

Näkemyksiä kielitaidosta ja viestintäosaamisesta

Insikter om språkkunskap och kommunikationskompetens

**Perspectives on Language Proficiency and Communication
Skills**

Näkemyksiä kielitaidosta ja viestintäosaamisesta

Insikter om språkkunskap och kommunikationskompetens

Perspectives on Language Proficiency and Communication Skills

Toimittajat – Redaktörerna – Editors

Minna Intke-Hernandez

Janne Niinivaara

Kari Pitkänen

Hanna Vänskä

HELSINGIN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN JULKAISUSARJA
PUBLIKATIONER UTGIVNA AV SPRÅKCENTRUM VID HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI LANGUAGE CENTRE PUBLICATIONS

ISSN 1797-9269

@Authors / Helsinki 2023
Cover photo Nina Dannert

Language Centre publications 10
Published by the University of Helsinki Language Centre
Fabianinkatu 26
FI-00014 University of Helsinki
Finland

ISBN 978-951-51-9021-5 (pehmeäkantinen)
ISBN 978-951-51-9022-2 (PDF)
<http://hdl.handle.net/10138/568788>
Printed by Unigrafia, Helsinki 2023

SISÄLLYS – INNEHÅLL – CONTENTS

Esipuhe – Förord – Foreword	5
I Ilmiöitä	7
Mitä opitaan, kun opitaan kieltä? Kielitaitonäkemykset opiskelijoiden kertomuksissa <i>Minna Intke-Hernandez</i>	8
The use and usefulness of mediation in language learning and assessment <i>Tuula Lehtonen, Roy Siddall & Nina Wallden</i>	32
II Käytäntöjä	56
“Ollaan kaikki samassa veneessä” – vertaispalautetyöskentelystä kannustusta ja apua akateemiseen kirjoittamiseen <i>Satu von Boehm & Marja Suojala</i>	57
Creating spaces for learning and autonomy: skills support groups in ALMS <i>Fergal Bradley, Sandro Amendolara, Satu von Boehm, Edie Furniss, Gráinne Hiney, Robert Moncrief, Natalie Palmén, Michele Simeon, Kirby Vincent & Nina Wallden</i>	81
Kaikille avoin digitaalinen ruotsin kielen itseopiskelusivusto – Miten ja miksi Papegojan lähti lentoon? <i>Saila Korvenranta & Carola Rewell-Heikkinen</i>	103
Monikielistyneen työelämän kielitaitotarpeiden huomioiminen Kielikeskuksen kursseilla <i>Gonzalo Hernández Reyes & Minna Intke-Hernandez</i>	117
III Kehityssuuntia	143
Jaettu digipedagoginen johtaminen <i>Janne Niinivaara</i>	144
Kielikeskusopetus koulutus uudistusten pyörteissä <i>Tiina Laulajainen & Sinikka Karjalainen</i>	173
Kirjoittajat – Författare – Contributors	173

Esipuhe – Förord – Foreword

Globaalissa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa menestyminen edellyttää monipuolista kielitaitoa ja vahvaa viestintäosaamista. Ne eivät ole ainoastaan avain kansainvälistymiseen vaan olennainen tekijä myös oman asiantuntijuuden kehittämisessä. Helsingin yliopiston kielikeskuksen kielten ja viestinnän kursseilla pyritään vastaamaan näihin vaatimuksiin ja tukemaan opiskelijoiden elinikäistä oppimista erilaisin opetusmenetelmin ja osaamistavoittein.

Kielitaitoon ja viestintäosaamiseen liittyvien vaatimusten ja tarpeiden moninaistuessa meidän kieli- ja viestintäopinnoista vastaavien on tärkeää pysähtyä pohtimaan, mitä kielitaidolla ja viestintäosaamisella oikeastaan tarkoitetaan. Miten osaaminen tulee näkyväksi, miten osaamistavoitteet nimetään ja miten niitä kohti tulisi pyrkiä? Vain syvällisellä pohdinnalla ja yhteisellä keskustelulla pystymme vastaamaan yhä moninaisempiin ja vaativampiin viestinnällisiin tarpeisiin niin yliopistoyhteisössä kuin sen ulkopuolellakin.

This collection of articles is already the tenth issue published in the Helsinki University Language Centre Publication Series. The articles in this collection discuss various issues, including our understanding of language skills, theories of learning, teaching methods, language needs, practical implementations and the impact of changing curricula, digital pedagogy and pedagogical management on tertiary education. This collection offers a versatile selection of views on language centre teaching, and on our understanding of language, culture, communication and learning dynamics in the context of university-level teaching.

Thematically, this collection consists of three parts. The first part considers language learning as a phenomenon. The second part provides different practical implementations of teaching language and communication skills using case studies. The third part examines the Language Centre as an organization and provides views on shared digital leadership and discusses the past and the present of our Language Centre as seen through the past reforms in tertiary education.

Kokoelman ensimmäisessä artikkelissa **Minna Intke-Hernandez** tarkastelee yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä kielitaidosta sekä pohtii sitä, miten käsityksemme kielestä vaikuttaa siihen, mitä ja miten opiskelemme ja opetamme. Toisessa artikkelissa **Tuula Lehtonen, Roy Siddall** ja **Nina Wallden** avaavat mediaation käsitettä ja esittelevät sen soveltamista käytäntöön kolmessa erilaisessa englannin opetus- ja oppimisympäristössä. Kirjoittavat korostavat sitä, kuinka mediaatio on keskeinen osa viestintää kompleksisessa ja globalisoituneessa maailmassamme.

Kokoelman toisen osan avaavassa artikkelissa **Satu von Boehm** ja **Marja Suojala** kirjoittavat vertaispalautteen käytäntöjen vakiintumisesta osana akateemisen kirjoittamisen opiskelua. He tarkastelevat tutkimuksessaan opiskelijoiden näkemyksiä vertaispalautteen hyödyistä sekä sitä, miten he osallistuvat vertaispalautetyöskentelyyn.

Kokoelman neljännessä artikkelissa ALMS-tiimi (**Fergal Bradley, Sandro Amendolara, Satu von Boehm, Edie Furniss, Gráinne Hiney, Robert Moncrief, Natalie Palmén, Michele Simeon, Kirby Vincent** ja **Nina Wallden**) havainnollistaa työskentelyä englannin ALMS-kursseilla (Autonomous Learning Modules) käytännön kokemusten ja esimerkkien valossa. ALMSissa oppiminen perustuu kokonaisvaltaiseen, itsenäiseen ja opiskelijan tilanteen huomioivaan tapaan opiskella.

Viidennessä artikkelissa **Saila Korvenranta** ja **Carola Rewell-Heikkinen** esittelevät Papegojan-hankettaan, jonka puitteissa he loivat kaikille avoimen digitaalisen ruotsin kielen itseopiskelusivuston. Papegojan palvelee korkeakouluopiskelijoiden lisäksi myös työelämän kielitaitotarpeita. Kokoelman kuudennessa artikkelissa **Gonzalo Hernández Reyes** ja **Minna Intke-Hernandez** käsittelevät monikielistyneen työelämän kielitaitotarpeiden huomioimista Kielikeskuksen espanjan kursseilla. Tutkimuksessaan he tarkastelivat, miten espanjan kurssien opiskelijat määrittivät ja arvottivat työelämän kielitaitovaatimuksia ja kuinka he asettivat tiettyjä taitoja etusijalle. Artikkelissa pohditaan myös sitä, miten opiskelijoiden mainitsemat kielitaitotarpeet voitaisiin ottaa huomioon Kielikeskuksen kontekstissa.

Kolmannen osan aloittavassa, kokoelman seitsemännessä artikkelissa **Janne Niinivaara** käsittelee digipedagogiikkaa ja verkko-opetusta korkeakoulukontekstissa. Tekstissään hän pohtii pedagogisen kehittämistyön nykytilaa ja tulevaisuuden suuntia Kielikeskuksessa sekä esittelee myös käytännön esimerkkejä jaetusta digipedagogisesta johtamisesta. Artikkelikokoelman kahdeksas ja viimeinen artikkeli puolestaan kuvaa Kielikeskuksen kehittymistä koulutus uudistusten myötä. **Tiina Laulajainen** ja **Sinikka Karjalainen** tarkastelevat Suomen koulutusjärjestelmän muutoksia, jotka johtivat kielikeskusten perustamiseen. Lisäksi he käsittelevät kolmea Helsingin yliopiston kielikeskusta koskevaa uudistusta.

Julkaisun artikkelit on vertaisarvioitu sisäisesti. Haluamme kiittää kaikkia kirjoittajia, jotka ovat oman työnsä ohella kirjoittaneet tähän julkaisuun. Toivomme tämän kokoelman lisäävän ymmärrystä siitä, miten monipuolinen kielitaito ja vahva viestintäosaaminen eivät ainoastaan ole keskeisiä menestyksen tekijöitä globaalissa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa, vaan myös ratkaisevia tekijöitä vastatessamme yhä moninaisempiin viestinnällisiin tarpeisiin niin yliopistoyhteisössä kuin sen ulkopuolellakin.

Helsinki 8.12.2023

Minna Intke-Hernandez, Janne Niinivaara, Kari Pitkänen ja Hanna Vänskä

I Ilmiöitä

Mitä opitaan, kun opitaan kieltä? Kielitaitonäkemykset opiskelijoiden kertomuksissa

Minna Intke-Hernandez

The perception of language directly influences how and what we focus on studying and teaching. Conceptions of language proficiency are also linked to our understanding of what constitutes "good language" and a worthwhile skill to pursue. This, in turn, has an impact on how we perceive ourselves as language users and the formation of our language identities.

This article discusses on university students' conceptions of language proficiency from the perspectives of language identity, personal language repertoire, and skill profile. Through the analysis of the collected data, it addresses the following research questions: 1) How does the notion of language proficiency as a repertoire manifest in students' narratives? 2) Do competing viewpoints on language proficiency emerge in these narratives?

The interview data was collected in 2022 and consists of 12 thematic interviews with students from the Language Centre of the University of Helsinki. The analysis is grounded in the Small Stories approach (Georgakopoulou 2015).

The findings reveal that students' conception of language proficiency aligns with an ecological perspective (van Lier 2004). Language proficiency is seen as an evolving interactional whole, intricately tied to the environment and social context. Personal language repertoires and skill profiles highlight the diversity of language proficiency and individual strengths in different linguistic abilities. This perspective on language proficiency is crucial to consider in university instruction and language education, to comprehensively support students' language development and acknowledge their individual needs and strengths in various linguistic domains.

Johdanto

Käsityksemme siitä, mitä kieli on, vaikuttaa suoraan siihen, kuinka ja mitä opiskelemme ja opetamme. Tämä käsitys liittyy myös siihen, mitä pidämme "hyvänä kielenä" ja tavoittelemisen arvoisena kielitaitona. Toisaalta kielitaitonäkemyksemme vaikuttaa siihen, millaisina kielenkäyttäjinä näemme itsemme ja millaisia kieli-identiteettejä muodostamme.

Tämä artikkeli keskittyy yliopisto-opiskelijoiden kielitaitonäkemyksiin, tärkeään aiheeseen nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kielitaitonäkemyksellä viitataan siihen, miten yksilöt ymmärtävät kielen. Se kattaa yksilön käsitykset siitä, mitä kieli on, miten se toimii, miten sitä opitaan ja miten ja mihin sitä käytetään eri tilanteissa. Kielitaitonäkemys vaikuttaa siihen, kuinka ja mitä opimme, opetamme ja miten käytämme kieltä (ks. lisää esim. Honko 2017; Nikula 2010). Käytän tässä artikkelissa käsitettä 'kielitarina' viittaamaan opiskelijoiden haastatteluissa esittämiin lyhyisiin ja arkisiin kertomuksiin, joissa he kuvaavat omia kieli-identiteettejään, kielten oppimista ja käyttöä sekä niihin liittyviä tunteita ja kokemuksia.

Kielitaitonäkemyksen lisäksi käsittelen tutkimuksessani kieli-identiteettiä. Kieli-identiteetti viittaa yksilön tunteeseen siitä, millaisena hän näkee itsensä kielenkäyttäjänä ja millaisia merkityksiä hän liittää kieleen. Kieli-identiteetti kattaa laajasti ihmisen suhteen eri kielten puhujiin, eri kieliin liittämät arvot ja merkitykset sekä kokemukset eri kielten omaksumisesta, oppimisesta, käyttämisestä ja unohtamisesta (Kyckling 2019). Nämä kokemukset vaikuttavat kieli-identiteettiin ja sen muotoutumiseen. Samalla kieli-identiteetti rakentuu myös kieleen liittyvien asenteiden, arvostusten, itsearvioitun kielitaidon sekä toivotun kielitaidon ja kielenkäyttötilanteiden perusteella (Iskanius 2006, 16).

Yksilö samaistuu kieleen ja kielenkäyttäjäksi juuri asenteiden, arvostusten, itsearvioinnin ja kielenkäyttötilanteiden perusteella. Kieli-identiteettiin vaikuttavat siis sekä yksilön kokemukset eri kielistä että käsitykset itsestään kielenkäyttäjänä. Näiden tekijöiden yhteisvaikutus muovaa yksilön kieli-identiteettiä ja vaikuttaa siihen, millaisena hän näkee itsensä suhteessa muihin kielten puhujiin ja millaista suhdetta hän rakentaa kielen ja kulttuurin välillä.

Tässä artikkelissa tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden kielitaitonäkemyksiä kieli-identiteettien näkökulmasta ja pohdin sitä, mikä merkitys niillä on kielen oppimisessa ja kielten opetuksessa kielikeskuskontekstissa. Aihe on merkittävä, sillä yliopisto-opiskelijoilla on erilaisia kielitaustoja ja heidän kielitaitonäkemyksensä, kieli-identiteettinsä ja kielitaitonsa voivat vaikuttaa heidän menestykseensä opinnoissa ja tulevassa ammatissa. Lisäksi yliopisto-opiskelijat ovat keskeisiä vaikuttajia tulevaisuuden yhteiskunnassa, ja heidän kielitaitonsa ja kieli-identiteettinsä vaikuttavat koko yhteiskunnan kielelliseen monimuotoisuuteen ja kulttuuriseen rikkauteen.

Kielenkäyttötarpeissa ja kielitaitonäkemyksissä on tapahtunut muutos, joka näkyy myös opetuksessa. Vielä 1970-luvun lähestyessä kieltä opeteltiin pääasiassa kääntämistä varten, mikä vaikutti opetuksen sisältöihin ja menetelmiin (Hentunen 2004, 17). Opetuksessa keskityttiin kielioppiin, rakenteisiin ja käännostekniikoihin. Nykyään kielenopiskelu painottuu usein vuorovaikutustilanteisiin, matkailuun, vaihto-opiskelijaksi lähtemiseen ja muihin käytännön tarpeisiin. Tämä muutos heijastaa laajempia yhteiskunnallisia muutoksia ja kielikäsitteiden kehitystä. Kielen oppimista ja opetusta korostetaan yhä enemmän todellisiin viestintätilanteisiin ja käytännön tarpeisiin perustuvana. Opiskelijoiden kielitaitonäkemykset ja kieli-identiteetit vaikuttavat siihen, millaisia kielenoppimistavoitteita he asettavat ja millaisia strategioita he käyttävät kielen oppimisessaan.

Haastatteluaineistoni kerättiin vuoden 2022 aikana, ja se koostuu 12 yliopisto-opiskelijan haastattelusta. Teemahaastattelemalla opiskelijoita ja soveltaen Small stories -näkökulmaa (Georgakopoulou 2015) analysoidessani heidän kertomuksiaan pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Miten opiskelijoiden kielitarinoissa

näkyä käsitys kielitaidosta repertoaarina? 2) Esiintyykö kielitarinoissa muita kilpailevia näkemyksiä kielitaidosta? Artikkelissa tarkoitukseni on myös pohtia sitä, millaisia käytännön seurauksia ja vaikutuksia kielitaitonäkemyksen tiedostamisella on kielenoppimiseen ja kielen käyttämiseen yksilön elämässä ja laajemmin yhteisön tasolla.

Kielitaitonäkemys repertoaarina

Kielen opettajana ja tutkijana ymmärrän kielen dynaamisena, elävänä ja muuttavana (Atkinson 2002, 2010; Cowley 2009): Kielen dynaamisuus tarkoittaa sitä, että kielenkäyttö ja kielitaito eivät ole staattisia ja pysyviä, vaan ne ovat jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa. Kielitaidon kehittyminen on sidoksissa siihen, millaisissa sosiaalisissa ja materiaalisissa ympäristöissä kieltä käytetään. Tämä näkökulma korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja tarkastelee kielitaitoa osana laajempaa ekologista järjestelmää.

Ekologisen perspektiivin (van Lier 2000, 2002, 2004) mukaisesti tarkastelen kielitaitoa toimijan ja ympäristön muodostamana kehollisena ja materiaalisena kokonaisuutena. Kielitaito syntyy ja kehittyy siis vuorovaikutuksessa toisten kanssa, eikä ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa puhua kieltä. Kieli on samanaikaisesti sekä sosiaalista että kognitiivista toimintaa, eikä näitä voi erottaa toisistaan (Atkinson 2002). Kyseessä ei siis ole yksilön niin sanottu sisäinen taito, vaan kielitaito on vuorovaikutuksellista eli hajautunutta (ks. Hutchins 1995; Cowley 2009; Dufva 2013), ympäristön ja toimijan yhdessä aikaansaamaa. Tämä tarkoittaa sitä, että kyky kielelliseen toimintaan ei ole yksilön sisäinen ominaisuus vaan luonteeltaan yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista.

Kielitaito on tilanteinen taito, jonka avulla kielenkäyttäjä pystyy havaitsemaan ja hyödyntämään ympäristön tarjoamia resursseja (Dufva, Aro & Suni 2014). Kielen käyttäminen on siis toimintaa, jossa yksilö hyödyntää omien kognitiivisten resurssiensa rinnalla jaettuja resursseja eli ympäristön sosiaalista ja materiaalista varantoa (Bernández 2004, 2005, 2008; Dufva, Aro & Suni 2014; Suni 2008). Tämä tarkoittaa, että kielen käyttöön liittyy monenlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, millaisia kielenkäyttötilanteita syntyy ja millaisia kielenkäyttöstrategioita käytetään. Kielitaito on myös tilannekohtaista, sillä kielenkäyttäjän on osattava soveltaa kielitaitoaan erilaisiin tilanteisiin ja konteksteihin.

Dufva (2020a, 2020b, 2023) puhuu "kielitaidosta henkilökohtaisena repertoaarina" kuvatessaan sitä, miten kielitaito muodostaa yksilön kielellisen osaamisen kokonaisuuden. Tällä hän tarkoittaa sitä, että henkilön kielitaito ei ole pelkästään yksittäinen taito, joka koostuu kieliopin, sanaston ja ääntämisen osaamisesta, vaan laajempi kokonaisuus, johon kuuluvat myös sosiaaliset ja kulttuuriset taidot sekä kyky kommunikoida eri tilanteissa ja eri ympäristöissä. Kielitaito voidaan myös nähdä

erilaisista taidoista koostuvana osaamisprofiilina, joka koostuu erilaisista kielellisistä taidoista, kuten puhumisesta, kirjoittamisesta, kuuntelemisesta ja lukemisesta. Yksilöllinen osaamisprofiili voi olla monimuotoinen, ja se voi sisältää vahvuuksia eri kielellisissä taidoissa: kielenkäyttäjän taidot eivät ole modaliteetista riippumattomia, ja yksittäisen yksilön vahvuutena voivat olla sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun taidot, kun taas toinen saattaa loistaa kirjoittamisen eri genren hallinnassa ja käytössä (Dufva 2020a, 2020b, 2023).

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Keräsin haastatteluaineistoni Helsingin yliopiston kielikeskuksessa vuoden 2022 aikana. Haastattelin 12:ta opiskelijaa, jotka olivat opintojensa eri vaiheissa, ja mukana tutkimuksessa oli kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkintoja suorittavia opiskelijoita. Yhteistä heille oli se, että he opiskelivat valitsemiaan kieliä Kielikeskuksessa. Osa heidän kieliopinnoistaan kuului tutkintovaatimukseen, mutta joitakin kieliä he opiskelivat oman mielenkiintonsa vuoksi. Toteutin haastatteluista 10 Zoomissa, kaksi kasvokkain. Tallensin kaikki haastattelut ja litteroin ne sanatarkkuudella. Haastattelut kestivät 30 minuutista reiluun kahteen tuntiin.

Small stories -näkökulma

Small stories -menetelmä on Alexandra Georgakopouloun (2015) kehittämä kielellisen etnografian ja diskurssianalyysin menetelmä, joka keskittyy ihmisten pieniin ja arkisiin henkilökohtaisiin tarinoin. Small stories -näkökulma (Georgakopoulou 2015) korostaa, ettei narratiivi ole pelkästään suuria kertomuksia tai sankaritarinoita, vaan narratiiveja ovat myös pienet, arkiset tarinat ja tapahtumat, jotka ovat merkityksellisiä kertojilleen ja heidän yhteisöilleen. Small stories -menetelmässä hyödynnetään usein kvalitatiivista aineistoa, kuten haastatteluja, keskusteluja ja arkikokemuksia. Analyysissä tutkitaan pienten tarinoiden rakennetta, sisältöä, tyyliä ja sitä, kuinka tarina liittyy kertojan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin.

Käytän tässä tutkimuksessa positiointianalyysia (positioning analysis), jota käyttivät ensimmäisen kerran Davies ja Harré (1990) ja jota small stories -näkökulman kontekstissa ovat kehittäneet edelleen Bamberg ja Georgakopoulou (2008) huomioidakseen positioinnin tilannekohtaisen ja muuttuvan luonteen. Positioanalyysi keskittyy siihen, miten ihmiset asemoivat itsensä ja toisensa tarinoiden kautta sosiaalisiin rooleihin tai identiteetteihin. Tarkastelun kohteena ovat diskursiiviset käytännöt, joilla rakennetaan erilaisia asemia. Näitä positioita voidaan tarkastella esimerkiksi tiettyjen roolien, kuten yliopisto-opiskelijan, asiantuntijan, työntekijän, matkailijan tai ystävän, kautta. Kun tarkastelen tätä tutkimusaineistoa, keskityn siihen, miten kertojat

tarinoissaan sijoittavat itsensä ja miten muut heidät sijoittavat heidän kertomansa perusteella. Analysoin aineiston kertomuksia mikro-, meso- ja makrotasolla: Mikrotason analyysissä tutkin yksittäisiä kertomuksia ja niiden rakentumista. Kiinnitän huomiota kertomusten rakenteisiin, kielen käyttöön, teemoihin, konflikteihin ja ratkaisuihin. Tavoitteenani on ymmärtää, miten haastateltava rakentaa kertomustaan ja millaisia identiteettejä hän tuottaa kertomusten avulla. Mesotasolla tarkastelen kertomuksia suhteessa aineistoni muihin kertomuksiin. Pyrin tunnistamaan, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kertomuksissa on ja miten ne suhteutuvat toisiinsa. Tavoitteenani on ymmärtää, miten eri kertomukset muodostavat laajemman kokonaisuuden ja millaisia rooleja ja identiteettejä haastateltavat omaksuvat suhteessa ympäröiviin yhteisöihin ja muihin kielenkäyttäjiin. Viimeisenä keskityn vielä makrotason analyysiin, jossa tarkastelen kertomuksia suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, kuten kulttuurisiin normeihin, arvoihin ja ideologioihin.

Opiskelijoiden kielitarinat narratiiveina

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opiskelijoiden haastatteluista nousevia kielitarinoita. Kielitarinalla viitataan lyhyisiin, arkisiin kertomuksiin, joita opiskelijat haastatteluissaan kertoivat omista kieli-identiteeteistään, kielen oppimisesta ja käyttämisestä. Kielitarinat sisältävät myös yksilön kieliin liittyvät tunteet sekä heidän kokemuksensa siitä, miten he oppivat puhumaan kieliä, miten heidän äidinkieltensä vaikuttavat heidän kieli-identiteettiinsä tai miten heidän kielitaitonsa on kehittynyt ajan myötä. Kielitarinat antavat tietoa yksilön kokemasta kielellisestä moninaisuudesta ja identiteetistä. Kielitarinat tarjoavat myös ymmärrystä siitä, miten yksilöt navigoivat erilaisissa kielellisissä tilanteissa ja miten heidän kielitaitonsa kehittyy vuosien varrella.

Sen sijaan, että keskittyisin suuriin, yhtenäisiin tarinoihin, tarkastelen lyhyitä henkilökohtaisia tarinoita, ikään kuin katkelmia pidemmästä kerronnasta. Small stories -näkökulma eroaakin monista perinteisemmistä narratiivien määritelmistä, jotka ovat usein keskittyneet suuriin kertomuksiin tai yhtenäisiin tarinoihin, jotka ovat yhtenäisiä, johdonmukaisia ja seuraavat tiukkaa juonirakennetta. Näkökulma korostaa monien pienten ja usein henkilökohtaisten tarinoiden merkitystä, jotka muodostavat kertojan tai yhteisön kokonaisvaltaisen kertomuksen. Tämä näkökulma painottaa myös sitä, että kertomukset ovat aina sidoksissa niiden kertojiin, yhteisöihin ja konteksteihin, joissa ne jaetaan. Small stories -näkökulman mukaisesti tutkin pieniä kertomuksia tapahtumista, jotka tapahtuvat kerronnan aikana tai ovat hypoteettisia tai sijoittuvat tulevaisuuteen (Georgakopoulou 2015, 258).

Opiskelijoiden käsitykset kielitaidosta

Opiskelijoiden henkilökohtaisissa, arkipäivään sijoittuvissa kielitarinoissa nousevat esiin heidän kokemuksensa kielenkäyttäjinä sekä heidän ymmärryksensä siitä, mitä kielen osaaminen tarkoittaa. Yksittäiset kertomukset ovat aina sidoksissa laajempaan kontekstiin, ja pyrinkin tässä opiskelijoiden kertomusten kautta tarkastelemaan, mikä kerrotun suhde on yhteiskuntaamme ja aikakauteemme.

Analyysissani olen käynyt läpi kaikkien haastateltujen opiskelijoiden kertomukset, jotka muodostavat kokonaisaineistoni. Yhden artikkelin puitteissa on kuitenkin mahdotonta esittää aineisto-otteita kaikilta tutkimukseen osallistujilta, joten tähän artikkeliin olen ottanut mukaan ne aineistoesimerkit, jotka parhaiten havainnollistavat tutkimustuloksia. Laaja aineisto kuitenkin puoltaa paikkaansa, sillä sen kautta olen pystynyt saamaan kattavan kokonaiskuvan ilmiöstä ja valitsemaan tähän artikkeliin edustavia otoksia aineistosta.

Opiskelijoiden kielitarinoiden analyysissä nousee esiin neljä luokkaa, joihin olen tulokset luokitellut: Opiskelijat tarkastelevat kielitaitoa 1) valmiutena kommunikoida, 2) mahdollisuutena osallisuuteen, 3) kyynä selviytyä sekä 4) osana identiteettiään. Seuraavaksi pohdin aineistoesimerkkien valossa näitä tuloksia lähemmin.

Kielitaito valmiutena kommunikoida

Seuraavassa tarkasteltavat kolme opiskelijaa ovat esimerkkejä siitä, miten eri tavoin opiskelijat suhtautuvat ja kokevat kielten opiskelun elämässään. Tässä artikkelissa kaikista opiskelijoista käytetään peitenimiä heidän anonymiteettinsa takaamiseksi.

Ilona opiskelee pääaineenaan maantiedettä. Haastattelussa hän identifioi itsensä kertomalla, ettei ole koskaan ollut ”kieli-ihminen” ja että kielet ovat olleet hänelle aina ”hankalia”. Hankaluuden kokemukseen liittyy hänen kertomansa mukaan toisaalta lukihäiriö, toisaalta taas jännitys, joka saa hänet unohtelemaan sanoja. Hieman naurahtaen hän kertoi lapsuudenkokemuksestaan englanninkielisessä päiväkodissa, jossa kielikylpykään ei toiminut hänen kohdallaan. Peruskoulussa Ilona opiskeli vain pakollisia kieliä, englantia ja ruotsia, mutta seitsemännellä luokalla hän kiinnostui japanista ja alkoi opiskella sitä itsenäisesti. Kokemistaan haasteista huolimatta Ilona on aikuisiällä löytänyt rohkeuden käyttää osaamiaan kieliä:

Haastattelija: Kerro mulle joku semmoinen onnistunut kielenoppimiskokemus sun elämästä. Et milloin susta on tuntunut, että sä oot ihan ok sun kielitaidon kanssa, että oot ihan tarpeeksi hyvä käyttämään kieltä.

Ilona: No ehkä kun mä onnistuin selittämään mun kaverille. Et kun me pelattiin lautapeliä ja hän puhuu vaan englantia, niin mä onnistuin selittämään sen pelin säännöt englanniksi, että se oli ehkä semmoinen onnistuminen, että saatiin pelattua peli. [...] Ja sit mä muistan joskus Burger Kingissä kun olin töissä, niin muistan kertoneeni tilauksen hinnan asiakkaalle japaniksi. Turistit oli ihan ihmeissään, et wau.

Ilonan kielitarina kertoo onnistumisista kahdessa eri tilanteessa. Kertomus sisältää kaksi tapahtumaa, joissa kertoja kertoo onnistuneensa kommunikoinnissa eri kielillä. Ensimmäinen onnistumiskokemus on tilanne, jossa Ilona pystyi kielitaitonsa ansiosta pelaamaan kaverinsa kanssa lautapeliä. Toinen hänen kuvailemansa tilanne tapahtui työpaikalla hampurilaisravintolassa, jossa Ilona pystyi palvelemaan asiakasta japaniksi. Ilonan kielitarinan keskeinen teema on onnistunut vuorovaikutus sosiaalisissa, melko epämuodollisissa, tilanteissa. Kertomus tuo esiin Ilonan taidon selittää asioita ja kommunikoida toisten kanssa huolimatta siitä, että hän toisinaan kokee kieli- ja viestintätilanteisiin liittyvää jännitystä.

Kokonaisuutena kielitarina korostaa onnistumisten merkitystä ja sitä, kuinka pienetkin onnistumisen hetket ovat merkittäviä yksilön kieli-identiteetin kannalta. Vaikka haastattelussa Ilona identifioi itsensä ”ei-kieli-ihmiseksi”, joka unohtelee sanoja ja jännittää vieraiden kielten puhumista, hänen kertomuksessaan on silti onnistumisen kaari: Ilona positioi itsensä rooliin, jossa hän on vastuussa viestinnästä eri kieliryhmien kanssa. Hänellä on taito kommunikoida suullisissa viestintätilanteissa eri kielillä, ja kertomus osoittaaakin kykyä soveltaa kieltä käytännön tilanteissa ja välittää viestejä toiselle henkilölle. Ilona näkee nämä onnistumiset merkkinä kielitaidostaan ja siitä, että hän on tarpeeksi hyvä käyttämään kieltä tarkoituksenmukaisesti.

Laajemmassa kontekstissa Ilonan kielitarina sijoittuu maailmaan, jossa kielten monimuotoisuus ja monikielisyys ovat arvostettuja. Se kuvastaa myös suomalaista monikielistyvää yhteiskuntaa, jossa eri kieliryhmät kohtaavat vuorovaikutteisesti. Ilonan kertomus korostaa monikielisyuden merkitystä käytännön tilanteissa, joissa taito kommunikoida eri kielillä voi olla arvokas resurssi.

Jussin, oikeustieteen neljännen vuoden opiskelijan, suhde kieliin puolestaan on lähtökohtaisesti hyvin erilainen kuin Ilonan, sillä hän on opintopolkunsa varrella vapaaehtoisesti valinnut kieliä mahdollisuuden tullen. Peruskoulussa Jussi aloitti vieraana kielenä englannin, ja otti rinnalle ruotsin heti kun se oli mahdollista. Yläkoulussa Jussi valitsi saksan valinnaisaineeksi, ja peruskoulun jälkeen hän siirtyi kielipainotteisiin lukioon, joissa hän omien sanojensa mukaan ”maisteli” eri kieliä. Jussi kertoi haluavansa nyt yliopisto-opintojen aikana ”herätellä saksan kieltä, jos sitä sattuu elämässä tarvitsemaan”. Myös Jussin kertomuksessa kielitaito esiintyy valmiutena kommunikoida, mutta hänen kohdallaan kirjallinen viestintä saa enemmän painoarvoa kuin suullinen:

Haastattelija: *Joo hei mitä sun mielestä tarkoittaa, että osaa kieltä? Milloin susta niinku tuntuu että sä osaat jotain kieltä tai mitä pitää osata että sä voit sanoa että "mä osaan saksaa" tai "mä osaan italiaa" tai jotain? Mitä kuuluu siihen kielen osaamiseen?*

Jussi: *Hyvä kysymys, koska mä en ole koskaan miettinyt silleen, että jos osaan kieltä, sen pitäisi olla sellaista, että pystyn puhumaan sitä edes välttävästi arkisissa tilanteissa. Mun mielestä riittää, että pystyn käyttämään sanoja tilanteen mukaan, että on sanavarastoa, niin se riittää osoittamaan, että hallitsen kielen. Mun mielestä, tai siis mulla, kielten osaaminen painottuu vahvasti kirjalliseen tuottamiseen. Et en mä niinku osaa oikeestaan puhua edes ruotsiksi, vaikka mä oon opiskellut sitä 11-vuotiaasta lähtien, niin niin mä en osaa tavallaan puhua silleen ruotsia niin sujuvasti et pystyisin käyttämään sitä arkielämässä keskustelussa tai töissä. Mut vaikka mä en pysty puhumaan sitä, niin mä koen että hallitsen kielen, koska pystyn kirjoittamaan ja lukemaan hyvin ruotsiksi.*

Huolimatta siitä, että Jussi on kiinnostunut kielten opinnoista, hän ei ole aiemmin pysähtynyt pohtimaan kysymystä siitä, mitä kielitaito on. Kun keskustelimme asiasta haastattelussa, Jussi korosti kielen hallinnan merkitsevän hänen kohdallaan erityisesti sitä, että hän pystyy tuottamaan kieltä kirjallisesti. Jussin mukaan hänellä on sanavarastoa ja hän osaa käyttää sanoja tilanteen mukaan, mutta hän ei pysty puhumaan ruotsia sujuvasti arkisissa tilanteissa tai töissä. Kirjoittaminen ja lukeminen sen sijaan sujuvat. Tämä viittaa siihen, että Jussin kielitaito rajautuu tiettyihin käyttötilanteisiin, ja että hänellä ei ole välttämättä tarvittavia taitoja, jotka auttaisivat häntä käyttämään kieltä suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Hänen kertomuksensa tuokin esiin havainnollisesti ajatuksen kielitaidosta osaamisrepertoaarina (Dufva 2020a, 2020b, 2023): Jussi on ottanut haltuunsa konkreettisia ja itselleen merkityksellisiä resursseja, joista hän koostaa omaa osaamisprofiliiaan. Suomea hän ymmärtää ja osaa käyttää esimerkiksi arkisissa tilanteissa, töissä, vapaa-ajalla ja akateemisissa yhteyksissä. Ruotsia hän se sijaan kokee osaavansa, koska pystyy lukemaan ja kirjoittamaan sitä riittävästi omien tarpeidensa kannalta.

Jussin kertomus osoittaa sen, että kielen osaaminen voi olla monimuotoista ja että eri ihmiset määrittelevät sen eri tavoin. Kielen osaamisen määrittely on henkilökohtaista ja yhtä yleispätevää määritelmää voi yksilötasolla olla mahdotonta antaa. Kertomuksesta käy ilmi se, että jokaisella on omat kriteerinsä kielen osaamiselle, ja kriteerit voivat vaihdella yksilön kiinnostuksen, tarpeiden ja kokemusten mukaan.

Jussin kertomus herättää kysymyksen siitä, miten kielen osaamista tulisi arvioida ja miten se ilmenee eri ihmisillä. Jussin kielitarina tuo esiin sen, että kielen osaaminen voi ilmetä monin tavoin ja että taitojen painotukset voivat vaihdella henkilökohtaisesti. Jussin kertomus antaa siis pohdittavaa siitä, mitä merkitsee osata kieltä ja miten erilaisia taitoja voidaan huomioida kielitaidon arvioinnissa.

Elina on teologian ensimmäisen vuoden opiskelija, joka on koulupolkunsa aikana opiskellut silloin tällöin kieliä, joiden opiskeluun on tarjoutunut aikataulullisesti mahdollisuus. Hän tuo kertomuksessaan esiin uuden näkökulman Ilonan ja Jussin

näkemyksiin kielitaidosta kirjallisena ja suullisena viestintänä: Elinan mielestä kielitaitoon kuuluu myös kehollisuus.

Haastattelija: *Mitä sun mielestä kielen osaaminen on?*

Elina: *No mulle tulee mieleen se että tai siis ylipäätään se sosiaalinen kanssakäyminen ja kommunikointi, siis kielen osaaminen, niin se ei ole pelkästään sitä että ymmärtää sitä puhetta tai kieltä vaan siinä on niinku paljon muutakin. Että täytyy ymmärtää niitä ihmisiä, niinku semmoisia eleitä ja ilmeitä ja oppia tulkitsemaan ne.*

Elinan kertomus osoittaa, miten kehollisuus ja kielen osaaminen ovat tärkeitä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa. Elinan mukaan kehonkieli ja eleet ovat olennainen osa toimivaa vuorovaikutusta: Kielen osaamiseen kuuluu kyky ymmärtää ihmisiä, heidän eleitään ja ilmeitään. Kielellinen viestintä on monimuotoista ja kielenkäyttäjän on kyettävä tulkitsemaan myös sanattomia viestejä ja kulttuurisia merkityksiä.

Kertomus kuvastaa myös kertojan kielellistä ja kulttuurista positioitumista. Elina näkee kielen osaamisen laajempänä kokonaisuutena, joka edellyttää ymmärrystä sekä sanallisesta että sanattomasta viestinnästä. Hän korostaa kielellisen vuorovaikutuksen merkitystä, jossa ymmärtäminen ja tulkinta ovat keskeisessä asemassa. Elinan näkemys voi heijastaa kulttuurisen kompetenssin ja monikielisyyden arvostusta nykyaikaisessa akateemisessa maailmassa, jossa kielen hallinnan lisäksi painotetaan myös kulttuurista tietoisuutta ja vuorovaikutustaitoja.

Elinan kertomus korostaa kulttuurisia, sosiaalisia ja sanattomia näkökulmia kielen ymmärtämiseen. Kertomus liittyy nykyaikaiseen näkemykseen kielestä, jossa kielen oppiminen ei ole pelkästään sanastojen ja kieliopin opiskelua, vaan se sisältää myös kulttuurisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen (Douglas Fir Group 2016). Kertomus kannustaa tarkastelemaan kielenoppimista laajemmassa kontekstissa, joka sisältää kulttuurisen vuorovaikutuksen ja ymmärryksen merkityksen kielen osaamisessa.

Kielitaito mahdollisuutena osallisuuteen

Osallisuuden kokemus koostuu osallistumisen mahdollisuuksista, kuulumisen ja merkityksellisyyden tunteista sekä toimijuudesta omassa elämässä ja ympäristössä (Leemann ym. 2021; Isola ym. 2021). Tämä ajatus nousee vahvasti esiin seuraavasta aineistoesimerkistä, jossa **Liisa**, psykologian viidennen vuoden opiskelija, kertoo siitä, mitä kielen osaaminen hänelle merkitsee:

Liisa: Et jotenkin tuntuu et sit on osallinen, kun pystyy antamaan muillekin jotain mitä osaa. Et osaa kieltä sen verran, että voi antaa jotain. Et niinku itsellä on sellainen tunne, et oppii ja on mukana, mutta että mä koen että ihmisellä on tarve olla niinku myös hyödyksi ja jotenkin et voi itse kontribuoida. Sitten jos tuntuu, että on niinku vaan valovuosia muista jäljessä siinä kielessä, niin on sellainen olo että itse on jotenkin taakkana eikä voi kontribuoida millään tavalla. Et tää on vaikka kurssilla nyt, mut siis samahan se on laajemmin elämässä, se halu kontribuoida yhteisölle tai yhteiskunnalle. Ja sit jos ollaan kurssilla, niin mä vaikka itse pienryhmässä haluan olla kiva ja sosiaalinen ja pitää yllä hyvää fiilistä, mut eihän se riitä, että on kivaa ja hauskaa, vaan sen kontribuoinnin on tultava kielitaidon kautta. Et eihän sitä voi loputtomiin korvata muilla rooleilla.

Kertomuksessaan Liisa käsittelee kieltä ja sen osaamisen merkitystä yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksen kannalta. Hänen kertomuksessaan nousee esiin yksilön kokemus yhteisöön kuulumisesta ja siitä, että pystyy kielen kautta jakamaan muille osaamistaan. Liisa korostaa, kuinka tärkeää on tuntea olevansa hyödyksi yhteisölle, ja hänen kertomuksessaan kielitaidoksi määrittäyty mahdollisuus osallisuuteen.

Kertomus tuo esiin erilaisia positioita, joita ihmiset voivat ottaa yhteisössä. Kertomansa mukaan Liisa omaksuu usein roolin hyvän tunnelman rakentajana ja ystävällisenä ja mukavana ryhmän jäsenenä, mutta sen lisäksi hän haluaa olla hyödyksi ja olla osana yhteisessä tiedon rakentamisessa. Hän ei halua olla taakka yhteisölle vain siksi, ettei hänen kielitaitonsa olisi riittävä. Hän mainitsee myös, että pelkästään kivana ja sosiaalisena oleminen ei riitä, vaan kielitaidon kautta on pystyttävä tarjoamaan konkreettista panosta yhteisössä. Liisa ymmärtää siis kielitaidon mahdollisuutena tulla osaksi yhteisöä ja olla hyödyksi. Hän positioi itsensä kielitaidon kautta ja korostaa kielitaidon roolia omassa identiteetissään ja kyvyssään tuoda panostaan yhteisöön.

Kertomus osoittaa Liisan pyrkimystä oppia kieliä riittävällä tasolla, jotta hän voi osallistua aktiivisesti ja tuntea olevansa hyödyllinen osa yhteisöä. Liisa tarkastelee kieltä repertoariajattelun näkökulmasta ja korostaa, ettei kielen osaaminen rajoitu pelkästään puhumiseen ja ymmärtämiseen, vaan sisältää myös sosiaalisen kanssakäymisen ja kommunikoinnin monimuotoisuuden. Liisan näkemys kielitaidosta muotoutuu sekä yhteisöllisesti että yksilöllisesti: se rakentuu eri tilanteiden tarjoamien mahdollisuuksien ja jokaisen toimijan omien piirteiden ja päämäärien pohjalle (Dufva 2020b, 51).

Kokonaisuutena kielitarina korostaa yhteisöllisyyden merkitystä ja sitä, kuinka tärkeää on tuntea osallisuutta. Kielitaito on tärkeä työkalu tässä prosessissa. Kertomus heijastaa aikamme korostunutta tarvetta olla tuottelias ja hyödyllinen. Samalla kertomus korostaa kielen oppimisen merkitystä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kielellä on keskeinen rooli yhteisessä toiminnassa ja sen avulla yksilö voi ilmaista itseään ja osallistua aktiivisesti keskusteluun. Kertomus heijastaa ymmärrystä siitä, että kielitaidolla on merkitystä yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa.

Myös **Helin**, maantieteen maasteriopintojen opiskelijan, kielitarinassa nousee esiin näkemys kielitaidosta osallisuuden mahdollistajana:

Heli: Me oltiin Bulgariassa ja sitten me tehtiin tällainen kansainvälinen reissu Istanbuliin sieltä Bulgariasta. Eli kansainvälisyys tarkoittaa tässä sitä, että bussissa oli minä ja mun äiti, kaksi irlantilaista ja sitten kaikki muut venäläisiä. Ja se tarkoitti myös sitä, että ne puhu vaan venäjää koko ajan, myös se opas ja kaikki. Sit se meni silleen, et ne jotka ei osanneet venäjää istu meidän puolella. Nää irlantilaiset ei puhu sanaakaan venäjää eli äiti kuunteli mitä opas sanoi venäjäksi, sanoi sen mulle suomeksi ja mä tulkkasin sen englanniksi. Et oli se koko retki sellainen kielikylpy. Ja sit mun äiti kertoi et ne venäläiset ei ehkä tajunneet ihan alkuun et meistä joku ymmärtääkin venäjää, niin sitten äiti kertoi et ne puhuu meistä. Mä sit ajattelin, että mä en halua että joku niinku musta puhuu ja että mä en ymmärrä mitä ne sanoo, niin mä haluan opiskella venäjää, ja oonhan mä sitten sitä muutamaa otteeseen opiskellutkin. Ikinä kuitenkaan päässyt hirveen pitkälle ja venäjä onkin hirveen haastava kieli, mutta on siitä nyt ollut reissussa apua sen verran, että osaan niinku kyrillisiä aakkosia esimerkiksi lukea ja kirjottaa.

Helin Istanbulin-matka tarjosi monenlaisia kielellisiä haasteita, koska mukana olleilla ihmisillä ei ollut yhtä ainoaa yhteistä kieltä. Kertomus kuvaa kertojan kokemusta matkasta, jossa eri kielet ja kulttuurit kohtaavat. Se osoittaa kielellisen monimuotoisuuden ja monikielisyyden merkityksen, kun eri kansallisuuksien edustajat joutuvat kommunikoimaan keskenään. Helin kertomus korostaa kielen oppimisen tarvetta ja sen vaikutusta yksilön asemaan ja osallisuuteen. Hän kuvailee tilannetta, jossa hän äitinsä kanssa toimii tulkkina, koska heidän matkaseurueessaan kaikki eivät ymmärrä venäjää. Helin äidin venäjän kielen taito ja tulkkauksen suomeksi mahdollisti sen, että Helikin pääsi osalliseksi oppaan kertomasta, mutta osallisuus ulottui vieläkin pidemmälle: Heli pystyi tulkkamaan irlantilaisturisteille englanniksi opastuksen ja samalla mahdollisti myös heidän osallisuutensa. Esimerkki siitä, kuinka äiti ja lapsi toimivat kääntäjinä irlantilaisten ja venäläisten välillä, tuo esiin heidän toiminnallisen kielitaitonsa sekä kulttuurien välisen ymmärryksensä. Kertomus myös osoittaa, kuinka halu osallisuuteen ja yhteyteen toisten kanssa voi toimia motivaattorina käyttäjä ja oppia kieltä.

Osallisuuden kokemuksen puute esiintyy kertomuksessa myös tietynlaisena uhkana tai tulevaisuuden näkymänä, jonka Heli haluaa välttää. Kun hän saa tietää, että hänestä puhutaan jotain, mitä hän ei ymmärrä, hän päättää opiskella kielen. Hän käyttää toimijuuttaan estääkseen tilanteen, jossa hän jäisi ulkopuoliseksi sen vuoksi, ettei ymmärrä kieltä.

Kokemus herättää Helissä halun oppia venäjää ja olla kykenevä kommunikoimaan muiden kanssa. Hän kokee tarvetta ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, mikä liittyy kulttuuriseen vuorovaikutukseen ja osallisuuteen. Heli päättää opiskella venäjää, jotta hän voisi paremmin ymmärtää muiden puhetta ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Kertomus kuvaa Helin positioitumisesta kieleen ja kulttuuriin ja hänen toimijuuteen pohjautuvaavkieli-identiteettiään. Hänen halunsa oppia venäjää heijastaa

pyrkimystä ymmärtää ja kunnioittaa muiden kulttuureita sekä tulla ymmärretyksi omassa kulttuurissaan. Kertomus kuvaa myös kertojan kielitaidon rajallisuutta ja haasteita venäjän kielen oppimisessa, mutta samalla se osoittaa kertojan kieli-identiteetin sitoutumista ja halua kehittyä.

Kertomuksessa nousee esiin Helin näkemys kielestä osaamisprofiilina eli ajatus siitä, että kielitaito koostuu useista eri taidoista (Dufva 2020a, 2020b, 2023): Vaikka Heli pääasiassa kuvailee kielellisiä tilanteita puhetilanteina, hän myös tuo esiin sen, että kirjoitetun kielen taidot ovat olleet hänelle hyödyksi, kun matkaillessaan hän on osannut tulkita ja lukea kyrillisiä aakkosia.

Kielitaito kykynä selviytyä

Edellä esitellyssä aineistoesimerkissä Heli kuvasi kielen osaamista pitkälti matkailun arkisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Hänen haastattelussaan nousi esiin vahva halu osallisuuteen, mutta hänen kertomuksensa edetessä hän kuvasi kielitaitoa myös selviytymiskeinona. Haastattelun edetessä hän taustoitti myös sitä, miksi hän ei ollut lapsuudessaan kovin kiinnostunut venäjän kielestä ja mikä sai hänen mielipiteensä muuttumaan:

Heli: Mähän oon aina ollut kiinnostunut kielten opiskelusta, että ihan niinku että siis mua harmittaa, että mä en tiedä miksi mä suhtauduin vähän negatiivisesti siihen kun mun äiti osasi hyvin venäjää ja sitten se lapsena yritti puhua mulle venäjää. Niin enhän mä silloin halunnut jotenkin sitä, et kun mun vanhemmat matkusteli paljon Neuvostoliitossa aikoinaan ja oli sit meilläkin venäläisiä lastenkirjoja mitä äiti oli ostanut, ja se varmaan luki niitä tarinoita aina venäjäksi, mutta jostain syystä mä en ollut silloin 80-luvulla kovin innostunut. Varmaan se poliittinen ilmapiiri vaikutti, et jotenkin vaikka oli lapsi niin sen huomasi, en tiiä. Mutta sitten mä muistan mun ekan ulkomaanmatkan, me oltiin Mustanmeren rannalla ja mä rakastin vesimelonia. Mä olin kuulemma syönyt puuroa ja vesimelonia koko matkan ajan. Niin sitten kun mä olin hyvin omatoiminen jo silloin, niin sitten mä menin hakemaan vesimelonia sieltä keittiön ovelta, niin mä vaan huusin ovesta että "arbuus". Niin sitten ne katsoi että aha, nyt se lapsi on opetellut vesimelonin venäjäksi ja valkoinen paitakin on jo ihan mehussa ja märkä. Niin et mä sain sit sen vesimelonin.

Heli kertoo kiinnostuksestaan kielten opiskeluun ja muistelee lapsuuttaan, jolloin hän ei ollut kiinnostunut oppimaan venäjää äidiltään. Hänen mainitsemansa aikakauden poliittinen ilmapiiri viittaa todennäköisesti Neuvostoliiton ja Suomen väliseen suhteeseen 1980-luvulla. Tuolloin Suomi oli naapurimaana jännitteiden keskellä.

Poliittinen ilmapiiri loi kenties Helille negatiivisia miellelyhtymiä venäjän kieleen. Hänen mainitsemansa venäläiset lastenkirjat ja äidin yritys puhua hänelle venäjää saattoivat liittyä poliittiseen jännitteeseen ja mahdollisesti kielteiseen mielikuvaan, joka liittyi Neuvostoliittoon ja sen vaikutukseen Suomessa. Tämä saattoi vaikuttaa Helin haluttomuuteen oppia venäjää.

Helin asenne kuitenkin muuttui, kun hän matkalla ollessaan halusi saada vesimelonia. Hän muistelee, kuinka hän oppi sanan "arbuus" huutamalla sitä ravintolan keittiön ovelta keittiöhenkilökunnalle ja kuinka hän oli ylpeä siitä, että hän osasi sanoa sen venäjäksi. Tämä kokemus saattoi toimia motivoivana tekijänä oppia kieliä, sillä elekielen ja kehollisen viestinnän sekä oppimansa sanan avulla hän pystyi selviytymään ja saamaan haluamansa vesimelonin.

Myös **Maija**, kielten opiskelua harrastava arkeologian opiskelija, kuvaa kertomuksessaan kielitaitoa kykynä selviytyä:

Maija: Mun suhde kieliin... mulla on ehkä se että mä oon aina asunut aika paljon tota ulkomailla. Ja mä oon ollut monta kertaa silleen et mut on heitetty siihen ympäristöön missä mä en puhu ollenkaan sitä kieltä enkä tunne ketään. Niin siis ihan lapsesta asti, ja mun äitihän on opiskellut Japanin kieltä ja kulttuuria yliopistossa, niin se on aina raahannut meitä sellaisiin erilaisiin Japanin kulttuuritapahtumiin ja muutakin.

Ja sit äiti on opettanut maahanmuuttajille suomee ja sitten tällä hetkellä opettaa sitä ammattikorkeessa, tota suomen kieltä ja viestintää. Niin mun äiti on sellainen kieli-ihminen joka niinku puhuu todella paljon kieliä, niin mä veikkaan että mulla on se vähän lähtee sieltä että aina on korostettu kulttuureja ja kielten osaamisen tärkeyttä. Ja sitten tota, kun mä olin tokalla luokalla, niin me muutettiin Laosiin ja asuttiin siellä kolme vuotta. Mä kävin siellä englanninkielistä koulua, plus sitten puhuttiin laosia. Ja kun me muutettiin sinne, niin en mä puhunut sanaakaan englantia, mutta sitten ne on silleen vaan mun vanhemmat, että ne tiputtaa mut sinne kouluun ja menee. Ja tässä sitä sit opetellaan niinku puhumaan näille ihmisille. Niin mä sit mietin että miten mä ilmaisen että missä on vessa, että mietin et jollain tavalla pitää voida ilmaista jos on tarve ja sitten pitää luoda kontakti muihin ihmisiin. Oon mä sen huomannut sit kun oon matkustellut paljon. On tarve ilmaista itseään.

Maija positioi itsensä kertomuksessa henkilönä, joka on sysätty itsekseen selviämään ja oppimaan ympäristön kieltä. Hän käyttää verbi-ilmauksia "heitettiin" ja "on raahattu" kuvaamaan näitä tilanteita, mikä viittaa siihen, että hän ei ole aina välttämättä halunnut osallistua tilanteeseen vapaaehtoisesti. Tämä voi olla sekä pelottavaa että haastavaa, mutta ei kuitenkaan vaikuta siihen, että Maija olisi ollut täysin kyvytön selviytymään tällaisissa tilanteissa vaan hänen kieli-identiteetissään on ollut toimijuutta ja rohkeutta käyttää kieltä ja sosiaalistua kieliyhteisöihin.

Maijan kertomus kuvaa suhdetta kieleen sellaisten tilanteiden kautta, jossa hän on joutunut usein kohtaamaan uusia kieliä ja kulttuureja ja joissa kieltä on täytynyt käyttää selviytymiskeinona. Maija näkee kielten oppimisen ja kulttuurien tuntemisen tärkeänä osana omaa identiteettiään ja elämäkokemustaan. Kielitaidolla ja kulttuurien tuntemisella on ollut merkittävä rooli hänen sopeutumisessaan ja kommunikaatiossaan. Maijan äidin japanin kielen harrastus on mahdollistanut sen, että Maija on jo pienenä päässyt kurkistamaan japanilaiseen kulttuuriin ja kielimaisemaan: Maija on kasvanut ympäristössä, jossa kieli ja kulttuuri ovat olleet tärkeitä tekijöitä arjessa. Myös Maijan äidin suomen kielen opettajuus on saattanut inspiroida Maijaa näkemään kielten

oppimisen ja kulttuurien tuntemisen merkityksen sekä omassa elämässään että yhteiskunnallisesti. Lisäksi Maija kertoo kokemuksestaan Laosiin muuttamisesta ja siellä opiskelemisesta. Hän joutui nopeasti oppimaan englantia ja laosia kommunikoidakseen muiden ihmisten kanssa ja sopeutuakseen uuteen ympäristöön. Tämä osoittaa, että Maija on ymmärtänyt kielitaidon merkityksen perustarpeiden ilmaisemisessa, selviytymisessä arjessa ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistamisessa. Kaiken kaikkiaan Maijan kokemukset ja hänen suhtautumisensa kieliin ja kulttuureihin osoittavat sen, että hän pitää niitä tärkeänä osana omaa identiteettiään ja elämäkokemustaan. Maijalle kielitaito on ollut vastaus hänen pyrkimyksensä ilmaista itseään ja tarpeeseensa ymmärtää muita ihmisiä eri kulttuureissa ja kielissä.

Kertomus tuo esiin sekä Maijan että hänen äitinsä toimijuuden. Vaikka Maija positioi itsensä kohteena, joka on siirretty kielellisesti ja kulttuurisesti vieraaseen ympäristöön, hän kuvaa itseään myös toimijana: hän on pystynyt selviytymään tilanteissa, joissa hän ei ole osannut puhua paikallista kieltä eikä tuntenut ketään. Tämä osoittaa Maijan kykyä toimia itsenäisesti ja löytää ratkaisuja haastaviin tilanteisiin sekä sitä, kuinka hän on harjoittanut toimijuuttaan oppiakseen ympäristössään tarvittavia kielellisiä resursseja. Maijan toimijuus on tullut esiin ja vahvistunut tilanteissa, joissa hänellä ei ole ollut muuta vaihtoehtoa. Maijan äiti taas kuvataan toimijana, joka on edistänyt ja tukenut Maijan kielitaitoa ja ymmärrystä erilaisia kulttuureja kohtaan, ja näin ollen äidin toimijuus on vaikuttanut hänen elämäänsä ja identiteettiänsä. Kertomus heijastaa monikielisuuden ja kulttuurien monimuotoisuuden merkitystä yksilön elämässä.

Kertomus kuvaa Maijan kokemusta kielellisestä selviytymisestä maailmassa, jossa ihmiset liikkuvat ja asettuvat eri kulttuureihin. Tämä korostaa kielellisen viestinnän tärkeyttä ja tarvetta oppia uusia kieliä, jotta uuteen kulttuuriin ja kieleen sosiaalistuminen mahdollistuu. Kertomus osoittaa myös kertojan tietoisuuden kielen merkityksestä kommunikaatiossa ja yhteyden luomisessa muihin ihmisiin. Maija kuvaa kielitaitoaan ja kielen osaamistaan itsekin puhumalla nimenomaan selviytymisestä:

Maija: Mulle on tullut niinku selviytymisen kautta tavallaan se intressi kieleen. Se selviytymisen kautta kielen oppiminen on mulle edelleen niinku se tapa oppia kieliä. Eli monesti vaikka kun mä oon opiskellut koulussa tai käynyt Kielikeskuksessa, niin mä koen että mä saan siitä sitten semmoisen rungon, mihin mä voin sitten turvautua, kun mä teen itselleni kieltä tutuksi. Eli mä saan tavallaan sen, miten se kieli toimii ja miten sitä voi lähestyä, mutta sitten mä jotenkin oletan että se itse kielen oppiminen tapahtuu silloin kun mä syystä x joudun siihen kulttuuriin tai sen kielen ympärille, ja sitten täytyy alkaa niinku kunnolla rakentaa se kielitaito. Esimerkiksi kun mä menin Chileen asumaan, niin mä osasin vain ihan perusjutut, ja olin siellä sit vaihdossa eikä mun vaihtoperhe puhunut englantia, niin siinä se kielitaito sit kasvoi. Et pitäisi päästä käyttämään sitä, muuten tulee se henkinen kynnyks siihen, vaikka nyt se ranska. Mä oon opiskellut sitä ikuisuuden, mutta jotenkin siihen on sellainen henkinen kynnyks. Kun sit taas joku espanja, mä oon aluksi käyttänyt sitä kun on pitänyt selviytyä ja sit vasta opetellut koulussa. Mä niinku tavallaan opettelen kielen ihan kuin lapsi opettelee sen. Eka vaan oon että "mikä tää on, mikä toi on?", "Miten tää sanotaan?" Kyselemisen kautta pikkuhiljaa sit rakentaa sitä. Kun sitten

taas monesti jos on opiskellut sitä ja osaa kielioppia, niin siihen alkaa kasvattaa itselle niinku paineita, että sitä pitäisi pystyä puhumaan.

Maija kertoo arkisten kokemusten kautta suhteestaan kieliin ja kielenoppimiseen. Hän kertoo, että kieliopinnot antavat hänelle pohjan, johon hän voi nojata, kun hän joutuu selviytymään uudella kielellä. Hän vertaa tätä oppimistapaa lapsen oppimiseen, jossa hän kysyy paljon kysymyksiä ja yrittää oppii käytännön tilanteiden ja tarpeiden kautta ymmärtämään kieltä pikkuhiljaa. Koulussa tai Kielikeskuksessa opiskelu antaa hänelle perustiedot ja rungon kielen oppimiseen, mutta varsinaisen kielitaidon kehittyminen tapahtuu, kun hän joutuu kulttuurin tai kielen ympärille, esimerkiksi asumalla ulkomailla.

Henkinen kynnys kielten käyttämisessä voi liittyä pelkoon virheiden tekemisestä tai huoleen siitä, että toinen ei ymmärrä tai hyväksy kielellistä ilmaisua. Maija mainitsee, että opiskelun ja kielioppitietämyksen karttuessa hänelle alkaa kasvaa paineita puhua kieltä täydellisesti. Tämä voi asettaa kieli-identiteettiin liittyviä haasteita, jotka saattavat estää kielten käyttöä ja hidastaa oppimista.

Maijan kokemukset osoittavat, että kielen oppiminen ja sen käyttäminen liittyvät vahvasti selviytymisen kokemuksiin erilaisissa tilanteissa. Selviytymisen kautta kielten oppiminen voi tapahtua tehokkaammin ja kielitaidon kehittyminen voi olla nopeampaa, kun tarve kommunikoida on suuri. Kokonaisuudessaan kielitarina kertoo kertojan avoimuudesta kieliä ja kulttuureja kohtaan sekä halusta oppia ja ymmärtää muita ihmisiä. Maija tunnistaa kielen tilanteisen luonteen ja korostaa kielen käytön merkitystä kommunikaatiossa ja yhteyden luomisessa. Kielitarina heijastaa myös kertojan tietoisuutta eri kielistä ja niiden käyttöön liittyvistä haasteista, mutta myös mahdollisuuksista välittää viestiä ja luoda yhteyksiä toisiin ihmisiin.

Kielitaito identiteetin osana

Ilkka, valtiotieteen maisteriopiskelija, on opiskellut useita eri kieliä Kielikeskuksessa, minkä lisäksi hän on asunut kahdessa eri maassa Etelä-Euroopassa. Hän käyttää arjessaan useita eri kieliä opintojensa, parisuhteensa sekä muualta Suomeen muuttaneiden ystäviensä ansiosta. Seuraavassa kielitarinassaan hän kuvaa suhdettaan englannin ja suomen kieliin:

Ilkka: Englanti taas on eri juttu, kun sitä on niin paljon, niinku tulee joka puolelta, mediasta ja niinku ihan kaikesta... niin tavallaan sitä oppii kuuntelemaan sitä kieltä, niin sit mulla on monesti silleen että jos mulla on niinku tosi merkityksellistä sanottavaa, niin mä jopa mietin sen englannin kautta enkä suomeksi koska se on mulle todella paljon luontevampaa kuin suomeksi. Tavallaan kielen koukerot ja semmoiset niinku sanonnat, ne mitä mä haluaisin sanoa, niin jotenkin kun niitä kuulee niin paljon englanniksi sarjoissa ja videoissa ja leffoissa. Niin se englanti on ehkä mulle tullut sitten silleen niin kun jo

luonnostaan, että mä pystyn sitä sitä puhumaan niinku ihan täysin sujuvasti. Joo ja siis niinku tavallaan mä en sitten kuitenkaan aina halua käyttää sitä englantia. Mä koitan välttää niinku kuitenkin sen käyttöä, mutta mä tavallaan mietin sen englannin kautta, mut sit mä vaan saatan sanoa ne suomeksi, koska mulla on vähän ehkä semmoinen niinku snobistinen tai elitistinen käsitys siitä, että jos mä käytän englantia, niin mä kuulostan jotenkin semmoselta niinku... white.

