevia opiskelijoita:

*”Lisääntyvät erikoistapaukset – muualla asuvat opiskelijat, korvaavuudet jne.” (K2)*

*”On vaikeaa ja raskasta keksiä ns. kotitehtäviä tai muuta korvaavaa toimintaa.” (K17)*

Oman lukunsa muodostavat liikuntarajoitteiset opiskelijat, kuulo- ja näkövammaiset opiskelijat sekä mielenterveysongelmista kärsivät opiskelijat:

*”Kysymyksessä ovat invaliditapaukset (kuulo-, näkö- ja pyörätuolitapaukset). Ongelmat ratkaistaan tapauskohtaisesti.” (K20)*

*”Esim. eilen piti järjestää suullista koetta kuuromykälle opiskelijalle, enkä halunnut tulkkia, koska tulkin kielitaitoa en halunnut testata. Mietin myös chatia. Päädyin kasvokkaiseen keskusteluun paperilappujen avulla, jolloin testattavan sanaton kieli (kehonkieli) tuli myös avuksi. Hyvä ratkaisu!” (K5)*

*”En ole vielä pahoihin tilanteisiin törmännyt, mutta opiskelijoiden mielenterveysongelmat ovat selvemmin esillä kuin ennen.” (K3)*

*”Joskus jollain opiskelijalla saattaa olla psyykkisiä ongelmia (ravaavat käytävään useamman kerran tunnissa, tms.). En yleensä tee siinä tilanteessa mitään, mutta yritän ottaa myöhemmin selville mistä on kyse ja voinko auttaa.” (K31)*

Ongelmia saattaa syntyä myös eri kulttuurien kohtaamisissa: *”silloin tällöin syntyy ongelmia eri kommunikaatio- ja oppimiskulttuurien takia”.*

On todennäköistä, että kielikeskuksissa toimiva kielenopettaja tulee yliopiston muita työntekijöitä useammin kosketuksiin erityistapauksien kanssa, koska hänen opettamansa opiskelijamäärät ovat suuria, ja opetettavina ovat yliopiston kaikki opiskelijat. Huolimatta pyrkimyksestä kokea erilaisuus tietoa ja taitoa tuovana resurssina (ks. Taajamo 2002, 77), erityistapaukset kasvattavat aina opettajan työmäärää ja voivat, tapauksesta riippuen, aiheuttaa ylimääräistä stressiä.

### **Puutteet opetuksen avustamisessa, välineistössä ja tiloissa (kategoria E)**

Opettajat kirjoittivat runsaasti opetuksen avustamiseen, välineistöön ja tiloihin liittyvistä seikoista, joissa ilmenevät puutteet he kokivat kuormittavina tekijöinä. Havaittavissa oli selkeä muutos vuosien takaiseen tilanteeseen:

*”Suuri muutos 80-lukuun: Opetusta tukevat henkilöt, amanuenssit, mikrotukihenkilöt puuttuvat! Ne poistettiin rahaan vedoten, eikä niitä ole saatu takaisin. Tarvetta olisi.” (K12)*

*”..opetusta tukevaa henkilökuntaa ei ole tarpeeksi. En halua narista, mutta ennen toimistosihteerit teki paljon sellaista työtä, jonka nyt tekee opettaja itse. Tietokoneen tulo oli hyvä asia, mutta kyllä se on myös muuttanut työkuvaamme, nyt toimimme kuin sihteerit ikään: kirjaamme opintosuorituksia rekisteriin jne.” (S1)*

*“Mielestäni hallinnollinen henkilökunta toimisto(i)ssa voisi avustaa enemmän rutiinitehtävissä (esimerkiksi informoinnissa).” (K22)*

Aineiston opettajista moni muistaa ajan, jolloin opettajat voivat saada apua opetukseen liittyvissä järjestelyissä niin sanotulta opetusta avustavalta henkilökunnalta. Massoittuminen johti opetushenkilökunnan kasvuun, ja tarvittiin myös avustavaa henkilökuntaa (ks. Järvi ym. 1990, 38; Välimaa 2001b, 46–47). Kyseinen henkilöstöluokka on erilaisien muutosten myötä kadonnut; siitä on tullut ”hallinnollinen henkilökunta toimisto(i)ssa”. Opetushenkilöstöstä taas näyttää tulleen ”suorittava porras”, joka opetustehtävänsä lisäksi hoitaa kaikki siihen liittyvät järjestelyt.

Erityisesti tietotekniikkaan kytkeytyvään työhön opettajat kaipaavat avustusta: *”Tarvitsen teknistä apua paljon enemmän kuin aikaisemmin – internetin käytössä, nettisivuja tehdessä... ”*. Tässä voidaan nähdä iän merkityksellisyyden tulevan esiin: osaamisen vahvuudet eri-ikäisillä työntekijöillä ovat erilaiset (ks. Paloniemi 2004, 92). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien maailmaan tietotekniikka on tullut mukaan vasta aikuisiällä. Tietotekniikan perusvalmiuksiin liittyvä avun tarve vähenee todennäköisesti lähitulevaisuudessa, joskin uudet tietotekniset innovaatiot tulevat vaatimaan avustusta ja täydennyskoulutusta vastakin (vrt. Kantelinen 1998, 39).

Työmotivaatiotaan heikentävinä tekijöinä monet opettajat kokivat opetus- ja työtilat:

*”Salipula tulee ensinnäkin mieleen. Joutuu välillä tosi surkeisiin kopperiin ilman mitään varusteita, pidä siinä sitten modernia, korkeatasoista opetusta.” (K4)*

*”- pienet huoneet, joissa ilma ei riitä suurille ryhmille...” (K14)*

*”Ja pelkästään se on mun mielestä erittäin huono asia et joutuu puolen tunnin aikana siirtymään ihan toisesta paikasta johonkin ihan toiseen paikkaan et siinä ei ehdi niinkun mitään muuta kun vaan siirtyä ja kantaa niitä kasseja. Meijän materiaali painaa hirveesti ja tosiaan jos on tekstikursseja niin ne monistemäärät painaa ett tota monistaminenkin on yks negatiivinen tässä työssä, sitä tulee niin hirveesti mutta et joka paikka on täynnä, työhuoneet liian pieniä.” (H1)*

Carlson (1995) mainitsee selvityksessään sekä Turun, Jyväskylän, Tampereen että Helsingin kielikeskusten tiloissa olevan huomauttamista laitosten omien arvioiden mukaan (Carlson 1995, 93). Aineistossa ei tullut esiin opetus- tai työtiloihin liittyviä myönteisiä käsityksiä. Tiloihin viittaavat kielteiset käsitykset tulivat kuitenkin vain kolmen eri yliopiston opettajilta, neljännen yliopiston tiloista ei ollut käsityksiä. Tämä näyttäisi tukevan Herzbergin teoriaa (ks. Herzberg ym. 1959): työtehtävien ulkopuolisten piirteiden, hygieniatekijöiden ollessa hyvät, suoranaista työtyytyväisyyttä ei synny, vaan ainoastaan neutraali suhtautuminen. Työtyytyväisyyttä syntyy vain itse työtehtävään liittyvistä

tekijöistä. (Ks. Pöyhönen 1987, 130.) Ulkoiset puitteet kuten tilat ovat kuitenkin tärkeitä edellytyksiä vuorovaikutuksen onnistumiselle (ks. Åminne 1993, 33; ks. myös Ryan ja Deci 2000, 54, 65).

Kielikeskuksissa toimivien opettajien huonot työ- ja opetustilat voi mieltää osoituksena opettajien heikosta statuksesta yliopistoyhteisön sisällä. Akateemisen työn moniarvoisuuden kaventuessa eri ainelaitoksilla ja erilaisissa tiedekulttuureissa työskentelevät opettajat ovat eriarvoistuneet – alhainen status voi konkretisoitua epätarkoituksenmukaisina tiloina. (Ks. Hutchinson & Waters 1990, 164–165; ks. myös Mäntylä & Päiviö 2005, 42–43.)

### **Erityisalojen kieltenopetukselta puuttuvat edellytykset (kategoria F)**

Erityisalojen kieltenopetuksen voisi ajatella olevan hyvä ”indikaattori” massoittumistutkimuksessa sen vaatiessa kieltenopettajalta oppiainekohtaista erityisosaamista ja yksilöllistä opetustapaa. Suurissa ryhmissä, joissa opiskelijoita voi olla useista eri oppiaineista, erityisalojen kieltenopetuksen voi olettaa vaikeutuneen. Massayliopistoon on jatkuvasti tullut uusia oppialoja, ja resursseista on pulaa.

Erityisalojen kieltenopetusta koskevaan kysymykseen (LIITE 2, kysymys 9) opettajat vastasivat valitettavan lyhyesti joko pelkästään mainitsemalla jonkin kysymyslomakkeella annetuista vaihtoehdoista, tai selittämällä vaihtoehdon lisäksi tilannetta muuttamalla sanalla. Erityisalojen kieltenopetus koskee pääasiallisesti tutkintoon kuuluvien kielten, suomen, ruotsin ja englannin opetusta, joten suurin osa vapaaehtoisten kielten opettajista, yleiskielenopettajista, jätti tähän kysymykseen vastaamatta.

Seuraava lainaus osoittaa erityisalojen kieltenopetuksen vaikeutuneen resurssipulan, tehokkuusajattelun tai varojen uudelleen kohdentamisen takia. Lainaus viestii myös massayliopiston opettajille asettamista liian suurista erityisalojen kielitaitoon liittyvistä vaatimuksista:

*”Koska kokonaistyöaika edelleen meillä ymmärretään opetuskattona ja kursseja on lyhennetty ja fokusoitu, opetusvelvollisuuteeni kuuluu suuri määrä täysin erilaisia kursseja. On mahdotonta olla 11 eri alan erikoistuntija opettajana ja testaajana.”*  
(K34)

Suurten, opiskelijajoukkojen myötä tarkastettavien tenttien ja tehtävien määrä on kasvanut samoin kuin yksilöllistä ohjausta vaativien opiskelijoiden joukko. Edellä olevan lainauksen kirjoittaja on kirjallisen kielitaidon opettaja, ja hänen tehtävänä on keskittyä erityisalojen kieltenopetukseen, joka vaatii opettajalta kunkin opiskelijan substanssialan tuntemusta (Hutchinson & Waters 1990, 163). Opettaja on opiskelijamäärien lisääntyessä joutunut opettamaan ryhmiä, joiden opiskelijat ovat monien eri oppiaineiden opiskelijoita ja usein kielitaidon tasoon nähden hyvin heterogeenisiä.

Opettajan stressi on todennäköisesti sitä suurempaa, mitä omalle, humanistiselle oppialalleen etäisempien oppialojen opiskelijoita hän opettaa (vrt. Hutchinson & Waters 1990, 162–163; McDonough 1984, 131). Humanistille ei ole helppoa esimerkiksi useiden eri

luonnontieteen alojen kuten metsätalouden, maatalouden, maantieteen, savikemian, matematiikan, biologian, fysiikan, ravintotieteen tai geologian erityisalojen kielen haltuunotto. Kieltenopettajalle yhteistyö ja jatkuva vuorovaikutus laitosten oppiaineiden opettajien kanssa olisi nopeasti muuttuvassa maailmassa korvaamaton tuki (ks. Kantelinen 2000, 105). Tällä hetkellä erityisalojen kieltenopettajien voi nähdä olevan kielikeskuksessa hiljaisen tietonsa vankeja: heidän osaamisensa ja asiantuntijuutensa ei kielikeskuksessa pääse kehittymään yhteyksien puuttuessa itse alaan ja sen edustajiin. (Ks. esim. Senge 1994, 365–367.) Opettajille saattavat opiskelijat jäädä oppialansa ainoiksi välittäjiksi.

Tutkiessani kysymyslomakkeen erityisalojen kieltenopetusta koskevaa osuutta kävi ilmi, että neljä opettajaa koki erityisalojen kieltenopetuksen vähentyneen, kaksi lisääntyneen ja 12 pysyneen ennallaan. Kieltenopetuksen koki *vähentyneen* kaksi tutkintoon kuuluvien ja kaksi vapaaehtoisten kielten opettajaa. Vapaaehtoisen kielenopetuksen kohdalla vähenemisen syinä ovat alkeisopetuksen laajeneminen sekä heikentynyt kielitaidon taso, mistä kertovat seuraavat lainaukset:

*”Vähentynyt. Olen muuttanut kaikki erityisalojen kurssit tiedekuntien yhteiskursseiksi, ennen oli liian heterogeenisia erityisalojen opiskelijoita: moni ei osannut puhua edes riittävästi yleiskieltä – nyt opiskelijat voivat tarpeen mukaan ottaa erityisalat mukaan kursseihin, (esim. referaatit).”* (K29)

*”90-luvun alussa x-kielessä opetettiin omissa ryhmissään oikeustieteilijöitä, yhteiskuntatieteilijöitä ja humanisteja. Sitten alkoi suuri paine laajentaa alkeisopetusta ja samalla alkoivat erikoisryhmät olla pieniä. Nykyään humanistien ja yht. tieteilijöiden kurssi on yhdistetty ja oikeustieteilijöille järjestetään oma kurssinsa silloin tällöin tarpeen mukaan.* (K27)

Tutkintoon kuuluvien kielten kohdalla vähenemisen syinä ovat yhdistetyt ryhmät:

*”Esim. journalisteilla, puheviestijöillä & yhteisöviestijöillä oli omat kurssit. Nyt kaikki viestintätieteilijät ovat samoissa ryhmissä. Yhteiset tekstit ovat aika yleisluontoisia. Ei kuitenkaan tässä tapauksessa huono asia.”* (K4)

*”Vähentynyt. Opetan monissa tiedekunnissa – mahdotonta erikoistua, eivätkä opiskelijat ole motivoituneita keskustelemaan tästä aiheesta (esim. maantieteilijät halusivat keskustella mistä tahansa muusta kuin omasta alastaan). Pidän itse parempana yleisempiä kursseja – suurempi syy kommunikoida / jakaa ajatuksia. Minulla on enemmän kansainvälistä vaihtoa tukevia kursseja.”* (K22)

Jälkimmäisen lainauksen kirjoittanut opettaja kokee erikoistumisen olevan mahdotonta, koska antaa opetusta useissa tiedekunnissa. Kokemus on verrattavissa edellä esiin tulleen erityisalojen kielten kirjallisen kielitaidon opettajan kokemukseen yhdentoista eri alan opettajana. Jälkimmäisen lainauksen kirjoittaja on suullisen kielitaidon opettaja, joka keskustelutilanteessa kokee opiskelijoiden kiinnostuksen kohdistuvan yleisempiin aiheisiin, ja päätyy opettamaan yleiskieltä. Suullisen kielitaidon opetuksen kohdalla yleiskielen opettamiseen siirtyminen voi olla väistämätöntä opiskelijoiden kielitaidon

vähäisyyden ja/tai ryhmän heterogeenisyyden takia. Koska suullisen kielitaitokurssin tarkoitus on kuitenkin opettaa spontaania kommunikointia, tärkeintä lienee löytää parhaat keinot tämän tavoitteen toteuttamiselle.

Erityisalojen kieltenopetuksen katsoi *lisääntyneen* kaksi ruotsin kielen opettajaa, joiden näkemyksissä tulivat esiin lähinnä opetuksen ulottaminen uusille tai muuttuville aloille:

*”Lisääntynyt. Kurssit on räätälöity tiedekuntien opetusaineiden mukaan (valt.) Sisältö on pelkästään alakohtaisesti eriytettyä (oik.) On ollut välttämätöntä terävöittää profilia. Myös EU on tuonut uudet erityiskohteet. Myös kansainvälinen oikeus, ihmisoikeudet ja ympäristölainsäädännön kehitys ovat nousseet näkyvään asemaan. Myös-W333sm kysymykset niinkään uusi perustuslaki jne.” (K32)*

*”Lisääntynyt. Hankalinta on erityistietojen (alakohtaisen) nopea muuttuminen. Tämä tekee esim. oppikirjojen laatimisen tai käytön mahdottomaksi. Tieto uusiutuu hurjaa vauhtia atk-ala, biotieteet jne.” (K25)*

Kaksitoista opettajaa katsoi erityisalojen kieltenopetuksen osuuden opetuksesta *pysyneen ennallaan*. Opettajista yhdeksän oli suomen, ruotsin tai englannin opettajia, kolme vapaaehtoisten kielten opettajia. Ruotsinopettajien kohdalla kävi ilmi, että erityisalojen kieltenopetusta yritetään sitkeästi toteuttaa kuten aiemminkin opiskelijoiden heikentyneestä kielitaidosta huolimatta (ks. Takala 2005, 293):

*”Pysynyt ennallaan. Olen yrittänyt pitää sitä samalla tasolla. Koska opiskelijoiden kielitaito on heikentynyt, ei päästä niin ”syvälle”. (K5)*

*”Pysynyt ennallaan. Alakohtaisuus on säilynyt, mutta enää ei voi lukea yhtä pitkiä ja vaikeita tekstejä kuin ennen. Opiskelijat eivät yleensä ole nähneet ainoatakaan autenttista ruotsalaista tekstiä ennen kurssille tuloa. Kuuntelutehtävät tuntuvat kovin vaikeilta ja kielioppia tarvitaan enemmän” (K33)*

Kaiken kaikkiaan kieltenopettajien käsityksissä tuli esiin erityisalojen kieltenopetuksen vaikeutuminen. Suurissa ryhmissä, joissa opiskelijoita on useista eri oppiaineista ja joissa opiskelija-aines on lisäksi taitotasoltaan heterogeeninen, opetusta ei ole helppo toteuttaa mielekkäällä tavalla. Homogeenisia luokkia pidetään edellytyksenä erityisalojen kieltenopetukselle (ks. Robinson 1991). Vaikka erityisalojen kieltenopetus vaatisi opettajan ja opiskelijan keskinäistä, neuvottelevaa vuorovaikutusta, se ei todellisuudessa mahdollistu kuten käy ilmi seuraavassa: *”...vähemmän suoraa kontaktia opettajaan, sallit liian pieniä, pienryhmien purku työlästä yms... Mukana voi olla todella hyviä ja aivan surkeita. On vaikeaa tasapainotella niin, että jokaiselle olisi jotakin, eikä kenenkään mielestä liian helppoa tai vaikeata.”* Opettajien pitkäaikainen alan tuntemus tuo jonkin verran helpotusta tilanteeseen: *”... tunnen ammattialat paremmin. Tämä vapauttaa ”energiaa” seurata jokaisen yksittäisen opiskelijan kehitystä, mikä on näissä heterogeenisissa ryhmissä a ja o.”*

Huolimatta opiskelijoiden suurista määristä ja heterogeenisyydestä opettajien käsityksistä käy ilmi pyrkimys huomioida ja ohjata opiskelijoita yksilöllisesti. Silmiinpistävää

on myös menetelmien kirjo, jolla tilanne pyritään pitämään hallinnassa: esim. pari- ja ryhmätyöskentelyä, videointia, verkkopedagogiikkaa, nettiä ja itseopiskelua (vrt. Carlson 1995, 88–89, 99–100). Kyselylomakkeen väittämien pohjalta saatu tulos viestii suurimman osan opettajista katsovan mahdollisuuksien menetelmien monipuoliseen kehittämiseen kasvaneen (ks. LIITE 4).

### 9.5.3 Kielikeskus erillislaitoksena (III kuvauskategoria)

Kuvauskategoria käsittää kolme kategoriaa, jotka liittyvät tutkimukseen, uraan ja arvostetuksi tulemiseen. Niissä heijastuu kielikeskuksen olemus muista laitoksista erillisenä.

#### Vähäiset mahdollisuudet tutkimustyöhön (kategoria G)

Opettajien käsityksistä käy ilmi, että he edellyttävät akateemiselta työltä myös tutkijuutta. Tutkiminen ei kuitenkaan mahdu opettajien toimenkuvaan, vaan siihen tarvittava aika olisi otettava esimerkiksi perheen yhdessäoloajasta (Julkunen ym. 2004, 165–167). Tämä käy ilmi myös kyselylomakkeen väittämien avulla saadusta tuloksesta (ks. LIITE 4). Tutkimusenteko liittyy niihin odotuksiin, joita opettajat ovat asettaneet akateemiselle työlle (ks. Taylor 1999, 47):

*”Pidän opettamisesta ja oppilaista, mutta toivoisin, että tutkimukselle saisi enemmän aikaa, siis yhtäjaksoisia pitkäköjä kausia, jotta tulisi jotain valmista.” (K32)*

*”Et sit täytyt tehdä niinku tutkimusta...joo sit ku tähän tulee kaikki muu päälle niin suunnittelu niin tota siihen ei kyllä tota mun mielestä tutkimukselle jää aikoja sitten muuta kun tota niin sit sillä perheen tota niin kustannuksella. Tähän niinku tällaseen tota lehtoraattiin tutkimukselle ei jää aikaa, se pitää sit saada vähentää jostakin.” (H1)*

Halu tutkimukseen liittyy usein pitkään opetuslalla olemiseen: opettaja on vakiintunut alallaan, hallitsee opetuksen ja haluaa panostaa alan aktiiviseen kehittämiseen ja tutkimukseen. Kuten edellä jo on todettu, aineiston opettajat ovat yli kymmenen vuotta opettaneina uransa aktiivisessa, kokeilevassa vaiheessa. (Ks. Huberman 1992, 127; Niemi 1995, 8.) Käsitukset antavat myös ymmärtää yliopiston opettajien toimenkuvien eriytyneen:

*”Mieluiten itsekin olisin tutkija. Meillähän tutkimusoikeutta ei ole. Jos olisi, vaihtelumahdollisuus motivoisi myös työssä jatkamiseen. Se, että olisi optio tutkia, olisi hyvä asia.” (K12)*

Kieltenopettajan on ajanut erityisen ahtaalle resurssien puute ja tiukentunut tuloksellisuuden arviointi. Kielikeskusten käytännössä tämä on ilmennyt suurten opintoviikkomäärien tavoitteluna ja sen myötä kasvavana työmääränä. Tutkimukseen ei alalla ole panostettu, ja opettaja on ajautunut eriarvoiseen asemaan yliopiston muihin opettajiin nähden – hänen kohdallaan opetuksen ja tutkimuksen yhteys on katkennut (ks. esim. Askling 2001, 179; Ylijoki & Aittola 2005, 9). Tämä huomioiden ei ole hämmästyttävää, jos opettajat kokevat motivaation puutetta, tyytymättömyyttä tai jopa uupumusta.

