

<https://helda.helsinki.fi>

Moodle Chat in the Language Centre Context - three pedagogical applications

Wallinheimo, Kirsi

University of Helsinki, Language Centre
2013

Wallinheimo , K , Karlsson , L & Chavez Turro , J 2013 , Moodle Chat in the Language Centre Context - three pedagogical applications . in M Matilainen , R Siddal & J Vaattovaara (eds) , Muuttuva Kielikeskus - Språkcentrum i förändring - Language Centre in change . Language Centre Publications , no. 4 , University of Helsinki, Language Centre , Helsinki , pp. 183-202 . < <http://hdl.handle.net/10138/39261> >

<http://hdl.handle.net/10138/316223>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Muuttuva Kielikeskus
Språkcentrum i förändring
Language Centre in change

LANGUAGE CENTRE PUBLICATIONS 4

PUBLISHED BY THE UNIVERSITY OF HELSINKI LANGUAGE CENTRE

P.O.Box 4 (Vuorikatu 5)
FI-00014 University of Helsinki
Finland

EDITORS:

Mirjami Matilainen
Roy Siddall
Johanna Vaattovaara

COVER ILLUSTRATION

©iStockphoto.com/centauria

PRINTED BY UNIGRAFIA (HELSINKI UNIVERSITY PRINTING HOUSE), 2013.

ISSN 2323-8070 (nid.)
ISSN 1797-9269 (PDF)

ISBN 978-952-10-8706-6 (nid.)
ISBN 978-952-10-8707-3 (PDF) <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25140>

© AUTHORS / HELSINKI 2013

SISÄLLYS – INNEHÅLL – CONTENTS:

The University of Helsinki Language Centre in a nutshell.....7

Esipuhe – Förord – Foreword.....9

I

Kielikeskus muuttuvana toimintaympäristönä LC as a changing work environment

Sinikka Karjalainen, Tiina Laulajainen & Ulla-Kristiina Tuomi

Muuttuva kielikeskus – muuttuva esimiestyö15

Tuula Lehtonen, Kari K. Pitkänen & Roy Siddall

The changing role of English language teaching in Helsinki University Language Centre.....33

Satu Kattainen & Hanna Vänskä

Opas, tulkki vai tiedottaja? Opiskelijoiden ohjauksen monet tehtävät
Kielikeskuksessa.....49

Tiina Laulajainen, Johanna Vaattovaara, Kirsi Wallinheimo & Eija Ådjers

Hallinnon ja opettajien yhteistyöstä laatua kielikeskustyöhön.....71

II

På väg mot akademiskt kunnande Learning academic skills

Åsa Mickwitz

Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna?95

Isabella Fröjdman

Språkklyftan mellan gymnasiet och universitetet.....111

Ullamaija Fiilin

Vad kan man göra med god eller nöjaktig förmåga i svenska? Studenters syn på
språkkunskaper och språkanvändning.....131

Jaana Jokinen

På vilka språk läser finska studenter litteratur för kandidatuppsatser?.....151

Sandro Amendolara, Jonathon Martin & Fergal Bradley

English-language exemption testing at the University of Helsinki Language
Centre – current practices and future directions165

III

New learning environments

Jacqueline Chávez, Leena Karlsson & Kirsi Wallinheimo

Moodle Chat in the Language Centre context – three pedagogical applications
.....183

Christian Niedling & Silke Rose

Social Media and Language Learning – echoes from a joint teaching project
between the University Language Centres of Vaasa and Helsinki203

Satu von Boehm

Tools for reflection in ALMS.....217

**Sinikka Karjalainen, Johanna Vaattovaara, Merja Hako-oja & Kirsi
Taskinen**

New developments in self-access language learning.....231

Contributors249

The University of Helsinki Language Centre in a nutshell

The University of Helsinki Language Centre

- was established in 1977 to provide language teaching in accordance with the degree requirements of all the eleven faculties at the University of Helsinki.
- is the largest of the 17 university language centres in Finland, with 14 000 students, 550 courses, and 40 000 ECTS annually.
- has a staff of over 200 language professionals.
- is divided into the Administrative Unit, the Academic Affairs Unit, Support for Teaching and Learning Unit, the Language Services Unit, and eight language units: English, Spanish, Italian, French, German, Russian, Second National Language Unit and Services for Native Language Communication Studies.
- cooperates with the departments and institutes at the University of Helsinki; the Student Union of the University of Helsinki; the language centres of Finnish universities (FINELC); and the language centres of European universities (CercleS).
- promotes a working culture which has a strong focus on developing teaching and fostering a cooperative leadership culture.
- is committed to functioning as a community; the staff are motivated and genuinely engaged in changing the operating culture, and students are involved in the centre's development.
- pursues changes in its practices based on previous evaluations and feedback.
- has received several acknowledgements, including being nominated as University of Helsinki Centre of Excellence 2010 – 2012.
- is a full service language centre offering
 - degree courses, optional courses and tests in 16 languages on four campuses
 - language support for English-taught degree programmes and multilingual degree programmes, for students and staff
 - special courses and events for out-going exchange students
 - in-service training in languages for university staff
 - language revision and translation services
 - language testing for university applicants
 - Finnish courses open to the public
 - tailored courses in 30 languages for outside customers.

ESIPUHE – FÖRORD – FOREWORD

Tämä julkaisu on Helsingin yliopiston Kielikeskuksen julkaisusarjan toinen artikkelikokoelma. Sitä alettiin suunnitella pian edellisen, vuonna 2011 ilmestyneen *Out-of-Classroom language learning* artikkelikokoelman jälkeen. Käsillä oleva julkaisu on edeltävän kokoelman tapaan syntynyt kielikeskuslaisten yhteisöllisen työstämisen ja työskentelyjen tuloksena. Aluksi julkaisutoimikunta päätyi ehdottamaan teemaa *muutos* julkaisun yleiseksi, väljäksi teemaksi. Kielikeskuksen on muiden koulutusta tarjoavien instituutioiden tapaan reagoitava erilaisiin muutoksiin ja muutospaineisiin, jotka monin tavoin koskettavat kielikoulutusta ja kielten opetusta. Syksyllä 2011 lähetettiin kielikeskusyhteisöllemme kirjoituskutsu, jossa pyydettiin tätä yleistemää käsitteleviä tai sivuavia kontribuutiota, joko tutkimukseen tai opetustoiminnan kehittämiseen pohjaavasti. Lopputuloksena on kolmentoista artikkelin kokoelma, jossa muutos on näkökulmana läsnä joko keskiössä tai tarkastelun yhtenä tarkastelun juonteena. Julkaisutoimikunta on vertaisarvioinut artikkelit ja auttanut toimittajia muokkaustyössä.

Julkaisua läpäisevä, ilmiselvä henki on, että muutos koetaan pikemmin luonnollisena ja myönteisenä haasteena kuin ulkoapäin uhkaavana pakkona. Artikkelit liittyvät erityisesti Helsingin yliopiston kielikeskuksen toimintaan, mutta niillä kaikilla on implikaationsa kielikeskusten toimintaan ja toiminnan kehittämiseen yleisemminkin.

Julkaisun ensimmäinen osa käsittelee Kielikeskusta muuttavana toimintaympäristönä. Osion aloittaa *Tiina Laulajaisen, Sinikka Karjalaisen ja Ulla-Kristiina Tuomen* puheenvuoro esimiesjärjestelmän kehittymisestä ja muutoksesta Helsingin yliopiston Kielikeskuksessa. Tämän jälkeen *Tuula Lehtonen, Kari Pitkänen ja Roy Siddall* käsittelevät artikkelissaan *The changing role of English language teaching in Helsinki University Language Centre* paljolti yliopiston kansainvälistymispyrkimyksistä seurannutta ja seuraavaa Englannin opetuksen muuttuvaa tehtävää ja luonnetta. *Satu Kattainen ja Hanna Vänskä* puolestaan paneutuvat artikkelissaan opiskelijoiden ja oppimisen ohjauksen työnjakoon Kielikeskuksessa. Kyseinen artikkeli ja sen synty ovat itsessään esimerkki hallinnon ja opetushenkilöstön saumattomasta yhteistyöstä, jota tämän osion päättävä artikkeli *Hallinnon ja opettajien yhteistyöstä laatua kielikeskustyöhön (Laulajainen, Vaattovaara, Wallinheimo & Ådjers)* käsittelee työprosessien näkökulmasta.

Den andra delen av publikationen består av fem infallsvinklar till inläring och akademiskt kunnande. I sin artikel *Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna?* granskar *Åsa Mickwitz* universitetsstudenters väg

till akademiskt skrivande samt lärarens roll som handledare och stöd i processen. *Jaana Jokinens* studie *På vilka språk läser finska studenter litteratur för kandidatuppsatser?* baserar sig på en enkätundersökning om de citerade källornas språk samt betydelsen av studenternas språkkunskaper vid val av källmaterial. I sin artikel *Språkklyftan mellan gymnasiet och universitetet* jämför *Isabella Fröjdman* gymnasisters och universitetstudeneters åsikter om läroböcker i svenska samt reflekterar över de förkunskaper som gymnasiet ger i ljuset av språkraven vid universitetet. I *Ullamaija Fiilins* artikel *Vad kan man göra med god eller nöjaktig förmåga i svenska? Studenters syn på språkkunskaper och språkanvändning* diskuteras universitetsstudenters självvärdering av sina kunskaper i svenska samt deras uppfattning om hur väl och inom olika domäner de tror sig använda svenska i framtiden. Del två avslutas med *Sandro Amendolara's*, *Jonathon Martin's* och *Fergal Bradley's* artikel *English-language exemption testing at the University of Helsinki language centre: Current practices and future direction* som principerna för det ersättande provet i engelska både när det gäller provinnehåll och provarrangemang.

The articles in the third section of the publication provide different perspectives on new or developing learning environments. *Jaqueline Chávez*, *Leena Karlsson* and *Kirsi Wallinheimo* present three educational applications that have been implemented in the Moodle learning environment using the chat function. After this, *Christian Niedling* and *Silke Rose* describe a joint educational project in their article *Social media and language learning – Echoes from a joint teaching project between the University language centres of Vaasa and Helsinki*. The key tool of the course is social media, which is discussed in terms of its benefits and challenges. Other articles in section three focus on the support of autonomous language learning. *Satu von Boehm*, in her article *Tools for reflection in ALMS*, compares two alternatives offered to students taking Autonomous Learning Modules for writing a profile of themselves as language learners: a free-form reflection text or the use of a learning-to-learn website called Kaleidoscope. *Sinikka Karjalainen*, *Johanna Vaattovaara*, *Merja Hako-oja* and *Kirsi Taskinen* conclude this section by considering language self-study as a conceptual change at the operational level, from the 1970s to the present day and the future.

The contributors to this publication were given the freedom to decide on the language of their articles, with the abstracts being written in a different language, thus emphasizing the nature and also the more general principles of our functionally trilingual university. Another reason for this choice was the multilingual target audience of this publication, mainly consisting of language teachers in various European universities, quite many of which we have collaboration and teaching development projects with. Naturally, we also hope

to find new readers, and for these (less familiar with our academic and professional context) *Leena Evesti* has provided a brief description of our Language Centre in *Language Centre in a Nutshell*.

As mentioned already (in the part written in Finnish), there is a general positive attitude towards development at our Language Centre, and unavoidable change is not seen as a threat. The world is constantly changing and we have to – and want to – change with it.

The articles reflect the collaborative working culture of the Language Centre, with close cooperation between teachers, administrators and teaching support staff. Keeping up with the changes together makes it more of a positive driving force, improving our teaching, making it better adapted to the changing universities, societies and the changing needs of our students.

Helsingissä Kalevalanpäivänä 28.2.2013

Kielikeskuksen julkaisutoimikunta
Språkcentrums publikationsnämnd
The LC publication committee

Satu von Boehm, Ullamaija Fiilin, Jaana Jokinen, Sinikka Karjalainen, Leena Karlsson, Felicity Kjisik, Tuula Lehtonen, Mirjami Matilainen, Christian Niedling, Kari K. Pitkänen, Roy Siddall, Johanna Vaattovaara

I

Kielikeskus muuttuvana toimintaympäristönä

LC as a changing work environment

MUUTTUVA KIELIKESKUS – MUUTTUVA ESIMIESTYÖ

Sinikka Karjalainen, Tiina Laulajainen & Ulla-Kristiina Tuomi

In this article we consider the work of a superior in the Language Centre, and how it has changed, from the perspective of two administrative superiors and the Director. We begin by briefly describing the formation of the superior system. The Director, Ulla-Kristiina Tuomi, then examines the work of leadership in the light of the recent University Reform in Finland and the relatively new Regulations of the University of Helsinki, amongst other areas. The Head of Study Affairs, Tiina Laulajainen, goes on to explain how the separate activities of the Study Affairs Unit have been developed into playing an integral role in the fulfillment of the Language Centre objectives and strategy. Next, the Head of Development, Sinikka Karjalainen, describes the birth of a new unit (Support for Teaching and Learning) and her own first steps as its superior. Finally, we jointly reflect on the changes that have taken place in the organization and the work of superiors over the years.

Johdanto

Tässä artikkelissa pohdimme esimiestyötä ja sen muuttumista Kielikeskuksessa hallinnon kahden esimiehen ja Kielikeskuksen johtajan näkökulmasta. Aluksi luonnehdimme lyhyesti esimiesjärjestelmän muotoutumista. Tämän jälkeen seuraa kolme yksilöllistä puheenvuoroa, joista ensimmäisessä johtaja Ulla-Kristiina Tuomi tarkastelee johtamistyötä muun muassa tuoreen yliopistouudistuksen ja uudehkon johtosäännön näkökulmasta. Tämän jälkeen opintoasiainpäällikkö Tiina Laulajainen kuvaa opintoasioiden yksikön kehittymistä yksittäisestä erillisestä toiminnosta kiinteäksi osaksi Kielikeskuksen tavoitteiden ja strategian toteutumista, ja kolmantena kehittämisspäällikkö Sinikka Karjalainen kertoo uuden yksikön (Opetuksen ja oppimisen tuki) syntymisestä sekä omista ensiaskelistaan sen esimiehenä. Lopuksi pohdimme yhdessä esimiestyön sisällön ja organisoinnin muuttumista Kielikeskuksessa vuosien varrella.

Esimiesjärjestelmä muotoutuu

Helsingin yliopiston kielikeskus perustettiin ja ensimmäinen johtokunta nimitettiin vuonna 1977. Vasta perustettua laitosta johti ensimmäiset vuodet osa-aikainen johtaja. Laitoksen koon kasvaessa tehtävä muuttui päätoimiseksi vuonna 1985, oli välillä määräaikainen ja vuodesta 2007 taas vakinainen.

Kielikeskuksessa toimi aluksi johtajaa tukeva suunnitteluryhmä (Advisory Board), jossa oli kielten, hallinnon, itseopiskelustudion ja maksullisen toiminnan edustus. Se oli eräänlainen johtoryhmä, joka käsitteli mm. Kielikeskuksen talousasioita, virantäyttöjä ja erilaisia toimintaan liittyviä käytännön asioita. Jo Kielikeskuksen alkuaikoina osa vakituisista lehtoreista toimi kielensä niin sanottuna hallintolehtorina. Hallintolehtorit koordinoivat kielensä opetustoimintaa ja hoitivat siihen liittyviä hallinnollisia asioita, kuten työsuunnittelua ja sijaisten hankkimista. 1980-luvun lopulla hallintolehtorin nimike vaihtui vastuupettaja-nimikkeeksi. Järjestelmä virallistui 1990-luvun lopussa, ja 2000-luvun alussa vastuupettajat tulivat kaikkiin tutkintokieliin. Heidän tehtävänsä alkoivat muotoutua käytännössä nykyisten kieliyksiköiden esimiestehtävien suuntaan.

Vastuupettajajärjestelmä korvasi aiemman suunnitteluryhmän. Yleis- ja taloushallintoasioista vastasi hallintopäällikkö, opintoasioiden vetäjä oli opintosihteeri, ja itseopiskeluhenkilöstö muodosti itsenäisen tiimin. Maksullisen toiminnan yksiköllä (nykyisin Kielipalvelut) oli oma vetäjänsä jo perustamisestaan lähtien 1990-luvun alussa. Kielikeskuksen johtaja oli koko henkilöstön esimies, ja hän muun muassa kävi kehityskeskustelut koko henkilökunnan kanssa. Nykyinen yksikkö- ja lähiesimiesjärjestelmä syntyi vuonna 2005 yliopistojen palkkausjärjestelmä uudistuksen myötä.

Lähiesimiesjärjestelmän syntyminen ja yliopistossa tapahtunut kehitys muuttivat Kielikeskuksen johtamista ja toivat uusia haasteita myös esimiehille itselleen. Seuraavissa luvuissa pohditaan näitä muutoksia ja haasteita johtajan ja kahden esimiehen näkökulmista.

Johtaminen ammattina

(Ulla-Kristiina Tuomi)

Yliopistouudistus ja johtamisen vahvistaminen

Suomalaisia yliopistoja luonnehti aina 1980-luvun lopulle saakka vahva valtiojohtoisuus. Eurooppalaisen mallin mukaisesti julkisen hallinnon organisaatioita alettiin tuolloin muuttaa tulosohjauksen suuntaan. Myös yliopistot siirtyivät opetusministeriön tulosohjaukseen ja toimintamenobudjettiin 1990-luvulla. Jatkona tälle kehitykselle alkoi keskustelu yliopistojen oikeudellisen aseman muutoksesta ja siihen liittyvistä toimenpiteistä. Muutoksen tavoitteena oli pyrkimys lisätä yliopistojen autonomiaa suhteessa valtion ohjausjärjestelmään ja vahvistaa niiden kykyä itsenäisemmin päättää strategisista linjauksistaan, taloudestaan ja sisäisen toimintansa järjestämisestä. (Kallio & Kallio, 2012, 58; Mansikkamäki 2010, 7–8.)

Valmistautuminen yliopistoja koskevan lainsäädännön uudistumiseen sisälsi monia periaatteellisia kysymyksiä, joihin myös Helsingin yliopistossa paneuduttiin. Yliopistouudistusta valmistelemaan asetettiin alakohtaisia projektiryhmiä, joista useat päätyivät ehdottamaan johtamiseen liittyvien valta- ja vastuusuhteiden selkiyttämistä sekä johtamismahdollisuuksien vahvistamista. Yliopiston konsistori teki organisaatorakennetta, johtamista, taloutta ja rahoitusta koskevat periaatelinjaukset syksyllä 2008. Niiden mukaan yliopiston rehtori, dekaanit ja laitosjohtajat tuli valita hakumenettelyllä vaalien sijaan. Johtajien päätösvaltaa talous- ja henkilöstöasioissa lisättiin, ja johtajilta tuli valinnassa edellyttää myös johtamistaitoa (Mansikkamäki 2010, 32–36). Itse asiassa johtamisen vahvistaminen nähtiin yhtenä koko yliopistouudistuksen keskeisistä edellytyksistä (Stähle 2012, 16–17). Nämä valmisteluvaiheen linjaukset näkyvät selvästi yliopistouudistuksen toteututtua vuoden 2010 alusta.

Jälkikäteen voi havaita, että yliopistouudistuksen myötä johtamistyö ikään kuin legitimoitiin yliopistossa. Kun aiemmin puhuttiin johtajaksi ja esimieheksi ”joutumisesta”, alettiin johtamistyö nyt nähdä ammattina, joka vaatii kiinnostusta, kokemusta ja ammattitaidon kehittämistä. Jo ennen uudistusta keskusteltiin akateemisten ja hallinnon johtajien tehtävistä ja rooleista, ja myös näitä pyrittiin selkeyttämään suhteessa toisiinsa. Johtamista koskevan ajattelutavan muutosta kuvaakin, että ensimmäistä kertaa yliopiston strategia (*Helsingin yliopiston strategia 2010–2012*) sai liitteekseen johtamisen ja tukitoimien toimenpideohjelman (*Johtamisen ja tukitoimien toimenpideohjelma 2010–2012*).

Kielikeskuksen kaltaisessa erillislaitoksessa yliopistouudistuksen tuoma johtamiseen liittyvä muutos ei ollut niin suuri kuin tiedekunnissa ja ainelaitoksissa. Laitoksessa oli jo ollut vakinainen päätoiminen johtaja 1980-luvun puolivälistä saakka. Yliopiston uusi, 1.1.2010 voimaan tullut johtosääntö kuitenkin selkeytti johtajan vastuita oleellisesti (Helsingin yliopiston johtosääntö 2009). Tätä johtosääntöä noudattaen Kielikeskuksen johtosääntö (2010) määrittää, että johtajan tulee

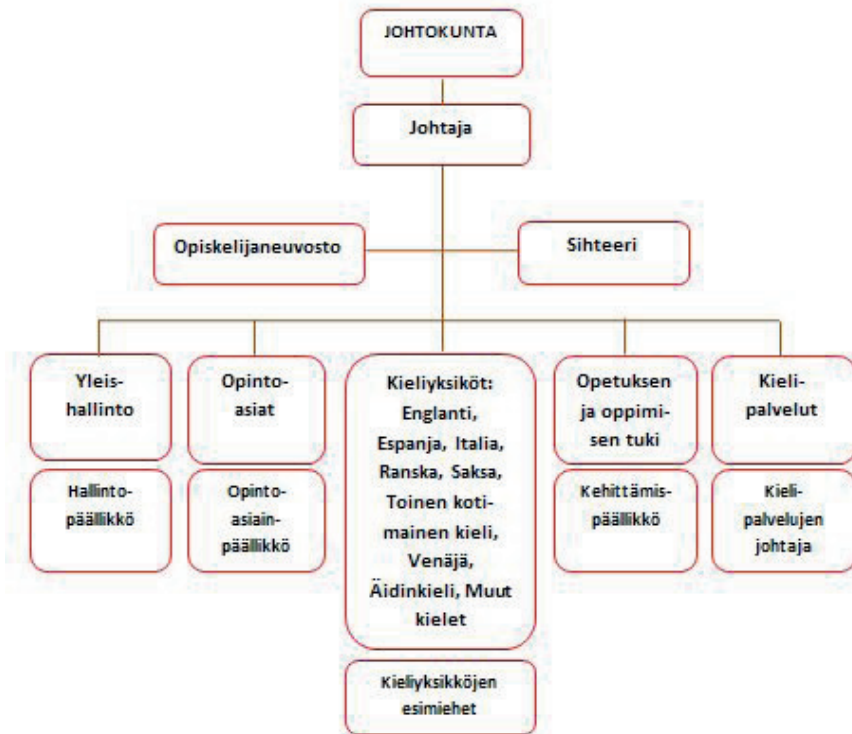
1. vastata Kielikeskuksen kehittämisestä sekä yliopiston strategian toteutumisesta Kielikeskuksessa
2. vastata taloudesta, tuloksellisuudesta ja tehokkuudesta
3. vastata yliopiston henkilöstöpolitiikan toteutumisesta Kielikeskuksessa ja toimia henkilöstön johtajana
4. valmistella tavoiteohjelma ja siihen sisältyvä henkilöstösuunnitelma ja talousarvio sekä neuvotella rahoituksesta rehtorin kanssa
5. vastata johtokunnassa käsiteltävien asioiden valmistelusta, esittelystä ja päätösten toimeenpanosta.

Johtosäännössä mainittujen tehtävien lisäksi yliopiston rehtori on delegoinut hänelle kuuluvaa henkilöstön ottamisoikeutta johtajille. Kielikeskuksessa tämä tarkoittaa sitä, että johtaja nimittää koko henkilöstön. Näin johtajalla on laaja kokonaisvastuu laitoksen toiminnasta ja sen kehittämisestä ja samalla mahdollisuus vaikuttaa niiden asiantuntijoiden valintaan, joiden kanssa toimintaa ylläpidetään ja kehitetään.

Organisaatio ja johtokunnan asema

Organisaatioltaan Helsingin yliopiston Kielikeskus jakaantuu yksiköihin, joilla kullakin on esimies ja oma, työjärjestyksessä määritelty tehtävänsä (kuva 1; ks. myös tietolaatikko Kielikeskuksesta tämän julkaisun alussa).

Kuva 1. Kielikeskuksen organisaatiokaavio



Organisoitumismuodon tulee tukea laitoksen perustehtävän suorittamista ja uskon, että nykyinen rakenne täyttää hyvin tämän vaateen. Kieliyksiköiden esimiehet valitaan nelivuotiskausiksi, kun taas hallinnon esimiehet ovat tehtävässään pysyvästi.

Johtokunnan rooli Kielikeskuksessa on muuttunut, mutta se on mielestäni edelleen hyvin tärkeä. Johtokunnassa ovat edustettuina tärkeimmät yhteistyökumppanit eli tiedekunnat ja opiskelijat. Uusi johtosääntö tuo myös henkilöstölle lisää vaikutusmahdollisuuksia, kun henkilöstön edustajien määrä johtokunnassa nousi kahteen.

Johtokunnan tehtävät ovat ensisijaisesti linjaustehtäviä, sillä se vahvistaa Kielikeskuksen tavoiteohjelman budjetteineen. Aiemmin yksi johtokunnan keskeisistä ja aikaa vievistä tehtävistä oli rekrytointi. Nyt sen nimityksiä koskeva rooli rajoittuu esityksen tekemiseen rehtorille johtajan tehtävään valittavasta henkilöstä ja lausunnon antamiseen yliopistonlehtorin tehtävään valittavasta henkilöstä. Nykytilanne antaakin johtokunnalle enemmän tilaa ja aikaa keskustella laajemmin laitoksen kehittämiseen ja sidosryhmien tarpeisiin liittyvistä kysymyksistä. Johtokunnan puheenjohtajan asema johtajan esimiehenä korostaa myös osaltaan johtokunnan ja johtajan yhteistyötä ja tukee laitoksen toimintaa ja sen kehittämistä. Johtokunnan tuloksellinen työskentely edellyttää luonnollisesti Kielikeskuksen hallinnon toimijoilta ja johtokunnan esittelijöiltä käsiteltävien asioiden avointa ja perusteellista valmistelua.

Johtaminen yhteistyönä

Johtajien aseman vahvistaminen ja kollegioiden roolin väheneminen päätöksenteossa ei yliopistouudistuksessakaan sujunut kitkatta, vaan se on herättänyt paljon kriittistä keskustelua (esim. Rinne et al. 2012, Stähle & Ainamo 2012). Yliopisto on asiantuntijayhteisö ja asiantuntijat haluavat vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. Oma kokemukseni on, että asioiden valmistelun läpinäkyvyys, huolellinen dokumentaatio erityisesti nimitysasioissa ja valmistelun osallistavuus ovat hyvin tärkeitä erityisesti silloin, kun päätöksentekoa on keskitetty. Tämä lisää henkilöstön sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, luo hyvää työilmapiiriä ja edistää yhteisöllisyyden tunnetta. (Ks. Ainamo et al. 2012.)

Johtaminen Kielikeskuksessa on siis monensuuntaiseen yhteistyöhön perustuvaa, jossa yksiköiden esimiesten rooli nousee vahvasti esille. Tämä on luonnollista siitäkin syystä, että yhteisiin tavoitteisiin nojaava strateginen johtaminen perustuu henkilöstön ja esimiesten kanssa valmisteltuun tavoiteohjelmaan, joka puolestaan pohjaa yliopiston strategiaan. Johtaja johtaa esimiesten kanssa ja heidän kauttaan koko laitosta tavoiteohjelmassa sovitulla tavalla. Esimiesten ja johtajan sujuva yhteistyö perustuu luottamukseen, keskinäiseen tukeen ja haluun edistää yhteisiä tavoitteita. Johtajan käymät yksilö- ja yksikkökohtaiset kehityskeskustelut samoin kuin yhteistyötä tukevat muut keskustelu- ja kokouskäytännöt tulevat tässä tärkeiksi.

Esimiesten johtamisammattitaitoon on Kielikeskuksessa kiinnitetty paljon huomiota. Uusilta esimiehiltä edellytetään osallistumista yliopiston järjestämään

laajaan esimieskoulutukseen. Laitos järjestää myös itse koulutustilaisuuksia esimiehille ja tarvittaessa käytetään keskushallinnon ja työterveyshuollon tarjoamia esimiestyön tukimuotoja, kuten työnohjausta. Helsingin yliopistossa on panostettu johtajien ja esimiesten koulutukseen ja erityyppisiä tapaamisia käytetään vertaistuen, hyvien käytänteiden ja verkostoitumisen edistämiseksi kaikilla johtamisen tasoilla. Viime vuosina painopiste on vahvasti ollut henkilöstön johtamisessa.

Johtajana läsnä arjessa

Olen ollut lähiesimiehenä ja johtajana useassa eri organisaatiossa jo pitkään. Helsingin yliopiston Kielikeskus on suuri työyhteisö, jossa yksiköiden esimiesten ja johtajan saumaton yhteistyö korostuu. Johtajan näkökulmasta on ollut tärkeää pyrkiä tukemaan esimiehiä ja koko henkilöstöä heidän tehtävissään, poistaa tai madaltaa mahdollisia onnistumisen esteitä, luoda edellytyksiä kehittämiseen ja palkita menestymisestä. Keskeinen tehtäväni tullessani taloon oli myös vahvistaa suhteita sidosryhmiin ja yliopiston johtoon ja näin lujittaa luottamusta Kielikeskuksen asiantuntemukseen, haluan kuunnella opiskelijoiden ja sidosryhmien tarpeita ja kykyyn uudistaa tarvittaessa toimintatapojaan. Tämä on toki tärkeää aina.

Aiemmissa johtamistehtävissäni olin ollut samalla koko henkilöstön lähiesimies. Nykyinen työ on erilainen ja lähimmät työtoverit ovat nyt yksiköiden esimiehiä ja hallinnon asiantuntijoita. Tällaisessa asetelmassa voi olla vaarana, että etäännyy liiaksi henkilökunnan jäsenten arkitodellisuudesta. Olen pyrkinyt välttämään tätä olemalla mukana monissa Kielikeskuksen työryhmissä ja siten ja muillakin tavoin läsnä ja lähestyttävissä ihmisten arjessa.

Työyhteisön tuki merkitsee paljon myös johtajalle. Saan jatkuvasti iloa siitä innosta ja osaamisesta, jota päivittäin näen ympärilläni. Tunnen, että saan työskennellä yhdessä alan parhaiden ammattilaisten kanssa, joilta opin itsekin jatkuvasti. Arvostava yhteistyö esimiesten kanssa, kaikkien sitoutuneisuus, hyvät suhteet sidosryhmiin ja hyväksyvä ilmapiiri ruokkivat kaikki menestystä ja ylpeyttä työstämme. Uskon, että yhteisöllisyyden vahvistuminen tukee – paradoksaalista kyllä – yksilöllistä luovuutta, luottamusta ja näin asiantuntijana ja ihmisenä kasvamista.

Kielikeskuksen eri yksiköiden esimiestyön kehittämiseen ovat vaikuttaneet yliopiston ja Kielikeskuksen johtamisjärjestelmässä tapahtuneet muutokset, ja erityisesti lähiesimiesjärjestelmän syntyminen 2000-luvun puolivälissä.

Seuraavassa opintoasiainyksikön esimies kertoo, miten sekä yksikön että opintoasiainpäällikön omat tehtävät ovat muuttuneet alun perin opintosihteerin virassa aloittamisen jälkeen vuodesta 1998.

Opintohallinnosta opintoasiain hallintaan

(Tiina Laulajainen)

Tullessani Kielikeskukseen opintoasioissa työskenteli lisäksi kolme henkilöä: opintoneuvoja ja kaksi osastosihteerää. Opintosihteerä oli myös opintoasioiden ja opintotoimiston vetäjä, vaikkei sitä ollut määritelty kirjalliseen tehtäväkuvaukseen. Opintoasioissa työskentelevien esimies oli tuolloin Kielikeskuksen johtaja ja hallinnosta vastasi hallintopäällikkö, joka toimi tarvittaessa myös varajohtajana. Opintoneuvoja ja osastosihteerit tekivät heille ajan saatossa annettuja tehtäviä, kuten esimerkiksi antoivat opintoneuvontaa ja rekisteröivät opintosuorituksia. Opintosihteerä toimi Kielikeskuksen yhteyshenkilönä tiedekuntiin päin ja koordinoi kielten opetuksen sekä kokeiden aikatauluihin liittyviä asioita. Lisäksi hän antoi muun muassa neuvontaa opiskelijoille kielten korvaavuuksista sekä toimitti vuosittain Kielikeskuksen opinto-opiaan (Kielikeskuksen toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 1996–1999). Toimenkuvat ja tehtäväjako olivat hyvin vakiintuneet; kukin teki virkatyötään itsenäisesti eikä opintoasioilla ollut selkeää omaa roolia Kielikeskuksen organisaatiossa. Opintoasiat olivat ”hallintoa” tai ”toimisto”, jonka puoleen käännettiin myös monenlaisissa käytännön asioissa, kuten kopiointi, toimistotarvikkeet jne.

Muutoksen tuulet puhaltavat

Opintohallintoon alkoi kohdistua 2000-luvun vaihteessa sekä omia sisäisiä muospaineita (sähköisen kurssi-ilmoittautumisjärjestelmän luominen) että ulkoisia kehittämistarpeita (uusi opintotietojärjestelmän OODI, laatujärjestelmät, yliopiston intranet Alma, uusi tutkintojärjestelmä), jotka edellyttivät monenlaista kehittämistä niin työyhteisön työtoiminnan ja osaamisen kuin käytössä olevien voimavarojen suuntaamisen osalta. Kehittämistyö ja tarvittavien muutosten läpivienti tulivat opintosihteerin vastuulle, mikä oli haasteellista ilman varsinaista esimiesasemaa ja siihen liittyviä valtuuksia. Esimiehen yksi keskeinen tehtävähän on vastata siitä, että yksikön perustehtävä ymmärretään

yhteisesti ja että jokainen tietää sen lisäksi myös oman perustehtävänsä sekä siihen liittyvät vastuut ja velvollisuudet (Kaistila 2005, Aarnikoivu 2011).

Tästä huolimatta työhön oli kuitenkin ryhdyttävä ripeästi, koska ymmärsin, että entisen kaltainen virkavaltainen asioiden hoito ja hallinnointi eivät enää riittäneet edessä olevista muutoksista selviämiseen ja uudensuuntaisiin tarpeisiin vastaamiseen. Niinpä aloimme yhdessä opintoasiain henkilöstön kanssa miettiä opintoasioiden roolia ja ydintehtäviä, työnjakoa ja työprosesseja, työskentelytapoja ja pelisääntöjä, osaamisen jakamista ja varmistamista, vuosityöaikatauluja ja työskentelyä palvelevia työtiloja. Pohdimme myös eri sidosryhmien (opiskelijat, kielikeskusopettajat, tiedekunnat) palvelutarpeita. Vähitellen huomasin, ettei työpanokseni riittänyt kaikkeen kehittämiseen, vaan tarvittiin suunnittelijaa jakamaan kehittämisvastuuta. Myöhemmin muitakin tehtävänimikkeitä muutettiin vastaamaan paremmin opintoasioiden työtehtäviä: osastosihteereistä tuli opintoneuvoja.

Nykyisin opintoasiainyksikkö on yksi Kielikeskuksen 11 yksiköstä. Yksikön tehtävänä on kehittää ja tarjota Helsingin yliopiston opiskelijoille sellaisia neuvonta-, tieto- ja tukipalveluja, jotka vastaavat opiskelun tarpeita Kielikeskuksessa. Opiskelijoiden lisäksi yksikön keskeisenä tehtävänä on tukea Kielikeskuksen opettajia esimerkiksi opetuksen ja kokeiden suunnitteluun, ilmoittautumisiin ja järjestelyihin (mm. tilavaraukset) liittyvissä asioissa. Yhteistyössä kieliyksiköiden kanssa Opintoasiainyksikkö laatii yliopiston linjausten mukaisesti opintoasioihin liittyviä ohjeita Kielikeskuksessa (esim. suoritusten rekisteröinti ja arvostelukäytännöt, aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukeminen) ja julkaisee vuosittain opinto-oppaan. Lisäksi yksiköllä on keskeinen rooli laitoksen viestinnän tavoitteiden ja käytäntöjen toteuttamisessa. Opintoasiainyksiköllä on oma Kielikeskuksen johtajan hyväksymä toimintasuunnitelma, jonka kautta yksikkö tukee Kielikeskuksen strategia- ja opetuksen kehittämistyötä sekä kansainvälistymistä.

Opintoasiainyksikön työskentelyn lähtökohtia ovat työtapojen ja palvelujen jatkuva arviointi sekä kehittäminen, osaamisen ylläpitäminen, toiminnan läpinäkyvyys sekä yhteistyö ja verkostoituminen eri sidosryhmien kanssa (Opintoasiainhallinnon yksikön toimintasuunnitelma 2009–2012). Yksikössä työskentelee neljä henkeä: opintoasiainpäällikkö, suunnittelija ja kaksi opintoneuvojaa.

Esimiesrooli ja yksikön johtaminen

2000-luvun puolivälissä yliopistojen palkkausjärjestelmää uudistettiin osana valtionhallinnon kehittämistä. Uusi järjestelmä toi mukanaan uudenlaisia prosesseja, kun palkkaus perustui entisten palkkaluokkien sijaan tehtävien vaativuuteen ja henkilökohtaiseen työsuoritukseen. Järjestelmän toteutusta varten yliopiston yksiköitä pyydettiin nimeämään ne lähiesimiehet, jotka kävisivät vuosittain tapahtuvat arviointikeskustelut työntekijöidensä kanssa. Niinpä Kielikeskuksessakin nimettiin uudet lähiesimiehet, jolloin sain virallisen esimiesroolin ja siihen kuuluvat vastuut. Samalla opintosuhteeri-nimike muutettiin opintoasiainpäälliköksi.

Siirryttyäni virallisesti esimiesasemaan huomasin, että olin jo varsin pitkällä esimiesroolin omaksumisessa jouduttuani luotsaamaan opintoasiain yksikköä muutama vuosi aiemmin läpi erilaisista muutostilanteista. Tuolloin olin joutunut jo asettumaan ryhmän johtoon, näyttämään suuntaa sekä sitouttamaan yksikön jäsenet työskentelemään yhteen, jotta yhteiset tavoitteet saavutettaisiin (Ristikangas et al. 2008, 115). Kuten Järvinen (2008, 65) toteaa, johtaminen ei ole enää suoraviivaista tehtävien jakamista, vaan esimieheltä vaaditaan vuorovaikutustaitoja työssään. Asiantuntijaorganisaatioissa, jollainen Kielikeskuskin on, jokainen työntekijä on oman työnsä paras asiantuntija. Asiantuntijoiden johtajana esimies hahmottaa työkokonaisuuksia ja ”mahdollistaa tekemisen” asettaen tavoitteita yksikön ja yksilöiden toiminnalle. Esimies organisoii tehtäviä ja pitää huolta yhteisistä tekemisen pelisäännöistä (Järvinen 2008, 61). Esimiehellä on palvelurooli eli hän auttaa alaisiaan onnistumaan tavoitteiden saavuttamisessa, tukee heitä osaamisen kehittämisessä ja hyödyntämisessä sekä ammatillisessa kasvussa. Alaisten onnistuminen on esimiehenkin onnistumista. Puhutaan kumppanuusjohtamisesta (Aarnikoivu 2011, 12), jonka elementtejä ovat luottamus, yhteinen vastuu, sitoutuminen, esimiestaidot ja alaistaidot.

Olen aktiivisesti halunnut kehittyä esimiestyössä ja käyttänyt erilaisia keinoja kumppanuusjohtamisen edistämiseksi. Kehityskeskustelu on esimiehen tärkein työkalu kumppanuusjohtajuuden toteuttamisessa. Osallistuin Helsingin yliopiston kehitys- ja palkkauskeskustelukoulutukseen vuonna 2004 ja ensimmäiset kehityskeskustelut pidin seuraavana keväänä. Aloitimme myös säännölliset viikkokokoukset arjen vuorovaikutuksen parantamiseksi. Yksikkökohtaiset kehityskeskustelut Kielikeskuksen johtajan kanssa aloitettiin vuonna 2007, jolloin yksikkömme laati myös ensimmäisen toimintasuunnitelmansa. Yhteisesti työstetty toimintasuunnitelma pohjautuu Kielikeskuksen tavoiteohjelmaan sekä Helsingin yliopiston strategiaan ja siihen

on kirjattu Opintoasiainyksikön yksikkö- ja yksilökohtaiset painopistealueet tavoitteineen sekä yhteistyötahot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Hallinnosta hallintaan

Kuluneeseen 14 vuoteen on mahtunut monenlaisia vaiheita, kasvua esimiehenä ja paljon (esimies)työtä. Se on vaatinut myös sinnikkyyttä ja pitkäjänteisyyttä; kehittämistyö ja isojen muutosten läpivienti työyhteisössä on hidasta. Virkamiesmäinen hallinnointi on muuttunut asiantuntevaksi, ammattimaisesti hoidetuksi opintoasiain hallinnaksi ja työskentely tapahtuu yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa sekä vaikuttamalla aktiivisesti erilaisissa verkostoissa. Toimintasuunnitelman myötä oma visio opintoasioiden johtamisesta on toteutunut. Toimintasuunnitelma on rauhoittanut yksikössä työskentelevien työtä: se on raami, joka liittää yksikön tavoitteet ja työpanoksen osaksi Kielikeskuksen tavoitetilaa antaen henkilöstölle mahdollisuuden keskittyä sovittujen asioiden toteutukseen. Syntyy käsitys siitä, mikä on riittävää ja hyvää. Tällä on puolestaan tärkeä merkitys yksikön työilmapiirille ja -hyvinvoinnille. Ylpeänä voinkin todeta, että kuluvalla tavoitekaudella Opintoasiainyksikkö on saavuttanut sovitut tavoitteet ja suoriutunut lisäksi sellaisistakin työtehtävistä, joista ei ollut tietoa toimintasuunnitelmaa laadittaessa. Yksikkö on myös aktiivisesti tuottanut erilaisia koko kielikeskus- ja yliopistoyhteisön toimintaa kehittäviä ideoita.

Edellä olemme puheenvuoroissamme kuvanneet Kielikeskuksen esimiestyön kehittymistä lähiesimiesjärjestelmän muotoutumisen myötä. Kolmannessa puheenvuorossa on tarkastelun alaisena esimiestyö toisentyyppisestä muutoksen näkökulmasta: kokonaan uuden yksikön perustaminen ja siinä aloittelevan lähiesimiehen kokemukset.

Uuden yksikön esimieheksi kollegojen keskeltä

(Sinikka Karjalainen)

Syksyllä 2010 Kielikeskukseen perustettiin Opetuksen ja oppimisen tuki –yksikkö (OOTU), johon kuuluvat itseopiskelupalvelujen henkilökunta, pedagoginen yliopistonlehtori ja kehittämisspäällikkö. Kerron seuraavassa yksikön synnystä sekä kokemuksistani sen tuoreena esimiehenä. Havainnollistan kertomustani otteilla työpäiväkirjasta, jota olen pitänyt esimiestyöni alusta

lähtien. Päiväkirja on dokumentointi- ja suunnitteluväline ja mielestäni hyvä tapa kehittää omaa työtä reflektion avulla.

Yksikön synty

OOTU syntyi yhdistämällä uutta ja vanhaa. Kielikeskuksessa on alusta lähtien ollut mahdollisuus opiskella kieliä itsenäisesti. Itseopiskelutiloja, ja osin palvelujakin, on vuosien varrella nimetty eri tavoin: 'itseopiskelustudio', 'itseopiskelu- ja AV-yksikkö' tai vain 'itseopiskelu'. Tulin vuonna 1991 Kielikeskuksen silloiseen itseopiskelustudioon, ja olen siitä lähtien työskennellyt itseopiskelupalvelujen parissa enemmän tai vähemmän tiiviisti, vaikka työtehtävät ovat vaihdelleet. Itseopiskelupalveluissa on pitkään ollut kolme vakituista työntekijää ja vaihteleva määrä tuntipalkattuja työntekijöitä iltavalvojina tai muina avustajina. Kaikki olivat aiemmin suoraan Kielikeskuksen johtajan tai hallintopäällikön alaisia; muissa Kielikeskuksen yksiköissä vuodesta 2005 lähtien ollutta lähiesimiestä ei ollut. Itseopiskelutoiminnan toisenlaista organisointia lienee vuosien varrella silloin tällöin ajateltu, mutta ei käytännön toimiksi saakka.

Yksikköasia ajankohtaistui keväällä 2010. Kaikkien tiedekuntien ja Avoimen yliopiston tavoin Kielikeskus sai yliopistolta pedagogisen yliopistonlehtorin tehtävän, ja rekrytointia valmisteltaessa nousi esiin kysymys uuden työntekijän esimiehestä ja sijoittumisesta Kielikeskuksessa. Mikään olemassa olevista kielitai hallinnollisista yksiköistä ei tuntunut täysin sopivalta. Käytännön syistä pedagogista yliopistonlehtoria ei myöskään haluttu sijoittaa suoraan Kielikeskuksen johtajan alaisuuteen. Osassa yliopiston tiedekuntia pedagogiset yliopistonlehtorit kuuluvat opetuksen kehittämissyksikköön, ja samantapainen yksikkö oli alkanut tuntua tarpeelliselta myös Kielikeskuksessa. Palat loksahdivat nyt paikoilleen: tehtäviensä puolesta pedagoginen yliopistonlehtori, itseopiskeluhenkilöstö ja kehittämisspäällikkö muodostaisivat tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden.

OOTU aloitti Kielikeskuksen uutena yksikkönä syyslukukaudella 2010 ja alkoi rakentaa omaa identiteettiään ja uusia toimintatapoja. Keväällä 2012 OOTU kuvasi uutiskirjeessään tehtävänsä seuraavasti: "OOTU on vastuussa opetuksen ja oppimisen sekä tutkimustoiminnan kehittämisestä, tukitoimista ja koordinoinnista. Olemme täällä koko Kielikeskusta varten, ja mukaan yhteistyöhän tarvitsemme myös sinut – U-TOO".

Esimieskysymys

Uuden yksikön esimieskysymys oli visainen. Aiemmin suoraan johtajan alaisuudessa olleet itseopiskelupalvelujen työntekijät siirtyisivät uuden lähiesimiehen luotsattaviksi. 'Valmiita' tai 'itsestään selviä' esimiehiä ei ollut. Kehittämispäällikkönä olen ollut syksystä 2009 lähtien Kielikeskuksen kahdeksan sivutoimisen tuntiopettajan esimies (kielensä ainoita opettajia), joten olin saanut hieman käsitystä esimiehenä toimimisesta. Kokonaisen yksikön ja muun kuin opetushenkilöstön esimiehyydestä minulla ei kuitenkaan ollut kokemusta. Kun OOTUn esimiesmahdollisuus tuli kohdallani esiin, mielessäni risteilivät kysymykset yhtäältä omasta sopivuudestani tehtävään ja toisaalta työnkuvan muuttumisesta asiantuntijasta esimieheksi (Järvinen 2011, Ristikangas et al.2008). Myös kollegojen keskeltä esimieheksi tuleminen mietitytti. Ristikankaan et al. (2008) mukaan se on vaikeimpia tilanteita aloittaa esimiehenä.

