

# Kielikeskus tutkii

Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskus  
Tampereen yliopiston kielikeskus

Kielikeskus tutkii 3



Vol. 3

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



Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.)

# **Kielikeskus tutkii**

Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.)

Vol. 3

Turku 2017

Kielikeskus tutkii  
Vuosikirja nro. 3  
Turun yliopisto  
Kieli- ja viestintäopintojen kielikeskus  
Agora  
20014 Turun yliopisto  
Puhelin: +358 2 333 5952  
Sähköposti: kielivie@utu.fi

Tämä teos on kirjoitettu yhteistyönä Tampereen yliopiston  
kielikeskuksen kanssa

Vastaavat toimittajat:

Mike Nelson

Timo Hulkko

Kannen kuva:

Mike Nelson

Taitto:

Timo Hulkko

X-Copy

Turku 2017

ISSN 2324-0431 (Print)

ISSN 2324-044X (PDF)

## Sisältö

Foreword MIKE NELSON	5
Apuvälineiden käyttö avain paremman tekstin tuottamiseen? ANNIKA ALAKASTARI & TARJA VALKAMA	7
Valmisteltu puhe-esitys verkko-opetuksessa arvioinnin näkökulmasta – <i>Vi talar inte som vi skriver</i> KAISA ALANEN & TIINA MÄNNIKKÖ	17
Students' perception of online tools: A survey of students in international master's degree programs at the University of Tampere SUSAN GAMACHE & CHRISTINE HORTON	28
Kielikeskusten uudet olomuodot muuttuvassa yliopistokentässä ANTTI HILDÉN	41
Tying the knots to join the dots: how do students connect the elements in a plurilingual study path? ROBERT HOLLINGSWORTH	56
Kuka omistaa ohjatun itseopiskelun? EIJA JOKINEN	85
Yhteisölliset tekstitaidot ja vertaistyöskentely kirjoittamisessa – yliopisto-opiskelijan laajenevat kirjoittamisympäristöt KATJA LAIVO-LAAKSO & SUSANNE TUURI	100

Digital Literacy in the Language Centre Classroom	115
MIKE NELSON	
Portfolios, greater autonomy in learning, and working life relevance	135
BRIDGET PALMER	

## Foreword

This edition of *Kielikeskus tutkii* is now the third of the series that began in 2013. It was our aim from the beginning that the journal would become a permanent fixture in the daily life of our Language Centre. This 2017 edition marks a significant development in that it has been produced in collaboration with the University of Tampere Language Centre. After the publication of our last journal in 2015, talks began with teachers from Tampere with an eye to initiating some form of collaboration. What began as informal discussion, soon progressed into serious discussion on somehow working together to create a joint journal. Concrete work began with a meeting in May 2016, when we discussed initial ideas and possible partnerships between teachers. This progressed through a number of Skype meetings and the use of a joint Moodle site. The same processes we have always used in terms of feedback and peer support worked, we found, equally well despite the distance between us. What you see today is the result of this collaboration with both articles by individual staff members and also one Turku/Tampere joint article.

A lot has happened in the intervening years since the first edition, both in Turku and in Tampere. In these times of change, in Turku all language teaching has been centralized to form a new unit out of five previous institutions, whilst in Tampere work on the Tampere 3 project has continued. Despite all these changes and the uncertainty they arouse, certain things have remained constant. One of these constants has been the interest and perceived need in research within a language centre context. It is our joint mission to produce research-informed teaching and the classroom-based research that you can find in this volume relates directly to this core mission. The articles show life in the language centre through a wide-angle lens, but two common themes run through the articles: the all-pervasive use of digital technology and notions of student autonomy.

The first article by Alakastari and Valkama is a comparative analysis that examines the effect of different levels of support on the writing of Bachelor's level Swedish tests. The support could be both traditional (dictionaries) or electronic and they look at the impact of support on word choice, noun and verb usage, accuracy and other related issues. Alanen and Männikkö continue the theme of analysis of Swedish language teaching and learning, focusing on teaching development from the perspective of the assessment of video-recorded oral presentations. The aim of their article was to identify those features that contribute to a successful oral presentation at CEFR B1 and B2 level. They then discuss whether, once identified, these features could be used as assessment criteria. Gamache and Horton investigate how students use online tools to improve their writing skills in English. They also focus on how their perception of these tools can help or hinder their use of them. By elucidating students' perceptions in this area, they hope to identify key pedagogical approaches for teachers to use in graduate classes.

Hildén's article differs from the other articles in this edition of the journal in that it is not concerned directly with language but rather looks at language centres from an administrative and historical perspective, thus providing a new dimension to the journal. Hildén examines the way in which language centres have been managed and organized since their inception and charts the significant changes that have occurred. He focuses on

how the changes in the law governing universities have affected language centres both internally and also their role and standing as part of the university they belong to.

Hollingsworth raises fundamental questions that all teachers face: *'What have my students learnt? Have they learnt what I think I taught them? Is it all worthwhile? ... What have they retained? Have they made any use of the materials I lovingly crafted or the feedback I spent hours writing?'* In this questionnaire-based study, Hollingsworth attempts to answer these questions and examines the role of using a European Language Portfolio and other electronic tools in the retention of learning. In her article, *Who owns guided self-study?* Jokinen examines the issue of ownership of learning by asking students of German what significance the self-study parts of their course had for them, how they used the freedom they were given and to what extent the self-study parts of the course served the transfer of learning 'ownership' from the teacher to the students.

The article written by Laivo-Laakso and Tuuri is a joint Turku-Tampere production and focuses on peer feedback in a Finnish writing skills context. In particular it examines the significance of peer feedback given between students on writing courses: what kind of support has been given to students who give feedback and what kind of needs and expectations they have. They consider whether giving feedback could be a transferrable skill and what factors are involved in enabling students to benefit from these skills outside a formal classroom setting. Nelson conducted a nationwide survey across all Finnish language centres, linked to the ongoing Finelc *2digi* project, examining the role that digital literacy plays both in the classroom and language centre curricula. The survey confirms that the notion of digital literacy is still an unclear concept to many language teachers and that work needs to be done to clarify it at an individual and institutional level. The article concludes with suggestions for developing digital literacy skills.

In the final article, Palmer examines learner autonomy in the context of portfolio usage: students were given the freedom to choose what they included in the final portfolio of an English for Academic and Professional Skills course. Palmer refers to these as 'mix and match' portfolios. She reports on students' reactions to using this kind of portfolio as opposed to the more traditional pre-given format portfolio and what impact this had on their feelings of autonomy.

Finally, I would like to warmly thank all those who worked so hard to make this journal happen again. It has shown that fruitful cooperation between language centres is both possible and that obstacles created by geography can be overcome. We hope you enjoy this edition wherever you may be.

Turku, May 2017

Mike Nelson

# Apuvälineiden käyttö avain paremman tekstin tuottamiseen?

*Annika Alakastari ja Tarja Valkama*

## 1. Johdanto

Kaikkiin suomalaisiin yliopisto- ja korkeakoulututkintoihin kuuluu viestintä- ja kieliopinnoja, joiden tehtävänä on tukea opiskelijaa toimimaan asiantuntijana paitsi opinnoissa myös etenkin työelämässä. Siksi viestintä- ja kieliopinnoissa harjoitellaan taitoja, joita asiantuntijalta vaaditaan työelämässä. Vaikka työelämän vaatimukset vaihtelevat, on kuitenkin selvää, että asiantuntijan mahdollisuudet osoittaa asiantuntemustaan eli käyttää substanssi-osaamistaan ovat paljolti riippuvaisia siitä, miten hän kykenee viestimään asiantunte- muksestaan niin suullisesti kuin kirjallisesti.

Tässä artikkelissa tarkasteltavan tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mihin ja kuinka paljon opiskelijat etsivät tai haluaisivat etsiä tukea apuvälineistä viestiessään kirjallisesti ruotsin kielellä asiantuntijaroolissa, millaisia vaikutuksia erityisesti sähköisillä apuvälineillä on asiantuntijan kirjallisen viestinnän tukena sekä miten apuvälineiden käyttö näkyy loppu- tuloksessa - ovatko apuvälineet avain paremman tekstin tuottamiseen? Apuvälineiden käytön vaikutusta opiskelijoiden teksteihin ei tässä laajuudessa ole aiemmin tutkittu kielikeskustuksessa ruotsin kielen osalta.

Tutkimus toteutettiin Tampereen yliopiston kielikeskuksen kurssilla Ruotsin kielen kirjallinen ja suullinen viestintä, jonka arviointi perustuu Eurooppalaiseen viitekehykseen (2003). Viitekehyksen taitotaso B1 vastaa opintojakson arvosanaa tyydyttävä taito ja B2 arvosanaa hyvä taito. Taitotaso A1 tai A2 ei ole riittävä kaksikieliseltä viranomaiselta vaadittu toisen kotimaisen kielen taito.

Viestintä- ja kieliopinnoissa on nähtävissä muutos verrattuna aiempaan, jossa keskityttiin itse kieleen, kuten kielioppiin, viestinnällisyyden jäädessä taka-alalle. Viestintätaidon korostaminen kielitiedon rinnalla on kuitenkin johtanut siihen, että opetuksessa korostetaan viestinnän onnistumista eli viestin perille menemistä kielen rakenteiden ja mahdollisten ongelmien sijaan (Norrby & Håkansson 2007: 157–158). Tällä on luonnollisesti vaikutuksensa myös kirjoittamisen opetukseen, jonka pitäisi keskittyä tietyn viestin välittämiseen tietyssä viestintätilanteessa vastaanottaja huomioiden ja tarvittaessa apuvälineitä käyttäen.

Vuonna 2003 alkaneessa ja 2006 päättyneessä KORU-hankkeessa tehtiin valtakunnalliset arviointikriteerit sekä kirjallisen että suullisen taidon arviointiin ruotsin kielessä korkeakou-



lutasolla. Tuolloin kirjallisen taidon arviointisuosituksissa painotettiin, että taito tulisi mitata tilanteessa, jossa opiskelijalla ei ole käytettävissä apuvälineitä, koska kansainvälisissä ja kansallisissa kirjallisissa kokeissa, kuten esimerkiksi valtionhallinnon kielitutkinnoissa, apuvälineiden käyttö on kiellettyä (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 117). Kyseessä oleva suositus on kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että korkeakouluopiskelijan ruotsin opetuksen tavoitteet ovat työelämälähtöiset (Juurakko-Paavola & Rontu 2016: 13), eli pyrkimykseenä on tukea opiskelijan asiantuntijana toimimista työelämässä mm. autenttisilla tehtävännannoilla. Asiantuntija ei nykypäivänä kirjoita vieraalla kielellä työhönsä liittyviä tekstejä ilman apuvälineitä. Kirjallisen taidon arvioinnin tulisikin mitata sitä taitoa, joka on opetuksen tavoitteena ja työelämän näkökulmasta relevanttia. Apuvälineiden käyttö ei ole pelkästään painettujen sanakirjojen käyttöä, vaan laajaa tiedonhakua myös omaan opiskelualaan liittyvistä sähköisistä lähteistä. Tampereen yliopiston työelämäpalvelujen tekemät seurantatutkimukset (2014: 11) alumneille osoittavat, että tiedonhaku on yksi keskeisimmistä työelämätaidoista viestintätaitojen ohella.

Apuvälineiden käyttö saa opiskelijan tiedonhankintataitojen karttumisen lisäksi pohtimaan kieltä laajemmin kirjoitusprosessin yhteydessä ja apuvälineet toimivat täten myös pedagogisena tukena kirjoitusprosessin aikana. Samoin on todennut myös Kent Fredholm (2015: 51), joka on tutkinut ruotsalaisopiskelijoiden kirjoittamista espanjan kielellä apuvälineiden tukena. Hänen tutkimuksessaan opiskelijat itse totesivat, että sanakirjan käyttäminen auttoi sanojen oppimisessa ja sai heidät miettimään myös kielen rakenteita.

## **2. Tutkimusmateriaali ja -menetelmä**

### **2.1 Tutkimusmateriaali**

Tutkimuksen materiaali koostuu yhteensä 108 kandidaatintutkintoon kuuluvalla ruotsin kielen viestinnän kurssilla kirjoitetusta tekstistä. Materiaali kerättiin kurssin puolivälissä lokakuussa 2015.

Tutkimukseen osallistui kaikkiaan yhdeksän opetusryhmää, joista kolme koostui kauppatieteiden opiskelijoista, kolme kieli, -käännös ja kirjallisuustieteiden opiskelijoista ja loput kolme ryhmää yhteiskuntatieteiden opiskelijoista. Jokaisesta tieteenalasta yksi ryhmä kirjoitti tekstin täysin ilman apuvälineitä, yksi itsehankitun painetun sanakirjan avulla ja yksi ryhmä sai käyttää niin painettuja kuin sähköisiäkin apuvälineitä tekstin tuottamisen tukena.

Teksteistä 34 kirjoitettiin ilman apuvälineitä, 41 painetun sanakirjan avulla ja 33 sekä painettuja että sähköisiä apuvälineitä hyödyntäen. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijaryhmät eivät olleet yhtä suuria, mistä johtuen tekstimäärät eri kategorioissa vaihtelivat jonkin verran. Ilman apuvälineitä ja painettujen sanakirjojen avulla kirjoittaneet opiskelijat kirjoittivat tekstin käsin, kun taas sähköisiä apuvälineitä käyttäneillä oli tietokoneet käytössään.

Opiskelijoilla oli tekstin kirjoittamiseen aikaa 90 minuuttia. Tehtävänä oli kirjoittaa opintoihin liittyvä argumentoiva teksti, jossa he ottavat kantaa opiskelemaansa alan osaamisen kehittämiseen siihen asti suorittamiensa opintojen sisältöjen perusteella. Tekstin ohjeitus oli noin 150 sanaa. Tehtävänanto pyrittiin laatimaan siten, että se ei mahdollista suoraa

kopiointia valmiista lähteistä. Tämä on ensisijaisen tärkeää, kun myös sähköisten apuvälineiden käyttö on sallittua. Tarkka suomenkielinen tehtävänanto oli seuraava:

Pohjoismaisissa yliopistoissa on käynnissä tieteenalasi opintojen arviointihanke, jossa tarkastellaan opiskelijan osaamisen kehittymistä kandidaatinopintojen aikana. Hankkeessa tiedustellaan myös opiskelijoiden näkemyksiä opinnoista ja pyydetään kommentteja siitä, kokevatko opiskelijat oman alan osaamisensa kehittyvän riittävästi kandidaatinopintojen aikana.

Kirjoita argumentoiva kommentti, jossa osat kantaa osaamisesi kehittymiseen tähänastisten opintojesi sisältöjen perusteella.

Opiskelijat saivat tekstin kirjoittamisen lisäksi tehtäväkseen merkitä teksteihinsä alleviivamalla, mitkä kohdat he olivat katsooneet apuvälineistä tai mitkä kohdat he olisivat halunneet tarkistaa apuvälineistä, jos niiden käyttö olisi ollut sallittua. Sekä tekstin kirjoittaminen että merkintöjen tekeminen tehtiin tehtävään annetun ajan puitteissa. Opiskelijoilla oli käytössään seuraavat symbolit merkintöjä varten: SV=sanavalinta, O=oikeinkirjoitus, T=taivutus ja M=jokin muu, mikä? Lisäksi opiskelijat listasivat, mistä apuvälineistä he olivat merkitsemänsä kohdat katsooneet.

## 2.2 Tutkimusmenetelmä

Opiskelijoiden kirjoittamat tekstit analysoitiin ruotsin kielen viestinnän kurssia varten Tampereen yliopiston kielikeskuksessa laadittujen taitotasokuvausten avulla pelkästään apuvälineiden käytön näkökulmasta. Tekstit analysoitiin opiskelijoiden tekemien merkintöjen pohjalta (ks. luku 2.1). Tekstejä ei tarkasteltu esim. tehtävänannon täyttymisen tai vastaanottajan huomioimisen näkökulmasta, koska näihin ei voi saada tukea apuvälineistä. Analyysissä keskityttiin sanavalintaan, substantiivien ja verbien taivutukseen, oikeinkirjoitukseen sekä muihin kielellisiin seikkoihin, jotka muodostavat vain osan tekstin kokonaisarviointista.

Kurssin taitotasokuvaukset perustuvat Eurooppalaisen viitekehysten taitotasolle A2-B2, vieraan kielen oppimisen prosessoitavuusteoriaan (Flyman-Mattsson & Håkansson 2010) sekä kursseilla ja tenteissä kirjoitettujen tekstien analysointiin ja arviointiin. Eurooppalaisessa viitekehyksessä sekä prosessoitavuusteoriassa ei käsitellä apuvälineiden käyttöä, mutta tiedonhankintataitojen ja työelämäviestinnän näkökulmasta apuvälineiden käyttö on kuitenkin syytä olla omat taitotasokuvauksensa. Tampereen yliopiston kielikeskuksen ruotsin kielen kirjallisen viestinnän taitotasokuvauksiin nämä sisältyvät. Apuvälineiden käyttöön liittyvät taitotasokuvaukset käyvät ilmi taulukosta 1. Lisäksi opiskelijoiden tekemiä merkintöjä tarkasteltiin kvantitatiivisesti laskemalla apuvälineiden käytön määrä tekstiä kohden sekä käyttötarkoitukset (ks. Taulukko 2.).

Taulukko 1. Apuvälineiden käyttö Tampereen yliopiston kielikeskuksen ruotsin kielen kirjallisen viestinnän taitotasokuvauksissa

	<b>B1 ja B2</b>	<b>A2</b>
<b>Sanavalinta</b>	Kirjoittaja osaa käyttää apuvälineitä sanavalinnan tukena.	Kirjoittajalla on ongelmia sanavalinnassa apuvälineidenkin avulla.
<b>Oikeinkirjoitus</b>	Kirjoittaja osaa käyttää apuvälineitä oikeinkirjoituksen tukena.	Kirjoittajalla on ongelmia oikeinkirjoituksessa apuvälineidenkin avulla.
<b>Taivutus</b>	Kirjoittaja osaa ilmaista verbien aikamuotoja sekä substantiivien yksikköä ja monikkoa. Kirjoittaja osaa valita apuvälineiden avulla oikeat taivutusmuodot, vaikka joitakin (yksittäisiä) virheitä voi esiintyä.	Kirjoittajalla on ongelmia verbien ja substantiivien taivutuksessa apuvälineidenkin avulla.

### 3. Tutkimustulokset

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että ilman apuvälineitä kirjoittaneet käyttivät tekstin tuottamiseen aikaa keskimäärin 39 minuuttia. Sanakirjan avulla kirjoittaneet käyttivät aikaa 46 minuuttia ja kaikkia apuvälineitä hyödyntäneet saivat tekstin valmiiksi keskimäärin 50 minuutissa.

Kvantitatiivisen analyysin tulokset liittyen apuvälineiden käyttöön käyvät ilmi taulukosta 2. Taulukossa on esitetty apuvälineiden käyttömäärä yhtä tekstiä kohden sekä mihin tarkoitukseen opiskelijat olivat apuvälineitä teksteissään käyttäneet.

Taulukko 2. Apuvälineiden käytön määrä ja käyttötarkoitus opiskelijoiden teksteissä

	Ei apuvälineitä käytössä	Painettu sanakirja käytössä	Sähköiset apuvälineet ja painettu sanakirja käytössä
Apuvälinettä käytetty/olisi haluttu käyttää (kerta/teksti)	16,6	11,8	15,0 (sähköiset) 0,8 (painetut)
Sanavalinta tarkistettu (kerta/teksti)	8,1	9,5	11,9
Substantiivien ja verbien taivutus tarkistettu (kerta/teksti)	4	1,6	2,2
Oikeinkirjoitus tarkistettu (kerta/teksti)	3,4	0,8	1,5
Muut kielelliset seikat tarkistettu (kerta/teksti)	1,1	0,0(2)	0,2

### 3.1 Kirjoittamisen tukena käytetyt apuvälineet

Tutkimusmateriaalin teksteissä, joissa apuvälineet eivät olleet sallittuja, opiskelijat olisivat halunneet käyttää niitä 16,6 kertaa tekstiä kohden. Painettua sanakirjaa oli käytetty keskimäärin 11,8 kertaa yhtä tekstiä kohden. Opiskelijoilla oli käytössään heidän itsehankkimansa sanakirjat, joten niiden kattavuus ja ajantasaisuus vaihtelivat runsaasti. Sähköisiä apuvälineitä oli hyödynnetty 15 kertaa tekstiä kohden. Opiskelijat olivat käyttäneet enimmäkseen kursilla suositeltuja sähköisiä lähteitä, kuten MOT-sanakirjaa, Google-hakuja, Lexin-sanakirjaa sekä kurssin omaa Moodle-alustaa. Lukemista käy ilmi, että opiskelijat, joilla ei ollut apuvälineitä käytössään, halusivat käyttää niitä enemmän kuin apuvälineitä käyttäneet opiskelijat niitä todellisuudessa hyödynsivät.

Se, että sähköisiä apuvälineitä oli käytetty enemmän kuin painettuja sanakirjoja, kertonee siitä, että sähköisiä lähteitä on kätevämpi ja nopeampi käyttää. Lisäksi opiskelijat ovat totuneet sähköisten materiaalien hyödyntämiseen muissakin opinnoissaan. Olettamusta tukee myös se, että vain kolme opiskelijaa siitä 33 opiskelijan joukosta, joka sai käyttää sekä painettuja että sähköisiä lähteitä, hyödynsi painettua sanakirjaa.

### 3.2 Apuvälineet ja sanavalinta

Kirjoittajat etsivät apuvälineistä eniten apua sanavalintaan. Ilman apuvälineitä kirjoittaneiden opiskelijoiden merkinnöistä 49 prosenttia koski sanavalintaa, mikä on keskimäärin 8,1 merkintää tekstiä kohden. Painettuja sanakirjoja käyttäneiden merkinnöistä 80 prosenttia ja sähköisiä apuvälineitä käyttäneiden merkinnöistä 70 prosenttia liittyi sanavalintaan.

Koska sähköisiä apuvälineitä oli käytetty keskimäärin enemmän tekstiä kohden kuin painet-  
tuja sanakirjoja, myös sanavalintaa koskevia merkintöjä oli enemmän. Sanavalinta oli näissä  
teksteissä tarkistettu 11,9 kertaa, kun lukema oli 9,5 kertaa tekstiä kohden, kun käytössä oli  
painetut sanakirjat.

Olipa apuvälineenä käytetty sitten perinteistä painettua sanakirjaa tai jotakin sähköistä läh-  
dettä, sopivat lähes kaikki etsityt sanat kontekstiinsa ja näin ollen voidaan sanavalinnan tul-  
kita onnistuneen apuvälineen avulla. Sanavalinnan suhteen opiskelijat pääsivät lähes poik-  
keuksetta taitotasolle B1 tai B2.

Niistä teksteistä, joita kirjoitettaessa apuvälineet eivät olleet sallittuja, kahdessa kolmaso-  
assa esiintyi tyhjiä aukkoja tai muun kuin kohdekielen sanoja kohdissa, joissa sanavalintaan  
olisi tarvittu apuvälinettä. Aukkojen tai muun kielisten kohtien määrä vaihteli 0:sta 16:een  
tekstiä kohden. Erityisesti tyhjat aukot sekä suomenkieliset sanat ovat tekstin ymmärrettä-  
vyyden kannalta ongelmallisia ruotsinkielistä vastaanottajaa ajatellen. Näissä tapauksissa  
sanavalinta jäi korkeintaan taitotasolle A2.

Verrattaessa painetun sanakirjan ja sähköisten apuvälineiden käyttöä tutkimusaineisto  
osoittaa, että sähköiset apuvälineet auttavat kirjoittajaa löytämään enemmän ja moni-  
puolisempia fraaseja, yhdyssanoja sekä opiskelijan oman alan sanastoa kuin painetut sana-  
kirjat, kuten *lägga en bra grund för, i examensprogrammet för socialt arbete, översättningsminne, ledarskapshögskolan ja handikappservice*.

Sähköisten apuvälineiden etu painettuun sanakirjaan verrattuna on myös mahdollisuus  
käyttää useita lähteitä ja siten varmistaa sanavalinnan toimivuus esimerkiksi etsimällä sana  
sähköisestä sanakirjasta ja varmistamalla sen sopivuus kontekstiin hakukoneen avulla. Tätä  
mahdollisuutta opiskelijat olivat kuitenkin hyödyntäneet vain yksittäistapauksissa, kuten  
*Studierna innehåller flera seminarier och smågruppsarbeten som alltid förenar teorier med  
praktiken*. Alleiviivattu sana oli katsottu ensin MOT-sanakirjasta, minkä jälkeen se oli tarkis-  
tettu vielä Google-haun avulla.

### 3.3 Apuvälineet ja substantiivien sekä verbien taivutus

Kirjoittajat olivat apuvälineiden avulla etsineet tai tarkistaneet taivutusseikkoja huomatta-  
vasti vähemmän kuin sanavalintoja. Yksi selitys tälle voisi olla, että opiskelijat tarkistivat  
myös sanan taivutuksen sanavalinnan yhteydessä, mutta jättivät sen merkitsemättä, jos en-  
sisijainen tarve oli ollut etsiä asiayhteyteen sopiva sana. Ne opiskelijat, joilla ei ollut apuvä-  
lineitä käytössään, olisivat halunneet tarkistaa joko verbin tai substantiivin taivutuksen kes-  
kimäärin neljä kertaa tekstiä kohden. Painettuja sanakirjoja käyttäneet kirjoittajat  
tarkistivat taivutuksen 1,6 kertaa tekstiä kohden, ja sähköisiä apuvälineitä käytettiin 2,2 kertaa  
tekstiä kohden.

Kvantitatiivisesta analyysistä voidaan päätellä, että taivutusta olisi voitu tarkistaa huomatt-  
avasti enemmänkin, sillä teksteissä esiintyi taivutusvirheitä, jotka olisi voitu välttää apuvä-  
lineiden avulla. Taivutuksissa esiintyi enemmän horjuvuutta kuin sanavalinnoissa apuväli-  
neiden käytöstä huolimatta. Kaikki tekstit eivät siis yltäneet taitotasolle B1 taivutuksien  
osalta.

Sähköisissä sanakirjoissa annetaan tavallisesti kaikki verbin aikamuodot auki kirjoitettuina, kun taas painetuissa sanakirjoissa annetaan yleensä kaikkien muiden aikamuotojen taivutus päätteet paitsi preesensmuodon. Substantiivien taivutuksessa painetuissa sanakirjoissa annetaan taivutukset muille paitsi monikon määräiselle muodolle. Sähköiset sanakirjat puolestaan antavat yleensä käyttöön kaikki muodot.

Vaikka painetun sanakirjan käyttäjän onkin osattava päätellä osa muodoista, ei sähköisen käännös sanakirjan käyttäjä saa apua oikean muodon valintaan, vaan ainoastaan taivutusmuodon oikein muodostamiseen. Esimerkiksi substantiiveissa täytyy kirjoittajan osata valita oikeat yksikkö-, monikko- ja määräisyysmuodot. Verbeissä täytyy kirjoittajan puolestaan tunnistaa mm. eri verbimuotojen käyttötarkoitus. Voidaankin todeta, että oliapa apuväline painettu tai sähköinen sanakirja, on käyttäjän hallittava kielen perusrakenteet, jotta apuvälineistä saa huomattavaa hyötyä.

### 3.4 Apuvälineet ja oikeinkirjoitus

Oikeinkirjoitusta oli apuvälineiden avulla tarkistettu vain vähän. Kun apuvälineet eivät olleet sallittuja, olisivat kirjoittajat halunneet tarkistaa oikeinkirjoituksen keskimäärin 3,4 kertaa tekstiä kohden. Käytännössä tarkistuksia tehtiin tätä vähemmän: painettuja sanakirjoja käyttäneet kirjoittajat tarkistivat oikeinkirjoituksen 0,8 kertaa tekstiä kohden, kun taas sähköisistä apuvälineistä oikeinkirjoitus tarkistettiin 1,5 kertaa tekstiä kohden.

Oikeinkirjoituksella lienee vähemmän merkitystä tekstin ymmärrettävyyden ja siten taitotason kannalta kuin sanavalinnalla, mutta se vaikuttaa kuitenkin asiantuntijan uskottavuuteen. Runsaasti kirjoitusvirheitä sisältävä teksti voi antaa lukijalle vaikutelman, että teksti on kirjoitettu huolimattomasti tai kiireellä. Joissakin tapauksissa kirjoitusvirhe voi kuitenkin vaikuttaa ratkaisevasti myös ymmärrettävyyteen, kuten *ändå* (kuitenkin) ja *ända* (saakka).

### 3.5 Apuvälineet ja muut kielelliset seikat

Kirjoittajat olivat tehneet muita kuin edellä käsiteltyjä kieleen liittyviä merkintöjä niukasti, ja ne koskivat pääasiassa sanajärjestystä. Sanajärjestyksen tarkistamiseen olisi tarvittu apua kerran joka tekstiä kohden, silloin kun apuvälineet eivät olleet käytössä.

Eniten apua sanajärjestyksen tarkistamiseen oli ryhmällä, joka käytti sähköisiä apuvälineitä. Näissäkään ei kuitenkaan ollut kuin viisi merkintää sanajärjestykseen liittyen ja kolme merkintää muista kielellisistä seikoista. Kaikki sanajärjestykset olivat oikein näissä viidessä merkityksessä kohdassa.

Painetuista sanakirjoista apua löytyy lähinnä sanavalintaan, substantiivien ja verbien taivutukseen sekä oikeinkirjoitukseen, kun taas sähköisistä apuvälineistä voi saada apua myös muihin kielen rakenteisiin liittyviin kysymyksiin. Yllättävä tulos oli, että sähköisiä apuvälineitä oli tutkimusmateriaalissa käytetty niin yksipuolisesti ja sanakirjanomaisesti ja että niiden lisäarvo oli jäänyt usein hyödyntämättä.

## 4. Pohdinta

Tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten eri apuvälineiden käyttö vaikuttaa opiskelijoiden ruotsin kielellä kirjoitettuihin asiantuntijateksteihin. Tutkimusmateriaali koostui ilman apuvälineitä kirjoitetuista, painettujen sanakirjojen avulla tuotetuista sekä painettujen ja sähköisten apuvälineiden tuella kirjoitetuista teksteistä. Tekstejä tarkasteltiin mm. sanavalintojen, taivutusten sekä oikeinkirjoituksen arvioinnin näkökulmasta.

Opiskelijat hyödynsivät enemmän sähköisiä apuvälineitä kuin painettuja, jos heillä oli olemmat käytössään. Lisäksi opiskelijat hyödynsivät lähinnä kursilla suositeltuja lähteitä (ks. luku 3.1.). Tutkimus osoittaa, että opiskelijat etsivät lähteistä pääosin yksittäisiä sanoja eivätkä niinkään taivutuksia, vaikka he tiesivät myös taivutusten oikeellisuuden olevan yhtenä arviointikriteerinä. Apuvälineiden avulla kirjoitetuissa teksteissä sanat oli valittu pääosin oikein, mikä lisäsi niiden ymmärrettävyyttä merkittävästi verrattuna ryhmään, jossa apuvälineiden käyttö ei ollut sallittua.

Apuvälineitä olisi kuitenkin voitu hyödyntää monipuolisemmin erityisesti taivutusten ja oikeinkirjoituksen tukena sekä siten, että useampaa lähdettä olisi hyödynnetty rinnakkain luotettavan lopputuloksen aikaansaamiseksi. Opiskelijat olivat käyttäneet apuvälineitä muuhun kuin sanavalintoihin, taivutuksiin ja oikeinkirjoitukseen todella niukasti, vaikka sähköiset lähteet antaisivat lähes rajattomat mahdollisuudet tarkistaa erilaisia kielen rakenteita. Voi tosin olla, että opiskelijat kokivat ”Muu”-merkinnät haastaviksi hahmottaa, mistä johtuen kyseisiä merkintöjä oli tehty niin vähän.

Kerätyn aineiston perusteella näyttäisi, että kirjoitusprosessi vie hieman enemmän aikaa, jos opiskelijoilla on käytössään myös sähköiset apuvälineet, mikä on syytä ottaa huomioon kirjoitustilanteen käytännön järjestelyissä. Sähköisten apuvälineiden käytöllä on kuitenkin selviä etuja verrattuna painettuihin sanakirjoihin. Ensinnäkin niitä on helppo ja nopea käyttää, mikä laskee apuvälineiden käytön kynnystä ja edistää siten asiantuntijaviestinnän onnistumista. Toiseksi ne ovat monipuolisempia ja ajantasaisempia painettuihin sanakirjoihin verrattuna. Sähköiset lähteet antavat tukea erityisesti alakohtaisen sanaston ja fraasien käyttöön. Lisäksi eri digitaalisten sisältöjen hyödyntäminen tiedonhankinnassa on merkittävä työelämätaito nyky-yhteiskunnassa. Sähköisten apuvälineiden käytön salliminen asettaa opiskelijat tasa-arvoisempaan asemaan painettujen apuvälineiden käyttöön verrattuna, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ole mahdollista hankkia uusimpia ja kattavimpia painettuja sanakirjoja.

Tulosten perusteella käy ilmi, että asiantuntija ei voi viestiä uskottavasti ja ymmärrettävästi ruotsin kielellä B1-tasolla tässä tutkimuksessa tarkastelluilla kielen osa-alueilla, jos hänellä ei ole mahdollisuutta käyttää tarvittavia apuvälineitä. Tekstien kirjoittaminen ilman apuvälineitä ei ole ensinnäkään autenttinen kirjoitustilanne työelämäviestintää ajatellen. Toiseksi painettujen sanakirjojen käyttö ei ole nykypäivää sähköisen materiaalin ollessa käytännössä kaikkien saatavilla koko ajan. Apuvälineiden käyttö ei kuitenkaan automaattisesti johda paremman tekstin tuottamiseen, mutta se antaa paremmat edellytykset onnistua asiantuntijaviestinnässä. Oikeanlaisen sanaston käyttö on merkittävä tekijä tekstin ymmär-

rettävyyden ja viestinnän onnistumisen kannalta. Erilliset, ulkoa opeteltavat sanalistat toimivat vain sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelijat tarvitsevat täsmälleen sanalistassa olevia sanoja. Sen sijaan tiedonhaun ja apuvälineiden käytön opettaminen varmistaa, että opiskelijat löytävät kulloinkin tarvitsemansa terminologian.

Apuvälineitä täytyy osata käyttää ja kielen perusrakenteet pitää hallita, jotta apuvälineet tuovat lisäarvoa. Apuvälineet eivät esimerkiksi anna ratkaisua oikean taivutusmuodon valintaan, vaan ainoastaan eri taivutusmuotoja, joista kirjoittajan täytyy osata päätellä ja valita asiayhteyteen sopiva muoto. Apuvälineistä on lisäksi hyötyä vain kielen oikeellisuudessa, mikä on vain yksi tekijä asiantuntijaviestinnän onnistumisessa. Ne eivät auta tekstin sisällön tai rakenteen tuottamisessa, jos tehtävänanto on laadittu siten, että suora kopiointi toisesta lähteestä ei ole mahdollista. Siksi on aiheutonta olla huolissaan siitä, että apuvälineiden käytön salliminen johtaisi siihen, että opiskelijan ei tarvitsisi osata kieltä tai että se heikentäisi kielitaidon hallintaa. Oikeinkäytettyinä apuvälineet auttavat opiskelijaa tulemaan tietoisemmaksi siitä, miten kieli toimii, mikä puolestaan edesauttaa oppimaan kieltä ja viestimään kirjallisesti sillä tasolla, mitä asiantuntijalta edellytetään.

Opetuksessa olisikin syytä panostaa apuvälineiden käytön opettamiseen erityisesti siten, että sähköisiä apuvälineitä osattaisiin hyödyntää, kun etsitään myös rakenteita ja fraaseja yksittäisten sanojen tai taivutusten ohella. Myös yksittäisten taivutusmuotojen löytämistä ja oikeaa käyttämistä olisi syytä korostaa pelkkien sanojen perusmuotojen etsimisen sijaan, koska sanan perusmuoto ei usein ole riittävä viestin välittymiseksi. Ymmärrettävyyden kannalta vähimmäisvaatimuksena on substantiivien yksikön ja monikon muodostaminen sekä menneen, nykyhetken ja tulevan ilmaiseminen verbeillä. Lisäksi olisi syytä opettaa eri lähteiden yhtäaikaista hyödyntämistä toimivan ja luotettavan lopputuloksen saamiseksi.

Sähköisten tenttitekstien kirjoittaminen ja kaikkien apuvälineiden salliminen edellyttävät erilaisten valvottujen tenttimahdollisuuksien laajaa kartoittamista. Tällä hetkellä käytännön haasteina ovat usein tietokonesalien saatavuus ja tenttien valvonnan toteuttaminen. Varsinaisissa sähköisissä tenteissä ei myöskään yleensä ole sallittua käyttää apuvälineitä, mikä estää järjestelmän käytön ruotsin kielen viestinnän tenteissä. Kun käytännön haasteet on ratkaistu, ruotsin kielen kirjallisen viestinnän opetus ja oppiminen saadaan entistä paremmin vastaamaan autenttisia työelämän viestintätilanteita.

## Kirjallisuusluettelo

- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Euroopan neuvosto. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Flyman-Mattsson, A. & Håkansson, G. 2010. *Bedömning av svenska som andra språk*. Lund: Studentlitteratur AB.



- Fredholm, K. 2015. *Eleverna, datorn och språket - Studier av skoldatoriseringens effekter på elevers attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet*. Stockholms universitet.
- Juurakko-Paavola, T. & H. Rontu. 2016. *Korkeakoulujen ruotsin opettajat yhteistyössä – ROKK-hanke*.  
URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-7219-7> [luettu 31.1.2017]
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning – Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tampereen yliopistosta vuonna 2014 valmistuneiden työelämään sijoittuminen*. 2016. Tampereen yliopiston työelämäpalvelut.  
URL: [http://www.uta.fi/opiskelu/tyoelama/seurannat/maasterit/index/sijoittumis\\_seuranta%202014.pdf](http://www.uta.fi/opiskelu/tyoelama/seurannat/maasterit/index/sijoittumis_seuranta%202014.pdf) [luettu 2.11.2016]

# Valmisteltu puhe-esitys verkko- opetuksessa arvioinnin näkökulmasta – *Vi talar inte som vi skriver*

*Kaisa Alanen ja Tiina Männikkö*

## 1. Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme etukäteen valmisteltua ja videoitua puhe-esitystä arvioinnin ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Valmistellulla puhe-esityksellä tarkoitetaan yleisölle esitettävää puhetta, joka on suunniteltu ja valmisteltu etukäteen. Se on yliopiston ruotsin kielen viestinnän opetuksessa yleinen tehtävätyyppi, ja sitä käytetään usein myös suullisen viestinnän arvioitavana tehtävänä, kuten ilmenee esimerkiksi ROKK-hankkeen loppuraportista. Puhe-esityksiä toteutetaan myös digitaalisesti, minkä vuoksi tarvitaan verkko-opetuksena toteutettavien tilanteiden erityispiirteiden tuntemusta ja niiden huomioimista sekä opetuksessa että arvioinnissa. (Juurakko-Paavola & Rontu 2016: 1–160).

Viestinnän arviointi vaatii aina tilannekohtaiset, kulloisenkin viestintätilanteen erityispiirteet huomioivat arviointikriteerit. Valmistellun puhe-esityksen arvioinnissa olennaista on se, kuinka hyvin puhuja onnistuu valmistelevaan puheen, jonka sisällön kuulija ymmärtää, ja jonka rakennetta kuulija pystyy seuraamaan. Kielenoppijan näkökulmasta puhe-esityksen arvioinnista löytyy kuitenkin melko vähän tutkittua tietoa. Oman erityispiirteensä arviointiin tuo videointi, koska puhujalla ja kuulijoilla ei ole tällöin välitöntä vuorovaikutussuhdetta. Tässä artikkelissa tavoitteenamme on tunnistaa aineistolähtöisesti sellaisia piirteitä, jotka vaikuttavat ruotsin kielellä eurooppalaisen viitekehysten taitotasolla B1 ja B2 pidettävän puhe-esityksen onnistumiseen. Tarkoituksena on samalla pohtia sitä, voidaanko näitä piirteitä käyttää arviointikriteereinä. Koska tutkimme nimenomaan puhe-esitykseen liittyviä erityispiirteitä, rajaamme tarkastelumme ulkopuolelle mm. kielen hallintaan liittyvät kysymykset.

Arvioinnin kautta tavoitteenamme on kehittää valmistellun puhe-esityksen opetusta. Arvioinnilla on vahva yhteys oppimiseen, ja tutkimusten mukaan arviointi ohjaa oppimista ja opiskelua enemmän kuin mikään muu tekijä, ja opiskelijat suuntaavat oppimisprosessiaan arvioinnin mukaisesti (ks. esim. Hailikari, Postareff & Virtanen 2016: 4). Arviointikriteerit ovat myös edellytyksenä mm. vertais- ja itsearvioinnin käytölle opetuksessa.

## 2. Aineisto

Aineistomme on kerätty *Ruotsin kielen kirjallinen ja suullinen viestintä* -kurssilta, joka toteutettiin verkko-opetuksena syyslukukaudella 2016. Kurssille osallistui yhteensä vähän yli

40 Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden, kieli- ja käännöstieteiden tai kirjallisuustieteen opiskelijaa. Kurssin suullisen taidon kokonaisarvosana muodostui valmistellun puheesityksen eli videoesittelyn sekä reaaliaikaisesti toteutetun, verkon välityksellä käydyin ryhmäkeskustelun perusteella. Arvioitavien viestintätilanteiden valinnassa seurattiin valtakunnallisia ruotsin korkeakouluopetuksen arviointia koskevia suosituksia siitä, että suullisen taidon arvioinnissa pitäisi käyttää erilaisia viestinnällisiä ja työelämälähtöisiä tehtävätyyppejä (Juurakko-Paavola & Rontu 2016: 13).

Videoesittely, jonka pituudeksi annettiin 2–4 minuuttia, tarkoitettiin *LinkedIn*-palvelun henkilöprofiiliin liitteeksi. *LinkedIn* on ammatilliseen verkostoitumisen sosiaalisen median palvelu. Videoesittelyissä opiskelijoiden tarkoituksena oli mm. kertoa opinnoistaan sekä analysoida niissä oppimiaan taitoja ja valmiuksia akateemisen työelämän näkökulmasta. Valitsimme aineistoomme 14 videoesittelyä, jotka raakalitteroitiin (ks. Norrby 2004: 89–99) tätä tutkimusta varten. Videoesittelyt oli arvioitu kasvokkain tapahtuvalle viestinnälle tarkoitettujen suullisen viestinnän arviointikriteerien avulla. Esittelyistä neljä oli arvioitu taitotasolle B2 ja loput 10 taitotasolle B1. Arvioinnissa B1-tasolla käytettiin väliarvosanoja B1+, B1 ja B1-. Aineistosta kolme videoesittelyä oli saanut arvosanaksi B1+, kolme B1 ja neljä B1-.

Kun videoesittelyiden arviointia verrattiin kurssin lopussa järjestetyn verkkokeskustelun arviointiin, voitiin todeta, että eri viestintätilanteiden arvosanat vaihtelivat paljon. Videoesittelystä korkeamman arvosanan saaneet opiskelijat saattoivat saada ryhmäkeskustelussa arvosanakseen hylätyn, tyydyttävän (taitotaso B1) tai hyvän (taitotaso B2) taidon. Näin suuri vaihtelu kertoo siitä, että erilaiset viestintätilanteet vaativat erilaista osaamista, ja arviointia varten täytyy olla kullekin viestintätilanteelle omat, tilanteeseen suunnatut kriteerit.

## 3. Menetelmä

### 3.1 Valmistellun puhe-esityksen arviointikohteita etsimässä

Akateeminen valmisteltu puhe muodostaa tavallaan puhutun ja kirjoitetun kielen välimuodon, joka eroaa sekä kirjoitetun tekstin että keskustelun kielestä. Valmisteltua puhetta ei siksi voidakaan pelkästään kirjoitettuun tekstiin tai keskusteluun tarkoitettujen kriteerien avulla.

Blomström ja Persson (2015: 92–93), jotka käsittelevät ruotsin kielen oppijoiden akateemista puheviestintää taitotasolta C1 alkaen, toteavat, että valmisteltu puhe on spontaanissa keskustelussa käytettävää puhekieltä asiallisempaa, selkeämpää ja rakenteeltaan mieltitympää. Toisaalta puhutun kielen sanavalinnat, virkerakenne ja konnektorit, jotka ilmaisevat lauseiden välisiä loogisia suhteita, ovat yksinkertaisempia kuin kirjoitetussa kielessä. Kirjoitetulla kielellä esitetty puhe onkin jäykkää, epäluonnollista ja siksi raskasta kuunnella ja ymmärtää.

Puhe-esitysten arvioinnin yhteydessä käytetään joskus kriteerinä lukemista, mikä on kuitenkin ongelmallista, koska sitä ei voida läheskään aina todentaa. Erityisen haasteellista todentaminen on videoiduissa puhetilanteissa. Lukeminen voidaan toisaalta myös rinnastaa

valmiin tekstin ulkoa opetteluun. Puheen pitäminen ilman kirjoitettua tekstiä on oppijoille kova haaste, eikä se edes vastaa valmistelluista puhetilanteista yleisesti annettavia ohjeita, joissa puhujaa ohjeistetaan laatimaan puheelle käsikirjoitus (ks. esimerkiksi Hellspong 2009: 67–68, 137–138; Häger 2009: 205–206). Lukemisen sijaan arvioinnissa olisikin kiinnitettävä huomiota siihen, miten puheen tukena oleva teksti toimii puheesityksessä sisällön ymmärrettävyyden tukena (Renberg 2004: 123).