Stressinhallinnan kannalta tärkeä keino on tietojen ja taitojen ylläpitäminen ja päivittäminen, sillä kouluttautumalla pystyy säätelemään pätevyyden tunnetta ja välttämään riittämättömyyden tunteen syntymistä (ks. Keskinen 1999, 54; vrt. Cockburn 1996, 403). Vaikka kieltenopettajille järjestetään yksittäisiä kouluttautumistilaisuuksia, ne eivät yliopistotasoisien vaativan opetuksen ollessa kyseessä pysty korvaamaan tutkimuksesta saatavaa hyötyä – ja iloa (vrt. Tynjälä 2004, 58–59). Yliopistossa toteutettava kaikille opiskelijoille suunnattu kieltenopetus kaipaakin erityisesti oman alan tutkimusta, jolla voitaisiin kehittää ja tehostaa kieltenoppimista korkeakouluissa. Koska opiskelijoiden ainelaitosten lehtorit ovat tutkijoita, opiskelijat kasvavat opetuksen ja tutkimuksen yhdistämiseen. Olisikin tärkeää, että opiskelija voisi kokea tutkimuksen yhdistyvän myös yliopistossa toteutettavaan kieltenopetukseen. Merkityksetöntä opetuksen ja tutkimuksen yhdistäminen kieltenopetuksessa ei myöskään olisi opiskelijan kieltenopetuksen arvostukselle.

Seuraava lainaus osoittaa, että kielikeskusten opettajat saattavat olla toisiinsakin nähden eriarvoisia tutkimusmahdollisuuden suhteen:

*”...mutta kylläkin täytyy sanoa, että meidän talossa aika hyvin tarvittaessa saa huojennuksia opetusvelvollisuuteensa ikään kuin jos ajatellaan sitä vanhaa opetusvelvollista kontaktiopetusta, niin kyllä siihen on mahdollista saada huojennusta, mikäli tekee tutkimusta.” (H3)*

### **Vähäiset mahdollisuudet kehitykseen uralla ja ammatissa (kategoria H)**

Tämän kategorian käsitykset ilmaisevat pettymystä ja alistuneisuutta siihen, että kieltenopettajan uralla ei ole mahdollisuuksia edetä. Tulosvastuuta on vaikeaa mieltää osana uraa, etenemistä ei tapahdu edes vaikeasti osoitettavin tuloksin (vrt. Taylor 1999, 47):

*”...ei korvausta vaivannäöstä tai sitoutumisesta, ei mahdollisuutta etenemiseen tai työn muutokseen.” (K14)*

Kieltenopettajan työ ei kannusta kehittymään, koska palkitseva palaute jää saamatta; ammatillinen kasvu pysähtyy. Opettajan halu edetä urallaan liittyy hänen haluunsa oppia, kehittyä ja tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi. Työn palkitsevuus on yhteydessä työssä jaksamiseen, ja sen puuttuminen voi johtaa stressiin ja työuupumukseen. (Ks. Kalimo & Toppinen 1997, 38; Leino & Leino 1997, 12; Moilanen 1995, 276–277; Tuomivaara & Leppänen 2005, 55.) Turhautumisesta omien kykyjen estyessä pääsemään oikeuksiinsa kertoo myös seuraava lainaus:

*”Työni on kiinnostavampaa ja haasteellisempaa nykyään, mutta minusta tuntuu, että työmäärän paljous ja vain pintapuolinen osallistuminen laitoksen suunnitteluun estävät kaiken mahdollisen henkilökohtaisen ja ammatillisen kehittymisen.” (K14)*

### **Arvostetuksi tuleminen (kategoria I)**

Edellisen kategorian yhteydessä esiin tulleet arvostuksen saaminen tulee esiin eri tavalla tämän kategorian käsityksissä. Käsityksissä viitataan kielikeskuksissa toimivien opetta-



jien vähempiarvoiseen asemaan yliopiston muihin opettajiin nähden. Seuraavat lainaukset ovat erityisalojen kieltenopettajilta:

*” B-luokan opettajuus on vakava juttu. Arvostuksen puute on ilmeinen. Ei tarvitse paljon kysellä, kun se tulee ilmi.”* (K12)

*”Tietenkin silloin, kun tuli tämä tulosvastuu. Sehän tuntuu, että on ollut hirveä tais-  
telu aina, että kielikeskus on katsottu, että se on semmonen, että sitä ei kohdella tasa-  
arvoisesti kuten muita laitoksia.”* (H4)

*”Emme ole koskaan onnistuneet saamaan aikaan minkäänlaista yhteistyötä aineopet-  
tajien kanssa. Huolimatta toistuvista yrityksistä.”* (K15)

Käsitysten mukaan kielikeskusten kieltenopettajat vaikuttaisivat jääneen erilleen yksiköön. He eivät kuulu ainelaitoksiin, heidän toimintansa keskittyy opetukseen, eivätkä he toimi näkyvästi tutkimuksen parissa. Edellä mainitut seikat voivat vähentää opettajien mahdollisuuksia saada arvostusta yliopistoyhteisön muilta jäseniltä, mikä puolestaan voi johtaa opettajan motivaation ja työtyytyväisyyden vähenemiseen (ks. Pöyhönen 1987, 130; ks. myös Henne & Locke 1985, 236; Herzberg ym. 1959). Ainelaitosten tutkimus-orientoituneet opettajat saattavat kokea etäännyneensä opiskelijoitaan opettavista kieltenopettajista, mikä heikentää mahdollisuuksia kehittää yhteisöllisiä toimintamuotoja (ks. Aittola 2006, 140; Johns 1981, 18–22; Ylijoki & Aittola 2005, 9). Yksi opettaja kokee tietyt ainelaitokset jopa ”vaikeiksi”, ja toteaa opiskelijoiden omaksuneen laitoksen kulttuurin (ks. Honkimäki 2006, 236; Ylijoki 2003, 144–145):

*”Vaikeita” laitoksia ovat matematiikan, fysiikan ja kemian laitokset. Siellä olen monesti tavannut professoreita, jotka sanovat suoraan, että pitävät opetustamme turhana ja ajanhaaskauksena, joka on poissa muilta, ”tärkeämmiltä” opinnoilta. Joskus tapaa myös opiskelijoilla näitä samoja asenteita. Eräs varttunut henkilö, joka halusi viime viikolla, että laatisin hänelle itseopiskelupaketin, käytti juuri näitä sanoja.”* (S1)

Opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että heidän oppiainelaitoksensa suhtautuvat positiivisesti kieltenopetukseen, sillä se tapa, jolla opiskelijat kokevat oppiainelaitoksensa suhtautuvan kieltenopetukseen, vaikuttaa heidän lähestymistapaansa oppimiseen (ks. Ramsden 1988, 222; ks. myös Kember ym. 2008, 54; Laurillard 1984, 196–197; Marton ym. 1997, 42; Prosser & Trigwell 1999, 92).

Arvostetuksi tulemisen kokemus voi myös liittyä yhteiskunnan opetettavalle kielelle antamaan arvostukseen. Ruotsin kielen opettajan kuvaus työmotivaationsa laskusta heijastaa yliopiston ulkopuolelta kieltenopetukseen kohdistuvia paineita:

*”Tärkein on yleinen, kaikkialla yhteiskunnassa vellova ruotsinvastaisuus”.* (K33)

Aivan päinvastainen kokemus on yhdellä yleiskielenopettajalla, jonka työtyytyväisyyttä lisäsi yhteistyö tiedekuntien ja ainelaitosten kanssa – yleiskielenopettajien toimenkuvaan sisältyy myös opiskelijoiden valmentaminen kielten laitosten opiskelijoiksi:

*”+kielenopetuksen arvostus + yhteistyö tiedekuntien / ainelaitosten kanssa”.* (K10)

Kategorian käsityksissä tulee esiin erityisalojen kieltenopettajien ja yleiskielenopettajien erilainen arvostetuksi tulemisen kokemistapa. Arvostetuksi tulemisen vähäisyys tulee esiin myös kyselylomakkeen väittämien pohjalta saaduissa tuloksissa (ks. LIITE 4).

#### **9.5.4 Vuorovaikutus opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa (IV kuvauskategoria )**

Vuorovaikutus koettiin tärkeäksi hyvinvointitekijäksi. Kuvauskategoriaan kuuluu kaksi kategoriaa.

##### **Myönteiset vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden lisääjinä (kategoria J)**

Työtyytyväisyyttään lisäävinä tekijöinä opettajat kokivat opetukseen ja opiskelijaan liittyvät asiat. Opiskelijaa varten he kokivat työtä tekevänsä:

*”Itse opiskelijat ovat opetuksen suola”* (K31)

*”Kun opiskelijoihin saa hyvän kontaktin, hyvät keskustelut, se kannustaa.”* (K4)

*”Opiskelijoilta tuleva palaute lisää motivaatiota ja kannustaa eteenpäin – sekä pedagogisesti että sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta.”*(K18)

Opettajien kokemukset opiskelijoista saavat tukea aiemmista tutkimustuloksista. Opiskelijoita pidetään tavalla tai toisella työn parhaana puolena. Enemmän kuin esimerkiksi palkka ja eteneminen uralla merkitsee opetustyöstä saatava henkinen tyydytys. (Ks. esim. Glatthorn 1995, 42; Hargreaves 1993, 237; Kantelinen 2000, 101.) Tulosvastuujatteluun mukaantulosta opetuksen toteuttamiseen kielivät seuraavat opiskelijamääriin ja asiakkaisiin viittaavat lainaukset:

*”Motivaatiota lisää loppuvaiheen opiskelijoiden herääminen tajuamaan kielen, samoin ajatus, että olennaista on valmistuvien määrä.”* (K21)

*”Työmotivaatiota lisäävät työyhteisössämme hyvä ilmapiiri, mukavat kollegat ja asiakkaat = opiskelijat.”* (K5)

*”Hyvä työpaikkahenki, puutteita yritetään mahdollisuuksien rajoissa korjata.”* (K19)

Edellä olevista lainauksista käy myös ilmi ilmapiirin tärkeys työssä viihtymiselle. Ilmapiiriin vaikuttavat henkilösuhteet, joita juuri opettajien on todettu arvostavan suuresti. Kollegiaalisuudella on suuri merkitys, ja opettajat pyrkivät välttämään konflikteja sekä erimielisyyksiä ja arvostavat samankaltaista ajattelutapaa (ks. Anderson ym. 2002, 47; Hargreaves 2001, 503, 512, 517–523; Lacy & Sheehan 1997, 321):

*”Läheinen yhteistyö samoja opiskelijoita opettavien kollegojen kanssa on ollut – ja on – olennaista.”* (K15)

*”Innostuneet ja mukavat työtoverit ovat saaneet minut monta kertaa innostumaan omasta työstänikin enemmän.”* (K24)

Kollegojen tuesta, joskin aikaisempien tutkimusten mukaisesta vähentyneestä kollegiaalisesta yhteistyöstä (ks. esim. Anderson ym. 2002, 47) kertoo seuraava lainaus:

*”Mut jotenki niinku tuntuu, et simmonen kollegiaalinen yhteistyö on pikkasen niinku viime vuosina ihan vähentynyt tai sillai jotenki jokainen puurtaa vähän niiku enemmän kumminki omassa kopissa ja tekee yksin hommia, et en tiedä onks vain mun...saattaa olla, et jotkut tekee yhteistyötä enemmän. Kyllähän kollegoista sillä tavalla tukee joka tapauksessa. On tiettyjä asioita, joista keskustellaan tehdäänkö yhteistyötä, mut hiiukan niinku tuntuu jotenki, et se on vähentynyt viime aikoina.” (H3)*

Väsymistä ja ehkä kyllästymistäkin opetuksen valmistelutyöhön on havaittavissa seuraavassa lainauksessa:

*”Opetusmotivaatiota lisää ainainen halu ”tehdä parhaansa”. Kuitenkin joudun tinkimään esim. siitä ajasta, jonka käyttää tuntien valmisteluun, koska tässä iässä jotain täytyy hoitaa myös rutiinilla.” (K17)*

Opettaja on yhä ilmeisen kiinnostunut ponnistelemaan hyvän opetuksen aikaansaamiseksi, vaikka on opettanut kauan – tässä tapauksessa yli kaksikymmentä vuotta. Todennäköisesti opettaja kuitenkin kokee jonkinasteista väsymystä, koska tyytyy hoitamaan osan ”rutiinilla”. Hän kokee ehkä iän ja väsymyksen liittyvän toisiinsa samoin kuin iän ja osaamisen (ks. Paloniemi 2004, 91). Työuupumuksen merkkinä koulutus- ja opetus-tehtävissä ilmenee tutkimusten mukaan juuri väsymystä, ei niinkään ammatillisen itsetunnon heikkenemistä. Uupumuksen on todettu jonkin verran lisääntyvän iän mukana. (Kalimo & Toppinen 1997, 37, 44.)

Kieleen liittyvän kulttuurin opetuksen myönteisestä vaikutuksesta motivaatioon ja uudenaikaisesta yhteistyömuodosta opetuksen toteutuksessa viestivät seuraavat yleiskielenopettajien kokemukset:

*”Joo, ainakin mun mielest on tosi kiva työskennellä nuorten ihmisten parissa ja sit vielä kun ne on kaikki lisäksi kiinnostuneita... ja sitten vielä se että niinkun kun opettaa jotakin kieltä niin samalla myöskin opettaa sitä kulttuuria ja siin joutuu niin kuin itsekin kokonaan koko ajan pysymään niinku ajan tasalla tai mitä tapahtuu että tota se on niinkun sinänsä mielenkiintoista et ei saa koskaan niinkun herpaantua ja tota on kiva myöskin tosiaan puhuu muustakin kun vaan siit kielestä ja tuoda niitä asioita sinne tunnille niin se on hirveen tota niin itsellekin motivoivaa...” (H1)*

*”Vastaavasti opiskelijoiden ja oma innostus lisäävät, samoin kuin apuopettajatoimintakin on erittäin motivoivaa. Hyvät & mielenkiintoiset ped. keskustelut joidenkin opettajakollegojen kanssa pitävät yllä intoa.” (K27)*

Apuopettajatoiminta viittaa opetettavaa kieltä äidinkielenään käyttävien opiskelijoiden tai opetusharjoittelijoiden kanssa yhteistyössä annettavaan opetukseen. Apuopettajatoiminnalla pyritään ennen kaikkea opetustuntien ja opettajan yksinäisen työn elähdyttämiseen (ks. esim. Karlsson-Fält 1999, 44–47).

### Heikot vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden vähentäjinä (kategoria K)

Tähän kategoriaan löytyi vain muutamia yksittäisiä käsityksiä. Seuraava käsitys kuvaa yksipuolista tarvetta kollegiaaliseen yhteistyöhön:

*”Yhteistyön tarve kollegoiden kesken on kasvanut, mutta mitä tehdä jos minkäänlaista yhteistyötä saman kielen opettajan kanssa ei kuitenkaan ole...” (K30)*

Käsityksessä tulee ilmi kielikeskuksissa toimivien opettajien yksinäisyys (ks. Hargreaves & Dawe 1990, 227; Sahlberg 1996, 113–114; Viskari 1995, 55). Yleiskielenopettajia saattaa olla kieltä kohden yksi tai kaksi, erityisalojen kielenopettajia on tiedekuntaa kohden usein yksi, joskus useampia. Kielikeskuksen kaikkien opettajien ”yhteisenä nimittäjänä” on kielenopetus, mutta ongelmat esimerkiksi erityisalojen kielenopetuksessa eivät ole aina yhdistettävissä yleiskielenopetuksessa ilmeneviin ongelmiin. Mikäli saman kielen opettajat eivät pysty tekemään keskenään yhteistyötä, työ käy yksinäiseksi ja raskaaksi. Keskusteluja muiden opettajien kanssa opettajat pitävät yhtenä tehokkaimista stressinehkäisykeinoista (Cockburn 1996, 402–403).

Työyhteisöstä, jossa ei ole tapahtunut toivottua kasvua ja kehitystä, kertoo lainaus: *”heikentävät - paikallaan junnaavat kollegat”*. Tässä tapauksessa opettajan oma kehitys näyttää paljastaneen muiden opettajien kehityksen pysähtyneisyyden. Tämän huomaaminen synnyttää opettajassa toivottomuuden ja turhautumisen tunteen sekä motivaation puutetta. Opettajien jatkuva itsensä kehittäminen ja kouluttautuminen lisää laadukkaampien opetustaitojen käyttöä, vaikuttaa asenteisiin ja nostaa opettajan omaa vaatimustasoa, mutta vaatii toisaalta myös yhteisön kasvua. Myönteisessä tapauksessa yksittäisen opettajan oppimisprosessi voi innostaa opettajayhteisöä oman toimintansa uudistamiseen ja lisätä yhteenkuuluvuutta. (Ks. Keskinen 1999, 54.)

Työsuhteen keskeinen työtyytyväisyyden lähde voi myös olla työsuhteen vakinaisuus, kuten noin kaksikymmentä vuotta opettanut erityisalojen kielenopettaja kokee: *”Olen naisinta on se, että työpaikka on pysyvä eikä tarvitse ottaa lukuun juonitteluja”*. Käsityksessä voi havaita jonkinlaista kyynistymistä, jota esimerkiksi Niemen (2000, 116–117) tutkimuksen mukaan nuoremmat opettajat kokivat vanhemmissa loppuun palaneissa opettajissa.

#### 9.5.5 Akateemisen työn houkuttelevuus (V kuvauskategoria)

Tämän kuvauskategorian kategoriat viestivät niistä perinteisistä arvoista ja asioista, jotka ovat houkutelleet kielenopettajia akateemiselle uralle: alakohtainen kiinnostus sekä työn haasteellisuus ja vapaus.

#### Alakohtainen kiinnostus (kategoria L)

Tämän kategorian käsityksistä käy yleensä ilmi opettajan kokonaisvaltainen kiinnostus oppiaineeseen tai tieteenalaan. Opettaja ei ole ainoastaan opiskellut alaa, vaan ala on myös jatkuvan kiinnostuksen kohde ja harrastus:

*”Sivuaineeni on kansantaloustiede, eli ala kiinnostaa minua.” (K2)*

*”Alat, mitkä opetan, liittyvät ensimmäiseen maisteritutkintoon ja ovat aina olleet lähellä sydäntäni. Vapaa-ajan harrastukset liittyvät myös niihin ammattialoihin, joiden opiskelijoita opetan.” (K5)*

*”Helppoa omassa tdk:ssani, koska kielitiede on oma alani myös ja vakaa harrastukseni.” (K33)*

Hyvän kuvan tavasta rakentaa ja kehittää erityisalojen kieltenopetuksen asiantuntijuutta antaa seuraava lainaus:

*”Joskus kohtaan terminologisia tai muita kieleen liittyviä ongelmia. Esim. erityistekstissä on joku uudissana, jota ei löydy sanakirjoista yms. Käytän silloin hyväkseni sitä, että aviomieheni on opettamani kielen syntyperäinen puhuja...” (K34)*

Menemällä naimisiin toista kulttuuria edustavan yksilön kanssa asiantuntijakulttuurien välisiä rajoja voidaan ylittää, mikä mahdollistaa jatkuvan reuna-alueella tapahtuvan toiseen asiantuntijakulttuuriin osallistumisen. Intensiivinen vuorovaikutus saattaa johtaa siihen, että ihmisestä tulee puolisonsa ammatin mukaan esimerkiksi puoliksi fyysikko tai puoliksi opettaja. (Ks. Hakkarainen 2000, 94; ks. myös Wenger 1998, 105–113.)