Työpäiväkirja 21.4.2010: ”Itseopiskelu- ja AV-väen kehittämispäivä. Siellä otettiin esille uusi yksikkö- ja esimiesasia. Eli muodostettaisiin uusi opetuksen kehittämis- ja tukiyksikkö, jonka esimieheksi johtaja on kaavaillut minua. Esimiesasiaa kaikki kollegat eivät välttämättä purematta niele. Asia jätettiin hautumaan.”

Itseopiskeluhenkilöstön ja muidenkin tahojen kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta Kielikeskuksen johtaja päätyi nimittämään minut uuden yksikön esimieheksi. Järvinen (2011) korostaa, että esimiehisyyys ja johtaminen eivät ole ainoastaan tehtäviä, jotka hoidetaan, vaan myös rooli, jonka hyväksyminen on yksi onnistuneen esimiestyön edellytyksiä. Roolimuutoksen hahmottaminen, vaikkakaan ei tuolloin vielä erityisen tietoisesti, näkyy myös päiväkirjamuistiinpanoissani.

Työpäiväkirja 27.9.2010: ”Huomenna on OOTUn ensimmäinen kokous. Miten se menee? Tai kyllä se sinänsä hyvin menee, mutta mikä on sen sävy ja ilmapiiri? Miten osaan olla? Miten osaan olla esimiehenä oma itseni ja mitä se tarkoittaa? En voi kuitenkaan olla ikään kuin mikään ei olisi muuttunut.”

Onneksi kollegat tajusivat, että tilanne oli haastava paitsi heille itselleen myös uudelle esimiehelle, ja työarki alkoi sujua yhteisen opettelu merkeissä. Lisäksi yksikköön tulleet uudet työntekijät tasapainottivat tilannetta, koska heillä ei ollut kanssani työoverihistoriaa, vaan heille olin alusta lähtien esimies.

Ensimmäiset oppivuodet

Esimiehen näkökulmasta OOTUn kaksi ensimmäistä vuotta ovat olleet värikkäitä. Niihin mahtuu työelämän koko kirjo: rekrytointeja, sijaisuuksia, osa-aikaisuuksia, lyhennettyjä työaikoja, opintovapaata, äitiyslomaa, pitkäaikaisen työntekijän siirtymistä uusiin tehtäviin. Kaikki oli minulle esimiestyössä uutta, ja kaikkeen liittyi paljon opeteltavaa, työlainsäädännöstä alkaen.

Oma lukunsa yliopistolla toimivalle, johtamista opettelevalle esimiehelle ovat yliopiston palkkausjärjestelmään (YPJ) liittyvät tehtävänkuvaukset, tehtävien vaativuustasot ja suoriutumisarvioinnit, varsinkin, jos ne osuvat heti esimiestyön alkutaipaleelle.

Työpäiväkirja tammikuu 2011: ”Esimiesurani ensimmäinen YPJ-vuosi, ja kaikenlaista on jo koettu kuukaudessa. Yhdelle työntekijälle laadittiin tehtävänkuvaus ja tehtävän vaativuustasoehdotus. Se ei ollut uudelle esimiehelle ihan mutkatonta; myös luottamusmiehellä oli asiassa oma roolinsa. Ikävää lopputuloksessa oli, että työntekijä oli tasoon pettynyt. [...] Summa summarum: taas tuli uusia näkökulmia ja opin.”

Henkilökohtaisen suoriutumisen arviointi on aina vaativaa. Sitä se on erityisesti ensimmäisellä kerralla, kuten työpäiväkirjani osoittaa.

Työpäiväkirja 12.4.2011: ”Ensimmäiset henkilökohtaisen suorituksen arviointikeskustelut ”pöydän toiselta puolelta” on käyty. En tiennyt, mitä odottaa, koska suoritusarviointi ja palkka-asiat yleensäkin ovat niin henkilökohtaisia ja usein tunnepitoisia. Kaikki meni kuitenkin mielestäni hyvin. Keskustelut olivat neutraaleja ja asiallisia, vaikka kaikki eivät omaan lopputulokseensa ihan tyytyväisiä olleetkaan. Keskustelutkin paranivat loppua kohti. Jess, tätä hommaa voi oppia!”

Esimiestyön alkuaika meni paljolti ’tekniikkaan’, eli välttämättömien määräyksien, käytäntöjen ja pelisääntöjen opetteluun. Akuuteimman ensivaiheen jälkeen esiin alkoi nousta syvällisempiä kysymyksiä OOTUn tehtävästä, sen toiminnan kehittämisestä, työyhteisöstä ja ihmisistä huolehtimisesta. Miten osaan toimia yksikön tavoitteiden asettelussa ja tulevaisuuden visioinnissa? Miten rakennamme työyhteisön, vaikka toimimme kolmessa rakennuksessa ja työntekijät vaihtuvat välillä useinkin? Miten selviämme yliopistomaailman muutoksista? Kaikki nämä ovat esimiestyön keskeisiä alueita (Järvinen 2011, Romppanen & Kallasvuo 2011). Myös oman aseman muutos asiantuntijasta esimieheksi on kirkastunut vasta vähitellen käytännössä.

Tukea esimiestyöhön

Uusi esimies kohtaa työssään aluksi enemmän kysymyksiä kuin vastauksia, ja riittämättömyyden tunteet ovat yleisiä (Järvinen 2011). Esimiestyön monipuolinen tuki onkin tärkeää, ja onneksi olen sitä myös saanut. Tärkein käytännön lähituki on oma esimieheni, joka on auliisti auttanut minua monivuotisen johtamiskokemuksensa pohjalta. Kielikeskuksen koko esimiehistö kokoontuu kerran kuukaudessa, lisäksi hallinnon esimiehet tapaavat säännöllisesti omana ryhmänään. Esimiehillä on myös vuosittaisia omia kehittämisspäiviä. Nämä tapaamiset ovat välttämättömiä, sillä niissä käsitellään kaikille esimiehille tärkeitä asioita, ja niissä saa kokonaiskuvan Kielikeskuksen toiminnasta. Yliopisto tarjoaa myös runsaasti esimieskoulutusta muutaman tunnin eri aiheisista tietoisuista noin vuoden kestävään pidempään koulutukseen. Pääsin tällaiseen pidempään koulutukseen vuosina 2011–2012, ja siinä tietopuolisen annin lisäksi tärkeää oli tavata monenlaisia esimiehiä yliopiston muilta laitoksilta.

Kun nyt katson OOTUn kahta ensimmäistä vuotta ja esimiespolkuani taaksepäin, mieleeni nousee ajatus, että olen päässyt hyvään alkuun, mutta paljon oppimista on vielä edessäpäin – onneksi. Esimieheksi oppiminen on mitä suurimmassa määrin myös ihmisenä kasvua, joka tuo kokemuksen myötä entistä paremman ymmärryksen omasta työyhteisöstä ja sen tehtävistä ja siten mahdollisuuden kehittää sitä.

Esimiestyön muutoksesta

Olemme edellä tarkastelleet omista kokemuksistamme käsin esimiestyön muutosta Kielikeskuksessa. Muutokset ovat olleet sekä rakenteellisia että esimiestyön sisältöön ja esimiehenä toimimisen tapoihin liittyviä.

Yliopiston organisaatioon ja toimintaan ovat viime vuosina vaikuttaneet valtionhallinnossa ja muussa ympäristössä esiin nostetut ja esille nousseet kehittämisvaateet. Yliopistossa tarvitaan uudenlaista akateemista ja hallinnollista johtamista. Yliopiston muuttumisen myötä johtaminen ja esimiestyö ovat muuttuneet myös Kielikeskuksessa. Tällaisia muutoksia ovat olleet esimerkiksi yksikkörakenteen ja lähiesimiesjärjestelmän luominen ja vakiinnuttaminen. Kielikeskuksen johtamisjärjestelmän kehittämiseen ovat vaikuttaneet lisäksi laitoksen koon kasvu ja yliopiston edellyttämien uusien toimintamuotojen, esimerkiksi kehityskeskustelujen, järjestäminen.

Kuten aiemmin todettiin, tuoreen yliopistouudistuksen tuomat muutokset ovat herättäneet paljon kriittistä keskustelua vallan keskittämisestä ja ”managerialistisesta” hallintotavasta. Johtamista joka tapauksessa tarvitaan ja on luultavaa, että myös yliopistojohtaminen muokkautuu vielä nykyistä enemmän yhteistyötä ja kumppanuutta korostavaan suuntaan. Tätä näkökulmaa olemme myös omassa esimiestyössämme halunneet edistää.

Kielikeskuksen kaltaisessa asiantuntijayhteisössä yhteistyöhön, avoimuuteen ja yksilön vaikuttamismahdollisuuksiin perustuva kulttuuri pätee esimiestyöhönkin. Esimiehiin kohdistuu paljon odotuksia eikä tehtävässä tule koskaan valmiiksi. On hyvä, että Helsingin yliopisto tarjoaa runsaasti kouluttautumismahdollisuuksia sekä uusille että kokeneemmille esimiehilleen. Koulutus paitsi antaa tehtävässä tarvittavia tietoja ja taitoja myös laajentaa kollegaverkostoa ja auttaa esimiesroolin sisäistämisessä. Kielikeskuksessa korostuu lisäksi esimiesten keskinäisen yhteistyön tarve. Yhteiset linjaukset ja periaatteet tuovat selkeyttä, yhtenäisyyttä ja tasapuolisuutta koko laitoksen toimintaan, mikä puolestaan edistää yliopiston strategiassaankin tavoittelemaa yhteisöllisyyden ja hyvän työilmapiirin kokemusta.

Lähteet

Aarnikoivu, H. (2011). Aidosti hyödyllinen kehityskeskustelu. Hämeenlinna: Kauppakamari.

Ainamo, A., Höyssä, M., Kallio, K-M., Kallio, T. J., Müller, K., Stähle, P., Tienari, J. , Välikangas, L., Ylitalo, J. & Åberg, L. (2012). Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Teoksessa Rinne & al., Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa – managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana (s. 211 – 217). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Helsingin yliopiston johtosääntö. (2009). Helsingin yliopisto. https://alma.helsinki.fi/download/2000000117226/hy-johtosaanto_13062012.pdf (13.6.2012)

Helsingin yliopiston strategia 2010–2012. Helsingin yliopisto. http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/STRATEGIA_web.pdf (13.6.2012).

Johtamisen ja tukitoimien toimenpideohjelma 2010–2012. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

- Järvinen, P. (2008). Menestyvän työyhteisön pelisäännöt. Helsinki: WSOYpro.
- Järvinen, P. (2011). Esimiestyön vaikeus ja viisaus. Helsinki: WSOYpro.
- Kaistila, M. (2005). Hyvä esimiestyö. Työturvallisuuskeskus. http://www.tyoturvallisuuskeskus.fi/files/1579/Hyva_esimiestyo_opas.pdf (16.8.2012)
- Kallio, K-M ja Kallio, T.J. (2012). Tulohjaus yliopistojen asiantuntijatyössä. Teoksessa Ståhle, P. & Ainamo, A. (Toim.). 2012. Innostava yliopisto – kohti uudistavaa yliopistajohtamista (s. 56 – 77). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kielikeskuksen johtosääntö. (2010). Helsingin yliopisto. https://alma.helsinki.fi/download/2000000139906/kielikeskus_johtosaanto_09062010.pdf (16.8.2012)
- Mansikkamäki, U. (2010). Yliopistouudistus Helsingin yliopistossa – taustat, tavoitteet ja toteutus. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisu 70.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2012). Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa – managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ristikangas, V., Aaltonen, T. & Pitkänen, E. (2008). Asiantuntijasta esimies. Innostusta ja arvostusta esimiestyöhön. Helsinki: WSOYpro.
- Romppanen, B. & Kallasvuo, A. (2011). Johtajuuden rakentuminen. Eväitä lähijohtamiseen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ståhle, P. (2012). Yliopisto – tietämyksen edelläkävijä? Teoksessa Ståhle, P. & Ainamo, A. (Toim.). Innostava yliopisto – kohti uudistavaa yliopistajohtamista (s. 14-25). Helsinki: Gaudeamus.
- Ståhle, P. & Ainamo, A. (Toim.) (2012). Innostava yliopisto – kohti uudistavaa yliopistajohtamista. Helsinki: Gaudeamus.

Muu tausta-aineisto:

Forsman Svensson, P. & Sammalkorpi, V. (Toim.) (1997). Millainen kieli, sellainen kulttuuri. Helsingin yliopiston kielikeskus 20 vuotta. Helsinki: Kielikeskus.

Kielikeskuksen toimintakertomukset 1984–2007. Helsingin yliopisto. Kielikeskus.

Kielikeskuksen toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 1996–1999. Helsingin yliopisto. Kielikeskus.

Opintoasiainhallinnon yksikön toimintasuunnitelma 2009–2012. Helsingin yliopisto. Kielikeskus.

THE CHANGING ROLE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HELSINKI UNIVERSITY LANGUAGE CENTRE

Tuula Lehtonen, Kari K. Pitkänen & Roy Siddall

Artikkelimme keskeisenä teemana on englanninopetuksen rooli Helsingin yliopistossa. Lisääntynyt akateemisen ja ammatillisen englannin käyttö heijastaa laajempaa pyrkimystä sekä kansainvälisyyteen että eurooppalaiseen yhtenäisyyteen, mikä näkyy myös yliopiston strategioissa ja tutkintorakenteissa. Mielestämme tämä kehityssuunta on mahdollistanut Kielikeskuksen englannin yksikössä tehdyn työn monipuolistumisen. Englannin opetukseen kuuluu nyt aiempaa laajempi kirjo kommunikatiivisia harjoitteita, joiden arvelemme hyödyttävän opiskelijoita ammatillisissa ja akateemisissa yhteyksissä. Viime vuosina myös opiskelijajoukko on muuttunut ja laajentunut erityisesti kansainvälisissä ohjelmissa opiskelevilla, kielellisiltä ja kulttuurisilta taustoiltaan hyvinkin erilaisilla opiskelijoilla.

Aloitamme artikkelimme kuvailemalla näkemyksiämme Bologna-prosessin vaikutuksesta opetuskontekstiimme. Jatkamme pohtimalla käynnissä olevan korkeakoulujen kansainvälistymisen kahta ilmenemismuotoa: yleistyvää kansainvälistä, erityisesti eurooppalaista opiskelija/henkilökuntavaihtoa sekä opiskelijajoukoltaan monipuolisia kansainvälisiä englanninkielisiä ohjelmia. Lopussa suuntaamme tulevaisuuteen ja rooliimme osana meneillään olevaa muutosta. Käsittelemme myös lyhyesti joitakin käytännön ongelmia, joita kohtaamme pyrkiessämme suurempaan kansainvälisyyteen yliopistomme periaatteiden mukaisesti.

Introduction

We have all heard of the butterfly effect: how a butterfly flapping its wings in one place can affect the weather in another. This idea of a butterfly's power of change is one of the metaphors used in the approaches that see systems as dynamic and complex. The University of Helsinki could be envisioned as a complex system, as described in the framework of complexity theory (Larsen-Freeman & Cameron 2008 for a complexity theory approach in applied linguistics), and the

Language Centre as one of its many components. Complex systems are dynamic and anchored in a particular context. They consist of several components that change over time, and each change has the potential to initiate other changes in the context. In this way, a complex system and its context adapt to one another.

The Language Centre has adapted to many changes in its 35-year history, some of which have been directly initiated by changes in the overall system of the University or universities. A more recent example is the Curriculum Reform in 2005, when the entire higher education degree structure of Finnish universities was reconstructed. On the other hand, some of the changes have been influenced by somewhat more indirect but powerful forces, such as internationalisation of Higher Education (HE). Both of these change processes have, in turn, affected one of the subsystems within the Language Centre: the English Unit and its teachers, who have become agents steering the change.

The aim of this article is to look back on the developments at the Language Centre and, in particular, in the English Unit. This Unit, which currently comprises 20 full-time and around 5 part-time teachers, is so large that it would be unfair to claim that all the processes or changes that we describe here have had an equal type of effect on all of us, or that we would all have taken a similar kind of stance as an agent. At the same time, however, it is fair to assume that all English teachers recognise the trends in focus here. We, the writers, firmly believe that our work and its context have become more versatile than before because of the changing “landscape” in HE.

One of the overarching themes in this chapter is the internationalisation of HE – a theme that leaves no one unaffected. In what follows, we discuss our work as seen through the lens of internationalisation as both a European and a more global trend. In doing so, we try to reflect on both the top-down and bottom-up changes in our context that have a relationship with internationalisation. We first highlight our views on the Bologna process and its effects on our context and then move on to discuss some manifestations of the global trend of internationalisation, the *Zeitgeist* that is ever-present and persistent in HE today. In the conclusion, we aim to direct our thoughts to some future scenarios relevant to the changing nature of our complex system.

The Bologna Process as an engine

In retrospect, among the most significant top-down issues affecting our work in the past years have been the Curriculum Reform (the New Degree System) and the increasing mobility of both students and teachers. They are both tied to the Bologna Process, initiated by the Sorbonne Declaration of 1998, the aim of which is to create a European Higher Education Area (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012), with Finland as one of its members. Although the “orders” have come from above, our Unit has taken a proactive stance, seeing the process as an opportunity.

The new degree system

One strain in the Bologna Process is for all European universities to offer a three-cycle degree structure (Bachelor’s, Master’s, Doctorate). This structure was introduced to all Finnish universities through the New Degree System in 2005, but as with any big upheavals of this type, a fair amount of preliminary work was undertaken in each university, faculty and department. The English Unit was no exception. Almost from the beginning of the Language Centre, established in 1977, the degree structure had been different, with students, in most cases, completing a 5-year Master’s as the “basic” degree. Thus, the new system entailed considerable rethinking on the grassroots level.

Prior to the introduction of the new degree system, the Unit’s goal was to interpret the 2004 Government Decree on University Degrees and translate our interpretation into course goals and, consequently, into action. The Decree states:

The student must demonstrate in studies included in education for a lower or higher university degree or otherwise that he/she has attained:

- (1) (...)
- (2) skills in at least one foreign language needed to follow developments in the field and to operate in an international environment.

Government Decree on University Degrees 794/2004 (2004),
Chapter 1, Section 6

Because the University of Helsinki, like the other universities in Finland, decided to include this demonstration of foreign language skills mainly in the Bachelor’s

degree, we were faced with a new challenge. In the previous system, the Unit had based its provision of courses on the idea of teaching oral skills and reading comprehension as separate skills, much in the vein of the ideology promoted in language teaching in the 1970s. Other language teaching paradigms had passed since those days, but the separation of the skills areas had remained. Another noteworthy characteristic was prominent in the Unit: oral skills courses were taught by native English speakers and reading comprehension courses by Finnish teachers teaching English. This division was a remnant from the past as well. The third decisive factor in our challenge was the fact that, prior to 2005, the reading comprehension requirement was typically fulfilled early in the studies, whereas oral skills were normally practised not long before graduation with a Master's degree. These three characteristics needed to be borne in mind when we started to interpret and "translate" the Decree, because they were regarded by many as in need of reform. The new decree allowed us to create a new integrated approach to teaching English, an approach that was based on the experiences we had gathered in the classroom, on research literature at the time, on the resources available and on the possibilities offered by the wording in the Decree.

The English Unit arranged several occasions where we studied the new decree, considered various pathways and weighted the different language requirements the faculties set (Aronen 2005). The outcome of the lengthy negotiation process was the birth of our English Academic and Professional Skills (EAPS) courses, the aims of which are still valid and true to the wording in the Decree. Instead of offering courses that separate different skills areas, we offer courses that combine different academic and professional skills, in a way similar to real life situations in professional contexts (Horppu 2005, Karjalainen & Lehtonen 2005a, Karjalainen & Lehtonen 2005b, Lehtonen 2011, Lehtonen & Karjalainen 2008, Lehtonen & Karjalainen 2009). We encourage field-specific student-generated materials, favour the use of the Common European Framework of Reference (2001), and promote life-long learning, among other things. One important step in the process was the negotiation of core course objectives within the Unit, as now seen in our curriculum, available online (WebOodi: <https://weboodi.helsinki.fi>). What was previously not easily seen or jointly verbalised has become transparent, to use one of the buzzwords in the Bologna Process.

The changes made possible by the new Decree and encouraged by a general willingness to try out a new approach have taken time to adjust to and reflect upon. In particular, the first years following the new course structure and course goals were demanding, especially because for the first three years into the new degree system we ran two parallel systems: the old and the new. During the transition period, students studying under the old system were nevertheless able

to complete their language requirements by taking courses in the new system. The new courses also involved an overall paradigm shift in the work of the whole Unit: all teachers began to teach similar types of courses, independent of their native or non-native speaker status, and all EAPS courses were and still are aimed at students in their first two years. This latter shift has meant a new focus on what we may expect from the students in terms of their subject knowledge. In many ways, we are through the upheaval of the initial stages of the Bologna process but, as it is an ongoing process, we may no longer notice that we are constantly living it. Another sign of the ever-presence of the Bologna process is student and teacher mobility, our topic in the next subsection.

Student and staff mobility

The Bologna Process is well known for the promotion of student and staff mobility as one of its goals (via the ERASMUS programme). These mobility initiatives touch on us mainly in two ways. One is through the possibility for us to go on teacher exchanges and host exchange teachers from other countries; the other is through the demands set on us in the form of providing outgoing students with language certificates. Of these two, teacher exchanges are more rewarding as a whole because their positive effect is easier to feel. They have opened new horizons to us and our counterparts. Almost half of the English Unit teachers have taken part in a teacher exchange since 2007 – some more than once – and the Unit has hosted several visits each year since 2008. These visits have truly served as opportunities to exchange ideas on pedagogical and curricular matters, for example the Common European Framework of Reference and our course curriculum, as well as on issues that have to do with work conditions. The exchanges have allowed us to evaluate our own context with new eyes, making us re-evaluate the changes described above, and have generated further cooperation with other language centres in Europe. As an example, we can mention video-conferences that have allowed students from Helsinki to test their skills and learn about language and culture alike with students in Brno, the Czech Republic, and in Groningen, the Netherlands (Amendolara et al. 2012, Hradilova & Vincent 2012; Jauregi & Bañados 2008, Jung 2009, Bee & Gardner 2012). It is difficult to imagine how all this could have happened without the Bologna process.

Our role in student mobility is not as significant as we would hope. The role is somewhat more visible in our services for outgoing Finnish students. Many students in our Bachelor's-level courses apply to various exchange programmes, and we as a Unit write over one hundred certificates to both our former students

and students we have never taught. Moreover, we arrange one preparatory course each year, catering for students preparing to leave for a University where English is used as a medium of instruction. However, our role is minor in terms of the incoming exchange students, although one would expect the English Unit to be an integral part of the lives of these students. In 2010, the University received well over 900 exchange students, whose length of stay ranged from about three months to a year (Helsinki University Statistics, 2011). However, an old resource-saving decision by a former rector still forbids us to allow exchange students to take our English courses. Naturally, this does not apply to international degree students.

This is a shame, as our courses would provide a great opportunity to integrate exchange students into the life of this University, in a similar vein to courses arranged by other language units. Furthermore, allowing exchange students into our classrooms would provide more authentic opportunities for Finnish students to communicate in English as a lingua franca with international students and amount to a true cultural exchange, which might otherwise not occur. It might additionally make it easier for international students to socially interact with local students, thus promoting interest in the local languages and culture. According to Teichler (2004), 13% of surveyed ERASMUS students reported serious problems in interaction with or between host country students, while 18% of the students regarded it as a serious problem that they had too much contact with people of their own country. Finnish students on exchanges to Spanish-speaking countries have also noted difficulties in forming contacts with local people, and they reported that in the company of other international students, there was a greater tendency for the common language to be English rather than Spanish (Matilainen 2011).

Internationalisation of higher education beyond the Bologna Process

As indicated above, the Bologna Process is one of the vehicles of internationalisation today. However, the ubiquitous trend of internationalisation of HE is even more global and less specific than the Bologna Process, which mainly focuses on European issues and is steered by explicit political will. One of the issues promoted by the internationalisation of HE is the trend of establishing and offering International Programmes in HE in places where this type of activity used not to exist. The University of Helsinki makes no exception to the trend.

Internationalization at the University of Helsinki

One practical consequence at the University of Helsinki of the internationalisation of HE is the expansion of International Master's Programmes taught through the medium of English in order to attract foreign students. The University of Helsinki currently offers 35 International Master's Programmes taught in English, and a few more are known to be on the way. The assumption has been that students applying for these programmes have already reached a sufficient level of proficiency in English to study in this language, but our experiences indicate that this is not always the case (see below).

Two noteworthy trends at the University of Helsinki with a wider international dimension play a role in our professional lives: the creation of an English language support system for International Master's Degree Programmes, whose students are not only from Europe; and the need to expand our curriculum of more advanced courses, aimed at deepening language skills required in a variety of academic and professional contexts. The latter partly reflects the demands set by international doctoral students, as well as domestic students preparing to study in English abroad. In many ways, our engagement especially in the former has, paradoxically, been a bottom-up process, supported by the University's will to internationalise. In the following, we discuss these two processes and our involvement in them.

Studying the new University Strategy 2013–16 (2012) confirms that internationalisation has a high priority. In fact, it has been a focus in the last two strategic plans, but some of the steps and goals are now more explicitly expressed as a response to the directions of the Ministry of Education and Culture. The currently stated goals and actions most relevant to us include (University Strategy 2013–16, p. 17):

- the goal to increase the percentage of international Master's students to 15% and that of international doctoral students to 25% by 2017;
- the promotion of exchange programmes;
- the goal to increase the percentage of international staff to 15% by 2017; and
- an emphasis on bilingualism and multilingualism.

As the University has been honing its strategic plans in the past rounds, the English Unit has actively been taking concrete actions. However, our work in internationalisation has its roots in times before such a direct focus on internationalisation was expressed in the strategic planning of the University.

This long-lasting work led to the provision of language support for students in English-medium Master's Degree programmes.

History and development of English language support

Looking back, we could not have known in the late 1990s and early 2000s that international students and teaching through the medium of English would become such a high-stake enterprise at the University of Helsinki. In those days, we had seen an increase in the exchange student intake into the University, amounting to an increase in courses taught in English, but the activity was far from creating fully-fledged programmes that would be run in English later (Lehtonen et al. 1999). However, the two small-scale projects made possible by the teaching development funds in the late 1990s and early 2000s (Lehtonen et al. 2003a, 2003b, 2003c, Siddall & Virkkunen-Fullenwider 2005) paved the way to our realisation in the autumn of 2006 that the time was ripe to apply for project funding to establish a sensible set-up able to support students in the English-medium Master's programmes that various departments had started to plan and that some had already started to offer. We had learned before the launch of the project that the programme coordinators had an enthusiastic attitude to their new programmes, but they understood that both students and teachers in some cases were in need of language support. Interestingly enough, some of the programmes had not explicitly considered what the introduction of teaching and learning in English might entail, which through previous experience we were able to anticipate to some degree (Lehtonen et al. 1999, 2003a).

The three-year project "Language Support for English-Medium Master's Programmes" from 2007–2009 was an opportunity for us to work with various programme planners as well as teachers and students, and to truly have an active approach. The project offered us a whole new way of looking at the University from within. The project also made us realise that since the University was increasing the number of English-medium Master's Degree Programmes, its students and teachers would benefit from language support that has a permanent basis. As a result of our pioneering work, and in line with the strategic goals of the University, the Unit was granted two new teaching posts, the teaching volume of which we need to target towards English-medium Master's students. With this resource we have, at least so far, been able to continuously develop our teaching in the programmes by, for example, arranging workshops and keeping in contact with those in charge of the programmes, analysing student feedback, sharing our experiences in conferences and teacher networks, and through the collaborative development of approaches and materials.

Current focus and challenges of language support for international Masters programmes

The current 35 international Master's programmes still only account for a very small proportion of all teaching at the University (all in all, there were close to 2000 international degree students out of the around 36,500 students in 2011; Helsinki University statistics 2011), and in global comparison, Finland as a whole has relatively few international students (Lanza 2012), but these programmes have had a substantial effect on the teaching within the English Unit. The two new posts make up 10% of all full-time teaching that we offer. In practice, instead of having two teachers who only teach students in the English-medium Master's Programmes, we have shared the teaching amongst about half of the Unit's 20 full-time teachers. This sharing seems pedagogically sound and allows us to cooperate and exchange ideas in various ways. It is also logistically necessary, as it allows us to teach a number of parallel groups on separate campuses.

In the international Master's Degree Programmes, we largely focus on academic writing, as this is the skill most in need of support according to both students and their teachers. It remains to be seen whether we have sufficient resources to provide support when the University reaches its target to further increase the number of international students, or even if it attains it only partially. We cannot predict whether future international students will need the same kind of support as their counterparts today, whether they would benefit from a writing lab/workshop approach instead of full-length courses with face-to-face consultations, and whether the University will continue to have the same expectations of the English Unit as thus far. Whatever the answers, the future may introduce new changes, in which we want to play an active role.

The Unit's involvement in teaching international Master's students has also meant exposure to new kinds of students, linguistic challenges and cultures (Lehtonen et al. 2008a, 2008b, 2009, Pitkänen et al. 2009a, 2009b, Virkkunen-Fullenwider et al. 2009). It has additionally meant a more explicit focus on academic writing in our language support courses, which in most programmes are a fixed component of the degree. One issue the Unit has discussed because of these changes, and the changes in the world in general, is English as a lingua franca. The Unit, which less than 10 years ago separated its teachers into native English speakers and non-native English speakers, is currently considering the changing demands and the changing standards of English and our role in all this.

Our main concern is that both international and domestic students in international Master's programmes are able to successfully write in academic English and otherwise communicate in English (Pitkänen et al. 2011). We are, however, also interested in arranging language support for the teachers of these students as well. In fact, the Language Services unit of the Language Centre has offered Teaching through English courses to University staff since the early 2000s, aimed at any teacher who either teaches or contemplates teaching in English. Participation in these courses, run once or twice a year with three of the English Unit members as teachers, is voluntary, as the University currently sets no minimum English language requirements for its teaching staff. The feedback has always been very positive, with teachers noting that they had received a wealth of materials and ideas, and the hope is that teachers more confident in their teaching through English will have better chances of providing high-quality teaching (Lehtonen et al. 2006a, 2006b, 2009).

Courses for doctoral students

Another flow of change affecting the English Unit comes in the form of international and domestic doctoral students who aim to improve their skills in writing, oral presentation and discussion. This has meant an increase in the number and type of Advanced English Academic and Professional Skills (EAPS) courses, geared towards students who have already fulfilled their Bachelor's/Master's language requirements and who want to excel in the international environment of their own field. This process of adding new courses to the curriculum has been gradual: it would most likely have taken place to an extent even if the University had paid no particular, explicit notice to internationalisation as such, because the internationalisation of doctoral students is a default setting. For example, doctoral dissertations, especially those comprised of a synopsis and articles published in international journals, have been written in English for a good while in many fields, even before the time when internationalisation became a focus in strategy documentation.

In addition to offering a more versatile template of Advanced EAPS courses, we have, as a Unit, cooperated with the Language Services unit and the Study Office to promote our courses more actively and systematically. This promotion has paid off: the number of students has increased, and those taking our courses, which in some cases are tailored towards students of particular campuses, have given good feedback on both the courses and on the fact that they exist.

Conclusions and future challenges

Reflecting on the many changes discussed in this chapter could easily steer us into believing that change is somehow a sign of our times, but stepping back 2,500 years to Ancient Greece, we find a similar observation. Heraclitus stated that there is nothing permanent except change. However, it is possible that the pace of change is gathering momentum more rapidly than before, especially as we are observing it at close range. This pace is easier to accept if we accept that change is permanent, and has always been.

Universities are complex and dynamic. Changing paradigms in the larger academic community affect each individual, who, in turn, affects her/his work environment. The English Unit, as far as we see, has been successful in both anticipating certain forthcoming changes as well as in meeting certain demands imposed on us. This has been possible because of the open approach we have had. It has enabled us to make the change more malleable and easier to access, to make it relevant to us. Instead of fossilising and fighting against the inevitable processes of change, we are agents in the complex and dynamic system. Our role is not only to teach but to consider what is happening in university education in Finland and elsewhere – reflecting on the different levels involved is likely to improve our teaching.

What will this active stand mean in the future? In this article, we have discussed the Bologna Process and its relationship with the birth of the EAPS courses and our involvement in student and staff exchanges. We have also debated internationalisation as a wider, global trend that seems to penetrate the academic world as a whole, and thus has played a role in the development of the support we offer for both domestic and international students in English-medium Master's programmes and in doctoral programmes. It now seems that none of these trends will be uprooted in the near future. What remains for the English Unit is the process of continuous assessment, whereby we continue collecting and interpreting data and feedback on all of these processes to guarantee that we keep up-to-date with the flow. One issue the Unit needs to better acquaint itself with is the use of English as an academic lingua franca (Faber 2010, Ehrenreich 2012, Snowden 2012), which has established a permanent foothold in today's English teaching world and thus is relevant to us.

There will, undoubtedly, also be new challenges, some of which have been revealed. Among these are Finnish-English bilingual programmes that the University is planning to pilot from 2014 (University Strategy 2013–16, University Language Policy 2007). Our role in the English-Finnish Bachelor's programmes is still taking shape, but we will, most likely, arrange language

support for students who are, perhaps for the first time in their lives, faced with the task of studying through the medium of an L2. There will also be changes that are difficult to predict. However, the Unit has highly skilled and well-trained teachers able to follow research and developments in the field and listen to both strong and weak signals of change. In so doing, we will find the right approach also in the future.

References

Amendolara, S.J., Vincent, K. & Bradley, F. (2012). Video conferencing: Creating international connections. 25th Communication Skills Workshop, Tallinn, Estonia, 24–26 May 2012.

Aronen, P. (2005). Bologna Process at the University of Helsinki. University of Helsinki Administrative Publications 10. http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/materiaalit/Bologna_Process_at_the_University_of_Helsinki.pdf (8.6.2012)

Bee, S.B. & Gardner, D. (2012). Crossing the borders in language learning through the use of web conferencing as an e learning tool. *International Journal of Web Based Communities* 8(1), 120–132.

Common European Framework of Reference (2001). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (8.6.2012)

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf (11.6.2012)

Ehrenreich, S. (2012). English as a lingua franca today: evolving perspectives. *Journal of English as a Lingua Franca* 1, 181–184.

Faber, P. (2010). English as an academic lingua franca. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 23, 19–32.

Government Decree on University Degrees 794/2004 (2004)

<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf> (8.6.2012)

Helsinki University Statistics (2011). <http://notes.helsinki.fi/halvi/tilast11.nsf/edb572de327afc05c22567310046323c?OpenView> (11.6.2012)

Horppu, R. (2005). Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana. In S. Karjalainen & T. Lehtonen (Eds.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida* (pp. 19–125). Helsinki: Yliopistopaino.

Hradilova, A. & Vincent, K. (2012). *Video Conferencing: Pragmatic issues and soft skills in English for law*. 2nd International Conference on Law, Language and Professional Practice, University of Naples, Italy, 10–12 May 2012.

Jauregi, K. & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL* 20(2), 183–207.

Jung, S.K. (2009). Students' Evaluation of the Effect of Video Conferencing on Promoting Speaking Fluency. *Multimedia-Assisted Language Learning* 12(2), 105–133.

Karjalainen, S., & Lehtonen, T. (Eds.) (2005a). *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja, 13. http://www.helsinki.fi/julkaistut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_13_05.pdf (11.6.2012).

Karjalainen, S., & Lehtonen, T. (2005b). Työnantajien näkemyksiä akateemisten ammattien kielitaitotarpeesta. In S. Karjalainen & T. Lehtonen (Eds.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida* (pp. 127–175). Helsinki: Yliopistopaino.

Lanza, M. (2012). Where in the world should you study? *EL Gazette*, Issue 386, March 2012, pp. 8–9.

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

Lehtonen, T. (2011). Language learning at work: Master of Laws students demonstrating their out-of-classroom learning. In K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (Eds.), *Out-of-classroom language learning* (pp. 56–69). Helsinki: Helsinki University Language Centre.

Lehtonen, T., & Karjalainen, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System* 36, 492–503.

Lehtonen, T., & Karjalainen, S. (2009). Workplace language needs and university language education – Do they meet? *European Journal of Education* 44(3), 411–420.

Lehtonen T., Lönnfors, P. & Virkkunen-Fullenwider, A. (1999). English or not English: that is the question! Teaching through English at the University of Helsinki. Helsingin yliopiston Opintoasiaintoimiston julkaisuja 18/1999. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen T., Lönnfors, P. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2003a). Boreal animal ecology programme evaluation project. English as a lingua franca: problems arising and how to deal with them. In Kielikeskuksen juhlaKirja. <http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/JuhlaKirja/TL-PL-AV-Boreal.htm>

Lehtonen T., Lönnfors, P. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2003b). Teaching Through English: A University Case Study. In C. van Leeuwen, C. & R. Wilkinson (Eds.) *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. University of Maastricht.

Lehtonen T., Lönnfors, P., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2003c). Teaching Through English: An overview of a project with a closer look at instructors. *Languages in a Changing Europe*, Tallinn, October 2003.

Lehtonen T., Lönnfors, P. & Siddall, R. (2006a). Teaching through English Support for Non-Native Instructors: Learning for the Classroom. ICLHE 2006, University of Maastricht, 28 June – 1 July 2006.

Lehtonen T., Lönnfors, P. & Siddall, R. (2006b). Teaching through English Support for Non-Native Instructors: Learning in the Classroom. ICLHE 2006, University of Maastricht, 28 June – 1 July 2006.

Lehtonen T., Pitkänen, K., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2008a). A Quick-and-Dirty SWOT Analysis on Master's Programmes Conducted in English in Non-English Environments. Proceedings of the BiU 07 International Conference "Bi- and multilingual universities 2007: European perspectives and beyond", Bolzen-Bolzano, Italy.

Lehtonen T., Pitkänen, K., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2008b). Linguistic strengths and weaknesses of student scientific writing in English-medium MSc programmes. ELF Forum 2008: The First International Conference on English as a Lingua Franca, University of Helsinki, 6–8 March 2008.

Lehtonen T., Pitkänen, K., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2009). Implementation of English Language Support at the University of Helsinki, Finland. International Conference on Language Policy, Planning and Support in

Higher Education, Stellenbosch University, South Africa, 17–20 November 2009.

Matilainen, M. (2011). Espanjankielisessä maassa vaihdossa olleiden korkeakouluopiskelijoiden kieli- ja oppimiskokemuksia. In K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (Eds.), *Out-of-classroom language learning* (pp. 11–22). Helsinki: Helsinki University Language Centre.

Pitkänen K., Siddall, R., Lehtonen, T. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2009a). Analogical models in student writing: Problems of mismatch in the acquisition of writing skills. In J-M. Defays & A. Englebert (Eds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires, Tome II* (pp.) Paris, Harmattan.

Pitkänen K., Lehtonen, T., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2009b). Developing Language Support for Non-Native Learning Environments at the Master's Level. 10th Nordic Conference on Bilingualism, Tartu, 27–29 October 2009.

Pitkänen, K., Lehtonen, T., Siddall, R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2011). Developing English language support for the lingua franca learning environments at the Master's level. Eesti ja some-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics. ESUKA – JEFUL 2 – 2 2011.

Siddall R. & Virkkunen-Fullenwider, A. (2005). Models of language support for instruction given in English: Examples from Forestry, Natural and Political Sciences. *Bi- and Multilingual Universities: Challenges and Future Prospects*, University of Helsinki, 1–3 September 2005.

Snowden, C. (2012). ELF on a mushroom: the overnight growth in English as a Lingua France. *ELT Journal* 66(1), 89–96.

Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education* 39(4), 395–408.

University Language Policy (2007). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisu 45 http://www.helsinki.fi/inbrief/strategy/HYn_kieliperiaatteet.pdf (8.6.2012)

University Strategy 2013–16 (2012) http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/HY_strategia_2013-2016_www_eng.pdf (8.6.2012)

Virkkunen-Fullenwider A., Pitkänen, K., Siddall, R. and Lehtonen, T. (2009).
Language Quality of Master's Theses Written in English. Language Centre Days,
University of Turku, 18–19 May 2009.

OPAS, TULKKI VAI TIEDOTTAJA? OPISKELIJOIDEN OHJAUKSEN MONET TEHTÄVÄT KIELIKESKUKSESSA

Satu Kattainen & Hanna Vänskä

Handledningen av studerande har blivit allt viktigare. Också studerande vid Språkcentrum vid Helsingfors universitet erbjuds handledning för många olika behov. Artikeln behandlar vad handledning av studerande innebär i Språkcentrums kontext och hurudan handledning när det gäller språkstudier och inläring av språk som finns tillgänglig för studerande. Vi beaktar även hur handledningen har förändrats med tiden, samt orsaken till detta. Materialet samlades in med hjälp av en förfrågan som skickades som e-post till tre målgrupper bestående av studierådgivare, lärare samt studerande. Utifrån svaren delade vi in den handledning som erbjuds vid Språkcentrum i sex olika kategorier av uppgifter: informering, rådgivning, allmän handledning under lektioner, personlig handledning i språkstudier, personlig handledning vid inläring av språk samt givande av stöd. Med hjälp av exempel från ovan nämnda kategorier strävar vi efter att skapa en helhetsbild av den handledning som ges vid Språkcentrum.

Johdanto

En ole tiennyt Kielikeskuksessa olevan opintoneuvojaa enkä tiedä mitä hän tekee.

Näin vastasi eräs opiskelija kyselyssämme, jolla kartoitimme opiskelijoiden näkemyksiä Kielikeskuksessa tarjolla olevasta opiskelun ja oppimisen ohjauksesta. Kuten vastaus kuvastaa, teema on lähemmän selvityksen arvoinen. Kuka Kielikeskuksessa oikein ohjaa opiskelijoita? Mitä kaikkea kuuluu Kielikeskuksessa tapahtuvaan ohjaamiseen? Ja mitä opintoneuvoja oikeastaan tekeekään? Entä miten ohjaaminen liittyy kielenopettajan työhön? Tämän artikkelin idea lähti kiinnostuksesta selvittää, mitä ohjaus Helsingin yliopiston kielikeskuksen kontekstissa tarkoittaa ja millaista ohjausta opiskelijoille on tarjolla. Lisäksi meitä askarrutti se, millaisista tehtävistä ohjaaminen koostuu ja miten ohjausvastuut jakautuvat opettajien ja opintoneuvojien kesken.

Ohjauksen merkitys osana opintojen suunnittelua ja toteutusta tunnustetaan laajalti, ja ohjauksella on merkittävä rooli esimerkiksi opiskelijoiden valmistumisessa tavoiteaikataulussa. Opiskelijat osaavat myös odottaa ja hakea ohjausta omasta ainelaitoksestaan ja tiedekunnastaan, mutta kielten opiskelun ja

oppimisen ohjaus ei välttämättä ole itsestään selvää. Aina ei ole selvää myöskään se, kuka ohjauksen eteen tekee ja mitä.

Toinen tämän artikkelin kirjoittajista on opettaja ja toinen opintoneuvoja. Kummankin työ sisältää opiskelijoiden ohjausta, ja olemmekin kiinnostuneita opettajan ja opintoneuvojan antaman ohjauksen samankaltaisuuksista ja eroista. Tarkastelemme ohjausta oman työn kehittämisen näkökulmasta pyrkien kontekstualisoimaan omaa ohjaustyötämme suhteessa muuhun Kielikeskuksessa tapahtuvaan ohjaukseen. Tavoitteenamme on tuottaa uusia näkökulmia omaan työhömmme opettajana ja opintoneuvojana ja tarjota pohdintaamme myös muiden vastaavissa tehtävissä työskentelevien hyödynnettäväksi.

Artikkelissa kuvaamme opiskelijoiden ohjausta Helsingin yliopiston kielikeskuksen toimijoiden – opiskelijoiden, opettajien ja opintoneuvojien – näkökulmasta. Ohjauksen tehtäviä ja ohjausvastuiden jakautumista kartoittavan aineiston olemme keränneet näiden ryhmien keskuudessa sähköisillä kyselylomakkeilla. Olemme analysoineet aineistoa peilaamalla kollegoiden ja opiskelijoiden näkemyksiä omaan työhömmme sekä hyödyntämällä aiempia ohjauksesta tehtyjä tutkimuksia. Tarkastelu on alustava kartoitus opiskelijoiden ohjauksesta Kielikeskuksessa.

Seuraavassa luvussa esittelemme muutamia artikkelimme kannalta tärkeitä ohjauksen määritelmiä avataksemme hiukan sitä teoriataustaa, johon aineistontulkintamme nojaa. Sen jälkeen esittelemme laatimamme kyselyt ja alamme tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti: tarkastelemme Kielikeskuksen toimijoiden ohjauskäsityksiä ja jaottelemme ohjauksen aineistostamme saamiemme vastausten perusteella erilaisiin tehtäviin. Lisäksi käsittelemme vuorovaikutusta osana kutakin ohjaustehtävää. Lopuksi teemme kokoavan läpileikkauksen Kielikeskuksen ohjaustehtävistä.

Ohjauksen määrittelyä

Ohjaus on käsitteenä hyvin monitahoinen ja kontekstisidonnainen. Tässä artikkelissa käsittelemme ohjausta omista lähtökohdistamme käsin eli osana Helsingin yliopiston kielikeskuksen opettajan ja opintoneuvojan työtä, ja olemmekin rajanneet ohjauksen määrittelyn toisaalta yliopistossa tapahtuvaan ohjaukseen ja toisaalta nimenomaan kielen opiskelun ja oppimisen ohjaukseen. Ohjaajina sekä opintoneuvoja että opettaja toimivat yliopiston edustajina, jolloin ohjaussuhde on heidän osaltaan ammatillinen ja perustuu tiettyihin työnkuvan asettamiin vaatimuksiin (Nummenmaa & Soini 2008, 56). Toisaalta jokainen toimija näkee ohjaustilanteen omista lähtökohdistaan ja toteuttaa ohjauksen omalla tyylillään ja tiettyjä asioita painottaen.

Jussi Onnismaan (2007) mukaan ohjaus ammatillisena ja institutionaalisenä toimintatapana voidaan nähdä yläkäsitteenä, joka sisältää tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen. Ne voidaan käsitteinä erottaa toisistaan, vaikka ne käytännön ohjaustyössä usein sekoittuvatkin keskenään. Laadukas **tiedottaminen** osana ohjaamista koostuu tiedon kokoamisesta, sen organisoimisesta, päivittämisestä ja levittämisestä. **Neuvonta** on taas selvästi vuorovaikutteisempaa ja dialogimaisempaa toimintaa, koska se koostuu muun muassa kysymysten esittämisestä ja vaihtoehtojen tarjoamisesta. Sen sijaan **ohjauksessa**, joka korostaa ohjattavan omaa toimintaa, opiskelijalle ei anneta valmista vastausta, vaan ratkaisua rakennetaan yhdessä. Tällöin ohjattavan tavoitteet ja tulkinnat ovat ohjauksessa työskentelyn lähtökohdana ja ohjauskeskustelun tavoitteena on tukea ohjattavan omaa toimintakykyä. (Onnismaa 2007, 23–26.)