Kieltä opitaan myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella, ja kielen osaaminen on ajattelua ja ilmaisua. Ilkan kertomus käsittelee kielen osaamista ja sitä, mitä se tarkoittaa osata jotain kieltä. Ilkka korostaa kielen funktionaalista osaamista eli kykyä kommunikoida toisten kanssa ja pystyä ilmaisemaan itseään.

Tämä kielitarina kertoo Ilkan omasta suhteesta Englantiin, kielen oppimiseen ja kielelliseen identiteettiin. Hän kuvailee pystyvänsä puhumaan englantia sujuvasti. Silti hän pyrkii välttämään englannin käyttöä ja vaikka hän miettii asioita englannin kautta, hän saattaa lopulta sanoa ne suomeksi. Tämä voi heijastaa Ilkan tietoista tai tiedostamatonta pyrkimystä ylläpitää ja vaalia suomen kieltä ja kulttuuria omassa kommunikaatiossaan. Hän myös mainitsee, että hänellä on "snobistinen" tai "elitistinen" käsitys siitä, että englannin käyttö voi kuulostaa "valkoiselta". Tämä viittaa kielen ja sen käytön yhteyksiin yhteiskunnallisen aseman, kulttuuristen odotusten ja identiteetin rakentumisen suhteen.

Kertomus heijastaa myös monikielistyvän yhteiskunnan kontekstia, jossa Englanti ja monet muut kielet ovat läsnä arjessa. Tässä kontekstissa Ilkka kuitenkin osoittaa kielellisen monimuotoisuuden ja kulttuurisen identiteetin merkityksen, kun hän pyrkii säilyttämään suomen kielen käytön ja suhtautuu varauksellisesti englannin käyttöön. Kielitarina kuvaa kertojan kielellistä joustavuutta ja kykyä navigoida eri kielten ja kulttuurien välillä sekä osoittaa hänen pyrkimyksiään säilyttää ja ilmaista omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään.

Aineistoesimerkistä voidaan päätellä, että englannin kieli on merkittävässä asemassa tässä Ilkan identiteetin muodostumisessa: hän kuvailee, että Englanti ympäröi häntä joka puolelta, mediasta ja eri lähteistä, mikä tekee siitä läsnä olevan ja helposti omaksuttavan kielen. Englannin kielestä on tullut osa hänen ajatteluaan, mikä viittaa siihen, että Englanti on osa hänen identiteettiään ja että hän kokee sen omakseen. Kieli ei ole vain viestinnän väline, vaan myös identiteetin ilmaisun ja muokkaamisen väline. Ilkan suhde Englantiin vaikuttaa hänen käsityksiinsä itsestään, hänen ajatteluunsa ja ilmaisuunsa. Kielen valinta tai kielen käytön välttäminen heijastaa Ilkan arvoja, asenteita ja identiteettiä liittyen kielelliseen monimuotoisuuteen ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

Ilkan halu häivyttää valkoisuuttaan kielivalinnoillaan heijastaa kielen ja identiteetin yhteyksiä yhteiskunnallisen aseman, kulttuuristen odotusten ja identiteetin rakentumisen suhteen. Ramptonin (1995) teorian pohjalta voidaan nähdä, että kieli-

identiteetti ei ole yksinomaan sidoksissa kielitaitoon, vaan se heijastelee yksilön kulttuurisia tulkintoja suhteessaan kieleen.

Ramptonin käsitteet "asiantuntijuus" ja "uskollisuus" valaisevat Ilkan identiteettiä kielen näkökulmasta. Ilkan suhde Englantiin osoittaa hänen asiantuntijuuttaan ja taitoaan kyseisessä kielessä ja kieliyhteisössä. Samalla hänen halunsa välttää englannin käyttöä tietyissä tilanteissa kuvastaa hänen lojaaliuttaan suomen kielelle ja suomenkieliselle identiteetille.

Ramptonin teoria vahvistaa Ilkan kertomuksesta esiin nousevan kielen merkityksen identiteetin osana ja muokkaajana. Se korostaa, että kieli-identiteetti ei ole pelkästään sidoksissa kielitaitoon tai syntyperään, vaan se muotoutuu sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja voi vaihdella eri aikoina ja paikoissa. Kielen valinta, ajattelu ja ilmaisu heijastavat yksilön suhdetta kieleen, kulttuuriin tulkintoihin sekä yhteiskunnallisiin odotuksiin.

Myös **Liisa** tarkastelee kielitaitoa identiteetin osatekijänä:

Liisa: Se on jotenkin niinku tosi jännä, minkä mä oon niinku itse tajunnu, et miten se kieli liittyy identiteettiin myös sillä tavalla, että kun mä oon aina ollut suomen kielellä tosi puhelias ja sanavalmis, niin et tavallaan on tottunut siihen pienestä pitäen että kun mä oon jossain suomenkielisessä tilanteessa, niin mä pystyn kommunikoimaan sellaisella tavalla, että se vaikutus minkä mä haluan antaa itsestäni muille ihmisille on siinä tilanteessa se, mitä mä niinku toivon tai jotenkin että mä osaan olla niissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sellaisella tavalla kun mä haluan. Että mä jotenkin osaan viedä niitä sellaiseen suuntaan, mihin mä haluan ja koen et pystyn niinku keskustelemaan aika monenlaisten ihmisten kanssa.

Ja sitten kun mähän olin siis siellä Australiassa ennen kuin mä aloitin opiskelut niin vuoden, niin sit mulle tuli sama siellä englannin kielen kanssa, kun työssä oli kaikki englanniksi ja sit tavallaan joutui sen kautta niinku epä mukavuusalueelle ja sitten niinku pääsi yli tavallaan siitä, että mulla on myös niinku englanniksi sellainen varma olo.

Ja tottakai se vaihtelee hirveesti päivän ja muun mukaan ja tilanteen mukaan, että kuinka luontevalta se tuntuu, mutta että lähtökohtaisesti niin esimerkiksi kun mä oon niinku töissä vaikka silleen, et mehän siis välillä tehdään töitä englanniksi kanssa, niin siinä meidän tiimissä missä meitä on kymmenen psykologian opiskelijaa, niin tavallaan sit kaikki ei välttämättä halua käyttää Englantia mut mulle sit taas on kiva että pääsee pitkistä aikaa käyttämään.

Ja nyt mä niinku huomaan sen et on myös tosi kasvattavaa itselle kun on tää espanja, et mulla ei oo vielä sellaista identiteettiä että miten mä vitsailen espanjaksi ja mitä ihmiset ajattelee mun espanjankielisestä versiosta, et ajatteleeko ne et mä oon ujo ja arka ja pidättyväinen vai puhelias ja kontaktia ottava ja jotenkin niinku dynaaminen ja aktiivinen.

Niin jotenkin se, että nää identiteetit näiden eri kielten välillä on niin ristiriidassa, niin huomaa niinku sen turhautumisen siitä, että jotenkin mä en ole tottunut olemaan siinä roolissa, että mulla on epävarma olo ja sellainen olo että mä en uskalla ottaa tilaa.

Liisan kielitarina kuvaa kielen ja identiteetin välistä yhteyttä hänen kuvatessaan vahvinta kieltään, suomea. Suomeksi hän pystyy kommunikoimaan monenlaisten ihmisten kanssa ja vaikuttamaan heihin haluamallaan tavalla. Englannin kielen oppiminen Australiassa oli epämukavaa, mutta auttoi häntä kasvamaan ja kehittämään myös englanninkielistä identiteettiään. Nyt Liisa opiskelee espanjaa ja toteaa, että hänen espanjankielinen identiteettinsä on vielä epävarma.

Liisan kertomuksessa nousee esiin se, kuinka merkittävä rooli kielellä on identiteetin muodostumisessa ja kehittämisessä. Kirjoittajan kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta samalla ne ovat universaaleja, sillä monet meistä kokevat samanlaisia haasteita oppiessaan uusia kieliä ja luodessaan identiteettiään monikielisessä maailmassa.

Liisan kielitarinassa kerrotaan identiteetin ja kielten suhteesta menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Kertomuksessa ilmaus "mulla ei oo vielä sellaista identiteettiä" viittaa tulevaisuuteen. Vaikka Liisa kertoo, ettei hän toistaiseksi omaa samanlaista identiteettiä espanjaksi kuin suomeksi, hän suuntaa katseensa jo tulevaisuuteen ja siihen, että joskus hänellä voisi se olla. Kertomuksessa viitataan menneisyyteen, kuten "mä oon aina ollut", "kun mä olin siellä Australiassa", ja "kun mä oon niinku töissä". Nämä verbimuodot ilmaisevat tekemistä, joka on tapahtunut jossain vaiheessa menneisyydessä tai joka on jatkunut menneisyydestä nykyhetkeen saakka. Kielitarinan pääpaino on kuitenkin nykyhetkessä, kun henkilö kertoo kokemuksistaan ja ajatuksistaan eri kielten ja identiteettien välillä.

Kertomuksessa korostetaan kielen ja identiteetin yhteyttä. Kertoja kokee olevansa puhelias ja sanavalmis suomen kielellä ja tuntee pystyvänsä kommunikoimaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa haluamallaan tavalla suomeksi. Englannin kielen kanssa kertoja kuvaa samankaltaista tunnetta, kun hän oli Australiassa vuoden ajan ja joutui käyttämään englantia päivittäin työssään. Tämä viittaa siihen, että kielet voivat vaikuttaa kertojan itsevarmuuteen ja kykyyn ilmaista itseään haluamallaan tavalla eri kielillä.

Kertomus kuvaa myös Liisan positiota suhteessa eri kieliin ja kulttuureihin. Kertoja mainitsee työskentelevänsä tiimissä, jossa välillä tehdään töitä englanniksi. Hän kokee iloa päästessään käyttämään englantia pitkästä ajasta, mikä viittaa englannin kielen positiiviseen arvostukseen ja sen käytön nautinnollisuuteen. Samalla kertoja mainitsee tuntevansa olonsa epävarmaksi espanjaa käyttäessään eikä hän esimerkiksi uskalla vielä ottaa tilaa samalla tavalla kuin muilla kielillä. Tämä voi liittyä kulttuurien välisiin odotuksiin ja erilaisiin käyttäytymismalleihin eri kielissä.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa olen tarkastellut yliopisto-opiskelijoiden kielitaitonäkemyksiä kielidentiteetin, henkilökohtaisen kielirepertoarin ja osaamisprofiilin näkökulmasta. Aineiston analyysin avulla olen pyrkinyt saamaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Miten opiskelijoiden kertomuksissa näkyy käsitys kielitaidosta repertoaarina? 2) Esiintyykö kertomuksissa muita kilpailevia näkemyksiä kielitaidosta? Opiskelijoiden käsitys kielitaidosta osoittautui hyvin yhdenmukaiseksi ekologisen näkökulman kanssa (van Lier 2002, 2002, 2004). Ekologinen näkökulma korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja tarkastelee kielitaitoa osana laajempaa ekologista järjestelmää. Käsitteen mukaan kielitaito syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa eikä ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa puhua kieltä. Tämä näkökulma perustuu van Lierin (2000, 2002, 2004) ekologiseen perspektiiviin, jossa kielitaito nähdään toimijan ja ympäristön muodostamana kehollisena ja materiaalisena kokonaisuutena.

Opiskelijoiden kielitaitonäkemykset vastasivat myös ajatusta kielitaidosta henkilökohtaisena repertoaarina ja osaamisprofiilina eli sitä, miten kielitaito muodostaa yksilön kielellisen osaamisen kokonaisuuden (Dufva 2020a, 2020b, 2023). Henkilön kielitaito ei ole pelkästään yksittäinen taito, joka koostuu kieliopin, sanaston ja ääntämisen hallinnasta, vaan se on laajempi kokonaisuus. Siihen sisältyvät myös sosiaaliset ja kulttuuriset taidot sekä kyky kommunikoida eri tilanteissa ja eri ympäristöissä. Lisäksi kielitaito voidaan nähdä erilaisista taidoista koostuvana osaamisprofiilina, johon kuuluvat esimerkiksi puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen taidot. Jokaisella yksilöllä voi olla monimuotoinen osaamisprofiili, ja vahvuudet eri kielellisissä taidoissa voivat vaihdella.

Yksilöllinen kielitaidon repertoaari ja osaamisprofiili ovat siis monipuolisia ja yksilöllisiä kokonaisuuksia, jotka muodostuvat erilaisten kielellisten taitojen, sosiaalisten taitojen ja kulttuuristen taitojen yhdistelmästä. Tällainen näkemys kielitaidosta ottaa huomioon sen monimuotoisuuden ja yksilölliset vahvuudet eri kielenkäyttötilanteissa. Kielitaitoa ei rajoiteta ainoastaan kielioppiin ja sanastoon, vaan se käsitetään laajemmin yksilön kykynä viestiä ja toimia eri kieliympäristöissä. Tutkimuksessani opiskelijoiden kertomukset tukivat tätä käsitystä kielitaidosta henkilökohtaisena repertoaarina ja osaamisprofiilina. He kuvasivat kielitaitoaan monimuotoisena ja kokonaisvaltaisena osaamisena, johon liittyi niin kielen rakenteiden ja sanaston hallintaa kuin kykyä kommunikoida, selviytyä ja tulla osalliseksi eri konteksteissa. Opiskelijat korostivat myös kielitaidon merkitystä sosiaalisena ja kulttuurisena taitona, joka avaa ovia eri yhteisöihin ja mahdollistaa vuorovaikutuksen eri kieliyhteisöjen jäsenten kanssa.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opiskelijoiden käsitys kielitaidosta on linjassa ekologisen näkökulman kanssa. Kielitaito nähdään vuorovaikutuksessa kehittyvänä

kokonaisuutena, joka on sidoksissa ympäristöön ja sosiaaliseen kontekstiin. Henkilökohtainen kielirepertoari ja osaamisprofiili tuovat esille kielitaidon monimuotoisuuden ja yksilölliset vahvuudet eri kielellisissä taidoissa. Tämä näkemys kielitaidosta on tärkeä ottaa huomioon yliopisto-opetuksessa ja kielikoulutuksessa, jotta voidaan tukea opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä monipuolisesti ja huomioida heidän yksilölliset tarpeensa ja vahvuutensa eri kielitaidon osa-alueilla.

Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen on merkittävää kielenoppimisen ja kielenkäyttämisen suhteen yksilön elämässä. Jos yksilö ymmärtää kielitaitonsa henkilökohtaisena repertoarina ja osaamisprofiilina, hän ymmärtää, että kielitaito ei rajoitu pelkästään kielioppiin ja sanastoon, vaan sisältää myös sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja sekä kyvyn kommunikoida eri tilanteissa ja ympäristöissä. Tämä näkemys kannustaa yksilöä kehittämään monipuolisesti kielellisiä taitojaan ja hyödyntämään niitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi se auttaa yksilöä tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa kielitaidon osa-alueilla, mikä tukee hänen oppimisprosessiaan.

Kun yhteisössä tunnistetaan ja arvostetaan erilaisia kielitaitoja osana henkilökohtaista repertoaria ja osaamisprofiilia, syntyy tilaa moninaiselle kielikäytölle ja eri kieliyhteisöihin kuuluvien ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen edistää kielenkäyttäjien välistä ymmärrystä ja kulttuurista monimuotoisuutta sekä vahvistaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiä. Lisäksi se voi johtaa kielenopetuksen ja kielipolitiikan kehittämiseen, jossa otetaan huomioon erilaiset kielitaidon näkökulmat ja tarpeet ja hyväksytään moninaiset kielitaidot.

Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen ja pohtiminen on tärkeää myös kielen opetuksen kannalta. Opiskelijoiden käsitykset kielitaidosta henkilökohtaisena repertoarina ja osaamisprofiilina kannustavat monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kielitaidon kehittämiseen. Me opettajat voimme hyödyntää tätä näkemystä suunnitellessamme opetustamme ja arvioidessamme opiskelijoiden edistymistä. Opetuksessa voidaan painottaa kielellisten taitojen monipuolista harjoittelua erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi opettajat voivat auttaa opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa eri kielitaidon osa-alueilla, jolloin voidaan tarjota yksilöllistä tukea ja ohjausta opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen auttaa myös opiskelijoita ymmärtämään, että kielen oppiminen on jatkuvaa ja kehittyvää prosessia, ja että erilaiset, myös luokkahuoneen ulkopuoliset kielikäyttötilanteet tarjoavat mahdollisuuksia oppia ja harjoitella kieltä eri tavoilla.

Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen on olennainen osa myös kielitaidon arviointia. Kun kielitaitoa arvioidaan henkilökohtaisena repertoarina ja osaamisprofiilina, arvioinnissa voidaan ottaa huomioon erilaiset kielitaidon osa-alueet, kuten puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen taidot sekä rohkeus, halua ja uskallus käyttää kieltä.

Arvioinnissa voidaan painottaa myös sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja sekä itsearviointia. Tämä moniulotteinen arviointinäkökulma antaa kokonaisvaltaisemman kuvan opiskelijoiden kielitaidosta ja mahdollistaa heidän vahvuuksiensa tunnistamisen ja kielenoppimisen ja jatkuvan oppimisen tukemisen.

Kielitaitonäkemyksen tiedostaminen siis vaikuttaa merkittävästi niin yksilön elämään kielenoppimisen ja -käytön kautta kuin myös laajemmin yhteisön tasolla. Kun yksilö ymmärtää kielitaidon monimuotoisuuden ja yksilölliset vahvuutensa eri kielitaidon osa-alueilla, se lisää itsetuntemusta ja -luottamusta kielenkäytössä sekä tukee kieli-identiteettiä. Tietoisuus omasta kielirepertoaarista ja osaamisprofiilista auttaa yksilöä käyttämään kieltä joustavasti erilaisissa viestintätilanteissa ja vuorovaikutuksessa eri kieliyhteisöjen jäsenten kanssa.

Yhteisön tasolla kielitaitonäkemyksen tiedostaminen edistää kulttuurista monimuotoisuutta ja kielten välisen ymmärryksen lisääntymistä. Kun yhteisössä arvostetaan erilaisia kielitaitoja ja kulttuurisia taitoja, se voi luoda avoimemman ja inklusiivisemman ilmapiirin eri kieliryhmien ja kieltenkäyttäjien välille. Ymmärrys siitä, että kielenkäyttö ja kielitaito ovat monimuotoisia ja riippuvat kontekstista, voi vähentää kielitaitoon liittyviä ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja pelkoja.

Lähteet

- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal* 86 (4), 525–545.
- Atkinson, D. (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics* 31 (5), 599–622.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 28 (3), 377–396.
- Bernárdez, E. (2004). Si el lenguaje es comunitario ¿la cognición es comunitaria? (¿o son los dos individuales?). *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada. Cicle de conferències 01–03*, Barcelona, IULA-UPF, 63–94.
- Bernárdez, E. (2005). La cognición y el lenguaje: lo individual y lo social. Teoksessa P. A. Fuertes Olivera (toim.), *Lengua y sociedad. Investigaciones recientes en lingüística aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 39–60.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cowley, S. J. (2009). Distributed language and dynamics. *Pragmatics and cognition* 17 (3), 495–507.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive construction of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, 43–63.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. Teoksessa E. T. Christensen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (toim.), *Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments*. Aalborg University Press, 51–72.
- Dufva, H., Aro, M. & Suni M. (2014). Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa Lintunen, P., M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014 / n:o 6*, 20–31.
Saatavilla verkossa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46278/12361>

Dufva, H. (2020a). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä?: henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. *AFinLA:n vuosikirja*, 2020, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

Dufva, H. (2020b). *Miten kieltä osataan?: toimintaa kielen verkostoissa. Niin & näin*, 27(3), 50–54.

Dufva, H. (2023). The Personal Repertoire and Its Materiality : Resources, Means and Modalities of Languageing. Teoksessa J. Ennsner-Kananen, & T. Saarinen (toim), *New Materialist Explorations into Language Education*, 75–91. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_5

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. de Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Malden, MA: Wiley, 255–271.

Hentunen, A-I. (2004). *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Honko, M. (2017). Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. *Puhe ja kieli* 37:4, 215–238.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. The MIT Press.

Iskanius, S. (2006) *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Isola, A-M., Virrankari, L. & Hiilamo, H. (2021) On social and psychological consequences of prolonged poverty – A longitudinal narrative study from Finland. *Journal of Social and Political Psychology* 9(2), 654–670.

Kyckling, E. (2019). Sotalasten kokemukset kieli-identiteetin ja kielielämäkerran muovaajina. *Kielikello* 4/2019.

Leemann, L., Martelin, T., Koskinen, S. & Härkänen, T. & Isola, A-M. (2021). Development and Psychometric Evaluation of the Experiences of Social Inclusion Scale. *Journal of Human Development and Capabilities*: 1–25. DOI: 10.1080/19452829.2021.1985440

van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an

Ecological Perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: OUP, 245–259.

van Lier, L. (2002). An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization*. Lontoo: Continuum, 140–164.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

Nikula, T. (2010). Kielikäsitteen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(1).

Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Lontoo: Longman.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. University of Jyväskylä.

The use and usefulness of mediation in language learning and assessment

Tuula Lehtonen, Roy Siddall & Nina Wallden

Kielellisen mediaation käsite ei ole uusi, mutta sen merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa korostuu globalisaation ja verkkovälitteisen kommunikaation lisääntymisen myötä. Myös viimeisimmät muutokset kielten eurooppalaiseen viitekehykseen (CEFR) korostavat mediaatiota keskeisenä osana kielten oppimista. Tämä artikkeli keskittyy opiskelijoiden näkökulmiin mediaatiosta kolmessa eri oppimiskontekstissa.

Tuula Lehtonen suunnitteli ja toteutti mediaatioon pohjautuvan verkkokurssin oikeustieteen opiskelijoille. Kurssin aikana opiskelijat raportoivat tekemänsä tehtävät kahdesti viikossa ja kurssin lopussa vastasivat kysymykseen mediaation hyödyllisyydestä kielten oppimisessa.

Roy Siddall ohjasi maisteriopiskelijansa vertaisarvioimaan toistensa suullisia esityksiä eurooppalaisen viitekehyksen mediaatiokuvausten avulla. Opiskelijat arvioivat kahden kuvausasteikon helppokäyttöisyyttä sekä niiden käytön vaikutusta arviointiin: kiinnittivätkö opiskelijat huomiota erilaisiin seikkoihin, kun he tarkastelivat esityksiä mediaation näkökulmasta.

Nina Wallden pyysi opiskelijoita arvioimaan, mitkä asiat edistivät tai hankaloittivat heidän osallistumistaan pienryhmäkeskusteluissa. Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen jokaisen keskustelun jälkeen. Tarkoituksena oli vastausten perusteella selvittää, millaista mediaatiota keskusteluissa esiintyi, miten hyvin mediaatio kussakin keskustelussa toteutui ja miten onnistunut mediaatio vaikutti opiskelijoiden kokemukseen keskustelusta.

Lopuksi pohdimme, miten tuloksia voi hyödyntää vieraan kielen kursseilla. Kannustamme kieltenopettajia tietoisesti huomioimaan mediaation opetuksessaan ja kokeilemaan, millaisia lisäulottuvuuksia se tuo erilaisiin kurssitehtäviin, sillä uskomme, että näin voi syntyä uusia näkökulmia kielten opetukseen ja oppimiseen.

Introduction

Mediation is a fundamental skill required in our everyday communication. As a concept, it is perhaps most familiar to us in the context of dispute resolution. The Cambridge Dictionary defines mediation as “the process of talking to two separate people or groups involved in a disagreement to try to help them to agree or find a solution to their problems” (Cambridge Dictionary, n.d.). In the literature from applied linguistics, however, mediation has less dramatic undertones, and refers to a situation where someone acts as an intermediary between people, between sources, between languages, or between different modes of presentation, for example (see, e.g., North 2016 and Piccardo, 2019).

The concept of linguistic mediation is not new, but it has gained a more prominent role in linguistic and pedagogical thinking in Europe because of the recent changes and additions to the Common European Framework of Reference (CEFR). The “original” CEFR (Council of Europe 2001) stressed the importance of skills and their development, and this focus

is well worth preserving in foreign language teaching and learning. Mediation was introduced as a concept but was not fully developed, and no illustrative scales with descriptors were included. However, the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018) extended the original work by providing descriptor scales for mediating a text, mediating concepts and mediating communication, as well as for the related mediation strategies and plurilingual/pluricultural competences. Mediation in the CEFR Companion Volume can be considered as the element that connects the different skills areas and allows for meaningful communication and passing on of information. It is easy to understand this expanded focus, because mediation can be intuitively recognized as a core feature of communication in our increasingly complex globalized and online world.

This article revolves around the concept of mediation, and the use of the concept, in three different English teaching and learning settings. We writers delved deeper into mediation when participating in an international Erasmus+ project on Mediation in Language Learning and Teaching (MiLLaT) from 2019–2021 (see <http://millat.uw.edu.pl/>). The team from the Language Centre of the University of Helsinki consisted of eight language teachers, including us. In the project, we and the rest of the participants learned about mediation in language teaching and learning, and in connection with and because of the project, we were inspired to carry out research related to mediation in our own teaching contexts. Without the project, it is possible that our understanding of mediation would have remained thinner, less defined, and less informed.

The MiLLaT project was preceded by a survey of language teachers and students of language courses in the four participating institutions. According to the survey results, 91% of the participating teachers agreed that mediation is vital in language learning and teaching, but only a third of them claimed that they understood the concept (Kossakowska-Pisarek et al. 2022). Some aspects of mediation were found to be more challenging for teachers to embrace than others, and some fundamental aspects of mediation do not appear to be part of the current teaching practice of all teachers. Overall, the survey confirmed some of the challenges with the implementation of the CEFR into teaching practice at the higher education level.

Alongside the promotion of mediation in the participating institutions and more widely in conference presentations and webinars, the concrete outputs of project included the creation and testing of teaching materials and activities for implementing mediation in language courses. These were compiled in practical guides for teachers, which have been made freely available via the project's website (MiLLaT, n.d.).

Increasing awareness of the significance of mediation following the publication of the new CEFR descriptors has also prompted the development of commercial teaching materials online for language learners of different ages, and the publication of blogs suggesting ways to teach mediation (e.g. Chiappini 2019; Goodier 2020; Kiddle 2020; Cambridge English 2022). However, there is currently little published research on the implementation of mediation activities in language teaching, on student opinions

regarding the relevance or importance of mediation in academic and professional communication, or the application of the new CEFR descriptors for mediation in student, self- or peer assessment.

For example, in her article, Creanga (2020) presents some example mediation tasks for use in language teaching based on three CEFR mediation activities: mediating texts, mediating concepts and mediating communication. However, the article does not report or reflect on the actual implementation of these tasks by the author. Milan and Gee (2021) describe a training course for law students in Poland to improve their mediation skills in preparation for the national Brown Mosten International Client Consultation Competition. The relevant mediation scales were adapted by the authors to refer specifically to student lawyers. However, the article does not explain whether or how the 'recalibrated' mediation scales were used in the course. Liontou and Braidwood (2021) report on activities in a medical English course transferred online due to the coronavirus pandemic. They set out to investigate how students perceived the mediation activities in the course (team presentations and the creation and presentation of conference posters), as well as how they coped with these mediation activities when carried out online. However, in asking the students to evaluate the usefulness of the tasks in the course, the questionnaire did not explicitly mention the term mediation. Like Milan and Gee (2021), Liontou and Braidwood modified the wording in certain mediation scales to match the students and the course they were taking but did not apply the scales in student self-assessment.

This article adds to what is currently known about mediation in language teaching and learning by presenting student perspectives on mediation collected in three different teaching situations at the University of Helsinki Language Centre. Each case is deeply contextualised and investigates the setting, research questions, methodology and findings; however, the aim is to look beyond our contexts and draw wider implications after having presented the three cases.

In the first study, Tuula Lehtonen constructed an asynchronous online course based on mediation. She was interested in the perceived usefulness of mediation tasks in honing her students' skills as language users/learners in the course and in real life. In the second study, Roy Siddall's master's students peer assessed the recorded oral presentations of their course mates using two CEFR grids for mediation. The students reflected on the ease of use of the grids, in addition to whether considering a presentation from the perspective of mediation changed the features of the presentation that they paid attention to. In the final study, Nina Wallden asked her students what promoted or prevented their participation in small group discussions. Nina's purpose was to learn what kinds of mediation activities students used in the discussions, how they reflect the mediation skills of participants and how successful mediation affects interaction.

Study 1 by Tuula: English course built on mediation activities

Context and methodology

My vignette focuses on mediation tasks and student evaluation of their use in two recent English courses (spring and autumn 2022). These courses were similar: they amounted to 4 credits, were targeted at undergraduate Law students, fulfilled the foreign language requirement in the students' degrees, followed the same pedagogical rationale and structure, and were offered online asynchronously.

Although the concept of mediation was briefly introduced directly in the introductory Zoom session of each course, the activities with mediation were not constantly labelled as mediation activities even though they contained mediation prompts. However, whenever it seemed appropriate, I would use the concept and term mediation in my interaction with my students. In a nutshell, I referred to mediation as the act of "moving information from one place/source to another and making it understandable, with you acting as an intermediary" (from the pedagogical rationale, shared with my students on the Moodle site). Using this simplified definition of mediation seemed more sensible than applying the somewhat complex descriptions found in the many tables on mediation in the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018).

My interest in mediation and mediation activities had grown during the MiLLaT project, and the project inspired me to devise a course guided by mediation as its pedagogical principle. The course in question offered the students three types of tasks that formed the bulk of the course:

- Learning diary entries which the students submitted twice a week (12 entries for each student). Each learning diary followed the same repetitive structure with a few small variations introduced mid-way through the course. Each diary entry required quite a bit of work, but the students could regulate the workload, for example, by choosing texts to read and podcasts to listen to of appropriate length. The students were asked to share with me a diary entry that recorded the following activities
 - listening to a podcast/lecture/MOOC, and consequently audio-recording a short summary,
 - reading an article/a blog + writing a short summary,
 - reporting on a language activity (grammar, vocabulary, genre),
 - doing a vocabulary task, and
 - responding to a prompt that encouraged the students to reflect on their learning, their future aspirations, their identity as users of English and so on.

Of these independent activities, especially the first and second involved mediation of concepts and texts (see CEFR Companion Volume 2018).

- Group tasks each week. Examples of these tasks are a recorded group presentation related to the field of law or to the students' studies, with a topic the students could choose themselves, and a translation of a text from Finnish into English. The students were advised to independently find a text related to the legal field. All the group tasks incorporated elements of mediation of concepts and texts.
- Two one-on-one meetings with the teacher. These meetings allowed the students to mediate various topics of their choice, with a focus on their work on the course, their development and their ability to reach their individual goals.

I used this same model in the two groups where I collected my data. The data come from student answers to the question:

Many of the tasks you've undertaken were planned so that they would involve what in language learning is called mediation. (This is not the same as mediation in law, but certain similarities exist.) Mediation could be defined as the process of moving information from one context to another and making the original information accessible to a person who otherwise would have no access for lack of time, resources or other reasons. Mediation, we could claim, is present in many real-life situations where we want to make ourselves understood.

A few examples of mediation tasks in this course: your learning diaries where you recorded a brief summary of what you had listened to; your translation task; your group presentation.

How useful, in your opinion, are mediation tasks in honing your skills as a language user/learner?

This question was the reflective prompt of the second-last diary entry, in other words, the answers were written in Week 6 of the 6-week course. In the two groups, I had 37 students, of whom 31 gave their consent to use the answers for research purposes, using an electronic consent form stored on Moodle.

Analysis of data and findings

I used qualitative content analysis to understand the data, categorising the answers in three steps. First, my aim was to create an overall view/idea with the help of a word cloud. The next step was to see how useful my students found mediation in developing their skills as language users/learners. I then focused my attention to students' explanations of why mediation might be useful. In the following, the student answers are shown in their original verbatim form.

The word cloud "Usefulness of mediation activities" gives an overview of the words used in the student answers.

could've not been possible without this course. Mediation tasks are a great way to learn English. STUDENT B

The students tended to find mediation as a concept and a skill not only useful in their studies and in life in general but also applicable to different spheres of life.

Why is mediation useful?

My students expressed different reasons for the usefulness of mediation. Among the reasons stated were that mediation

- enhances learning because it makes one process different matters at the same time
- makes one consider what is important and then express it in one's own words
- requires the use of "real language"
- makes one focus on the content/the message
- is challenging in a fun and nice way
- is relevant to studies and work life
- encourages a new attitude to developing one's skills in an active way.

I will use student answers to exemplify some of the items in the list above. In their answers, the students expressed improvement in their skills, for example, in the following way:

Simple answer: very useful. In the beginning of this course I wrote down what I would say on my podcast summaries [spoken]. Gradually, I started to talk just using notes and I think that these podcast summaries have taught me a lot. It's useful when you have to summarize what other person says in your own words. STUDENT C

Many students made poignant observations of their new attitude to maintaining and further developing their skills in English. One of the reasons appears to have been the need to relay the message with new words instead of recycling those that one knows already:

I think mediation tasks are very useful when studying a language in a higher level. I use English regularly, and I rarely feel the need to improve. I necessarily don't have to, but through the tasks on this course I've noticed that there are a lot of new skills to learn and many words that I have never even heard of. I think it comes down to the fact that I keep using the same words over and over again, not even imagining that I need other words to express the same thing. I think passively using a language tends to have that problem. However, when doing these active mediation tasks, one has to pay attention to the choice of words, pronunciation, idioms etc. To be honest, I feel like I have learned more English during this 6-week course than I have since graduating upper secondary school about two years ago. I hope I'll have the energy and motivation to keep some of these tasks with me in the future. STUDENT D

An example of a view that finds mediation useful because it resembles real language use at work states that

I think it was very useful to practice English with these mediation tasks since mediation is a common form of using English in working life. Making short summaries of longer texts is something that one needs to do regularly at most workplaces. One also needs to be able to summarize the main ideas of heard oral presentations. Therefore, these tasks were very practical and work-oriented. STUDENT E

Yet another reason for the usefulness of mediation is the active stand one has to take in order to mediate:

The concept of learning diary was kind of “meh” to me in the beginning. I didn’t understand how much active work improvement requires and I had this naïve idea that passive learning is ok. I’d watch a movie without subtitles and listen to backstreet boys and that’s it – but in retrospect I was wrong. STUDENT F

Discussion

My small data set – 31 students reacting to a number of prompts in their 12 diary entries – from one context suggests that designing mediation tasks and framing them as such help students learn in a meaningful, real-life-like manner. Mediation tasks push students to actively use the language, and in so doing, they learn. Based on the data, students not only find mediation tasks useful, but also like them, partly because such tasks are motivating and allow students to see improvement in their use of English. In some answers, the students promised themselves they would use their changed approaches after the course. However, it is impossible to know to what extent these students changed their ways of using English and to what extent they started to benefit from the multitude of opportunities to use English.

Because of the limited data set, it is difficult to know if, in principle, any type of mediation tasks would be deemed useful or whether it is the type of partially repetitive tasks used in my courses that made my student responses very positive and reflective. It would, however, appear that all type of mediation, all situations where the goal is to successfully mediate messages, are pedagogically sound because as human beings we want to make ourselves understood. In many types of mediation, we need to reformulate the original, and this reformulation act encourages new use of language. Most importantly, each time we mediate successfully we become more confident users of language.

Study 2 by Roy: Peer assessing presentations using CEFR mediation grids

Context and methodology

My study focused on a 2-credit advanced English course for master's students taught in spring 2022. The course *Academic Writing 2: Process and Feedback* is the second of two academic writing courses taught by the English unit of the Language Centre to support students in multilingual master's programmes at the University of Helsinki, with a starting level of CEFR C1. The course is intended to be taken while the students are writing up their master's research, with a focus on individual writing support. However, the students additionally practice the oral presentation of their master's research, as well as the preparation of a scientific poster. Because of the COVID-19 pandemic, the course was taught entirely online, and this mediation study concentrated on the oral presentation component.

Fourteen of the 19 participants were completing master's programmes in genetics and molecular biosciences, but students from programmes in biology, environmental and food economics, agricultural sciences, agricultural economics and computer science also participated. A wide range of study subjects was thus represented in the course.

I instructed the students to record an oral presentation lasting a maximum of 10 minutes on a topic of their choice but connected to their master's studies, e.g., a topic related to their master's project, or alternatively a presentation based on a published literature they had read as background to the project.

I divided the students into 5 groups of 3–5 students per group. They could choose which group they joined and were not allocated to a group by the teacher. Each group had its own forum in the course Moodle area, in which students shared links to their recorded presentations with other members of their group.

Students frequently give presentations in language courses, and in addition to receiving feedback from the teacher, they might be asked to provide peer feedback. However, this can be challenging if the students are unfamiliar with the topic of the presentation they are giving peer feedback on, even if the presenter is from the same academic field. Oral presentation feedback traditionally focuses on features such as the presentation speed, clarity of speech, use of vocabulary, interaction with the audience (eye contact and body language) and the use of visual aids. An alternative approach when watching the presentations of other students and considering what feedback to give is to ask: **“How well did the presenter mediate the topic?”** The CEFR Companion Volume with New Descriptors provides a variety of grids for assessing mediation activities and strategies. My aim in this study was to consider the following questions:

- Are students able to assess how well the presenters mediate the topic in the presentation using CEFR descriptors for guidance?
- When considering a presentation from the perspective of mediation, does it change the features of the presentation that students pay attention to? If so, what changes do they notice?

In one session of the course focusing on the presentations, I instructed the students to first watch all the video recordings by others in their group, and then, for each of these, to post a reply to the presenter in the forum in which they:

1. Provided a comment or feedback point regarding the topic or content presented;
2. Typed in a question for the presenter.

Each presenter was required to read through and respond to the comments and questions in the forum.

I introduced the concept of mediation and discussed it with the students in the first session of the course. I also introduced two CEFR scales to assess different forms of mediation, one focusing on a mediation activity and the other on a mediation strategy. These scales were from the CEFR Companion Volume with New Descriptors (Council of Europe, 2018):

- Explaining data in speech (page 109)
- Strategies to explain a new concept (page 128)

Prior to the session focusing on the recorded presentations, I provided copies of these two scales to the students. They were instructed that when watching the presentations of their group members and considering the feedback they would give, they should ask themselves “**How well did the presenter mediate the topic?**” They were also informed that depending on the content of the presentations they watched, either or both of these assessment grids might be possible to apply.

Immediately after the presentation session, the students were asked to answer the following two questions in an anonymous survey:

1. Were you able to assess the mediation skills of the presenters in your group with the help of the two CEFR grids provided to you? If you found it difficult to use these grids, what were the main problems?
2. When you consider a presentation from the perspective of mediation, does it change the features of the presentation that you pay attention to? If so, what changes do you notice?

Analysis of data and findings

Eleven out of the 19 students provided anonymous responses and consented to allow the responses to be used in this research. I used qualitative content analysis in reviewing the responses, aiming to identify what helped and hindered the assessment of mediation in the recorded presentations (Q1a), the challenges in applying the CEFR grids (Q1b), and whether and how considering a presentation from the perspective of mediation changed the features of the presentation that my students paid attention to (Q2). Summaries of the student responses together with some verbatim examples are presented below, with bolding added by me.

Q1a. Were you able to assess the mediation skills of the presenters in your group with the help of the two CEFR grids provided to you?

Altogether, 8 out of the 11 students who responded to the survey stated that they were able to assess the presentations by their group members with the grids or that they found them helpful in assessing the presentations. Two respondents were not able to do this, and one student forgot to use the grids when assessing the presentations. The following three examples are representative of the ways in which students found the assessment grids helpful:

Example 1: *The grids were **helpful in understanding what I should look for** when assessing the presenter.*

Example 2: *I was able to assess the mediation skills of the presenters by using the CEFR grids. I think I used them **mainly to look at the different areas of mediation skills**, not to put any grade to the presenter according to the different levels of each skill. That would have been a little difficult since **there is not much material to use in a 10-minute presentation**.*

Example 3: *I think the sections on explaining data in speech and linking to previous knowledge were especially relevant in our group's presentations.*

Q1b. If you found it difficult to use these grids, what were the main problems?

Even those who were able to use the grids mentioned difficulties or challenges in their use. The most frequently mentioned problems are represented by the four examples below:

Example 1: *I did find it a bit difficult because **the points in the grids seemed quite abstract** and I'm not sure what they would mean in practice. But I tried to assess the mediation skills based on how well I understood the presentations (none of the topics were too familiar to me).*

Example 2: ***It is difficult to separate the differences between the categories in these grids.*** The grids formulate each level in a very similar way with only minor differences and don't highlight the differences between the levels.

Example 3: ***I feel like I don't have enough both depth and broadness of experience and knowledge to be able to decide how well someone uses language/mediation as it is inherently tied to my opinions and knowledge.***

Example 4: ***The other grid on explaining data in speech was not so simple to use as a standalone metric considering most of the graphs/images convey complex information which is difficult to understand for someone without background knowledge.***

Thus, while the grids were mostly found useful in assessing mediation on a general level, it was challenging to assign a specific CEFR level for mediation based on a relatively short presentation on a potentially unfamiliar topic.

Q2. When you consider a presentation from the perspective of mediation, does it change the features of the presentation that you pay attention to? If so, what changes do you notice?

Unsurprisingly, almost all the respondents agreed that when asked to focus on mediation, they considered the presentations of the other group members in a somewhat different way. For example:

Yes, it partly changes the features of the presentation that I pay attention to, when I consider a presentation from the perspective of mediation, even if some aspects are the same; for example how the presenter manage to explain complicated graphs. When it comes to mediation I pay more attention how the presenter manage to explain all the concepts clearly and understandable and how she/he connects the different parts of the presentation together and also how the whole presentation is connected to the previous knowledge about the subject.

Focusing on mediation also helped in challenging situations where the assessor was unfamiliar with or did not completely understand the topic of the presentation. For example:

I felt it does change slightly. The attention is somewhat on the way of presenting rather than on the subject that is being presented. Even when I don't understand the topics completely, I found myself convinced noticing how the presenter was trying explaining the subject.

Connected with this, one student commented that: "Mediation is something you don't think about unless someone does it poorly and you don't understand the presentation."

Of course, some students may naturally pay attention to mediation without specifically needing to be asked to do so. This was apparent in one of the responses:

*Considering a presentation from a perspective of mediation does not significantly change how I engage with or evaluate a presentation. **I find I have always intuitively considered such aspects as described in the grids when I listening to presentation.** Although, the grids do help in articulating the key aspects to focus on while listening to a presentation.*

Mediation is not separate from but is dependent on many of the features of a presentation that feedback traditionally focuses on. As one respondent noted:

***If I focus on mediation, I still need to think about** how well the content of the presentation is presented, the clarity of speech and the slides themselves. For example, when a person mediates information from figures and graphs to the audience, the visual elements are also relevant.*

Finally, one student noted that it felt difficult to give negative feedback to others and point out weaknesses in their mediation:

Many of the presentations were sadly lacking** in tying the new knowledge to existing knowledge, taking the audience knowledge level into account, and any kind of summary, in other words, mediating the knowledge, but it felt awful to point this out. I tried to do a compliment sandwich, with the criticism in the middle, but still **it felt harsh to actually critique anyone.

Discussion

Asking “How well did the presenter mediate the topic?” enabled students to provide more holistic feedback on the recorded presentations of their peers. Furthermore, focusing on mediation proved helpful in feedback situations where students were unfamiliar with or did not completely understand the presentation topic. The two mediation grids used in this study from the CEFR Companion Volume with New Descriptors (Explaining data in speech / Strategies to explain a new concept) were beneficial in assessing the mediation skills of the presenters on a more general level, but assigning a specific CEFR level to each presenter proved challenging. As the intention of the grids is to enable self- as opposed to peer assessment of language skills, this should not be considered too surprising. Oral presentations are just one example of a linguistic mediation activity that might be included in a typical language course. Discussing, practising and evaluating mediation in language courses is important with any activity that involves passing on information to others, sharing ideas, explaining concepts, linking to previous knowledge, breaking down complicated information and adapting language to suit the context.

Study 3: Mediation in group discussions

Context and methodology

The aim of my study was to examine mediation activities as part of a group discussion task in undergraduate English courses *Academic and Professional Communication in English* (CEFR level B2) in the spring 2022. All the courses were synchronous online course with regular Zoom-meetings once or twice a week. The students were from the faculties of science and arts and from three different courses. One of these was a 4-credit course that fulfills the foreign language requirement in the students' degree and the other two were 2-credit courses. The participants (N=51) were students who gave their consent to participate in this study. At the beginning of the course I told the students about the study, and their willingness to participate was documented by means of an informed consent e-form, where the student could choose to either give consent or refuse to participate. The discussion task was the same for all students, but groups that included students that did not give consent were not part of the study and their discussions were not recorded. This article presents part of a larger study that was my master's thesis in education (approved 27.6.2022).

As mentioned in the introduction, mediation is a natural part of communication and the element that connects the different skills areas in using a language. Since the new CEFR emphasizes mediation as a key element in interaction, I wanted to explore how this mode of language could be identified in different tasks and – through that – learn how it could be included in teaching. The benefit of teaching mediation can be seen in a study by Pavlovskaya and Lankina (2019), who compared students' mediation activities in two student groups. Mediation was taught for one of the groups before a discussion task, whereas the control group did not learn about mediation prior to the task. The results indicated that more mediation did occur in the experimental group. Therefore, the authors emphasize the importance of teaching mediation. According to them, adopting the viewpoint of mediation shifts the focus in interaction from the individual to the social, when facilitating collaboration becomes a key element in interaction. Some mediation activities have traditionally been seen as teacher's responsibilities (such as *encouraging conceptual talk*). However, the mediation descriptors in the new CEFR present these activities as part of students' repertoire. This change in the viewpoint aims at teaching students to adopt more responsibility for successful interaction. This in turn enhances students' collaboration skills as well as increases student autonomy.

The course discussion task in my course was carried out in small groups (3-5 members) and the discussions were led by one group member at a time. The aim of the discussions was to read and briefly present a field-specific research paper to the group. In addition, the aim was to popularize the topic to fit the needs of the multidisciplinary group and plan and lead a discussion connected to the theme. I also instructed the discussion leader to

share the abstract of the article, as well as a word list of key words or concepts with their group at least one day before the discussion.

After each of the discussions, I asked the students to answer a post-discussion questionnaire including an open-ended question “What promoted or prevented your participation in this discussion?” My aim was to learn what kinds of mediation activities the participants’ answers reflect and the effect mediation had on the discussion experience. Moreover, the questionnaire also served as a tool for students’ formative self-assessment. In addition to gathering responses, my aim with the recurring assessments was to increase active interaction on both individual and group level by drawing attention to the factors that support and impede interaction in the discussions.

In the study, I defined mediation as described in the Common European Framework of Reference (CEFR) Companion Volume, published in 2018 (Council of Europe 2018). My research questions were:

What kind of mediation activities are reflected in the students’ answers?

- How did successful mediation promote participation?
- What prevented participation?

As the focus was on students’ experiences, I applied the Experience Sampling Method in the study. According to Larson and Csikszentmihalyi (2014), essential features of the method are for example that the participants report their experience immediately after the event and that there are repeated assessments instead of one. During the course, each student answered the questionnaire from 3 to 5 times, depending on group size, and the questionnaires were filled out immediately after the discussions. There were altogether 153 responses to the open-ended question

The research question concerning the promoting and preventing factors for participation was based on the thought that successful mediation will improve the discussion experience. In contrast, problems in mediation will possibly decrease the students’ activity in the discussions and contribute to a less positive experience.

Analysis of data and findings

I used qualitative content analysis to analyze the data and based on the analysis, I thematized the answers inductively. In order to achieve more general themes, I combined some of the preliminary ones. In the end, I created two main categories out of the themes: Category A. *Mediation in relaying information* and Category B. *Mediation in interaction*. These categories describe the two main functions of mediation activities in this task. The former is mostly the leader’s responsibility and includes relaying the main content of the

research article to the group. The latter refers to the facilitation of interaction for which all group members are equally responsible. Table 1 shows how the themes were grouped into the categories.

Table 1. Analysis of open-ended questions: categories and themes

Category	Theme
A. Mediation in relaying information	1. Introduction 2. Discussion topic
B. Mediation in interaction	3. The leader's activity 4. The participants' activity 5. Managing discussion

In the following paragraphs I present the results of the study according to the themes (see Table 1). As my first aim was to find out how mediation, as described in the CEFR, is reflected in the students' answers, I linked the answers in each theme with the CEFR descriptors of mediation (Council of Europe 2018). Secondly, to answer the question concerning facilitating and impeding factors, I created two groups of answers based on whether the feature promoted or prevented the respondents' participation in the discussion. The results section of the study includes data samples in the form of quotations from students' answers. In this article, I present examples of this categorization of themes, mediation descriptors and data samples (Table 2). However, I first explain the results in the following paragraphs.

The first theme *introduction* describes how well the leader was able to summarize the content of the research article to the audience. In this task, the leader had to utilize several mediation strategies in delivering the information. Therefore, a successful introduction can be seen to be a product of successful mediation. In the answers, the participants mention for example a clear and well-planned introduction as well as useful examples. Illustrative pictures and explaining them to the audience are also mentioned. Many respondents also acknowledge the usefulness of the word list handed out by the leader before the discussion. In the study, I connected the answers in this theme with six mediation strategies and activities of the CEFR, such as: breaking down complicated information, streamlining a text and processing text in speech (Council of Europe 2018).

The second theme is *discussion topic*. The success of the leaders' mediation strategies could also be estimated by the answers commenting on the topic of discussions, especially if the topic was not known to participants. Since this was a task where the aim was to popularize the topic according to the needs of the multidisciplinary groups, the leader needed to present the study quite generally and very often also choose a discussion topic that was loosely connected to the topic of the research article. This would allow for everyone to participate in the discussion equally, regardless of their field of expertise. Many of the strategies I presented in the previous theme are also relevant here. On top of that, "relaying specific information in speech" (Council of Europe 2018, 107) emphasizes the importance of considering the audience. It shows good mediation skills to be able to

consider what is relevant for the audience and then to select the specific pieces of information. In addition, “linking to previous knowledge” (Council of Europe 2018, 126) is important when the audience is not very familiar with the topic at hand. I was able to recognize the successfulness of these two types of mediation in the answers and both proved to be crucial in discussions where the discussion topic was complex or not known to participants.

The first theme in Category B, *Mediation in interaction is the leader's activity*. This theme describes the leader's actions during the discussion. The students considered the leader's active role in facilitating the discussion important, and this was reflected in their answers. Even though the role of the leader is different compared to that of the other members, the second theme in this category, *participants' activity* includes many of the same mediation activities. Such activities are for example “facilitating collaborative interaction with peers” and “collaborating to construct meaning” (Council of Europe 2018, 118). The answers related to this theme described as a promoting factor a leader who included, encouraged and engaged everyone by actively commenting and asking questions from participants. Similarly, the students considered these actions by fellow group members positive in facilitating interaction.

The third theme, *managing discussion*, is also related to the leader's actions, but I decided to separate it from that theme due to the many responses commenting on this particular aspect of the leader's role. The CEFR includes a mediation grid for “managing interaction” that describes this activity as being something a teacher, trainer or a chair is usually responsible for. It includes organizing the communicative activities and making sure everyone can contribute equally. In this role it is also important to adapt one's own contributions according to the needs of the group. (Council of Europe 2018, 120.) Successful managing of interaction was seen as a significant promoting factor for participation based on the answers.

Table 2 presents an excerpt of the results where the categories and themes I created in this study are connected with mediation strategies and activities of the CEFR. In addition, the table includes data samples, i.e. quotes from students' answers, that I connected with mediation in the analysis. The descriptions of mediation here are brief and quite general. The CEFR Companion volume includes more detailed descriptions of all the mediation skills.

Table 2. Excerpt of results: themes, mediation and data samples

Category/ Theme	Mediation strategies and activities (CEFR/CV 2018)	Description (CEFR/CV 2018)	Data sample: Promoting factors	Data sample: Preventing factors
Mediation in conveying information 1. Discussion topic 2. Introduction	Processing text	Careful reading and processing of the source text; summarizing in a manner appropriate to the audience and context of situation	<i>The leader had a difficult subject, but he managed to explain everything very simply and gave great examples. So I think the way he presented the subject supported participation, and I think everyone in the group learnt quite a lot about the subject. (Student 1)</i>	<i>The research article was introduced in way too much detail so no time for discussion were left. (Student 2)</i>
	Streamlining a text	Highlighting key information; drawing conclusions, comparing and contrasting	<i>The leader was also actively engaging with everyone's points. the discussion leader was very good at commenting on ideas positively and asked everyone's opinions. (Student 3)</i> <i>Other participants, especially [X], helped me to follow the discussion through their clarifying questions and statements. The atmosphere was good and easy-going. (Student 5)</i>	<i>Many of the questions were yes/no questions so the discussion felt sometimes more like a questionnaire and it was hard to comment anyone's answers to create an actual discussion. (Student 4)</i> <i>There were rarely any comments made by participants on other participants ideas. (Student 6)</i>
Mediation in interaction 1. Leader's activity 2. Participants' activity	Collaborating in a group: Facilitating collaborative interaction with peers	Collaborative participation by consciously managing own role; active orientation to teamwork; asking questions, commenting	<i>The factors that supported my active participation were allocating personal time for me to answer questions brought in by the leader and allowing me to interject in between other people. The leader expertly noticed when I wanted to say something and gave me the chance to do so. (Student 3)</i>	<i>I think some were left a little bit more out since they were always the last in line to answer. (Student 7)</i> <i>There was a very strictly followed structure in the discussion, which did not allow for spontaneous discussion. (Student 6)</i>
	Leading group work: Managing interaction	Monitoring and facilitating communication; adapting own contributions and interactive role to support group communication		

Discussion

The results show that mediation as described in the CEFR can be identified and evaluated in language learning. Students' answers also showed that mediation consists of activities that are identified and evaluated independently of the CEFR descriptors. I did not formally introduce the descriptors to the students participating in this study and only briefly talked about the concept of mediation during the course. Nonetheless, the features pointed out by the students in their answers could all be connected with mediation and the CEFR descriptors. This reflects the fact that mediation is an integral part of interaction in this task – and more generally, too – and that the CEFR mediation descriptors accurately capture what is important in successful mediation.

In addition, students' answers to the post-task questionnaire clearly indicate that the self- and peer assessment after each discussion had an effect on their performance in the task. During the course of the discussions, students' answers started to include more comments that showed consideration towards the quality of the interaction and the facilitating factors, i.e. mediation skills. Considering students' self-reflection and metacognitive skills, the self- and peer evaluation carried out after each discussion proved to be useful. The “mandatory” reflection after the task possibly helps students pay attention to features and strategies that might otherwise go unnoticed and helps students recognize the value in practicing mediation activities.

This suggests that the CEFR descriptors for mediation can be used in planning tasks and certain mediation activities can be chosen as specific learning targets. In addition, students can use the descriptors for self-assessment or teachers can use them for example as basis for peer assessment questionnaires.

Finally, the results indicate that successful mediation promotes and improves interaction. This can be seen through the increased participation in discussions as well as participants' experience of successful interaction compared to the discussions where mediation was lacking. The problems in mediation that occurred suggested that mediation is something that should be taught and practiced. This is in accordance with the findings by Pavlovskaya and Lankina (2019) on teaching mediation. I also see mediation as a skill that can sometimes be overlooked in foreign language learning, as other skills might be put at the forefront. Hence the viewpoint of mediation should be introduced to students and used as the common denominator in all course tasks.

Final conclusions

Mediation as such is not new, but naming certain actions as mediation helps pay attention to it and understand its value. For us, focusing on mediation-related aspects in our courses

provided us as teachers with new and alternative ways of packaging what we do in our language classes. In addition, we were able to steer our students to see certain parts of their communication as mediation, which, in turn, allowed them to notice and name mediation in their own and their peers' language use. Both the teacher and student experience in framing mediation and evaluating it were found beneficial for learning.

Our research and findings are relevant to language teaching and the use of mediation in language teaching in general. They highlight the importance of the link between the classroom and professional life and everything that lies beyond the time after graduation. Study 1, Tuula's vignette, is a case in point of a course that incorporated mediation and asked students to evaluate its mediation activities. The course's regular biweekly tasks resembled real life in that the students were asked to base what they wrote and what they audio-recorded on real pieces of language. In real life, we are used to retelling what we have read or heard – in this way, the course had a component that was not different in terms of what was done. However, the content was related to law and thus different from the everyday. The type of incorporation used in the case of this course could easily be repeated in another course, but the main message is that mediation can and should be part and parcel of language courses and it can take different forms.

Study 2, Roy's research, shows that mediation is useful in improving peer-to-peer feedback. Introducing the language of mediation as expressed in the CEFR to students and using it with them enabled students to provide more holistic feedback to their peers. This was particularly useful in feedback situations where students were unfamiliar with or did not completely understand the presentation topic; this is often the case in teaching situations and in real life. Oral presentations are just one example of a linguistic mediation activity. Discussing, practising and evaluating mediation in language courses is important with any activity that involves passing on information to others, sharing ideas, explaining concepts, linking to previous knowledge, breaking down complicated information and adapting language to suit the context. Using the various CEFR tables with mediation enables all teachers to fine-tune their teaching and raise awareness of the concept of mediation with the aim of helping students recognise the phenomenon of mediation and focus on it.

Based on Nina's discussion task in Study 3, the simple and clear message is to use discussion tasks that advise students to mediate to the audience what the audience can understand and what it wants to hear, not what you want to tell them. This naturally entails acquainting students with the idea of mediation and awareness of the audience. By the same token, writing involves an awareness of the audience. Regarding the workplace, which is increasingly complex and global, operating in multi-professional and multicultural contexts requires individuals to thoroughly consider the recipient of the message for the interaction to be successful. One cannot just rely on communication that

uses field-specific jargon but has to recognise the need to adapt to the needs of the receiving parties.

As discussed in the introduction, it appears that many teachers do not understand the concept of mediation although, in principle, they find mediation essential in language learning (Kossakowska-Pisarek et al. 2022). For mediation to become part of the canon in language teaching and learning will thus take time; similarly, it has also taken time for the original CEFR to be used as extensively as it is now used. With this in mind, the Language Centre English Unit took a step toward a wider use of mediation in the new curriculum period 2023–26 by including mediation in the course goals of the courses that fulfil the language requirement in the degree. As writers, we strongly encourage all language teachers to incorporate mediation into their course plans and the curriculum and to experiment in different ways with mediation, as we believe that raising awareness of this phenomenon will bring an added dimension to our language courses. In fact, with a new way of looking at what we already do, no drastic changes are necessarily needed. As mediation is often present in our courses anyway, we can look at what we do using a different angle to see where in our course tasks we employ mediation even if we do not call it thus.

References

- Cambridge Dictionary (n.d.) Mediation. In Dictionary.Cambridge.org <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mediation> (31.1.2023)
- Cambridge English (2022). *Mediation skills in the English language classroom*. <https://www.cambridgeenglish.org/blog/mediation-in-the-english-classroom/> (31.1.2023)
- Chiappini, R. (2020). *Mediation Tasks for Young Learners*. <https://www.macmillanenglish.com/fi/blog-resources/articles/article/advancing-learning-mediation-tasks-for-young-learners> (31.1.2023)
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (31.1.2023)
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (31.1.2023)
- Creanga, O. (2020). *Mediation in English language teaching*. *Studia Universitatis Moldaviae*, 81–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4277393>
- Goodier, T. (2020). *Teaching mediation in the English language classroom*. <https://www.english.com/blog/teaching-mediation/> (31.1.2023)
- Kiddle, T. (2020). *Advancing Learning: Teaching mediation*. <https://www.onestopenglish.com/professional-development/advancing-learning-teaching-mediation/557522.article> (26.10.2023)
- Kossakowska-Pisarek, S., Siddall, T. & Świerk, M. (2022). Mediation: Teachers' attitudes and perceptions of needs at European universities in the context of EU language policy. *Sustainable Multilingualism* 20, 129–153. <https://doi.org/10.2478/sm-2022-0006>
- Larson, R. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Experience Sampling Method. In: M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology - The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 21–34. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2
- Liontou, M., & Braidwood, E. (2021). Mediation in practice in an ESAP course: Versions of the Medical English student conference. *CEFR Journal: Research and Practice*, 4, 25–43. <https://doi.org/10.37546/jaltsig.cefr4-2>
- Milan, E.G. & Gee, P. (2021). *Adapting the CEFR mediation descriptors to the designing of an ESAP course for a client consultation competition for student lawyers*. <https://www.researchgate.net/publication/354312740> (31.1.2023)

MiLLaT (n.d.) *Mediation in Language Learning and Teaching: Outputs*. <http://millat.uw.edu.pl/rezultaty-outputs/> (31.1.2023)

North, B. (2016). Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching*, vol. 49, no. 3, July 2016, pp. 455–59, doi:10.1017/S0261444816000100

Pavlovskaya, I. Y. & Lankina, O. Y. (2019). How new CEFR mediation descriptors can help to assess the discussion skills of management students—Global and analytical scales. *CEFR Journal – Research and Practice*, 31-40. <https://cefrjapan.net/images/PDF/Newsletter/CEFR-1-1-art3 IPavlovskaya OLankina.pdf> (7.2.2022)

Piccardo, E. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: The CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, vol. 15, no. 1, Feb. 2019, doi:10.20368/1971-8829/1612.

II Käytäntöjä

“Ollaan kaikki samassa veneessä” – vertaispalautetyöskentelystä kannustusta ja apua akateemiseen kirjoittamiseen

Satu von Boehm & Marja Suojala

Peer review practices have established their position in academic writing. They have been shown to support socialization into the academic community, increase students' understanding of their own skills and facilitate editing. Peer review also supports student autonomy and boosts the feeling of ownership and agency.

In this study, we researched students' perceived benefits from peer review, particularly from the perspective of students benefitting from reading other students' texts and giving feedback on them as well as participating in collaborative feedback discussion. The participants were recruited from our own courses and focused on academic writing in two languages, Finnish as a first language and English as a second language. The data were collected during the COVID-19 pandemic in 2020–22 mainly from online courses.

The results indicate that the participants found peer review a valuable approach to improving their own writing. The practices made them reflect on academic language and their own skills and facilitated the editing process. The students also appreciated the fact that they were able to see and comment on other students' work, which helped them become realistic in their own conceptions of their writing skills and guided them to see what aspects of their writing need further work.