### **Työn haasteellisuus ja vapaus (kategoria M)**

Työhön liittyvät haasteet, joihin liittyi kokeilun ja kehittämisen mahdollisuus, sekä asiantuntijuutta vaativat tehtävät olivat opettajien työtyytyväisyyden lähde. Haasteisiin vastaamisen koettiin mitä ilmeisimmin perustuvan omaehtoisuuteen (ks. Mäntylä & Päiviö 2005, 58–63):

*”Positiivista: dynaaminen työpaikka, jossa on paljon haasteita, mahdollisuus kokeilla.” (K19)*

*”Tutkimukseen pohjautuva opetuksen kehittäminen on vaativaa.” (K3)*

*”Myös erilaiset asiantuntijatehtävät koko yliopistoa koskevassa kehittämisessä ovat olleet antoisia ja haastavia.” (K32)*

Myös vapaus ja autonomia olivat asioita, joita arvostettiin. Vapaus luovaan työhön oli olennaista, mutta myös halu muotoilla omat aikataulunsa:

*”Mutta kaiken kaikkiaan luomisen vapaus ja se, ettei ole raskasta hallintotaakkaa kannettavana sekä opiskelijat lisäävät motivaatiota.” (K22)*

*”Suhteellisen suuri vapaus suunnittelussa ja toteutuksessa lisää motivaatiota. Pidän sitä hyvin tärkeänä (myös aikataulukysymykset)” (K25)*

Ainoastaan yhdessä käsityksessä viitattiin myös palkkaan:

*”Työ vapaata – saa tehdä kuin haluaa – ei halua että joht. haluaa rajoittaa. Akat. vapaus – ”independence”. (Palkan pit. 2-kertaistua). Tyytyväinen.” (K28)*

### 9.5.6 Yhteenveto

Opettajille osoitettu kysymys motivaatiosta laajeni opettajien vastauksissa koskemaan työtyytyväisyyttä yleisesti. Aineisto antaa vaikutelman opettajien halusta purkaa työhön liittyvää ahdistusta ja stressiä, joskin myös halusta nostaa esiin työtyytyväisyyttä ylläpitävät seikat.

Työtyytyväisyyteen liittyvien käsitysten analyysin perusteella syntyi horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi, joka käsittää viisi kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat muotoutuivat kategorioiden pohjalta, joita on yhteensä 13. Massayliopiston olosuhteisiin liittyviä käsityksiä tuli esiin kolmen kuvauskategorian kategorioissa, akateemista työtä perinteisesti leimaavia piirteitä kahden kategorioissa (ks. taulukko 9). Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy ensisijaisesti siihen suureen käsitysten kirjoon, jolle massayliopiston olosuhteet antavat aiheen (kategoriat A–I). Akateemista työtä leimaavien käsitysten kirjo on huomattavasti pienempi (kategoriat J–M).

Opettajien käsitysten mukaan yliopiston hallinto ja johto koetaan määräysten antajina (kategoria A). Hallinnollisten toimielinten todetaan etäännyneen opettajan arkitodellisuudesta ja olevan haluttomia puuttumaan ongelmiin. Hallinnon koetaan lisäävän opettajan taakkaa ylhäältä päin annetuin toimenpiteitä vaativin kehittämisspyynnöin. Projekteja opettajat eivät aina koe mielekkäinä, ja ne johtavatkin usein ns. pakotettuun kollegiaalisuuteen, hallinnollisesti toimenpantuun opettajienväliseen yhteistoimintaan, joka luo pohjaa turhautumiselle ja stressille. Rasittavaksi opettajat kokevat vaateen jatkuvasta vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kehittämisestä resurssien ollessa niukat riittävän kontaktiopetuksen järjestämiseksi. Mahdollisuudet opetuksen omaehtoiseen kehittämiseen ovat vähentyneet eivätkä työn tulokset heijasta opettajan henkilökohtaisesti asettamia tavoitteita; opettaja vieraantuu työstään. Käsityksissä korostuu tulosvastuun kuormittava vaikutus: sen laskennallisuus kilpistyy kielikeskuksissa vaatimukseen runsaiden opintoviikkomäärien tuottamisesta – vaikka laadun kustannuksella. Määräysten, sääntöjen ja tulosvastuun hallitsema tapa johtaa aiheuttaa opettajissa kokemuksen oman vaikutusvallan vähenemisestä, minkä seurauksena opettajat stressaantuvat ja työtyytyväisyys vähenee. Mielenkiintoista opettajien johtoa koskevissa käsityksissä oli niiden kohdistuminen yliopiston hallintoon ja johtoon yleensä – yksikön johtajaan kohdistui selkeästi vain yksi käsitys (kategoria B).

Opetusjärjestelyihin opettajat kokevat kohdistuvan monia ongelmia (kategoriat C–F). Suurimpana ongelmana opettajat kokevat liian suuret opetusryhmät ja liian suuren opetustaakan. Kasvaneet opiskelijamäärät, uusi oppimisteoria ja tulosvastuun mukainen asiakuusnäkökulma vaatisivat huomattavasti nykyistä suurempia tuntimääriä opetuksen toteuttamiseen. Opettajien kontaktiopetustuntimäärä on kokonaistyömäärään nähden suuri; se vaikuttaa pysyneen muuttumattomana toimenkuvan muutoksessa. Työmäärän lisääntymiseen ja työajan vähäisyyteen liittyy kiireen kokemista, mikä lisää opettajien riittämättömyyden tunnetta ja johtaa uupumiseen. Aineisto tarjoaa esimerkin osa-aika-eläkkeelle siirtyneestä opettajasta, joka vasta työmäärän vähennyttyä kokee pystyvänsä keskittymään opetukseen, hallitsemaan stressiään ja voivansa vaikuttaa työhönsä.

Käsityksissä tulee esiin opettajien työ määrän kasvaminen erityistoimenpiteitä vaativien opiskelijoiden lisääntyttä yliopiston massoitessa. Opettajan aikaa vievät aiempaa enemmän korvaavaa opetusta vaativat, kontaktiopetuksesta poissaolevat opiskelijat sekä eri tavoin rajoitteiset ja ongelmaiset opiskelijat. Opettajan stressiä lisäävät opetuksen avustamiseen, välineistöön ja tiloihin liittyvät puutteet sekä erityisalojen kieltenopetukselta puuttuvat edellytykset. Kieltenopettajilta vaaditaan paneutumista yhä useampien oppialojen kieliin, eikä suurten, taidoiltaan heterogeenisten, eri oppiaineiden opiskelijoiden opettaminen samoissa ryhmissä anna mahdollisuutta opetuksen mielekkääseen toteuttamiseen.

Opettajat hahmottavat käsityksissään myös kuvaa kielikeskuksesta erillislaitoksena (kategoriat G–I). Käsitykset antavat kuvan opettajasta, jonka työtehtävä on rajautunut pelkkään opetuksen toteuttamiseen; tutkimusmahdollisuus hävisi massayliopiston aiheuttaman liian suuren työ määrän seurauksena. Laitoksen erillisyydestä kertovat osaltaan opettajien käsitykset vähäisestä mahdollisuudesta edetä uralla ja kokea tiedeyhteisön arvostusta.

Opettajien työtyytyväisyys näyttäisi aineiston perusteella kumpuavan akateemista työtä yleisesti leimaavista piirteistä: vuorovaikutuksesta opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa ja akateemisen työn houkuttelevuudesta (kategoriat J–M). Myönteiset vuorovaikutussuhteet opiskelijoiden ja kollegojen kanssa lisäävät työtyytyväisyyttä, samoin positiivinen ilmapiiri. Kollegiaalisuudelle annetaan paljon arvoa, joskin sen todetaan vähentyneen, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia. Heikko yhteistyö kollegojen kanssa nakertaa työtyytyväisyyttä. Akateemisen työn houkuttelevuus perustuu alakohtaiseen kiinnostukseen, ja oma ala näytetään myös harrastuksena ja elämäntapana. Tytyväisyyden lähteiksi osoittautuvat työn haasteet, joihin vastaaminen perustuu omaehtoisuuteen: kokeilun ja kehittämisen mahdollisuus sekä asiantuntijuutta vaativat tehtävät. Akateemisen työn vapaus liitetään lähinnä luomisen vapauteen ja vapauteen suunnitella oma aikataulunsa.

Työtyytyväisyyteen liittyvät käsitykset antavat viitteitä siitä, että työ määrä ja siihen liittyvä stressin kokeminen olisi vähäisempää yleiskielenopettajilla kuin erityisalojen kieltenopettajilla. Erityisalojen kieltenopettajat ovat sitoutuneita alakohtaiseen kieltenopetukseen, jonka toteuttaminen on vaikeutunut resurssien puutteessa: eri oppialojen opiskelijat opiskelevat samoissa ryhmissä, mistä johtuen opetusryhmät ovat entistä heterogeenisempiä ja yksilöohjaus vaikeutuu. Yleiskielenopettajia motivoi yhteistyö ainelaitosten kanssa; heidän toimenkuvansa sisältyy myös valmentavan opetuksen antaminen ainelaitoksilta opiskelu oikeutta hakeville ilmeisen motivoituneille opiskelijoille. Yleiskielenopettajilla vaikutti myös olevan suurempi mahdollisuus suunnitella esimerkiksi aikataulunsa mieleisensä kuin erityisalojen kieltenopettajilla.

Tarkasteltaessa saatuja tuloksia Ilmarisen (2003, 398) talomallin avulla voi todeta yksilön voimavaroja kuvaavien, talon kolmen alimman kerroksen olevan opettajien kohdalla erittäin kovalla koetuksella. Pohjakerrokselle, terveyden sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kerrokselle rakentuva ammatillisen osaamisen kerros on selkeästi vaarassa taantua siihen vähäisen käytettävissä olevan ajan takia; esimerkiksi tutkimusmahdollisuus on hävinnyt työn paljouden vuoksi. Kolmannesta kerroksesta,

työntekoon liittyvistä arvoista ja työkuulttuurista johdolla ja työntekijöillä ei näytä olevan yhteneviä käsityksiä – opettajien työ on runsaiden opintoviikkomäärien tuottamista kontaktiopetustuntimäärän pysyessä samana. Neljäs kerros, työn kerros, saa opettajien käsityksissä kovaa kritiikkiä: 1) johto on etäantynyt opettajien työn todellisuudesta eikä puutu ongelmiin, 2) työn vaatimukset ja niiden toteuttamismahdollisuudet eivät kohtaa, esimerkkinä erityisalojen kielten opettajien ”venyminen” monien eri alojen kielten opettajaksi yhdessä suuressa opetusryhmässä, 3) työolot, kuten työtilat, opetustilat, opetuksen avustus jne. eivät vastaa tarpeita. Työn kerroksessa ainoastaan kollegat ja opiskelijat työyhteisönä saavat opettajien käsityksissä positiivista palautetta. Työn kerroksen voi nähdä olevan epätasapainossa voimavarakerrosten kanssa, ja kerrosten välinen riippuvuus – yhteistyö ja yhteisöllisyys – ovat uhanalaisia.

**Taulukko 9.** Opettajien käsitykset työtyytyväisyydestä sekä kokoavat aspektit

MASSAYLIOPISTON OLOSUHTEET	<b>I KUVAUSKATEGORIA:</b> Hallinto ja johtaminen opettajan toiminnassa	<b>Kategoria A:</b> Hallinto ja johto määräysten antajina
		<b>Kategoria B:</b> Motivoiva johtajuus
	<b>II KUVAUSKATEGORIA</b> Opetusjärjestelyihin liittyvät ongelmat	<b>Kategoria C:</b> Suuri työmäärä ja kiire
		<b>Kategoria D:</b> Erityistoimenpiteitä vaativat opiskelijat
		<b>Kategoria E:</b> Puutteet opetuksen avustamisessa, välineistössä ja tiloissa
		<b>Kategoria F:</b> Erityisalojen kieltenopetukselta puuttuvat edellytykset
	<b>III KUVAUSKATEGORIA</b> Kielikeskus erillislaitoksena	<b>Kategoria G:</b> Vähäiset mahdollisuudet tutkimustyöhön
		<b>Kategoria H:</b> Vähäiset mahdollisuudet kehitykseen uralla ja ammatissa
		<b>Kategoria I:</b> Arvostetuksi tuleminen
AKATEEMISTA TYÖTÄ PERINTEISESTI LEIJAAVAT PIIRITTEET	<b>IV KUVAUSKATEGORIA</b> Vuorovaikutus opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa	<b>Kategoria J:</b> Myönteiset vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden lisääjinä
		<b>Kategoria K:</b> Heikot vuorovaikutussuhteet työtyytyväisyyden vähentäjinä
	<b>V KUVAUSKATEGORIA</b> Akateemisen työn houkuttelevuus	<b>Kategoria L:</b> Alakohtainen kiinnostus
		<b>Kategoria M:</b> Työn haasteellisuus ja vapaus



## 10 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

Tässä luvussa kerron aluksi lyhyesti tutkimustuloksista, jotka on kategoriakohtaisesti esitelty edellisessä luvussa. Sen jälkeen pohdin niiden suhdetta teoriaan, mahdollisia käytännön seurauksia sekä niiden pohjalta nousseita tutkimusaiheita. Lopuksi arvioin fenomenografisen lähestymistavan käyttöä tässä tutkimuksessa.

### 10.1 Keskeiset tulokset

Tutkimuksen avulla oli tarkoitus etsiä yliopiston massoitumisesta mahdollisia syitä kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien työssä ilmenneisiin vaikeuksiin. Tavoitteeksi tuli selvittää opettajien kokemuksia ja käsityksiä tutkimalla miten yliopiston massoituminen ilmenee kieltenopettajien työssä ja toiminnassa. Ymmärtääksemme opettajan toimintaa meidän on tärkeää ymmärtää, kuinka hän kokee toimintansa taustalla olevat tekijät. (Ks. Marton & Booth 1997, 111.)

Tutkimuksen teoreettiset, massoitumiseen kytkeytyvät peruslähtökohdat muodostuvat ensinnäkin Trown (1972, 63–64) havainnosta, jonka mukaan massayliopisto laajenemisen ohella merkitsee muutosta eliittiyliopistosta massakorkeakoulutukseksi, toiseksi Scottin (1995, 9–10) pyrkimyksestä tarkastella massakorkeakoulutusta lukuisten yliopistoon, valtion, talouteen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin ym. seikkoihin kohdistuvien uudistusten ja muutosten kontekstissa ja kolmanneksi Välimaan (2001a, 59–60) esittämästä yleisestä olettamuksesta, jonka mukaan massoituminen suomalaisessa akateemisessa maailmassa edustaa negatiivista kehitystä ja toimii selityksenä huonolle opetukselle. Edellä mainittujen näkemysten pohjalta voi olettaa, että tutkimalla massayliopistoon liittyviä ilmiöitä opettajien kokemusten kautta saavutetaan uudenlaista tietoa ja ymmärrystä opettajan toiminnan ongelmista ja voidaan kehittää opettamista sekä edistää työhyvinvointia.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty fenomenografista lähestymistapaa, jonka avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään niitä erilaisia ajattelutapoja, joilla ihmiset kokevat ja käsitteellistävät ympäröivän todellisuuden ilmiöitä (Marton 1981, 180–181). Tämä tutkimus pyrkii Bowdenin (1995, 146–147) ”kehittävän fenomenografian” tapaan selvittämään ihmisten kokemusten tiettyjä аспекteja ja tekemään heidät tätä kautta kykeneviksi vaikuttamaan maailmaan, jossa he elävät ja työskentelevät. Vaikuttamisen lähtökohtana on jo asioiden tiedostaminen (ks. esim. Marton 1995, 175). Tätä taustaa vasten tutkimuskysymyksiksi aineiston pohjalta täsmentyi kolme kysymystä, kun tutkimuksen kohteeksi oli ensin valikoitunut kolme opettajien kokemusmaailmaan liittyvää kohdetta: *Miten korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opiskelijan? Miten korkeakoulu-*

*jen kielikeskusten kieltenopettajat kokevat opettamisen ja oppimisen massayliopistossa? Miten korkeakoulujen kieltenopettajat kuvailevat työtyytyväisyyttään?*

Kaikkien tutkimuskysymysten osalta tulosalue on laaja ja käsitysten kirjo suuri, mikä ei ollut yllättävä tulos tutkittavien opettajien toimiessa yliopiston kaikkien opiskelijoiden opettajina. Tulosalueet ovat kokonaisuuksina kuvauksia ”tietoisuuden anatomiaa” edustaen kollektiivista tietoa (Marton 1981, 198; Marton & Booth 1997, 125). Ne tuovat esiin opettajien erilaiset tavat kokea toimintansa massayliopistossa sekä sen, missä suhteessa kokemistavat ovat toisiinsa nähden. Tulosten tarkastelussa huomio kiinnittyy siihen, että eri korkeakoulujen kieltenopettajien kokemistavat ovat samanlaiset, eri korkeakoulujen kielikeskusten opettajien välille ei syntynyt olennaisia eroja. Kieltenopettajien käsitykset välittivät kuvaa ”yhdestä joukosta”.

Opiskelijaan ja työtyytyväisyyteen liittyvien tutkimuskysymysten osalta joidenkin kuvauskategorioiden käsitykset ovat yhdistettävissä massayliopiston piirteisiin. Opiskelijaan liittyvät käsitykset kuvaavat lisäksi opiskelijaa yksilöllisenä opiskelijana ja työtyytyväisyyteen liittyvät käsitykset lisäksi akateemisen työn peruspiirteitä. Kyseiset kuvauskategoriat muodostavat kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin. Opettamiseen ja oppimiseen liittyvät kuvauskategoriat muodostavat hierarkkisen kuvauskategoriasysteemin, ja massakontekstiin yhdistettävät piirteet ovat etsittävisissä yksittäisistä käsityksistä ja kategorioista. Tutkimustuloksia kokonaisuutena tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että tulosalueiden tulokset tukevat toisiaan.

**Opettajien käsityksissä opiskelijoista** massakonteksti tulee esiin kahden kuvauskategorian käsityksissä. Toinen kuvauskategoria välittää kuvaa välineellisesti kieltenopiskeluun suhtautuvista opiskelijoista ja toinen opiskelijoista asiakkaina. Hallitsevin tapa kokea opiskelijat on kokea heidät kieliopintoihin sitoutumattomina, välineellistyneinä opintosuoritusten tavoittelijoina. On mielenkiintoista havaita, että nämä käsitykset ovat kaikki erityisalojen kieltenopettajien, suomen, ruotsin ja englannin opettajien käsityksiä, eikä niitä esiinny lainkaan yleiskielenopettajilla. Opettajat kokevat opiskelijat käytännönläheisiksi ja hyötyä tavoitteleviksi, mikä luo pohjaa pintalähestymistapaan yhteydessä oleville opiskeluorientaatioille (ks. Entwistle ym. 1991, 258; Olkinuora & Mäkinen 1999, 32–33). Koska kyseisten opettajien kurssit ovat yliopiston kaikille opiskelijoille suunnattuja, tavoitteisiinsa nähden lyhyitä ja opettajille tavanomaisia kursseja, joiden opiskelijamäärät opettajat kokevat suuriksi, syntyy tiedon siirtämiseen keskittyvälle opetukselle otollinen konteksti (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Samuelowicz & Bain 1992, 109). Tiedon siirtämiseen keskittyvä opetus heikentää mahdollisuuksia muuttaa opiskelijan kyseisessä kontekstissa soveltamaa pintaoppimiseen yhteydessä olevaa lähestymistapaa, johon opiskelijakeskeisellä opetuksella voitaisiin vaikuttaa (ks. Laurillard 1984, 196–197; Trigwell ym. 1999, 66–67). Kurseilla yleensä toteutettava erityisalojen kieltenopetus ei näyttäisi olevan riittävä keino sitouttamaan opiskelijoita kieltenoppimiseen. Käsityksistä käy ilmi myös kieltenopettajien kokema toisarvoisuus

opiskelijoiden oppiaineopettajiin nähden sekä opettajien motivaation lasku opiskelijoiden asennoitumisen seurauksena.

Opiskelijan välineellistynyt suhtautumistapa kieltenoppimiseen ilmenee myös tavoitteena oppia kieltä vain sen verran kuin sillä selviäminen vaatii. Opiskelija ei esimerkiksi sitoudu kieltenopiskeluun, koska on Suomessa vain tietyn ajan vaihto-opiskelijana. Myös uraan ja työmarkkinoille suuntautuvan opiskelijan kieltenopiskelu koetaan välineellistyneenä.

Suuri osa kaikista opettajista mieltää opiskelijat asiakkaiksi. Asiakkaina opiskelijat vaativat erilaisia erikoispalveluja kuten korvaavia suoritustapoja ja ohjausta sähköpostitse tai työtä helpottavia materiaaleja. Opettaja kokee erikoispalvelujen lisäävän työtaakkaansa. Opiskelijat koetaan myös valikoiviksi kurssien sisällön suhteen ja halukkaiksi vaikuttamaan teemojen valintaan, mikä viestii opiskelijoiden vaikuttamishalun uudenlaisesta kohdentamisesta. Käsitys ei vastaa aiempaa kuvaa passiivisesta kuluttajaopiskelijasta.

Tutkimuskysymykseen liittyvän tulosalueen neljä muuta kuvauskategoriaa kuvastavat opiskelijoita lähinnä yksilöinä, ja opiskelijoihin liitettäviä ominaisuuksia voi tarkastella esimerkiksi yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja koulutuksellisten muutosten valossa (ks. Scott 1995, 9–10). Mielenkiintoa herättää se, että yleiskielenopettajat selkeästi kokevat opiskelijat kiinnostuneiksi ja opiskelijoiden kiinnostus kieltenopiskelua kohtaan välittyy heille huolimatta siitä, että opetusryhmät ovat suuria. Kunnianhimoisiksi ja tavoitteellisiksi opiskelijat kokee osa kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista. Tulosalueen kategorioiden käsitykset viestivät lisäksi sellaisista opiskelijoiden ominaisuuksista kuten avoimuudesta ja rohkeudesta, aggressiivisuudesta sekä oman edun tavoittelusta. Käsitykset kertovat myös opiskelijoiden lisääntyneestä ohjaustarpeesta sekä sopimattomuudesta korkeakouluopiskelijaksi. Opettajien käsitysten välittämä opiskelijakuva vastaa pitkälti aiempien tutkimusten välittämää kuvaa massayliopiston opiskelijasta.