Opiskelijoiden ohjauksella voi olla monenlaisia tavoitteita. Yliopistokontekstissa ohjaus keskittyy pitkälti opintoihin liittyviin kysymyksiin, ja yliopiston näkökulmasta ohjauksen tavoitteena onkin osin tukea opiskelijaa valmistumaan tavoiteajassa (Holvikivi 2008, 5). Jokainen ohjaustilanne on kuitenkin erilainen, ja sillä on aina omat tilanteiset tavoitteensa. Kielikeskuksen tavoitteena on tarjota kaikille yliopiston opiskelijoille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa monipuolista neuvontaa ja ohjausta kieliopinnoista. Koska Kielikeskuksen opintoneuvonnan kohderyhmänä ovat kaikki yliopiston opiskelijat, tiedekuntien ja Kielikeskuksen välinen yhteistyö on tärkeää. Opiskelijan tulee tietää, mistä hän saa ohjausta kussakin asiassa. Henkilökohtaisen ohjaamisen lisäksi yhtenä ohjauksen muotona nähdään myös se, että tietoa on kattavasti tarjolla esimerkiksi intranetissä.

Kielikeskuksen ohjauksen kehittämisen tavoitteina vuosille 2013–2016 (Kielikeskuksen tavoiteohjelma 2013–2016) on yhtäältä kehittää HOPS-yhteistyötä tiedekuntien kanssa ja toisaalta järjestää kielen oppimisen ohjaukseen

liittyvää omaa yliopistopedagogiikan koulutusta. HOPS-yhteistyön tavoitteena on saada tietoa tiedekuntien HOPS-ohjauksen käytännöistä, viedä tietoa HOPS-ohjaajille opiskelussa ja myöhemmin työelämässä tarvittavan kielitaidon hankkimisen mahdollisuuksista Kielikeskuksessa sekä miettiä yhteistyömuotoja, joilla tuetaan opiskelijoiden tavoiteajassa valmistumista. Yliopistopedagogisen ohjauskoulutuksen tavoitteena on puolestaan tukea opettajia ja muuta henkilöstöä ohjaustehtävissään, antamalla ja laajentamalla valmiuksia erilaisiin ohjaustilanteisiin.

Yliopistossa tarjottavalle ohjaukselle on tyypillistä, että sitä antaa henkilö, jonka pääasiallinen työtehtävä on jokin muu kuin ohjaus (Mikkonen ym. 2003, 37). Opiskelijoiden ohjaus on myös hajautunut moneen eri paikkaan: tiedekunnissa ja laitoksissa on omat opintoneuvojansa, Kielikeskuksessa omansa. Kielikeskuksessa ohjausta antavat opintotoimiston opinto-neuvojien lisäksi opettajat, opettajatuutorit ja itseopiskelun opinto-ohjaajat. Koska ohjaussuhde perustuu vastavuoroisuuteen, ohjaajan rooli määrittää myös opiskelijan roolin. Ohjaussuhteen osapuolten välinen vuorovaikutus voi olla tiedollisesti ja kokemuksellisesti symmetristä tai epäsymmetristä (Vehviläinen 2001, 54–55). Toisaalta myös ennalta määritellyt tavoitteet ja opetusohjelma vaikuttavat ohjaussuhteen luonteeseen.

Kielikeskuksessa ohjaaminen on usein nimenomaan kielen oppimisen ohjaamista. Kielen oppimisen ohjaamisessa opiskelijaa kannustetaan itsenäiseen opiskeluun: henkilökohtaisten ratkaisujen tekemiseen, vastuun ottamiseen omasta oppimisesta ja mahdollisesti elinikäiseen oppijuuteen. Opettajan opetus- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat siihen, kuinka hän käytännössä tukee opiskelijaa itsenäisempään opiskeluun. Ohjaaja voi esimerkiksi auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia kehittymiskohteitaan kielen oppimisessa ja toisaalta auttaa tätä löytämään itselleen parhaat opiskelutavat ja käytettävät materiaalit. Ohjaaja voi auttaa seuraamalla, arvioimalla ja antamalla palautetta oppimisprosessista. Kieltä opiskellessaan ja oppiessaan opiskelijat odottavat ohjaajalta neuvoja, ehdotuksia ja vastauksia hyvin eri tasoilla käytännön vinkeistä aina itsenäisesti opiskeltavan kurssin oppimiskysymyksiin. (Carson & Mynard 2012, 10–18.)

Ohjaus Kielikeskuksessa – kyselyn kertomaa

Tässä luvussa esittelemme jokaiselle vastaajaryhmälle laatimamme sähköisen kyselyn ja sen avulla keräämämme aineiston¹. Kysely lähetettiin sellaisille

¹ Kyselyt ovat artikkelin liitteinä 1–3.

Kielikeskuksen opettajille (N = 17), joiden työ meidän käsityksemme mukaan sisältää tavallista enemmän ohjausta (esim. opettajatuutoreina toimivat opettajat), Kielikeskuksen kaikille opintoneuvojille ja itseopiskelun opinto-ohjaajille (N = 6) sekä opiskelijoille laajalla otoksella useiden ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta. Vastauksia saimme 15 opiskelijalta, kuudelta opettajalta ja kahdelta opintoneuvojalta. Opettajista kolme toimii opettajatuutorina. Opintoneuvojista toinen on opintotoimistosta, toinen itseopiskelusta². Kyselyyn vastanneet opiskelijat edustivat kahdeksaa tiedekuntaa, ja heistä suurin osa oli suorittanut Kielikeskuksessa lähinnä tutkintoon kuuluvia kieliopintoja.

Laatimamme kyselyt koostuivat lauseenaluista, joita vastaajat jatkoivat. Opettajille ja opintoneuvojille suunnattu kysely jakautuu kolmeen eri osioon: Ohjaus Kielikeskuksessa, Ohjaus osana omaa työtä ja Akateemiseen asiantuntijuuteen ohjaaminen. Opiskelijoiden lomakkeesta jätimme pois ohjausta osana omaa työtä käsittelevän osion. (Ks. liitteitä 1–3.)

Ohjaus Kielikeskuksessa -osion avulla pyrimme kartoittamaan, miten vastaajat määrittelevät Kielikeskuksen tarjoaman opiskelijoiden ohjauksen. Oma työtä käsittelevien kysymysten perusteella halusimme taas selvittää, millaista ohjaustyö opettajien ja opintoneuvojien näkemysten mukaan on. Akateemiseen asiantuntijuuteen ohjaaminen -osion kysymysten tavoitteena oli selvittää, kuinka alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioidaan opiskelijoiden ohjaamisessa. Kyselyssä emme määritelleet ohjauksen käsitettä, jotta oma määrittelymme ei olisi ohjannut vastaajia.

Käydessämme läpi vastauksia huomasimme, kuinka monifunktionisesta toiminnasta ohjauksessa onkaan kyse. Vastausten perusteella jaottelimme aineistostamme esiin nousevat ohjauksen tehtävät kuuteen ryhmään: (1) tiedotukseen, (2) neuvontaan, (3) yleiseen tunneilla tapahtuvaan opiskelun ohjaukseen, (4) henkilökohtaiseen opiskelun ohjaukseen, (5) henkilökohtaiseen oppimisen ohjaukseen sekä (6) tuen antamiseen. Jaottelumme vaikutti muun muassa se, millaisessa tilanteessa ohjaus tapahtuu, kuka ohjaa ja mitä funktioita ohjauksella kussakin tilanteessa on sekä se, kuinka vuorovaikutteista³ ohjaus on. Erot tehtävien välillä eivät ole selkeitä. Laatimamme jaottelun tarkoituksena onkin lähinnä yksinkertaistaa aineistomme kuvaamista ja tarkastelua.

2 Jatkossa käytämme selkeyden vuoksi myös itseopiskelun opinto-ohjaajista termiä opintoneuvoja.

3 Muun muassa Mikkonen ym. (2003) kuvaavat samaa ilmiötä puhumalla dialogisuuden eri asteista.

Seuraavassa käsittelemme tarkemmin kutakin aineistostamme esiin nousseista tehtävistä eri toimijoiden kannalta. Samalla pohdimme sitä, miten kukin tehtävä konkretisoituu omassa työssämme.

Tiedotus

Aineistomme perusteella yksi ohjauksen keskeisistä tehtävistä on **tiedottaa** opiskelijaa opiskeluun, oppimiseen ja Kielikeskukseen liittyvistä asioista. Pelkistetyimmillään tiedotus on kohdistettua ja hyvin yksisuuntaista: opettajat tai opintoneuvojat jakavat tietoa, jonka tietyn tiedekunnan ja alan opiskelijat ottavat vastaan. Aineistomme mukaan tiedotus voi olla esimerkiksi oppitunneilla tapahtuvaa opettajan kontrolloimaa toimintaa, jonka tavoitteena on kertoa opiskelijoille yleisesti uusista kursseista tai opiskelumahdollisuuksista. Myös sähköpostitse tapahtuva kohdistettu tiedekunta- tai ryhmäkohtainen tiedon jakaminen ja uusille opiskelijoille järjestetyt infotilaisuudet näyttävät aineistomme perusteella kuuluvan osaksi ohjausta. Kussakin tiedotustilanteessa vuorovaikutuksen määrä luonnollisesti vaihtelee ja näennäisen yksisuuntaiset tiedotustilanteet voivat olla hyvinkin vuorovaikutteisia. Lähtökohtaisesti tiedotus on ohjauksen tehtävistä kuitenkin vähiten henkilökohtaista vuorovaikutusta sisältävää toimintaa.

Saamissamme vastauksissa todetaan myös, että opinto-oppaat, kurssikuvaukset ja Kielikeskuksen internetsivuilta löytyvä muu materiaali riittää eikä ohjausta juurikaan tarvita:

Erittäin hyvät nettisivut ja linkitykset minimoivat ohjaustarpeeni.
(Opiskelija 6)

Osa kyselyymme vastanneista opiskelijoista toivoo kuitenkin entistä tehokkaampaa sähköpostitse tapahtuvaa etäohjausta ja parempia verkkosivuja. Ohjaus ei aina siis välttämättä edellytä henkilökohtaista kontaktia: myös internetsivut ovat esimerkki yhdenlaisesta tiedottavasta ja kohdistetusta ohjauksesta.

Omassa työssämme opettajana ja opintoneuvojana olemme huomanneet, että tarkoituksenmukaiset ja kattavat verkkomateriaalit ovat olennainen osa monipuolista ohjaustarjontaa. Ne antavat opiskelijalle mahdollisuuden löytää tietoa myös itsenäisesti. Tietoa onkin tarjolla paljon, ja opiskelijat osaavat sitä myös hakea. Toisaalta opiskelijat altistuvat jatkuvasti yhä suuremmalle määrälle hajanaista ja jopa ristiriitaista informaatiota, joten monet tarvitsevat lisäksi

henkilökohtaista ohjausta oikeanlaisen tiedon löytämisessä, yhdistämisessä ja valintojen tekemisessä. Näin ohjaamisen muuttunutta roolia kommentoi yksi kyselyymme vastanneista opettajista:

[Ohjaaminen on] korostunut vuosien myötä monestakin syystä: 1. oppaat ovat olemassa vain sähköisesti, 2. niin opintojen kuin elämisen kaikenlainen pirstaloituminen pieniin osiin, joiden yhteyttä toisiinsa on vaikea hahmottaa (tai sitä ei ole), 3. eivät vain yliopistojen oppaat vain myös kaikenlainen muu tieto ja elämän asioiden hoitaminen tapahtuu yhä enemmän sähköisesti, jolloin elävän, ymmärtävän ihmisen yksilöllinen tuki on erittäin arvokasta. (Opettaja 3)

Neuvojen etsiminen väärästä paikasta tai verkosta löytyvän tiedon ristiriitaisuus ovatkin syitä, jotka ajavat opiskelijat ottamaan yhteyttä suoraan opintotoimistoon tai opettajaan. Silloin on kyse meidän jaottelumme mukaan neuvonnasta.

Neuvonta

Ohjaus on siis usein neuvontaa. **Neuvonnalla** tarkoitamme tässä yhteydessä toimintaa, jossa opiskelija haluaa apua ongelmaansa tai vastauksen kysymykseensä ja kääntyy opettajan tai opintoneuvojan puoleen. Tiedotuksen tapaan myös neuvonta voi olla melko yksisuuntaista toimintaa. Alkuasetelmaltaan neuvonta sen sijaan poikkeaa tiedotuksesta: neuvonnassa olennaista on se, että ensimmäisestä yhteydenotosta vastaa opiskelija, kun taas tiedotuksessa toiminnan alkuunpanijana on opintoneuvoja tai opettaja. Neuvonta on myös tiedottamista henkilökohtaisempaa, vaikka siihen liittyisikin kokonaisen opiskelijaryhmän ongelman ratkaiseminen.

Aineistostamme nousee monia konkreettisia esimerkkejä ohjauksesta neuvontana: opiskelijat tiedustelevat sopivaa kurssia tai haluavat apua kurssitarjontaan, suoritustapoihin, aikatauluihin, kokeisiin tai korvaavuuksiin liittyvissä kysymyksissä. Näissä asioissa he kääntyvät sekä opintoneuvojien että opettajien puoleen. Itseopiskelun opintoneuvojat neuvovat tilojen käytössä ja tarjoavat teknistä tukea. Jokainen toimija ohjaa opiskelijoita omalla asiantuntija-alueellaan.

Opintoneuvojalle neuvonta tarkoittaa paitsi ongelmien ratkaisua ja kysymyksiin vastaamista myös ohjauksen koordinoimista ja opiskelijan eteenpäin opastamista. Opintoneuvoja kokeekin toimivansa monissa tilanteissa opettajan ja opiskelijan välissä, kuten seuraava opintoneuvojan vastaus osoittaa.

Mielestäni oma ohjaukseni on vuosien myötä muuttunut sikäli, että osaan paremmin tunnistaa, milloin opiskelija kannattaa ohjata eteenpäin ja milloin taas asiaa on syytä selvittää toimistosta käsin. Raja on tosin aika häilyvä. Ymmärrän myös paremmin sen, että opiskelijalle voi olla tärkeää olla ensin yhteydessä opintotoimistoon: yhteydenotto opettajaan voi joillekin olla helpompaa, jos opintotoimistostakin on kehoitettu niin tekemään. (Opintoneuvoja 2)

Opintoneuvojien mukaan opintotoimisto edustaa sellaista matalan kynnyksen tahtoa, johon opiskelijan on helppo olla yhteydessä ennen opettajan kanssa keskustelemista. Myös opettajat ohjaavat opiskelijoita eteenpäin tarpeen tullen, vaikka sitä voi pitää opiskelijan kannalta myös negatiivisena asiana:

Tätä [eteenpäin ohjaamista] pyrin välttämään. Voisin varmaan enemmänkin tehdä sitä, etenkin kun kyseessä on asia, joka tuntuisi olevan opintotoimiston ohjaajien alaa. Opintokokonaisuuksiin liittyen toisinaan ohjaan heidät omaan tiedekuntaansa. (Opettaja 3)

Eteenpäin ohjaaminen on kuitenkin osa opintoneuvojien ja opettajien päivittäistä työtä; kaikkeen ei voi eikä kannata ottaa kantaa ja usein asiantuntemus onkin jossain muualla kuin siellä, mistä apua on lähdetty hakemaan.

[Minusta opettajan rooli ohjaajana on] ennen kaikkea oman alansa asiantuntemukseen nojautuva; toiseksi opettajan tulee toki tietää kaikenlaista hallinnosta, mutta olisi todella helpottavaa, jos hallinnollispainotteiset ja yleisluontoiset kysymykset voisi ohjata opintotoimistoon. (Opettaja 6)

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme ohjausta tarkemmin nimenomaan kielten opiskelun ja oppimisen kannalta.

Yleinen opiskelun ohjaus tunneilla

Yleinen opiskelun ohjaus tunneilla eroaa neuvonnasta lähinnä kontekstiltaan ja tavoitteiltaan, vaikka niissä voi nähdä joitain sisällöllisiä ja toiminnallisia yhtäläisyyksiä. Tunneilla ohjaajana toimii ymmärrettävästi opettaja, ja toiminta lankeaakin ryhmäopetuksen ja henkilökohtaisen opiskelun ohjauksen välimaastoon. Kyselyymme vastanneet opettajat painottavat opiskelutekniikan ja tunnilla tehtävien pari- ja ryhmätöiden ohjaamista. Myös kurssin tavoitteet vaikuttavat merkittävästi tunnilla tapahtuvaan ohjaamiseen.

Kyselyymme vastanneet opiskelijat kertovat myös alan ja oppiaineen konventioihin tutustuttamisen ja niiden yhteisen tarkastelun kuuluvan opettajan tunnilla antamaan ohjaukseen. Raja opetuksen ja ohjauksen välillä ei ole tarkka, mutta tulkitsemme yleisten, oman alan ja työelämän konventioiden käsittelyn ja näistä keskustelun ohjaukseksi siinä missä esimerkiksi alan sanaston, tekstilajien ja tilanteiden käsittelyn luokittelemme opettamiseksi. Sekä opiskelijat että opintoneuvojat pitävät kurssikäytäntöjen läpikäymistä ja niissä opastamista ohjauksena.

Opiskelun ohjauksen lisääntyminen tunnilla liittyy opettajan roolin muuttumiseen: opiskelijoiden omaa osallistumista painottavat opetukselliset lähestymistavat edellyttävät opettajilta entistä enemmän opiskelun ohjaamista, tilannetaajua ja väistymistä asiantuntijan roolista oppimisen ohjaajan rooliin (ks. esim. Postareff et al. 2009). Kielten opiskelussa opiskelijoilla on itsellään hyvin aktiivinen rooli, oppitunnit ovat vuorovaikutteisia ja opiskelijat vastaavat pitkälti itse omasta oppimisestaan. Monilla kursseilla opettajan tehtävänä onkin opettamisen lisäksi ohjata opiskelua, kun kielitaitoa ja -tietoa rakennetaan yhteistyössä toisten opiskelijoiden kanssa. Koska kyseessä on kuitenkin kielenopetustilanteessa tapahtuva ohjaus, vuorovaikutussuhde ei yleensä ole tiedollisesti aivan symmetrinen: opettajan asiantuntijan rooli korostuu esimerkiksi silloin, kun opiskelijat haluavat esimerkiksi tietää, onko heidän valitsemansa sanajärjestys tai verbin aikamuoto oikea.

Tunneilla tapahtuva ohjaaminen on siis lähinnä yhteisissä opiskelukäytännöissä opastamista, alakohtaisista konventioista keskustelemista ja opiskelun ja sen myötä oppimisen ohjaamista. Ohjaus voi sisältää henkilökohtaista opiskelun ohjausta, ja sitä käsittelemmekin erillisenä tehtävänä seuraavassa.

Henkilökohtainen opiskelun ohjaus

Kielten opiskelua ohjataan myös oppituntien ulkopuolella, ja silloin kyse on usein henkilökohtaisesta ja kahdenvälisestä, kasvotusten tai sähköpostitse tapahtuvasta **opiskelun ohjauksesta**. Aineistomme opiskelijavastausten mukaan kielten opiskeluun saa henkilökohtaista ohjausta opettajilta, tietyn tiedekunnan vastuuopettajilta ja opettajatuutoreilta sekä sähköpostitse että vastaanotoilla. Tällöin ohjaus voi käsittää esimerkiksi kurssivalinnoista ja kurssien sisällöistä keskustelua tai opintokokonaisuuksien suunnittelua.

Kyselyymme vastanneet opintoneuvojat kertovat tarjoavansa henkilökohtaista opiskelun ohjausta nykyisin pitkälti sähköpostitse tai puhelimitse. Kasvokkain

tapahtuva ohjaaminen keskittyy tiettyihin aikoihin, lukuvuoden alkuihin ja loppuihin. Vastauksista käy ilmi, että mielikuva opettajien ja opintoneuvojen työstä henkilökohtaisessa opiskelun ohjauksessa on hyvin yhdenmukainen: opintoneuvojat vastaavat kielten opiskeluun liittyvästä infrastruktuurista ja kieliopinnoista osana tutkintoa, opettajat sisällöistä ja opiskelun suunnittelusta. Tarjoaapa henkilökohtaista ohjausta kumpi tahansa, on siinä otettava huomioon niin tutkinnon asettamat tavoitteet kuin opiskelijan henkilökohtaiset oppimistavoitteet:

Ohjauksessa pyritään auttamaan opiskelijaa hahmottamaan kieliopinnojen roolia ja merkitystä osana tutkintoa. (Opintoneuvoja 2)

Opettajan rooli ohjaajana on jakaa omaa kokemustaan tulevan asiantuntijan kanssa. Kartoittaa opiskelijan akateemisia ja ammatillisia tarpeita ja tarjota yksilöllisestä räätälöityä tukea, joka auttaa opiskelijaa kehittymään kielellisesti oman alansa akateemisten ja ammatillisten vaatimusten mukaisesti suhteessa omaan kielelliseen tasoonsa. Opastaa ja ohjata opiskelijaa kehittymään ja kehittämään itseään haluttuun suuntaan. (Opettaja 2)

Henkilökohtainen opiskelun ohjaus on tunneilla tapahtuvaa ohjausta yksilöllisempää ja tarkempaa, mutta eräänlainen mestari–kisälli-asetelma ja kokemuksellinen epäsymmetria säilyvät ja vaikuttavat ohjaustilanteen vuorovaikutukseen: ohjaaja pyrkii huomioimaan opiskelijan yksilölliset tarpeet tämän lähtökohdista käsin ja suunnittelee ohjauksen kullekin opiskelijalle sopivaksi. Näin eräs opettaja kuvaa tehtävänsä opiskelun ohjaajana:

Opettajan on ensin kuultava opiskelijan yksilöllinen tilanne/ lähtökohta/ tavoite/ tyyli/ lähestymistapa, vasta sitten esille pedagoginen suositus, ei ohje. Ohjauksessa käytetyssä kielessä ja sanavalinnoissa tulee näkyä ero: opettaja ehdottaa/ suosittaa, ei käske/ määrää, opettaja ei arvioi/ arvota ratkaisuja. Opiskelija ottaa tai jättää. (Opettaja 6)

Opettajien vastauksista käy laajemminkin ilmi, että ohjaustilanteen ei tule olla ohjeistava vaan nimenomaan ohjaava.

Henkilökohtainen oppimisen ohjaus

Kielten **oppimisen ohjauksessa** tavoitteena on auttaa opiskelijaa tiedostumaan omasta oppimisprosessistaan ja sitä kautta auttaa häntä itsenäistymään oppijana (ks. esim. Carson & Mynard 2012). Kyselyyn vastanneet Kielikeskuksen opettajat kertovat yhtäältä ohjaavansa koko oppimisprosessia, sen suunnittelua, tavoitteiden asettamista, opiskelijan itsereflektointia ja oman oppimisen arviointia. Toisaalta he kertovat kiinnittävänsä ohjauksessa huomiota opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja niistä tiedostumiseen. Tätä todentaa seuraava sitaatti erään opiskelijan antamasta vastauksesta.

Opettajilla on vastaanottoajat, joiden olen kokenut tarjoavan mahdollisuuden yksilölliseen keskusteluun ja neuvojen saamiseen. (Opiskelija 2)

Opiskelijat painottavat myös kielellisten ongelmien eli erilaisten oppimisvaikeuksien huomiointia ja niissä tukemista:

Yritän selvittää, miten kurssin voi suorittaa vaihtoehtoisesti ja miten saan apua omista kielellisistä ongelmista. (Opiskelija 4)

Opettajan rooli itseopiskelun ja itsenäisen oppimisen ohjaajana on sekä opettajien, opintoneuvojen että opiskelijoiden mukaan merkittävä.

Opettajalla on siis tärkeä rooli kielen oppimisen ohjauksessa: hän käy opiskelijan kanssa kohdekielisiä keskusteluja ja avustaa tehtävissä, kartoittaa opiskelijan tilannetta ja antaa pedagogisia suosituksia. Opiskelija on itse aktiivinen osapuoli oppimisen ohjaamisessa: hän voi halutessaan joko hyväksyä tai hylätä opettajan antaman suosituksen. Vuorovaikutussuhde on kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä erilainen kuin opetustilanteessa, jossa valta on lähes kokonaan opettajalla.

Kielten oppimisen ohjaukseen liittyy kiinteästi myös palautteen antaminen: opettaja käy läpi koesuorituksia, kommentoi kirjallisia töitä, osoittaa opiskelijoille heidän vahvuutensa ja heikkoutensa, mutta myös ohjaa vertaispalautteen antamista. Sekä opettajat että opiskelijat pitävät palautteen antamista yhtenä tärkeimmistä oppimisen ohjauksen muodoista.

Kielten oppimisen ohjaus sisältää jossain määrin kaikkia edellä käsiteltyjä ohjaustehtäviä eikä ole täysin erotettavissa kielen opiskelun ohjauksesta. Halusimme kuitenkin erottaa nämä kaksi käsitettä toisistaan, koska vastausten ja omien kokemustemme perusteella totesimme, että *kielten opiskelun ohjaaminen* liittyy kurssijärjestelyihin, rakenteisiin ja opiskeluteknikoihin siinä missä kielten

oppimisen ohjauksessa keskitytään oppimisprosessiin: kurssisisältöihin ja opiskelijoiden tuotosten tarkasteluun sekä itsearviointiin ja reflektointiin. Kielikeskuksessa kielen opiskelua ohjaavat sekä opettajat että opintoneuvojat, kun taas kielen oppimisen ohjaus kuuluu yksinomaan opettajien tehtäviin.

Henkilökohtainen oppimisen ohjaus ei tunne tarkkoja rajoja: se on osa opettajan työtä oppitunneilla ja tuntien ulkopuolella, vastaanotoilla ja erikseen sovitussa ohjaustapaamisissa. Oppimisen ohjausta annetaan tyypillisesti kasvokkaisissa tapaamisissa, vaikka esimerkiksi kirjallisista töistä palautetta annetaan myös sähköpostitse tai muutoin etänä.

Tuen antaminen

Yksi ohjauksen henkilökohtaisimmista ja vuorovaikutteisimmista tehtävistä on tuen antaminen. Kyselyymme vastanneet nostavat esiin hyvin monipuolisesti tuen antamisen eri muotoja. Vaikka tukea voi olla monenlaista ja sitä voi antaa monin tavoin, vastaajaryhmiemme näkemykset tuen merkityksestä ovat hyvin yhdenmukaisia: sekä opettajat, opintoneuvojat että opiskelijat pitävät tuen antamista hyvin tärkeänä osana Kielikeskuksessa tapahtuvaa ohjausta.

Tuen antamisella vastaajat tarkoittavat ennen muuta opiskelijan kuuntelemista ja hänen ongelmiinsa reagoimista.

[Opiskelijoiden ohjaaminen voi tarkoittaa myös] kuuntelemista: kahden kesken opiskelija haluaa usein kertoa hieman elämäntilanteestaankin. (Opettaja 5)

Sisällön ja opastuksen lisäksi opiskelijan oman identiteetin vahvistusta kannustamalla ja tukemalla yksilöllisten tarpeiden mukaisesti räätälöityjen valintojen tekemisessä. Epävarma opiskelija kaipaa vahvistuksen ulkopuoliselta omille valinnoilleen. (Opettaja 2)

Tukea kaivataan, halutaan ja tarvitaan. Erityisesti opiskelijat mainitsivat vastauksissaan kuuntelemisen ja kiinnostuksen osoittamisen merkityksen:

Yleisesti ottaen minusta tuntuu, että yliopistolla ketään ei kiinnosta yksittäinen opiskelija opintoineen niin kauan kuin opinnot edistyvät suositusten mukaisessa tahdissa. Olen tähän systeemiin melko pettynyt, sillä tuntuisi niin ihanalta, että jotakuta kiinnostaisivat minunkin opintoni ja ajatukseni opiskelusta ja siihen liittyvistä asioista. (Opiskelija 15)

[Opintoneuvoja] kyselee ja osoittaa olevansa kiinnostunut minusta ja opinnoistani. (Opiskelija 14)

Opintoneuvojat mainitsevat ohjaustyöhönsä kuuluvan myös opiskeluun ja kursseille kannustamisen sekä rohkaisun Kielikeskuksen tarjonnan hyödyntämiseen. Myös yhteyden ottaminen opettajiin ja opettajatuutoreihin edellyttää vastanneiden mukaan kannustamista.

[Minusta opettajan rooli ohjaajana on] pyrkii kannustamaan opiskelijaa. (Opintoneuvoja 1)

Opettajien mukaan opiskelijan tukemiseen liittyy myös rohkaiseminen vieraan kielen käyttöön, suulliseen kielitaitoon liittyvä tsemppaus, taitojen sparraus ja yleinen innostaminen.

Päivittäisessä työssämme opintoneuvojana ja opettajana tuen antaminen ei useimmiten näy omana erillisenä ohjaustoimintanaan, vaan yhdistyy ja linkittyy muihin edellä kuvattuihin tehtäviin. Yksi kyselyyn vastanneista opettajista kuvaa ohjaustyötään näin:

[Opiskelijoiden ohjaaminen voi tarkoittaa myös] omalla kohdallani ALMS-työn counselling-toimintaa, jossa yhdistyy opettajan antaman ohjauksen, tuutoroinnin, mentoroinnin piirteitä ja jossa tuetaan koko oppimisprosessia suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta oman oppimisen reflektointiin kautta sen arviointiin. (Opettaja 6)

Muutosta ilmassa

Kyselyymme vastanneiden opettajien ja opintoneuvojien mukaan opiskelijoiden ohjaus on muuttunut kauttaaltaan vuorovaikutteisemmaksi toiminnaksi. Opiskelijoille annetaan vähemmän suoria ohjeita ja enemmän tilaa kertoa vapaasti; heillä on aktiivinen rooli:

Opiskelijalta odotetaan nykyään itsenäisempää asennetta myös ohjaustilanteessa. Ennen kaikki tarjottiin valmiina. (Opintoneuvoja 1)

Ohjaus toteutetaan aiempaa fokusoidummin ja alakohtaiset ja yksilölliset haasteet sekä tilanteet huomioiden. Opettajien mukaan uudenlaiset kurssit ovat tuoneet uudenlaisia tarpeita ohjaukseen. Ohjauksen nähdään myös muuttuneen enemmän tutkimukseen ja erilaisiin selvityksiin perustuvaksi kuin aiemmin.

Suurimman muutoksen nähdään kuitenkin tapahtuneen ennen kaikkea siinä, että ohjauksesta on tullut yhä yksilöllisempää.

Aineistostamme käy ilmi, että ohjaustyö on vuosien myötä muuttunut asiantuntevammaksi ja tiedostetummaksi toiminnaksi. Ohjauksen sensitiivistä luonnetta on alettu ymmärtää aiempaa paremmin, ja lisäksi on tiedostuttu siihen liittyvästä valtasuhdeasetelmasta. Opettajien vastauksista ilmenee, että kokemus auttaa ohjauksen luonteen ja ohjausprosessin syvällisessä hahmottamisessa – sen ymmärtämisessä, millainen prosessi ohjaus on ja mitä se vaatii.

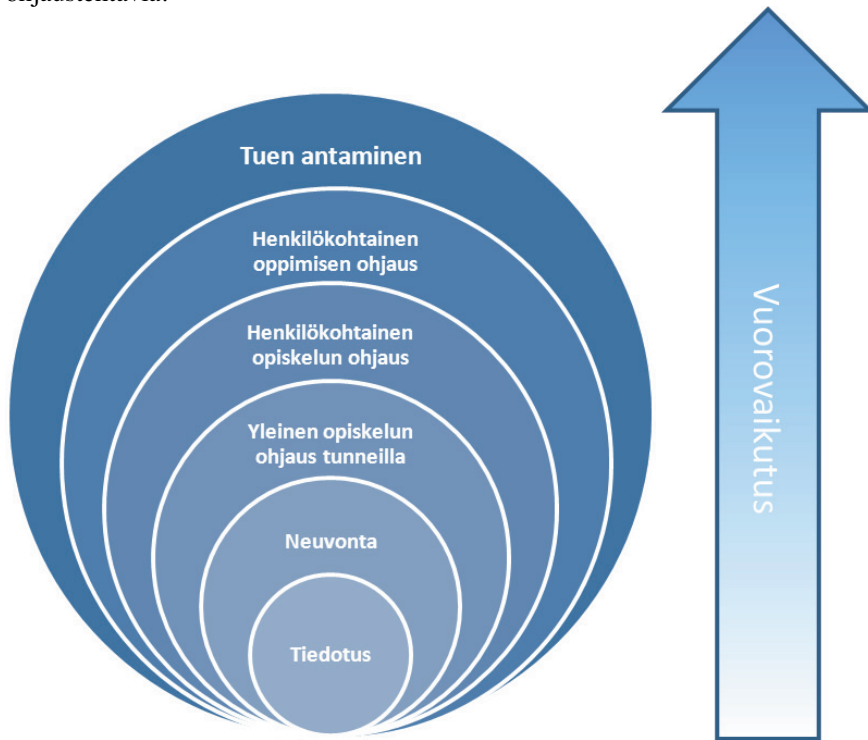
Työ- ja elämäkokemus tekevät ohjaushetkistä miellyttäviä. Erilaisen tilanteiden ja opiskelijoiden tarpeiden näkeminen on notkeaa - kaikenlainen ymmärrys kun yleensä lisääntyy iän ja työkokemuksen myötä. Kuuntelemisen taitokin toivottavasti on kehittynyt, ja tieto oman alan asioista. (Opettaja 3)

Ohjauksen monet tehtävät

Kielikeskuksessa eri toimijat tarjoavat runsaasti ohjausta opiskelijoille. Tehtävästä riippuen ohjaaja voi toimia ajankohtaisten asioiden tiedottajana, opiskelijan tulkkina runsaan ja ajoittain jopa ristiriitaisen tiedon äärellä tai oppaana oikean opintopolun valinnassa. Ohjaustehtävillä on myös erilaisia tavoitteita, jotka usein vaihtelevat tilanteittain: esimerkiksi tuen antamisen tavoitteena voi olla vaikkapa rohkaista opetustarjonnan hyödyntämiseen tai kannustaa tietyn kielen käyttämiseen.

Kielten opiskelun ja oppimisen ohjauksen vuorovaikutteisuus ja tiedollinen symmetrisyys riippuvat ohjaustehtävästä: siinä missä henkilökohtaisessa oppimisen ohjauksessa ratkaisua haetaan yhdessä, tiedotus on vuorovaikutuksellisesti hyvinkin yksisuuntaista ja tiedollisesti epäsymmetristä. Olemme koonneet aineistosta nousseet ohjaustehtävät kuvioon 1, jossa tehtävät on esitetty yksisuuntaisimmasta vuorovaikutteisimpaan. Ohjaustehtävistä tiedotus on vähiten vuorovaikutusta sisältävää toimintaa, tuen antaminen taas kaikkein interaktiivisinta. Tuen antaminen voi myös tilanteesta riippuen sisältää kaikki muut ohjaustehtävät: henkilökohtaisen oppimisen ja opiskelun ohjauksen, yleisen opiskelun ohjauksen, neuvonnan ja tiedotuksen.

Kuvio 1. Ohjauksen tehtävät Kielikeskuksessa yksisuuntaisimmasta vuorovaikutteisimpaan. Mitä vuorovaikutteisempi tehtävä, sitä suurempi ympyrä ja sitä laajemmin se sisältää hierarkiassa yksisuuntaisempaan päähän sijoittuvia ohjaustehtäviä.



Keräämämme aineisto on pieni, mutta sen tarjoaman tiedon avulla olemme päässeet tarkastelemaan Kielikeskuksen moninaisia ohjaustehtäviä. Aineisto osoittaa, että ohjaus on dynaamista ja nopeasti muuttuvaa toimintaa, johon vaikuttavat esimerkiksi opettajan ja opintoneuvojan henkilökohtaiset ohjauskokemukset. Mitä enemmän ohjaajalla on ohjauskokemusta, sitä helpompaa hänen on nähdä oma ohjauksensa osana koko Kielikeskuksen ohjaustoimintaa ja toimia joustavasti eri ohjaustehtävissä.

Opiskelijan näkökulmasta haaste löytää oikeanlaista tietoa valtavasta informaatiotulvasta on vuosien kuluessa muuttanut ohjauksen luonnetta. Muun muassa tiedonhaun kysymyksissä opintoneuvojilla ja opettajilla on yhteinen ohjausvastuu ja yhteistyötä tarvitaan. Vaikka tavoitteet vaihtelevatkin tehtävittäin ja tilanteittain, molemmilla suunta on sama: opiskelijoiden ohjaustarpeiden täyttäminen.

Kielikeskuksen erilaisia ohjaustehtäviä tarkastellessamme olemme saaneet omaan työhömmä uusia näkökulmia, ajattelemisen aihetta ja joitain kehitysideoitakin. Huomasimme, että ohjausta on tarjolla todella monipuolisesti ja moneen tarkoitukseen, mutta opiskelijoiden on osattava hakea sitä. Kuten esimerkiksi Vehviläinen ym. (2009, 325) ovat todenneet, ohjauksen näkyvyyttä olisi hyvä parantaa entisestään. Tästä on selvä osoitus myös artikkelimme aloittava aineistoesimerkki, joka kertoo, että opiskelija voi olla tietämätön kokonaisesta ohjauksen lajista. Opiskelijat ovat aktiivisia tiedon hakijoita, mutta he tarvitsevat apua tiedon tulkinnassa ja kontekstualisoinnissa. Kielikeskuksen opintotoimiston tätä kirjoittaessamme uusimman, kieliopinnoista tiedottavan posterin teemana onkin ohjaus. Posterin tavoitteena on kiinnittää opiskelijoiden huomio kieliopinnojen suunnitteluun ja sen avuksi tarjottavaan ohjaukseen.

Tulevaisuudessa on kiinnostavaa nähdä, miten tiedon jäsentelyä uudella tavalla muokkaava yliopistomme verkkouudistus tulee muuttamaan yliopiston sisäistä tiedottamista ja sitä myötä myös opiskelijoiden tiedostumista Kielikeskuksen monipuolisesta ohjaustarjonnasta. Uudistuksen tavoitteena on yhtenäistää ja keskittää yliopiston sisäistä tiedotusta, mikä toivoaksemme omalta osaltaan parantaa niin itsenäistä tiedon löytämistä kuin ohjauksen tavoitettavuutta.

Liitteet

Liite 1: Kysely opettajille

Hyvä opettaja!

Kirjoitamme artikkelia Kielikeskuksen opiskelijoiden saamasta ohjauksesta. Laatimiemme kyselyjen avulla haluamme kartoittaa opettajien, opintoneuvojien ja opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaista ohjausta Kielikeskuksessa on tarjolla. Olemme erittäin kiitollisia vastauksestasi!

Aurinkoisin terveisin

Satu Kattainen (satu.kattainen@helsinki.fi) ja Hanna Vänskä (hanna.vanska@helsinki.fi)

OHJAUS KIELIKESKUKSESSA

Tässä osiossa toivomme sinun kuvailevan yleisesti omaa näkemystäsi opiskelijoiden ohjauksesta Kielikeskuksessa.

Toimitko opettajatuutorina? Kyllä En

6. Kielikeskus tarjoaa monentyyppistä ohjausta. Mielestäni opiskelijoiden ohjaaminen sisältää pääasiassa...
7. Minusta opettajan rooli ohjaajana on...
8. Minusta opintoneuvojan rooli ohjaajana on...
9. Opiskelijoiden ohjaaminen voi tarkoittaa myös...
10. Mielestäni opiskelijoiden ohjaaminen on vuosien myötä muuttunut...

OHJAUS OSANA OMAA TYÖTÄ

Tässä osiossa voit kertoa aiempaa yksityiskohtaisemmin siitä, miten ohjaus kuuluu omaan työhösi.

1. Opetusta suunnitellessani otan ohjauksen huomioon...
2. Kurssilla ja/tai opetuksen yhteydessä annan ohjausta...
3. Opetustilanteen ulkopuolella annan ohjausta...
4. Ohjauksen tarve on suurin...
5. Ohjaan opiskelijat eteenpäin jollekin toiselle taholle ohjattavaksi, kun...
6. Mielestäni oma ohjaukseni on vuosien myötä muuttunut...

AKATEEMISEEN ASIANTUNTIJUUTEEN OHJAAMINEN

Tässä osiossa haluamme selvittää, millä tavalla opiskelijoita ohjataan työelämään silmällä pitäen ja alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioiden.

1. Mielestäni tärkeimmät akateemiset työelämätaidot ja -valmiudet, joita voi harjoitella kielikursseilla, ovat...

2. Opiskelijoita ohjatessani otan opiskelijoiden alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioon siten, että...
3. Opiskelijan alan ja työelämän vaatimusten huomiointi on vuosien myötä muuttanut antamaani ohjausta siten, että...

Liite 2: Kysely opintoneuvojille

Hyvä opintoneuvoja!

Kirjoitamme artikkelia Kielikeskuksen opiskelijoiden saamasta ohjauksesta. Laatiemme kyselyjen avulla haluamme kartoittaa opintoneuvojien, opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaista ohjausta Kielikeskuksessa on tarjolla. Olemme erittäin kiitollisia vastauksestasi!

Aurinkoisin terveisin

Satu Kattainen (satu.kattainen@helsinki.fi) ja Hanna Vänskä (hanna.vanska@helsinki.fi)

OHJAUS KIELIKESKUKSESSA

Tässä osiossa toivomme sinun kuvailevan yleisesti omaa näkemystäsi opiskelijoiden ohjauksesta Kielikeskuksessa.

1. Kielikeskus tarjoaa monentyyppistä ohjausta. Mielestäni opiskelijoiden ohjaaminen sisältää pääasiassa...
2. Minusta opettajan rooli ohjaajana on...
3. Minusta opintoneuvojan rooli ohjaajana on...
4. Opiskelijoiden ohjaaminen voi tarkoittaa myös...
5. Mielestäni opiskelijoiden ohjaaminen on vuosien myötä muuttunut...

OHJAUS OSANA OMAA TYÖTÄ

Tässä osiossa voit kertoa aiempaa yksityiskohtaisemmin siitä, miten ohjaus kuuluu omaan työhösi.

1. Ohjaan opiskelijoita työssäni...

2. Opiskelijat kysyvät useimmiten...
3. Ohjaan opiskelijat eteenpäin jollekin toiselle taholle ohjattavaksi, kun...
4. Mielestäni oma ohjaukseni on vuosien myötä muuttunut...

AKATEEMISEEN ASIAANTUNTIJUUTEEN OHJAAMINEN

Tässä osiossa haluamme selvittää, millä tavalla opiskelijoita ohjataan työelämää silmällä pitäen ja alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioiden.

1. Mielestäni tärkeimmät akateemiset työelämätaidot ja -valmiudet, joita voi harjoitella kielikursseilla, ovat...
2. Opiskelijoita ohjatesani otan opiskelijoiden alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioon siten, että...
3. Opiskelijan alan ja työelämän vaatimusten huomiointi on vuosien myötä muuttanut antamaani ohjausta siten, että...

LIITE 3: KYSELY OPISKELIJOILLE

Hyvä opiskelija!

Kirjoitamme artikkelia Kielikeskuksen opiskelijoiden saamasta ohjauksesta. Laatimiemme kyselyjen avulla haluamme kartoittaa opettajien, opintoneuvojien ja opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaista ohjausta Kielikeskuksessa on tarjolla. Vastaamalla autat meitä kehittämään Kielikeskuksessa tarjolla olevaa ohjausta. Olemme erittäin kiitollisia vastauksestasi!

Aurinkoisin terveisin

opintoneuvoja Satu Kattainen (satu.kattainen@helsinki.fi) ja yliopisto-opettaja Hanna Vänskä (hanna.vanska@helsinki.fi)

TAUSTATIEDOT

Minkä tiedekunnan opiskelija olet?

Kielikeskuksessa olen suorittanut seuraavat kurssit:

OHJAUS KIELIKESKUKSESSA

Tässä osiossa toivomme sinun kuvailevan omaa näkemystäsi opiskelijoiden ohjauksesta Kielikeskuksessa.

1. Kielikeskus tarjoaa monentyyppistä ohjausta. Mielestäni opiskelijoiden ohjaaminen sisältää pääasiassa...
2. Opettajan puoleen käänny silloin, kun tarvitsen ohjausta...
3. Opintoneuvojan puoleen käänny silloin, kun tarvitsen ohjausta...
4. Eniten tarvitsen ohjausta silloin, kun...
5. Kaipaisin lisää ohjausta...

AKATEEMISEEN ASiantuntijuuteen Ohjaaminen

Tässä osiossa haluamme selvittää, millä tavalla opiskelijoita ohjataan työelämää silmällä pitäen ja alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeet huomioiden.

1. Mielestäni tärkeimmät akateemiset työelämätaidot ja -valmiudet, joita voi harjoitella kielikursseilla, ovat...
2. Minua ohjatessaan opettaja ottaa alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeeni huomioon siten, että...
3. Minua ohjatessaan opintoneuvoja ottaa alakohtaiset ja henkilökohtaiset tarpeeni huomioon siten, että...

Lähteet

Carson, L. & Mynard, J. (2012). Introduction. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in Language Learning. Dialogue, tools and context.* (pp. 3–25) Harlow: Pearson Education Limited.

Holvikivi, A. (2008). Kuvaus Helsingin yliopiston opintojen ohjausjärjestelmästä. *Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja* 55. Yliopistopaino.

Kielikeskuksen tavoiteohjelma vuosille 2013–2016.

Mikkonen, J., Eriksson, I. ja Jyry, P. (2003). Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa Eriksson, I., Mikkonen, J. (toim.), Tuella ja taidolla. Opiskelun ohjaus yliopistossa. (s. 35–54). Helsinki: Edita.

Nummenmaa, A. R. ja Soini, H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K. ja Soini, T. (toim.), Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampereen yliopistopaino Oy.

Onnismaa, J. (2007). Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.), Yliopisto-opettajan käsikirja (s. 46–67). Helsinki: WSOYproOy.

Vehviläinen, S. (2001). Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. ja Nieminen, J. (2009). Ohjaus yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.), Yliopisto-opettajan käsikirja (s. 320–333). Helsinki: WSOYproOy.

HALLINNON JA OPETTAJIEN YHTEISTYÖSTÄ LAATUA KIELIKESKUSTYÖHÖN

Tiina Laulajainen, Johanna Vaattovaara, Kirsi Wallinheimo & Eija Ådjers

This article deals with the working culture of the University of Helsinki Language Centre, which enhances and encourages teacher-administration collaboration. The article focuses on two examples of development projects that have been carried out as the aforementioned type of collaborative process: (1) The curriculum development project and (2) the staff orientation development project. The former was already carried out a few years ago on a national level, involving several University language centres throughout the country. In this paper we focus on the local collaborative work involved in the larger project. The reason this project was chosen as an example was that it represents the very opening of the current general working culture in our LC: it was through this experience that the collaborative way of carrying out development projects was adopted in the working society of the LC. The second example of staff orientation was chosen as an example of the most recent development projects. This one discusses the collaborative working culture in itself, and highlights the basic values that are underpinned in the working culture, evidently resulting in the well-being of LC members as well as the quality of the work of the LC.