Many students commented that taking the reader's view also aided them in their own writing and provided insight on what is important in academic writing. The study also reinforced the findings from previous literature that students must be actively engaged in processing and reflecting on both peer and teacher feedback to benefit from it. Therefore, feedback that is provided clearly and constructively yields the best results when processed thoroughly and insightfully.

Johdanto

Vertaispalautetyöskentely on vakiinnuttanut asemansa kirjoittamisen opetuksessa osana nykyaikaista pedagogiikkaa. Sitä on myös tutkittu pitkään useista näkökulmista, erityisesti sen vaikutuksista työstettävänä olevaan tekstiin. Vertaispalautetyöskentelyn hyötyjä on löydetty runsaasti. Se esimerkiksi edistää sosiaalistumista akateemiseen maailmaan (Sadler 2010), selkeyttää opiskelijan käsitystä taidoistaan suhteessa muiden taitoihin (Huisman ym. 2019), helpottaa editointityötä (Huisman ym. 2018; Nicol ym. 2014) ja laajentaa opiskelijan käsitystä kirjoitusprosessin luonteesta (Baker 2016). Vertaispalautetyöskentely myös tukee opiskelijan autonomista toimintaa ja edistää toimijuutta, mikä on yksi onnistuneen oppimisen kulmakivistä (esim. Nicol ym. 2014).

Aktiivisesti hyödynnetyn vertaispalautteen on todettu voivan olla tekstin muokkaukselle yhtä antoisaa kuin opettajan palautteen (Huisman ym. 2019). Palautteen antamisen ja saamisen harjoittelun tulisikin sisältyä kaikkien opiskelijoiden opinto-ohjelmaan, erityisesti koska palautetaidot kuuluvat myös elinikäisen oppimisen taitoihin.

Vertaispalautetta on usein tutkittu eri alojen sisältöopetuksesta, mutta myös kielten kursseilta, joilla kirjoittaminen on usein keskeistä. Monet varhaiset vertaispalautetutkimukset keskittyivät kuitenkin arvosanan paranemiseen tai opiskelijan tekstiinsä tekemisiin muutoksiin. Vaikka uudemmissa tutkimuksissa on otettu esiin myös muita näkökulmia, vähemmälle on jäänyt se, miten opiskelijan saama hyöty vertaispalautetyöskentelystä näyttäytyy opiskelijalle ja miten opiskelija pystyy hyödyntämään sekä antamaansa että saamaansa palautetta metakognitiivisella tasolla. Melko vähän on tutkittu myös sitä, miten palautteen antaminen hyödyttää sitä antavaa opiskelijaa hänen oman tekstinsä muokkaamisessa, tai sitä, miten keskustelu osana vertaispalautetyöskentelyä tukee opiskelijan kirjoittamisprosessia.

Vuonna 2017 julkaistu tutkimuksemme vertaispalautetyöskentelystä keskittyi vertailemaan palautetyöskentelyn hyötyjä eri kielten ja taitotasojen kursseilla (ks. von Boehm ym. 2017). Tuloksissa nousivat esiin muun muassa ryhmäkeskustelun anti sekä jaetun kokemuksen ja laajemman perspektiivin saaminen omaan kirjoittamiseen. Tässä artikkelissa jatkamme aiempaa tutkimustamme tarkastelemalla erityisesti sitä, miten opiskelijat kokevat hyötyvänsä toisten tekstien lukemisesta, palautteen antamisesta sekä koko palauteprosessista. Tutkimus toteutettiin nyt kandidaattivaiheen opiskelijoiden tutkintoon kuuluvilla äidinkielen (suomi) ja vieraan kielen (englanti, lähtötaso B2) kursseilla koronapandemian aikana vuosina 2020–22.

Useilla yliopistokursseilla opiskelijat saavat sekä vertaispalautetta että opettajan palautetta. Aiemmassa tutkimuksessamme selvitimme opiskelijoiden käsitystä näiden palautemuotojen suhteesta toisiinsa (von Boehm ym. 2017). Tässä artikkelissa jatkamme tähän aiheeseen paneutumista, sillä hypotesimme on, että keväällä 2020 alkanut pandemia on muuttanut opiskelijoiden suhtautumista palautemuotoihin ja palautteen saamiseen. Monet ovat joutuneet opiskelemaan kotoa käsin etäyhteyksin, ja palautteen saamisen tavat ja välineet ovat saattaneet muuttua etäyhteyden aiheuttamien haasteiden takia. Moni opiskelija koki pandemia-ajan varsin kuormittavana, ja kun he joutuivat opiskelemaan yksin, kiinnittyminen yliopistoyhteisöön saattoi jäädä varsin puutteelliseksi (ks. Parikka ym. 2021; Salmela-Aro ym. 2022).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä opiskelijat kokevat oppivansa vertaispalautetyöskentelyn aikana?
2. Miten opiskelijat hyötyvät siitä, että he lukevat muiden tekstejä ja antavat niistä palautetta?
3. Mikä tekee vertaispalautetyöskentelystä onnistuneen?
4. Millaisia ajatuksia opiskelijoilla on opettajan ja vertaisen antaman palautteen välisestä suhteesta?

Aiempaa tutkimusta vertaispalautteesta

Vertaispalautetyöskentelyä voi toteuttaa monella tavalla, ja käsitteellä voidaan tarkoittaa eri asioita. Koska kaikki vertaispalautetutkimukset on tehty tiettyssä kontekstissa, niiden tulosten yleistäminen on vaikeaa, ja monesti on mahdotonta osoittaa syy-seuraussuhteita vertaispalautetyöskentelyn ja parantuneen tekstin välillä, varsinkin jos opiskelijalla joka tapauksessa on ollut aikaa muokata tekstiään. Omassa tutkimuksessamme vertaispalautetyöskentely tarkoittaa vuorovaikutustilannetta, jossa opiskelijaryhmä yhdessä paneutuu pohtimaan kirjoittamiaan tekstejä, keskustelemaan kirjoitusprosessista ja antamaan toisilleen suullista ja mahdollisesti myös kirjallista palautetta. Kyseessä on formatiivinen palaute, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelijat antavat toisilleen palautetta tekstin ensimmäisestä versiosta, jota vielä muokataan ennen lopullisen tekstiversion palauttamista opettajalle (esim. Huisman ym. 2019). Muiden tutkijoiden toteuttama ja tutkima vertaispalauteprosessi on saattanut olla erilainen, ja osassa tutkimuksia tätä kontekstia ei erityisesti määritellä.

Vertaispalautetutkimukset ovat usein keskittyneet siihen, miten kirjoittaja voi saamansa palautteen avulla parantaa omaa tuotostaan (esim. Ruegg 2015; Cho & MacArthur 2010). Jonkin verran on myös selvitetty sitä, miten opiskelijat kokevat vertaispalautetyöskentelyn ja miten toisten opiskelijoiden tekstien lukeminen, vertaispalautteen antaminen ja palauteprosessiin osallistuminen voivat edistää opiskelijan omien kirjoitustaitojen kehittymistä ja esimerkiksi metakognitiivisia taitoja (esim. Lundstrom & Baker 2009; Huisman ym. 2018 ja 2019). Vertaispalautteen hyödyistä on jo paljonkin näyttöä, ja vertaispalautteen antamiseen keskittyvää tutkimusta on sekä koulumaailmasta että akateemisista konteksteista (esim. Cho & Cho 2011; Huisman ym. 2018). Tarkastelemme seuraavaksi vertaispalautteen hyötyjä aiemman tutkimuksen pohjalta yleistettävällä tasolla, ja sen jälkeen keskitymme yksittäisissä tutkimuksissa löydettyihin tekijöihin, jotka vaikuttavat vertaispalautteeseen liittyvään oppimisprosessiin ja sen onnistumiseen. Käsittelemme näitä tutkimuksia erikseen, sillä kunkin konteksti on ollut omanlaisensa.

Vertaispalautetyöskentelyn hyödyt

Vertaispalautetyöskentelyn on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan hyödyksi opiskelijan akateemisen kirjoittamisen oppimiselle. Hyödyt liittyvät sekä aikataulutukseen ja metakognitiivisiin prosesseihin että opiskelijoiden ja opettajien resurssien tehokkaaseen käyttöön. Esimerkiksi Bakerin (2016) tutkimuksen perusteella vertaispalautetyöskentely tukee opiskelijan ymmärrystä siitä, että kirjoittaminen on aikaa vaativa prosessi. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että vertaispalautteen käyttäminen kurssilla vähensi viivyttelyä ja sai opiskelijat aloittamaan kirjoittamisen aikaisemmin. Leen (2015) mukaan vertaispalaute vaikutti opiskelijoihin positiivisesti tunnetasolla ja kirjoittaminen tuntui merkityksellisemmältä ja hauskemmalta. Baker

(2016) painottaa hyvien ohjeiden tärkeyttä, sillä näin opiskelijat antavat laadullisesti parempaa ja hyödyllisempää palautetta.

On todettu, että vertaispalautetyöskentelystä voi hyötyä sekä palautetta antamalla että sitä saamalla, eli antoisaa voi olla niin toisen opiskelijan tekstin lukeminen ja sen kommentointi kuin palautteen saaminen omasta kirjoituksesta. Esimerkiksi Nicolin ym. (2014) tutkimuksessa 68 % vastanneista kertoi palautteen antamisen toisten tuotoksesta johtaneen oman työn reflektointiin ja ideoiden hyödyntämiseen omassa työssä. Tutkijat tuovatkin esille, että palautteen antaminen käynnistää opiskelijassa mentaalisia prosesseja, jotka liittyvät arviointikriteerien soveltamiseen, kriittiseen ajatteluun, reflektioon sekä oppimisen siirtovaikutukseen (Nicol ym. 2014).

Vertaispalautetyöskentelyn hyöty saattaa kohdistua sekä tehtävän tavoitteen kannalta suotuisan toiminnan oppimiseen että toimimattoman työskentelytavan huomaamiseen ja sen välttämiseen. Esimerkiksi Yalch ym. (2019) toteavat, että vertaispalautetyöskentelyssä opiskelijat voivat paitsi oppia muiden teksteistä löytämistään hyvistä piirteistä myös oppia välttämään toimimattomiksi kokemiaan seikkoja, esimerkiksi liiallista toistoa tai huonoja sananvalintoja. Chon ja Chon (2011) tutkimus vahvistaa näkemystä, että toisten tekstien analyttinen lukeminen ja palautteen antaminen auttavat opiskelijoita tarkastelemaan myös oman tekstinsä laatua, ja erityisesti tekstin merkitystasoon liittyvä palaute tukee opiskelijan oman kirjoittamisen kehittymistä. Huisman ym. (2019) muistuttavat, että vertaisilta saatu palaute on itsearviointia rikkaampaa sikäli, että vertaispalaute voi tarjota eriäviä näkemyksiä ja monipuolisempia näkökulmia, minkä todennäköisyys kasvaa myös vertaisten määrän lisääntyessä. Toisaalta muiden tekstien kommentointi voi myös parantaa opiskelijan itsearviointikykyä ja tehdä siitä realistisempaa.

Vertaispalautetyöskentelyn tuloksena kirjoittajan tekstiin tekemät muutokset voivat parhaimmillaan koskea syvempää, tekstin sisältöön ja merkitykseen liittyvää tasoa eikä vain pintatason virheiden korjaamista (Baker 2016). Bakerin (2016) tutkimuksessa opiskelijat olivat aidosti miettineet vertaisen kommentteja niin, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat muuttivat tekstiään ainakin jonkin verran, vaikkakaan tutkimuksessa ei pystytty selvittämään sitä, olisivatko muutokset tapahtuneet myös ilman vertaisen palautetta. Leen (2015) tutkimuksessa monet opiskelijat saivat erityisesti parannettua tekstinsä luettavuutta ja pystyivät huomioimaan paremmin lukijan näkökulman tekstiin. Chenin (2010) mukaan opiskelijat saattavat myös ajatella, että vertaiset ovatkin parempia kommentoimaan tekstin sisältöä kuin opettajat erityisesti sellaisilla kirjoittamisen kursseilla, joilla opettaja ei välttämättä ole opiskelijan valitseman aiheen sisältöasiantuntija.

Jotta vertaispalautetyöskentelystä olisi hyötyä, opiskelijan täytyy kyetä ottamaan vastaan palaute myös tunnetasolla ja ymmärtää saamansa palaute. Fan ja Xu (2020) korostavat, että vertaispalautetyöskentelystä ei ole hyötyä, elleivät opiskelijat osallistu

palauteprosessiin aktiivisesti ja syvenny saamaansa palautteeseen. Toisaalta palautteen pohjalta on vaikea tehdä muokkauksia, jos palautetta ei ymmärrä. Fanin ja Xun (2020) opiskelijat pitivätkin hyödyllisenä sitä, että palautteesta keskusteltiin, ja he mainitsivat usein pystyvänsä yleistämään yksittäisestä kohdasta saamaansa palautetta muihin vastaaviin kohtiin. Yalchin ym. (2019) mukaan paneutuminen vertaispalautetyöskentelyyn ja uskaltautuminen tekstien kriittiseen tarkasteluun hyödyttää kaikkia osapuolia, sillä palautteen ja sen antotilanteen reflektointi auttaa sekä oppimisessa ylipäätään että kirjoittamisen osa-alueiden harjoittelussa. Cheongin ym. (2020) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opiskelijat eivät hyödy liian epämääräisestä palautteesta, tuli se sitten keneltä tahansa. Kirjoittajat korostavatkin, että vertaispalautteen laadulla on merkitystä: palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen on suhtauduttava vakavasti ja paneutuen, jotta siitä on sen vastaanottajalle hyötyä (Cheong ym. 2020). Myös Leen (2015) tutkimuksessa vertaispalautteen mahdollisena ongelmana todettiin vertaisten palautteen monitulkintaisuus ja epäselvyys.

Fan ja Xu (2020) painottavat, että opiskelijan on pohdittava saamansa palautteen merkityksellisyyttä sen sijaan, että he sokeasti hyväksyisivät saamansa palautteen sellaisenaan. Opiskelijat saattavat myös olla toimimatta palautteen mukaisesti, jos se vaatii heidän mielestään liikaa työtä tai jos he eivät ole ymmärtäneet, miten tekstiä tulisi parantaa. Näin voi käydä erityisesti, jos palaute on kovin yleisluontoista (Fan & Xu 2020). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat jättivät useammin sisältöön ja rakenteeseen liittyvät kommentit huomiotta kuin oikeakielisyyteen liittyvän palautteen (Fan & Xu 2020). Opiskelijoiden on siis selitettävä toisilleen, mitä he palautteellaan tarkoittavat: opiskelija ei välttämättä tiedä, mitä hänen tulisi konkreettisesti tehdä palautteen perusteella, jos vertainen ei perustele kommenttiaan (Lee 2015). Myös Huismanin ym. (2018) tutkimuksen mukaan erityisen hyödyllistä vertaispalautteessa on se, jos vertainen selittää, mitä hän palautteellaan tarkoittaa, verrattuna pelkkiin korjausehdotuksiin, laadulliseen kommenttiin tai analyttisiin kommentteihin. Tällöin opiskelijassa käynnistyy reflektioprosessi, mikä auttaa tekstin muokkauksessa riippumatta siitä, mitä mieltä hän palautteesta oli (Huisman ym. 2018).

Onnistuneeseen vertaispalautetyöskentelyyn liittyviä huomioita aiemmista tutkimuksista

Nicol ym. (2014) selvittivät tutkimuksessaan design-raporttia kirjoittavien opiskelijoiden omia näkemyksiä vertaispalauteprosessista. Opiskelijoiden kokemukset vertaispalautetyöskentelystä olivat hyvin positiivisia, ja he kokivat oppineensa sekä palautteen antamisesta että vastaanottamisesta. Opiskelijoiden avovastauksissa näkyi reflektointi ja kriittinen oman työn arviointi. Vertaispalautetyöskentely tukee opiskelijoiden itsesäätelytaitojen kehittymistä, ja reflektoinnin myötä heidän palauteprosessiin liittyvä omistajuutensa sekä oma toimijuutensa vahvistuvat (Nicol ym. 2014).

Cho ja Cho (2011) tutkivat, millaisia kommentteja opiskelijat antoivat vertaistensa teksteistä sekä millainen yhteys annetuilla kommentteilla oli palautteen antajan oman tekstin laatuun. He huomasivat, että erityisesti muiden opiskelijoiden tekstin makrotason vahvuuksien kommentointi ja mikrotason eli yhden kappaleen sisäisten kehittämisehdotusten antaminen oli yhteydessä kirjoittajan oman tekstin parantuneeseen laatuun. Sen sijaan opiskelijan muilta saaduilla kommentteilla ei tässä tutkimuksessa juurikaan ollut yhteyttä laadun parantumiseen (Cho & Cho 2011).

Lee (2015) tutki hongkongilaisten yläkouluikäisten kirjoittamisessa käytettyä vertaispalautetyöskentelyä. Tutkimuksessa käytettiin sekä perinteistä palautetyöskentelyä (*inter-feedback*) että työmuotoa, jossa palautteenantajat keskustelivat ensin keskenään kommentteistaan ja pohtivat mahdollisia eroavuuksia ennen kuin antoivat yhteisen palautteensa kirjoittajalle (*intra-feedback*). Lee (2015) toteaa, että tällainen työskentely koettiin hyödylliseksi, sillä se on voimaannuttavaa ja parantaa palautteen laatua ja luotettavuutta. Monivaiheisena annettu palaute myös lisää opiskelijoiden itseohjautuvuutta, kun tekstiä työstetään useamman kerran. Leen (2015) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvostivat kuitenkin enemmän opettajan palautetta.

Yalch ym. (2019) tutkivat vertaispalautetyöskentelyn vaikutusta yhdysvaltalaisien psykologian opiskelijoiden teksteihin. Tässä tutkimuksessa opiskelijat antoivat toisilleen sekä arvosanoja että kirjallista palautetta. Yalch ym. (2019) havaitsivat, että mitä kriittisemmin opiskelijat arvioivat vertaistensa tekstejä, sitä parempia arvosanoja he itse saivat. Tässä tutkimuksessa siis nimenomaan muiden opiskelijoiden tekstistä annettu puutteisiin tai virheisiin kohdistuva palaute korreloi itse saatuun hyvään arvosanaan. Tämä saattaa kertoa siitä, että opiskelijat, jotka uskaltavat kommentoida toisten opiskelijoiden suoritusten puutteita ja antaa perusteellista korjaavaa palautetta, hyötyvät itsekin eniten vertaispalautetyöskentelystä ja onnistuvat oman tekstinsä muokkaamisessa (Yalch ym. 2019). Tutkijat tarkentavat, että kyse ei ole siitä, että kriittiset vertaiset olisivat itse valmiiksi hyviä kirjoittajia, vaan siitä, että he osasivat käyttää vertaispalauteprosessia hyödykseen. Lisäksi hyötyä ei saatu arvosanaehdotuksista vaan nimenomaan kirjoitetuista perusteluista (Yalch ym. 2019). Tästä voisi päätellä, että paneutuminen vertaispalautetyöskentelyyn ja kriittiseen palautteenantoon uskaltautuminen hyödyttäisi kaikkia osapuolia.

Fan ja Xu (2020) tutkivat kiinalaisten opiskelijoiden paneutumista vertaispalautetyöskentelyyn niin tunteiden, käyttäytymisen kuin kognitiivisen toiminnan näkökulmista. Fanin ja Xun (2020) tutkimat englannin opiskelijat suhtautuivat myönteisesti vertaispalautetyöskentelyyn, jos siihen osallistuneet opiskelijat ottivat työskentelyn tosissaan ja jos heidän välisensä taitoero ei ollut suuri. Opiskelijat myös sanoivat huomaavansa, jos positiiviset kommentit eivät ole totuudenmukaisia, koska tällaiset kommentit eivät auta oman kirjoituksen kehittämisessä. Sen sijaan he halusivat

myös kriittisempiä kommentteja, joiden avulla omaa tekstiä voi parantaa (Fan & Xu 2020). Tutkijat huomauttavat, että vaikka opiskelija arvostaisi saamaansa palautetta ja suhtautuisi siihen vakavasti, hän ei välttämättä silti tee sen mukaisia muutoksia tekstiinsä esimerkiksi muokkaamiseen vaadittavan vaivan takia, eli joskus opiskelijan affektiiviset, kognitiiviset ja käyttäytymisen dimensiot eivät kohtaa toisiaan (Fan & Xu 2020). He suosittavat, että vertaispalautetyöskentelyn ohjeiden antamisen lisäksi opettajan tulisi auttaa opiskelijoita löytämään keinoja käyttää saamaansa palautetta tehokkaasti, erityisesti sisältöön ja rakenteeseen liittyvien kommenttien osalta. Fan ja Xu (2020) myös painottavat sitä, että palautteesta käytävä keskustelu vertaisten kesken on tärkeää, jotta opiskelijat pystyvät ymmärtämään saamansa palautteen.

Cheongin ym. (2020) mukaan opiskelijoiden olisikin hyödyllistä keskustella kommentteista ja kysyä epäselväksi jääneen palautteen tarkoitusta. Kirjoittajien mielestä itsearviointi yhdistettynä vertaispalautteeseen tarjoaa mahdollisuuden reflektoida kirjoitusprosessia syvemmin, jolloin myös paremman kielitaidon omaavat opiskelijat hyötyvät vertaispalautetyöskentelystä enemmän (Cheong ym. 2020). Hongkongilaiset opiskelijat vastustivat erityisesti itsearviointia, ja tutkijat toteavat, että monet opiskelijat pyrkivät arvioimaan toistensa tekstejä opettajan näkemystä paremmilla arvioinneilla. Valitettavasti monet tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät loppujen lopuksi käyttäneet saamaansa palautetta hyväkseen tekstin muokkauksessa (Cheong ym. 2020). Chen (2010) toteaaakin, että opiskelijat saattavat epäillä vertaistensa palautteen luotettavuutta. Toisaalta opiskelijat saattavat ottaa helpommin vastaan kielioppiin liittyvää palautetta asiantuntijoilta (Chen 2010), kun taas muut opiskelijat ovat ehkä sopivampia kommentoimaan tekstin sisältöä. Chenin (2010) taiwanilaisten opiskelijoiden tutkimuksessa osa opiskelijoista kommentoi, että kirjoittamisen asiantuntijat, esimerkiksi kirjoittamiskeskuksen (Writing Centre) ohjaajat, saattavat kommentoida vain pintatason virheitä, koska heiltä puuttuu vertaisilla oleva ymmärrys siitä, mikä vieraalla kielellä kirjoittamisessa tai tietystä aiheesta kirjoittamisessa on vaikeaa.

Joissakin maissa tehdyissä tutkimuksissa opiskelijoiden taustakulttuuri on vaikuttanut siihen, että vertaispalautetyöskentelyn ohjeistus on ollut varsin yksityiskohtaista ja opiskelijat ovat saattaneet suhtautua vertaispalautteen antamiseen ja saamiseen kielteisesti, kun toimintamuoto on ollut heille vierasta. Tällainen asenne saattaa heijastua edellä käsitellyissä tutkimuksissa. Suomessa on jo pitkään painotettu vapaata ja autonomista opiskelijakulttuuria, mutta silti esimerkiksi oman tutkimuksemme osallistujista 18 % kertoi, ettei ole osallistunut vertaispalautetyöskentelyyn lainkaan tai kovinkaan usein koulu- ja opintopolkunsa aikana.

Yksi vertaispalautteeseen liittyvistä tutkimuksista, Lundstromin ja Bakerin tutkimus (2009), on innoittanut monia palautetutkijoita. Lundstrom ja Baker (2009) tutkivat vertaispalauteen antamista ja saamista englannin kursseilla, ja heidän tutkimuksensa

osoittaa, että erityisesti alkeistason oppijat hyötyivät vertaispalautteen antamisesta enemmän kuin sen saamisesta. Näiden opiskelijoiden omien tekstien laatu parani enemmän kuin keskitason kielikurssilaisten vertaispalautteen antamisen myötä. Yhtenä selityksenä voi olla se, että palautetta antaessaan opiskelijat liikkuvat omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, ja toisten teksteistä tehdyt huomiot auttavat heitä parantamaan myös omaa tekstiään. Lukiessaan he ovat myös yleisön eli lukijoiden edustajia, ja työskentely voi saada heidät ennakoimaan lukijan näkökulmaa myös oman tekstin muokkauksessa (ks. myös Cho & Cho 2011). Lundstromin ja Bakerin (2009) tutkimuksessa opiskelijat toimivat pelkästään joko palautteen antajina tai saajina, ja palaute annettiin anonyymisti verkossa.

Hollantilaistutkijat Huisman ym. (2018) keskittyvät tutkimuksessaan myös erityisesti vertaispalautteen antamiseen ja saamiseen. Heidän tuloksissaan palautetta antaneet ja sitä saaneet hyötyivät työskentelystä saman verran, ja kaikkien osallistujien lopullisen tekstin arvosanat paranivat luonnosversioon verrattuna (Huisman ym. 2018). Tutkijoiden mukaan ero Lundstromin ja Bakerin (2009) tutkimukseen selittyy sillä, että tässä hollantilaistutkimuksessa kyse oli autenttisesta tilanteesta, kun taas aiempi Lundstromin ja Bakerin tutkimus oli harjoitteluolosuhteista, joilla ei ehkä ollut aitoa merkitystä opiskelijoille.

Huismanin ym. (2018) tutkimustulosten mukaan mihinkään yksittäiseen asiaan keskittyminen ei merkittävästi vaikuttanut siihen, kokivatko opiskelijat palauteprosessin hyödyllisenä, vaan he kokivat itse toiminnan merkitykselliseksi, erityisesti jos palaute oli perusteltu. Se, miten opiskelija suhtautui vertaispalautteeseen, ei vaikuttanut tekstin parantumiseen (Huisman ym. 2018). Hollantilaistutkimuksen loppupäätelmä on, että selittävä, perusteltu vertaispalaute on hyödyllistä riippumatta siitä, kohdistuuko se tekstin rakenteeseen, tyyliin vai sisältöön. Tällainen vertaispalautetyöskentely saa opiskelijan vastaanottavaiseksi ja auttaa tekstin prosessoinnissa sekä lukijana että palautteen saajana (Huisman ym. 2018).

Huismanin ym. (2019) meta-analyysissä vertaispalautteesta todetaan, että vertaispalautetyöskentely johti tekstien paranemiseen useammin ja enemmän kuin itsearviointi tai palautteen puuttuminen. Sen hyöty oli myös samankaltainen verrattuna opettajan palautteeseen, vaikkakin tutkimukset antoivat tästä ristiriitaista tietoa. Huisman ym. (2019) muistuttavat, että muiden tekstien kommentointi voi parantaa opiskelijan itsearviointikykyä ja tehdä itsearvioinnista realistisempaa. Huismanin ym. (2019) meta-analyysin mukaan palautteenantajien määrän lisäämisestä oli vain vähän hyötyä, mikä kertonee siitä, että juuri aktiivinen osallistuminen prosessiin auttaa opiskelijaa parantamaan kirjoitustaitojaan. Vertaispalautetyöskentely saa opiskelijan reflektoimaan kirjoittamiseen liittyviä prosesseja ja keskittää hänen huomionsa tehtävän kannalta oleellisiin seikkoihin (Huisman ym. 2019). Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan palautteenantajien suurempi määrä lisäsi opiskelijoiden tyytyväisyyttä

vertaispalautetyöskentelyyn ja auttoi heitä paremmin muokkaamaan tekstiään. Tämä saattaa johtua siitä, että opiskelijat saivat enemmän lukijoita tekstilleen ja enemmän erilaisia näkökantoja, mikä ehkä auttoi palautteen saajaa pohtimaan erilaisia lähestymistapoja laajemminkin ja edisti näin oppimista (Huisman ym. 2019).

Huismanin ym. (2019) meta-analyysi keskittyy vain tutkimuksiin, joissa on kvantitatiivisesti tutkittu arvosanaeroja ennen vertaispalautetta ja sen jälkeen. On kuitenkin muistettava, että kun opiskelijoilla joka tapauksessa oli mahdollisuus jatkaa tekstien muokkaamista palautetyöskentelyn jälkeen, on vaikea osoittaa, mikä osuus tekstin paranemisesta on vertaispalautteella ja mikä kenties olisi parantunut joka tapauksessa opiskelijoiden kirjoitusprosessin edetessä. Kirjoittajat toteavatkin, että opiskelijan on tärkeä tietää, millainen toivottava lopputulos on, miten nykyinen tuotos vertautuu siihen ja millä keinoin nykyisen tuotoksen saa mahdollisimman lähelle toivottavaa tuotosta (Huisman ym. 2019; ks. myös Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Koska osa opiskelijoista kokee vaikeaksi luottaa vertaisten asiantuntijuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, kirjoittajat ehdottavat, että vertaispalautetyöskentelyssä on hyvä tuoda esille vertaisten merkitys formatiivisen palautteen, ei lopullisen arvosanan kannalta. Huismanin ym. (2019) meta-analyysin mukaan numeerisen ja sanallisen palautteen yhdistelmä on hyödyllisempää kuin pelkkä arvosanaehdotus tai pelkkä sanallinen kommentointi.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme sai alkunsa syksyllä 2020, jolloin Helsingin yliopiston opiskelijat opiskelivat etäopetuksessa koronapandemian vuoksi. Kursseilla oli äkkinäisesti maaliskuussa 2020 siirrytty etäopiskeluun, mutta syksyllä tilanne oli jo tutumpi niin opiskelijoille kuin opettajille ja kurssit voitiin alusta lähtien suunnitella etätoteutuksiksi. Tällöin totesimme, että oli otollinen aika lähteä selvittämään vertaispalautetyöskentelyn toimivuutta osana etäopetuskurssia ja opiskelijoiden kokemiaa hyötyä vertaispalautetyöskentelystä osana kirjoittamisen opiskelua. Toteutimme tutkimuksemme *Akateemisten tekstitaitojen* (suomi) ja *Academic and Professional Communication in English* -kursseilla, jotka ovat osa opiskelijoiden tutkintoon kuuluvia kieli- ja viestintäopintoja. Vertaispalautetyöskentely kuuluu olennaisena osana näiden kurssien toteutukseen. Akateemisten tekstitaitojen kurssi järjestettiin monimuotototeutuksena, johon sisältyi vain 2–3 koko opetusryhmän Zoom-tapaamista; englannin kurssilla Zoom-tapaamisia oli enemmän ja kurssit sisälsivät paljon muutakin kuin akateemista kirjoittamista. Molempien kurssien opiskelumateriaalit olivat verkkoalustalla Moodlessa, ja opettajan etätuki oli käytettävissä.

Tutkimuksen aineiston kerääminen jatkui maaliskuuhun 2022 saakka. Mukana oli ryhmiä viidestä tiedekunnasta: biotieteellinen, farmasian, maatalous-metsätieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen ja teologinen tiedekunta. Osallistujista pääosa oli toisen

tai kolmannen vuoden yliopisto-opiskelijoita, mutta muutamassa tiedekunnassa opiskelijat osallistuvat kieli- ja viestintäopintoihin jo ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä.

Laadimme opiskelijoille Microsoft Forms -ohjelmalla kyselyn, johon he vastasivat nimettömästi osallistuttuaan kurssin vertaispalautetyöskentelyyn. Opiskelijat kirjoittivat kurssin aikana oman alansa akateemisen tekstin, yleensä esseen, jossa tuli hyödyntää lähteitä. Tehtävänannot vaihtelivat hieman, mutta joka ryhmässä opiskelijoilla oli kirjalliset ohjeet tehtäviin; myös vertaispalautetyöskentelyä opettaja pohjusti niin suullisesti Zoomissa kuin kirjallisesti kurssin aikana. Opiskelijoilla oli vertaispalautetyöskentelyä varten ennakolta sovitut pienryhmät, joissa tavallisimmin oli kolme opiskelijaa. Opiskelijat lukivat etukäteen pienryhmäläistensä Moodleen palautetut tekstit ja valmistautuivat vertaispalautekeskusteluun, joka käytiin pääosin Zoomin *break out* -huoneissa. Syksyllä 2021 osa englannin kurssin opiskelusta tapahtui luokkahuoneessa, ja näissä ryhmissä myös vertaispalautekeskustelut toteutettiin kasvokkain luokassa.

Kysely sisälsi sekä väittämiä, joihin vastattiin Likert-asteikolla (1–5), että avokysymyksiä, joista osa koski vertaispalautetyöskentelyä yleensä, osa juuri tutkittavan kurssin vertaistyöskentelyä. Saimme vastauksia 101 opiskelijalta. Vastausprosentti jäi 50 %:iin huolimatta siitä, että pariin kertaan muistutimme opiskelijoita vastaamaan kyselyyn. Akateemisten tekstitaitojen kurssin opiskelijoilla vastausprosentti oli 70 % ja englannin kurssin opiskelijoilla 33 %. Joidenkin ryhmien alhainen vastausprosentti hankaloittaa tulosten tulkintaa.

Analysoimme tuloksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Dörnyei, 2007). Aineiston pelkistämiseksi analyysiyksikkönä on käytetty ajatuskokonaisuutta tai lauseen osaa tai sanaa riippuen siitä, minkä pituisia vastauksia avokysymyksiin on tullut. Aineiston ryhmittelyn tuloksena syntyneet luokitteluyksiköt on ensin kategorisoitu alaluokkiin ja sitten suoraan pääluokkiin, sillä aineiston koon vuoksi yläluokkia ei tarvittu. Analyysiä ohjaavana kriteerinä on ollut tutkimuseettisesti kestävä tavoite pyrkiä ”ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113).

Osa aineistosta on tulososiossa esitetty numeerisessa muodossa, jotta analyysistä ilmenee paitsi vastausten kirjo myös se, millaiset vastauskategoriat olivat tyypillisimpiä. Tällä pyrimme siihen, että opiskelijoiden vastaukset peilautuvat keskenään oikeassa suhteessa johtopäätöskien tekemistä varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 122). Vaikka otimme kumpikin päävastuun tiettyyn avokysymykseen liittyvien vastauksien sijoittelemisesta alaluokkiin, toinenkin meistä kävi aina läpi koko aineiston ja hyväksyi luokittelut. Analyysissä on käytetty myös *mixed methods* -tutkimustradition pohjalta äärimmäisten tapausten analyysiä (*extreme case analysis*, esim. Dörnyei 2007) niiden

vastausten osalta, jotka siihen soveltuvat. Tulosten esittelyssä yksittäisten opiskelijoiden vastauksiin viitataan koodilla, jossa kirjain E merkitsee englannin kurssille osallistunutta vastaajaa, Ä taas äidinkielen akateemisten tekstitaitojen kurssille osallistunutta (esim. E12, Ä95).

Tulokset

Esittelemme tulokset tutkimuskysymyksittäin ryhmiteltynä siten, että käsittelemme ensin avokysymyksiin tulleet vastaukset. Sen jälkeen tarkastelemme Likert-asteikolla saatuja vastauksia väittämiin. Taulukko 1 tiivistää tutkimuskysymysten alle ryhmitellyt avovastausten pääluokat, joita käsittelemme alla tarkemmin.

Taulukko 1. Sisällönanalyysin tulokset järjestettynä tutkimuskysymyksen mukaan pääluokittain

Tutkimuskysymys 1: Vertaispalautetyöskentelyn anti opiskelijalle	
pääluokat	Palautteen saaminen ja tekstin kehittäminen
	Toisten tekstien lukeminen ja kommentointi
	Keskustelu
	Varmuuden kasvaminen
	Tekstien vertaaminen ja reflektointi
	Palautetaitojen kehittäminen
	Sekalaisia huomioita
Tutkimuskysymys 2: Tekstien lukemisen ja palautteen antamisen hyöty	
pääluokat	Reflektointi ja tekstien peilaaminen
	Analyyttinen asenne ja lukemistapa
	Palautteen antamisen kehittyminen
	Muiden auttaminen
	Ei vastausta tai pieni hyöty
	Sekalaisia huomioita
Tutkimuskysymys 3: Onnistunut vertaispalautetyöskentely	
pääluokat	Kaikkien vastuullinen osallistuminen
	Mukavuus ja kannustavuus
	Uskallus antaa myös kriittistä palautetta
	Aikataulun sopivuus
	Sekalaisia huomioita
Tutkimuskysymys 4: Ajatukset opettajan antaman palautteen ja vertaispalautteen suhteesta	
pääluokat	Molemmilla on arvoa
	Opettajan palaute on parempaa tai tärkeämpää
	Ei tiedä, osaa tai halua sanoa
	Sekalaisia huomioita

Vertaispalautetyöskentelyn anti opiskelijalle

Kysyimme opiskelijoilta avokysymyksellä (kysymys 16), mikä oli tämänkertaisen vertaispalautetyöskentelyn tärkein anti heille. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opiskelijat vastasivat tähän kysymykseen. Monet mainitsivat useita asioita, joten vastauksia on tämän kysymyksen analysointivaiheessa jaettu.

Opiskelijoiden vastauksista suuri osa sijoittui pääluokkaan **palautteen saaminen ja tekstin kehittäminen** (48 mainintaa). Tämä oli odotettavissa, sillä vertaispalautetyöskentelyn ohjeissa painotimme kirjoitusprosessia ja kehittämisehdotusten antamista. Opiskelijat mainitsivat saaneensa neuvoja, korjausehdotuksia ja ideoita oman tekstin parantamiseen sekä palautetta tekstin vahvuuksista:

Sain paljon vinkkejä kirjoittamiseen ja epäselvät asiat, kuten viittaaminen, selkenivät huomattavasti. (Ä43)

Englannin kieltä osaavamman henkilön palaute koskien esseiden rakennetta. (E57)

Kannustavat ja positiiviset kommentit tuntuivat hyviltä ja oli erityisen mukavaa kuulla, että tekstissä selkeästi kuuluva oma ääneni on hyvä ja toimiva. Lisäksi oli kiva saada kunnollista rakentavaa palautetta ja näkemyksiä --- (Ä26)

Useat mainitsivat tärkeimpänä antina **toisten tekstien lukemisen ja kommentoinnin** (17 mainintaa). Opiskelijat kertoivat, että lukeminen oli kivaa, kiinnostavaa tai hyödyllistä, ja he selvästi arvostivat sitä, että pääsivät näkemään muiden tapaa kirjoittaa. Vastaja Ä94 toi vastauksessaan esille myös sen, että palautetyöskentely sai huomaamaan kirjoittamisessa tapahtuneen pitkäkestoisen edistymisen.

En edes arvannut miten tärkeää itselleni olisi nähdä muiden oppilaiden tekstejä ja nähdä, miten erilaisia kirjoitustapoja ryhmäläisillä on! (E51)

Tärkein anti oli muiden tekstien lukeminen, koska siinä huomasi miten erilaisia kirjoitustapoja ihmisillä on. Kaikilla tavoilla vieläpä pääsee maaliin asti. Muiden tekstejä lukiessa sovelsi paljon kaikkea alemmilla asteilla ja aiemmilla kurseilla oppimaansa ja oli hienoa nähdä, miten paljon on kehittynyt kirjoittamisessa. (Ä94)

Tärkeimpänä antina monet mainitsivat myös **keskustelun** (16 mainintaa). Tähän luokkaan kuului niin vastauksia, joissa näkyi keskustelu esseiden yksityiskohdista, kuin vastauksia, joissa korostui kirjoittamiskokemusten jakaminen. Vertaistuen saamisen tärkeys ja opiskelijoiden yksinäisyyden kokemukset tulivat myös muutamissa vastauksissa esille. Keskustelun tärkeys nousi esille hieman enemmän kuin vuosien 2014–15 kyselyssämme (ks. von Boehm ym. 2017).

Sai tehdä tiimityötä.:) Erityisesti näin etäopiskeluaikana todella positiivista. (E59)

Opin uusia asioita ja sain jutella opiskelijakavereiden kanssa. Tämä etäopiskelu on ollut todella yksinäistä, eikä kukaan ole auttanut tekstieni kanssa. (Ä34)

Vertaispalautetyöskentelyn tärkeä anti oli myös **varmuuden kasvaminen** (12 mainintaa). Varmuus ja itseluottamus kasvoivat toisten positiivisesta palautteesta ja tuesta tai koko työskentelystä.

Sain varmuutta kirjoittajana, kun muut antoivat positiivista palautetta tekstistäni. (E12)

Tuli luottamusta siihen, että ehkä ymmärrän jo jotakin tieteellisestä kirjoittamisesta. (Ä95)

Jotkut vastaajista korostivat tärkeimpänä antina **tekstien vertaamista ja reflektointia** (10 mainintaa). Keskustelu teksteistä on tuottanut opiskelijoille oivalluksia, ja he kuvasivat oppimistaan näinkin laajasti:

Luin toisen opiskelijan tekstin, joka oli lähestymistavaltaan hyvin samanlainen kuin minun oma. Kun annoin palautetta siitä, miten mielestäni toisen opiskelijan työtä voisi hieman rajata, tajusin että itselläni oli vähän samanlaisia haasteita omassa tekstissäni, vaikken sitä osannut heti nähdä. Juteltiin siitä pienryhmissä, ja sekä minä että toinen henkilö totesimme, että tästä palautteesta oli paljon hyötyä, koska itse ei aina osaa huomata sellaisia seikkoja, mitkä liittyvät mm. omaan ajatustapaan. (Ä70)

Vertaispalautetyöskentelyn anti on joillekin opiskelijoille ollut myös **palautetaitojen kehittämisessä** (10 mainintaa).

Rakentavan ja hyödyllisen palautteen antaminen on haastavaa. Sen harjoittelemine oli tärkein anti. (E93)

Se, että sain auttaa kokemattomampia opiskelijatovereita akateemisen kirjoittamisen harjoittelemisessa. (Ä46)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokivat vertaispalautetyöskentelyn monella tapaa antoisaksi. He näkevät sen merkityksen oman tekstinsä kehittämisessä, mutta avovastaukset osoittavat, että anti voi liittyä myös toisten tekstien lukemiseen, keskusteluun ja kirjoittamiskokemusten jakamiseen. Opiskelijoiden vastaukset kertovat, että he tiedostavat hyvin ne oppimisen ja oivaltamisen mahdollisuudet, joita vertaispalautetyöskentelyyn sisältyy.

Vertaispalautetyöskentelyn hyödyllisyydestä oppimisen kannalta kertoo myös se, että tutkimuksemme (N = 101) väittämäosuudessa 94 % vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä, että vertaispalautetyöskentely on hyödyllistä. Jokseenkin eri mieltä oli vain 2 % vastaajista. Samoin 89 % vastaajista ilmoitti osallistuvansa mielellään jatkossakin vertaispalautetyöskentelyyn. Neutraalisti tähän suhtautui 10 % vastaajista. Myös väittämästä *Tällä kurssilla annettu vertaispalaute auttoi minua muokkaamaan*

tekstiäni 84 % vastasi olevansa samaa tai jokseenkin samaa mieltä, ja 11 % suhtautui tähän neutraalisti. Varmuutta koskevasta väittämästä *Tämänkertainen vertaispalautetyöskentely antoi minulle varmuutta kirjoittajana ja kielenkäyttäjänä* 71 % oli samaa tai jokseenkin samaa mieltä, ja 19 % taas ei ollut samaa eikä eri mieltä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kokemukset vertaispalautetyöskentelystä olivat siis hyvin positiivisia.

Tekstien lukemisen ja palautteen antamisen hyöty

Meitä kiinnosti erityisesti se, mitä opiskelijat kokivat oppivansa muiden opiskelijoiden tekstien lukemisesta ja palautteen antamisesta. Kysyimme tätä avokysymyksellä 17: Mitä hyötyä oli mielestäsi siitä, että luit muiden tekstejä ja annoit heille palautetta? Vastauksista suurin osa sijoittui pääluokkaan **reflektointi ja tekstien peilaaminen** (47 mainintaa). Opiskelijat kuvasivat monipuolisesti sitä, miten toisten tekstien lukeminen ja palautteeseen valmistautuminen sai näkemään oman tekstin uudessa valossa. Toisten tekemien ratkaisujen näkeminen auttoi tulemaan tietoisiksi kielen tai akateemisen tekstin piirteistä, huomaamaan oman tekstin kehittämiskohteita ja pohtimaan erilaisia ratkaisutapoja.

Kun lukee muiden tekstejä, tulee paljon enemmän ajatelluksi viittauksia, metatekstin määrää, rakennetta jne. Samalla alkaa miettimään, miten nämä asiat omassa tekstissä ovat onnistuneet. (Ä64)

Kun luin muiden tekstejä, sain opittua uusia rakenteita ja sanoja, joita pystyin sitten integroimaan omaan tekstiini. Tajusin tällä kurssilla, että toisten kirjoitusten lukeminen voi kehittää myös omaa kirjoitustaitoa. Jotta pystyisi antamaan palautetta muiden teksteistä, piti olla osaamista kieliopissa. Palautteen antaminen siis jonkin verran edesauttoi kieliopin opettelemista. (E58)

Tekstien peilaaminen ja vertailu saattoivat myös vähentää liiallista itsekritiikkiä ja tuoda varmuutta omaan kirjoittamiseen ja osaamiseen. Tekstien lukeminen ja palautetyöskentely voivat tukea myös itsearviointin kehittymistä, minkä jotkut opiskelijat sanoittivat suoraan:

Muiden tekstien lukeminen ja niistä palautteen antaminen auttoi yllättäen itsekriittisyyteeni. Oli helpotus nähdä, ettei muut olekaan valovuosia edellä kirjoitustaidoissaan: Kaikilla meillä on teksteissämme ja kielessämme parannettavaa. Tämän lisäksi muiden tekstien lukeminen auttoi paikallistamaan virheitä myös omasta tekstistäni. (E51)

Osa vastauksista sijoittui kategoriaan **analyttinen asenne ja lukemistapa** (26 mainintaa). Palautteeseen valmistautuminen johti analyttiseen ja kriittiseenkin lukemiseen ja sai näkemään erilaisia tapoja vastata tehtävänantoon tai rakentaa toimiva teksti.

Auttoi ottamaan analyttisemmän asenteen teksteihin liittyen. Muiden tekstien tunteminen myös auttoi rentoutumaan palautetilanteissa, kun tiesi että ollaan kaikki "samassa veneessä". (Ä17)

Vaikka kirjoitammekin vahvasti akateemista tekstiä, on tässäkin tekstilajissa hyvin erilaisia tyylejä kirjoittaa. Oli kiinnostavaa huomata ihmisten erilaiset kirjoitustyyli. Samoin oli mielenkiintoista yrittää esittää korjausehdotukset mielekkäällä tavalla siten, että kirjoittaja saa niistä oikeasti jotakin hyötyä. (Ä21)

Osa opiskelijoista mainitsikin vastauksissaan **palautteen antamisen kehittymisen** (8 mainintaa) ja **muiden auttamisen** (5 mainintaa).

Huomasi ettei muidenkaan tekstit ole täydellisiä ja huomasi ettei palautteen antaminen olekaan niin vaikeaa. (E99)

Koen, että vaikka muiden tekstien lukemisesta on hyötyä itselle, niin halusin keskittyä aidosti myös auttamaan toista kirjoittamaan hyvää tekstiä. (E8)

Jonkin verran vastauksia sijoittui myös luokkaan **ei vastausta tai pieni hyöty** (6 vastausta). Vähäinen hyöty johtui joko omasta ajanpuutteesta, tai sitten osalla ryhmästä tekstit olivat vastaajan mielestä liian keskeneräisiä.

Oman kyselymme tulokset ovat samansuuntaisia kuin Nicolin ym. (2014) tutkimuksessa, jossa valtaosa opiskelijoista myös kommentoi palautteen antamisen toisten teksteistä johtaneen oman työn reflektointiin tai niistä saatujen ideoiden hyödyntämiseen muokkauksessa. Opiskelijoiden kommentit palautteen antamisen hyödyistä liittyivät nimenomaan oppimisprosessiin niin Nicolin ym. kuin meidänkin tutkimuksessamme. Nicol ym. (2014) korostavatkin sitä, että palautteen tuottaminen johtaa korkeatasoisiin mentaalisiin prosesseihin, mm. reflektointiin ja kriittiseen ajatteluun, jotka ovat keskeisiä työelämässäkin.

Onnistunut vertaispalautetyöskentely

Halusimme selvittää myös opiskelijoiden käsityksiä onnistuneesta vertaispalautetyöskentelystä. Kysyimme tätä suoraan avokysymyksellä 21: Millaiset seikat tekevät vertaispalautetyöskentelystä onnistuneen? Lähes kaikki opiskelijat vastasivat tähän. Koska monet luettelivat useita asioita, analyysivaiheessa joitakin vastauksia jaettiin luokittelua varten.

Vastauksista iso osa kuului pääluokkaan **kaikkien vastuullinen osallistuminen** (39 mainintaa). Opiskelijat näkevät siis tehtävään sitoutumisen, vastuullisuuden ja "tosissaan" mukana olon tärkeinä edellytyksinä onnistuneelle vertaispalautetilanteelle.

Se, että kaikki ottavat tehtävänannot vastuullisesti ja tosissaan. Se, että oikeasti luetaan ja pohditaan toisen opiskelijan tekstiä ja mietitään, miten sanoa kannustavasti ja positiivisesti mutta tietysti rakentavasti. (Ä32)

Se, että jokainen osallistuja on tehnyt tehtävänsä ja osallistuu aktiivisesti palautteen antamiseen. (E9)

Jotkut opiskelijat korostivat erityisesti keskustelun tärkeyttä ja rehellisen palautteen antamista.

Mielestäni tärkeää on se, että palautetyöskentely sisältää keskustelua livenä tai zoomin välityksellä, pelkän keskustelualueella käydyn työskentelyn sijaan. --- (E26)

Opiskelijoille on myös tärkeää se, että palautetilanteessa on kannustava ja mukava ilmapiiri. Pääluokkaan **mukavuus ja kannustavuus** tuli 25 mainintaa. Opiskelijat toivovat avoimuutta, hyvää ryhmähenkeä, toisten auttamista eteenpäin ja kunnioittavaa vuorovaikutusta.

Mukava ja ymmärtäväinen ilmapiiri vertaisarviointiryhmässä. Kun annetaan palautetta enemmän positiivisella asenteella, kukaan ei tule lannistetuksi vaikka antaisikin jotain kehitettävää palautetta kehujen lisäksi. (E89)

Se, että oikeasti pyritään auttamaan toisia eteenpäin, pysytellen kuitenkin kannustavina. (Ä95)

Vastauksia sijoittui myös kategoriaan **uskallus antaa myös kriittistä palautetta** (13 mainintaa). Opiskelijat käyttävät monesti ilmausta rakentava palaute, mutta lyhyissä vastauksissa jää epäselväksi, mitä sillä tarkoitetaan. Laajempien vastausten perusteella voi päätellä, että monelle se tarkoittaa kehitettävää, siis myös kriittistä palautetta.

Positiivisen palautteen lisäksi kaikki osasivat antaa rakentavaa ja eteenpäin vievää palautetta. --- (Ä15)

Kaikkien halukkuus hieman "purra" toisia; hieman pitää olla valmis sanoa, mitä on sanottava. (E101)

Onnistuneen palautteen edellytyksinä opiskelijat mainitsivat myös **aikataulun sopivuuden** (14 mainintaa). Erityisesti opiskelijat arvostivat sitä, että teksteihin perehdyttiin kunnolla etukäteen ja palautteeseen valmistautumiseen käytettiin aikaa.

Myös se, että vertaispalautetilanteisiin annettiin aikaa valmistautua etukäteen (jos ei paperilla, niin vähintäänkin henkisesti) helpotti huomattavasti. --- (E51)

Vertaispalautetyöskentely onnistuu kun kaikki osallistujat ovat lukeneet toistensa työt huolellisesti ja ajatuksella keskittyen kehitettävien asioiden havaitsemiseen. (Ä16)

Opettajan osuutta vertaispalautteen onnistumiseen opiskelijat kommentoivat melko vähän. Kannustavan ilmapiirin kohdalla saatettiin mainita opettajan osuus tähän. Muutamia mainintoja saivat myös selkeät ohjeet vertaispalautetyöskentelyyn sekä valmistautumista tukevat verkkosivut, mutta kaiken kaikkiaan opiskelijat korostivat selvästi omaa ja ryhmän vastuuta työskentelyn onnistumisesta.

Ajatukset opettajan antaman palautteen ja vertaispalautteen suhteesta

Kysyimme erikseen avokysymyksellä 22 opiskelijoilta, millaisia ajatuksia heillä on vertaispalautteen ja opettajan palautteen välisestä suhteesta. Monet opiskelijat vastasivat kysymykseen melko laajasti. Vastauksista suuri osa sijoittui pääluokkaan **molemmilla on arvoa** (47 mainintaa). Opiskelijat korostivat sekä vertaisen että opettajan palautteen tärkeyttä ja hyödyllisyyttä sekä vertailivat niitä.

Minusta tuntuu, että opiskelijat eivät tajua, että vertaispalaute muilta opiskelijoilta voi olla yhtä hyödyllistä ja arvokasta kuin opettajaltakin saatu palaute. (E3)

Vertaispalaute on hyvää etenkin kesken kirjoitusprosessin ja siitä saa hyvin kuvan siitä, millaiselta oma teksti näyttää jonkin muunkin kuin opettajan silmin. Toisaalta opettajankin palautetta on hyvä saada, sillä opettaja osaa yleensä kiinnittää huomiota vielä asioihin, mihin opiskelijat eivät ja on kokenempi palautteen antaja. (Ä14)

Alakategoriaan **saa erilaista palautetta** sijoittuvissa vastauksissa opiskelijat mainitsivat usein, että vertaisten palaute on kannustavampaa ja ehdotuksia sekä kysymyksiä sisältävää. Opettajalta sen sijaan odotetaan analyttistä ja tarkempaa palautetta, jossa näkyy opettajan kokemus palautteen antajana. Muutamat opiskelijat toivat esille myös sen, että palautteiden peräkkäisyys on hyvä asia; opettajalta odotetaan "lopullista" palautetta.

Vertaispalaute on hyödyllistä, mutta ei aina yhtä kriittistä. Se on kannustavaa. Opettajalta usein kuitenkin saa kokeneemman tieteellisen kirjoittajan antaman arvion ja näin ehkä hieman kriittisempää palautetta ja enemmän parannusehdotuksia. Toisaalta, joskus opettajien palaute jää saamatta eli kommentit ovat vain luokkaa "työ on suoritettu onnistuneesti". (Ä27)

Opettaja osaa analysoida paremmin tekstiä ja löytää sieltä tarkemmin teknisiä asioita, joita voi korjata. Opiskelijoilta saatu palaute painottuu enemmän luettavuuteen, koska sitä on helppo arvioida ilman erillistä tietämystä tekstin teknisistä aspekteista. (E92)

Koen, että vertaispalaute on enemmän oppimistilaisuus, jonka avulla voi saada työkaluja omaan kirjoittamiseen. Opettajan palaute on kuitenkin välttämätöntä, koska se on luotettavampaa ja silloin saa selkeän kuvan työn onnistumisesta sekä mahdollisen arvosanan taustoista. Pidän siitä, että nämä molemmat ovat kurssilla mukana, koska ne tukevat toisiaan ja antavat kuitenkin hieman eri asioita. (Ä72)

Pääluokan **opettajan palaute on parempaa tai tärkeämpää** (30 mainintaa) vastauksista heijastui vahva usko ja luottamus opettajan asiantuntijuuteen. Kyselymme vastaajista melko suuri osa oli ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoita, ja tämä saattaa näkyä heidän näkemyksessään opettajasta asiantuntija-auktoriteettina. Vain yhdessä vastauksessa todettiin, että opettajankin palautteeseen tulee suhtautua rakentavan kriittisesti.

Opettajan antama palaute on mielestäni silti tärkeämpää, sillä opiskelijat voivat olla niin eritasoisia. (E56)

Opettajan palaute on tärkeää, koska sen perusteella voi todeta oliko vertaispalaute osuvaa vai oliko palautteen antajat itsekin ihan pihalla. Opettaja on kuitenkin ammattilainen ja oppilaat yhä harjoittelevat taitoja, joten kyllä se opettajan palaute on kaikista tärkeintä. (Ä26)

Joillakin opiskelijoilla on enemmän kokemusta vertaispalautteesta, ja silloin he näkevät myös sen, että tilanteen järjestelyt vaikuttavat siihen, millaiseksi palaute muodostuu:

Vertaispalautetilanteet voivat olla todella antoisia, jos ne järjestetään hyvin (kuten tällä kurssilla). Valitettavan usein kuitenkin vertaispalaute on järjestetty huolimattomasti. Erityisen suuri ongelma on, jos opiskelijoille välittyy tunne, että vertaispalautteella vain säästetään opettajan aikaa. Onkin tärkeää, että opettaja kiinnittää huomiota vertaispalautetyöskentelyn laatuun ja keskustelee siitä myös opiskelijoiden kanssa. Vertaispalautetyöskentely myös on melko aikaavievää, eikä siksi mielestäni toimi jatkuvassa käytössä. Ehdottomasti siinä on kuitenkin paljon etuja suhteessa vain opettajan antamaan palautteeseen. Mielestäni tämän kurssin systeemi, jossa teksteistä annetaan ensin vertaispalautetta ja saadaan lopuksi opettajan palautetta, on toimivan tuntuinen. (Ä17)

Muutamit opiskelijat toivat kyselyssä esille sen, että joillakin kursseilla opettajalta ei saa palautetta tai se on hyvin niukkaa. He eivät myöskään tunnu tämän kyselyn perusteella olevan kovin valmiita siihen, että vertaispalaute olisi kurssin ainoa palautemuoto.

Kaikki opiskelijat eivät kyselyssämme vastanneet avokysymykseen opettajan ja vertaisen palautteen välisestä suhteesta, vaikka kyselyyn vastattiin nimettömästi. Pääluokkaan **ei tiedä, osaa tai halua sanoa** sijoittuikin vastauksista 17. Muutamit perustelivat vastaamattomuutta sillä, etteivät he vielä tällä kurssilla olleet saaneet opettajan palautetta.

Kysyimme opiskelijoiden näkemystä opettajan palautteesta myös kyselyn väittämöosuudessa. Opiskelijat olivat lähes yksimielisiä väittämästä *On tärkeää, että saan palautetta myös opettajalta vertaispalautetyöskentelyn lisäksi*. Täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä oli 100 % opiskelijoista (N = 101). Englannin opiskelijoista jopa 94 % oli väittämän kanssa **täysin** samaa mieltä, ja äidinkielen opiskelijoistakin 86 %.

Aiemmassa kyselyssämme lukuvuonna 2014–2015 kysyimme asiaa hieman eri tavalla. Väittämä oli muodossa *Opettajan palaute on aina välttämätöntä vertaispalautteen lisäksi*. Silloin väittämästä oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä englannin opiskelijoista 93 % ja äidinkielen opiskelijoista 74 %; äidinkielen opiskelijoista täysin samaa mieltä oli vain 33 % (von Boehm ym. 2017). Vaikuttaa siis siltä, että nimenomaan suomenkielisellä akateemisten tekstitaitojen kurssilla olevien näkemys opettajan palautteen välttämättömyydestä on muuttunut. He pitivät sitä ainakin koronasta johtuvana etäopetusaikana vuosina 2020–22 tärkeämpänä kuin muutamia vuosia aiemmin. Tähän

saattaa vaikuttaa se, että opiskelijoiden kontaktit opettajiin olivat etäopetusaikana vähäisempiä kuin aiemmin 2010-luvulla. Esimerkiksi akateemisten tekstitaitojen kurssilla reaaliaikaista opetusta oli korona-ajan kursseilla hyvin vähän, ja vaikka opiskelijoilla oli mahdollisuus hakea ohjausta opettajalta kurssin aikana, he toimivat näin harvoin. Lähiopetuskurssilla on enemmän mahdollisuuksia kysyä opettajalta neuvoa spontaanisti jo kurssin aikana. Voi olla, että opettajan palautteen tärkeys korostui myös siksi, että opiskelijat ovat etäopetusaikana kokeneet opiskelun yksinäiseksi ja vähän vuorovaikutusta sisältäväksi ja siksi opettajan palautteelle on suuri tarve ja kysyntä. Korona-ajan yksin opiskelu on voinut vaikuttaa opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteeseen, ja epävarmuus omasta osaamisesta on nostanut vahvemmin esille opettajan ohjauksen ja palautteen tarpeen.

Myös Rähän ym. (2019) opettajan kirjallisen palautteen merkitystä koskevassa tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijat painottivat opettajan palautteen merkitystä tärkeänä edellytyksenä kehittymiselle. He haluavat tietoa suoriutumisestaan ja kehittämistarpeistaan, mutta toivovat myös kannustusta ja dialogia opettajan kanssa. Palaute voi merkitä opiskelijalle sitä, että hänen ajattelustaan ja oppimisestaan välitetään, ja näin palaute osaltaan tukee myös opiskelijan kiinnittymistä opiskeluyhteisöön (Rähän ym. 2019).

Kyselymme tulokset ovat suuntaa antavia, mutta koska vastausprosentti jäi 50 %:iin, tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia Helsingin yliopiston kandidaattivaiheen opiskelijoita. Erityisesti joissakin englannin opiskelijoiden ryhmissä kyselyyn vastaajia oli hyvin vähän. On mahdollista, että kyselyyn on vastannut erityisen paljon opiskelijoita, jotka sitoutuivat vertaispalautetyöskentelyyn hyvin ja kokivat sen hyödylliseksi. Toisaalta myös aiemmassa vuoden 2014–2015 kyselyssämme, jossa vastausprosentti oli paljon suurempi, lähes sama määrä opiskelijoita koki saaneensa vertaispalautetyöskentelystä apua oman tekstinsä muokkaamiseen ja opiskelijoiden halukkuus osallistua jatkossa vertaispalautetyöskentelyyn oli yhtä suurta (ks. von Boehm ym. 2017).

Johtopäätökset

Tutkimuksemme perusteella Kielikeskuksen kursseille osallistuvat Helsingin yliopiston opiskelijat suhtautuvat vertaispalautetyöskentelyyn myönteisesti ja näkevät työskentelyn hyödyllisyyden mm. oman tekstin parantamisen näkökulmasta sekä laajemmin mahdollisuutena peilata omaa työskentelytapaa ja osaamista muiden tekemiseen. Vertaispalautetyöskentelyssä oman työn reflektointi syvenee, ja palautteen antaminen muille voi johtaa kriittisen arviointikyvyn kehittymiseen ja lukijan merkityksen näkemiseen tekstin kehittäessä (ks. esim. Nicol ym. 2014).

Carless ja Boyd (2018) ovat eritelleet palauteosaamisen (*feedback literacy*) eri ulottuvuuksia. He erottavat siinä 1) palautteen arvostamisen, 2) arvioiden tekemisen, 3) tunteiden hallinnan sekä 4) toiminnan. Tutkimuksemme perusteella opiskelijat arvostavat sekä opettajan että vertaisen palautetta ja ovat hyvin tietoisia siitä, että palautetilanne on emotionaalisesti herkkä ja turvallisella ilmapiirillä on suuri merkitys sille, että palautetta uskalletaan antaa ja ottaa vastaan. Kyselymme ei mitannut opiskelijoiden kykyä arvioida omaa ja muiden töitä, mutta vastaukset osoittivat, että he saivat muiden kommentteista apua akateemisen tekstin parantamiseen ja työskentely johti oman ja toisten tekstien reflektointiin. Ohjattu vertaispalautetyöskentely, jossa sovelletaan arviointikriteereitä ja samanaikaisesti verrataan omaa ja muiden työtä, yhdistää Nicolin ym. (2014) mukaan induktiivisen ja deduktiivisen prosessin ja vahvistaa kykyä tehdä arvioita. Oppimisen kannalta palautteen tuottaminen ja palautteen vastaanottaminen ovat yhtä tärkeitä (Nicol ym. 2014).