Kuulijalla on ensiksikin rajallinen ajallinen mahdollisuus prosessoida kuulemaansa. Kuulija ei voi yleensä kuunnella uudestaan aiemmin kuulemaansa, vaikka se videoidussa puheessa olisikin mahdollista. Tutkimuksemme aineistona olevan videoesittelyn tulisi olla kuitenkin autenttisesti käytettynä kerralla kuunneltavissa. Kuulijan huomioimista voidaan tarkastella mm. informaatiotiheyden näkökulmasta tarkastelemalla puhenopeutta ja sanastoa (ks. kappale 3.2).

Toisekseen kuulijalla on erilaiset mahdollisuudet saada käsitys tekstin rakenteesta ja sen osien suhteesta toisiinsa kuin lukijalla, joka voi esimerkiksi silmäillä kokonaisrakennetta ja palata tekstissä taaksepäin tarkistamaan asioita. Puheesityksessä kuulijaa täytyykin siksi ohjalla kielellisesti. Jotta puheen tarkoitus ja sisältö kävisivät selkeästi ilmi, tarvitaan aloitus ja lopetus. Kirjoitetun tekstin kappalejako ja otsikot jäsentävät tekstin sisäistä rakennetta, kun taas kuulijalle nämä asiat on ilmaistava puheessa ilmauksilla, jotka osoittavat puhutun tekstin rakennetta ja selventävät asiakokonaisuuksien rajoja. Tällaisia ilmauksia ovat esimerkiksi siirtymät, kuten *ensiksikin, toiseksi; sitten, seuraavaksi; aluksi, lopuksi*. Puheessa tarvitaan myös runsaasti sisällön ymmärrettävyyttä tukevia, asioiden välisiä suhteita ilmaisevia sidoskeinoja, kuten lauseiden välisiä konnektoreita (Renberg: 2004: 133, Blomström & Persson 2015: 170). Ne ovat erilaisia puhutussa ja kirjoitetussa tekstissä, sillä siinä missä kirjoitetussa tekstissä on lyhyitä virkkeitä peräkkäin, on ne yleensä puheessa yhdistetty konjunktioilla (*ja, mutta, kun taas, joka*). (Häger 2009: 202–207). Kutsumme tällaisia piirteitä kuulijan ohjaamiseksi (ks. kappale 3.3).

Keskitymme tässä tutkimuksessa ainoastaan kielelliseen ilmaisuun, emmekä siksi käsittelee esimerkiksi tautotusta, eleitä ja ilmeitä rakenteen hahmottamisen välineinä. Samoin jätämme muut kuin kielelliset havainnollistamiskeinot tutkimuksemme ulkopuolelle, vaikka opiskelijoiden videoesittelystä löytyy joitakin esimerkkejä esitystekniikan, kuten kirjoitetujen otsikoiden käytöstä videoidun puheen keskellä. Tässä tutkimuksessa emme myöskään tarkastele oikeakielisyyteen liittyviä seikkoja.

### 3.2 Informaatiotiheys

Informaatiotiheys liittyy siihen, mitkä ovat kuulijan mahdollisuudet prosessoida saamaansa tietoa. Informaatiotiheyden tulisikin olla matalampi puhutussa kuin kirjoitetussa tekstissä. Tarkastelemme informaatiotiheyttä kvantitatiivisesti neljän eri mittarin avulla.

Tarkastelemme aluksi puhenopeutta laskemalla esitysten pituuden sanoina minuutissa. Eklund Heinosen (2009: 156–157) mukaan puhenopeutta mittaamalla voidaan saada jonkinlainen käsitys oppijan puheen sujuvuudesta. Äidinkielen ruotsinpuhujan normaali puhenopeus on Gunnarssonin (2003: 28) mukaan noin 150 sanaa minuutissa. Ruotsinkielisessä

radiopuheessa puhenopeus vaihtelee 115 ja 180 sanan välillä minuutissa (Häger 2009: 199).

Informaatiotiheyteen vaikuttaa puhenopeuden lisäksi käytettävä sanasto, jota tarkastelemme eri mittareilla. Niitä on aiemmin käytetty lähinnä äidinkielisten kielenkäyttäjien teksteissä, joten on huomattava, että oppijoiden kielessä esimerkiksi kielelliset ongelmat voivat vaikuttaa tuloksiin jonkin verran.

Ensimmäinen käyttämämme mittari on nominaaliarvo, joka ruotsinkielisessä tekstissä kertoo sisällön tiheydestä. Nominaaliarvo voidaan laskea kahdella eri tavalla, joista ensimmäisessä lasketaan substantiivien ja verbien keskinäinen suhde. Toinen tapa laskea nominaaliarvo on jakaa substantiivien, prepositioiden ja partisiippien yhteenlaskettu määrä pronominien, verbien ja adverbien määrällä.

Mikäli teksti sisältää paljon substantiiveja ja muita nomineja, sen nominaaliarvo on korkea. Tällainen teksti on kirjakielistä ja sisältää paljon sisältöä tiiviissä muodossa, minkä vuoksi tekstin lukemisnopeuskin on hidasta. Alhainen nominaaliarvo viittaa puolestaan puhekieliseen tekstiin. Melinin ja Langen (1995: 42–43) mukaan sanomalehtien ja yläkoulun oppikirjojen nominaaliarvo on 1, kun taas henkilökohtaisen kirjeen arvo on 0,64. Heidän mukaansa äärimmäisen tiiviin tekstin nominaaliarvo on 5,11. Puhekielestä emme ole vertailumateriaalia löytäneet.

Kolmanneksi tarkastelemme puhe-esitysten informaatiotiheyttä laskemalla sisältösanojen (substantiivit, verbit, adjektiivit, adverbit ja lukusanat) ja muutosanojen (muut kuin sisältösanat, esim. prepositiot ja konjunktiot) suhdetta. Mikäli sisältösanojen osuus muutosanoihin verrattuna on korkea, on tekstin sisältö tiiviisti pakattua. Tämä on tyypillistä kirjoitetussa tekstissä, kun taas puhutussa tekstissä sisältösanojen osuus on tyypillisesti pienempi. Mitä pienempi sisältösanojen suhteellinen osuus on, sitä helpompi kuulijan on puhetta ymmärtää. (Häger: 2009: 201.)

### 3.3 Kuulijan ohjaaminen

Tarkastelemme kuulijan ohjaamista videoesittelyissä aluksi kokonaisrakenteen kannalta analysoimalla esittelyiden aloituksia ja lopetuksia. Jotta kuulija voisi orientoitua tulevaan puheeseen, tulisi alussa käydä ilmi puheen tarkoitus ja sisältö. Aloitus on tärkeä myös siksi, että sen avulla kuulija määrittää suhtautumisensa puhujaan ja puheeseen sekä kiinnostuksensa puhujaa ja sisältöä kohtaan. Puhe-esityksen lopussa puhujalla on paras mahdollisuus vaikuttaa kuulijaansa, mikä on erityisen tärkeää videoesittelyn kohdalla, koska kuulijana on mahdollinen työnantaja. Puhe-esityksessä lopetus tulisi myös ilmaista selkeästi esimerkiksi vetämällä yhteen puheessa esiin tulleet tärkeimmät asiat. (Hellspong 2009: 135–136; Renberg 2004: 110–116.)

Kuulijan ohjaamista esityksen sisällä tutkimme tarkastelemalla tekstiä jäsentäviä metakielellisiä ilmauksia, joilla puhuja selventää esityksen eri osien ja asiakokonaisuuksien rajoja. Tarkastelemme lisäksi lauseiden välistä sidoksisuutta laskemalla konnektoreilla ilmaistujen sidosten määrän sekä käytettyjen konnektorien vaihtelun videoesittelyissä.

## 4. Analyysi

Tässä luvussa esittelemme analyysimme esitysten informaatiitiheydestä eri mittareilla laskettuna (4.1) sekä kuulijan ohjaamisesta rakenteen, metatekstin ja lauseiden välisten sidosten näkökulmasta (4.2).

Analysoimme tuloksia sekä kokonaisaineiston näkökulmasta että tarkastelemalla aineistoa kahtena ryhmänä. Toinen ryhmistä koostuu paremman arvosanan saaneista esityksistä (B2 ja B1+, yhteensä 7 esitystä). Arvosanan B1+ saanut esitys sisältää arvioinnin perusteella piirteitä myös tason B2 taitotasokuvauksesta, joten se on tässä analyysissä liitetty samaan ryhmään taitotason B2 kanssa. Toinen ryhmä koostuu alemman arvosanan saaneista esityksistä (B1 ja B1-, yhteensä 7 esitystä).

### 4.1 Informaatiitiheys

Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1) näkyy esitysten kokonaispituus ja puhenopeus (sanoja/minuutissa), nominaaliarvo 1 (substantiivit jaettuna verbeillä) ja nominaaliarvo 2 (substantiivien, prepositioiden ja partisiippien summa jaettuna pronominien, verbien ja adverbien summalla) sekä sisältösanojen osuus sanastosta.

Taulukko 1.

	pituus min	sanoja/ min	nominaa- liarvo 1	nominaa- liarvo 2	sisältö- sanojen osuus sanastosta
Esitys 6 B2	2,50	133,2	0,92	0,38	45,3
Esitys 3 B2	2,01	87,1	1,15	0,78	49,1
Esitys 5 B2	2,04	114,2	0,83	0,54	47,6
Esitys 1 B2	1,54	105,8	1,14	0,79	49,1
Esitys 12 B1+	2,13	148,8	1,28	0,75	52,0
Esitys 13 B1+	3,06	87,9	1,68	1,11	53,0
Esitys 9 B1+	2,21	113,6	0,70	0,45	47,0
<b>Keskiarvo B2 ja B1+</b>		<b>112,9</b>	<b>1,10</b>	<b>0,69</b>	<b>49,0</b>
Esitys 7 B1	2,35	91,5	0,91	0,58	47,0
Esitys 8 B1	2,07	107,7	1,16	0,78	52,0
Esitys 10 B1	2,26	81,0	1,00	0,60	54,0

Esitys 2 B1-	3,03	78,2	1,67	1,20	48,1
Esitys 11 B1-	2,08	83,7	1,03	0,66	51,0
Esitys 4 B1-	2,43	106,9	1,20	0,85	48,8
Esitys 14 B1-	2,10	94,0	1,12	0,88	52,8
<b>Keskiarvo B1 ja B1-</b>		<b>91,9</b>	<b>1,16</b>	<b>0,79</b>	<b>50,5</b>
<b>Keskiarvo kaikki</b>		<b>102,4</b>	<b>1,13</b>	<b>0,74</b>	<b>49,8</b>

#### 4.1.1 Puhenopeus

Tutkimissamme puhe-esityksissä puhenopeus vaihtelee 78,2:n ja 148,8:n välillä keskiarvon ollessa 102,4 sanaa minuutissa. Koska ns. normaalipuhenopeus äidinkielen puhujalla on Gunnarssonin (2003: 28) mukaan noin 150 sanaa minuutissa, on 148,8 sanaa minuutissa oppijan ollessa kyseessä korkea puhenopeus. Kyseessä ei ole kuitenkaan äidinkielen tasoinen puhuja, koska hän sai arvosanakseen B1+.

Kun paremman arvosanan (B2 ja B1+) saanutta ryhmää verrataan heikomman arvosanan (B1 ja B1-) saaneeseen, voidaan todeta, että paremman arvosanan saaneiden keskimääräinen puhenopeus on suurempi (112,9 sanaa minuutissa) kuin heikomman arvosanan saaneilla (91,9 sanaa/min). Tämä voi selittyä Eklund Heinosen (2009:156) tutkimuksen valossa puhujien kielitaidon sujuvuudella.

#### 4.1.2 Nominaaliarvo

Tarkasteltaessa aineistosta substantiivien ja verbien suhdetta (taulukossa 1 nominaaliarvo 1) saadaan tulokseksi, että arvo vaihtelee 0,7 ja 1,68 välillä. Paremman arvosanan saaneiden ryhmän keskimääräinen nominaaliarvo laskettuna substantiivien ja verbien suhteella on keskiarvoa alempi, 1,1, kun taas heikomman arvosanan saaneiden vastaava nominaaliarvo on keskiarvoa korkeampi 1,16.

Tutkimuksemme aineistossa nominaaliarvo laskettuna substantiivien, prepositioiden ja partisippien summa jaettuna verbien, pronomien ja adverbien summalla (taulukossa 1 nominaaliarvo 2) tuottaa aineistossa vaihteluvälin 0,38 ja 1,2, ja keskiarvoksi tulee 0,74. Paremman arvosanan saaneilla (B2 ja B1+) nominaaliarvo on tällä mittarilla 0,69, kun taas heikomman arvosanan saaneiden nominaaliarvo on puolestaan keskiarvoa suurempi, 0,79.

Aineistossamme heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä informaatiotiheys ei nominaaliarvolla mitattuna ole yhtä väljää ja puhekielistä kuin paremman arvosanan saaneiden ryhmässä, joissa kuulija saa enemmän aikaa prosessoida kuulemaansa, vaikka puhenopeus on tässä ryhmässä korkeampi.

### 4.1.3 Sisältösanojen osuus

Sisältösanojen osuus sanastosta vaihtelee aineistossamme 45,3 ja 54 välillä keskiarvon ollessa 49,8. Paremman arvosanan saaneiden esitysten sisältösanojen osuus on jonkin verran keskiarvoa alempi (49,0), kun taas heikomman arvosanan saaneiden esitysten sisältösanojen osuus on tätä jonkin verran korkeampi (50,1). Heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä sisältösanojen osuus on siis isompi ja puhekielisyyys tällä mittarilla vähäisempää. Sisältösanojen osuus on keskiarvoa matalampi kaikissa arvosanan B2 saaneissa esityksissä. Muita arvosanoja saaneissa esityksissä sisältösanojen osuus sen sijaan vaihtelee tasaisesti keskiarvon molemmin puolin. Oppijan kielessä tyypillinen muutosanojen puuttuminen vaikuttaa varmasti informaatiotiivyyteen tällä mittarilla laskettuna.

Informaatiotiheys tarkasteltuna kaikilla käyttämillämme mittareilla antaa saman suuntaiset tulokset, eli paremman arvosanan saaneet esitykset ovat puhekielisempiä kuin heikomman arvosanan saaneet esitykset, ja kuulijan on niissä helpompi prosessoida kuulemansa sisältö sen väljyyden ansiosta. Se, millä mittarilla informaatiotiheyttä mitataan ei näyttäisi meidän tutkimuksen perusteella olevan merkityksellistä.

## 4.2 Kuulijan ohjaaminen

Puhujan on ohjattava kuulijaa puheen jäsenyyksen hahmottamiseen eri tavalla kuin kirjoitetussa kielessä. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) näkyvät videoesittelyiden aloitukset ja lopetukset. Numero 0 tarkoittaa, että puhuja ei käytä mitään keinoja aloituksen tai lopetuksen kielellistämiseksi, vaan esitys alkaa suoraan ensimmäisestä asiasta ja loppuu videon päättymiseen. Numero 1 tarkoittaa, että puhuja aloittaa esityksen tervehtimällä ja/tai esittelemällä itsensä, tai hän lopettaa esityksensä esimerkiksi kiittämällä ja/tai lausumalla lopputervehdyksen. Numero 2 tarkoittaa, että puhuja käyttää metakielisiä ilmauksia, joka tarkoittaa alussa sitä, että hän kertoo esityksensä sisällöstä tai tarkoituksesta, ja lopetuksessa hän puolestaan ilmaisee esittelyn olevan loppumassa.

Siirtymät, joiden tarkoituksena on ohjata kuulijaa havaitsemaan siirtyminen uuteen aihealueeseen, on merkitty taulukkoon seuraavasti: x tarkoittaa, että esitys sisältää siirtymiä, kun taas viiva (–) tarkoittaa sitä, että esitykseen ei sisälly yhtään siirtymää.

Lisäksi olemme tarkastelleet lauseiden välisten konnektorien lukumäärää ja vaihtelua aineistossamme. Konnektoreista on merkitty sekä esittelyissä käytettyjen lauseiden välisten konnektorien kokonaismäärä että erilaisten konnektorien lukumäärää.

Taulukko 2.

	aloitus	lopetus	siirtymä	konnektoreita yhteensä	erilaisia konnektoreita
Esitys 6 B2	2	1	x	27	12
Esitys 3 B2	1	2	–	10	5
Esitys 5 B2	1	0	x	9	6



Esitys 1 B2	1	1	-	13	4
Esitys 12 B1+	1	2	-	10	6
Esitys 13 B1+	1	0	-	8	6
Esitys 9 B1+	0	0	-	17	9
<b>Keskiarvo B1+ ja B2</b>				<b>13,4</b>	<b>6,8</b>
Esitys 7 B1	2	2	-	6	3
Esitys 8 B1	1	2	-	6	4
Esitys 10 (B1)	1	2	x	9	4
Esitys 2 (B1-)	1	1	-	7	3
Esitys 11 (B1-)	1	0	-	7	5
Esitys 4 (B1-)	1	1	x	16	5
Esitys 14 (B1-)	1	0	-	9	6
<b>Keskiarvo B1 ja B1-</b>				<b>8,6</b>	<b>4,3</b>
<b>Keskiarvo kaikki</b>				<b>11,0</b>	<b>5,6</b>

#### 4.2.1 Aloitus ja lopetus

Aineistossa tavallisin aloitus on tervehdys ja nimen, joko etunimen tai koko nimen, mainitseminen (*Hej, jag heter N(N)*). Vain yksi puhuja jättää sekä tervehdyksen että esittelyn kokonaan pois (0). Kahdessa neljästätoista esityksestä on tervehdyksen ja nimen lisäksi aloitus, jossa puhuja kertoo esittelynsä sisällöstä tai sen tarkoituksesta (2). Lopetuksissa on aloituksia enemmän vaihtelua. Lopetus koostuu joko pelkästä lopputervehdyksestä (esim. *hej då, hej*) tai kiitoksesta (*tack*) tai näiden yhdistelmästä (esim. *tack för din tid, hejdå*). Lopputervehdystä tai kiitosta voi myös edeltää tilanteeseen liittyvä kuulijan puhuttelu tai esittelyn lopettamista merkitsevä ilmaisu (esim. *Jag tror det var allt, så, tack och vi hörs, Kontakta mig om...*) (2). Viisi esittelyä 14:sta loppuu puolestaan ilman mitään lopputervehdystä (0).

Aineistossa aloitusten ja lopetusten tehtävänä on siis pääosin sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen kuulijan kanssa, ja vain parissa tapauksessa aloituksessa käytetään metatekstisiä tekstin rakenteen tai sisällön jäsentämiseen. Lopetuksen poisjättäminen ei puolestaan tue sitä, että lopetus voisi jättää muistijäljen kuulijalle eli mahdolliselle työnantajalle.

Aineistossa ei ole selkeitä eroja aloituksen ja lopetuksen suhteen suhteessa arvosanoihin. Näyttää siis siltä, että tällainen viestintätilanteeseen liittyvä piirre ei ole vaikuttanut arvosanoihin.

#### 4.2.2 Esityksen sisäinen sisällön kohdentaminen

Metakieltä tarvittaisiin esityksen sisällä ohjaamaan kuulijaa esityksen sisällön etenemisen suhteen. Tällaiset siirtymät ovat aineistossa kuitenkin harvinaisia, niitä esiintyy vain neljässä esityksessä (*jag borde också berättat att...; när jag tänker på [...] kommer jag på ett par saker*). Suurin osa aihealueen vaihtumisista tapahtuu ilman metakielistä siirtymää, jolloin asiat ilmaistaan luettelomaisesti, kirjoitetun tekstin kappalejakoa muistuttaen. Siirtymiä käytetään yhtä monessa paremman kuin heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä, joten tämäkään piirre ei ole vaikuttanut arvosanaan.

#### 4.2.3 Lauseiden välinen sidoksisuus

Kuten taulukosta 2 voidaan nähdä, lauseiden välisten konnektorien lukumäärä vaihtelee esityksissä 6:n ja 27:n välillä, keskiarvon ollessa 11. Konnektorien vaihtelu eli erilaisten konnektorien määrä vaihtelee 3:n ja 12:ta välillä keskiarvon ollessa 5,6. Konnektorit eivät näytä olevan määrittävä tekijä yksittäisten eri arvosanan saaneiden esitysten välillä, sillä kaikilla arvosanatasoilla on sekä keskiarvon ylittäviä, että alittavia tuloksia.

Ryhminä tarkasteltaessa paremman ja heikomman arvosanan saaneiden esitysten välillä on sen sijaan eroja. Paremman arvosanan saaneiden ryhmässä lauseiden välisten konnektoreiden yhteenlasketun määrän keskiarvo on 13,4 ja vaihtelu 6,8, kun taas vastaavat luvut heikomman arvosanan saaneiden ryhmässä ovat alempia, 8,6 ja 4,3. Tästä voidaan päätellä, että paremman arvosanan esityksissä esiintyy enemmän lauseiden välisiä konnektoreita, ja niillä ilmaistaan monipuolisempia asioiden välisiä suhteita.

## 5. Keskustelua

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet löytämään valmistellusta puhe-esityksestä piirteitä, joita voitaisiin käyttää tämän viestintätilanteen arvioinnissa ja opetuksessa. Valmistellun puhe-esityksen haasteeksi on usein noussut puheen epäluontevuus, jonka on ajateltu johtuvan siitä, että puhuja joko lukee esityksensä paperista tai on opetellut sen ulkoa. Puhe on koettu epäluontevaksi, eikä viestintätilannetta ole koettu onnistuneeksi. Lukemista tai ulkoa opettelua ei kuitenkaan voida usein todentaa, eikä sitä näin ollen voida käyttää arvioinnissa kriteerinä. On myös huomioitava, että lukeminen ei välttämättä johda epäluontevaan puhe-esitykseen, mikäli puhuja on onnistunut valmistautumisessaan (kirjoitetun puheen häivyttämisessä) ja osaa esityksessään elävästi esittää lukemansa tekstin.

Tavoitteenamme tässä artikkelissa onkin ollut tunnistaa opiskelijoiden valmistelluista puhe-esityksistä sellaisia piirteitä, jotka vaikuttavat puhe-esityksen onnistumiseen, eli että kuulija pystyy prosessoimaan kuulemaansa ja seuraamaan puhe-esityksen rakennetta. Olemme käyttäneet tarkastelumme lähtökohtana esitysten saamia arvosanoja kasvokkain tarkoitetulle viestintätilanteelle tehdyillä arviointikriteereillä.

Keskityimme analyysissämme esitysten informaatiotiheyteen ja puhujan toteuttamaan kuulijan ohjaamiseen metatekstin ja lauseiden välisten sidosten avulla. Analyysin perusteella voidaan todeta, että keskiarvoa nopeampi puhenopeus sekä matala informaatiotiheys olivat hyvän arvosanan saaneiden esitysten piirteitä. Arviointikriteereissä tämä voi yksinkertaisimmillaan näkyä esimerkiksi substantiivien ja verbin suhteena, jolloin nominaaliarvo on taitotasolla B1 korkeampi kuin taitotasolla B2.

Esitysten kokonaisrakenteen osalta tutkimuksemme ei pystynyt osoittamaan aineistosta viestinnän kannalta onnistuneita aloituksia/lopetuksia siinä määrin, että siitä voitaisiin tehdä taitotasokuvaus tai arviointikriteeri. Koska viestintätilanne kuitenkin vaatisi selkeän aloituksen ja lopetuksen, on siihen opetuksessa selkeästi panostettava aiempaa enemmän. Lauseiden välisten sidosten analyysi osoitti, että korkeamman arvosanan saaneiden ryhmässä esiintyy enemmän ja useammanlaisia konnektoreja kuin alempien arvosanojen ryhmässä, vaikkakin aineistossa yksilölliset erot ovat tässä suhteessa suuria.

Videosittely ja verkossa toteutettava puhe-esitys ovat hyviä viestintä- ja kielitaidon oppimistehtäviä, sillä ne tukevat digitalisaation myötä keskeiseksi nousseita työelämätaitoja. Viestintätilanteiden onnistumiseksi viestijän on aina pyrittävä tarkkaan viestintätilanteen analyysiin ennen varsinaista viestintätilannetta. Tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että juuri tähän analyysiin myös valmistellun puhe-esityksen opetuksessa tulisi panostaa. Valmistellun puhe-esityksen kohdalla se tarkoittaa mm. sitä, että oppija osaa valmistella sellaisen käsikirjoituksen, joka toimii puhuttuna, niin että kuulija saa tarpeeksi aikaa prosessoida kuulemaansa sekä tarpeeksi tietoa esityksen rakenteesta kyttäkseen seuraamaan sitä. Koska arvioinnilla on suuri vaikutus oppimiseen, tarvitaan myös arviointikriteereitä, jotka ohjaavat oppijaa näiden asioiden oppimiseen. Lopuksi voidaan myös todeta, että oppijan puhe-esityksistä tarvitaan paljon lisää tutkimusta.

## Lähteet

- Blomström V. & C. Persson. 2015. *Muntlig interaktion i akademiska sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund Heinonen, M. 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gunnarsson, H. 2003. *Vältalaren – en handbok i retorik*. Stockholm: Liber.
- Hailikari, T., L. Postareff & V. Virtanen. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista. Yliopistopedagogiikka.  
URL: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/> [luettu 31.1.2017].
- Hellspong, L. 2009. *Konsten att tala. Övningsbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Häger, B. 2009. *Reporter. En grundbok i journalistik*. Stockholm: Nordstedts.

- Juurakko-Paavola, T. & H. Rontu. 2016. *Korkeakoulujen ruotsin opettajat yhteistyössä – ROKK-hanke*.  
URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-7219-7> [luettu 31.1.2017].
- Norrby, C. 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin, L. & S. Lange. 1995. *Att analysera text*. Lund: Studentlitteratur.
- Renberg, B. 2004. *Bra skrivet Väl talat.Handledning i skrivande och praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.

# **Students' perception of online tools: A survey of students in international master's degree programs at the University of Tampere**

*Susan Gamache and Christine Horton*

## **1. Introduction**

University students begin their graduate studies with varying levels of academic literacy – the competencies and professionalization skills recognized in academic contexts (Geisler). However, addressing each student's differing needs can be challenging especially in international master's degree programs where students come from a wide range of cultural, academic and linguistic settings. Therefore, students should be encouraged to be independent learners to acknowledge their own skill shortages, whatever their level. Research has established student motivation as a key factor in autonomous learning; therefore, teachers who cultivate the attitudes, skills and practices that promote independent learning in the classroom can help to instill a sense of personal and social responsibility in students' education.

Online tools have provided teachers with a beneficial means to facilitate autonomous learning (Arnó-Macià 2012; Lee 2012; Sockett & Toffoli 2012; Vonderwell, Liang & Aldarman 2007). There are many free online resources that teachers and students can use to improve writing skills, and also to better understand the academic conventions of their own fields. Research has found that students who learn to use tools in the classroom go on to apply these tools outside of the classroom, thus extending the traditional classroom into the student's dimension where they can direct their own learning, set their own objectives and then assess their progress (Little 2016). Significantly, when students are instructed in their use, they regard online tools positively, as important contributors to their academic success (Mahrous & Ahmed 2010; Yoon & Hirvela 2004).

While a body of research and literature examines student perception of online tools for which they have received instruction, little research exists examining how students perceive tools for which they have received no formal training in the classroom. Classroom teaching promotes online tools; yet, it is ultimately the student's responsibility to actively engage these tools in their own space and time. Since motivation – in this context, a student's learned willingness to pursue independent learning objectives – is an essential index of successful autonomous learning, an examination of student perception of online tools, the use of which they did not receive formal instruction, will contribute to current understanding of the role student perception plays in the success of online tools in teaching autonomous learning skills.

The aim of this research, therefore, is to examine how students use online tools to improve their writing skills, and then, how their perception of the usefulness of these tools and factors can hinder and/or encourage the use of such tools. In particular, this research aims to answer the following questions:

1. Which online tools do international master's degree students use when writing in English, and how do students apply them (e.g. grammar/ vocabulary/style)?
2. In what stage of writing (drafting/revising/editing) do students use these tools?
3. How do students perceive the usefulness of these tools for the writing process?
4. Which factors hinder and/or encourage students' use of online tools?

In understanding student perception toward online tools, we hope to contribute some insight into pedagogical considerations on the use of online tools. By revealing the factors influencing student motivation for discovering and using these tools independently, this study attempts to identify key pedagogical approaches and strategies for teachers to use in graduate classes comprised of students with differing skill and language levels and experiences, and thus has the aim of promoting learner autonomy and improving academic literacy in diverse academic writing courses.

## **2. Student perception of online tools**

Promoting learner autonomy in classrooms has become a key concern for classroom language teachers who see independent learning as an opportunity to extend the traditional classroom (Allford & Pachler 2007; Benson 2000; Breen 2001). In relation to language learning, the principle of "learner autonomy" has been developed as the theory that students, given appropriate resources and contexts, can create their own learning plan, discover their own resources, and assess their own progress, and can therefore, as Holtec (1981) defines, have the potential to "take control of their learning." Distinct from self-instruction (which is primarily student-led), autonomous learning is supported by teachers who create the conditions for students to engage actively in their own learning process through goalsetting, identifying learning objectives, researching learning strategies and resources, as well as evaluating their achievements. Autonomous learning thus generates a student's sense of responsibility for their education. Consequently, a teacher's facilitation of autonomous learning plays a crucial role in achieving student-centred instruction, which stresses the needs of the learner in its pedagogical model.

Language learning presents unique challenges for teachers to attain pedagogical objectives, as the increased internationalization results in university classrooms with students who possess highly differential language skills. Despite that some students may either exceed or fail to meet university standards, language instruction will not often feature as the primary content of coursework. In these circumstances, students must be first aware of their own abilities and then be motivated to improve their language skills independently, whether to adhere to university standards or to develop their own competencies. The former case is

especially imperative, as the student's capacity to engage in classwork correlates to their language use in other contexts, such as academic discourse (Little 2016). Caught up in this paradoxical situation – where language instruction is desperately needed yet is not included in the content of the course – teachers have a demonstrated need for more research on how to facilitate independent learning for all types of language learners.

Given the degree to which the success of autonomous learning depends on the student's motivation, recent research has focussed on student *willingness* as a key characteristic of autonomous learning for language instruction. In addition to being provided adequate access, resources, and instructions, students must *choose* to pursue independent learning on their own time. Autonomous learners should demonstrate a sense of "readiness": they actively administrate and engage their own plan, including negotiating challenges to learning, finding resources and incorporating others into their learning plans (Dam 1995). Although the impetus to learn lies with the student, a student's motivation must not be considered intrinsic; however, research shows that the willingness to take responsibility for one's own learning is cultivated through other teaching (Holec; Little). A student's potential to take control of their own learning, therefore, can be said to be largely defined by, and perhaps even originating in, the attitudes, practices and skills learned in a classroom.

The relationship between classroom teaching and creating attitudes that support independent learning prioritizes learner autonomy a concept central to understanding language learning today. Teachers can facilitate a sense of readiness in their students by teaching the kinds of knowledge, attitudes and skills that also characterize autonomous learning in their teaching of the course content. By teaching their course content in a way that promotes autonomous learning, Little (1999; 2000a; 2000b) calls this process – the creation of a learning environment in which learners learn the skills, attitudes and practices of autonomous learning to become more autonomous in their individual approach to learning – "autonomisation." Incorporating independent learning skills, attitudes and practices into teaching methods ensures that the *content* of learning skills is never entirely separate from the *development* of language skills, and therefore promotes autonomy as a consistent part of any learning process, language or discipline.

Augmenting classroom teaching with online tools has been one way that teachers have approached developing autonomous learning characteristics in student language learning (Arnó-Macià 2012; Lee 2011; Sockett & Toffoli 2012; Vonderwell, Liang & Aldarman 2007; Yoon & Hirvela 2004). Online learning can extend the traditional classroom in ways that promote learner autonomy (Lee 2011). Online tools, such as search engines (web-based tools that index the full text or metadata, such as *Google* and *Google Scholar*); corpus tools (databases containing instances of specific language usage, such as *Corpora*); and concordancing tools (software that allows users to search for language patterns in a corpus, such as *Wordsmith*) exposes students to some of the skills and practices necessary to cultivate the practices of autonomous learners (Yoon & Hirvela 2004). Teachers provide online resources alongside course content for language learning, and also instructions for their use, with the objective that the student will then go on to use the tools to achieve their own learning goals. According to research, students who used these tools in their own writing showed marked improvement in their understanding of language rules and could

better comprehend the rhetorical aspects of language use, such as function and structure (St. John 2001; Todd 2001; Wang 2001).

Most findings in this body of scholarly research show that students who have been instructed in their use perceive these tools positively. Across the board, students discern online communication as beneficial on a practical level as a convenient means through which to accomplish research in one's own time and space (Mahrous & Ahmed 2009: 300). In addition to the ease of accessibility, students appear to perceive the use of online tools as useful for improving their writing and for perceiving word patterns (Yoon & Hirvela 2004: 227). Significantly, Yoon & Hirvela (2004) observe that positive responses to online tools increase in correlation to the amount of instruction received by the students on their use. After receiving "more direct training and practice," "students may have been better positioned to develop more favorable feelings about corpora" (277). As Yoon & Hirvela suggest, these findings are consistent with previous literature that maintains that learners require training to use online tools for the greatest benefit (Cobb 1997; Flowerdew 1996; Kennedy & Miceli 2001).

While a body of research and literature examines how students perceive their use of online tools on which they have received instruction, little research exists on the perception of these tools by students who have received no formal training in these tools in the classroom. One aspect of Little's theory of the process of autonomisation (or learned autonomy) is that students will apply the skills, attitudes, and practices of independent learning learned in the classroom to enhance their own language learning. Yet understanding how students perceive online tools as autonomous learners – those who have researched, found, and incorporated these tools into their writing independently – remains unacknowledged in current literature. If, as Hayo Reinders and Cynthia White (2016) argue in their overview, an important aspect of understanding the future of the intersection between online learning and learner autonomy "will need to be increasingly aligned to the tools, settings, and activities that are of significance to language learners," then further research must examine student perceptions of their tools, before they receive instruction that may colour their understanding of their application to achieve a student's individualized learning goals (151). Understanding how students approach tools without pedagogical influence, therefore, is necessary to understand how learners create their independent learning environment autonomy through the incorporation of online tools into their personal learning regimes.

### **3. Methods**

Research examining the factors students perceive as hindering and/or encouraging their learning is an important aspect of understanding learner autonomy (Chan 2001; Fazey & Fazey 2001; Clarke, Flaherty & Mottner 2001; Boud 2012). Since graduate students accomplish most of their work outside of the classroom, it is important to ascertain their opinions and beliefs concerning their valuing of online tools; this process will help to determine the areas teachers might develop in order to meet the needs of the students.



As the aim of our research is to examine students' current use of online tools as well as to map the factors that may hinder and/or encourage the use of such tools, an online survey was deemed to be the best method for collecting data as it is a straightforward means to reach a large number of students. Interviews would have been too laborious considering the timeframe and the size of the target group. Furthermore, similar research has also approached student perception by surveying students (Yoon & Hirvela 2004; Mahrous Ahmed 2010; St. John 2001).

The participants (n=52) were international master's degree students currently enrolled on the Scientific Writing course at the University of Tampere. The majority were non-native speakers of English from diverse cultural backgrounds. However, the target group also included a few native speakers of English. According to the language requirements of the university, the CEFR level of the non-native speakers is B2 or higher. However, due to the lack of a language proficiency exam for this program, in reality some of these students may not meet the minimum language requirements for this course.

A survey was drafted using *SurveyMonkey*. The survey consisted of nine multiple choice questions and an open field for adding comments. The survey was distributed via Moodle to all international master's degree students currently enrolled on the Scientific Writing course at the University of Tampere (approximately 250 students). Both non-native and native speakers of English were invited to participate. Participation in the survey was anonymous and voluntary. We received 36 responses after the first invitation and sent out a reminder a month later, which resulted in 16 additional responses. In total, we received 52 responses.

The survey data was analysed quantitatively, as our goal was to find out patterns of online tool use among our target group. However, our sample size is small and the learner base is large with varying skills. This research is limited by its reliance on student perceptions rather than on objectively measured outcomes. At the same time, by petitioning student responses, this research prioritizes student opinion and values in their interaction with learning tools as evidence of their willingness and motivation, two factors identified as central to assessing learner autonomy. The next section includes more details about the analysis of individual questions together with the results and discussion.

## **4. Results and discussion**

The aim of this research is to examine which online tools international master's degree students on the Scientific Writing course currently consult when completing an academic writing task in English, and to determine at which stage of writing they use these different tools. As the goal of this research is to improve the teaching on the Scientific Writing course, the survey was also designed to map the factors that hinder and/or encourage students' use of online tools. This section both presents the results and discusses them.

#### 4.1 Students' current use of online tools

The majority of students (67.31%) indicated that they regularly use online tools when they write in academic English. Furthermore, 25% students use online tools at least sometimes. Only 7.69% of respondents indicated that they never use such tools. Overall, this means that the environment is very conducive to the use of online tools. However, we also received a few comments where the respondent indicated that s/he is a native English speaker and therefore does not regularly use online tools. This point of view is quite interesting as it implies that native speakers may consider themselves competent academic writers without the help of tools. An alternative explanation may be that students categorize their use of the internet as something other than an "online tool."

In response to our first research question, "*Which online tools do international master's degree students use when writing in English, and to what use are they put (e.g. improving grammar/vocabulary/style)*", we gave the students a list of 10 common online tools and asked them to rate whether they consult them "often", "sometimes", "never" or "I have never heard of such tool". In addition, we asked them to indicate all the areas (grammar, vocabulary, style, punctuation, referencing) for which they use that particular tool.

The online tools were clearly divided into two categories based on their popularity. The most commonly used tools are listed in Table 1.

Table 1. Top 5 online tools used by students and the areas for which these tools are used

<b>Tool</b>	students who use it often or sometimes	students who use it for grammar	students who use it for vocabulary	students who use it for style	students who use it for punctuation	students who use it for referencing
<i>Google</i>	93.62%	77.27%	68.18%	52.27%	34.09%	50%
English – English Dictionary	82.98%	46.34%	92.88%	41.46%	14.63%	9.76%
<i>Google Scholar</i>	80%	21.05%	34.21%	31.58%	10.53%	84.21%
Bilingual Dictionary	75.55%	21.21%	93.94%	9.09%	3.03%	0.00%
<i>Google Translate</i>	58.69%	34.62%	88.46%	3.85%	15.38%	0.00%

Unsurprisingly, *Google* holds the top spot among students perhaps due to its ease of use. The survey indicates that students use it mainly to solve grammar issues, followed by vocabulary and style. In addition to these values, it would be important to know whether students accept their results at face value or if they critically examine the results provided

by *Google*. English-English dictionaries are also popular among students mainly to solve vocabulary and grammar issues. However, a small group of students (14.83%) indicated that they never use English-English dictionaries. *Google Scholar* seems to be mainly used to solve referencing issues. As we expected, students use bilingual dictionaries to search for vocabulary terms. Based on these values, it would be interesting to know whether students use only a bilingual dictionary or if they then check the right alternative in an English-English dictionary. *Google Translate* is also used by over half of the respondents, mainly to solve vocabulary issues. Although we discourage the use of *Google Translate*, we decided to include it in the online tools to reflect student use. However, it would be important to know if *Google Translate* is used to search for example words that a student does not find in a bilingual dictionary and again, does the student then use an English-English dictionary to confirm the results. Overall, it seems that the tools most used by students are those that are readily available (do not require login/authorization) and that are quick to use (instant accessibility and results).

The survey also showed that there are tools of which the majority of students were unaware (see Table 2).

Table 2. The least known online tools

Tool	Students who have were unaware of such a tool
<i>Compleat Lexical Tutor</i>	77.27%
<i>Corpus of Contemporary North American English (COCA)</i>	61.36%
<i>British National Corpus (BNE)</i>	61.36%
<i>Academic Phrasebank (Manchester University)</i>	47.73%
Purdue OWL	45.45%

It seems that the most unknown tools are all corpus tools, which indicates that their use has not been taught to the students in their bachelor's studies. However, research has indicated that students can benefit from the use of such tools (Cotos 2014; Flowerdew 2010; Lee & Swales 2006). Over the past few decades, second language teachers have employed the many benefits corpus-based resources have offered, including vocabulary frequency lists, grammars, concordancy software, dictionaries, grammars, and mining tools. As Susan Granger (2002) has observed, teaching practices have produced a connection "between the two previously disparate fields of corpus linguistics and foreign/second language research" (4). Since students may find corpus tools difficult to navigate, classroom instruction may be required in order for students to access this category of tools to its full potential.

In response to our second research question, "*In what stage of writing (drafting/ revising/editing) do students use these tools?*" we asked students to indicate whether they use a certain tool for "creating the outline", "writing the first draft", "revising" or "editing

(final stages)". The results indicate that students use all the online tools in all stages of writing: creating the outline, writing the first draft, revising and editing (final stages). However, the use of tools seemed to be most common when writing the first draft. The use of online tools in different stages of writing has been summarized in Table 3 below

Table 3. The use of online tools in different stages of writing

Tool	Creating the outline	Writing the first draft	Revising	Editing (final stages)
English-English Dictionary	41.03%	84.62%	66.67%	58.97%
Bilingual Dictionary	60.71%	85.71%	42.86%	28.57%
<i>Compleat Lexical Tutor</i>	25%	100%	25%	25%
<i>Google</i>	62.79%	86.05%	60.47%	37.21%
<i>Google Scholar</i>	63.89%	83.33%	47.22%	38.89%
<i>Google Translate</i>	61.90%	85.71%	38.10%	14.29%
<i>COCA</i>	42.86%	71.43%	14.29%	28.67%
<i>BNE</i>	40.00%	60,00%	40.00%	20.00%
<i>Academic Phrasebank</i>	36.36%	72.73%	63.64%	72.73%
<i>Purdue Owl</i>	7.69%	30.77%	53.85%	69.23%

#### 4.2 Usefulness of different tools and factors hindering and/or encouraging the use of online tools

Significantly, the survey results show that students' use of a certain online tool does not always positively correlate with its perceived usefulness by the student. A tool may be straightforward and accessible, but students may be uncertain of the accuracy of the results and may lack the skills to critically examine their results, and thus avoid the use of the tool altogether. In response to our third research question, "How do students perceive the usefulness of these tools for the writing process?" we asked them to rate the usefulness of each tool on the scale of "very useful", "useful", "somewhat useful", "not so useful", "useless" and "I don't know"

Overall, the perceived usefulness levels of the different online tools (Table 4) *does* seem to correlate with their popularity. However, although *Google* was the most commonly used online tool among students, English-English dictionaries were deemed more useful. This

may be due to the unreliability of *Google* results. Students regarded *Google Translate* as the most useless tool, although over half of the respondents used it, suggesting a need for translation tools but a lack of confidence in the produced results. Most students did not find corpus tools useful; however, it should be noted that very few students have actually used these tools: The number of respondents that indicated that they have never used *Compleat Lexical Tutor*, *COCA* or *BNE* were 81.48%, 71.43% and 75% respectively. If more students knew how to use these, the usefulness rates may be significantly higher.

Table 4. Perceived usefulness of different online tools

Tool	(Very) Useful	Not so useful	Useless	Don't know
English-English dictionary	90.90%	2.27%	0.00%	2.27%
Bilingual dictionary	78.38%	5.41%	0.00%	2.70%
<i>Compleat Lexical Tutor</i>	7.41%	0.00%	0.00%	11.11%
<i>Google</i>	86.96%	13.04%	0.00%	0.00%
<i>Google Scholar</i>	83.72%	6.98%	2.33%	0.00%
<i>Google Translate</i>	62.16%	13.51%	10.81%	2.70%
<i>COCA</i>	14.28%	0.00%	3.57%	10.71%
<i>BNE</i>	10.71%	0.00%	3.57%	10.71%
<i>Academic Phrasebank</i>	36.66%	0.00%	0.00%	6.67%
Purdue OWL	39.39%	0.00%	3.03%	6.06%

To understand the motivation behind using online tools and why certain tools are more popular than others, we asked students about the factors which hinder and/or encourage their use (our last research question).

Not surprisingly, the most common reason for not using a tool was the lack of knowledge about the benefits of that tool. Another reason that would prevent students from using a tool is the overwhelming number of tools to choose from. Other reasons include unfamiliar interface and too many search results. These results indicate that the use of selected online tools should be explicitly taught during the course. The factors hindering and/or encouraging students' use of online tools are listed in Tables 5 and 6.

Table 5. Factors preventing students from using online tools

Factor	(Strongly) Agree	(Strongly) Disagree	Don't know
Lack of knowledge about the benefits	84.62%	5.77%	9.62%
Overwhelming number of tools to choose from	63.46%	28.85%	7.69%
Unfamiliar interface	50%	36.54%	13.46%
Too many search results to analyse	51.92%	42.31%	5.77%
Unfamiliar search results (i.e., grammar)	30.77%	53.85%	15.38%
Access to internet	26.93%	65.39%	7.69%

Table 6. Factors encouraging students to use online tools

Factor	(Strongly) Agree	(Strongly) Disagree	Don't know
Understanding the benefits	94.23%	3.84%	1.92%
Knowledge of the tools and the circumstances of their application	94.23%	3.84%	1.92%
Ease of use (easy search terms, approachable interface)	94.23%	3.84%	1.92%
Possibility to improve writing through independent learning	88.47%	5.77%	5.77%
Application of tools for other classes	73.07%	11.54%	15.38%

## 5. Conclusion

This survey suggests that students are willing to use online tools to improve their academic writing skills as long as they understand the benefits and the number of tools is not overwhelming. Ease of use further encourages using such tools. The most popular tools that students currently use (*Google*, English-English Dictionary, Bilingual Dictionary, *Google Scholar* and *Google Translate*) are readily available and the user interfaces are intuitive. However, the survey showed that students are not familiar with online corpus tools such as *COCA*, *BNE* or *Compleat Lexical Tutor* although these have been mentioned in class and links have been provided. This suggests that students need explicit instruction on the benefits and use of such programs. It is also important to recognize that students from different cultures respond differently to various pedagogical tools (Mahrous & Ahmed, 2010) so future research could also consider the role of culture in using online tools. Moreover, as the results are from international graduate students, more research is needed to consider how these findings may apply to other classroom contexts.