Käsitteellisiä lähtökohtia ja artikkelin tavoite

Tässä artikkelissa tarkastelemme kahden esimerkkitapausten avulla, miten monimuotoisesta hallinnon ja opettajien yhteistyöstä ja organisaation sisäisestä yhteisöllisyydestä syntyy laatua. Ensimmäinen esimerkeistä käsittelee opetussuunnitelman kehittämistä kielikeskuksessamme. Tämä kehittämistyö sai pontta vuosina 2007–2009 toteutetusta valtakunnallisesta LAAKEA-hankkeesta¹, joka tuli myös käynnistäneeksi Helsingin yliopiston kielikeskuksessa uudenlaisen toimintakulttuurin – kulttuurin, jonka ytimenä on hallinnon ja opetushenkilöstön yhteistyö kaikissa keskeisissä kehittämisprosesseissa. Jälkimmäinen esimerkkimme käsittelee uuden toimintakulttuurin seurauksena syntyneitä yhtä kehittämisprosessia, joka puolestaan liittyy uusien työntekijöitten perehdytykseen. Tämä on valittu tarkastelun kohteeksi tässä ensinnäkin sen vuoksi, että kyseinen kehittämisprosessi on yksi tuoreimmista

¹ Hankkeen lyhenne (LAAKEA) viittaa kielikeskusten laadunvarmistusmenettelytapojen koordinaatiohankkeeseen Laatu, kehittäminen ja arviointi kaikille yliopisto-opiskelijoille tarkoitetuissa kieli- ja viestintäopinnoissa.

kehittämishankkeista Kielikeskuksessa, mutta myös siitä syystä, että se jo itsessään kuvastaa hyvin kielikeskuksemme nykyistä toimintakulttuuria ja sen arvopohjaa. Ensimmäisestä tarkasteltavasta esimerkistä tämä jälkimmäinen eroaa siinä, että perehdytyksen kehittämisessä on kyse puhtaasti paikallisesta kehittämistyöstä siinä missä opetussuunnitelmatyön kehittämisimerkkimme keskittyy tarkastelemaan paikallista työtä osana valtakunnan laajuista hanketta.

Keskiössä tässä artikkelissa on siis paikallinen organisaatio – työyhteisö. Organisaatio rajautuu tässä tapauksessa Helsingin yliopiston kielikeskukseen, jota tarkastelemme sen työyhteisön luonteen kannalta. Työyhteisön määrittelyssä nojaamme Lindströmiin (1994, 15), jonka mukaan työyhteisö on sellainen yhdessä työskentelevä toiminnallinen ryhmä, jolla on yhteinen työn tavoite (perustehtävä) ja yhteiset aineelliset voimavarat sekä taidot, ja jolla lisäksi on tunneside ryhmää kohtaan (ks. myös Paasivaara & Nikkilä 2010, 56). Työyhteisönä Kielikeskus on luonnollisesti osa laajempaa yliopistoyhteisöä (kuten myös kielikeskusten yhteisöä ym.), mutta tässä keskitymme yksikötasoon ja siinä sen argumentoimiseen, kuinka tämän organisaation eli yksikön sisäinen toimintakulttuuri vaikuttaa näkemyksemme mukaan toiminnan tuloksellisuuteen ja laatuun.

Työyhteisön käsite liittyy keskeisesti yhteisöllisyyden käsitteeseen, jota voidaan määrittellä monella tavalla (ks. esim. Repo 2010, 3-5). Tässä yhteisöllisyydellä tarkoitamme yksinkertaisesti toiminnallisen ryhmämme eli Kielikeskuksen sisäistä sujuvaa yhteistyötä, joka tuottaa osallisilleen työniloa ja myönteistä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Paasivaara & Nikkilä 2010, 84, 147–152). Työyhteisön vuorovaikutuksen luonne on sekä virallista että epävirallista ja yhteisöllisyyden luomisesta ovat kaikki vastuussa (Mäkisalo 2003; Karjalainen & Lappalainen & Laulajainen & Nordström-Ylönen 2010). Näkemyksemme mukaan yhteisöllisyys näin määriteltynä on yhtäältä toiminnan ja toimintojen laadun edellytys ja toisaalta sen seuraus.

Laatu tarkoittaa Helsingin yliopiston virallisen määritelmän mukaan toiminnan tarkoituksenmukaisuutta ja tulosten korkeatasoisuutta (<http://www.helsinki.fi/laatu/index.html>). Yhtenä laadun mittarina voidaan pitää laajemman yliopistoyhteisön myöntämiä tunnustuksia tai palkintoja, joita kielikeskuksemme on viime vuosina vastaanottanut useita, kuten Opetuksen laatuyksikkö – palkinnon vuosille 2010–2012 ja Maikki Friberg -tasa-arvopalkinnon vuonna 2011. Tunnustusten ja palkintojen taustalla on kuitenkin kehittämis- ja yhteistyöprosesseja, jollaisia analysoimme tässä tarkasteltavien esimerkkien avulla. Ne ovat näkemyksemme mukaan esimerkkejä toimivasta, myönteisestä yhteisöllisyydestä sekä sen merkityksestä niin itse toiminnan laadulle kuin toimijoidensakin arjen laadulle.

Artikkelin päätavoitteena on tarkastella Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa – hanketta ja henkilöstön perehdytyksen kehittämistä esimerkkeinä yhteisöllisestä työyhteisön kehittämistoiminnasta. Samalla tulemme kuitenkin valottaneeksi näitä prosesseja myös sisällölliseltä kannalta, ja tarjoamme näin lukijalle kaksi eritasoista lukupintaa.

Opetussuunnitelmatyön yhteisöllinen kehittäminen

Valtakunnallinen hanke paikallisen kehittämisen tukena

Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa -hanke (jatkossa OPS-hanke) oli ajallisesti rajattu valtakunnallinen kehittämishanke, jonka Suomen yliopistojen kielikeskukset toteuttivat yhdessä vuosina 2007–2009. Sen tavoitteena oli tukea opettajien ja opintohallinnon opetuksen suunnittelutyötä ja työnjakoa yliopistojen kielikeskuksissa. Hankkeessa pyrittiin opetuksen ja hallinnon rajapinnan ymmärtämiseen ja yhteisen kielen löytämiseen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen prosesseissa. Hanketta pidettiin onnistuneena, kuten sen loppuraportissa todetaan (Hildén 2009, 7):

”Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa osoittautui yhdeksi LAAKEA-hankkeen onnistuneimmista koulutus- ja kehittämistoiminnoista. Se toteutti aiheeltaan, tavoitteiltaan ja työskentelytavoiltaan monella tapaa koko hankkeen tärkeimpiä tavoitteita”.

OPS-hankkeen lähtökohtana olivat kielikeskusverkostossa syntyneet kehittämistarpeet sekä halu tutustua toisten käytäntöihin ja ottaa niistä oppia. Hankkeeseen osallistui koko yliopistojen kielikeskusverkosto² - opettajat, opintohallinto ja kielikeskusjohtajat. OPS-hanke oli osa laajempaa kolmivuotista LAAKEA-hanketta, jonka silloinen Opetusministeriö rahoitti. Kattohankkeen tavoitteena oli kehittää, arvioida ja dokumentoida kielikeskusopetuksen ja muun toiminnan laatukäytäntöjä (Fränti 2009, 7).

OPS-hankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi käytännön työskentely päätettiin toteuttaa työparimallina, jossa opettaja ja hallintohenkilöstön edustaja työskentelevät yhdessä. LAAKEA:n OPS-hankkeesta tiedotettiin kielikeskusten

2 Yliopistojen kielikeskusverkoston (FINELC) toiminta perustuu yliopistojen väliseen sopimukseen, jossa on mukana 15 yliopistollista kielikeskusta ja vastaavaa laitosta. Verkosto on jäsenenä CercleSissä, kielikeskusten eurooppalaisessa liitossa ja toimii sen kansallisenä toimielimenä.

koko henkilökunnalle ja kunkin kielikeskuksen tiimiin etsittiin vapaaehtoisia opettajia ja hallinnon edustajia. Helsingin yliopiston kielikeskuksen tiimin (jatkossa LAAKEA-tiimi) muodostivat kolme ruotsin kielen opettajaa, opintoasiainpäällikkö sekä suunnittelija opintotoimistosta. LAAKEA-tiimi työskenteli dialogissa Kielikeskuksen opetuksen kehittämisryhmän³ (jatkossa OK-ryhmä) kanssa.

Kielikeskuksessamme ajatus opetussuunnitelmatyön kehittämisestä oli syntynyt jo ennen OPS-hankkeen käynnistymistä. Marraskuussa 2007 OK-ryhmä keskusteli kurssien opintojaksokuvauksista, opetussuunnitelmasta ja opintooppaasta yleisellä tasolla. Kokousmuistiossa todetaan seuraavasti:

”Koettiin, että tämän alan terminologia on epäselvää ja opettajan näkökulmasta usein etäännyttävää jargonia. ’Opetussuunnitelma’ myös mielletään usein vain opetuksen aikatauluiksi, ’lukujärjestykseksi’, jonka pedagoginen sisältö on jäänyt vähemmälle huomiolle.”

OPS-hankkeen avulla oli tarkoitus lähteä haastamaan tai laajentamaan opetussuunnitelman tällaista kapeaa tulkintaa.

Kehittämisajatukset saivat lisätukea vuosina 2007–2008 Helsingin yliopistossa toteutetusta kansainvälisen koulutuksen arvioinnista, kun Kielikeskusta arvioinut raati esitti raportissaan muun muassa seuraavia kehittämistoimia: koordinaation, yhteistyön ja pedagogisen tuen lisääminen opetussuunnitelmatyössä kieliyksiköiden ja opintoasiain yksikön (opintotoimisto) välillä sekä yhteisistä pedagogisista periaatteista sopiminen. Siihen asti kullakin, silloin seitsemällä kieliyksiköllä (englanti, espanja, italia, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä), oli ollut oma opetussuunnitelmansa yhden Kielikeskuksen yhteisen opetussuunnitelman sijasta⁴.

Valtakunnallinen OPS-hanke tuki erinomaisesti Kielikeskuksen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmaprosessin kehittämistyötä. LAAKEA-tiimin ja OK-ryhmän samanaikainen työskentely lisäsi synergiaa samoin kuin se, että OK-ryhmän puheenjohtaja oli myös LAAKEA-tiimin jäsen.

3 Opetuksen kehittämisryhmässä on mukana kattava edustus opettajia eri kieliryhmistä sekä hallinnon edustajia.

4 Vuonna 2010 Kielikeskukseen perustettiin lisäksi Äidinkielen yksikkö. Ruotsin kielen yksikkö on nykyisin Toisen kotimaisen kielen yksikkö, jonka alaisuuteen kuuluu myös finskan opetus.

Yhteisöllisyys ja laatu opetuksen suunnittelussa

On helppo uskoa Karjalaisen et al. (Karjalainen & Lepinlampi & Jaakkola & Alha 2003, 43) väittämään, että pedagogisesti korkeatasoinen ja huolellisesti tehty yliopiston opetussuunnitelma turvaa tieteellisen oppimisen laatua ja syvyyttä. Krokforsin (2012) mukaan tieteessä käsite opetussuunnitelma (curriculum) sisältää arvopohjan, toiminta-ajatuksen, teoriaperustan, tutkintovaatimukset ja opetusohjelman. Opetussuunnitelma toimii arjessa työvälineenä opettajalle, opiskelijalle ja opintojen etenemiselle sekä hallinnolle, suunnittelulle ja johtamiselle. Opetussuunnitelma ei ole produkti, vaan prosessi, joka ei ole koskaan valmis ja jota tulee kehittää ja arvioida jatkuvasti. Opetussuunnitelmatyössäkin on siten kyse prosessista, joka läpäisee koko koulutuslaitoksen toiminnan ja vaikuttaa monella tavalla sen laatuun. Hyvin laadittu opetussuunnitelma toimii paitsi laitoksen, tiedekunnan että koko yliopiston kannalta koulutuksen tason ja laadun osoittimena myös parhaimmillaan positiivisena esittelymateriaalina erilaisille sidosryhmille ja opiskelijarekrytoinnissa. (Karjalainen et al. 2003, 28–37.) Näitä asioita myös Kielikeskuksessa asetettiin tavoitteiksi LAAKEA-hankkeen puitteissa toteutetussa opetussuunnitelmatyön kehittämisessä.

Opetussuunnitelman laadintaprosessi voidaan myös nähdä laajemman yhteisön vuorovaikutuksen välineenä. Opetussuunnitelma toimii koko yliopistoyhteisön kollektiivisena tehtävälaitana, josta heijastuu kulloisenkin tieteenalan edustama osaaminen, sen suhde muihin tieteenaloihin ja tieteenalan asemaan yhteiskunnassa (Karjalainen et al. 2003, 38). OK-ryhmän keskusteluissa todettiin, että Kielikeskuksen opetussuunnitelmatyön pohjana tulee olla yliopiston ja tiedekuntien tutkinnoille asettamat tavoitteet, joita kielikeskusopetuksen tehtävänä on tukea.

OK-ryhmä asetti toimintakautensa 2007–2009 tavoitteeksi Kielikeskuksen yhteisen opetussuunnitelman (jatkossa KOPS) tekemisen. Tähän koettiin tarvittavan koko henkilöstön kanssa käytävää keskustelua pedagogisista periaatteista sekä opetus- ja oppimiskäsityksistä. Samassa yhteydessä nousi esille ajatus kurssi- eli opintojaksokuvausten uudistamisesta osaamistavoiteperusteisiksi.

Kevään 2008 henkilöstökokouksessa kielikeskuslaiset pohtivat ryhmätyönä pedagogisia periaatteita ja syyskuussa henkilöstölle esiteltiin jo ensimmäinen versio KOPSista. Sitä työstettiin edelleen saadun palautteen ja kommenttien pohjalta. OK-ryhmä järjesti vielä myöhemmin syksyllä koko henkilökunnalle KOPS-työpajan, jossa tutustuttiin osaamistavoiteperusteisiin opintojaksokuvauksiin ja aloitettiin niiden työstäminen. Näiden työstöjen ja vaiheiden

kautta opetussuunnitelmatyöstä tehtiin vahvasti yhteisöllinen prosessi, johon jokaisella oli mahdollisuus (ja velvollisuuskin) osallistua. Prosessin tuloksena syntyi ensimmäinen kaksivuotinen KOPS lukuvuosille 2009–2011. Tästä lähtien Kielikeskuksen opetussuunnitelma on koostunut paitsi opintojaksokuvauksista, käytännön ohjeista ja menettelytavoista myös pedagogisista periaatteista. KOPS:n tarkoituksena on tehdä näkyväksi opetustoiminnan lähtökohdat ja ohjata opetustoimintaa koko yhteisön tasolla.

Opetussuunnitelmaprosessin kokonaisuuden hallinta

Kielikeskus on kielten opetuksen ja sen kehittämistä tukevan tutkimuksen asiantuntijayksikkö, jonka tavoitteena on tuottaa kansallisesti ja kansainvälisesti arvostettua sekä korkeatasoista opetusta, tutkimusta ja palveluja (ks. esim. Kielikeskuksen vuosikertomus 2011). Korkeatasoisen opetuksen tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan laadukasta opetussuunnitelmatyötä ja -prosessia. Fränti (2009, 12) on eritellyt Luodon ja Lappalaisen (2006) kuvaukseen nojaten yliopiston opetussuunnitelmaprosessin vaiheet seuraavasti:

1. Kokonaisuuden hallinta, jossa määritellään opetussuunnitelmaprosessin kokonaisvastuut ja yhteistyökumppanit sekä tapa, jolla prosessia hallinnollisesti ohjataan.
2. Valmistelu, jossa sovitaan opetussuunnitelman pedagogisista periaatteista, sisällöistä, toteutusvaiheista ja aikatauluista tarvesuunnittelun pohjalta. Valmistellaan hallinnollinen opetussuunnitelma-asiakirja.
3. Toimeenpano eli toteutetaan suunnitelman mukainen opetus ja viestitään siitä tarkoituksenmukaisesti. Kootaan jatkuvaa palautetta.
4. Arviointi eli arvioidaan opetussuunnitelmaprosessin laatua ja tarkoituksenmukaisuutta sekä opetussuunnitelman sisältöjä ja toteutusta palautteen ja sidosryhmäyhteistyön avulla.
5. Kehittäminen eli kehitetään opetussuunnitelmaprosessia ja opetussuunnitelman sisältöjä arvioinnin ja erityisten kehittämistoimenpiteiden pohjalta.

Opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheisiin ja niiden toteuttamiseen on yleensä tarkoituksenmukaista osallistua eri toimijoita yli organisatoristen rajojen. Näin tapahtuu myös kielikeskuksessamme. Kuten Mönkkönen ja Roos (2010, 206) toteavat, prosessin sujuvuus edellyttää erilaisten ihmisten toisiinsa liittyvien työvaiheiden ja tehtävien saumatonta kokonaisuutta. Saumattomuuden edellytyksenä puolestaan voidaan pitää sitä, että eri toimijat voivat jouhevasti

työskennellä yhdessä – toisin sanoen: mitä vahvempi yhteisöllisyyden kokemus, sitä onnistuneemmaksi työprosessi voi muodostua. Helsingin yliopiston rehtori (Wilhelmsson 2012) mukaan opetussuunnitelman rakentaminen on myös strateginen opetustoiminnan johtamisen tehtävä. Käytännössä opetussuunnitelmaprosessi muodostuu usein vuosittaisesta ja tätä pidemmästä syklisestä (Luoto & Lappalainen 2006, 43).

LAAKEA-hankkeen aluksi kielikeskustiimit tekivät oman yksikkönsä opetussuunnitelmaprosessin nykytilan kartoituksen ja itsearvioinnin. Seuraavaksi tiimit lähtivät miettimään kehitettäviä käytänteitä kukin omissa kielikeskuksissaan.

LAAKEA-tiimi halusi osallistaa kielikeskuksen henkilökuntaa ja pyysi heiltä näkemyksiä opetussuunnitelmatyön kehittämiskohteista. Yhteisten keskustelujen pohjalta näistä tärkeimmiksi muodostuivat opetuksen suunnittelun koordinoinnin kehittämiseen liittyvät asiat:

- opetussuunnitelmaprosessin aikatauluttaminen ja aikataulussa pysyminen sekä vuosittain toistuvan prosessin sujuvoittaminen kaikkien prosessiin osallistuvien kannalta
- opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien roolien, vastuiden ja työnjaon selkeyttäminen sekä
- eri toimijoiden välisen yhteistyön kehittäminen ja palautteenanto.

Näitä opetussuunnitelmatyön ulottuvuuksia lähdettiin tämän jälkeen yhdessä kehittämään.

Opetuksen suunnittelun koordinointi laitostasolla

Vuoden 2008 aikana toteutettu opintojaksokuvausten työstäminen ja koko KOPS-kokonaisuuden kehittäminen olivat osoittaneet, että Kielikeskuksen opetussuunnitelmaprosessiin tarvittiin lisää koordinaatiota ja pedagogista tukea. Niinpä keväällä 2009 ryhdyttiin vakavasti miettimään ja käymään yhteistä keskustelua Kielikeskuksen johtajan, yksiköiden esimiesten, OK-ryhmän ja LAAKEA-tiimin kesken siitä, mitä koordinointi voisi tarkoittaa ja kuka Kielikeskuksessa voisi ottaa tällaisen koordinointivastuun.

Käytyjen keskustelujen perusteella Kielikeskukseen toivottiin ”kapellimestaria”, jolla olisi käsitys opetussuunnitelmaprosessin kokonaisuudesta ja jolla olisi yhteys prosessiin osallistuviin eri toimijoihin eli OK-ryhmään, kieliyksiköihin (esimiehiin ja opettajiin), opintotoimistoon ja itseopiskeluyksikköön⁵. Koordinoijan toivottiin myös voivan liikkua näiden eri toimijoiden välillä sujuvasti ja tuovan tietoa siitä, mitä muualla tehdään ja ”missä mennään”. Prosessien johtamisessa pidetään tärkeänä sitä, että ”toimivalla prosessilla on omistaja: kuski, joka vie prosessia eteenpäin ja vastaa prosessin toiminnasta - kääntäen ajatellen henkilö, joka vastaa ongelmasta, johon prosessi antaa ratkaisun.” (Einistö 2006, 17).

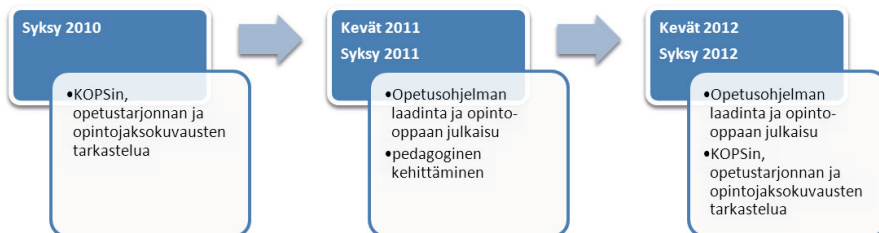
Prosessin kokonaiskoordinoinnin lisäksi Helsingin yliopiston kielikeskuksessa käydyissä keskusteluissa nousi opettajien keskuudesta esille pedagogisen tuen tarve vuosittaisessa opetussuunnitelmaprosessissa. Myös opintohallinnossa työskentelevät näkivät tarvetta pedagogiselle tuelle, sillä heidän kokemuksensa mukaan opettajat esittävät heille usein opetussuunnitelmaprosessin aikana opetuksen sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyviä kysymyksiä. Opintohallinnossa toivottiin myös tukea opetussuunnitelmaprosessin aikataulun ja vastuiden koordinointiin. Hyvin toimivan opetussuunnitelmaprosessin yksi edellytys on Luodon ja Lappalaisen mukaan, että sen aikataulu on läpinäkyvä ja sopii yksin muiden opintohallinnon aikataulujen kanssa. Opetussuunnitelman valmisteluaikataulun olisi hyvä olla dokumentoituna ja yleisesti saatavilla. (Luoto & Lappalainen 2006, 57.) Kielikeskuksessa onkin yhteisesti sovittu vuosittaisesta koe- ja opetustietojen keruusta sekä aikatauluista, mutta

5 Itseopiskeluyksikkö on nykyään osa Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikköä (OOTU), joka perustettiin HY:n kielikeskukseen syksyllä 2010 pedagogisen yliopistonlehtorin vakanssin saamisen myötä. Yliopistossamme toimii pedagogisten yliopistonlehtoreiden verkosto, jonka 17 lehtoria toimivat tiedekunnissa sekä erillislaitoksista Avoimessa yliopistossa ja nyttemmin Kielikeskuksessa. Verkosto on osa yliopiston pedagogisen johtamisen järjestelmää, ja se toimii kiinteässä yhteistyössä paitsi verkostona myös yliopiston keskushallinnon ja Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön kanssa. (Ks. Myyry, Toom ja Vaattovaara, tekeillä.) OPS-hankkeen aikana ei vielä ollut tietoa, että keskushallinto myöntäisi kyseisen tehtävän kielikeskukselle

kieliyksiköiden ja opintotoimiston välisissä “rajapinnoissa” on edelleen kehitettävää.

Hankkeen alussa tekemässään itsearvioinnissa LAAKEA-tiimi kuvasi sanallisesti vuosittaisen opetussuunnitelmatyön eri vaiheet. Kevääseen ajoittuvan opetusohjelman laadinnasta ja aikatauluista sovitaan yhteisellä ohjeella ja prosessiin osallistuvien (opintoasiat, kieliyksikkö ja yksikön esimies, yksittäinen opettaja) vastuut on määritelty (ks. oheinen kuva). Syksyyn ajoittuvaan KOPSin tarkasteluun ja väli vuoden pedagogiseen kehittämiseen liittyy edelleen erilaisia haasteita esim. opetussuunnitelmatyön kokonaisprosessin jämäköittäminen, yhteisten kehittämissaikojen löytäminen ja kehittämiskohteiden valinta sekä priorisointi.

Kuva 1. Kielikeskuksen opetussuunnitelmaprosessi 2010–2012.



Kuten yhteisöllisissä prosesseissa yleensäkin, opetussuunnitelmatyöhön osallistuvien ihmisten yksittäiset osaamisalueet yhdistettynä ovat enemmän kuin osiensa summa. Toimivassa opetussuunnitelmaprosessissa osallistujat ovat keskenään positiivisesti riippuvaisia toisistaan, jolloin he tarvitsevat toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Ks. esim. Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2001, Johnson & Johnson 2009, Repo 2010.) Voidaan siis sanoa, että laadukkaan opetussuunnitelman edellytys on sen työstäminen yhteisöllisenä prosessina.

Henkilöstön perehdytyksen kehittäminen esimerkinä uudesta toimintakulttuurista

Edellä kuvattu opetussuunnitelmatyö tuli siis käynnistäneeksi kielikeskuksessamme hallinnon ja opettajien kiinteää yhteistoiminnallisuutta korostavan työkulttuurin, jota sittemmin on sovellettu systemaattisesti erilaisissa kehittämisprosesseissa⁶. Yksi yhteisöllisten toimintatapojen muodoista ja viimeaikaisista esimerkeistä Helsingin yliopiston Kielikeskuksessa on henkilöstön perehdyttäminen ja sen kehittämistyö. Seuraavassa tarkastelemme työyhteisössämme vallitsevaa perehdytyskäsitystä sekä uusien työntekijöiden perehdytyksen kehittämisen alkusysäyksiä. Sen jälkeen keskitymme perehdyttämiskokonaisuuden kuvaamiseen tarkastelemalla sen kehittämiseen liittyvää kronologista prosessia sekä niitä toimijoita, joita perehdytyksen kehittämiseen on kielikeskuksessamme osallistettu, ja pyritään jatkossakin osallistamaan.

Perehdytyksen määritteleminen

Uuden henkilöstön perehdytykseen viittaava perehdytyskäsitteemme nojaa Kupiaksen ja Peltolan (2009, 19) määritelmään, jonka mukaan perehdyttämisellä tarkoitetaan

” -- toimenpiteitä ja sitä tukea, joiden avulla uuden tai uutta työtä omaksuvan työntekijän kokonaisvaltaista osaamista, työympäristöä ja työyhteisöä kehitetään niin, että hän pääsee mahdollisimman hyvin alkuun uudessa työssään, työyhteisössään ja organisaatiossaan sekä pystyy mahdollisimman nopeasti selviytymään työssään tarvittavan itsenäisesti. Laajimmillaan perehdyttäminen kehittää perehtyjän lisäksi myös vastaanottavaa työyhteisöä ja koko organisaatiota.”

Kielikeskuksen perehdytyskulttuuria on tämänkaltaisen periaatteen mukaisesti systemaattisesti kehitetty jo muutaman vuoden ajan. Kyse on siis prosessista, jonka tähtäimessä on ennen muuta sen tukeminen, että uudella työntekijällä on edellytykset onnistua työssään. Tämä vaatii yhtäältä perehdytyksen

6 Näitä olemme tarkastelleet kolmen esimerkin avulla Helsingin yliopistossa järjestetyssä Oppimisseikkailu –konferenssissa lokakuussa 2011 (Laulajainen & Vaattovaara & Wallinheimo & Ådjers 2011). Tässä artikkelissa käsiteltyjen esimerkkien lisäksi kyseisessä esityksessä tarkastelimme myös Kielikeskuksen ERI-ryhmän työtä erilaisten oppijoiden arjen ja oppimisen tasa-arvon edistämiseksi.

standardointia mutta toisaalta myös joustavuutta eli räätälöintiä tulokkaan taustan ja kokemuksen mukaan. (Mts. 20.) Perehdytys on Opetuksen ja oppimisen tuki - yksikön perustamisen myötä laajentunut vahvemmin myös pedagogisen perehdytyksen alueelle, jossa perehdytyksen dialoginen ja yhteisöllinen luonne erityisesti korostuvat; siinä missä hallinnollinen perehdytys on monilta osin yksisuuntaisempaa käytänteiden kuvaamista, pedagogisessa perehdytyksessä luonteenaista on vuorovaikutteisuus ja koko vastaanottavan organisaation kehittämispotentiaali.

Kielikeskuksen työjärjestykseen kirjattiin lähiesimiesten toimenkuviin sisällytettävä perehdytysvastuu vuonna 2005. Kielikeskuksen tavoiteohjelmaan vuosille 2007–2009 puolestaan kirjattiin (s. 9), että perehdyttämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Vuosille 2010–2012 laaditussa tavoiteohjelmassa perehdytyksen kehittämistavoitetta on edelleen täsmennetty seuraavalla tavalla (s.14): Uusien työntekijöiden perehdytyksestä tehdään läpinäkyvämpi ja kokonaisvaltaisempi prosessi ja valitaan sille vastaava henkilö, joka toteuttaa perehdytystä yhdessä Kielikeskuksen eri yksiköiden kanssa.

Perehdytys prosessina

Kielikeskuksessa työkuultuuriin kuuluu olennaisesti ajatus, että jokaisella uudella työntekijällä on oikeus hyvään perehdytykseen eli oikeus tulla perehdytetyksi. Tämä näkemys liittyy keskeisellä tavalla työyhteisöimme arvopohjaan, jossa yhteisöllisyyden kokemista ja työhyvinvointia arvostetaan ja pyritään myös tuottamaan (ks. Laulajainen & Karjalainen & Tuomi tässä julkaisussa). Kyseisen perehdytysideologian pohjalta alettiin pohtia, miten perehdytystyö saataisiin kattamaan kaikki Kielikeskuksen opetus- ja hallintoyksiköt.

Aluksi, vuonna 2009, laadittiin sähköinen perehdytyksen muistilista ⁷, jonka juuret ovat englannin yksikön esimiehen käymässä perehdytyskoulutuksessa ja hänen sen puitteissa laatimassaan Language Centre Orientation Programme -muistilistassa. Perehdytyksen muistilista on dokumentti, jossa on kirjattuna Kielikeskuksen keskeiset eri toiminnot ja niiden vastuuhenkilöt. Tämän checklist-tyyppisen rungon avulla on tarkoitus varmistaa, että perehdytys on kattava kaikkien tulokkaiden osalta, ja sen tarkoituksena on toimia muistilistana niin perehdytettävälle kuin perehdyttäjälle.

⁷ Syksystä 2012 olemme alkaneet nimittää perehdytysohjelmaksi nimettyä dokumenttia perehdytyksen muistilistaksi.

Perehdytyksen muistilistaa käytetään perehdytysuunnitelman tukena. Perehdytysuunnitelma on puolestaan lomake, jonka avulla käsitellään eri perehdyttämisvaiheiden tavoitteita sekä tulokkaan että Kielikeskuksen näkökulmasta. Sen avulla sovitaan myös perehdytykseen osallistuvien rooleista, ja aikatauluista. Näitä molempia dokumentteja, perehdytyksen muistilistaa ja perehdytysuunnitelmaa sekä niihin liittyviä asioita uusi työntekijä ja esimies käyvät läpi yhdessä.

Kielikeskuksen nykyisen perehdytysuunnitelman laatimiselle kimmokkeen antoi opintotoimiston suunnittelijan ja johtajan sihteerin yhdessä tekemä edellä mainitun englanninkielisen Language Centre Orientation Programme -muistilistan kääntäminen suomen kielelle ja päivittäminen sekä sittemmin Päivi Kupiaksen syksyllä 2010 Helsingin yliopistossa pitämä perehdyttäjäkoulutus, johon johtajan sihteeri Eija Ådjers Kielikeskuksen perehdytysvastaavana osallistui. Kun Kielikeskuksen perehdytyskäytäntöä alettiin koulutuksen harjoitustyönä suunnitella, haastateltiin hallinnon ja useiden kieliyksikköjen esimiehiä heidän perehdytystyönsä kartoittamiseksi. Käytyjen keskustelujen perusteella opetushenkilökunnalle ja hallintohenkilöstölle laadittiin omat perehdytysuunnitelmansa, joita esimiehet kommentoivat. Kehittämistyötä jatkettiin, kunnes Päivi Kupias koulutuksen vetäjänä hyväksyi suunnitelman.

Vaikka suunnitelmalomakkeet on kehitetty sopimaan erikseen opetus- ja hallintohenkilöstölle, perehdyttävä esimies noudattaa prosessin etenemistä kulloisessakin tapauksessa harkintansa mukaisesti räätälöimällä perehdytystä jokaiselle uudelle työntekijälle tämän tarpeiden mukaan. (Räätälöinti koskee käytännössä myös pedagogista perehdytystä, jota tuonnempana tarkastelemme erikseen.)

Perehdytysprosessi käynnistyy jo rekryointivaiheessa, jatkuu nimittämispäätöksestä ja virallisesti päättyy koeajan umpeutumiseen⁸. Opettajien osalta noin puolen vuoden päästä työn aloittamisesta käydään esimiehen ja uuden opettajan välinen keskustelu, jossa tarkastellaan mennyttä lukukautta ja suunnitellaan tulevaa lukuvuotta. Tässä vaiheessa opettajaa aletaan mielellään rekrytoida myös kielikeskuksessa toimiviin työryhmiin, jotka ovat keskeinen

⁸ Kuten tuonnempana ilmenee, työkuultuurimme pitää kuitenkin sisällään ymmärryksen siitä, että myös pidempään Kielikeskuksessa työskennelleet oppivat jatkuvasti uutta. Perehtyminen voidaan siten käsittää myös prosessina, jonka päätyminen ei ole ajallisesti tarkkarajainen.

yhteistoiminnallisen kehittämisen muoto⁹. Hallinto henkilön ja esimiehen välinen perehdytyksen loppukeskustelu käydään juuri ennen koeajan (4 kk) päättymistä.

Perehdytystilaisuus

Kielikeskuksessa on aina annettu henkilökunnalle jokaisen hallinnollisiin tehtäviin liittyvää perehdytystä, mutta vasta muutaman vuoden ajan tilaisuudet on järjestetty niin, että tulokkaat ja heidän esimiehensä ovat läsnä samassa tilaisuudessa. Korostettakoon, että perehdytystilaisuus on avoin koko henkilökunnalle, ja kutsu elokuussa järjestettävään tilaisuuteen lähetetäänkin koko työyhteisölle sähköpostitse kesä-heinäkuussa. Onkin ilahduttavaa, että myös talossa jo pidempään olleet opettajat ovat hyödyntäneet tämän mahdollisuuden päivittää tietonsa ja samalla tilaisuuden tutustua uusiin kielikeskuksilaisiin

Perehdytystilaisuudessa käsitellään sekä opettajille että hallinnon työntekijöille yhteisiä asioita kuten intranetin rakennetta ja sisältöä pääpiirteissään, opintoasioita ja niihin liittyviä opasasioita sekä itseopiskelu- ja av-palveluasioita. Tilaisuus käytännössä monelta osin elollistaa paperimuotoon kirjattua perehdytyksen muistilistaa, joka sisältää tulokkaalle valtavan määrän uutta informaatiota erityisesti, jos hän tulee työyhteisöömme Helsingin yliopiston ulkopuolelta.

Tämä perehdytyspäivä pidetään vuosittain elokuun loppupuolella. Päivän tavoitteena on tutustuttaa tulokas paitsi erilaisiin arjen käytänteisiin myös kielikeskuksen henkeen, työkuultuuriin ja eri yksiköiden kollegoihin. Perehdytyksestä ovat tältä osin päävastuussa kielikeskuksen eri hallintoyksiköiden edustajat.

Perehdytystilaisuutta on kehitetty siitä saadun palautteen pohjalta. Palaute on ollut hyvin myönteistä ja innostunutta:

”...Tuli tosi paljon asiaa ja mielestäni erinomaista että niin moni esittäytyi ja kertoi työnkuvastaan. Päivä toimii sikäläkin hyvin, että sen jälkeen on uudella työntekijällä selkeä kuva keneen ottaa yhteyttä, kuka hoitaa mitään jne.”

⁹ Tällaisia ryhmiä ovat OK-ryhmän ja YT-ryhmän lisäksi ERI-ryhmä (erilaisten oppijoiden asemaa ja oppimisen tasa-arvoa edistävä ryhmä), Viestintäryhmä, Tutkimuksen kehittämissyhmä, Kansainvälisyysryhmä, Laatu-ryhmä ja Tilasto-ryhmä.

”...Kaikin puolin tuli sellainen olo, että on hyvissä käsissä ja loisto paikassa!”

Pedagoginen perehdytyskokonaisuus ja sen suunnitteluprosessi

Pedagogista perehdytysosuutta alettiin suunnitella syksyllä 2010 Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikön muodostamisen myötä, jolloin pedagoginen yliopistonlehtori otti vastuulleen tämän osa-alueen kehittämisen. Edellä tarkastellussa, elokuisessa perehdytyspäivässä pedagogista perehdytystä käsitellään lähinnä esittelemällä pedagogisen kehittymisen rakenteita ja mahdollisuuksia – KOPS:n esittelyä lukuun ottamatta itse pedagogista perehdytystä toteutetaan tämän tilaisuuden ulkopuolella eri muodoissa, joita kuvaamme tässä luvussa pedagogisen perehdytyksen suunnitteluprosessin tarkastelun yhteydessä.

Pedagogisen perehdytyksen suunnittelu ja toteutus perustuvat yksinkertaiseen, yhteisölliseen toimintamalliin, joka on nykyään tyypillinen Kielikeskuksen kehittämishankkeille. Idea perehdytyksen laajentamisesta pedagogisen perehdytyksen alueelle syntyi ja käsiteltiin aluksi Opetuksen kehittämissyöryssä syksyllä 2010, jossa siitä alustavasti keskusteltiin ja jossa päätettiin työryhmän perustamisesta pedagogisen perehdytyksen kehittämiseksi. Idearyhmään liittyivät tässä vaiheessa OK-ryhmästä OOTU:n esimiehenä toimiva kehittämisspäällikkö, OK-ryhmän puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja (molemmat kielenopettajia) sekä Kielipalvelujen koulutus suunnittelija. Näin kehittämissyöryssä oli jäseniä, joilla oli enemmän tai vähemmän pitkä ja laaja-alainen kokemus opetus- ja kehittämistyöstä Kielikeskuksessa.

Tämän, OK-ryhmän jäsenistä koostuvan ydinryhmän lisäksi haluttiin idearyhmää kuitenkin laajentaa myös opettajilla, joilla on verrattain lyhyt kokemus kielikeskus kontekstista ja jotka olivat hiljattain itse olleet perehdytettävien roolissa. Heillä olisi arvokasta näkökulmaa ja annettavaa perehdytyksen kehittämiseen tuoreiden, henkilökohtaisten kokemustensa nojalla, kenties myös tuomisina jostakin muusta organisaatiosta. Uusia kielikeskuslaisia rekrytoitiin mukaan kehittämissyöryyn ottamalla heihin yhteyttä kasvotusten tai sähköpostilla. Henkilökohtaisesti lähestyttiin myös ruotsin yksikön esimiestä, jolla oli runsaasti rekrytointikokemusta ja pitkä kokemus perehdyttäjänä kieliyksikön esimiehen roolissa. Mukaan pyydettiin lisäksi kielikeskuksen perehdytysvastaava, johtajan sihteeri, jonka päävastuulla oli jo pidempään ollut hallinnollisen perehdytyksen kehittäminen (ks. edellä). Näiden lisäksi muita

mahdollisesti pedagogisen perehdytyksen kehittämistä kiinnostuneita kielikeskuslaisia kutsuttiin ryhmään koko yhteisölle suunnatulla ryhmäsähköpostilla.

Pedagogisen perehdytyksen laajentaminen

Pedagogisen perehdytyksen kehittämistä varten perustettiin alkuvaiheessa intranetin työryhmäalueelle oma tietokone, jonne ryhmän jäsenille (ja muiden mahdollisten kiinnostuneiden nähtäväksi) sijoitettiin taustamateriaalia. Tähän ikkunaan lisättiin myös tapaamisten muistiot, mistä oli erityisesti hyötyä sellaisille osallistujille, jotka tulivat mukaan ensimmäisiä kokouksia myöhemmin tai jotka olivat jostakin kokouksesta pois.

Kevään 2011 sekä lukuvuoden 2011–2012 aikana pedagogista perehdytyskokonaisuutta ideoitiin ja edistettiin kaikkiaan neljässä ryhmän tapaamisessa. Kokoonpano vaihteli jonkin verran, ja kokouksissa oli kulloinkin paikalla 5–10 henkilöä. Ensimmäisessä tapaamisessa keskityttiin pohtimaan perehdytyksen luonnetta, siihen liittyviä tarpeita sekä perehdyttäjien rooleja. Jo tuolloin syntyi ajatus **kummitoiminnasta** yhtenä uutena osana perehdytystä. Tämän tyyppinen perehdytyksen muoto on kehittynyt ja elänyt epävirallisena Kielikeskuksessa jo pitkään, ja se pitää sisällään muutakin kuin pedagogista perehdyttämistä – kulloinkin tarpeelliseksi osoittautuvia perehdytyksen elementtejä. Kehittämissyöryhmässä päädyttiin siihen, ettei kummitoiminnan luonnetta kannata kaavamaisesti esimerkiksi päättämällä, että jokaisella tulisi olla yksi nimetty kummi omassa yksikössään; käytännössä tulokas voi kokea kummikseen useita henkilöitä, jopa koko lähimmän yhteisönsä eli kieliyksikön, silloin kun yksikkö on pieni. Monipuolisessa kehittämissyöryhmässämme oli paljon tietoa ja kokemusta siitä, miten kieliyksiköissä – joiden henkilöstön koko vaihtelee muutamasta yli kahteenkymmeneen – valmiudet kummiuteen muodostuvat luontaisesti eri tavalla, ja tätä luontaisuutta haluttiin jatkossakin tukea.

Seuraavassa kokouksessa jatkettiin perehdytyksen kokonaisstruktuurin pohtimista työnjaon kannalta eli missä määrin ja millä tavoin pedagogista perehdytystä toteutettaisiin kieliyksiköissä ja millä tavoin kieliyksikkörajat ylittävänä perehdytystoimintana.

Kokonaisuuden suunnittelussa edettiin siten, että viimeistä edellisen kokouksen pääteemana oli suunnitella **kurssin huoneentaulun** sisältöjä. Tämä olisi perehdytyksen laji tai muoto, joka hyödyttäisi kokemustaustasta riippumatta

kaikkia opettajia. Idea tästä kulkeutui ryhmään opintotoimiston työntekijöiltä, jotka olivat havainneet, että opettajilla on toisinaan vaikeuksia muistaa kaikkien kurssiin liittyvien rutiinien toimittamista ajallaan. Huoneentaulusta olisi hyötyä myös pedagogiselta kannalta, kurssin linjakkaan suunnittelun (constructive alignment, Biggs 2003) tukena. Kurssikohtainen huoneentaulu on siis suunniteltu kronologisesti eteneväksi muistilistaksi, johon voi kirjata opetusta koskevat toimet ennen kurssia, kurssin alussa ja kuluessa sekä kurssin lopussa ja sen päätyttyä. Tarkempaan ideointiin kutsuttiin mukaan idean isä, opintotoimiston suunnittelija, jonka kanssa pohdittiin myös huoneentaulun sähköisen version toteutusta.

Puolentoista vuoden ajalle sijoittuneen kokoussarjan jälkeen pedagogisen perehdytyksen kokonaisuus koettiin tältä erää kokeiluvalmiiksi. Ehdotus vietiin OK-ryhmään, joka hyväksyi sen. Muut kaksi pedagogisen perehdytyksen muotoa, jotka päätettiin ottaa käyttöön, olivat Opetuksen ja oppimisen tuki -yksikön, OOTU:n **tervetulokahvit uusille opettajille** sekä **pedagoginen iltapäivä**.

Opetuksen kehittämysyksikkö voi helposti jäädä opettajalle arjessa etäisemmäksi kuin oma kieliyksikkö. OOTU:n tervetulokahvit on uusille tulokkaille tarkoitettu, luonteeltaan melko epämuodollinen, vain kevyesti suunniteltu tapaamistuki, jonka tarkoituksena on molemminpuolinen tutustuminen. Tervetulokahveilla keskustellaan muun muassa tulokkaiden mahdollisista kehittämis- ja tutkimusintresseistä sekä koulutustoipeista. Ajatuksena myös on, että rupattelutuokion jälkeen tulokkaan kynnys ottaa yhteyttä OOTU:n toimijoihin olisi matala. Ootulaisille tilaisuus puolestaan tarjoaa mahdollisuuden saada tietoa tulokkaiden vahvuusalueista ja pedagogiseen kehittymiseen liittyvistä toiveista, odotuksista ja suunnitelmista. Ensimmäisten kahvitaukioiden pohjalta lähtikin liikkeelle esimerkiksi suunnitelma monimuoto-opetuksen kehittämisestä työpajatyöskentelyn avulla.

Kielikeskukseen ei käytännössä rekrytoida opettajia, joilla ei ole ennestään pedagogista koulutusta ja kokemusta. Sen vuoksi sen tyyppistä pedagogista perusperehdytystä, jota Helsingin yliopisto ja monet sen yksiköt uudelle henkilöstölleen tarjoavat, ei ole Kielikeskuksessa koettu tarpeelliseksi tarjota perehdytystilaisuuden muodossa. Sen sijaan ryhdyttiin ideoimaan pedagogista iltapäivää, jollainen säännöllisesti toteutettavana konseptina voisi ulottautua tukemaan koko kielikeskusyhteisön pedagogisen kehittymisen yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta. Pedagoginen iltapäivä on suunnattu koko työyhteisölle. Se on suunniteltu järjestettäväksi kevään lopulla (ensimmäistä kertaa vuonna 2013), ja sen perehdyttävä rooli on selkeästi luonteeltaan dialoginen: ajatuksena on, että uudet opettajat voisivat oman, ensimmäisen työvuotensa ja toisaalta oman

kokemustaustansa pohjalta esittää näkemyksiään ja kokemuksiaan ”first year experience” -tyyppisesti. Taustalla on ajatus siitä, että organisaatiolla on mahdollisuus oppia uutta ja reflektoida toimintaansa tulokkaissa heränneiden näkemysten ja heidän ensikokemuksensa pohjaavien ajatusten kautta. Uusien opettajien rooli Pedagogisessa iltapäivässä voi vaihdella heidän toiveittensa sekä tarpeen ja tilanteen mukaan. Tilaisuus voidaan suunnitella joko teemälähtöisesti (keskittymällä johonkin tiettyyn pedagogiseen teemaan) tai osallistujalähtöisesti, keskittymällä esimerkiksi uusien opettajien toivomiin tai esiin nostamiin kysymyksiin. Tavoitteena on joka tapauksessa ajatusten jakaminen ja keskustelun kytkeminen Kielikeskuksen opetussuunnitelman sisältämiin pedagogisiin periaatteisiin ja niiden mahdolliseen muokkaustarpeeseen. Pedagogisen iltapäivän suunnittelusta vuosittain vastaa pedagoginen yliopistonlehtori yhdessä OK-ryhmän ja uusien opettajien kanssa.