Palauteosaamisen neljäs ulottuvuus, toiminta palautteen pohjalta ja jatkuva oman toiminnan kehittäminen, jäi kyselymme ulkopuolelle. Opettajina näemme runsaasti vertaispalautteen jälkeen muokattuja tekstejä, jotka ovat laadultaan erinomaisia ja hyvin viimeistelyjä. Kyselyssä emme selvittäneet sitä, miten opiskelijat muokkasivat tekstejään palautteen jälkeen. Aiemman tutkimustiedon pohjalta (esim. Fan & Xu 2020; Huisman ym. 2019) olennaista on, että opiskelija ymmärtää saamansa palautteen ja hänellä on strategioita, joilla viedä palaute käytäntöön.

Carless ja Boyd (2018) nostavat esille opettajan ja opiskelijoiden välisen metadialogin, jonka tulisi ulottua myös palautteen hyödyntämiseen. Mallintaminen, eli mallitekstin yhdessä tehty muokkaaminen, voisi heidän mukaansa tuoda näkyviin tapoja hyödyntää palautetta ja viedä sitä käytäntöön, ja keskustelu voisi koskea myös emotionaalisia haasteita (ks. myös Fan ja Xu 2020). Baker taas (2016) ehdottaa, että opiskelijoita voisi pyytää kirjoittamaan opettajalle palautetun työnsä ohien siitä, kuinka he käyttivät saamaansa palautetta ja millaisia muutoksia he kenties tekivät palautteen perusteella. Tämä parantaisi opiskelijoiden itsearviointitaitoja sekä lisäisi edelleen vertaispalautetyöskentelyn akateemiseen kulttuuriin sosiaalistavaa vaikutusta (Baker 2016). Samantyyppinen palautesykli on käytössä tutkijoilla, kun he lähettävät tekstistään vertaisarvioinnin jälkeen editoidun version arvioitsijoille.

Jotta vertaispalautetyöskentelystä olisi hyötyä, opiskelijan täytyy kyetä ottamaan vastaan palaute myös tunnetasolla ja hänen täytyy ymmärtää saamansa palaute. Vertaispalautetyöskentelystä ei ole hyötyä, elleivät opiskelijat osallistu prosessiin aktiivisesti ja tutustu saamaansa palautteeseen, ja palautteen pohjalta on vaikea tehdä muokkauksia, jos palautetta ei ymmärrä (vrt. Fan ja Xu 2020). Vertaispalautteessa on oleellista keskustella teksteistä ja palautteesta, ja palautteen antajan on selitettävä, mitä hän palautteellaan tarkoittaa, jotta palautteen saaja voi käyttää sitä mielekkäällä tavalla

hyväkseen. Kyse on siis vastavuoroisesta toiminnasta ja sitoutumisesta toimintaan yhteiseksi hyväksi.

Koska vertaispalautetyöskentely tekee opiskelijan tietoisemmaksi valinnoistaan ja vaihtoehtoisista toimintatavoista, hänen käsityksensä sekä kirjoitusprosessista että omista kirjoitustaidoistaan vahvistuu. Vertaispalautekierroksen kautta saatavassa oppimiskokemuksessa on mahdollista saada esimerkkejä sekä hyvistä että toimimattomista ratkaisuista kirjoittamiseen liittyviin haasteisiin. Palaute täytyy kuitenkin käsitellä ja reflektoida eikä ottaa passiivisesti vastaan. Vertaispalautetyöskentely voi myös olla mielekäs tapa osaltaan keventää opettajien työtaakkaa tilanteessa, jossa kasvava määrä opiskelijoita suorittaa yliopistotasaisen tutkinnon (ks. Huisman ym. 2019). On myös mahdollista pyrkiä optimoimaan kunkin osaaminen ja asiantuntemus ja sopia, että opiskelijat ja opettajat kiinnittävät huomiota eri asioihin tekstiä lukiessaan ja palautetta antaessaan. Kun opiskelijan tekstejä lukevat vertaiset, kirjoittamisen merkityksellisyys paranee ja näkökulmat lisääntyvät. Vertaispalaute sosiaalistaa opiskelijaa toimimaan akateemisessa maailmassa ja tuottaa valmiuksia, joita tarvitaan myös työelämässä.

Lähteet

- Baker, K.M. (2016). Peer Review as a Strategy for Improving Students' Writing Process. *Active Learning in Higher Education*, 17 (3), 179–192. DOI: 10.1177/1469787416654794
- von Boehm, S., Suojala, M. & Veikkolainen, K. (2017). Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 38 (2), 108–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88411>
- Carless, D. & Boyd, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Chen, C.W. (2010). Graduate Students' Self-Reported Perspectives Regarding Peer Feedback and Feedback from Writing Consultants. *Asia Pacific Education Review*, 11, 151–158. DOI: 10.1007/s12564-010-9081-5
- Cheong, C.M., Luo, N., Zhu, X., Liu, Q. & Wei, W. (2020) Self-Assessment Complements Peer Assessment for Undergraduate Students in an Academic Writing Task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (1), 135–148. DOI: 10.1080/02602938.2022.2069225
- Cho, Y.H. & Cho, K. (2011). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science*, 39 (5), 629–643. DOI: 10.1007/s11251-010-9146-1
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), 328–338. DOI:10.1016/j.learninstruc.2009.08.006
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fan, Y. & Xu, J. (2020). Exploring Student Engagement with Peer Feedback on L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 1–13. DOI: 10.1016/j.jslw.2020.100775
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer Feedback on Academic Writing: Undergraduate Students' Peer Feedback Role, Peer Feedback Perceptions and Essay Performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (6), 955–968, DOI: 10.1080/02602938.2018.1424318
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P. & van Driel, J. (2019). The Impact of Formative Peer Feedback on Higher Education Students' Academic Writing: A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (6), 863–880, DOI: 10.1080/02602938.2018.1545896
- Lee, M.-K. (2015). Peer Feedback in Second Language Writing: Investigating Junior Secondary Students' Perspectives on Inter-Feedback and Intra-Feedback. *System*, 55, 1–10. DOI: 10.1016/j.system.2015.08.003

Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To Give Is Better than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.

Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014) Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102–122, DOI: 10.1080/02602938.2013.795518

Parikka, S., Ikonen, J., Koskela, T., Marjeta, N., Kilpeläinen, H., Pietilä, A., Härkänen, T. & Lundqvist, A. (2021). Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott-/kott-tutkimuksen-tuloksia> (8.11.2022)

Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education* 29, 73–85.

Räihä, P., Mankki, V., & Samppala, K. (2019). Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka*, 26 (2), 8–22.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. A., & Hietajarvi, L. (2022). Study Burnout and Engagement during COVID-19 among University Students. The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs. *Journal of Happiness Studies*, 23 (6), 2685–2702. DOI: 10.1007/s10902-022-00518-1

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Yalch, M.M., Vitale, E.M & Ford, J.K. (2019). Benefits of Peer Review on Students' Writing. *Psychology Learning & Teaching*, 18 (3), 317–325. DOI: 10.1177/1475725719835070

Creating spaces for learning and autonomy: skills support groups in ALMS

Satu Fergal Bradley, Sandro John Amendolara, Satu von Boehm, Edie Furniss, Gráinne Hiney, Robert Moncrief, Natalie Palmén, Michele Simeon, Kirby Vincent, and Nina Wallden (i.e. the ALMS team)

ALMS (Autonomous Learning Modules) has been an important part of the Language Centre's work for almost 30 years. An ALMS course promotes learner autonomy and offers students the opportunity to fulfil their foreign-language degree requirement through planning, carrying out and evaluating a programme of work that they themselves have decided on. Throughout this 30-year-period, the ALMS team have actively conducted practitioner research, especially on language counselling, which comprises the course's main pedagogical support. Less research, however, has focused on ALMS support groups, which also play a key pedagogical role in the course's ecosystem.

In this article, the ALMS team share perspectives on the support groups they teach and have developed in recent years. They describe the aims, practices and outcomes, showing how ALMS support groups respond to ever-evolving student needs and provide opportunities for students to develop their linguistic competences in focused, informal, and learner-centred ways.

Often considered a more independent study option, these support group portraits highlight the rich social learning environments that emerge during ALMS courses. The portraits also demonstrate diverse approaches to developing linguistic competences in language courses and provide examples of both learner and teacher autonomy in practice.

An ecosystem of research and practice in autonomous language learning at the University of Helsinki Language Centre

The Autonomous Learning Modules (ALMS) programme has been a prominent feature on the University of Helsinki Language Centre landscape for almost 30 years. ALMS is an English course based on the idea of learner autonomy, where students plan their courses with the help of a language counsellor. With approximately 25 groups per year and involving around ten teachers, the programme comprises a significant portion of the English Unit's course offering. It has also inspired other autonomy-based courses at the Language Centre, such as SVALMS in Swedish, CLARA in French, and IDEAL in German, as well as courses at Aalto University and at Masaryk University in the Czech Republic.

An ALMS course typically involves students planning a personal 100-hour programme of learning. The learning is scaffolded by language counselling (see also *language advising*, e.g. Mynard & Carson 2012), which is the main pedagogical support on the course (Karlsson et al. 2007). Here, students discuss their individual learning plans, activities and outcomes with their counsellor in three 15-minute sessions during the course. The students also have two group sessions with the counsellor at the beginning of the course to orient them to autonomous learning, reflect on themselves as language learners and begin the process of planning their course.

In addition to counselling and leading the opening sessions, teachers in ALMS also facilitate skills support groups, which are usually small, informal groups of students focused on a particular language skill or with a specific learning goal.

From its earliest days, ALMS has been strongly research-oriented, grounded in the literature of autonomy in language learning (see e.g. Dam 1995; Holec 1981; Little 1991) as well as contributing to the field actively (e.g. Karlsson 2008; Karlsson et al. 1997; Kjisik et al. 2009). Much of the research on ALMS has been collaborative (e.g. von Boehm & Kidd 2012; Bradley & Karlsson et al. 2016; Karlsson et al. 1997) and has largely focused on language counselling (e.g. Karlsson 2015; Karlsson & Bradley 2019). Less work, however, has focused on the skills support groups. This article continues the collaborative tradition, while also exploring the system of support groups, a cornerstone of ALMS's pedagogy for autonomy.

This article comprises ten portraits of ALMS support groups written by counsellors/teachers on the programme, relating their experience of teaching or facilitating a particular group. The portraits describe the groups' learning focus and their organisation. They also reveal the teachers' pedagogical design concerns and offer glimpses into the possible learning outcomes for the students and the role the groups play in their language learning journeys. Together, these texts both represent and embody the ALMS team's pedagogical interests and concerns. As we write about our teaching in ALMS, we learn a little more about ourselves and each other in the process.

Support Groups in ALMS

Each semester, the ALMS team run roughly thirty support groups for approximately 250 students. Some groups, such as Conversation or Academic Writing, have four iterations during the term, but most run only once or twice. The groups are primarily determined by student demand, but the ALMS team also propose and pilot new groups regularly, and those that attract students are retained. The team decide on the support group offering at the beginning of each semester, reflecting on their experiences and the student feedback from the previous semester. Many ALMS groups meet in a specially designated room at the Language Centre, the ALMS room. In addition, we have run groups in the other university campuses and the COVID pandemic has accelerated the shift toward more online support groups. The level of teacher support varies too. Some groups are designated as *workshops*, where the teacher takes an active role in running the groups. Other groups, termed *kick-starts*, are more student-run, with the teacher supporting from the background. The aim is to provide variety so that all ALMS students can find and participate in groups that suit them.

As Karlsson, Kijisk and Nordlund (1997, 58) set out in their early publication on the ALMS programme, support groups are not the main focus of the course; instead, they provide “a

framework with guidance and support to those who want or need it.” This framework can be seen in pedagogical terms: students may find it difficult to plan 100 hours of work without the support of teachers and peers. The support can take many forms: ideas, approaches and linguistic knowledge for developing a particular skill, help designing appropriate tasks, and feedback to continue the learning development. While students may not need support for all 100 hours, particular instruction may be needed in a certain area or aspect of their English skills, such as academic writing or presentation skills. Students may also need social environments to develop particular skills, such as conversation, which their personal or academic lives do not afford.

Students also highlight the importance of emotional support provided by the groups. They may gain perspective on their language skills, seeing both that they can communicate and interact in English, and that other students also face challenges with aspects of the language, such as grammar and pronunciation. This support is also pragmatic and practical for many students, who benefit from the routine of weekly meetings, tasks and deadlines. This shows a relational autonomy in practice with students choosing to be involved and invested in peer groups.

For many students too, group learning is simply fun: an enjoyable and rewarding experience where they can interact with students from across the university. They are not learning alone.

Theorising ALMS Support Groups

As mentioned, ALMS support groups perform a variety of functions in the ALMS programme, and they may play very different roles in individual students' learning programmes on the course. For Karlsson et al. (2007, 47), one aim of the ALMS programme is “to foster a social community of autonomy,” and the support groups are one part of this “supportive social system”. This social dimension is clearly one of the key focuses of the support group system. However, social learning is viewed by the students in many ways. In a recent study (Bradley 2021), some students describe social language learning as a different way of learning, compared to ‘classical’ or ‘individual’ language learning; for others, however, it is *the* reason for learning a language: “You study a language to use it in your life so why not learn a language by using it.” In articulating their beliefs about social language learning, students evoke ideas of learning by doing, learning with and from others, as well as teaching each other. Social learning also inspires a variety of affective responses, and are variously described as ‘fun’, ‘difficult’, and sometimes both demanding and bolstering ‘courage’.

ALMS teachers/counsellors have considered ALMS through a variety of theoretical lenses, such as braided narratives (Karlsson 2008; see also Casanave 2003), learning ecologies (Bradley & Karlsson et al. 2016; see also Barnett & Jackson 2019; Palfreyman 2014), and

complex dynamic systems (Karlsson 2015; see also Davis & Sumara 2006; Larsen-Freeman & Cameron 2008; Murray 2020). From these perspectives, support groups can be seen in many ways: as narrative threads in a larger story of learning, affordances offering opportunities for students to learn, or nodes of interaction from which new learning can emerge. Support groups could also be thought of in terms of both physical and theoretical space, fitting into the recent spatial turn in additional language learning (see, e.g. Benson 2021). They have traditionally had a physical space of their own, the ALMS room in the Language Centre, and have also extended to spaces in other campuses, such as cafeterias and library group study rooms. Since the COVID pandemic, support groups have increasingly been held in online spaces/environments, both synchronously and asynchronously, using platforms like Moodle, Zoom and Teams. Thus, while providing opportunities for students to develop their language skills, support groups have also acted as a developmental space for teachers to experiment with new pedagogical contexts, tools and methods.

The portraits in this article display the diversity of spaces used by teachers. They also show ALMS teachers aiming to create new learning environments and spaces of learning, as well as supporting students in creating their own. These groups are often small, informal, transdisciplinary, and student driven; this flexibility affords new and often unexpected learning opportunities. ALMS support groups occupy diverse roles in ALMS: they sometimes comprise a student's entire course, and at other times play only a small role. But ultimately, they offer a multitude of learning possibilities, a framework of support, and a chance to interact in English in diverse ways with a broad range of students.

Portraits of Support Groups

The next section presents ten ALMS support groups in alphabetical order, accompanied by the name of the author. The portraits are written individually by the ALMS teachers/counsellors, resulting in a multi-layered and multivocal text (Choi 2016). We encourage the reader to dip into the text to read about groups that draw their attention, but also notice the parallels and differences between the groups, acting as different expressions of learner and teacher autonomy in diverse social contexts. This diversity is reflected in some of the language and formatting choices too, highlighting the authors' autonomous choices and the personal character of each portrait.

Book Club – Nina Wallden

One of the ALMS groups is the Book Club, a reading group where the participants read one or more books and regularly meet to discuss what they are reading. In addition to

choosing the book(s) to read, students decide how often, when and where they meet, and how they organize their meetings.

The Book Club mainly aims at encouraging students to read in English. However, there are also students who regularly read in English and join the book club because of the social aspect. Their aim might be, for example, to practice their discussion skills by talking about what they have read and the reading experience. The learning goals are personal, as is each student's ALMS journey. The following text describes one recent experience of leading an ALMS Book Club.

Since the teacher's role in this particular support group is mainly to help students get organized, the kick-start meeting was planned around organizing the groups and the students were given a few questions to consider. One of the questions concerned where the groups would meet, and based on the students' preferences, three groups were formed. One group chose to have their meetings on Zoom, the second in person and the third group decided to hold hybrid meetings to enable participation either in person or through Zoom.

In addition to organizing the groups, the initial meeting discussed the books to be read. The students were given suggestions about where to find e-books for free, since this was the preferred option, over buying books or borrowing them from the library. All three groups agreed on a book to read already during the first meeting. Due to time restraints, the groups decided to read one book and try to finish the reading group during the first period. They also planned to organize their meetings around discussion guides that are available online.

After the kick-start meeting, the groups are mainly run by students. They are encouraged to contact the teacher if they have any problems, and the teacher monitors the progress a couple of times during the period. Sometimes ALMS groups get a course assistant, whose role varies depending on the group. As there was one in this group, it was decided that the assistant participates in one of the reading groups and keeps in contact with the others. The main role proved to be supporting the groups follow their plans.

The period of distance learning caused by the pandemic may have influenced students' views towards the Book Club. At the time of writing the book club was in progress and student feedback was not available, but it will be interesting to hear how the different groups felt about their meetings. One might think that the social aspect would be best realized when the groups meet in person, be that on campus, in a café or somewhere else. However, it might be that by now students are used to interacting through Zoom and find it natural. No matter where the groups decided to meet, I believe they had good discussions and an enjoyable journey into the world of literature.

Down Memory Lane – Michele Simeon

...let me take you into the woods next to my childhood home. Come along now, let's go deeper. Don't worry, I know these woods like the back of my hand. All we need to do is to zigzag along these paths down this hill, then turn left, hop over a few logs and then you can already see it.

– Down Memory Lane student responding to the theme *Places*

In the early days of ALMS, Leena Karlsson (2021) created Down Memory Lane (DML) as a group for students to “listen to each other’s stories, to be heard, to reminisce together.” In DML, students build on the ALMS process of reflecting on, even reimagining, themselves as language learners/users by crafting and sharing stories inspired by past personal experience. In this portrait of Down Memory Lane, I will share student voices and my own reflections from a single group that ran asynchronously via Moodle in spring 2021, when the Covid-19 pandemic kept teaching online.

Over five weeks, we explored memories via themes (*objects, places, people, senses*), accessing resources that spanned genres (e.g. fiction and memoir) and media (e.g. photography and text). This was guided by activities such as free writing and, simply, moments of quiet reflection (see Karlsson 2021 on “inner voice” and Little 2010 on “inner speech”). Students might, for example, respond to a StoryCorps¹ video or develop ideas on that week’s theme (“When you were a child, what did your favorite food look, taste and smell like? Did it make a particular sound when you ate it?”). They then shared and discussed weekly thematic assignments in the Moodle discussion forum.

These assignments took the form of prompts and were always suggestions from which students were welcome to stray, for example: “Tell us about an early friend whom you wonder what finally happened to” (Davis 2005). Students themselves determined the medium of both their work and peer responses, which, in this group, included narrated animations, audio recordings, and a range of text types. The choice of medium was typically inspired by what felt natural at the time or goals articulated in their ALMS plans. Crucially, students decided precisely what and how much to share. This, I hoped, would draw safe boundaries within the possibility of boundless expression: *I decided to write the assignment to my ALMS blog. I expanded the given time period and I reflected my ideas about home...*

Our conversations were non-evaluative (see Elbow n.d.), and responses conveyed thoughts, feelings, and reminiscences. *Manu's fear of water made me think about how similar we are with the animals in the end. Souls with emotions. Souls with fears but also the courage to overcome fears. I can also relate to that you said Manu smelled so good. I always wonder why my family's dog smells so good.* <3. With language learning histories colored

by right vs. wrong, many students described this step to the side of formal language conventions as liberating. Sharing personal stories asks us to be vulnerable, and this informal, non-evaluative approach nourished a safe learning space in which this was possible. In our group, students sometimes felt moved to relate traumas, such as bullying and the loss of a parent, and these were always treated with compassion. *It's a great gift to be able to tell difficult things openly, I believe that when we share vulnerabilities, we grow and show compassion for each other.*

As teacher, I grappled with how much of my own sharing was “just right” and ultimately settled on what intuitively felt like the right side of such vulnerability—in this unique community, time, and place. For the *senses* theme, for instance, the sweet flavor of honeysuckle nectar came to mind; I briefly shared a childhood memory of trying to collect enough nectar—a single drop from each flower—to fill a glass. That there is no formula for “just right” is, I believe, a significant challenge in teaching this group.

Memories are uniquely accessible—we only need ourselves, not apps, websites, or even a conversation partner. Their expression through the lens of another language can shift our relationship with that language: at the end of those five weeks, students said, for instance, that Down Memory Lane had *given me a platform to express myself in English and that it lowered my threshold on using the language*. The discovery that using English can feel natural and even that *Some things might for example feel more easier than those things could be in Finnish* will hopefully also remain with these students as they use the language in their academic and professional pursuits.

Drama – Kirby Vincent

Drama brings in a wide range of students and usually draws about six students each time. Some are curious about drama and others do amateur dramatics in different places; and once a professional actor came to see if her English was good enough for acting. These students are attracted by the prospect of challenging their language skills, developing confidence, creating spontaneous speech, learning to express themselves, working on their pronunciation, and, not least, having fun.

To help students partake fully, it is vital that a safe, non-judgemental atmosphere is created. This is more necessary in drama than the language classrooms because a number of the activities can require the students to be vulnerable: They have to develop trust in one another, be the centre of attention or reveal feelings. It is thus paramount that the students quickly feel comfortable with the teacher and other students and know that they have the right to not participate in anything that violates their boundaries. Once this groundwork is laid, the students participate in specific warm-up activities and games which are designed to help the students relax into the group, to develop trust and to create a sense of fun. These activities start with both vocal and physical warm-ups, which are

followed by drama games. These games can include walking in the manner of ** (a king or Viking etc.) and interacting with each other in that manner, or one called blind cars where one student has their eyes shut and another student who is behind them directs them around the room just using their hands on the shoulders.

As the students vary, so do the group activities. They range from improvisation to reading scripts to doing a skit from a TV series to rehearsing and putting on a short play. These activities are, of course, not mutually exclusive and are often used interspersed. So, in the first class, we all sit down to discuss what the students would like to do in the course. If it is put on a play, then we need to agree on a play as soon as possible as the teacher only has five meetings with the students and there is a lot to learn (from lines to how to express them and stage direction, for example). Plays that students have put on include *A Five-minute Hamlet*, *Over the wall* and a Winnie the Pooh adaptation. At the end of this session, I ask the students to take responsibility for finding and leading the warm-up activities and drama games in the following sessions. Also, if the students want to do more improv activities, they take the responsibility for those as well. These activities are easily found on the internet and are also available in a few free apps, such as *QWapp* and *Instant Improv!*.

Students are enthusiastic about the group and have said that it is the highlight of the week. The students have remarked that they feel more confident and more flexible with using English after this group. One student took ALMS a second time so that she could participate in this group again.

Eri Support Groups – Gráinne Hiney

Each year, there are two ALMS courses, called ERI ALMS, organised for different learners. The ERI ALMS course follows the same structure as an ALMS course but is modified for students who have specific challenges in learning and using English. Such challenges include reading or other learning issues, alongside stress and worry about using and learning English, mainly caused by past experiences in school or social life. The aim of the Eri support groups is to build students' confidence in their ability to learn and use English, along with providing tools to develop their skills.

The two Eri support groups are Eri Easy talk and Eri Easy everything (reading, writing, speaking). Each group meets three times, although resources are available to download and continue using after the group sessions end. In the first lesson, I encourage students to tell me about their needs and wishes for the group, or anonymously send their ideas to a Flinga² page. Students have the choice of using Finnish or English at this stage, as the main point is to let them feel heard and let me know their ideas. Also, by reflecting on

their skills and needs, and thinking of ideas to develop their skills, students build their autonomy, which is a central element of ALMS teaching.

The Moodle page for these groups provides various activities, from warm-up activities to discussion topics. The first session begins with a discussion about strengths to help students identify theirs and consider how to use these strengths to help learn English. Resilio³ cards and other picture cards help students to find their voice (they can simply describe what is on the card) or find a way to describe how they feel (Resilio cards are designed for this purpose). Other activities include playing Alias, and reading the news or listening to podcasts for homework and telling about these activities in the next session. Preparing beforehand what to say is helpful in building confidence to speak.

Due to the small group size, the resources used, and the friendly and pressure-free atmosphere, the students feel these groups have a safe environment, and each student is encouraged to participate in conversations at their own pace and in their own way (speaking, writing, listening). Students can contact the teacher before, during, between, and after the group sessions; they can ask questions directly or send messages. Often, they report initially feeling afraid to join the Eri support groups, although afterwards, feeling glad that they joined.

One student conveyed to me that attending the support groups gave her more courage and knowledge. The skills practiced in her support groups included listening, speaking, and reading, which increased her confidence to speak. Consequently, she found herself using English more frequently, and instead of dreading the prospect of speaking English, she began to enjoy it. She thanked me, saying “you have changed my life.”

After her first Eri Easy talk session, another student commented “I have spoken more in this hour and a half than I have in the past 10 years!”. After attending the Easy everything sessions, a student wrote “I think my language skills are so much better than before. Now I trust my skills more, and I'm not so afraid.”

I began teaching these Eri support groups in spring 2020, just when the pandemic hit, and the University was forced to teach online. Face-to-face contact is a fundamental part of teaching the Eri group. However, online teaching restricted both the content of the groups and student-teacher contact. I discovered some benefits of online teaching, though. Some students feel more comfortable speaking on Zoom at home with the camera on rather than in a classroom; others feel more comfortable speaking with the camera off rather than on; while some students prefer to communicate via the chat function on Zoom. In the future, I intend to embrace both online and offline elements when planning the support groups. Balancing in-class and online work will support all students, regardless of the challenges they face.

Field Trip – Robert Moncrief

The group began as a desire to establish a more *informal* group, as some ALMSers had mentioned over the years that many of the support groups tended to lean primarily toward being “academically focused” and “formal”. I wanted to establish a support group that could focus on primarily active communication skills, while not being limited by the inherent boundaries of a *Conversation* or *Book Club* group.

Rodrigues and Ravasco (2020, 2192) outline field trips as a “bridge between formal and non-formal education” while also illustrating that they are “not understood simply as trips that indulge visits, but something that involves a strategy that permits the production and consolidation of contents addressed within the context of a class.”

Not only do many students often have fond memories of past field trips, they can also serve as a unique and multifaceted experience for students and have been shown to have numerous inherent benefits including being associated with a positive attitude and contributing to student engagement. Field trips also create what Behrendt and Franklin (2014) call *authentic learning opportunities with personally relevant meaning*.

Finally, the effect of field trips has been studied in similar areas such as on the educational, social and personal development of linguistics majors (Campbell & Gedat 2021), as experimental learning tools in teacher education (Djonko-Moore & Joseph 2016) and in an ESL setting (Doan 2020), all with a good amount of success. Thus, I thought this would be perfect for an ALMS group in terms of merging student wishes with educational and language development and so the Field Trip support group came to be. The main aim of the group is to activate one’s language skills (primarily speaking and communication) in a real-world environment by establishing, carrying out and evaluating a series of learning goals in different situations.

Students first sign up for the kick-start session with the ALMS teacher via Moodle. All participants gather during the first session, get to know one another, learn about the group and then start planning and booking the trips they want to take during the semester. From the kick-start onwards, the students take control of the groups and plan excursions for themselves from the traditional (museums, art exhibits) to the modern (escape rooms) and reflect the wishes of the participants and groups themselves.

Past trips have included whatever the students have planned and undertaken together or in small groups and have included (but have not been limited to) nature walks, public events (lectures, talks) and tours (e.g. Suomenlinna Fortress, the Finnish Parliament, Fazer Candy Factory, Botanical Gardens, Korkeasaari Zoo), sporting events and social

events including concerts, game nights and pub quizzes. One memorable group in Spring 2020 even decided to meet at Malmi airport and had a day flight over Helsinki together. Both the role of and the benefits of preparation and pre-planning as educational scaffolding in field trips is emphasized (e.g. Rodrigues & Ravasco 2020) and discussed in planning trips. In practice, this pre-planning includes both practical aspects (e.g. establishing a meeting place, finding information on the place they plan to visit, and booking the reservations if necessary) as well as goal-related tasks. Students also often make or bring pre-planned support material, e.g. worksheets on the corresponding vocabulary/phrases as well as activities, topics and questions they want to use and practice during the trips.

After the trip, the students pause to discuss and reflect on the experience including what they did, how it went, and if they achieved their individual and group goals for the activity and are also encouraged to reflect on this as part of their ALMS process via blog/log/diary. Then, the new trips begin, and the activities start anew.

Throughout the years, students have mentioned that they appreciate the opportunity to practice their language skills in a low-stress, informal environment which is primarily spontaneous and very student-centered. Perhaps this is the reason that the ALMS Field Trip support group continues to be quite popular, in addition to providing the opportunity for participants to exercise their English skills outside of a “formal” environment.

Intercultural Discussions – Sandro John Amendolara

I teach an Advanced Intercultural Communication course at the University of Helsinki Language Centre and thought an intercultural-related group could be intrinsically motivating for ALMS students. I believed this to be especially true for those who have either lived abroad or were planning to go on student exchange, but of course the target group is considerably wider for culture is relevant to us all.

Initially, the support group was named Intercultural workshop, and adopted elements from the other course I teach: students would select a target culture and develop their cultural awareness and knowledge through introduction and application of some well-known cultural frameworks, such as Hofstede’s culture onion and dimensions. The theoretical part would also be interactive, with students first discussing the frameworks before using them to analyse their target culture, and finally introducing their findings in class discussions and (when the students requested it) presentations. The whole process was interesting on multiple levels for not only did students learn something about the cultural frameworks and their target culture, but also got insights on potentially many other cultures, thus also observing how others applied the theory and frameworks.

The workshop then morphed into a discussions group, which offered students a wide range of options on what to focus on, thus allowing for more agency on behalf of students through increased autonomy of choice: a key factor in ALMS.

Three sub-groups were created and students could select a group of preference, which formed the basis of group formation. Subsequently, and typically over two periods, students could then also decide to focus on another or even all three of the sub-groups throughout. This also allowed for greater diversity in interaction. Students were also encouraged to share any links, articles etc. that could then be added to the ALMS Intercultural Discussions support group Moodle, thus reinforcing a sense of agency in personal contribution to a common pool of knowledge.

The Moodle area also allowed for students to engage independently or allow for intermittent participation; that is, students would participate whenever possible but could still monitor and engage in group activity thus allowing them to hop back on board and not be left out of the loop.

All information, including links and materials, could be found in the Moodle. To get the ball rolling, I also included a few suggestions on how each sub-group could be organized, with emphasis on how this was merely indicative and how they could brainstorm ideas both alone and with their group.

Sub-group 1 documentaries, talks and articles: students were encouraged to browse through the links and explore the internet for other talks and articles. They could then decide to either focus on the same video or article before meeting up to discuss, or prepare for the discussions independently.

Sub-group 2 themes e.g. culture shock, stereotypes: students could establish what they would like to focus on, explore links and then reflect upon, for instance, stereotypes others may have of their own culture and stereotypes that they had of other cultures before meeting up to discuss.

Sub-group 3 themes for dealing with intercultural situations e.g. theory, frameworks: Students could select a country they were interested in discovering more about. They could then write down what they knew/thought they knew about its culture (working from memory/assumption/experience) and how they believed it differed from their own and then meet up with their peers to discuss. Theoretical frameworks, such as Hofstede's dimensions, would then be introduced and applied. The students would then discuss their findings and insights with their group, generally by presenting with a slide show. As previously mentioned, this sub-group is similar to how the ALMS intercultural workshop was organized before evolving into this ALMS intercultural discussion group.

Written reflection also plays a core role throughout the whole duration of this support group, starting with a student's motivation for joining the intercultural group. Participants are then advised to reflect in writing on the choice of activity, the outcome of the activity, and also their insights, introspection and interaction with others. Reflection is particularly important when introspection is key to gaining cognitive and emotional insights; intercultural competencies allow one to access and process one's own culture and how it underpins our behaviour and worldview, crucial elements in grasping cultural relativity.

This is also a rather popular group for our course assistants who not only get to talk about their own culture but also have the possibility of learning much about Finnish culture. So, as may be seen, not only are a whole range of English language skills, from reading and listening comprehension to oral interaction and mediation, covered throughout support group activity, but the skills are activated through engagement with a subject that students who sign up for the group find interesting, relevant and insightful. This is at the centre of intrinsic motivation, whereby a person feels that the learning enriches oneself on a personal level.

My lifelong interest in culture is a natural outcome of my personal narrative, given how I am a dual national (Italian/British) who has lived as a native in both England and Italy before moving to Finland approx. 20 years ago. Developing cultural competency and striving to understand my surroundings and its unwritten rules has not only been essential for navigating cultural pitfalls but has also proven to be both important and rewarding in understanding something about my own identities, which are in flux depending on the country I am in and people I interact with. This is at its core a lifelong, lifewide and lifedep journey, elements which are also key tenets of ALMS.

Practical writing – Natalie Palmén

This is a support group for students who would like to write practical texts, for example covering letters, CVs, memorandums, reports or any texts needed for practical purposes. In the first meeting, students introduce themselves and discuss their needs and goals and the reasons for joining this group. Following this, the type of texts the students would like to write is considered and a schedule decided. Therefore, autonomy and flexibility are promoted. For example, the most recent practical writing group agreed to meet every week and it was decided that the session would last for 1.5 hours for the next five weeks. It was established that the students would write or translate their CVs from Finnish, Swedish or another native language into English. We then discussed, for example, the texts the students would find beneficial to write. All the students decided that producing a CV, covering letter, professional email and report or summary would be advantageous for both academic and professional purposes.

During the first session, the constituents of a good CV were examined, and during the second session the students peer reviewed their texts. In the first session, the students emphasized the cultural differences in CVs. For example, in Finland a photograph is considered usual for a CV whereas this would not be acceptable, for example, in the UK due to anti-discrimination legislation. Further, the students decided to edit their texts after peer review and their final version was emailed to the teacher for any suggestions. In the second session, the core elements of a covering letter were deliberated upon, and samples were given, for example, from the Harvard Law School website due to most students being from the Faculty of Law. Later, students brought their covering letter for discussion; this could have either been for a real job application or just for an ideal vacancy. The core conventions, such as the differences when addressing the reader and finishing the letter, were discussed as well as how specific set phrases are used.

In the third session, the core elements and the field-specific differences of a professional email and memoranda were discussed. The covering letters were peer reviewed and later emailed to the teacher.

In the fourth session, the core conventions of report writing for differing purposes were examined alongside summary writing strategies. The students wrote either a report or a summary for the ultimate session. In the final session, the students peer reviewed their reports and summaries and reflected upon the group, the tasks and whether they had achieved their individual goals.

In the groups, students decide on timetables and in a previous practical writing group, the group met biweekly. The tasks are not fixed. They are chosen by the students to meet their individual needs and goals and to develop the practical writing skills required. The feedback for the group has been extremely positive. The students have said that receiving feedback on their CVs and covering letters has increased their confidence in sending them to potential employers. Many of them felt that they had achieved their individual goals and that the tasks were useful not only for today but will aid them in finding future employment opportunities.

Translation – Satu von Boehm

The Translation support group has been available in ALMS since the early stages of the programme. The group is often offered in each of the four periods and has been popular, although the popularity has slightly decreased over the years. This decline may relate to an improvement in students' language skills, or to a reduction in both the perceived need for translation and the use of translation as a way of learning, or both. In addition, Finnish schools have recently paid less attention to translation as a teaching and learning method.

The Translation group is student-driven, and the students decide whether we translate the texts from Finnish or Swedish to English, or from English to either Finnish or Swedish. Sometimes, this mix of three languages poses a challenge if the group includes both Finnish- and Swedish-speakers, although the group usually finds a solution. At times, the source texts also contain words from other languages, which adds an interesting further dimension to the translation process.

The texts that are translated cannot be long, and students approach them with varying background knowledge. Typically, the entire text is provided, no matter how long it is, and the students translate the text as far as they have time for. We have often agreed that the minimum time is two hours. The guiding principle of finding the text has been student initiative: students take turns in finding interesting texts, to which they then give group members access. Most texts are available online, as visiting libraries to find the source text can be time-consuming. Online sources also allow for greater variety.

The Translation support group offers students the opportunity to be both creative and meticulous, sometimes even at the same time. The students can choose whether to translate a more serious and/or a lighter text. The 'serious' text is understood as an academic text, a public service text or a more serious news text in terms of its content. The 'light' text is understood to be a piece of fiction, song lyrics, an audio text, the transcript of a spoken text or a lighter news text in terms of its content. Students can then choose whether they only translate (parts of) the academic text or the fiction text, or whether they work on parts of both texts.

Students have actively engaged in finding the source texts and, based on the student feedback, have enjoyed doing so. The translation process is often full of surprises, and a 'serious' academic text may turn out to be either easy or difficult to translate depending on how culture-specific it is, for example. At times, some students hope to find a text that is truly challenging and might opt for a piece of fiction that has rhymes, alliteration or nonsense words, all of which can be difficult but enjoyable to translate, and each student's translation certainly turns out differently. However, students are often surprised to realize that not only fiction but also a simple-looking text can be demanding to translate, even if its contents are from a field that is not culture-specific. Student feedback often praises discovery as a key element of the translation process: you learn a lot about both the source and the target language, and you read texts you might not otherwise choose. Students who enjoy creativity and challenge certainly find these in the Translation group.

Vocabulary – Edie Furniss

In the first meeting of the ALMS vocabulary support group, I meet with the students and give them a crash course in how to learn vocabulary based on the research (primarily the

work of I.S.P. Nation) and our own personal experiences. Then, I plan future meetings based on the results of a survey on their preferences, in which I ask what kind of vocabulary (academic, general, or both) they would like to focus on, and what activities will best support them in their vocabulary learning: completing academic vocabulary worksheets in pairs, playing word explanation games like Alias, learning how to use a corpus, creating flashcards and vocabulary notebooks, and so on.

Since English vocabulary is far too extensive for anyone to master fully, I focus on giving this group lots of ideas and resources for finding and learning the vocabulary that is personally relevant to each of them, and then supporting them as they spend some time trying out tools and approaches. For example, in a recent group, the students indicated that they would like to combine teacher-led and independent activities in the class focused on both general and academic vocabulary. They expressed interest in speaking and writing activities focused on activating specific vocabulary and exploring web-based and mobile apps and tools.

In one meeting, I demonstrated how to use several apps and online dictionaries for finding definitions and examples of vocabulary in context and for creating flashcards. Then, they completed a worksheet designed to activate the vocabulary in a short video. Since the worksheet was one of many on a website for intermediate and advanced learners of English, I emphasized that if they liked this activity, they could complete other, similar worksheets on their own as part of their own language practice. At the end of our meeting, I asked the students if they had any requests for the next meeting. They agreed that they would like to focus on academic vocabulary. So, I gave them two worksheets on academic vocabulary to work on in the meantime. I also compiled a list of the vocabulary that came up during that day's meeting, for them to study on their own during the week in whichever way worked for them (e.g., flashcards, writing sentences using the targeted vocabulary). In the following meeting, I spent some time discussing and sharing resources for the Academic Word List (AWL). Since this list includes the most common vocabulary used across a range of academic disciplines, it is a useful tool for deciding which vocabulary would be worthwhile to learn. I demonstrated how they could use online tools, like the AWL Highlighter, to analyze the academic texts they encounter in their studies. They then completed other activities, mostly from freely available websites or eBooks from the University of Helsinki library, that targeted various aspects of academic vocabulary (e.g., collocations, prepositions).

The final activity for the vocabulary group is to plan for future vocabulary learning. In their plan, they reflect on their short- and long-term vocabulary learning goals and the specific activities they can do to achieve them. The idea is to reflect on what works for them and what they find motivating: this may be a combination of the activities we have done in the group and activities they have done on their own at some point. I encourage them to be as specific as possible while preparing their plans, since that will encourage

them to stick with it: when (what times, days of the week) and where (on public transport, in the library, at home) will they engage with vocabulary? What tools will they use (e.g., a flashcard app they found particularly useful)? Finally, since keeping up a routine in any area of life is quite difficult, I ask them to reflect on what they will do to maintain motivation to keep their vocabulary-learning routine, and what they will do if they get out of the habit. My hope is that they will come up with a sustainable, motivating plan for learning vocabulary, both in ALMS and beyond.

Weekly Online Challenges – Fergal Bradley

Most ALMS groups meet in the ALMS room in the Language Centre. And while we also run groups in the University's Kumpula and Viikki campuses and a Field Trip group, these groups are also often tied to a specific time and place. Many students, however, work full-time or live outside the Helsinki area. Other students have challenging schedules with labs, work placements, lectures, and seminars. This prompted the Weekly Online Challenges group, which began in 2019, as the Online Group. The aim of the group was to provide a virtual social space for students to interact and learn communally, one that was not tied to a physical location or a day and time of the week.

As an ALMS counsellor, I was familiar with students' practical difficulties attending our support groups. I also noticed some resistance to more formal group learning. Indeed, students sometimes take an ALMS course specifically so they do not have to sit in a classroom every week for a set amount of time! This context informed how the group was designed: an asynchronous, but also interactive environment, providing learning opportunities for a diverse group of students. As an ALMS group, the principle of learner autonomy needed to be central, meaning the students were to be in the driving seat.

Thus, in the Weekly Online Challenges group, students challenge each other to do something each week to develop their English skills. The task can be explicitly a learning activity, such as visiting a grammar website or making vocabulary notes on an article. Or it can be an activity in English, such as speaking to a stranger in English or writing a letter to yourself. As well as challenges which highlight the language and the learning, challenges can simply involve using English to write or report back on a task completed. In addition to setting challenges for their group mates each week, students also accept at least one challenge and then report back the following week: did they complete the challenge? how did it go? and what did they learn? The aim here was to mirror the autonomous learning process of planning, carrying out and evaluating learning (Holec 1981) that ALMS students engage in. It was also inspired by writing groups (see, for example, Silvia 2007), where group members set goals and publicly declare them to a supportive peer group. This makes learning visible and concrete, and as well as providing support, the group setting also aims to instil a responsibility to complete the weekly challenges.

When the pandemic took hold in early 2020, the Online Group was no longer a good name: almost all our support groups became online groups, and some have remained so. The current and more descriptive name is Weekly Online Challenges. Since it began, WOC has been a popular group, with many students signing up. Participation, however, takes many forms. Some students post and accept challenges every week, report back dutifully and visibly support their group mates with warm words and positive messages. Other students follow challenges and complete them independently without posting regularly on the forum. Still others join to see what happens and leave for other groups or online communities which better motivate them and meet their language learning needs.

Students have reported positively on both getting the chance to practice their skills and getting new ideas for learning from their peers. Many have commented too on the interactive nature of the group: that it's a fun and supportive community with both teacher and peer presence. Apart from the name, students and colleagues have suggested constructive changes, such as how the weekly discussion threads are organised. Likewise, several colleagues have adapted the weekly challenges idea for their non-ALMS courses with great success. Thus, while not a traditional support group, WOC provides a supportive community, a space to practice, and inspiration to learn. And surely these are key elements for any support group!

Concluding words

We conclude this text by highlighting some common themes emerging from the portraits above as they offer a glimpse into the everyday practice of learner autonomy in ALMS. Little (1991, 3) points out that two common misconceptions about learner autonomy are that it erases the role of the teacher or that teacher intervention diminishes learners' autonomy. The portraits here emphasise how important the teacher's role is in allowing learner autonomy to develop and flourish. The texts demonstrate how ALMS teachers design groups that support, challenge and free learners to realise their learning goals. They do this by drawing on research findings, their pedagogical experience and the students' needs and wishes, as well as negotiating with students and developing their practices as they go. An early ALMS principle (Karlsson et al. 1997, 29) asserts that "autonomy requires supportive structures, both internal and external." The group portraits are filled with examples of such supportive structures: supporting the practical organisation of the groups, scaffolding more complex aspects of the language, and encouraging deeper learning through reflection.

What is also clear from the portraits above is the importance of students making decisions about and taking responsibility for their own learning, which echo the most commonly cited definitions of learner autonomy (see, for example, Benson 2001 or Holec 1981).

Students choose groups that suit their needs and take an active role in planning the groups' content and structure, while considering the needs and wishes of their peers. This emphasises the social or relational nature of learner autonomy, where interaction with others not only supports, but actually comprises the learning. Support groups here are primarily about acting and participating with others, in English. And one key result is the feeling of success and achievement that many of the portraits refer to, a feeling of having used the language to communicate with others and having done so effectively!

Finally, the portraits refer frequently to fun, enjoyment and creativity. These elements play an important role in facilitating participation and learning, making the groups spaces where students feel comfortable trying new things and making mistakes. For the ALMS teachers too, it is fun to draw on our own interests, experiment and teach creatively. This is intrinsically rewarding and supports our pedagogical development, and indeed our autonomy. And we extend our autonomy by reflecting and writing about our groups in this text, writing together, and sharing our experiences of ALMS support groups with the wider language teaching community.

References

- Barnett, R., & Jackson, N. (eds.). (2019). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). "A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education". *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3). 235-245.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- von Boehm, S., & Kidd, K. (2012). Kaleidoscope, an online tool for reflection on language learning. In Mynard & Carson (Eds.), *Advising in Language learning: Dialogue, Tools and Context*, (pp. 129–150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833040>
- Bradley, F. (2021, August 15-20). Reflective practitioner research on social language learning in an autonomous learning setting. In Practitioner research and classroom dynamics: emic insights through a small lens [Symposium]. *World Congress of Applied Linguistics (AILA 2021)*, Groningen, The Netherlands.
- Bradley, F., Karlsson, L., Amendolara, S., Von Boehm, S., Kidd, K., Kjisik, F., Koskinen, L., Moncrief, R., & Toepfer, T. (2016). Generating visions, generating knowledge—ALMS counsellors write! In Lehtonen, T. & Vaattovaara, J. (Eds.). *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen—On advising and counselling in language learning* (pp. 91–118.) Language Centre Publications, Vol. 6. Doi: <http://hdl.handle.net/10138/159069>
- Campbell, Y. & Gedat, R. (2021). "Experiential Learning through Field Trips: Effects on Educational, Social and Personal Development among Linguistics Majors", *Journal of Cognitive Sciences and Human Development* 7(2):131–144: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/aceid2020/ACEID2020_56893.pdf
- Casanave, C. P. (2003). Narrative braiding: Constructing a multistrand portrayal of self as writer. In C. P. Casanave & S. Vandrick (Eds.), *Writing for scholarly publication. Behind the scenes in language education* (pp. 131–146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Choi, J. (2016). *Creating a multivocal self: Autoethnography as method*. Routledge.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries Into Learning, Teaching, and Research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203764015>
- Davis, D. (2005). *Telling Your Own Stories*. August House Publishers.

Djonko-Moore, C. M., & Joseph, N. M. (2016). Out of the Classroom and Into the City: The Use of Field Trips as an Experiential Learning Tool in Teacher Education. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016649648>

Doan & Hoang Duc. (2020). "A Study on the Application of Field Trips in English Teaching in Vietnam: Effectiveness and Solutions", FPT University, Vietnam. *The Asian Conference on Education & International Development 2020 Official Conference Proceedings*: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244016649648>

Elbow, P. (n.d.). Questions for Non Evaluative or Non Critical Responding. Peter Elbow: The Democratization of Writing. http://peterelbow.com/pdfs/Nonevaluative_Response_Options.pdf _

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)

Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope: (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. Language Centre Publications 1. University of Helsinki Language Centre. Doi: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5142-5>

Karlsson, L. (2015). Searching for an English Self through Writing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 409–429.

Karlsson, L. (2021). Memories maketh an autonomous learner - and her counsellor. *Independence - IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*, 8–10.

Karlsson, L. K., & Bradley, F. J. (2019). Storytelling for learning and healing: Parallel narrative inquiries in language counselling. *The Learner Development Journal*, 2019(2), 100.

Karlsson L., Kjisik F. & Nordlund J. (1997). *From here to autonomy*. Helsinki University Press.

Karlsson, L., Kjisik, F., & Nordlund, J. (2007). Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System*, 35(1), 46–65.

Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N., & Nakata, Y. (2009). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*. University of Tampere.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (1991). *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. In A. Psaltou-Joycey & M. Mattheoudakis (Eds.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, Thessaloniki, Greek Applied Linguistics Association, 2010, pp. 27–38.

Murray, G. (2020). Learner autonomy and Holec's model: A complexity perspective. In *Autonomy in Language Education* (pp. 89–102). Routledge.

Mynard, J., & Carson, L. (2012). *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833040>

Palfreyman, D. M. (2014). The ecology of learner autonomy. In Murray, G (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning*, 175–191.

Rodrigues, F. & Ravasco, C. (2020). The Role of Field Trips. *EDULEARN20 Proceedings*, pp. 2192–2197.

Silvia, P. (2007). *How to write a lot*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kaikille avoin digitaalinen ruotsin kielen itseopiskelusivusto – Miten ja miksi Papegojan lähti lentoon?

Saila Korvenranta & Carola Rewell-Heikkinen

Vårt syfte med projektet Papegojan var att skapa en öppen digital självstudiesajt med mångsidigt material och övningar. Den främsta målgruppen för sajten är högskolestuderande som vill repetera och öva centrala grundstrukturer i svenskan. Sidan är öppen för alla så även personer i arbetslivet eller gymnasister har möjlighet att fräscha upp sin svenska med hjälp av materialet.

Vi har i vårt arbete som universitetslärare i svenska på Språkcentrum vid Helsingfors universitet lagt märke till att det finns ett stort behov för repetitionsmaterial i svenska på CEFR A2-nivå. Vi har märkt att högskolestuderandes färdigheter i svenska håller på att försvagas år efter år och tycker att det är viktigt att de som utexamineras från högskolorna har kunskaper att t.ex. betjäna och bemöta svenskspråkiga personer i arbetslivet. Också de som redan arbetar kan med hjälp av Papegojan fräscha upp sina grundläggande färdigheter i svenska. Vi anser att svenskans ställning som andra inhemska språket är viktig och med vårt arbete vill vi bidra till livslångt lärande.

Sajten skapades 2019–2020 med Google Sites och nätövningarna med verktyget H5P. Vi vidareutvecklade Papegojan 2021–2022 genom att sammanställa undervisningsvideor som sammanfattar några viktiga grammatiska strukturer i audioformat. Papegojan har visat sig ha stor efterfrågan i hela landet. Vi har fått massor av positiv respons från kollegor och studerande i olika högskolor i Finland.

På Språkcentrum arbetar vi med studerande från elva olika fakulteter som representerar många olika branscher i samhället. När det gäller språkkunskaper är det väldigt viktigt att man har tillgång till repetitionsmaterial så att man kan uppehålla och repetera sina kunskaper vid behov. Sajten Papegojan har skapats både för självständiga studier på nätet och att lärare kan använda den som stödmaterial på kurser i svenska.

Taustaa

Papegojan on ruotsin kieliopin ja perusrakenteiden kertaamiseen tarkoitettu kaikille avoin internetsivusto, joka laadittiin kahden yliopisto-opettajan yhteistyönä Helsingin yliopiston kielikeskuksessa lukuvuoden 2019–2020 aikana. Sivusto julkistettiin elokuussa 2020. Lukuvuonna 2021–2022 sivustoa täydennettiin siten, että sinne luotiin lyhyitä opetusvideoita, joihin on tiivistetty kunkin kieliopin osa-alueen keskeisimmät säännöt.

Ajatus Papegojan-sivuston luomiseen lähti siitä, että olimme jo monen vuoden ajan huomanneet, että tällaiselle ruotsin kielen itsenäiseen kertaukseen tarkoitettulle sivustolle olisi suuri kysyntä. Papegojanin taitotasoksi valikoitui A2 siksi, että tämän lähtötason materiaalille on yksinkertaisesti suuri tarve. Olemme molemmat opettaneet kertauskursseja, joille hakeutuu paljon opiskelijoita, jotka tarvitsevat taitotasoa A2 vastaavia harjoituksia. Monet heistä ovat jatkamassa tutkintoon kuuluvalla ruotsin kurssille, jonka lähtötaso B1 tuntuu haastavalta, kun omat taidot ovat ruosteessa. Näillä

kursseilla kohtaamme usein opiskelijoita, jotka olisivat hyötäneet peruskieliopin kertauksesta kurssia ennen. Tutkintoon kuuluvan kurssin olennaista sisältöä on oman alan sanaston opiskelu, joten aikaa perusrakenteiden kertaukseen on vain rajatusti.

Näin ollen Papegojan on hyödyllinen tukimateriaali esimerkiksi kertauskursseilla ja myös tutkintoon kuuluvilla kursseilla niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta. Tavoitteenamme oli paitsi laatia sivusto opiskelijoiden itsenäiseen kertaukseen, myös tuottaa hyödyllistä tukimateriaalia omalle työyhteisölle Helsingin yliopiston kielikeskuksessa ja muillekin kieltenopettajakollegoille eri korkeakouluissa ja myös lukioissa.

Tässä artikkelissa valaisemme ensin niitä syitä, miksi tällaiselle materiaalille oli tarvetta. Kerromme ruotsin kielen osaamisesta valtakunnallisella tasolla ja avaamme jatkuvan oppimisen käsitettä. Sitten kerromme sivuston sisällöistä, sen teknisestä toteutuksesta ja erilaisista käyttömahdollisuuksista. Kerromme myös sivuston vastaanotosta käyttäjästatistiikan ja opettajilta sekä opiskelijoilta saamamme palautteen avulla. Lopuksi pohdimme Papegojanin mahdollisia jatkohankkeita.

Miksi taitotasoa A2?

CEFR eli kieliä koskeva eurooppalainen viitekehys määrittelee kielitaidon osaamisen tasoja. *Taitotasoa A2* tarkoittaa perustason kielenkäyttäjää. Tällä taitotasolla olevan opiskelijan kieliopin osaaminen on sillä tasolla, että hän osaa käyttää joitakin yksinkertaisia rakenteita oikein, mutta voi edelleen tehdä systemaattisesti perustason virheitä (CEFR 2001, 29). Meidän tavoittemme Papegojania laatiessa oli se, että sivuston avulla kertausta kaipaavat opiskelijat voisivat harjoitella ruotsin kielen perusrakenteiden osaamistaan siten, että he lopulta hallitsevat rakenteet niin sujuvasti, että voivat edetä opiskelussaan tavoittelevaan CEFR:n taitotasoa B1. Tätä tasoa kuvataan itsenäisen kielenkäyttäjän tasona.

Inkinen-Järvi ja Jokinen (2016) ovat tutkimuksessaan kartoittaneet kielikeskusopettajien käsityksiä kieliopin merkityksestä ruotsin L2-opetuksessa. Koska Papegojan-sivusto on kehitetty perusrakenteiden kertaamiseen ja B1-tasolle pyrkivien opiskelijoiden tukemiseen, on mielekästä tietää, mitä B1-tason kursseja opettavat odottavat opiskelijoiden hallitsevan kurssille tullessaan. Inkinen-Järven ja Jokisen (2016) tutkimuksen perusteella yli 80 % eli selkeä enemmistö kielikeskusopettajista ajattelee, että B1-lähtötason kursseilla opiskelijoiden tulisi osata käyttää yleisimpiä pronomineja, muodostaa adjektiiveista adverbeja sekä taivuttaa substantiiveja, adjektiiveja ja verbejä. Yli 70 % tutkimuksen vastaajista ilmoitti, että myös päälauseen sanajärjestyksen osaaminen on osa toisen kielen perusrakenteiden hallintaa, ja 75 % vastaajista odotti, että opiskelijat osaisivat käyttää ainakin yksinkertaisimpien sivulauseiden sanajärjestyksestä

ennen kurssille tuloa. Useimmat tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin ilmoittivat, että myös näitä ruotsin kielitaitoon kuuluvia keskeisimpiä perusrakenteita voidaan tarvittaessa kerrata kursseilla. (Inkinen-Järvi & Jokinen 2016, 164–166.)

Ruotsin kielen osaaminen Suomessa

Ruotsin kielen osaaminen Suomessa vaikuttaa heikentyneen viime vuosina. Tästä kertoo esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön laatima selvitys (2017) Suomen kielivaran tilasta ja tasosta. Sen mukaan sekä suomen että ruotsin osaamistaso, etenkin kirjallinen osaaminen, on laskussa ja heikkeneminen koskee sekä äidinkielen että toisen kotimaisen kielen osaamisen tasoa. Sama kehityskulku on todettu myös opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa selvityksessä (2012), jossa paneudutaan toisen kotimaisen kielen (ruotsin) kehittämisen lähtökohtiin.

Selvitysten mukaan ruotsin osaamistason heikentymiseen vaikuttavat monet seikat. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 18–20) selvityksessä todetaan, että tällaisia ovat esimerkiksi vapaaehtoisen kieltenopiskelun vähentyminen viimeisten vuosikymmenien aikana, muuttuneet käsitykset tarvittavista kielitaitotarpeista sekä englannin kielen vahvistunut asema *lingua francana*. Selvityksen mukaan kielitaidon käsite on muuttunut vuosien varrella ja usein kielen osaamisena pidetään tilannetta, jossa kieltä osataan käyttää lähes äidinkielen tasoisesti. Tämän takia kielten opiskelu koetaan usein työläänä. Toimivan kielitaidon voi kuitenkin saavuttaa alemmallakin osaamistasolla. Selvityksessä painotetaan, että kieli on resurssi, jota voi käyttää vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteissa eri tavoin. Siitä, mitä kieliä kannattaisi opiskella nopeasti muuttuvassa maailmassa, on monia käsityksiä. Englannin asema puhutuimpana kielenä on edelleen vahva, ja englannin asemalla *lingua francana* on sekä hyviä että huonoja puolia. Vaikka yhteinen kieli helpottaakin monella tavalla kanssakäymistä, on se toisaalta myös uhka muiden pienempien kielten säilymiselle ja esimerkiksi sille, kuinka kiinnostavana tai tarpeellisena muiden kielten, kuten esimerkiksi ruotsin, opiskelu koetaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 18–20.)

Vuonna 2004 toteutetun tutkintorakenneuudistuksen myötä ruotsin kielen ylioppilaskokeeseen osallistuneiden osuus on laskenut huomattavasti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 33–34), kun toisesta kotimaisesta kielestä tuli vapaaehtoinen aine ylioppilaskirjoituksissa. Niiden opiskelijoiden osuus, jotka valitsevat ruotsin kirjoitettavaksi aineeksi ylioppilaskirjoituksissa, on laskenut tasaisesti vuoden 2004 jälkeen. Esimerkiksi vuonna 2005 ruotsin valitsi 89 %, vuonna 2007 enää 77 % ja vuonna 2009 valinneita oli vain 68 %. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2012, 35) todetaan, että ruotsin valinnaisuus ylioppilaskirjoituksissa näkyy heikentyneenä ruotsin kielen taitona korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Heikentyneeseen taitotasoon

vaikuttavat valinnaisuuden lisäksi myös perusopetuksen ja lukio-opintojen ruotsin oppituntien asteittainen väheneminen vuosien aikana. Ongelmallista on selvityksen mukaan sekin, että lukio-opiskelijat eivät aina täysin ymmärrä tekemiensä (kieli)valintojen merkitystä tulevien opintojen kannalta. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2012, 34) mukaan vajaan 60 % lukiokoulutuksen käyneistä ei saavuta taitotasoa B1, joka on lukiokoulutuksen tavoitetaso. Selvityksessä (2012, 34–37) todetaan ammatillisen koulutuksen saaneiden osalta, että heillä ruotsin taitotasoo on liian suuri kiinni kurrottavaksi korkeakouluopinnoissa ja se jää noin 70 %:lla A1–A2-tasolle, kun korkeakouluissa tutkintoon vaadittavan toisen kotimaisen kielen lähtötaso on B1. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 21, 33–39.)

Edellä mainittujen syiden takia tarve erilaisten monimuotoisten, täydentävien ruotsin oppisisältöjen tarjoamiselle korkeakouluissa on kasvanut. Papegojan-hanke vastaa osaltaan tilanteeseen, jossa yliopiston on reagoitava korkeakouluopiskelijoiden heikentyneeseen taitotasoon tutkintoon kuuluvan ruotsin osalta.

Papegojan tukemassa jatkuvaa oppimista

Vaikka Papegojan on suunnattu ensisijaisesti korkeakouluopiskelijoille, se on avoin digitaalinen oppimateriaali, jota voi hyödyntää kuka tahansa. Sivustolle ei tarvita käyttäjätunnuksia tai kirjautumista, koska halusimme, että myös esimerkiksi lukiolaisilla tai jo työelämässä olevilla on mahdollisuus käyttää sivustoa. Taustalla olikin ajatus *jatkuvasta oppimisesta*, jota on painotettu viime vuosina Kielikeskuksen opetussuunnitelmassa ja myös laajemmin yhteiskunnallisessa keskustelussa. Jatkuvan oppimisen käsitteeseen voidaan viitata myös termillä *elinikäinen oppiminen*, jolla tarkoitetaan ihmisen kykyä oppia ja kehittyä läpi koko elämänsä, myös formaalin koulutuksen päätyttyä, sekä työelämässä että muissa yhteisöissä (Boud 2000). Kearney (2013, 1) puolestaan käyttää jatkuvasta oppimisesta käsitettä *kestävä oppiminen*, joka on välttämätön taito nyky-yhteiskunnassa, jossa tulee pystyä uudistumaan ja sopeutumaan erilaisiin globaalin maailman tuomiin muutoksiin ja haasteisiin. Jatkuva oppiminen tarjoaa parhaimmillaan yksilölle valmiuksia sopeutua ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin ja etsiä ratkaisua eteen tuleviin haasteisiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvaa oppimista käsittelevällä verkkosivulla esitellään Suomen hallitusohjelman vuoden 2020 lopussa valmistuneita jatkuvan oppimisen uudistuksen linjauksia. Niissä korostetaan erityisesti työikäisten asemaa ja asetetaan tavoitteeksi muun muassa se, että jokainen voisi oppia uutta ja kehittää osaamistaan työuransa aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Jatkuva oppiminen.) Papegojanin kaltaiset avoimet itseopiskelumateriaalit ovat tärkeä osa valtakunnallista jatkuvan oppimisen tukemista, sillä ne ovat hyödyllinen työkalu sellaisille, jotka haluavat työnsä ohessa aktivoita ja kehittää osaamistaan, tässä tapauksessa kielitaitoaan.