## References

- Allford, D., & Pachler, N. 2007. *Language, autonomy and the new learning environments*. Oxford: Peter Lang.
- Arnó-Macià, E. 2012. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses. *The Modern Language Journal* 96, 89–104.
- Benson, P. 2007. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40: 1, 21–40.
- Boud, D. 2012. *Developing student autonomy in learning*. New York: Routledge.
- Breen, M. 2001. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge: New York. 112–140.
- Chan, V. 2001. Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education* 6: 4, 505–518.
- Clarke III, I., Flaherty, T. B., & Mottner, S. 2001. Student perceptions of educational technology tools. *Journal of Marketing Education* 23: 3, 169–177.
- Cobb, T. 1997. Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System* 25: 3, 301–315.
- Cotos, E. 2014. Enhancing writing pedagogy with learner corpus data. *ReCALL* 26: 2, 202–224.
- Dam, L. 1995. *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

- Fazey, D. M., & Fazey, J. A. 2001. The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education* 26: 3, 345–361.
- Flowerdew, L. 2010. Using corpora for writing instruction. In A. O'Keefe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics*. New York: Routledge. 444–457.
- Flowerdew, J. 1996. Concordancing in language learning. In M. Pennington (Ed.), *The Power of CALL*. Houston/Texas: Athelstan. 97–113.
- Geisler, C. 2013. Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy. New York: Routledge.
- Granger, S. 2002. A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer Learning Corpora*. Amsterdam: Benjamins. 3–33.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kennedy, C., & Miceli, T. 2001. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology* 5: 3, 77–90.
- Lee, L. 2011. Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology* 15: 3, 87–109.
- Lee, D., & Swales, J. 2006. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes* 25:1, 56–75.
- Little, D. 2016. Learner autonomy and second/foreign language learning. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*.  
URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> [accessed 15.1.2017]
- Little, D. 2000a. Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman/Pearson Education. 15–23.
- Little, D. 2000b. Learner autonomy: Why foreign languages should occupy a central role in the curriculum. In S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. 24–45.
- Little, D. 1999. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, 77-88.
- Mahrous, A. A., & Ahmed, A. A. 2009. A cross-cultural investigation of students' perceptions of the effectiveness of pedagogical tools: The Middle East, the United Kingdom,



- and the United States. *Journal of Studies in International Education* 14: 3, 289–306.
- Reinders, H., & White, C. 2016. 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology* 20: 2, 143–154.
- Schrum, L., & Benson, A. 2000. Online professional education: A case study of an MBA program through its transition to an online model. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 4: 1, 52–61.
- Sockett, G., & Toffoli, D. 2012. Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 34, 212–215.
- St. John, E. S. 2001. A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language. *Language Learning & Technology* 5: 3, 185–203.
- Todd, R. W. 2001. Induction from self-selected concordances and self-correction. *System* 29: 1, 91–102.
- Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. 2007. Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education* 39: 3, 309–328.
- Wang, C. X., Hinn, M. D., Kanfer, A. G. 2001. Potential of computer-supported collaborative learning for learners with different learning styles. *Journal of Research on Technology in Education* 34:1, 75–85.
- Yoon, H., & Hirvela, A. 2004. ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 13:4, 257–283.

# Kielikeskusten uudet olomuodot muuttuvassa yliopistokentässä

*Antti Hildén*

## 1. Johdanto

Aikaisemmin hallinnolliselta muodoltaan varsin yhtenäiseen kielikeskusinstituutioon on yliopistouudistuksen yhteydessä alkanut muodostua kirjavuutta. Vuoden 2010 yliopistouudistuksen myötä osassa yliopistoja kielikeskusopetusta on järjestelty hallinnollisesti uudelleen, ja organisaatiouudistusten ratkaisut ovat tuottaneet kielikeskuksille uusia hallinnollisia olomuotoja. Osa yliopistoista on säilyttänyt aikaisemmin lähes yksinomaan vallinneen erillislaitosmallin, mutta sen rinnalle on tullut muotoja, joissa kielikeskus on osa jotain muuta yksikköä.

Kielikeskuskusten hallintoa ja johtamista ei ole aikaisemmin tutkittu. Käsillä oleva artikkeli pyrkii tarkastelemaan yliopistojen kielikeskuksia hallintotieteen näkökulmasta hetkellä, jolloin kielikeskuskentässä on meneillään sen noin 40-vuotisen historian ehkä suurin muutos.

## 2. Tutkimuksen tarkoitus ja aineisto

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten yliopistojen muutosprosessi on vaikuttanut yliopistokielikeskusten hallinnolliseen asemaan ja niiden sisäiseen organisoitumiseen, eli millaisia uusia hallinnollisia olomuotoja kielikeskukset ovat saaneet. Kielikeskusten sisäistä organisoitumista tarkastellaan myös johtamisen näkökulmasta.

Tutkimuksen kohteena ovat yliopistojen kielikeskukset ja vastaavat yksiköt. Ammattikorkeakoulut rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle niiden erilaisen organisaation ja säädösperustan vuoksi. Mainittakoon kuitenkin, että ammattikorkeakouluissa kehitys on viime vuosina kulkenut kohti hajautettua mallia niin, että keskitetyn kielikeskusmallin mukaisesti opetuksen järjestää enää vain neljä ammattikorkeakoulua (HE 66/2016 vp).

Tutkimuksen aineisto on kerätty yliopistojen kielikeskusten ja vastaavien yksikköjen johtajille tehdyllä e-lomakekyselyllä. Kyselyssä tiedusteltiin kunkin kielikeskuksen<sup>1</sup> asemaa yliopistossaan, mahdollisia muutoksia asemassa ja muutosten taustoja. Lisäksi kysyttiin kielikeskuksen sisäistä organisoitumista erilaisiin ryhmiin sekä niiden merkitystä johtamiselle

---

<sup>1</sup> Tässä käytetään yleisnimitystä *kielikeskus* kaikista kielikeskusopetusta antavista yksiköistä niiden virallisesta nimestä tai hallinnollisesta olomuodosta riippumatta.

koko yksikön ja johtajan näkökulmasta. Myös johtajan (tai vastaavan) tehtävänimikettä ja tehtävän vakinaisuutta selvitettiin. E-kyselylomake on liitteenä (Liite).

Kysely lähetettiin kielikeskusjohtajille<sup>2</sup> kaikkiin yliopistoihin lukuun ottamatta Taideyliopistoa ja Maanpuolustuskorkeakoulua, joiden tiedot koottiin sähköpostikeskusteluihin. Kaikki vastasivat kyselyyn, eli käytettävissä ovat tiedot Suomen kaikkien yliopistojen kielikeskusopetusta antavista yksiköistä. Aineisto perustuu pääasiassa kyselyvastauksiin, mutta joissain kohdin tietoja on täydennetty muista lähteistä.

Tutkimuksessa tarkoitettut kielikeskukset ovat (suluissa yliopiston lyhenne):

1. Aalto-yliopisto / oppimispalvelut / kielikeskus (AYO)
2. Helsingin yliopiston kielikeskus (HY)
3. Itä-Suomen yliopiston kielikeskus (ISY)
4. Jyväskylän yliopiston kielikeskus (JY)
5. Lapin yliopiston kielikeskus (LY)
6. Lappeenrannan teknillinen yliopisto / opinto- ja kv-palvelut / kielikeskus<sup>3</sup> (LTY)
7. Maanpuolustuskorkeakoulu<sup>4</sup> / Puolustusvoimien kielikeskus (MPKK)
8. Oulun yliopisto / täydentävien opintojen keskus / kieli- ja viestintäkoulutus (OY)
9. Svenska handelshögskolan / Center för språk och affärskommunikation (SHH)
10. Taideyliopisto / Avoin kampus / kielitiimi (TaiY)
11. Tampereen teknillinen yliopisto / talouden ja rakentamisen tiedekunta / kielikeskus (TTY)
12. Tampereen yliopiston kielikeskus (TaY)
13. Turun yliopiston kielikeskus (TY)
14. Turun yliopiston kauppakorkeakoulun markkinoinnin ja kansainvälisen liiketoiminnan laitos / kielten ja liikeviestinnän yksikkö<sup>5</sup> (TYKK)
15. Vaasan yliopiston filosofinen tiedekunta / kielipalvelut (VY)
16. Åbo Akademi / Centret för livslångt lärande / Centret för språk och kommunikation (ÅA)

Yliopistojen kielikeskuksia koskevan muutoksen nopeaa vauhtia kuvastaa se, että tätä artikkelia varten loppukevästä 2016 koottu aineisto on jo vuoden loppuun mennessä osittain vanhentunutta. Lappeenrannan teknillisen yliopiston kielikeskus on sittemmin siirretty osaksi Saimia-ammattikorkeakoulun kielikeskusta ja Turun yliopistossa kauppakorkeakoulun kielten ja liikeviestinnän yksikkö on sulautettu kielikeskukseen. Kieliaineiden siirtäminen Jyväskylän yliopistoon merkinnee muutoksia myös Vaasan yliopiston kielikeskuksen

---

<sup>2</sup> Tässä käytetään yleisnimitystä *kielikeskusjohtaja* kaikista niistä henkilöistä, jotka vastaavat kielikeskusopetuksesta yliopistossaan, riippumatta heidän virallisesta tehtävänimikkeestään.

<sup>3</sup> Vuoden 2017 alusta lukien LTY:n kielikeskus on ulkoistettu osaksi Saimia-ammattikorkeakoulun kielikeskusta

<sup>4</sup> Maanpuolustuskorkeakoulu on sotilashallinnon alainen erotukseksi muista yliopistoista, jotka ovat opetus- ja kulttuuriministeriön alaisia.

<sup>5</sup> Vuoden 2017 alusta kauppakorkeakoulun kielten ja liikeviestinnän yksikkö on liitetty yliopiston kielikeskukseen.

asemaan. Meneillään on monia muita muutoksia ympäri maata. Aineiston käsittelyssä on tässä kuitenkin pitäydytty keruuajankohdan tilanteeseen, mutta sen jälkeisistä muutoksista tärkeimmät on varustettu huomautuksiin.

### 3. Kielikeskusten synty, tehtävä ja nimitys

Kaikkiin korkeakoulututkintoihin sisältyy viestintä- ja kielitaitovaatimuksia, joista määrää Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (794/2004, § 6). Näiden taitovaatimusten mukaisesta viestintä- ja kielitaidon opetuksesta ja taidon arvioinnista vastaa yliopistossa kielikeskus. Sellainen oli jokaisessa yliopistossa vielä tutkimusaineiston keruuajankohtana keväällä 2016, mutta ei enää vuoden 2017 alusta lukien Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa, joka hankkii viestintä- ja kieliopetuksen Saimia-ammattikorkeakoululta.

Kielikeskukset syntyivät 1970- ja 1980-luvuilla osana korkeakoulutuksen uudistumista. Kielikeskuksia koskevia suunnitelmia löytyy useista komiteamietinnöistä ja opetusministeriön raportista<sup>6</sup>. Rissanen ja Uimonen (1997) liittävät kielikeskusten synnyn korkeakouluopetuksen uudistukseen, jonka yhteydessä haluttiin uudistaa myös kaikille opiskelijoille annettavaa kielenopetusta. Taustalla oli tarve luopua opiskelijoiden pakollisista, vanhentuneiksi koetuista pro exercitio -kielikoikeista ja korvata ne uudenaikaisilla menettelyillä, joita kehitämään ja toteuttamaan tarvittiin uudenlaisia *kielenopetuskeskuksia*. Takala (1979: 21–23) yhdistää kielikeskusten synnyn laajemmin osaksi 1960- ja 1970-lukujen koulutussuunnitelua ja kielisuunnittelua, joiden taustalla puolestaan olivat siirtyminen yhtenäiseen peruskouluun ja opetussuunnitelman modernisoiminen sekä tavoitteelliset toimenpiteet suomalaisten kielitaidon laajentamiseksi. Takala noteeraa myös samaan aikakauteen ajoittuneen kielistudion kehityksen. Väättäjän (1994: 32) mukaan kielistudioiden ympärille alkoi muodostua kaikille opiskelijoille tarkoitettua opetustoimintaa ja niiden tiloihin saattoi sisältyä itseopiskelua varten tarkoitettuja tiloja, ja kun tämä toiminta haluttiin organisoida tehokkaasti, syntyivät kielikeskukset. Löfman (1986: 28–40) kytkee kielikeskustoiminnan synnyn myös kansainväliseen kielitieteelliseen tutkimukseen, jossa erityisalojen kielenopetus eli tuolloin voimakkaan kehittymisen kautta Isossa-Britanniassa ja Saksoissa. Carlson (1995: 13) painottaa opetusteknologisen uutuuden, kielistudion, merkitystä, minkä hän puolestaan liittää laajempaan trendiin, kansainvälisen viestinnän painopisteen siirtymiseen kirjoitetusta kielestä puhuttuun. Sajavaaran (1998: 95) mukaan suomalaisilla kielikeskusjärjestelmän suunnittelijoilla oli käytettävissään joitakin kansainvälisiä esimerkkejä: Ranskassa,

<sup>6</sup> i) Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö. Komiteamietintö 1972: A 22. Helsinki: Opetusministeriö.

ii) Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1971: 21. Helsinki: Opetusministeriö.

iii) Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö 1. Ohjeita kielistudioitten suunnittelusta, mitoituksesta ja käytöstä. Komiteamietintö 1971: A11. Helsinki: Opetusministeriö.

iv) Korkeakoulujen kielen opetuspalvelujen kehittäminen. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja N:o 1. 1972. Helsinki: Opetusministeriö.

Saksassa ja Englannissa oli perustettu kielikeskuksia jo 1950-luvulla, ”lähinnä kielistudioiden ympärille”.

Kielikeskusjärjestelmän synty kytkeytyy myös korkeakoulutuksen laajenemiseen eli ns. massoitumiseen. Välimaan (2001: 29) mukaan suomalaisen korkeakoulutuksen ekspansio kohti massayliopistoa alkoi 1950-luvun lopulla ja sen varsinainen toteutuminen ulottui 1960-luvulta 1990-luvulle. Ilmiö liittyi läheisesti hyvinvointivaltion rakentamisen projektiin ja oli samalla yksi sen tuloksista; yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien luominen aina korkeakoulutukseen saakka muodostui yhdeksi tärkeimmistä poliittisista tavoitteista kohti hyvinvointia ja sen tasavertaista jakautumista. Korkeakoulutuksen nopea laajentuminen 1960- ja 1970-luvuilla toi esiin tarpeen uudistaa yliopistoja. Opetusministeriö toimi tuolloin alullepanijana useille reformeille, kuten suurelle tutkinnouudistukselle 1970-luvulla ja kaikkia korkeakouluja koskeneelle hallinnon yhtenäistämiselle. (Välimaa 2001: 29–32; Välimaa 2012: 30.) Tässä yliopistojen koulutusta ja hallintoa koskeneiden suurten muutosten maaperässä ja valtakunnallisen yhtenäistämisen hengessä oli erinomainen kasvualusta myös kaikki yliopistot kattavalle kielikeskusjärjestelmälle. Koulutuksellisen tasavertaisuuden idean mukaisesti kielikeskusjärjestelmä mahdollisti kaikille yliopisto-opiskelijoille opinnoissa tarvittavan ja työelämän kannalta relevantin kielitaidon hankkimisen.

Hallinnolliselta malliltaan yliopistojen kielikeskukset olivat pitkään varsin samanlaisia keskenään, mutta viime vuosien yliopistouudistuksen yhteydessä kielikeskusinstituutio on alkanut muodostua kirjavuutta. Yksikön nimityksestä ei myöskään voi päätellä sen hallinnollista asemaa. Perinteisellä *kielikeskus*-nimellä toimii edelleen valtaosa, 10 yksikköä. Nimitystä käytetään joissakin tapauksissa myös silloin, kun kyseessä ei (enää) ole erillislaitos (esimerkiksi TTY, LTY). Vaasan yliopistossa nimitys on vanhastaan *kielipalvelut*, kun taas esimerkiksi Helsingin ja Tampereen yliopistoissa kielipalvelut-nimityksellä viitataan spesifisti käänнос- ja kielentarkastuspalveluihin, joita kielikeskukset varsinaisen päätehtävänsä ohella tarjoavat yleensä maksullisena toimintana yliopiston sisällä tai ulkopuolisille asiakkaille. Kauppakorkeakouluissa kielikeskusta vastaavien yksiköiden nimissä näkyy liikeviestinnän asema myös itsenäisenä oppiaineena: *Center för språk och affärskommunikation* (SHH), *Kielten ja liikeviestinnän yksikkö* (TYKK).

Vuoden 2010 yliopistouudistuksen myötä osassa yliopistoja kielikeskusopetusta on järjestetty hallinnollisesti uudelleen ja sen myötä myös kielikeskustoiminnasta vastaavat yksiköt ovat saaneet uusia nimityksiä. Esimerkiksi Oulun yliopistossa aikaisemmin erillisyyksikkönä toiminut kielikeskus sulautettiin osaksi täydentävien opintojen keskusta (TOPIK), jonka osana toimii *kieli- ja viestintäkoulutus*, ja Taideyliopistossa on osana avoimen yliopisto-opetuksen ja täydennyskoulutuksen yksikköä toimiva *kielitiimi*. Ne eivät ole varsinaisia hallinnollisia entiteettejä, vaan lähinnä toimintoja tai ryhmiä osana suurempaa hallinnollista yksikköä, johon kuuluu muitakin toimintoja. Sulautumista osaksi isompaa yksikköä käsitellään tässä yhteydessä puhtaasti hallinnollis-rakenteellisesti; henkilöstön kokeman identiteetin perusteella ne saattavat edelleen olla enemmän tai vähemmän ”erillisiä”, mutta sitä ei tämän tutkimuksen puitteissa tarkastella.

Uudistusten myötä syntyneestä hallinnollisesta eriytymiskehityksestä huolimatta *kielikeskus* toimii edelleen yleisnimityksenä kielikeskusverkoston sisäisessä kielenkäytössä ja kan-

sainvälisissä yhteyksissä (Language Centre, Centres de langues, Sprachenzentrum). Yksittäisten kielikeskusten nimityksestä tai organisaatiomuodosta riippumatta ne muodostavat *Suomen yliopistojen kielikeskusten verkoston* (The Network of Finnish University Language Centres, FINELC), jonka pysyvä yhteistyöelin on *Suomen yliopistojen kielikeskusten johtajien neuvosto*. FINELC puolestaan on jäsenenä korkeakoulukieliokeskusten eurooppalaisessa yhteistyöelimessä *Confédération européenne des centres de langues dans l'enseignement supérieur*, CercleS).

## 4. Asemoituminen omissa yliopistossa

Sen perusteella, miten kielikeskukset asemoituvat osaksi oman yliopistonsa hallintoa, ne voidaan aineiston perusteella jakaa kolmeen luokkaan. Puolet kielikeskuksista on 1) erillislaitoksia, toisena luokkana ovat 2) johonkin tiedekuntaan tai ainelaitokseen kuuluvat kielikeskukset, ja kolmantena ovat 3) kielikeskukset, jotka ovat osa yliopistonsa hallinto- tai palveluyksikköä.

Erillislaitoksena toimivia kielikeskuksia ovat Helsingin, Turun, Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen kielikeskukset sekä Svenska handelshögskolanissa toimiva Center för språk och affärskommunikation. Itä-Suomen yliopistossa kielikeskus on itsenäinen palvelulaitos suoraan akateemisen rehtorin alaisena, ja Lapin yliopiston johtosääntö ei mainitse kielikeskusten laitosstatuksesta erikseen. Maanpuolustuskorkeakoulun viestintä- ja kielenopetusta hoitaa Puolustusvoimien kielikeskus, joka on ”ainelaitoksiin rinnastettava palvelukokonaisuus” (MPKK 2016). Myös kolme viimeksi mainittua luokitellaan tässä yhteydessä erillislaitoksiksi niiden aseman itsenäisyyden perusteella.

Erillislaitoksen asemaa voi kutsua kielikeskusten perinteiseksi olomuodoksi. Aina 2010-luvun yliopistouudistukseen saakka suurin osa kielikeskuksista oli erillislaitoksia ja lienee ollut sellaisia perustamisestaan lähtien. Erillislaitoksella tarkoitetaan tiedekuntien tai hallinto- ja tukipalveluyksiköiden ulkopuolella toimivaa yksikköä, joka on suoraan yliopiston keskusjohtoon alainen. Erillisyyys merkitsee itsenäisyyttä: erillislaitos muodostaa oman tulosyksikkönsä (oma budjetti ja tulosvastuu), sillä on oma johto ja mahdollisuus omiin strategisiin valintoihin yliopiston strategian puitteissa, ja se hoitaa itse suhteet tiedekuntiin. Kansainvälistä lukijakuntaa varten kirjoittamassaan artikkelissa Pirkko Forsman Svensson (1998) katsookin aiheelliseksi kuvata tuolloin johtamaansa Helsingin yliopiston varsin suurta kielikeskusta luonnehdinnalla: “[...] more like a faculty than a department”.

Luokkaan kaksi eli tiedekuntaan tai sen alaiseen laitokseen kuuluvia kielikeskuksia on kolme. Tampereen teknillisessä yliopistossa kielikeskus siirrettiin erillislaitoksen asemasta talouden ja rakentamisen tiedekunnan laitokseksi<sup>7</sup>. Turun kaupparakennuskoulun kielen ja liikeviestinnän yksikkö kuului vuoden 2016 loppuun saakka omana tulosyksikkönään markkinoinnin ja kansainvälisen liiketoiminnan laitokseen. Nämä molemmat muutokset liittyvät vuoden 2010 yliopistouudistukseen, ja jälkimmäisessä tapauksessa tilannetta voi pitää loo-

<sup>7</sup> Vuoden 2017 alusta voimaan tullut TTY:n organisaatiouudistus poisti tiedekunnista laitokset, mutta kielikeskus jatkaa tiedekunnassa omana toiminnallisena yksikkönään (laboratorio) oman esimiehen (vetäjä) johdolla.

gisena seurauksena Turun kauppakorkeakoulun liittämiselle Turun yliopiston tiedekunnaksi. Sen sijaan Vaasan yliopistossa kielipalvelut-yksikön kuuluminen (filosofiseen) tiedekuntaan on vanhempaa perua.

Kolmannessa ryhmässä, hallinto- tai palveluyksikköön kuuluvissa kielikeskuksissa, on viisi tapausta. Aalto-yliopiston kielikeskus on erillinen akateeminen yksikkö osana yliopiston oppimispalveluita. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa kielikeskus kuului vuoden 2016 loppuun asti samaan tukipalveluyksikköön kuin yliopiston opinto- ja kv-palvelut. Oulun yliopistossa kieli- ja viestintäkoulutus muodostaa yhdessä aikuiskoulutuksen kanssa täydentävien opintojen keskuksen ja siitä käytetään myös nimitystä sopimuskoulutus. Edellistä muistuttaa Åbo Akademin rakenne, jossa kielikeskus (*Centret för språk och kommunikation*) on osasto elinikäisen oppimisen keskuksessa (*Centret för livslångt lärande*), joka vastaa avoimesta yliopisto-opetuksesta ja täydennyskoulutuksesta. Saman tyyppinen ratkaisu on Taideyliopiston avoimesta yliopistosta ja täydennyskoulutuksesta vastaavan avoimen kamppuksen osaksi omana yksikkönään liitetty kielitiimi.

Erilaiset organisoitumismuodot näkyvät myös kielikeskuksen johtajan asemassa. Erillisyksiköllä on johtajana joko tehtävään otettu johtaja tai johtajan tehtäviä oman toimensa ohessa hoitava opettaja. Ensin mainitussa tapauksessa johtajan työsuhteet ovat toistaiseksi voimassaolevia työsuhteita, ja oman toimensa ohessa johtajan tehtäviä hoitavilla johtajuus on määräaikainen. Johtajan tehtävään otettuja oli kahdeksassa kielikeskuksessa ja kolmessa kielikeskuksessa johtajan tehtävää hoiti oman tehtävänsä ohella lehtori tai yliopisto-opettaja (osasta tieto puuttuu). Uusia organisoitumismuotoja edustavissa kahdessa yliopistossa oli oman opettajatehtävänsä ohella toimiva esimies tai tiimiesimies, ja yhdessä kielikeskuksessa päätoiminen koulutuspäällikkö (*utbildningschef*). Tässä kohtaa on huomautettava, että johtajan erilaiset asemat eivät kokonaan ole viimeaikaisten organisaatiouudistusten vaikutusta, vaan oman opettajan tehtävänsä ohessa johtajan tehtäviä hoitavia on ollut ennenkin.

Taulukkoon 1 on laadittu yhteenvedo kielikeskusten asemoitumisesta osana yliopistonsa hallintoa.

Taulukko 1: Yhteenvedo kielikeskusten asemoitumisesta osana yliopistonsa hallintoa

<b>Luokka 1: Erillislaitos</b>	<b>Luokka 2: Osana tiedekuntaa tai laitosta</b>	<b>Luokka 3: Osana hallinto- tai palveluyksikköä</b>
HY	TTY	AYO
ISY	TYKK	LTY
JY	VY	OY
LY		TaiY
TaY		ÅA
TY		
SHH		
MPKK		

Kielikeskusopetuksen niputtamista yhteen hallinto- tai palveluyksikön kanssa on aineistossa kahta tyyppiä. Aalto-yliopiston ja Lappeenrannan tapauksissa kielikeskuksen hallinnollinen sijoituspaikka on sellaisten yksiköiden yhteydessä, joita laajasti ottaen voi kutsua opintoasiainhallinnoksi. Toista tyyppiä edustaa kielikeskustoimintojen liittäminen yhteen avoimen yliopisto-opetuksen tai täydennyskoulutuksen kanssa, ja tätä edustavat hiukan varioiden Oulun yliopisto, Åbo Akademi ja Taideyliopisto. Ensin mainitussa tyyppissä herättää huomiota se, että opetuksen antamiseen keskittyvä toiminto on sijoitettu hallintoon. Toiminnan varsinaisen substanssin eli opetuksen näkökulmasta ratkaisulle on vaikea nähdä perustetta, mutta yhteistä toimintalogiikkaa löytyy toiminnan laajuudesta ja asiakkuudesta: hallinnon tavoin kielikeskusopetus operoi koko yliopiston tasolla ja sen toiminta koskee kaikkia tiedekuntia ja kaikkia opiskelijoita. Ratkaisun voi nähdä korostavan kielikeskuksen palvelufunktiota. Toisessa tyyppissä taas korostuu kielikeskuksen koulutustehtävä, kun sen kumppanina ja sijoituspaikkana ovat koulutusorganisaatiot. Yhteistä kosketuspintaa löytyy substanssista, sen sijaan asiakkuudessa on eroa: kielikeskuksen asiakkaat ovat yliopiston sisäisiä, avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuksen asiakkaat taas (enimmäkseen) yliopiston ulkopuolelta. Näiden yksiköiden asemoitumista asiakkuuskien ja substanssin suhteen kuvataan kaaviossa 1.

Kaavio 1: Yksiköiden asemoituminen asiakkuuskien ja substanssin suhteen





## 5. Muutosten suuntia ja taustatekijöitä

Kielikeskus kentässä tapahtuneet hallinnolliset muutokset ovat erilaajuisia ja erisuuntaisia. Suurimmillaan muutokset ovat tarkoittaneet kahden kielikeskuksen yhdistymistä yliopistofuusion myötä (Joensuun ja Kuopion yliopistojen yhdistyminen Itä-Suomen yliopistoksi sekä Aalto-yliopiston muodostaminen) tai kielikeskuksen muuttamista erillisyyksiköstä osaksi hallinto- tai palveluyksikköä (kuten Oulun yliopistossa). Pieninä muutoksina kyselyyn vastanneet mainitsivat esimerkiksi johtosäännön muutokset, joissa kielikeskus määriteltiin palveluyksiköksi ilman, että määrittely olisi varsinaisesti merkinnyt mitään näkyvää toiminnallista tai hallinnollista muutosta. Yhdessä tapauksessa kyseinen määrittely on jo ehditty peruuttaa. Joissakin yliopistoissa päädyttiin monien pohdintojen ja erilaisten malliehdotusten jälkeen jokseenkin entisen kaltaiseen erillislaitos-olomuotoon (Tampereen yliopisto).

Muutokset ovat myös kulkeneet eri yliopistoissa eri suuntiin: siinä missä Åbo Akademiassa kielikeskus muuttui erillisyyksiköstä osaksi elinikäisen oppimisen keskusta, Svenska handelshögskolanissa kielikeskus muuttui ainelaitoksesta erillislaitokseksi. Joissakin yliopistoissa muutos on ollut monivaiheinen: Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa aiemmin erillislaitoksena toiminut kielikeskus tuli vuonna 2010 osaksi teknillistä tiedekuntaa ja sitten vuodesta 2015 lähtien, kun yliopisto lakkautti tiedekunnat, osaksi opinto- ja kansainvälisten asioiden tukipalveluyksikköä. Edestakaisesta muutoksesta käy esimerkiksi Lapin korkeakoulukonsortion yhteinen kielikeskus, joka perustettiin vuonna 2011, palasi kahden vuoden kulluttua entiselleen – ja on nyt jälleen työn alla! Uusien järjestelyiden perustamista edustaa puolestaan uusi Taideyliopisto, jossa parhaillaan ollaan kehittämässä omaa kieltenopetustilaa sen jälkeen, kun aikaisemmat yhteistyösopimukseen Helsingin yliopiston kielikeskuksen kanssa perustuneet opetusjärjestelyt purkautuivat.

Muutosten taustalla olleista syistä vastaajat nimesivät luonnollisesti valtakunnallisen yliopistoreformin ja vuoden 2010 uuden lainsäädännön sekä yliopistofuusioiden. Muina syinä mainittiin resurssisäästöt ja synergiaetujen saavuttaminen, laitosten lukumäärän vähentäminen yliopistossa, yliopiston palveluorganisaation kehittäminen ja kielikeskuksen määrittely palveluksi siinä yhteydessä sekä sellaiset johtosääntöuudistukset, joissa kielikeskus ei entisessä olomuodossaan enää täyttänyt muuttuneita kriteereitä, kuten velvoitetta hankkia itse vaadittua osuutta täydentävää rahoitusta. Samanaikaiset muutokset täydennyskoulutuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen organisoinnissa vaikuttavat tarjonnan ratkaisuja myös kielikeskuksen uudelleen organisoinnille, koska kolmessa yliopistossa päädyttiin niiden yhdistämiseen. Lapin korkeakoulukonsortion keskeinen perustelu oli alueen korkeakoulujen yhteistyön vahvistamiseen tähtäävä rakenteellinen kehittäminen.

Vastauksista käy myös ilmi, että muutos jatkuu edelleen. Tämä on ilmeistä fuusiota tai vastaavia järjestelyitä valmistelemissa yliopistoissa, mutta myös muualla on työn alla hallinto-rakenteen muutoksia, joiden tavoitteena on ilmoitettu hallinnon ja prosessien selkiyttäminen, toimintojen tehostaminen ja palvelujen parantaminen.

## 6. Kielikeskusten sisäinen organisoituminen

Yksikön sisäistä organisoitumista voi tarkastella kuvaamalla sen virallisia hallintoelimiä, jotka on asetettu joko lainsäädännön perusteella tai yliopistotason säädöksiin, tyypillisesti johtosäännöissä. Kokonaiskuvan muodostamiseksi on lisäksi tarpeen tutkia myös epävirallisia toimintaa organisoivia rakenteita. Seuraavassa esitellään kielikeskusten virallisia ja epävirallisia hallinnollisia rakenteita.

Hallintojohtosäännön määräämä *johtokunta* on seuraavissa kielikeskuksissa: HY, JY, LY, SHH, TTY ja TY. Johtokunta on tyypillinen erillislaitoksena toimivissa kielikeskuksissa, mutta ihan kaikissa sitä ei kuitenkaan ole: TaY:n kielikeskus on erillislaitos, mutta sillä on *neuvottelukunta*. Toisaalta myös nykyisten johtokuntien rooli voi olla muuttunut päätöksentekoi-  
mesta neuvoo-antavaan suuntaan, jolloin tosiasiallinen ero johtokunnan ja neuvottelukun-  
nan välillä ei kenties ole suuri. Tiedekunnan laitoksena toimineella TTY:n kielikeskuksella oli  
johtokunta yliopistonsa laitostason normaalina hallintoelimenä, kun taas Vaasan yliopis-  
tossa kielipalvelut-yksiköllä on erillinen johtosääntönsä, vaikka se on osa tiedekuntaa.

Uusien hallintomallien myötä on muodostettu uudenlaisia hallintoelimiä. Aalto-yliopiston kielikeskuksessa on kolmesti vuodessa kokoontuva *ohjausryhmä*. Åbo Akademiassa kielikeskuksen sijaintilaitoksessa, elinikäisen oppimisen keskuksessa, on johtokunta, mutta Oulussa vastaavassa yhteislaitoksessa ohjausryhmä. Turun yliopiston kaupparkeakoulussa kielten ja liikeviestinnän yksiköllä ainut virallinen toimielin oli *johtaja*. Itä-Suomen yliopiston johtosäännön mukaan kielikeskuksella ”voi olla neuvottelukunta”, mutta ainut varsinainen toimi-  
mielin on johtaja. Tampereen yliopiston kielikeskuksessa ”johtajalla on apunaan *johto-  
ryhmä*”, jonka koosta, koostumuksesta tai tehtävistä ei kuitenkaan määrätä tarkemmin.

*Henkilöstökokous*, henkilöstön kuukausipalaveri tai muu vastaava on ilmeisesti kaikissa ai-  
neiston kielikeskuksissa. Sen asemaa voi pitää ainakin puolivirallisena, koska sen tehtävänä  
näyttää yleisesti olevan keskinäisen tiedonkulun ja vastaavan yhteisöllisyyttä edistävän toi-  
minnan lisäksi toimia tarvittaessa työläinsäädännöstä ja yhteistoimintalaista johtuvien yk-  
sikkötason velvoitteiden foorumina.

Edellä selostetun perusteella virallinen, johtosääntötasoinen organisoituminen vaikuttaa melko ohuelta. Sen sijaan kielikeskusten itsensä perustamia tai toimintakäytänteissä muo-  
dostuneita sisäisiä toimielimiä ja ryhmiä on runsaammin. Useissa kielikeskuksissa toimivat  
*kieliryhmät*, joiden merkitys vaihtelee saman opetuskielen kollegojen vapaamuotoisesta  
keskustelufoorumista aina nimettyjen lähiesimiesten johtamiin varsinaisiin tiimeihin. Muo-  
dollisessa esimiesasemassa olevien vetämät kieliryhmät on luettava virallisten rakenteiden  
piiriin, mutta aineiston tyypillisin tapaus on vastuu- tai kontaktilehtorin ilman muodollista  
esimiesasemaa vetämä kieliryhmä. Ne ”vastaavat monista oman oppiaineensa prosesseista  
ja toimivat yhteyshenkilöinä aineryhmän asioissa”, kuten eräs vastaaja kiteytti. Kyselyn pe-  
rusteella kieliryhmäkohtaiset tiimit toimivat lähes kaikissa kielikeskuksissa. Se onkin luon-  
nollista, koska opettajat usein opettavat saman opintojakson rinnakkaisia toteutuksia, mikä  
luo tarvetta kieliryhmän sisäiselle koordinaatio-, suunnittelu- ja kehittämissyhteistyölle. Mo-  
nikulttuurisessa ja -kielisessä työyhteisössä saman kielen puhujat ovat toki muutenkin luon-  
teva viiteryhmä.

Lähes kaikissa kielikeskuksissa toimii *teemapohjaisia kehittämistyöryhmiä*. Niiden yleisimmät, hiukan eri versioin toistuvat teemat olivat opetuksen kehittäminen, tutkimus, henkilöstön hyvinvointi ja viestintä. Muita nimettyjä aiheita, joiden edistämiseen oli perustettu työ- tai kehittämisryhmiä, olivat tilat, digitalisaatio ja tv:t:n opetuskäyttö sekä kansainvälisyys. Kehittämisryhmiä pidettiin joustavana ratkaisuna ja osa niistä on pysyvämpiä ja osa kulloiseenkin tarpeeseen perustettuja *ad hoc* -ryhmiä. Pysyvämpien työryhmien kokoontumistiheydeksi mainittiin muutamassa vastauksessa noin kerran kuukaudessa opetuskausien aikana, toisten vastaajien mukaan kokoontumiset pidetään tarvittaessa.

Useammassa vastauksessa mainittiin 1–3 kertaa vuodessa pidettävät *kehittämispäivät*, jotka ovat koko henkilöstölle tarkoitettuja tilaisuuksia ajankohtaisten kehittämiskysymysten tiimoilta. Yhtenä kehittämispäivän teemana mainittiin erikseen opetuksesta saadun palautteen käsitteleminen yhdessä. Jonkinlainen työryhmän ja kehittämispäivän välimuoto on useammin kuin pari kertaa vuodessa pidettävät *pedagogiset tilaisuudet* (esimerkiksi ”pedagoginen perjantai”), joissa keskustellaan opetusaiheista opettajien kesken. Enimmillään näitä pidetään aineiston mukaan kerran kuussa.

Muita mainintoja olivat *hallinnon viikkopalaveri* tai *hallinnon perjantaikahvit*, *tiimipalaverit* ja *esimiespalaverit*. Kehittämispäivien tapaan – ja osittain niiden yhteydessä – kielikeskuksissa pidetään erilaisia *virkestyspäiviä* ja *-tapahtumia*.

## 7. Sisäiset rakenteet ja johtaminen

Kun kyselyssä kysyttiin erilaisten ryhmien merkityksestä johtamiselle, vastauksissa toistuvat maininnat suuresta tärkeydestä. Tärkeys tunnustetaan tiedonkulun kannalta (”ylhäältä alas ja alhaalta ylös”) sekä ajankohtaisista asioista keskustelemisen ja kehittämisideoiden esille tuleminen kannalta. Selvästi tunnustettu on myös opettajien keskinäisen kollegiaalisen keskustelun mahdollistaminen erilaisissa ryhmätapaamisissa. Johtamisen ja yksikön hallinnollisten rakenteiden välillä on siis yhteys, ja lisäksi aineisto antaa kiinnostavalla tavalla viitteitä siitä, että erityisesti ihmisten johtamisen kannalta tärkeimmiksi koetut rakenteet ovat juuri epävirallisia rakenteita.

Johtamiskirjallisuudessa tehdään usein karkea pääjako *management-* ja *leadership-*johtamiseen. Management-johtaminen liittyy hallintokoneiston pyörittämiseen eli toiminnan jatkuvuuden ja järjestelmällisyyden ylläpitämiseen, ja se perustuu organisaation esimiehelle antamaan toimivaltaan ja esimies-alais-suhteeseen. Leadership-johtamisella puolestaan viitataan ihmisten johtamiseen, toiminnan suunnan näyttämiseen ja uudistumiseen. Leadership ei välttämättä edellytä muodollista toimivaltaa, vaan johtajuus syntyy asiantuntemuksesta, näkemyksellisyydestä tai karismasta niin, että johtajaa seurataan vapaaehtoisesti. (Virtanen 2014: 293–294.)

Virallisen hallinnon toimielimien taso on kielikeskuksissa ohut, ja sen tehtävänä on huolehtia hallintobyrokratiasta, mikä liittyy ns. management-johtamiseen. Sen sijaan ihmisten johtamiseen liitetty leadership-johtaminen vaikuttaisi liittyvän pitkälti epäviralliseen rakentamiseen. Toisin ilmaisten voisi sanoa, että kielikeskusten virallinen hallinto tukee

management-johtamista, mutta ei niinkään leadership-johtamista. Tätä puutetta paikkaamaan kielikeskuksissa on rakennettu sisäisesti erityisesti leadership-johtamista tukevia rakenteita. Kun muistetaan, että leadership-johtaminen ei ole riippuvainen muodollisesta esimiesasemasta, kielikeskuksissa varsin tavallisten kollegavetoisten työ- ja kehittämisryhmien toiminnan voi katsoa toteuttavan johtamista jopa varsin keskeisissä asioissa, kuten yksikön kehittämisen suuntaa koskevilla pohdintoilla. Kollegaryhmän vetäminen ilman muodollista asemaa voi myös muodostua ongelmalliseksi asetelmaksi, koska manageriaalinen toimintavalta puuttuu.

Kielikeskuksiin muodostuneiden monenlaisten epävirallisten, leadership-johtamiseen liittyvien rakenteiden runsaus voidaan tulkita jaetuksi johtajuudeksi, ja aineistossa luonnehditaan kielikeskuksen johtamista erilaisten ryhmien kautta jaetun asiantuntijuuden ja jaetun johtajuuden käsitteillä. Jaettu johtajuus edustaa johtamistutkimuksen uusinta valtavirtaa. Tässä suhdekeskeisessä ja keskinäiseen riippuvuuteen perustuvassa mallissa johtajuus käsitetään monen suuntaiseksi sosiaalisiksi prosesseiksi, jossa johtajuutta rakennetaan sosiaalisen konstruktivismin tapaan antamalla merkityksiä prosessin osatekijöille (Virtanen 2014: 306). Jaettu johtajuus voidaan käsittää vuorovaikutteisena prosessina, jossa ryhmän kaikki jäsenet ovat vastuussa toiminnan suunnasta ja järjestyksen ylläpidosta. Jaettu johtajuus voi sopia hyvin korkeakouluihin niille ominaisen kollegiaalisuuden ja professionaalisen autonomian ansiosta. Toisaalta riskinä on valta- ja vastuusuhteiden epämääräisyys, jos toiminnanohjausvaltaa ja operatiivista valtaa on kaikilla, mutta esimerkiksi talousvastuu on yksilöllä, joka kantaa virkansa puolesta management-vastuun. (Virtanen 2014: 307.)

## 8. Yhteenvedo ja pohdintaa

Tutkimuksessa tarkasteltiin yliopistouudistusten vaikutusta kielikeskusten hallinnolliseen asemaan osana yliopistoaan. Samalla tarkasteltiin niiden sisäistä organisoitumista ja johtamista. Tutkimuksen aineisto on kerätty e-lomakekyselyllä yliopistojen kielikeskusten johtajilta loppukevästä 2016. Vastaukset saatiin kaikista yliopistoista.

Yliopistojen organisaatiouudistusten jäljiltä hallinnolliset ratkaisut kielikeskusten suhteen ovat eriytyneet ja tuottaneet uusia hallinnollisia olomuotoja. Sen perusteella, miten kielikeskukset asemoituvat osaksi oman yliopistonsa hallintoa, ne voidaan jakaa kolmeen luokkaan: ensinnäkin erillislaitoksiin, joita on puolet kielikeskuksista, toiseksi johonkin tiedekuntaan tai ainelaitokseen kuuluviin kielikeskuksiin, ja kolmanneksi kielikeskuksiin, jotka ovat osa yliopistonsa hallinto- tai palveluyksikköä.

Aikaisemmin lähes yksinomaan vallinneen erillislaitosmallin rinnalle tulleissa uusissa muodoissa kielikeskukset eivät enää ole varsinaisia hallinnollisia entiteettejä, vaan lähinnä toimintoja, ryhmiä tai tiimejä osana suurempaa hallinnollista yksikköä. Yhdessä emoyksikkönsä muiden toimintojen kanssa ne muodostavat toimintoryppään, joilla on keskenään yhteistä joko palvelufunktio koko yliopiston tasolla tai koulutusfunktio. Kuvatun kaltaisen ”yksikköryppään” toimintoille on yhteistä kenties pelkästään se, että ne ovat vaikeasti sijoitettavissa olevia toimintoja pienen kokonsa vuoksi ja siksi, että niillä on sekä palvelun että akateemisen substanssitoiminnan piirteitä, mutta eivät kirkaasti edusta kumpaakaan.

Hallinnollisen paikan valinta korostaa siten joko yksikön palvelulaitoksen luonnetta tai ope-  
tustehtävää. Monien funktioiden kielikeskusta on vaikea sijoittaa.

Kielikeskusten sisäinen organisoituminen osoittautui melko yksinkertaiseksi viralliselta  
osaltaan, mutta monikerroksiseksi epäviralliselta osaltaan. Epävirallisia eli yksikön sisäisiin  
päätöksiin ja toimintakäytänteisiin perustuvia organisatorisia rakenteita on runsaasti, ja  
niissä on paljon samankaltaisuutta eri kielikeskusten kesken. Tyypillisiä ovat kieliryhmät ja  
kehittämisryhmät, kuukausikokoukset ja viikkopalaverit sekä kehittämispäivät. Monet ryh-  
mistä ovat kollegaryhmiä eli ilman muodollista johtajaa.

Tarkasteltaessa erilaisten organisatoristen rakenteiden yhteyttä johtamiseen muodostuu  
kuva, jossa viralliset hallintoelimet linkittyvät management-johtamiseen ja epäviralliset or-  
ganisaatorirakenteet puolestaan leadership-johtamiseen. Kyselyvastauksissa toistuvat jaet-  
tuun asiantuntijuuteen ja jaettuun johtajuuteen liittyvät käsitteet, joilla perustellaan eri-  
laisten työryhmien olemassaoloa sekä monen suuntaisen tiedonkulun ja vuorovaikutuksen  
merkitystä johtamiselle.