Yliopistopedagoginen koulutus

Otamme tässä yhteydessä lyhyesti esiin myös Kielikeskuksen henkilöstölleen tarjoaman yliopistopedagogisen koulutuksen, koska siinä korostuu pedagogisen perehtymisen yhteisöllinen, pitkäjänteinen ja vuorovaikutteinen prosessiluonne. Helsingin yliopistossa on ollut tarjolla yliopistopedagogista arvosanakoulutusta 2000-luvun alusta lähtien. Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö on keskittynyt koulutuksen tarjoamiseen opetushenkilöstölle aina 60 opintopisteen laajuiseksi koulutuskokonaisuudeksi asti; tiedekuntien ja erillislaitosten pedagogiset yliopistonlehtorit ovat tarjonneet erityisesti perusopintojen moduuleita Opetus ja oppiminen yliopistossa (5 op) ja Opetuksen linjakas suunnittelu, toteutus ja arviointi (5 op) omille jatko-opiskelijoilleen. Kielikeskuksessa yliopistopedagogiikan kurssit käynnistyivät syksyllä 2011. Kurssit on kohdennettu ja räätälöity erityisesti kielenopettajille – mutta ne ovat avoimia myös hallinto henkilöstölle¹⁰, jonka edustajia on tähän mennessä ollut jokaisessa koulutuksessa mukana.

Yliopistopedagoginen koulutus voi edustaa uudelle tulokkaalle yhtä pedagogisen perehdytyksen muotoa, mutta ennen kaikkea kurssit toimivat koko työyhteisön oppimisympäristönä. Yhteistoiminnallisen oppimisen (ks. esim. Sahlberg & Sharan 2002) ja yhteisten oppimiskokemusten voi nähdä poikivan uusia ideoita oman työn kehittämiseen (Evesti, Kattainen & Vaattovaara 2012, tekeillä; ks.

10 Syksystä 2012 alkaen koulutukset ovat olleet maksullisina avoimia myös muiden kielikeskusten henkilöstölle. Perusmoduulien lisäksi suunnitteilla ovat kieltenopettajille räätälöidyt jatkomoduulit Kielenoppimisen arviointi (5 op) sekä Kielenoppimisen ohjaus (5 op).

myös Kattainen & Vänskä tässä julkaisussa). Tämän lisäksi yhdessä oppiminen lisää innostusta ja työhyvinvointia, mikä edelleen vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta (vrt. myös Paasivaara & Nikkilä 2010, 8). Yliopistopedagoginen koulutus on osoittautunut viitekehykseksi, jossa niin uudet kuin kokeneetkin opettajat voivat yhdessä oppia uutta ja saada eväitä oman opetuksensa kehittämiseen. Keskeisenä voi pitää myös sitä, että koulutuksesta on lähtenyt itämään erilaisia kehittämisen siemeniä, joista kasvava hyöty ei jää pelkästään yksilön haltuun, vaan rikastuttaa laajemminkin työyhteisön kehittämistä.

Koulutus- ja perehdytystilaisuudet sekä niissä toteutettavat yhteistoiminnalliset työskentelymuodot voivat siis jo itsessään tarjota kasvualustan uusille ideoille ja tukea näin työyhteisössä juurtuvaa innostusta, yhteisöllisyyttä ja tätä kautta yksilön kokemaa työniloa.

Yhteisöllisyys laatua tuottavana voimana

Helsingin yliopistossa kesäkuussa 2012 vahvistetuissa Opetuksen ja opintojen eettisissä periaatteissa todetaan seuraavasti:

”Hyvän yhteisön tunnistaa siitä, että siihen kuuluvilla on yhteiset päämäärät ja että omaksutut toimintamallit toteuttavat yhteisiä, tavoitteista nousevia intressejä. Ihanteen mukainen toiminta on avointa ja siinä toteutetut käytännöt ovat johdonmukaisia ja läpinäkyviä. Työolot ja käytänteet on suunniteltu ja järjestetty niin, että ne palvelevat tehtävän toteuttamista ja tukevat hyvinvointia ja jaksamista. Eri asemassa olevat kokevat, että asioiden hoitamiseksi kehitetyt menettelytavat ovat reiluja ja oikeudenmukaisia.”

(<http://www.helsinki.fi/opetus/eettiset-periaatteet/>)

Lainauksessa kiteytyy olennainen myös tässä artikkelissa tarkastellun yksittäisen yksikön, Helsingin yliopiston kielikeskuksen toimintaperiaatteesta. Avainasemassa laadulle ja yhteisöllisyyden kokemiselle ovat vuorovaikutus ja luottamus sekä työyhteisön läpäisevä osallistaminen siihen kehittämistyöhön, joka koko yhteisöä koskee. Osallisuudet ovat luonnollisesti aina resurssikysymyksiä, jotka on huomioitava niin yksikön kuin yksilön kannalta. Läsä on myös jatkuva kehittymisen vaatimus, joka nyky-yliopistossa on välttämättömyys jo pelkästään ulkoapäin tulevien muutospaineiden vuoksi. Myönteinen asenne kehittämiseen ja kehittymiseen koko yhteisön tasolla on kuitenkin omiaan tukemaan uudistumiskykyä ja tunnetta siitä, että asioita voi

aina tehdä vieläkin paremmin tai tarkoituksenmukaisemmin. Yhteisöllisyyden kokemus puolestaan lujittaa halua kehittämiseen ja kehittymiseen sekä tunnetta siitä, ettei milloinkaan tarvitse jäädä työssään yksin.

Lähteet

Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at University. 2nd ed. Bickingham: SRHE & Open University.

Einistö, P. (2006). Toimivat prosessit. FINAS-päivä 26.1.2006. Laatuokeskus Excellence Finland. http://www.mikes.fi/documents/upload/finas-paiva2006_einisto.pdf (31.5.2012)

Evesti, L. & Kattainen, S. & Vaattovaara, J. (2012). Staying on top: enhancing professionalism through teacher-admin collaboration. Esitelmä CercleS-konferenssissa 6.-8.9.2012, Lontoo.

Evesti, L. & Kattainen, S. & Vaattovaara, J. (tekeillä). Enhancing professionalism through teacher-administration collaboration in University Pedagogy training.

Fränti, J. (toim.) (2009). Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa – kehittävää vertailuoppimista kielikeskustiimeissä. LAAKEA-hanke. FINELC-Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto. <http://www.helsinki.fi/kksc/julkaisut/OPSloppuraportti.pdf> (24.4.2012)

Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. (2001). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo, WSOY.

Helsingin yliopisto. Laatu ja arviointi. <http://www.helsinki.fi/laatu/index.html> (20.8.2012)

Helsingin yliopiston Opetuksen ja opintojen eettiset periaatteet. <http://www.helsinki.fi/opetus/eettiset-periaatteet/>. (3.1.2012.)

Helsingin yliopiston tutkinto- ja oikeusturvajohtosääntö (27.4.2011).

Hildén, A. (2009). Esipuhe. Julkaisussa Fränti, J. (toim.), Opetussuunnitelmaprosessit kielikeskuksissa – kehittävää vertailuoppimista kielikeskustiimeissä. LAAKEA-hanke. FINELC-Suomen yliopistojen

kielikeskusten verkosto. <http://www.helsinki.fi/kksc/julkaisut/OPSloppuraportti.pdf> (24.4.2012).

Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38 (5), 365–379.

Karjalainen, A. & Lapinlampi, T. & Jaakkola, E. & Alha, K. (2003). Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.), *Akateeminen opetussuunnitelmatyö* (s. 25–51). Opetuksenkehittämisyksikkö, Oulun yliopisto. <http://www.oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf> (luettu 24.4.2012)

Karjalainen, S. & Lappalainen, P. & Laulajainen, T. & Nordström-Ylönen, R. (2010). Käytännön yhteisöllisyyttä rakentamassa. *Peda-Forum* 2/2010, 41–43.

Kattainen, S. & Vänskä, H. (2012). Opas, tulkki vai tiedottaja? Opiskelijoiden ohjauksen monet tehtävät Kielikeskuksessa (tässä julkaisussa).

Kielikeskuksen tavoiteohjelma 2007–2009. http://www.helsinki.fi/kksc/perustiedot/dokumentit/Tavoiteohjelma_2007_2009.pdf (8.11.2012).

Kielikeskuksen tavoiteohjelma 2010–2012. http://www.helsinki.fi/kksc/perustiedot/dokumentit/tavoiteohjelma_kielikeskus_2010_hyvaksytyy.pdf (8.11.2012).

Kielikeskuksen opetussuunnitelma (KOPS) 2009–2010 ja 2010–2011. Kielikeskus, 25.11.2008. (Julkaisematon lähde).

Kielikeskuksen opetussuunnitelma (KOPS) 2011–2012 ja 2012–2013. Kielikeskus, 30.5.2011. http://www.helsinki.fi/kksc/perustiedot/dokumentit/KOPS_2011-2013_suomi.pdf (8.11.2012).

Kielikeskuksen vuosikertomus (2011). <http://www.helsinki.fi/kksc/perustiedot/dokumentit/Vuosikertomus2011/index.html#> (1.6.2012)

Krokfors, L. (2012). Opetussuunnitelma - millainen ja miksi? Tiedekunnan opetussuunnitelma-johtamisen työväline, johdatus ryhmätyöskentelyyn ja yhteenveto. Esitys Opetustoiminnan johtamisen kutsutyöpajassa - Paasitorni II, 29.2.2012.

Kupias, P. & Peltola, R. (2009). *Perehdyttämisen pelikentällä*. Helsinki: Palmenia.

- Laulajainen, T. & Karjalainen, S. & Tuomi, U-K. Muuttuva kielikeskus – muuttuva esimiestyö (tässä julkaisussa).
- Laulajainen, T. & Vaattovaara, J. & Wallinheimo, K. & Ådjers, E. (2011). Laatu arjessa, arki laadussa - hallinnon ja opettajien yhteistyö. Posterit Oppimisseikkailussa, Helsingin yliopisto, 25.–26.10.2011.
- Lindström, K. toim. (1994). Terve työyhteisö: kehittämisen malleja ja menetelmiä. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. (2006). Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10: 2006. Tampere.
- Myyry, L. & Toom, A. & Vaattovaara, J. (tekeillä). Helsingin yliopiston pedagogiset yliopistonlehtorit verkostona. (HY:n hallinnon julkaisuja).
- Mäkisalo, M. (2003). Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Helsinki: Tammi.
- Mönkkönen K. & Roos S. (2010). Työyhteisötaidot. Unipress.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010). Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kirjapaja.
- Repo, S. (2010). Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) (2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Wilhelmsson, T. (2012). Rehtorin puheenvuoro. Opetustoiminnan johtamisen kutsutyöpaja - Paasitorni II, 29.2.2012.

II

På väg mot akademiskt kunnande

Learning academic skills

SKRIVA OCH PLÅGAS – HUR KAN MAN SOM LÄRARE I SKRIVANDE STÖDA STUDENTERNA?

Åsa Mickwitz

The aim of the study was to analyze the problems university students have regarding the writing of academic texts in their native language, in this case Swedish, and to present some solutions to these problems. In the article I discuss the most essential problems regarding writing in higher education, for example the reasons why students feel they do not have access to the academic discourse. The results of the study demonstrate that students usually struggle with four types of problems regarding their writing. These problems are discussed in the paper, and some solutions to them introduced.

Academic writing courses should, for example, follow the principle of constructive alignment. That is, all components in the course are supposed to be aligned with each other. The teachers should also explain to the students what is expected from their texts, and how to produce academic texts. Students need to be given formative feedback from the teacher or the adviser during the writing process. To avoid “meaningless writing”, students should also be given the opportunity to publish their essays.

Inledning

Min sjuåriga dotter Matilda har någon gång frågat mig vad jag jobbar med. ”Jag lär studenterna på universitetet skriva”, svarade jag. Då har hon skrattat och sagt: ”KAN de inte skriva? Det kan ju till och med jag!”

Så enkelt det vore att betrakta skrivande som min dotter gör – att det bara är att rada satser efter varandra. Men alla som någon gång producerat text som ska läsas av andra vet att det är ett hårt och svårt jobb. Det är svårt att komma igång, det är svårt att producera text, och det är svårt att formulera sig.

Det är således inte förvånande att studenterna vid universitetet upplever motstånd när de ska skriva. Men skrivteknik och genrekunskap är ett redskap som studerande vid ett universitet måste behärska för att nå framgång i studierna, och skrivkramp något studenterna måste komma över. Studenterna måste lära sig att använda redskapet för att kunna skapa de texter som krävs vid universitetet och i arbetslivet (se också Blåsjö 2004).

Syftet med den här artikeln är därför att reflektera över vilka problem studenterna stöter på i sitt skrivande, på i första hand sitt modersmål, samt hur lärare i

skrivande kan stöda studenternas skrivprocess. Jag vill också diskutera, och ge andra lärare i skrivande tips om, på vilket sätt man kan förbättra dagens skrivundervisning så att den faktiskt stöder studenternas skrivande. En ur min synvinkel intressant aspekt som jag också tar upp, är om dagens universitet lär studenterna skriva så att det stöder deras lärande, eller om det skrivande som praktiseras vid dagens universitet har enbart syftet att reproducera kunskap.

Med *akademiska* eller *vetenskapliga texter*¹ menar jag i denna studie sådana texter som produceras vid ett universitet eller en högskola i vilka bl.a. följande kriterier uppfylls: klarhet, genomskinlighet, objektivitet, god akribi, analys, anpassning till rådande skriftspråksnormer och ett utvecklat kritiskt-analytiskt förhållningssätt (se t.ex. Dysthe m.fl. 2002).

I denna artikel diskuteras skrivande vid i första hand Helsingfors universitet, på ett allmänt, icke språkspecifikt plan. Jag syftar således inte alltid nödvändigtvis på studenter med svenska som modersmål, och kurser i skrivande på svenska, även om jag personligen undervisar i skrivande enbart på svenska.

Skrivande och lärande vid universitetet

I detta kapitel diskuterar jag vilka hjälpmedel det finns för studenterna i deras skrivande, vad deras skrivproblem eventuellt beror på och slutligen skrivinläring och skrivundervisning utifrån ett lärandeperspektiv.

Synen på skrivande vid universitetet

Under olika tider, och inom olika discipliner, har man uppfattat skrivandet som fenomen på olika sätt, och de olika uppfattningarna har naturligtvis präglat skol- och universitetsundervisningen i skrivande. Ända till på 1980-talet var den rådande uppfattningen om skrivande att det var en form av praktisk förmåga (Svinhufvud 2007, 26) där rättskrivningen var a och o, och en felfri text automatiskt uppfattades som en bra text. Denna syn präglar fortfarande skrivundervisningen rent generellt i hög grad. Senare började man dock skapa sig

¹ Det finns en betydelseskilnad mellan akademiska och vetenskapliga texter. Med akademiska texter syftar man vanligen på alla texter som skrivs vid ett universitet, oberoende av om dessa uppfyller kraven på vetenskaplig stil. Vetenskapliga texter syftar å andra sidan på sådana texter som uppfyller kraven på en vetenskaplig stil.

en bredare uppfattning om vad skrivande är. Skrivandet började bl.a. betraktas som en process och som del av en social och en socialpolitisk verksamhet (Svinhufvud 2007, 33–50). I skolundervisningen började man även allt mer uppskatta kvalitativa egenskaper i elevernas texter, i stället för att enbart fokusera på rättskrivning och grammatik. I dagens skrivundervisning vid universitetet är synen på skrivande betydligt mer mångfasetterad än tidigare, även om synen på den felfria texten som en bra text fortfarande delvis finns kvar.

På samma sätt som synen på skrivande har förändrats, har också utbudet av olika typer av skrivguider ökat. Det finns en uppsjö av handböcker i skrivande, framför allt i vetenskapligt skrivande. Många av dem syftar till att hjälpa studenten att planera, strukturera och bearbeta sin text, och ger också exempel på t.ex. vilka typer av texter man skriver vid ett universitet, och hur stilen i den akademiska texten ser ut (se bl.a. Jarrick & Josephson 2010). Andra behandlar i stor utsträckning den akademiska textens formalia och dess grafiska form (t.ex. Schött m.fl. 2007).

Det finns dock på flera plan ett problem med dagens kurser i skrivande vid universitetet – och då syftar jag inte enbart på rena skrivkurser, utan också på seminarier och liknande som har som syfte att fungera som stöd i processen med ett slutarbete. I många av dessa kurser tar läraren upp samma teman som i handböckerna i skrivande; hur en akademisk text ser ut, vad den består av, hur man gör upp en litteraturlista, referensteknik osv.. Det är också vanligt att läraren, framför allt i skrivkurserna, tar upp vanliga grammatiska fel som studenter ofta gör, samt går igenom skrivregler och språknormer. Samma lärare som håller kurser i skrivande, granskar vanligtvis också språkdräkten i de s.k. mognadsproven som studenterna skriver. Språkgranskare vid de finländska universiteterna som läser mognadsprov och studenters avhandlingar fokuserar dock många gånger på tekniska aspekter i texten, t.ex. skribenternas användning av termer och begrepp (se t.ex. Vidjeskog 2011), framom att gå in på mer övergripande och strukturella problem. Detsamma gäller den feedback läraren ger på studenternas övningstexter för en kurs. Det är arbetsdrygt och krävande för läraren att sätta sig in i en text på djupet, och en utmaning att ge respons så att studenten faktiskt kan förbättra sin text.

Problemet är således att kurser och feedback som i första hand fokuserar på tekniska och grammatiska aspekter knappast förbättrar studenternas förmåga att skapa bättre och mer flytande texter. Det hjälper inte studenten att skriva en bättre text, om undervisningen enbart fokuserar på hur man gör upp litteraturlistor, hänvisar korrekt eller hanterar begrepp. Det räcker heller inte med att läraren räknar upp vilka typer av grammatiska strukturer studenten bör undvika i en vetenskaplig text, för att han eller hon ska lyckas undvika dem i sitt

eget skrivande. Studenterna lär sig alltså inte att förstå vad det innebär att producera goda texter genom att kunna reproducera fakta om skrivande, utan de måste ha möjlighet att tillämpa denna kunskap tillsammans med läraren och andra studenter.

Studenternas skrivande vid universitetet är mångfasetterat och därför också svårgripbart. I följande kapitel diskuterar jag därför skrivande i ljuset av olika typer av lärande.

Olika typer av lärande

I det följande diskuterar jag skrivande i förhållande till lärande och till kunskap. Eftersom förmågan att skriva är en annan typ av kunskap än t.ex. förmågan att memorera fakta är det relevant att kort diskutera dessa skillnader.

Inom universitetspedagogiken skiljer man mellan olika typer av lärande hos studenterna; ett djupinriktat förhållningssätt och ett ytinriktat förhållningssätt (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala och Pyhältö 2009). En student med ett ytinriktat förhållningssätt koncentrerar sig på att lära in fakta och kunna reproducera denna, medan en djupinriktad student fokuserar på att förstå och integrera den nya kunskapen i hans eller hennes tidigare kunskaper. För att man som student ska lära sig skriva goda texter så fungerar det inte att tillämpa ett ytinriktat förhållningssätt, eftersom han eller hon i så fall endast lär sig att reproducera t.ex. skrivregler. Detta gör, som ovan nämnts, dock inte studenten till en bättre skribent, det gör bara att han eller hon kan upprepa t.ex. kommateringsregler i svenskan. Tanken om att kunskap är överförbar som sådan från en person till en annan har också kritiserats hårt (Blåsjö 2004, 35). För att verkligen nå en bättre skrivförmåga är studenten tvungen att tillämpa ett djupinriktat lärande, dvs. förstå principerna för hur man planerar, strukturerar och bygger upp en text – och därefter lära sig tillämpa dessa kunskaper för att kunna integrera dem i sin kunskap om ämnet.

På samma sätt bör naturligtvis läraren i skrivande förhålla sig djupinriktat till den kunskap han eller hon vill förmedla. Inom pedagogiken talar man i detta fall om innehållsfokuserade och lärandefokuserade lärare (Postareff & Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Innehållsfokuserade lärare strävar efter att överföra faktainnehåll till sina studenter och förväntar sig att dessa ska kunna reproducera denna, medan lärandefokuserade lärare strävar efter att få studenterna att förstå det studerade materialet. En lärare som undervisar i skrivande måste således

fokusera på att lära studenterna att förstå och tillämpa regler för skrivande snarare än att försöka överföra faktakunskaper. Vid skrivinläring handlar det således i mycket hög grad om att studenterna måste få möjlighet till ett djupinriktat lärande, för att tillgodogöra sig ett många gånger personligt tillvägagångssätt för att formulera sina tankar i skrift, och för att planera sin tid och sin skrivprocess.

Skrivförmågan är således en komplicerad kunskap, som egentligen kräver flera olika färdigheter av skribenten, bl.a. ämneskunskaper, kunskap om textgenrer och om skrivprocessen. I det följande diskuterar jag problem som förekommer i universitetsstudenters texter, samt orsaker till att de upplever svårigheter med sitt skrivande.

Orsaker till studenternas skrivsvårigheter

Det finns många orsaker till att studenter upplever problem med att skriva när de kommer till ett universitet. En orsak är vanligtvis att studenterna förväntas producera helt andra typer av texter vid universitetet än i gymnasiet. Steget mellan gymnasium och universitet är långt, och studenterna inser ofta inte att det krävs en annan typ av skrivande vid universitetet (se också Ask 2005). Ofta föredrar studenterna att skriva texter ”med egna åsikter” eller som i citatet nedan ”påhittade historier”, framom akademiska texter:

Jag gillar att skriva, men akademiska texter är inte lika roliga som påhittade historier. Man kan dock kanske smyglitteraturisera dem lite grann. Jag har hur som helst noterat att ända nu till mitt fjärde universitetsår, har ingen egentligen lärt oss att skriva akademiska essäer.

I citatet framgår det också att ingen egentligen har förklarat för denna student vad en akademisk text är. Detta är uppenbarligen ett generellt problem vid universitetet, också i Sverige. Enligt Blåsjö (2004, 291) anser lärarna ofta att ett visst sätt att tänka och skriva är centralt inom ett visst akademiskt ämne. Lärarna tydliggör dock inte för studenterna hur detta tänkande ser ut och hur det ska formuleras i en text. Ask (2005) hävdar dock att det är en nödvändighet att studenterna lär sig det akademiska tänkandet och skrivandet för att de ska kunna socialisera in sig i universitetsvärlden och producera texter som kan accepteras där:

Appropriering av de nya kommunikativa redskap som det akademiska skrivandet förutsätter, kräver att diskurskraven görs

tydliga för studenten. Det är alltså föga troligt att studenten på egen hand ska kunna erövra ett akademiskt språk. Ett sådant erövrande kräver både individuella och institutionella insatser och en lärandemiljö som öppnar för en medveten utveckling av det akademiska skrivandet. (Ask 2005, 10)

Generellt sett strävar man vid universitetet således efter att studenterna ska skriva in sig i sin egen vetenskapliga tradition– och de bör därför få grepp om och förstå konkret vad just denna skrivtradition är, och hur den skiljer sig från andra typer av skrivtraditioner inom andra ämnen. Studenterna förväntas därmed skriva in sig i den ämnesspecifika traditionen, den s.k. praktikgemenskapen, de studerar inom, inte behärska enbart ett ”allmänt” vetenskapligt skrivande². Blåsjö (2007, 30) kallar dessa resurser som studenterna förväntas behärska för medierande redskap.

En orsak till studenternas skrivsvårigheter är således glappet mellan gymnasiet och universitetet, och den osäkerhet som uppstår hos studenterna när de upplever att ingen berättar för dem vilka typer av texter som förväntas av dem. Men för en del studenter är det dock lättare än för andra. Studenter från akademiska hem har enligt Ask (2005) lättare att ta till sig det vetenskapliga tänkandet och skrivandet, eftersom de har vuxit upp med och lärt sig använda samma s.k. sociolekt hemma som de möter vid universitetet. Och i och med att allt fler studenter från icke-akademiska hem äntrar universitetet, ställer detta högre krav på att lärarna faktiskt gör klart för studenterna vad den akademiska diskursen kräver; hur tänker man och skriver på ”akademiska”? Över huvudtaget uppfattas den vetenskapliga stilen vid universitetet som svår för studenterna att lära sig behärska. Många studenter har svårt att förstå syftet med den, och uppfattar den vetenskapliga stilen som torr och tråkig:

Det känns som om det jag producerar i textväg är det jag vill kommunicera till den yttre världen. Om mig. Om mitt innersta sanna jag. [...] Min text är lite som musik. Vacker, finurlig, och som bäst perfekt och med en liten knorr. Problemet är ju bara att en gradu inte är så vacker, finurlig eller ”knorrig”.

Men det finns också andra orsaker till studenternas skrivsvårigheter än att genren känns svår att behärska. Det är ett faktum att många studenter misslyckas med att ta en examen just för att de inte klarar av att färdigställa sin pro gradu-avhandling eller sin doktorsavhandling. I många fall kan detta förmodligen förklaras med att studenterna saknar förmågan att planlägga sitt skrivande och att

² Den vetenskapliga genren kan alltså inte på något sätt anses vara homogen. Alla ämnesdiskurser har sin egen syn på den vetenskapliga texten, och vilka krav den ska uppfylla. (Se också Blåsjö 2007.)

de inte får tillräckligt med stöd av sin handledare eller av andra studenter i skrivprocessen, och att slutarbetet därmed känns som ett alldeles för stort projekt för dem (se också Svinhufvud 2010).

I början av mina skrivkurser brukar jag be studenterna skriva 10 minuter om sitt förhållande till skrivande. De flesta studenter anser att det allra svåraste är att komma igång med hela skrivprocessen, speciellt om syftet är att påbörja ett större skrivprojekt:

Oftast undviker jag att skriva eftersom det känns jobbigt och jag vet hur stort arbete det kommer att bli. Jag skjuter upp det för att det känns jobbigt och omöjligt. Men då jag skjuter upp det känns det ännu jobbigare för att jag sedan har mycket mer jag måste skriva och har mindre tid på mig än om jag börjat genast.

Ett tredje problem som kan anses präglad i första hand svenskspråkiga studenters väg till ett akademiskt skriftspråk på svenska kan anses vara mer eller mindre kopplad till domänförlusten till engelska inom den akademiska diskursen (se Mickwitz 2008 och 2011).³ Inom universitetsvärlden (och främst inom vissa discipliner som t.ex. naturvetenskaper och medicin) innebär domänförlusten att forskarna inte längre producerar vetenskapliga avhandlingar och artiklar på svenska, utan enbart på engelska. Studenterna påverkas då dels språkligt av de källor på engelska som de läser och använder för sina uppsatser som de skriver på svenska. Dels, och något som kanske kan anses vara ännu mer problematiskt, har studenterna inte modeller för vetenskapliga texter på svenska, eftersom det inom många discipliner saknas sådana. Studenterna känner helt enkelt inte till hur de ska formulera sig på akademisk svenska, och det finns inga texter som de kan läsa för att lära sig detta.

Om studenterna av olika orsaker inte själva kan formulera en egen självständig text leder detta ofta till att de ligger för nära källtexterna – de översätter textsnuttar från källor på engelska eller finska till svenska och placerar in dem i den egna texten – alternativt skriver studenterna av texter från svenskspråkiga källor och använder dem som sina egna. I vissa fall består hela uppsatser av reproducerad text mer eller mindre med hjälp av copy-paste-metoden. Studenternas uppsatser utgörs av textbitar från olika källor, och det saknas vanligtvis ett analytiskt och argumenterande grepp i uppsatserna. Också Ask (2005) diskuterar problemet med avskrivning:

³ Inflytande från engelska är på intet sätt ett problem enbart i den svenska universitetsvärlden, det förekommer också inom den finska diskursen. Av olika orsaker kan dock svenskan som språk anses vara mer präglad av engelskan, än finskan är. För vidare läsning om dessa orsaker se Mickwitz 2010.

Studenterna har ännu inte förstått att de inte ska skriva av lärobokstext, vilket visar sig i den tendens till avskrift som alla studenter i studien[...] gör i sina texter. Vålvilligt tolkat är imitation ett stapplande steg på väg mot att kunna formulera innehållet med egna ord, men i diskurskraven på alla universitetsutbildningar ingår medvetenhet om att avskrift i den omfattning materialet visar aldrig kan accepteras. (Ask 2005,109)

Ett fjärde problem inom skrivandediskursen på ett universitet är att studenterna egentligen inte skriver texter som är kommunikativa, dvs. syftet med studenttexter är inte att skribenten verkligen vill rikta sig till en viss läsargrupp, utan studenterna skriver för att få studiepoäng eller för att få en examen. Skrivandet är således rituellt, dvs. texten ingår i en diskurs där det finns vissa regler och ritualer för skrivandet (se också Berge 1988). Risken med ett sådant förhållningssätt till skrivande blir att skrivandet inte känns meningsfullt för studenterna. Den stora frågan inom skrivforskningen sedan 1980-talet har därför varit den, hur studenterna vid universitetet kan lära sig behärska en skrivgenre utan reella mottagare av texterna, eller om de lär sig behärska skrivandet först när de faktiskt blir tvungna skriva för en mottagare (Blåsjö 2007). Att studenterna och forskarna skriver för sitt eget lärandes eller förståelses skull har ett värde i sig, men förmodligen skulle studenternas motivation att skriva öka om de faktiskt skulle skriva för en mottagare, och bygga upp sin forskning utgående från deras eget intresse inom ett ämne (Booth 2004).

En relevant fråga i denna kontext blir då varför man överhuvudtaget skriver vid ett universitet. Forskarna och lärarna skriver för att bygga upp kunskap för sig själva och för universitetet och samhället, men också för att meritiera sig. Studenterna skriver oftast för att få studiepoäng, även om lärarnas syfte med studenternas skrivande är att de ska lära sig något om sitt ämne. En av de viktigaste orsakerna att skriva (om man ser till skribentens egna orsaker) är faktiskt att man lär sig och förstår saker (se t.ex. Booth 2004, Svinhufvud 2010) genom att skriva.

Ett stort dilemma vid dagens universitet är således att studenterna, precis som på gymnasiet, fortfarande skriver texter för att visa hur mycket det kan, i stället för att skriva för att göra klart för sig själva vad de förstår och inte förstår (se också Dysthe 2002). I och med detta tankesätt blir skrivande ett sätt att reproducera kunskap. I värsta fall samlar studenterna in information från olika källor, ofta utan att helt och hållet förstå den, och gör därefter ett lapptäckte av denna kunskap i form av en "egen" uppsats.

Om man å andra sidan betraktar skrivande som ett redskap för tänkande och lärande, i stället för ett redskap för att få vissa belöningar (studiepoäng, status,

meriter), får skrivandet i sig en mening. Dysthe (m.fl. 2002, 64) påpekar t.ex. att ”skrivandet är ett hjälpmedel för att komma fram till tankar och för att utveckla och strukturera dem.”

I detta kapitel har jag diskuterat olika typer av svårigheter som präglar studenternas skrivande vid ett universitet, bl.a. att det är svårt för studenterna att greppa den akademiska genren och att orsaken till detta framför allt är att lärarna inte gör klart för studenterna vilka krav som ställs på deras texter, samt att det inte finns modeller för akademiska texter på svenska inom alla discipliner.

Hur bygger man upp en bra kurs i skrivande?

I detta kapitel diskuterar jag hur man kan bygga upp en kurs i skrivande som faktiskt fokuserar på studenternas lärande. Här förflyttas fokus därmed från läraren till studenterna. Många lärare tror att en god föreläsare automatiskt genererar god undervisning. Det är i och för sig viktigt att läraren vet hur man håller en intressant föreläsning – men det främjar oftast inte studenternas djupinläring. I det följande diskuterar jag centrala aspekter i undervisningen i skrivande på universitetsnivå.

Gör kursen i skrivande till en helhet. Ställ upp lärandemål, gärna tillsammans med studenterna. Låt studenterna själva utforma kurserna enligt sina egna behov. Fundera också noga på enligt vilka kriterier du ska bedöma studenterna, och ge noggranna instruktioner för de uppgifter som ska göras. Se också till att undervisningsmetoderna och lärandemålen tillsammans med bedömningskriterierna faktiskt är in linje med varandra därmed stöder studenternas lärande, dvs. enligt principen för konstruktivt samordnad undervisning (se t.ex. Pettersen 2008). Syftet med den konstruktivt samordnade undervisningen att studenterna ska få en fördjupad förståelse för det som han eller hon studerar. De viktigaste faktorerna för att stöda inläringen enligt denna teori är att kursens *lärandemål*, *undervisningsmetoder* och *utvärderingen av undervisningen* ska vara i linje med varandra (Löfström et al. 2010). Dessa tre faktorer ska stöda syftet, dvs. i detta fall att studenterna ska få fördjupade kunskaper i skrivande. Inom den konstruktivt samordnade undervisningen betonar man också studenternas förmåga att bygga vidare på gammal kunskap samt göra kunskapen meningsfull för dem själva.

Integrera skrivundervisningen i ämnesundervisningen. Tidigare i denna text diskuterades problemet med att studenterna inte upplever skrivandet som meningsfullt. En lösning på detta kan vara att integrera skrivkurserna åtminstone

delvis i ämnesundervisningen. I undervisningen i skrivande vid universitetet måste studenterna ges möjlighet att jobba med ”riktiga” egna texter, där inlärnigen av skrivkunskaper baserar sig på den kunskap studenten redan har om sitt ämne. Inlärnigen kan således inte ske i ett vakuum där läraren ger studenten en rubrik och ber den skriva, utan den måste ske i dialog med studenternas egna ämnen, och i dialog med läraren och de övriga studenterna där responsen utgör ett viktigt hjälpmedel. Studenterna tillägnar sig ny kunskap genom att bygga på den gamla, dvs. studenterna har en viss kunskap om sitt eget ämne, och ska lära sig att hantera denna kunskap skriftligt. Ferm (2007) nämner begreppet ”scaffolding”, som beskriver hur läraren stöder studenterna i att bygga upp sin kunskap, innan de så att säga kan ”stå för sig själva”, och i detta fall självständigt kan producera en akademisk text.

Ha studenterna att skriva föreläsningsdagbok. Förutom att studenterna måste få en möjlighet att jobba med egna texter och få respons på dessa, kan det vara bra att låta studenterna skriva lärdagbok eller föreläsningsdagbok under kursens gång (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009). Studenterna kan med fördel lämna in en föreläsningsdagbok efter varje föreläsning, där studenten redogör för vad han eller hon har lärt sig, samt vad och om något blivit oklart. Detta gynnar förstås också studentens skrivande rent allmänt. På så sätt får läraren respons av studenterna efter varje föreläsning, och kan följa upp och klargöra det som blev oklart.

Ge tips på skrivtekniker. Studenternas problem med skrivandet varierar beroende på vilken fas i skrivprocessen de befinner sig i. Många studenter som börjar en kurs har helt enkelt stora problem med att komma igång. De vet inte var de ska börja, de kanske inte riktigt har klart för sig vad de ska skriva om och hur de ska formulera sina oklara tankar i skrift. De slits många gånger mellan handledarens krav på ämne och deras eget intresseområde, eller så tar andra praktiska problem i anslutning till uppsatsen all energi. Många studenter måste lära sig att mentalt kunna släppa ångesten och problemen i anslutning till avhandlingen, för att bara kunna producera text. Som jag nämnde ovan har de flesta studenter i första hand problem med skrivkramp – de lyckas inte producera text. Många forskare (bl.a. Boice 1997) har konstaterat att skribenter som skriver en stund varje dag upplever skrivandet som mindre mentalt stressigt, och producerar mer text än skribenter som enbart skriver i längre sjok med långa pauser mellan sjoken. Studenterna behöver således få lära sig hur de kan internalisera skrivandet i vardagen.

Respektera dina studenter och ge respons. I studier (se t.ex. Hedin 2006) har man kommit fram till att studenter skriver bättre texter om lärarna kontinuerligt

ger feedback och respons på studentens texter under skrivprocessens gång; s.k. formativ feedback (se också Pettersen 2008, 367 ff.) I en studie av Weaver (2006) konstaterades dock att studenter inte alltid kan ta till sig den feedback som lärarna ger eftersom de inte har fått instruktioner om hur de ska förstå den. Det kan också hända att studenterna inte är tillräckligt akademiskt ”mogna” för att ta till sig feedbacken, eller att studenterna inte förstår vilka typer av problem de fraser lärarna använder i sin feedback syftar på. Det är således synnerligen viktigt att responsen formuleras klart och tydligt så att studenterna kan använda sig av den i sitt skrivarbete.

Det är också viktigt att läraren bedömer de skrivarbeten som studenterna lämnar in. Problemet är att skriftliga arbeten är svåra att bedöma rättvist och objektivt. I en studie som gjordes vid Stockholms universitet (Hedenborg 2003) om hur olika lärare bedömer uppsatser framkom att olika bedömare ganska ofta ger olika betyg för samma uppsats. En förklaring kan vara att bedömarna anser att vissa kriterier väger mer än andra. En del lärare (som i detta fall bedömde uppsatsen som helhet) fäste t.ex. mer vikt vid språkliga aspekter, medan andra helt bortsåg från språket och bedömde enbart innehållet.

Även om studenterna själva gärna vill ha ett betyg för sina texter, så borde läraren satsa på att ge skriftlig eller muntlig feedback framom enbart ett betyg. Dels eftersom det är svårt att ge objektiva betyg, och dels eftersom syftet med feedbacken borde vara att hjälpa studenterna att förbättra texten, s.k. ”feed forward”, och därmed stöda deras fortsatta lärande (Ferm 2007).

Enligt min egen erfarenhet behöver de svagaste studenterna personlig respons på sina texter för att bli bättre skribenter. Studenterna har ofta svårt att se vad som är oklart i texten och hur man formulerar tydliga och logiska satser och strukturer. Personlig respons är också det som de flesta universitetsstuderande mest av allt önskar sig, men samtidigt något som kräver enorma resurser av lärarna.

Sammanfattning och diskussion

Syftet med den här artikeln har varit att reflektera över vilka problem studenterna stöter på i sitt skrivande samt hur lärarna vid universitetet kan stöda studenternas skrivprocess. Jag har diskuterat fyra typer av problem med studenternas skrivande som självklart i någon mån är kopplade till varandra:

1. Steget från gymnasiet till universitetet är långt, och studenterna inser sällan att det ställs andra krav på deras texter vid universitetet än i

gymnasiet (se också Fröjdman i detta verk). Lärarna vid universitetet är också dåliga på att göra klart för studenterna hur en akademisk text ska se ut.

2. Studenterna har svårt att komma igång med och planera sitt skrivande. Dels beror detta på att studenterna inte får tillräckligt med stöd under skrivprocessens gång, dels uppfattas ofta slutarbetet som ett alltför svårt och oöverkomligt projekt.
3. När det gäller akademiskt skrivande på svenska (i Finland) är det ett stort problem att forskningen nästan helt sker på engelska inom många discipliner (t.ex. naturvetenskaper, medicin och ekonomi). Det gör att det inte finns modeller för hur man skriver vetenskaplig text på svenska.
4. Vid ett universitet sysslar man med i första hand rituellt skrivande, dvs. studenterna (men också forskarna!) skriver för att de blir tvungna, för att på studiepoäng eller för att meritera sig. Det resulterar i ett icke-kommunikativt skrivande, och i sista hand ett för skribenten meningslöst skrivande.

Jag har i denna artikel försökt ge råd till lärare i skrivande för hur man kunde komma åt dessa problem, bl.a. genom att bygga upp kurserna som helheter och låta studenterna själva formulera lärandemål utgående från sina egna behov. Det vore också viktigt att studenterna skulle få ett mentalt stöd för sitt skrivande – att de skulle få lära sig använda skrivtekniker samt bättre kunna planera sin tid för att minska stressen och ångesten inför skrivandet.

Klar och tydlig formativ respons på studenternas texter är kanske något av det mest betydelsefulla läraren kan ge. Studenterna kan inte förväntas prestera goda texter utan att ha möjligheten att förbättra dem.

Det som dock, enligt min egen erfarenhet, är det allra största problemet med texter som skrivs på universitetsnivå är att syftet med dem många gånger inte är att kommunicera kunskap till omvärlden. Studenterna skriver sällan för att de har något att säga – de skriver för att professorn säger att de ska skriva. Skulle det inte ligga i universitetets intresse att från början låta studenterna skriva texter för en riktig mottagare? Universitetet borde satsa mer på att på grundstudienivå låta studenterna publicera sina texter i t.ex. olika tidskrifter. Då skulle vi också utexaminera fler personer som kan kommunicera självständigt och kreativt.

Litteratur

Ask, S. (2005). Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning. Växjö: Växjö universitet.

Berge, K. L. (1988). Skolestilen som genre. Med påtvungen penn. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.

Blåsjö, M. (2004). Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Blåsjö, M. (2007). Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? Matre m.fl. (red)., Skrive for nåtid og framtid. Band I. Skrivning i arbeidsliv og skole (2–12). Oslo: Tapir Akademisk Forlag.

Boice, R. (1997). "Which Is More Productive, Writing in Binge Patterns of Creative Illness or in Moderation?" *Written Communications* 14 (4), 435–460.

Booth, W. C., Colomb, G.G., Williams, J.M. (2004). Forskning och skrivande. Konsten att skriva enkelt och effektivt. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T. (2002). Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning. Lund: Studentlitteratur.

Hedenborg, S. (2003). Att bedöma Fk-uppsatsen i historia och i ekonomisk historia.

http://www.su.se/polopoly_fs/1.11109.1296136285!/menu/standard/file/pu2003_3.pdf (15.12.2012)

Hedin, A. (2006). Lärande på hög nivå. Bearbetning av delar av kap. 11. Förståelse och kritiskt tänkande. <http://www.pu.uu.se/puwiki/mediawiki/images/4/4b/Kap.11.krit.tankande.pdf> (12.12.2012)

Ferm, C. (2007). Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning. UPC-rapport 2007: 4. Stockholm: Universitetspedagogiskt centrum.

Jarrick, A., Josephson, O. (1996). Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter. Lund: Studentlitteratur.

- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A., Pyhältö, K. (2009). Oppiminen yliopistossa. Yliopisto-opettajan käsikirja (s. 70-99). Helsingfors: WSOYpro.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T., Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Yliopisto-opettajien käsikirja (s. 156–191). Helsingfors: WSOYpro.
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A., Nevgi, A. (2010). Med hög kvalitet på nätet: Handbok i nätbaserad undervisning för universitetslärare. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_72_2010.pdf (22.11.2012)
- Mickwitz, Å. (2011.) Lånord och engelskt inflytande – hur påverkas svenskan? Folkmålsstudier 49 (59–64). Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi.
- Mickwitz, Å. (2008). Ett papper om domämfärlust och lexikalt inflytande. Språkbruk 2/2008. s. 3–7.
- Mickwitz, Å. (2010). Anpassning i språkkontakt. Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan. Helsingfors: Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Pettersen, R. (2008). Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik. Lund: Studentlitteratur.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus (s. 46–69). Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsingfors: WSOYpro.
- Schött, K., Melin, L., Strand, H. & Moberg, B. (2007). Studentens skrivhandbok. Stockholm: Liber.
- Svinhufvud, K. (2007). Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsingfors: Tammi.
- Svinhufvud, K. (2010). Gradutakuu. Helsingfors: Tammi.
- Vidjeskog, S. (2011). Elden är lös! Om brand och varumärke i studenttexter. Språkbruk 1/2011.

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, No. 3. (379–394). London: Routledge.

SPRÅKKLYFTAN MELLAN GYMNASIET OCH UNIVERSITETET

Isabella Fröjdman

In Finland it is, practically speaking, compulsory for students in higher education to take at least one course of Swedish during their academic studies. These students study in different faculties, and their language studies are mostly planned to accommodate the needs in their own discipline. The general aim of my study was to learn how to better understand what university students find difficult in their Swedish studies. To gain information on these difficulties, 60 university students completed a questionnaire that consisted of questions concerning their skills in Swedish. This data set was compared with the senior high school student data (58 respondents), which gave an insight into how the students find their Swedish studies in terms of learning materials. The main research finding was that both respondent groups reported having most problems in managing vocabulary and communicative oral skills, and that grammar is something they know best. In senior high school, the matriculation examination defines the teaching and grammar is therefore considered important, whereas communicative oral skills are not tested and are thus regarded as less important. This naturally has an influence on skills in Swedish and how students succeed in studying Swedish at the higher education level. Many students wrote that they had hardly practiced communicative oral skills in senior high school, and even more seldom had they given a presentation in Swedish. This is a major defect, because in academic studies, communicative oral skills and the ability to give a presentation are something students are expected to master. Also, it would be of great importance that students had an opportunity to absorb a rich and diversified vocabulary in senior high school so that their academic studies in Swedish would continue well. This would benefit both teachers and students alike.

Inledning

Skolans uppgift är att ge undervisning i de kunskaper och färdigheter som eleverna behöver i sina liv. I skolan är verksamheten ofta individuell medan verksamheten utanför skolan oftast är social (Tynjälä och Collin 2000). Många språkforskare anser att inläring sker genom att individen deltar i social verksamhet (se till exempel van Lier 2000, 258). Enligt det sociokulturella synsättet innebär inläring snarare att delta än att inpränta kunskap. Förmågan att framgångsrikt delta och kommunicera i sociala sammanhang anses vara ett bevis på kunnande och att inläring skett (se till exempel Säljö 2001, 114). Lax (2007) har tagit reda på behovet av svenska inom olika verksamhetsområden i näringslivet i Gamla Karleby. Enligt hennes undersökning är muntliga

kunskaper det arbetsredskap som behövs mest i arbetsuppgifterna, speciellt inom serviceyrken. Mest brister finns i talets flyt, i situationsbundna samtalsstrategier och i fackordförråd. Stewart (2006) är av den åsikten att det behövs forskning som är gjord av lärare för lärare. Syftet med min undersökning är just detta, att som lärare forska i undervisningen för att ge information och vetande till andra lärare och att för min del försöka studera hur skolan möter de språkbehov som finns i samhället och i livet utanför skolan.

Syftet med undersökningen

De egna erfarenheterna som utgångspunkt

Det huvudsakliga syftet med min studie är att undersöka vad studenter på universitetet anser om sina kunskaper i svenska. Största delen av studenterna vid Helsingfors universitet avlägger språkproven i det andra inhemska språket i samband med en kurs på Språkcentrum. Som lärare i svenska på Språkcentrum har jag noterat att studenterna saknar vissa kunskaper och färdigheter i svenska som behövs på universitetsnivå. För att ta reda på vad detta beror på sträcker sig min undersökning från universitetet till skolan, och syftet är att försöka förstå och även åtgärda den klyfta som finns mellan skola och universitet i den mån den berör gymnasisternas och studenternas kunskaper i svenska. Att bättre förstå vad detta beror på är ytterst viktigt, dels för att ge information till svensklärare i gymnasiet, dels för att på ett mer komplett sätt kunna undervisa studenter på universitetet. För att nå detta är det inte möjligt att enbart koncentrera sig på studenter på universitetet utan undersökningen måste beakta också gymnasiet. Jag har därför samlat in material om såväl gymnasister som studenter på universitetet.

Enligt mina erfarenheter borde svenskundervisningen speciellt i gymnasiet få ett lyft och utvecklas så att den bättre motsvarar dagens utmaningar och de språkkrav livet utanför skolan och fortsatta studier ställer. Numera undervisar jag i svenska på Språkcentrum vid Helsingfors universitet. Jag undervisar studenter vid olika fakulteter och undervisningen koncentrerar sig på att lära studenterna svenska inom deras eget studieområde. Som lärare i svenska i gymnasiet reflekterade jag ofta över varför elevernas kunskaper i svenska inte utvecklas till den nivå eleverna kunde uppnå med tre års studier på högstadiet som grund. Jag vågar till och med påstå att svenskundervisningen i gymnasiet till en alltför stor del är en repetition av det som redan undervisats på högstadiet. Eleverna kunde lära sig mycket mer än de hittills har gjort såväl när det gäller muntliga

färdigheter som skriftliga kunskaper. Detta igen beror till en del på att läroböckerna inte erbjuder tillräckligt med autentiskt och intressant material. När jag undervisade i gymnasiet tyckte jag ofta att läroböckerna på många sätt är för sterila, konstgjorda och ”städade”. Texterna i gymnasieböckerna kunde gärna vara svårare och mer autentiska, och i stället för att repetera grammatiken, kunde eleverna leta efter information och hålla presentationer på svenska. För att få veta om gymnasisterna eller studenterna är av samma åsikt som jag ingår det frågor om läroböcker i enkätundersökningen som presenteras i den här artikeln. Jag är av den åsikten att alla elever eller i alla fall en stor del av dem är kapabla, kunniga och villiga att studera svenska på ett mer avancerat sätt i gymnasiet.