Näemme, että edellä kuvatuista syistä avoimilla opiskelumateriaaleilla voi olla isokin yhteiskunnallinen merkitys.

Sivuston sisältö

Papegojanin suunnitteluvaiheessa mielessämme oli opiskelija, joka haluaa kerrata ruotsin kieltä yleisellä tasolla suhteellisen lyhyessä ajassa. Näin ollen rajasimme sisällön keskittymään kielen keskeisimpiin perusrakenteisiin; haastavammat kieliopin osa-alueet jätetimme pois, jotta sivusto tuntuisi oppijan näkökulmasta hallittavalta kokonaisuudelta. Sivustolla kerrattavat osa-alueet ovat substantiivit, genetiivi, adjektiivit, pronominit, verbit, sanajärjestys ja prepositiot. Kukin osio esittelee ensin osa-alueen koskevat säännöt. Tämän jälkeen seuraa harjoituksia, jotka on tehty H5P-työkalulla. Kun opiskelija on tehnyt tehtävän, hän voi myös tarkistaa sen käyttämällä ”näytä oikeat vastaukset” -toimintoa. Laadimme harjoitukset siten, että kunkin osion alussa on ensin helpompia, lähinnä kunkin rakenteen tunnistamiseen tähtäviä tehtäviä, ja harjoitukset vaikeutuvat vähitellen kunkin osion loppua kohti. Sivustolta löytyy myös ”Testa dig” -osio, jossa on testejä, joiden avulla opiskelija voi testata osaamistaan monipuolisemmin, sekä linkkejä muille hyödyllisille sivustoille.

Ajatuksena oli, että opiskelija voi halutessaan tutustua vain yhteen osa-alueeseen tai käydä läpi kaikki osiot. *Opiskelijälähtöisyys* oli meille tärkeää sivuston sisältöä laatiessa. Bremnerin (2021, 213) mukaan opiskelijälähtöisyyden käsitettä on tulkittu monin eri tavoin. Siinä ei ole kyse ainoastaan opetusmenetelmien muutoksesta, vaan esimerkiksi siitä, että opiskelussa huomioidaan opiskelijan aiempi osaaminen ja motivoituneisuus. Yksinkertaistettuna opiskelijalle annetaan entistä aktiivisempi rooli oppimisprosessiin liittyvissä päätöksissä. Tällainen näkökulma toki edellyttää sitä, että opiskelija ainakin jossain määrin kykenee arvioimaan omaa osaamistaan ja tunnistamaan ne osa-alueet, joissa tarvitsee vielä kertausta. Tällaista taitoa kutsutaan *metalingvistiseksi itsereflektioksi*, joka parhaimmillaan tehostaa sekä opiskelijan autonomisuutta että kohdekielen oppimista (Little 2007, 23).

Rakenteiden lisäksi koimme tärkeäksi tarjota sivuston avulla mahdollisuuden kerrata ruotsin sanastoa. Sanaston aktivointi tapahtuu sivuston tehtävien avulla. Vaikka niissä pääasiallisesti harjoitellaan rakenteita, voi opiskelija samalla kerrata sanastoa. Osa harjoituksista on käänöslause tehtäviä. Etenkin niiden avulla opiskelija pääsee aktivoimaan ja mahdollisesti myös laajentamaan sanavarastoaan. Sisällytimme materiaaliin yleissanaston lisäksi myös korkeakouluopiskelijoille tärkeää sanastoa ajatellen niitä käyttäjiä, jotka ovat itsenäisen kertaamisen jälkeen osallistumassa esimerkiksi Kielikeskuksen ruotsin kurssille. Tästä syystä tehtävien sanastoon on upotettu tutkimukseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyviä ilmauksia.

CEFR käsittelee kielitaitoa moniulotteisesti; onhan kieliopin osaaminen vain yksi osa-alue kielen oppimista. *Kieliopillinen kompetenssi* voidaan sen mukaan määritellä tietona kunkin kielen rakenteista ja kykynä käyttää niitä. Kyse ei ole niinkään sujuvasti muotoiltujen fraasien ja lauseiden muistiin painamisesta, vaan pikemminkin kyvystä ymmärtää ja ilmaista merkityksiä tuottamalla ja tunnistamalla näitä. (CEFR 2001, 112–113.) Haluamme ajatella, että Papegojan-sivuston avulla opiskelija voi kerrata ja oppia muutakin kuin kielioppia. Tärkeintä kielenkäyttäjän kannalta on loppujen lopuksi kuitenkin kyky kommunikoida muiden kanssa. Kun hallitsee kohdekielen tärkeimmät rakenteet, on myös helpompi ymmärtää muita ja saada oma viestinsä muotoiltua ja välitettyä mahdollisimman ymmärrettävästi. Tämä varmasti kannustaa ja rohkaisee käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Papegojanin taustalla on siis näkemys siitä, että kielitaito on loppujen lopuksi monipuolinen kokonaisuus taitoja, joiden avulla pyrimme viestimään muiden kanssa, ja kieliopilla on merkittävä rooli yhtenä näistä taidoista. Sitä harjoittamalla on mahdollista samalla parantaa myös muita kielitaidon osa-alueita.

Tämä näkemyksemme siitä, mitä kielitaito on, on yhteneväinen Dufvan (2020) kuvaaman kielitaitokäsitteen kanssa. Dufva esittää, että kielitaidossa ei ole kysymys esimerkiksi kunkin kielenkäyttäjän oppimisen tuloksena syntyneestä sisäisestä kieliopista, vaan omasta henkilökohtaisesta *multimodaalisesta repertoarista*, joka sisältää monia eri taitoja ja toimintoja. Näitä taitoja opitaan aina tietyssä kontekstissa ja niitä käytetään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Dufva 2020, 18–19.) Jotta Papegojanin käytöstä olisi todellista hyötyä, on lopullisena tavoitteena siis se, että opiskelija sivustolla harjoiteltuaan kokee kielitaitonsa parantuneen niin, että hän voi käyttää ruotsia kommunikaatioon muiden kanssa. Lopulta on siis kyse paitsi kielitaidon, myös viestintätaitojen harjaannuttamisesta.

Sivuston opetusvideot

Lukuvuonna 2021–2022 kehitimme sivustolle lisämateriaalina videosarjan ”3 tips med Papegojan”, joka sisältää kahdeksan lyhyttä opetusvideota. Videoissa annetaan audiovisuaalisin keinoin vinkkejä keskeisimpien ruotsin rakenteiden käytöstä. Halusimme tehdä videosarjasta visuaalisesti mahdollisimman selkeän ja innostavan. Käytimme videoiden apukielenä suomea, huomioiden kohderyhmän lähtötason. Videot julkaistiin loppukevään 2022 aikana paitsi sivustolla myös Papegojanin omalla Youtube-tilillä. Tätä jatkohanketta tuki myös Svenska Kulturfonden.

Lisäksi lukuvuonna 2021–22 kollegamme Lasse Ehrnrooth työsti Papegojan-sivustosta ”Swedish med Papegojan” -version, jonka kohderyhmä on erityisesti ne ruotsin rakenteiden opiskelijat, jotka eivät osaa suomea. Tämän Swedish-version apukielenä käytetään suomen sijaan englantia. Ehrnrooth myös muokkasi kielioppisääntöjä avaavia

PDF-dokumentteja siten, että tässä versiossa peilataan ruotsin rakennesääntöjä vastaaviin sääntöihin englannissa ja nostetaan esiin mahdollisia eroavaisuuksia näiden kielten välillä.

Sivuston tekninen toteutus

Loimme sivuston Google Sitesilla, koska se on palvelu, jota voi käyttää kuka tahansa ilman salasanaa. Google Sites oli mielestämme melko helposti haltuun otettava työkalu. Toki alkuun piti resursoida jonkin verran aikaa siihen tutustumiseen, mutta loppujen lopuksi käyttöönottoon ei mennyt paljoa aikaa ja saimme sen avulla työstettyä sivustoa juuri sellaiseksi, kuin olimme suunnitelleet. Sivuston tehtävät laadimme H5P-työkalulla, johon hankittiin ammattilaislisenssi. H5P:n toiminnot olivat meille etukäteen verrattain tuttuja, sillä työkalua voi käyttää myös Kielikeskuksella käytössä olevalla Moodlella.

Lukuvuonna 2021–2022 laaditut opetusvideot (3 tips med Papegojan) tehtiin Powtoon-työkalulla, johon hankittiin siihenkin ammattilaislisenssi. Powtoon-työskentely oli melko aikaa vievää; työkalun käyttö tuntui alkuun melko haastavalta, koska haluttujen toimintojen etsiminen ja visuaalisen ilmeen hiominen oli työlästä. Ensin kehitelimme opetusvideoiden sisällön ja sitten nauhoitimme ja ajastimme puheosuudet. Tässä jatkohankkeessa meillä meni tekniseen toteutukseen suunniteltua enemmän työaikaa. Toisaalta opimme paljon siitä, miten monivaiheista ja työlästä tällaisten audiovisuaalisten materiaalien tuottaminen voi olla.

Miksi digitaalinen oppimateriaali?

Digitaaliset oppimateriaalit ovat mainioita siitä syystä, että ne eivät ole sidottuja aikaan tai paikkaan. Opiskelija voi itse valita sen ajankohdan, tilan ja tahdin, joka on juuri hänelle optimaalinen oppimisen kannalta. Tällaisten materiaalien hyöty on myös se, että hyvin suunniteltuina ne antavat oppijalle välitöntä palautetta ja harjoitukset voi halutessaan tehdä useampaan kertaan. (Rytkönen 2014, 13–14.) Perinteisessä opettajavetoisessa lähiopetuksessa ei aina ole mahdollista esimerkiksi antaa kunkin opiskelijan suorituksesta välitöntä palautetta juuri hänelle ja aikarajat asettavat haasteita harjoitusten toistolle.

Digitaalisiin oppimateriaaleihin liittyy toki myös haasteita. Yksi niistä on käytettävyys: Jos materiaalin käyttäjä ei ole tottunut verkko-opiskeluun, olisi hyvä, että joku opettaisi materiaalin käyttötapoja hänelle eksplisiittisesti ennen varsinaista opiskelua (Rytkönen 2014, 15). Kun Papegojania käytetään osana kurssia, voi opettaja luonnollisesti esitellä sivuston rakennetta, sisältöjä ja käyttötapoja opiskelijoilleen. Sivuston käyttäjäkunnasta suuri osa on kuitenkin materiaalia täysin itsenäisesti hyödyntäviä oppijoita, jotka eivät

osallistu samaan aikaan kurssille. Tästä syystä pyrimme tekemään sivustosta mahdollisimman selkeän ja helppokäyttöisen, jotta myös ne oppijat, jotka eivät ole aikaisemmin opiskelleet verkossa, pystyisivät hyödyntämään sivustoa.

Kun Papegojan-hanke käynnistettiin lukuvuonna 2019–2020, Helsingin yliopiston silloinen strategia (2017–2020) korosti digitalisaation, avoimien aineistojen, opiskelijakeskeisyyden, joustavien oppimisympäristöjen ja henkilöstön osaamisen kehittämisen tärkeyttä. Koimme, että sivusto tukisi näitä kaikkia teemoja monipuolisesti. Kun Papegojan julkaistiin, tiedotimme sivuston julkaisusta mahdollisimman laajasti paitsi opiskelijoille ja kieltenopettajakollegoille, myös Helsingin yliopiston henkilöstölle. Nykyinen Helsingin yliopiston strategia (2021–2030) painottaa muun muassa tieteen ja aineistojen avoimuutta ja kaikkien oppijoiden mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. Myös Papegojanin taustalla on ajatus siitä, että oppiminen kuuluu kaikille.

Papegojanin monipuoliset käyttömahdollisuudet

Papegojan-sivustoa voi käyttää monella eri tapaa. Se soveltuu sekä ruotsin itsenäiseen opiskeluun että opetuksen tukimateriaaliksi. Olemme itse käyttäneet sitä kurseillamme ja huomanneet, että sivuston tehtävistä keskusteleminen yhdessä osana lähiopetusta voi olla hyödyllistä opiskelijoille. Opiskelijat ovat ensin tehneet sivuston harjoituksia itsenäisesti, minkä jälkeen olemme avanneet oikeita vastauksia yhdessä ja miettineet perusteluja niille. Eräs kollega kertoi teettävänsä tiettyjä sivuston tehtäviä pienryhmissä oppituntien aikana. Kun opiskelijat pohtivat tehtävien ratkaisuja yhdessä, saadaan kielenopiskeluun kommunikatiivinen ulottuvuus. Sivustoa voi käyttää siis paitsi yksin myös ryhmän kanssa yhdessä, jolloin voidaan käydä dialogia eri sisällöistä.

Rytkönen (2014) on tutkinut digitalisaation merkitystä opetuksessa ja todennut, että digitaalisuuden ei tulisi niinkään olla vaihtoehto pedagogiikalle, vaan pikemminkin tärkeä osa pedagogista työskentelyä. Tässäkin valossa Papegojan olisi mielestämme hyvä nähdä ainakin tietyissä tilanteissa pikemminkin opetuksen tukena eikä yksinomaan vaihtoehtona sille.

Opettajan ääni

Vaikka Papegojan voidaan nähdä ensisijaisesti itseopiskelumateriaalina, halusimme tietyllä tavoin tuoda sivustolle opettajan äänen kuuluviin niissä osioissa, joihin se luontevasti sopii. Tämä näkyy sivustolla esimerkiksi siten, että kunkin osion alussa annamme opettajan vinkkejä kielenopiskeluun. Lukuvuonna 2021–2022 laadituissa opetusvideoissa kerromme ruotsin rakenteista kuvan ja äänen keinoin. Meistä on tärkeää tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja muotoja kieliopin kertaamiseen ja oppimiseen. Opiskelijoilla voi olla hyvinkin erilaisia tapoja oppia ja opiskella. Videoiden avulla opiskelijan ei tarvitse vaikkapa vain lukea listausta säännöistä, vaan hän voi kuunnella

asiantuntijaa, tässä tapauksessa opettajaa, joka avaa sääntöjä tarkemmin ja antaa esimerkkejä kustakin säännöstä kohdekielellä. Käytämme videoissa sekä suomea että ruotsia. Kerromme ensin tietystä rakenneasiasta suomeksi ja sitten annamme ilmiöstä esimerkkejä kohdekielellä eli ruotsiksi. Tällöin opiskelija saa mahdollisuuden paitsi kerrata tiettyjä sääntöjä, myös kuunnella tiettyjen sanojen ääntämystä.

Sivuston vastaanotto

Kun saimme sivuston valmiiksi ja julkaisimme sen elokuussa 2020, markkinoimme sitä hyödyntäen erilaisia tiedotuskanavia. Sivuston julkaisemisesta uutisoitiin sekä Helsingin yliopiston intranetissä että julkisilla internetsivuilla. Lähetimme tiedotteen muun muassa Finelc-verkostolle (Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto) sekä muille kieltenopettajien sähköpostilistoille ja foorumeille. Saimme jo tuolloin runsaasti viestejä, joissa opettajat antoivat positiivista palautetta sivustosta ja olivat iloisia siitä, että se on kaikkien vapaasti käytettävissä. Tätä palautetta saamme säännöllisesti edelleen.

Käyttäjätatistiikkaa

Otimme sivuston julkaisun aikaan käyttöön Google Analytics -työkalun, jonka avulla olemme seuranneet sivuston käyttäjämääriä ja muuta työkalun keräämää dataa. Ensimmäiset käyttäjämäärät keräsimme marraskuussa 2020, jolloin sivusto oli ollut julkisena vajaat kolme kuukautta. Tuona aikana sille oli kertynyt Google Analyticsin mukaan noin 6100 käyttäjää ja istuntoja yhteensä noin 12 600. Jatkohankkeemme valmistuttua toukokuussa 2022 sivusto oli kerännyt kaiken kaikkiaan noin 43 000 käyttäjää ja yli 100 000 istuntoa. Sivuston jatkohankkeen tuotoksena syntyneet opetusvideot olivat tuolloin olleet näkyvillä reilun kuukauden ajan, ja niitä oli katsottu tuona aikana yli 1000 kertaa. Seuraavat statistiikat keräsimme marraskuun 2022 puolivälissä, jolloin käyttäjiä oli ollut kaiken kaikkiaan 56 000 ja istuntoja yhteensä reilut 130 000. Tätä artikkelia kirjoitettaessa maaliskuun 2023 alussa käyttäjiä on ollut kaiken kaikkiaan 68 300 ja istuntoja reilut 160 000. Opetusvideoita on katseltu YouTube-palvelussa yhteensä yli 7000 kertaa. Nämä luvut ovat olleet meille erittäin positiivinen yllätys, vaikka osasimmekin odottaa, että sivustolle olisi kysyntää.

Google Analyticsin avulla saamme myös muita hyödyllisiä tietoja sivuston käytöstä. Työkalun datan perusteella tiedämme, että sivustolle tullaan pääosin eri korkeakouluista ympäri Suomen. Suuri enemmistö, yli 90 % käyttäjistä tulee Suomesta ja loput muista maista, lähinnä Euroopasta. Yhden istunnon keskimääräinen kesto on 7 minuuttia 30 sekuntia. Tämä suhteellisen lyhyt keskimääräinen käyttöaika voi kertoa esimerkiksi siitä, että sivusto on helppokäyttöinen materiaali muun opiskelun ohessa. Sitä voi käyttää vaikkapa jonkin rakenneasian pikaiseen tarkistamiseen tai kertaamiseen.

Sivuston käyttäjäkunnasta palaavia käyttäjiä on noin 27 %. Sivustoa käytetään pääosin tietokoneelta, noin 88 % käyttäjistä, loput mobiililaitteilta. Sivuston osa-alueista katselluimpia sisältöjä ovat säännöt ja tehtävät koskien substantiiveja, verbejä ja sanajärjestystä, mutta myös muita osioita käytetään ahkerasti. Sekä eri osa-alueiden kielioppisäännöt että niihin liittyvät harjoitukset ovat molemmat suosittuja sisältöjä sivustolla. Videoista eniten katselua on saanut substantiiveja koskeva video, jota on katsottu yli 1700 kertaa. Muutoin katselut jakautuvat tasaisesti videoiden välillä; kutakin videota on katsottu noin 600–900 kertaa. (Tiedot kerätty 6.3.2023.)

Käyttäjäpalautetta opettajilta

Saamme säännöllisesti palautetta sivustosta opettajakollegoilta ympäri Suomea sekä sähköpostitse että Papegojan-sivustolla olevan palautelomakkeen kautta. Palaute on ollut ilahduttavan positiivista ja vahvistanut oletustamme siitä, että tällaiselle materiaalille on kysyntää. Tässä muutamia opettajilta tulleita palautteita.

Kiitos paljon! Sivusto on jo käytössä kaikissa ryhmissäni ja hyväksi havaittu. Lämmin kiitos teille sivuston tekijöille!

*Det här är super! Jag kommer att använda det på mina kurser. :)
Tuollainen sivusto olisi tosi hyödyllinen myös muissa kielissä, kuten ranskassa, saksassa etc.*

Olen ruotsin kielen opettajana Xyliopiston kielikeskuksessa ja olen jo useamman vuoden ihaillut ja tipsannut teidän laatimaanne erinomaista Papegojan-sivustoa opiskelijoille ruotsin kielen harjoitteluun. Suuret kiitokset tästä erinomaisesta Papegojan-sivustosta, tätä on ilo jakaa opiskelijoille.

Hei! Kiitos mahtavista sivuista, ne ovat aktiivisesti minun ja opiskelijoiden käytössä!

Tack för en utmärkt resurs!

Käyttäjäpalautetta opiskelijoilta

Käytämme sivustoa myös itse omien kurssiemme tukimateriaalina ja pyydämme opiskelijoilta säännöllisesti palautetta sen hyödyllisyydestä. Lokakuun 2022 aikana keräsimme tällaista palautetta kahdella ”Repetera svenska” -kurssilla. Kyseessä on kurssi, jolla kerrataan ruotsin perusanastoa ja -rakenteita, eli kohderyhmänä ovat juuri ne opiskelijat, joita ajattelimme laatiessamme sivustoa. Keräsimme palautteen anonyymisti Norppa-järjestelmän kyselyn avulla ja kysymyksen muotoilimme näin: ”Oletko käyttänyt ruotsin itseopiskelusivusto Papegojania? Onko sivusto mielestäsi hyödyllinen ruotsin perusrakenteiden kertailussa ja millä tavoin?” Tässä muutamia lainauksia saamastamme opiskelijapalautteesta.

Sivusto auttoi todella paljon itseopiskelun tukena! Se auttoi laittamaan opittuja asioita kontekstiin ja sillä tavoin kehitti kielikorvaa. Todennäköisesti tulen käyttämään Papegojania kurssin ulkopuolellakin, kun tarvitsen kielioppiasioiden kertausta :)

En ollut käyttänyt aikaisemmin, mutta sivusto osoittautui hyödylliseksi kurssin aikana. Sivusto on selkeä ja tehtävät tukevat oppimista. Pidän myös siitä että suurimmassa osassa tehtävistä vastaukset tulivat heti vastaamisen jälkeen jolloin oli helppo nähdä oliko vastaus mennyt oikein vai väärin.

Sivusto on todella monipuolinen ja sopivan raskas. Tulee todennäköisesti käyttöön jatkossakin.

Slideshow:issa oli hyvin selkeästi selitetty pääkohdat sanaluokista ja hyviä tehtäviä joilla voi harjoitella. Erityisen hyvin ne auttoivat sanojen muotojen harjoittelussa.

Olen käyttänyt Papegojania ja tulen varmasti jatkossakin kertaamaan tämän avulla. Sivustolla on hyvät tiiviit kielioppisääntöpaketit sekä mukavia, ei liian vaativia, tehtäviä harjoitteluun. Videot olivat hieno lisä ja näitä voisi olla enemmänkin... esim. ääntämiseen ja puhumiseen liittyen. Kertauskurssin ja Papegojanin avulla, pahin pelkoni ruotsin kieltä kohtaan on selätetty.

Käytin. Papegojan oli erittäin hyödyllinen. Sieltä löytyi tärkeät kielisäännöt ja hyviä harjoituksia. Jos tuotetta voisi parantaa, niin olisi loistavaa jos se voisi selittää miksi väärä vastaus on väärin kieliopinillisesti useammin tai mitä sääntöä olisi pitänyt soveltaa. Iso pyyntö varmaan, mutta sivusto oli muuten niin hyvä, että se tarvitsisi jotain näin suurta ollakseen mielestäni parempi kuin se on jo nyt.

Olen tutustunut Papegojaniin ennen kurssia ja se toimi hyvin myös kurssin oheismateriaalina/harjoittelualustana. Alusta oli erinomaisen hyvä itsenäiseen perusrakenteiden harjoitteluun. Kehittämisidea: joihinkin tehtäviin voisi laittaa palautteita, että miksi joku vaihtoehto tai ratkaisu oli oikein (tai väärin). Tämä palaute voi olla myös ihan lyhyt, jossa voi esim. viitata johonkin kielioppisääntöön tms. Tämä auttaisi oppijaa joko huomaamaan oikean periaatteen väärän vastauksen kohdalla tai vaihtoehtoisesti vahvistamaan omaa osaamistaan oikean vastauksen kohdalla. Se, että opiskelija saa välittömän palautteen onko joku vastaus oikein on hyvä, mutta vielä parempi on jos opiskelija saa vielä tiedon, että miksi joku on oikein tai väärin.

Jatkohankkeet ja pohdintaa

Oli hyödyllistä kerätä palautetta sivustosta opiskelijoilta, koska aineistosta saimme ideoita sivuston kehittämiseen. Kuten edellä olevissa palautteissa mainitaan, sivustolla voisi olla enemmänkin videoita sekä jonkinlaiset lyhyet perustelut tehtävien oikeista ratkaisuista. Tällaisia perusteluja oikeiden vastausten selitykseksi ovat toivoneet myös osallistujat omilla kursseillamme. H5P-työkalu sallinee tällaiset lisäykset, joten voi olla, että jatkossa täydennämme harjoitusten oikeita vastauksia lyhyiden kommenttien avulla.

Olemme myös huomanneet, että moni ruotsia kertaava opiskelija kaipaa lisäharjoitusta ääntämisessä. Sanaston osaamisen ohella ääntämyksellä suuri merkitys sen kannalta, että

opiskelija uskaltaa käyttää kieltä suullisissa kommunikaatiotilanteissa. On mahdollista, että voisimme jatkossa täydentää Papegojania jonkinlaisella ääntämisosiolla. Näin sivuston käyttäjä voisi kerrata paitsi ruotsin perusrakenteita ja sanastoa, myös tärkeitä äänneitä ja niiden tuottamista.

Otamme mielellämme vastaan ideoita kollegoilta ja opiskelijoilta myös jatkossa. Toiveemme on, että sivusto päivittyisi tulevaisuudessa säännöllisesti ja olisi käytössä mahdollisimman monella ja mahdollisimman pitkään. Jatkossa olisi hyvä myös tiedottaa Swedish med Papegojan -sivustosta vielä laajemmin, jotta kansainväliset opiskelijat ja maahanmuuttajat voisivat hekin hyödyntää materiaalia.

Lopuksi, kuten olemme edellä esittäneet, kielitaito on paljon enemmän kuin rakenteiden osaamista. Kielitaito on kykyä ymmärtää muiden viestintää erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Se on myös taitoa käyttää kieltä itse ja siten saada oma viestinsä välitettyä ymmärrettävästi joko puhuen tai kirjoittaen. Riittävä kieliopin hallinta voi kuitenkin lisätä opiskelijan uskallusta käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa, ja siten sillä on parhaimmillaan suuri merkitys siinä, kuinka aktiivisen roolin kukin meistä voi eri viestintätilanteissa saada. Se voi parantaa kykyämme uudistua ja sopeutua muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin. Tästä syystä on tärkeää jatkossakin kehittää Papegojanin kaltaisia materiaaleja, jotka voivat omalta osaltaan edesauttaa jatkuvaa oppimista tarjoamalla ihmisille mahdollisuuksia kehittää itseään koulutuksen tai työuran eri vaiheissa.

Lähteet

Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151–167, <https://doi.org/10.1080/713695728>.

Bremner, N. (2021). Learner-centredness. *ELT Journal*, Volume 75, Issue 2, 213–215, <https://doi.org/10.1093/elt/ccab002>.

CEFR 2001 = *Common European Framework of Reference for Languages*. (2001). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (29.8.2022).

Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä?: Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa - Methodological turns in applied language studies*, 17–32. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA:n vuosikirja, 2020. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

Helsingin yliopiston strategia 2017–2020 = Helsingin yliopiston strategia. *Globaali vaikuttaja – yhdessä*. Helsingin yliopisto 2017. <http://strategia.helsinki.fi> (2.9.2022).

Helsingin yliopiston strategia 2021–2030 = Helsingin yliopiston strategia. *Tieteen voimalla – maailman parhaaksi yhdessä*. Helsingin yliopisto 2021. <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/strategia-talous-ja-laatu/strategia-2021-2030/helsingin-yliopiston-strategia> (2.9.2022).

Inkinen-Järvi, M. & Jokinen, J. (2016). Språkcentrumlärares uppfattningar om grammatikens roll på kurserna i L2-svenska vid finländska universitet. Teoksessa T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.), *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and counselling in language learning*, 157–176. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 6.

Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (7), 875–891.

Little, D. (2007). *Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1:1, 14–29 <http://dx.doi.org/10.2167/illt040.0> (2.9.2022)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Jatkuva oppiminen*. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen> (2.9.2022).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön

työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1>

Rytkönen, A. (2014). *University of Helsinki teachers as users and adopters of change of webbased learning environments in teaching*. Helsinki: University of Helsinki dissertation.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45214>(2.9.2022).

Monikielistyneen työelämän kielitaitotarpeiden huomioiminen Kielikeskuksen kurseilla

Gonzalo Hernández Reyes & Minna Intke-Hernandez

Globalization has significantly transformed the workplace over the past decades, leading to increased multiculturalism and multilingualism. This shift has brought about a need for versatile language and communication skills, as well as cultural awareness. Merely understanding or mastering foreign languages is no longer sufficient; employees must be able to act in multilingual environments. These changes are reflected in the language proficiency requirements, influencing the types of language and communication skills desired and how they should be taught.

This study focused on determining what, in addition to domain-specific vocabulary, the students taking the Language Centre courses considered as workplace language and communication skills. We examined how students taking Spanish courses defined the language proficiency demands of the workplace and how they prioritized specific skills. We also pondered how the language proficiency needs mentioned by these students could be addressed within the context of the Language Centre.

The research was based on group discussions where the students contemplated the skills required for workplace communication. This data served as the foundation for a questionnaire sent to six Spanish courses ranging from levels A1 to B1 in January 2023, with a total of 34 respondents. The data were analyzed using content analysis.

The findings revealed that the facets of workplace language and communication skills could be categorized into four domains: 1) basic language skills, 2) social skills and emotional intelligence, 3) linguistic and cultural operational skills, and 4) language awareness skills. In addition to basic language skills, the respondents emphasized social interaction skills, such as emotional intelligence, along with linguistic and cultural operational skills. The appreciation for language awareness skills varied, and while their significance was acknowledged, not everyone considered them the most vital competencies.

Työelämän moninaistunut kieliympäristö

Globalisaatio on muuttanut työelämää olennaisesti viimeisten vuosikymmenten aikana: työelämästä on tullut monikulttuurisempaa ja monikielisempää (Jansson 2021, 1). Tähän on vaikuttanut talouden ja työmarkkinoiden globaalistumisen lisäksi väestön vanhenemisen aiheuttama osajapula, jonka vuoksi maahan on houkuteltava kansainvälisiä osaajia ja samalla pyrittävä siihen, että ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat jäävät valmistumisensa jälkeen suomalaiseen työelämään (Kotilainen ym. 2022). Työelämän kieliympäristö on siis moninaistunut, minkä vuoksi monilla aloilla tarvitaan eri kielten osaamisen lisäksi myös vuorovaikutus- ja viestintätaitoja sekä kulttuurien tuntemusta. Enää ei riitä se, että ymmärtää tai osaa puhua, kirjoittaa tai lukea jotakin vierasta kieltä, vaan on osattava toimia monikielisisissä ympäristöissä. Useilla työpaikoilla on havahduttu uudenlaiseen tilanteeseen, kun ennen melko homogeeninen kieliympäristö on moninaistunut ja yhä useammat työntekijät työskentelevät kielillä, joissa he eivät ole vahvimmillaan (Kotilainen ym. 2022). Nämä muutokset heijastuvat työelämän kielitaitotarpeisiin,

mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten ja millaisia kieli- ja viestintätaitoja halutaan oppia ja miten niitä tulisi opettaa.

Helsingin yliopiston kielikeskuksen pedagogisten periaatteiden mukaan viestintä- ja kieliopinnoissa opiskelija lisää kulttuurien tuntemustaan ja kielitietoisuuttaan sekä oppii kulttuurista herkkyyttä, jota tarvitaan opiskelu- ja työelämään kuuluvissa monikielisissä ja -kulttuurisissa yhteisöissä ja ryhmissä. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että linjakas verkkopedagogiikka ja monimuotoiset, joustavat oppimisympäristöt tukevat opiskelijoiden työelämätaitoja.

Meitä kiinnosti, mitä opiskelijoiden mielestä kuuluu työelämän kieli- ja viestintätaitoihin oman alan sanaston lisäksi. Tästä syystä keräsimme aineiston syksyllä 2022 kolmelta Kielikeskuksen espanjan kurssilta, joissa opiskelijat keskustelivat ryhmissä aiheesta ja kirjasivat ajatuksensa Flinga-palveluun (<https://flinga.fi/>). Aineiston analysoimiseksi käytimme sisällönanalyysimenetelmää ja kehitimme luokittelurungon löydettyjen teemojen ja aiheiden pohjalta. Tämän jälkeen laadimme kyselylomakkeen, joka lähetettiin tammikuussa 2023 kuudelle espanjan A1–B1-tason kurssille. Kyselyssä pyysimme opiskelijoita arvioimaan eri työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueiden tärkeyttä asteikolla 1–5, ja vastauksia saimme 34 opiskelijalta.

Tässä tekstissä tavoitteenamme on selvittää, kuinka opiskelijat ymmärtävät ja määrittelevät työelämän kielitaitotarpeet ja kuinka tärkeinä he pitävät kutakin taitoa. Pohdimme myös, miten opiskelijoiden määrittelemiin työelämän kielitaitotarpeisiin voidaan pyrkiä vastaamaan kielikeskuskontekstissa.

Kielitaito sosiaalisena ja tilanteisena taitona

Teoreettisena viitekehyksenä artikkelissamme hyödynnämme ekologista lähestymistapaa kieleen (van Lier 2000; 2001). Kieli on elävä ja muuttuva ilmiö. Se muovautuu sosiaalisessa ympäristössä, jossa sitä käytetään ja opitaan. Yksilöt oppivat kieltä havainnoimalla ja hyödyntämällä toisten kielenkäyttäjien sekä materiaalisen ympäristön ja sen artefaktien tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia. Kielitaito nähdään siis tilanteisena taitona, jonka avulla kielenkäyttäjä pystyy havaitsemaan ja hyödyntämään ympäristön tarjoamia resursseja (Dufva ym. 2014, 25). Kyse on ympäristön ja yksilön välisestä vastavuoroisesta kielellisestä suhteesta eli siitä, kuinka kieltä ja muita merkkijärjestelmiä käytetään yhteisessä vuorovaikutuksessa (van Lier 2002, 147).

Ympäristöllä van Lier (2000, 21) viittaa fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen maailmaan. Tarkasteltaessa työelämän kielitaitoa fyysiseksi ympäristöksi määrittävät työpaikat, joissa päivittäin toimitaan ja kohdataan. Työpaikoilla kieltä

tarvitaan työtehtävien suorittamisen lisäksi myös epämuodolliseen kanssakäymiseen työtovereiden kanssa esimerkiksi lounas- tai kahvitauoilla. Fyysiseen ympäristöön sisältyvät myös materiaaliset artefaktit, joista useat liittyvät kielelliseen toimintaan tavalla tai toisella: tietokoneita, tabletteja ja älypuhelimia käytetään, kun tietoyhteyksien kautta ollaan yhteydessä paikallisiin, alueellisiin, kansallisiin ja globaaleihin toimijoihin. Tietoa haetaan erilaisista lähteistä ja asiakirjoista, ja yhdessä tuotettua tietoa välitetään, raportoidaan ja muokataan artefaktien avulla. Artefakteilla tarkoitetaan tässä kontekstissa konkreettisia esineitä tai työkaluja, joita käytetään kielen oppimisessa tai käyttämisessä. Esimerkkejä tällaisista artefakteista ovat oppimateriaalit, kuten kirjat ja sanakirjat, sekä viestintälaitteet, kuten tietokoneet ja puhelimet, jotka mahdollistavat tiedon jakamisen ja muokkaamisen käyttäjien välillä. Tämä on tärkeää ymmärtää, kun huomioimme, ettei tietoa ainoastaan haeta erilaisista lähteistä, vaan sitä myös käsitellään ja jaetaan artefaktien avulla. Sosiaalisen ympäristön muodostavat työtoverit ja muut virtuaalisesti tai fyysisesti läsnä olevat toimijat. Siihen kuuluvat myös ne virtuaalisen maailman yhteisöjen jäsenet, joihin ollaan yhteydessä sosiaalisen median ja erilaisten viestintävälineiden kautta. Symbolinen ympäristö koostuu symboleista ja merkkijärjestelmistä, joita esiintyy puheessa, kirjoituksessa ja kuvissa työyhteisön fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä.

Tarkastelemme tutkittavaa ilmiötä kielitietoisuuden käsitteen valossa. Kielitietoisuus merkitsee taitoa olla läsnä ja kohdata toinen ihminen kielellisine ja kulttuurisine resursseineen (Honko 2019). Se on kielen tietoista havainnoimista ja kielenkäytön ja kielen piirteiden jatkuvaa huomioimista (Schmidt 1995). Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan kielitietoisuuden ulottuvuuksia ovat kielen huomiointi, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta sekä kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Satonkangas ja Suuriniemi (2020) puolestaan toteavat kielitietoisuuden kytkeytyvän laajempaan kulttuuritietoisuuteen ja kattavan lisäksi kieliasteiden ja ideologioiden pohtimisen ja tarkastelun. Kielitietoisuudessa on siis kyse arvostavasta ja kiinnostuneesta suhtautumisesta kieliä ja erilaisia kielimuotoja kohtaan. Lisäksi kielitietoinen puhuja pohtii ja arvioi myös omia kielellisiä valintojaan ja on valmis muokkaamaan niitä tilanteeseen sopiviksi.

Tässä tutkimuksessa kieleen sosiaalistuminen tarkoittaa kielen oppimista sosiaalisessa ympäristössä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön kielitaidon kehittymisen kannalta sekä yksilön oma kognitiivinen toiminta että sosiaaliset tekijät ja ympäristö ovat merkittäviä ja vaikuttavat oppimiseen. Tämä kokonaisvaltainen lähestymistapa kieleen sosiaalistumiseen auttaa ymmärtämään, miten kieltä käytetään ja opitaan erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Kieleen sosiaalistuminen jatkuu läpi elämän. Se on prosessi, jonka kautta sosiaalisessa

ympäristössä opitaan kielen lisäksi se, kuinka kieltä ja sen rekistereitä käytetään erilaisissa tilanteissa (Baquedano-López 2001; Baquedano-López & Mangual Figueroa 2012; Duranti & Black 2012; Heath 2012; Kulick & Schieffelin 2004; Ochs & Schieffelin 2012).

Kulttuurisia odotuksia siitä, miten ihmisten pitäisi käyttää kieltä ja käyttäytyä, ei usein ilmaista suoraan eikä sanallisesti. Sen sijaan nämä odotukset opitaan havainnoimalla yhteisön kommunikatiivisia ja sosiaalisia käytänteitä sekä matkimalla niitä (Ochs 2002, 103). Tästä syystä toimivan kielitaidon voi saavuttaa vain osallistumalla yhteiseen toimintaan, jossa kieliyhteisön uudet tulijat tutustuvat yhteisön käytänteisiin ja omaksuvat ne kommunikatiiviset taidot, joita yhteisössä toimimiseen tarvitaan (Baquedano-López 2001; Kulick 1992; Ochs 1986; Ochs 2002). Noviisin ja kokeneen jäsenen roolit voivat vaihdella yhteisöissä tilanteesta riippuen: joku voi olla asiantuntijaroolissa tietyissä konteksteissa ja noviisin roolissa toisenlaisissa tilanteissa (Ochs & Schieffelin 2012, 17). Tämä tulee näkyviin erityisesti työelämässä, kun substanssiosaaminen ja jonkin tietyn alan asiantuntijuus ei olekaan välttämättä sidoksissa kielelliseen asiantuntijuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että joissakin ammateissa kielellinen osaaminen on erittäin tärkeää ja vaikuttaa suoraan ihmisten käsitykseen asiantuntijuudesta. Esimerkiksi lääkärin tulee osata kommunikoida potilaidensa kanssa tehokkaasti, jotta potilaiden tarpeet ja oireet tulevat ymmärretyiksi ja hoidon suunnittelu ja toteutus onnistuvat parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin kielellinen osaaminen heijastaa suoraan lääkärin kykyä toimia ammattitaitoisesti ja antaa potilaille laadukasta hoitoa. Toisaalta joissakin muissa ammateissa, esimerkiksi suorittavan alan töissä, kielellinen asiantuntijuus ei ole yhtä kriittistä ja substanssiosaaminen voi olla tärkeämpi tekijä menestyksen kannalta. Tällaisia aloja ovat esimerkiksi rakennusala, teollisuusala, kuljetusala ja maatalousala. Suorittavassa työssä korostuvat käytännön taidot ja fyysinen suorituskyky, ja kielelliset vaatimukset eivät ole niin keskeisiä itse tehtävän suorittamisen kannalta.

Kieleen sosiaalistumiseen tarvitaan yhteisön vanhemman ja kokeneemman jäsenen mukana oloa, jotta uusi tulija voi tarkkailla tämän toimintaa ja havainnoinnin kautta osallistua vähitellen ja tutustua hiljalleen yhteisön käytänteisiin (Leontjev 1979; Ochs 2002; Vygotsky 1978). Nämä ovat usein arkipäiväisiä toimintoja (Ochs 2002, 107), ja työelämässä kyse voi olla puhelimeen tai viesteihin vastaamisesta, asiakkaiden tai työtovereiden kohtaamisesta tai kahvipöytäkeskusteluista. Kieleen sosiaalistumisessa on siis kyse kielellisesti välittyneestä prosessista, jonka avulla yhteisöön tulevat uudet yksilöt hankkivat kommunikatiivista kompetenssia ja tavoittelevat jäsenyyttä yhteisössä aktiivisina toimijoina (Ochs 1986; Ochs 2002, 106; Ochs & Schieffelin 2012, 2).

Aineisto ja menetelmät

Käytämme tutkimuksessamme menetelmätriangulaatiota (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 69–70) eli yhdistämme tutkimusaineiston hankinnassa erilaisia tiedonhankintamenetelmiä. Perustelemme menetelmätriangulaation käyttöä sillä, että sen avulla saamme kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Aineistonkeruumme koostui kahdesta vaiheesta: ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat pohtivat ryhmissä taitoja, joita tarvitaan työelämän viestinnässä, ja toisessa vaiheessa he arvioivat eri taitojen tärkeyttä kyselylomakkeessa. Ryhmähaastatteluineston perusteella loimme kyselylomakkeen. Tämä kysely lähetettiin tammikuussa 2023 kuudelle espanjan A1–B1-tason kurssille, ja siihen vastasi 34 opiskelijaa.

Aineiston keruu alkoi syksyllä 2022, kun pyysimme kolmella Kielikeskuksen espanjan kursseilla opiskelijoita pohtimaan ryhmissä, mitä muita asioita kuin oman alan sanasto kuuluu työelämän kieli- ja viestintätaitoihin. Kysymyksen muotoilulla haluttiin sulkea pois se tyypillinen ja odotettavissa oleva vastaus, että oman alan sanasto on työelämän kielitaitoa. Opiskelijat opiskelivat kolmella espanjan kursseilla, joiden taitotasot olivat eurooppalaisen viitekehyksen mukaan A1, A2 ja B1. Opiskelijat saivat ryhmäkeskustelussaan toimia monikielisesti ja käyttää mitä tahansa yhteistä kieltä, ja he kirjasiivat ajatuksensa Flingaan, josta poimimme ne sellaisinaan ja muokkaamatta tämän tutkimuksen ensimmäistä analyysivaihetta varten.

Flingan kautta kerätyn aineiston analysoimme sisällönanalyysimenetelmää käyttäen. Tavoitteenamme oli löytää teemoja ja aiheita, joita hyödyntäen kehitimme luokittelurungon aineiston analysoinnin yhteydessä (ks. esim. Bogdan & Biklen 2007, 173–174; Tuomi & Sarajärvi 2002, 91–92). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että määrittelimme aineistosta löytämiämme teemoja kuvaavia sanoja ja ilmauksia, joista muodostuivat luokittelurungon luokat. Luokkien muodostuksessa apuna olivat tutkimuskysymykset sekä aiheesta tekemämme kirjallisuuskatsaus. Luokittelurunko sisältää neljä luokkaa (1) kielelliset perustaidot, 2) sosiaaliset ja tunnetaidot, 3) kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot sekä 4) kielitietoisuustaidot. Näiden taitojen sisältämiä merkityksiä analysoimme tämän artikkelin luvussa *Työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueet*.

Luokittelurungon pohjalta loimme kyselylomakkeen, joka lähetettiin tammikuussa 2023 kuudelle espanjan A1–B1-tason kurssille. Lomakkeessa pyydettiin opiskelijoita arvioimaan asteikolla 1–5 (5 = Erittäin tärkeää; 4 = Melko tärkeää; 3 = Tärkeää; 2 = Ei kovin tärkeää; 1 = Täysin turhaa / ei lainkaan tärkeää), kuinka tärkeinä he pitivät lomakkeeseen merkittyjä työelämän kieli- ja viestintätaitojen eri osa-alueita. Osa vastaajista kirjoitti lisäksi kohtaan ”muita kommentteja tai ajatuksia” näkemyksiään, joihin palaamme myöhemmin tässä artikkelissa

kvalitatiivisten tulosten yhteydessä. Lomakkeella kerättyä numeerista aineistoa analysoimme pääasiassa määrällisen analyysin keinoin.

Ryhmäkeskustelut ja niiden pohjalta syntyneet ja ylös kirjatut ajatukset antoivat meille käsityksen siitä, kuinka opiskelijat ymmärsivät ja määrittivät työelämän kieli- ja viestintätaidot, kun taas numeerinen kyselylomake ja siitä tehdyt tilastot auttoivat meitä ymmärtämään, kuinka opiskelijat arvottavat näitä taitoja.

Aineiston perusteella vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Mitä työelämän kieli- ja viestintätaitoihin opiskelijoiden näkemyksen mukaan kuuluu? 2) Kuinka tärkeänä opiskelijat pitävät kutakin työelämän kieli- ja viestintätaitojen eri osa-alueita? Saamiemme tulosten pohjalta pohdimme artikkelin lopussa, kuinka monimuotoisessa oppimisympäristössä ja verkkopedagogiikan puitteissa voidaan tukea työelämän kieli- ja viestintätaitojen saavuttamista.

Työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueet

Kielelliset perustaidot

Työelämän kieli- ja viestintätaitojen pohjana pidettiin perustaitoja kuten kieliopin, rakenteiden ja sanaston hallintaa. Kielen käytölle ja vuorovaikutukselle ikään kuin haettiin selkärankaa ja toimivalle kommunikaatiolle työvälineitä.

Perusrakenteet on osattava, jotta vuorovaikutus toimii edes jotenkin.

Peruskielioppi sillä tavalla, että ei tarvitse aina pysähtyä miettimään joka kerta esimerkiksi verbien muodostusta jne.

Tulkintamme mukaan taustalla vaikuttaa formalistinen kielikäsitys, jonka mukaan kieli on mentaalinen, abstrakti ja yksilön opeteltavissa ja omaksuttavissa oleva järjestelmä. Keräämämme aineisto kokonaisuudessaan paljastaa kuitenkin sen, että opiskelijat eivät käsitä työelämän kielitaitoa pelkästään puhtaasti kieliopilliseksi kokonaisuudeksi: heidän vastauksissaan formalistiseen näkemykseen yhdistyy funktionaalinen kielikäsitys, jonka mukaan kieli ymmärretään sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä ja joka nojaa käyttöpohjaiseen (*usage-based*) käsitykseen kielestä (ks. esim. Tomasello 2003; Ellis 2003). Käyttöpohjaisen käsityksen mukaan kieli on tilannesidonnaista ja kehollista, ja se on jatkuvasti liikkeessä oleva, dynaaminen ja elävä, olosuhteista riippuva järjestelmä.

Opiskelijoiden vastauksista ilmenee, että kielen rakenteiden hallinta helpottaa, nopeuttaa ja tukee työyhteisön viestintää. Monikulttuurisissa työyhteisöissä kakkoskielisten työntekijöiden huolena on usein se, että kielelliseen toimintaan menee runsaasti aikaa eikä sitä ole huomioitu resursseissa (Lehtimaja ym. 2021).

Kun kielen sanasto ja rakenteet ovat hallussa, aikaa ja energiaa vapautuu muihin seikkoihin, joita toimiva vuorovaikutus vaatii.

Opiskelijat toivat vastauksissaan selvästi esiin sen, että toimiva työelämän kielitaito koostuu hyvästä rakenteiden ja sanaston hallinnasta mutta myös taidosta käyttää kieltä tilanteisesti ja kulttuurisesti asianmukaisella tavalla (ks. alaluku *Kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot*). Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat ovat eläneet ja käyneet koulua aikana, jolloin formalistista ja funktionaalista kielikäsitystä ei ole enää nähty dikotomiana, vaan eri lähestymistapoina samaan ilmiöön: 1990-luvulla käsitykset kielestä alkoivat uudistua, ja aiemmasta formalistisesta eli kielen rakenteisiin keskittyvästä ja normeihin perustuvasta näkemyksestä siirryttiin funktionaaliseen kielikäsitukseen eli ajatukseen kielestä toiminnallisena ilmiönä (Saarinen ym. 2019, 133). Muutos liittyi vahvasti sosiaaliseen ja kielelliseen käännteeseen ihmistieteissä, kun kieltä alettiin tarkastella autenttisissa käyttötilanteissa huomioiden siihen vaikuttavat tilanteiset semioottiset resurssit ja materiaallinen tuki (Block 2003; Firth & Wagner 1997; 2003; Kurhila ym. 2019, 16).

Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot

Lehtimajan, Kurhilan ja Kotilaisen (2021) mukaan kieli ei ole pelkästään käytännön kysymys, vaan se sisältää aina myös tunnetason. Tämä tuli ilmi myös opiskelijoiden vastauksissa, kun he liittivät työelämän kieli- ja viestintätaitoihin sosiaalisen kyvykkyyden toimia empaattisesti ja tilanteen vaatimalla, toiset huomioon ottavalla tavalla. Opiskelijat ilmaisivat asian muun muassa seuraavasti vastauksissaan:

*Työelämän kieli- ja viestintätaitoihin kuuluvat sosiaaliset taidot.
Ehdottomasti vuorovaikutus-, tunne- ja empatiataidot.
Tilannetaju, kyky huomioida tunteet.*

Aineistomme mukaan sosiaaliset ja tunnetaidot kuuluvat olennaisena osana kieli- ja viestintätaitoihin. Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä tunnistaa, nimetä ja huomioida tunteita itsessämme ja muissa sekä kykyä vaikuttaa niiden ilmenemiseen toiminnassamme (Cherniss ym. 2006; Jalovaara 2005, 95–98). Kyse on siis taidosta kohdata itsessämme, toisissamme ja ympäristössämme tapahtuvia asioita. Tämä taito liittyy myös tilannetajuun: se auttaa eri toimijoita kohtaamaan toisensa ja tukee vuorovaikutusta silloin, kun kieltä opitaan ja käytetään työelämän erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, joista osa voi olla myös globaaleja ja virtuaalisia.

Vastauksissa nousi esiin myös kyky rakentaa myötätuntoisesti eläytyvää kanssakäymistä eri toimijoiden välillä:

Työelämän vuorovaikutustaidossa tarvitaan kykyä empaattiseen vuorovaikutukseen.

Kyky empaattiseen vuorovaikutukseen on yhteydessä sosiaalisen ja emotionaalisen tuen tarjoamiseen. Sosiaalinen tuki on sellaista sanatonta tai sanallista vuorovaikutusta, joka lisää osapuolten keskinäistä hyväksyntää ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Albrecht & Goldsmiths 2003). Emotionaalinen tuki merkitsee sitä, että auttaa toista osapuolta tuntemaan itsensä tarpeelliseksi ja tärkeäksi (Cobb 1976). Kun kielenkäyttäjä saa emotionaalista ja sosiaalista tukea, hän uskaltautuu mukaan sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa on mahdollista saada myös kielellistä tukea ja sosiaalista kieleen (Intke-Hernandez 2020). Sen vuoksi monikielisessä työelämässä on keskeistä, että eri toimijoilla on osaamista ja halua tukea empaattisen ja kannustavan vuorovaikutuskulttuurin syntymistä.

Työelämässä taito toimia empaattisesti sekä tarjota sosiaalista ja emotionaalista tukea vahvistaa työyhteisön jäsenten uskallusta käyttää kieltä mahdollisesti silloinkin, kun se ei ole itselle vahvin kieli. Tutkimuksen osallistujien mukaan uskallus onkin yksi kieli- ja viestintätaitojen osa-alue:

Että uskaltaa käyttää kieltä, vaikka se ei ole vielä täydellistä.

Uskallus käyttää kieltä on ymmärryksemme mukaan merkittävää kaikille yhteisön jäsenille, ei ainoastaan niille, jotka käyttävät jotain muuta kuin ensikieltään tai muita vahvoja kieliään. Negrettin ja Garcia-Yesten (2015) tutkimus osoittaa, että kansainväliset, akateemiset alansa huippuosaajatkaan eivät aina välttämättä rohkene käyttämään englantia kaikissa sosiaalisissa tilanteissa kuten esimerkiksi lounaalla tai kahvitauolla, vaikka he pystyvätkin tekemään ja esittelemään tutkimustaan englanniksi. Kielitietoinen, empatiaan kykenevä työyhteisö voi olla ratkaiseva tekijä tuon uskalluksen saavuttamiseksi. Kielitietoisessa yhteisössä hyväksytään ja tuetaan kielellistä luovuutta, huomioidaan kielelliset haasteet ja etsitään niihin ratkaisuja sekä neuvotellaan kielellisistä käytänteistä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; van Essen 1997; van Lier 2001; 2004). Kielitietoisien toiminnan avulla voidaan pyrkiä aktiivisesti pois yksikielisyyden ja natiivipuhujan ideaaleista sekä kirjallisen, standardikielen vinoumasta, mikä vahvistaa uskallusta käyttää kieltä.

Kun suurin osa työyhteisöstä puhuu valtakieltä, niin kutsutut kakkoskielen puhujat kokevat jäävänsä ulkopuolisiksi yhteisöstä (Lehtimaja ym. 2021, 458). Monesti kyse voi olla rohkeuden puutteesta käyttää kieltä, jota ei koe hallitsevansa omasta mielestään tarpeeksi hyvin. Jos kuitenkin uskaltaa käyttää kieltä ja pystyy pääsemään yli natiivikielen ihanteesta ja täydellisenä pidetyn kielen tavoittelusta, tulee työyhteisöön osallistuminen mahdolliseksi. Tämä on välttämätön ja erottamaton osa kielitaitoa, sillä sen saavuttamiseen tarvitaan osallisuutta

yhteisössä, jotta kielen havainnointi- ja käyttömahdollisuuksia syntyy (Intke-Hernandez 2020).

Kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot

Taito toimia kielellisesti ja kulttuurisesti sopivalla tavalla on analyysimme kolmas luokka. Teoreettisesti tämä luokka pohjaa pitkälti ekologiseen näkemykseen kielestä, jonka mukaan kielenkäyttö syntyy ja muovautuu aina yksilön ja tätä ympäröivän fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen maailman vuorovaikutuksessa (van Lier 2000, 21). Ekologinen näkemys kielen käyttämisestä viittaa kieleen sosiaalistumisen prosesseihin. Yhteisön uudet jäsenet havainnoivat ympäristönsä toimijoita ja oppivat sitä kautta yhteisön kielellisiä ja kulttuurisia käytänteitä.

Opiskelijat määrittivät työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueeksi toimimisen kielellisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. ”Kulttuurisella tavalla” opiskelijat eivät viitanneet ainoastaan eri kansojen välisiin tapoihin toimia, vaan myös työyhteisöjen vakiintuneisiin käytänteisiin. Vastaajien mukaan se, että osaa toimia kulttuurisesti ”oikein” liittyi ymmärrykseen työkulttuurista, sen käytänteistä ja sen konteksteissa käytettävästi kielestä. Opiskelijat muotoilivat ajatuksensa muun muassa seuraavin sanoin:

Pitää tietää, käytetäänkö muodollista vai epämuodollista kieltä. Esim. teititelläänkö vai sinutellaanko.

Työelämän kielitaitoon kuuluu se, että huomioi kulttuurilliset erot etenkin omaan asemaan ja käytettävään kieleen liittyen.

Esimerkiksi taito käyttää reaktiosanoja ja sanontoja, kuten ”hyvä pointti” tai ihan vain ”aa” tai ”kyllä”. Myös tekemistä ohjaavat sanat ovat tärkeitä kuten ”varo”, ”odota”, ”äkkiä”, jos vaaratilanne uhkaa.

Opiskelijoiden kuvauksissa kielellinen ja kulttuurinen taito koostuu kyvystä käyttää arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa kohteliasuuksia ja tilanteeseen sopivia ilmauksia sekä harjoittaa kepeää jutustelua:

Esim. tervehdykset ja toivotukset.

Asianmukainen aloitus yhteisissä tilaisuuksissa, kuten esimerkiksi kokouksissa.

Kyky keventää tunnelmaa sopivilla ilmauksilla.

Small talk -taito on tärkeää.

Ns. tavalliset ”kahvihuonekeskustelut” ja arjesta rupattelu, niitä tarvitaan työelämässä.

Opiskelijoiden vastauksia kielellisestä ja kulttuurisesta taidosta toimia työyhteisössä voidaan teoretisoida kielen tilanteisen luonteen kautta. Kielen käyttäminen ja se, mikä missäkin tilanteessa on asianmukaista, on sosiaalisesti tilannesidonnaista. Kielen käytössä on kyse toimimisesta toisten ihmisten kanssa eri ympäristöissä (Dufva 2020, 20). Ainoa tapa oppia ja omaksua näitä taitoja on osallistua yhteisön toimintaan. Työelämän epämuodollisissa ja arkisissa tilanteissa on osattava toimia kielellisesti, mutta tätä taitoa tarvitaan myös erilaisissa muodollisissa tilanteissa, kun luetaan ja käsitellään erilaisia tekstejä, esiinnyttään, neuvotellaan, argumentoidaan tai verkostoidutaan muiden toimijoiden kanssa:

Kielitaitoa on se, että hallitsee työnhakuun liittyvät fraasit ja osaa ilmaista oman mielipiteen ystävällisesti.

Työsopimusten ymmärtäminen kuuluu myös kielitaitoon (myös omalla kielellä sen ymmärtäminen)

Esitysten pitäminen eri kohdeyleisöille ja asioiden selkiyttäminen myös eialanammattilaisille.

Opiskelijoiden mainitsemat osataidot kuten arkinen jutustelu, esitysten pitäminen, erilaisten sopimusten ymmärtäminen, itsensä ilmaiseminen ystävällisesti ja taito viestiä asianmukaisesti liittyvät kaikki kieliyhteisöön sosiaalistumiseen. Kielitaito merkitsee siis kielenkäyttäjän kasvavaa kykyä toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Pallotti & Wagner 2011), ja kielen oppiminen on näin ollen vuorovaikutuksellista ja ympäristön ja kielenkäyttäjän yhdessä aikaansaamaa (Dufva 2020, 20). Ekologisen näkemyksen mukaan (van Lier 2001) pohjimmaltaan kyse on siitä, että kielenkäyttäjä saa mahdollisuuden saada ympäristöstään kieleen sosiaalistumiseen tarvittavia oppimismahdollisuuksia ja pystyy hyödyntämään niitä.

Työelämän kielitaito on tärkeä osa työntekijän ammatillista valmiutta, joka edellyttää myös ymmärrystä kulttuurisista tekijöistä sekä kykyä huomioida niitä työpaikan arjen vuorovaikutuksessa. Kulttuurit ja kielet vaikuttavat ihmisten tapaan kommunikoida, ja siksi on tärkeää tuntea eri kulttuurien erityispiirteitä ja kommunikointitapoja:

Tieto siitä, mikä voi loukata eri kulttuurista tulevia ihmisiä.

Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen kulttuuri huomioiden.

Työelämän kielitaitoon kuuluu myös sen tiedostaminen, mikä voi loukata eri kulttuurista tulevia ihmisiä. Esimerkiksi eri maissa on erilaisia tapoja ilmaista mielipiteensä tai kritisoida toisia, ja väärinymmärrykset voivat johtaa turhiin konflikteihin. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen kulttuuri huomioiden puolestaan vaatii taitoa tulkita ja ymmärtää eri kulttuurien näkökulmia. Kulttuurien väliset erot

voivat johtaa väärinymmärryksiin, ja siksi on tärkeää, että työntekijät osaavat tunnistaa kulttuurierot ja ottaa ne huomioon arkisessa kanssakäymisessä. Tämä edellyttää kulttuurien tuntemusta, joustavuutta ja herkkyyttä erilaisille näkökulmille.

Sen lisäksi, että eri kulttuureita haluttiin ymmärtää, niiden esiin tuomista myös arvostettiin ja työelämän kieli- ja viestintätaitoihin luettiin myös taito kertoa sopivalla tavalla omasta kulttuurista:

Kyky tuoda omakin kulttuuri esille kohteliaasti.

Kyky tuoda oma kulttuuri esille kohteliaasti auttaa välttämään väärinymmärryksiä ja rakentamaan luottamusta työpaikan sisällä. Pitää pystyä tunnistamaan, milloin on sopivaa ja tarkoituksenmukaista tuoda oma kulttuuri esille ja miten sen voi tehdä arvostavalla tavalla. Kun eri kulttuureista tulevat työntekijät oppivat tuntemaan toisiaan ja toistensa tapoja toimia, tämä voi johtaa parempaan yhteistyöhön ja parempiin tuloksiin.

Kielitietoisuustaidot

Vastauksista käy ilmi, että työelämän kieli- ja viestintätaitojen yhtenä osa-alueena pidettiin kielitietoisuutta. Tähän liittyy ymmärrys siitä, että kieli sanastoineen ja käyttötapoineen elää ja muuttuu, ja työelämässä on tärkeää "olla hereillä" muutoksen suhteen:

Työelämän kielitaitoon kuuluu valppaana oleminen suhteessa kielen muutokseen.

Myös uuden sanaston hallitseminen liittyy tähän.

Kielitietoisessa toiminnassa pohditaan kielen ja vallan suhdetta sekä ymmärretään kielen liittyminen laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin:

Kielen suhteutuminen laajempiin rakenteisiin, esimerkiksi vähemmistöistä käytetty kieli työpaikalla.

Oman position ja siihen liittyvien kielikysymysten hahmottaminen omalla työpaikalla, mutta myös yhteiskunnallisesti.

Kielitaitoon liittyviä kysymyksiä saatetaan pitää yksilölle kuuluvina, vaikka kyseessä on todellisuudessa (työ)yhteisön yhteinen asia (Lehtimaja ym. 2021, 459–460). Jokainen työyhteisön jäsen on vastuussa siitä, että tekee kieliympäristön mahdollisimman turvalliseksi käyttää ja omaksua kieltä. Kielen käyttäminen ja kieliyhteisöön mukaan ottaminen on ruohonjuuritasolla tapahtuvaa poliittista ja yhteiskunnallista toimintaa (Ennsner-Kananen ym. 2021), johon meillä jokaisella on

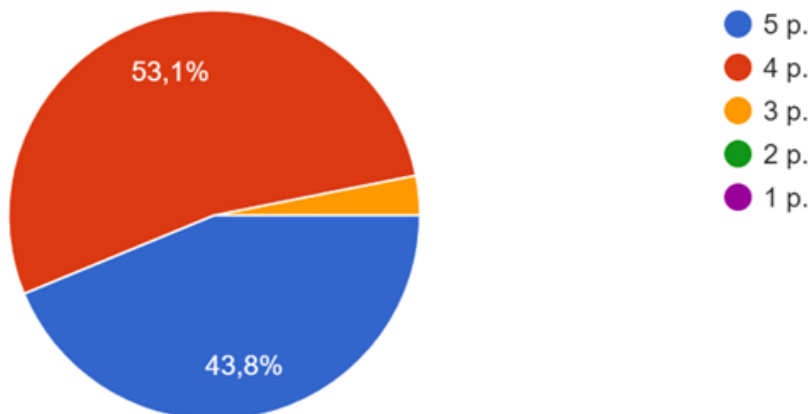
mahdollisuus ja velvollisuus. Kyse on tasa-arvosta ja siitä, suommeiko kaikille yhtäläiset oikeudet tulla osalliseksi ja tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi työyhteisön arjen kieliympäristössä.