## Lähteet

- Carlson, L. 1995. *Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakou-  
lujen kieltenopetuksen järjestämisestä*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiin-  
kan linjan julkaisusarjan julkaisu N:o 33.
- Forsman Svensson, P. 1998. Language Centre Profiles: University of Helsinki Language Cen-  
tre. *Circles Bulletin* 8, 3–5.
- HE 66/2016 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakou-  
lulain muuttamisesta.
- Löfman, L. 1986. *Kielikeskusopettajan ammattikuva ja koulutustarve*. Korkeakoulujen kieli-  
keskuksen julkaisuja N:o 26.
- MPKK 2016. Maanpuolustuskorkeakoulun verkkosivu  
URL: <http://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/kielikeskus>. [Luettu 11.5.2016]
- Rissanen, M. & Uimonen, E. 1997. Alussa oli visio. Teoksessa: Forsman Svensson, P. & Sam-  
malkorpi, V. (toim.): *Millainen kieli, sellainen kulttuuri*. Helsingin yliopisto.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa: Takala, S. & Sajavaara, K.  
(toim.): *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuk-  
sen keskus.
- Takala, S. 1979. *Kielisuunnittelun kysymyksiä. Some aspects of language planning*. Kasva-  
tustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129/1979. Jyväskylän yli-  
opisto.

- Tutkintoasetus 2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004.  
URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> [luettu 24.5.2016]
- Virtanen T. 2014. Johtaminen korkeakouluissa. Teoksessa: Pekkola E. ym. (toim.): *Korkeakouluhallinto – johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 291–330.
- Välimaa, J. 2001. A Historical Introduction to Finnish Higher Education. Teoksessa: Välimaa, J. (toim.): *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 13–53.
- Välimaa, J. 2012. The relationship between Finnish higher education and higher education research. Teoksessa: Ahola, S. & Hoffman, D. M. (toim.): *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish institute for educational research, 27–48.
- Väätäjä, V. 1994. Miksi korkeakouluissa tarvitaan kielikeskus? *Korkeakoulutieto* 21:4, 30–34.
- Yliopistolaki 2009. Yliopistolaki 558, annettu 24.7.2009.  
URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> [luettu 24.5.2016].

## Liite: E-kyselylomake

### Kysely kielikeskusten johtajille (tekstikopio e-lomakkeesta)

Hyvä kielikeskuksen johtaja!

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa Suomen yliopistojen kielikeskusten (ja vastaavien) organisatorista asemaa yliopistossaan sekä kielikeskuksen sisäistä organisoitumista. Lisäksi kysellään joitakin taustoittavia tietoja. Kysely on pro gradu -tutkimani (hallintotiede, korkeakouluhallinnon ja -johtamisen maisteriohjelma, TaY) aineistonkeruun ensimmäinen vaihe. Seuraavassa vaiheessa on tarkoitus kielikeskusjohtajia haastatteleamalla täydentää tietoja ja koota käsityksiänne kielikeskusten sisäisestä rakenteesta ja johtamisesta.

Yliopistojen viimeaikaisten muutosten yhteydessä myös kielikeskusten asemaan on tullut muutoksia. Pitkään melko yhtenäiseksi kehittynyt instituutio on alkanut eriytyä erilaisten hallinnollisten ratkaisujen ja organisaatiomuotojen tuloksena. Yliopistojen johtosääntöjä on myös virtaviivaistettu ja kielikeskuksen sisäisestä rakenteesta ja johtamisesta ei usein enää säädetä kuin karkealla tasolla, minkä seurauksena kielikeskuksissa on ollut tarpeen kehittää omaperäisiä sisäisiä ratkaisuja toiminnan ohjaamiseksi ja mm. henkilökunnan osallistumisen tueksi. Gradutyössäni selvitän kielikeskusten nykyistä organisaatiota ja tutkin erilaisten sisäisten rakenteiden ja johtamisen yhteyttä.

#### A. Vastaajan tiedot

Vastaajan nimi

Tehtävänimike

Työsuhteen laji 1 (toistaiseksi/määräaikainen)

Työsuhteen laji 2 (kokoaikainen/osa-aikainen)

#### B. Kielikeskuksen nimi

Tässä kyselyssä käytetään yksinkertaisuuden vuoksi kaikista vastaavista yksiköistä yleisnimitystä kielikeskus. Mikä on kielikeskuksesi virallinen nimi (suomeksi tai ruotsiksi)?

#### C. Kielikeskuksen asema

Onko kielikeskus yliopistossasi

Erillislaitos

Tiedekuntaan kuuluva laitos

Osa palveluyksikköä

Jokin muu, mikä?

Tarvittaessa lisätietoja tai tarkennusta

#### D. Muutos

Jos kielikeskuksen asema on muuttunut, kuvaa muutosta lyhyesti (milloin, aikaisempi olomuoto, muutoksen syy jne.)

#### E. Toimielimet

Mitä virallisia ja vähemmän virallisia toimielimiä, työryhmiä, viikkopalavereita, henkilöstökokouksia tms. kielikeskuksessasi on? Luonnehdi lyhyesti niiden virallisuuden astetta (Esim. "Johtokunta: yliopiston johtosäännön mukainen toimielin.")

#### F. Merkitys johtamiselle

Kuvaile lyhyesti, mikä merkitys erilaisilla toimielimillä ja työryhmillä on kielikeskuksen johtamisen kannalta. Entä itsellesi johtajana?

#### G. Tutkimuslähteitä

Kielikeskuksia koskevan aikaisemman tutkimuksen kartoittamiseksi pyydän nimeämään artikkelit, lehtikirjoitukset yms, jotka olet itse kirjoittanut tai jotka ovat tiedossasi. Sekä tieteelliset että yleistajuiset otetaan huomioon!

#### H. Muuta kommentoitavaa

Haluatko kommentoida jotakin tähän kyselyyn tai sen aihepiiriin liittyvää? Jos kyselystä tuntui mielestäsi puuttuvan jotain, lisää se tähän!

Tietojen lähetys

Suuret kiitokset vastauksistasi!

Antti Hildén, Tampereen yliopisto



# Tying the knots to join the dots: how do students connect the elements in a plurilingual study path?

*Robert Hollingsworth*

## 1. Introduction

As teachers, who among us would not admit to having experienced some twinges of existential angst – at least of the professional variety – during our career? What have my students learnt? Have they learnt what I think I taught them? Is it all worthwhile? These may be some of the questions that assail us in our darker hours.

Such feelings of professional self-doubt can be exacerbated if we encounter and even teach the same students again after a gap of one or more years: What have they retained? Have they made any use of the materials I lovingly crafted or the feedback I spent hours writing?

This would be enough of a cross to bear if it were only a question of our own courses. However, with the current emphasis on study paths, transferable skills across languages and life-long learning, we may further burden our conscience with questions of whether we have equipped our students with the tools to continue learning not just the language we have taught them, but other languages as well.

This article considers these issues from the perspective of Tampere University Language Centre, in particular the communication and language study path for students of Business Studies, with the aim of discovering whether students make use in other courses of knowledge and skills acquired on previous ones – irrespective of the language – and what strategies they employ to maintain and build on that knowledge and skills between courses. In addition, it will consider whether a tool such as the European Language Portfolio (ELP) could assist students in their cumulative learning on their plurilingual study paths by providing a connecting thread between courses.

After first discussing the idea of cumulative learning and plurilingual study paths with special reference to the Pedagogical Foundation of Tampere University Language Centre, I then consider the ELP and its use in helping to underpin student learning on such paths. I next present and discuss the findings of a survey on student learning on the study path for students of Business Studies before drawing conclusions as to how students could be further supported both during and after their study path.

## 2. Plurilingualism, cumulative learning and study paths in the Language Centre curriculum

At the turn of the millennium, the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the advent of instruments such as the European Language Portfolio (ELP) brought into focus the fact that learning one language does not happen in isolation from learning other languages, but rather that the knowledge and skills acquired can be transferred between languages. This notion is referred to as 'plurilingualism'.

Plurilingualism differs from multilingualism in that while the latter denotes the knowledge of a number of languages or then the simultaneous co-existence of languages in a society, the former considers that a person's communicative competence is built up from the interaction of all the knowledge of languages s/he has experience of, rather than being compartmentalized into the knowledge of separate distinct languages (Council of Europe, 2001: 4)<sup>1</sup>. This communicative competence can then be made use of – and in turn expands – when learning another language or when needing to communicate in a situation where no shared language exists. However, plurilingual competence is not gained subconsciously; it is a result of an awareness built up through conscious reflection (Beacco et al., 2010).

The distinction between multilingualism and plurilingualism necessarily has implications at the pedagogical level. Whereas previously it was held that knowledge of another language could be detrimental to the learning of a new one, it is now recognized that the reverse is true (Aalto et al, 2011). Instead of the teacher trying to close the watertight doors to stop the seeping in of the interference of whatever languages have been learnt previously, s/he should encourage the learners to make use of whatever resources they have at their disposal, including knowledge and skills acquired through the learning of other languages.

The greater the experience of learning languages and the number of languages learnt, the greater the plurilingual competence at the learner's disposal as well as the positive transfer between languages (Hufeisen and Neuner, 2004). This concerns linguistic aspects where the languages learnt are similar or language strategies and cognitive factors if the languages are not related (ibid.). In her consideration of 'tertiary language didactics', Hufeisen (2000) states that this positive transfer is especially true when proceeding from a first foreign language (L2) to a second foreign language (L3) and then to further languages (Lx). As it is precisely at the L3 and Lx stages that the Language Centre teaching at Finnish universities takes place – most students already having knowledge of two foreign languages in addition to their mother tongue<sup>2</sup> – the positive benefits of plurilingualism as well as the fostering of the students' plurilingual competence that this entails should be of significance when conducting curriculum planning.

---

<sup>1</sup> In some texts prior to the publication of the CEFR (e.g. Hufeisen, 2000), note that 'multilingualism' is used in the same sense as 'plurilingualism'.

<sup>2</sup> In this case the second official language is considered a foreign language in terms of language learning, its official status being of constitutional origin.

In 2009, FINELC, the network of Finnish university language centres, published a report on curriculum planning as part of its LAAKEA project towards the development, assessment and documentation of Finnish language centre practices with regard to quality (Fränti, 2009). In the report, mention is made of the memo sent from the Finnish Ministry of Education in 2002 stating that one of the functions of the curriculum is to create links between the component courses so as to promote cumulative learning. The same memo also states that the curriculum should make clear the student's study path (ibid., 2009: 11-12). These two concepts – cumulative learning and the study path – were then included in a model definition of the Language Centre curriculum (ibid., 2009: 58). When defining the core task of the language and communication studies and teaching integral to university degrees, the report states that in addition to the requirements of working life and those resulting from changes in studying, research and international cooperation, the significance of plurilingualism should also be considered (ibid., 2009: 61)

The idea of cumulative learning along a study path involving more than one language would seem to be of direct relevance to the cultivating of students' plurilingual competence. In this respect, it is interesting to note that in an appendix to the report, a few Language Centres make either direct or indirect reference to their intention to develop their practices along those lines. These range from coordinating the course content of different languages for Business Studies students to identifying core elements shared by beginners' courses in different languages that could be taught plurilingually (ibid., 2009: 89-92). Although Tampere University Language Centre is not among the Language Centres mentioned in this respect, it is, however, the only Language Centre that makes explicit reference to plurilingualism in the body of the report, in relation to its Pedagogical Strategy (now Pedagogical Foundation), formulated in the same year as the report itself.

Prior to the Pedagogical Strategy, curriculum planning at Tampere University Language Centre was largely confined within the bounds of the individual languages taught, with little consideration given to the learners' overall communication and language studies. Indeed, it was not uncommon for teachers even within a language to plan courses quite independently of each other.

In contrast, the Pedagogical Strategy took as its starting point the entire communication and language studies that a student would complete during his/her time at the university, at the same time taking into consideration the fact that these studies were just one stage in the student's lifelong communication and language learning path and could not be taken in isolation from earlier studies or later academic or professional requirements. The university stage of the path would consist of all the courses comprising the communication and language studies of the student, not just those in one particular language.

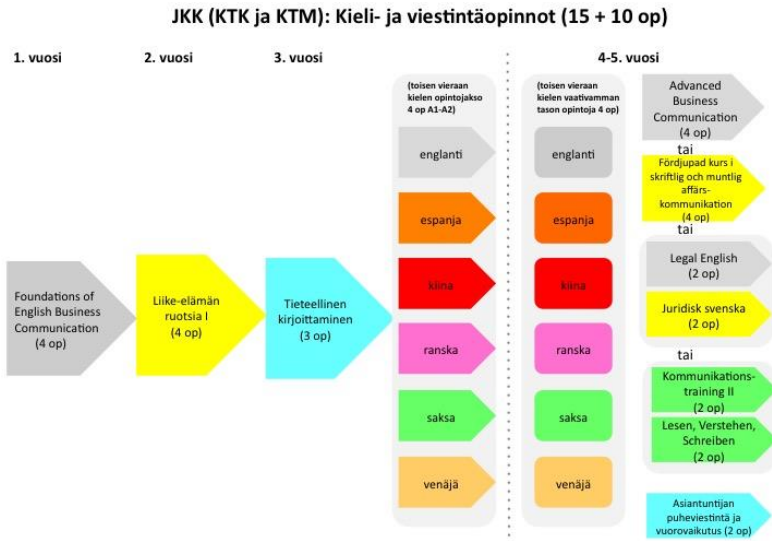
The express aim of the Pedagogical Strategy was (and remains) that at the end of that particular stage of the path the student should have acquired a set of communication- and language-related knowledge, skills, ethical principles and outlook, laid out in a competence grid (see Figure 1). The outcomes of each course, regardless of the language, would contribute towards the overall outcome: the acquisition of these competencies.

Figure 1: Competencies included in the academic communication and language studies

	<b>Language learning</b> The student has	<b>Language knowledge</b> The student has	<b>Expert communication and interaction</b> The student has
<b>Knowledge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>knowledge of language learning and of learning strategies best suited for them personally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>knowledge of the structures and usage of the language</li> <li>knowledge of spoken and written texts and text types</li> <li>knowledge of how language and culture are interlinked</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>knowledge of the special characteristics of different communication and interaction contexts</li> <li>knowledge of intercultural communication</li> <li>knowledge of the terminology and communication used in their own academic field and in working life</li> </ul>
<b>Skills</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>skills to use language learning strategies</li> <li>skills to study independently</li> <li>the ability to evaluate their own learning and competency</li> <li>the ability to give, receive, and utilize feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>skills to use the language functionally</li> <li>skills to use aids to language learning</li> <li>skills to improve their academic text skills and information acquisition skills</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>skills to communicate functionally in different communication and interaction contexts, also in intercultural contexts</li> </ul>
<b>Ethical principles, outlook</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>responsibility for their own learning and for the learning of the group</li> <li>a positive attitude to language learning, to maintaining and developing communication and language skills, and to the group</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>an open and aware outlook on languages and cultures (plurilingualism)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>the courage and will to use the language and to participate in interaction both with experts and with laypersons</li> <li>the will to co-operate and follow common rules in communication and interaction contexts</li> <li>a tolerant and encouraging attitude to different communicators</li> </ul>

The extent of the path for each Faculty – measured in credit points – as well as its exact composition are agreed upon between the University, the Faculty and the Language Centre, with the result that there are varying differences between the paths. The path for the students of Business Studies in the Faculty of Management (‘Johtamiskorkeakoulu’ – JKK) has the largest number of credits of all the paths (Figure 2).

Figure 2: The communication and language studies path for the students of Business Studies in the Faculty of Management (JKK)



The order of the courses in the paths is largely determined by the Language Centre – albeit with the approval of the Faculty – with the idea that competencies gained in one course are built upon in the following courses, regardless of the language, as mentioned earlier. Thus the Business Studies students who have taken the ‘Foundations of English Business Communication’ course in their first year (over 90% of the students) should have gained such skills as giving a presentation, recognizing the difference between formal and informal style, summarizing information, and understanding the structure of an academic article, which they will then be able to reapply and improve upon in the following Swedish and Finnish for Academic Writing courses.

Planning the paths required intensive collaboration between the teachers of different language groups as part of the ‘Kivi-polku’ project from 2010 to 2011. This was facilitated by means of the creation of ‘path work groups’ (‘polkutyöryhmä’), one for each Faculty. Each work group coordinated the language outcomes of the courses and, in the case of the ‘Business Studies work group’, researched the particular working life skills required in business life, making sure that each one was covered in at least one of the courses, with some courses recycling skills that had been introduced previously in courses in other languages. At that time, the ‘Business Studies study path work group’ also considered ways to promote language learning strategies among the students, with a proposal that there

should be a mandatory (and plurilingual) course on learning to learn languages as well as a general introduction to the concept of communication at the beginning of the path for all students. However, this idea had to be dropped due to the lack of 'spare' credits; each language not wanting to give up any credits and the Faculty unwilling to provide extra credits. Nevertheless, a two hour long plurilingual introduction to the study path was trialled for a couple of years as part of the orientation session for new Business Studies students before this too was abandoned due to time pressures.

Needless to say, such a heightened level of cooperation can be hard for teachers to sustain for any length of time, especially when it is in addition to their normal teaching and administrative workload. At the same time, new additions to the Language Centre curriculum as well as changes made to the extent, composition and order of courses in response to Language Centre, Faculty and University demands can dilute the original structure of the carefully constructed study path, leading to gaps and courses no longer being in alignment. This can equally result from changes in overall curriculum policy, such as the proposal for the communication and language studies within the merger of the Tampere universities and polytechnic (Tampere3) to consist of individual student-centred study paths (Harrikari, 2016).

An analogy could be made here between the construction of a study path and the planning of a military campaign as described by the Duke of Wellington, of Waterloo fame:

They [the French marshals] planned their campaigns just as you might make a splendid piece of harness. It looks very well; and answers very well; until it gets broken; and then you are done for. Now I made my campaigns of ropes. If anything went wrong, I tied a knot; and went on.

(Wellington, nd; cited in School of Advanced Military Studies, 2015: 2)

The present Tampere University Language Centre study paths can be compared with the French campaigns: both are carefully planned and constructed, but not holding up as they should to the pressures imposed upon them – the test of battle for the latter and the rigours of university life for the former, especially with regard to developing a carefully structured set of knowledge, skills and outlook across languages.

In contrast, if Wellington's method of campaign planning were to be applied to study paths, how would this work in practice? Who would do the tying of knots to reconnect the broken strands? It would seem unreasonable for individual teachers to act as the 'general' as they would have neither the overall remit or knowledge to carry out such a task. The existing 'path working groups' could do it, but the end product would be subject to the same 'wear and tear' as previously and the same constraints on teachers' time would remain. The answer may therefore lie in moving away from a model in which the teachers attempt to keep the elements of the path connected to each other to one in which it would be the responsibility of the students. In other words, the students themselves would form connections both between courses and languages, transferring and building upon previously learnt knowledge, skills and outlook. However, it would be unwise to expect the students to be able to do this without some form of assistance or scaffolding. If, as previously mentioned, a course to provide such scaffolding at the beginning of the path

were not feasible, the solution would appear to rest in a student-owned tool that s/he could make use of and adapt throughout the length of the path and possibly later too.

### **3. The European Language Portfolio as a student-owned tool to assist in cumulative learning and plurilingualism**

Closely linked to and launched in the same year as the CEFR, the European Language Portfolio (ELP) was developed by the Language Policy Unit of the Council of Europe based on a number of pilot projects, as well as on ideas already proposed in the 1970s, such as those by Holec (1979) on lifelong and autonomous learning and those put forward by the Council of European Cooperation to allow adults to report their L2 learning (Little et al. 2011). In line with its stated aim of promoting reflective learning, self-assessment and autonomy, the ELP is considered to be the property of the learner.

At present over 140 different ELPs exist in more than 25 languages, covering language learners in age from three years to adult and all levels of institutional education. Although the Council of Europe no longer accredits or registers ELPs, all developers of ELPs should formally commit themselves to including the three obligatory components of the ELP in their portfolio: the *language passport*, *language biography* and *dossier*. The *language passport* is a summary of the learner's linguistic identity, including languages learnt and experienced and a current proficiency self-assessment. The *language biography* includes a more extensive record of experiences (language and intercultural) and acts as a tool for setting targets and monitoring progress. The third component, the *dossier*, provides the portfolio element in which the learner can keep a personal record of his/her work. The first of these elements can be considered to support the reporting function of the ELP, while the latter two support its pedagogical function. (Council of Europe, nd.)

Through its aim of promoting autonomy by fostering learner reflection and self-assessment, the pedagogical function of the ELP is strongly linked to the idea of cumulative learning. As Little (2009: 6) states, "[...] the ELP helps L2 learners to notice the form in which they are receiving – and giving themselves – feedback, to organize, personalize and interpret it, and to integrate it into the ongoing business of planning and monitoring their learning."

One very important feature of the ELP is its ability to explicitly support plurilingualism through its three main components. This has typically been done in many ELPs in a number of ways: by having headings, explanations and descriptions in more than one language; by duplicating sections of the language biography in different languages, including space for reflecting on plurilingual experiences; and by making available self-assessment pages (e.g. 'can do' checklists) in multiple languages. However, a different approach – and one which has gained favour – is to use the same pages rather than having different ones devoted to different languages. This allows learners to see better the points of contact with regard to skills and experiences between the languages they are learning. (Little et al. 2011: 20-21.) However, even the latter approach can lead to a substantial number of pages. For example, the pages of the European Language Portfolio for Higher Education (Vosicki, 2002) fill an entire folder.

The number of ELPs developed suggests that the ELP has been adopted enthusiastically by many educational professionals, both teachers and administrators. Indeed, there is a plethora of evidence to support this claim, as mentioned in the interim report on the ELP published in 2007 (Schärer, 2007). Schärer lists a number of positive impacts the ELP has had, including the development of learners to self-assess their progress, the promotion of learner autonomy and cooperation, as well as the fostering of motivation (ibid.).

However, there are also a number of concerns raised, one of which arose from the attitudes of some learners, who were unable to see beyond their immediate educational context and thus see the importance of self-reflection as a skill benefitting their life-long learning. Other learners also felt that a more personal approach to learning meant a loss of teacher control in the classroom, which in turn could lead to a loss of motivation. This tension between the learner-centred approach of the ELP and more traditional models was also apparent at the curriculum level in cases where the curriculum goals were not related to the ELP. In such cases, the ELP was then seen as an extra, taking valuable time away from the formal curriculum goals. (ibid.)

In addition, if the implementation of the ELP is teacher-centred, this can lead to it not being a tool to assist the learner in his/her cumulative learning through reflection and self-assessment, but rather a “verification booklet for the teacher”, in which the goals achieved would be mechanically checked off; in essence summative rather than formative assessment (Castellotti, 2012: 48).

One further, and major, challenge to the implementation of the ELP is its sustainability in educational institutions after its introduction. In many cases, ELPs are developed as one-off projects – often resourced by Ministries of Education – with the key people in the project often being educators and researchers rather than the teachers who would be responsible for its ongoing implementation after the launch. Sustaining the use of the ELP is especially problematic if the resources (either financial or time) are no longer made available. This is at odds with the finding that the ELP is most successful if after the initial pilots it is supported through revisions and then integrated into the teaching and learning programme for all groups and languages within an institution. (Little et al. 2011: 12).

One very concrete consequence of financial resources not being made available after initial launch may be the lack of funds for further printing if a paper version of the ELP is being used (ibid., 2011: 12). This is one reason why electronic versions have gained in popularity over recent years, other reasons being their ‘portability’ with the advent of smaller digital devices such as laptops, tablets and smart phones as well as the scope they give for the possibility of including a wide variety of material – audio and video – in addition to text (Cummins & Davesne, 2009; Kennedy et al. 2011).

Electronic portfolios (EPs) also possess other attributes that make them more practical and therefore appealing to users. They have the advantage of being more easily reshaped to suit the needs of the user at any given time in order to give prominence to the most relevant elements, and they can more easily be shared across space and time.



However, EPs pose challenges as well. If users (students and staff) possess insufficient skills to make best use of the opportunities EPs provide, adequate technological support and training would be necessary. In addition, the fact that a portfolio is digital does not automatically motivate the students to maintain one (Cummins & Davesne, 2009)

A further drawback of EPs such as the ePEL portfolio at the University of Bordeaux is that although the learners have ownership of both the content they include and the right of access – being able to approve or deny access to the portfolio by staff – this ownership may not be total: it may well be that the frame in which the material is entered in the portfolio cannot be altered and as the portfolio is on the university server, it would appear that its use is restricted to the time the learners are enrolled at the university (Barrault-Méthy et al., 2006). The same caveat would apply to portfolios that are linked to an institution's Learning Management System (LMS), such as Blackboard or Moodle, thus rendering the portfolio unsuitable for life-long learning (Haines & van Engen, 2012).

Haines and van Engen (2012: 133) propose a fully learner-centric cloud computing-based portfolio, which would allow the learner to make use of all the tools now available in Web 2.0. Termed a "Personal Language Learning Environment" (PLLE), it would not only allow the storage of material, but also permit interconnectivity with external web-services such as blogs, language assessment tools and social networking sites. Furthermore, it should not suffer from restrictions in storage capacity, should be available to the learner after their formal studies have ended, and should be constructed so as to be eminently configurable by the learner him/herself for different audiences. However, as Haines and van Engen themselves admit, such a solution would require close co-operation between language and technical experts as well as adequate resources both in terms of money and time.

The majority of current ELPs, whether paper-based or electronic, while providing space for self-reflection on the part of the learner, are not explicitly instructive in the sense that they do not contain advice on how to learn. Such awareness should be obtained through experience gained either in or outside the classroom and the consequent self-reflection upon that experience. One exception is the Open University eELp containing, in a section entitled "Me as language learner", a questionnaire on learning styles as well as information about learning strategies for different types of learners (Pérez Cavana, 2010). Although not a portfolio, a similar approach was already taken by Karlsson and Kjisik (2004) in their interactive Kaleidoscope web-page by means of which learners would be able to identify their language learning type from a range offered and then read the tips on appropriate language learning strategies for that type.

The current ELPs, in their basic format of passport, language learning biography, and dossier, do not offer other guidance on language learning either. A case in point is the learning of vocabulary. It is perhaps assumed that learners will either develop their own techniques in this area, benefit from tips given in individual courses – with the danger of the same or similar advice or techniques being repeated from one course or teacher to the next – or then just rely on ingrained habits acquired at earlier stages of education, such as the rote learning of word lists. One attempt to systematically help learners in this area was 'Wordflo', termed "Your Personal English Organiser" by its authors, Steve and Jacqueline Smith (1998). This Filofax of English learning not only provided tips on ways of learning

vocabulary, grammar and pronunciation, it also included pages on which the users themselves could enter the words and structures they wanted to make a note of – using the technique that most suited them from those given. In ring binder format, it was also flexible, with refills and expansion packs being available. However, Wordflo is no longer in print, no doubt being a victim of the digital age (although copies can be acquired on eBay – albeit at prices beyond the reach of most students).

## 4. Methods

A survey was devised to assess students' experiences of learning on their communication and language study path at the University of Tampere. The aims of the survey were twofold: first, to find out whether students experience their learning on their study path as being cumulative, and second, to discover whether they themselves are able to make use of resources provided and skills gained during the path as well as their own language learning strategies to 'fill the gaps' and 'tie the knots' between the elements of the path, both within one language and between languages. The survey comprised the following six parts:

- Relationship to communication and language skills
- Previous learning
- Maintaining / improving of English skills
- Transferring of skills between languages
- Feedback
- Toolkit

Each part comprised both quantitative (closed questions) and qualitative elements (open questions), the purpose of the qualitative elements being to enable the respondents to elaborate on their answers to the quantitative ones. The sixth and final part was included to see what features students might find useful in an electronic portfolio / toolkit. A copy of the survey can be found in the appendix.

The participants chosen for the survey were students of Business Studies completing the Advanced English Business Communication course (AEBC) in autumn 2017 (n=37). This choice was motivated by a number of factors. First, it was important that a large number of the participants would have completed two courses in the same language with a gap – preferably of a year or more – between those courses. This is the case for the majority of students following the communication and language study path for Business Studies, who first take the 'Foundations of English Business Communication' in their first year before generally completing the AEBC course in their fourth or possibly even third year (see Figure 2). Such a gap was desirable to see whether the students had maintained or added to their knowledge and skills in that language between the courses.

Secondly, to see whether students made use of knowledge, skills or strategies acquired on the course(s) of one language (in this case English) when learning another language on the path, it had to be certain that they would have had courses in other languages. Again, the communication and language study path for Business Studies students was able to ensure

this as the students had to do a total of eight credits in a second foreign language, more than any other students at the University.

Finally, the decision to choose this particular group of students was further motivated by my easy access to the students in question – I was teaching one of the two groups of the course – and by the fact that I had been (and still am) intimately involved with the communication and study path for the Business Studies students, having taught and continuing to teach the ‘Foundations’ course in addition to the AEBC course.

A total of 37 out of the 38 students completed the survey. This high rate of completion was made possible by handing out paper copies of the surveys in class and asking the students to complete them in the same class. The survey had previously been sent to all the students electronically via Moodle a couple of days before the class to allow them to familiarize themselves with the questions. All the students absent from the class (apart from one) either filled in the survey in the following class or submitted it electronically.

## **5. Results and discussion**

### **5.1 Relationship to communication and language skills**

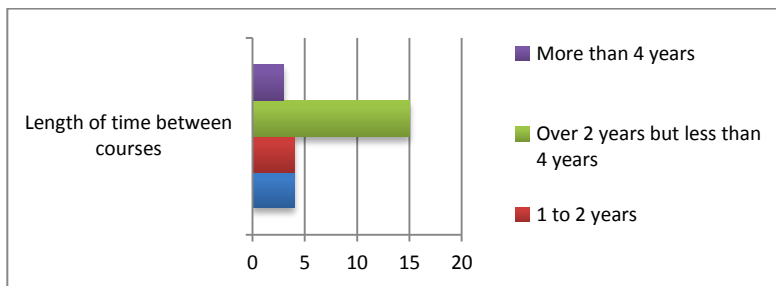
In answer to the first section of the survey, ‘Relationship to communication and language skills’, 27 of the respondents answered that they were motivated to study communication and language skills as they realised they would be an important part of their future professional identity, while the remaining ten stated a more intrinsic motivation, replying that they were motivated because they liked learning languages. For a teacher, this was very gratifying as it runs counter to the belief that students are primarily interested in the credits. Alternatively, Business Studies students may find it easier than other students to see a connection between their communication and language courses and their future professional life.

### **5.2 Previous learning**

Of the 37 respondents, 26 had done at least one English communication and language skills course either at university or polytechnic in addition to the AEBC course, with only four of those having done a course less than one year earlier; the majority had a gap of more than two years, with three having a gap of more than four years (see Figure 3).

The 11 students who said that they had not done an English course in addition to the AEBC course may possibly be explained by the fact that they had opted for a first foreign language other than English previously. Although they had replied in the negative to this question in the survey, all 11 students nevertheless answered the following questions (questions 3 to 8) relating to connections in terms of their learning between the two courses. However, as my interest lay in the students’ communicative and language skills study path in higher education (and particularly at the University of Tampere), for those questions I will only be reporting and discussing the answers given by the 26 students who had reported a previous English course at university or polytechnic.

Figure 3: Length of time between the previous English course at university or polytechnic and the AEBC course



Of those 26 students, the overwhelming majority (22) reported that they had used the communication and language knowledge and skills acquired on the previous course(s) in the AEBC course. Most of the students were quite specific in their responses, mentioning skills related to presentations, meetings and negotiations as well as writing CVs and emails. In other words, these were skills that were being recycled and built upon in the AEBC course:

I used my old CV that I had done on the previous English course as a help to do my new CV. I also tried to improve my presentation skills.

Other students were more general in their replies, with one referring to “all basic skills”, while a couple admitted that although they did not exactly remember what they had done on the previous course, their general feeling was that they had nevertheless benefited from it for the present course:

I don't remember exactly which skills I learnt there. But at least I'm more brave [sic] to communicate in English and the previous English course was the first step for me to use and practise my English communication skills.

Of the four who replied that they had not used the knowledge or skills previously acquired, one also claimed not to have remembered any particular skill or knowledge. It would therefore seem that some students may see knowledge or skills in a very 'narrow' sense rather than interpreting them in broader terms. However, in this particular case it did not appear to affect the student's ability to perceive overall progress in his/her English as s/he later stated that s/he thought that s/he had improved overall. Other reasons given for not using the knowledge and skills previously acquired included the difference in foci between the courses and the poor quality of the previous course. No apparent connection existed between not making use of the knowledge and skill previously learnt and the length of the gap between the courses.

Although the majority of students had replied that the knowledge and skills acquired earlier on their path were of use in the current course, this was not necessarily translated into them having kept material from a previous course or courses, with just over half of them

(14) not having done so. Only one of those gave a reason, this being the fact that the materials were on paper rather than in digital format, which would have made them easier to retrieve when needed.

When the same students were asked whether they now thought it would have been a good idea to have kept some materials, they were more forthcoming. None of them regretted not having kept any of the materials. One was brutally honest (*"I have no use for that material"*), another was perhaps being realistic (*"I don't think I would have ever looked at the material"*), while many of the others stated that the same information could be found online if needed.

Of the twelve students who had kept materials, many had kept all the materials from previous courses (*"Everything, I think it's usefull [sic]"*), whereas some were more selective (*"Some sentences for [sic] good presentation"*). A common theme running through the responses was that the students believed the material could be useful in the future. Furthermore, the responses suggested that the material kept was in digital format. One response ran counter to the idea that the same information could easily be found online, by referring to the question of the credibility of online sources: *"CV related materials, because reliable materials are maybe not that easy to find in the internet"*.

Obviously, not only the perceived usefulness of the material, but also the format it is in are key factors in deciding whether to keep material or not.

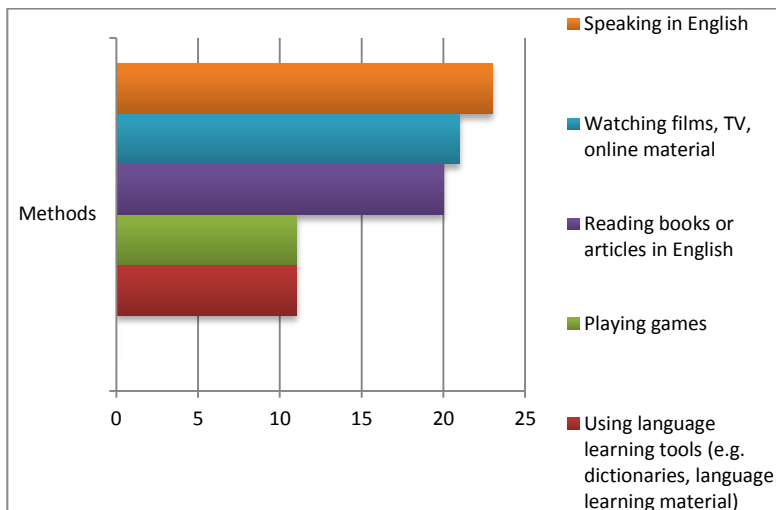
A point raised once again was the usefulness of being able to check previous work they had done, e.g. *"Especially graded tasks are useful to check before writing something new."* This also brought out, albeit indirectly, the benefit of receiving feedback on their work. This was shown explicitly in the responses to the questions on feedback later in the survey.

### **5.3 Maintaining / improving of English skills**

Regardless of whether they had kept materials or not, the great majority (21) of the same 26 students thought that their English skills were now better than they had been at the end of the previous course(s), with some saying that they had improved a lot. Only five students thought that they were at the same level. It was gratifying to see that none thought their skills had become weaker. The most common area which students thought they should improve in was grammar, with the ability to remember and use words and expressions spontaneously in discussions also being mentioned.

The most commonly used methods for maintaining or improving their English skills were speaking in English, closely followed by reading books or articles in English and watching films, TV and online material (see Figure 4).

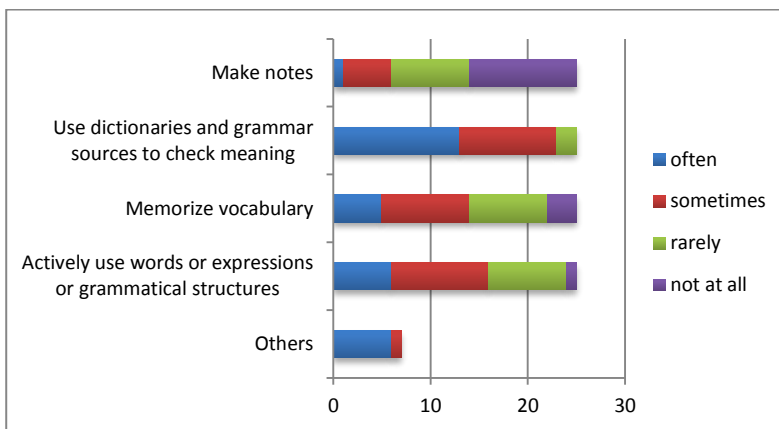
Figure 4: Methods used to improve English language skills between the previous English course(s) at university or polytechnic and the AEBC course.



The fact that 'speaking in English' was the most frequently used method is surprising in the sense that it flies in the face of views sometimes heard among international students at the University of Tampere, namely that it is difficult to make contact with Finnish students. However, it is less surprising when one considers the motivation to learn and also the fact stated by some of the respondents in the survey that they had completed an exchange abroad. Somewhat surprising was also the less frequent use of games as a way of learning English. Other ways employed included listening to music, participating in online chats, tweeting as well as writing learning diaries.

Although many students said that they did not use language learning tools as a direct way of maintaining or improving their skills, it was the most commonly used strategy to support the methods of learning employed (see Figure 5), with all of the students using it to some extent or other.

Figure 5: Strategies used to actively learn English with the methods employed.

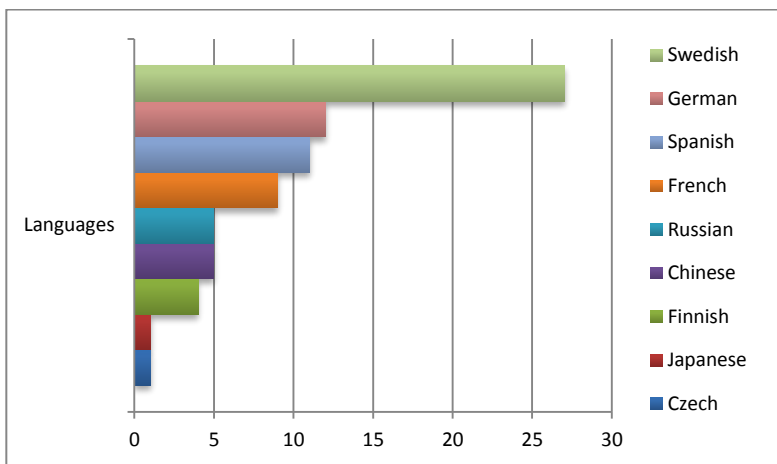


The frequency distribution of students memorizing vocabulary was very similar to that for actively using words or expressions or grammatical structures – the majority of students did these either often or sometimes. However, only six of the students made notes either often or sometimes to support their learning. This may suggest that although students check grammatical or lexical meanings, they do not necessarily feel the need to make a note of such information for future reference. Nevertheless, it was illuminating to discover that of those six students, five also used the other strategies to equal degrees, while the remaining student only used one of the other strategies less than sometimes. This may indicate that the more students are actively engaged in their learning, the more they will use the strategies available. In this respect it is important to stress that not only are cognitive strategies important, but also metacognitive ones (Oxford, 1990) and in this sense a tool allowing students to reflect on their learning would be beneficial.

## 5.4 Transferring of skills between languages

The strong motivation, either intrinsic or extrinsic, for studying languages the students expressed at the beginning of the survey was also borne out by the variety and number of languages they were studying or had studied as part of their study path (see Figure 6). Although the curriculum requires them to do a minimum of one language in addition to Finnish, Swedish and English, eight students had learnt or were learning two additional languages, while a further two were learning three languages.

Figure 6: Languages learnt in addition to English at university or polytechnic.



What was especially noteworthy was the number of students – 13 in all – using or having used self-study to learn a language. Even more revealing was the fact that the more languages a student learnt in total, the more likely they were to learn one of those languages solely in self-study mode rather than using self-study as an adjunct to or as a continuation of a taught course. Of the ten students learning two or more additional languages, six were studying or had studied one of those languages entirely through self-study. In contrast, none of the 27 students studying or having studied no or one additional language had done so.

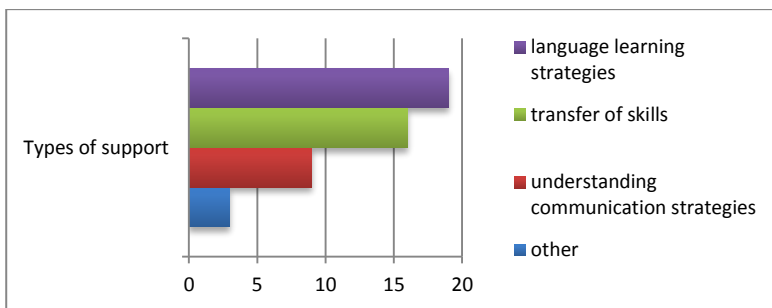
The number of students stating that their English communication and language studies had supported their learning of other languages was also proportionately higher in the group having studied or studying two or more additional languages: nine out of ten as opposed to 17 out of 27 for the group with fewer languages. These findings would appear to lend support to the view that the greater the number of languages learnt, the more developed the plurilingual competence at the disposal of the learner, and hence the greater the positive transfer between languages (Hufeisen, 2000; Hufeisen and Neuner, 2004). In addition, it would suggest that the more languages learnt, the greater the confidence to learn further languages, even without the support of a taught course.

With regard to the way in which the English communication and language studies supported the learning of other languages, there was no difference between those students who had studied fewer languages and those who had studied more; the three types of support were evenly distributed across all groups, with no one group differing in its preferences over another. Overall, language learning strategies acquired were seen as providing the most support, closely followed by the ability to transfer specific skills such as giving presentations, while understanding communication strategies were less employed



(see Figure 7). The lesser use of understanding communication strategies may perhaps be a reflection of the fact that the compulsory Speech Communication course for Business Studies students is situated at the same time or then later on the study path, hence the students may not be as consciously aware of such strategies as they are of the other types of support.

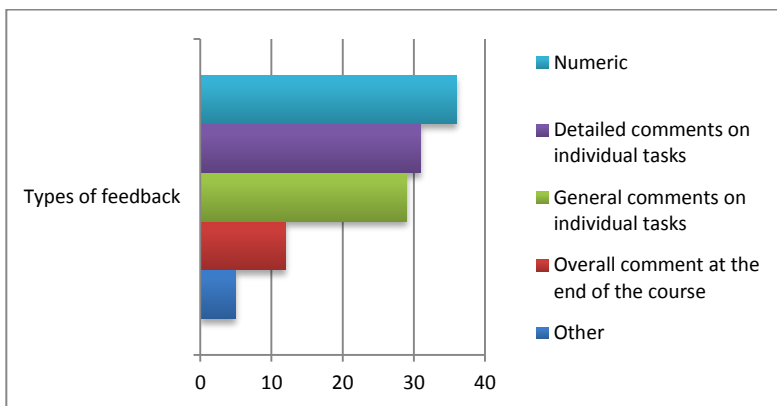
Figure 7: Support of English communication and language studies for the learning of other languages.



## 5.5 Feedback

It was hardly surprising that all the students said that they had received feedback on their work in the language courses they had done. It was equally predictable that all but one said that they had received feedback in numeric form in view of the institutional nature of the courses being followed. The high frequency of feedback – both general and detailed comments – given on individual tasks can be explained by the fact that this is the main form of feedback on the AEBC course as well as on the Foundations of English Business Communication course earlier in the study path (see Figure 8).

Figure 8: Types of feedback received on language courses.



Although the survey did not ask the respondents to specify which language courses had made use of which kind of feedback, it was instructive to see that several students had commented that they had only received detailed feedback on individual tasks in their English courses. One of these students even went further by saying that s/he felt that the common practice of only giving numeric feedback on courses was not sufficient and that not enough feedback was provided on performance, which *“helps student [sic] to follow and impact their performance and it is also more motivating.”*

This comment was supported by the finding that when asked which form of feedback they found most useful, the great majority of the respondents (25) referred to detailed comments on individual tasks, with many students (15) also mentioning general comments on individual tasks. Other forms of feedback only had single mentions.

In the following question on how they had made use of that feedback during or after the course, the constructive nature of such feedback was emphasized, with the most common word being “improve” or “improvement”, e.g. *“I’ve paid extra attention to things I could improve on.”* Improvements could be made during the course where the feedback was given:

I have been able to make improvements to my assignments during the course

as well being taken into account on other courses in the study path:

I have taken into account the development points while doing other presentations

Some students also mentioned the relevance the feedback could have for their professional life outside the university:

I tried to improve myself in those points and I will use, for example, CV and cover letter advices [sic] when I will apply for jobs abroad.

These responses show that the type of feedback that students find most useful and motivating can be classified under what Raffini (1993) terms “positive information feedback” – that is to say positive criterion-referenced rather than norm-referenced feedback. As Dörnyei (2001) stresses,

[...] motivational feedback should prompt the learner to reflect consciously on areas that need improvement and identify things that he/she can do to increase the effectiveness of learning.

(Dörnyei, 2001: 123)

That the students in the survey were capable of such self-reflection was also borne out by their responses. However, this was dependent on positive information feedback being made available. For courses where such feedback is not given, an explicit frame for self-reflection and self-assessment as provided by the ELP may be of benefit. This is especially true in the long-term after the students have completed their communication and language study path and have left university when institutional feedback would no longer be available. A course independent portfolio such as the ELP with its dossier section would also allow students a convenient ‘one-stop’ place to store for future reference both feedback received as well as material acquired.