Undersökningsmaterial

Materialinsamlingen gjordes med hjälp av en tvådelad enkätundersökning. Den första delen gäller gymnasister och det viktigaste målet var att ta reda på gymnasisternas åsikter om läroböcker i svenska. Jag valde att inte fråga om själva undervisningen, eftersom jag anser att det är läroböckerna som är kärnan i undervisningen. Gymnasisterna har olika lärare men läroböckerna behandlar mer eller mindre samma teman, eftersom läroböckerna måste ta upp och följa de teman som nämns i läroplanerna. Läroböckerna spelar således en väsentlig roll i undervisningen.

Den andra delen av undersökningen gäller universitetsstudenternas uppfattning om hur väl undervisningen i svenska i gymnasiet enligt dem har motsvarat kraven på universitetsnivå och i livet utanför skolan överlag.

Materialet samlades in under hösten 2011. I undersökningen deltog 58 elever från Helsingin suomalaisen yhteiskoulu och 60 studenter som studerar på Helsingfors universitet. Studenterna som deltog i denna undersökning studerar farmaci, psykologi och kognitionsvetenskap. Studenterna svarade på öppna frågor i ett frågeformulär.

Alla gymnasister svarade inte på alla frågor. Orsaken till detta är förmodligen att de helt enkelt inte kan uttala sig om saken, de kan inte säga vad de anser. Frågorna i gymnasieundersökningen gällde läroböcker medan studenterna vid universitetet svarade på mer omfattande frågor om inläring. Universitetsstudenterna svarade på alla frågor. Studenterna fick också komma med egna åsikter om hur gymnasieundervisningen i svenska kunde utvecklas för att bättre motsvara den nivå som universitetet kräver.

Eleverna som studerar i gymnasiet i SYK är till övervägande del så kallade akademiska elever med goda eller utmärkta betyg. Det vore intressant att göra likadan opinionsundersökning i ett gymnasium som inte har lika goda elever och jämföra svaren och kommentarerna med svaren jag fick från SYK. Å andra sidan är det just eleverna i SYK som är relevanta för min undersökning eftersom majoriteten av dem fortsätter sina studier vid någon högskola.

I det följande ska jag först redovisa för de resultat jag fått för gymnasisterna och sedan koncentrerar jag mig på universitetsstuderandena. Jag började med att läsa igenom alla svaren för att få en helhetsbild och sedan läste jag igenom alla pappren svar för svar och antecknade elevernas kommentarer. De svarskategorier som presenteras har uppstått via kvalitativ analys genom att analysera de öppna svaren i undersökningen.

Undersökningen i gymnasiet

Gymnasisternas åsikter om läroböckerna

En stor del av gymnasisterna anser att lärobokstexterna är lämpliga för målgruppen (se tabell 1). Gymnasisterna skriver bland annat att ”*tekstit ovat ihan kohdeyleisölle sopivat*” och ”*tekstit ovat sopivan tasoisia*”. Förutom detta anses texterna vara lämpligt utmanande ”*tekstit ovat sopivan haastavia*”. Men det förekommer också kommentarer som ”*tekstien aiheet eivät ole erityisen kiinnostavia*”, ”*tekstit ovat välillä epätodentuntuisia*” och ”*tekstit välillä vähän epäuskottavia*” och att de är *klichéaktiga*, *tråkiga* och *trista utan nyhetsvärde*. Allt som allt kan dock största delen av kommentarerna som gäller lärobokstexterna (36) anses vara positiva.

Tabell 1. Gymnasisternas åsikter om texterna i läroböckerna.

KOMMENTAR	ANTAL
Lämpliga för målgruppen	26
Relativt ok	6
Lämpligt utmanande	4
Texterna inte speciellt intressanta	9
Texterna inte trovärdiga	7
Texterna borde anknyta till ett och samma tema	2
Ibland klichéaktiga	2
Teman ibland tråkiga och trista – har inget nyhetsvärde	2
SAMMANLAGT	58

Också de övningar som hör ihop med texterna tycks enligt gymnasisternas mening vara lämpligt svåra och för det mesta ok (tabell 2). Det verkar som om gymnasisterna är nöjda med dem eftersom en stor del av kommentarerna (40) kan tolkas som positiva (Övningarna lämpligt svåra / ok, 36 kommentarer; Övningarna hjälper att förstå texterna och ordförrådet, 4 kommentarer). Gymnasisterna kommer med kommentarer som *”harjoitukset tukevat hyvin tekstien oppimista”*, *”harjoitukset ihan ok”*, men också *”joskus vähän tylsiä”*. Förutom dessa förekommer enstaka önskemål om mångsidigare övningar och flera muntliga övningar och t.ex. att kunna arbeta självständigt med hjälp av en facit i boken (*”tarkistusmahdollisuus puuttuu, joten itsenäinen työskentely lähes mahdotonta, mikäli haluat tarkistaa tehtävät”*).

Tabell 2. Gymnasisternas åsikter om övningar som hör ihop med texterna.

KOMMENTAR	ANTAL
Övningarna lämpligt svåra / ok	36
Övningarna hjälper att förstå texterna och ordförrådet	4
Övningarna tråkiga, likadana och frustrerande	12
Övningarna lätta	3
Fler muntliga övningar	2
Önskas mångsidigare övningar	2
SAMMANLAGT	59

I det följande diskuteras gymnasisternas syn på grammatikavsnitten och -övningarna (tabell 3 och 4). Drygt hälften av gymnasisterna (31) anser att sättet att presentera grammatiken är lämpligt för målgruppen (se tabell 3). De skriver bland annat att *"kielioppi ok"*, *"ei valittamista"*, *"kielioppi ihan hyvä"*, men resten av kommentarerna är mer kritiska t.ex. *"huonoa ovat kielioppisääntöjen täyttötehtävät"*. Några elever är av den åsikten att grammatiken förklaras på ett svårt sätt (*"kielioppi vaikuttaa hankalalta"* och *"kielioppi liian vaikeasti selitetty"*) och att den borde vara mer omfattande. Några anser att den borde anknyta mer till texterna (*"kielioppi voisi liittyä enemmän kirjan kappaleisiin"*).

Tabell 3. Gymnasisternas åsikter om grammatiken.

KOMMENTAR	ANTAL
Grammatiken ok	31
Grammatikreglerna borde stå färdigt i böckerna	11
Grammatiken ibland för svår	5
Grammatiken har till största delen behandlats på högstadiet	5
Grammatiken förklaras på ett svårt sätt	3
Grammatiken borde vara mer omfattande	2
Fler exempel	2
Grammatiken borde anknyta till texterna mer	2
SAMMANLAGT	61

Grammatikövningarna har fått 32 positiva kommentarer). Av gymnasisterna 20 tycker att övningarna är mångsidiga och tydliga (*”monipuolisia ja selkeitä”*) och 12 att övningarna är ok (*”ei valittamista”*; se tabell 4). Gymnasisterna verkar således relativt nöjda med också dessa övningar trots att det även förekommer kommentarer som *”harjoitukset hieman yksitoikkaisia”* och *”liikaa toistoa”*. Några elever vill ha fler översättningar (*”käännösharjoituksia voisi olla enemmän, jotta oppisi kieliopin paremmin”*) och några tycker att övningarna kunde vara mer utmanande.

Tabell 4. Gymnasisternas åsikter om övningar som hör ihop med grammatiken.

KOMMENTAR	ANTAL
Övningarna mångsidiga och tydliga	20
Övningarna relativt ok	12
Övningarna ibland enformiga	8
Det behövs fler övningar	5
Övningarna kunde vara mer utmanande	3
Att jobba självständigt är omöjligt - inte möjligt att kolla svaren	3
Mer översättning	3
Övningarna ibland för utmanande	3
Fler övningar som binder ihop det man lärt sig	2
SAMMANLAGT	59

Sammanfattningsvis kan sägas att majoriteten av gymnasisterna i denna undersökning anser att läroböckernas svårighetsnivå är lämplig för målgruppen. Gymnasisterna verkar vara en aning nöjdare med lärobokstexterna och -övningarna (36 resp. 40 positiva kommentarer) än med grammatikavsnitten och -övningarna (31 resp. 32 positiva kommentarer).

Gymnasisternas åsikter om vad som kunde förbättras i läroböckerna

I undersökningen frågades också vad gymnasisterna skulle vilja förbättra i läroböckernas (a) texter, (b) övningar till texter, (c) grammatik (d) grammatikövningar och (e) ordförrådsövningar. Eleverna i gymnasiet har sällan någon annan erfarenhet av andra läroböcker än de studerar. Trots det har de kommit med många olika förbättringsförslag.

Texter. Sammanlagt 46 gymnasister kom med åsikter om lärobokstexterna. Av dem efterlyser 16 fler aktuella, vardagliga och intressanta texter (*"toivoisin todentuntuisempia tekstejä"* och *"aiheet ovat skeidaa"*). Fem önskar fler teman som hör ihop med ungdomarnas värld (*"uskottavuutta lisää, monesti tulee sellainen olo, että ovat keksimällä keksitty"* och *"tulee hiukan vaivaantunut olo, kun tekstit ovat kuin 5-luokkalaisille kirjoitettu"*). Lika många gymnasister tycker att texterna är ok, men fyra anser att texterna kunde höra mer ihop med varandra. Gymnasisterna önskar också längre texter, kortare texter, texter med mer humor, trovärdigare och mer utmanande texter. Två gymnasister önskar fler intervjuer med kändisar.

Övningar som hör ihop med texterna. Av 42 gymnasister som uttryckte sin syn på övningarna som anknyter till texterna verkar tio relativt nöjda (*"ei paljon mitään parantamista"* och *"harjoitukset ovat ihan hyviä"*). Däremot kommer åtta gymnasister med önskemålet om mångsidigare övningar (*"enemmän erilaisia tehtäviä"*). Fem gymnasister vill ha fler uppgifter som övar ordförrådet och 4 önskar roligare uppgifter, t.ex. korsord. Det önskas också fler övningar överlag, svårare uppgifter, fler muntliga övningar, fler parövningar och mindre översättning.

Grammatik. Sammanlagt 36 gymnasister kom med förbättringsförslag till grammatikavsittnen. Av förslagen framgår att respondenterna inte helt kunnat hålla isär de två rubriker som gällde grammatiken, utan önskemålen fokuserar på övningarna i båda kategorierna. Tio gymnasister saknar mångsidigare och mindre mekaniska övningar (*"enemmän erilaisia tehtäviä"*, *"harjoitukset ovat toistuvia ja eivät vaadi kieliopin sisäistämistä suorittamiseen"*). Sju vill ha tydligare uppgifter och fem gymnasister anser att grammatiken är ok. Därtill finns det önskemål om både svårare övningar, lättare övningar och sådana övningar som tränar vardagliga situationer.

Övningar som hör ihop med grammatiken. 12 gymnasister anser att övningarna är ok (*"ei oikeastaan mitään huonoa sanottavaa"*) medan nio vill ha mångsidigare övningar (*"liian samanlaisia keskenään"*). Fyra önskar sig svårare övningar och tre fler övningar överlag. Därtill vill gymnasisterna ha mer hörförståelse, färre muntliga övningar, enklare övningar och tydligare övningar. Sammanlagt svarade 35 gymnasister på den här frågan.

Övningar som anknyter till ordförrådet. Flest gymnasister (58) tog ställning till frågan om ordförrådet och hur läromedlen eventuellt kunde förbättras med tanke på ordinlärning. Kommentarererna gäller dock för det mesta ordlistor snarare är ordförrådsövningar. Majoriten (21) av gymnasisterna är nöjda med sina läroböcker (*"suurin osa tarpeellisia sanoja"* och *"olen tyytyväinen"*). Åtta

gymnasister anser att ordlistorna borde stå direkt efter texterna och sex av samma ord allt för ofta upprepas i ordlistorna. Det förekommer också kommentarer som att ordförrådet i ordlistorna är för omfattande, att det ibland finns onödiga ord eller motsatsen, att ordlistorna borde vara mer omfattande (*"voisivat olla monipuolisempia"* och *"välillä tuntuu olevan ihan hyödyttömiä sanoja"*). Ett par stycken menar att ordförrådet man lärde sig på högstadiet kunde ha varit mer omfattande.

Gymnasisterna tillfrågades också vad de gärna skulle se mera i läroböckerna. I svaren står t.ex. att det kunde finnas mer kultur i läroböckerna och likaså fler hörförståelseövningar (*"enemmän kullttuurioppia, oikeaa ruotsia"* och *"kuunteluita, sillä ne ovat yleensä oppilaiden heikkoja kohtia"*). På önskelistan står också aktuella texter, mångsidigare texter, spel och bilder, diskussion och mer utmanande ordförråd. Eleverna nämner också översättning, uttalsövningar (*"enemmän ääntämisharjoituksia"*) och texter.

I undersökningen frågades också vad läroböckerna kunde innehålla mindre. Denna fråga besvarades ganska dåligt, bara av sammanlagt 21 elever. Gymnasisterna vill bland annat ha färre flervalsfrågor och översättningsuppgifter (*"käännöslauseet ovat hyvin rasittavia"*).

Funderingar över gymnasisternas svar

Gymnasisternas kommentarer är till största delen förväntade och egentligen finns det inga stora överraskningar i kommentarerna. Gymnasisterna verkar vara relativt nöjda med sina läroböcker. Detta kan till en del bero på att de inte har jämförelsematerial och saknar även erfarenhet. Det kan vara svårt att säga något kritiskt när man inte har den erfarenhet som krävs för att kunna vara kritisk. Har eleverna bara haft en läroboksserie kan det vara så gott som omöjligt att säga annat än att allt är relativt ok. Ändå kom de även med kritik och förbättringsförslag. Det kan vara ett tecken på att eleverna har funderat på det läroböckerna har att erbjuda redan innan de svarade på mina frågor. Kritiken kan också tyda på att alla inte är helt nöjda med läroböckerna och den undervisning de följaktligen får. Den kritiska gruppen har tydligen en känsla av att läromedlen inte stöder deras inläring på bästa möjliga sätt fast orsakerna till det kan var olika och svåra att ta fasta på. En gemensam nämnare tycks ändå finnas: textvalet i läroböckerna upplevs ofta som misslyckat. Eleverna vill hålla sig à jour och tänker på framtida språkmässiga behov. Det verkar som om de vill de ha ett gediget ordförråd och läsa intressanta och aktuella texter.

I nästa avsnitt redogör jag för de svar jag fick från universitetsstuderandena.

Undersökningen på universitetet

Universitetsstuderandena svarade på fyra olika öppna frågor. Den första frågan gällde läroböcker, den andra och den tredje frågan studenternas språkkunskaper i svenska och den fjärde gymnasieundervisningen i svenska.

Universitetsstuderandenas åsikter om läroböcker i svenska i gymnasiet

Fråga nummer ett var tvådelad – först frågades vad studenterna är nöjda med i läroböckerna och här är det två egenskaper som tydligt är populärast. Som det framgår av tabell 5, uppskattar studenterna mest ordförrådet och grammatiken (*”sanastot olivat hyödyllisiä ja kielioppi ok”* och *”sanasto oli sopivan tasoista, kuten myös kielioppiharjoitukset”*). Det förekommer också kommentarer som *”ihan mielenkiintoisia tekstejä”*, *”paljon kuvia ja nätti ulkoasu”* och *”kiinnostavia kappaleita”*). Vidare nämns det att texterna är lämpligt svåra och rediga, övningarna mångsidiga (*”monipuoliset tehtävät”*), texterna lätta (*”tekstit olisivat voineet olla haastavampia”*), uppgifterna ok och att exemplen är tydliga (*”esimerkit selkeitä”*).

Tabell 5. Faktorer studenterna är nöjda med.

KOMMENTAR	ANTAL
Ordförrådet	16
Grammatik	10
Tydlig och färggrann	9
Aktuella teman	8
Lämpligt svår	6
Bra bilder, vacker layout	4
Studentens egen CD	3
Helt ok	3
Texterna rediga	2
Mångsidiga övningar	2
Texterna lätta	2
Tydliga exemplen	2
SAMMANLAGT	67

När man jämför universitetsstuderandes svar med gymnasisternas svar märker man att båda grupperna uppskattar grammatikavsnitten i läroböckerna, och även ordförrådet anses för det mesta vara lämpligt och bra.

Studenterna frågades också vad de är mest kritiska mot i läroböckerna (se tabell 6). Här är svaren inte lika entydiga som i första delen av frågan. Tolv studenter anser att texterna är trista (*"tylsät aihepiirit"*) och sex att ordlistorna till en del är dåliga (*"omituiset sanastot, teemasanastoja voisi miettiä toimivimmiksi"*). Fem av respondenterna saknar fler muntliga övningar (*"liian vähän suullisia harjoituksia"*). Förutom detta anser studenterna att texterna borde vara mer aktuella och intressanta och att de ibland är för positiva och hurtfriska. Några konstaterar att det borde finnas fler parövningar (*"voisi olla enemmän parikeskusteluja"*). Några nämner att det är för mycket upprepning både när det gäller teman och ord.

Tabell 6. Faktorer studenterna är kritiska emot.

KOMMENTAR	ANTAL
Trista texter	12
Ordförrådet till en del dåligt	6
För få muntliga övningar	5
För få övningar som övar ordförrådet	4
Texterna borde vara mer aktuella och intressanta	4
Texterna för positiva och hurtfriska	2
För få grammatikexempel	2
Texterna för långa	2
För mycket upprepning – texter och ord	2
För få parövningar	2
Ibland för utmanande	2
Pappret dåligt – svårt att skriva i boken	2
För många sånger	2
För mycket grammatik	2
För lite grammatik	2
Inget svar	9
SAMMANLAGT	60

I likhet med gymnasisterna anser också studenterna att lärobokstexterna är lite trista. De efterlyser fler aktuella, vardagliga och intressanta texter. Det är textvalet, ordlistorna och ordövningar som tycks tilldra sig mest kritik. Men också fler muntliga övningar står speciellt på universitetsstuderandes önskelista.

Studenternas synpunkter på färdigheter i svenska som krävs på universitet

Med denna fråga är det meningen att ta reda på vilka kunskaper och färdigheter i svenska studenterna anser sig behärska bäst efter gymnasiet. Det är också viktigt att få veta hur studenternas färdigheter i svenska motsvarar de kunskaper som studenterna förväntas behärska på universitetsnivå. Även denna fråga är tvådelad. Först frågas vilka färdigheter som bäst motsvarar språkraven på universitetet. Hela 36 studenter av 59 anser att de behärskar grammatiken bäst ("kielioppiasiat käytiin lukiossa todella perusteellisesti läpi, joten ne kyllä osaa" och "kieliopin osalta vastaavat niin hyvin, että tuntuu tylsältä lukea kielioppia, sillä se opiskeltiin niin hyvin lukiossa"). Därefter säger de sig kunna basordförrådet ("perussanavarastoa ja sen käyttöä harjoiteltiin"). Det framkommer också sådana åsikter som att grundkunskaperna är ok, att man glömt en del och att man anser sig vara relativt bra i textförståelse. (Se tabell 7.)

Tabell 7. Svar på frågan: "Hur motsvarar dina kunskaper i svenska den nivå som krävs på universitet".

KOMMENTAR	ANTAL
Grammatik	36
Basordförråd	8
Allt helt ok	4
Vardagliga diskussioner	3
Grundkunskaperna ok	2
Glömt en del	2
Kan fraser	2
Textförståelse	2
Uttal	1
SAMMANLAGT	60

Andra delen av fråga två gäller de färdigheter som studenterna anser sig kunna sämst efter gymnasiet och som också sämst motsvarar de språkrav som universitetsstudierna ställer. Studenterna tycker att de har mest brister i ordförrådet (*"savarasto on suppea"* och *"sanasto ei näytä olevan riittävä"*) och muntlig kommunikation (*"puheharjoitukset, sillä niitä ei ollut lukiossa lainakaan"* och *"tunneilla ei juurikaan puhuttu"*). Förutom detta upplever några elever att de har problem med grammatik, hörförståelse eller att de glömt en del. Några menar att de kunde ha lärt sig mera i gymnasiet. (Se tabell 8.)

Tabell 8. Svar på frågan: "I vilka delområden motsvarar dina kunskaper i svenska inte den nivå som krävs på universitetet".

KOMMENTAR	ANTAL
Ordförråd	24
Muntliga övningar - kommunikation	17
Specialord	3
Akademisk och vetenskaplig svenska	3
Grammatik	2
Hörförståelse	2
Man kunde överlag ha lärt sig mer i gymnasiet	2
Glömt en del	2
Glömt allt	2
Helt ok	2
Eget kunnande motsvarar inte nivån på universitetet	1
SAMMANLAGT	60

Frågeformuläret tar även fasta på det som studenterna har upplevt som svårast i universitetsstudierna i svenska. De områden som orsakar mest svårigheter är desamma som framgick av föregående fråga, nämligen ordförrådet (24 svar) och muntliga övningar (17 svar). Studenterna nämner bland annat *"huono sanavarasto"*, *"sanojen muistaminen"* *"spontaani keskustelu"* och *"puheen tuottaminen ruotsiksi"*. Sju studenter förklarar att de inte har studerat svenska på ett tag och att de därför glömt en del (*"vanhat taidot ovat ehtineet unohtua"*).

Tabell 9. Svar på frågan: ”Vad har orsakat mest svårigheter i dina studier i svenska på universitetet.”

KOMMENTAR	ANTAL
Ordförrådet för torftigt och litet	24
Att prata – muntliga övningar	17
Ordförrådet – eget studieområde	9
Grammatik	9
Lång paus – har glömt mycket	7
Hörförståelse	4
Prepositioner	2
Tidsbrist	2
Det förväntas för mycket av studenterna	2
SAMMANLAGT	76

I den sista frågan ombes universitetsstuderandena föreslå hur gymnasieundervisningen kunde utvecklas för att bättre motsvara de krav som livet utanför skolan ställer. Majoriteten av studenterna säger att det behövs fler muntliga övningar, att man borde prata mer svenska på lektionerna. Studenterna skriver bland annat ”*enemmän keskustelua*”, ”*enemmän puheharjoituksia*” och ”*enemmän pari- ja ryhmäkeskusteluja*”. Det förekommer också önskemål om fler gruppdiskussioner, mer repetition, fler mellantentor och fler fraser.

Tabell 10. Svar på frågan: ”Hur kunde gymnasieundervisningen utvecklas så att den bättre motsvarar de krav som studenterna möter utanför skolan”.

KOMMENTAR	ANTAL
Muntliga övningar – att prata mer	35
Ordförrådet kunde vara mer akademiskt	8
Mer Internet, bloggar och medier i undervisningen	5
Fler presentationer	3
Fler gruppdiskussioner	2
Fler praktiska situationer	2
Lärarens betydelse är stor – att kunna motivera studenterna	2
Mer repetition	2
Fler fraser	2
SAMMANLAGT	61

Det finns två områden som skiljer sig från mängden och de är ordförrådet och muntlig kommunikation. Det framgår tydligt av svaren att studenterna upplever sina muntliga färdigheter som bristfälliga (se tabell 9 och 10). I gymnasiet har studenterna inte blivit vana vid att prata svenska i den mån det behövs på universitetet. Självklart hänger svårigheten också ihop med deras otillräckliga ordförråd.

Proportionellt sett anser de flesta studenter sig ha haft mest svårigheter när det gäller ordförrådet, speciellt med det akademiska ordförrådet eller den fackterminologi som krävs på universitetet (tabell 9). Å andra sidan tycker en del studenter att det just är ordförrådet som de lärt sig bäst. Det verkar som om studenterna har relativt bra kunskaper i basordförrådet men att lexikonet ändå är ett område där kunskaperna inte riktigt räcker till på universitetet.

Sammanfattning

I denna studie har jag granskat gymnasisternas och universitetsstudenternas uppfattningar om sina kunskaper i svenska och om läroböcker med hjälp av två separata frågeformulär.

Enligt mitt undersökningsmaterial anser majoriteten av studenterna att man borde utveckla gymnasieundervisningen mest gällande ordförrådet. Att ordförrådet och muntliga färdigheter är de områden som studenterna anser att inte motsvarar de kunskaper som krävs på universitetet kommer fram i två olika svar i frågeformuläret och stödjer på detta sätt varandra ("I vilka delområden motsvarar dina kunskaper i svenska inte den nivå som krävs på universitetet" och "Vad har orsakat mest svårigheter i dina studier i svenska på universitetet"). Resultaten visar att det som vållar mest svårigheter i studierna i svenska på universitetet är att studenternas ordförråd och deras muntliga färdigheter inte är på den nivå som behövs för akademiska ändamål.

I undersökningen tillfrågades studenterna också vilka språkkunskaper som bäst motsvarar de kunskaper i svenska som krävs vid universitetet. Också gällande denna fråga är studenterna mycket eniga. Majoriteten anser att de behärskar grammatiken bäst och att kunskaperna i grammatik alltså bäst motsvarar den nivå som studenterna förväntas kunna på universitetet. Det verkar som om tyngdpunkten i gymnasieundervisningen ligger på att ge goda färdigheter i grammatik. Detta stöds också av gymnasisternas åsikter för de flesta gymnasister verkar vara nöjda med grammatiken och grammatikövningarna. I gymnasiet styr studentskrivningarna undervisningen och i studentexamen betonas kunskaper i grammatik. Detta sker eventuellt på bekostnad av muntliga övningar.

Med tanke på fortsatta studier borde gymnasiekurserna också innehålla "vuxnare" sakprosa med abstraktare ordförråd. Att det behövs mer muntliga kunskaper är ingenting nytt utan redan till exempel i Yli-Renkos studie från 1991 anser eleverna att deras viktigaste mål i språkstudier är att lära sig muntliga kunskaper och att få mod att våga prata främmande språk. Hildén (2000) har forskat i finskspråkiga abiturienters muntliga kunskaper i svenska. Enligt Hildéns studie är den största utmaningen för svenskundervisningen ordförrådet. Ordförrådet som behandlas borde vara bredare och mångsidigare. I sin undersökning granskar Harjanne (2006) elevernas svårigheter att prata svenska. Hon har frågat elever i gymnasiet vad de anser vara den största svårigheten i att börja prata svenska. Eleverna anser att ett otillräckligt och litet ordförråd är det största problemet. Som orsak nummer två nämner eleverna att det inte känns naturligt att prata svenska och som orsak nummer tre osäkerheten på grammatiska strukturer. (Harjanne 2006, 304, 329.) Ordförrådet verkar ha en

central betydelse i förmågan att prata svenska. Enkätundersökningen bland gymnasister och universitetsstudier som presenteras i den här artikeln pekar åt samma håll. Också bristen på övning i muntlig kommunikation rapporteras i flera enkätsvar. Ett torftigt ordförråd gör det svårt för studenterna att våga diskutera på svenska, lära sig fackterminologi och att överlag komma upp till den nivå som universitetsstudierna kräver. Harjanne (2006, 6) framhåller också att trots att kommunikativa muntliga färdigheter har varit målet för språkundervisningen i Finland redan i ett tjugotal år, har man egentligen inte alls forskat i vad kommunikativa muntliga färdigheter är och hur man övar muntliga färdigheter i skolkontext.

Tyvärr verkar det som om många studenter känner sig lite osäkra när det gäller kunskaper i svenska. Detta bekräftas av en undersökning som har gjorts av Rådet för utbildningsutvärdering (Hautamäki et al., 2012, 59–60). Rapporten fastslår att gymnasiet inte förbereder elever för studier vid högskolan speciellt väl. Situationen är sämst i studenternas kunnande i svenska. 21 % av de ungdomar som deltog i undersökningen anser att deras kunskaper i svenska inte har räckt till att studera på svenska vid universitet. Som jämförelse kan nämnas att motsvarande antal är 14 % i matematik och 12 % i främmande språk.

Studenterna deltar vanligtvis i en fackspråkligt orienterad kurs i svenska och avlägger i samband med kusen proven i muntlig och skriftlig färdighet i andra inhemska språket svenska som ingår i kandidatexamen. Därför vore det bra om de hade gedigna och relevanta förhandskunskaper i svenska. Till en del, vågar jag hävda, beror det bristfälliga ordförrådet på läroböckerna och de teman de behandlar. Ordförrådet utvecklas inte därför att texterna i läroböckerna är en aning konstgjorda och upprepar ofta samma tema både på högstadiet och i gymnasiet. Eleverna borde själva få leta efter texter och jobba med mer aktuella teman. Det är också viktigt att eleverna lär sig hålla (egna) muntliga presentationer redan i gymnasiet. Gymnasiet borde förbereda eleverna för framtida studier och livet efter skolan.

Litteratur

Ellis, R. (2004). *Second Language Learning Theories*. Second Edition. Oxford University Press.

Harjanne, P. (2006). "Mut ei tää hei oo midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 237.

Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. http://www.edev.fi/portal/julkaisu/julkaisu_59 (8.8.2012).

Hildén, R. (2000). Att tala bra, bättre, bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 217.

Lax, U. (2007). "Jag vill men kan inte alltid". Kartoitus eri toimialoilla työtehtävissä tarvittavasta ruotsin kielen taidosta ja sen kehittämistarpeista Kokkolassa. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Stewart, T. (2006). Teacher-researcher collaboration of teachers' research? *TESOL Quarterly* 40.2, 421–430.

Säljö, R. (2001). The individual in social practices –Comments to Ference Marton's "The practice of learning". *Nordisk Pedagogik*, 21, 108–116.

Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 293–305.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In Lantholf, J.P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.

Yli-Renko, K. (1991). Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. Teoksessa Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (toim.) *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A*: 147, 25–83.

VAD KAN MAN GÖRA MED GOD ELLER NÖJAKTIG FÖRMÅGA I SVENSKA? STUDENTERS SYN PÅ SPRÅKKUNSKAPER OCH SPRÅKANVÄNDNING

Ullamaija Fiilin

In this article my aim is to investigate what students think about their Swedish language skills after the matriculation examination as well as after the Language Center course in oral and written Swedish. The data were collected by a questionnaire as a part of a course evaluation in 2008, which was completed by 400 students. The topics in the questionnaire dealt with the matriculation examination grade in Swedish, the self-evaluation of language skills and the estimated use of Swedish in different domains (studies, working life, hobbies). University students mostly have high grades in their matriculation examination and that is true of Swedish, too. Two-thirds of the students had reached at least CEFR B1, and should thus be able to pass the academic Swedish course and the oral and written tests. Evaluation by Language Center teachers confirms that after the course 50% have reached CEFR B2. The main finding is that even students with the best test results do not feel very confident in managing in Swedish in their future working life. However, the profiles of the students reveal interesting differences between faculties.

Inledning

Studerandes kunskaper i svenska har utvärderats genom grundskolan, gymnasiet och kandidatstudierna. Det finns alltså gott om sifferuppgifter om kunskaperna i det andra inhemska språket. Men lika intressant är det att få veta hur studenterna själva utvärderar sina färdigheter och vad de tror sig kunna göra med dem. I den här artikeln ska jag redogöra för studenters åsikter och tankar om sina svensk-kunskaper i ljuset av en enkätundersökning vid Helsingfors universitet våren 2008.

Målet med undervisningen i de andra inhemska språken regleras av förordningen om universitetsexamina (794/2004, 6§). Den föreskriver att den studerande för lägre eller högre högskoleexamen ska visa sådana kunskaper i finska och svenska som krävs av statsanställda (424/2003, 6 §, 1 mom.) vid tvåspråkiga myndigheter, och som är nödvändiga med tanke på det egna området. Språkstudierna ingår normalt i kandidatexamen, och högskoleexamen har sålunda blivit det viktigaste sättet att visa den språkliga behörigheten i inhemska språk. Universitet för sin del förutsätter att den studerande kan använda språket

på ett adekvat sätt i studierna och arbetslivet inom sitt fackområde. Också i språkexamina för statsförvaltningen ligger fokuset på temaområden och kommunikativa syften som är typiska för offentliga arbetsuppgifter.

Vad betyder det att ha god eller nöjaktig förmåga i tal och skrift?

Enligt Grunderna för Språkexamina för statsförvaltningen (2003) kan man göra följande:

Muntlig färdighet, god = B2 Reder sig i olika kommunikativa situationer och kan uttrycka sin sak klart och exakt på ett sätt som är anpassat till situationen. Talet är i huvudsak flytande och naturligt. Vissa strukturer, uttryck och nyanser avviker dock något från målspråket.

Skriftlig färdighet, god = B2 Kan skriva många slags texter som hänför sig till arbetsuppgifterna och behandla ämnet klart, ledigt och detaljerat. Kan i sina texter göra skillnad mellan formellt och informellt språkbruk. I fråga om vissa stildrag och svårbemästrade strukturer och uttryck kan det förekomma avvikelser från målspråket.

Muntlig färdighet, nöjaktig = B1 Kan ta initiativ i bekanta talsituationer, även om talet kan vara långsamt och uttalet och användningen av uttryck och strukturer avviker från målspråket. Avvikelserna hindrar dock inte kommunikationen.

Skriftlig färdighet, nöjaktig = B1 Kan skriva korta rutinmässiga texter i anslutning till arbetsuppgifterna som inte förutsätter omfattande och grundlig behandling av ämnet. Texten är i huvudsak förståelig, även om den innehåller språkfel och stilbrott.

Betygen god respektive nöjaktig motsvarar nivåerna B1 och B2 enligt den europeiska referensramen för undervisning och utvärdering av språk. Kännetecknande för beskrivningen av tröskelnivån nöjaktig förmåga, B1, är ”bekanta talsituationer” och ”korta rutinmässiga texter”. Man kan beskriva och motivera sin sak så att kommunikationen fungerar och ”i huvudsak är förståelig”. Kraven för kunskapsnivå B1 är inte speciellt höga och det viktigaste är fungerande kommunikation. Det är självklart att de baskunskaper som den grundläggande utbildningen och gymnasiet ger väldigt långt styr det som är möjligt att kunna efter en relativt kort kurs på Språkcentrum. ”Nöjaktig förmåga”

betydde något annat på 90-talet än i dag, och min erfarenhet är att det inte alltid har varit lätt att acceptera detta när man har en lång lärarbana bakom sig.

Enligt Undervisnings- och kulturministeriets utredning (Funktionell svenska 2012, 3) har B1-lärokursen (medellång kurs) till sin omfattning krympt till hälften av vad den var på 1970-talet. Efter reformen av studentexamen blev det andra inhemska språket ett frivilligt ämne i studentexamen 2004, och det har successivt lett till att antalet studenter som valt svenskan sjunkit drastiskt. År 2009 deltog 68 % och 2011 endast 64 % av abiturienterna i provet och (Hellsten 2011, Takala 2012). Abiturienter som siktar på högskolestudier tycks dock inte välja bort svenskan. Detta framgår bl.a. av en undersökning vid Jyväskylä universitet: 98 % av studenterna år 2006/2007 respektive 91 % 2009/2010 hade skrivit svenskan i studentexamen (Palviainen 2011a, 14). Enligt enkätstudien som presenteras i den här artikeln fanns det år 2008 bara en obetydlig mängd studenter vid Helsingfors universitet som inte skrivit svenskan.

Undervisningen i svenska vid Helsingfors universitets språkcentrum

Undervisning i svenska ges vid nio fakulteter och kursplaneringen sker i samarbete med fakulteterna. Därför har Språkcentrum väldigt långt differentierade undervisningsplaner och målsättningar för studerande inom de olika studieämnena. Årligen ordnas det till exempel ca 70 olika fakultets- och ämnesspecifika kurser i muntlig och skriftlig färdighet, och drygt 3000 studenter deltar i kurser och prov i muntlig och skriftlig färdighet.

Trots att målet för svenskundervisningen är detsamma vid alla universitet, fakulteter och yrkeshögskolor varierar resurserna rätt mycket. Vid vårt universitet är antalet studiepoäng i muntlig och skriftlig färdighet 3-5. Ett poäng motsvaras av 27 timmars arbete som ofta fördelas mellan 50 % klassundervisning och 50 % självständigt arbete. Kurserna avslutas med ett muntligt och skriftligt prov som bedöms separat med betyget god förmåga (B2) eller nöjaktig förmåga (B1).

Utgångsnivån på fakultetskurserna motsvarar ungefär gymnasiekurs och studentexamen i svenska med betyget magna cum laude approbatur (M) i medellång svenska. Har man lägre färdighetsnivå blir det svårare att nå fungerande språkkunskaper inom det egna fackområdet, och studenterna uppmanas att delta i förberedande undervisning. Varje år erbjuds olika typer av

förberedande kurser på tre av universitetets campus. Andra stödformer är lärartutor, lärarnas mottagningar och klinikkurser. För att hjälpa studenterna att testa sin språkfärdighetsnivå har det också producerats material som finns på webben.

För dem som vill fördjupa sina kunskaper erbjuds avancerade kurser. Intresset för avancerad svenska är störst inom juridiska, statsvetenskapliga och humanistiska fakulteten, men studenter från nästan alla fakulteter kommer till kurserna. Juridiska fakulteten har ett mera omfattande språkprogram i magisterexamen, och en stor del av studenterna anser att goda kunskaper i svenska är ett stort plus på arbetsmarknaden. Svenska ett viktigt språk i många humanistiska ämnen t.ex. i historia och litteraturvetenskap. Goda kunskaper i svenska ger också fungerande läskunskaper i andra nordiska språk.

Enkätundersökning bland studerande vid Helsingfors universitets Språkcentrum

För att få reda på studenters egen uppfattning om sina kunskaper i och behov av svenska ordnades det en enkätundersökning i samband med kursvärderingen våren 2008. Frågor som jag hoppas kunna belysa med enkäten är bl.a. a) om vitsordet i svenska i studentexamen korrelerar med självvärdering av förkunskaperna och studieframgång, b) vilken uppfattning om behovet av svenska i studierna, arbetslivet och på fritiden studenterna har samt c) hur väl de tror att de kommer att klara sig på svenska i arbetslivet. I enkäten ställdes också frågor om själva kursinnehållet och hur väl det motsvarade studenternas behov, men den delen faller utanför den här artikelns tema.

I undersökningen deltog 400 studenter från sju fakulteter som gick på kurser i muntlig och skriftlig färdighet i svenska vårterminen 2008. Antalet studenter per fakultet varierade mellan 41 (juridiska) och 90 (matematisk-naturvetenskapliga). Vid medicinska, veterinärmedicinska och biologiska fakulteten pågick det tyvärr inga kurser då undersökningen gjordes. Av svaren uteslöts sammanlagt 16 blanketter: studerande som inte tagit studentexamen, som inte deltagit i provet i svenska eller som fått underkänt i svenska i studentexamen samt bristfälligt ifyllda blanketter.

Studentexamen, självvärdering av förkunskaperna och studieframgång

I det här avsnittet diskuteras studenternas erfarenheter av hur väl den allmänbildande skolan förberett dem till akademiska studier i och på svenska.

Vitsord i svenska i studentexamen

Konkurrensen om studieplatserna vid Helsingfors universitet är tämligen hård och studenterna har goda betyg i studentexamen överlag. Det syns även i vitsordet i svenska. Ca två tredjedelar av studenterna i undersökningen hade fått betyget L, E eller M (grupp 1) och ca en tredjedel C, B eller A (grupp 1).

Tabell 1. Vitsord i svenska i studentexamen, procent.

Laudatur (L)	12	Cum laude approbatur (C)	17
Eximia cum laude approbatur (E)	32	Lubenter approbatur (B)	11
Magna cum laude approbatur (M)	24	Approbatur (A)	4
grupp 1	68	grupp 2	32

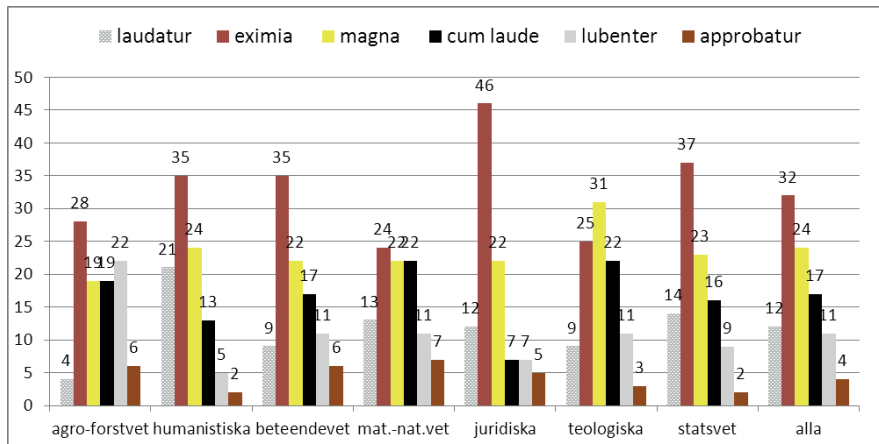
Som jämförelse kan nämnas att år 2007 fick 37 % av abiturienterna i hela landet betyget L, E eller M (grupp 1) och 53 % betyget C, B eller A (grupp 2) medan 10 % underkändes i svenska (Ylioppilastutkinto 2007).

Betygen i studentexamen bygger ju inte på kunskapskriterierna enligt CEFR trots att grunderna för läroplanen och den moderna utvärderingen av språkkunskaper numera utgår ifrån kriteriebaserad utvärdering. På basis av en länkning av studentproven i medellång svenska med CEFR (Takala 2005) vet man dock att ca 42 % av abiturienterna nådde nivå B1, som också är målet för gymnasiekursen. Däremot låg hela 58 % av prestationerna bara på kunskapsnivå A1–A2 (Funktionell svenska 2012, 39).

Enligt enkätundersökningen borde ungefär två tredjedelar av studenterna (grupp 1) således ha goda förutsättningar att klara av universitetets krav i svenska efter att ha gått på kurs och fördjupat kunskaperna i språkbruket inom det egna fackområdet. Detta är också fallet, största delen klarar sig bra på kursen och i muntligt och skriftligt slutprov.

Däremot får en tredjedel (grupp 2) arbeta något mer för att nå nöjaktig förmåga i tal och skrift. Studenter med lägre vitsord än M uppmanas att delta i förberedande kurser. Av studenterna i undersökningen deltog dock bara drygt 20 % av grupp 2 i en förberedande kurs före fakultetskurs. Samtidigt är det många med högre vitsord som vill fräscha upp sin svenska på en preparandkurs, vilket ibland leder till att svagare studenter upplever att även preparandkursen är för krävande.

Figur 1. Vitsord i svenska i studentexamen fakultetsvis, procent.



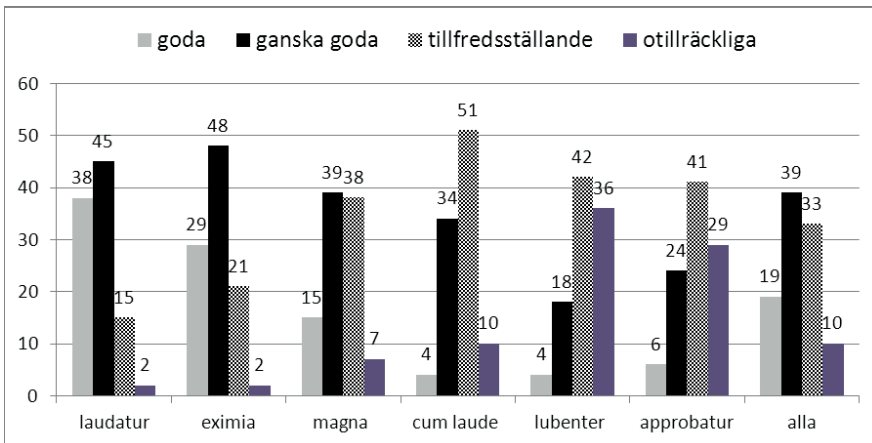
Flest laudaturer (21 %) i svenska har studenter vid humanistiska fakulteten (se Figur 1). Det kan delvis bero på att en stor del av humanisterna studerar språkämnerna och ofta har goda kunskaper i flera språk. Förövrigt kan man se att de bästa betygen har humanisterna och juristerna med fördelningen 80 % L, E och M och 20 % C, B och A (se procenttalen för respektive betyg i figuren). Sämst i svenska har klarat sig agro-forstvetarna med 53 % resp. 47 %.

Självvärdering av förkunskaperna

Rådet för utvärdering av utbildningen har rätt ut till vilken grad gymnasiet lyckats förbereda studenterna för akademiska studier. För detta intervjuades 7683 högskolestuderande. Mest hade studenterna fått förkovra sig i svenska (21 %). På påståendet ”Jag fick i gymnasiet tillräckliga kunskaper för att kunna studera på svenska” svarade respondenterna i genomsnitt med siffran 2,6 (5 instämmer helt – 1 av helt annan åsikt). Studenter som fått goda betyg, L eller E, uppskattade att de kunde svenska bara nöjaktigt. Alla andra med lägre vitsord ansåg att deras kunskaper var otillräckliga för studier vid universitet. (Hautamäki et al., 2012, 50, 59–60.)

Följande figur visar hur väl studerande vid Helsingfors universitet upplevde att skolkunskaperna räckte till för kursen i akademisk svenska.

Figur 2. Vitsord i svenska jämfört med de upplevda förkunskaperna, procent.



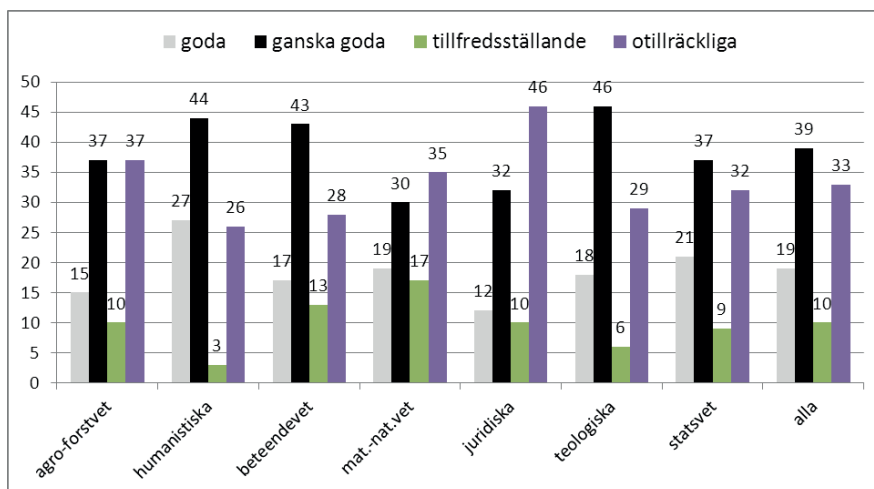
Av alla studenter ansåg 58 % att de kunskaper (*goda* 19 %, *ganska goda* 39 %) de hade i bagaget från den allmänbildande skolan räckte bra till för att kunna följa med undervisningen och klara sig i provet. Ytterligare 33 % upplevde att förkunskaperna var tillfredsställande medan ca 10 % ansåg sig ha allvarliga brister i svenska. Svaren gavs i samband med kursvärderingen och återspeglar sålunda studenternas omedelbara erfarenheter av kursen i muntlig och skriftlig färdighet. Studenternas egen värdering av sina förkunskaper var något negativare än den förväntade studieframgången på basis av studentexamensbetyget. Enligt studentbetyget skulle 68 % ha *goda* och 32 % tillfredsställande eller otillräckliga förkunskaper med tanke på kursen i akademisk svenska.