Toimivan kielitaidon saavuttaminen edellyttää ympäristön kielitietoisuutta, jolloin vastuu kielitaitokysymyksistä siirtyy yksittäiseltä kielenkäyttäjältä koko yhteisön vastuulle (Intke-Hernandez 2022; Lehtimaja ym. 2021, 460). Kielitietoinen työyhteisö kannattelee ja tukee kielenoppijaa ja yhteisön uutta jäsentä ja tarjoaa mahdollisuuksia kieleen sosiaalistumiseen. Lisäksi kielitietoinen yhteisö sallii myös ”vajavaisen” kielen ja antaa mahdollisuuden harjoitella ja tukee kielenoppimista arkisissa kohtaamisissa ja työelämän eri vuorovaikutustilanteissa (Kotilainen ym. 2022).

Kieli- ja viestintätaitojen osa-alueiden arvottamista

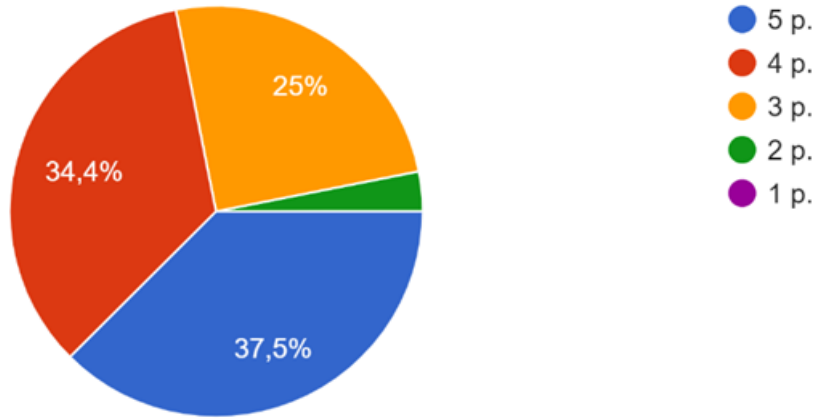
Kun olimme saaneet vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Mitä työelämän kieli- ja viestintätaitoihin opiskelijoiden näkemyksen mukaan kuuluu?) ja luokitelleet vastaukset analyysissä neljään kategoriaan, hyödynsimme tuloksia toisen tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi. Opiskelijoiden vastausten perusteella teimme kyselylomakkeen, jonka lähetimme Moodlen kautta opiskelijoille ja johon vastasi yhteensä 34 opiskelijaa. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan asteikolla 1–5 (1 = Täysin turhaa / ei lainkaan tärkeää; 2 = Ei kovin tärkeää; 3 = Tärkeää; 4 = Melko tärkeää; 5 = Erittäin tärkeää), kuinka merkittävänä he pitivät kutakin työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueita.

Opiskelijat arvostivat kielellisten perustaitojen, kuten sanaston ja rakenteiden, hallintaa. Vastaajista 3,1 % piti sitä tärkeänä, 53,1 % melko tärkeänä ja 43,8 % erittäin tärkeänä. Yksi vastaajista perusteli näkemystään näin: ”Kaikista tärkeintä on varmaankin tulla ymmärretyksi, mihin vankka perustaito antaa parhaat edellytykset”.



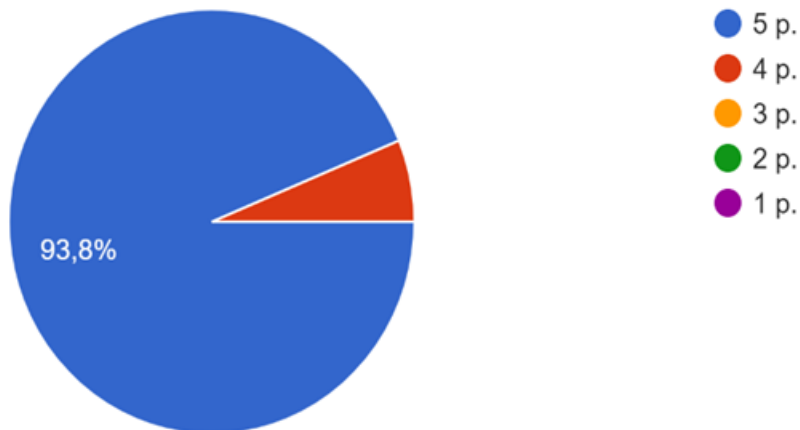
KUVIO 1 Kielellisten perustaitojen hallinta

Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot jaettiin kyselylomakkeessa kolmeen eri luokkaan, jotka olivat seuraavat: 1) taito verkostoitua, 2) uskallus käyttää kieltä ja 3) kyky empaattiseen vuorovaikutukseen.



KUVIO 2 Sosiaaliset ja tunnetaidot: Taito verkostoitua

Taitoa verkostoitua arvostettiin ja sitä pidettiin merkittävänä kieli- ja viestintätaitojen osa-alueena. Monet vastaajista korostivat sen merkitystä, kun taas toiset arvioivat sen olevan melko tärkeää tai tärkeää. Ainoastaan pieni osa vastaajista ei pitänyt sitä kovin tärkeänä.

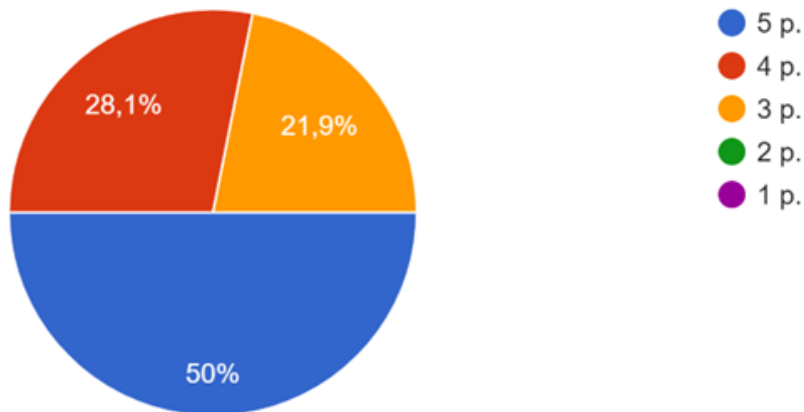


KUVIO 3 Sosiaaliset ja tunnetaidot: Uskallus käyttää kieltä

Uskallus käyttää kieltä arvotettiin korkealle: 93,8 % vastaajista piti sitä erittäin tärkeänä. Kyselomakkeen lopussa olleessa "muita kommentteja" -kentässä vastausta perusteltiin seuraavasti: "Uskallus käyttää kieltä ja kyky kehittää kielitaitoaan itse on

mielestäni kaikkein tärkeintä, koska ne luovat pohjan kaikelle” ja ”Näen, että virheitä pitää saada tehdä. Pitäisi vain uskaltaa avata suu vielä useammin”.

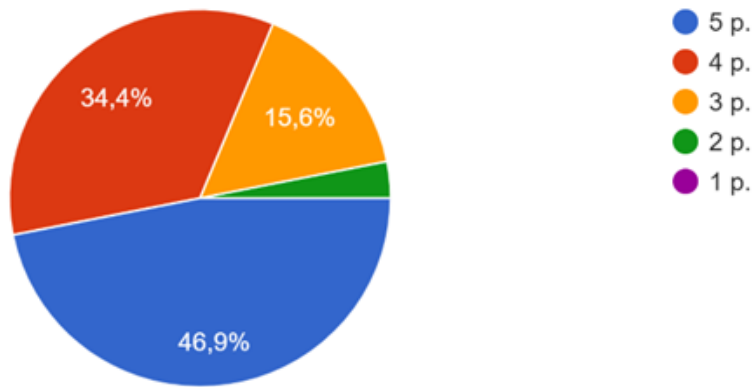
Kykyä empaattiseen vuorovaikutukseen arvostettiin suuresti: puolet vastaajista piti sitä erittäin tärkeänä, toiset taas melko tärkeänä tai tärkeänä:



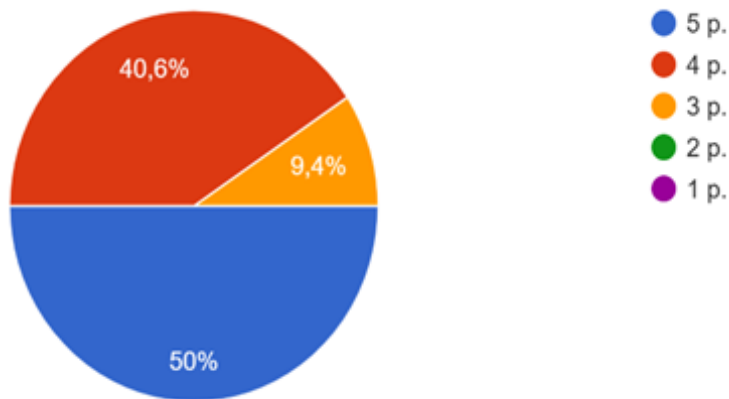
KUVIO 4 Sosiaaliset ja tunnetaidot: Kyky empaattiseen vuorovaikutukseen

Vastaajien vapaiden kommenttien perusteella empatian merkitys riippuu myös siitä, millaisesta työstä on kyse. Eräs vastaajista kirjoitti, että esimerkiksi sosiaalisessa työssä kyky empatiaan nousee keskeisemmäksi kuin toimistotyössä, jossa taas kieliopillisen ilmaisun merkitys korostuu. Toinen vastaaja puolestaan muistutti siitä, että sosiaalisiin taitoihin ja empatiaan kuuluu myös se, että ihmisten erilaiset luonteenpiirteet, kuten esimerkiksi ujous tai introversio, huomioidaan ja niitä kunnioitetaan.

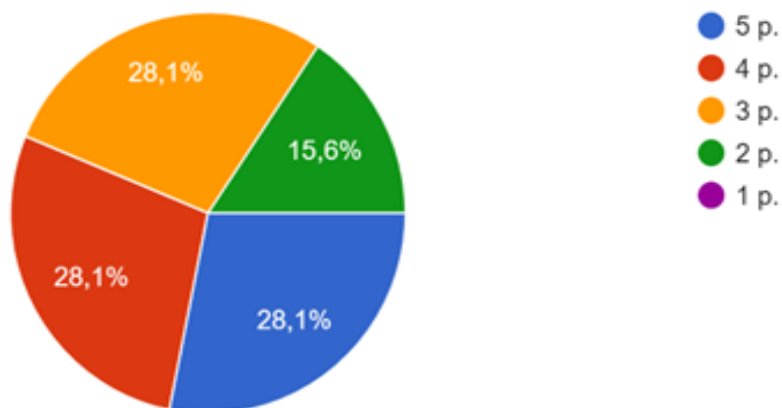
Kyselylomakkeessa kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot jaettiin kahteen alaluokkaan: 1) Taito reagoida kielellisesti ja kulttuurisesti hyväksyttävästi ja 2) ymmärrys kulttuurisista tekijöistä ja niiden huomioiminen vuorovaikutuksessa. Taitoa toimia kielellisesti ja kulttuurisesti sopivana pidetyllä tapana korostettiin vastaajien keskuudessa. Monet kokivat tämän taidon erittäin tärkeäksi, kun taas toiset arvioivat sen olevan melko tärkeää tai tärkeää. Samoin ymmärrys kulttuurisista tekijöistä ja niiden huomioon ottaminen nousi esiin tärkeänä seikkana.



KUVIO 5 Kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot: Taito reagoida kielellisesti ja kulttuurisesti sopivalla tavalla



KUVIO 6: Kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot: Ymmärrys kulttuurisista tekijöistä ja niiden huomioiminen vuorovaikutuksessa.



KUVIO 7 Kielitietoisuustaidot

Kielitietoisuustaitojen osalta mielipiteet jakautuivat asteikolla 2–5, kun taas muiden työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueiden merkitystä arvioitiin pääasiassa asteikolla 3–5 (tärkeä – melko tärkeä – erittäin tärkeä). Kielitietoisuustaitoja sen sijaan 15,6 % vastaajista ei pitänyt kovin tärkeinä.

Johtopäätökset

Tutkimusotteemme on etnografinen. Olemme halunneet löytää uusia näkökulmia tutkimuskohteestamme ottaen huomioon ilmiön kulttuurisidonnaisuuden ja kontekstuaalisuuden (ks. Lappalainen 2007; Knuutila 2010).

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että molemmat sen tekijät työskentelevät opettajina Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Tunnettuamme siis tutkimuskontekstin omakohtaisesti, mikä auttaa ymmärtämään vastausten merkityksiä tutkittavalle yhteisölle. Vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että aineiston laadullista analyysia on tukevoitettu myös kvantitatiivisella lähestymistavalla. Kvantitatiivisesta tutkimusotteesta huolimatta tutkimus ei kuitenkaan tarjoa yleistettävää tietoa.

Tutkimuksen rajoitteet liittyvätkin nimenomaan tulosten yleistettävyyteen: Tarkastellessamme kriittisesti tätä tutkimusta yhtenä suurimmista rajoitteista nousee esiin melko pieni vastaajajoukko (34 osallistujaa), minkä vuoksi tulokset eivät vielä tämän perusteella ole yleistettävissä yliopisto-opiskelijoiden perusjoukkoon. Tuloksiin ja niiden yleistettävyyteen vaikuttaa myös se, että tutkimukseen osallistujat ovat vapaaehtoisesti valinneet espanjan kursseja, jotka eivät välttämättä sisälly heidän tutkintovaatimuksiinsa. Syy opiskella kieltä liittyy monilla henkilökohtaisiin mielenkiinnonkohteisiin tai tulevaisuuden toiveisiin, ei niinkään tutkinnon asettamiin vaatimuksiin. Tämä osallistujien suuntautuminen kieliin ja kielten opiskeluun vaikuttaa väistämättä tutkimustuloksiin, sillä he näin ollen muodostavat valikoituneen joukon, jo-ka näkee kielet osana nykyistä arkeaan ja tulevaa työelämäänsä.

Tämän tutkimuksen mukaan työelämän kieli- ja viestintätaitojen osa-alueiksi määrittyvät 1) kielelliset perustaidot, 2) sosiaaliset taidot ja tunnetaidot, 3) kielelliset ja kulttuuriset toimintataidot sekä 4) kielitietoisuustaidot. Vastaajat pitivät tärkeimpinä taitoina kielellisten perustaitojen lisäksi sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja kuten tunnetaitoja ja kielellisiä ja kulttuurisia toimintataitoja. Sen sijaan kaikki eivät nostaneet kielitietoisuustaitoja merkittävimpien taitojen joukkoon, vaikka niidenkin arvo tunnustettiin.

Pohdimme saamiamme tuloksia tässä monikielisyysnäkökulmasta peruskoulun, Kielikeskuksen ja työelämän suhteen. Lähdemme tarkastelemaan tuloksia

peruskoulun monikielisyyden ja monikielisten käytänteiden kautta, sillä juuri siellä useimmat opiskelijat ovat saaneet ensikosketuksensa kielten formaaliin opetukseen ja luoneet käsityksensä siitä, mitä kielten oppiminen ja käyttäminen merkitsevät. Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen jälkeen opiskelijat saapuvat Kielikeskukseen vahvistamaan taitojaan ja oppimaan uutta, ja samalla he joko ovat jo työelämässä mukana tai ovat suuntaamassa sinne lähitulevaisuudessa.

Peruskoulun, yliopiston kielikeskuksen ja työelämän suhde on monisyinen. Peruskoulu on oma erillinen yksikkönsä, jossa opiskelijat saavat perustaidot eri kielissä. Peruskoulussa kielenopetukseen ja kielenkäyttöön liittyvät vaatimukset ovat usein normatiivisia, kun taas Kielikeskuksessa opiskelija voi keskittyä juuri niihin kieliin ja kulttuureihin, jotka kiinnostavat häntä eniten. Työelämässä ja peruskoulussa sen sijaan on noudatettava useimmiten tiettyjä kieliin ja kielenkäyttöön liittyviä standardeja ja normeja. Opiskelijat kantavat mukanaan peruskoulussa omaksuttuja kielikäsitteitä ja -asenteita, mikä vaikuttaa heidän suhteeseensa kielten oppimiseen ja käyttöön. Peruskoulussa oppilaat oppivat peruskielitaidot, joita he voivat sitten kehittää ja vahvistaa Kielikeskuksessa.

Monikielistyneessä työelämässä kielitaitoa pidetään merkittävänä, jotta voidaan kommunikoida tehokkaasti eri kieliryhmien ja toimijoiden kanssa. Tähän kuuluu niin suullinen kuin kirjallinenkin viestintä eri kielillä. Lisäksi monikielisessä työympäristössä tarvitaan kulttuuriosaamista ja avoimuutta erilaisille toimintatavoille ja ajattelutavoille. Samoin tiimityöskentelytaidot ovat tärkeitä, sillä työntekijän on kyettävä toimimaan eri kieliryhmien kanssa yhteistyössä ja kommunikoidaan tehokkaasti erilaisten työroolien puitteissa. Kaiken kaikkiaan monikielistynyt työelämä vaatii monipuolisia taitoja kuten kielitaitoa, kulttuuriosaamista, tiimityöskentelytaitoja ja teknologian hallintaa, joita harjoitellaan ja omaksutaan jo peruskoulussa ja joita myöhemmin vahvistetaan Kielikeskuksessa.

Monikielisydestä on tullut merkittävä kysymys puhuttaessa koulutuksesta, ja sitä on tutkittu paljon erityisesti peruskoulun kontekstissa. Lehtonen (2021) on pohtinut esimerkiksi sitä, mitä kielellinen moninaisuus tarkoittaa oppilaan, oppimisen, opettamisen ja kouluyhteisön kannalta. Peruskoulun kielikäytänteitä on tutkittu ja kehitetty kielitietoisiksi ja monikielisyttä tukeviksi (ks. esim. Itä-Helsingin uudet Suomen kielet: <https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/>).

Monikielisyyden tukeminen auttaa kehittämään kielitaitoa, kulttuurista osaamista sekä edistää ymmärrystä ja arvostusta eri kieliryhmiä ja kulttuureja kohtaan. Tämä vaatii paitsi käytänteiden muutoksia, myös tietoa ja ymmärrystä eri kulttuureista ja kielistä, kuten Lehtonen ja (2022) ovat korostaneet. Käytännössä tätä voidaan toteuttaa pienten arkisten järjestelyjen ja käytänteiden avulla. Lehtosen (2022)

mukaan esimerkiksi oppilaiden istumajärjestys ja fyysinen etäisyys vaikuttavat siihen, millaisia kieliä käytetään ja kuinka paljon eri kielillä kommunikoidaan. Lisäksi oppilaiden kielenomistajuus ja identiteetti ovat tärkeitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, millaista kieltä käytetään ja millaisia merkityksiä kieliin liitetään (Lehtonen 2022).

Monikielisyttä voi hyödyntää opetuksessa myös limittäiskielisten käytänteiden kautta siten, että eri kieliä käytetään luokassa samanaikaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Lehtosen (2021) mukaan tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat käyttävät omaa äidinkieltään osana oppimisprosessia tai että opettaja käyttää monikielistä viestintää selkeyttääkseen asioita oppilaille. Lehtosen (2021) mukaan limittäiskielinen pedagogiikka kannustaa oppilaita käyttämään kaikkia kielitaitojaan oppimisessa ja näkee kielet olennaisena osana oppimista. Tämä pedagogiikka on erityisen hyödyllistä monikielissä ja kielellisesti epäsymmetrisissä oppilasryhmissä. Kun oppilasta rohkaistaan käyttämään opittavaa asiaa monella kielellä, erityisesti ensikielellä, oppiminen tehostuu ja syvenee (Cummins 2018). Jos koulussa oppilaan kaikki kielitaidot otetaan huomioon ja hänen kielellinen repertuaarinsa tehdään näkyväksi, tuetaan samalla hänen minäkuvansa ja identiteettinsä kehittymistä ja luodaan suotuisat edellytykset oppimiselle (Lehtonen 2021).

Peruskoulussa opitaan paitsi tärkeitä kielitaidon perusteita, myös monikielisiä käytänteitä ja ymmärrystä monikielisyyden merkityksestä oppimiselle. Kielikeskuksessa tämä työ jatkuu, kun opiskelijat valmistautuvat monikieliseen työelämäänsä. Työelämässä monikielisyys on entistä tärkeämpää globaalissa taloudessa ja monikulttuurisissa yhteisöissä. Kielikeskus voi toimia siltana työelämäänsä monin tavoin: Kielikeskuksen tarjoama kielenopetus auttaa opiskelijoita kehittämään eri kielten taitojaan ja valmistautumaan paremmin tulevaisuuden työmahdollisuuksiin.

Kielikeskuksesta puhuttaessa monikielisyys ymmärretäänkin usein mahdollisuudeksi opiskella eri kieliä. Mielestämme vähintään yhtä tärkeä on Kielikeskuksen tehtävä siinä, kun rakennetaan ymmärrystä monikielisestä arjesta ja vahvistetaan monikielisten käytänteiden vakiintumista, sillä Kielikeskuksen kursseilla tapaavat eri alojen nykyiset ja tulevat asiantuntijat. Heidän kohtaamisissaan voi syntyä ja kehittyä kielellisiä taitoja ja käytänteitä, joita eri aloilla tarvitaan. Kohtaamiset mahdollistavat myös tieteenalojen välisen verkostoitumisen.

Mitä tämä kaikki sitten merkitsee Kielikeskuksen arjessa? On selvää, että kielellisiä perustaitoja harjoitellaan kaikilla kielikursseilla. Kursseilla harjoitetaan kielitaidon eri osa-alueita, jotka on kuvattu kurssien osaamistavoitteissa. Kielikurssit sisältävät

kuitenkin paljon muutakin, kuten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittamista jokapäiväisen toiminnan lomassa. Kursseilla tavoitteena pidetään sitä, että jokaisella on turvallinen tila oppia ja että kieliympäristö sallii eri tavalla puhutut kielimuodot. Aihetta on pohdittu ja käsitelty viime aikoina paljon Helsingin yliopiston kielikeskuksessa ja inklusiiviseen, avoimeen ja monimuotoiseen vuorovaikutukseen on kannustettu ja sitä tukevia käytänteitä on kehitetty (ks. Intke-Hernandez ym. 2022).

Sosiaaliset ja tunnetaidot kehittyvät ja vahvistuvat niitä käytettäessä. Kielikeskuksen kursseilla opiskelijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, joten on tärkeää sopia yhteiset säännöt ja kirjoittaa tai puhua ne auki. Kurssin käytänteisiin voi sisällyttää esimerkiksi sen, että saavuttaessa yhteiseen tilaan tervehditään, kysytään kuulumisia ja huomioidaan muut läsnäolijat. Samalla harjoitellaan opiskeltavaa kieltä ja työelämätaitoja, sillä työelämässä kohdataan jatkuvasti toisia ihmisiä fyysisesti tai virtuaalisesti jaetuissa tiloissa. Kielikeskuksen kurssit tarjoavat myös mahdollisuuden ja tilan verkostoitua, sillä tunneilla kohtaavat toisensa eri alojen tulevat ja nykyiset asiantuntijat. Tunnilla vieressä istuva kurssikaveri voi olla se, joka tulevaisuudessa on rekrytointiprosessissa tekemässä valintapäätöstä tai se, jonka asiantuntijuutta tarvitaan jossain yhteistyöhankkeessa.

Monimuotoistuneet oppimisympäristöt tukevat myös työelämän käytänteiden omaksumista ja sekä taitoa neuvotella niistä. Koronapandemian aikana opiskelijat ja opettajat yhdessä loivat käytänteitä, jotka jäivät arkeemme, kun olimme kohtaamaan toisemme virtuaalisesti. Opiskelijat oppivat myös neuvottelemaan eri kielillä siitä, miten virtuaalisissa ympäristöissä toimitaan, esimerkiksi pidetäänkö kameraa päällä, kuinka pyydetään puheenvuoroa ja miten kehoitetaan toista jakamaan ruutunsa tai huomautetaan, kun mikrofoni ei ole päällä. Nämä ovat sosiaalisia ja kielellisiä taitoja, joita työelämässä tarvitaan ja joita kielikeskuskonteksti etäopetuksessaan tarjoaa oppijoille (Niinivaara & Lehtonen 2023)

Kielellisiä ja kulttuurisia toimintataitoja kielikeskusopetuksessa voidaan tukea siten, että kannustetaan opiskelijoita tuomaan esiin heillä jo olemassa olevat tietotaitonsa ja hyödyntämään niitä. Monilla opiskelijoilla on kokemusta ja tietoa opiskelemansa kohdekielisen maan arjesta, kulttuurista tai jostain sen tietystä alakulttuurista, ja toisinaan kokemusta voi olla enemmän kuin kyseisen kielen opettajalla. Yksi parhaista tavoista tukea siis kielellisten ja kulttuuristen toimintataitojen kehittymistä onkin varmaan halu olla valppaana ja pyrkimys tukea ja kannustaa opiskelijoita havainnoimaan ja tarkkailemaan kieli- ja kulttuuriympäristöjä ja jakamaan tietoaan näistä. Helsingin yliopiston kielikeskuksen aktiivinen toiminta, jolla tuodaan yhteen kansainvälisiä ja paikallisia

opiskelijoita on myös merkittävä tekijä kielellisten ja kulttuuristen taitojen vahvistajana (ks. esim. Kotkavuori 2022, 2023).

Kielitietoisuustaitojen omaksuminen kiteytyy Kielikeskuksen arjessa mielestämme jatkuvan oppimisen ja monikielisuuden teemojen ympärille. Jatkuva oppiminen on Kielikeskuksessa jokapäiväistä, sillä oppiminen on monitieteistä, työelämään tähtäävää ja eri tahojen kanssa yhteistyötä tekevää (Kosonen & Järvelä 2021), jolloin myös kieltä ja kielen käyttöä on lähestyttävä jatkuvan oppimisen näkökulmasta.

Monikielisyys on sidoksissa jatkuvaan oppimiseen, sillä arki on nykyään globaalia, monipaikkaista ja monikielistä. Kansainväliset kontaktit ja eri kielet ovat osa jokapäiväistä toimintaamme ainakin virtuaalisten ympäristöjen kautta, kun olemme yhteydessä muihin toimijoihin tai haemme tietoa eri kielillä. Kielikeskuksen kursseilla onkin syytä kannustaa opiskelijoita hyödyntämään heidän omaamiaan kielellisiä resursseja sekä ohjata heitä havainnoimaan oppituntien ulkopuolisia kielellisiä maailmoita. Tässä kaikessa on kyse kielitietoiseksi kasvamisesta.

Monikielisyys ei ole todellisuutta ainoastaan peruskoulussa, vaan se on sitä myös muilla koulutusasteilla ja työelämässä. Mickwitzin ym. (2020) mukaan monikielisyys lisääntyy ja sen vaikutukset työelämään korostuvat nykymaailmassa yhä enemmän, ja opiskelijoita tulee valmistaa tähän monikieliseen työympäristöön. Tulevaisuuden työpaikoilla menestyminen edellyttää monikielisten ja monikulttuuristen taitojen hallintaa, joten niitä tulee ottaa huomioon opetuksessa ja koulutuksessa. Tässä Kielikeskuksella voikin olla merkittävä rooli, sillä se voi tukea monikielistä ajattelua ja toimintaa rohkaisemalla opiskelijoita käyttämään kaikkia kielitaitojaan ajattelussaan, toiminnassaan ja oppimisessaan. Tämä voidaan saavuttaa esimerkiksi käyttämällä limittäiskielistä pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon opiskelijoiden koko kielellinen ja kulttuurinen repertoari.

Kielitietoisuuden tukeminen voi myös olla hyvä tapa edistää monikielisyyttä ja monikulttuurisia taitoja. Kielikeskus voi sisällyttää kaikkeen toimintaansa tavoitteen yksikielisyyden normin purkamisesta. Yksikielisyyden normi perustuu oletukseen siitä, että normaali tapa oppia kieli on oppia sama kieli kuin ympäröivässä yhteiskunnassa, vaikka maailmanlaajuisesti on tavallista käyttää eri kieliä eri tilanteissa (Lehtonen 2021). Koska Kielikeskuksen kursseilla kohtaavat eri alojen nykyiset ja tulevat asiantuntijat, on se oiva paikka toteuttaa ja levittää muutosta. Kun tulevat akateemiset asiantuntijat ja eri alojen ammattilaiset siirtyvät työelämään, he toivottavasti vievät mukanaan kielitietoisia ja monikielisyyttä tukevia aatteita ja käytänteitä.

Kielitietoisuuden tukemisessa on kyse myös tasa-arvosta ja siitä, että jokaisella on oikeus käyttää ja hyödyntää kaikki kielellisiä resurssejaan vuorovaikutuksessa, ajattelussa ja tunteiden käsittelyssä. Kielitietoinen yhteisö tarjoaa mahdollisuuksia

harjoitella paikallista kieltä tai muuta yhdessä käytettävää kieltä eikä se ole toisten kielitaitoja esimerkiksi ulkonäön, taustan tai nimen perusteella. Kielitietoinen yhteisö ymmärtää monikielisyyden ja tukee sitä. Monikielisyyteen kuuluu myös sen sietäminen, että kielitaitoja on erilaisia ja että kieltä puhutaan usealla eri tavalla sekä se, että aina ei kaikkea ymmärrä ja että toisilta voi pyytää apua. Maailma on monikielinen, ja kielitietoisia toimijoita tarvitaan. Kielikeskuksen arjessa meillä on mahdollisuus tukea kielitietoisien ja tasa-arvoisten toimijuuden vahvistumista.

Lähteet

- Albrecht, T. L. & Goldsmith, D. J. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.), *Handbook of health communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 263–284.
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla verkossa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Baquedano-López, P. 2001. Creating social identities through doctrina narratives. Teoksessa A. Duranti (toim.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell, 343–358.
- Baquedano-López, P. & Mangual Figueroa, A. 2012. Language Socialization and Immigration. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 536–563.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. (5th ed) Boston, Mass.: Pearson A & B.
- Cherniss, G., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. 2006. Emotional Intelligence: What does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_4
- Cobb, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine* 38, 300–314.
- Cummins, Jim 2018: Urban multilingualism and educational achievement. Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. – Teoksessa P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (toim.), *The multilingual edge of education*, 67–90. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Grasz, S., T. Keisanen, F. Olof, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFinLAN vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 17–32.
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 20–31.

Duranti, A. & S. P. Black. 2012. Language Socialization and Verbal Improvisation. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 443–463.

Ellis, N. 2003: Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition*, 63–103. Oxford, UK: Blackwell 420 Publishing.

Ennser-Kananen J., Skinnari K., Iikkanen P. 2021. Translanguaging as a Key to Socially Just English Teaching in Finland. Teoksessa K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (toim.), *Policy Development in TESOL and Multilingualism*. Singapore: Springer, 201–216. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5_16

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

van Essen, A. 1997. 'Language awareness and knowledge about language: An overview' in L. van Lier and D. Corson (toim.). *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 6. Knowledge About Language*. Dordrecht: Kluwer Academic: 1–9.

Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3), 285–300.

Firth, A. & Wagner, J. 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91(1), 800–819.

Heath, S. B. 2012. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139046206>

Honko, M. 2019. *Mikä ihmeen kielitietoisuus?* Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Blogit. <https://www.avoin.jyu.fi/fi/blogit/mika-ihmeen-kielitietoisuus>

Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>

Intke-Hernandez, M. 2022. Mikä on riittävän hyvää suomea? *Kielikello* 1/2022. <https://www.kielikello.fi/-/mik%C3%A4-on-riitt%C3%A4v%C3%A4n-hyv%C3%A4%C3%A4-suomea>

Intke-Hernandez, M., Lyytinen, M. & Sulonen, N. 2022. *Inklusiivinen opiskeluympäristö on kielitietoinen*. Kielikeskuksen blogi. Julkaistu 16.12.2022. <https://blogs.helsinki.fi/kielikeskus/>

Jalovaara, E. 2005. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilotkustannus.

Jansson, Gunilla. "Negotiating belonging in multilingual work environments: church professionals' engagement with migrants" *Applied Linguistics Review*, 2021, pp. 000010151520210054. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0054>

Knuuttila, Seppo 2010. Tutkimusaineistojen muodostaminen. Teoksessa J. Pöysä & H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 19–42.

Kosonen, H. & Järvelä, R. 2021. Kielikeskuksen opeilla työelämätaitojen ytimeen. *Kielikeskuksen blogi*. 25.10.2021.

Kotilainen, L., Lehtimaja, I., & Kurhila, S. 2022. Monikielinen työpaikka: tehokkuuden, vaivattomuuden vai kielenoppimisen ehdoilla? *Kielikello*, (1). <https://www.kielikello.fi/-/monikielinen-ty%C3%B6paikka>

Kotkavuori, S. 2022. Bringing Real Life into Foreign Language Classrooms: Language Teachers Collaborating with L1-peer-assistants in Higher Education. *International Journal of Applied Linguistics*.

Kotkavuori, S. 2023 (jätetty vertaisarviointiin). Rethinking Peer Interaction in Language Classrooms: Students and L1-Peers as Mediators and Experts in Higher Education. *ITL International Journal of Applied Linguistics*.

Kulick, D. 1992. *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Kulick, D. & Schieffelin, B.B. 2004. Language Socialization. Teoksessa A. Duranti (toim.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 349–368.

Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski, J. 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & T. Metso (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lehtimaja, I., Kotilainen, L., & Kurhila, S. (2021). Monikielisyyden haasteet työyhteisössä. *Työelämän tutkimus*, 19(3), 452–463. <https://doi.org/10.37455/tt.109950>

Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello*, 4/2019.

Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (13), 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>

Lehtonen, H. (2022). Kieli meissä, kieli välillämme: Kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. teoksessa P. Heinonen, & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa* Vastapaino.

Lehtonen, H. & Spindler Møller, J. (2022). "We just want the language tone": When requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 275, 65–88

Leontjev, A. 1979. Kieli ja ajattelu. Helsinki: Kansankulttuuri.

van Lier, L. 2000. From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: OUP, 245–259.

van Lier, L. 2001. 'Language Awareness' in R. Carter and D. Nunan (toim.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Lier, L. 2002. An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization*. Lontoo: Continuum, 140–164.

Mickwitz, Å., Lehtonen, H., Cvetanovic, D., & Toom, A. (2021). Towards bilingual expertise - evaluating translanguaging pedagogy in bilingual degrees at the university level. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 195–217. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2012>

Negretti, R. & Garcia-Yeste, M. 2015. "Lunch keeps people apart". The role of English for social interaction in a multilingual academic workplace. – *Multilingua* 34, 93–118.

Niinivaara, J., & Lehtonen, H. 2023. Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>

Ochs, E. 1986. Introduction. Teoksessa B. Schieffelin & E. Ochs (toim.), *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. 2002. Becoming a speaker of culture. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, 99–120.

Ochs, E. & Schieffelin, B. 2012. The Theory of Language Socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 1–21.

Pallotti, G. & Wagner, J. (toim.) 2011. *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.

Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, s. 121-148.

Satokangas, H. & Suuriniemi, S-M. 2020. Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? Kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa>

Schmidt, R. W. 1995. *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

III Kehityssuuntia

Jaettu digipedagoginen johtaminen

Janne Niinivaara

The effects of digital pedagogy and online teaching on tertiary education go beyond just the increase in technology. The demands for digitalization have also raised suspicions, pressure, and concerns among communication and language teachers. However, especially since the COVID-19 pandemic, online teaching has become a solid part of every teacher's work, and digital pedagogy needs to be developed from slightly different perspectives than just a few years ago. This work requires various actions and approaches.

Digital pedagogy has been systematically developed at the Language Centre through research-based, pedagogical, and practical support for several years. This article focuses on the recent development of digital pedagogy at the Language Centre, its current state, and future directions. The significance of the pandemic for digital pedagogical development is also examined.

The article consists of three parts. The first part discusses digital pedagogy at the Language Centre before, during the early stages, and after the pandemic. These periods are examined through case studies conducted at the Language Centre. Based on these studies, the landscape of digital pedagogical at the Language Centre can be outlined. This landscape is pedagogically diverse and advanced but also multivocal and contradictory. The second part introduces leadership theories related to the development of teaching and pedagogical community. In the third part, leadership theories and the digipedagogical landscape are combined into a development strategy referred to in the article as shared digipedagogical leadership. Finally, practical examples of shared digipedagogical leadership at the University of Helsinki Language Centre are discussed. Shared digital pedagogical leadership is also considered at the curriculum level, in the development of digital skills, and in how the concepts of communication, language, and their learning are brought into online pedagogical discussions.

Johdanto

Tämä artikkeli jäsentää digipedagogista kehittämistä Helsingin yliopiston kielikeskuksessa hyödyntäen pedagogisen, jaetun ja itsensä johtamisen teorioita (ks. Jalkanen 2020; Burke ym. 2003; Stewart ym. 2011). Hallintotieteellistä, yliopistopedagogista sekä kieli- ja viestintätieteitä yhdistelevä näkökulmani pyrkii ottamaan huomioon akateemisen opetusorganisaation erityispiirteet kokonaisvaltaisesti ja tarjoamaan työvälineitä (digi)pedagogiseen työskentelyyn juuri Kielikeskuksessa. Samalla artikkeli hahmottelee suuntaviivoja 2020-luvun opetuksen kehittämiseen, kun pandemian jälkeisessä ajassa yhtäältä pyritään hyödyntämään verkko- ja etäopetusajan opit ja toisaalta varmistamaan inhimilliset kohtaamiset ja fyysinen yhdessäolo.

Artikkelini jakautuu kolmeen osaan: Ensimmäisessä osassa tarkastelen Kielikeskuksessa tehtyjä tapaustutkimuksia verkko- ja etäopetuksesta ennen pandemiaa, pandemian alkuaikoina sekä 1,5 vuotta pandemian alun jälkeen. Toisessa osassa tarkastelen johtamisen malleja teoreettisella tasolla. Artikkelin kolmannessa osassa yhdistän nämä kaksi teemaa jäsentäessäni jaetun digipedagogisen johtamisen askelmerkkejä.

Lähestymistapaani voi löytää ainakin kaksi perustelua: ajoituksen ja lähestymistavan harvinaisuuden. Ajoitusta tarkastellessa on palattava koronaviruspandemian alkuun.

Keväällä 2020 pandemian vuoksi opetus- ja koulutusinstituutiot siirsivät lähes kaiken opetuksensa etäopiskeluksi hyvin pikaisella aikataululla. Etäopetusta kesti yhtäjaksoisesti korkeakoulusta ja koulutusohjelmasta riippuen puolesta vuodesta kahteen.

Pitkittänyt etäopiskelu ja digitaalinen yhteisöllisyys on aiheuttanut sekä tutkimuksellista että pedagogista kiinnostusta ja huolta etäopetukseen siirtymisestä asti. Globaalisti tarkastellen pandemia-ajan etäopetusta, jota usein nimitetään myös hätäetäopetuksiksi (engl. *emergency-remote teaching, ERT*), on tutkittu verrattain runsaasti (esim. Hodges ym. 2020; Schlesselman 2020). Tutkimuksissa on keskitytty sekä opiskelijoiden (esim. Misra & Mazelfi 2021) että opettajien (esim. Busteed 2022) näkökulmiin. Yhteenvetona tutkimuksista voidaan karkealla katsannolla todeta, että hätäetäopetuksessa opiskelijoiden hyvinvointi ja opettajien jaksaminen olivat aluksi koetuksella. Haastetta tuottivat erityisesti opiskelijoiden motivaatio (Misra & Mazelfi 2021) ja opettajan mahdollisuudet tukea opiskelijoita (Busteed 2022). Pandemian pidetessä tutkijoita on huolettanut opiskelijoiden uupuminen (Salmela-Aro & Peltonen 2020).

Etäopetuksen kielteinen vaikutus yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatioon on puhututtanut julkisessa keskustelussa (esim. Virranniemi & Lindroos, 2021). Samaan aikaan huomiota on kiinnitetty siihen, miten onnistuneella digipedagogiikalla voidaan tukea opiskelijoiden hyvinvointia (Vara & Vesterinen, 2022). Kun hätäetäopetuksesta siirryttiin niin kutsuttuun uuteen normaaliin (engl. *new normal*), opettajien osaaminenkin oli kehittynyt ja pedagogisessa suunnittelussa pystyttiin huomioimaan entistä paremmin digipedagogiset lainalaisuudet (esim. Elshami ym. 2021).

Pandemia-aika saattoi olla joillekin opettajille opettavainen ja pedagogisesti paljon uutta tuova ajanjakso. Toisaalta pakon edellä kehittäminen ja poikkeukselliset olosuhteet eivät tarjonneet pedagogiselle kehittämiselle antoisia lähtökohtia. Mainitsin aiemmin, että ajoitus on ensimmäinen syy tämän artikkelin syntyyn. Tällä viittaankin erityisesti siihen, miten pandemianjälkeisessä maailmassa opetusta tulisi kehittää, erityisesti digipedagogiikan näkökulmasta, kun kaikki ovat monia kokemuksia, niin kielteisiä kuin myönteisiä, rikkaampia.

Toinen perustelu on poikkitieteellisen lähestymistapani harvinaisuus. Korkeakoulujohtamisen eli lähtökohtaisesti hallinto- ja yhteiskuntatieteisiin ja johtamisen psykologiaan yhdistettävä tutkimus ei välttämättä helposti löydä yhtymäkohtia (yliopisto)pedagogisesta ja kasvatustieteellisestä tutkimuksesta, joka tähtää erityisesti opetuksen kehittämiseen. Opetuksen strateginen kehittäminen yhdistää parhaillaan tutkimuspohjaisesti sekä hallintotieteellistä että pedagogista lähestymistapaa, mutta tähän tavoitteeseen sisältyy käytännön ja historiankin sanelemia ristiriitoja. Yksi niistä on yliopiston organisaatorakenne ja -kulttuuri. Yliopistot ovat organisaatioina löyhäsidonnaisia (engl. *loose coupling*) (Virtanen 2014; Kuoppala 2014; Tirronen 2014): yliopisto on pohjimmiltaan hajanainen kokonaisuus, jossa tiedekunnat

ja erillislaitokset toimivat sangen itsenäisinä organisaatioina varsinaisen yliopisto-organisaation sisällä. Toimijoiden tiedot muista toimijoista ovat puutteelliset. Tämä ristiriitainen systeemi on yhtä aikaa avoin ja suljettu, epämääräinen ja rationaalinen sekä spontaani ja harkittu. Löyhäsidonnaisuus johtaa siihen, ettei organisaatiotasolla tehtyjen päätösten toteuttaminen alemmilla tasoilla ole lainkaan helppoa. Ylätason päätöksiin ei sitouduta, ja päätösten valmistelu alhaalta ylöspäinkin vie puolestaan paljon aikaa. (Virranniemi 2015, 31; Virtanen 2014, 311–312.)

Toisin sanoen virtaviivainen kehittämisprosessi, joka siirtyy sujuvasti strategisesta tavoitteesta käytännön toiminnaksi, on yliopistokontekstissa sisäisesti haasteellista. On kuitenkin tärkeä muistaa, että löyhäsidonnaisuudessa on myös hyvät puolensa: siitä johtuen esimerkiksi tiedejohtamista ja autonomiaa voidaan puolustaa (Kuoppala 2014, 276), ja huonosti harkittuja koko yliopistoa koskevia hallintotason päätöksiä on voitu jopa tiedekunta- ja erillislaitostason toiminnalla kumota (esim. Sapir & Oliver 2016).

Kielikeskuksen opetuksen kehittämisen käytännöstä käsin tilanteessa voi nähdä muitakin paradokseja: Yhtäältä hallinnolliset ja pedagogiset toimet yhdistyvät opettajien ja muiden opetuksenkehittäjien arjessa, jossa (kehittämis)työn suunnittelu, organisointi ja toteuttaminen kietoutuvat väistämättä pedagogisiin kysymyksiin opetuksen tavoitteista ja käytännöistä. Löyhäsidonnaisuuden lisäksi yliopistojen organisaatio- ja johtamiskulttuureja voidaan kuvata vallan kaksinaisuuden eli kontrollin dualismin käsitteellä. Kontrollin dualismi viittaa rakenteeseen, jossa yhtäältä yliopistoa johdetaan akateemisesti tieteenalojen kautta ja toisaalta hierarkkisesti hallinnon kautta. Nyky-yliopisto ei voi enää lähtökohtaisesti toimia ja kehittyä pelkästään tieteenalakohtaisen johtamisen kautta, vaan tarvitaan myös niin sanottua hierarkkista hallintoa. Tilanne johtaa siihen, että tulee asettaa yhteisiä, jaettuja pelisääntöjä sekä määritellä erilaisia johtamisen käytäntöjä. (Virtanen 2014, 310.) Tähän näkökulmaan palaan vielä artikkelin lopussa.

Etenen artikkelissani ilmiöstä teoriaan ja siitä käytäntöön. Kirjoitustapani on hakenut innoitusta ongelmalähtöisestä oppimisesta, jossa ei edetä teoriasta soveltamiseen, vaan monitieteisesti ja syklisesti haetaan käytännön ”ongelmaan” tai ”caseen” tutkimus- ja teoriapohjaisia ratkaisuja (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2009). Ongelmalähtöisen oppimisen tavoitteena on hahmottaa monimutkaisia ja -tasoisia kokonaisuuksia ja auttaa ymmärtämään, ettei ongelmiin usein ole yksiselitteisiä ratkaisuja (mts. 267). Sen takia valitsenkin teorian opetusyhteisön ja digipedagogiikan kehittämiseen poikkeuksellisesti hallintotieteen ja johtamisen psykologian puolelta, jaetun, pedagogisen ja itsensä johtamisen alueelta. Katson, että monitieteinen, johtamisteorioista kumpuava tarkastelu voi tuoda hedelmällisiä ja perusteltuja näkökulmia opetuksen kehittämiseen.

Lähtökohta: Digipedagoginen maisema Kielikeskuksessa pandemian kynnyksellä ja aikana

Artikkelini keskeinen ongelmanasettelu perustuu seuraavalle kysymykselle: Millaista pandemian jälkeisen digipedagogisen ja laajemminkin viestintä- ja kieltenopetusta koskevan kehittämisen tulisi olla? Kysymys perustuu siihen vääjäämättömään havaintoon, että korona-ajan opetuksen myötä lähes jokaiselle kielikeskusopettajalle on kertynyt kokemusta verkko-opetuksesta. Pandemiaa edeltävältä ajalta läheskään jokaisella ei sitä ollut, puhumattakaan halusta hankkia sitä. On kuitenkin verrattain selvää, ettei pelkkä pandemia-ajan kokemus verkko-opettamisesta ole sama asia kuin linjakkaan digipedagogiikan toteutuminen viestintä- ja kieltenopetuksessa (ks. Hodges ym. 2020), eikä näiden väliin kannata vetää yhtäsuuruusmerkkejä. Häätäetäopetusta voidaan kuvailla paniikkiratkaisuna, ei tarkoituksenmukaisena tapana järjestää verkko- ja etäopetus.

Tässä luvussa pyrin luomaan perustan sille, millaisessa tieto-, kokemus- ja asenneympäristössä Kielikeskuksen digitaalinen opetuksen kehittäminen tapahtuu ja on tapahtunut. Nimitän tätä ympäristöä Kielikeskuksen digipedagogiseksi maisemaksi. Tarkastelen digipedagogista maisemaa kolmen Kielikeskuksessa tehdyn tapaustutkimuksen valossa. Nämä tapaustutkimukset tarkastelevat Kielikeskuksen opetuksen kokonaisvaltaista digipedagogista kehittämistä organisaatiolähtöisesti, erotuksena esimerkiksi tietyn kielen, oppiaineen tai Kielikeskuksen sisäisen yksikön sisällä tapahtuva kehittäminen tai opetusmenetelmiin keskittyvä tutkimus. Nämä esimerkkinäkökulmat ovat arvokkaita ja välttämättömiä, mutta eivät näkökulmiani tässä artikkelissa.

Tarkastelemani tapaustutkimukset voidaan jakaa kolmeen ajanjaksoon: aika ennen pandemiaa, pandemian alku sekä pandemian aikainen, opetuksen arjesta katsottuna hieman tasaantuneempi vaihe, tutkimuskirjallisuudessa ja julkisessa keskustelussa viitattu ”uuden normaalin” aika (esim. Busteed 2022; Elshami ym. 2021; Misra & Mazelfi 2021). Tämän artikkelin julkaisuajankohtana pandemia on käytännössä hiipunut normaalin elämän tieltä, mutta virallisesta pandemian jälkeistä tutkimusdataa Kielikeskuksesta ei kirjoitusajankohtana ole ollut.

Kaksi hyödyntämäni tapaustutkimusta on raportoitu tarkemmin muissa julkaisuissa (ks. Niinivaara 2018; Niinivaara & Vaattovaara 2018; Niinivaara & Lehtonen 2023). Kuvaamalleni aikajanelle toisena, pandemian alkua kuvaavaan aineistoon on viitattu myös Niinivaaran ja Nelsonin (2023) puheenvuoroartikkelissa, mutta koska sitä ei ole tarkasti raportoitu aiemmissa julkaisuissa, kuvaan kyseisen tapaustutkimuksen seikkaperäisemmin kuin kaksi muuta.

Aika ennen pandemiaa: Innostus ja huoli

Ensimmäisenä tarkastelen kyselyaineistoa, joka on kerätty sekä Kielikeskuksen opettajilta että opiskelijoilta vuosina 2015–2016. Ajankohta edelsi esimerkiksi Helsingin yliopiston Opetuksen digiloikka -projektia (Opetuksen toteutuksen digiloikka 2017–2020). Vuonna 2016 laaditussa HY:n strategiassa 2017–2020 korostettiin digitaalisuuden ja teknologian merkitystä niin opetuksessa, opiskelussa kuin tutkimuksessakin (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020). Kielenoppimisenkin digipedagogiikasta oli tarjolla runsaasti tutkimusta (Lund & Hauge 2011), myös kotimaisessa yliopistokontekstissa (esim. Jalkanen 2015). Ilmiö oli siis vahvassa strategisessa, tutkimuksellisessa ja pedagogisessa nosteessa. Oli sangen perusteltua selvittää digipedagogisen kehittämistyön tueksi juuri Kielikeskuksen ja myös Helsingin yliopiston tilannetta.

Aineiston tuloksista ovat aiemmin julkaisseet ja tarkemmin raportoineet Niinivaara (2018) sekä Niinivaara ja Vaattovaara (2018). Kyselytutkimuksessa vertailtiin opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja asenteita opetusteknologisia ratkaisuja kohtaan. Täysin etänä tai verkossa opetettavat tai opiskeltavat kurssit eivät olleet tarkastelun kohteena, ja ne olivat aineistoissa hyvin aliedustettuja. Aliedustus johtuu siitä, etteivät täysin verkossa opetetut kurssit olleet Kielikeskuksessa vuosina 2015 ja 2016 järin yleisiä. Tarkastelussa olivatkin ensisijaisesti digitaalisuutta ja fyysisiä oppimisympäristöjä yhdistävä sulautuva opetus (engl. *blended learning*) ja luokkahuoneessa tapahtuva lähiopetus, jota digitaaliset ratkaisut rikastavat.

Opettajien ja opiskelijoiden pahimpia ja parhaita digitaalisia oppimiskokemuksia tarkasteltiin ja kategorisoitiin rinnakkain (Niinivaara 2018; Niinivaara & Vaattovaara 2018). Pahimmat kokemukset liittyivät molemmissa ryhmissä siihen, että teknologia ei toiminut odotetusti, teknologinen väline oli valittu huonosti suhteessa käsillä olevaan tehtävään tai teknologian osaamattomasta käytöstä johtuvaan häpeään. Opettajat kokivat itse epäonnistuneensa, mikäli he eivät hallinneet teknologisia ratkaisuja, ovat kokemuksensa mukaan epäonnistuneet teknologisen välineen valinnassa tai soveltaneet sitä pedagogisesti ontuvasti. Vastaavasti opiskelijat raportoivat huonoiksi kokemuksiksi niitä, joissa nimenomaan opettajan valitseman teknologisen sovelluksen ei koettu istuvan toteutettavaan aktiviteettiin. Joissain opiskelijakokemuksissa opettajan koettiin jättävän opiskelijat yksin teknologian kanssa. Tämä näkyi joko heikosti fasilitoidussa verkkovuorovaikutuksessa tai siinä, ettei opettaja opastanut teknologisen välineen käytössä. Opiskelija-aineistosta löytyi lisäksi joitain mainintoja siitä, etteivät opiskelijoiden kurssitoverit sitoudu verkkotyöskentelyyn tarpeeksi. Opettajat raportoivat vastaavasti huonoja kokemuksia siitä, miten opiskelijat eivät sitoudu verkossa työskentelyyn.

Parhaiksi kokemuksiksi sekä opettajat että opiskelijat nimesivät sellaiset tilanteet, joissa teknologia toi jonkinlaista lisäarvoa: opiskelu ei onnistuisi ilman sitä tai juuri kuvatulla

tavalla opettaminen ei olisi mahdollista ilman digitaalista apuvälinettä. Opiskelijat kuvasivat myös ryhmävuorovaikutuksen onnistuvan joskus paremmin verkossa kuin luokassa. Osa opettajista kuvasi erityisesti sitä, miten digitaalisuus on saumaton osa kaikkea opetusta ja pedagogista suunnittelua.

Niinivaara (2018) eritteli lisäksi opettajavastauksia, joissa kuvattiin huolia, pelkoja ja erityisen voimakkaita varauksia digitaaliseen kieltenopiskeluun liittyen. Tällaiset kuvaukset olivat vahvasti aineistolähtöisiä, ja ne analysoitiin omana kategorianaan. Kategorian vastauksissa digitalisaatio koettiin suhteellisen turhana, ei-vakavasti-otettavana muoti-ilmiönä, suorastaan vaarallisena toimintana tai opiskelumuotona, joka sulkee ulkopuolelle ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Muoti-ilmiökritiikissä korostui ajatus, jonka mukaan digitaalisuutta sovelletaan opetuksessa verrattain pinnallisin perustein ja sen takia, että ajanhenki sitä perusteettomasti edellyttää. Vaarallisen ilmiön alle luettiin kuvaukset, joissa korostettiin digitaalisuuden haitalliseksi tulkittuja vaikutuksia terveydelle tai sosiaaliselle elämälle. Vuorovaikutusnäkökulmassa ilmeni ajattelu, ettei verkossa voi kohdata toista ihmistä eikä harjoitella keskustelua tai suullista vuorovaikutusta.

Yhteenvetona voidaankin todeta, että digitaalisuus puhututti kuvatulla ajanjaksolla paljon, mutta oli sekä pedagogisesta että käytännön opetuksen näkökulmista epätasaista. Yhtäältä digipedagoginen ajattelu ja toiminta olivat arkipäiväistyneet ainakin opetusta rikastuttavaksi osaksi ja monet opettajat kehittivät aktiivisesti sekä osaamistaan että opetustaan digipedagogisempaan suuntaan. Toisaalta sangen tyypillisiä olivat myös ne äänet, joiden mukaan digitaalisuus tulisi suorastaan hylätä. Epäluulot, huolet ja pelot olivat kiinteä osa digipedagogista keskustelua: mahdollisuuksien rinnalle oli tuotava usein myös uhat. Niinivaara (2018) huomauttaakin, että huolipuheessa korostuu usein luokkahuoneen ja digitaalisen oppimisympäristön vastakkainasettelu.

Myös opettajien osaaminen yhdistyy asenteisiin. Jos opettaja ei usko digitaalisiin vuorovaikutusympäristöihin, opiskelijan ohjaaminen niissä on luonnollisesti hankalaa. Niinivaara ja Vaattovaara (2018) tuovatkin esiin, että digitaalisen murroksen edellyttämä pedagogisen suunnittelun muutos toteutuu kielikeskustasolla osittain, mutta ei kokonaan.

Pandemian alku: Oivallus ja vastustus

Pandemia-ajan etäopetus ei varsinkaan keväällä 2020 ollut millään tavalla tavoiteltava tapa toteuttaa verkkopedagogiikkaa. Erotuksena suunnitelmallisesta, linjakkaaseen digipedagogiikkaan perustuvasta pandemia-ajan verkko-opetusta voidaankin puhua hätäetäopetuksena, jonka tavoite oli lähtökohtaisesti mahdollistaa opintojen suorittaminen yhteiskuntien sulkeutumisen aikanakin (ks. Hodges ym. 2020;

Schlesselman 2020). Emme täten voi emmekä saa olettaa kevään 2020 etäopetuksen olleen ihanteellisin tapa toteuttaa verkko-opetusta missään opetusinstituutiossa. On kuitenkin kiistatonta, että pandemian alun myötä kehittynyt verkko-opetuskokemus muutti käsityksiä ja kokemuksia digipedagogiikasta Kielikeskuksessa. Hyödynnän tämän ajanjakson kuvauksessa kahta eri aineistoa, jotka niputan yhdeksi tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimus koostuu Kielikeskuksessa kerätyistä opettajahaastatteluista (N=10) ja -kyselystä (N=48).

Opettajahaastattelut muodostuivat kahdesta ryhmähaastattelusta, yhdestä parihaastattelusta ja kahdesta yksilöhaastattelusta. Haastattelut opettajat ovat Kielikeskuksen opettajia, jotka olivat tunnustautuneet tai muuten tunnistettu niin sanotuiksi "digitaalisiksi pioneereiksi" eli opettajiksi, jotka mielellään ja aktiivisesti kehittävät hyödynsivät digipedagogisia ratkaisuja. Opettajien omat uskomukset ja taidot (Tsai & Chai 2012) tai ymmärrys teknologian aiheuttamista muutoksista pedagogiseen vuorovaikutukseen (Moser 2016) voivat vaikuttaa siihen, miten onnistunutta toteutettava digipedagogiikka on. Haastattelujen näkökulma valikoitui, jotta ilmiötä voitaisiin tarkastella digipedagogiikan lähtökohdista, vastakkaisasettelusta vapaana. Tämän selektiivisen opettajakunnan sisällä haastateltavat valikoituivat verrattain satunnaisesti sen mukaan, miten esimerkiksi haastatteluaiakataulut saatiin sopimaan. Yhtenä valintaperusteena oli kuitenkin mahdollisimman iso edustus eri kieliä ja oppiaineita: 10 haastateltavaa edustaa kahdeksaa Kielikeskuksessa opetettavaa kieli- ja viestintäoppiainetta. Haastateltavien iän, sukupuolen ja tarkemman oppiaineen jätän tarkemmin mainitsematta tunnistettavuuden salaamiseksi. Haastateltavissa oli kuitenkin verrattain tasaisesti uransa alussa olevia, jo pidemmän uran tehneitä sekä siltä väliltä.

Haastattelut aloitettiin juuri ennen pandemian puhkeamista vuodenvaihteessa, ja ne vietiin loppuun ensimmäisenä pandemiakevään 2020 aikana. Haastattelut toteutettiin fenomenologis-hermeneuttista menetelmää soveltaen. Fenomenologisen ajattelun mukaan yksilöt toimivat suhteessa ympäröivään maailmaan muokaten sitä, ja tätä maailmasuhdetta tarkastellaan aina toimivan yksilön, subjektin, näkökulmasta (Laine 2018). Fenomenologia tutkii kokemuksia ja niiden rakentumista (esim. Perttula 2015). Ihmisen kokemus on ainutlaatuinen, mutta myös universaali. Ihminen liittyy muihin yksilöihin yhteisöjen kautta, ja siksi kokemukset ovat aina myös suhteessa yhteisöön: sen muokkaama ja siihen vaikuttava. (Esim. Taipale 2010; Miettinen 2010.)

Haastatteluissa noudatettiin fenomenologisen haastattelun periaatteita. Se on luonteeltaan mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen. Kysymykset pidettiin avoimina ja johdatteluista vapaina, ja ne pyrittiin luomaan siten, että vastausten olisi helppo olla kuvailevan kertomuksen kaltaisia. (Laine 2018.) Haastateltavia opettajia rohkaistiin kuvaamaan, miten he käyttävät digipedagogiikkaa sekä millaisia arjen konkreettisia tai tyypillisiä kokemuksia heillä on. Ryhmä- ja parihaastatteluissa haastateltavien voidaan katsoa merkityksellistyneen kokemuksiin yhdessä.

Hermeneuttinen eli tulkinnallinen ulottuvuus fenomenologisessa tutkimuksessa näkyy sisäänleivotussa ajatuksessa, että haastateltavat ovat itse tulkinneet esiintuomansa asiat merkityksellisiksi (van Manen, 1997). Lähtökohtaisesti haastatteluissa esiin tuodut asiat ilmentävät sitä todellisuutta, jossa opettajat pedagogisesti toimivat ja vaikuttavat.

Kielikeskuksen opettajille tarkoitettu kyselyaineisto kerättiin touko- ja elokuun välisenä ajanjaksona vuonna 2020, ensimmäisen pandemiakevään jälkeen, kun täyttä etätyötä ja -opetusta oli takana joitakin kuukausia. Kyselyllä haluttiin selvittää paitsi opettajien kuulumisia poikkeuksellisen kevään jälkeen, myös tehdä näkyväksi opettajien verkko- ja etäopetuskokemuksia ja -ratkaisuja. Lisäksi kyselyn tavoitteena oli saada käsitys verkkopedagogisesta todellisuudesta uudenlaisessa tilanteessa, jossa lähes kaikilla Kielikeskuksen opettajilla oli verkko-opetuskokemusta, joillakin ensimmäistä kertaa elämässään.

Kysely laadittiin yhteistyössä Kielikeskuksen opetuksen kehittämisryhmän kanssa. Kysely koostui sekä väitteistä että avoimista kysymyksistä. Väitteiden avulla vastaajia pyydettiin muun muassa arvioimaan, miten työstä siirtyminen etäopetukseen oli, miten hyvin vastaaja pystyi hyödyntämään aiemmin oppimaansa tässä siirtymässä, miten vastaaja jakoi aikaansa synkronisen ja asynkronisen opetuksen välillä ja aiotaanko pandemiakevään kokemuksia hyödyntää tulevassa opetuksessa. Avoimissa kysymyksissä pyydettiin kuvaamaan ensimmäisen pandemiakevään vuorovaikutusta niin opiskelijoiden kuin kollegojen kanssa, omia pedagogisia ratkaisuja ja kevään aikana opittua. Lisäksi kyselyssä oli lopussa vapaa sana -osio.

Haastatteluaineiston ja kyselyaineiston välillä löytyi analyysivaiheessa yhteyksiä, kun opettajat kuvasivat digipedagogista ajatteluaan. Kyselyaineistosta löytyi luonnollisesti paljon vastauksia, jotka kuvasivat juuri etäopetuksen poikkeuksellisuutta ja siitä johtuvaa työläyttä, mutta opettajilta kerätty aineisto sisälsi myös runsaasti kuvauksia (digi)pedagogisen ajattelun kehittymistä kevään aikana. Tähän jälkimmäiseen aineiston osaan keskityn artikkelissani.