Tarkasteltaessa **opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta** huomio kiinnittyy siihen, miten käsitysten kirjo välittää kuvaa opettajien yhteydestä eri aikakausiin ja saatuun koulutukseen (ks. Kauppi 2004, 198–199). Tulosalue käsittää kaksi kuvauskategoriaa, joista ensimmäisen kategorioiden tuovat esiin ilman havaittavaa oppimisteoriaa toteutettavan opetuksen ja oppimisen ja toisen kategorioiden havaittavaan oppimisteoriaan tukeutuvan opetuksen ja oppimisen. Ensimmäiseen kuvauskategoriaan kuuluvien kategorioiden käsitysten mukaan opetus perustuu joko menetelmien soveltamiseen tai opettajan kokemukseen. Käsitykset kertovat menetelmäkokeiluista, ja niissä korostuu tietokoneelle annettu merkitys opetuksessa. Nämä käsitykset ovat noin kaksikymmentä vuotta opettaneiden opettajien käsityksiä. Käsitysten voi nähdä viestivän jonkinlaisesta ammatillisesta pysähtyneisyydestä modernin teknologian korvatussa puutteet pedagogisissa taidoissa. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kaikkia käsityksiä tarkastellessa kävi selkeästi ilmi, että opetusteknologian käyttö on vakiintunut osaksi opettajien työtä ja opettajat pyrkivät etsimään uusia opetusmenetelmiä.

Toiseen kuvauskategoriaan kuuluvien kategorioiden käsityksistä hallitsevimpiä olivat käsitykset, joiden taustalta löytyy behavioristisen oppimisen malli. Opettajat turvautuvat behavioristiseen opetustapaan opettaessaan kielen alkeita tai pyrkiessään automatisoimaan opiskelijoiden kielellisiä perustaitoja (ks. esim. Hutchinson & Waters 1990, 40 ja Williams & Burden 2007, 10). **Behavioristisen oppimisen malli on käytössä massakontekstissa myös heterogeenisten ryhmien opetuksessa, kun oppijoiden yksittäinen ohjaaminen on vaikeutunut.** Behavioristinen tapa opettaa näyttäisi myös liittyvän opettajan haluttomuuteen siirtyä oppijakeskeiseen opettamiseen.

Käsitysten mukaan opetuksen taustalta on myös löydettävissä humanistisen, oppimisilmapiirin ja opiskelijan persoonan kokonaisuutena huomioivan suuntauksen vaikutusta. Kokonaiskuvaltaan humanistista suuntausta heijastavissa käsityksissä tulee esiin opettajan kyky soveltaa useita oppimisteorioita kontekstista riippuen.

Konstruktivistiseen oppimisteoriaan liitettävien käsitysten kirjo on aineistossa melko suuri. Konstruktivismiin viittaavat käsitykset viestivät opettajien kyvystä muuttaa käsityksiään oppimisesta ja opettamisesta sekä kyvystä kehittyä työssään. Sosiaaliseen konstruktivismiin viittaavissa käsityksissä havainnollistuu opettajien, oppijoiden ja tehtävien keskinäinen dynaaminen vuorovaikutus, oppimisen tilannesidonaisuus ja kontekstuaalisuus. Merkille pantavaa on sosiaalista konstruktivismia edustavien käsitysten ilmaisseiden opettajien olevan yleiskielen tai suullisen kielitaidon opettajia. Käsitykset tukevat tutkimustuloksia, joiden mukaan kurssin luonne ja koko saattavat vaikuttaa siihen, että opettaja voi olla avoin uusille ajatuksille sekä menetelmille ja voi myös toteuttaa oppijakeskeisiä menetelmiä (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295 ja Samuelowicz & Bain 1992, 110).

**Opettajien kuvaillessa työtyytyväisyyttään** massakontekstiin liittyviä käsityksiä tuli esiin kolmen kuvauskategorian käsityksissä. Huomio kiinnittyy erityisesti siihen laajaan käsitysten kirjoon, johon massakonteksti antaa aihetta. Tulosalueen kahden muun kuvauskategorian käsitykset liittyvät akateemista työtä perinteisesti leimaaviin peruspiirteisiin.

Massayliopiston ominaisuuksiin liittyvissä käsityksissä yliopiston hallinto ja johto näyttyvät määräysten antajina. Hallinnollisten toimielinten todetaan sekä etäänntyneen opettajan arkitodellisuudesta että olevan haluttomia puuttumaan ongelmiin. Hallinnon koetaan lisäävän opettajien työtaakkaa ylhäältä päin annetuin toimenpiteitä vaativin kehittämispyyntöin. Opettajat eivät koe projekteja aina mielekkäinä, ja ne johtavat usein ns. pakotettuun kollegiaalisuuteen, hallinnollisesti toimeenpantuun opettajienväliseen yhteistoimintaan, joka luo pohjaa turhautumiselle ja stressille (ks. Hargreaves 1990, 227; 1995, 213–215; ks. myös Fullan 1990, 15). Opettajat kokevat rasittavaksi vaateen jatkuvasta vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kehittämisestä resurssien ollessa niukat riittävän kontaktiopetuksen järjestämiseksi. Mahdollisuuksien opetuksen omaehtoiseen kehittämiseen koetaan vähentyneen, eivätkä työn tulokset heijasta opettajien henkilökohtaisesti asettamia tavoitteita. Käsityksissä korostuu tulosvastuun laskennallisuus:

kielikeskusten edellytetään tuottavan runsaasti opintoviikkoja – vaikka laadun kustannuksella. Määräysten, sääntöjen ja tulosvastuun hallitsema tapa aiheuttaa opettajissa kokemuksen oman vaikutusvallan vähenemisestä, minkä seurauksena opettajien työtyytyväisyys heikkenee.

Massakontekstiin ovat yhdistettävissä myös opetusjärjestelyihin liittyvät ongelmat. Suurimpana ongelmana opettajat kokivat liian suuret opetusryhmät ja liian suuren opetustaakan. Kasvaneet opiskelijamäärät, uusi oppimisteoria ja tulosvastuunmukainen asiakkuusnäkökulma vaatisivat nykyistä enemmän resursseja opetuksen toteuttamiseen. Kasvanut työmäärä aiheuttaa kiireen kokemista, mikä lisää opettajien riittämättömyyden tunnetta ja johtaa uupumiseen. Käsityksissä tulee myös esiin opettajien työmäärän kasvaminen erityistoimenpiteitä vaativien opiskelijoiden lisääntyttä. Opettajien stressiä lisäävät puutteet opetuksen avustamisessa, välineistöissä ja tiloissa. Erityisalojen kieltenopetukselta koettiin puuttuvan edellytykset: opetettavana on yhä useampien oppialojen alakohtaisia kieliä, eikä taidoiltaan heterogeenisten, eri oppiaineiden opiskelijoiden opettaminen samoissa suurissa ryhmissä anna mahdollisuutta mielekkääseen opetuksen toteuttamiseen.

Opettajat hahmottavat käsityksissään myös kuvaa kielikeskuksesta erillislaitoksena, jossa opettajan työtehtävä on rajautunut pelkkään opetukseen ilman mahdollisuutta tutkimukseen. Laitoksen erillisyydestä kertovat käsitykset puutteellisesta mahdollisuudesta edetä uralla ja kokea tiedeyhteisön arvostusta.

Opettajien tyytyväisyyden lähteenä ovat hyvät vuorovaikutussuhteet opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa sekä akateemisen työn houkuttelevuus. Kollegiaalisuudelle annetaan paljon arvoa, joskin sen todetaan vähentyneen, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (ks. Anderson ym. 2002, 47). Akateemisen työn houkuttelevuus perustuu alakohtaiseen kiinnostukseen, ja oma ala näyttäytyy myös harrastuksena ja elämäntapana. Akateeminen vapaus liitetään luomisen vapauteen ja vapauteen suunnitella aikataulunsa.

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla käsitykset antavat viitteitä siitä, että stressin kokeminen olisi vähäisempää yleiskielenopettajilla kuin erityisalojen kieltenopettajilla. Erot voivat liittyä erityisalojen kieltenopetuksen vaativuuteen ja vastuuseen, opetusresurssien vähäisyyteen sekä opettajaryhmien erilaisiin opiskelijoihin ja erilaisiin mahdollisuuksiin vaikuttaa esimerkiksi aikataulunsa suunnitteluun.

## 10.2 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Kuten on käynyt ilmi (luvussa 8), tutkimukseen osallistuneet opettajat liittävät massoitumisen selvästi opiskelijamäärien kasvuun sekä opiskelijoiden heterogeenisyyteen ja kokevat massoitumisen epämääräisenä, negatiivisena asiana. Fenomenografisella tutkimuksella saatujen tulosten perusteella voi kuitenkin todeta, että massakonteksti ilmenee heidän käsityksissään selkeänä ja monisyisenä. Se muodostaa opettajille haasteen vaikuttamalla heidän toimintaansa piilo-opetussuunnitelman tavoin.

Saadut tulokset vahvistavat useiden aikaisempien tutkimusten tuloksia massayliopiston olemuksesta: opettajat kokevat opiskelijat välineellistyneinä ja asiakkaisiin samaistettavina (ks. esim. Ahola & Olin 2000, 1–2; Aittola 1992, 42; Mustajoki 2002, 24), ja he kokevat massoitumisesta aiheutuvan suuren työmäärän sekä byrokratian vaikuttavan negatiivisesti toimintaansa (ks. esim. Anderson ym. 2002, 50–53; Eskola 2004, 363). Opettajien käsitykset opettamisesta kertovat suurten, heterogeenisten opetusryhmien vaikeuttavan yksilöllisen ohjauksen toteutumista ja yksilöllisten oppimisprosessien seuraamista, mikä on yhtenä syynä tiedon siirtoon keskittyvään, behavioristiseen opetukseen (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295). Tutkimus tuo uutta tietoa kielikeskuksissa toimivista opettajista antamalla viitteitä siitä, että eri opettajaryhmät altistuvat massoitumisen vaatimuksille ja paineille eri tavoin ja toteuttavat erilaista opetuksellista lähestymistapaa. Teorialisää tutkimus tuo myös hahmottamalla kuvaa kielikeskuksista kieltenopettajien kokemana.

Opettajien käsityksissä on havaittavissa protestimielialaa erilaisten työhön liittyvien rutiinitehtävien siirryttyä opettajien harteille lisäten työtaakkaa entisestään. Opettajat kokevat kielteisenä asiana opetusta avustavan henkilökunnan häviämisen tai sen toimenkuvien muuttumisen. Eri tahojen informointi, suurten opiskelijamäärien opintosuoritusten rekisteröinti sekä muu toimistotyö vievät opettajan aikaa opetukseen liittyvältä toiminnalta. Opettajat kokevat autonomiansa vähentyneen: heiltä vaaditaan aktiivisuutta erilaisissa tehtävissä ja projekteissa, joita he eivät koe mielekkäiksi. Opettajat kantavat selvästi huolta jaksamisestaan. Käsitykset välittävät huolestuneisuutta myös opiskelijan olemuksen muutoksesta. Opettajien kuva opiskelijasta eroaa heidän oman opiskeluaikansa opiskelijakuvasta. Massayliopiston yksilöllistynyt opiskelija edellyttää palvelua ja erikoisjärjestelyjä ja vieroksuu toisinaan yhteisöllisyyttä, mikä pakottaa opettajaa etsimään uudenlaisia menettelytapoja opiskelijan kanssa tehtävään työhön. Tämä vaatii paljon opettajan aikaa. Käsitykset ilmentävät toisaalta myös tiettyä alistuneisuutta: kielikeskukset hyväksytään vastahakoisesti opetusta tuottavina laitoksina tutkimuksen jäädessä vapaa-ajan harrastukseksi ja urakehityksen vähäiseksi.

Eri tulosalueiden käsityksiä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy käsityksiin, joiden ilmaisijoina on opettajia pääasiassa vain yhdestä opettajaryhmästä. Kun opiskelijat koetaan kieliopintoihin sitoutumattomina opintoviikkojen tavoittelijoina, kokijoina on ainoastaan erityisalojen kieltenopettajia, ei yleiskielenopettajia. Ero tulee esiin selvästi johdun todennäköisesti erityisalojen kieltenopettajien runsaasta osuudesta aineistossa. Kieltenopiskeluun kohdistuvaa aktiivisuutta saavat yleiskielenopettajat havaita useammin kuin erityisalojen kieltenopettajat, ja ainoastaan yleiskielenopettajien käsityksissä välittyy opettamisen toteuttamistapa, jota voi luonnehtia sosiaalisen konstruktivismin pohjalta toteutetuksi. Työtyytyväisyyteen liittyvät käsitykset antavat viitteitä siitä, että yleiskielenopettajien työmäärä ja siihen liittyvä stressi olisi vähäisempää kuin erityisalojen kieltenopettajien.

Erityisalojen kieltenopettajien kokiessa opiskelijat kieliopintoihin sitoutumattomina opintoviikkojen tavoittelijoina kokemistapaan johtavia syitä voi etsiä usealta taholta ja

kokemistavan voi puolestaan olettaa johtavan tiettyihin toimintatapoihin. Ensimmäkin erityisalojen kieltenopettajien opettavina ovat yliopiston kaikki opiskelijat heidän kieltä kohtaan tuntemaansa kiinnostukseen ja taitotasoon katsomatta. Kursseista vapautuvat kielellisesti edistyneimmät opiskelijat näyttökokeiden kautta. Opiskelijat pyrkivät nopean valmistumisen paineessa keskittymään oman alansa opintoihin eivätkä vielä ehkä ymmärrä kieliopinnojen merkitystä ja panostavat siksi niihin usein vain vähänlaisesti. Opetusryhmät ovat resurssipulan takia yleensä liian suuria ja koostuvat usean eri oppiaineen opiskelijoista. Opiskelijoiden monialaisuus saa aikaan sen, että opettaja joutuu tekemään kompromisseja valitessaan opetettavaa ainesta, mikä heikentää opiskelijoiden kiinnostusta kieliopinnoihin. Tällainen opetuskonteksti ei ole suotuisa erityisalojen kieltenopetukseen, jonka ydinajatuksena on huomioida yksittäisten opiskelijoiden alakohdittaisen kielitaidon tarpeet.

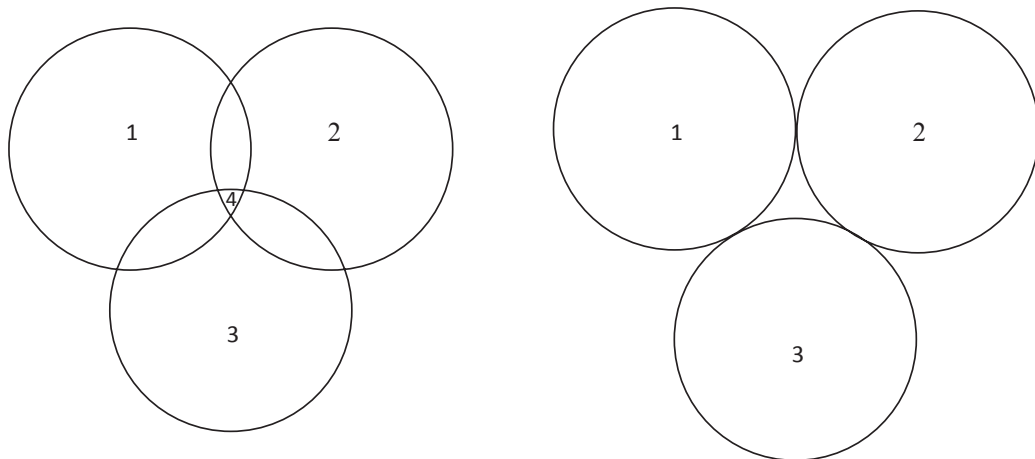
Kokeneet opettajat, joita aineiston pitkään opettaneet opettajat ovat, huomaavat ennen pitkää edellä esiin tulleista syistä olevansa estyneitä toteuttamasta ns. kontekstuaalista pedagogiikkaa (ks. Järvinen 2009a), jolla olisi merkitystä opiskelijoiden sitouttamisessa. Opettajien hyväkään ammattitaito ei pääse oikeuksiinsa. Opiskelijat haluavat oppia alastaan – myös kieltenopetuksen kautta – mutta he eivät innostu syvälliseen kieltenopiskeluun (ks. Dörnyei 1990, 69–70). Opiskelijoiden suuntautumistavan seurauksena opettajan motivaation voi ymmärtää vähenevän. Motivaation laskuun vaikuttavat myös opettavan aineksen tunteminen toisarvoiseksi sekä toimintakontekstin pysyminen samana vuosikaudet. Koska opettajiin massoitumisen seurauksena kohdistuu paineita sekä puutteellisten opetusjärjestelyjen että hallinnon vaatimusten takia ja opettajien mahdollisuudet kehittyä urallaan ja tehdä tutkimustyötä ovat heikot, on ymmärrettävää, että vaarana on itse opetuksen vakiintuminen tiedon siirtoon keskittyvään opetukseen, behavioristiseen tapaan antaa opetusta. (Ks. Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295 ja Samuelowicz & Bain 1992, 110; ks. myös Ruohotie 2002, 49–50.) Opettajat pyrkivät toisin sanoen vain ”suoriutumaan” opetuksesta kehittämisen ja uudistamisen osoittautuessa vaikeaksi ja opiskelijoiden suhtautuessa opetukseen pintapuolisesti. Kun opettajien motivaatio katoaa, sitoutuminen työhön vähenee ja työpanos heikkenee, mistä taas on seurauksena työstä haetusta tyydytyksestä paitsi jääminen. (Ks. Ropo 1991, 162; Rosenholtz 1989, 139–140.)

Opettajien käsitykset opetuksesta ja oppimisesta tuovat esiin käsityksiä, jotka tukevat edellä esitettyä. Käsitysten mukaan erityisalojen kieltenopettaja toteuttaa behavioristista opetustapaa, koska ryhmäkoot ovat suuret, ja opiskelija-aineksessa on paljon heikkoja opiskelijoita. Opiskelijoiden heterogeenisyyteen – ja opiskelijoiden sitoutumattomuuteen – on suurten ryhmien ollessa kyseessä helpointa vastata koulumaisella, kontrolloivalla lähestymistavalla, jotta oppimisen voidaan havaita toteutuvan ja jotta oppiminen voitaisiin taata. Erityisalojen kieltenopettajille oppimisen takaaminen on tärkeää, koska opiskelijoiden tutkinnon suorittaminen lepää osittain heidän harteillaan: kielet sisältyvät pakollisina tutkintovaatimuksiin eivätkä saisi muodostua esteeksi opiskelijan valmistumiselle. Koska kielet ovat kaikille opiskelijoille pakollisia, opettaja ei voi olettaa kaikkien olevan innostuneita ja motivoituneita kielten opiskelusta. Opettajien työtyytyväisyyteen liittyvissä käsityksissä tulee myös esiin suuriin opiskelijamääriin liittyvä valtaisa

työtaakka – yksilöllisten, kielellisesti vaativienkin tehtävien korjaukset, jotka osaltaan ovat estämässä oppijakeskeisen lähestymistavan toteutumista.

Edellä esiin tulleen perusteella käy ilmi, että massayliopistossa annettava opetus voidaan yhdistää oletukseen, jonka mukaan massoituminen voi johtaa huonoon opetukseen (ks. Välimaa 2001a, 56). Erityisalojen kieltenopettajien kohdalla massoitumisen tiettyjen piirteiden kasaantuminen, kuten suuri ryhmäkoko, epätarkoituksenmukaiset tilat ja puutteellinen välineistö, heterogeeniset ja välineellistyneet opiskelijat sekä opettajien heikentyneet mahdollisuudet kehittyä urallaan ja tehdä tutkimustyötä, muodostavat vaikean toimintakontekstin. Käsitysten perusteella opiskelijoiden suuntautumistavalla opiskeluun näyttäisi olevan huomattava merkitys opettajan työssä. Opettajan työtyytyväisyyden yksi tärkeä perusta muodostuu positiivisista opiskelijasuhteista (ks. luku 9). Kun näiden suhteiden muodostuminen vaikeutuu opetuksen tarkoituksenmukaisen toteutuksen estyessä, opettaja saattaa etäännyä opiskelijoistaan ja hänen motivaationsa heikkenee. Opettajan joutuessa toteuttamaan informaation siirtoon keskittyvää opetustapaa sitoutumattomien opiskelijoiden pintaoppimiseen yhteydessä olevaa lähestymistapaa ei pystytä muuttamaan (ks. Laurillard 1984, 196–197; ks. myös Trigwell ym. 1999, 66–67). Työn vaatimukset ja annetut resurssit eivät kohtaa, ja toiminnasta voi tulla epätarkoituksenmukaista ja tehotonta.