Studentexamensvitsordet jämfört med hur väl man upplevde att skolkunskaperna räckte till för kursen i akademisk svenska illustreras av en ganska klar spegelbild. Å ena sidan har framför allt studenter med L och E en stabil bakgrund, andra sidan ansåg studenter med A och B sig ha de svagaste förkunskaperna. Betyget M tycks ha stor spridning, det är jämnast fördelat i varje kategori god – ganska god – tillfredsställande – otillräcklig.

Men det är intressant att notera att vitsordet i studentexamen inte genomgående förklarar hur väl eller dåligt studenterna upplever att skolsvenskan räcker till. Också en del studenter med låga vitsord upplevde att de hade goda förutsättningar att följa med undervisningen. Samtidigt utgör studenter med toppbetyget L eller E ca 30 % av kategorierna tillfredsställande – otillräcklig. Orsakerna kan vara många. Studentexamen följer relativ bedömning, och de faktiska kunskaperna varierar från år till år. Det kan ha gått flera år sedan studentexamen och kunskaperna kanske har passiverats eller tvärtom, man kan

ha lärt sig mera svenska efter gymnasiet. Vissa studenter har höga ambitioner och känner att de borde kunna mera. Lärarna kan ha anpassat kraven till studenternas kunskapsnivå.

Figur 3. Upplevda förkunskaper fakultetsvis, procent.



Störst tillit till sina kunskaper i svenska (se procenttalen för *goda*, *ganska goda* i figur 3) hade humanisterna 71 % (27 % *goda* och 44 % *ganska goda*), teologerna 64 % (18 % och 46 %), beteendevetarna 60 % (17 % och 43 %) och statsvetarna 58 % (21 % och 37 %). Studenterna vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten ligger i mitten med 49 % (19 % och 30 %). Sämst anser sig ha klarat juristerna med 44 % (12 % och 32 %) och agro-forstvetarna 42 % (15 % och 37 %). Trots sina höga betyg i studentexamen är juriststudenter mycket självkritiska och anser att de inte har fått tillräckligt goda kunskaper i svenska i skolan. Kursens mål kan kännas höga, för fackspråket avviker mycket från vardagsspråket. Resultatet kan också tolkas som uttryck för högre ambitioner. Juridikstudenter skapar sig mycket tidigt en yrkesidentitet som bl.a. innebär korrekt användning av det juridiska fackspråket (Bergström 2012). Studenterna menar kanske att de efter kursen inte har tillräckliga kunskaper för att kunna klara sig väl i arbetslivet. De bedömer förmodligen sina kunskaper snarare som blivande jurister än enligt kunskapsnivåerna B1 och B2.

Lärarnas syn på studieframgång – resultat i muntlig och skriftlig färdighet

Studenterna verkar inte vara helt nöjda med de kunskaper i svenska de har tillägnat sig i den allmänbildande skolan när det har gällt att klara sig på kursen i akademisk svenska. I det här avsnittet diskuteras först hur lärarna har utvärderat inlärningsresultaten och i den andra delen behandlas studenternas tankar om sina framtida språkliga behov.

Betyget i svenska i studentexamen korrelerar starkt med provresultaten i muntlig och skriftlig färdighet. Med goda förkunskaper är det givetvis lättare att fortsätta studierna, vilket säkert också ökar motivationen och bidrar till bättre resultat. Kursens omfattning (3–5 sp) tycks inte helt förklara tentresultaten men spelar en viss roll vid fakulteter där utgångsnivån i svenska är lägre.

Av praktiska skäl var det inte möjligt att spåra den undersökta studentgruppens provresultat i muntlig och skriftlig färdighet och därför kommer jag att använda uppgifter från 2010–11 som referensmaterial.

Provresultaten för ca 2300 studenter får illustrera generellt betygfördelningen i muntlig och skriftlig svenska vid alla fakulteter. Trots att siffrorna inte uttryckligen gäller den undersökta gruppen kan man utgå ifrån att tendensen är snarlik. Underkända prov syns inte i statistiken eftersom bara godkända registreras. Medicinska fakulteten toppar listan med 80 % god respektive 20 % nöjaktig förmåga, nummer två är juridiska med 64 % god respektive 36 % nöjaktig förmåga. Vid humanistiska, statsvetenskapliga, matematisk-naturvetenskapliga, biovetenskapliga och veterinärmedicinska fakulteten fick ungefär hälften av studenterna god och hälften nöjaktig förmåga, medan resultaten vid farmaceutiska fakulteten var något svagare. I andra ändan av listan återfinns studenterna vid beteendevetenskapliga och agrrikulturförstvetenskapliga fakulteten med 37 % god respektive 63 % nöjaktig förmåga och sist teologiska med 26 % god respektive 74 % nöjaktig förmåga.

Studenternas egen värdering av sina kunskaper tycks vara strängare än lärarnas för drygt 90 % av kursdeltagarna blir godkända. I genomsnitt får 50 % god och 50 % nöjaktig förmåga i tal samt 44 % god och 56 % nöjaktig förmåga i skrift.

Enligt lärarnas statistik blir ca 10 % av studenterna underkända i slutprovet. Av de underkända proven är ca 65 % skrivprov och ca 35 % muntliga prov. En liten del av studenterna avbryter kursen troligen p.g.a. att de har svårt att hänga med. Dessa potentiella ”hudare” syns inte i statistiken. De underkända uppmanas alltid

att ta kontakt med den egna läraren för kommentarer och hjälp med repetition. Stora problem uppstår sällan om studenten är inställd på att satsa tid på att lära sig och inte uppskjuter omtentamen till sista minuten.

Muntlig och skriftlig förmåga korrelerar ofta relativt bra, men studenter med svårigheter i svenska klarar sig vanligen bättre muntligt än skriftligt. I ett samtal är det möjligt att byta strategi, fråga när man inte förstår och förhandla om betydelser med samtalspartnern. Språkliga brister stör inte kommunikationen lika lätt som i skrift. Dagens ungdomar lider inte av lärarskräck utan vågar tala svenska. Tidigare var det tvärtom, studenter kunde förstå talat och skrivet språk samt skriva bättre än tala. Med dessa förkunskaper tog det inte länge för dem att lära sig också muntlig kommunikation. Förändringen över tid är ganska naturlig med tanke på nerskärningen av timantalet i svenska i skolan. Förståelse förutsätter ett gediget ordförråd, för att kunna skriva måste man också behärska åtminstone den grundläggande grammatiken. Med den nuvarande timresursen är det inte möjligt att nå allt.

Svenska inom olika domäner

Syftet med undersökningen var att också ta reda på studenternas uppfattning om behovet av svenska i studierna, arbetslivet och på fritiden. I det här avsnittet diskuteras ytterligare hur väl studenterna tror att de kommer att klara sig på svenska i det kommande arbetslivet.

Studenternas uppfattning om behovet av svenska inom olika domäner

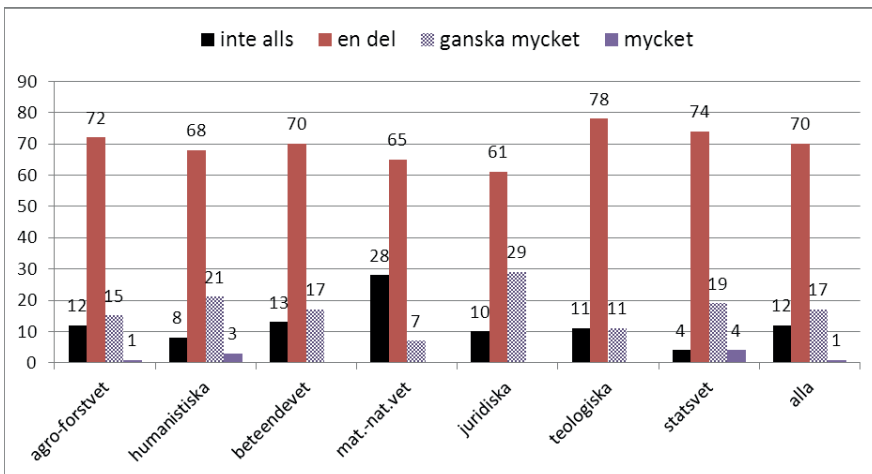
Enligt enkätsvaren tror studenterna att de kommer att behöva svenska mest i arbetslivet, minst i studierna och något mer på fritiden. Bara 12 % tror att de inte alls kommer att använda svenska i arbetet.

På frågan ”Hur mycket svenska tror du att du kommer att använda i **studierna**” svarade drygt 35 % ”inte alls”, ca 60 % ”en del, lite” och ca 5 % ”ganska mycket eller mycket”. Att man inte behöver eller får använda svenska i studierna är ett faktum. Allt fler studenter har svårt att läsa tentamensböcker på svenska och detsamma kan också gälla de yngre lärarna. Det har blivit en ond cirkel – ju svagare kunskaper i svenska desto mindre svensk kurslitteratur finns det.

Universitetet som arbetsmiljö har de facto blivit språkligt sett ensidigare i takt med internationaliseringen visar en färsk studie (Ylönen & Kivelä 2012). Praktiskt taget alla anställda (98,9 %) använder engelska i arbetsuppgifterna, 87,7 % dagligen eller varje vecka. Svenska används av 73 % av personalen, men endast av 23,6 % dagligen eller varje vecka. Ju yngre man är desto färre språk kan och använder man i akademiska sammanhang. Mångsidiga språkkunskaper verkar dock vara nyttiga i den akademiska karriären, mest svenska och andra främmande språk kan och använder nämligen professorerna. (Ylönen & Kivelä 2012, 41-50).

En ganska stor del, 68 % av studenterna anger att de troligen ska ha ”en del, lite” användning för svenskan på **fritiden** Ca 10 % menar att de kommer att använda svenska ganska mycket eller mycket, medan ca 22 % av studenterna inte tror att de kommer att använda svenska på fritiden.

Figur 4. Behovet av svenska i arbetslivet fakultetsvis, procent.



Vilka studenter tänker använda svenska mest i yrkeslivet? Det är de blivande tjänstemännen, statsvetarna och juristerna samt humanisterna. 29 % av blivande juristerna och sammanlagt 23 % av statsvetarna och 24 % humanisterna antar att de kommer att använda *mycket* eller *ganska mycket* svenska i arbetslivet. Av matematikerna är det 7 % som svarat *mycket* eller *ganska mycket* på frågan (se figur 4).

Svaren återspeglar delvis förkunskaperna i svenska. Studenter vid statsvetenskapliga, juridiska och humanistiska fakulteten har mest höga vitsord i svenska (M eller högre), bättre resultat i provet på Språkcentrum, och de också är mest inställda på att använda mycket svenska i arbetslivet. Det kan vara fråga om

ett samspel mellan goda förkunskaper som ökar motivationen samt ett klarare mål.

Anmärkningsvärt är dock att nästan alla studenter upplever att svenskan är, åtminstone i någon mån, nyttig i arbetslivet. 88 % har svarat att de tror sig använda åtminstone lite svenska i sitt blivande yrke.

En undersökning vid Jyväskylä universitet (Palviainen 2011b, 76–78) pekar åt samma håll. De studenter som hade den bästa utgångsnivån vid kursstarten och som trodde mest på nyttan av att kunna svenska i arbetslivet fanns inom de ekonomiska, samhällsvetenskapliga och administrativa områdena. Minst intresse och lägst tro på de egna kunskaperna fanns bland naturvetarna. Palviainen konstaterar dock att det har skett en ändring i attityderna efter det att studentexamen i svenska blev frivillig. År 2006/ 2007 ansåg 63 % och 2009/2010 bara 46 % att svenskkunskaper skulle hjälpa dem i kommande arbetsliv. Att provet i svenska blivit frivilligt har lett till svagare kunskaper som kanske inte uppfattas som resurs på arbetsmarknaden.

Av intervjusvaren i rapporten *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida* (Karjalainen & Lehtonen (red.) 2005, 26) framgår det faktiska bruket av svenska i akademiska yrken inom olika sektorer år 2004. Största delen av informanterna, ca 80 % arbetade i huvudstadsregionen eller i södra Finland. 30 % av alla respondenter angav att de använder svenska några gånger i månaden, ytterligare 38 % ett par gånger om året och 32 % inte alls. Mest svenska använde man i statliga tjänster, privata företag samt organisationer och stiftelser. Medicinare, jurister, humanister och statsvetare använder mest svenska i sitt arbete, naturvetare och lärare minst. Skolorna är ju enspråkiga men ändå anger 51 % av pedagogerna att de använder svenska åtminstone då och då. Av prästerna behöver 68 % svenska åtminstone då och då, troligen i kyrkliga förrättningar som vigslar, dop och begravningar som ofta är tvåspråkiga i huvudstadsregionen.

Intervjusvaren i ovan nämnda undersökning motsvarar långt den uppfattning om språkraven på arbetsmarknaden som studenterna i min undersökning har bildat sig. Av dem som deltog i enkäten är det speciellt humanister, jurister och statsvetare som är inställda på att använda svenska i sitt blivande yrke.

Studenternas uppfattning om sina kunskaper i svenska i arbetslivet

Efter kursen i muntlig och skriftlig färdighet anser 28 % att de skulle klara sig ganska bra eller bra i arbetslivet med sin svenska. Knappt två tredjedelar är inte lika optimistiska, men anser ändå att det skulle gå någorlunda. Studenternas egen värdering av sina kunskaper är strängare än lärarnas. I slutprovet fick ju ca hälften av alla godkända betyget god förmåga, hälften nöjaktig förmåga. Sju procent litar inte alls på sina språkkunskaper och anser att de inte skulle klara av arbetsuppgifter på svenska. Siffran motsvarar andelen underkända i slutproven men de som svarat så hör inte alltid till de potentiella underkända.

Tabell 2. Studenternas uppfattning om hur väl de skulle klara sig på svenska i arbetslivet jämfört med studentvitsordet, numerus.

VITSORD	INTE ALLS	NÅGORLUNDA	GANSKA BRA	BRA	N
grupp 1					
M	4	66	24	0	
E	7	73	47	2	
L	2	23	21	1	
sammalagt	13	162	92	3	270
grupp 2					
A	3	13	1	0	
B	8	34	3	0	
C	4	50	13	1	
sammalagt	15	97	17	1	130
alla	28	259	109	4	400

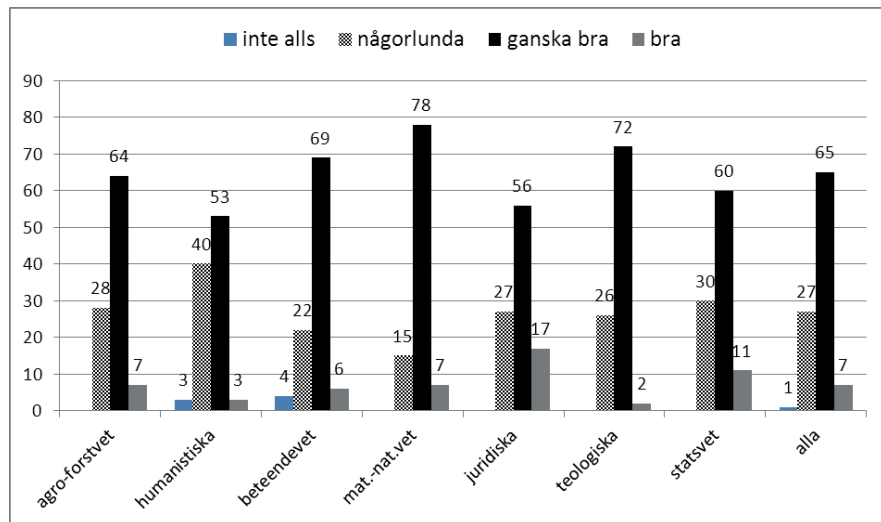
Av dem som fått A, B eller C, som ofta tyder på bristfälliga förkunskaper i svenska svarar största delen, 97 av 130 studenter att de skulle klara sig någorlunda på svenska i arbetslivet (se tabell 2). En jämförelse av studentbetyget och den upplevda beredskapen att klara sig korrelerar dock inte helt för grupp 1

(M, E eller L). Av dem anser nämligen också en klar majoritet, 162/270 studenter att deras kunskaper i svenska bara någorlunda skulle möta arbetslivets krav. Grupp 1 är dessutom överrepresenterad bland dem som svarat ”inte alls”: det är nästan lika många med starka (13) som med svaga (15) förkunskaper bland respondenterna.

Bara 18 av 130 studenter i grupp 2, vilket utgör ca 14 %, tror sig kunna arbeta ganska bra eller bra på svenska. I grupp 1 är en dryg tredjedel (95/270) av den uppfattningen att de skulle klara sig bra eller ganska bra på svenska i arbetslivet.

Självvärdering och faktiska språkkunskaper behöver inte alltid gå hand i hand utan det kan handla om självtillit, ambitionsnivå och eventuella tidigare arbetslivserfarenheter. Studenter med de högsta betygen, speciellt med L i svenska i studentexamen kan vara överkritiska och kräva mycket av sig själva.

Figur 5. Studenternas uppfattning om hur väl de skulle klara sig på svenska i arbetslivet fakultetsvis, procent.



En grupp i sig utgör juridikstuderande som har de högsta studentexamensbetygen, de bästa resultaten i muntlig och skriftlig färdighet, men den lägsta självvärderingen både när det gäller hur väl skolkunskaperna har räckt till och förmågan att klara sig i arbetslivet på svenska. T.o.m. 17 % anser att de inte alls skulle kunna sköta arbetsuppgifter på svenska. På den här punkten är juris studerandes självvärdering i särklass negativ jämfört med hela populationen (7 %).

Studenter vid teologiska, pedagogiska och agrikultur-forstvetenskapliga fakulteten uppvisar en annan profil: lägre vitsord i studentexamen än genomsnittet, de lägsta resultaten i muntlig och skriftlig färdighet, men en hög självvärdering när det gäller hur väl skolkunskaperna har räckt till. Också i fråga om förmågan att klara sig i arbetslivet på svenska litar de på sina kunskaper och placerar sig ungefär vid genomsnittet.

Diskussion

Varför upplever studenterna att de inte har tillräckliga kunskaper i svenska för akademiska studier och arbetslivet? Undersökningen ger inte ett entydigt svar men några frågor ställer sig: Är det överhuvudtaget möjligt för alla att komma upp till nivå B1 med de resurser skolan i dag har? Är skolans mål är rätt ställda? Det vore också nyttigt med en kritisk granskning av läroplanerna. Bygger de solid grund för fortsatta studier i svenska? Är det säkert att tyngdpunkten är på det väsentligaste? Är det säkert att man inte av gammal vana lär ut saker som har brukat läras ut utan att ifrågasätta hur nödvändiga de är? Anlitas lingvister och forskare någonsin som experter?

En jämförelse av studentexamensresultaten (Takala 2011) i svenska (6 år) och lång tyska (10 år) visar att också resultaten i tyska kan tolkas som rätt anspråkslösa. I tyska sträcker sig nivån över hela skalan A1–C1. 58 % når nivå B1 medan siffran i svenska är 42 %. I lång engelska (10 år) kommer de svagaste (11 %) till B1 och de bästa (20 %) till C1 och t.o.m. C2. Med laudatur i svenska har man nått samma kunskapsnivå som med lubenter i engelska.

Borde man kanske acceptera att nöjaktig förmåga, B1 i tal och skrift inte räcker till krävande arbetsuppgifter? Varje myndighet ska genom utbildning och personalpolitiska åtgärder se till att de anställda har tillräckliga språkkunskaper att sköta myndighetens uppgifter (424/2003). De språkkunskaper som ingår i högskoleexamen kan ses som ett minimikrav som bör kompletteras då arbetsuppgifterna kräver bättre kunskaper. Alla medarbetare på myndigheten behöver inte kunna lika bra, huvudsaken är att betjäningen har ordnats på ett fungerande sätt både på finska och på svenska.

Många studenter t.ex. inom humaniora, juridik och statsvetenskap har själva förutsett behovet av svenska på arbetsmarknaden och fördjupar sina kunskaper på Språkcentrum. Utöver de fakultetsspecifika kurserna satsar vi på svenskundervisning inom magisterexamen i form av olika avancerade kurser.

Den här satsningen är speciellt värdefull då just de som väljer att fortsätta med svenska troligen kommer att använda språket gärna och mest i yrkeslivet.

Dagens studenter kan faktiskt engelska bättre än de flesta i äldre generationer ens kan föreställa sig. De jämför kunskaperna i andra språk med kunskaperna i engelska snarare än med kursens läromål och uppskattar kanske inte speciellt mycket anspråkslösare språkkunskaper. Lättheten att använda engelska medför att man inte vill använda språk som man kan så mycket sämre, speciellt som de unga upplever att de kan klara sig med engelska i alla situationer. Detta syns ju också i det minskade intresset, inte bara för svenskan, utan alla andra språk än engelska från grundskolan till högskolan. Sådana åsikter kommer också fram i år 1999 utexaminerade magistrars intervjuer (Karjalainen & Lehtonen 2005, 147–149). Informanterna hade 4-5 års arbetslivserfarenhet. Av svaren framgick bl.a. att andra främmande språk än engelska används bara om språkkunskaperna är på en högre nivå än i engelska. Det ansågs vara mycket svårt att skaffa sig tillräckligt väl fungerande kunskaper i mer än ett språk. Många hade redan tidigt i skolan varit inställda på att lära sig engelska på en mycket hög nivå.

Det språkliga klimatet i samhället uppmuntrar inte speciellt till studier i svenska. Med välinriktad information om språkraven i fortsatta studier kunde man sporra åtminstone dem som planerar akademiska studier att satsa på svenskan. Det tycks ibland bli en överraskning att man ska läsa språk fast man egentligen vill studera matematik vid universitetet. Då kan en bristfälligt inhämtad skolkurs i svenska försvåra studierna avsevärt. Språkcentrum har rätt goda möjligheter att ge förberedande undervisning, men den borde nå bättre dem som verkligen behöver stöd. Antagligen har vi vid Helsingfors universitet ännu inte sett hela bredden av problemet för våra studenter kommer med relativt goda kunskaper. Stämningen på kurserna är i regel god och en stor majoritet har bra studiemotivation.

En utmaning är att språkstudierna kommer i ett tidigt skede då studenterna ännu vet ganska lite om sitt eget ämne, och det blir svårare att fylla kravet på fackinriktad svenska. Dessutom har studenterna inte alltid hunnit lära sig akademiska studievanor och får mindre ut av kursen. Majoriteten arbetar vid sidan av studierna och många använder bara knappt 15 timmar i veckan till sina studier. När studierna de facto bara är en deltidssyssla är det speciellt ”de mindre viktiga kurserna”, exempelvis språkkurserna som lider.

Antalet studenter som inte har gemensam utbildningsbakgrund har ökat. En växande grupp finska studenter med utländsk studentexamen eller utan gymnasieutbildning, studenter som inte läst svenska i skolan osv. ställer lärarna inför nya utmaningar. Hur bär man sig åt när man lär akademiskt språkbruk till allt yngre studerande med sämre förkunskaper i svenska? Detta förutsätter delvis

nya metoder, nya material och ny pedagogisk fortbildning. Lägg därtill en uppdatering av ämneskunskaperna i svenska och främmandespråksinläring. Det vore verkligen skäl att grundligt fundera på vad som är väsentligast att kunna för att kommunikationen ska fungera. Framför allt är det mycket viktigt att hålla i minnet att studenterna fortfarande är intelligenta, blivande akademiska medborgare fast de inte kan svenska perfekt.

Litteratur

Bergström, M. (2012). Juridikstudenters skriftliga ämnesspecifika kommunikation på två språk. Björklund, S., Lönnroth, H. & Pilke, N. (red.) Svenska i Finland 13 (ss. 40-50). Publikationer från Vasa universitet. Rapporter 178.

Funktionell svenska – utgångspunkter för att utveckla undervisningen i svenska som det andra inhemska språket. (2012) Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2012:10). <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut> (8.8.2012).

Grunderna för Språkexamina för statsförvaltningen (2003). Utbildningsstyrelsen. http://oph.fi/utbildning_och_examina/sprakexamina/sprakexamina_for_statsforvaltningen (23.8.2012).

Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Jyväskylä.

Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. http://www.edev.fi/portal/julkaisu/julkaisu_59 (8.8.2012).

Ylioppilastutkinto 2007, Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Tilastot/Ylioppilastutkinto2007_nettiin.pdf (26.11.2012).

Hellsten, A. (2011). Ylioppilastutkinto 2010 – Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/tilastojulkaisu2010/Ylioppilastutkinto_2010.pdf (20.8.2012).

Karjalainen, S. & Lehtonen, T. (red.) (2005). Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005. Helsingin Yliopisto. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_13_05.pdf (7.8.2012).

Nationalspråksutredningen. (2011). Rapporter och utredningar 2011:2. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf (7.8.2012).

Palviainen, Å.(2011a). Från grundskola till arbetsliv. Vad händer på vägen? <http://www.sls.fi/doc.php?category=1&docid=781> (7.8.2012).

Palviainen, Å. (2011b). Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. Magma-studie 3. Finlands svenska tankesmedja Magma. http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1103_frisv.pdf (7.8.2012).

Takala, S. (2005). Ylioppilastutkinnon B-ruotsin arvosanojen ja kielten eurooppalaisen viitekehyksen vastaavuutta koskeva tutkimus. Memorandum 1.2.2005. Opublicerat.

Takala, S. (2011). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: några kommentarer. http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Svenskan_i_Finland_2011.ppt (30.5.2012).

Takala, S. (2012). Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? <http://vnk.fi/tiedostot/julkinen/pdf/2012/Takalaraportti.pdf> (28.12.2012).

Ylönen, S. & Kivelä, M. (2012). The role of languages at Finnish universities. Apples – Journal of Applied Language Studies. Vol. 5, 3 , 2011, 33-61. University of Jyväskylä. http://apples.jyu.fi/article_files/Ylonen_Kivela_final.pdf

PÅ VILKA SPRÅK LÄSER FINSKA STUDENTER LITTERATUR FÖR KANDIDATUPPSATSER?

Jaana Jokinen

This article is based on 164 student responses to an electronic survey that enquired about the source literature they had used in their Bachelor's thesis. The survey was aimed at students representing the variety of faculties and subjects at the University of Helsinki. Most of the respondents (102) were students in the Faculty of Arts, and the remainder (62) in the Faculties of Agriculture and Forestry, Theology, Behavioural Sciences and Pharmacy.

The great majority of the literature used by the respondents was published either in English or in Finnish. Other languages the respondents mentioned included German, French and Swedish, the second domestic language in Finland. It appeared, as expected, that the responses differ to some extent from faculty to faculty, and also between subjects. English is the most important if not the only language of science, for instance in pharmacy, but it is not unusual that students in the Faculty of Arts also read their source material only in English, in addition to the mother tongue, Finnish.

It is interesting from the point of view of Language Centre course instruction to consider what languages the students would have needed, but could not use. French and German were at the top of this list. Furthermore, Italian, Swedish, Japanese, Chinese, Russian, and – somewhat surprisingly – also English were among the languages that the students felt they would have needed in their academic studies, but felt they lacked the required skills in.

Bakgrund och syfte

Engelskan är dagens lingua franca: det är svårt att tänka sig en högskolestuderande utan kunskaper i detta språk. Studenter hittar smidigt källmaterial på engelska såväl på nätet som på biblioteket. Många källor vars originalspråk är något annat är dessutom ofta översatta till engelska.

Sabine Ylönen och Mari Kivelä från Jyväskylä universitet har studerat vilken roll olika språk spelar vid finländska universitet och i akademiska sammanhang. Deras undersökning baserar sig på en enkät som skickades till 20 955 universitetsanställda av vilka 3605 svarade. Undersökningen visar bl.a. att de språk man läser akademisk litteratur på oftast är finska eller engelska (96 %), därefter kommer svenska (60 %) och tyska (38 %). Attityderna mot användning

av flera språk är positiva, men i praktiken är det engelskan som dominerar. (Ylönen & Kivelä 2011, 34, 43.)

Vilka språkkunskaper som personalen använder och behöver är också av intresse. Ylönen och Kiveläs respondenter betonade betydelsen av mångsidiga språkkunskaper som sattes i samband med globaliseringen och vikten av att kunna ta del av olika forskningsresultat samt förmågan att delta i det internationella samarbetet. Dock förekom det läraråsikter enligt vilka engelskan räcker. (Ylönen & Kivelä 2011, 52 ff.) Hur man förhåller sig till behovet av breda språkkunskaper förefaller i viss mån bero på disciplinen (ibid., jfr t.ex. *Wissenschaft muss multilingual sein – Peter Funke im Gespräch* på <http://www.goethe.de/lhr/prj/diw/dos/de8161556.htm>).

Ylönen har vidare tillsammans med Virpi Vainio undersökt hur 3516 universitets- och högskolestuderande i Tammerfors och Jyväskylä ser på flerspråkigheten i studierna. Svaren visar att inställningen i princip är positiv bland majoriteten, men att studierna i praktiken allra oftast bedrivs på finska eller på engelska, och att de flesta inte heller var beredda på att delta i flerspråkiga studier. (Ylönen & Vainio 2010, 36 f.)

I den här artikeln kommer jag att diskutera vilka språk studenter vid Helsingfors universitet behöver då de läser källor och referenslitteratur för kandidatuppsatsen. Det enkätmaterial från 164 universitetsstuderande som artikeln baserar sig på ger också vid handen att språkkunskaper utöver finska, ofta också engelska, inte alltid upplevs som särskilt viktiga – åtminstone inte så tidigt som i kandidatskedet (lägre kandidatexamen 180 sp). Studenterna tycks dock ana att det senare möjligen är nyttigt att kunna använda sig av källor skrivna på andra språk, såsom framgår av följande citat plockade ur mitt material:

Kandintyössä suomi riitti, mutta nyt gradua tehdessä olisi ollut syytä osata ranskaa.

I kandidatuppsatsen räckte det med finska, men nu när man skriver på [avhandling pro] gradu skulle det vara skäl till att kunna franska. (Studerande i inhemsk litteratur.)

En varsinaisesti [tarvitse muita kieliä kuin suomea] kandidutkielmissäni, mutta muissa opinnoissa minun olisi hyödyllistä osata saksaa ja ranskaa.

Egentligen [behöver jag] inte [andra språk än finska] i kandidatuppsatsen, men i övriga studier skulle det vara nyttigt för mig att kunna tyska och franska. (Studerande i finska språket, modersmål.)

Aihetta on tutkittu paljon Ruotsissa, mutta ruotsinkielisen tekstin lukemiseen olisi kulunut paljon aikaa, joten luovutin.

Ämnet har studerats mycket i Sverige, men att läsa en svenskspråkig text skulle ha tagit mycket tid så jag gav upp.
(Studerande i religionsvetenskap.)

Syftet med denna studie var att utreda på vilka språk studenterna hade läst just referenslitteratur, huruvida de utelämnat några språk p.g.a. bristande kunskaper och vilka slutsatser man kan dra därav samt vad detta kunde innebära för planeringen av Språkcentrums kursutbud och undervisning. I föreliggande uppsats betraktar jag språk som ett redskap med vilket studenten kan få del av vetenskaplig litteratur och bekanta sig med forskningen inom sitt eget fackområde. Fokuset ligger alltså på förmågan att läsa på ett främmande språk.

Den term jag valt, *lähdemateriaali* 'källmaterial', vållade några svårigheter, men vanligtvis var det lätt att genomskåda om studenten syftade på referenslitteraturen eller om det i stället var frågan om forskningsobjektet, t.ex. urkunder eller skönlitterära texter.

Enkäten och informanterna

Länken till e-blanketten med vilken jag samlade information skickades under våren 2012 till 1664 studenter vid Helsingfors universitet. Alla fakulteter var inte representerade av den anledningen att jag enklast kunde nå de fakulteter vars studenter jag själv undervisat. De som fick enkäten hade varit antingen på mina eller någon annan svensklärares kurser i andra inhemska språket (svenska) mellan åren 2008 och 2011. De allra flesta hade kommit in vid universitetet 2006–2009. Ett fyrtiotal hade inlett studierna år 2000–2005, ett fåtal redan på 1990-talet eller år 2010. De flesta var födda i slutet av 1980-talet.

I enkäten frågades (som öppna frågor)

- informantens födelseår
- informantens fakultet och huvudämne
- vilket år informanten hade inlett sina studier
- vilket år informantens kandidatuppsats låg färdig (eller om den skulle bli färdig under år 2012)
- kandidatuppsatsens tema och titel

- antalet källor använda i kandidatuppsatsen (uppskattning räckte)
- antalet monografier bland källorna (uppskattning räckte)
- antalet artiklar bland källorna (uppskattning räckte)
- om informanten hade använt andra källor, t.ex. otryckta lärdomsprov
- på vilka språk källorna var skrivna och de ungefärliga andelarna av olika språk
- vilka språk som var de viktigaste för kandidatuppsatsen
- huruvida informanten skulle ha velat använda några källor vars språk han eller hon enligt sin egen bedömning inte behärskade eller inte behärskade tillräckligt bra för att kunna använda dem samt vilka språk detta gällde
- eventuell tilläggsinformation
- informantens kontaktuppgifter (frivillig information)

Av tabell 1 framgår hur stor andel av de berörda fakulteternas studerande som kontaktades, hur många som svarade och hur stor svarsprocenten resp. andelen av alla studenter på kandidatstudiet var.

Tabell 1. Studerande för lägre högskoleexamen 2011, enkätens målgrupp och antalet resp. andelen svar.

Fakulteten	Antalet studerande på kandidatstudiet år 2011*	Antalet enkät-mottagare	Svar		
			Antalet svar	% av enkät-mottagarna	% av studerandena på kandidatstudiet
Humanistiska	3959	1080	102	9,4	2,6
Agrikultur-forstvetenskapliga	1922	145	23	15,9	1,2
Teologiska	1346	113	15	13,3	1,1
Beteendevetensk.	2748	185	14	7,6	0,5
Farmaceutiska	657	141	10	7,1	1,5
Totalt	10632	1664	164	9,8	1,5

*20.9.2011 enligt Helsingin yliopisto. Katsaus toimintavuoteen 2011.

Av de 1080 studerandena inom humaniora var ca 260 språkstuderingar inklusive språkteknologi och allmän språkvetenskap, resten representerade andra humanistiska ämnen. Vilka som räknas som språkstuderingar beror på synvinkeln. Om endast sådana som studerar något främmande språk eller modersmålet finska uppfattas som tillhörande denna grupp minskar antalet något. Språkstuderingar och studeringar med ett språkbetonat huvudämne (t.ex. Asienforskning, allmän språkvetenskap) svarade flitigast med sina dryga 18 % (50 svar), medan de övriga humanisternas svarsprocent var lägst, endast drygt sex (50 svar). I fortsättningen har jag inte beaktat studeringar i asiatiska språk och kulturer som språkstuderingar eftersom de kan vara mer eller mindre lingvistiskt resp. allmänkulturellt inriktade; dessutom studerar de sedan hösten 2011 vid Institutionen för världens kulturer som bildades av ett antal mindre institutioner för bl.a. språk. Andra motsvarande grupper, t.ex. afrikanska språk och kulturer, är inte representerade i materialet.

Vid beteendevetenskapliga fakulteten mottog 185 studenter enkäten som besvarades av 14 (7,6 %). Av de 113 teologistuderandena fick jag svar från 15 (13,3 %). Av de 145 tillfrågade studerandena vid agrikultur-forstvetenskapliga fakulteten fyllde 23 i blanketten (15,9 %). Farmacistuderandenas låga svarsprocent (7,1) beror kanske delvis på att många redan antingen avlagt sin examen eller var mycket nära att utexamineras. Farmaceututbildningen tar tre år och kandidatuppsatsen motsvaras av ett slutarbete som skrivs som pararbete. Kandidatexamen vid andra fakulteter uppfattas däremot som en etapp på vägen mot magisterexamen, vilket inte så sällan också kunde utläsas av de svar som jag fick.

Källornas och referenslitteraturens språk

Enligt mitt material dominerar engelskan i referenslitteraturen, vilket överensstämmer med de resultat som Ylönen & Kivelä (2011) och Ylönen & Vainio (2010) redogör för i sina ovan nämnda artiklar. Inom naturvetenskaperna har engelskan tydligen helt slagit igenom, och då det praktiskt taget inte skrivs vetenskapliga artiklar på andra språk lyser sådana givetvis med sin frånvaro också i studenternas uppsatser. Något mera överraskande är det kanske att även humanister ibland kunnat nöja sig med uteslutande engelsk litteratur. De tre som hade språkteknologi eller allmän språkvetenskap som huvudämne tillhörde den här gruppen (se tabell 2).

I följande betraktar jag först den största gruppens, humanisternas svar. Därefter presenteras i stora drag hur de övriga informanterna svarat.

På vilka språk läser humaniststuderande källmaterial?

Humanistiska fakultetens ämnesutbud är mycket brett, såsom framgår av tabell 2 nedan. I det här sammanhanget är det angeläget att göra en skillnad mellan språkstudier och studier med något annat huvudämne än språk. Språkstudier skriver nämligen sitt slutarbete på det språk de studerar, medan exempelvis de som studerar Östasienforskning mestadels förefaller använda engelska. Att följa institutionsindelningen visade sig inte heller vara någon självklar lösning, eftersom sådana ämnen som allmän språkvetenskap eller språkteknologi inte är s.a.s. rena språkämnerna.

Tabell 2. Svaren från studerande inom humaniora fördelade efter huvudämne och källornas språk

Huvudämnet	Antalet svar	Språk nämnda som källornas språk		
		Fi	En	Andra språk
Allmän språkvetenskap och språkteknologi	3	---	3	---
Engelsk filologi och engelsk översättning	12	2	12*	---
Finska språket	14	14*	7	latin 1, nordsamiska 1, norska 1, svenska 1, tyska 1
Fransk filologi	3	2	2	franska 3*
Germansk filologi	4	4	2	tyska 4*
Italiensk filologi	1	---	1	italienska 1*
Polska (väst- och sydslaviska språk)	1	1	1	polska 1*, slovakiska 1
Portugisisk filologi	1	1	1	portugisiska 1*
Ryska språket och litteraturen	2	---	2	ryska 2*
Finskugrsk språkforskning	2	2	1	franska 1, ryska 1, tyska 1, ungerska 2
Inhemsk litteratur	4	4	3	---
Latin och romersk litteratur	1			---
Nygrekiska och nygrekisk litteratur	2		2	franska 1, grekiska 2*, latin 1, tyska 2
Religionsvetenskap	5	5	5	estniska 1, svenska 2
Sydasiensforskning	2	2	2	hindi 1, sanskrit 1
Östasiensforskning	7	7	7	japanska 3
Latinamerikastudier	1	1	1	spanska 1
Estetik	1	---	1	tyska 1
Allmän litteraturvetenskap	8	7	8	franska 2, svenska 1, tyska 1
Allmän historia	6	3	6	tyska 1
Finlands och Skandinaviens historia	5	5	---	latin 1, svenska 4, tyska 1
Arkeologi	3	3	3	svenska 1
Folkloristik och folklivsforskning	2	2	2	---
Konsthistoria	5	5	5	franska 2, svenska 2
Musikvetenskap	2	2	2	tyska 1
Teatervetenskap	1	---	1	---
Teoretisk filosofi	2	2	2	danska 1
Totalt	102	74	82	58

* Källans språk är informantens huvudämne.

Med *språkstuderande* syftar jag härnäst på studerande i enligt min uppfattning traditionella språkämnena finska (13), engelska (12) tyska (4), franska (3), grekiska (2), ryska (2), italienska (1), polska (1) och portugisiska (1), vilka var de huvudämnena som förekom i språkstuderandenas svar. Svaren från studerande

som meddelade att deras huvudämne var japanologi (1) och kinesiska (1) placerade jag i gruppen Östasienforskning, eftersom betoningen i studierna varierar. De kan nämligen vara mer eller mindre språk-, samhälls- eller kulturinriktade, medan de renodlade språkämnen ofta leder till läraryrket, översättning eller forskaruppgifter inom ett visst språkområde. Språkteknologi och allmän språkvetenskap (2 resp. 1 svar) banar i sin tur väg för annorlunda arbetsutsikter än huvudämnesstudierna i något språk som undervisas vid Helsingfors universitet på Institutionen för moderna språk, på Finskugriska, finska och nordiska institutionen eller på Institutionen för världens kulturer där ämnet nygrekiska och nygrekisk litteratur placerats. De rena språkämnen undervisas således på tre institutioner.

Av tabell 2 framgår vilka språk som förekommit i den litteratur studerandena vid humanistiska fakulteten läst för sina kandidatuppsatser. Jag bad studenterna att bara uppskatta de olika språkens andelar av materialet. Det är således omöjligt att ge några exakta siffror, utan jag nöjer mig med att konstatera vilka språk som nämnts i svaren.

Språkstudenter har förutom engelska, och inte så sällan också finska, naturligtvis behövt det språk som är deras huvudämne. I det här sammanhanget är de här språken över huvud taget inte av intresse av den anledningen att språket i sig är ett undersökningsobjekt eller en väsentlig del av det, och dessutom högst sannolikt inte utgör något hinder för studenten. De allra flesta engelskstuderande nämnde inte något annat språk än engelskan, inte ens finskan, men att endast ett språk räckte till förekom inte så sällan också i andra språkstuderas svar. En typisk språkstudera hade i allmänhet läst litteratur på 2–3 språk av vilka ett var informantens huvudämne, medan det andra språket var finska. Alla hade inte använt finskspråkiga källor, och troligen var finskan inte samtliga informanternas modersmål.

Något annorlunda verkar situationen vara för dem som studerar asiatiska språk och kulturer. För dem förefaller engelska språket beträffande källmaterialet ofta vara viktigare än det språkämne som ingår i studierna, t.ex. japanska. Utgångsläget är också ett annat i och med att studenten inte behöver ha några förhandskunskaper i sitt huvudspråk då han eller hon inleder universitetsstudierna (vilket studerande i asiatiska språk själva ibland tagit upp på mina kurser i det andra inhemska språket svenska). I den här studien beaktas alltså inte sådana språk som undervisas som huvud- eller biämnen vid någon av de ovan nämnda fakulteterna (se också tabell 2).

Inom historieämnena spelade svenskan en större roll än i övrigt inom humaniora. Detta gällde inte oväntat Finlands och Skandinaviens historia, medan man inom

ämnet allmän historia mestadels anlitat engelsk- och finskspråkig litteratur. En informant med allmän historia som huvudämne nämnde tyskan.

De flesta humanister angav att de hade läst för sina kandidatuppsatser artiklar och annan vetenskaplig litteratur på två olika språk. Ett tredje språk var emellertid inte helt ovanligt. De som vänt sig till källor skrivna på fler än 2-3 språk var i minoritet. I det här avseendet skiljde sig humanisterna inte mycket från studerande vid andra fakulteter.

Svar från studerande vid agrikultur-forstvetenskapliga, teologiska, beteendevetenskapliga och farmaceutiska fakulteten

För en fjärdedel av mina 23 informanter vid agrikultur-forstvetenskapliga fakulteten hade det varit tillräckligt med engelskspråkig referenslitteratur, och ännu fler meddelade att 80–95 % av den litteratur de läst för kandidatarbetet var på engelska. De allra flesta hade skrivit uppsatsen på finska. De två vars uppsatser hade en engelsk titel hade endast använt engelska källor. Det kan poneras att engelskan är viktig i synnerhet för den vetenskapliga bakgrunden och teoretiska diskussionen. Förutom engelskan och finskan ingick svenskan i de språk som förekom i de här svaren (3 gånger). Följande konstaterande av en miljöekonomistuderande belyser den språkliga verkligheten:

Kaikki [julkaisut] olivat sellaisista kansainvälisistä julkaisuista, että tutkimusten kieli, kirjoittajan äidinkielestä riippumatta, oli englanti. Suomenkielisiä lähteitä ei löytynyt, vaikka lähteiden joukossa oli suomalaisia kirjoittajia.

Alla [artiklar] var från sådana internationella publikationer, att språket i undersökningarna var, oberoende av skribentens modersmål, engelska. Finskspråkiga källor förekom inte, fast det fanns finska skribenter bland källorna.

I teologistuderandenas (15) svar intog engelskan inte en lika framträdande ställning som i naturvetarnas, men i många fall utgjorde engelskan det viktigaste språket också för teologerna: Språket nämndes i 12 av de 15 svaren. Procentsiffrorna för engelskan varierade mellan 15 och 80. Finskan var viktigast för drygt hälften, två hade inte tytt sig till andra än finska källor. De övriga språken i teologernas svar var tyska, franska, spanska och svenska. Också latinet nämndes, men materialet hade lästs i svensk översättning eller med hjälp av svenska sammanfattningar.

Bland de 14 studerandena från beteendevetenskapliga fakulteten fanns en som inte hade använt engelskt referensmaterial, utan klarat sig med finsk litteratur. Informanten förklarade detta med undersökningens empiriska natur. Beteendevetarnas käll- och referensmaterial dominerades överhuvudtaget av finska språket. Därefter var engelskan i särklass vanligast, och två studerande angav att i e-blanketten att de inte använt sig av annat än engelskt material. Tre informanter hade anlitat tyskspråkig litteratur, en också svensk.

Av de tio studerande vid farmaceutiska fakulteten som besvarade enkäten hade åtta nästan uteslutande använt källor publicerade på engelska. De övriga språken var finska, högst sannolikt modersmålet i samtliga fallen, samt svenska, vars andel dock var rätt blygsam: En student meddelade att den använda litteraturen bestod till 90 % av engelska, till 8 % finska och till 2 % av svenska artiklar (studenten hade dessutom använt en monografi, vars språk inte framgick av svaret).

Språk som inte användes p.g.a. bristande språkkunskaper

Över hälften av de 164 informanter som beaktats i denna studie nämnde inte något språk som de skulle ha läst litteratur på, bara de behärskat språket tillräckligt bra. Av somliga svar framgick att studenten i framtiden har för avsikt att förbättra sina språkkunskaper. En teologistuderande som redan avlagt magisterexamen hade faktiskt senare förkovrat sina i kandidatskedet inte tillräckliga kunskaper i tyska språket. Några var aningen osäkra på hur de i själva verket skulle ha valt sitt material om deras kunskaper i något språk legat på en högre nivå, vilket belyses av följande svar på frågan om några källor utelämnats p.g.a. bristande språkkunskaper:

Ehkä ruotsinkielisiä lähteitä en juuremmin lähtenyt etsimään kielirajoituksien takia.

Kanske började jag inte leta efter svenska källor i nämnvärd grad p.g.a. språkbegränsningar. (Historiestuderande.)