Haastattelu- ja kyselyaineisto analysoitiin rinnakkain, vaikkakin aineistot pidettiin erillään. Menetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla vastauksia teemoiteltiin ja jäsennettiin. Menetelmässä käsitteellistetään ja tulkitaan tutkittava ilmiö, eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajarvi 2018, 41–42). Erityisesti digipedagogiseen ajatteluun keskittyvässä analyysissä hahmottuivat selkeästi kolmenlaiset kokemukset: 1. Siirtymä täyteen etäopetukseen ei itsessään ollut hankala tai kuormittavaa. 2. Kevään etäopetus avasi uusia oivalluksia. 3. Etäopetuksen kielteiset lieveilmiöt. Yhdellä vastaajalla saattoi olla kuvauksessaan kaikkia mainittuja kokemustyyppisiä.

Kokemukset siitä, että etäopetukseen siirtyminen ei ollut itsessään kovin kuormittavaa, liittyvät paljolti siihen, mitä opettaja oli aiemmin, ennen pandemiaa, opetuksessaan

tehnyt. Aiemmat monimuotototeutukset, verkkopedagoginen ajattelu ja “pöytälaatikkoon” suunnitellut verkkokurssit palvelivat opettajia paljon, vaikka täydestä etäopetuksesta ei olisikaan ollut kokemuksia. Vastaajien 8 ja 3 sitaatit kuvastavat tätä.

Monimuotokurssi oli helppo siirtää kokonaan Moodleen. Ei vaikuttanut paljon, sillä ne, jotka sen kurssimuodon valitsivat, olivat aktiivisesti valinneet itsenäisen työtavan. Itse asiassa ryhmätyö sujui paremmin kuin edellisissä vastaavissa kursseissa. (Vastaaja 8)

Minulle ei koitunut tästä keväästä juurikaan ylimääräistä työtä enkä kokenut poikkeustilan aikaista opetusta sen kuormittavampana kuin lähiopetustakaan. (Vastaaja 3)

Nämä avovastausten löydökset saavat tukea myös opettajien vastauksista kyselyn väitteisiin. Yli 60 prosenttia vastaajista koki, että he pystyivät hyödyntämään aiempaa verkko-opetusosaamistaan (kuvio 1) tai materiaaleja (kuvio 2) siirryttäessä täyteen etäopetukseen.

KUVIO 1: Pystyin hyödyntämään aiempaa verkko-opetusosaamistani etäopetukseen siirryttäessä (4=Täysin samaa mieltä, 1=Täysin eri mieltä).



KUVIO 2: Pystyin hyödyntämään valmiina olleita materiaaleja etäopetukseen siirryttäessä (4=Täysin samaa mieltä, 1=Täysin eri mieltä).



Toisena kokemustyyppinä aineistosta ovat tunnistettavissa etäopetusajan tuomat oivallukset. Tällaisille kokemuksille tyypillisiä olivat havainnot siitä, kuinka oman digipedagogisen ajattelun kehittyminen alkoi kokonaisvaltaisemmin vaikuttaa käsityksiin omasta opetuksesta. Myönteiset kokemukset omasta, onnistuneesta verkko-opetuksesta olivat rohkaisevia. Kokemuksiin liittyy myös ajatus, että äkkisiirtymään pakottaneen kevään jälkeen digipedagogiseen työskentelyyn voi rauhassa syventyä. Näitä kokemuksia seuraavat sitaattit kuvaavat.

Olen entistä enemmän alkanut ajatella sitä, mikä oikeastaan on sellaista, mitä ylipäänsä kannattaa tehdä lähiopetuksessa. Myös monet sellaiset asiat, joiden ajattelin olevan hankalia toteuttaa etänä, ovatkin onnistuneet yllättävän hyvin. Jatkossa haluan lähiopetuksessa keskittyä entistä enemmän sellaisiin asioihin, joissa se on parhaimmillaan: toiminnallisiin harjoituksiin, spontaaneihin ideoihin ja opiskelijoiden kohtaamiseen kiireettä. (Vastaja 10)

Odotan jo syksyä, jotta saan ja ehdin suunnitella opetuksen paremmin etämuotoon soveltuvaksi! (Vastaja 12)

Vaikka arvostan edelleen lähiopetusta ja panostan mieluiten siihen, olin positiivisesti yllättynyt, miten hyvin etäopetus toimi alkuhankaluuksien jälkeen. (Vastaja 25)

Poikkeusaika siis pakotti ottamaan käyttöön digipedagogisen potentiaalin, jota opettajistolla oli käytössään, mutta josta jokainen ei välttämättä ollut omalla kohdallaan tietoinen. Tämä ei ollut vastaajille yksinomaan kielteinen kokemus. Väitelauseisiin vastanneista yli 80 prosenttia kertoi hyödyntävänsä etäajan oppeja myös poikkeustilan päätyttyä (kuvio 3).

KUVIO 3. Aion soveltaa etäopetusjakson aikaisia uusia toimintatapoja normaaliajan opetuksessani (4=Täysin samaa mieltä, 1=Täysin eri mieltä).



Kolmantena kokemustyyppiin kuuluvat sellaiset kokemukset, joissa verkko- ja etäopetusta tulee mahdollisimman paljon rajata tai välttää. Tällaisille kokemuksen kuvauksille oli tyypillistä verkko-opetuksen tulkittu vaillinaisuus kielenoppimiseen tai vuorovaikutukseen. Myös verkko-opetuksen perimmäiset tavoitteet nähtiin joissain vastauksissa ulkopedagogisina, kuten taloudellisina.

En pidä verkko-opetuksesta enkä videon käytöstä, vaikka hallitsen ne teknisesti ja varmaan myös pedagogisesti. Yliopisto-opetuksen parhaita puolia on suuri vapaus ja itsenäisyys, mutta poikkeustilanteessa myös tämän kielteiset puolet korostuvat. (Vastaaaja 13)

Rakastan luokassa olemista ja kasvokkaisia kohtaamisia ja opetukseni on silti jo pitkään ollut monimuotoista. Nyt on kuitenkin koko ajan pelko, että monimuotoisuus ei enää riitä, vaan kontaktiopetuksesta joutuu luopumaan lopullisesti, kun tämä kerran toimi nytkin "niin hienosti" (ja halvalla). (Vastaaaja 8)

Yksinäistä puurtamista, ikävä opiskelijoita ja luokkaa ja sitä toisenlaista sosiaalista vuorovaikutusta. (Vastaaaja 9)

Yksi piirre tässä kokemusryhmässä on ajattelutapa, jossa verkko-opetus paitsi hahmotetaan yhdenlaisena, ja vain yhdenlaisena, oppimis- ja vuorovaikutusmuotona, se myös halutaan asettaa tiettyyn muottiin. Toisin sanoen verkko- ja etäopetusta voi toteuttaa vain tietyllä, tarkasti rajatulla tavalla, ja muunlaisiin tapoihin se ei taivu. Esimerkiksi vastaajan 30 sitaatista on tulkittavissa näkemys, jonka mukaan verkko-opetuksen tulisi olla lähtökohtaisesti pelkästään synkronista.

Rasittavaa on ollut se, että joillakin tahoilla on ymmärretty etäopetus zoomin kautta aikatauluista vapaaksi itseopiskeluksi. (--) Kuitenkin zoom mahdollistaa oppitunnin pitämisen normaalisti, vaikka suunnittelu vei aluksi hyvin paljon aikaa. Tavallisen

kielikurssin toteuttaminen zoomin kautta ei ole paikkaan sidottua, mutta aikaan sidottua eli tiettyinä aikoina tapahtuvaa sen tulisi olla. (Vastaja 30)

Opettaja-haastattelussa digipedagogiikkaan myönteisesti suhtautuvat opettajat kuvasivat puolestaan sitä, miten monet olivat kokeneet joidenkin kollegoiden ylipäättään vastustavan ja kritisoivan verkon välityksellä tapahtuvaa kieli- ja viestintäopetusta. Kollegojen kielteinen vertaispaine koettiin myös eräänlaisena umpikujana: vaikka opettajat itse olivat tehneet pedagogisen työn ja perustelleet valintansa, niitä oli hankala artikuloida kollegalle, joka ei halunnut ottaa perusteluja vastaan. Haastateltava 10 kertoi yksilöhaastattelussaan tästä ilmiöstä ja haastateltavat 3 ja 1 keskustelivat samasta ilmiöstä ryhmähaastattelussa.

Mä en oikeastaan koe, että olen keskustellut digitaalisuudesta kollegojeni kanssa, vaan keskustelen opetuksesta. Mutta sitten se ehkä korostuu, kun keskustele sellaisen kollegan kanssa (-) joka on asenteellinen. (-) Oonko mä joutunut perustelevaan niille... Oon mä joutunut! (-) Ja se on sitten jo vähän vaikeaa.. [M]ä ajattelen, että pahimmillaan on niin (perusteellisella) tasolla erilainen käsitys pedagogiikasta tai vuorovaikutuksesta tai oppimisesta, että ihan kaikkea ei voi edes lähteä avaamaan. (Haastateltava 10)

Mä voin sanoa, että vaikka mä teen omin päin, niin mua stressaa eniten (digipedagogisessa toteutuksessa) muutamien kollegojen kritiikki. (Haastateltava 3)

Niin, se on aika rankkaa ja siihen ei auta vaikka miten antaa perusteluja. (Haastateltava 1.)

Sen sijaan haastatellut opettajat kertoivat, että oma osaaminen tai osaamattomuus on nykyään harvoin kehittämisen esteenä. Apua saa kollegoilta, opiskelijoilta ja rohkeasti kokeilemalla erehtymiset sallien. He kuvasivat, miten digipedagoginen työskentely antaa opiskelijoille myös mahdollisuuden käyttää autenttisia työelämän kieli- ja viestintäympäristöjä. Digitaalisessa ympäristössä toimiminen ja viestiminen on työelämäosaamista, jota pitää harjoitella. Se pitää sisällään audioiden ja videoiden tekemistä, konekääntimien käytön opettelua, mediatekstien arvioimista, hyödyntämistä ja kriittistä lukemista sekä erilaisissa digitaalisissa kanavissa toimimista ja vuorovaikutuksen ylläpitoa.

Vastakkainasettelu fyysisen läsnäolon ja itse suunnitellun oppimisympäristön välillä hämärtyy tai lakkaa olemasta. Digitaalista ympäristöä varten tehdyt pedagogiset polut ovat aivan yhtä kiinteä osa omaa työtä, kuin luokkahuoneessa toimiminen. Tätä kuvaa haastateltava 6:n sitaatti.

Mä suhtaudun (luomiini verkkoympäristöihin) jopa tunnepitoisesti, se on mun opettajuuteni jatke. (Haastateltava 6)

Olen koonnut haastateltujen opettajien omaa digipedagogista ajattelua kuvaavat ja tulkitsemäni huomioid oheiseen taulukkoon (taulukko 1). Taulukkoa ei tule lukea siten, että niin sanotun perinteiseksi tulkitussa luokkahuoneessa tapahtuva opetus olisi aina

kuvatun kaltaista. Sen sijaan taulukko kuvaa, kuinka haastateltavat opettajat hakivat eroja ja vertailuja tavoissa, joilla he itse hahmottavat digipedagogiset lähestymistavat ja millaisia lähtökohtia se on heille tarjonnut.

TAULUKKO 1. Haastateltujen opettajien kuvaukset perinteisen luokkahuoneen ja pedagogisesti linjakkaasti toteutetun opetuksen eroista.

	Perinteiseksi tulkittu luokkahuone	Pedagogisesti linjakas digitalisaatio:
Opettajan rooli:	"Tähti", "auktoriteetti", "pomo"	Valmentaja, ohjaaja
Kontrolli:	Läsnäolo: "Ajan suorittaminen"	Dokumentaatio: "Tehtävän suorittaminen"
Tavoitteet:	Taitojen hankinta, staattinen kompetenssi	Metataidot, dynaaminen kompetenssi
Resurssien jakautuminen:	Opiskelijoiden määrän mukaan	Opiskelijoiden tarpeiden mukaan
Arviointi:	Testaaminen, kokeet	Oppimistehtävät

Digitaalisuuden anniksi koettiin opetuksen muotoutuminen tarpeen ja tarkoituksen mukaan. Perinteiseksi tulkittussa luokkahuoneessa lähtökohta helposti on, että jokainen opiskelija tekee samat asiat samassa ajassa, ja opettajan läsnäolo jakautuu tasamitalla. Tällöin riskinä on opetuksen koreografisoituminen: asiat tehdään, koska ne näennäisesti kuuluu tehdä. Digitaalisissa oppimisympäristöissä huomio kääntyy parhaimmillaan opiskelijan näkökulmaan: opiskelijoiden oppimispolut dokumentoituvat helpommin, ja opettajalla on mahdollisuuksia suunnata tukea sinne, missä tarve on. Koska opettajan ei tarvitse hallita koko opiskelijaryhmän synkronista vuorovaikutustilannetta kerralla, vaan erilaisia vuorovaikutuspolkuja voi rakentaa oppimisympäristöön, opettajan rooli muuttuu. Opettajan on luontevampaa siirtyä oppijan prosessin tukijaksi ja ohjaajaksi sen sijaan, että hän johtaisi kaikkien opiskelijoiden prosesseja samanaikaisesti. Samalla osaamistavoitteet koettiin dynaamisempina: opettajan ei tarvitse luoda luokkahuoneeseen välillä staattiseksikin koettua oppimisympäristöä, vaan opiskelijat voivat kehittää metataitojaan hyödyntämällä tietoverkkoja sekä digitaalisia materiaaleja ja yhteisöjä.

Opettajan kontrolli eli se, miten opettaja varmistaa, että opiskelijat ovat osallistuneet opetukseen ja tehneet vaadittavat tehtävät, muuttui siirryttäessä luokkahuoneesta digitaaliseen ympäristöön. Paikallaolon ja tietyn yhteisen ajan luokkahuoneessa

viettämisen sijaan huomio kääntyi opiskelijan toimintaan, aikaansaannoksiin ja oppimisympäristöön jättämiin jälkiin. Digipedagoginen ajattelu palautui myös pohdintaan lähiopetuksen merkityksestä: yhteisestä ajasta haluttiin luoda merkityksellinen ja perusteltu sen sijaan, että luokkahuone olisi pedagogisen suunnittelun alkupiste.

Yhteenvedonä tässä aluvussa esitellyistä aineistoista voi esittää, että digitaalisuus ja verkko-opetus ovat syvästi pedagogisia kysymyksiä, joita pohtimalla opettajilla ja opetuksen kehittäjillä on mahdollisuus päästä perimmäistenkin kysymysten äärelle kieli- ja viestintäosaamisen ilmiöissä. Esimerkiksi linjakkuuden kysymykset, kuten millaisissa ympäristöissä kielitaitoa ja vuorovaikutusosaamista todennetaan, miten opiskelijan oppimispolku rakentuu ja mihin opettajan huomion tulee pedagogisessa suunnittelussa kiinnittyä, ovat keskeisiä (ks. Biggs & Tang 2011; Löfström & Nevgi 2009). Opettajuuden ja oppimisen pohtiminen digipedagogisena kysymyksenä on selkeästi tuonut ilmiöön uusia näkökulmia, ainakin osalle opettajista.

Opetuksen kehittämisen näkökulmasta riskinä on kuitenkin digipedagogisen ymmärryksen kahtiajakautuminen. Vaikka koronapandemia lisäsi opettajien verkko-opetuskokemuksia runsaasti, vastauksissa erottuu kuitenkin keskenään sängen erilaiset tavat suhtautua digipedagogiikkaan: Yhtäältä pedagogiikalle ja digipedagogiikalle ei nähdä tarpeen tehdä vahvaa erottelua. Kokonaisvaltainen pedagoginen pohdinta johtaa laadukkaaseen digipedagogiikkaan, ja digipedagoginen pohdinta puolestaan palautuu laajempaan pedagogiseen kontekstiin mahdollistaen uusia näkökulmia viestinnän ja kielten oppimiseen. Toisaalta verkko-opetus hahmotetaan joskus edelleen vaillinaisempana opetusmuotona, jonka kaikkia mahdollisuuksia ei haluta hyödyntää tai edes hyväksyä.

Uuden normaalin aika: Yhden kertomuksen murtuminen

Kolmantena tapaustutkimuksena esittelen kyselytutkimusta, jossa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta Kielikeskuksen verkko-opetuksessa pandemian aikana. Tutkimus on tarkemmin raportoitu toisessa julkaisussa (Niinivaara & Lehtonen, 2023). Tutkimuksessa tarkasteltiin Helsingin yliopiston opiskelijoiden avovastauksia (N=512) kysymyksiin ”Minkälaista läsnäoloa toivot verkkokurssin opettajalta?” ja ”Millainen opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus edistää/auttaa oppimistasi verkkokursseilla?”

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden toiveet, käsitykset ja kokemukset vaihtelivat suuresti, ja ne muodostuvat ristiriitaisista, vastakkaisista ja keskenään kilpailevista näkemyksistä. Opettajan läsnäolo voidaan hahmottaa tutkimuksen mukaan janana, jonka toisessa päässä on synkroninen verkko-opetus, jossa opettaja luo ikään kuin virtuaalisen luokkahuoneen: opettaja ja opiskelijat jakavat yhteisen reaaliaikaisen hetken, ja opettajan toiminta ja vuorovaikutusvalinnat simuloivat pitkälti fyysistä luokkahuonetta.

Liikuttaessa janaa eteenpäin opettajan läsnäolo muuttuu enemmän opiskelijan tarpeita mukailevaksi: opiskelija voi edetä verkkoympäristön ja -tehtävien avulla omaan tahtiinsa, mutta opettaja on tarpeen mukaan tavoitettavissa virtuaalisilla vastaanotoilla, erilaisilla viestintäkanavilla ja/tai säännöllisillä tiedusteluilla. Kolmantena kategoriana janan toisessa päässä on vuorovaikutteinen verkkoympäristö, jossa opettajan läsnäolo ilmenee verkkoympäristössä monin asynkronisin tavoin, kuten audioin, videoin ja viestein. Opiskelija ja opettaja eivät välttämättä kohtaa koko kurssin aikana reaaliaikaisesti, mutta opiskelija kokee opettajan läsnäolon verkkoympäristössä eri tavoin. Eri opiskelijat kaipaavat ja tarvitsevat erilaisia läsnäolon muotoja vaihtelevissa tilanteissa. ‘

Variaatiota löytyi myös suhtautumisessa ryhmätyöskentelyyn. Osa opiskelijoista koki vertaisryhmässä työskentelyn keskeiseksi viestinnän ja kielten oppimisessa: joskus vertaisryhmä toimii jopa ensisijaisena oppimisympäristönä, eikä opettajaa aina kaivattu, saati tarvittu mukaan ryhmäkeskusteluihin. Erityisesti uskalluksen ja puhumisen harjoittamisessa vertaisilla koettiin oleva iso rooli. Toisaalta ryhmätyöskentely koettiin välillä oppimista hidastavaksi, epätasaiseksi ja tarkoituksettomaksi. Osa opiskelijoista työskentelee mieluiten yksin tai muiden kanssa siten, että työskentely on hyvin tehtäväkeskeistä ja tarkkaan rajattua. Tämän puolestaan voi nähdä hyvinkin vastakkaiselle toiveelle, jonka mukaan yliopisto-opetuksessa tapahtuva vertaisvuorovaikutus voi parhaimmillaan johtaa jopa ystävystymiseen. Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset eivät siis eroa vain siinä, millainen työskentely on mieluisinta, vaan myös siinä, mitä vertaisvuorovaikutukselta ylipäättään toivotaan. Opiskelijoiden käsitykset erosivat myös siinä, millaista vuorovaikutuskäyttäytymistä erityisesti synkronisessa verkko-opetuksessa vertaisilta odotetaan liittyen muun muassa kamerankäyttöön ja ryhmäkeskusteluun osallistumiseen.

Yhteenvetona voikin todeta, että kuten opettajilla myös opiskelijoilla on vaihtelevia ja keskenään kilpailevia näkemyksiä opiskelu- ja vuorovaikutusmuodoista. Merkittävää on kuitenkin se, että jokaiselle opiskelumuodolle löytyy verrattain suuri joukko puolustajia opiskelijoiden keskuudessa. Niinivaara ja Lehtonen (2023) korostavatkin, että sen sijaan, että pyritään löytämään yksi oikea opiskelun ja opettamisen muoto, tulee kehittää tasapainoista variaatiota. Opiskelijoiden käsitykset, elämäntilanteet, mieltymykset, kyvyt itseohjautuvuuteen ja tyyli työkennellä eroavat toisistaan. Tästä syystä samoihin osaamistavoitteisiin tuleekin voida päästä useaa reittiä. Tämä on selkeä opetuksen kehittämisen kysymys, joka menee aina opetusohjelma- ja opetussuunnitelmatasolle.

Kehittyvä ja haarautuva digipedagoginen maisema

Tässä luvussa vedän yhteen esittelemiäni tapaustutkimuksia. Digitaalisuus (viestinnän ja kielten) opetuksessa näyttäytyy syvällisenä pedagogisena kysymyksenä, mutta sitä ei aina välttämättä kohdella sellaisena. Tilanne on jännitteinen, mikäli digipedagogiset merkitykset ovat kollegojen välillä hyvin erilaiset. Erilaisilla merkityksillä on yhteys

pedagogiseen yhteistyöhön. Verrattain tuoreessa väitöstutkimuksessa Kyllönen (2020) huomauttaakin, että kehittyäkseen teknologian pedagogisessa käytössä opettajien on hyväksyttävä se osaksi omaa työtään. Hyväksynnän tärkein tekijä on käsitys siitä, miten teknologia tukee opettajan pedagogista työtä ja oppijan oppimista.

Kielikeskuksen digipedagoginen maisema näyttäytyy monipuolisena, ristiriitaisena ja rikkaana. Pyrkimys linjakkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen oppimiseen, huoli opiskelijoista ja halu antaa mahdollisimman hyvää opetusta vaikuttaa leimaavan keskustelua – oli niiden tarkoitus sitten perustella tai arvostella digitalisaatiota. Mitään systemaattista vertailua ei aineistojen valossa ole mahdollista tehdä jälkikäteen, mutta varovaisesti voi tehdä johtopäätöksen, etteivät koronapandemian vuoksi lisääntyneet verkko-opetuskokemukset ole tasoittaneet digitalisaatioon aiemminkaan yhdistettyä moniäänisyyttä. Varauksellisuutta on edelleen, kuten innostustakin. Toki digipedagogiikka on pandemian jälkeen kiinteä osa Kielikeskuksen opetusta: verkko-opetuksen määrä ja muodot ovat lisääntyneet ja vakiintuneet.

Kokemukset vaihtelevat opettajiston ja opiskelijoiden omien ryhmien sisällä suuresti. Opetusorganisaation kehittämisen keskiöön nouseekin kysymys siitä, miten hyvin erilaiset käsityksiin ja asenteisiin kietoutuvat näkemykset ovat sovitettavissa yhteen, ja miten digipedagogiikkaa voidaan kehittää verrattain moniäänisessä yhteisössä. Artikkelin seuraavassa osassa haen tähän jäsenystä.

Johtamisen teorit ja mallit pedagogisen kehittämisen tukena

Olen tässä artikkelissa tähän asti esitellyt Kielikeskuksen opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia digipedagogiikasta sekä (verkko-)opiskelusta Kielikeskuksessa, erityisesti juuri ennen koronapandemiaa ja pandemian aikana. Tarkastelun perusteella voi todeta, että käsitykset ja kokemukset sekä oppijoilla että opettajilla ovat sangen vaihtelevia ja tarjoavat hyvin erilaisia lähtökohtia pedagogiseen kehittämistyöhön. Voikin jopa sanoa, että mikäli pedagogiset näkemykset eroavat suuresti, voidaan helposti päätyä pattitilanteeseen. Siitä syystä tässä artikkelissa laajennan teoreettista näkökulmaa pedagogisen yhteisön ja organisaation kehittämiseen. Johtamisen mallit ja johtamisen psykologia tarjoavat nähdäkseni selitysmalleja siihen, miten yksilöt toimivat työyhteisössä ja miten yhteistoimintaa tulisi suunnata ja mahdollistaa siten, että yhteiset tavoitteet voidaan saavuttaa.

Esittelen johtamisen malleja, joista teen synteessin. Tätä synteesiä soviton lopuksi yhteen Kielikeskuksen digipedagogiseen maisemaan. Toisin sanoen tulen tarkastelemaan sitä, millaisia ratkaisuja digipedagogiikan kehittämiseen pandemian jälkeisessä Kielikeskuksessa on löydettävissä, kun niitä tarkastelee valikoitujen johtamisen mallien lävitse.

Seuraavaksi haenkin vastauksia soveltamalla itsensä johtamisen, jaetun johtamisen ja pedagogisen johtamisen periaatteita. Tavoitteeni on löytää johtamismalleista yhdistäviä piirteitä, jotka ovat hyödynnettävissä opetuksen ja opetusyhteisön kehittämiseen. Avaan kutakin mallia seuraavaksi lyhyesti.

Itsensä johtaminen

Ensimmäiseksi tarkastelen itsensä johtamista. Vaikka artikkelin keskiössä onkin jaettu pedagoginen johtaminen, sen voi nähdä kietoutuvan tiukastikin nimenomaan itsensä johtamiseen. Avaan tätä ajatusta kuvaamalla itsensä johtamisen käsitettä ja tutkimuksen kehittymistä.

Itsensä johtaminen koostuu erilaisista kognitiivisista strategioista, joita ovat käyttäytymiseen, luonnollisiin palkintoihin, kognitiivisiin prosesseihin ja ajatusmalleihin liittyvät strategiat (Stewart ym. 2011; Neck & Houghton 2006) sekä nykyään myös tunteiden säätelyyn liittyvät strategiat (Manz ym. 2016; Stewart ym. 2011) sekä yhteistyöhön ja autenttisuuteen kurottautuva itsensä johtaminen (Manz 2015).

Käyttäytymiseen liittyvien strategioiden lähtökohtainen tavoite on tunnistaa itsessään toimintamalleja, joista toivottuja korostetaan ja ei-toivottuja karsitaan (ks. Neck & Houghton 2006, 271–272). Luonnolliset palkkiot liittyvät sisäiseen motivaatioon. Esimerkiksi oma työ voi palkita ja tuntua arvokkaalta (ks. Stewart ym. 2011), vaikka kaikki työhön kuuluvat tehtävät eivät aina olisikaan sisäisesti motivoivia (ks. Gagné & Deci 2005, 335). Luonnolliset palkkiot tarjoavat autonomian ja pätevyyden kokemuksia, jotka voivat parantaa työsuoritusta (Deci 1975).

Kolmantena strategiaryhmänä itsensä johtamiseen kuuluu omien ajatusten johtaminen, jolloin kyse on oman ajattelutavan ja suhtautumisen muokkaamisesta. Haitalliset uskomukset ja suoritusta haittaavat ajatukset tunnistetaan, ja ne pyritään korvaamaan myönteisimmillä ajatusmalleilla (Neck & Houghton 2006, 272). Tällaista ajatteluvalmennusta ruokitaan positiivisilla mielikuvilla, kuten visualisoinnilla sekä rakentavalla sisäisellä puheella. Lähtökohtaisesti ihmiset tuottavat sisäistä puhetta jatkuvasti, joten keskeistä on tunnistaa omansa ja kääntää se tarvittaessa myönteiseksi, itseä kannustavaksi voimavaraksi. (Neck & Manz 1992.)

Itsensä johtamisessa voidaan nähdä runsaasti piirteitä, jotka tähtäävät yksilön suorituksen eräänlaiseen maksimoimiseen. Tätä voidaankin pitää mallin alkuperäisenä lähtökohtana, mutta viime vuosikymmeninä malli on laajentunut vuorovaikutteisempaan ja jopa filosofisempaan suuntaan. 2010-luvulla itsensä johtamiseen on liitetty sekä tunteiden merkitys että oikein ja yhteistyössä toimisen tavoite.

Omien tunteiden johtamisessa eli emotionaalisisessa itsensä johtamisessa pyritään tekemään, kokemaan ja ajattelemaan asioita, jotka tuottavat myönteisiä tunteita. Myönteisiä tunteita voi ruokkia esimerkiksi työolosuhteita muokkaamalla, harjoittamalla mieltä tai olemalla tarkoituksenmukaisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Ks. Manz ym. 2016.)

Nykyaikaiseen käsitykseen itsensä johtamiseen sisältyy myös moraalinen, hyviä tekoja korostava ulottuvuus. Itsensä johtamisen tulee olla autenttista, vastuullista ja laajentaa yksilön kyvykkyyttä (Manz 2015). Autenttisuus tarkoittaa yksilön toiminnan linjakkuutta ja ristiriidattomuutta omien arvojen ja uskomusten kanssa. Vastuullisuus on pyrkimistä yleisesti hyveellisiin ja oikeina pidettyihin ja laajasti muita ihmisiä hyödyttäviin toimiin (työ)yhteisössä. Laajentunut kyvykkyys tarkoittaa, että itsensä johtaminen tulee ulottaa muun muassa myös yhteistyöhön. Liika autonomisuus ja vain jatkuva oman suorituksen tarkkailu eivät lopulta johdakaan parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. (Mts. 138–141.) Itsensä johtamiseen kuuluu myös epätäydellisyyksien ja ristiriitojen sietäminen, merkityksien ja kontekstien tunnistaminen, vuorovaikutukseen hakeutuminen muiden kanssa sekä itsensä kehittäminen (ks. Niinivaara 2019).

Itsensä johtaminen näyttäytyy täten toimintana, joka vaatii reflektiivistä otetta ja itsetuntemuksen kehittämistä (työ)elämässä. Samalla se kuitenkin kurottautuu kohti yhteistyötä ja edellyttää onnistuakseen vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Itsensä johtaminen kietoutuukin jaettuun johtamiseen, joka voidaan jopa nähdä yhtenä itsensä johtamisen strategiana (Manz 2015, 141).

Jaettu johtaminen

Jaettua johtamista ei ole käsitteenä, saati ilmiönä, yksinkertaista määritellä. Lähtökohtana on kuitenkin, että yksilökeskeisen johtamisen sijasta työyhteisön toimintakäytäntöjä muutetaan suuntaan, jossa työntekijöillä olevan tietämystä ja osaamista hyödynnetään. (Tiihonen 2019, 28.) Jaetussa johtamisessa sananmukaisesti työyhteisön jäsenet kantavat vastuuta ja koordinoivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa kohti tavoitteita. Onnistuakseen jaettu johtaminen edellyttää työyhteisön jäseniltä yhteistä ymmärrystä tavoitteista, tilanteesta ja toimintaympäristöstä. (Burke ym. 2003.) Jaettua johtamista ei tule käsittää yksinomaan delegoituina päätöksentekoprosesseina tai erilaisten vetovastuuvuorojen rotaationa työyhteisössä. Lindgren ja Packendorff (2009) korostavat, että jaettu johtajuus tapahtuu vuorovaikutuksessa. Tarkastelussa ei ole tällöin yksittäisten yksilöiden, useammankaan, johtamisteot tai päätökset, vaan se, miten ne syntyvät ihmisten välisessä viestinnässä.

Jaettu johtajuus on siis yhteistä, ihmisten välistä jaettua toimintaa, jossa työyhteisön jäsenet jakavat päämääriä ja näkökulmia, mutta myös mielikuvia, käyttäen kaikkien taitoja ja osaamista hyväksi. Kyse ei ole perinteisen johtamisen täydestä hylkäämisestä,

vaan vuorovaikutuksesta, jossa aktiivinen työyhteisö tukee ja edistää johtamistyötä ja päinvastoin. Jaettu johtaminen koostuu päämäärähakuisesta yhteistoiminnasta, symbolisesta tasosta, johon kuuluu esimerkiksi otollinen työskentelyilmapiiri, sekä keskustelevuudesta. (Ks. Juuti 2013.) Kehittämistyössä jaettu johtaminen toimii erityisesti silloin, kun kehittämiseen osallistuvat henkilöt ovat innostuneita oman alansa osaajia, jotka kunnioittavat toistensa osaamista ja heillä on organisaation tuki kokeilla uusia ajatuksia (mts. 204).

Yhteenvetona toteankin, että jaettu johtaminen ei ole mekaanista toimintaa, kuten asioista äänestämistä tai sitä, että päätökset rajataan aina pienelle joukolle, tai enemmistölle, kerrallaan. Kyse on merkitysten jakamisesta sekä yhteisen ymmärryksen ja tilannekuvan luomisesta ja yhteistyön rakentamisesta, jotta asiat menevät eteenpäin. Yksi mahdollinen jaetun johtamisen ilmentymä on tilanne, jossa johto perustellusti määrittelee, *mitä* pitäisi tehdä, ja työyhteisö koordinoitusti päättää, *miten* se tehdään. Jaetun johtamisen on katsottu olevan kriittinen osa pedagogista johtamista (Alava ym. 2012, 36–37).

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen voidaan määritellä monin tavoin, ja tässä artikkelissa viitataan suppeaan ja laajaan määritelmään. Suppeampi määritelmä viittaa enemmän opettajien johtamiseen, laajempi määrittely puolestaan osaamisen johtamiseen, joka pitää sisällään työyhteisön toimintaan osallistumisen, opetussuunnitelmatyön ja työkuulttuurin kehittämisen (Lahtero ym. 2021). Laajemmin ymmärrettyssä pedagogisessa johtamisessa on kyse pohjimmiltaan opetuksesta, sen kehittämisestä, osaamisen lisäämisestä ja koulutusta antavan organisaation johtamisesta (Jalkanen 2020). Tarkastelen tässä artikkelissa pedagogista johtamista sen laajemmassa merkityksessä enkä välttämättä edes esihenkilö- ja johtoasemaan kytkeytyen. Yliopistomaailmassa, toisin kuin perusteella ja toisella asteella, pedagoginen johtaminen irrottautuukin helposti virallisesta johtamisesta, jota pidetään helpommin strategisena sekä henkilöstöön ja talouteen liittyvänä (ks. Nevgi & Korhonen 2016).

Pedagogisen johtamisen voidaan katsoa toteutuvan vuorovaikutuksessa ja erilaisten kehittämisprosessien kautta. Se edellyttää asenteiden, toiminnan ja käyttäytymisenkin kehittämistä. Opetussuunnitelmatyön ja toimintakuultuurin kehittämisen lisäksi keskeistä on vision ja strategian luominen sekä perustehtävän kirkastaminen. (Alava ym. 2012, 32–33.) Käytännön tasolla voidaan todeta, että pedagoginen johtaminen on pedagogiikan johtamista, pedagogisesti johtamista ja pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamista (Jalkanen 2020, 37). Pedagogiikan johtaminen pitää sisällään toimenpiteitä, jolla kehitetään nimenomaan opetusta. Johtamisen kohteina ovat esimerkiksi oppimisen tavoitteet, ohjauksen muodot ja arviointi (mts. 38). Pedagogisesti johtaminen taas on työyhteisön oman oppimisen tukemista, uuden luomista, ja omien toimintatapojen

heijastelemista siihen, mitä ja miten opetetaan (mts. 44–45). Asiantuntijayhteisön johtamiseen puolestaan liittyy jo mainituista esimerkiksi toimintakulttuurin kehittäminen ja tavoitteiden kirkastaminen (mts. 41–43).

Jalkanen (2020, 70) kiteyttää pedagogisen johtamisen viiteen näkökulmaan, jotka nähdäkseni sitovat yhteen sangen osuvasti myös esiintuomasi itsensä ja jaetun johtamisen teemat. Näkökulmat ovat jaettu ymmärrys, yhteinen suunta, elävä organisaatio, syklinen prosessi sekä systeemisyyt. Kaksi ensimmäistä viittaavat siihen, että pedagogisissa yhteisöissä on erittäin tärkeää olla tietoinen toimintaympäristön piirteistä ja selkiyttää oman toiminnan perustehtävä ja tavoite. Elävä organisaatio ja syklinen prosessi kuvastavat, miten työyhteisö on monella tapaa elävä ja dynaaminen: organisaatioissa työskentelee eläviä ihmisiä, jotka toiminnallaan vaikuttavat organisaation kehittämiseen ja muovaavat sitä keskinäisellä vuorovaikutuksellaan. Muutokset eivät tapahdu tyhjiössä, vaan ovat yhteydessä toisiinsa ja lopulta muovaavat organisaatiossa työskenteleviä ihmisiä. Systeemisyyt viittaakin siihen, miten nämä mainitut näkökulmat ovat saumattomasti yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa.

Johtamisen teorit vaativat yhteisiä näkemyksiä ja päämääriä

Itsensä johtamisen, jaetun johtamisen sekä pedagogisen johtamisen teorit ja mallit täydentävät toisiaan ja jopa tarvitsevat toisiaan. Yhteisiä piirteitä malleissa on useita. Ensinnäkin kaikissa kolmessa johtamisilmiossä voi nähdä suhteen muutokseen. Johtamistekojä tehdään, jotta vallitsevaan tilanteeseen saataisiin aikaan jonkinlaista liikettä, muutosta. Toisekseen kaikissa malleissa korostuu tavoitetietoisuus: toiminnan kehittäminen ei ole vääjäämätöntä, “vain tapahtuvaa” ajankulkua (ks. Jalkanen 2020, 31), vaan se edellyttää tietoisia, nimettyjä päämääriä. Näistä päämääristä tulee käydä merkitysneuvottelua ja pohtia, miten ne kontekstoituvat organisaation sekä työyhteisöön kuuluvan yksilön omassa toiminnassa. Kolmas yhdistävä tekijä onkin yhteistyö ja yhteinen ymmärrys, joita kehittäminen edellyttää. Organisaatiot ovat harvoin yksinäisiä tai luontaisesti samanmielisiä. Oikeastaan moniäänisyys, ristiriitaisuus ja jännitteisyys ovat vääjäämätön osa ihmisistä koostuvaa organisaatiota (ks. Tökkäri 2012).

Yhteenvetona totean, että johtamismallien mukaan on keskeistä käydä läpinäkyvää keskustelua siitä, millaiseen lopputulokseen pedagogisella kehittämistoiminnalla pyritään ja millaisin keinoin sinne yhdessä päästään. Yhteiskeskustelu pedagogisesta toiminnasta ei ole korkeakouluissa aina itsestäänselvää, ja tähän onkin kehotettu kiinnittämään huomiota. Tuore Korkeakoulutuksen tila ja uudistaminen -arviointi kannustaa pedagogisia yhteisöjä dialogiin ja merkitysneuvotteluihin korkeakoulun opetusfilosofiasta, pedagogisista linjauksista ja toimintamalleista sekä kirkastamaan oppimistavoitteita (Toom ym. 2023). Seuraavassa luvussa pohdin, mitä tämä voisi tarkoittaa digipedagogiikan kohdalla Helsingin yliopiston kielikeskuksessa.

Kohti jaettua digipedagogista johtamista

Olen tässä artikkelissa tarkastellut Kielikeskuksen opettajien ja opiskelijoiden digipedagogisia maisemia eli pyrkinyt saamaan kuvan siitä, millaisia ääniä pedagogisessa ja oppivassa yhteisössä kuuluu ja on kuulunut verkko-opetuksen kehittämiseen liittyen. Tämän rinnalla olen esitellyt johtamismalleja, joista ammentamalla katson, että digipedagogiseen kehittämiseen voisi saada tervetullutta lisänäkökulmaa. Tässä luvussa yhdistän nämä lähestymistavat ja jäsentelen edellytyksiä ja esimerkkejä toimintakulttuurille, jota kutsun jaetuksi digipedagogiseksi johtamiseksi.

On syytä huomata, että digitaalisuus (kielten ja viestinnän) opetuksessa merkitsee ihmisille edelleen jossain määrin eri asioita. Sekä opettajissa että opiskelijoissa esiintyy keskenään eriäviä ja ristiriitaisia näkemyksiä siitä, millaista vuorovaikutusta ja oppimista digitaalisissa ympäristöissä tulee tapahtua. Onkin tärkeää, että keskustelua jatketaan. Keskustelun ei tule kuitenkaan lukkiutua siihen, tulisiko viestintää ja kieliä opettaa digitaalisesti vai ei. Paljon keskeisempi kysymys on, millaista osaamista digitaalisella opetuksella voidaan saavuttaa ja milloin sitä tulee hyödyntää.

On tärkeää myös selvittää, tutkia ja ymmärtää, mistä digipedagogiikkaa koskevat käsitykset muodostuvat ja mitä niillä tarkoitetaan. On eri asia käydä keskustelua siitä, millaiselle kurssille osallistuisi mieluiten tai kokeeko olevansa elementissään verkko-opettajana kuin siitä, voiko digitaalisissa ympäristöissä oppia vieraita kieliä tai vuorovaikutusta. Nämä tulokulmat eivät saisi yhdistyä yhdeksi ja samaksi keskusteluksi. Samaan aikaan kun tarvitsemme yhä enemmän ymmärrystä digitaalisen oppimisen ja vuorovaikutuksen lainalaisuuksista, mahdollisuuksista ja tuloksista, pitää myös digipedagogiselle kehittämiselle antaa työrauhaa. Digipedagoginen kehitystyö ei ole pois muulta pedagogiselta kehittämistyöltä siinä mielessä, että kun yhtä kehitetään, toinen halutaan ajaa alas. Digipedagogiikka ei myöskään ole sen nopeampi tai kevyempi ratkaisu kuin mikään muukaan pedagoginen työ: siltä ei voi odottaa kohtuuttomia liian lyhyessä ajassa.

Suosittelavaa onkin, että digipedagoginen kehitystyö sulautuu osaksi kaikkea pedagogista kehittämistyötä. Ilman muuta digipedagogisia opetusratkaisuja tulee arvioida, haastaa, muokata ja kehittää palautteen ja uuden tutkimuksen perusteella – mutta tämä koskee kaikkea opetusta. Tässä artikkelissa esitelty opettajien haastatteluaineisto esimerkiksi tarjosi viitteitä siitä, miten digipedagogiikkaa toteuttavat opettajat pohtivat pedagogisia ratkaisujaan erityisen huolella. On tärkeää ottaa tämän päivän pedagogisessa ymmärryksessä huomioon, että digitaaliset ympäristöt ovat keskeisiä työelämän kielenkäyttö- ja viestintäympäristöjä. Luokkahuonekeskeisen ajattelun perinteet ovat syvällä, mutta niitä pitäisi voida kyseenalaistaa ja kehittää pedagogisessa yhteisössä yhtä lailla. Onkin siis tärkeää, että digipedagogista työtä arvostetaan, halutaan kehittää ja siitä halutaan yhteisesti oppia.

Luettelen seuraavaksi lähtökohtia, jotka hahmotan tässä artikkelissa esitettyjen havaintojen pohjalta hedelmällisiksi lähtökohdiksi yhteiseen keskusteluun ja digipedagogiseen kehittämisstrategiaan. Ne ovat lähtökohtia jaetulle digipedagogiselle johtamiselle.

Digipedagogisen kehittämisen tulee perustua tietoon ja tutkimukseen. Verkkovälitteisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimus on tärkeä lähtökohta digitaalisen opetuksen suunnittelulle. Esimerkiksi viestintätieteellisessä tutkimuksessa on kotimaisellakin kentällä tutkittu erilaisten yhteisöjen teknologiavälitteistä vuorovaikutusta verrattain runsaasti (esim. Siitonen 2007; Sivunen 2007; Raappana 2018; Laitinen 2020) ja ymmärrys digitaalisista yhteisöistä hyödyttäisi epäilemättä myös viestintä- ja kielenopetuksen kehittämistä. Digipedagogisten ratkaisujen tuottamia oppimiskokemuksia pitää myös tehdä yhteisössä näkyväksi. Opetusratkaisujen perustelevuus, läpivalaisuus ja jakaminen voivat osaltaan poistaa suorastaan vääriä digitalisuuteen liitettäviä käsityksiä. Väärät käsitykset on tärkeä poistaa, etteivät ne turhaan ole yhteisen pedagogisen kehittämisen tiellä.

Digipedagoginen keskustelu on pedagogista keskustelua. Verkko-opetuksen linjakas toteuttaminen ei onnistu ilman opiskelijalähtöistä ajattelua. Digitaaliset toimintaympäristöt käytännössä haastavat opettajan suunnittelemaan opetuksen askel askeleelta opiskelijan näkökulmasta ja perustelevaan syvällisesti valintojaan. Tällainen oppimisprosessin systemaattinen tarkastelu hyödyttää kaikkea opetusta. Sen sijaan, että digipedagogiikka nähtäisiin harhaanjohtavasti vaillinaisena tapana oppia ja opettaa, on se ennemminkin erinomainen lähtökohta pohtia oppimisen oikea-aikaista tukemista, tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta ja opiskelijan toimintaa.

Digipedagogiikkaa kehittämällä voidaan tarjota erilaisia oppimismahdollisuuksia erilaisiin tilanteisiin. Digipedagogiikan joustavuus ei perustu pelkästään aikaan ja paikkaan sitomattomien toimintojen mahdollistamiseen, vaan myös siihen, että verkon avulla voidaan luoda rinnakkaisia ja yksilöllisiä oppimispolkuja, jossa opiskelija saa itse kuratoida sisältöjä ja vuorovaikutustilanteita tarpeen mukaan. Tällainen lähtökohta ei ole toki lähiopetuksessa mahdotonta tai ennenkuulumatonta, mutta verkko-opetukselle sitä voidaan pitää jopa luontevana. Kyse ei ole silloin siitä, että kaikille oppijoille pitäisi tarjota yhdenlaista oppimismuotoa aina, vaan siitä, miten digipedagogisin ratkaisuin voidaan räätälöidä oppimispolkuja ja -tilaisuuksia hyvinkin yksilöllisiin, marginaalisiin ja ainutlaatuisiin tilanteisiin. Silloin digipedagogiset ratkaisut myös täydentävät opiskelijoiden moninaisia tarpeita eivätkä pelkästään asetu perinteiseksi tulkitun lähiopetuksen vaihtoehdoksi.

Digipedagogiikka on myös osaamistavoitteita, ei vain menetelmiä. Puhutaan sitten opettajan osaamisesta tai opiskelijan oppimisesta, digipedagogiikkaa ei tule nähdä pelkkänä välineinä ja menetelminä. Verkkovälitteisessä, monikielisessä työelämässä

viestiminen edellyttää syvällistä osaamista, jossa yhdistyvät kielitaito, vuorovaikutusosaaminen ja viestintäteknologian tarkoituksenmukainen hyödyntäminen. Kielikeskuksen kaltaisessa opetusorganisaatiossa, jossa opetus on “vuorovaikutusintensiivistä” eli sekä kehitettävä osaaminen että opetusmuodot perustuvat pitkälti ihmisten välisiin viestintätilanteisiin, on tärkeä pohtia, miten digitaaliset viestintäympäristöt muokkaavat oppimistavoitteita ja millaisia tarpeita tunnistamme ja ennustamme.

Lopuksi annan muutaman esimerkin, jotka käytännön tasolla toimivat esimerkkeinä jaetusta digipedagogisesta johtamisesta Kielikeskuksessa. Esimerkkejä on kolme.

Ensimmäinen esimerkki on Kielikeskuksen digipedagoginen suunnitelma eli DiGiPESU. Tämä sisäinen kehittämishanke käynnistettiin alkuvuodesta 2021, ja se kesti noin puolitoista vuotta. Tavoitteena oli lisätä Kielikeskuksen sisällä ymmärrystä erilaisista pedagogisista ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksista, joita digitaaliseen oppiseen liittyy. DiGiPESUssa tuotettiin ohjeita, esimerkkejä ja yhteenvetoa digipedagogiikan periaatteista ja käytännöistä. Tavoitteena oli toimia tuen ja inspiraation lähteenä, ei linjata. Kielikeskuksen sisäisissä palaute- ja selvityskyselyissä oli ilmennyt, että opettajat kokevat oman digipedagogisen osaamisensa kehittyvän erityisesti sekä erilaisissa koulutuksissa että kollegojen kanssa keskustellessa.

DiGiPESU-työn lähtökohta olikin, että opettajat kirjaavat yhdessä ylös ja toisilleen näkyville Kielikeskuksen yhteisen digipedagogisen ymmärryksen ja pedagogisen ohjeiston. Hankkeeseen osallistuttiin vapaaehtoisuusperiaatteella ja edustajia tuli lähes jokaisesta Kielikeskuksen yksiköstä. Osallistujat tutustuivat tutkimuskirjallisuuteen ja kävivät yhteistä keskustelua eri teemoista, jotka olivat nousseet päivittäisistä opetuskokemuksista. Lopulta projektin tuotokset koottiin kaikille avoimeen Moodle-ympäristöön keväällä 2022. Materiaalia hyödynnetään opettajatasolla esimerkiksi kurssien suunnittelussa ja perehdyttämisessä. Organisaatiotasolla materiaalia hyödynnetään opetussuunnitelmatyön jalkauttamisessa. DiGiPESU myös elää tarvittaessa: ohjeistuksia ja kuvauksia laajennetaan, muokataan ja päivitetään tarpeen mukaan. Esimerkiksi keväällä 2023 pienempi ryhmä muokkasi kamerankäyttöön etäopetuksessa liittyvää ohjeistusta.

Toinen esimerkki on Kielikeskuksen opetussuunnitelmatyö kaudelle 2023–2026. Yksi Kielikeskuksen sisäisistä painopistealueista opetussuunnitelmaa työstettäessä oli erilaisten opiskelumuotojen tasapainoinen valikoima. Opetussuunnitelman tasolla haluttiin yhtäältä vastata lähioiskelua ja opettajan tilanteista läsnäoloa kaipaavien opiskelijoiden tarpeisiin. Toisaalta oli kuitenkin perusteltua luoda entistä enemmän mahdollisuuksia itseohjautuville ja autonomiaa kaipaaville opiskelijoille sekä opiskelijoille, joiden elämäntilanteet ovat aikataulullisesti poikkeuksellisia tai muutoin haastavia. Opetussuunnitelmatyössä ja sitä seuranneessa lukuvuosisikohtaisessa

opetusohjelmatyössä huolehdittiin kollektiivisesti, että tasapaino syntyy ja mahdollisuudet sekä oppia että opettaa ovat monimuotoisia. Lukuvuoden 2023–2024 opetusohjelmassa 43 prosenttia Kielikeskuksen opetuksesta on paikkaan sitomatonta, eikä tähän lukuun ole laskettu lukuisia monimuoto-toteutuksia, joissa luokkahuonevuorovaikutusta voi olla verrattain vähän.

Kolmas esimerkki on Kielikeskuksessa laadittu ja vuonna 2023 käyttöön otettu opetuksen kehittämisen tiekartta, joka kehitettiin tekemään opetuksen kehittämistä ja opetuskokeiluja näkyväksi sekä yhdistämään erilaisista opetuksen ilmiöistä kiinnostuneita kielikeskuslaisia yhteen yli yksikkörajojen. Tiekartan avulla Kielikeskuksen opettajat voivat jakaa käynnissä olevia kehittämishankkeitaan, etsiä kollegoja pohtimaan kanssaan kehitettäviä ilmiöitä sekä liittyä mukaan olemassa oleviin ja muotoutuviin kehittämissyihin. Tiekartan avulla pyritään siis mahdollistamaan yhteisön sisältä nousevat opetuksen kehittämistarpeet, rikkomaan yksikkörajoja sekä pitämään yhteinen pedagoginen kehittäminen mukana muutoksissa. Käytännössä tiekartta on kaikille kielikeskuslaisille avoin wikisivusto, jota täydennetään ja päivitetään säännöllisesti. Tieto siitä, miten yhtäältä toimintaympäristön muutoksiin vastataan opetuksen kehittämisellä ja miten toisaalta opetustyön arjesta kumpuavat kehittämiskohteet etenevät, ovat kaikkien kielikeskuslaisten luettavissa, seurattavissa ja täydennettävissä. Vaikka tiekartan tarkoitus ei ole palvella yksinomaan digipedagogista työskentelyä, ovat juuri digipedagogista ratkaisusta kiinnostuneet ryhmät olleet syksyyn 2023 mennessä erityisen aktiivisia.

Tulevaisuuden kehittämiskohteena on myös syventää yhteistä ymmärrystä siitä, miten digitalisaation tulee näkyä kielikeskusopetuksen osaamistavoitteissa: millaista kielitaitoa ja vuorovaikutusosaamista tarvitsemme tulevaisuudessa, joka on väistämättä myös digitaalinen? Tämän rinnalle on syytä tuoda keskustelu siitä, millaisessa kehittämiskulttuurissa digipedagoginen osaaminen kehittyy parhaiten. Artikkelissani esille tuomien asioiden valossa voin osaltani ehdottaa yhtä vastausta. Digipedagoginen kehittäminen edellyttää organisaatiolta mahdollisuuksia syvälliseen pedagogiseen keskusteluun, yhteisön tukeen, jaettuun ymmärrykseen perustuvaan yhteistyöhön ja aidosti uuden kokeilemiseen.

Lähteet

- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Biggs, J. & Tang, K. (2011). *Teaching for quality learning – what the student does*. McGraw-Hill.
- Burke, C. S., Fiore, S. M. & Salas E. (2003). The Role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. C. L. Pearce & J. A. Gonger (toim.) *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. 103–122. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Busteed, S. (2022). Communication and the student experience in the time of Covid-19: An autoethnography. *Language Teaching Research. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/13621688211067001>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press: New York.
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Kawas, S. A. & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: Perspectives of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical Education Online* 26(1), 1920090. <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Helsingin yliopiston strategia 2017–2020. Helsingin yliopisto (viitattu 9.7.2023) <http://strategia.helsinki.fi/#etusivu>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jalkanen, J. (2015). *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä studies in humanities 265. University of Jyväskylä.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kuoppala, K. (2014). Korkeakoulut organisaatioina. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.) *Korkeakouluhallinto* (245–290). Helsinki: Gaudeamus.
- Kyllönen, M. (2020). Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen. Jyu dissertations 191. Jyväskylän yliopisto.

Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyyksessä. *Hallinnon tutkimus*, 40(5).

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). PS-kustannus.

Laitinen, K. (2020). Vuorovaikutusteknologia työyhteisössä: Teknologiavälitteinen vuorovaikutus virtuaalitiimeissä ja työyhteisön sosiaalisessa mediassa. (JYU dissertations 287) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71789>

Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J., Iivanainen, A. & Nevgi, A. (2009). Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa *Yliopisto-opettajan käsikirja* 262–279). WSOYpro.

Lindgren, M. & Packendorff, J. (2009). Project leadership revisited: Towards distributed leadership perspectives in project research. *International Journal of Project Organisation and Management*, 1(3), 285-308.

Lund, A. & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic journal of digital literacy*, 6(4), 258–272.

Löfström, E. & Nevgi, A. (2009). Verkko-opetuksen linjakas ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 300–317). WSOYpro.

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: The Althouse Press.

Manz, C. C. (2015). Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead? *The Academy of Management Perspectives*, 29(1), 132–151.

Manz, C. C., Houghton, J. D., Neck, C. P., Fugate, M. & Pearce, C. (2016). Whistle while you work: Toward a model of emotional self-leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(4), 1–13.

Miettinen, T. (2010). Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (151–167). Helsinki: Gaudeamus.

Misra, F. & Mazelfi, I. (2021). Long-distance online learning during pandemic: The role of communication, working in group, and self-directed learning in developing student's confidence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 506, 225–234. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210202.042>

Moser, K. (2016). The challenges of digitalisation in higher education teaching. Teoksessa T. Zimmermann, W. Jütte, & F. Horvath (toim.), *Arenen der Weiterbildung* (University Continuing Education: Future Perspectives) (s. 93–100). HEP Verlag.

Neck, C. P. & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295.

Neck, C. P. & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 681–699.

Nevgi, A. & Korhonen, V. (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. *Kasvatus*, 47(5), 419–433.

Niinivaara, J. (2018). Oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien silmin – digitalisaation kehittävää arviointia. Teoksessa J. Jokinen, S. Karjalainen & H. Mäkäläinen (toim.) *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytänteet* (Kielikeskuksen julkaisusarja 7). (s. 121–145). Helsingin yliopiston kielikeskus. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/230913>

Niinivaara, J. (2019). Itsensä johtaminen strategiana ja kokemuksena. Teoksessa V. Pietiläinen & A. Syväjärvi (toim.) *Johtamisen psykologia*, 39–73. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niinivaara, J., & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>

Niinivaara & Nelson (2023). Digipedagogy in Finnish Language Centres: An Overview of Teacher Attitudes and Practices Pre- and Post-Covid. Teoksessa P. Eriksson, T. Kauppi & K. Uljas-Rautio (toim.) *Asiantuntijuutta rakentamassa*. Lapin yliopiston kielikeskus 40 vuotta, 91–100. Lapin yliopisto.

Niinivaara, J. & Vaattovaara, J. (2018). Learners' and teachers' voices in developing digital language learning environments: insights from a survey. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 133–156.

Perttula, J. (2015). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (5. painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.

Salmela-Aro, K., & Peltonen, M. (2020, 9.6.). *Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskuaan*. [uutinen] <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>

Sapir, A. & Oliver, A. (2016). Loose coupling, conflict, and resistance: the case of IPR policy conflict in an Israeli university. *High Educ*, 73, 709–724.

Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8), 1042–1044.

Raappana, M. (2018). *Onnistuminen työelämän tiimeissä*. JYU dissertations 18. Jyväskylän yliopisto.

Opetuksen toteutuksen digiloikka. Helsingin yliopisto (viitattu 18.8.2023) (<https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/projekti/>)

Siitonen, M. (2007). *Social interaction in online multiplayer communities*. Jyväskylä studies in humanities 74. University of Jyväskylä.

Sivunen, A. (2007). *Vuorovaikutus, viestintäteknologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä*. Jyväskylä studies in humanities 79. Jyväskylän yliopisto.

Stewart, G. L., Courtright, S. H. & Manz, C. C. (2011). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37, 185–222.

Taipale, J. (2010). Intersubjektiiivius ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 118–133). Helsinki: Gaudeamus.

Tiihonen, E. (2019). Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 56. Helsingin yliopisto.

Tirronen, J. (2014). Länsimaisen yliopistolaitoksen historiallinen kehitys. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki (toim.) *Korkeakouluhallinto* (39–70). Gaudeamus: Helsinki.

Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S. & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen: Tiivistelmät*. (Tiivistelmät; No. 17). http://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1723.pdf

Tsai, C.-C. & Chai, C. S. (2012). The “third”-order barrier for technology integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.

Tökkäri, V. (2012). Kokemuksellinen organisaatio. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä* (s. 19–54). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vara, M. & Vesterinen, O. (2022, 13.4.) Digipedagogiikan kehittäminen luo opiskeluhyvinvointia. [uutinen] <https://dialogi.diak.fi/2022/04/13/digipe-dagogiikan-kehittaminen-luo-opiskeluhyvinvointia/>

Virranniemi, M. (2015). Tutkimus- ja innovaatiojohtaminen suomalaisissa yliopistoissa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 292. Lapin yliopistopaino.

Virranniemi, G. & Lindroos, J. (2021, 13.11.) Etäluennot söivät motivaatiota, mutta nyt Linda Rahko löysi sen jälleen: ”Uskon, että kaikilla opiskelijoilla on aika lailla sama fiilis”. [uutinen] <https://yle.fi/uutiset/3-12186086>

Virtanen, T. (2014) Johtaminen korkeakouluissa. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.) *Korkeakouluhallinto* (291–330). Helsinki: Gaudeamus.

Kielikeskusopetus koulutusuudistusten pyörteissä

Tiina Laulajainen & Sinikka Karjalainen

All higher education degrees in Finland include language and communication studies. In universities, these are provided by language centres or similar units, most of which were founded in the late 1970s or early 1980s. In this article, we will first take a brief look at the educational developments in Finland leading to the foundation of language centres in general and to that of the University of Helsinki in particular. We will then discuss three higher education degree reforms affecting language centre teaching from the 1970s to the 2020s with special attention to the Bologna process in the early 2000s and the University of Helsinki internal degree reform, under the name of the Big Wheel, in 2017.

Curriculum design mirrors educational changes. When discussing degree reforms, we will present some examples of changes in the Language Centre curriculum design resulting from the above-mentioned reforms. Based on documentary sources and supported by the authors' long work experience at the Language Centre, we suggest that not only has the Language Centre been able to adjust its teaching according to varying educational needs over the decades, but has also pioneered curriculum design in order to better serve the University in achieving its strategic goals.

Johdanto

Kaikkiin korkeakoulututkintoihin kuuluu viestintä- ja kieliopinnoja, joita yliopistoissa opettavat kielikeskukset tai vastaavat yksiköt. Helsingin yliopiston kielikeskus vastaa lähes kaikesta yliopiston tiedekuntien ja koulutusohjelmien tutkintoon pakollisina kuuluvien kielten ja viestinnän opetuksesta, tarjoaa lukuisia tutkintoihin vapaasti sisällytettäviä kielten ja viestinnän kursseja sekä järjestää opetusta myös jatkuvan oppimisen opiskelijoille. Opetettavia kieliä on kirjoitushetkellä 17: arabia, englantia, espanja, italia, japani, kiina, korea, portugali, ranska, ruotsi, saksa, suomi toisena kotimaisena kielenä, tanska, venäjä, viro, äidinkieli (suomi) ja äidinkieli (ruotsi).

Tutkintojen kieliopinnot ovat muuttuneet vuosien varrella. Artikkelissa tarkastelemme historiikinomaisesti tutkinno uudistusten vaikutuksia Helsingin yliopiston kielikeskuksen opetukseen 1970-luvulta nykypäivään. Osa uudistuksista on ollut valtakunnallisia, osa Helsingin yliopiston itse toimeenpanemia. Taustoitamme ensin kielikeskusopetuksen ja Helsingin yliopiston kielikeskuksen syntyä 1970-luvulla sekä 1970-luvun valtakunnallista tutkinno uudistusta. Artikkelin keskeiset osat käsittelevät Bolognan prosessia ja sitä seurannutta tutkinno uudistusta 2005 sekä Helsingin yliopiston itse käynnistämää koulutusohjelmauudistusta 2015.

Uudistukset tutkintoihin siirtyvät opetukseen opetussuunnitelmien (OPS) kautta. Artikkelimme punaisena lankana läpi tutkinno uudistusten onkin Kielikeskuksen opetussuunnitelmatyö, jota tarkastelemme lähinnä opinto- ja opintohallinnollisesta

näkökulmasta. Kielikeskuksessa opetussuunnitelmatyötä on tehty ja kehitetty jatkuvasti 2000-luvun puolivälistä lähtien uudistusten yhteydessä sekä niiden jälkeen.