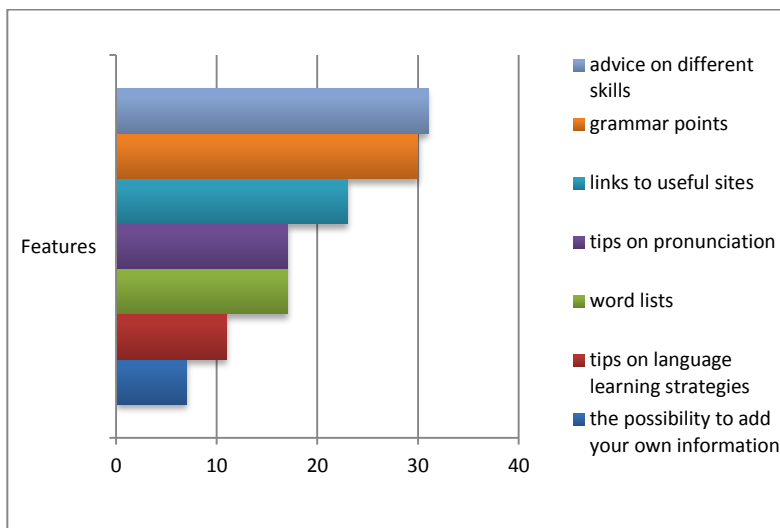
## 5.6 Toolkit

The final question of the survey asked the students what material they would like to see included in an electronic ‘Toolkit’ – a reference file related to communication. This question was motivated by the concern that students would no longer have access to material on Moodle once a course had finished and that having such a toolkit would allow them to have reference to material useful to their needs later on. A further motivation behind the question was that a toolkit of this kind would also allow material on the same area or skills but in different languages to be gathered in one place, thus promoting plurilingual competence.

The fact that the toolkit would be electronic would help counter some of the reasons the students had put forward for not having kept materials from previous courses: it would be easily accessible if needed and would not take up physical space. In addition, first ascertaining that the material included would be of use to the students would reduce the risk of them not making use of it.

The most popular feature requested was advice on different skills (31), with writing job applications as well as letters and emails being most specified (21 and 19 respectively). This was probably a reflection of the stage the students were at in their lives, with many starting to look forward to their professional life beyond university (see Figures 9 and 10).

Figure 9: Features wished for in an electronic toolkit.



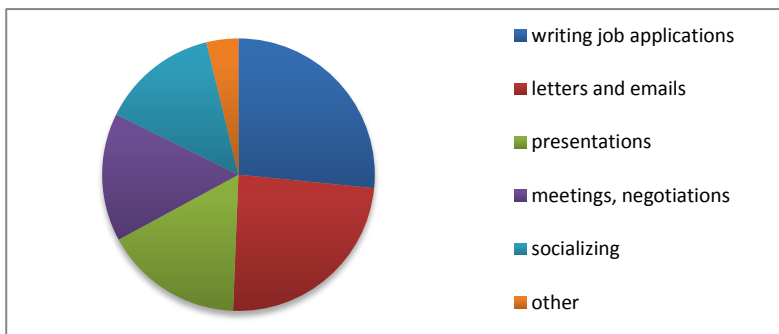
The second most popular feature, grammar points, may be explained by much of the feedback on individual tasks being on this very area. In terms of writing, the majority of students mastered the structure of different genres very well, but fell short on grammatical and lexical accuracy. As shown in the comments on feedback, the students were motivated to improve those areas where they saw they still had shortcomings. A further commonly expressed feature was links to useful sites (23). This would eliminate the need for students themselves to spend time searching for and evaluating material on the internet.

The students were somewhat less enamoured of tips on language learning strategies being made available. However, when comparing the responses on this feature to those on the number of languages being or having been learnt, it became apparent that the wish to have such information was in inverse proportion to the number of languages: the more languages, the less the students felt the need to have such tips. Only one student out of the ten having the most languages wished to have this feature. As with the information on languages learnt independently, this would suggest that confidence in one's ability to learn increases the more experience one has.

There was no such link between the amount of experience of language learning and the feature having the least number of requests – the possibility for students to add their own information – as the five responses in favour were equally distributed between the students having differing numbers of languages. No link existed either between these students and those who had said that they sometimes or often take notes as a strategy to actively learn English.

In hindsight it would have been interesting to have added tips on communication strategies to the list of features to discover whether the students felt there was a need for such information, especially in view of the strong likelihood that they had not yet been made explicitly aware of these strategies on the study path to date.

Figure 10: Breakdown of the answers related to the 'advice on different skills' feature wished for in an electronic toolkit.



## 6. Conclusion

When reviewing the findings of the survey, it becomes clear that the concerns we may have as teachers laid out in the introduction are largely groundless. The students surveyed expressed the view that they were highly motivated in their communication and language studies, and this was borne out by their answers to the following questions. Not only do students learn from what we do, especially from the detailed feedback that we provide, but many are also capable of recycling the skills and knowledge they have acquired on one English course in another course in the study path later on, despite there perhaps being an interval of a number of years. This may be helped by the retention of material, although this is dependent on the perceived usefulness of the material and its format, digital being preferred. Even if students are unable to specify any particular skill or knowledge they have retained, they still feel that a previous course in the language has an overall beneficial effect on their proficiency and confidence in their skills.

Furthermore, the responses to the survey made it apparent that the students were far from passive between their English courses: they actively employed a number of methods to maintain or improve their skills, with different strategies being used to support those methods to differing degrees. Indeed, the greater the number of strategies employed, the more likely it was that they would be frequently used.

Skills and knowledge acquired in an earlier English course were not only used in a following English course, but also to support the learning of other languages. In this regard, the greater the experience of learning languages the student possesses, the more able s/he is

to use that experience when learning another language, even if that language is learnt independently, outside of a course.

Does this therefore mean that our students are able to tie the knots to join the dots, in other words to make connections between the different elements of their plurilingual communication and study path regardless of the language of those elements? The answer is perhaps a qualified 'yes'. The findings suggest that those students who have the most experience of learning languages are those who have the most plurilingual competence, are most confident in their abilities, and appear to need least information about language learning strategies. However, this begs the question whether most students will have acquired such a degree of competence by the time they finish the study path. The fact that the majority of respondents to the survey did not fall into this category and were already in their fourth or fifth year of studies would appear to suggest not.

Support for tying tighter knots from the beginning of the study path would therefore seem to be of benefit in the development of plurilingual competence and it is here that a portfolio/toolkit combination could play a role. Firstly, students would be able to collect and store their tasks and the related feedback, allowing them to reflect on them, focus on ways of improving and at the same time see their progress over a longer time-scale, rather than just during one course. Lessons learnt from feedback could also be transferred across languages. Secondly, it would provide a repository for material the students find useful, not just from courses, but also from the students' own learning experiences outside the classroom. Part of this material could already be part of the portfolio/toolkit when it is first given to the students. Such material could comprise information on language learning and communication strategies, ensuring that all students would be familiar with these strategies from the very beginning of their study path regardless of whether individual courses would have sufficient time or not to consider them. Lastly, and perhaps most importantly, as this portfolio/toolkit would be student-owned and not bound to a specific course, it would help students see communication and language learning not as a collection of fragmented parts but as an on-going whole over which they have control, not just during their study path at the Language Centre but also beyond. To this end, the use of the portfolio/toolkit should be implemented across all the courses in a study path and not only some. This will require the commitment of all teachers involved in the study path.

In this particular instance, the first step will therefore be to discuss the concept with all the teachers of the Business Studies communication and language study path before considering structure, content and format. The structure could be based on that of the ELP thanks to the tools now made readily available free of charge by the Council of Europe, while some of the content in terms of instructive material would be provided from the outset. The rest would be selected by the students themselves from course material and external sources, depending on their needs. With regard to format, at the very least it should be a flexible digital tool given to the students rather than them merely being given access to it, and with its implementation, development and support not dependent on financial and technical resources. It is to be hoped that such a portfolio/toolkit will allow students to tie the knots between the elements of the study path themselves regardless of how tightly or loosely the study path itself is constructed.

## References

- Aalto, A., A. Abel, T. Atanasoska, K.-B. Boekmann & T. Lamb. 2011. *Promoting plurilingualism – majority language in multilingual settings*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.  
URL: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/75/Default.aspx> [read 20.1.2017]
- Barrault-Méthy, A.-M., D. Vinet, M. Walton. 2006. (Université Montesquieu-Bordeaux IV) L'insertion d'un ePortfolio des langues dans un dispositif d'enseignement et d'apprentissage à l'université. In *ePortfolio 2006, 4th international ePortfolio conference*.
- Beacco, J.-C., M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, & J. Panthier. 2010. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Language Policy Division.  
URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> [read 20.1.2017]
- Castellotti, V. 2012. 'Academic perspectives from France', in M. Byram & L. Parmenter (ed.): *The Common European Framework of Reference – The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, nd. *European Language Portfolio (ELP)*. Council of Europe.  
URL: <http://www.coe.int/en/web/portfolio/home> [read 25.1.2017]
- Cummins, P. W., & C. Davesne. 2009. Using electronic portfolios for second language assessment. *The Modern Language Journal*, 93(1), 848–867.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fränti, J (ed.). 2009. *Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa – kehittävää vertailuoppimista kielikeskustiimeissä*. FINELC.
- Haines, K., & J. van Engen. 2013. Re-conceptualizing the ELP as a Web 2.0 personal language learning environment. *Language Learning in Higher Education*, 2(1), 129–144.
- Harrikari, H. 2016. Kohti osaamista – pois kurssimaisuudesta. *Tampere3kielikeskus*, 22 May.  
URL: <https://tampere3kielikeskus.wordpress.com> [read 10.2.2017]
- Holec, H. 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hufeisen, B. 2000. A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In J.W. Rosenthal (ed.): *Handbook of undergraduate second language*

---

*education: English as a second language, bilingual, and foreign language instruction for a multilingual world.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.

- Hufeisen, B. & G. Neuner. 2004. *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English.* European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.  
URL: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/40/Default.aspx> [read 20.1.2017]
- Karlsson, L. & F. Kjisik. 2004. *Kaleidoscope.* The Virtual University Unit of University of Art and Design Helsinki & The University of Helsinki Language Centre.  
URL: <http://www.uiah.fi/virtu/kaleidoskooppi/intro.php> [read 14.12.2016]
- Kennedy, F., J. Bruen, & J. Péchenart. 2011. Using an e-portfolio to facilitate the self-assessment of both language and intercultural learning in higher education: A case-study approach. *CercleS 2011*, 1(1), 229–247.
- Little, D., H. P. Hodel, V. Kohonen, D. Meijer & R. Perclová. 2007. *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio – Arguments, Materials and Resources.* Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.  
URL: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/13/Default.aspx> [read 25.1.2017].
- Little, D. 2009. *The European Portfolio: where pedagogy and assessment meet.* Strasbourg: Council of Europe.  
URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa5> [read 24.1.2017]
- Little, D., F. Goullier, & G. Hughes. 2011. *The European Language Portfolio: The Story So Far.* Council of Europe.  
URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595a7> [read 25.1.2017].
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies.* New York: Newbury House.
- Pérez Cavana, M. 2010. Assessing learning styles within the European Language Portfolio (ELP). In: *The 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network (ELSIN): Exploring Styles to Enhance Learning and Teaching in Diverse Contexts*, 28–30 Jun 2010, Univesidade de Aveiro, Portugal.  
URL: [http://oro.open.ac.uk/23167/1/Assessing\\_learning\\_styles\\_within\\_the\\_European\\_Language\\_Portfolio\\_\(ELP\).pdf](http://oro.open.ac.uk/23167/1/Assessing_learning_styles_within_the_European_Language_Portfolio_(ELP).pdf) [read 28.1.2017]
- Raffini, J.P. 1993. *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Schärer, R. 2007. *European Language Portfolio: Interim Report 2007.* Strasbourg: Council of Europe.



URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595a5> [read 24.1.2017]

School of Advanced Military Studies. 2015. *A campaign of ropes: An analysis of the Duke of Wellington's practice of military art during the Peninsular War, 1808 To 1814*. Pickle Partners Publishing.

Smith, S., & J. Smith. 1998. *Wordflo: Your personal English organiser*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Ltd.

Vosicki, B.F. 2002. *European Language Portfolio – Higher Education*. Berne: Lehrmittel- und Medienverlag.

## Appendix

### SURVEY ON CUMULATIVE LANGUAGE LEARNING

Either circle the appropriate answer or write your answer depending on the type of question. Written answers may be in English or Finnish.

---

#### Relationship to communication and language skills

1. Which of the following best describes your present relationship to communication and language skills. Choose ONE option.
  - *I am motivated to study communication and language skills because I like learning languages*
  - *I am motivated to study communication and language skills because I realise they will be an important part of my future professional identity*
  - *I am only motivated to study communication and language skills because they are part of my degree*
  - *I am motivated to study for another reason*
  - *I am not motivated to study communication and language skills at all.*

---

#### Previous learning

2. Have you done an English communication and language skills course at university or polytechnic ('ammattikorkeakoulu') in addition to the Advanced English Business Communication course?

YES

NO

If YES, how long ago was/were the course(s)?

- *Less than 1 year ago*
- *1 – 2 years ago*
- *Over 2 years but less than 4 years ago*
- *More than 4 years ago*

3. Have you used the communication and language skills/knowledge learnt on the previous course(s) in the Advanced English Business Communication course?

YES

NO

If YES, what communication and language skills/knowledge have you used in particular?

If NO, why not?

4. Have you kept any materials from that/those course(s)?

YES NO

If YES, what and why?

If NO, do you think it would have been a good idea to keep some materials?

YES NO

Why (not)?

**Maintaining / improving of English skills**

5. Thinking of your language skills now compared to what they were at the end of the previous course(s), do you think that they are

- Better
- About the same
- Weaker

6. What did you do to maintain or improve your English language skills between your previous English course(s) at university or polytechnic and the Advanced English Business Communication course? Choose the options which are relevant.

- Reading books or articles in English
- Speaking in English
- Playing games
- Watching films, TV, online material
- Using language learning tools (e.g. dictionaries, language learning material)
- Others (what?)

7. What were your strategies to actively learn English via those methods? Put an X in the relevant boxes.

Did you...	Often	Sometimes	Rarely	Not at all
Make notes?				
Use dictionaries and grammar sources to check meaning?				
Memorize vocabulary?				
Actively use words or expressions or grammatical structures?				
Others (what?)				

8. If there are any areas where you feel your English skills haven't improved, what are they?
- 

### Transferring of skills between languages

9. In addition to English, what other languages have you learnt at university or poly-technic? Write the language(s) in the appropriate space(s) below.
- a) through courses?
- b) through self-study?
10. Have your English communication and language studies supported your learning of other languages?
- YES                      NO

If YES, how? Circle the relevant option(s).

- *Through language learning strategies (e.g. vocabulary learning)*
- *Through the transfer of skills (e.g. giving presentations in a non-native language)*
- *Through understanding communication strategies*
- *Other (what)*

### Feedback

11. In the language courses you have done / are doing, have you received feedback on your work?
- YES                      NO

If YES, what kind of feedback? Circle the relevant option(s).

- *Numeric (e.g. 1 – 5)*
- *Overall comment at the end of the course*
- *General comments on individual tasks*
- *Detailed comments on individual tasks*
- *Other (what?)*

If YES, what kind of feedback have you found most useful?

12. How have you made use of that feedback for your language learning during or after the course?

**Toolkit**

13. If you were given an electronic 'Toolkit' (a reference file with material related to communication/language skills), what features would you like it to include? Circle as many options as relevant.

- *tips on language learning strategies*
- *tips on pronunciation*
- *grammar points*
- *word lists*
- *links to useful sites*
- *the possibility to add your own information*
- *advice on different skills:*
  - *presentations*
  - *writing job applications*
  - *meetings, negotiations*
  - *letters and emails*
  - *socializing*
- *Other (what?)*

*Thank you for your participation!*

# Kuka omistaa ohjatun itseopiskelun?

*Eija Jokinen*

## 1. Johdanto

Kun opiskelija ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja suunnittelee ja arvioi toimintaansa, hän samalla ottaa oppimista haltuunsa. Kysymys vastuun jakautumisesta opiskelijan ja opettajan kesken koskettaa kaiken ikäisiä oppijoita. Yliopisto-opiskelijoilla on jo vaihtelevaa kokemusta autonomisen opiskelutavan periaatteista peruskoulussa ja lukiossa, myös osana kielikasvatusta (ks. Salo & Hildén 2011; Kohonen 2003). Yliopisto-opiskelussa ja siihen sisältyvässä kieli- ja viestintätaitojen opiskelussa jatkuu näiden taitojen kehittäminen, joita myös pidetään työelämävalmiuksina. Tampereen yliopiston kielikeskuksen periaatteissa opiskelija nähdään opiskelussaan aktiivisena toimijana: tavoitteena on, että opiskelijoista kehittyä itsenäiseen opiskeluun kykeneviä ”monikielitaitoisia (plurilingvaaleja) viestijöitä, jotka osaavat käyttää tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita sekä arvioida ja kehittää viestintä- ja kieliosaamistaan” sekä ”ottaa vastuuta omasta ja ryhmän oppimisesta” (Pedagoginen perusta; ks. myös Eurooppalainen viitekehys 2003, 155).

Opiskelun arjessa kyse on siitä, millaisen aseman opiskelija saa tietyllä opintojaksolla tai yksittäisen oppimistehtävän parissa: kuka määrittää oppimisen tavoitteet, kuka päättää työtavoista ja kenen tekemällä arvioinnilla on merkitystä? Tässä artikkelissa kuvatussa toimintatutkimuksessa tarkasteltiin autonomisen opiskelun taitojen hyödyntämistä ja niiden edistämistä kahdella lyhyellä ohjatun itseopiskelun jaksolla, jotka ovat osa Tampereen yliopiston kielikeskuksen 4 opintopisteen laajuista saksan kielen kurssia *KKSAVALO Aktuelle Texte aus Presse und Studium*. Kurssin osaamistavoitteet on kuvattu kielikeskuksen opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Opintojakson suoritettuaan opiskelija

- ymmärtää yleisluonteista saksankielistä asiatekstiä ja (populaari)tieteellistä tekstiä ja osaa poimia niistä keskeisen sisällön
- tunnistaa ja ymmärtää asiateksteille tyypillisiä rakenteita
- osaa kertoa omasta opiskelustaan tai ammattialastaan ja välittää kirjallisesti ja suullisesti tietoa ja mielipiteitään puheena olevista aiheista.

Kurssi on avoin kaikkien tutkinto-ohjelmien opiskelijoille. Se sijoittuu Eurooppalaisen viitekehysten tavoitetasolle B1–B2 ja opiskelijoilta odotetaan kurssin alkaessa vähintään lukion oppimäärää vastaavia saksan kielen taitoja. Itseopiskelujaksot ja niihin sisältyvät kirjoitus- ja posteriesitelmä, oman alan sanastoon liittyvä tehtävä ja vierailu jossakin saksankielisessä tapahtumassa tai vaihtoehtoinen aihe ja siitä raportointi.

Koska kurssin opiskelijoiden kielellinen lähtötaso ja opiskelualoista nousevat tarpeet ovat moninaiset, itseopiskelujaksojen tavoitteena on alun perin ollut kurssin sisältöjen ja tason eriyttäminen (siksi myös nimitys ”itseopiskelu”). Myöhemmin jaksoja on lähdetty kehittää määän siten, että ”oppimaan oppimisen” taidot karttuisivat yhdessä kielitaidon kehittymisen kanssa ja vastuu oppimisesta siirtyisi yhtä enemmän opiskelijoille itselleen. Tämän tulisi puolestaan – ainakin oletettavasti – syventää osaamista. Kurssiarvioinnissa on siirrytty pakollisesta loppukokeesta kohti muita arvioinnin tapoja, ja seuraava askel voisi olla reflektoidun itseopiskelun ja siihen sisältyvien kirjoitustehtävien muokkaaminen portfolio työskentelyksi ja -arvioinniksi. Tässä artikkelissa kurssiarviointi on rajattu tarkastelun ulkopuolelle, vaikka se onkin keskeinen kysymys myös omistajuudessa (vrt. myös Peura (2015) arvioinnin omistajuudesta käytännön opetustyössä).

Vuonna 2016 kurssin suoritti 36 opiskelijaa. Heidän kirjoittamiensa raporttien ja kurssipalautteiden avulla tutkitaan seuraavia kysymyksiä:

1. Miten opiskelijat arvioivat itseopiskelujaksojen merkitystä omalle oppimiselleen?
2. Miten opiskelijat hyödynsivät työskentelyssä tarjottua valinnanvapautta ja miten he perustelivat valintojaan?
3. Missä määrin itseopiskelujaksot palvelivat omistajuuden siirtymistä opiskelijoille?

Lopuksi pohditaan, miten tuloksia voi hyödyntää itseopiskelun ohjauksen kehittämisessä.

## 1.1 Oppimisen omistajuudesta ja autonomiasta

Tunnetun määritelmän mukaan autonomia on oppijan kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Holec 1981). Käytännössä puhutaan usein *autonomisesta oppimisesta*, jonka piirteitä voidaan havainnoida (vrt. Little 2003). Reinders (2010) kuvaa kielenopiskelun vaiheita, joissa opiskelijan oma vastuu voi toteutua enemmän tai vähemmän ja keinoja, joilla vastuun siirtymistä opiskelijalle voidaan edistää:

- tarpeiden tunnistaminen
- tavoitteiden asettaminen
- opiskelun suunnittelu
- resurssien valinta
- opiskelustrategioiden valinta
- harjoittelu
- edistymisen havainnointi
- toiminnan arviointi ja korjausliikkeet.

Ajatus oppimisen omistajuudesta kytkeytyy läheisesti autonomiseen tapaan opiskella. Kohonen (2003, 158) kirjoittaa koulun perusopetuksen portfolio työskentelystä Dudley-Marlingin (1995) oppimisen omistajuutta käsittelevään artikkeleihin viitaten:

Oppimisen ”omistajuus” on oppilaan tunnekokemusta oppimisestaan. Se perustuu työskentelyssä koettuun itsenäisyyteen ja valintojen tekemisen mahdollisuuksiin

oppimisprosessin aikana. Se liittyy siihen, missä määrin oppilas kokee voivansa vai-  
kuttaa työskentelyään koskeviin ratkaisuihin. Omistajuudessa on tarpeen pohtia  
myös sitä, millä tavoin oppilas ymmärtää itseään, kokemuksiään ja ympäröivää maa-  
ilmaa sekä millaisia merkityksiä opiskelu luo ja ylläpitää hänessä. Tällaiset seikat ra-  
jaavat sitä, missä määrin hän kokee omistavansa oppimistaan.

Myös Korhonen (2016) on pohtinut laajasti autonomian ja vieraan kielen identiteetin suh-  
detta kielikasvatuksessa. Hänen aikuislukiota koskevassa tutkimuksessaan autonomia mää-  
riteltiin ”kyvyksi hallita joustavasti ja autenttisesti kohdekielen liittyviä puolia omasta  
elinympäristöstä. Tämän autonomian keskiössä on kyvykkyys hallita omaa elämää kohde-  
kielellä.” (mts. 11.)

Kuten Kohonen (2003, 159) huomauttaa, oppimisen omistajuus liittyy tärkeään kysymyk-  
seen ”pedagogisesta vallankäytöstä”: kenellä on kontrolli ja kuka on vastuussa oppimisesta.  
Opiskelijan riippumattomuus opettajasta voi kasvaa sellaisessa oppimiskulttuurissa, jossa  
opettaja siirtää päätöksentekoa ja vastuuta opiskelijalle aina silloin kun se on tarkoituksen-  
mukaista (mts.). Autonomiakasvatukseen sitoutuva opettaja pyrkii antamaan opiskelijalle  
ja hänen tulkinnoilleen tilaa ja tukemaan opiskelijan sitoutumista ja reflektion taitoja (Ti-  
monen 2012).

Opettajan tehtävänä autonomian kyvyn edistäjänä on siis luoda tilanteita, joissa opiskelija  
pääsee toimimaan autonomisesti (Little 2003). Autonominen tapa opiskella ei ole kuiten-  
kaan synonyymi itseopiskelulle, jota tehdessään opiskelija on yksin ja riippumaton muista.  
Sen sijaan oleellista on sekä opettajan tuki ja palaute että vuorovaikutus toisten opiskelijoijoi-  
den kanssa. (ks. Karlsson ym. 1997.)

Reflektio on yksi keskeisimmistä keinoista kehittää autonomiaa (Little 2007). Reflektiossa  
on kyse siitä, että opiskelija pohtii tietoisesti toimintaansa ja löytää mahdollisesti uusia ta-  
poja toimia. Ilman reflektiota kokemuksesta ei synny ”omakohtaista ymmärrystä” (Kohonen  
2003, 164). Reflektio on edellytys myös itsearvioinnille, ja itsearviointi puolestaan ”voi vah-  
vistaa opiskelijan uskoa mahdollisuuksiinsa päättää opiskelustaan ja sen haltuun ottami-  
sesta” (Alanen & Kajander 2011, 68). Kielten opiskelussa itsearvioinnin taito on erityisen  
tärkeä siksi, että kurssien jälkeen tarvitaan luottamusta siihen, että oppiminen voi jatkua  
myös ilman ulkopuolista tukea (Reinders 2010, 49).

Reflektiotaitojen kehittyminen, joka alkaa kouluympäristössä ohjattuna ja ikään ja kognitiiv-  
isiin taitoihin sovitettuna työskentelynä (ks. myös LOPS 2015), jatkuu läpi korkeakoulu-  
opintojen. Kuten Little (2012, 13) toteaa, metakognitiiviset ja itsearvioinnin taidot sisältyvät  
myös Eurooppalaisen viitekehyksen käsitykseen kielen oppimisesta ja ovat yhteydessä kriteer-  
itiseen ajatteluun, joka on ilmeinen tavoite kaikessa yliopisto-opetuksessa. Yliopisto-opiske-  
lun alussa opiskelijoiden reflektion taidoissa, samoin kuin esimerkiksi itsensäätelyn taidoissa  
(Räisänen ym. 2016) tiedetään kuitenkin olevan paljon eroja, mihin opetuksella voidaan  
vaikuttaa.

## 1.2 Ohjattu itseopiskelu

Työskentelytapana ohjattu itseopiskelu ja sen reflektointi oli tässä puheena olevalla kurs-  
silla yksi keino pyrkiä vaikuttamaan opiskelijan asemaan: opetuksen ja arvioinnin kohteen



sijasta opiskelija nähdään aktiivisena, oma-aloitteisena ja tiedostavana vastuun ottajana (Kohonen 2003, 155), jolla on jo paljon aiempaa kosketuspintaa opiskeltavaan aiheeseen. Itseopiskelujaksot oli aikataulutettu muun opiskelun ohkeen siten, että kumpikin sijoittui noin 3 viikon ajanjaksolle. Kokonaisuus, joka sisälsi enimmäkseen kirjallisia tehtäviä, syvensi kontaktitapaamisissa käsiteltyjä aiheita ja tarjosi mahdollisuuden omien tarpeiden mukaiseen harjoitteluun mm. verkkomateriaalien avulla. Lopuksi opiskelijat raportoivat työskentelystään kirjallisesti.

Vaikka tehtävät tehtiin kurssitapaamisten ulkopuolella, kyse oli silti *ohjatuista*, kurssin muuhun toimintaan linkittyvistä työskentelyjaksoista. Kirjallisten tehtävänantojen avulla opastettiin lisäksi erilaisiin lukemisstrategioihin ja omien tekstien tuottamista pohjustettiin erilaisilla harjoituksilla. Ensimmäiselle jaksolle ohjeet annettiin suomeksi, koska työskentelytapa ei ollut vielä tuttu, mutta toisen jakson ohjeistus oli saksankielinen. Reflektiota ohjaavat yksinkertaiset kysymykset sen sijaan olivat alusta lähtien saksaksi, jolloin ne tarjosivat samalla kielellisiä malleja saksaksi kirjoitettaviin kommentteihin.

Joihinkin tehtäviin opiskelijat saivat palautteen joko välittömästi (esimerkiksi rakenne- tai tekstinymmärtämisharjoituksiin verkossa) tai opettajalta itseopiskelujakson päätteeksi (kirjoitustehtävät).

Työskentelyssä pyrittiin vaikuttamaan luvussa 1.1 mainittuihin opiskelun eri vaiheisiin tavoitteiden asettamisesta onnistumisten arviointiin saakka. Valinnanvapautta ja oman toiminnan ja opiskelustrategioiden pohdintaa sekä siitä raportointia oli nivottu tehtäviin, joiden yhtenä kielellisenäkin tavoitteena oli tietojen ja omien mielipiteiden välittäminen kohdekielellä (vrt. kurssikuvaus). Kielellisen näkökulman lisäksi opiskelijoiden kirjoittamilla teksteillä oli kaksi tarkoitusta: toisaalta toiminnan raportointi opettajaa varten, toisaalta käytännön toiminnan reflektointi oman ymmärryksen lisäämiseksi (pedagoginen funktio).

Opettajan antamat kysymykset tehtävien yhteydessä ohjasivat opiskelijoita kiinnittämään huomiota esimerkiksi

- kielioppiosaamisen merkitykseen (Millaisissa tilanteissa mielestäsi tarvitaan hyvää kieliopin osaamista? Milloin se ei ole yhtä tärkeää?)
- konkreettisten tavoitteiden asettamiseen (Valitse yksi asia, johon kiinnität erityistä huomiota oman tekstisi viimeistelyssä.)
- omien tarpeiden mukaisiin valintoihin (rakennetehtäviä tarvittaessa; Mihin teksteihin liittyvät tehtävät teit ja miksi?)
- strategioihin (Mitä sanakirjoja yleensä käytät? Jos oma sanakirjasi ei auttanut idiomitehtävässä, miten toimit?)
- opiskelun affektiiviseen puoleen (Miltä tehtävän tekeminen tuntui?)
- opiskeluprosessin arviointiin (Oliko tehtävästä hyötyä? Miksi, miksi ei?)
- omaan osaamiseen ja edistymiseen toisaalta suhteessa B1- ja B2-tasoihin tehtäviin (konkreettisia malleja) ja toisaalta sanallisiin taitotasokuvauksiin.

Lopuksi pyydettiin kokonaisarviota, joka kirjoitettiin oman valinnan mukaan saksaksi tai suomeksi. Ensimmäisellä kerralla tehtävänanto kuului ”Kerro mielipiteesi itseopiskelu

I:stä!”, toisella kerralla sitä täsmennettiin muotoon ”Kerro mielipiteesi itsenäisestä työskentelystä paketti I:n kanssa!” Itseopiskelujakso II:n lopussa kysyttiin jaksosta suhteessa kurssin muuhun työskentelyyn ja omiin oppimistavoitteisiin sekä opiskelijoiden jatkosuunnitelmista.

## 2. Tutkimusmateriaali ja -menetelmä

### 2.1 Kurssin opiskelijat: lähtötilanne

Vuoden 2016 kevät- ja syyslukukaudella *Aktuelle Texte aus Presse und Studium* -kursilla opiskeli yhteensä 36 kandidaatti- tai maisterivaiheen opiskelijaa 14:stä eri tutkinto-ohjelmasta. Kurssin opiskelijoita voi kuvata Neuner-Anfindsenin (2012) tapaan monikielitaloituksi oppijoiksi, joilla on paljon aikaisempaa kokemusta kielenoppimisesta, vahvaa osaamista useammassa kuin yhdessä vieraassa kielessä ja sitä kautta oletettavasti myös erilaisten opiskelustrategioiden tuntemusta. Yhteensä 22 opiskelijaa 36:sta oli opiskellut englannin, ruotsin ja saksan lisäksi yhtä tai useampaa kieltä koulussa, ammattikorkeakoulussa, yliopiston ainelaitoksella, kielikeskuksessa tai kansalaisopistossa. Pisimpään oli opiskeltu espanjaa ja ranskaa ja jonkin verran osaamista oli yhteensä 11 kielessä englannin, ruotsin ja saksan lisäksi. Opiskelijoiden iän ja kieltenopiskelutaustan vuoksi on selvää, että yksittäinen kielikeskuksen kurssi ei tapahdu tyhjiössä, vaan opiskelu on jatkoa aikaisemmillemme kokemuksille, joiden on hyvä tulla hyödynnetyksi ja näkyväksi oppimisprosessissa.

Useimmat kurssin opiskelijoista (31/36) olivat aloittaneet saksan opiskelun koulussa: pitkä A1- tai A2-kieli ala-asteelta lähtien (12 opiskelijaa), lukion B2-kieli yläasteelta lähtien (12 opiskelijaa) tai lukion B3-kieli (7 opiskelijaa). Käytännössä opiskelijoiden kielellinen lähtötilanne vaihteli paljon, sillä lukion tavoitetaso ei automaattisesti ole sama kuin opiskelijan todellinen osaaminen ja lukion jälkeen opiskelussa oli voinut olla taukoa tai sitten opiskelu oli jo jatkunut muualla. Saksa saattoi myös liittyä pääaineen opintoihin (kandidaatintyön aineisto) tai sitä käytettiin arkikeskusteluihin sukulaisten kanssa, mikä toi lisää varmuutta tietyille kielenkäytön alueille. Kurssin alkupuolen tehtävien perusteella moni koki tavoite-minimin eli B1-taitotason haastavaksi ja toisille B2 oli realistinen tavoite.

Kurssin alkukyselyssä mainitut asenteet saksan kieltä kohtaan olivat kauttaaltaan myönteisiä riippumatta siitä, oliko kyseinen kurssi valittu opiskelijan tutkintoon vaadittavaksi vieraan kielen suoritukseksi (n=18) vai ylimääräisiin opintoihin (n=18). Uratoiveista riippuen opiskelijoiden tarpeissa korostuivat osittain erilaiset viestintätilanteet (esimerkiksi diplomaatin tehtävät vs. kirjallisuuden tai psykologian tutkimus), mutta toiveissa oli myös paljon yhteistä. Kielellisenä minimitavoitteena saattoi olla yleisesti kielen palauttaminen mieleen, toisilla puolestaan tavoitteena oli kehittää osaamisen tasoa niin korkeaksi, että sillä on merkitystä työhaussa.

Käytännön kysymys on se, miten edellä kuvatun opiskelijaryhmän yleinen kiinnostus ja jo olemassa olevat taidot ja opiskelustrategiat kanavoituvat tehokkaaseen oppimiseen kyseisellä opintojaksolla.

## 2.2 Itseopiskeluraportit ja kurssipalaute

Tämän tutkimuksen aineistona ovat opiskelijoiden kirjoittamat raportit kahdesta itseopiskelujaksosta sekä kurssin loppupalautteet niiltä osin, kuin ne sivusivat itsenäisen opiskelun jaksoja. Jokainen opiskelija (n=36) kirjoitti kaksi raporttia: ensimmäisen kurssin alkupuolella itseopiskelu I:n jälkeen (aineistolainauksissa lyhenne I) ja toisen kurssin loppupuolella itseopiskelu II:n jälkeen (lyhenne II). Raportteja kirjoitettiin siten yhteensä 72 ja useimmat olivat noin ½–2 sivun pituisia. Raportit kirjoitettiin saksaksi, paitsi kokonaisarvio saksaksi tai suomeksi. Jos aineistolainauksessa on käytetty suomenkielistä käännöstä alkuperäisen kommentin sijasta, se on merkitty lyhenteellä *ej.*

Raporteissa käsiteltiin luvussa 1.2 mainittujen ja vastaavien kysymysten ohjaamina hyvin monenlaisia asioita, joten raportit tarjoavat aineistoa erityyppisiin tutkimuskysymyksiin. Tätä tutkimusta varten tarkasteltiin lähemmin jokaisen raportin lopussa olevia arvioita koko itseopiskelujakson merkityksestä (tutkimuskysymys 1) ja koko aineistossa esiintyviä mainintoja opiskelijoiden tekemistä valinnoista ja niiden perusteluista (tutkimuskysymys 2). Tutkimuskysymyksiin liittyvät tekstikohdat analysoitiin laadullisesti, aineistolähtöisen sisällyönanalyysin keinoin. Lopuksi tutkimuskysymystä 3 (omistajuuden siirtymistä opiskelijoille) pohdittiin koko aineiston valossa ja suhteessa kurssin opiskelijoiden lähtökohtiin. Lähtöoletuksena käytettiin luvussa 1.1. esitetyn perusteella sitä, että tekijät, jotka edistävät opiskelijan autonomiaa, edistävät samalla omistajuutta. Huomattava osa opiskelijoiden reflektoinnista koski itsearviointia ja erilaisia strategioita, joita he käyttivät tehtäviä ratkoessaan. Tätä osaa aineistosta ei ole vielä analysoitu systemaattisesti, mutta siitä voi tehdä alustavia päätelmiä.

Analyysin kohteena olivat opiskelijoiden reflektiot sellaisina kuin ne näkyivät toiminnan jälkeen kirjoitetuissa ja opettajan luettavaksi tarkoitetuissa raporteissa. Vieraalla kielellä kirjoitetut reflektiot voivat poiketa äidinkielellä kirjoitetuista, mutta kun tutkitaan sitä, mitä varsinaisesti on sanottu, ei ole oleellista huolehtia siitä, mikä on jäänyt – mahdollisesti keinojen puuttuessa – sanomatta.

## 3. Tulokset ja pohdinta

### 3.1 Itseopiskelujaksojen merkitys omalle oppimiselle

Opiskelijoiden kirjoittama palaute työskentelystä itseopiskelujaksoilla oli enimmäkseen hyvin myönteistä. Oma vastuu tehtävien jaksottamisesta useamman viikon ajalle, omassa rauhassa työskentely vastapainona kurssin vuorovaikutteisille osioille, monipuoliset tehtävätyypit ja valinnanvara erilaisten materiaalien, aiheiden ja eritasoisten harjoitusten välillä koettiin miellyttäväksi, motivoivaksi ja hyödylliseksi (esimerkit 1 ja 2):

- (1) Nämä itseopiskelutehtävät ovat itse asiassa olleet lempijuttuni tämän kurssin aikana. Näitä tehdessä harjoittuu koko kielen käyttö niin kokonaisvaltaisesti, että molempina kertoina näitä viimeistellessä on aidosti tullut sellainen olo, että osaan taas vähän enemmän saksaa. (II, 16)

- (2) [...] on motivoivaa tehdä tehtäviä omaan tahtiin ja testata omaa kielioppiaan ja sen jälkeen kerrata lisää haluamiaan asioita. [...] Riittävän haastava itseopiskelupaketti, jonka eteen pitää tehdä töitä, mutta samalla motivoiva (II, 30)

Erikseen opiskelijoiden loppuarvioissa mainittiin oppimisen kannalta positiivisina asioina seuraavat:

- motivaatiokirjeen ja sähköpostin kirjoittaminen
- kaikki tehtävät, joissa joutui itse hakemaan tietoa
- aiheiden, sanaston ja tehtävätyyppien monipuolisuus ja valinnanvara, joka vaikutti myönteisesti motivaatioon
- verkkomateriaalit
- tehtävien sopiva taso ja mahdollisuus itse säädellä tasoa; riittävä haasteellisuus; mahdollisuus kertaamiseen
- välineitä oman taitotason arviointiin
- harjoittelun kautta kasvanut luottamus omaan kykyihinkin.

Toisaalta kommentoitiin myös tehtävien lievää yksipuolisuutta ja ehdotettiin opiskelijoiden ottamista enemmän mukaan tehtävien suunnitteluun. Opiskelijan havainto siitä, ettei hän ollut ehkä oppinut niin paljon kuin olisi halunnut, herättää miettimään opettajan laatimien rajoitusten ja opiskelijoiden oma-aloitteisuuden suhdetta.

Huomionarvoisia ovat myös ne kurssin loppupalautteet, joissa toivottiin, että kielioppia olisi enemmän ”käyty läpi”. Nyt osa kieliopin opiskelusta toteutui itseopiskelujaksoilla ja opettajan antama tuki rajoittui kirjoitustehtävien palautteeseen ja siihen, että mahdollisiin kysymyksiin voitiin palata myöhemmin – kysymyksiä kuitenkin esitettiin hyvin vähän. Koska aiemmin opitun kieliopin kertaaminen on erilainen prosessi kuin uuden omaksuminen ja opiskelijoiden lähtökohdat olivat erilaiset, tuen tarvetta esimerkiksi työpajojen muodossa (vrt. Karlsson 1997) on syytä miettiä lisää. Kaiken kaikkiaan kieliopin ja viestinnällisten tehtävien suhdetta olisi hyvä arvioida uudelleen, jotta esimerkiksi teknisesti kätevä tapa harjoitella yksittäisiä kielioppiasioita verkkotehtävien avulla ei hämärtäisi isompia tavoitteita. Toisaalta mahdollisuus palata tarpeen mukaan virtuaalikieliopin (*DvG*) tehtävien rinnalla olevalle teoriasivulle mainittiin positiivisena.

Esteenä tehtäviin panostamiselle mainittiin useimmiten oman ajankäytön haasteet kyseisten viikkojen aikana. Yksi mahdollinen tuen muoto voisi olla ajankäyttösuunnitelmien keskusteleminen ryhmässä ennen itseopiskelujakson alkua ja toisaalta toteutuksen arviointi jälkikäteen: miten pitäisi toimia, jotta itsearvioinnissa mainittu ”toive” siitä, että seuraavalla kerralla olisi paremmin aikaa, voisi toteutua.

Myös liika valinnanvapaus koettiin toisinaan hankalana. Opiskelija huomioi oman taipumuksensa valita tällöin vain helppoja tehtäviä tai totesi tehtävien vapaaehtoisuuden ”hieman hämääväksi”. Myös opiskelijan kokema ohjauksen puute nousi esiin, vaikka lopputulos kääntyikin myönteiseksi (esimerkki 3):

- (3) Pidän itseopiskelupaketista kovasti, vaikkakin tehtävät yksin tehtävänä ja ohjaamattomana olivatkin ehkä hieman haastavia minulle ja sanakirjaa joutui käyttämään aika paljon! Pidän kuitenkin konseptista ja mielestäni tämä on erityisen

kehittävä ja tehokas opetustyyli. Voisin tehdä näitä enemmän vielä jatkossa! (1, 2)

### 3.2 Valinnanvapauden hyödyntäminen

Osa edellä mainituista asioista, kuten esimerkiksi oman tekstin tuottamisen hyödyllisyys, eivät ole sidottuja tiettyihin kurssijärjestelyihin. Sen sijaan valinnanvapaus motivaatiotekijänä tai tehtävien tason säätely itsearvioinnin pohjalta ovat erityisesti autonomisen opiskelutavan kannalta kiinnostavia piirteitä. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin opiskelijoiden raporttoimia valintoja. Koska oppimisen kannalta ei riitä, että tarjolla on erilaisia materiaaleja, tarvitaan myös halua ja taitoja niiden hyödyntämiseen.

Ensimmäiseen opiskelujaksoon annettiin viitteellinen neljän tunnin työskentelyaika (+ reflektio), jota ohjeistettiin käyttämään omien tarpeiden mukaan. Mekaanisen tehtävien keräilyyn sijasta haluttiin kiinnittää huomiota tiedostaviin valintoihin: jos työskentely tuntui aluksi helpolta, opiskelija sai ajasta enemmän irti valitsemalla useampia ja vaikeampia tehtäviä. Toisaalta aikaa oli lupa käyttää halutessaan harvempiin tehtäviin, mutta intensiivisesti, esimerkiksi sanakirjan kanssa työskentelyyn. Kumpaakin mahdollisuutta hyödynnettiin. Lisäksi näkyi tilannekohtaista vaihtelua: jossain tilanteessa opiskelijalle riitti minimisuoritus (esimerkiksi vaihtoehtoista harjoituksesta tehtiin yksi, ei useampia) ja jossain toisessa tilanteessa panostettiin enemmän, koska oli ”aikaa ja innostusta” tai koska opiskelijan kurssitavoitteena oli palauttaa oma osaamisensa edistyneelle taitotasolle. Opiskelijan vapaus voi siis toteutua myös päätöksinä olla hyödyntämättä kaikkia resursseja.

Useimmat tehtävät oli rakennettu siten, että valinnanvapaus ja aiheiden linkittäminen omaan elämään toteutui tehtävien sisällä. Vähimmillään se tarkoitti sitä, että opiskelijat testasivat itse valitsemansa (netti)sanakirjan toimivuutta annetussa tehtävässä eli valitsivat välineet tehtävän suorittamiseen. Opiskelijoiden aikaisempi osaaminen puolestaan pääsi näkyviin tehtävässä, jossa he tutustuivat ns. väärin ystäviin (*faux amis*) itse valitsemassaan kieliparissa eli vertasivat saksaa esimerkiksi ruotsiin, espanjaan tai latinaan. Motivaatiokirjeen kirjoittamiseen yhdistyi tiedonhakua esimerkiksi saksalaisen urheilukaatemian kesäkurssista tai politiikan opiskelusta vaihtoyliopistossa.

Toisissa osioissa opiskelijan tuli valita vähintään yksi kuhunkin kategoriaan kuuluva tehtävä (esimerkiksi rakenteisiin tai teksteihin liittyvä). Raporteista ilmeni sekä käytännöllisiä että syvällisempiä perusteluita valinnoille. Perustelut jakautuivat seuraaviin teemoihin:

**Tehtävän saatavuus:** Opettajan tarjoamat materiaalit olivat joskus nopein tapa harjoittelemaan verkkotekstien etsimisen sijasta.

**Oma oppimistyyli:** Osa opiskelijoista piti paperitehtäviä miellyttävämpinä ja helpompina keskittymiselle kuin verkkotehtäviä. Jos lukeminen oli muutenkin pääsyy vieraiden kielten opiskeluun, tekstien lukeminen houkutteli. Tai jos opiskelija tiesi oppivansa parhaiten kirjoittamalla tai kuuntelemalla, hän panosti vähemmän mekaanisiin tehtäviin. Joitakin opiskelijoita innostivat hieman tavallisesti poikkeavat analysointi- ja soveltavat tehtävät. Toisaalta valinnoissa näkyi myös tietoinen itsensä haastaminen: opiskelija pyrki keskittymään tiettyssä tehtävässä yksityiskohtiin, koska tiesi, ettei se ole hänelle luontevin toimintatapa.

Vaikka aiheesta ei tällä kurssilla ollut keskusteltu, moni opiskelija hyödynsi automaattisesti tsetuntemustaan työskentelytapojen valinnassa ja mainitsi siitä reflektiissaan.