Opettajien tilannetta voi kuvata Boyatzisin (1982, 13) kuvion avulla erottamalla yksilön osaamista, työn asettamia vaatimuksia ja toimintakontekstia kuvaavat ympyrät toisistaan niin, että niiden osittain päällekkäin muodostama tehokkaan toiminnan alue supistuu tai jopa katoaa kokonaan:



**Kuvio 10.** Erityisalojen kieltenopettajien toimintamahdollisuuksia kuvaavat kuviot Boyatzisin (1982, 13) kuviota soveltaen: 1 = yksilön osaaminen, 2 = työn tekijälle asettamat vaatimukset, 3 = toimintakonteksti, 4 = tehokas toiminta



Toisin kuin erityisalojen kieltenopettajat yleiskielenopettajat kokevat selkeästi opiskelijansa kieltenopetuksesta kiinnostuneiksi. Opettajat kokevat, että opiskelijat haluavat oppia opetettavaa kieltä ja ovat valmiita ponnistelemaan sitoutuneesti saavuttaakseen kielitaidon. Opettajat katsovat opiskelijoiden löytävän helpompia kursseja pelkkien opintoviikkojen saamiseksi. Opiskelijoiden innostuneisuuden taustalta löytyy pelkän kiinnostuksen lisäksi usein kunnianhimoinen tavoite saada opiskeluoikeus ko. kielen oppiainelaitokselta. Mielenkiintoa herättää se seikka, että opettajien opetusryhmät voivat olla hyvinkin suuria (ks. LIITE 3), mutta opiskelijoiden kiinnostus välittyy selvästi ja opettajaa motivoivasti.

Samoin kuin erityisalojen kieltenopettajien opiskelijäkäsitys ja käsitys opettamisesta ja oppimisesta näyttäisivät olevan yhteydessä toisiinsa, myös yleiskielenopettajien vastaavat käsitykset näyttäisivät tekevän sen. Sosiaaliseen konstruktivismiin samaistettavissa oleva opettamis- ja oppimisteoria löytyy vain yleiskielenopettajilta sekä heidän lisäksi pieniä ryhmiä opettavilta suullisen kielitaidon opettajilta. Kyseiset opettajat pyrkivät – ja pystyvät – selkeästi antamaan opiskelijalle vastuun oppimisprosessistaan ja aktivoimaan ryhmän kokonaisuutena valittuihin aktiviteetteihin jääden itse vastuuseen opetettavasta aineesta. He pyrkivät myös neuvottelevaan otteeseen opettamisessaan ja oppijan autonomiaan. Yleiskielenopettajien kohdalla sekä valta että aloite näyttäisivät olevan kontekstitasolla ja opettajan voimaantumisen olosuhteet kohdallaan (ks. Järvinen 2009a).

Edellä esiin tullut oppijakeskeinen ote opettamiseen näyttäisi mahdollistuvan massakontekstissakin opiskelijoiden osoittaessa todellista innostusta kieltenopiskeluun. Syitä opetustavan mahdollistumiseen on kuitenkin etsittävä myös kyseisten opettajien kurssien tavoitteista ja luonteesta. Koska kurssit eivät kuulu opiskelijoiden tutkintoon pakollisina, opettajilla ei ole samanlaista vastuuta opiskelijan valmistumisesta kuin erityisalojen kieltenopettajilla. Opiskelupaikkaa oppiainelaitokselta tavoittelevien opiskelijoidenkin menestymisestä vastuun kantaa viimekädessä vain yksilö itse, kieltenopettajien ei tarvitse kokea muodostuvansa oppiainelaitoksilla opiskelijoiden eteen jo tehdyn työn edistymisen esteeksi. Alkeis- ja jatkokurssien luonne taas antaa opettajalle mahdollisuudet herättää opiskelijoissa mielenkiintoa esimerkiksi välittämällä kieleen liittyvää, opiskelijoille uutta kulttuuria monipuolisin, nykyaikaisin menetelmin – ulottuvuus, johon erityisalojen opettajilla ei kurssiensa puitteissa enää ole aikaa, vaikka kieleen liitettävä kulttuuri ajassa elämisenä vuoksi aina vaatisi osansa kieltenopetuksessa. Kulttuurin opetus, kuten esimerkiksi taiteiden ja sosiaalitieteiden opetus, mahdollistavat opiskelijoiden aktiivisuuden, intensiivisen vuorovaikutuksen ja keskustelun opetuksen yhteydessä (ks. Kember ym. 2008, 54), mikä käy myös ilmi tutkimuksen käsityksistä. Alkeis- ja jatkokursseilla opettajan motivaatiota lisäävänä tekijänä ei pidä myöskään aliarvioida opiskelijan osoittamaa nopeaa edistymistä kieltenopiskelussa: alemmilla taitotasolla selvästi havaittava edistyminen voi olla 2–3 kertaa nopeampaa kuin ylemmillä taitotasolla, joilla erityisalojen kieltenopettajien opiskelijat opiskelevat (ks. Takala 1997, 93).

Toisin kuin erityisalojen kieltenopettajien, yleiskielenopettajien kohdalla massoittuminen ei johda huonoon opetukseen. Suuret ryhmät hankaloittavat opettajan toimintaa, mutta opiskelijoiden innostus ja aktiivisuus tekevät suurestakin ryhmästä kyllin homogeenisen, jotta opetuksen kehittäminen ja opettajan työtyytyväisyys mahdollistuvat. Työn vaatimukset ja annetut resurssit kohtaavat paremmin yleiskielenopettajan työssä kontekstin muuttuessa tietyiltä osin. Yleiskielenopettajien toiminnan osalta Boyatzisin (1982, 13) kuvio voisikin näyttää johdanto-osassa esiin tulleen kaltaisena. Massakonteksti näyttäytyy siis monisyisenä opetukseen vaikuttavana kokonaisuutena, jonka osatekijöiden muutokset vaikuttavat oleellisesti opettajan kokemismailmaan, käsityksiin ja toimintaan. Yleiskielenopettajien toiminta näyttäytyy tehokkaana, kun taas erityisalojen kieltenopettajien toiminta saattaa antaa tehottoman vaikutelman (ks. Taylor 1999, 46–47).

Opettajaryhmien erilaiset kokemistavat tulevat esiin myös tarkasteltaessa opettajien käsityksiä omasta laitoksestaan ja opettajuudestaan: erityisalojen kieltenopettajat eivät koe tulevaisuutta työssään arvostetuiksi. Vähäisen arvostuksen kokeminen tulee esiin jo aiemmissa erityisalojen kieltenopettajia koskevissa tutkimuksissa (ks. Hutchinson & Waters 1990, 164; McDonough 1984, 140; Robinson 1991, 82). Yleisesti ottaen kielikeskuksissa toimivat opettajat tuntevat laitoksensa pelkistyneen massoittumisen myötä opetuslaitokseksi ja opettajissa on havaittavissa väsymystä siihen, että tekniikkaan tukeutuvien opetusmenetelmien kehittämisestä on tullut kielikeskusten keskeinen tavoite resurssien ollessa jatkuvasti riittämättömät kontaktiopetuksen järjestämiseksi. Vaatimukset menetelmien kehittämisestä näyttäisivät olevan ristiriidassa opettajien tutkimusmahdollisuuksiin ja ammatissa kehittymiseen liittyvien käsitysten kanssa: mahdollisuudet sekä tutkimusentekoon että ammatissa kehittymiseen ovat vähäiset. Opetusta ja oppimista koskevat käsitykset kertovat joidenkin opettajien suoranaisestä ammatillisesta pysähtyneisyydestä oppimisteorian näyttäytyessä pelkästään kokeneisuutena tai tietotekniikan soveltamisena. Kielikeskusten pyrkiessä opetuslaitoksina kehittämään eri opetusvälineiden avulla tapahtuvaa opettamista sekä hyödyntämään informaatioteknologiaa ja monimuoto-opetusta niiden tulisivat kiinnittää erityistä huomiota opettajien koulutus- ja tutkimusmahdollisuuksien edistämiseen, jotta kehittämistyö varmasti perustuisi opetuksen tutkimukselle eikä jäisi opetuskikkailuksi (ks. Sajavaara 1998, 99). Asiantuntevinta tutkimusta alalla tekisivät varmasti kielikeskuksissa toimivat kieltenopettajat.

Opetusmenetelmien kehittämiseen ja kokeilemiseen liittyvät käsitykset antoivat tässä tutkimuksessa aluksi ristiriitaisen kuvan. Toisaalta käsitykset viestivät kyllästymisestä, toisaalta tyytyväisyydestä. Käsitysten lähempi tarkastelu ja uudelleen kontekstualisointi osoitti, että kehittämisen ja kokeilun on perustuttava opettajan omaehtoisuuteen, jotta kokeminen olisi myönteistä. Kehittämisen ja kokeilemisen kohteiden tullessa opettajalle muiden taholta opettaja voi kokea ne epämielekkäiksi: ne eivät ehkä heijasta opettajien omia tavoitteita eikä tärkeiksi katsomia kohteita. Opettajien omaehtoisuuteen perustuvaa kehittämistyötä tulisivat tukea luomalla myönteinen, laitoksen tuesta viestivä ilma-  
piiri, jossa opettajien asiantuntemus ja luovuus pääsisivät oikeuksiinsa.

Koska opiskelijan suuntautumistavalla opiskeluun näyttäisi olevan olennainen merkitys opetuksen toteuttamiselle olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota myös opiskelijoiden tuntemukseen sekä heidän tapoihinsa oppia. Tältä pohjalta voitaisiin löytää keinoja opiskelijan sitouttamiseksi. Koska opiskelijan opiskeluympäristöllä ja laitospolitiikalla yliopistossa on suuri merkitys opiskelijan sitoutumiselle opiskeluun (ks. Honkimäki 2006, 236; Ylijoki 2003, 144–145), olisi edistettävä kieltenopettajien mahdollisuuksia osallistua opettamiensa opiskelijoiden oppiainekulttuuriin. Yhteistoiminnassa opiskelijoiden oppiainelaitosten opettajien kanssa kieltenopettaja saisi arvokasta tietoa paitsi opiskelijoidensa oppimisesta, myös erityisalojen kieltenopetuksen kannalta tärkeistä, kiinnostusta herättävistä oppialan ajankohtaisista tutkimusalueista, joista opettaja nykytilanteessa saa tarpeellista tietoa usein vain opiskelijoidensa välityksellä. Ensiarvoisen tärkeää olisi myös saada opiskelijat opiskelemaan kieliä yliopisto-opintojen alusta lähtien katkeamattomasti ja auttaa heitä tiedostamaan kielten tärkeys kansainvälistyneessä maailmassa. Yhden tärkeän lisäulottuvuuden kieltenopettajan kokemuksestaan avaisi jatkuva yhteydenpito koulumaailmaan ja sen muutoksiin.

Edellä esiin nousseen pohjalta tulisi pohtia nykyisin erillislaitoksina toimivien, aikanaan kielistudiotoinnalle perustettujen (ks. Carlson 1995, 13) kielikeskusten tarkoituksenmukaisuutta eriytyneiden kieltenopettajaryhmien toimintayksikköinä. Kieltenopettajien ja eri oppiaineiden opettajien vuorovaikutuksella opettamiseen voitaisiin nopeasti muuttuvassa maailmassa saada uudenlaista tarkoituksenmukaisuutta ja tehokkuutta (ks. Johns 1981, 18–22; Kantelinen 2000, 105; Niemi 2008, 170; ks. myös Carlson 1995, 6). Esimerkiksi Turun yliopistossa oikeustieteellisen tiedekunnan kieliopinnoista vastaavat lehtorit toimivat tiedekunnan opettajina. Tällainen lähtökohta merkitsee kieliaineen rinnastamista opiskelijan muihin opintuaineisiin ja luo näin ollen suotuisat puitteet kiinnostuksen herättämiselle kieliin samoin kuin substanssiaineen ja kieliaineen integroinnille. Kieltenopettajille mahdollistuisi entistä paremmin eri oppialojen ajankohtaisten tutkimusalueiden seuraaminen ja kieltenopetuksen antaminen ”täsmäopetuksena” opiskelijoiden tarpeisiin. Pohdittaessa yleiskielenopettajien asemaa hedelmälliseksi voisi muodostua myös yhteistyö kielten oppiainelaitosten kanssa. Kieleen liitettävä kulttuuri sekä oppiainelaitosten tulevien opiskelijapolvien valmentaminen muodostavat vahvan yhteistyöpohjan (vrt. Carlson 1995, 6). Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi yhteistyön kielten laitosten kanssa tuottavan yleiskielenopettajille erityistä iloa.

### 10.3 Metodien tarkastelua

Fenomenografinen lähestymistapa antoi tässä tutkimuksessa mahdollisuuden tarkastella ja ymmärtää massakontekstia valittujen aspektien kautta; tutkimusongelma toimi lähtökohtana muille ongelmille (ks. Larsson 1994, 168–170; ks. myös Eskola & Suoranta 2003, 222). Tutkimus kuvasi tietyn ryhmän kokemuksia ilmiöstä tuoden ne tietoisuuteen ja antaen viitteitä ryhmän toiminnan kehittämiseen, mikä on esimerkiksi Bowdenin (1995, 146–147) kehittävän fenomenologian idea. Koska tutkittavien kokemukset il-

mentävät sekä ilmiötä että sen kokijoita (ks. Marton & Booth 1997, 108, 123), tutkimus antoi tietoa myös itse massoittumisilmioistä: tietoa, jota ei itse ilmiötä tutkimalla ehkä olisi saavutettu.

Tutkimusmenetelmänä fenomenografia osoittautui melko vaativaksi. Oli totuteltava tutkimaan erilaisia dekontekstualisoituja käsityksiä, jotka saivat merkityksensä uudelleen kontekstualisoinnin kautta. Näin ollen tulosalueiden kategoriat antoivat ehkä aluksi ristiriitaisen vaikutelman. Oli totuteltava ajatukseen, että yhdellä opettajalla saattoi olla useita eri käsityksiä, mutta tulosalueen käsitykset eivät muodostaneet hänen yksilöllistä käsityskirjoaan. Käsitysten kirjon pohjalta ei siis ollut mahdollista rakentaa varsinaista kuvaa opettajatyypeistä, joskin tietyt käsitykset kontekstualisoinnin kautta voitiin yhdistää tiettyihin opettajaryhmiin. Fenomenografian vahvuudeksi osoittautui tutkittavien opettajien henkilöllisyyden unohtuminen huomion keskittyessä käsityksiin – seikka, joka ehkä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta opettajan ollessa tutkijana.

Fenomenografista otetta on kritisoitu siitä, ettei se anna mahdollisuutta tutkia ajattelutapoja sisäisesti ristiriitaisina (ks. esim. Laurila 1990, 47). Tässä tutkimuksessa kuitenkin esimerkiksi opettajien opettamisen taustalla olevia oppimisteorioita oli analysoitava sen perusteella, minkälaisia *kokonaiskuvaa* ne välittivät. Käsityksiä ei ollut aina mahdollista ”pilkkoa” osiin, koska erilaiset käsitykset nivoutuivat kiinteäksi kokonaisuudeksi, joka pilkottuna ei enää olisi ollut käsitys oppimisesta ja opettamisesta. Käsitykset sisälsivät elementtejä useista teoreettisista lähtökohdista – toisilleen ristiriitaisistakin. Käsityksiä tutkittaessa vaikeudet saattavatkin joissakin tapauksissa piillä tutkijan liian tiukassa sidonnaisuudessa aiempiin teorioihin, ei fenomenografian joustamattomuudessa.

Tämä tutkimus osoitti fenomenografian olevan sovellettavissa myös materiaaliin, jota ei ole kerätty vartavasten fenomenografista tutkimusta silmällä pitäen. Kun on kyseessä tutkimusongelma, jota tutkijan on vaikea lähestyä, on yksinkertaista aloittaa selkeästä kyselylomakkeesta ja pyrkiä avartamaan saatua tietoa muilla keinoin. Kyselylomakkeiden antama tieto tätä tutkimusta varten oli tiivistettyä ja selkeää, kun taas vastaavaa tietoa antava haastatteluaineisto tuntui laajuudessaan hankalasti käsiteltävältä ja siteerattavalta. Aineistot täydensivät ja tukivat toisiaan hyvin. Niiden perusteella oli selvästi erotettavissa rajallinen määrä kokemistapoja. Tutkimus osoitti myös sen, miten tärkeää fenomenografisessa tutkimuksessa on huomioida tutkittavien ilmaisevan käsityksensä tietyistä kontekstuaalisista lähtökohdista käsin. (Säljö 1997, 175, 188.)

Yhdeksi hankaluudeksi tutkimuksessa jossakin määrin nousi tutkimukseen osallistuneiden opettajien pieni määrä. Vaikka aineisto oli kattava, oli varottava antamasta liikaa tietoa opettajien taustasta (esimerkiksi opetettavasta kielestä) käsityksiä uudelleen kontekstualisoitaessa, jottei opettajan henkilöllisyys tulisi ilmi useiden tutkimuskysymysten yhteydessä tapahtuneiden siteerausten seurauksena. Joidenkin käsitysten kohdalla aineistolainauksen määrä oli varmuuden vuoksi jätettävä rajalliseksi.

## 10.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijan suuntautumistavalla opiskeluun on merkitystä opettajan toiminnalle. Suuntautumistavan merkitystä olisikin syytä tutkia ja tarkistaa erilaisin tutkimusmenetelmin. Arvokasta tietoa saataisiin tutkimalla yliopiston muiden laitosten opettajien käsityksiä ja vertailemalla niitä saatuihin tuloksiin. Käsillä olevaan tutkimukseen erittäin mielenkiintoisen lisän toisi myös alalla vain lyhyen aikaa työskennelleiden kieltenopettajien vastaavien käsitysten tutkiminen. Käsitysten kirjo saattaisi olla pienempi tai suurempi, ja eroja voisi syntyä myös opetusharjoittelun suorittaneiden ja suorittamattomien välille. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista arvioida opetusharjoittelun merkitystä. Lyhyen aikaa alalla toimineiden opettajien tutkiminen saattaisi myös antaa tietoa siitä, missä määrin kokemattomuus monien vuosien takaisesta yliopistokontekstista heijastuisi käsityksiin.

Opetuksen tehostamiseksi olisi tärkeää tutkia opiskelijoiden heimokulttuureja kieltenopetuksen kannalta. Eri oppiaineiden opiskelijoiden tavoista kiinnittää huomiota kieltenopetuksen eri osa-alueisiin ja erilaisiin opetusmenetelmiin saattaisi olla suurta hyötyä suunniteltaessa opetusta eri oppiaineiden opiskelijoiden tarpeisiin. Opetuksen suunnittelua hyödyttäisi myös tutkimus siitä, miten opiskelijat kieliä opiskellessaan kokevat massakontekstin ja erilaiset oppimisympäristöt, joilla on todettu olevan vaikutusta motivaatioon (ks. Dörnyei 2003, 11, 26). Myös erityisalojen kielten merkitystä opiskelijalle olisi selvitettävä.

Kielikeskusten kieltenopettajilla on melko erilaiset opetuslähtökohdat, ja koulutuksen suunnittelu eri opettajaryhmien tarpeisiin vaikuttaa vaikealta tehtävältä (vrt. Kantelinen 1998). Näin olisi ehkä hedelmällistä keskittyä selvittämään kaikkia opettajia yhdistävän pedagogiikan alalta kiinnostuksen kohteet. Selvityksen pohjalta voisi olla mahdollista räätälöidä yliopistopedagogista koulutusta eri kieltenopettajaryhmien tarpeisiin ja havaita tutkimusta kaipaavat kohteet.

Kielikeskuksissa toimivia kieltenopettajia, heidän opiskelijoitaan ja toimintakontekstiin on tutkittu vähän, joten tutkimusaiheita löytyy varmasti paljon. Tutkimusalue voisi olla antoisa korkeakoulututkimuksen kannalta yleisemminkin. Tärkeää tutkimuksen ohella on tutkimustulosten pohdinta käytännön tasolla. Fullan (1994) ilmaisee asian näin:

”Olemme oppineet, että jopa monimutkaisten muutosprosessien ymmärtäminen on vasta puolet taistelua. Paljon suurempi haaste on tehdä asioille jotakin. Sen pitäisi viedä huomiomme tulevina vuosina.” (Fullan 1994, 163.)

## SVENSK RESUMÉ

### **Språklärares uppfattningar om massuniversitet som arbetskontext**

Syftet med denna undersökning är att studera hur språklärarna på universitetens språkcenter uppfattar den kontext som de arbetar i. Undersökningen av språklärarnas verksamhet blev aktuell då jag efter många års verksamhet på Åbo universitets språkcenter hade lagt märke till olika problem i mitt eget undervisningsarbete. Problemen verkade svåra att lösa och som så många lärare, sökte jag orsaker till problemen snarare i min egen personlighet, i mitt sätt att undervisa eller i studerande än i förhållanden – de faktorer som bestämmer lärarens handlingsmöjligheter. Så småningom uppstod ett behov att skaffa vetskap om de orsaker som får – eller till och med tvingar – läraren att handla på ett visst sätt och får studerandena att bete sig så som de gör. Jag blev också intresserad av att hitta orsaker till varför språklärarnas arbete verkade mer krävande än tidigare.

Kontexten för språklärarnas verksamhet utgörs av universitetet som befinner sig i ständig förändring. Kontexten är av stor betydelse för lärarens verksamhet: den omfattar den emotionella och fysiska miljön, läroanstaltens anda, en bredare social och politisk miljö samt det kulturella sammanhanget. Alla delfaktorer i kontexten står i växelverkan med varandra och omformar miljön. I högskoleväsendet skedde en stor förändring då elituniversitetet gick över till massuniversitet. Övergångens betydelse låg inte enbart i att antalet studenter ökade och högskoleväsendet utvidgades utan också i att man övergick från en tidsperiod till en annan. Massuniversitetet måste granskas i en kontext av många förändringar angående inte enbart universitet utan också stat, ekonomi, samhälle och kultur samt vetenskap, teknologi, undervisning och forskning. I den finländska akademiska världen sammankopplas massuniversitetet ofta med negativ utveckling och det fungerar som en förklaring till dålig undervisning.