Kirjoittajat ovat pitkän linjan kielikeskuslaisia. Sinikka Karjalainen aloitti vuonna 1991 itseopiskelun ohjaajana Kielikeskuksen itseopiskelustudiossa ja toimii nykyään Kielikeskuksen kehittämispäällikkönä ja varajohtajana. Tiina Laulajainen tuli vuonna 1998 Kielikeskukseen opintosihteeriksi, ja nimike vaihtui myöhemmin opintoasiainpäälliköksi. Vuonna 2016 hän siirtyi asiantuntijatehtäviin koulutussuunnittelijaksi Helsingin yliopiston yliopistopalveluihin (Opetus- ja opiskelijapalvelut) vastuullaan edelleen kielikeskusasiat. Artikkelin perustuu yleiseen kielikoulutusta ja kielikeskuksia käsittelevään kirjallisuuteen, julkisiin lainsäädäntölähteisiin, Helsingin yliopiston johtosäätöihin ja opetusta koskeviin päätöksiin sekä Kielikeskuksen arkistomateriaaleihin. 1990-luvulta lähtien aineistona ovat myös kirjoittajien ja muiden kielikeskuslaisten kokemukset.

Kielikeskuksen kivijalka valetaan

Kielikeskusten syntyhistorian taustalla voidaan nähdä useita syitä: 1970–1980-lukujen valtakunnallinen koulutus- ja kielisuunnittelu, korkeakoulujen tutkinnonuudistus ja kansainvälinen kielitieteellinen tutkimus, jossa erityisalojen kieltenopetusta kehitettiin tuolloin voimakkaasti. Erityisesti kielikeskusopetukseen liittyy myös kielistudioiden kehitys, joka kytkeytyy siihen, että kansainvälinen viestintä oli siirtymässä kirjoitetusta enemmän puhuttuun kieleen (Sajavaara 1998, 95–99; Hildén 2017, 9–11).

Viestintä- ja kieliopinnot kaikille korkeakouluopiskelijoille ovat nykyään selviö, mutta näin ei ollut ennen 1970-luvun tutkinnonuudistusta. Yliopistot päättivät itse tutkinnoistaan ja niihin mahdollisesti sisältyvistä kieliopinnoista, jotka saattoivat vaihdella suurestikin. Tutkintorakenne oli tieteenalasta riippuen yksi- tai kaksiportainen.

Helsingin yliopistossa oli 1900-luvun alusta ollut kaikille opiskelijoille pakollisena yksi tai kaksi pro exercitio -koetta. Ne olivat käänöskokeita vieraasta kielestä äidinkieleen, sisällöltään lähinnä yleissivistäviä. Koe edellytti yleensä valmistavien kurssien käymistä, mutta opetus ei juurikaan kehittänyt käytännön kielitaitoa, varsinkin kun yhtenä koekielenä oli usein latina. Pro exercitio -kokeet poistettiin lopullisesti opintovaatimuksista vasta 1970-luvun tutkinnonuudistuksessa. Kielten laitoksilla oli järjestetty lisäksi joitakin kaikkien tiedekuntien opiskelijoille tarkoitettuja alkeis- tai jatkokursseja, usein suurissa ryhmissä (Rissanen & Uimonen 1997, 11). Pro exercitio -kokeisiin perustuvaa kieltenopetusta oli alettu kritisoida 1960-luvulle tultaessa, ja Helsingin yliopisto asetti vuonna 1967 kielikurssien järjestelyä tutkimaan toimikunnan,

joka ehdotti useita uudistuksia. Yksi ehdotuksista oli, että opetuksesta vastaisi erityinen kielenopetuskeskus (Enkvist 1970, 47).

Opetusministeriö oli 1960-luvun loppupuolelta alkaen ottanut tavoitteekseen uudistaa korkeakoulututkinnot, ja esiin nousi myös muille kuin kieltenopiskelijoille annettavan kielitaidon opetuksen kehittäminen. Opetusministeriö antoi professori Nils Erik Enkvistille tehtäväksi laatia asiasta selvityksen (Enkvist 1970, 1). Enkvist kutsui tällaista opetusta 'kielipalveluopetuksiksi (kp-opetus)', joka on "korkeakouluissa muille kuin kieltenopiskelijoille annettava, tulevaa ammattia ja muuta myöhempää toimintaa silmällä pitäen tarpeellinen tai opintojen kannalta välttämätön kielitaidon opetus, johon opiskelija osallistuu vapaaehtoisesti tai tutkintovaatimusten siihen velvoittamana" (Enkvist 1970, 29). Samoihin aikoihin toimi muitakin työryhmiä tai toimikuntia, jotka käsittelivät kielten opetusta korkeakouluissa (Komiteamietintö 1971: A 11; Sajavaara ym., 1972), mutta Enkvistin mietinnön voidaan katsoa luoneen pohjan Suomen korkeakoulujen kielikeskusopetukselle. Ensimmäisenä perustettiin vuonna 1974 Valtakunnallinen kielikeskus (myöhemmin Korkeakoulujen kielikeskus, nykyinen Soveltavan kielitutkimuksen keskus) koordinoimaan ja kehittämään kielikeskusten työtä. Suurin osa kielikeskuksista perustettiin korkeakouluihinsa erillislaitoksina 1970-luvun lopussa tai 1980-luvun alussa. Takala ym. (2000, 210) toteavat, että "Kielikeskusopetuksen aloittaminen 1970-luvulla on ehdottomasti ollut kaikkein merkittävin muutos suomalaisten yliopistojen kielikoulutuksessa. Se on ollut tärkeimpiä ratkaisuja maan koko kielikoulutusjärjestelmän kehittämisessä peruskoulun kaikkia koskevan yleisen kielenopetuksen rinnalla".

Kieliopinnot kaikkiin tutkintoihin

Opetusministeriö uudisti korkeakoulututkintoja 1970-luvulla (Lampinen 2003). Tuolloin annettiin useita tutkintoasetuksia, jotka tulivat voimaan oppialakohteisesti hieman eri aikaan, viimeistään 1980-luvun alussa. Virkamiehiltä kaksikielisillä alueilla vaadittavan toisen kielen taidon osoittaminen tuli pakolliseksi kaikkiin tutkintoihin, ja lisäksi vaadittiin alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallista ja suullista taitoa siinä laajuudessa kuin se oli tarpeen opiskelun ja ammatin harjoittamisen kannalta. Uudistuksessa luovuttiin joillakin aloilla aiemmin välitutkintoina toimineista alemmista korkeakoulututkinnoista, kuten humanististen tieteiden kandidaatti, joten tutkintorakenteesta tuli yksiportainen. Samoin luovuttiin perinteisistä approbatur-, cum laude- ja laudatur- oppimääristä ja tutkintojen kesto alettiin määritellä opintoviikkoina. Uudet kielitaitovaatimukset merkitsivät huomattavaa lisäystä kielikeskusopetuksen määrään. Tutkintoasetusten lisäksi kielikeskusopetusta säätelevät kunkin korkeakoulun tutkintosäännöt ja resurssit, joten tutkintoihin vaadittavien vieraiden kielten määrä tai opintoviikkolaajuudet vaihtelivat paljon korkeakouluittain (Sikanen 1990, Niskanen 1994, Carlson 1995).

Huhtikuussa 1975 Helsingin yliopisto asetti toimikunnan oman kop-laitoksen perustamiseen liittyviä tehtäviä hoitamaan (Rissanen & Uimonen 1997, 13). Puheenjohtajana toimi Matti Rissanen, josta tuli myös Kielikeskuksen ensimmäinen johtaja. Kielikeskus perustettiin joulukuussa 1975, ja sen toiminta alkoi vuonna 1977 (Rissanen 1977, 3–6).

Toiminta kehittyy ja vakiintuu

Kielikeskuksen ensimmäinen opinto-opas lukuvuodelle 1977–1978 on 40-sivuinen punainen kirjanen (Helsingin yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 1977–1978). Opetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi määriteltiin ”antaa jokaiselle opiskelijalle kielitaito, jota hän tarvitsee menestyksekkääseen opiskeluun sekä kielitaito, jota hän todennäköisesti tarvitsee opintonsa päätettyään” (mts. 5). Opetus oli tarkoitettu eri alojen opiskelijoille, mutta rajoitetumpiin tavoitteisiin kuin täydelliseen kielitaitoon pyrkiväksi opetuksesi, jota tuolloin pidettiin filologia-alojen opiskelijoiden kielitaitotavoitteena. Useimpiin Helsingin yliopiston loppututkintoihin sisältyi jo vaatimus yhden tai kahden vieraan kielen tietymätasoisesta taidosta. Kaksi tiedekuntaa (lääketieteellinen ja oikeustieteellinen) oli tutkinnonuudistuksen seurauksena jo siirtynyt uusiin koulutusohjelmiin ja muut tiedekunnat olivat siirtymässä lähiaikoina. Kielikeskus järjesti eritasoisia kursseja suomen, ruotsin, englannin, espanjan, italian, kreikan, portugalin, ranskan, romanian, saksan, unkarin ja venäjän kielissä. Kielikeskus huolehti lisäksi yhdessä ainelaitosten kanssa suomen ja ruotsin opetuksesta ulkomaisille opiskelijoille. Myös pro exercitio-kursseja oli edelleen tarjonnassa. Hieman ennen kielikeskusten syntyä kehittyneet ja yleistyneet kielistudiot, aikansa huipputekniikka ja opetusinnovaatio, olivat alkuvuosina keskeisessä roolissa kielikeskusopetuksessa. Niin myös Helsingin yliopiston kielikeskuksessa, jossa oli sekä opetuskielistudioita että pitkään toiminut itseopiskelustudio, joka sulki ovensa lopullisesti vasta vuonna 2016.

Lukuvuodesta 1979–1980 eteenpäin keskeisen osan kielikeskusopetuksesta muodostivat tutkinnonuudistuksen edellyttämät vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opintojaksot, jotka pyrittiin eriyttämään tiedekunta- ja tieteenalakohtaisesti erikoissanaston omaksumiseksi. Uusissa tutkinnoissa edellytettiin toisaalta kielitaitoa, jota opiskelija tarvitsee menestyksekkääseen opiskeluun, toisaalta kielitaitoa, jota opiskelija tarvitsee opintonsa päätettyään työelämässä ja muissa yhteyksissä. Käyttöön otettiin diagnostiset alkukokeet. Tutkintoon vaadittavien kielten opintojaksojen lisäksi Kielikeskus tarjosi laajan valikoiman vapaaehtoisia kielikursseja ja opiskelijoita kannustettiin monipuoliseen kielitaidon hankkimiseen.

1980-luvun alkupuolella Kielikeskus alkoi huolehtia Helsingin yliopiston kieltenopetuksen lisäksi Helsingin seudun niin sanottujen pienten korkeakoulujen kielten opetuksesta. Tämä tarkoitti vieraan kielen, toisen kotimaisen kielen sekä mahdollisesti

äidinkielen kommunikaatio-opintojen opetuksen ja kokeiden järjestämistä Eläinlääketieteellisen korkeakoulun (liitettiin myöhemmin Helsingin yliopistoon, nykyinen eläinlääketieteellinen tiedekunta), Sibelius-Akatemian, Svenska social- och kommunalhögskolanin, Taideteollisen korkeakoulun ja Teatterikorkeakoulun opiskelijoille. Osassa korkeakouluista oli myös latinan, italian, ranskan ja saksan opetusta. Vuonna 1985 perustettiin päätoiminen johtajan virka. Kuten Rissanen ja Uimonen (1997, 20) toteavat, Kielikeskuksen lapsuusvuodet olivat tuolloin ohi, ja siitä oli kehittynyt yliopiston tärkeä ja täysivaltainen osa.

Tutkintoja oli valtakunnallisesti uudistettu myös 1990-luvulla, jolloin useilla alakohtaisilla tutkintoasetuksilla kaikki tutkinnot muutettiin takaisin kaksiportaisiksi (Lampinen 2003, 42), mutta kielikeskusopetuksessa ei tapahtunut merkittäviä muutoksia, vaan opetusta järjestettiin tiedekuntakohtaisina kieliopintoina (tutkintoon kuuluvat pakolliset kieliopinnot) ja tiedekunnille yhteisinä kieliopintoina (vapaaehtoiset kielikurssit).

Eurooppalaiset tuulet puhaltavat

2000-luvun alkupuolella alkoivat eurooppalaiset tuulet puhaltaa suomalaiseen korkeakoulumaailmaan ja kielikeskuksiin. Kesäkuussa 1999 allekirjoitettu Bolognan julistus käynnisti niin kutsutun Bolognan prosessin (Bologna Declaration 1999). Sen tavoitteena oli yhtenäistää Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmiä ja ottaa käyttöön kolmiportainen tutkintojärjestelmä (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto sekä tohtoritutkinto), edistää opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden liikkuvuutta sekä varmistaa laadukas opetus ja oppiminen (Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue).

Tutkintojärjestelmän uudistaminen Bolognan linjausten pohjalta käynnistyi suomalaisissa yliopistoissa, kun Opetusministeriö muutti yliopistolakia ja tutkintoasetusta kesällä 2004. Uusi yliopistolaki sisälsi perussäännökset kaksiportaisesta tutkintorakenteesta, ja uusi tutkintoasetus korvasi siihen asti käytössä olleet 20 kunkin koulutusalan erillistä tutkintoasetusta (Yliopistolain muutos 30.7.2004/715; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004/794). Laki ja asetus tulivat voimaan 1.8.2005. Tutkinnonuudistuksen yhteydessä luovuttiin opintoviikkoihin perustuvasta opintojen mitoituksesta ja siirryttiin käyttämään ECTS (European Credit Transfer System) -yhteensopivaa opintopiste-järjestelmää (Aronen 2005, 13).

Helsingin yliopistossa Bologna-prosessi oli otettu huomioon jo yliopiston strategiassa 2004–2006 sekä opetuksen ja opintojen kehittämisohjelmassa 2004–2006 (Aronen 2005, 7): syntyivät kandidaatin (180 op / 3 vuotta) ja maisterin (120 op / 2 vuotta) tutkinnot pois lukien lääketieteellisen ja hammaslääketieteellisen alan tutkinnot, joissa oli edelleen

mahdollista säilyttää yksiportainen tutkintorakenne. Ensimmäiset uudet opiskelijat alkoivat opiskella kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa 1.8.2005 ja vanhoille opiskelijoille annettiin kolmen vuoden siirtymäaika vanhasta tutkintojärjestelmästä uuteen. Tohtorin tutkinto uudistettiin hieman myöhemmin vuosina 2006–2007.

Tutkintoasetuksessa määriteltiin myös, että kielitaito osoitetaan lähtökohtaisesti alemmassa korkeakoulututkinnoissa (Aronen 2005, 16). Opiskelijan tuli opiskella tutkintoon äidinkieltä, toista kotimaista kieltä ja vähintään yhtä vierasta kieltä. Alemman korkeakoulututkinnon tavoitteena on riittävä viestintä- ja kielitaito ja ylempään hyvä viestintä- ja kielitaito. Bologna-prosessi asetti uudet valtakunnalliset raamit yliopistojen tutkinnoille, ja yliopistot tekivät alakohtaisesti yhteistyötä uusia tutkintoja suunniteltaessa. Yliopistojen kielikeskukset pohtivat omassa työryhmässään sitä, millaiset viestintä- ja kieliopinnot kandidaatin ja maisterin tutkintoihin sisältyisivät uudessa tutkintorakenteessa (Nikko & Forsman Svensson 2004). Tutkintoasetuksessa ei ole kansallisesti määriteltyjä laajuuksia viestintä- ja kieliopinnoille, vaan kukin yliopisto määrittää ne itse. Helsingin yliopisto linjasi kieliopintojen minimilaaajuudeksi vähintään 10 opintopistettä sisältäen vähintään yhden vieraan kielen, toisen kotimaisen kielen ja äidinkielen viestintäopintoja (suullinen ja kirjallinen viestintä).

Kielikeskus ja tutkinnonuudistustyö

Tiina Laulajainen muistelee uudistuksen alkuvaiheita Kielikeskuksessa näin:

Olin työskennellyt yliopistolla ja Kielikeskuksessa noin kuusi vuotta, kun työurallani eteeni tuli tämä iso koulutusuudistus, jolla oli merkittäviä vaikutuksia myös kielikeskusopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä Kielikeskuksen yhteistyöhön eri tiedekuntien kanssa. Bologna-prosessin käynnistämään valtakunnalliseen koulutusuudistukseen asti kielikeskusopetusta oli suunniteltu ja toteutettu pitkään melko samalla tavoin vuodesta toiseen ensimmäisen, 1970-luvun lopulla toteutetun koulutusuudistuksen jälkeen.

Opintoasioiden verkostojen kautta sain eturintamassa tietoa tulevasta tutkinnonuudistuksesta ja siihen liittyvistä muutoksista tutkintoihin ja opetukseen sekä uudistuksen suunnittelusta ja siihen valmistautumisesta Helsingin yliopistossa. Näitä tietoja pyrin välittämään osaltani Kielikeskuksen johdolle ja silloisille vastuulehtoreille, jotka edustivat eri kieliä yhteisissä kokouksissa.

Kielikeskuksen aloitteesta uusien tutkintojen kieliopinnoista lähdettiin keskustelemaan ja sopimaan tiedekuntien ja Svenska social- och kommunal högskolanin (Helsingin yliopiston itsenäinen yhteiskuntatieteellinen yksikkö) kanssa vuoden 2004 aikana. Kielikeskus sitoutui ottamaan huomioon tiedekuntien erityistarpeet sekä totesi opetuksen pääjuonteena olevan kulttuurien välinen kommunikaatio (Kielikeskuksen ehdotus uusien tutkintojen kieliopinnoiksi 2004). Vieraan ja toisen kotimaisen kielen opinnot muotoutuivat erilaajuisiksi eri tiedekunnissa vaihdellen 3–5 opintopisteeseen. Lisäksi osa tiedekunnista halusi joko alempaan tai ylempään tutkintoon sisältyvän

enemmän kieliopintoja kuin minimi 10 opintopistettä. Esimerkiksi oikeustieteellisessä vaadittiin OTM-tutkinnossa syventäviä tai laajentavia kieliopintoja 5 opintopistettä.

Bologna-prosessin yhteydessä Kielikeskuksessa otettiin käyttöön myös eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot (CEFR 2001) lähtötaitotasoina kursseille. Tällöin jouduttiin miettimään, miten opiskelijoiden ja kurssien lähtötaitotasot määritellään. Piti myös miettiä, miten kurssien uudet lähtötaitotasot tulisivat näkyviin opinto-oppaassa, opintorekisterissä sekä mahdollisesti tutkintotodistuksissa. Aluksi CEFR-lähtötaitotaso ilmoitettiin kurssin kuvauksessa, mutta lukuvuodesta 2008–2009 alkaen se lisättiin tutkintovaatimuskurssien nimeen, jotta opiskelija saisi taitotason näkyviin opintosuoritusotteeseensa ja voisi näin tarvittaessa osoittaa osaamisensa. Syksystä 2014 lähtien CEFR-taitotasomerkintä lisättiin kaikkiin kielten kurssien nimiin.

Opetussuunnitelmatyön alkumetrejä

Tutkinnonuudistuksen keskiössä oli opetussuunnitelmatyö. Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen kehittämisohjelmassa 2004–2006 (Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen kehittämisohjelma 2004–2006, 11). todetaan opetussuunnitelman olevan ”koulutuksen tietoista suunnittelua tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi”. Opetussuunnitelma muodostui tutkintovaatimuksista sekä lukuvuosittaisesta opetusohjelmasta (Aronen 2005, 13). Uudessa tutkintojärjestelmässä opiskelijan työmäärä mitoitettiin siten, että vuoden työmääräksi tuli 1600 tuntia (60 opintopistettä). Opetussuunnitelmien sisällön kehittämiseen käytettiin menetelmänä ydinainesanalyysiä, jonka keskeinen ajatus on määritellä opintojen ydinaines siten, että opiskelijat voisivat täysipäiväisesti opiskellen valmistua määräajassa (Karjalainen 2003, 20).

Opetussuunnitelmatyön aloittamiseen ja sen kehittämiseen niin yliopistossa kuin Kielikeskuksessakin liittyi monenlaisia haasteita, muistelee Tiina Laulajainen:

Alussa Kielikeskuksessa ei ehkä aivan ymmärretty, miten paljon tutkinnonuudistus tuli vaikuttamaan myös kielikeskusopetukseen ja -opintoihin. Ajateltiin, että uudistus ja sen toteutus ovat tiedekuntien asiaa ja niiden vastuulla. Näin asia ei kuitenkaan ollut, vaan myös Kielikeskuksessa jouduttiin pohtimaan opetuksen sisältöjä ja mitoitusta. Vaikka Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen kehittämisohjelmaan oli kirjattu opetussuunnitelman määritelmä, ei opetussuunnitelman käsite ollut yliopistossa tai Kielikeskuksessa itsestään selvä. Eri kieliryhmillä oli varsin erilaisia näkemyksiä opetussuunnitelmasta, ja jokainen kieli oli laatinut opetussuunnitelmansa pääasiassa omasta näkökulmastaan, ei niinkään kielikeskustason kokonaisuutta tai yliopiston strategisia tavoitteita ajatellen. Opetussuunnitelmatyö oli todettu Kielikeskuksen keskeiseksi kehittämiskohteeksi myös Helsingin yliopiston koulutuksen arvioinnissa 2001–2002 (Horppu & Niskanen 2004, 57). Vähitellen kuitenkin Kielikeskuksen Opetuksenkehittämisryhmän (OK-ryhmä) ja sen puheenjohtajana toimineen tutkijalehtorin toimesta päästiin liikkeelle ja opetusta lähdettiin suunnittelemaan Bolognan mallin mukaiseksi miettimällä uusiksi kurssien opintopisteitä,

kontaktiopetuksen ja itsenäisen työskentelyn suhdetta sekä uusissa tutkinnoissa tarvittavaa ohjausta (Toimintakertomus 2004, 3–4).

Uutta opetusta rakennetaan

Kieliopintojen uusi yhtenäinen minimilaaajuus 10 opintopistettä, opintojen sijoittuminen ensisijaisesti alempaan korkeakoulututkintoon sekä Helsingin yliopistossa vuonna 2005 käyttöönotetut opetusperiodit aiheuttivat muutoksia kieliopintojen suunnitteluun ja opetukseen. Englannin kursseissa toteutettiin suurin muutos, kun aiemmin erillisistä tekstinymmärtämisen ja suullisen taidon kursseista luovuttiin ja tilalle suunniteltiin tiedekuntien erilaisiin mitoituksiin (3–5 opintopistettä) sopivat moduulit (Lehtonen ym. 2013, 36).

Englannin yksikön esihenkilö Tuula Lehtonen muistelee muutosta:

Kielikeskuksen perustaminen aikoihin 1970-luvun lopulla oli kielenopetuksessa laajalti vallalla ajattelu, jossa kielitaito jakautuu osa-alueisiin: kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Ymmärrykseni on, että tekstinymmärtämisen (Reading Comprehension) ja suullisen taidon (Oral Skills) kurssit luotiin tämän ajattelun pohjalle. Tuonne 2000-luvulle tultaessa soveltava kielitiede ja siitä ammentavat käytänteet kuitenkin olivat muuttuneet, ja yhä yleisemmin kielitaito oli alettu nähdä kieli- ja kommunikaatiotaitona, jossa kielitaidon osa-alueet ovat eri tavoin kytköksissä.

Aikoinaan kielitaidon eri osa-alueiden opettaminen oli ollut loogista varmasti mm. siksi, että opiskelijoiden tekstinymmärtämisen ja puhumisen taito englannissa ei ollut ollut aiemmin yhtä vahvaa kuin 2000-luvun alussa. Oli siis ollut tarvetta pyhittää kokonainen kurssi lukemiselle ja keskittyä erityisesti puhumiseen toisella. Opiskelijoiden kielitaito kuitenkin oli muuttunut. Heidän kielitaitonsa oli toisaalta kohentunut, mikä kertoi koulun muuttuneista opetussuunnitelmista ja tavoista opettaa, mutta myös maailman avautumisesta. Toisaalta englannin taidolle oli yhä enemmän tarvetta sekä opinnoissa, opintojen aikaisessa muussa elämässä ja opintojen jälkeen, erityisesti monia tai kaikkia kielitaidon osa-alueita yhdistävissä tilanteissa. Suomalaiset matkustivat enemmän ja opiskelijavaihdot yleistyivät, mikä osaltaan lisäsi tarvetta kokonaisvaltaisemmalle kielenoppimiselle.

Sen lisäksi, että myös toisen kotimaisen kielen opetuksen tuli mukautua tiedekuntien erilaisiin mitoituksiin, vaikuttivat toisen kotimaisen kielen opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen vuoden 2004 alusta voimaan tullut kielilaki (424/2003) ja sitä täydentävä asetus (481/2003). Niinpä ruotsin yksikkö totesi opetussuunnitelmassaan tärkeimmäksi tavoitteekseen tarjota opiskelijoille tilaisuus oppia tutkinnossa vaadittava oman alan ruotsin kielten taito. Ruotsin kurssit oli jo ennen tutkinnonuudistusta järjestetty siten, että niin sanotut tiedekuntakurssit sisälsivät suullista ja kirjallista taitoa sekä terminologiaa. Julkishallinnon kielitutkinnon tavoitteen CEFR B1 ruotsin opettajat totesivat jo tuolloin suureksi haasteeksi, kun ruotsin opetusta oli vähennetty kouluissa tai kaikilla opiskelijoilla ei ollut lukion oppimäärää vastaavia taitoja ruotsin kielessä (Ruotsin kielen opetussuunnitelma lukuvuodeksi 2004–2005). Pedagogisissa ratkaisuisa ja

opetusmenetelmissä pyrittiin huomioimaan opiskelijat yksilöllisinä oppijoina sekä helpottamaan usein heterogeenisissa ryhmissä työskentelyä.

Uusiin tutkintoihin sisältyi myös äidinkielen viestintäopintoja. Muista yliopistoista poiketen Helsingin yliopistossa äidinkielen opetusta ei ollut antanut Kielikeskus, vaan tiedekunnat itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Kielikeskus sai Helsingin yliopistosta vuonna 2004 erillistä hankerahaa, jolla käynnistettiin ensimmäiset puhe- ja kirjoitusviestinnän opetuskokeilut keväällä 2005 (Toimintakertomus 2004, 6). Tiedekuntien ja Kielikeskuksen välisissä neuvotteluissa sovittiin, että Kielikeskus alkaisi järjestää yhdessä tiedekuntien kanssa äidinkielen (suomi) kirjoitusviestinnän sekä äidinkielen (ruotsi) kirjoitus- ja puheviestinnän opetusta. Järjestämistä vastuuun jakautumisen lisäksi myös äidinkielen viestintäopintojen opintopistelaaajuudet vaihtelivat tiedekunnittain. Äidinkielen viestintäopintojen kehittämishanke ja siihen liittyvä rahoitus päättyi 2006 lopussa. Äidinkielen viestintäopetuksen järjestäminen tutkintoihin, etenkin suomenkielisille opiskelijoille, on Helsingin yliopiston kokoisessa yliopistossa merkittäviä resursseja vaativa asia, eikä yliopisto ole kyennyt edelleenkään osoittamaan Kielikeskukselle kaikkia suomenkielisten opiskelijoiden opetukseen tarvittavia varoja.

Opetuksen järjestämisen haasteita uudessa tutkintojärjestelmässä ja miten kaikesta selvittiin

Kielikeskus joutui heti uuden tutkintojärjestelmän käynnistyessä valtavan haasteen eteen, kun syksystä 2005 lähtien kielikursseille oli tulossa sekä niin sanottuja vanhoja opiskelijoita että uusissa tutkinnoissa aloittavia opiskelijoita. Vanhassa tutkintojärjestelmässä opiskelevia eivät koskeneet uudet tutkintojen tavoiteajat, mutta heille tuli kolmen vuoden siirtymäaika, jolloin heidän tuli joko valmistua tai siirtyä uuteen tutkintojärjestelmään. Tämä aiheutti tilanteen, jossa entiselle määrälle kielten kursseja, erityisesti englannissa ja ruotsissa, oli yhtäkkiä tulossa pahimmillaan kaksinkertainen määrä opiskelijoita. Kielikeskus lähti neuvottelemaan lisäresursseista yliopiston johdon kanssa vuoden 2004 aikana ja lisärahoitusta saatiinkin vuosille 2005 ja 2006 (Toimintakertomus 2005, 1). Tällä rahoituksella englannissa ja ruotsissa pystyttiin lisäämään opetusryhmiä ja vastaamaan kasvaneeseen kysyntään. Lisäksi kielten opettajat pyrkivät olemaan joustavia ja ratkaisemaan tilanteita opiskelijoiden eduksi silloin, kun se oli mahdollista. Myös opiskelijoilta peräänkuulutettiin vastuullisuutta kurssi-ilmoittautumisissa, jotta he paikan saatuaan todella osallistuisivat kursseille eivätkä turhaan veisi paikkaa. Äidinkielen opettajat lähtivät ennakkoluulottomasti niukoista resursseista huolimatta kehittämään opetusta suomenkielisille opiskelijoille. Tuolloin syntynyt puhe- ja kirjoitusviestinnän verkko-opas Kielijelppi–Språkhjälpen on edelleen päivitettyä versiona olemassa.

Opiskelijoille tutkinnonuudistuksen aiheuttamat muutokset kieli- ja viestintäopinnoissa sekä niiden opetuksessa herättivät paljon kysymyksiä: miten suorittaa kieliopinnoita vanhan tai uuden tutkintojärjestelmän mukaan ja miten siirtyä tutkintojärjestelmästä toiseen ja suorittaa vaaditut kieliopinnot? Eryityisesti englannin uudet kurssit vaativat paljon ohjausta ja neuvontaa. Syksyllä 2005 Kielikeskus otti käyttöön sähköisen kurssi-ilmoittautumisen yliopiston silloisen opintotietojärjestelmän (OODI) kautta. Kun Kielikeskuksen kurssit olivat mukana ensimmäistä kertaa sähköisessä ilmoittautumisessa, oli ilmoittautumisten määrä niin suuri, että tämän vuoksi koko yliopistotason järjestelmä ruuhkautui pahasti ja lopulta kaatui. Tästä seurasi, että jatkossa Kielikeskuksen ja tiedekuntien ilmoittautumisten alkaminen porrastettiin ajallisesti. Lisäksi huomattiin, että kurssipaikat pitäisi saada tasaisemmin täytetyksi, koska kursseille oli tungosta. Tähän toi helpotusta yliopiston syksyllä 2006 erikseen Kielikeskuksen kurssi-ilmoittautumisia varten hankkima priorisointityökalu, joka täytti kurssipaikat tasaisemmin opiskelijoiden antamien prioriteettien mukaan (Laulajainen & Laurikainen 2020, 150).

Tutkinnonuudistuksen yhteydessä Kielikeskus antoi tiedekunnille lupauksen, ettei kenenkään opiskelijan valmistuminen jää kieliopinnoista kiinni. Vaikka tutkinnonuudistuksesta on jo kohta 20 vuotta, raamittaa tämä valmistumislupaus edelleen kielikeskusopetusta ja on keskeinen opetuksen suunnitteluperuste. Nykyään sen taustalla on yliopiston tarve saavuttaa tutkintotavoitteet, jotta yliopiston valtiolta saama rahoitus varmistetaan.

Opetussuunnitelmatyö jatkuu

Bologna-prosessin jälkeen Kielikeskus jatkoi opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmaprosessin kehittämistä. Kielet laativat edelleen omat opetussuunnitelmansa, ja opetusohjelmatyö, jonka tulokset julkaistiin opinto-oppaana, hallitsi opetussuunnitelmatyötä ja -prosessia. Monelle opinto-opas merkitsi synonyymiä opetussuunnitelmalle, ja koko prosessi oli hyvin hallintolähtöinen ohjeineen ja aikatauluineen. Opetussuunnitelmatyön kehittämisen ja koordinoimisen tarve oli edelleen tunnistettu Helsingin yliopiston opetustoiminnan johtamisen arvioinnissa 2007–2008 (Saari & Frimodig 2009, 442–443, 448–454).

Kehittämistä tehtiin myös kielikeskusverkoston voimin. 'Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa' oli opettajien ja opintohallinnon yhteinen koulutus- ja benchmarking-hanke, joka toteutettiin vuosina 2007–2009 osana Suomen yliopistojen kielikeskusten verkoston (FINELC) koordinoimaa ja Opetusministeriön rahoittamaa laatuhanke (Fränti 2009).

Ensimmäinen varsinainen kielikeskustason yhteinen opetussuunnitelma (KOPS) laadittiin lukuvuosille 2009–2011 (KOPS 2009–2011). Se muodostui pedagogisista

periaatteista ja osaamistavoiteperusteisista opintojaksokuvauksista, jotka tehtiin kahdeksi vuodeksi ja joihin laadittiin kuvausohje. Opetussuunnitelmatyötä varten järjestettiin kielikeskusopettajille syksyllä 2008 koulutusta, jossa teemana oli opintojaksokuvausten uudistaminen osaamistavoitteisiin perustuvaksi.

Seuraavassa opetussuunnitelmassa (KOPS 2011–2013) painopistealueina olivat opetustarjonnan kokonaistarkastelu ja päivittäminen, opintojaksokuvausten tarkastelu ja päivittäminen sekä arviointi. Tämän KOPSin voimassaoloa pidennettiin lopulta vuodella kattamaan myös lukuvuosi 2013–2014. Vuonna 2013 opetuksen kehittämisen tavoitteiksi tulivat monimuoto-opetuksen kehittämisen ja opintojaksokuvausten mallin laatiminen. Kielikeskuksen henkilöstön kehittämispäivässä järjestettiin myös tulevaisuustyöpaja: ”Kielikeskus vuonna 2030”, jossa pohdittiin opetuksen tulevaisuutta ja kehittämistä pidemmällä tähtäimellä. Opetussuunnitelmaan 2014–2016 (KOPS 2014–2016) päivitettiin pedagogiset periaatteet ja kielten opintojaksokuvaukset yhteisen ohjeen pohjalta. KOPS väliarviointiin keväällä 2015, ja arvioinnin tavoitteena oli tukea kieliyksiköiden opetussuunnitelmatyötä seuraavalle kaudelle.

Lukuvuonna 2016–2017 Kielikeskuksessa toimittiin kuitenkin edellisen opetussuunnitelman (KOPS 2014–2016) mukaisesti, koska Helsingin yliopistossa oli käynnistänyt oman koulutus uudistuksensa, joka yhdenmukaisti koko Helsingin yliopiston opetussuunnitelmakauden kolmivuotiseksi. Koska Kielikeskuksen oma opetussuunnitelmakausi päättyi 2016, ei nähty aiheelliseksi tehdä erillistä yksivuotista opetussuunnitelmaa, vaan jatkettiin aiemman voimassaoloa. Ensimmäinen yliopistotason opetussuunnitelman kolmivuotiskausi oli 1.8.2017–31.7.2020.

Iso Pyörä pyörii

Kymmenen vuotta ehti kulua valtakunnallisesta tutkinnonuudistuksesta, kun Helsingin yliopisto päätti käynnistää oman koulutusohjelmauudistuksen. Uudistusta valmisteltaessa todettiin, että on aika laittaa ”iso pyörä pyörimään” koulutuksen uudistamiseksi, mistä hankkeelle syntyi nimeksi Iso Pyörä. Yliopistossa oli todettu (Aronen 2023, 5), että Bolognan prosessi oli jäänyt keskeneräiseksi Helsingin yliopistossa. Alemmasta ja ylemmästä korkeakoulututkinnosta ei ollut muodostunut profiililtaan eikä sisällöltään itsenäisiä tutkintoja. Myös koulutuksen sisältöjen uudistamiseen oli syntynyt tarpeita. Lisäksi koulutusohjelmauudistuksen käynnistämiseen kannustivat Helsingin yliopiston kansainvälinen neuvottelukunta (International Advisory Board) sekä laatujärjestelmän auditointiryhmä (Coulie ym. 2022), joiden mielestä Helsingin yliopiston tulee määritellä omat koulutukselliset tavoitteensa. Tavoitteiksi muotoutuivat tulevaisuuden työelämän tarpeiden ennakointi tutkintokoulutuksessa ja valmius toimia digitalisoituneessa toimintaympäristössä sekä ylipäätään jatkuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Yliopisto halusi myös selkeyttää hakukohteitaan, joita ennen uudistusta oli yli sata. Hakukohteiden määrä väheni, kun uusista kandiohjelmista tehtiin laaja-alaisia, useamman oppinaineen kokonaisuuksia. Maisteritutkinnoista tuli 2-vuotisia maisterin tutkinto-ohjelmia. Opiskeluprosessia haluttiin selkeyttää ja sujuvoittaa ja liikkuvuutta lisätä sekä yliopiston sisällä, että muiden korkeakoulujen välillä. Yliopisto halusi myös lisätä kansainvälistä näkyvyyttä ja houkuttelevuutta opiskelupaikkana, josta valmistuisi kansainvälisesti työelämän tarvitsemia asiantuntijoita ja osaajia.

Vasta Ison Pyörän myötä opetussuunnitelmatyötä ohjeistettiin ensimmäistä kertaa koko yliopistoa koskevilla yhteisillä ohjeilla ja opetussuunnitelmien tuli valmistua yhteisessä aikataulussa. Opetussuunnitelmassa (OPS) tuli kuvata tavoitteet ja osaaminen, joita kukin opintojakso tuottaa. Osaamistavoitteiden määrittelyn lisäksi huomiota kiinnitettiin myös opetusmenetelmien ja osaamisen arvioinnin kehittämiseen ja uudistamiseen (OPS-ohje 1/2016). Osaamisessa korostettiin työelämärelevanssia eli tieteenalakohtaisten tietojen ja taitojen lisäksi nähtiin välttämättömänä, että opiskelijat oppivat opintojen aikana työelämän kannalta olennaisia tietoja ja taitoja, kuten vuorovaikutus- ja viestintätaitoja (Aronen 2023, 22).

Iso Pyörä ja Kielikeskus

Kielikeskus lähti liikkeelle jälleen oma-aloitteisesti ja järjesti syksyllä 2016 kampuustilaisuuksia, joissa esiteltiin tiedekuntien ja koulutusohjelmien edustajille, millaista akateemisen asiantuntijan viestintä- ja kielitaito-osaaminen olisi ja miten nämä opinnot toteutettaisiin kandi-, maisteri- ja tohtorikoulutuksessa osaamisperustaisesti siten, että osaaminen kasvaa tutkinnoista toiseen (kuva 1). Sekä yliopistossa että osin Kielikeskuksessakin kielten opintopolkuajattelu oli aiemmin tarkoittanut lähinnä kielen sisällä olevia mahdollisuuksia edetä esimerkiksi kielen alkeistasolta sujuvasti edistyneemmälle tasolle tai jopa tutkinnon vieraan kielen osaamisen tasolle. Isossa pyörässä osaamista tai opintopolkua tarkasteltiin tutkintotason kautta.

Kuva 1. Helsingin yliopistosta valmistuvien viestintä- ja kielitaito-osaaminen tulevilla koulutusohjelmissa (Kielikeskuksen koulutustarjonta koulutusohjelmille 2016)



Uusien koulutusohjelmien myötä opiskelijoille tuli laajempi kirjo valinnan mahdollisuuksia siirtyä kandidutkinnon jälkeen maisteriohjelmaan (Aronen, 2023, 13). Kielikeskus kertoi, mitä osaamista se voi tuottaa tutkintoihin eri kielissä. Esittelyssä olivat äidinkielen viestintä-, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opinnot. Kielikeskuksen opetustarjonta sisälsi erilaisia moduuleja, jotka tukivat opiskelijoiden opintoja ja kansainvälistymistä sekä olivat työelämälähtöisiä ja monimuotoisia.

Kielikeskuksen opetussuunnitelmassa 2017–2020 todettiin, että kielenopetusta kehitetään viestintäväylien monikanavaisuus (esim. digitalisaatio) huomioiden ja sitä pedagogisesti hyödyntäen. Viestintä- ja kieliopinnoissa opiskelijat kehittävät eri kielten viestintäosaamistaan, lisäävät kulttuurien tuntemustaan, laajentavat akateemiseen asiantuntijuuteen kuuluvia generisiä taitojaan (esim. digitaalisten välineiden käyttö) ja voivat laajentaa ja monipuolistaan kielitaitoon myös uusiin kieliin.

Kielikeskukseen Iso Pyörä -koulutusudistuksessa yliopistotasolla paljon huomiota saanut opetussuunnitelmatyö ei tullut uutena asiana, koska opetussuunnitelmatyötä oli tehty määrätietoisesti jo vuosia. Bologna-prosessin seurauksena oli määritelty valtakunnallisesti tutkintojen viestintä- ja kieliopinnot vähimmäislaajuus (10 opintopistettä) ja se, että nämä opinnot suoritetaan pääsääntöisesti alemmassa tutkinnossa. Helsingin yliopistossa Iso pyörä pyöräytti viestintä- ja kieliopinnot välisen opintopistejaon uusiksi siten, että vieraan kielen laajuus oli jatkossa 4 opintopistettä,

toisen kotimaisen kielen 3 opintopistettä ja äidinkielen viestintäopintojen 3 opintopistettä. Muutos tuli koskemaan kaikkia uusia kandiohjelmiä, mistä seurasi jälleen muutospaineita Kielikeskuksen opetuksen, erityisesti tutkintokurssien, suunnittelulle ja järjestämiselle. Syksystä 2017 lähtien kaikki opetus tuli järjestää uusien opetussuunnitelmien mukaisesti.

Englannissa ja ruotsissa jatkettiin tiedekuntakohtaisten kurssien järjestämistä. Osin opetusryhmät kohdennettiin tiedekunnan sisällä jollekin tietylle tai useammalle koulutusohjelmalle. Suomi toisena kotimaisena kielenä -kurssit ovat olleet aina yhteisiä kaikkien tiedekuntien opiskelijoille, ja näin jatkettiin myös koulutusohjelmauudistuksen jälkeenkin. Ruotsin kurssien laajuus supistui kolmeen opintopisteeseen. Osassa tiedekuntia näin oli ollut jo aiemminkin, mutta useassa tiedekunnassa vaatimus oli ollut neljä tai jopa viisi opintopistettä. Opintopistemäärien ja siten myös opetusmäärien pieneneminen edellytti monien ruotsin kurssien uudelleen suunnittelua.

Englannissa kursseja alettiin järjestää tiedekunnasta riippuen joko 4 opintopisteen tai 2+2 opintopisteen laajuisina. Muut vieraat kielet kuin englanti päätyivät tarjoamaan laajan valikoiman erilaajuisia kursseja, joista opiskelija valitsee parhaiten itselleen sopivat kurssit siten, että kaikki tutkintoon vaadittavat kielitaitoalueet tulevat katetuiksi.

Äidinkielen kurssit kohdennettiin englannin ja ruotsin tavoin tiedekunnalle tai koulutusohjelmalle, mutta äidinkielen opetuksen järjestäminen jäi edelleen osittain tiedekuntien vastuulle ja toteuttamaksi. Äidinkielen opetuksen siirtämisestä kokonaan Kielikeskukseen on käyty syksyn 2017 jälkeen useita keskusteluja tiedekuntien ja yliopiston johdon kanssa, mutta toistaiseksi Kielikeskukselle ei ole pystytty osoittamaan riittäviä resursseja tarvittavan (ja tiedekuntien toivoman) opetuksen järjestämiseen. Jotkut yksittäiset koulutusohjelmat myös haluavat edelleen jatkaa opetuksen järjestämistä itse, koska ovat integroineet sen kiinteästi oman opetuksensa yhteyteen.

Koulutusohjelmauudistus toi uutena opintojen, myös kieliopintojen, 10 vuoden vanhenemisajan, eli opiskelija saattoi käyttää tutkintoonsa opintokokonaisuuksia ja yksittäisiä opintojaksoja, joiden suorituspäivästä on kulunut lukuvuoden tarkkuudella korkeintaan kymmenen vuotta (Opintojen vanhentuminen). Tämä uusi käytäntö alkoi näkyä heti syksystä 2017 vanhasta uuteen tutkintoon siirtyvien opiskelijoiden kohdalla sekä opintojen hyväksiluvuissa. Yliopistossa uutena aloittavalla opiskelijalla saattoi olla aiemmassa tutkinnossa tai opinnoissa suoritettuna viestintä- ja kieliopintoja, mutta ne saattoivat vanhentua ennen kuin uusi tutkinto Helsingin yliopistossa valmistuisi, mikä lisäksi opintojen uudelleensuorittamista korvaavalla kokeella tai kurssilla.

Koulutusohjelmauudistuksen siirtymäaika päättyi heinäkuun lopussa 2020 lukuun ottamatta hammaslääkäriskoulutusta, jossa siirtymäaika päättyi vasta kyseisen vuoden lopussa. Uudet koulutusohjelmat ovat vakiintuneet ja joitain uusiakin on jo ehtinyt syntyä

tai ollaan synnyttämässä. Koulutusohjelmille kohdennettu kielikeskusopetus on asettunut uomiinsa ja edelleen tarjolla on laajasti myös vapaavalintaisia kielten kursseja. Opiskelija voi valita itselleen sopivimman kurssimuodon monipuolisesta valikoimasta, jossa on niin perinteisempää lähiopetusta kuin etä-, verkko- tai monimuotototeutuksia.

Pohdintaa

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet Helsingin yliopiston kielikeskusta ja sen opetukseen ja toimintaan vaikuttaneita tutkinnon- tai koulutusohjelmauudistuksia 1970-luvulta nykypäivään. Tälle ajalle osuu kieliopintojen kannalta kolme suurta muutosta: 1970-luvun valtakunnallinen tutkinnonuudistus, Bologna-prosessi ja sitä seurannut valtakunnallinen tutkinnonuudistus vuonna 2005 sekä Helsingin yliopiston oma koulutusohjelmauudistus vuonna 2017.

Tutkinnonuudistuksissa on muutettu kieliopintojen laajuutta ja sijoittumista tutkinnoissa, ja ne ovat vaikuttaneet kaikkeen kielikeskusopetukseen. Kielikeskus on tarpeen mukaan muokannut opetustaan välillä väheneviin, välillä kasvaviin opintolaajuuksiin ja jatkuvasti kasvaviin opiskelijamääriin. Muutokset ovat vaikuttaneet eniten ruotsin, englannin ja äidinkielen opetukseen. Päinvastoin kuin useimmissa muissa kielikeskuksissa, äidinkieli on tullut Kielikeskuksen opetustarjontaan vasta vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen jälkeen, eikä sitä tarjottu tuolloin, eikä edelleenkään, aivan kaikille koulutusohjelmille. Englannin suosio opiskelumuotona vieraana kielenä on vankkumaton, muiden vieraiden kielten suosio on vuosien varrella vaihdellut. Niistä kärjessä ovat olleet vaihtelevassa järjestyksessä saksa, ranska ja espanja sekä viime vuosina erityisesti japani ja korea. Ruotsin opetuksen haasteena on sekä Helsingin yliopiston koulutusohjelmauudistuksen seurauksena useiden koulutusohjelmien tutkinnoissa pienentynyt ruotsin opintopistelaajuus että opiskelijoiden heikentynyt ruotsin osaaminen.

Helsingin yliopisto nosti koulutusohjelmauudistuksessaan 2017 vahvasti esiin yliopistotason yhteisen opetussuunnitelmatyön. Tällaista ei aiemmin ollut ollut, ja opetussuunnitelman käsite ja tärkeys vaihtelivat eri puolilla yliopistoa. Kielikeskuksen voi katsoa olleen opetussuunnitelmatyön pioneereja, sillä sen ensimmäinen, osaamisperustainen ja koko Kielikeskukselle yhteinen opetussuunnitelma tehtiin vuosille 2009–2011. Opetussuunnitelmalle oli laadittu yhteinen malli ja kurssikuvausohjeet – yli kymmenen vuotta ennen yliopiston vastaavia. Opetussuunnitelmatyötä on myös kehitetty pitkäjänteisesti koko ajan ja erityisesti ennen ja jälkeen Bologna-prosessin.

Yliopiston yhteiset opetussuunnitelma- ja opetusohjelmatyön ohjeet, opintojaksokuvausmalli ja aikataulut ovat ryhdittäneet opetuksen suunnittelua ja siten helpottaneet sitä ainakin opintohallinnon näkökulmasta. Toisaalta yhteiset aikataulut

myös sitovat kielikeskusopetuksen suunnittelun aiempaa tiukempiin yliopiston aikaraameihin, mikä on haasteellista erityisesti opetuksen käytännön suunnittelussa varsinkin, kun kielikeskusopetuksen vuosittainen opetusohjelmatyö eroaa koulutusohjelmien vastaavasta. Kun Kielikeskuksessa opetusmäärät ovat suuria, opetussuunnitelman pienetkin ennakoimattomat muutokset moninkertaistavat helposti sekä opettajien että opintohallinnon työn. Tämän vaarana on opetuksen pedagogisen kehittämisen ja opetussuunnitelmatyön jäykistyminen. Opetuksen kehittämisen tulisi olla jatkuva prosessi, jonka tulokset ilmenevät kulloinkin voimassa olevassa opetussuunnitelmassa – opetussuunnitelma on suunnitelma yliopiston opetuksen järjestämisestä. Opetussuunnitelmatyötä leimaa edelleenkin liiaksi (opinto)hallinnollinen raami ohjeineen ja aikatauluineen sen sijaan, että opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmatyö nähtäisiin jatkuvana opetuksen kehittämisenä, josta julkaistaan tietyin väliajoin uusi opetussuunnitelma. Kehittämisen jatkuvuuden tavoite on tunnistettu yleisemminkin yliopistossa.

Nykyisessä nopeiden muutosten maailmassa Kielikeskuksen opetussuunnitelmatyön on edelleen kehityttävä entistäkin hallitummaksi ja tavoitteellisemmaksi sekä yliopiston strategian että pedagogisen kehittämisen näkökulmasta. Kielikeskuksessa on käynnissä Opetuksen kehittämisen tiekartta -hanke, jonka tavoitteita ovat opetuksen kehittämiseen liittyvät strategiset linjanvedot ja työnjako, osaamisen laajeneminen työyhteisössä ja opetuksen kehittäminen sekä ulkoisten että sisäisten tarpeiden perusteella. Syksyllä 2023 Helsingin yliopisto toteuttaa koulutusohjelmien laadunhallinnan ensimmäisen katselmuksen, johon myös Kielikeskus osallistuu. Katselmuksen tavoitteena on muun muassa tuottaa tietoa, jonka perusteella voidaan arvioida opetussuunnitelmien kehittämistä ja uudistamista. Tämä hyödyttää myös Kielikeskuksen opetussuunnitelmatyötä jatkossa.

Kaikkiaan voidaan todeta, että kielikeskusopetus on vuosikymmenten varrella pystynyt muuntumaan tarpeen mukaan, vaikka muutokset eivät aina ole olleet helppoja. Muuntautumiskykyä tarvitaan myös tulevaisuudessa, sillä näköpiirissä on monia opetukseen vaikuttavia muutoksia ja kehityskulkuja, mukaan lukien opetusyhteistyö verkostoissa, jatkuva oppiminen, tekoäly sekä muut digipedagogiikkaan liittyvät muutokset.

Lähteet

Aronen, P. (2005). *Bologna-prosessi Helsingin yliopistossa. Alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon linjaukset*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 9/2005.

Aronen, P. (2023). *Iso Pyörä – Rohkea askel yliopiston koulutuksen uudistamiseksi. Raportti koulutusuudistuksesta 2015–2017*. Helsingin yliopisto, julkaistu sisäiseen käyttöön.

Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. European Higher Education Area (EHEA).
http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (4.1.2023).

Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue.
<https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (4.1.2023).

Carlson, L. (1995). *Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 33. Helsinki: Painatuskeskus.

CEFR 2001 = *Common European Framework of Reference for Languages* (2001).
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (4.1.2023).

Coulie, B., Bolander Laksov K., Heinonen P., Suomala P., Tolstrup Mathiasen S., Nordblad M. & Nurkka N. *Helsingin yliopiston auditointi (Audit of the University of Helsinki)*. Karvin julkaisu 1:2022.

Enkvist, N. E. (1970). *Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä*. AFTIL 3. Åbo Akademi: Engelska institutionens vid Åbo Akademi publikationer, 47.

Fränti, J. (toim.) (2009). *Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa – kehittävää vertailuoppimista kielikeskustiimeissä*. Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto FINELC. LAAKEA-hanke.

Helsingin yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 1977–1978. Opintoasiaintoimisto. Monistesarja 25/1977. Kielikeskuksen arkisto.

Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen kehittämisohjelma 2004–2006. (2003). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino: Helsinki.

Hildén, A. (2017). *Kielikeskus yliopistossa, yliopistollisuus kielikeskuksessa. Kielikeskukset osana yliopisto-organisaatiota ja johtajuuden jaetut muodot niiden käytänteinä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102672> (30.1.2023).

Horppu, R. & Niskanen, R. (toim.) (2004). *Final Report on the Evaluation of Education in Language and Communication Skills. Evaluation of the Quality of Education and the Degree Programmes of the University of Helsinki*. Evaluation Projects of the University of Helsinki 23. Helsinki: Helsinki University Printing House.

Karjalainen, A. (toim.) (2003). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö.

Kielikeskuksen ehdotus uusien tutkintojen kieliopinnoiksi (2004). Julkaisematon. Kielikeskuksen arkisto.

Kielikeskuksen koulutustarjonta koulutusohjelmille (2016). Kielikeskuksen kampusinfo syksy 2016. Esitysmateriaali.

Kielilaki (424/2003): <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424>) ja sitä täydentävä asetus (481/2003: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030481>) (4.1.2023).

Komiteamietintö 1971: A 11. *Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö I. Ohjeita kielistudioitten suunnittelusta, mitoituksesta ja käytöstä*. Helsinki 1971.

KOPS 2009–2011 = *Kielikeskuksen opetussuunnitelma (KOPS) 2009–2011*. Helsingin yliopiston kielikeskus. Kielikeskuksen arkisto.

KOPS 2011–2013 = *Kielikeskuksen opetussuunnitelma (KOPS) 2011–2013*. Helsingin yliopiston kielikeskus. Kielikeskuksen arkisto.

KOPS 2014–2016 = *Kielikeskuksen opetussuunnitelma (KOPS) 2015–2015 ja 2015–2016*. Helsingin yliopiston kielikeskus. Kielikeskuksen arkisto.

KOPS 2017–2020 = *Kielikeskuksen opetussuunnitelma 2018–2020*. Helsingin yliopiston kielikeskus. Kielikeskuksen arkisto

Lampinen, O. (2003). *Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80473/opm25.pdf> (15.11.2022).

Laulajainen, T. & Laurikainen, T. (2020). Opiskelija keskiössä – Kielikeskuksen opiskelijapalvelut ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa *Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa – Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum – Instruction, guidance and research at the Language Centre*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja, 150. Helsinki: Unigrafia.

Lehtonen, T., Pitkänen K.K. & Siddall, R. (2013). The changing role of English language teaching in Helsinki University Language Centre. Teoksessa *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*. Language Centre publications 4, 36. Helsinki: Unigrafia.

Nikko, Tuija & Forsman Svensson, Pirkko, 2004. Kieli- ja viestintäopinnot uusissa tutkinnoissa. *Korkeakoulutieto* 3/1, 21–24. Vammala: Opetusministeriö.

Niskanen, T. (1994). *Tarvekartoitus Helsingin yliopiston kielikeskukselle*. Raportti osana opinnäytetyötä Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitokselle. Julkaisematon. Kielikeskuksen arkisto.

Opintojen vanhentuminen. Opiskelu-palvelu, Helsingin yliopisto.
<https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/opintojen-vanhentuminen> (2.6.2023)

OPS-ohje 1/2016 = Opetussuunnitelmatyön ohje 1/21.3.2016. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopisto, julkaistu sisäiseen käyttöön.

Rissanen, M. (1977). Vihreä valo Helsingin yliopiston kielikeskukselle. *Kielikeskusuutisia* 3/1977, 3–6. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskus.

Rissanen, M. & Uimonen, E. (1997). Alussa oli visio. Helsingin yliopiston kielikeskuksen ensimmäiset vuodet. Teoksessa P. Forsman Svensson & V. Sammalkorpi (toim.), *Millainen kieli, sellainen kulttuuri. Helsingin yliopiston kielikeskus 20 vuotta*, 11–20. Helsingin yliopisto: Kielikeskus.

Ruotsin kielen opetussuunnitelma lukuvuodeksi 2004–2005. Kielikeskuksen arkisto.

Saari, S. & Frimodig, M. (Eds.) (2009). *Leadership and Management of Education. Evaluation of Education at the University of Helsinki 2007–2008*. University of Helsinki Administrative Publications 58. Evaluations. Helsinki: Helsinki University Print.

Sajavaara, K. (1998). Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.), *Kielikoulutus Suomessa*, 91–100. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Sajavaara, K., Huvinen, L., Karvonen, J., Konttinen, R., Nummenmaa, L., Poutasuo, K., Rissanen, M. & Wiik, K. (1972). Korkeakoulujen kielenopetuspalvelun kehittäminen. *Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja*, 1. Helsinki: Opetusministeriö.

Sikanen, T. (1990). *Selvitys kielikeskusopetuksesta lukuvuonna 1989–90*. Korkeakoulujen kielikeskuksen tiedotteita, N:o 6. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskus.

Takala, S., Sajavaara, A. & Sajavaara, K. (2000). Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, 210. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita.

Toimintakertomus 2004. Helsingin yliopiston kielikeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Toimintakertomus 2005. Helsingin yliopiston kielikeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004/794:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (4.1.2023).

Yliopistolain muutos 30.7.2004/715. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040715> (4.1.2023).

Kirjoittajat – Författare – Contributors

AMENDOLARA, SANDRO JOHN

M.A, University Teacher of English at the University of Helsinki Language Centre. Currently teaches ALMS (Autonomous Language Learning Modules), intercultural communication and academic and professional English to students at BA, MA and PhD levels. His research interests involve autonomous learning, academic writing and intercultural communication.

VON BOEHM, SATU

PhD, is a University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. Her research interests include autonomous learning and teaching, language counselling and peer review practi-ces.

BRADLEY, FERGAL

MA, is a University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. His teaching and research interests include language counselling, learner/teacher autonomy, academic writing, identity in additional language learning and teaching, and practitioner research as a means of learning and professional development.

FURNISS, EDIE

MA Teaching a Foreign Language, PhD Applied Linguistics, currently teaches academic communication courses in English as a University Lecturer at the University of Helsinki Language Centre. She has also taught English speaking and vocabulary to intermediate learners, as well as the Russian language at all levels. Her research interests include corpus linguistics, language teaching materials development, and teaching with technology.

HERNÁNDEZ REYES, GONZALO

MA, is a University Instructor in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Currently teaches courses from the initial to the advanced level. His pedagogical interests are student-centeredness, accessibility, and effective interaction in face-to-face and remote teaching.

HINEY, GRÁINNE

B.A. (mod) Natural Science and M. Litt. (Geography), is a University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. Her teaching and research interests include learner autonomy, language counselling, alleviating anxiety in language learning, and academic writing,

INTKE-HERNANDEZ, MINNA

PhD, is a University Teacher in Spanish at the Language Centre of the University of Helsinki. Her research interests in applied linguistics include language socialization, embodiment, multilingualism and sense of belonging.

KARJALAINEN, SINIKKA

Lic Phil, BSc, is the Head of Development and Deputy Director at the University of Helsinki Language Centre. She is also supervisor of the Support for Teaching and Learning Unit and the Other Languages Unit. Her academic and research interests include continuous learning, curriculum design, quality assurance, workplace language skills and HRD.

KORVENRANTA, SAILA

MA, is a University Instructor in Swedish at the University of Helsinki Language Centre since 2012. Her pedagogical and research interests include group dynamics, intercultural communication, second language learning process and lexical language development.

LAULAJAINEN, TIINA

MSc (Economics and Business Administration), works as Education Coordinator at the University Services, Teaching and Learning Services. She has been working at the University of Helsinki since 1998. She supports the Language Centre in planning of curricula and teaching programme and in academic administration.

LEHTONEN, TUULA

MA, EdD in TESOL, Title of Docent in Education, Member of the University of Helsinki Teachers' Academy. Currently the Co-head of the English Unit and Senior University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. Her research and teaching interests include personal relevance and self-efficacy beliefs in language learning, out-of-classroom language learning, workplace language learning and language support for students in the English-medium Master's programmes at the University of Helsinki.

MONCRIEF, ROBERT

MA, is a University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. In addition to learner autonomy, his research interests include sociolinguistics, folk linguistics and perceptual dialectology.

NIINIVAARA, JANNE

MA, works as a specialist in development of teaching at the University of Helsinki Language Centre and a communication instructor. He is a PhD student of social sciences at the University of Lapland and is currently working on his dissertation about academic leadership. He has an academic background in communication, media education and pedagogy. His research interests include pedagogical leadership, communication in challenging professional situations, organizational and pedagogical development and digital language learning.

PALMÉN, NATALIE

MA, is a University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. Her teaching and research interests include learner autonomy, academic writing and enhancing communication skills.

REWELL-HEIKKINEN, CAROLA

MA, is the Head of the Swedish unit at the University of Helsinki Language Centre, also University Teacher in Swedish and Special Education Teacher at the UH Language Centre. Her pedagogical and research interests include learner motivation in second language learning process, special education teaching approaches and individual learning processes.

SIDDALL, ROY

BSc PhD, University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. His pedagogical interests include mediation in language teaching and learning and the development of academic writing skills.

SIMEON, MICHELE

MA, is a University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. Her teaching and research interests are in the writing process, feedback practices, and developing ways of making writing accessible, productive, and fulfilling. She is currently designing consultations on writing and speaking that will be offered to students throughout the Helsinki Capital Region.

SUOJALA, MARJA

MA, is a University Instructor in academic writing and Finnish as a first language at the University of Helsinki Language Centre. Her main interests are writing processes in higher education, peer review and autonomous learning.

VINCENT, KIRBY

MA TEFL, is a University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. His areas of interest are autonomy, learning strategies, intercultural communication and use of video conferencing in teaching.

WALLDEN, NINA

MA, MEd, University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. Her experience includes teaching English in various fields of study in higher education. Her pedagogical and research interests are blended learning, mediation, classroom interaction and communication skills.

This publication is part of a reviewed series aimed at sharing research and practices in foreign language education and related fields. Previous publications include:

9. Mäkäläinen, H., Lehtonen, H. & Karjalainen, S. (Eds.) 2020. *Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa - Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum - Instruction, guidance and research at the Language Centre*
8. von Boehm, S. 2019. *Variation in the Use and Norms of English Verb Forms: A Study of Finnish University Students and Teachers*
7. Jokinen, J., Karjalainen, S. & Mäkäläinen, H. (Eds.) 2018. *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytänteet – Developing feedback and assessment practices in language learning*
6. Lehtonen, T. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2016. *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and counselling in language learning*
5. Bradley, F., Lappalainen, P. & Braidwood, E. (Eds.) 2015. *Papers from the 26th Communication Skills Workshop: Identity Explored: Language Centre, Language Professional, Language Teacher, Language Learner*
4. Matilainen, M., Siddall, R. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2013. *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*
3. Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit (Perceptions and competences of adult learners of Finnish)*
2. Pitkänen, K.K., Jokinen, J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T, Matilainen, M., Niedling, C. & Siddall, R. (Eds.) 2011. *Out-of-Classroom Language Learning*
1. Karlsson, L. 2008. *Turning the Kaleidoscope. (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*