**Kiinnostus toisten opiskelijoiden kirjoittamiin teksteihin** ja heidän kokemuksiinsa, ajatuksiinsa ja erilaisiin tapoihinsa kirjoittaa, esimerkiksi kokemukset vierailusta saksankielisessä tapahtumassa Tampereella tai tiivistelmä Deutsche Wellen verkkosivujen videotemoista. Toisten tekstien lukemisen pohjalta syntyi myös omia kommentteja aiheista, mikä toi pieneltä osin myös vuorovaikutusta tehtäviin.

**Aiheiden kiinnostavuus:** Jokin opettajan ehdottamista teksteistä vaikutti kiinnostavalta tai sitten opiskelija valitsi luettavakseen ajankohtaisia nettiuutisia (myös facebookin kautta saatuja tai Deutsche Wellen didaktisoituja uutisia) tai toisen opiskelijan laatiman sanaston kiinnostavasta aihepiiristä (maahanmuutto, henkilöstöhallinto jne.). Tehtävät, joiden aiheet linkittyivät omiin kokemuksiin ja aikaisempaan tietoon, herättivät yleensä mielenkiinnon. Opiskelijat myös kokivat, että aiemmin muodostunut oma mielipide tai julkisuudessa käyty keskustelu helpottivat tekstien ymmärtämistä. Opiskelija saattoi myös oma-aloitteisesti verrata ajankohtaisen politiikan uutisen saksalaista, tietyn lähteen näkökulmaa muihin tuntemiinsa lähteisiin. Raporteista kävi selvästi ilmi se, että pelkkä opiskelijan tutkinto-ohjelman nimi ei kerro, mikä kaikki muu kiinnostaa ammatillisesti tai henkilökohtaisesti. Työskentelyn lähtökohtina pitäisikin huomioida opiskelijoiden omat tiedonhankintakanavat entistä paremmin.

**Tiettyä tehtävää tukeva materiaali:** Autonominen tapa opiskella näkyi tilanteissa, joissa opiskelijat valitsivat lukijakirjettä pohjustavaa materiaalia verkosta tai etsivät omaan alaan liittyvää sanastoa motivaatiokirjettä varten. Vaikka mainintojen puuttuminen raporteista ei tarkoita, että toiset opiskelijat eivät olisi näin toimineet, yhteistyö kurssitapaamisissa tällaisten strategioiden jakamiseksi hyödyttäisi todennäköisesti monia.

**Oman kielitaidon vahvuudet ja heikkoudet:** Esimerkiksi luetunymmärtäminen oli mukavaa, koska se oli helppoa. Toinen opiskelija harjoitteli tiettyjä kielioppiaiheita, koska hän oli kokenut ne haastaviksi aiemmissa viestintätilanteissa. Tarpeitaan miettimällä opiskelija saattoi rakentaa itse yhteyden edeltävien ja tulevien tehtävien välille (esimerkki 4):

- (4) [ensimmäisellä itseopiskelujaksolla] keskityin sanastoon, mutta olen huomannut, että tarvitsen myös kielioipin kertausta, joten tein sitä (mm. adjektiivien ja substantiivien taivutus) (II, 31; ej)

Ohjaamalla yksilöllisten oppimistavoitteiden asettamiseen opettaja voisi rohkaista myös poistumiseen omalta mukavuusalueelta – ainakin välillä.

**Tehtävien taso:** Eritasoisten tehtävien avulla opiskelijat pystyivät tekemään päätelmiä omasta taitotasostaan suhteessa Eurooppalaiseen viitekehukseen, erityisesti tekstin ymmärtämisen ja rakenteiden osalta. Moni koki alemman B1-taitotason tehtävien vastaavan omaa lähtötasoa, jolloin ne riittivät haasteeksi. Itseluottamusta tuntui lisäävän varsinkin kurssin alkupuolella se, että tehtävistä löytyi sellaisia, jotka eivät olleet ylivoimaisia: ”oli kivaa tehdä myös helppoja tehtäviä” (I, 28; ej). Lähtökohdiltaan edistyneet opiskelijat saivat varmuutta tehtävien pohjalta tekemistään havainnosta, että pärjäävätkin jo melko hyvin tai että on ”helpottavaa” huomata, että on vielä paljon opittavaakin. Moni opiskelija halusi

myös testata omaa osaamistaan haastavammilla tehtävillä ja kokeili ”uteliaisuudesta” eritasoisia ja erityyppisiä tehtäviä.

Se, että opiskelija saattoi löytää omalle tasolleen sopivia ja toisaalta riittävän haastavia tehtäviä, koettiin positiivisena: ”sopivan tasoisia tekstejä tuntuu hyödylliseltä lukea” (I, 12) ja ”on aina motivoivaa, kun tuntee, että ymmärtää kuulemaansa ja lukemaansa” (II, 30; ej). ”Riittävä haaste” ja ns. lähikehityksen vyöhyke ovat ymmärrettävästi eri opiskelijoille eri asioita. Voidaankin päätellä, että koska motivoitunut opiskelija oppii hyvin, mutta ”kiinnostavuus”, ”työläys” ja ”riittävä haasteellisuus” ovat henkilökohtaisia kokemuksia, on järkevää tarjota opiskelijoille paljon tilaa omien valintojen tekemiseen. Sisäinen motivaatio kehittyi, ”kun opiskelija kokee valinnat omikseen ja sitoutuu niihin” (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 87).

Yhteenvedona valinnanvapaudesta voidaan todeta, että tämän aineiston opiskelijoille sisältöjen mielekkyys ja tehtävien kiinnostavuus vaikuttivat olevan tärkeitä ja omaa motivaatiota ja opiskelun antia peilattiin niihin. Tiedetään myös, että henkilökohtainen kiinnostus ja sen mukanaan tuoma vahva motivaatio ymmärtää tiettyä tekstiä voivat auttaa opiskelijaa ”ponnistelemaan tekstin ymmärtämiseksi” (Eurooppalainen viitekehys 2003, 227). Se näkyi aineistossa siten, että esimerkiksi B2-tasolle määritelty asiategsti ”vaati paljon vaivannäköä, mutta oli kiinnostava” (II, 16; ej), ”kiinnostava aihe” motivoi kääntämään vaikeita sanoja (II, 17) ja vaikeasta tehtävästä huolimatta ”olin oikeastaan hyvin motivoitunut lukemaan, koska opin paljon uutta” (II, 31; ej).

Myös Neuner-Anfinsen (2012, 365) korostaa yliopiston kielikeskusopetuksen mielekkäitä sisältöjä ja tehtäviä, jotka eivät ole samoja kuin nuorempien oppilaiden koulukontekstissa, vaan kohtaavat vanhempien opiskelijoiden kiinnostuksen ja kognitiiviset kyvyt. Kiinnostavat aiheet lisäävät motivaatiota käsitellä suurta määrää uutta informaatiota. Jos opiskelijat osaavat kertoa toiveistaan, niitä on syytä kunnioittaa ja huomioida aiheiden tarjonnassa. (mts. 368.) Opiskelijoista itsestään lähtevä työskentely ja valinnat edistävät samaa.

### 3.3 Oppimisen omistajuus

Itseopiskelujaksot tarjosivat opiskelijoille periaatteessa monia mahdollisuuksia oman työskentelyn säätelyyn ja siten oppimisensa omistamiseen. Aineiston perusteella näihin mahdollisuuksiin osittain tartuttiin ja osittain niitä jäi vielä hyödyntämättä. Myös opettajan näkökulmasta vastuuta jäi vielä siirtämättä.

Reflektointia varten annetut kysymykset ohjasivat opiskelijoiden huomiota tiettyihin oppimisprosessin vaiheisiin ja pyrkivät sitä kautta syventämään oppimisista. Kirjoitetuissa reflektioissa oli eroja: joissain kohdissa opiskelijat pohtivat oppimisprosessiaan tarkemmin ja jos sitä ei erikseen pyydetty, reflektio oli niukempaa. Erilaiset reflektointivalmiudet sinänsä eivät ole yllätys, sillä esimerkiksi vieraiden kielten portfoliotyöskentely toteutuu kouluissa eri tavoin ja toiset opiskelijat ovat yliopistoon tullessaan tottuneempia reflektivoaan työtapaan kuin toiset (vrt. Alanen & Kajander 2011). Räisänen ym. (2016) puolestaan havaitsivat, että monilla yliopisto-opiskelijoilla – varsinkin opiskelun alkuvaiheessa – oli haasteita itse-säätelytaidoissa, jotka korostuvat yliopistossa ja ovat yhteydessä mm. syväoppimiseen.

Raporteista ilmenee kuitenkin paljon sellaisia opiskelijan tekoja, jotka voidaan ymmärtää autonomiseksi toiminnaksi ja edellytykseksi omistajuuden kokemukselle. Luvussa 3.2 mainittiin jo materiaalin valinta omia tarkoituksia varten sekä itsearviointi (ks. myös esimerkki 5):

- (5) Selbststudium-paketit auttoivat määrittelemään, millä tasolla oma kielitaitoni oikeasti on. (kurssin loppupalautte)

Opiskelijat, jotka haastoivat itseään ylemmän B2-taitotason tehtävillä tai halusivat kokeilla monimutkaisempia ilmaisutapoja kirjoittaessaan, eivät vältelleet riskien ottamista, vaikka se olisikin yksi mahdollinen opiskelustrategia. Onnistumiset myös ilahduttivat. Autonomiseen opiskeluun kuuluukin taitojen kokeileminen uusissa tilanteissa (Little 2007).

Lisäksi raportoitiin monenlaisista työskentelyn ja ongelmanratkaisun strategioista, joita voidaan pitää autonomian piirteinä: tutun sanakirjan lisäksi konsultoitiin yksikielistä tai saksan-englanti-sanakirjaa, ääneen lukemalla vaikeat lauserakenteet alkoivat hahmottua jne. Ks. myös esimerkit 6 ja 7:

- (6) Yritin ensin tehdä kaikki tehtävät ilman sanakirjaa, ja tämä onnistuikin viimeistä tehtävää lukuun ottamatta. Kävin kuitenkin kaikki tehtävät lopuksi läpi sanakirjan kanssa ja opin näin paljon uusia sanoja. Saksan sanavarastoni on mielestäni kovin pieni, joten tämä oli hyvä asia. (II, 5)
- (7) Lukijakirje tuntui aluksi vaikealta kirjoittaa, mutta kun suunnittelin hiukan tekstin rakennetta, se alkoi sujua. (II, 16; ej)

Pitkän kielenopiskeluhistorian myötä myös ajatus haasteiden ja sinnikkyuden merkityksestä oppimiselle oli monelle tuttu:

- (8) [...] jos ei itseään haasta, niin ei oikein voi oppia uuttakaan (II, 29)
- (9) Mutta vaikea harjoitus on tietysti myös hyödyllinen harjoitus. (I, 25; ej)

Joissakin raporteissa pohdinta laajeni tehtävien ulkopuolelle, omiin opiskelijavaihdon suunnitelmiin tai kieli-identiteettiin. Tällaisissa pohdintoissa oltiin autonomian ytimessä (vrt. Korhonen 2016).

Myös konkreettisemmillä pohdintoilla on merkitystä omistajuuden näkökulmasta. Yksinkertaiset kysymykset ohjasivat esimerkiksi huomaamaan B1-tasoisien tehtävien helpomaksi kuin B2-tasoisien (esimerkki 10) tai asettamaan konkreettisia tavoitteita (esimerkki 11):

- (10) B1 on sopivampi minulle; kielioppirakenteet olivat helppoja, mutta oli paljon uusia sanoja, joita en tuntenut. (II, 14; ej)
- (11) Pyrin välttämään samoja virheitä kuin ensimmäisessä kirjoitustehtävässä. (II, 16; ej).



Reindersin (2010, 47) mukaan yksi tärkeistä autonomisen opiskelun piirteistä on taito asettaa spesifejä tavoitteita ylimalkaisten sijaan. Myös osaamisen ja edistymisen tarkka analysointi on haastavaa ja vaatii harjoittelua ja työkaluja. Sellainen opiskelijan kommentti kuin ”luulen, että saksa ei ole enää niin ruosteessa kuin aluksi” (I, 20; ej) kertoo vähemmän konkreettisen arvion kuin ”luetunymmärtäminen sujuu minulta melko hyvin, konjunktioihin ja sanajärjestykseen täytyy tulevaisuudessa kiinnittää huomiota [kirjoittaessa]” (II, 22). Silloin kun arvioidaan opiskelun hyötyjä, ne olisi hyvä suhteuttaa johonkin. ”Toivon, että kielioppini ja sanastoni kohentuivat jossain määrin” (II, 8) kertoo ehkä jotain annettujen tehtävien irrallisuudesta suhteessa viestintään. Sanavalinnoilla voidaan puolestaan vaikuttaa siihen, ohjataanako ajatuksia monipuolisiin *tehtäviin* vai monipuoliseen *harjoitteluun*.

Kaiken kaikkiaan tehtävät, jotka tarjoavat yksilöllisiä haasteita ja samalla mahdollisuuksia toiminnan reflektointiin, hyödyttävät todennäköisesti sekä kiinnostuneita ja taitavia opiskelijoita että myös kriittisiä, sisältöjen mielekkyyttä kyseleviä tai toisaalta epäautonomisia opiskelijoita (Timonen 2012, 332). Reflektiota ja tietoisuutta pitää siis myös opettaa, ja kielellisiä malleja tarvitaan, jos halutaan kohdekielellä tehtyjä reflektioita, joka on yksi kielen opiskelun kulmakiviä (Little 2007).

Lopuksi on tärkeä huomioida, että autonominen opiskelu ei tarkoita yksin tekemistä ja opiskelu- ja työelämätaitoihin kuuluu myös muiden tukeminen (Little 2007; Salo & Hildén 2011, 28; Reinders 2010, 52). Näillä itseopiskelujaksoilla vuorovaikutus oli vain pienessä roolissa, mutta näkyi kuitenkin esimerkiksi opiskelijoiden valitessa luettavakseen toistensa tekstejä. Myös itseopiskelun aikana syntyneitä ajatuksia ja kokemuksia jaettiin jonkin verran kontaktitapaamisissa. Useampikin opiskelija voisi jakaa kokemuksen siitä, että lukiossa on painotettu vieraalla kielellä pärjäämistä oikeakielisyyden sijasta ja akateemiset viestintätilanteet ja niiden vaatimukset aiheuttavat ahdistusta, jos kieliopillinen pohja on heikko. Opiskelijat hyötyvät yhteisistä pohdinnoista – mikä meni hyvin, mikä tuntui vaikealta – ja avusta kohti ns. tehtäväorientaatiota: vaikeuksien ei tarvitse lannistaa, vaan ne voi nähdä vinkeinä kehityskohteista eli niiden pohjalta voi tehdä kehityssuunnitelmia. Myös aikaisessa vaiheessa saatu vertaispalaute hyödyttäisi esimerkiksi omien suunnitelmien konkretisoimista enemmän kuin jälkikäteen saatu opettajan palaute.

## 4. Lopuksi

Autonomisesti toimiva opiskelija omistaa omaa oppimistaan sitä kautta, että hän on aktiivinen oman toimintansa suunnittelemisessa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa kuvatut ohjatut itseopiskelun jaksot osana kielikeskuksen saksan opiskelua näyttivät olevan yksi askel suotuisaan suuntaan omistajuuden siirtymisessä opiskelijoille. Mahdollisuuksia valintojen tekoon ja oman toiminnan reflektointiin tarjoutui niille, jotka halusivat ja osasivat niitä hyödyntää. Ohjauksen näkökulmasta voidaan kuitenkin tehdä muutamia johdopäätöksiä jatkokehitystä varten.

Autonominen toiminta ei voi olla saareke muunlaisen toiminnan keskellä, vaan tarvitaan linjakkuutta sekä saman opintojakson sisällä että opintojaksojen välillä. Esimerkiksi kohdekielisen reflektion tarkoituksesta olisi hyvä keskustella. Myös mitä tahansa harjoittelua voidaan tottua arvioimaan kurssien kuluessa eikä vain jossain erityisessä työmuodossa.

Autonomiaan tähtäävä työskentely tarvitsee runsaasti pohjustusta, toiminnan aikaisia tuensaantimahdollisuuksia ja yhteistä jatko työskentelyä. Sekä opettajan tarjoama ohjaus että yhteistoiminta muiden opiskelijoiden kanssa ovat tärkeitä autonomian rakennuspuita, joiille tulisi olla tilaa opintojakson kokonaisuudessa. Opettajan palautetta ja yhteisiä keskusteluja tarvitaan paitsi kielellisistä suorituksista, myös suunnitelmista, oppimisstrategioiden käytöstä jne.

Luokkahuoneen ulkopuolinen maailma on helposti opiskelijoiden saatavilla ja sen hyödyntäminen osana yliopiston kieli- ja viestintätaitojen opiskelua edistää myös oppimisen omistajuuden kokemusta.

## Lähteet

- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa: R. Hildén & O-P. Salo (toim.): *Kielikasvatus tänään ja huomenna – Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 65–82.
- Dudley-Marling, C. 1995. Complicating ownership. Teoksessa: C. Dudley-Marling & D. Searle (toim.): *Who owns learning?* Portsmouth, NH: Heinemann, 1–15.
- DvG = *Deutsche virtuelle Grammatik*. W. Bonner, Å. Forsman, P. Kudel, S. Kudel, S-L. Lainio, P. Lappalainen & P. Wagner.  
URL: <http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/index.htm> [luettu 15.4.2017]
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.
- Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. 1997. *From here to autonomy. A Helsinki University Language Center autonomous learning project*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa: V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.): *Eurooppalainen kielisalkku 2. EKS-projektin päättövaiheen tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: A 28. 137–173.
- Korhonen, T. 2016. *Language Narratives from General Upper Secondary Education for Adults. An inquiring teacher's journey of fostering foreign language identity in autonomy-oriented pedagogy*. [Acta Universitatis Tamperensis; 2183] Tampere: Tampere University Press.  
URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0163-7>

- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. 70–99.
- Little, D. 2003. Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide.  
URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> [luettu 15.4.2017]
- Little, D. 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Little, D. 2012. The *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. *CercleS* [Online], 2(1): 1–16.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus.  
URL: [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) [luettu 15.4.2017]
- Neuner-Anfindsen, S. 2012. Advanced learners of German as a foreign language in an academic context: Some didactic implications of their needs and motivations. *CercleS* [Online], 2(2): 353–370.
- Pedagoginen perusta*. Tampereen yliopiston kielikeskus.  
URL: <http://www.uta.fi/kielikeskus/esittely/ps.html> [luettu 15.4.2017]
- Peura, P. 2015. Oppimisen omistajuus ja arvioinnin omistajuus.  
URL: <http://maot.fi/2015/01/oppimisen-omistajuus-ja-arvioinnin-omistajuus/> [luettu 15.4.2017]
- Reinders, H. 2010. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *The Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40–55.  
URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4> [luettu 15.4.2017]
- Räisänen, M., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2016. University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences* 47, 281–288.  
URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006> [luettu 15.4.2017]
- Salo, O-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvää tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa: R. Hildén & O-P. Salo (toim.): *Kielikasvatus tänään ja huomenna – Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 19–40.

Timonen, L. 2012. Oppijan toimijuus ja ammattikorkeakoulu oppijan kasvun tukijana. Teoksessa: P. Atjonen (toim.): *Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61, 323–336.

# Yhteisölliset tekstitaidot ja vertaistyöskentely kirjoittamisessa – yliopisto-opiskelijan laajenevat kirjoittamisympäristöt

*Katja Laivo-Laakso ja Susanne Tuuri*

## 1. Johdanto

Kirjoittaminen on yhä arkipäiväisempi toiminto ja kynnys useimpien tekstilajien tuottamiseen ja välineiden käyttöön oletettavasti entistä matalampi. Tekstien täyttämässä maailmassa voidaan sanoa, että kirjoittaminen kaikkiallistuu. Korkeakoulututkintoon kuuluvassa kirjoitusviestinnän opetuksessa juopa tutkielmatyypin, akateemisen kirjoittamisen ja toisaalta arkipäiväisen ja työelämäkirjoittamisen välillä kuitenkin kasvaa sikäli, että asiakirjoittaminen ja erityisesti tieteellisen tekstilajin työstäminen on yhä kauempana nopeasta arkiviestinnästä. Arjen ja työelämän kirjoittamiseen sisältyy lisäksi usein yhteisöllisyyttä: tekstejä tuotetaan paljon yhdessä ja uuden teknologian keinoin niitä jaetaan laajalti. Yliopistossa opinnäyteprosessit sen sijaan jatkavat paljolti akateemisen kirjoittamisen yksin tekemisen perinnettä, mikä voi monelle opiskelijalle olla haaste ja hidaste.

Yliopistojen kirjoitusviestinnän opetuksessa kannustetaan kirjoittajia yhteisöllisyyteen ja ohjataan vertaispalautetutyöhön. Opiskelijan kirjoitustyön eri vaiheissa vertaistuki on merkityksellistä sekä kirjoitusprosessin edistämisen että tekstituotoksen laadun näkökulmista. Opiskelijapalautteet ovatkin selvästi osoittaneet, että vertaistyöskentely tekstien parissa on kirjoittajille hyvin hyödyllinen ja antoisa kokemus (ks. myös Helenius 2010). Yhteisöllisiä tekstitaitoja voidaan pitää myös siirtyvinä taitoina, joita voi soveltaa monenlaisissa konteksteissa. Tällaisten geneeristen taitojen vahvistamista voi edelleen pitää kehittämisen kohteena opetuksessa. Kirjoittamiseen liittyvät taidot ovat pitkälti nykyään vaadittavia yleisiä työelämätaitoja.

Tämä artikkeli on puheenvuoro opiskelijoiden yhteisöllisistä tekstitaidoista ja erityisesti vertaistuen käytöstä osana kirjoittajan kehittymistä ja kirjoittamisen käytäntöjä. Tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden vertaistuelle antamia merkityksiä: millaista tukea opetuksen sisältäviä vertaispalautetyöskentely opiskelijoille on antanut ja millaisia odotuksia ja tarpeita vertaistukeen liittyy. Pohdimme, pidetäänkö vertaispalautetaitoja siirtyvinä taitoina. Lisäksi tarkastelemme, millaiset tekijät voivat vaikuttaa siihen, hyödyntävätkö opiskelijat kirjoittamisen vertaistukea formaalin opetuksen ulkopuolella.

Näkökulmamme opiskelijoiden vertaistuen tarpeisiin ja funktioihin pohjautuvat vuosien aikana opetuksessamme kertyneisiin reflektointeihin, joita opiskelijat ovat kirjoittaneet opintojaksojen lopuksi. Teimme lisäksi muutamille opiskelijaryhmille kyselyn<sup>1</sup>, jonka toivoimme avaavan kirjoittamisen vertaistuen maisevia myös opetuksen ulkopuolelle: omaksuvatko opiskelijat vertaiskäytännöt osaksi kirjoittamisen käytänteitään, ja soveltavatko he karttuneita yhteisöllisiä tekstitaitoja kirjoitustöissä myös itseohjautuvasti. Käytämme kyselyn vastauksia ja kurseillamme keväällä 2017 kirjoitettuja reflektioita havainnollistamassa opiskelijoiden ajatuksia vertaistyöskentelystä. Artikkelissa tulemme kuvaileeksi, millaista yliopisto-opiskelijan kirjoittamisen vertaistuki on ja millaista se voisi olla luonteeltaan.

Kun kirjoittamista tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, se voidaan nähdä eri kulmista taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena, sosiaalisena toimintana ja sosiopolitiittisena toimintana (Ivanič 2004; Svinhufvud 2016). Kirjoittamisen tutkimuksessa on viime vuosina ollut vallalla sosiaalinen käsitys kirjoittamisesta (Ivanič 1998; Svinhufvud 2016: 43), ja myös opetuksessa on korostettu yhteisöllisiä tekstitaitoja (ks. Salminen ym. 2013). Käytämme artikkelissamme tekstitaito-käsitettä laajasti ja käytännönläheisesti nojaten tämän ajan painotuksiin kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (engl. *literacies*; ks. Ivanič 1998; Barton & Hamilton 2000). Koska avaamme opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia vertaiskäytännöistä, on yhteisöllisten tekstitaitojen käsite käyttökelpoinen väline kirjoittamisen käytäntöjä läpäisevänä ja kehittyvänä osaamisalueena. Yliopistopedagogisessa tutkimuksessa on eritelty akateemisen tekstitaidon osa-alueita ja nostettu niin ikään yhteisölliset tekstitaidot yhdeksi keskeiseksi elementiksi (Kiili & Mäkinen 2011: 223, 229–230).

Tarkastelumme voi osaltaan olla hyödyksi kirjoittamisen vertaiskäytäntöjen suunnittelussa ja laajentamisessa. Kirjoitusviestinnän opetuksessa katsetta voidaan kohdistaa akateemisista ympäristöistä myös etäämmäs, yhä moninaisempiin kirjoittamisen konteksteihin – osin lähentyviin, osin erkaantuviin. Kirjoittamisen ohjaamiseen tuo avaruutta se, että tehdään näkyväksi joidenkin tekstitaitojen geneerisyys ja siirrettävyys, vaikka tieteenalojen omat, erityiset konventiot määrittävät vahvasti korkeakouluopintoihin sisältyvää kirjoittamista.

---

<sup>1</sup> Lähetimme sekä Turun yliopiston että Tampereen yliopiston omiin opetusryhmiimme osallistuville, kandidaattivaiheen opiskelijoille Webropol-kyselyn. Kysely lähetettiin marraskuussa 2016 Turun yliopiston 41:lle oikeustieteen ja 30:lle psykologian opiskelijalle sekä Tampereen yliopiston 40:lle kasvatustieteen opiskelijalle. Vastauksia saatiin vain 15 opiskelijalta; kaikista opiskelijaryhmistä muutama. Pienen vastausmäärän vuoksi käytämme kyselyaineistoa ainoastaan yksittäisinä esimerkkeinä, emmekä tee yleistyksiä emmekä kvantitatiivista tarkastelua.

## 2. Kirjoittamisen opetuksen muutos kohti yhteisöllisiä tekstitaitoja

Yliopistoissa annettava kirjoitusviestinnän<sup>2</sup> opetus on tyypillisimmillään lähiopetusta pie-nehköissä ryhmissä (10–20 henkilöä) sekä opiskelijan itsenäistä ja ohjattua kirjoittamisen harjoittelua. Vaikka lähiopetusta useimmilla kursseilla onkin, opiskelijan itseohjautuvuudella on suuri merkitys oppimisen kannalta (ks. itseohjautuvuudesta esim. Karjalainen, Klemi, Lonka & Saksa 2004; Heikkilä & Lonka 2006: 100). Opetus on vahvasti konstruktivistista, sillä opiskelijoiden aiemmin opittu on kaiken toiminnan pohjana (esim. Helenius, Kaakkolammi & Stöckell 2003: 171). Itsesääätelytaidot painottuvat kirjoittamisessa, sillä tekstintuottotyössä ei ole yhtä oikeaa vastausta eikä selvää oikein–väärin-asetelmaa. Täten opiskelijan oma toiminta korostuu: mitä paremmin opiskelija tuntee omat toimintatapansa ja osaa säädellä (kirjoittamis)toimintojaan, sitä helpommin hän tunnistaa omasta tekstistään muokkausta vaativat kohdat ja tietää, missä kohdin prosessia pitää mihinkin asiaan kiinnittää huomiota. Hyvät metakognitiiviset taidot ja itsesääätelytaidot voivat auttaa myös palautteen antamisessa, eli opiskelija osaa hahmottaa myös muiden teksteistä tarkennettavia seikkoja ja osaa antaa tukea vertaisilleen.

Kirjoitusviestinnän opetuksen tavoitteena on akateemisten tekstitaitojen hallinta (ks. Kiili & Mäkinen 2011: 220–221). Opetussuunnitelmien mukaan opiskelijan tulisi saavuttaa sellainen kirjallinen taito, jota tarvitaan opinnoissa, työelämässä ja omalla tieteenalalla (Turun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2016–18), ja opiskelijan olisi opittava soveltamaan tieteellisen kirjoittamisen konventioita sekä laatimaan myös yleistaajista tekstiä tieteellisen tekstin pohjalta (Tampereen yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2015–18). Käytännössä opetuksessa korostuu oman tieteenalan kirjoittaminen, sillä opinnäytetöiden laatiminen on keskeinen ja ajankohtainen asia opetukseen osallistuville opiskelijoille. Sosiaalisessa mediassa kirjoittaminen ja muutenkin tekstien ympäröivässä maailmassa eläminen on jokaiselle arkipäivää, ja siksi kontrasti raamitetun ja kurinalaisen opinnäytetyön kirjoittamiseen onkin monelle opiskelijalle havahduttava ja uusi kokemus. Kyselyymme vastanneen opiskelijan kuvaus arki- ja työelämän ja tieteellisen kirjoittamisen eroista heijastaa kirjoittamisen konventioita ja niihin suhtautumista: *“Arkipäivän viestintä ei ole millään tavalla suunniteltua. Tieteellistä kirjoittamista voi kutsua prosessiksi, joka etenee suunnitellusta kirjoittamiseen ja aina edelleen kieliasun hiomiseen.”* Tekstitaitotottumusten ja tieteenala kohtaisten konventioiden törmäykset (ks. esim. Vehviläinen & Löffström 2012) askarruttavat niin opettajia kuin opiskelijoita.

Kirjoitusviestinnän opetuksessa alakohtaisuus ja tieteenalojen erilaiset konventiot luovat haasteita ja mahdollisuuksia. Jos opetus integroidaan pääaineopintoihin, voidaan keskittyä

---

<sup>2</sup> Puhuessamme yliopistojen kirjoitusviestinnän opetuksesta viittaamme ennen muuta yliopistojen kielikeskuksissa tarjottavaan, äidinkielliseen kirjoitusviestinnän opetukseen. Oma opetuskokemuksemme ja -kontekstimme ovat kytköksissä kursseihin ”Tieteellinen kirjoittaminen” ja ”Tekstiklinikka” (TaY:n kielikeskus) sekä ”Kirjallinen viestintä” ja ”Opinnäytteen kielen käytön ohjaus” (TY:n kielikeskus).

tietyn alan kirjoittamisen ja tekstien lainalaisuuksiin, mutta toisaalta tämänkaltainen opetus voi kaventaa opiskelijoiden näkemystä tieteellisen kirjoittamisen moninaisuudesta (Kiili & Mäkinen 2011: 224–225). Usein opiskelija sosiaalistuu oman alansa kieleen ja kielenkäytön melko huomaamatta (ns. episteeminen kulttuuri, ks. Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011: 131–132). Tällöin kirjoitusviestinnän opetuksessa voi olla hyväkin, että käsitellään asioita eri tulokulmista ja myös yleistajuistamista harjoitellen. Astumalla ulos oman oppiaineensa kulttuurista opiskelijalle tulee näkyväksi kulttuurin ja kontekstin vaikutus kirjoittamiseen ja tekstilajiin.

Akateemiset tekstitaidot ja asiantuntijuus seuraavat erilaisista tilannesidonnaisista tekstikäytännöistä, joihin opiskelija osallistuu. Kiili ja Mäkinen (2011: 223–224) ovat jakaneet akateemisten tekstitaitojen liittyviä elementtejä tieteenalakohtaisiin, argumentatiivisiin, tieto- ja viestintätieteisiin, yhteisöllisiin ja innovatiivisiin tekstitaitoihin. Tutkijat katsovat yhteisöllisten tekstitaitojen sisältävän tiiviisti muihin elementteihin mutta näkevät, että niiden nostaminen itsenäiseksi elementiksi korostaa yliopisto-opintojen yhteisöllisyyttä. Kiili ja Mäkinen (mt. 235) painottavat myös tekstitaitojen moninaisuutta ja tilannekohtaisuutta. Luukka ja Leiwo (2004) ovat todenneet, että tekstitaidot eivät ole sellaisenaan tilanteesta toiseen siirrettävä, yhtenäinen kyky, vaan ne ovat kytköksissä genreihin. Tässä artikkelissa on kuitenkin lähtökohtana, että huolimatta kontekstien erilaisuudesta on kielenkäytössä ja tekstikäytännöissä myös sellaista geneeristä ainesta, jota voi soveltaen aktivoida käyttöön erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tekstilajeja tuottaessa. Opetuksessa on mahdollista lisätä juuri tekstilajitietoisuutta, joka auttaa erottamaan vivahteita ja ymmärtämään käytäntöjä eri konteksteissa ja genreissä myös akateemisen ympäristön ulkopuolella.

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa yhdessä oppimista, vertaispalautteen merkitystä ja yhteistoiminnallisuutta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011: 229), ja kirjoitusviestinnän opetuksessa yhteisölliset painotukset ovat lisääntyneet viime vuosina (ks. esim. Kallionpää 2017). Tähän ovat varmasti vaikuttaneet niin tieteenoilla tapahtuneet muutokset kuin yhteiskunnalliset murroksetkin. Opetuksen muutokset näkyvät muun muassa yksilöllisen oppimisen ja ilmiöoppimisen uudistuksissa (ks. esim. Opetushallitus 2014) sekä eri oppimissuuntausten uudistuksissa (esim. Flipped learning in Finland). Opetuksen muutosten myötä kirjoittamisessakin on havaittavissa murrosta. Opiskelijoiden aiemmin hankkima tieto on heterogeenisempää kuin ennen, heidän kirjoittamis- ja opiskelukokemuksensa eroavat toinen toisistaan – mutta myös opettajien (sukupolvi)kokemuksista. On syytä myös muistaa, että opiskelija oppii varsinaisten koulutustilanteiden ulkopuolellakin (esim. Rauste-von Wright 1997: 19).

Kirjoittamisen oppimisen näkökulmasta voi olla vaikea erottaa tilanteita, joissa opiskelijan kirjoittamisen osaaminen karttuu, sillä kirjoittamisen kehittymiseen vaikuttaa niin moni asia tenttikirjallisuuden lukemisesta aina verkossa tehtäviin asiansahakuihin. Myöskään opiskelijat itse eivät aina osaa erotella, mitkä seikat vaikuttavat kirjoittamisen kehittymiseen. Kyselyssämme pyrimme kartoittamaan juuri opetuksen ulottumattomissa olevia käytäntöjä ja kirjoitustaitojen kehittämisen keinoja, joista ei yleensä opetuksen yhteydessä saa tietoa. Asiantuntijaksi oppimisen yhteydessä puhutaan myös tarkoituksellisesta oppimisesta, missä korostuvat ymmärrys, toisto ja harjoittelun sitominen osaksi toimintaa (ks. Murtonen, painossa). Opinnäytetöiden kirjoittamisen ohjauksessa on nimenomaan kyse



tästä harjoittelun sidostamisesta osaksi toimintaa; oman tutkielman teko on tieteellisen kirjoittamisen osa-alueiden autenttista harjoittelua.

Kiili ja Mäkinen (2011: 231–234) korostavat tekstिताitoja osana asiantuntijuutta ja näkevät, että opetuksessa pitäisi harjoittaa opiskelijoiden kirjoittamistaitoja yhteisöllisillä tekstin työstämisen menetelmillä ja kehittää opiskelijoiden näkemystä vertaistustyöskentelyn hyödyistä nimenomaan työelämätaidoina. Teknologian hyödyntämistä opetuksessa tarkastelee Jalkanen ja Taalas (2015: 178) toteavat, että monimediaisessa opetuksessa voidaan ottaa erilaisia näkökulmia: esimerkiksi ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna opiskelija hyödyntää vain sellaisia resursseja, jotka hän katsoo tarpeellisiksi oman oppimisensa kannalta (mp.). Tämä pätee varmasti paljolti myös kirjoitusviestinnän opetukseen, joka osana kieli- ja viestintäopintoja ei ole opiskelijan näkökulmasta ”kovinta substanssia”. Kirjoitusviestinnän opetukseen suhtaudutaan ekologisesti ja pragmaattisesti, mikä konkretisoituu usein siten, että opiskelija motivoituu kirjoitustehtävistä vasta, kun kyse on omasta tutkielmasta. Kun vertaistuen antamista korostetaan siirrettävänä ja geneerisenä taitona, voisi opiskelijan olettaa motivoituvan hyödyntämään sitä ja opettelemaan sen käyttöä osana omia työelämätaitojaan.

Outi Kallionpää (2017) on tuonut esiin käsitteen ”uusi kirjoittaminen” ja kuvailee kirjoittamisen osa-alueiden muutoksia, jotka kumpuavat ennen muuta tekniikan ja kirjoitusympäristöjen muuttumisesta. Yhtenä muutoksen osa-alueena hän mainitsee kirjoituskäytännöt, jotka muuttuvat yhä sosiaalisemmiksi ja yhteisöllisemmiksi. Tässä Kallionpään määritelmässä korostuu yhdessä kirjoittaminen eli uudenlaisten tekstintuottamistapojen näkökulma. (Kallionpää 2017.) Akateemisessa viestinnässä muutos ei ole ainakaan vielä vahvasti nähtävissä, ja opinnäytetyön tekeminen on tavallisimmin itsenäistä ja yksinäistäkin tekstin työstämistä. Siten opetuksessammekin toteutuvan käytännön pohjalta artikkelimme näkökulma on, että teksti on yhden opiskelijan tuotos, mutta sen työstämiseen ja kehittämiseen hyödynnetään yhteisöllisyyttä, kuten vertaistukea.

### **3. Vertaistuki työkaluna kirjoitusviestinnän kurssilla ja opetuksen ulkopuolella**

Opiskelijoiden näkökulmat kirjoittamisen vertaistuen hyödyistä suuntaavat opetuksen kehittämistä. Teemme tässä pääluvussa huomioita opiskelijoiden vertaistuen odotuksista ja kokemuksista kirjoittamisen konteksteissa opetuksessa sekä sen ulkopuolella. Havainnollistamme näkökulmia opiskelijoiden äänillä, jotka ovat peräisin kyselystämme sekä kurssi-reflektoinneista. Reflektoinnit sisältävät vertaistutyöhön liittyviä ajatuksia ja kurssin tuomia vertaiskokemuksia, ja kyselyn avulla kartoitimme kohdistetummin tuen tarpeita kirjoittamisprosessin eri vaiheissa ja pyrimme saamaan tietoa myös opetuksen ulkopuolella mahdollisesti syntyneistä vertaistukiryhmistä.

### 3.1. Vertaistuki työtapana opetuksessa – analyttistä tekstipalautetta vai kannustavaa tukemista?

Vertaistukeen perustuvat työtavat ovat paljon käytettyjä niin koulumaailmassa kuin korkea-koulutuksessa. Kielikeskusten viestintä- ja kieliopintoihin sisältyvässä kirjoittamisen opetuksessa toteutetaan vertaispalautetyöskentelyä pienryhmissä ja harjoitellaan vertaispalautetta yhtenä kirjoittamista tukevana työkaluna. Kirjoitustehtävissä harjoitellaan palautteen antamista, opetetaan kiinnittämään huomio tekstiin eri näkökulmista ja keskustellaan palautteen antajan ja vastaanottajan roolista. (Ks. myös Helenius 2010.) Viestintä- ja kieliopinnoissa vertaistyöskentelyä toteutetaan siis ohjatusti ja kokemukset ja taidot karttuvat kumuloituvasti. Kirjoitusviestinnän kurseilla opiskelijat reflektoivat tyypillisesti vertaistyökokemuksiaan varsin positiivisesti (ks. myös Helenius 2010): *”Vertaispalauttekeskustelu oli kurssin parasta antia. Kommentoimme toisten tekstejä kunnioittaen ja keskittyen asiaan. Kommentoimassa oppi paitsi lukemaan muiden tekstejä vertailevasti, myös siten, että hahmotti eri tekstilajin asia.”* Hyvien kokemusten voisi olettaa rohkaisevan vastaavaanlaiseen toimintaan myös itseohjautuvasti opinnäytetyön vaiheissa.

Kun opiskelijat reflektoivat kurssilla tai kyselyssä kokemuksiaan vertaistyöskentelystä omien tekstien parissa, voimme löytää merkkejä siitä, mitkä seikat opiskelijat ovat kokeneet hyödyllisiksi ja missä asioissa he havaitsevat puutteita. Yksi tapa lähestyä asiaa on eritellä sitä, koetaanko vertaistuen hyöty pikemmin tekstipalautteiden jakamisessa vai kannustavassa ilmapiirissä.

Opiskelijoiden odotuksista ja kokemuksista on mielestämme hahmoteltavissa kahdenlaista tukemisen tyyppiä: Ensinnäkin voi olla tekstiorientaatiota, mikä tarkoittaa tekstien kommentointia ja kehittämistä yhteisvoimin eli vertaispalautetyötä. Toinen tukemisen tapa on tukiorientaatio, mikä tarkoittaa kannustamista ja keskusteluapua kirjoitusprosessin eri vaiheissa ja ongelmatilanteissa. Vastaavaan tapaan on opinnäytetyön ohjaamisessa katsottu tärkeäksi erottaa palautteen antamisen kaksi erilaista suuntaa: palautetta voidaan antaa suhteessa tuotokseen tai suhteessa prosessiin, joskin nämä suunnat usein kietoutuvat ohjauksessa toisiinsa (Vehviläinen 2014: 171). Opinnäytetekstillä on merkityksensä yhteisen toiminnan selvänä kohteena ja toimintaa jäsentävänä tekijänä (Vehviläinen & Svinhufvud 2009, 191). Ohjauksessa voidaan saavuttaa ongelmanratkaisuun osallistaminen ja ymmärtämisen tavoitteet, jos palautteen antamisessa otetaan huomioon myös prosessin näkökulma (Vehviläinen 2014, 171).

Jaottelumme mukaiset teksti- ja tukiorientaatiot voivat esiintyä vertaistuen elementteinä yhteen kietoutuneina tai eri tavoin painottuneina. Tämänkaltaiset orientaatiot ovat havaittavissa kyselystämme. Tekstiorientaatio näkyi kyselyssä siten, että apua mainittiin saaduksi lähteiden käyttöön, tekstin jäsentelyyn tai aiheen rajaukseen. Tukiorientaatio puolestaan korostui vastauksissa, joissa hyöty nähtiin keskusteluavun ja kannustuksen saamisena. Edellä mainitut asiat korostuivat kyselyssä, kun taas esimerkiksi ajanhallintakysymyksiä tai kirjoitusprosessin vaiheita ei koettu asioiksi, joihin vertaisryhmissä olisi saanut apua.

Ensimmäinen vertaistuen tyyppi eli tekstiorientaatio vaatii käytännössä ennakkosuunnittelua ja sopimista, kun taas jälkimmäiseen eli tukiorientaatioon ei samaan tapaan tarvita jär-

jestäytymistä, vaan sitä voidaan helpommin jakaa spontaanisti opiskelijoiden tavatessa esimerkiksi opetuksen yhteydessä. Kirjoitusviestinnän opinnoissa vertaispalautetyössä syntyy keskustelua kirjoitusprosessista ikään kuin oheistuotteena, jolloin tukiorientaatio niveltyy luontevasti tekstiorientaatioon. Kannustava tukiorientaatio voikin sisältyä organisesti tekstiorientaatioon.

### 3.2 Vertaistukeen kohdistuvia odotuksia ja kokemuksia

Kurssipalautteiden ja kyselyn perusteella voimme havaita, että opiskelijat ovat kokeneet tekstien analysoimisen ja keskustelun vertaisryhmässä usein merkityksellisempänä kuin varsinaisen tekstin kohdistuvan vertaispalautteen. Opiskelijoiden näkemykset viittaavat siis siihen, että vertaistyöskentelyssä juuri vuorovaikutteisuus olisi ollut vaikuttavampaa kuin tekstin kommentointi tai muokkausehdotukset. Varsinaisiin tekstipalautteisiin sisältyvä arvottaminen ja kommentointi ovat voineet jättää palautteen saajan epävarmaksi, toisin sanoen kirjoittaja ei välttämättä ole luottanut toverin muokkausehdotuksiin ja korjauksiin vaan tulkinnut palautteenantajan epävarmaksi. Eräs opiskelija kertoi suoraan toivovansa, että saisi vertaispalautetta nimenomaan osaavalta opiskelijalta: *“Tuntuu tietysti pahalta asettaa tällaisia ehtoja, mutta opiskelijalta saatu palaute on varteenotettavaa vain, jos hän tietää, mitä tekee ja mistä puhuu.”* Suhonen ym. (2015) ovat omassa tutkimuksessaan todenneet vastaavaa: opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki ja -ohjaus korostuivat yhteisöllisessä oppimisessa pro gradu -tutkielman ohjauksessa, ja vertaistuen tärkein muoto oli juuri henkinen tuki. Opiskelijat kannattelivat toisiaan läpi tutkielmaprosessin osoittamalla kiinnostusta toistensa tutkielmiin ja innostamalla toinen toisiaan. (Suhonen ym. 2015.) Kyselyssämme eräs vastaaja kuvasi tätä seuraavasti: *“– – kaveriporukan keskustelut muuttuivat ikään kuin itsestään koskemaan kirjoitusprosessia.”*

Monessa tapauksessa kirjoittamiseen on koettu saavan tukea lähinnä prosessin edistymisen näkökulmasta, mikä ei vähennä tämän tyyppisen tuen arvoa mutta voi jättää opiskelijat kuitenkin yksin omien, tekstiin liittyvien ratkaisujen ääreen. On mahdollista, että opiskelija käsittää roolinsa vertaistyöskentelyssä nimenomaan kannustajaksi, ei niinkään tekstin vahvuuksien ja heikkouksien erittelijäksi eikä arvioijaksi. Tähän voi opetuskontekstissa vaikuttaa se, että opettajan odotetaan kielen asiantuntijana antavan valmiista tekstistä lopullisen arvion. Ohjauksen keinoin voi avata vertaisroolien tavoitteita ja vastuuttaa vertaisryhmää työskentelemään jokaisen kirjoittajan tekstin edistämiseksi. Kirjoitusviestinnän opetuksessa pyritään ohjaamaan seikkaperäisen vertaispalautteen antamiseen ja tavoitellaan sitä, että opiskelijat keskittyisivät kommentoimaan analyttisesti tekstejä useista eri näkökulmista. Kiinnostava ja laaja pedagoginen kysymys on siten se, miten opiskelija kehittyy tässä tekstiorientaatioissa.

Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita erittelemään, mihin asioihin he haluaisivat kirjoittamisen tukea, jos he osallistuisivat vertaisryhmän toimintaan. Vastauksissa korostuivat selvästi kirjoitusprosessin vaiheet, kuten alkuun pääseminen, aloittamisen vaikeudet ja loppuun saattaminen, sekä yleinen tuentarve ja keskustelu. Itse tekstiin liittyvistä alueista nousi päällimmäiseksi tarve oikeakielisyyden tarkastelemiseen. Mielenkiintoista on havaita, että vertaisryhmissä tosiasiaa saatu tuki ei vastausten mukaan osunut samoihin osa-alueisiin

kuin tuentarpeissa oli ilmaistu. Tukea saatiin vain niukasti esimerkiksi kirjoittamisen aloittamiseen ja loppuun saattamiseen, ja aloittamisen vaikeuksien koettiin jäävän vaille tukea. Toisaalta ryhmän oli koettu tuottavan (määrittelemätöntä) tukea ja keskustelua. Useimmin vertaisryhmien katsottiin kehittävän lähteiden käytön ja viittaustekniikan hallintaa, mutta apua ei juurikaan saatu kieliasun viimeistelyyn. Viime kädessä kyselymme opiskelijoiden odotuksissa ja kokemuksissa oli hajontaa. Opiskelijat ovat todennäköisesti taipuvaisia vastaamaan siitä näkökulmasta, mikä heidän oman kirjoitusprosessinsa senhetkinen vaihe ja tuentarve on.

Opiskelijoiden opintojen vaihe vaikuttanee vastaavasti myös vertaispalautteen luonteeseen. Kandidaattiopinnoissa kokemuksia tutkielmatyypisistä tekstistä ei vielä juuri ole, kun taas graduvaiheessa on jo karttunut enemmän kokemusta muun muassa opponoinnista ja argumentoinnista. Vertaisarviointi koetaan usein haastavaksi juuri siksi, että tieteellinen teksti on vielä vieras genre ja tieteellisessä kirjoittamisessa otetaan vasta ensiaskeleita. Toisaalta tieteellisen tekstin rakentamiseen tarvitaan myös sellaisia geneerisiä tekstitaitoja kuin kielenhuollon ja jäsentelyn osaamista, joihin on saatu eväitä jo lukiossa ja edelleen yliopistossa. Erityisesti kielen kommentointi näyttää silti usein jäävän vertaistyökentelyssä verrattain varovaiseksi.

Vertaistuen tuottamia vaikutuksia luonnehdittiin kyselyssämme siinä mielessä puutteelliseksi, että vastaajat olivat jääneet kaipaamaan vertaisilta kriittisempää näkökulmaa tekstiin ja enemmän vaihtoehtoja ja ehdotuksia siihen, miten edetä kirjoittamisessa. Tätä kuvastaa esimerkiksi seuraava vastaus: *”Rohkeampi kritiikki toimimattomista asioista. Rakenneseikkoja tuntuu monen olevan vaikea kommentoida myös.”* Vertaisryhmän mahdollisuuksia kirjoitusprosessin tukijana ei kuitenkaan tämän perusteella voi väheksyä (ks. Helenius 2003: 218), vaan ryhmä voi toimia kriittisenkin palautteenannon turvallisena ympäristönä (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2003: 320).

Opiskelijat ovat kuitenkin yleisesti erittäin halukkaita saamaan palautetta, joskin vertaisen antaman palautteen he ovat usein arvioineet merkitykseltään vähäisemmäksi kuin opettajan antamat palautteet. Kirjoittajilla voi olla halu siirtää vastuuta tekstin ratkaisusta ohjajalle, jolle langetetaan auktoriteettiasema (Svinhufvud 2016: 68). Kirjoittamisen kursseilla reflektoinneissa on usein kerrottu eksplisiittisestikin se, että kirjoittamisen opettajaa pidetään auktoriteettina, jonka palautteen pohjalta uskalletaan tehdä ratkaisuja oman tekstin ja työskentelyn suunnasta. Opettajan palautetta saatetaan verrata vertaispalautteisiin, joissa kehitysehdotuksia ei aina ole osattu tai rohjettu antaa.

Palautteenannossa merkittäviä ovat sekä palautteen kohde että palautteen antajan rooli (Svinhufvud 2016: 44). Kirjoitusviestinnän kursseille osallistuessaan opiskelija saa tyypillisesti palautetta ja tukea sekä kurssitovereilta että kirjoittamisen opettajalta. Odotukset samassa opintoryhmässä toimivien opiskelijoiden tuesta ja toisaalta asiantuntiroolissa toimivan opettajan tuesta voivat olla erilaisia. Asiantuntijaposition voidaan olettaa vähentävän tekstien tarkastelun kontekstissa dialogisuutta, ja tästä positiosta palaute on usein diagnositista ja luonteeltaan korjaavaa (Vehviläinen & Löfström 2012: 280–281). Samassa kirjoitus-tilanteessa ja ongelmakentässä toimivien opiskelijoiden kesken on avoinna mahdollisuus tavoittaa keskusteleva ja vaihtoehtoja puntaroiva, vuorovaikutteinen ote. Erilaisten verkko-keskusteluiden tutkimuksissa ovatkin korostuneet juuri sosiaalisuus ja dialogisuus (ks.

Kääntä 2016: 26–28). Tätä sosiaalista ulottuvuutta ja itseohjautuvuutta olimme olettaneet itsekin löytävämmä, mutta emme saaneet kyselyn avulla merkkejä siitä, että opiskelijat hakeutuisivat esimerkiksi verkkokeskusteluihin työstämään tekstejään ja saamaan vertaistukea.

Opiskelijat kuvailevat kirjoitusviestinnän kurssien päätyttyä vertaistyöskentelyä hyvin tyyppillisesti antoisana ja hyödyllisenä keinona kartuttaa omaa osaamista ja jakaa kirjoittamisen pulmia. Opetuksessa käytettyä vertaistyön käytäntöä pidetään tavallisimmin *menetelmänä*, jolla käsillä olevaa tekstiä analysoidaan ja kehitetään eteenpäin. Kun opiskelijat arvioivat itseään tai tovereitaan palautteen antajina tai vastaanottajina, he kuitenkin tulevat puhuneeksi myös *taidoista* mittaillaessaan omia ja tovereiden vahvuuksia ja heikkouksia palautteen antajina ja vastaanottajina. Epätavallisempaa on, että opiskelijat puhuisivat vertaistyötaidoista *välilineenä*, jota sinällään voisi kehittää, tai kokemuksen, jota aikoo soveltaa myös muissa tekstin tuottamisen tilanteissa. Seuraavaksi tarkastelemme, mitkä tekijät voivat vaikuttaa vertaistyövälineen käyttöön formaalin opetuksen ulkopuolella.

### 3.3 Vertaistukiryhmien spontaani synty

Huolimatta vertaispalautteisiin kohdistuvista kriittisistä huomioista on vertaistyöskentely koettu opetuksen yhteydessä laajalti positiiviseksi kokemukseksi (ks. myös Helenius 2003). Tämän perusteella voisi odottaa vertaistukea ja -palautetta haettavan myös itseohjautuvasti opinnäytetyön kirjoittamisen vaiheissa. Kyselymme vastaajista kuitenkin vain harva oli hakeutunut kirjoittamisen vertaisryhmiin opetuksen ulkopuolella. Seuraavien sitaattien mukaisia kokemuksia voisi kuitenkin olettaa olevan paljonkin opiskelijoiden verkostoissa:

Ollaan sovittu myös känditukiipiiristä kaveriporukan kanssa, jossa kaikilla opinnäytetyön alla (eri opiskelualat).

Muuntokandejamme kirjoitimme muutaman kaverin kanssa kirjastossa, koska se motivoi kirjoittamaan ja toi ns. tylsään kirjoittamiseen hauskuutta sosiaalisten lounaiden muodossa. Motivaatiota lisäsi myös se, että epäselvissä asioissa pystyi heti kysymään apua kaverilta. Aloitimme ryhmän suurin piirtein kirjoituksen puolivälissä, kun kirjoittaminen alkoi tökkimään.

Opiskelijoiden tuentarve kirjoittamisessa on helposti tunnistettavissa, mikä herättää pohtimaan, miksei itseohjautuvia ryhmiä synny kirjoittamisen tueksi yleisemmin ja mitkä asiat tähän vaikuttavat. Vastauksissa vain yksi opiskelija avasi syitä siihen, miksi ei osallistu vertaisryhmiin: *”En ole kokenut tällaista toimintaa ainakaan vielä tarpeelliseksi itselleni.”* On myös kiinnostavaa, vaikuttavatko teknologian ja sosiaalisen median luomat mahdollisuudet *”tekstiorientoituneen”* tuen tai ylipäänsä vertaistuen yleistymiseen. Yllättävää on, ettei kyselymme piirissä vertaisryhmiä ollut syntynyt sosiaalisessa mediassa, kun huomioi kulttuurimme muutoin vireän verkostoitumisen ja erilaisten tukiryhmien runsauden. Sosiaalinen media saattaa olla yhä vapaa-ajan kenttä, johon ei opintoihin liittyviä asioita haluta kytkeä.

Opetuskontekstissa ryhmäytyminen on institutionaalista, sillä se on ohjattua ja määrättyä. Sen sijaan itseohjautuva, vapaaehtoinen tekstityöskentely irrottautuu jonkin verran tästä opetuksen kontekstista, ja ryhmäytymisellä on tällöin erilaisia mekanismeja. Kun kyselys-

sämme kartoitettiin opetuksen ulkopuolella käytettäviä kirjoittamisen tukikeinoja yleisemmin, moni opiskelija kertoi tukeutuneensa oman tekstin luetuttamiseen ulkopuolisella tai keskusteluun toverin kanssa, vaikka varsinaisista tukiryhmistä ei useita mainintoja ollutkaan. Samanlaisessa tilanteessa oleva kurssitoveri vaikuttaa olevan luontevimmin tavoiteltu ja oikea-aikainen vertaistuki kirjoittamisessa, ja valmiiksi organisoidut opetusryhmät luovat tilanteita, joissa kynnys on matala myös itseohjautuvan, pienemmän tukiryhmän muodostumiselle. Yksittäinen maininta kyselyssämme oli myös ainejärjestön kirjoittajapiiristä. Näitä harvalukuisiakin mainintoja itseohjautuvasti opiskelijoiden kesken syntyneistä ryhmistä voinee pitää signaalina tämäntyyppisen vertaistoiminnan olemassaolosta ja tarpeista.

Opiskelijakirjoittajan tuentarve oletettavasti voimistuu opinnäytetyön ja erityisesti pro gradun kirjoittamisen vaiheessa. Toisaalta olemme opetustyössämme havainneet, että jo kandidaatintyön vaiheissa kaivataan runsaasti vertaistukea ja myös ohjausta vertaispalautteiden antamiseen ja saamiseen. Opiskelijoiden tottumukset ja kynnykset vertaistyöskentelyyn saattavat erota myös sen mukaan, onko omalla tieteenalalla enemmän yksintekemisen vai yhteiskirjoittamisen perinteitä. Toinen seikka taas on se, onko kuitenkin eri alojen opiskelijoiden tarpeissa sinällään eroja. Kyselymme pienen vastausmäärän vuoksi ei alakohtaisia eroja voida havaita.

Omaan kirjoittamiseen liittyvät herkkyystekijät tai epävarmuus voivat olla esteitä tekstiryhmien muodostamiseen yhteisten kurssien ulkopuolella, vaikka tukea kaivattaisiinkin. Myös sosiaalisen median käyttöä voi rajoittaa luottamuksen puute: omaa tekstiä ei ehkä kevyesti jaeta sähköisin välinein toisen opiskelijan haltuun. Kirjoittamisen ongelmista on oletettavasti helpompi puhua kuin konkreettisesti muokata omia tekstejä yhteisvoimin.

Itseohjautuvissa ryhmissä tavoitehakuinen, tekstiorientoitunut työskentelytapa voi olla haasteellista, koska työympäristön, välineiden ja valmistautumisen avulla on luotava sopivat puitteet konkreettista tekstin työstämistä varten. Tekstipalautteen antamista toiselle kirjoittajalle voidaan ylipäänsä pitää vaativana tehtävänä, ja se on ohjatuilla kurseillakin haastavaa. Palautteen antaminen ei näin ehkä siirry helposti opetuksen ulkopuolelle vapaiden vertaisryhmien toimintamuodoksi, ja kynnys yhteiseen, ei-ohjattuun tekstityöskentelyyn saattaa olla korkea. Siten myös itseohjautuvuuteen ja vertaistyöskentelyn eri toimintoihin voidaan tarvita ohjausta.

On esitetty, että koulukontekstissa uusien tekstitaitojen alueista keskeiseksi on noussut taito estää informaatiotulvan haittoja ja tavoittaa keskittyneet, syventyneet ja pitkäjänteinen työtapa (ks. Kallionpää 2017: 62). Myös yksin tekemisen kulttuuria on pidetty perinteisen koulukirjoittamisen piirteenä. Perinteistä koulukirjoittamisen tekstilajien joukkoa on luonnehdittu kärjistäen niukaksi, pysyväksi ja formaaliksi ja kirjoitusprosessia staattiseksi ja yksilölliseksi; niin sanotun uuden kirjoittamisen tekstilajit taas ovat moninaisia – muuttuvia, itseohjautuvia ja informaaleja – ja prosessi dynaaminen ja yksilöllis-yhteisöllinen. (Kallionpää 2017: 65; 2014: 65, 69.) Yliopistossa opinnäytetyön kirjoitusprosessissa vaaditaan erityistä pitkäjänteisyyttä, itsenäistä kirjoittamista ja itseohjautuvuutta. Yksin kirjoittaminen sekä erilaisten tekstien lukeminen olivatkin kirjoittamisen kehittämisen keinoina monella kyselymme vastaajalla, minkä voi tulkita tukevan näkemystä opiskelijoiden yksin tekemisen kulttuurista.

Kaiken kaikkiaan itseohjautuvien vertaisryhmien syntyyn voivat vaikuttaa esimerkiksi satunnaistekijät seminaariryhmien vuorovaikutuksessa ja opinnäytetyön prosessien etenemisessä tai opiskelijan persoonallisuudenpiirteet sekä aiemmat kokemukset. Avoin ja turvallinen ilmapiiri ovat keskeisiä oppimisen kannalta (ks. Kiili & Mäkinen 2011: 232), ja toimiva vuorovaikutus on edellytys myös kirjoittamisen vertaistukiryhmissä. Viestintävalmiudet ja -taidot voivat kuitenkin jäädä aktivoitumatta monesta syystä. Sen vuoksi ei opiskelija välttämättä tule hyödyntäneeksi opetuksessa käytettyjä työtapoja, vaikka tunnistaisivat tuentarvetta omassa kirjoitustyössä opetuksen ulkopuolella.

## 4. Pohdintaa

Yliopisto-opinnoissa opinnäytetöiden kirjoittamisen tavat ja konventiot eivät näytä juuri muuttuneen, vaikka muuten kirjoittamisen käytännöt seurailevat tiiviisti aikamme uusia ilmiöitä. Muutoksiin ovat vaikuttaneet ennen muuta nopea teknologia, monimediaisuus ja laajalle levittäytyvät verkostot. Yliopisto-opiskelijan tekstilajit ja kirjoittamisen käytännöt saattavat edelleen etäännyä yhä kauemmas uudesta kirjoittamisesta (vrt. Kallionpää 2017). Kynnys akateemiseen kirjoittamiseen saattaa vain kasvaa, koska tutkimukseen nivoutuvat tekstilajit vaativat erilaista orientaatiota, hiotumpaa ilmaisua ja pitkäkestoisempaa työskentelytapaa kuin arkiviestintä. Nykyiset monimediaset tekstiympäristöt tuovat uusien välineiden ja mahdollisuuksien ohessa myös haasteita kirjoitusprosesseihin. Tiedonhakua on mahdollista tehdä sähköisin välinein, mutta mediatulva ja lukuisat sosiaaliset yhteisöt tuottavat monisuurioitamista, mikä voi hankaloittaa keskittymistä ja vaativan ajattelun tehtäviä, kuten tyypillisesti kirjoittamista (mt.).

Perinteisen koulukirjoittamisen ja kirjoitusprosessin vakiintuneet konventiot ovat kovin vastakkaisia uuden kirjoittamisen monimuotoisten tapojen kanssa, kuten olemme todenneet (ks. luku 3.3). Tähän kahtiajakoon suhteuttaen akateeminen kirjoittaminen sisältää monessa suhteessa niin sanotun perinteisen koulukirjoittamisen piirteitä. Yliopisto-opiskelijan kirjoittamisympäristöt seurailevat viriketulvineen ja ajan ja paikan vapauksineen yleistä digimurrosta, mutta tutkimukseen perustuvan kirjoitusprosessin rytmi ja tempo etäännyvät uuden kirjoittamisen kiivaudesta. Sen sijaan yksilöllisen ja yhteisöllisyyden akselilla opetus on muuttunut yhteisöllisemmäksi ja kirjoittamisen opetus sisältää laajalti vertaistyön malleja, ja siten opiskelijalla voisi olla entistä enemmän mahdollisuuksia ja valmiuksia purkaa myös opinnäytetekstin yksin tekemisen perinnettä. Opetuksen suunnittelussa olisikin syytä avata näitä kirjoittamisen kontekstikohtaisia eroja. Vertaistyöskentelyssä voisi olla hyödyksi ohjata opiskelijoita tiiviimmin kohti tekstiorientaatiota eli korostaa kommentoinnin ja yhteisen muokkauksen merkitystä tekstin kehittämisessä.

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet vertaistuen merkityksiä ja määritelmiä tieteellisen kirjoittamisen kontekstissa sekä avanneet opiskelijoiden vertaistukeen ja ohjaajan tukeen liittyviä odotuksia. Näiden pohjalta voimme hahmottaa itseohjautuvien, opetuksen ulkopuolella toimivien kirjoittajaryhmien edellytyksiä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. On myös pohdittava, mihin opetuksessa kiinnitetään huomiota ja millaisia tekstitaitoja opiskelija tarvitsee selviytyäkseen (perinteisessä) akateemisessa viestinnässä mutta saadakseen myös eväitä työelämään ja tulevaisuuden tekstitehtäviin.

Yksi kiinnostuksemme kohde oli se, muodostavatko opiskelijat itseohjautuvasti tukiryhmiä opinnäytteen kirjoittamisen vaiheissa sen jälkeen, kun heillä on takanaan pitkä opintopolku lukuisine vertaistyöskentelykokemuksineen ja myös kirjoitusviestinnän opinnoissa karttuneita välineitä tutkielmatyypisen tekstin tuottamista varten. Meitä askarrutti, miten opiskelijat soveltavat ja kehittävät yhteisöllisiä tekstitaitoja opetuksen ulkopuolella ja millaista tukea ylipäänsä kirjoittamiseen haetaan itsenäisissä kirjoitustöissä, jollaisena opinnäyte-työtakin voi pitää. Kyselyssämme emme saaneet merkkejä siitä, että itseohjautuva ryhmäytymisen olisi yleinen ilmiö, mutta ilmiön kartoittamiseen tarvittaisiin laajempi ja tarkemmin kohdistunut tutkimus, joka tavoittaisi suuremman määrän opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita.

Tutkielmien valmiiksi saattaminen on usein kynnyks akateemisissa tutkinnoissa, ja opintojen viivästymistä on pidetty pitkään ongelmana. Korkeakoulujen piirissä on toki järjestetty tukitoimia, joilla on tavoiteltu esimerkiksi opintonsa keskeyttäneiden valmistumista (esim. Kiili & Mäkinen 2011: 232). Kirjoittamisen ongelmiin on tarkoituksenmukaista reagoida jo hyvissä ajoin, ja tutkielmanteon vaiheissa voi olla hyödyllistä ohjata vertaisryhmien käyttöön ja yhteisölliseen tekstityöhön. Voidaan pohtia, onko opintopolulla jonkinlaisia aukkoja, joita saataisiin umpeen, jos opiskelijat organisoituisivat itseohjautuviin vertaisryhmiin ja opinnoissa tarjottaisiin oikea-aikaista lisätukea kirjoitusprosessiin ja tekstien loppuun saattamiseen. Oppijoiden vertaistyöskentelyyn ja varsinaiseen kirjoittamiseen opetukseen liittyvä oletettavasti osin erilaisia tarpeita, ja itseohjautuvan vertaisryhmän ja opetusryhmän tehtävät voivat olla toisiaan täydentäviä. Kirjoitusviestinnän opinnoissa on mahdollista tehdä näkyväksi sitä, että yhteisöllisiä tekstitaitoja voi kehittää ja soveltaa ja että ne ovat työelämään siirrettäviä geneerisiä taitoja.

## Lähteet

Barton, David & Hamilton, Mary 2000. Literacy practices. Teoksessa: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (toim.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge, 7–15.

*Flipped learning in Finland.*

URL: <http://www.flippedlearning.fi/p/kaanteinen-oppiminen.html> [luettu 1.2.2017]

Heikkilä, Annamari & Lonka, Kirsti 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31(1), 99–117.

URL: [https://www.researchgate.net/profile/Kirsti\\_Lonka/publication/216743194\\_Studying\\_in\\_Higher\\_Education\\_Students'\\_Approaches\\_to\\_Learning\\_Self\\_Regulation\\_and\\_Cognitive\\_Strategies/links/0c96053bbfd8ec4499000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kirsti_Lonka/publication/216743194_Studying_in_Higher_Education_Students'_Approaches_to_Learning_Self_Regulation_and_Cognitive_Strategies/links/0c96053bbfd8ec4499000000.pdf) [luettu 22.4.2017]

Helenius, Jutta 2003. Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa: E. Poikela & S. Öystilä, (toim.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 195–222.



URL: [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68282/tieteellisen\\_kirjoittamisen\\_kipupisteit%c3%a4\\_2003.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68282/tieteellisen_kirjoittamisen_kipupisteit%c3%a4_2003.pdf?sequence=1) [luettu 22.4.2017]

Helenius, Jutta 2010. Kokemuksia vertaispalautteen käytöstä Tieteellisen kirjoittamisen kurssilla. *Pedaforum* 1/2010, 17. vsk., 26–28.

Helenius, Jutta, Kaakkolampi, Katriina & Stöckell, Päivi 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa: E. Poikela & S. Öystilä (toim.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 171–176.

URL: [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68267/yliopistopedagogiikkaa\\_kehitt%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2003.pdf?sequence=1#page=19](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68267/yliopistopedagogiikkaa_kehitt%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2003.pdf?sequence=1#page=19) [luettu 22.4.2017]

Ivanič, Roz 1998. *Writing and Identity*. The discursual construction of identity in academic writing. *Studies in Written Language and Literacy* 5. John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18: 3, 220–245.

URL: <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf> [luettu 22.4.2017]

Jalkanen, Juha & Taalas, Peppi 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa: T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.): *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFInLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 172–186.

URL: <http://journal.fi/afinlavk/issue/view/3595> [luettu 22.4.2017]

Kallionpää, Outi 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & Viestintä* 37(2014): 4, 60–78.

Kallionpää, Outi 2017. Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum creative writing research journal* 1/2017. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Karjalainen, Kristiina, Klemi, Leena, Lonka, Lea & Saks, Juha-Matti 2004. Aikuiskasvatuksen ohjauksesta. Salmiakkimallin neljä peruskäsitettä. *Aikuiskasvatus* 3/2004, 248–254.

Kiili, Carita & Mäkinen, Marita 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.): *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.

Korhonen, Vesa, Nevgi, Anne & Stenlund, Antero 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksessa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri

- (toim.): *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 130–151.
- Kääntä, Liisa 2016. *Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa*. Acta Wasaensia 359. Kielitiede 50. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Wager, Maaret 2003. Tieteellisten oppinätetöiden ohjaaminen. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–325.
- Luukka, Minna-Riitta & Leiwo, Matti 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa: K. Sajavaara & S. Takala (toim.): *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36.
- Murtonen, Mari (painossa). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.): *Korkeakoulupedagogiikka – Opettaminen ja oppiminen yliopistolla*. Tampere: Vastapaino.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2011. Oppimisen teoriat. Teoksessa: Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.–2. painos. Helsinki: WsoyPro, 194–236.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. URL: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [luettu 1.2.2017]
- Rauste-von Wright, Maijalisa 1997. *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Salminen, Timo, Nykopp, Minna, Kiili, Carita & Marttunen, Miika 2013. Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjinä. Teoksessa: P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (toim.): *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–70.
- Suhonen, Marjo, Kaakinen, Pirjo, Kaasila, Raimo & Sarenius, Vesa-Matti 2015. Yhteisöllinen oppiminen pro gradu -tutkielmien pienryhmäohjauksessa. *Yliopistopedagogiikka* 2. URL: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteisollinen-oppiminen-pro-gradu-tutkielmien-pienryhmaohjauksessa/> [luettu 14.2.2017]
- Svinhufvud, Kimmo 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3., uudistettu painos. Helsinki: Art House.
- Tampereen yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2015–18*. Tieteellinen kirjoittaminen -kurssin osaamistavoitteet. URL: <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=10770&idx=3&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016> [luettu 14.2.2017]

*Turun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 2016–18.* Suomen kielen kirjallisen viestinnän yleiset tavoitteet.

URL: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=248&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016&aine=KISU> [luettu 1.2.2017]

Vehviläinen, Sanna 2014: *Ohjaustyön opas*. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, Sanna & Löfström, Erika 2012. Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta: tulkinta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa: M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.): *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 262–287.

Vehviläinen, Sanna & Svinhufvud, Kimmo 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena. *Aikuiskasvatus* 29(3), 190–201.

# Digital Literacy in the Language Centre Classroom

*Mike Nelson*

## 1. Introduction

Digital literacy (DL) has become a buzzword in the field of education over the last twenty years. Since its inception in mainstream thought through the work of Gilster (1997), where he put forward the notion of literacy for the digital age, various competing definitions have emerged (Bawden 2008). Yet perhaps because of the broadness of these varying notions of digital literacy, the concept has remained for many teachers both vague and challenging. Anecdotal evidence suggests that many teachers feel that digital content should form a key part of their teaching but they are uncertain as to exactly how this digital content can best be incorporated into their teaching and even exactly what digital literacy means.

This article examines the perceptions of language centre teachers as to what they believe digital literacy to be, and explores the current practices of language centre teachers in terms of their use of digital media. It also investigates to what extent digital literacy has infiltrated curricula design and the pedagogical approaches adopted by teachers. In all these areas the Jisc Digital Literacy Statements<sup>1</sup> from the teacher and curricula design perspectives were used as guiding frameworks. This research was carried out as part of the Finelc 2digi project to assist in the development of the digital literacy of language centre teachers in Finland by use of a structured questionnaire distributed to all language centres in Finland. In this way a picture of current practice was obtained, leading to informed digital literacy strategy suggestions based on present and potential practices. The insights gained from this research will hopefully have implications for both future teaching and curricula design.

## 2. Brief review of the literature

### 2.1 21<sup>st</sup> Century skills

Before considering in detail how digital literacy has been treated in the literature, it is important to see it in context as one of the skills that will be needed in workplace the coming century. In an influential report<sup>2</sup> Davies, Fidler and Gorbis (2011) defined the workplace of the 21<sup>st</sup> century as being influenced by a number 'key drivers'. In their report they identify six 'drivers of change' (2011:3) that are creating a whole new range of skills needed in the future workplace. These drivers include the rise of smart machines and

---

<sup>1</sup> <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>

<sup>2</sup> Future Work Skills 2020 (University of Phoenix)

systems, and a computational and globally connected world. As a result of these changes in society, a list of ten core skills needed in the future workplace are presented that include the need for computational thinking, new media literacy, cognitive load management and virtual collaboration (2011: 8-12). These skills echo work done previously by the P21 partnership for 21<sup>st</sup> Century learning<sup>3</sup> that identified communication and collaboration, and information, media and technology skills as being essential for 21<sup>st</sup> century learning. At the European level, digital competence 'has been recognized as one of the eight key competences for lifelong learning by the European Union' (Ala-Mutka 2011:5). More recently the World Economic Forum (2016)<sup>4</sup> also singled out the rise of technology as a driver of change.

Perhaps the most useful definitions of 21<sup>st</sup> Century skills were expounded by Binkley et al. (2012) who conducted a meta-analysis of the varied frameworks of 21<sup>st</sup> Century skills used across the world. In this analysis they found ten core skills that they divided into four general areas: ways of thinking, ways of working, tools for working and living in the world (Binkley et al. 2012:36). These then formed the KSAVE framework: knowledge, skills, attitudes, values and ethics. This analysis is significant for any attempt to define digital literacy because it highlights the fact digital literacy is not an isolated skill; rather, it is deeply embedded in the broader concept of 21<sup>st</sup> century skills. It is possible, therefore, to infer the importance of teaching digital literacy to students or at least the need to integrate elements of technology use into the classroom so as to best reflect these forthcoming requirements.

## 2.2 Digital literacy

The literature on digital literacy is extremely broad, but starts in its modern sense with the work of Gilster (1997) who defined it in part as 'The ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers'. (Gilster 1997:1) Gilster also observed that notions of digital literacy are embedded to some extent in the concept of literacy per se. That is, as Bawden (2008: 28) has pointed out, what was considered in earlier times to be an educated person or to be literate in a general sense, has its modern equivalent in the need to be literate in a digital world. This is a rather obvious and broad definition and attempts to more specifically define digital literacy have filled an ever-expanding body of literature for the last twenty years.

Of these broad definitions, Lankshear and Knobel (2006) suggested that 'Definitions of digital literacy are of two main kinds: conceptual definitions and standardized sets of operations intended to provide national and international normalizations of digital literacy' (2006:12). Thus much of the literature is concerned with either the search for a definition of the concept of digital literacy or 'attempts to operationalize what is involved in being «digitally literate» in terms of certain tasks, performances, demonstrations of skills, etc., and to render these as a standard set for general adoption' (ibid 2006:13).

---

<sup>3</sup> <http://www.p21.org/>

<sup>4</sup> [http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017\\_FINAL.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf)

In this article we are concerned with both aspects: we need to gain an understanding of what DL may be and also operationalize that definition or understanding for the benefit of language centre teaching and learning.

In his overview on the concepts and origins of DL, Bawden (2008) reviews how the notion of DL has evolved from its pre-Gilster origins based on information and computer literacies to the multi-faceted concept of digital literacies held today. Computer literacy or IT literacy – being able to use the necessary hardware and software – was perhaps the origin of DL, which expanded to and was incorporated in the notion of information literacy in the 1980's (Bawden 2008:21). Information literacy was mostly concerned with library skills and the American Library Association's (ALA) six-stage model for information literacy<sup>5</sup> has been influential in all later models. This line of thought – that DL is not simply concerned with technical skills and the ability to use computers – was then clearly embraced by Gilster (1997:15) when he said that it was about 'mastering ideas, not keystrokes'. This idea was echoed by Eshet-Alkalai (2004) who concurred that 'Digital literacy can be defined as survival skill in the digital era. It constitutes a system of skills and strategies used by learners and users in digital environments.' Eshet-Alkalai (2004:102).

Ng (2012) suggests a framework for DL that includes three major dimensions. There is firstly the technical dimension of DL which 'broadly means possessing the technical and operational skills to use' it (Ng 2012:1067). The second dimension is the 'cognitive' one which 'is associated with the ability to think critically in the search, evaluate and create cycle of handling digital information. It also means being able to evaluate and select appropriate software programs to learn with or to do a specific task' (Ng 2012:1067). The cognitive aspect also refers to the ability to be 'knowledgeable with the ethical, moral and legal issues associated with online trading and content reproduction that make use of digitally-based resources (e.g. copyrights and plagiarism)' (Ng 2012:1067). The third dimension is that of the socio-emotional that 'involve[s] being able to use the Internet responsibly for communicating, socializing and learning'. He summarizes the three elements saying that 'Central to all three dimensions of the digital literacy framework is critical literacy - understanding that people behind the scenes writing the information have their own motivations and being able to critically evaluate whose voice is being heard and whose is not is important for learning as neutrally as possible' (Ng 2012:1067).

Ng's work is in line with the earlier research done by Bawden and in the conclusion of his article, Bawden had set out the 'four general agreed components of digital literacy' (2008:28). Bawden's four main themes begin with what he terms the underpinnings of DL – the traditional notions of literacy *per se* (and with it 'an ability to function in society) and the traditional idea of computer and ICT literacy. The second underpinning is that of background knowledge: a knowledge of the new world of information and the nature of information resources. He then identifies what he considers to be the competencies central to any definition of DL: reading and understanding digital and non-digital formats; creating and communicating digital information; evaluation of information; knowledge assembly; information literacy and media literacy. The final element refers to the attitudes and

---

<sup>5</sup> Recognizing the need for information, identifying what information is needed, finding the information, evaluating, organizing and using the information. (ALA 1989).

perspectives needed for an 'educated' person: the propensity for independent learning and being 'grounded in some moral framework' engendering a social literacy (2008:40). It is interesting to note how well these core elements dovetail with many of the core elements put forward by Binkley et al. (2012) noted earlier. One further small, but significant point needs to be made: that one key part of digital literacy is, in addition to knowing when to use it, when not to use it (Bawden 208:28).

Despite the need for a clear definition of DL, this work is mostly concerned with the second aspect of Lankshear and Knobel's (2006) overview of DL definitions: how the notion of DL has been operationalized. In this it may be clearer to use the term 'digital practice' adopted by White (2015). He defines digital practice as 'the study of how individuals and groups use and apply digital technologies to everyday tasks, learning and work ...' (White 2015:28). White refers to two models for examining digital practice: those of White and LeCornu (2011) and Beetham and Sharpe (2010, 2011). White and LeCornu suggest a model of digital practice that sees participants in the digital world as either 'visitors' or 'residents'. Visitors, they suggest:

... understand the Web as akin to an untidy garden tool shed. They have defined a goal or task and go into the shed to select an appropriate tool which they use to attain their goal. Task over, the tool is returned to the shed. It may not have been perfect for the task, but they are happy to make do so long as some progress is made. (White and LeCornu 2011).

They continue that

Residents, on the other hand, see the Web as a place, perhaps like a park or a building in which there are clusters of friends and colleagues whom they can approach and with whom they can share information about their life and work. A proportion of their lives is actually lived out online where the distinction between online and off-line is increasingly blurred. (ibid 2011).

White and LeCornu feel that people can move between these two categories depending on the nature of the task, creating a developmental path between the two extremes (White 2015:29).

The second model mentioned is that of Beetham and Sharpe (2010), and it is on this model that this article is based. They suggested a pyramid model (seen in Fig. 1 below) where each level represents part of the process involved when individuals engage with digital literacy. In their original model in 2010 the four stages of development were access and awareness, skills, practices and identity. In a later model, created for Jisc<sup>6</sup>, we see a more accessible version with access and awareness replaced simply by functional access. This model presents the developmental path of attaining digital literacy as beginning with individuals

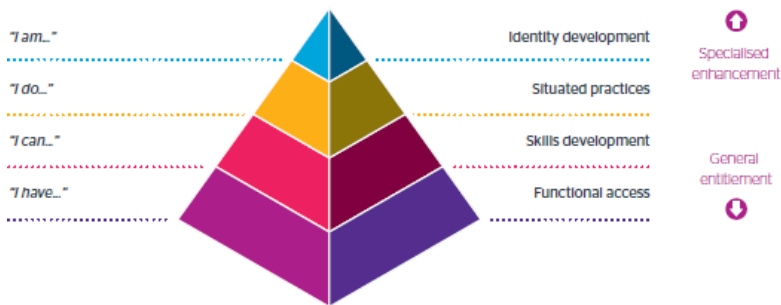
---

<sup>6</sup> Jisc (formerly the **Joint Information Systems Committee**) is a United Kingdom not-for-profit company whose role is to support post-16 and higher education, and research, by providing relevant and useful advice, digital resources and network and technology services, while researching and developing new technologies and ways of working. It is funded by a combination of the UK further and higher education funding bodies, and individual higher education institutions. (Source: Wikipedia).

having functional access to the digital tools they need to use. Participants then gain skills, covered in the 'I can' layer of the pyramid, leading to situated practices where by using digital tools people gain ways of thinking and acting based on their acquired abilities. Finally, at the apex of the pyramid, based on the three previous levels of development, participants gain a digital identity (I am).

Fig.1 Beetham and Sharpe's pyramid model (2010).

### Defining digital literacy: a general model



Beetham and Sharpe (2010)

Beetham and Sharpe's model was incorporated by Jisc and expanded into a detailed developmental framework. Jisc had created earlier (2009) a definition of digital literacy that encompassed seven elements shown below in Fig. 2. Once again it is possible to see an overlap with the work of Binkley et al. (2012) noted previously. What is important in this definition is that we are no longer discussing digital literacy as a single concept, but digital literacies in the plural that encompass many of the elements we saw in the early definitions of digital literacy. Jisc then updated this definition to include the six elements of digital capabilities after user feedback was analyzed. It was, therefore, with these broader definitions of digital capabilities that a survey was created to evaluate the current levels of knowledge and practice of digital literacy in Finnish language centres in January 2017.



Fig. 2 The seven elements of digital literacies (Jisc).

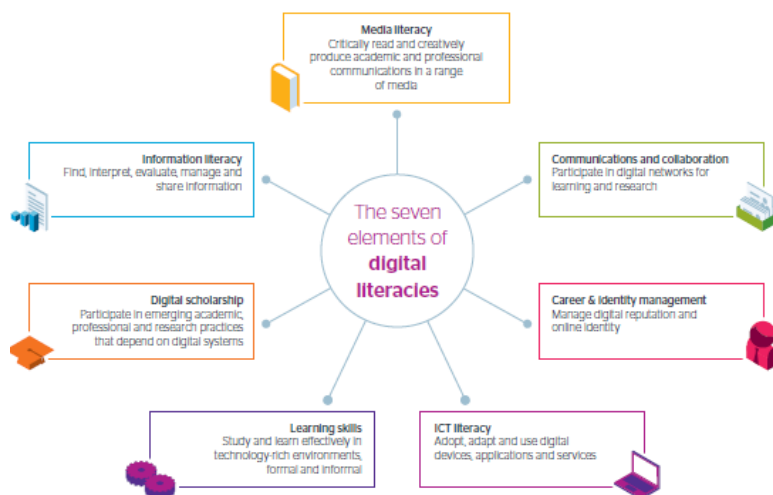
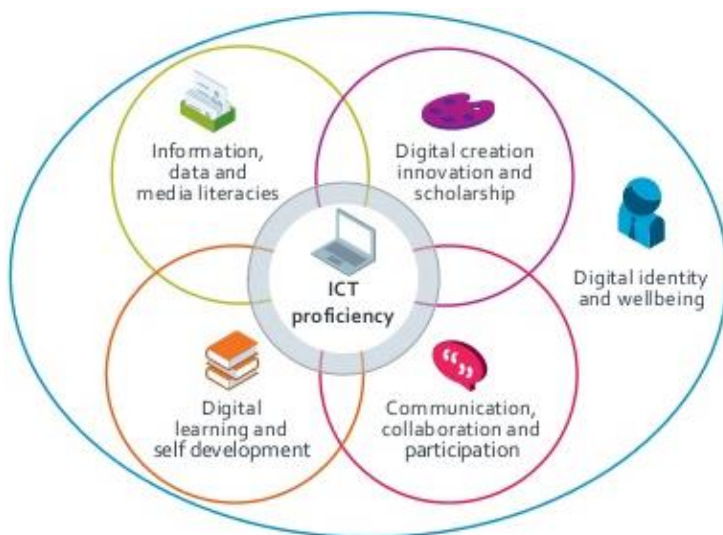


Fig. 3 Digital capabilities: the six elements (Jisc).



### 2.3 Paradigms of digital literacy

Finally, before venturing into the methodology used in this research it is important to give brief mention the deeper elements on which digital literacy is built. These were summarized by Nawaz and Kundi (2010) where they describe the contradictory paradigms that lie beneath any definition of digital literacy. They distinguish between the instrumental view of ICTs – that ‘they are just technologies and their role depends on their use’ and the more liberal or substantive view, where ICTs have the ability to change society (Nawaz and Kundi 2010:22) simply by their presence (also referred to as social determinism, where technology is formed as a result of social change and the society it is surrounded by). This is in opposition to the notion of technological determinism, where changes in society happen as a result of the new capabilities engendered by the new technology: technology is thus seen as a driver of social change. They then link these notions to the more traditional behaviourist vs constructivist debate, where the instrumental view is seen as a behaviourist model and the more liberal, substantive model is aligned with constructivist thought. They conclude by saying that ‘instrumental and substantive are two distinct moments in the learning process. Both are essential for mastering of any technology, art or science’ (Nawaz and Kundi 2010:24). It can be seen that these paradigms are possibly realized in Beetham and Sharpe’s (2010) model going from the behavioural access and skills development to the more constructivist ‘I am’ element. Likewise it is reflected in Bawden’s (2008) ICT literacy and attitudes and perspectives continuum.

## 3. Methods

The methodology used for this study is both qualitative and quantitative. A questionnaire was created using aspects of the Jisc Example Teacher Profile and the Jisc Digital Literacies Development Framework and in particular the matrices designed for learners and curriculum development. The concepts put forward in these frameworks formed the basis of a questionnaire that drew on the four levels of Beetham and Sharpe’s (2010) developmental pyramid to ascertain certain key questions: what functional access do teachers have, how do they evaluate their own and their colleagues’ current digital skills, what do they perceive digital literacy to be, how far it has been developed in their curricula and what pedagogical practices are already in place? Thus, the questionnaire began by ascertaining respondents’ functional access; that is, what digital tools are readily available to them in their daily working life. Their digital skills were then recorded utilizing the ‘I can’ questions of the Jisc matrices. The second half of the questionnaire asked respondents to evaluate their own and colleagues’ knowledge of what they consider digital literacy to be. Finally, they were asked to analyze how far digital literacy has found its way into the language centre curricula and what pedagogical approaches have been used up until now. The questionnaire can be found in Appendix A.

The survey was written in English, translated into Finnish and distributed to all Finnish language centres 27.1.2017-6.2.2017 using Webropol 2.0. The question types used in the survey consisted of yes/no/not sure questions, open questions for more reflective issues and a Likert scale of 1-5. One completion reminder was sent four days before the deadline date. In total, 104 replies were received from twelve different language centres with a

response rate of approximately 20% (104/521). The English and Finnish survey results were then merged in Webropol 3.0 to create a survey representing all respondents. Replies were then analyzed using both the quantitative results generated by Webropol and qualitatively. The qualitative analysis was carried out in part by analyzing the subjects' view on what they considered DL to be by using Bawden's (2008) four elements of DL and assigning each answer to one or more of the elements.

## 4. Results and discussion

### 4.1 Functional access

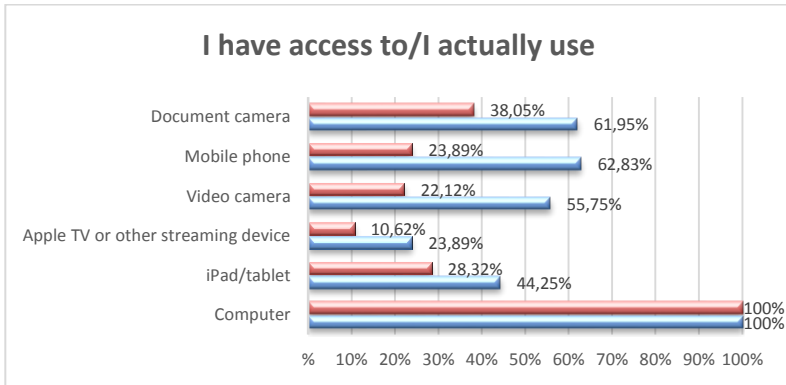
Respondents reported that the university networks they use are more than adequate with 88% (n=98) reporting networks functioned either well or very well. Likewise, access to a variety of digital hardware available for use in teaching was abundant. However, there was a marked difference between availability and actual usage (shown in Fig. 4 below). All had access to a computer for teaching (100%) and apart from Apple TV, 55% or more had access to a variety of digital equipment to use. However, apart from computer usage in the classroom (also 100%), other digital hardware tended to be used at a rate of 50%; that is, hardware was available but only used by 50% of the teachers. There are many possible explanations for this, but it can be argued that teachers will often use what is considered conducive to learning: just because one can use something does not mean it should be used. Here we can also return to Bawden's (2008) message that knowledge of DL also means knowing when not to use it. One respondent noted that

I think there is also a problem that we use platforms and blogs and all sorts of technology when the teaching outcomes would be more easily achieved without them.

Even more critically:

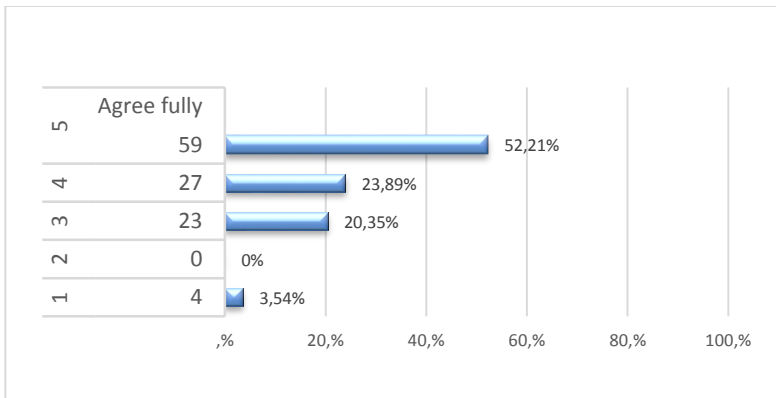
Suhtaudun kriittisesti langattoman teknologian käyttöön opetuksessa, sillä sen lukuisissa tutkimuksissa todettu heikentävän oppimisen tärkeintä komponenttia, fokusointikykyä.