Materialet för denna undersökning samlade jag in med hjälp av halvstrukturerade frågeformulär ifyllda av 32 språklärare. Lärarna är verksamma på språkcenter vid Helsingfors, Jyväskylä, Tammerfors och Åbo universitet. Alla lärare har över tio års erfarenhet av undervisning på språkcenter och i gruppen ingår 26 kvinnor och sex män. Gruppen består av både finländska och infödda språklärare. Materialet kompletteras av fyra intervjuer med lärare och en lärares e-postmaterial. I undersökningen har jag tillämpat en kvalitativ forskningsansats, fenomenografi. Med hjälp av fenomenografi försöker man beskriva och förstå människornas olika tankesätt, d.v.s. hur människorna uppfattar sin omvärld. För att kunna utröna hur människorna hanterar problem, situationer, världen, måste man förstå hur de uppfattar dessa fenomen. I vårt förhållande till världen funge-

rar vi i enlighet med hur vi upplever den. Fenomenografins uppgift är att få fram den variation av kvalitativt skilda uppfattningar som förekommer i en population. När det gäller hur den fenomenografiska metoden har använts i olika undersökningar, finns det många variationer. Variationen i ansatsen är ett av dess kännetecken; metoden befinner sig i en ständig förändring. Eftersom utgångspunkten i denna forskning var öppen och sökande, utfördes materialinsamlingen explorativt. Jag har inte samlat in materialet med fenomenografisk forskningsansats som utgångspunkt utan ansett metoden som lämplig för forskningsuppgift efter materialinsamlandet.

På basen av det insamlade materialet verkade tre av lärarnas verksamhetsområden vara av intresse för undersökning av masskontext. Följande frågor blev centrala för forskningen:

1. Hur uppfattar språklärare på högskolornas språkcentrer studeranden?
2. Hur uppfattar språklärare på högskolornas språkcentrer undervisningen och inläringen på ett massuniversitet?
3. Hur beskriver språklärare på högskolornas språkcentrer sin arbetstillfredsställelse?

Inom fenomenografisk forskning utgörs det huvudsakliga resultatet av beskrivningskategorier som är abstrakta former till de bakomliggande uppfattningarna. Beskrivningskategorierna samordnas i en gemensam struktur och de bildar ett utfallsrum. I denna undersökning blev utfallsrummet för varje forskningsproblems del omfattande, variationen bland uppfattningarna var stor. Resultatet var förväntat eftersom språklärarna har universitetets alla studenter i sin undervisning. När det gäller forskningsfrågor som anknyter till studerande och arbetstillfredsställelse, kan man sammankoppla uppfattningarna i vissa beskrivningskategorier med de särdrag som är kännetecknande för massuniversitetet. Dessutom ger uppfattningarna om studerande en bild av honom/henne som individuell studerande och uppfattningarna om arbetstillfredsställelse en bild av akademiskt arbete. Beskrivningskategorierna som uppstått på basen av uppfattningarna gällande de två första forskningsfrågorna bildar horisontala system. Däremot bildar beskrivningskategorierna som uppstått på basen av uppfattningar om undervisning och inläring ett hierarkiskt system, och de drag som skildrar massuniversitetet kan hittas i enstaka uppfattningar och kategorier. Granskar man resultaten som helhet lägger man märke till hur uppfattningarna från olika utfallsrum stöder varandra.

I **språklärarnas uppfattningar om studerande** kommer masskontexten fram i två beskrivningskategoriers uppfattningar. I uppfattningarna lyfts fram å ena sidan en bild av studeranden med instrumentellt förhållningssätt till språkstudier och å andra sidan en bild av studeranden som kund. I stor utsträckning uppfattar lärarna studerande som obundna med instrumentellt förhållningssätt och med det huvudsakliga målet att samla studieprestationer. Det intressanta är att de sistnämnda uppfattningarna hör enbart till fackspråklärare d.v.s. lärare i finska, svenska och engelska och inte alls till lärare

som handhar undervisningen på grundkurser och fortsättningskurser. Fackspråklärarna upplever att studerandena är verklighetsnära och betonar nyttoaspekten vilket skapar en god grund för studieorienteringar med tillämpande av ytinriktat lärande. Eftersom fackspråklärarnas kurser riktar sig till universitetets alla studerande och är korta och rutinmässiga för sina lärare som dessutom upplever studentmängden på kurser som stor, uppstår en kontext som är gynnsam för informationsförmedlande lärarcentrerad undervisning. Informationsförmedlande undervisning försämrar studerandes möjligheter att förändra sin studieorientation som är förknippad med ytinriktning, något som man kunde påverka med elevcentrerad undervisning. Undervisningen i fackspråk verkar inte som ett tillräckligt medel för att förbinda studerande till språkinläring. Av lärarnas uppfattningar framgår det också att de anser sig ha lägre status i studerandes ögon än lärarna på studerandenas ämnesinstitutioner. Detta leder till minskning av lärarnas motivation.

En stor del av lärare uppfattar studerandena som kunder vilka kräver specialservice i form av alternativa sätt att avlägga examina, handledning via e-post eller extra material som minskar arbetsbördan. Studerandena upplevs också som villiga att påverka kursinnehållet vilket ger ett intryck av att de riktar sin vilja att påverka och vara aktiva på ett nytt sätt.

Lärarna upplever studerandena också som individer, och de egenskaper som sammankopplas med studerandena kan granskas i belysning av de förändringar som skett i samhälle, kultur och utbildning. Det är av intresse att lärare på grund- och fortsättningskurser upplever studerandena som intresserade av språket och intresset förmedlas tydligt till läraren trots stora undervisningsgrupper. En del lärare upplever studerandena också som ambitiösa och målmedvetna. Uppfattningarna berättar ytterligare om studerandenas öppenhet, kurage och aggressivitet samt om hur de bevakar sina egna intressen. De berättar också om ett ökande behov av handledning i studierna. Av några lärare upplevs en del av studerandena som omogna för högskolestudier.

Då man granskar **språklärarnas uppfattningar om undervisning** och inläring fäster man uppmärksamhet vid hur variationen i uppfattningarna återspeglar den utbildning lärarna fått under olika tidsperioder. Uppfattningarna kan kategoriseras utifrån om man kan skönja i dem en inläringsteoretisk bakgrund. Enligt de uppfattningar som inte har någon inläringsteoretisk bakgrund baserar sig undervisningen antingen på tillämpning av olika metoder eller på lärarens erfarenhet. Det är lärare med ca 20 års erfarenhet som har dessa uppfattningar. Uppfattningarna låter förstå att brister i pedagogiska kunskaper ersätts av teknologi som blivit en del av det moderna lärarbetet; lärarna försöker intensivt hitta nya teknologiska undervisningsmetoder. Bland uppfattningar med inläringsteoretisk bakgrund är uppfattningarna återspeglade den behavioristiska inlärningsmodellen dominerande. Lärarna använder det behavioristiska undervisningssättet då de lär ut språkets grunder eller då de försöker automatisera dem. Den behavioristiska modellen används likaså i masskontext i undervisning av heterogena grupper då individuell handledning försvårats. Den behavioristiska modellen kan också sammankopplas med lärarnas ovilja att gå över till elevcentrerad undervisning.



Andra inlärningsteoretiska inriktningar som kommer fram i uppfattningarna är t.ex. den humanistiska och konstruktivistiska inlärningsteorin. De uppfattningar som baserar sig på en konstruktivistisk syn är tämligen rikligt representerade. Det är iögonenfallande att lärare som undervisar på grund- och fortsättningskurser samt handhar undervisningen av muntliga kurser har uppfattningar med social konstruktivistisk teoribakgrund. Dessa uppfattningar stöder tidigare forskningsresultat enligt vilka kursens innehåll och studentmängd kan försvåra lärarens möjligheter att använda elevcentrerade metoder.

**I språklärarnas uppfattningar om arbetstillfredsställelse** kommer masskontexts påverkan tydligt fram. Utöver masskontext beskrivs det akademiska arbetets traditionella särdrag. Uppfattningarna ger en bild av universitetets ledning som ordergivare utan vilja att ingripa i de problem lärarna möter i vardagen. Lärarnas arbetsbörda ökar p.g.a. otaliga krav i form av utvecklingsprojekt, vilka lärarna upplever som onödiga. Detta leder till att lärarna tvingas till administrativt organiserat samarbete vilket kan resultera i frustration och stress. Lärarna upplever det ideliga utvecklandet av alternativa undervisningsmetoder p.g.a. knappa resurser som tungt. De upplever också att utvecklandet av undervisning på eget initiativ minskat och att arbetsresultaten inte reflekterar lärarnas personliga målsättningar. I lärarnas uppfattningar dyker också resultatsansvaret upp: universitetsledningen förutsätter att språkcentrerna producerar rikligt med studieveckor, t.o.m. på kvalitetens bekostnad. Lärarna upplever att deras möjligheter att påverka minskar, vilket leder till lägre arbetstillfredsställelse.

Med masskontext kan enligt uppfattningarna sammankopplas också problem med organiserandet av undervisning. De stora undervisningsgrupperna och den stora kontaktundervisningsbördan ansågs som svåra problem. Lärarna saknar utrymmen, utrustning och assistering i undervisning. Möjligheterna att genomföra fackspråksundervisning har minskat: undervisning av studenter från olika fackområden i samma stora grupp möjliggör inte ändamålsenlig fackspråksundervisning.

I uppfattningar gestaltar lärarna en bild av språkcentret som separat institution på vilken lärarnas arbete krympt till att enbart inkludera undervisning, inte forskning. Uppfattningarna berättar om bristfälliga möjligheter att göra karriär och uppleva uppskattning från vetenskapssamfundet. Det som gläder lärarna är den positiva växelverkan kolleger emellan. Somliga anser också det akademiska arbetet som lockande: det egna undervisningsämnet uppfattas inte enbart som ett arbete utan också som ett intresse och ett sätt att leva. Den akademiska friheten anses ge utrymme för att skapa och att planera sin tidtabell.

Uppfattningarna tyder på att språklärare med grund- och fortsättningskurser inte upplever lika stor stress som fackspråkslärare. Skillnaderna kan bero på flera saker: fackspråkslärarnas arbete är mer krävande på grund av undervisning på högre nivå och ansvar för studerandes utexaminering, studerande på fackspråkskurser skiljer sig från dem på grund- och fortsättningskurser, och de olika lärargrupperna har olika möjligheter att påverka till exempel planeringen av undervisningstider.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att undervisningen på massuniversitet i vissa fall kan sammankopplas med antagandet att ett massuniversitet är orsaken till dålig undervisning. Genom att vissa drag hos massuniversitet samverkar – stor gruppstorlek, oändamålsenlig inlärningskontext, heterogena studerande med instrumentellt förhållningssätt samt lärarnas ringa möjligheter att idka forskning och göra framsteg i sin karriär – bildas en dålig verksamhetskontext för fackspråklärarna. De för arbetet ställda kraven och de givna resurserna möts inte, och verksamheten blir inte ändamålsenlig, effektiv. Däremot kan massuniversitetet inte anses som orsaken till dålig undervisning då det gäller språklärare på grund- och fortsättningskurser: de stora grupperna försvarar visserligen lärarnas verksamhet, men studerandes entusiasm för språk samt deras aktiva sätt gör en grupp tillräckligt homogen för att elevcentrerad undervisning ska kunna förverkligas och för att utvecklandet av undervisning och lärarens belåtenhet med sitt arbete möjliggörs. De ställda kraven och de givna resurserna möts bättre i de sistnämnda lärarnas arbete då kontexten i vissa hänseenden förändras; lärarnas arbete verkar effektivt.

## LÄHTEET

- Aalto, R. & Järvi, P. 1989. Yliopiston toiminta ja tahdonmuodostus. Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ja hallinnon väen haastattelututkimus. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 1, 145–156.
- Aaltonen, K., Helenius, P. & Riihinen, O. 1997. Mielekkyyttä epävarmuuteen opiskelun ja ansiotyön vuorovaikutuksella. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittikan osaston julkaisusarja 43.
- Abrahamsson, K. 1984. Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish Higher Education. *European Journal of Education* 19(3), 283–298.
- Adams Smith, D. E. 1983. ESP Teacher – Training Needs in the Middle East. *The ESP Journal* 2(1), 37–38.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetusuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 54.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aittola, H. 1990. Opiskelijoiden elämänhallinta ja elämisen mahdollisuudet. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31, 25–44.
- Aittola, H. 2006. Yliopistotutkimus, tieto ja akateeminen vapaus – kansalaisuus tietotaloudessa. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylä: Yliopistopaino, 135–153.
- Aittola, T. 1990a. Havaintoja yliopiston piilo-opetusuunnitelmasta. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31, 69–77.
- Aittola, T. 1990b. Yliopisto työyhteisönä. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31, 81–92.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty: opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 91.
- Aittola, T. 1993. Opiskelijakulttuurin muutoksista. Teoksessa J. Silvonon (toim.) Kolme näkökulmaa 1990-luvun opiskelijakulttuuriin. Opiskelujärjestöjen tutkimussäätiö OTUS r.s. Ylioppilaspalvelu ry:n julkaisusarja 1993/1, 21–28.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alexandersson, M. 1994. Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Teoksessa B. Starrin & P-G. Svensson (toim.) Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur, 111–136.
- Anderson, D., Johnson, R. & Saha, L. 2002. Changes in academic work: Implications for universities of the changing age distribution and work roles of academic staff. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/academic\\_work.htm>](http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/academic_work.htm) (Luettu 27.8.2008).
- Andersson, E. & Lawenius, M. 1983. Lärares uppfattning av undervisning. *Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences* 44.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY
- Arminen, I. 1989. Juhannustansseista jumalanteatteriin. – Suomalainen julkisuus ja kulttuurisodat. Tutkijaliiton julkaisusarja 58. Jyväskylä: Gummerus.
- Asking, B. 2001. Higher education and academic staff in a period of policy and system change. *Higher Education* 41, 157–181.
- Bauer, M. 1988. Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model. *European Journal of Education* 23(1/2), 25–36.
- Bauersfeld, H. 1995. The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice. Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale: Erlbaum, 137–158.
- Beairsto, B. 2000. What Does It Take To Be A Lifelong Learner? Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) *Empowering Teachers as Lifelong Learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age*. Research Centre for Vocational Education, Hämeenlinna, Finland, 47–67.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16(5), 535 – 543.
- Berliner, D. C. 1995. Teacher Expertise. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) *International Encyclopedia*

- of Teaching and Teacher Education. Cambridge: Pergamon, 46–52.
- Biehler, R.F. & Snowman, J. 1990. *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Biggs, J. 2006. *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7, 161–186.
- Bouton, M. E. 2007. *Learning and Behavior. A Contemporary Synthesis*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc. Publishers.
- Bowden, J. A. 1995. Phenomenographic research. Some methodological issues. *Nordisk pedagogik* 15(3), 144–155.
- Boyatzis, R. E. 1982. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Broady, D. 1981. Den dolda läroplanen. Krut-artiklar 1977–80. Stockholm: Symposion.
- Broady, D. 1987. *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin kouluissa opitaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Brown, G. & Atkins, M. 1988. *Effective teaching in higher education*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Burden, P. R. 1990. *Teacher Development*. Teoksessa W.R. Houston (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 311–328.
- Calderhead, J. 1988. *The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach*. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 51–64.
- Calderhead, J. 1991. *The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching*. *Teaching & Teacher Education* 7(5/6), 531–535.
- Cantell, M. & Kuronen, M. 2000. *Jaetua opettajuutta*. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 55–76.
- Carlson, L. 1995. *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 33.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1986. Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in the classroom. *Teaching and Teacher Education* 2, 377–387.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. *Teachers' Thought Processes*. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company, 255–296.
- Cockburn, A. 1996. *Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies*. *British Journal of Educational Psychology* 66, 399–410.
- Confrey, J. 1995. *How Compatible Are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?* Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale: Erlbaum, 185–225.
- Cook, V. 1996. *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Crocker, T. 1981. 'Scenes of endless science': ESP and education. *ELT documents* – 112. The ESP Teacher: role, development and prospects. The British Council. Central Information Service. English Language and Literature Division. London, 7–15.
- Dall'Alba, G. 1991. *Foreshadowing conceptions of teaching*. *Research and Development in Higher Education* 13, 293–297.
- Dall'Alba, G. 2005. *Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers*. *Higher Education Research and Development* 24(4), 361–372.
- Day, C. 2000. *Teachers, Researchers and the Learning Society: Values, purposes and moral obligations?* Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues IX*. Department of Teacher Education, University of Helsinki, Research Report 211, 1–22.
- Deci, E. L., Vallerand R. J., Pelletier L. G. & Ryan R. M. 1991. *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *Educational Psychologist* 26(3&4), 325–346.
- Deshler, D. 1998. *Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa*. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Miktor, 314–332.
- Dewey, J. 1997. *Experience and education*. New York: Touchstone. Alkuperäisjulkaisu 1938.
- De Wit, K. & Verhoeven J. C. 2001. *The Higher Education Policy of the European Union: With or Against the Member States?* Teoksessa J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (toim.) *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education*. Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enchede, The Netherlands. Pergamon, 175–231.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. 2005. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H. 2003. *Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view*. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs About SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 131–149.
- Duit, R. 1995. *The Constructivist View: A Fashionable and Fruitful Paradigm for Science Education Research and Practice*. Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale: Erlbaum, 271–285.
- Dörnyei, Z. 1990. *Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning*. *Language Learning* 40(1), 45–78.
- Dörnyei, Z. 2002. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- Dörnyei, Z. 2003. *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. *Language Learning* 53(1), 3–32.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Elo, A.-L. 1995a. *Esimiestyön kehittäminen*. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Työterveyslaitos, 383–394.
- Elo, A.-L. 1995b. *Stressin ja psyykkisen kuormituksen arviointi työssä*. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Työterveyslaitos, 194–205.

- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 62.
- Elton, L. 1988. *Accountability in Higher Education: The Danger of Unintended Consequences*. Higher Education 17(4), 377–390.
- Entwistle, N. 1987. *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. 1997. *Introduction: Phenomenography in Higher Education*. Higher Education Research & Development, 16(2), 127–134.
- Entwistle, N. & McCune 2004. *The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories*. Educational Psychology Review 16(4), 325–345.
- Entwistle, N. J., Meyer J. H. F. & Tait, H. 1991. *Student Failure: Disintegrated Patterns of Study Strategies and Perceptions of the Learning Environment*. Higher Education 21(2), 249–261.
- Entwistle, N. & Marton, F. 1986. *Att förändra uppfattningar av inläring och forskning*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 285–308.
- Entwistle, N. & Tait, H. 1990. *Approaches to Learning, Evaluations of Teaching, and Preferences for Contrasting Academic Environments*. Higher Education, 19(2), 169–194.
- Ernest, P. 1995. *The One and the Many*. Teoksessa L. P. Steffe & j. Gale (toim.) *Constructivism in Education*, Hillsdale: Erlbaum, 459–486.
- Eskola, J. 2004. *Yliopistotyöläisten vapautusliike. Kasvatus* 35(4), 361–364.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, K. 2007. *Ikä ja ikäystävällisyys hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä*. Teoksessa A. Airila, K. Kauppinen & K. Eskola (toim.) *Ikäystävällisyys ja iän merkitys työssä – tutkimus hoito-, opetus- ja pelastusalalla*. Espoo: Frenckellin kirjapaino Oy, 76–131.
- Esteve, J. M. 1999. *Teachers confronted with social and educational change*. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Moving Horizons in Education*. International Transformations and Challenges of Democracy. University of Helsinki. Department of Education, 141–168.
- Ewer, J. R. 1983. *Teacher training for EST: Problems and methods*. The ESP Journal 2(1), 9–31.
- Fullan, M. 1994. *Innovation, Reform, and Restructuring Strategies*. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) *New Themes for Education in a Changing World*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi, 147–166.
- Fullan, M. G. 1990. *Staff Development, Innovation, and Institutional Development*. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing School Culture Through Staff Development*. The 1990 ASCD Yearbook. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 3–40.
- Furinghetti, F. 1998. *Beliefs, conceptions and knowledge in mathematics teaching*. Teoksessa E. Pehkonen & G. Törner (toim.) *The State-of-Art in Mathematics-Related Belief Research*. Results of the MAVI activities. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 195, 11–37.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. 1988. *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- García, L. M. & Roblin, N. P. 2008. *Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience*. Teaching and Teacher Education 24, 104–116.
- Gardner, R. C. 2007. *Motivation and Second Language Acquisition*. Porta Linguarum 8, 9–20.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garner, M. & Borg, E. 2005. *An ecological perspective on content-based instruction*. Journal of English for Academic Purposes 4, 119–134.
- Geocaching – The Official Global GPS Cache Hunt Site. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.geocaching.com/>](http://www.geocaching.com/) (Luettu 6.5.2007).
- Gerlander, E., Saarinen, M. & Kalimo, R. 1995. *Psyykkisen toiminta- ja työkyvyn arviointi*. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Työterveyslaitos, 123–132.
- Gibbs, G. & Coffey, M. 2004. *The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students*. Active Learning in Higher Education 5(1), 87–100.
- Gibbs, G., Morgan, A. & Taylor, E. 1986. *Den lärandes värld*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 226–255.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cornwall: Polity Press.
- von Glasersfeld, E. 1995. *A Constructivist Approach to Teaching*. Teoksessa L. P. Steffe & j. Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale: Erlbaum, 3–15.
- Glatthorn, A. 1995. *Teacher Development*. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Second edition. Cambridge: Pergamon, 41–46.
- Grimmett, P. P. 1994. *A Cultural View of Leadership: Collegiality Re-examined*. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) *New Themes for Education in a Changing World*. University of Tampere and Simon Fraser University, 73–108.
- Grossman, P. L. 1995. *Teachers' knowledge*. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Second edition. Cambridge: Pergamon, 20–24.
- Gröhn, T. 1989. *Fenomenografinen tutkimusote*. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Gröhn, T., Kauppi, A., Ranta, M., Jansson, J. & Paananen, S. 1993. *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. Juva: WSOY.
- Hakala, U. 1988. *Suomalainen korkeakouluopettaja. Kuvaus korkeakouluopettajien ja -tutkijoiden urake-*