Fig. 4 Access to and actual usage of digital devices in language centres



This difference between actual usage and availability could also perhaps in part be explained by participants' views on their own ability to use digital media. When asked 'How would you evaluate your own digital skills in the classroom?' only 15% considered themselves to be very good, whilst most (79%) saw themselves as being good or average. Despite these figures, over half respondents thought that having a digital element in their teaching was essential (Fig. 5).

Fig. 5 Having a digital element in my teaching is essential



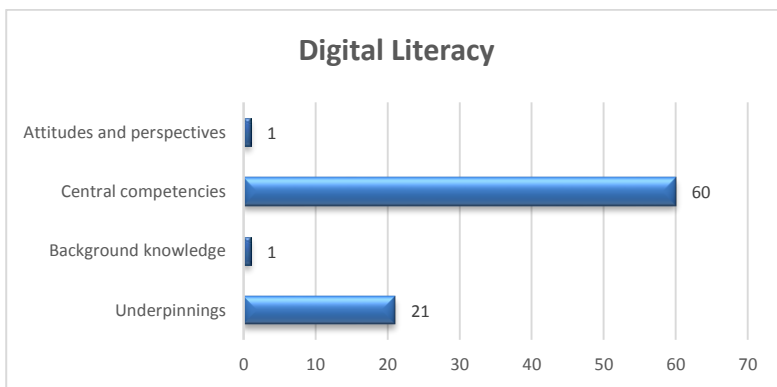
Respondents were then asked a series of 'I can' questions in relation to their digital skills. Results showed an overall level that was very high, including the ability to use technologies to support learning across the boundaries of time and space. However, participating in

digital academic communities was found to be less familiar (2.28/5), which may reflect the general focus of respondents on teaching, rather than research work.

## 4.2 The concept of digital literacy

Seventy per cent of respondents reported being interested in the concept of digital literacy, with just 9% saying they were not and 21% being unsure. When asked if they knew what digital literacy is, 45% said the concept was clear to them, whilst 43% reported they were not sure and 10% said they did not know what it is. When asked if their colleagues were aware of what digital literacy is, nearly 65% were unsure, as opposed to 35% believing their colleagues did know. Only 1% of respondents thought their colleagues did not know what DL is. 66% reported that digital literacy had been discussed in their language centre, 8% said it had not and 25% were unsure. Respondents were then asked in an open question to define what they think digital literacy is. Of the 114 respondents, 84 replies were received. Using Bawden's (2008) four basic definitions of digital literacy, findings are shown in Fig. 6 below.

Fig. 6 Answers to the question, 'What is digital literacy?' divided by Bawden's (2008) definitions.



It is perhaps unsurprising that a survey of predominantly teacher respondents would focus on the more practical aspects of the definitions. Those replies found in the 'underpinnings' section referred to DL being basic computer skills and the ability to teach with them, one respondent succinctly writing '*using computers and stuff*'. The main focus was on definition three: central competencies including information and media literacy for example,

Having the knowledge and skills to live, learn and work in a digital society e.g. finding, creating, evaluating, using, sharing and communicating through digital tools.

Only one answer each was found that could be linked to the other two categories. In category two, background knowledge, one teacher wrote *that*

Minusta tuntuu, että käsite on työelämän tarpeita ajatellen liian kapea, sillä siitä puuttuu .... näkemys teknologiavälitteisestä vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutusosaamisesta teknologiavälitteisissä vuorovaikutuskonteksteissa. Yhä useammin työhön liittyvät vuorovaikutussuhteet syntyvät ja kehittyvät teknologian välityksellä.

In category four, attitudes and perspectives we found

[digital literacy] is usually considered to entail critical thinking but I think more and more importantly humanistic values should be considered as part of digital 'expertise'.

Several respondents also referred to the notion of when not to use digital methods and some were completely against it altogether.

## 5. Pedagogical approaches to Digital Literacy

Answers to the question 'what pedagogical approaches to digital practices are now in use in your language centre and how do they facilitate digital literacy?' tended to focus on the kind of tools being used rather than the pedagogical principles behind their use: materials in digital format, web-based courses, use of, for example, Quizlet, Moodle, and Kahoot. However, there were some answers indicating a sophisticated pedagogical approach using digital methods, for example:

I have adopted pedagogical approaches based on Activity Theory and the principles of apprenticeship i.e. using examples of accepted models that are considered effective, scaffolding the students as they research, create and craft content and passing over the helm to them as they become more confident and ready to evaluate each other's work.

Other answers focused on an analytical approach to digital content in groups, learning methods that require digital content, use of digital materials, critical thinking, and use of the flipped classroom. There were several comments where respondents indicated they did not understand the question (Finnish version only) so the wording may have been less than optimal. Answers tended to focus thus on the practical applications of DL either in terms of using actual hard- and software or in terms of specific pedagogical practices. Again, arguably unsurprisingly given the time constraints on respondents, there was no explicit mention of the deeper paradigms through which the views of DL can be viewed. Thus reference to the instrumental vs substantive / behaviourist vs constructivist debate (Nawaz and Kundi 2010) and whether one adheres to a technological determinist or a social constructivist approach to digital literacy was not touched upon. This is an area that merits further discussion and could act as a theoretical basis for work done in the proposed Finelc 2Digi project.

From a practical perspective, Tinio (2003) provides us with an overview of the pedagogical approaches that are enhanced by access to digital media. These are summarized in the

table below (Tinio 2003:9). Perhaps the most important of these is collaborative learning – a key factor noted earlier in the Work 2020 report (Davies et al. 2013).

Table 1 Overview of pedagogical approaches (Tinio 2003:9).

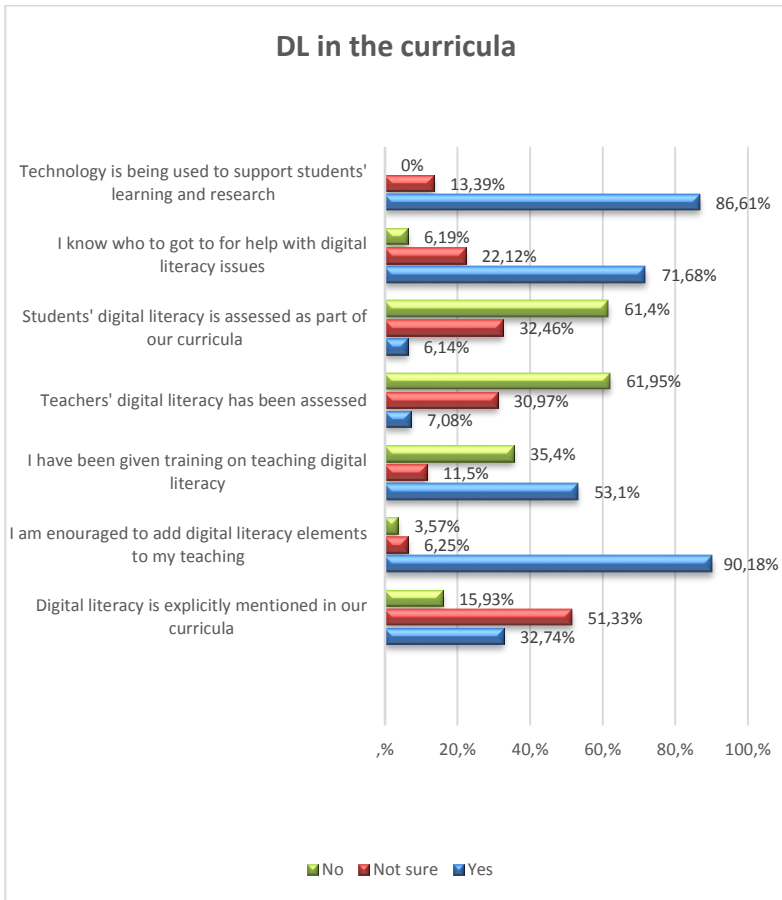
Aspect	Less (‘traditional pedagogy’)	More (‘emerging pedagogy’ for the information society)
Active	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activities prescribed by teacher</li> <li>• Whole class instruction</li> <li>• Little variation in activities</li> <li>• Pace determined by the programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activities determined by learners</li> <li>• Small groups</li> <li>• Many different activities</li> <li>• Pace determined by learners</li> </ul>
Collaborative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Homogenous groups</li> <li>• Everyone for him/herself</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Working in teams</li> <li>• Heterogeneous groups</li> <li>• Supporting each other</li> </ul>
Creative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproductive learning</li> <li>• Apply known solutions to problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productive learning</li> <li>• Find new solutions to problems</li> </ul>
Integrative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No link between theory and practice</li> <li>• Separate subjects</li> <li>• Discipline-based</li> <li>• Individual teachers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrating theory and practice</li> <li>• Relations between subjects</li> <li>• Thematic</li> <li>• Teams of teachers</li> </ul>
Evaluative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher-directed</li> <li>• Summative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student-directed</li> <li>• Diagnostic</li> </ul>

Source: Thijs, A., et al. Learning Through the Web Available Online [http://www.decidenet.nl/Publications/Web\\_Based\\_Learning.pdf](http://www.decidenet.nl/Publications/Web_Based_Learning.pdf) Accessed 31 May 2002.

## 5.1 Digital literacy in language centre curricula

In the third part of the survey, respondents were questioned on how far DL had already become part of the curricula in their language centre. The results show that whilst technology and digital elements are common in teaching (86% reported that technology is used to support students’ learning and research) and 90% reported they are encouraged to do so), little work has been done on assessing teachers’ abilities (61% said no and only 7% yes), and similar figures emerge in relation to the assessment of students’ abilities. Only 15% said that DL is explicitly mentioned in the curricula, while 51% were not sure. These results indicate that whilst there is significant enthusiasm in language centres for digital methods to be used in the classroom, and is actively encouraged, it has not yet been adopted systematically at an institutional level to any major degree.

Fig. 7 Digital literacy in language centre curricula



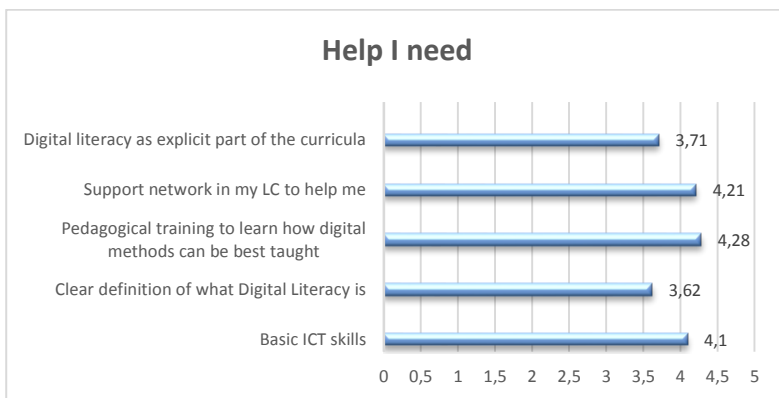
Guidance on how to approach digital literacy in curricula can be found in work done by Hinrichsen and Coombs (2013), who posit a four-stage framework for curriculum integration. This involves four resources for critical digital literacy: decoding, meaning making, using and analyzing. Their approach can be summarized in the following quotation that they take from the Jisc project, whereby work in this direction should 'focus less on the adoption of specific new technologies and more on how meaningful tasks which explore authentic academic digital practices can be embedded in curriculum learning and how emerging digital practices might be usefully recontextualised in an academic setting' (Payton 2012, p. 2 cited in Hinrichsen and Coombs 2013:3).



## 5.2 Future help needed

Answers in this category came both in the direct question shown below in Fig. 8 and also in the 'open' section answers. Once again we can see a focus on the practical issues rather than the abstract, for example, the importance of pedagogical training as opposed to having a definition of DL. This is in line with Hinrichsen and Coomb's comment that at institutional level the debate has remained more on the functional perspective (Hinrichsen and Coombs 2013:2).

Fig. 8 Preferred help in the future



Open answers related to future help were many and varied. However, certain recurring themes emerged: the need for onsite help and training, concrete examples to use in class, time, technical help, pedagogical rather than technical help, and support and reciprocal help from colleagues. Perhaps these themes can be summarized in the reply of one teacher:

- i) A digital skills map for the Language Centre to identify the necessary skills for teaching staff.
- ii) A framework to develop those skills with training or scaffolding from peers and a digital network of other actors in HE.
- iii) closer networking with the research community to drive the digital literacy process so that the technology is not the main emphasis but the pedagogics.

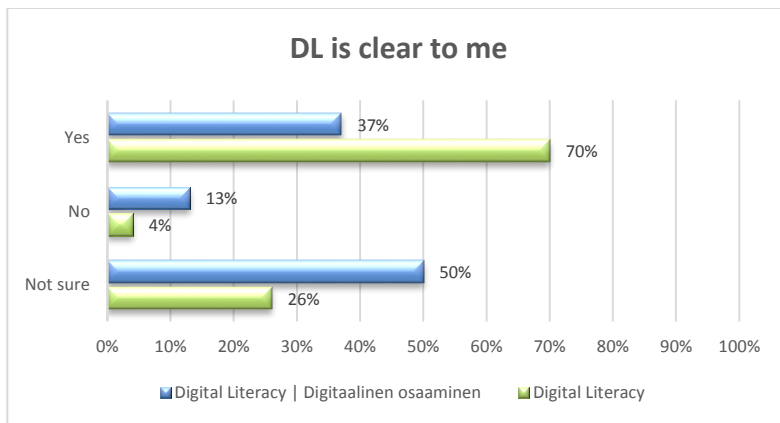
The recurring theme of help and training echo the uncertainty found earlier in the survey. There are many barriers to becoming digitally literate (Nawaz and Kundi 2010) and a lack of support is perhaps the biggest.

## 5.3 Comparison

One unexpected finding from this survey was the differences between those answering in English and those in Finnish. Whilst many answers were the same or very similar, certain quite noticeable differences occurred. Firstly, twice as many of those replying in English

compared to Finnish felt they understood the concept of DL (70%–37%). Likewise, Finnish respondents were twice as likely to be unsure what it means (26%–50%).

Fig. 9. I understand the concept of digital literacy: comparison between Finnish and English replies



When assessing their own perceived digital skills, English language respondents were three times more likely to give themselves the best score on the 1-5 Lickert scale. A note of caution needs to be employed here: the number of respondents was small (25 English, 84 Finnish) and it is difficult to draw any firm conclusions from such a small sample size. Further, the nature of the respondents may not form a homogenous group: it can be assumed that English (native) teachers would be more likely to complete the survey in English, but it is also likely that native speakers of other languages, who do not use Finnish, also used the English version of the questionnaire. One explanation may be that DL is essentially a concept coined in English, with no universally accepted Finnish translation, and so may simply be more familiar to native speakers of English.

## 6. Conclusion

This article has given an interesting but limited overview of the current state of digital literacy in Finnish language centres. The response rate of approximately 20% is one limiting factor, and given the generally positive nature of most answers it can be argued that those who responded were those already interested in DL and those who were not interested simply did not respond. This being said, the survey was able to shed light on certain core aspects of DL in language centres and provide us with the tools to begin work on the national-level *2digi* project. It has identified areas where there is a need for development and they are elucidated below.

1. Develop core digital skills: All language centres have a well-functioning Ethernet/Wi-Fi network and 100% of respondents have access to a computer in their classrooms. Access to iPads is running at just under one half, but most students carry some type of digital device. Despite this prevalence, only 15% judged themselves to be very good at using digital devices in teaching.
2. Clarify and define digital literacy for teachers: There was considerable uncertainty regarding a clear definition of digital literacy, with over half respondents being unsure or not knowing what it is. Most were also unsure as to whether their colleagues understand what it is, too.
3. Develop a pedagogical base for digital teaching: There was a mixed response to questions relating to the pedagogical aspects of digital literacy. Many answers focused on the software/apps being used, whilst others mentioned teaching approaches that can be taken. There was no attempt made to place this type of teaching within the broader, more theoretical aspects of educational theory. There is thus a strong need for clarity on this matter and any project undertaken should include work on providing teachers with pedagogical choices for the digital classroom.
4. Bring digital literacy to mainstream curricula: Most respondents reported a positive attitude toward and significant encouragement to use digital methodology in the classroom, but it has made little impact in language centre curricula in any systematic manner, with only 15% reporting said effect. Only 7% reported that their own digital literacy had been assessed and 6% reported that students' digital literacy had been assessed. There is thus a need to focus on digital literacy penetrating curricula content and ensuring that teachers' own abilities are not forgotten in the process. Assessment of both teachers and students could be made part of any forthcoming strategy at a national level.
5. Improve basic IT skills and ensure a local support network: Despite the generally positive answers to ability questions, teachers consistently raised the need to improve their own basic IT skills and the great need for a quick, proactively functioning support network in their own language centres.

This national survey has arguably provided us with a coherent overview of the nature and levels of digital literacy in Finnish language centres. As a result, it is possible to begin work on an informed action plan specifically for the language centre context to clarify, improve and implement digital literacy skills not only at the level of the individual teacher, but also at the level of language centre policy via focus on broader curricular issues. This will not be a simple or short-term project but will hopefully run concurrently with and complement other ongoing digital projects, of which there are many. The future is digital and the transition we face from an analogue world to the digital needs to be managed and scaffolded in language centres to afford all teachers the possibility of a rewarding and pedagogically sound classroom of the future.

---

## References

- Ala-Mutka, K. 2011. Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. *Institute for Prospective Technological Studies*, 60.  
URL: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf%5Cnftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf%5Cnftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)
- Bawden, D. 2008. Origins and concepts in digital literacy in Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, policies and practices*.
- Sharpe, R. and Beetham, H. 2010. Understanding students' use of technology for learning: towards creative appropriation, in Sharpe, R., Beetham, H. and de Freitas, S. (eds) *Rethinking Learning for a Digital Age*: London: Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. 2012. *Defining Twenty-First Century Skills. Assessment and Teaching of 21st Century Skills*.  
URL: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>.
- Davies, Anna; Fidler, Devin; Gorbi, M. 2011. *Future Work Skills 2020*, 1–14.  
URL: [http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Jisc Elements. 2009. *Building digital capability: Example researcher profile*.  
URL: <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability>
- Jisc Elements. 2009. *Building digital capability: Example learner profile*.  
URL: <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability>
- Jisc Elements. 2009. *Building digital capability: Example teacher profile*.  
URL: <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability>
- Eshet-Alkalai, Y. 2004. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93–106.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Griffin, Patrick; Care, Ester; McGaw, B. 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (B. Griffin, Patrick; Care, Ester; McGaw, Ed.). Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Hinrichsen, J., & Coombs, A. 2013. The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration: The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21(1).
- Lankshear, C and Knobel, M. 2006. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education in *Digital kompetanse* 1/12–24.

- Nawaz, A., & Kundi, G. M. 2010. Digital literacy: An analysis of the contemporary paradigms. *Journal of Science and Technology Education Research*, 1(2), 19–29.
- Ng, W. 2012. Can we teach digital natives digital literacy? In *Computers and Education* (59) 1065–1078.
- Payton, S. 2012. *JISC Briefing: Developing Digital Literacies*, Bristol.  
URL: [http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/briefingpaper/2012/Developing\\_Digital\\_Literacies.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/briefingpaper/2012/Developing_Digital_Literacies.pdf)
- Tinio, V. 2013. *ICT in Education*.  
URL: [http://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer-edu\\_ICT\\_in\\_Education.pdf](http://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer-edu_ICT_in_Education.pdf)
- White, D. and Le Cornu, A. 2011. Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday* 16/9.
- White, J. 2015. *Digital Literacy Skills for FE Teachers*. Los Angeles: Sage.

## Appendix

### The Survey Questionnaire

1. Name of my Language Centre

2. I have access to the following for my teaching in my language centre.

- Computer
- iPad/tablet
- Apple TV or other streaming device
- Video camera
- Mobile phone
- Document camera

3. How well does your university network (ethernet/wifi) work)?

4. Having a digital element in my teaching as essential.

5. How would you evaluate your own digital skills in the classroom?

6. I regularly use the following hardware in my teaching

- Computer
- iPad/tablet
- Apple TV or other streaming device
- Video camera
- Mobile phone
- Document camera

7. Respond to the following 'I can' statements according to how you feel your own skills match the statements. 1 = Poor 5 = Very good.

- I can use search engines
- I can use communication and presentation tools, eg Outlook, PowerPoint
- I can use, locate, and access the information I need
- I can organize and manage digital resources, eg create folders, favourites, links etc.
- I can teach and communicate using a range of digital media, eg text, audio, video and graphics in digital format
- I can instruct my students in the use of the above
- I can use technologies to support learning across boundaries of time and space
- I can use technology to share information, review and comment on my students' work, eg Word, Moodle, Turnitin etc.

- I can participate in digital academic communities, eg use online tools such as Mendeley or Academia.edu to work collaboratively
8. The concept of digital literacy is clear to me.
9. Could you say, briefly, what you think digital literacy is?
10. The concept of digital literacy interests me.
11. Digital literacy been discussed/worked on in our language centre.
12. My colleagues know about and understand digital literacy.
13. Answer the following statements according how digital literacy is part of your Language Centre's curricula.
- Digital literacy is explicitly mentioned in our curricula
  - I am encouraged to add digital literacy elements to my teaching
  - I have been given training on teaching digital literacy
  - Teachers' digital literacy has been assessed
  - Students' digital literacy is assessed as part of our curricula
  - I know who to go to for help with digital literacy issues
  - Technology is being used to support students' learning and research
14. What pedagogical approaches to digital practices are in use now in your language centre and how do they facilitate digital literacy?
15. For the future, mark how important you feel the following would be to develop your digital literacy skills. 1 = not important, 5 = very important.
- Clear definition of what Digital Literacy is
  - Pedagogical training to learn how digital methods can be best taught
  - Support network in my LC to help me
  - Digital literacy as explicit part of the curricula
16. Something else you would like to happen in the future to help you with your digital literacy skills
17. Please write any comments you have here

---

# Portfolios, greater autonomy in learning, and working life relevance

*Bridget Palmer*

## 1. Introduction

Since the end of the 20th century, learner autonomy and the applicability of learners' skills to real-life contexts have gained greater emphasis in foreign language teaching. As stated by Holec (1981) in a report published by the Council of Europe, a learner "must have the ability to take charge of his learning" (7), as well as to acquire the skills that "will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives" (1). In a university context, students who take ownership of their learning and seek to apply their skills to future working contexts fulfill the vision instructors have of autonomous, capable learners, as well as the vision future employers have of autonomous, capable employees.

Learner autonomy is "a matter of learners doing things not necessarily *on their own* but *for themselves*" (Little 2007: 14, emphasis added). Learning "must be constructed by the learner...it is acquired through the involvement with content. Meaning is intimately connected with experience" (Büyükdumana and Şirin 2010). This experience in turn should translate to competency in the workplace. At the tertiary level of education in general and in Finland specifically, the vision is to educate students for future working life, and foster in them "a positive attitude towards the continuous development of their abilities" (University of Turku 2016).

Though teachers may universally wish to have their classrooms filled with autonomous learners eager to tailor their studies to future working life, in practice it can be difficult for instructors to incorporate elements into their teaching that promote such individualized goals. This challenge is especially difficult when accounting for the reluctance of many learners to take a leading role in directing their own learning (Little 2007). What are the options available to instructors who wish to build into their courses space for learners to exercise their autonomy and take an active role in customizing course content to the needs of their future workplaces?

Within the context of seeking to encourage student autonomy and the relevance of course tasks to working life, portfolios have emerged in recent decades as an attractive method for students to achieve these goals, especially in foreign language classrooms (Hancock 1994). Portfolios provide an opportunity for students to demonstrate their progress and abilities by collecting work that highlights their strengths (Hirvela & Pierson 2000). In this way, portfolios support learner autonomy in the classroom by allowing for reflection on tasks and thoughtful self-assessment on the part of the student (Little 2009). Previous



research has also shown that student-led portfolios have the potential to increase the relevance of classroom education to the demands of working life: “the learning portfolio is more likely to bridge the gap between higher education and the job market” (Meeus et al. 2008: 383). Assessment by portfolio leads to students completing, selecting, and reflecting on tasks that are not artificial constructions meant only for the classroom, but authentic, whole artefacts that look forward to the needs of working life.

The small-scale action research carried out for the purposes of this article focuses on finding out more about students’ experiences exercising greater autonomy in the process of compiling portfolios for assessment. This research aims to answer three questions.

When students were given greater opportunity to choose their own assessment tasks for compilation in the final course portfolio,

1. which portfolio tasks did students choose?
2. how did students respond to having greater autonomy in the selection of portfolio tasks?
3. did this greater autonomy in choosing assessment tasks influence student perception of the course’s relevance to their future working life?

### **1.1 Portfolio: a collection of tasks**

A portfolio is a collection of tasks (artefacts) completed by the student to show their progress in or mastery of certain skills. It is “a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements” (Paulson, Paulson, and Meyer 1991, as cited in Köse 2006: 37). The contents of a portfolio are based on the principles of Collection, Selection, Reflection, and Projection (Barrett 2002). Students collect examples of work completed throughout a course, select examples that best represent their skills and interests, reflect on any growth that has taken place or gaps that still need filling, and finally project learning goals for the future. The artefacts selected for inclusion in a portfolio are examples of whole tasks completed for a course and provide a balanced, robust, formative assessment (and *self*-assessment) of student learning over time, rather than a snapshot of a static moment in their learning, as would be acquired by a test or exam.

### **1.2 Portfolio: an instrument of assessment**

Portfolios may be collected and gathered as a method of preserving a record of student work, or they may be used for the purposes of assessment. Several English courses at the Language Centre of the University of Turku use portfolios as the primary form of assessment, including KIEN2761 (English: Academic and Professional Skills for Education, part 1) and KIEN2762 (English: Academic and Professional Skills for Education, part 2), among others. In these courses, students are given a list of tasks they must complete, and the final portfolio consists of a representative example of each of those tasks, ideally the students’ best work. These portfolios with prescribed elements showcase students’ skills across several academic and professional tasks. Table 1 shows the required composition of portfolios for assessment in two courses (KIEN2262, English: Academic and Professional

Skills for Social Sciences, part 1; and KIEN2263, English: Academic and Professional Skills for Social Sciences, part 2) at the University of Turku Language Centre.

Table 1. Required Contents of Portfolios for Two UTU LC English Courses

KIEN2262	KIEN2263
Initial letter of self-assessment	CV
Glossary	Letter of Application
Sample of note-taking	Glossary
Summary	Meeting minutes
Essay	Essay
Final letter of self-assessment	Seminar Day reflection

The goal of using a portfolio as an instrument of assessment is to incorporate authenticity into the assessment process while also determining whether learning outcomes have been met. Portfolio assessment by its nature provides multiple sources of data, focuses on strengths and progress, and emphasizes higher-order learning outcomes that can translate to greater competence in working life (Kohonen 1999). Consider Little's (2009) three pedagogical principles for encouraging autonomous learning: learners are involved in planning their learning, learners reflect on the process, and learners use the target language. Portfolio assessment as used in the Language Centre at the University of Turku clearly fulfills the third principle (learners use the target language). Furthermore, it strives to fulfill the second principle, although it is ultimately up to the student how much he or she truly reflects on the learning process. The first principle, however, remains unfulfilled when the portfolios contain only prescribed elements. Enter the mix-and-match portfolio!

### 1.3 Mix-and-match portfolios

During the research period, instead of creating a portfolio consisting of specifically prescribed elements as shown in Table 1, students selected from a list of possible tasks worth between ½ - 6 pages each, including an option to think of their own task. The finished portfolio – called “mix-and-match” to evoke the idea of different sizes and shapes of elements comprising a whole – was required to contain a total of 10 pages of written work.

This mix-and-match approach to portfolios echoes Barnes' (1976) exhortation to “engage learners in exploratory, interpretative processes that allow them to bring their action knowledge to bear on the school knowledge they are presented with” (as cited in Little 2007: 19), ideally helping them “connect their beliefs, ideas, and thoughts with the world outside the classroom,” (Köse 2006: 31). In other words, the mix-and-match portfolios could help students take an active role in selecting and completing portfolio tasks that are as directly relevant to their future working lives as possible. Students are fond of saying that there are certain kinds of assignments they will only ever complete in a university

classroom, and never in their future careers. Could giving them a chance to choose their own writing assignments lead them to select tasks that they will encounter again in “real” (working) life?

## **2. Methods**

### **2.1 Course**

This research was conducted during the Spring and Autumn 2016 semesters of the Language Centre’s course KIEN2762 English: Academic and Professional Skills for Education, part 2. KIEN2762 is a 2-ECTS course consisting of 22 hours of contact lessons. The course is a mandatory part of studies for a degree in the Faculty of Education.

KIEN2762 is an integrated skills course incorporating instruction and practice in reading, writing, speaking, and listening. Students’ skills in writing are assessed by portfolio; demonstration of oral skills takes place at an end-of-semester Seminar Day where students give presentations, participate in debates and panel discussions, or show filmed segments of academic spoken interaction.

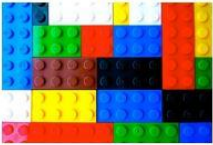
### **2.2 Students**

The students enrolled in the course during the period of research were in their second or third year of study in the Faculty of Education; all were Finnish. Ninety-seven students were enrolled in the course. Eighty-two students returned portfolios, and forty-one completed the necessary questionnaires to be included in the research results regarding student attitudes toward the mix-and-match portfolios.

### **2.3 Mix-and-match Portfolios**

In a departure from the usual instructions to complete specific, required tasks for assessment by portfolio, students involved in this research were simply instructed to compile ten pages of written work. They selected tasks based on a list provided by the instructor, which included an open option for their own ideas, subject to approval. Then according to their own preferences and strengths, they compiled the ten pages, resulting in highly individualized and customized portfolios where no two were the same. The instructions and plan provided to students as a cover page for the mix-and-match portfolios are reproduced in Figure 1.

Figure 1. Cover page for mix-and-match portfolio in KIEN2762.

KIEN2762 English Academic and Professional Skills for Education II		
Name of student: _____		
<p><b>Written work: 10 pages in total, a mix of the following options.</b></p> <p>1 page CV <i>*required</i></p> <p>1 page Letter of Application <i>*required</i></p> <p>1 page Seminar Day Proposal/Abstract</p> <p>1 page Seminar Day Script</p> <p>½ page Professional emails or letters (each)</p> <p>½ page Meeting minutes (each)</p> <p>½ page News article commentary/reaction</p> <p>1 page Wikipedia page about education</p> <p>1 page Glossary of terms</p> <p>1 page Annotated Bibliography</p> <p>1-3 pages Lesson Plan</p> <p>1-2 pages Learning reflection essay</p> <p>1 page PPT/Prezi visuals</p> <p>3-6 pages Academic essay</p> <p>? pages <u>Other</u> (approved by instructor)</p>		<p><b>Oral work: Seminar Day participation, options below.</b></p> <p>Group presentation</p> <p>Poster presentation</p> <p>Teaching demonstration</p> <p>Panel discussion</p> <p>Debate</p> <p>Filmed segment (approved by instructor)</p>
		
<b>Written work (10 pages):</b>		
page(s)	task	details
1	CV	
2	Letter of Application	
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

The flexible mix-and-match portfolio did feature a restriction in addition to the overall page length as well as the page length of some individual tasks. Of the ten pages, two were required to consist of a CV and Letter of Application: these two items were included in the course requirements on NettiOpsu, and removing them would have altered the course content. In the end, the results would show that students almost universally appreciated the inclusion of these two elements, an example of how a balance can be successfully struck between freedom on the part of the learners, and control exercised on the part of the instructor (Little 2009; Meeus et al. 2008).

It was possible for students to choose written tasks that were closely related to their oral work on Seminar Day – scripts, PPT/Prezi visuals, and proposals or abstracts used for Seminar Day were all options for inclusion in the portfolio.

## 2.4 Research instruments

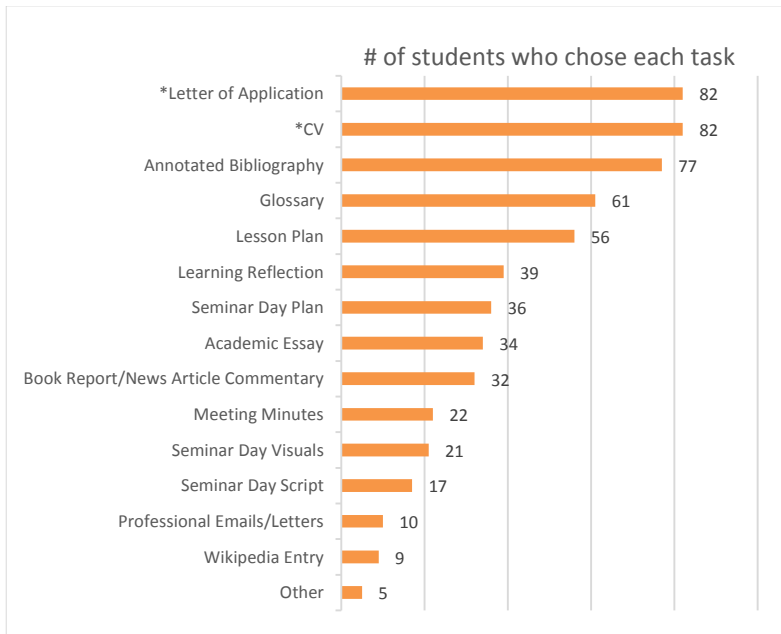
Upon completion of the course, students took a survey including both quantitative and qualitative elements designed to gather feedback on the implementation of a mix-and-match portfolio for assessment. In addition, the instructor separately tabulated the total count for each task completed in order to gain information about the kinds of tasks students were choosing to include in their portfolios. A copy of the research instrument is included in Appendix 1.

## 3. Results

### 3.1 Which portfolio tasks did students choose?

An overview of the tasks chosen by students is shown in Figure 2.

Figure 2. Summary of portfolio tasks chosen by students.



The total number of students who submitted portfolios for assessment is 82. Since the CV and Letter of Application were the two required elements of this mix-and-match portfolio, it is an expected result that all 82 students included them. Another popular choice for portfolio elements was an Annotated Bibliography, which was related to students' research for Seminar Day. Glossaries were frequently chosen for inclusion in the portfolio, despite being limited to one page out of the required ten—in other words, a generously spaced list of key terms from a specialized field was not chosen by students as an easy way to pad out multiple pages of the portfolio. The Lesson Plan option was chosen by every single one of the 56 students majoring in elementary education.

With regard to portfolio tasks that were not as popular, only five students chose to complete a task they had thought of on their own. Of these, four took notes in an academic lecture (a variation on the Meeting Minutes option), and one wrote a summary of an interview she conducted as part of her Seminar Day research. Thirteen students responded in a separate section of the questionnaire that although they did not end up completing a task outside of the list of suggestions, they did spend time considering what kind of task they could do.

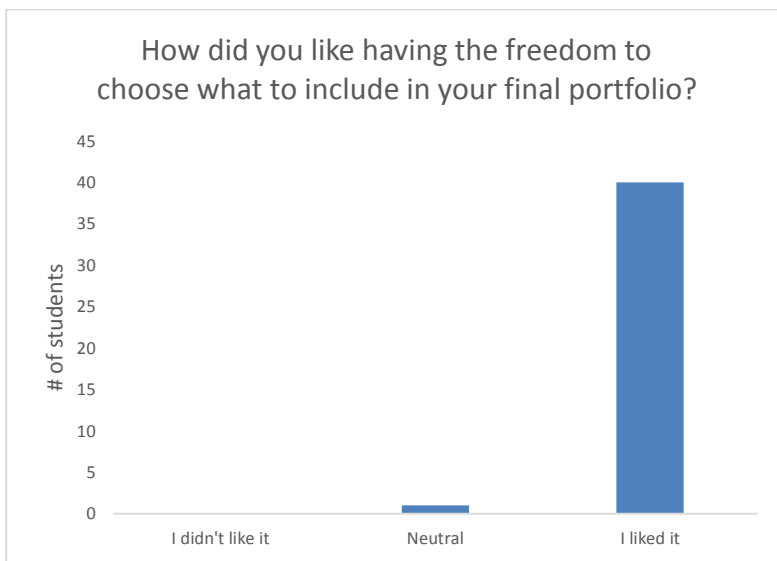
When asked to name their favorite portfolio tasks from the list of options, students indicated that their three favorite portfolio tasks were CV, Letter of Application, and Lesson Plan.

As expected, especially when considering students' common complaint that essays are irrelevant to working life and that they will never have to write an essay ever again after university, students expressed satisfaction at not being required to include an academic essay in the mix-and-match portfolio. One specific comment stated: "I didn't have to write an essay, and I think that [the tasks I chose instead were] more useful to me."

### **3.2 How did students respond to having greater autonomy in the selection of portfolio tasks?**

Forty-one students completed questionnaires asking them about their attitudes toward choosing their own assessment tasks. Their responses are shown in Figure 3.

Figure 3. Student opinion of the mix-and-match portfolio.



Written feedback from students indicated that they felt “freedom and flexibility” in choosing their own portfolio tasks, and that they appreciated being able to “do stuff that [they] thought was important for [THEM],” and “choose things that are close to [their] interests.” Many students mentioned the CV and Letter of Application specifically, calling them “the most useful,” saying they were “good training for the future,” and remarking that it was good to write them in English since “you never know where you end up looking for a job or teaching.”

Feedback about the increased ability to choose portfolio tasks and its motivating impact was also common. Students reported that “[the ability to choose portfolio tasks] gave me more motivation to do my portfolio.” Another said that she liked “tasks where I can use my imagination and where the instructions aren’t cast iron. That way the outcome is usually much more personal and way more interesting. The motivation to do the portfolio this time [as opposed to the previous course’s portfolio of fixed elements] was a lot higher too.” Other students agreed: “It motivates me, when I have a chance to choose what I’m doing. Smart move!” “This way I could choose the assignments that are most interesting and useful for me.” “I liked the fact that you gave us responsibility to choose what to include in Portfolio according to our own interests.” “It really helped me focus on what I need to learn more.” And, simply: “Freedom.”

There was a dark side to this freedom, however: it was also students’ biggest complaint with regard to being able to choose their own portfolio tasks. Students mentioned that “it

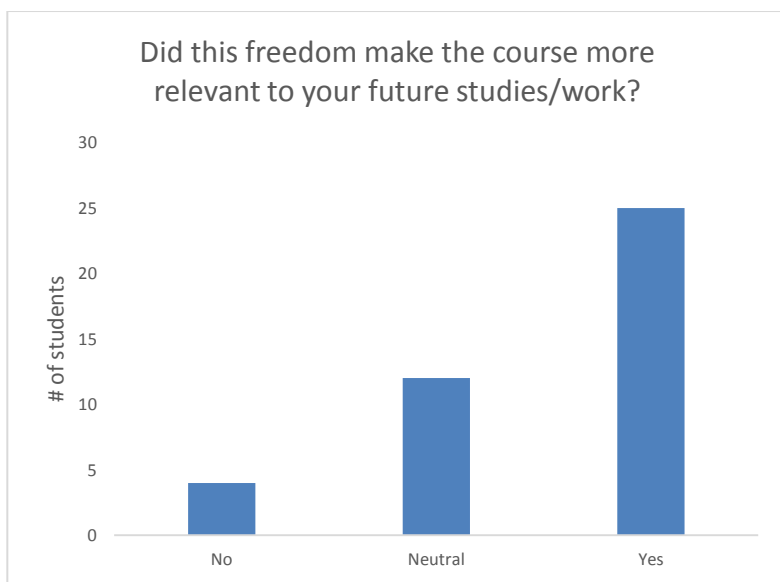
was a little bit hard to decide what I wanted to do,” and that there were “kind of many things to choose from.” Other students expressed a desire for a specific lesson dedicated to portfolios: “I’d also like a portfolio workshop on this course...and it would be good to take place a couple of days before the final deadline” to assist in assembling the final product.

Despite their difficulty deciding on which tasks to include, 40 (out of 41) students indicated that if given the choice, they would prefer a mix-and-match-style portfolio over one with prescribed elements.

### 3.3 Did this greater autonomy in choosing assessment tasks have an effect on student perception of the course’s relevance to their own studies, field, and working life?

Forty-one students completed questionnaires asking them about the portfolio’s relevance to their studies and future working life. Their responses are shown in Figure 4.

Figure 4. Portfolios’ effect on relevance to future working life.



More than half (25) of the respondents indicated that being able to choose their own portfolio tasks made the course more relevant to their future working life. Four students said that it did not.



In addition to the comments mentioned above regarding the usefulness of CVs and Letters of Application, the Lesson Plan was often mentioned on the questionnaire as being applicable to working life: “[writing lesson plans] was useful because I think I will need the vocabulary used in those in the future as well.”

## 4. Discussion

The response to the concept of a mix-and-match portfolio was met with almost universal positivity: students were overwhelmingly in favor of choosing their own portfolio tasks. Furthermore, there was a consensus that the mix-and-match portfolio specifically contributed to increasing the course’s relevance to future working life. Three of the top five most frequently selected tasks for inclusion in the mix-and-match portfolio have high relevance to working life: CV, Letter of Application, and (for the elementary education majors) Lesson Plan. (Although CV and Letter of Application were required elements, students indicated in a separate questionnaire item that they were their top two favorite tasks.)

Students reported positive reactions to having greater autonomy in selecting portfolio tasks, and applied this freedom to tailoring the course to match the tasks of future working life, but with power came responsibility, and not all students were ready for it. The fact that students expressed feeling overwhelmed by the many choices available to them (rather than being told exactly what to do), and that some even asked for internal deadlines for each task, suggests that students may not always be ready for increased autonomy in the classroom. In the future, it could be helpful to implement specific deadlines for portfolio tasks that fall throughout the semester, thereby encouraging evenly paced, constant work throughout the course, as well as timely selection of portfolio tasks to complete. This support could be combined with a portfolio workshop (as mentioned by a student on the questionnaire) to assist students in their development of learner autonomy.

Another strategy to help students avoid feeling overwhelmed by increased autonomy is to ease the page restrictions on individual tasks, allowing students to focus on fewer overall tasks while still completing ten pages of written work. A limit of one page on, for example, the Learning Reflection task, could be a disincentive to engaging in thoughtful writing. The exception to this policy would be the glossary task, since a vocabulary list does not have a high enough word count to justify multiple pages.

## 5. Conclusion

This action research answered three questions about students’ experiences exercising greater autonomy with mix-and-match portfolios and their influence on a course’s relevance to future working life.

Students reacted positively to being given the opportunity to choose their own portfolio tasks, rather than adhering to a fixed list of allowed elements, with the vast majority indicating their preference for a mix-and-match style portfolio. In addition to completing highly relevant tasks to future working life such as CVs, letters of application, and lesson

plans, the majority of students expressed agreement with the idea that the ability to choose their own tasks improved the course's relevance for their future working life.

The reports of some students of feeling overwhelmed by being asked to take a more active role in their learning suggests a need for further research focusing on university students' experiences in learner autonomy, and to what extent they are ready to control their learning.

## References

- Barrett, H. 2002. *Introduction to Electronic Assessment Portfolios*.
- Büyükdumana, İ., & Şiri, S. 2010. Learning portfolio to enhance constructivism and student autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3, 55–61.
- Hancock, C. R. 1994. Alternative assessment and second language study: What and why? *Eric Digest*, ED376695.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 279–294
- Köse, N. 2006. *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students* (PhD). Çukurova University.
- Little, D. 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1:1, 14-29.
- Little, D. 2009. Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching* 42:2, 222.  
URL: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444808005636>
- Lo, Y. 2010. Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research* 14:1, 77-95.
- Meeus, W., Van Petegem, P., and Meijer, J. 2008. Portfolio as a means of promoting autonomous learning in teacher education: a quasi-experimental study. *Educational Research* 50:4, 361–386. DOI: 10.1080/00131880802499837
- University of Turku. 2016. *Strategy 2016–2020*.

## Appendix: Research Instrument (Survey)

### Portfolio Assessment: KIEN2762 Questionnaire

Your answers are completely anonymous.

#### Research Questions

---

I am conducting research focused on the Portfolio and the chance you had to select your own tasks to make up 10 pages of written work. Think about how it was for you to choose your own Portfolio tasks and then answer these questions.

1. Was the cover page for the Portfolio helpful as you planned your tasks?

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
not really	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very helpful

2. How did you like having the freedom to choose what to include in your final Portfolio?

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
I didn't really like it	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I really liked it

3. Did this freedom make the course more relevant to your future studies/work?

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
not really	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	yes!

4. What did you like the most about being able to choose what to include in your Portfolio?

---

---

---

---

5. What did you not really like about being able to choose what to include in your Portfolio?

---

---

---

---

---

6. What were your favorite Portfolio tasks? Choose two.

*Check all that apply.*

- Professional emails/letters
- Seminar Day Proposal/Abstract
- Book report
- CV
- Seminar Day Script
- Academic essay
- News article commentary/reaction
- Meeting minutes
- Lesson Plans
- Wikipedia page about education
- Letter of Application
- PowerPoint/Prezi visuals
- Learning reflection essay
- Glossary
- Annotated Bibliography
- Literature review
- Other: \_\_\_\_\_

7. If you had to choose, would you want a Portfolio with fixed elements (like in the previous course), or a Portfolio where you could choose what to include (like this course)?

*Mark only one oval.*

- Fixed elements - the teacher chooses what to include
- Flexible elements - I choose what to include

8. Did you spend any time thinking of Portfolio tasks you might do that were not already included on the list I gave you (whether or not you actually ended up doing them)?

*Mark only one oval.*

- Yes
- No

9. How could I improve the Portfolio instructions for future students?

---

---

---

---

---

10. How about advice for future students taking this course? What would you tell them about the Portfolio?

---

---

---

---

---

11. I feel that the course was relevant for my studies.

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
not at all	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very relevant

12. Which parts of the course content did you find the most helpful and why?

---

---

---

---

---

13. Which parts of the course did you find the least useful, and why?

---

---

---

---

---

14. Was there anything you were hoping would be part of this course, but was not?

---

15. Do you have any suggestions for how we could improve the course?

---

---

---

---

---

16. Any other comments?

---

---

---

---

---