- hityksestä, työtehtävistä ja työhön liittyvistä odotuksista. Korkeakoulu- ja tiedepoliittinen tutkimussäätiö.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2(20), 84–98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Handal, G. 1991. International Exploration of Teachers' Minds: Discussant's Comments. *Teaching & Teacher Education* 7(5/6), 549–551.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of Teaching: A Focus for Change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell, 216–240.
- Hargreaves, A. 1993. Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research* 19(3), 227–246.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35, 503–527.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. 1990. Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education* 6(3), 227–242.
- Hartikainen, V. 2003. Ruotsinopiskelu ja ruotsinopiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsinkielteisyteen. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja* 61, 361–381.
- Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen. Teoksessa *Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Gummerus*, 7–25.
- Helenius, B. 1996a. Oman elämänsä räätälit. Raportti epätavanomaisista korkeakouluopiskelijoista pääkaupunkiseudulla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs., Työpapereita, Working Papers 10/1996.
- Helenius, B. 1996b. Tempelinvartijasta supermarketin hoitajaksi. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's -yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepoliittikkaan*. Helsinki: Tammi, 283–299.
- Helenius, P. 1996c. Nuorten kulutus ja identiteetti 90-luvun Suomessa. *Keskustelualoitteita* 22. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. *Teologinen aikakauskirja* 4/2003, 310–322.
- Helsingin yliopisto. Kielikeskuksen opinto-opas 2002–2003. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henne, D. & Locke, E. A. 1985. Job dissatisfaction: what are the consequences? *International Journal of Psychology* 20, 221–240.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. 1959. *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hildén, A., Pekkala, H., Salovaara, M. & Väättäjä, V. 1993. Kielikeskusopettajan opas. Teoksessa M. Margelin, M. Metsämäki & H. Helin (toim.) *SILC-moduuli I: Suunnittelu kielikeskuksissa "Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty"*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 2. Jyväskylän yliopisto, 77–84.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. 1975. *Theories of Learning*. London: Prentice-Hall.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. 2002. Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B:71, 157–176.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffrén, J. 2000. Periaatteellista puhetta oppiville opettajille. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 154–168.
- Honkimäki, S. 2001. Going to School at University? Teoksessa Jussi Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Institute for educational research. University of Jyväskylä, 91–110.
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 235–252.
- Hornby, A. S. 1995. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 5th edition. Jonathan Crowther (toim.). Oxford University Press.
- Hougaard, B. 2005. *Curlingföräldrar och servicebarn. En handbok i barnuppfostran*. Stockholm: Pan.
- Huberman, M. 1992. *Teacher Development and Instructional Mastery*. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell, 122–142.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson T. & Waters A. 1990. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilmarinen, J. 1995. Työkykyä edistävät ja heikentävät tekijät. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Työterveyslaitos, 31–46.
- Ilmarinen, J. 2003. Ikääntyvän työvoiman työkyvyn ylläpitäminen. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 295–407.
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. *Turun yliopiston julkaisuja* 243.
- Jalkanen, H. 1997. Elämäankaari yhdistää, koulutus erottaa. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 117–144.
- Jarvis, J. 1983. Two Core Skills for ESP Teachers. *The ESP Journal* 2(1), 45–48.
- Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja* B:58, 11–49.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?

- Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Johns, T. F. 1981. Some problems of a worldwide profession. ELT documents 112 – The ESP Teacher: role, development and prospects. British Council. Central Information Service. English Language and Literature Division. London, 16–22.
- Johnston, K. 1988. Changing Teachers' Conceptions of Teaching and Learning. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Teachers' Professional Learning. London: The Falmer Press, 169–195.
- Jordan, R. R. 1997. English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press 1997.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. Kielikeskuksen opinto-opas 2001–2003. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvi, P., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Yliopiston tila ja tahto. Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ja hallintoviraston henkilöstön näkökulmia yliopistoonsa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 5.
- Järvinen, H. 2002. Vieraskielinen opetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 259–278.
- Järvinen, H.-M. 2009a. What is going on in language teaching. *Yours Truly* 16, 14. Saatavilla [www-muodossa](http://www.suomenenglanninopettajat.fi/) <URL: <http://www.suomenenglanninopettajat.fi/>> (Luettu 20.10.09).
- Järvinen, H.-M. 2009b. What has ecology to do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated Learning. *International Clil Research Journal*. (hyväksytty julkaistavaksi). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.icrj.eu/>> (Luettu 20.10.09).
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. 2003. Introduction. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) Beliefs About SLA. *New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1–4.
- Kalimo, R. & Lindström, K. 1989. Työ ja henkinen hyvinvointi. *Katsauksia* 96. Työterveyslaitos.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos, 50–72.
- Kalli, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180.
- Kankaanpää, A. 1997. Ammatin kuvaus koulutuksen apuna. Ammattien kuvausjärjestelmän rakentamisen näkökulmia, ongelmia ja ehdotuksia. Opetushallitus.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutki-  
musta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammatittina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–51.
- Kansanen, P. 1995a. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 9–23.
- Kansanen, P. 1995b. Teachers' pedagogical thinking – What is it about? Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) Omsorg och engagemang. En vänbok till Gösta Berglund. Uppsala: Reprocentralen HSC, 32–45.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kansanen, P. 2005. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Keuruu: Otava, 11–24.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. *Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 21.
- Kantelinen, R. 1998. Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työ ja koulutustarve. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 72.
- Kantelinen, R. 2000. Kielioinnit ja kieltenopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopistopaino, 95–107.
- Kantelinen, R. 2004. Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 51–60.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karlsson-Fält, C. 1999. Opetusharjoittelija ruotsin kielen opetuksen elähdyttäjänä. Teoksessa V. Väättäjä & T. Hulkko (toim.) Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999. Jyväskylä: Gummerus, 44–47.
- Karlsson-Fält, C. & Majjala, M. 2007. Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa. *Language in learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 65, 331–350.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 187–212.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1987. Suomalaisten työnte-  
kijöiden ja toimihenkilöiden psyykinen työympäristö. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos, 73–90.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension

- in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37, 755–767.
- Kember, D., Leung, D. & McNaught, C. 2008. A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education* 9(43), 43–56.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Gummerus, 51–61.
- Kinnunen, U. & Parkatti, T. 1993. Ikääntyvä opettaja – kuormittuneisuus ja terveys työssä. Jyväskylän yliopisto. Työelämän tutkimusyksikkö. Työterveyslaitos ja Työsuojelurahasto.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1992a. What will happen in the 1990s? Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. Research Unit for the Sociology of Education. Research Reports 8. University of Turku, 129–134.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1992b. The schooling society: expansionist educational policy as a means of governing social selection. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. Research unit for the sociology of Education. Research Reports 8. University of Turku, 111–128.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Mäntyvaara, J. 1990. Muuttuva yliopisto korkeakoulupolitiikan tekijöiden näkemänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 3.
- Knowles, M. 1990. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knubb-Manninen, G. 2002. Tieteenalat ja pedagogiikka – Miten kohdataan, että kummankin näkökulman rajat ylittyvät? Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 99–114.
- Kohonen, V. 1993a. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–89.
- Kohonen, V. 1993b. Language Learning as Learner Growth is Also a Question of School Development. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The Competent Intercultural Communicator*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 51, 267–285.
- Kohonen, V. 2000. Facilitating Transformative Learning For Teacher Growth. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) *Empowering Teachers as Lifelong Learners*. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age. Research Centre for Vocational Education, Hämeenlinna, Finland, 127–145.
- Koivunen, H. 2001. Elämänviisaus. Kokemustietoa uusille sukupolville. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- KOTA-tietokanta. Opetusministeriö. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa) <URL: <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>> (Luettu 12.5.2009).
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2001. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly* 35(4), 537–560.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? – Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A6.
- Kunnas, K. 1991. Tiitiäisen pippurimylly. Porvoo: WSOY.
- Kuoppala, K. 2005. Tulosjohtaminen yliopiston sisäisessä hallinnossa. Teoksessa H. Aittola ja O-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa*. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 227–249.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- König, E. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- Lacy, F. J. & Sheehan, B. A. 1997. Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education* 34, 305–322.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lampinen, O. & Siren, H. 2001. Korkeakoulupolitiikan juuret ja kehitys. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 99–127.
- Land, S. M. & Hannafin, M. J. 2000. *Student-Centered Learning Environments*. Teoksessa D. H. Jonassen & S. M. Land (toim.) *Theoretical Foundations of Learning Environments*. London: Erlbaum, 1–23.
- Lantolf, J. P. 2000. *Introducing sociocultural theory*. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: University Press, 1–26.
- Lantolf, J. P. 2006. *Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – A Sociocultural Perspective*. *Applied linguistics* 27(4), 717–728.
- Lappalainen, M. 1997. Arvioinnistako apua? Arviointi välineenä siirryttäessä opetuksesta oppimiseen. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 195–219.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsson, S. 1994. Om kvalitet i kvalitativa studier. Teoksessa B. Starrin & P-G. Svensson (toim.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, 163–189.
- Laurén, C. 1993. *Fackspråk*. Form, innehåll, funktion. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, C. & Nordman, M. 1985. *Projektet svenskt fackspråk*. Bakgrund, mål och korpus. Vaasan korkeakoulu. Kielten laitos.
- Laurén, C. & Nordman, M. 1987. *Från kunskapens frukt till Babels torn*. En bok om fackspråk. Malmö: Liber.



- Laurila, E. 1990. **Opiskelijoiden oppimisstrategiat, ajattelu- ja toimintamallit sekä tieteellisen ajattelutavan kehittyminen.** Teoksessa J. Silvonon (toim.) *Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokemusten muutos.* Psykologian tutkimuksia 9. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, 42–68.
- Laurillard, D. 1984. *Att lära genom problemlösning.* Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *Hur vi lär.* Kristianstad: Rabén & Sjögren, 171–197.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia.* Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle.* Juva: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyylit. Teoriaa ja käytäntöä.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A-L. & Leino J. 1997. *Opettaminen ammattina.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lempinen, P. 1997. *Opiskelijabarometri 1997 [elektroninen aineisto].* FSD1115, versio 2.0 (2006-08-04). Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö; Helsinki: Opetusministeriö [tuottajat], 1997. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö [aineistonkeruu], 1997. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo [jakaja], 2006. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD115.html/> (Luettu 12.5.2009).
- Leppälähti, A. 1993. *Korkeakoulujen opettajat ja tutkijat 1992. Ajankäyttö, ikä- ja koulutus rakenne, liikkuvuus.* Tilastokeskus. Tiede ja teknologia 1993:2.
- Leshem, S. 2008. *Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices.* *Teaching and Teacher Education* 24, 204–215.
- Leskinen, R. 1987. *Työpaikan ihmissuhteet.* Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu.* Työterveyslaitos, 115–126.
- Lestinen, L. 2002. *Epilogi: erilaisuus oppimista palvelemaan.* Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle.* Koulutuksen tutkimuslaitos, 175–184.
- Liljander, J-P. 1995. *Ketä korkeakoulutus hylkii? Opin-  
tojen keskeyttäminen akateemisen koulutushierarkian eri tasoilla.* *Kasvatus* 26(1), 24–38.
- Lincoln, Y.S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi A. 2003. *Oppimisympäristöt.* Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* Helsinki: WSOY, 54–66.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. *Opiskelu yliopistossa.* Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* Helsinki: WSOY, 117–138.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. *Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan.* Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* Helsinki: WSOY, 67–81.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. 2006. *How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context.* *Studies in Higher Education* 31(3), 285–298.
- Lonka, K. 1993. *Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita.* Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus.* Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Tammer-Paino Oy, 12–27.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Louhevaara, V., Kukkonen, R., & Smolander, J. 1995. *Työkykyliikunta.* Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja.* Työterveyslaitos, 232–246.
- Lueddeke, G. R., 2003. *Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship’.* *Studies in Higher Education* 28(2), 213–228.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti.* Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Löfman, L. 1986. *Kielikeskusopettajan ammattikuva ja koulutustarve. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja. Reports from the Language Centre for Finnish Universities 26.* Jyväskylän yliopisto.
- Majjala, M. 2005. *Inhalte im heutigen Fremdsprachenunterricht.* Teoksessa J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (toim.) *Multicultural Communities, Multilingual Practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö.* *Festschrift für Annikki Koskentalo zum 60. Geburtstag.* Turun yliopisto, 273–284.
- Majjala, M. 2006. *”Kulttuuri on kaikkea”. Kohtaavtko kielienoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 64, 179–197.*
- Malinen, A. 2002. *Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä.* Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Marland, P. W. 1995. *Implicit Theories of Teaching.* Teoksessa L. W. Anderson (toim.) *International encyclopedia of teaching and teacher education.* Second edition. Cambridge: Pergamon, 131–136.
- Martin, M. 1993. *Esipuhe.* Teoksessa M. Margelin, M. Metsämäki & H. Helin (toim.) *SILC-moduuli I: Suunnittelu kielikeskuksissa ”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”.* Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 2. Jyväskylän yliopisto, 5–8.
- Marton, F. 1978. *Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier.* Teoksessa F. Marton & L. Svensson (toim.) *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. Rapporter från pedagogiska institutionen 158.* Göteborgs universitet, 14–24.
- Marton, F. 1981. *Phenomenography – describing conceptions of the world around us.* *Instructional Science* 10, 177–200.

- Marton, F. 1984. Hur vi lär oss att se världen på olika sätt – en epilög. Teoksessa F. Marton & C-G. Wenestam (toim.) Att uppfatta sin omvärld. Kristianstads Boktryckeri, 267–293.
- Marton, F. 1995. ”Cognosco ergo sum: Reflections on Reflections.” *Nordisk pedagogik* 15(3), 165–180.
- Marton, F. 2000. “The Structure of Awareness”. Teoksessa J. A. Bowden & E. Walsh (toim.) *Phenomenography. Qualitative Research Methods Series*. Melbourne: RMIT, 102–116.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research* 19(3), 277–300.
- Marton, F. & Månsson, M. 1984. Vad gör livet värt att leva? Teoksessa F. Marton & C-G. Wenestam (toim.) Att uppfatta sin omvärld: varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Stockholm: AWE/Gebbers, 143–160.
- Marton, F. & Neuman, D. 1989. Constructivism and Constitutionalism: Some Implications for Elementary Mathematics Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33(1), 35–46.
- Marton, F. & Pang, M. F. 1999 Two Faces of Variation. Paper presented at 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction August 24–28, 1999. Göteborg University, Göteborg, Sweden. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf>](http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf) (Tulostettu 24.8.2009).
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R. 1986. Kognitiv inriktning vid inläring. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) Hur vi lär. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 56–80.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. 1997. Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), 21–48.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. 2003. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53(1), 123–163.
- Matikainen, E. 1995. Työkykyä ylläpitävän toiminnan organisointi ja käytännön toteutus työpaikalla. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Työterveyslaitos, 47–59.
- Maula, R. 1995. Akateemisen opetuskulttuuri ja arvot. Teoksessa P. Aronen & L. Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetusyhteisössä. Seminaarin puheenvuorot 8.10.1993. Tutkimuksia ja selvityksiä 37. Tampereen yliopiston opintotoimisto, 9–14.
- McDonough, J. 1984. *ESP in Perspective. A Practical Guide*. Aylesbury: Collins.
- Meri, M. 1995. Mitä kouluuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 32–49.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor, 17–37.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimismäkemys tausta. *Julkaisusarja B:24*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimismäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 276–292.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Moilanen, L. 1995. Työnohjaus. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Työterveyslaitos, 274–288.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 2.
- Moore, E. 2003. Aikuisten yliopisto-opiskelu. Näkökulma myöhäismoderniin elämäntilanteeseen. Teoksessa H. Aittola (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopistopaino, 155–172.
- Morrison, T. R. 1995. Global transformation and the search for a new educational design, *International Journal of Lifelong Education* 14(3), 188–213.
- Mustajoki, A. 2002. Tuloksena yliopisto. Kokemuksia ja näkemyksiä yliopiston hallinnosta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 59–78.
- Mäkinen, J. 2003. University students’ general study orientations. Theoretical background, measurements, and practical implications. University of Turku. *Annales Universitatis Turkuensis B* 262.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students’ general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48(2), 173–188.
- Mäkitalo, J. & Launis, K. 2007. Häiriökuormitus – työn kuormittavuuden uusi muoto muuttuvassa työssä. Työ ja ihminen 21(1), 70–90.
- Mäki-Tarkka, J. & Romunen S. 2001. Bileitä ja sitsejä. Korkeakouluopiskelijoiden ajatuksia yhteisöllisyydestä. Nyyti ry:n Yhdessä yhteiseksi -projektin esikartoitus.
- Mälkönen, O. 1994. Vilken roll spelar atmosfären i en undervisningssituation? Rapport från seminarier att undervisa nordiskt i Finland: Hanaholmens kulturcentrum, Esbo 29.–30.10.1993, redigerad av Jette Eriksen-Benrös. Vaasan yliopisto, 112–115.
- Mäntylä, H. & Päiviö, H. 2005. Toivon ja epätoivon äärellä akateemisessa työssä. Teoksessa H. Aittola ja O-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 41–66.



- T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B; 71, 39–62.
- Pekkarinen, H. 1995. Opettajien ja tutkijoiden henkinen jaksaminen. Teoksessa P. Aronen & L. Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetustyössä. Seminaarin puheenvuorot 8.10.1993. Tutkimuksia ja selvityksiä 37. Tampereen yliopiston opintotoimisto, 59–64.
- Perho, H. 1986. Miten korkeakoulutusta tulisi arvioida? Korkeakoulutieto 13(5), 33–35.
- Pintrich, P.R. 1990. Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. Teoksessa W.R. Houston (toim.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 826–857.
- Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Polanyi, M. 1964. Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. New York: Harper Torchbooks.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtoio 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 11–32.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Teaching and Teacher Education 23, 557–571.
- Poythress. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.org/Poythress_books/GCBI/BG16RefO.htm/) <URL: [http://www.frame-poythress.org/Poythress\\_books/GCBI/BG16RefO.htm/](http://www.frame-poythress.org/Poythress_books/GCBI/BG16RefO.htm/) (Luettu 15.1.2010).
- Prawat, R. 1990. Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. The Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects Institute for Research on Teaching. Michigan State University, Elementary Subjects Center Series 19.
- Prichard, C. & Willmott, H. 1997. Just how Managed is the McUniversity? Organization Studies 18(2), 287–316.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1997. Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. British Journal of Educational Psychology 67, 25–35.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education. Oxfordshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Puhakka, A. 2006. Jäähyväiset sivistysyliopistolle. Acatiimi. Professoriliiton, tieteentekijöiden liiton ja yliopistonlehtorien liiton lehti, 17.10.2006, 7, 3.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puurula, A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuks kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 225–238.
- Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos, 127–141.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakkusihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi – lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70, 15–30.
- Ramsden, P. 1988. Inlärningens sammanhang. Teoksessa F. Marton & D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) Hur vi lär. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 198–225.
- Ramsden, P. 1995. Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.
- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Rhoades, G. 2003. From US to EU, and Back Again: A Glonacal Agency Approach to Globalization. Teoksessa H. Aittola (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopistopaino, 23–35.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 1988. Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. Cambridge University Press.
- Rissanen, M. 2005. "Kokemus on kova sana". Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa. Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Robinson, P. C. 1991. ESP Today: A Practitioner's Guide. Centre for Applied Language Studies. University of Reading. London: Prentice Hall International.
- Robson, C. 1996. Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell.
- Rodgers, T. 2001. Language Teaching Methodology. CAL Online Resources: Issue Paper. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.org/resources/Digest/rodgers.html) <URL: <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html>> (Luettu 20.10.09).
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 11(3), 153–163.
- Rosenholtz, S. 1989. Teacher's workplace. The social organisation of schools. New York: Teachers College Press.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen- ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A; 192.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 6.
- Ruohotie, P. 1999. Growth Prerequisites in Organizations. Teoksessa P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (toim.) Modern modeling of professional growth. Vol 1. Research Centre for Vocational Education, 5–36.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

- Ryan R. M. & Deci E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Räsänen, A. 1993. Kielenopettamisesta aikuisikäisille. Teoksessa A. Määttä (toim.) Aikuisten kielitaito. Opetushallitus, 6–21.
- Räsänen, K. 2005. Akateemisen työn hallinta – jäsenyyksiä kokemuksille ainelaitoksen johtajana. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) Tulosohtajattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 18–40.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 161–174.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 91–100.
- Sakui, K. & Gaies, S. J. 2003. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) Beliefs About SLA. *New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 153–170.
- Sallinen, A. 2003. Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio: muutospaineita ja mahdollisuuksia. Teoksessa H. Aittola (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopistopaino, 5–22.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. 1992. Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education* 24(1), 93–111.
- Sandberg, J. 1995. Are phenomenographic results reliable? *Nordisk pedagogik* 15(3), 156–164.
- Sandberg, J. 2005. How do we Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41–68.
- Sarjala, J. 2002. Arvioinnin merkitys koulutuspolitiikassa. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jaku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi – lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. B; 70, 9–13.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D. & Girault, N. 1993. Measurement of burnout: A review. Teoksessa W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington: Taylor & Francis, 199–215.
- Schmidt, L-H. 1986. Juppi – tyyli momenttien epäjohdonmukainen valinta. *Tiede & Edistys* 4, 292–300.
- Schwab, R. L. 1995. Teacher Stress and Burnout. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) International encyclopedia of teaching and teacher education. Second edition. Oxford: Pergamon, 52–57.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education*. Bury St Edmunds: SRHE & Open University Press.
- Senge, P. M. 1994. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1–22.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1992. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen ja R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.–28.11.1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51/1993, 84–101.
- Silvonen, J. 1986. Puheenvuoroja tutkinnonuudistuksesta. *SYL julkaisu* 2/86.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, 73–118.
- Silvonen, J., Häyrynen, Y-P., Perho, H. & Kuittinen, M. 1990. Opintokokemusten ja -ilmiöihin muutoksesta Helsingin yliopistossa vuodesta 1969 vuoteen 1989 opiskelija-arvioiden valossa. Teoksessa J. Silvonen (toim.) Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokemusten muutos. Psykologian tutkimuksia 9. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, 102–127.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. 1997. *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Stes, A., Gijbels, D. & Van Petegem, P. 2008. Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education* 55, 255–267.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stevens, P. 1977. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: University Press.
- Sulkunen, P. 1991. Suurten projektien loppu. *Alkoholipolitiikka* 56(39), 165–177.
- Suomen live-roolipelaajat ry. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.larp.fi/>> (Luettu 6.5.2007).
- Säljö, R. 1979. Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions. Institute of education, University of Göteborg.
- Säljö, R. 1988. Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. Teoksessa P. Ramsden (toim.) Improving learning: new perspectives. London: Kogan Page, 32–48.
- Säljö, R. 1994. Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk pedagogik* 2, 71–80.
- Säljö, R. 1997. Talk as Data and Practice – a critical look at phenomenographic inquiry and appeal to experience. *Higher Education Research & Development* 16(2), 173–190.

- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säntti, J. 1999. *Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs 15/ 1999*.
- Taajamo, M. 2002. Aavuksia kulttuuriseen moninaisuuteen yliopisto-opiskelussa. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 57–80.
- Takala, E.-P. 2007. Monisyinen kuormitus. *Työ ja ihminen* 21(2), 105–106.
- Takala, S. 2005. Reflections on the development and impact of language education in Finland. Teoksessa J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (toim.) *Multicultural Communities, Multilingual Practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag. Turun yliopisto, 285–296.
- Takala, S. 1997. Kielen oppiminen taitotasolta toiselle. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*. Opetushallitus, 85–95.
- Talvio, M. 2005. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Keuruu: Otava, 151–172.
- Tampereen yliopisto. Kielikeskuksen opinto-opas 2001–2003.
- Taylor, P. G. 1999. *Making Sense of Academic Life. Academics, Universities and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Teichler, U. 1996. Student Mobility in the Framework of ERASMUS: findings of an evaluation study. *European Journal of Education* 31(2), 153–179.
- Teichler, U. 2003. Internationalisation of Higher Education in Europe. Teoksessa H. Aittola (toim.) *Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Koulutuksen tutkimuslaitos*, 37–52.
- Tinto, V. 1987. *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Kansanvalistusseura, 203–224.
- Treuthardt, L. 2005. Tulosoheja yliopistossa – muotia ja seurustelua. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohejattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 207–226.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 1996. Changing Approaches to Teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70.
- Trow, M. 1972. The Expansion and Transformation of Higher Education. *International Review of Education* 18(1), 61–84.
- Tuominen, E. 2005. Luovuutta edistävä johtaminen. Teoksessa S. Tuomivaara, K. Hynninen, A. Leppänen, S. Lundell & E. Tuominen (toim.) *Asiantuntijan luovuus koetuksella*. Työterveyslaitos, 151–166.
- Tuomisto, J. 1998. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 11–55.
- Tuomivaara, S. & Leppänen, A. 2005. Luova asiantuntijatyö ja työssä jaksaminen. Teoksessa S. Tuomivaara, K. Hynninen, A. Leppänen, S. Lundell & E. Tuominen (toim.) *Asiantuntijan luovuus koetuksella*. Työterveyslaitos. 15–76.
- Turun yliopisto. Kielikeskuksen opinto-opas 2002–2003. Toim. M.-L. Tofferi. Gummerus.
- Turun yliopisto. Kielikeskuksen toimintakäsikirja. Versio 1.2, 28.2.2008. Hyväksynyt: johtaja Vesa Väätäjä. Laatinut: laitoksen laatutyöryhmä.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in university. Institute for educational research. University of Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2002a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Vantaa: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2002b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 46–62.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflection on Phenomenography. Toward a Methodology?* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.
- Ursin, J. & Paloniemi, S. 2005. Yliopisto-opettajan osaaminen ja sen kehittäminen työyhteisössä. *Pedaforum* 2/2005.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 2006. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 428–451.
- Wagner, W. 1979. *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren*. Berlin: Rotbuch Verlag.
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen H. P. A. 2006. Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22, 408–423.

- van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. 1984. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology* 54, 73–83.
- Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 210.
- Vartia, M. & Lahtinen, M. 1995. Toimivat ihmissuhteet ja työyhteisökonfliktien käsittely. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Työterveyslaitos, 395–405.
- Wenden, A. L. 1998. Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515–537.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review* 16(4), 359–384.
- Weurlander, M. & Stenfors-Hayes T. 2008. Developing medical teachers' thinking and practice: impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development* 27(2), 143–153.
- Williams, M. & Burden, R. L. 2007. *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Virta, A. 2002. Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education* 18, 687–698.
- Virta, A. 2004. Utvärderingskultur och lärarnas utvärderingsmedvetenhet. Teoksessa K. Holmlund (toim.) Vad har kvalitet med skolan att göra? Lund: Studentlitteratur, 151–166.
- Virtanen, M., Singh-Manoux, A., Ferrie, J., Gimeno, D., Marmot, M., Elovainio, M., Jokela, M., Vahtera, J., & Kivimäki, M. 2009. Long Working Hours and Cognitive Function. *American Journal of Epidemiology Advance Access published January 6, 2009*, 1–10. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://aje.oxfordjournals.org/cgi/reprint/169/5/596>](http://aje.oxfordjournals.org/cgi/reprint/169/5/596) (Luettu 25.8.2009).
- Viskari, S. 1995. Yliopiston laitos oppimisyhteisönä. Teoksessa P. Aronen & L. Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetustyössä. Seminaarin puheenvuorot 8.10.1993. Tutkimuksia ja selvityksiä 37. Tampereen yliopiston opintotoimisto, 51–56.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27(1), 9–21.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja 1.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Wyn J. & Dwyer P. 2000. New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal* 164, 147–159.
- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12.
- Väljjarvi, J. & Tuomi, P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 60. Jyväskylä.
- Välimaa, J. 2001a. Analysing Massification and Globalisation. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation.* University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 55–72.
- Välimaa, J. 2001b. A Historical Introduction to Finnish Higher Education. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation.* University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 13–53.
- Välimaa, J. 2005. Akateeminen työ – palkkatyötä vai säätyläisyyttä? Teoksessa H. Aittola ja O-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt.* Helsinki: Gaudeamus, 146–168.
- Väättäjä, V. 1999. Kokemuksia kielikeskusorganisaatiosta. Miten kielikeskus toimii? Teoksessa V. Väättäjä & T. Hulkko (toim.) *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999.* Jyväskylä: Gummerus, 102–124.
- Ylijoki, O.-H. 2002. Humboldt kohtaa markkinavoimat – tutkijan työ muutoksessa. *Tiedepolitiikka* 27(1), 41–54.
- Ylijoki, O.-H. 2003. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt.* Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylijoki, O.-H. & Mäntylä, H. 2003. Conflicting Time Perspectives in Academic Work. *Time & Society* 12(1), 55–78.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. *Opiskelun merkitys.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Åkerlind, G. S. 2007. Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education* 32(1), 21–37.
- Åminne, R. 1993. Kielenopettamisesta aikuisikäisille. Teoksessa A. Määttä (toim.) *Aikuisten kielitaito.* Opetushallitus, 22–47.

## LAIT JA ASETUKSET

- Yliopistolaki 645/1997. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970645>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970645) (Luettu 10.7.2009).
- Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä 309/93. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930309>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930309) (Luettu 10.7.2009).
- Asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta 442/1987. Saatavilla [www.muodossa <URL: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870442>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870442) (Luettu 10.7.2009).

**LIITE 1: Saatekirje**

TURUN YLIOPISTO 9.12.2002

Kielikeskus

Hei kollega Helsingin yliopiston kielikeskuksessa!

Olen Turun yliopiston kielikeskuksesta virkavapaana oleva ruotsin kielen lehtori ja tutkin korkeakoulun massoittumista. Pysin tutkimuksessani selvittämään minkälaisia muutoksia massoittuminen on aiheuttanut kielikeskusopettajan työtehtäviin ja miten opettaja nämä muutokset kokee. Tärkeää tutkimustyössäni tulevat olemaan Sinun omakohtaiset kokemuksesi, jotka olet saanut monien työssäolovuosiesi aikana.

Ohessa on Sinulle kyselylomake, jonka kysymyksiin toivon Sinun vastaavan mahdollisimman rehellisesti ja tyhjentävästi. Vastaaminen ei edellytä Sinulta laskennallista tietoa - kokemustesi ja ajatustesi selvittelyä ja ”näppituntumaa” kylläkin. Antamasi tiedot käsitellään anonyymeinä ja luottamuksellisesti, eikä nimesi tule missään julki. Voit vastata kysymyksiin myös ruotsiksi, saksaksi tai englanniksi, mikäli katsot vastaamisen luontevammaksi ja täsmällisemmäksi näillä kielillä. Ota reippaasti yhteyttä allekirjoittaneeseen, mikäli jokin kysymys mielestäsi kaipaa täsmentämistä!

Palauta täytetyt lomakkeet 10.1.2003 mennessä suljetussa kuoressa kielikeskuksesi yhteyshenkilölle Raija Hämelinille. Hän palauttaa vastauksesi minulle. Voit halutessasi myös postittaa vastauksesi suoraan minulle kotiin.

Sydämelliset kiitokset vaivannäöstäsi!

Carola Karlsson-Fält

Yhteystietoni:

Osoite: Kaarinank. 2 b B 30-31, 20500 Turku

Puh: 02-2325527

Sähköposti: carkar@utu.fi



**LIITE 2****KYSELYLOMAKE**

(Mikäli annetut rivit eivät riitä vastauksillesi, jatka kääntöpuolelle!)

***Taustatiedot***

1. Nimi \_\_\_\_\_

2. Montako vuotta olet opettanut Kielikeskuksessa? \_\_\_\_\_

3. Mitä kieltä opetat ja minkälaisia kursseja opetusvelvollisuuteesi kuuluu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***Opiskelijoita koskevia kysymyksiä***

4. Montako opiskelijaa kurssia kohden opetat? \_\_\_\_\_

5. Onko kursseillesi osallistuvien opiskelijoiden määrä kasvanut vai vähentynyt, ja millä tavoin mahdollinen muutos on vaikuttanut työhösi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Koetko, että kurssiesi opiskelija-aines on aiempaa heterogeenisempi? Jos on, niin miten tämä seikka on työssäsi vaikuttanut?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Koetko opiskelija-aineksen yleisesti ottaen muuttuneen (esim. tavoitteiltaan, motivaatioltaan, arvoiltaan etc.) ja jos koet, niin millä tavoin? Miten mahdollinen muutos vaikuttaa työhösi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Onko kursseillesi tulevien opiskelijoiden kielitaidon taso parempi, yhtä hyvä, vai huonompi kuin ennen? Miten tämä ilmenee?

---

---

---

---

---

---

---

***Opetusta koskevia kysymyksiä***

9. Tämä kysymys on alakohdaisia kursseja opettaville / opettaneille opettajille: Kun ajattelet opetuksesi sisältöä, onko mielestäsi erityisalan kielenopetuksen (=language for specific purposes) osuus opetuksesta a) vähentynyt b) lisääntynyt c) pysynyt ennallaan? ( Rengasta oikea vaihtoehto!) Jos opetuksesi sisällössä on tapahtunut muutosta kyseisen asian suhteen, mistä katsot sen johtuvan? Kerro minkälaiseen opetuksen sisältöön olet siirtynyt!

---

---

---

---

---

---

---

10. Oletko vuosien myötä joutunut tinkimään opiskelijoille asettamistasi kielitaitotavoitteista tai -vaatimuksista? Jos olet, niin kerro miksi!

---

---

---

---

---

---

---

11. Kerro onko opetusmenetelmässäsi tapahtunut vuosien kuluessa muutoksia, ja jos on, niin minkälaisia ja miksi!

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Kerro, kuinka pedagoginen ajattelusi on muuttunut vuosien kuluessa ja miten olet voinut opetuksessasi hyödyntää uusinta tutkimusta oppimisesta ja opetuksesta!

---

---

---

---

---

---

---

---

***Muuhun opettajan työhön liittyviä tietoja***

13. Kerro, kuinka ylläpidät mielenkiintoasi opiskelijoita ja heidän erityisalaansa kohtaan!

---

---

---

---

---

---

---

---



16. Miten katsot seuraavien asioiden muuttuneen työpaikallasi omalta kannaltasi viime vuosien aikana ( 5 = eritt. paljon, 4 = paljon, 3 = jonkin verran, 2 = vähän, 1 = ei lainkaan ):

	5	4	3	2	1
Opiskelijoiden ohjaustarve opetuksen ulkopuolella on kasvanut					
Opiskelijat tavoittelevat useammin nopeita opintoviikkoja					
Opiskelijat sitoutuvat opiskeluunsa aiempaa paremmin					
Opiskelijoiden osallistuminen kurssin suunnitteluun on lisääntynyt					
Opiskelijat ovat entistä aktiivisempia oppijoita					
Vastuu opiskelijoiden suorituksista on siirtynyt opiskelijalta opettajalle					
Työ vaatii entistä enemmän joustavuutta					
Työ vaatii enemmän asiantuntijuutta ja kokemusta					
Työn arvostus on lisääntynyt					
Työtahti on kiristynyt					
Työtehtävät ovat laaja-alaistuneet ja edellyttävät monialaosaamista					
Mahdollisuudet menetelmien monipuoliseen kehittämiseen ovat kasvaneet					
Mahdollisuudet oman tutkimuksen tekoon ovat lisääntyneet					
Mahdollisuudet työhön liittyvään koulutukseen ovat lisääntyneet					
Yhteistyön tarve kollegojen kesken on kasvanut					
Yhteistyön tarve eri ainelaitosten kanssa on kasvanut					

17. Muita ajatuksia ja kokemuksia, joita kyselyyn vastatessasi nousi esiin:

---



---



---

18. Oletko mahdollisesti halukas haastatteluun kyselylomakkeella saatujen tietojen täydentämiseksi? ( Voit antaa esim. puhelinnumerosi )

---

KIITOS VIELÄ KERRAN!

### **LIITE 3: Luettelo tutkimukseen osallistuneiden opettajien opiskelijamääristä ja kurssiluonnehdinnoista kielittäin opettajien antamien tietojen mukaan**

#### **Ruotsin kieli (yht. 10)**

- Opettaja 4: 15-17 (pakoll. / 1-2 ov)
- Opettaja 5: 10-18 (pakolliset, tutkintoon kuuluvat peruskurssit; jokunen valinnaiskurssi)
- Opettaja 9: n. 15 (peruskurssit, valinn. monimuotokurssi)
- Opettaja 15: 15-20 (kirjall. kurssit)
- Opettaja 19: 14-20 (sekä suull. että kirjall. kurssit)
- Opettaja 25: keskim. 30 (sekä tiedekuntakohtaisia että vapaaehtoisia)
- Opettaja 26: 20-56 (hum. tdk sekä kaikille tiedekunnille tarkoitettu opetus)
- Opettaja 31: 20-23 (virkamieskursseja eri tdk)
- Opettaja 32: n. 16-26 (oikeustiet. tdk, valtiotiet. tdk ym.)
- Opettaja 33: 20-40 (tutkintoon kuuluvat hum. tdk:n kurssit, kielioppikursseja, kursseja edist.)

#### **Suomen kieli (yht. 8)**

- Opettaja 1: 15-20 (kirjoitusviestinnän ja kielenhuollon kursseja)
- Opettaja 3: 12-16 (puheviestintä; neuvottelu- ja kokoustaito, esiintymistaito ym.)
- Opettaja 6: 10-100 (kirjoitusviestintä, kielenhuolto, luova kirj., tutkimusviestintä)
- Opettaja 12: 12-15 demot, luennot < 170 (puheviestintää)
- Opettaja 17: 20 (kirjallinen viestintä)
- Opettaja 20: 100-110 (puheviestinnän peruskurssit)
- Opettaja 21: 70-120 (kirjall. viestintä) / (tutkielmapalautteet 500 opisk./ vuosi)
- Opettaja 24: n. 20 (suomea ulkomaalaisille; alkeis-, jatko-, ja kielenkäytön kurssit)

#### **Englannin kieli (yht. 6)**

- Opettaja 11: 12-15 (suull. kielitaito ja useita erikoiskursseja)
- Opettaja 14: 15-20 (suull. kielitaito hum. tdk ja yht. tdk ym. kursseja)
- Opettaja 16: n.15-20 (suull. kielitaito)
- Opettaja 22: n. 12-15 (suull. kielitaito + kirjoittaminen)
- Opettaja 28: n.15 (suull. kielitaito yht. tdk, hum. tdk, tietojenkäs.)
- Opettaja 34: 15-20 (englannin kielen luetun ymmärtämisen kursseja eri tiedekunnille)

#### **Saksan kieli (yht. 3)**

- Opettaja 2: 10-15 (puhekursseja, tekstikursseja)
- Opettaja 23: n.30 (alkeis-, jatko-, täydennys-, intensiivi-, kielioppikursseja, tdk:lle yht.)
- Opettaja 29: n. 10 (suull. kielitaito)

#### **Ranskan kieli (yht. 2)**

- Opettaja 10: 16-40 (valmentava kurssi/ tekstikurssi/ kauppatiet. erikoisala/ EU-ra./ kielioppik.)
- Opettaja 30: 16-40 (alkeis-, jatko-, tekstin ymmärtämiskursseja)

#### **Venäjän kieli (yht. 2)**

- Opettaja 27: 15-40 (alkeista tdk:n jatkokursseihin)
- Opettaja 35: 10-100 ("kaikki mahdollinen")

#### **Italian kieli (1)**

- Opettaja 18: 20-40 (alkeis-, jatko-, suull. ja tekstin ymmärtämiskursseja)

**LIITE 4: Kyselylomakkeen kysymys 16: vastausten jakautuminen**

”Miten katsot seuraavien asioiden muuttuneen työpaikallasi omalta kannaltasi viime vuosien aikana (5 = eritt. paljon, 4 = paljon, 3 = jonkin verran, 2 = vähän, 1 = ei lainkaan):”

	5	4	3	2	1	n
Opiskelijoiden ohjaustarve opetuksen ulkopuolella on kasvanut	5	8	12	2	3	30
Opiskelijat tavoittelevat useammin nopeita opintoviikkoja	1	10	9	6	6	32
Opiskelijat sitoutuvat opiskeluunsa aiempaa paremmin		5	12	10	4	31
Opiskelijoiden osallistuminen kurssin suunnitteluun on lisääntynyt	4	5	14	8	1	32
Opiskelijat ovat entistä aktiivisempia oppijoita		9	16	3	3	31
Vastuu opiskelijoiden suorituksista on siirtynyt opiskelijalta opettajalle		4	9	10	7	30
Työ vaatii entistä enemmän joustavuutta	11	12	7	2		32
Työ vaatii enemmän asiantuntijuutta ja kokemusta	8	16	5	2	1	32
Työn arvostus on lisääntynyt		2	10	12	8	32
Työtahti on kiristynyt	15	8	7		1	31
Työtehtävät ovat laaja-alaistuneet ja edellyttävät monialaosaamista	8	12	5	3	3	31
Mahdollisuudet menetelmien monipuoliseen kehittämiseen ovat kasvaneet	8	14	7	2	1	32
Mahdollisuudet oman tutkimuksen tekoon ovat lisääntyneet	1	2	5	7	15	30
Mahdollisuudet työhön liittyvään koulutukseen ovat lisääntyneet	2	12	11	4	2	31
Yhteistyön tarve kollegojen kesken on kasvanut	2	12	8	5	4	31
Yhteistyön tarve eri ainelaitosten kanssa on kasvanut		11	4	11	5	31