Kenties, mutten enää muista (italia, parempi ranska?).

Kanske, men jag kommer inte längre ihåg (italienska, bättre franska?). (Studerande i finska.)

[K]ielirajoituksen takia pysyttäydyin tuntemissani kielissä.

P.g.a. språkbegränsningar höll jag mig till de språk jag behärskar. (Farmacistuderande.)

Oklart är hur svar av den här typen skall tolkas. I många fall ansåg informanten nämligen att det för kandidatuppsatsen räckte med de källor som han eller hon använt. Den knappa tiden sätter också gränser för hur mycket litteratur och på vilket språk man hinner läsa, och handledarna försöker troligen också se till att studenter använder sin tid så ekonomiskt som möjligt – vilket också kunde skönjas i ett och annat svar.

I tabell 3 belyses situationen för tio av de 21 språk som informanterna inte tyckte sig behärska tillräckligt bra. Medtagna är språk nämnda minst 3 gånger. En tredjedel av informanterna meddelade att de utelämnat några källor p.g.a. språket. Franskan och tyskan toppade listan med 27 omnämningen var. Långt efter kom svenskan (7), italienskan (7), kinesiskan (6), japanskan (6), ryskan (5) och något överraskande engelskan (5). Ungerska, spanska, grekiska, latin, koreanska, portugisiska, turkiska, danska, holländska, polska, hindi och sanskrit nämndes någon enstaka gång. Det vanligaste var att man saknade kunskaper i 1–2 språk, men en del av informanterna skulle ha velat läsa litteratur på fler än två språk. (Se tabell 3.)

Tabell 3. Svar på frågan om bristande språkkunskaper fakultetsvis (minst 3 omnämmanden per språk).

FAK.	SPRÅK							
	Franska	Tyska	Italienska	Svenska	Kinesiska	Japanska	Ryska	Engelska
Hum.	23	15	5	6	3	5	4	2
Agr.	2	4	0	0	1	1	0	1
Teol.	1	3	2	0	1	0	1	1
Bet.	0	2	0	1	0	0	0	1
Farm.	1	3	0	0	0	0	0	0
Totalt	27	27	7	7	5	6	5	5

Franskspråkig litteratur verkar i ljuset av studenternas önskemål ha varit viktigt för litteraturvetare och studerande i konstämnen, men också för språkstuderande. Av humanisterna ansåg nämligen 23 att de skulle ha behövt kunskaper eller bättre kunskaper i franska. Tyskans betydelse har en jämnare fördelning. Tyskan förefaller mot bakgrunden av de här svaren samt av den faktiskt använda litteraturens språk vara av en viss vikt för pedagoger. Av dem hade tre använt tyskspråkiga källor och en av dessa tre ansåg att kunskaperna kunde ha varit bättre. En informant vid beteendevetenskapliga fakulteten hade inte läst tysk litteratur p.g.a. bristande språkförmåga.

Kunskaper i italienska saknas typiskt av humanister, bl.a. av en musikvetare. Inom humaniora tycks historiker och religionsvetare anse sig behöva starkare kunskaper i svenska. Förutom humanister med Asienforskning som huvudämne behöver också studerande vid agrikultur-forstvetenskapliga fakulteten ibland kinesiska och japanska. Alltför långtgående slutsatser kan man givetvis inte dra.

De informanter som önskade sig bättre kunskaper i svenska, det andra inhemska språket i Finland, representerade ämnena historia (2), folkloristik (1), arkeologi (1), och religionsvetenskap (2) vid humanistiska fakulteten samt ämnet allmän och vuxenpedagogik (1) vid beteendevetenskapliga fakulteten. Ämnet Finlands och Skandinavians historia torde förutsätta tämligen starka kunskaper i svenska språket, och såsom tabell 2 ovan visar har studerandena i detta ämne också behövt och använt dem i kandidatskedet.

De som meddelade att de önskade sig bättre färdigheter i engelska syftade uttryckligen på läsförmågan. En studerande skriver att det kan vara svårt att tolka en engelsk källa rätt, troligen trots att informanten egentligen talar, kanske även skriver språket ganska obehindrat. En vetenskaplig texts utformning och ”de

komplicerade konstruktionerna” hade nämligen vållat informanten stora problem. Att läsa ”hundratals sidor” på engelska var helt enkelt för mycket för en annan. Någon gång kritiserades språkundervisningen vid universitetet/Språkcentrum för att utgå ifrån att alla besitter starka kunskaper i engelska, men likväl hade respondenterna inte låtit bli att använda engelsk litteratur – det skulle antagligen ha varit omöjligt.

Slutsatser

Av de frågor jag ställde i början torde vi ha fått svar på frågan om referenslitteraturens språk och frågan om utelämnandet av källor p.g.a. bristande språkkunskaper, trots att viss försiktighet är på sin plats när man tolkar resultaten. Att dra några slutsatser av undersökningsmaterialet eller att ge riktlinjer för planeringen av Språkcentrums kursutbud och undervisning är däremot inte helt oproblematiskt på basis av detta material. I studierna behövs olika slags språkliga färdigheter beroende på om man träffar utländska kolleger på konferenser, skriver kortare uppsatser eller läser skriftligt material som kan vara mycket omfattande.

I ljuset av denna enkät förefaller majoriteten av studerandena vid Helsingfors universitet inte vara alltför missnöjda med sina språkkunskapers omfattning i kandidatskedet, men senare kan det vara skäl till att satsa på sådana färdigheter som man behöver i olika vetenskapliga sammanhang. Detta gäller såväl världsspråket engelskan som andra språk. För engelskans del är det dessutom oftare frågan om att även kunna skriva på språket, medan många andra språk behövs för att ha tillgång till källor och referensmaterial och för att överhuvudtaget kunna forska i vissa företeelser.

Litteratur

Helsingin yliopisto. Katsaus toimintavuoteen 2011. Raportointiryhmä 2012.
<https://flamma.helsinki.fi/content/res/pri/HY1002675> (5.2.2013).

Ylönen, S. & Kivelä, M. (2011). The role of languages at Finnish universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies* Vol. 5, 3, 2011. 33–61. http://apples.jyu.fi/article_files/Ylonen_Kivela_final.pdf (10.1.2013).

Ylönen, S. & Vainio, V. (2010). Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. *Apples – Journal of Applied Language Studies* Vol. 4, 1, 2010. 29–49. http://apples.jyu.fi/article_files/Articles_2010_Ylonen_Vainio.pdf (6.2.2013).

Wissenschaft muss multilingual sein – Peter Funke im Gespräch. [Föredrag i konferensen Deutsch in den Wissenschaften 10–12.11.2011 i Essen]. <http://www.goethe.de/lhr/prj/diw/dos/de8161556.htm> (17.2.2013)

ENGLISH-LANGUAGE EXEMPTION TESTING AT THE UNIVERSITY OF HELSINKI LANGUAGE CENTRE: CURRENT PRACTICES AND FUTURE DIRECTIONS

Sandro John Amendolara, Fergal Bradley & Jonathon Martin

Helsingin yliopiston opiskelijat voivat täyttää tutkintoon kuuluvat kieliopintovaatimuksensa korvaava kokeella. Tämä artikkeli esittelee projektia, joka keskittyy tutkimaan englannin kielen korvaavaa koetta Kielikeskuksessa. Tutkimusaineisto on peräisin englannin kielen opettajien haastatteluista ja työpajoista. Artikkelin keskittyy erityisesti korvaavan kokeen periaatteisiin, sisältöön sekä hallinnoimiseen, ja nostaa esiin korvaavaan kokeeseen liittyviä kehittämisen mahdollisuuksia tulevaisuudessa.

Introduction

This article presents a project on the current English Language Exemption Test at the Language Centre of the University of Helsinki. The idea of this project was put forth in an English teachers' meeting (ETM) in late 2010, following our experience with the University of Groningen Embed project (Lowie et al. 2010, 155), and in relation to concerns about the administration of and level of standardisation in our own exemption testing system. The project was created in order to analyse the exemption test as a whole and to present suggestions for its development, ultimately arriving at a test that respected a number of key values, with the validation of the whole English unit. In 2011/12, we (the authors) interviewed all full-time staff members, as well as collecting feedback, recording exemption tests, and holding workshops on a range of issues connected with exemption testing. We also attended conferences on testing in Groningen and Modena, and presented preliminary findings from the testing project at the Communication Skills Workshop in Tallinn and at CercleS in London. The project will continue until May 2013, and thus the findings presented here represent the work carried out so far.

The focus of the article is on the results of the interviews and workshops with the teachers in the English group. The article is divided into three sections: (i) test theory (ii) test content, and (iii) administrative and other issues.

Background

The Finnish Government Decree on University Degrees states that all students must attain “skills in at least one foreign language needed to follow developments in the field and to operate in an international environment” (*Government Decree on University Degrees 2004*, c 1, s 6). In the majority of cases, the language chosen is English and, for this language, students have three paths to meet the requirements: first, and most commonly, they complete one or more English Academic and Professional Skills (EAPS) courses. The requirement is set by the individual faculty and ranges from 3 to 5 ECTS per faculty; for example, the Faculty of Science requires four credits (*Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opinto-opas*, p.10). A second option is to take an ALMS (Autonomous Language Modules) course, while a third is to pass an exemption test.

Exemption tests are designed for students whose skills in English meet the requirements of the Decree on University Degrees cited above. The test is thus a proficiency test and those students meeting the required standard, C1 on the CEFR scale, are awarded the relevant number of credits. In some cases, the number of credits compensates the faculty requirements, but there are some majors where students must still attend and complete advanced level EAPS.

The exemption test exists for several reasons. One is efficiency: it is a waste of resources to require students to attend courses that would not clearly enhance their skills. Another reason relates to the students’ motivation: the students who do not understand why they are taking a course and believe, probably correctly, that they do not need the course, will not be motivated, and this may negatively affect the atmosphere in the classroom.

The exemption tests have evolved over a long period in response to the diverse needs of different faculties and, as a result, are not uniform. At the time of writing, there are three forms of test in existence: (i) In the Faculty of Science, students take a listening comprehension exam, a cloze test and have to write a short essay before an oral interview. (ii) In the Faculties of Medicine, Pharmacy and Veterinary Medicine, students take “specialized” tests that aim to test specific professional competences. (iii) Students from all the other faculties, which constitute the majority, are currently tested using a portfolio-style system, which requires them to submit written work that needs to meet our threshold standards, before being interviewed.

Project procedure

The first stage of the project involved interviewing the permanent English language teachers; 17 in all participated. In order to form a complete picture of the current situation and breadth of opinion, we created a set of questions that would cover both the synchronic and diachronic dimensions. The interviews were conducted in spring 2011. Most teachers consented to the project team recording the interviews, which allowed us to gather a large quantity of ideas and viewpoints on teachers' personal experience of tests and the unit's history of tests. A number of teachers have taught at the Language Centre since the end of the 1970s, so the depth of perspective was considerable.

Following the interviews, we planned a series of themed workshops with the English teachers. While theoretically the aim was to develop the "best test", in practice a high degree of consensus is required for any change to be practicable, and thus a lot of work aimed at forging agreements. The outcomes of the initial interviews and subsequent workshops form the substance of this paper. Specifically, the workshops covered the issue of the "hurdle", that is, the level of proficiency required, the writing portion of the test and its link to the CEFR scales and, to a lesser extent, the development of a framework for evaluating different systems.

In this article, we start by examining the test principals, before moving on to test content and conclude our research with an analysis of key administrative issues. Each section consists of a background, research process, and consequent proposals.

Test principles

In our interviews with teachers, there was considerable diversity of opinion on a range of issues. Specifically, three conceptual issues were identified that required broad consensus: guiding values, the hurdle, and earning credits vs. receiving credits.

Guiding values

Underlying much disagreement between teachers were different intuitions regarding values and their relative importance. As a result, we decided that the content of these intuitions needed to be discussed if a case for a standardised

testing system were to be made. If we were able to come to some agreement on what a perfect system might look like and how we might go about evaluating imperfect systems, it would be simpler to build consensus. At the very least, it would give us a vocabulary with which to discuss the benefits and drawbacks of various systems that everyone understood.

A concrete example of this was that several English teachers disliked the portfolio system because it enables students to complete the written portion of the test unsupervised and thus also the opportunity to provide inauthentic samples of their written work – whether plagiarised or edited by someone else. Others agreed with the extent of inauthentic samples we were receiving but did not think it unduly concerning. They thought that the measures required to avoid this would do more harm than good. The disagreements here are twofold: on the one hand, there are concrete concerns about whether inauthenticity is occurring and to what extent. These are broadly factual issues that can be tested. But on the other hand, there are value-based weightings applied about whether potential inauthenticity is a small price to pay for the other benefits of flexibility and autonomy. In contrast to factual issues, value-based disputes are difficult if not impossible to resolve.

In order to progress, five values were identified that might be competing. They were accuracy, efficiency, accessibility, fairness and credibility. These values were each explained with concrete examples, and this was presented to the teachers. They were encouraged to discuss the values themselves together with the examples, and to add any additional values or examples if they could. A sixth value, balance, came out of this discussion, the intuition being that tests should be balanced between the four skills of reading, writing, speaking and listening. Later, it was suggested that the value of accuracy be replaced with two values: reliability and authenticity. The thought in this case was that tests can be inaccurate because they do not test what they are intended to test, but also because the samples offered are inauthentic. Teachers were also asked to make notes on which values they felt were most important.

Once the framework had been put together, it could be used to analyse any proposed testing system and, using the original five criteria, we assessed the portfolio testing system currently in operation. The assessment revealed several strengths. Where samples are authentic and assessors are consistent, it is reliable. It is very accessible to students, being held five times yearly in the Centre Campus, and twice in the Viikki campus, and with the only time constraint being a potential 20-minute interview. It is also intrinsically fair and credible. Many would also argue that the focus on productive skills is appropriate.

On the downside, the portfolio system is open to abuse through inauthentic samples and it was also argued that the amount of writing involved and the length of the oral interviews make it less efficient than it could be. Our research has also shown that the amount of work required is a deterrent to some students who have sufficient language skills to be exempted. The result of this is that students take our courses needlessly, which makes them less efficient.

In conclusion, although this process does not (and did not) result in complete agreement as to the weighting of values, it does create a convergence of opinion and it also has the potential to give teachers a deeper understanding of what they believe to be important.

The hurdle

A fundamental issue with testing is what level students should have to achieve to be granted exemption. Through the course of the interviews it became apparent that teachers had differing intuitions regarding what the “hurdle” should be. Some instinctively believed that the level should be related to what we expect from students in our courses, whilst others felt that our courses should not be used in evaluating levels and that the hurdle should be/is a standard set by the university. In the University Degrees Act, referred to above, this standard has traditionally been interpreted as CEFR level C1. However, several teachers reported in our interviews that it was more appropriate to consider whether the course would be beneficial to the applicant for exemption, and others asserted that there was a great disparity between the level we expect from our students in EAPS courses and the level we expect from those granted exemption.

During our series of workshops in 2012, the group as a whole discussed the issue of the hurdle, and it was generally agreed that the current hurdle, CEFR level C1, is appropriate. Aligning the exemption test with the CEFR has a number of benefits. It provides a set of descriptors which may be used to guide both applicants and examiners in the exemption testing process. Furthermore, the C1 threshold gives the test credibility both in the eyes of students and externally, with increasing use of the CEFR internationally.

In two workshops held in March 2012, the English group discussed a text from an exemption test earlier in the year. The teachers had been asked to assess the text beforehand, adhering as closely as possible to the principles and processes they employed in exemption testing situations, and then write a reflection text outlining those principles and processes. This task revealed that teachers

employed largely similar processes and concentrated on similar aspects of the texts in their marking. However, there was a clear disparity in the rating. During the workshops, teachers discussed the CEFR descriptors and their applicability to the text at hand. The aim of these discussions was, as in moderation meetings generally, to “[bring] about broad agreement on the relevant interpretation of level descriptors” (McNamara 2000, 44). The result of these meetings was general acceptance that the descriptors at level C1 are broadly appropriate for our local exemption hurdle.

Although agreement has been reached that C1 is the hurdle to be achieved for all writing criteria in order to gain exemption, the unit needs to arrive at a greater shared and localised understanding of the C1 descriptors. Progress towards this has been made with regards to writing, but similar work needs to be undertaken in relation to the other skills, particularly oral skills. This is a priority in our 2012/13 project. Additionally, once the broader clarification of the descriptors has been agreed upon, further moderation meetings will be necessary to agree on the relevant descriptors and their application.

Earning credits vs. receiving credit

An issue that was repeatedly raised in the interviews is whether the student workload in the exemption test should be taken into account. Several teachers have argued that, as students receive 3 to 5 ECTS for passing the exemption test, it is far less demanding in terms of time than the course or courses that would replace it. However, student feedback has revealed that if the amount of work required to obtain exemption is perceived to be onerous, it acts as a disincentive to students applying for it.

It would, therefore, seem most appropriate to view this issue in terms of recognition of prior learning (RPL) or assessment of prior learning (APL). The LC actively supports the RPL or APL approach, with exemption testing viewed as having a key role in the process (Karjalainen & Laulajainen 2011). Stenlund defines assessment in this context “as a means of using different kinds of evidence to determine whether an individual... has a required competence or not” (Stenlund 2010, 3). In the exemption testing context, the portfolio and the interview provide both opportunities for the applicant to demonstrate their skills in English and evidence for the examiner to determine whether those skills meet the specified criteria. The applicant would be seen to have acquired the requisite language skills through previous study, whether formal, informal, or non-formal.

Thus, students are, by taking the exemption test, merely proving that they have already earned the credits for the course. Provided the test allows applicants to demonstrate their skills and examiners to assess them, it need not be overly taxing.

Test content

This section of the report sets out the range of opinions expressed in the interviews on how language skills should be tested. It also suggests possible approaches to developing the current system. The focus is principally on the portfolio system, as this test is used in most faculties.

Writing

In the present portfolio system, and this is also true of the Faculty of Pharmacy test, writing is the test gatekeeper. In order to complete the exemption test, an applicant's written production must be evaluated as at least borderline B2/C1, which allows the student to take the reading/oral part of the test. According to the interviews, this is generally viewed as appropriate given that students' oral skills tend to be stronger than their writing skills. In addition, part of the interview involves discussing the content of the portfolio, which allows for a holistic assessment of an applicant's skills.

Currently, in the eight faculties in which the portfolio system is used, applicants write an unsupervised essay and study profile. There are several advantages to this method: firstly, applicants are free to write on a topic of their choice, and they can do this in their own time and at their own pace; secondly, the applicant is free to use real-world writing tools, such as dictionaries and spell-checkers in order to edit and revise their own work; thirdly, applicants are asked to demonstrate academic writing skills, such as referencing and argumentation, which are among the key skills being tested; and finally, the onus of choosing a topic and a time in which to write the essay is shifted from the examiner to the applicant, which is a more efficient use of Language Centre resources.

There are also disadvantages to this method, however. Questions surrounding the authenticity of the applicants' essays have been raised several times, with incidences of plagiarism having been discovered on a number of occasions. In addition to direct plagiarism, there has also been concern about the extent to which essays may have been edited or to which the applicant has received assistance in the writing process. Furthermore, the freedom, mentioned above as

an advantage, may be off-putting to students, as they may feel they lack clear guidelines on how to compile the portfolio. Feedback has indicated this is the case, albeit in a minority of instances. In relation to the efficiency of the portfolio, the five-page portfolio essay adds significantly to the examiners' workload without necessarily adding to the reliability of the assessment, as witnessed in our workshop.

Should writing continue to be tested in this way, one possible change could be to shorten the length of text expected from applicants. Portfolios could also be submitted electronically, which would allow for the use of software to detect plagiarism. Applicants successful at this stage could also be asked to write a short hand-written text based on their portfolio before the interview, which would provide the examiner with more material on which to base their assessment. This would be particularly useful where there were questions as to the authenticity of the portfolio.

During our interviews, five teachers expressed a preference for a supervised test in a controlled environment. Several ideas were put forward for adopting this approach, with the most specific being asking applicants to write in response to a prompt, such as a TED presentation, and with them having access to the real-world writing tools mentioned above.

We would suggest that the criteria for exemption, particularly in writing, need to be more clearly signalled to applicants. The CEFR descriptions which are used by examiners could also be used as self-evaluation descriptors for prospective applicants, and should be accessible to students online. Examples of successful essays from a variety of faculties could also be used to demonstrate the level and type of text which is granted an exemption. This would encourage applicants who felt they could meet this level to apply, while discouraging those whose level is clearly below C1 from applying. This would align applicant and examiner understanding of the level of text expected for exemption. Consent from the essay writers would of course be needed in this case.

Reading

Currently, reading is tested at the interview stage of the portfolio process, with a specific article being pre-selected by the examiner, according to the applicant's faculty or department. The article is then discussed during the interview. The other faculties use more traditional reading tasks in their tests, including cloze tests and reading comprehension tests.

During our interviews with the teachers, a range of views were expressed regarding the most efficient and accurate way of testing reading. Whilst some teachers consider multiple-choice questions a valid way of assessing a student's reading skills, the majority of teachers (11 out of 15) felt that reading assessment should be integrated with either of the productive skills, writing or speaking, and writing a critical summary or reaction paper was specifically mentioned by five teachers. Teachers also felt that a reading component was important to the test because it is the skill Finnish students use most in their studies, and it adds authentic, field-specific, academic content to the test. However, holding a specific reading test for the faculties using the portfolio system was not considered to be effective or desirable.

Regarding the challenges posed by the portfolio system, the interviews suggest that many teachers feel choosing the article is overly time-consuming, and that it is difficult to select a suitable article for all students from a particular faculty or department. Other teachers suggested that there is too much emphasis on the content of the article in the interview. This, they felt, causes problems when students display strong oral skills, but little knowledge of the article, due to not having read it or lacking the expertise in their field to engage with it effectively in the interview.

Based on the interviews with staff, incorporating reading into the portfolio is a popular and effective way of testing this skill. However, it is not without difficulties. Should the system remain as it is in regards to reading, a relatively standardised approach to dealing with the article in the interview would be beneficial. Compiling a list of best practices would also be useful in training and supporting examiners.

An alternative to the current system would be to ask the applicants to choose an article and present it to the examiner. A further alternative would be to assess reading through greater discussion of an applicant's sources, either in a text, as part of the portfolio, or in discussion in the interview. These possibilities could be piloted and evaluated in a similar manner to the writing suggestions above.

Oral skills

The oral skills section of the exemption test in the non-specialised faculties is currently some form of interview, typically lasting up to 20 minutes. Although this format is widely accepted as appropriate, several contentious issues were identified through the interviews.

Firstly, the interview length varies greatly between faculties. Although there is significant variation, the portfolio-system interview typically lasts 20 minutes, with the applicant's portfolio and the assigned article being discussed. Some teachers viewed this as excessive, believing that an applicant's language skills could be assessed in five or ten minutes. Others felt that a shorter interview would not suffice, particularly if the student was nervous or needed significant warming up. Empirical work is needed to determine the length of time required for an examiner to have a clear opinion of a student's skill level. With this in mind, many exemption test interviews have been recorded and this work should continue in order to obtain sufficient data on which to base future decisions on interview length.

Secondly, there are different practices regarding the presence of one or two examiners in the oral portion of the exemption test. The main argument in favour of two examiners is that they feel more confident in their decisions if they are not taken alone. Furthermore, students are perhaps more willing to accept a negative outcome if it is based on the opinions of two rather than just one examiner. The counter-argument is that it is more daunting for the test taker if there are two examiners.

Thirdly, although C1 is the broadly accepted pass level, workshops will need to be held to "unpack" the less precise terms in the level descriptors, as well as to achieve consensus on the practical interpretation of those descriptors.

Looking forward, in addition to moderation meetings on the assessment of oral skills, an area which would prove fruitful to focus on is examiners' approaches to the organisation of and interaction within interviews, particularly in the light of research by Brown (2003) into interviewer variation. Currently, there is diversity in interview length, the number of examiners, and the manner in which the article is exploited. While a fully standardised test is not possible, given the diversity in faculties using the portfolio system, sharing best practices and raising awareness of differing approaches would enhance examiner competence, and be useful for training new examiners. Greater awareness of interview construction would also increase transparency for applicants and potential applicants. Interviewer

approaches in both portfolio and non-portfolio packages could also be compared as part of this process.

Listening skills

Over the years, listening skills have been tested in a variety of ways, from a straightforward listening comprehension exercise to interviews with examiners and other students. At present, however, only the Faculties of Science, Medicine and Veterinary Medicine have a dedicated listening comprehension test. In all portfolio faculties, listening is tested as a part of the oral interview. From our interviews, it is clear that teachers find this state of affairs satisfactory. There are several reasons for this: first, students' listening comprehension is typically stronger than either of their productive skills. Thus, if they pass the test of their productive skills, it is reasonable to infer that their listening skills are also strong enough. Second, testing by inference from an oral interview is a more authentic situation than listening to a recording. The opportunity to ask for repetition and clarification more closely resembles the vast majority of real life situations than passively listening to the spoken word. And thirdly, a listening comprehension test is somewhat challenging to administer. The subject matter of the listening comprehension has a very great bearing on the test taker's ability to understand it, and where the students have a diverse educational background it is extremely difficult if not impossible to select a recording that would be equally comprehensible to all. In addition to the testing of listening in the interview portion of the test, listening skills could also be tested in the writing portion of the test if the unit chooses to follow the supervised model suggested above. With these factors in mind, we would recommend the continued testing of listening comprehension through the interview and possibly as a part of the writing test.

Administrative and other issues

This section deals with the administering of the test and covers i) the testing unit, ii) retesting, iii) grievance procedures, and iv) promoting awareness of the test among students.

Testing unit

The idea of a testing unit within the English group was proposed at an ETM in late 2010, with two aims in mind. Firstly, a dedicated testing unit would be better able to administer and develop exemption testing practices across all faculties, with a more significant proportion of some teachers' annual programme of work being devoted to testing. This would promote the spread of best practices and greater inter-rater reliability in assessment, as well as enable a deeper engagement with research in the field.

Secondly, a testing unit would provide greater support and recognition for work done on testing. Currently, teachers are compensated for testing in two ways: through a specified number of credits assigned to testing as part of their annual programme of work or by invoicing the Language Centre for the hours spent testing and receiving payment in addition to their salary. This situation is due to change because of union regulations, and teachers will in the future only be compensated for testing included in their annual programme.

During the interview phase of the project, we discussed this proposal, asking teachers to indicate their feelings on the proposal and provide comments. The results were as follows: 3 were strongly in favour, 7 were in favour, 2 were against and only 1 was strongly against (2 were undecided).

Although this indicates broad theoretical support for a testing unit, many reservations and concerns were expressed. Firstly, it was strongly felt that no teacher should only be involved in testing, as the link between teaching and testing was considered paramount, i.e., that teaching experience aided testing, or that testing provided positive washback for teaching. Secondly, any testing unit would need to have a clear organisational structure and be officially recognised and supported by the LC administration. This would involve a transparent procedure and clear conditions for participation in the testing unit.

Based on the comments from the interviews and subsequent discussion at our March 2012 ETM, we believe a testing unit would provide a workable solution for the administration and development of exemption testing in the English group. In practice, there is already a testing unit in place, with some, but not all, teachers being involved in testing. A testing unit with a clear mission statement would aid a fairer distribution of the testing workload and more transparent recognition of this work. Rater-training workshops, such as those outlined by McNamara (2000), Fulcher (2010, 267) and Kantarcioğlu and Papageorgiou (2011), would be more focused, relevant and practical with a smaller group of

dedicated testers. This would also help in research and development concerning assessment in the English unit.

Re-testing

A further administrative issue which arose from the interviews and workshops was that of retesting and resubmission of material for the exemption test. For example, some applicants are asked to resubmit portfolio work if it is felt that some revision of their work would more clearly demonstrate a portfolio at C1. By contrast, other applicants are given feedback and encouraged to reapply at a later time. This diversity of practice provides ideas for the further development of the test, but perhaps also raises the issue of fairness for applicants. Thus, it would be beneficial for the unit to have greater shared awareness of different approaches to the issues of feedback, resubmission of written material, resitting of oral interviews, and reapplication for exemption at a later date. This would ideally lead to the development and promotion of clearer guidelines for applicants in procedural terms.

Grievance procedures

Currently, there are several systems in place that deal with students who are dissatisfied with the outcome of their exemption test. In some faculties, for example, two interviewers conduct interviews. In others, students are permitted a second interview if they are dissatisfied with the first. There is a question as to whether it is fair for students in one faculty to have an automatic right to be retested when this right does not exist in other faculties.

As with the issue of retesting, the exemption testing system would benefit from open discussion on the most effective and appropriate grievance procedures. A testing unit, should it be formed, would provide greater standardisation of the approach and reduce discrepancies in assessment. Again, clear guidelines on testing procedures and expected skill levels would also be beneficial in this matter.

Promoting awareness of the exemption test amongst students

Between January and March 2012, students were asked the following question in their course feedback forms about their views on exemption tests: *Students are able to gain exemption from compulsory English courses by taking an exemption test. If you did not take the exemption test, what was the reason?*

Eight teachers provided data on the students' answers. The courses were all EAPS courses in the faculties of Science, Social Sciences, Behavioural Sciences, Law, Humanities, and Pharmacy. By far the most common reasons for not taking the test were students wanting to take the course (62) and students feeling that they would not pass (33). Four students said that the test would be too much work, and 19 replied that they were unaware of the test. This does indicate that there is a lack of awareness about the possibility of exemption tests. However, many of the students who said this also felt that they were glad they took the course and would not have attempted the exemption test. According to one student, the reason for not taking the exemption test was that credit would not be awarded for it. Clearly, therefore, there is some misunderstanding.

To rectify this, we suggest clearer instructions in the university portals, such as Flamma, about the possible ways of fulfilling the foreign language degree requirement. Alternatively, or in addition, there could be a dedicated exemption testing website from which the students obtain information about the test. This could also serve as a self-analysis portal and a site through which portfolios could be submitted and checked for plagiarism. It would need to be clearly linked on the front page of the internal Language Centre page, and also perhaps the Language Centre website.

Closing remarks

When embarking upon the project we were aware of the complexity of the task of developing the exemption testing system. We were fortunate and indeed privileged in how our colleagues were willing to share their thoughts and knowledge of the field. Much work had been put into the creation of the present portfolio system, and many teachers expressed the view that this was the most effective system that they had encountered in many years at the Language Centre. It was of extreme importance to understand the reasons why certain decisions had been made, and our aim was to further develop a system based on

these decisions. We are now only half way through our two-year project; we have delved into both the synchronic and the diachronic and gradually developed a broad database on the history of testing at the English unit of the Language Centre. We have also raised awareness of different approaches to and beliefs about our test and assessment in general. Recommendations in this article are based on conclusions linked to the first year of the project and provide a basis for further discussion within the English unit about the future of exemption testing. In the second year of the project, we aim to further this discussion and focus particularly on the oral component of the present testing system. The result of the project will consist of workable proposals for future content-related and administrative developments to the test.

References

Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20 (1): 1–25.

Council of Europe (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.

Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.

Government Decree on University Degrees 794/2004, Chap. 1, Sec. 6. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf> (29.8.2012).

Kantarcioğlu, E. & Papageorgiou, S. (2011). Benchmarking and standards in language testing. In B. O’Sullivan (Ed.), *Language Testing: Theories and Practice* (pp. 94–110). Basingstoke: Palgrave.

Karjalainen, S. & Laulajainen, T. (2011). APEL in Language centre(s) – making out-of-classroom language learning visible. In K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (Eds.), *Out-of-classroom language learning* (pp. 55–67). Helsinki: Helsinki University Language Centre.

Lowie, W.M., Haines, K.B.J. & Jansma, P.N. (2010). Embedding the CEFR in the academic domain: Assessment of language tasks. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3, 152–161.

Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. Opinto-Opas 2012-2014. University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/ml/opinto-opas/s004-014.pdf> (31.8.2012).

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Stenlund, T. (2011). *As valid as it can be? Assessment of prior learning in higher education*. University of Umeå. PhD thesis, Umeå University. <http://www.dissertations.se/about/Tova+Stenlund/> (29.8.2012).

III

New learning environments

Moodle Chat in the Language Centre context – three pedagogical applications

Jacqueline Chávez, Leena Karlsson & Kirsi Wallinheimo

Artikkelissamme pohdimme epämuodollisen opettajayhteistyön ja pedagogisten keskustelujen merkitystä opetuksen kehittämisen välineenä ja pedagogisen tutkimuksen tukena. Raportoimme kolmen opettajan yhteistyöstä, jonka tavoitteena oli löytää sopiva tapa sisällyttää Moodle Chat Kielikeskuksen englannin, espanjan ja ruotsin kursseihin kunkin opettajan kurssin kannalta mielekkäällä tavalla. Kävimme kahden vuoden ajan keskusteluja pedagogisista ja teknisistä ratkaisuista kurseillamme, kehitimme lähestymistapaamme ja ajatteluamme yhdessä ja toteutimme kukin pienimuotoisen tutkimusprojektin. Pääpaino artikkelissamme on opettajien pedagogisen prosessin kuvaamisessa, mutta opiskelijoiden äänikin on pyritty saamaan kuuluviin. Projektimme osoittivat, että Moodle Chatin turvallinen, suljettu ympäristö soveltuu hyvin kielenoppijan ja -opettajan tarpeisiin, kun halutaan harjoitella spontaania puhetta ilman paineita ja pelkoja. Kurssiemme erilaiset tarpeet ja tavoitteet voitiin saavuttaa Moodle Chat -ympäristöä luovasti ja joustavasti soveltamalla. Sen käyttö palveli hyvin opiskelijoiden autonomista, luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja motivoi heitä jatkamaan kommunikointia sekä luokkahuoneessa että kurssin ulkopuolella.

Introduction

During our years as Language Centre teachers (Leena since 1985, Jacqueline since 1998 and Kirsi since 2003), we have seen many changes. Some of the changes have been pedagogical, others administrative in nature; some have been positive, others negative in terms of our working conditions; all of them have influenced our approach to teaching and have meant that we have had to reflect on our pedagogical reasoning and action. Technological innovation and the changes it has brought to our students' lives and thinking, and to our own lives have, inevitably, made huge demands on our thinking and teaching. According to Prensky (2001), many of our students today are "native speakers" of an entirely new language, the digital language of computers, video games and the Internet. We, their teachers, who were not born into the digital world, are only in the process of learning the new language. Prensky calls us "digital immigrants", who would be wise to appreciate the digital language skills of our digital native students. We should indeed develop our thinking in order to understand what it means to learn in the digital age and how we, as digital non-natives with our

particular “accents” and levels of skills, can create meaningful learning spaces for our students. These “accents”, however, should in turn be appreciated by our students (see also Niedling & Rose, this volume).

We teach a variety of faculty-level courses at the University of Helsinki Language Centre in three different languages: English, Spanish and Swedish. We were interested in finding out how Moodle Chat can be incorporated into the pedagogical rationales on our courses. We engaged in reflecting, sharing ideas, plans, experiences and understandings of the use of Moodle Chat for nearly two academic years. Different kinds of learning activities call for different kinds of learning spaces and resources. A unique set of tools is always needed for various learning purposes, for different individual needs and levels, and to accommodate groups of different sizes. A web-based e-learning system designed to support a socio-constructivist framework of education, Moodle, and its Chat feature offer participants the possibility to have real-time discussions via the web. A chat room is typically “a text-based venue where groups of participants exchange typed messages in real time” (Finkelstein 2006, 53). The mode of using the Moodle chat rooms, however, is significantly different from typical Internet forums: students can practice using the foreign language in a safe, closed environment, which is, however, a part of their academic context. For the teacher, Moodle Chat contains a number of features for managing and reviewing the chat discussions.

In this paper, through discussing our collaboration and three pedagogical applications, we want to:

1. explore the meaning of LC teacher collaboration as a pedagogical and research backup;
2. show how Moodle Chat can be used creatively and flexibly in a variety of learning/teaching environments;
3. show how Moodle Chat “guides” learners towards a socio-constructivist approach and helps keep or develop learners’ inner motivation during the course;
4. explore the life-wide and life-deep narrative aspects of the chat discussions;
5. investigate the narrative aspects of chatting; and
6. show how the use of blended learning approaches can develop extracurricular achievements.

Connected teachers – collaboration and coffee

How did it all start? In the past decade, we had each separately pondered on the role of technology in our teaching practice and found our personal ways of meeting these challenges in our educational contexts. We had each tried to accommodate to the Language Centre Curriculum and its pedagogical guidelines, which present the starting points of our teaching. One of the guidelines emphasizes learning and a student-oriented approach to teaching by meeting students' diverse needs in a flexible manner and by providing versatile teaching methods. Obviously, introducing the new technologies on our courses is one flexible alternative for students. In order to help the teachers maintain and develop their professional skills and identities, which is another important pedagogical guideline, the Language Centre has various expert forums for the sharing of pedagogical, administrative and research information. It offers the staff opportunities for professional development and expects them to actively participate in collegial development and discussion forums in order to keep an extensive orientation to work, to develop professionally, to reflect on their own actions and to develop a multifaceted and personal professional identity as Language Centre teachers (Language Centre Curriculum 2011–2013). We had taken part in various in-house training sessions in the use of web-based learning environments, and one of us had even acted as an instructor in these sessions. We had, however, diverse interests and rather different professional backgrounds. We are members in other professional groups and these have influenced our pedagogical thinking and our modes of working with our students. This diversity turned out to be the strength of our group.

We do not necessarily share exactly the same vision of the role of technology in education, but we share a concern for our students. What brought us together was a very particular concern: we each had experienced students' fear of speaking, or their lack of courage to communicate in a foreign language. So the starting point for our collaboration was not technology in education, not Moodle, not even Moodle Chat as such. It was the need to find ways of supporting our students to speak without anxiety that brought us together. This time, we did not want a structure or an organized forum for our discussions; we started informally, out of a personal professional interest, over a cup of coffee, sounding each other out. We developed our pedagogical approaches collegially and collaboratively and started our small-scale research projects in order to disseminate our findings and to encourage experimentation with Moodle Chats in other LC contexts.

Our collaboration is a good example of how an initial collective interest can be developed into a shared pedagogical goal and how such a goal can be realized in

diverse ways depending on the participants' concrete needs. We feel that a prerequisite for such a process to happen is a resonance of personal and professional stories and a collegial trust. We started our regular pedagogical discussions in May 2010 and soon found ourselves engaged in pedagogical development. If a face-to-face meeting was not possible, we exchanged emails on our ideas for further development. Kirsi, because she had much more experience and expertise in e-learning, acted as a mentor concerning not only technical matters but also the pedagogical rationale of using Moodle.

It has been obvious to us that the pedagogical reflections in our small group have diversified our work with the students and feel that our approaches have served our particular purposes well. We have used Moodle Chat rooms on our courses for slightly different reasons and in somewhat different ways. From the very beginning, however, we aimed at disseminating our work: we collected research materials from our discussions and, in particular, from our respective courses. We have carried out our research projects independently of each other and to fit the particular course and our own research orientation.

This text aims at telling the story of Language Centre teacher development: it aims at a multi-voiced telling with a focus on experience and action. In our individual stories, we all briefly explore the meaning of LC teacher collaboration as a pedagogical and research backup and show how we have used Moodle Chat creatively in our particular context. Jacqueline and Kirsi touch upon the developing socio-constructivist approaches and inner motivation in students. They also show how blended approaches can develop students' extracurricular achievements. Leena focuses on the lifewide, lifedep and narrative aspects of chat discussions.

Kirsi: Spoken and Written Communication Skills in the Swedish Language – blended learning in focus

Meaningful learning is the result of a complex interplay of different factors. The learners need to be active and reflective, and they need to set themselves goals. Teaching needs to be constructivist and the methods used such that they guide the learners towards goal-oriented studying (see Jonassen et al., 2003; Nevgi & Tirri, 2003). Other factors which lead to meaningful learning are student-oriented materials, teacher feedback and support, contextuality, transfer and collaborative learning in technology-based environments. Discussions in the virtual

environment, for example, can promote collaboration, interaction and activity, while a learning diary or portfolio can be used to enhance reflection, activity and intentionality. Contextuality can be increased with video clips or DVDs or with the use of hyperlinks and stimulus material for problem-based learning. (Nevgi & Tirri, 2003.)

Students differ in their individual characteristics such as tolerance, anxiety, learning and cognitive styles, activity or passivity in learning, focus of control, self-efficiency beliefs, and self-regulation skills (Löfström et al., 2006). From the individual student's perspective, however, the experience of relevance and meaningfulness are always central facilitators of learning. So, how can meaningful learning be supported in a web-based learning environment by using a chat?

With a blended learning approach towards learning

With the case that follows, I want to show how Moodle Chat can be used creatively and flexibly as a part of a blended learning approach and how Moodle Chat helps to maintain or develop learners' inner motivation during the course. I explore these against the framework of the TSL process (see Uljens, 2007) in a didactic web-based environment. The main components of the TSL process are *teaching*, *studying* and *learning*. Vahtivuori-Hänninen et al. (2004) have added *student activity* to the model and defined the teaching as reflective, *studying* as goal-oriented, and *learning* as meaningful from the didactic point of view. Furthermore, when the TSL process is taken into web-based environments a new perspective develops – that of information and communication technology (ICT) (see Tella et al., 2001; Nevgi & Tirri, 2003). Between these components there is synergy. The use of ICT in this process may increase interactivity or community between those who are involved in the TSL process. In other words, reflective teaching supports goal-directed studying, e.g., studying that is critical and communicative, which can then lead to meaningful learning. The whole rationale of using blended learning is based on the idea of meaningful and purposive learning, which, as one of many factors, should trigger a positive motivation, thus promoting learning.

The course *Spoken and Written Communication Skills in the Swedish Language* was carried out with a blended learning approach in a combination of face-to-face teaching, on-line teaching and the students' independent study. Blended learning means different things for different people; for example, according to Martin & Trigwell (2005) it can be seen as a method used within different

pedagogical approaches. The advantages of a blended learning approach include flexibility in scheduling and timetabling of course work. Independence in many different respects, such as choosing the time and moment used for studying, or the personal accumulation of work in a course, is conducive to motivated studying. The possibility to define what they want and need to learn motivates learners in their studying, allows them to concentrate on certain matters at a time, and allows them in turn to seek support where they feel unsure. Acting on these terms should diminish the anxiety level, which accordingly promotes learning (see Martin & Trigwell, 2005; Whitelock & Jelfs, 2003).

How Moodle Chat can enhance learners' inner motivation

The Moodle Chat was a mandatory component of my course. The aim of the chat was to support the students in using the target language in their own field of expertise in professional discussions, but also to encourage them to use Swedish spontaneously in everyday chat situations. The aim of the chat was also to develop and keep the learners' inner motivation during the course because, as Richards & Rodgers (2001, 155–156) suggest, “intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language, rather than from an interest in the structure of the language; although this naturally is acceptable ‘on the side’”.

Teaching online is a lot about communication. Communication may be synchronous or asynchronous. In synchronous communication, all participants are connected at the same time. This means that everyone has to be at the computer at the same time. A chat enables this and promotes a feeling of coming together outside the classroom (Lynch, 2004). The meeting might be set up outside the teacher's working hours, which means that the teacher's role as a facilitator and a mentor is not possible. Technology does not always work and students have to experiment in order to find the solution. Student's experience as technical support is often an unused resource. Online education, especially with adults with wide experiences, is a rich resource for learning. The participants even teach each other (Lynch, 2004). In a similar manner, in our teacher collaboration all three teachers pooled their expertise, strengths and resources and thus taught each other. The new technologies enable authentic encounters and constructivist learning, which is not possible even in the best classroom simulations. Therefore, it is well worth trying to let go of traditional learner/teacher relationships (Felix, 2003).

Materials and methodology

The data for this study were collected on a course with 26 students at the Faculty of Science in spring 2011. We had 14 regular meetings with one meeting on-line synchronously in Moodle Chat in groups of 2–6 students. Altogether there were five chats on different occasions. Each group of students could decide the date and the subject to be discussed in the chat. There was an optional task available in case the students had difficulty deciding on the task. The task was to either choose an interesting article in some daily paper on the Internet or find an answer to a set of questions as an expert in a certain subject, for example, chemistry, meteorology or mathematics. The teacher was only involved as a facilitator and a technical supporter. In order to find out which particular features of the chat motivated the students, I went through all chat discussions and gathered words and phrases which referred to positive experiences of using chat in the learning process. At the end of the course the students answered an E-form questionnaire in which I asked about the experience of the blended learning course as a whole and especially the experience of using chat in language learning.

Final reflections

The possibilities of using technology have widely increased in teaching and studying foreign languages. From the students' point of view, a chat may support a flexible and personalized way of studying. They benefit from an approach which involves them in the learning process. In designing teaching on-line, it is essential to focus on the students' own personal needs and responsibility they have for their learning. According to the feedback, the chat was not only fun but also challenging. Conveying the message accurately in a foreign language without using voice, facial expressions and gestures was sometimes demanding. Technical barriers occurred at times and it was frustrating, but it did not disable the communication. The students shared their technical knowledge and helped each other. They shared the same goal and interest: to chat for one hour in Swedish.

Jacqueline: Moodle Chat and an Oral Skills Course in Spanish – motivation in focus

As a Spanish teacher in the University of Helsinki's Language Centre, I face practical pedagogical challenges on a daily basis. I need to find ways of integrating those students who are motivated enough to come to the course but are not used to cooperative learning. I also need to find appropriate ways to support students who feel anxiety or stress when they have to speak to or in front of a group. In other words, I need to be able to assimilate my changing role in the learning environment and to create activities and relevant material that enhance learning skills and so provide students with the necessary self-confidence to communicate freely in the Spanish language. In an Oral Skills Course, I work with students who are of different ages and come from different faculties and degree programmes, and who have varied learning and life experiences, interests, and goals. However, they share the need to use the language competently and the interest in more information about the Hispanic cultures and societies. Needless to say, for the majority of students, social media, in any of its forms, is familiar.

In this paper, I intend to show that technology actually supported and brought new value to learning in this particular course. According to the survey carried out in our Language Centre among the University students (see Karjalainen et al., this volume), approximately 54% preferred blended learning. I was motivated to see if Moodle Chat could trigger students' inner motivation on a course of heterogeneous students, and if it could facilitate interaction in the lessons. I used transcripts of Moodle Chats, the students' evaluation forms and my own notes from the classes as the material for my analysis.

Implementation of Moodle Chat in “Expresión Oral”

The course started in January 2011 with 14 participants. They were told about the Moodle Chat feature, its characteristics and objectives. We agreed that the students would use the chat freely, without my intervention but with a possibility that I would read the dialogues. Four chat environments were created and the “conversational groups” varied according to the situation. On this course, one of the objectives is that, at the end of it, every participant knows each other and has had the occasion to interact with everyone else. That is why changing partners every time is common and thus the chat groups were formed of the students who had worked together in the classroom. The chat was intended to encourage them to get together out of the teaching context and thus have the possibility to freely

exchange views on any topic relevant to them. This would be a place where spontaneous speaking would be as simple as possible.

Students did not start using the chat rooms as willingly as I had thought. Out of the 14 students, five had never used Moodle before and it took some time and effort from them to get used to the technology. For the rest, mainly a lack of time and, to a certain extent, prejudices were the reasons why they did not consider chatting pertinent. It was obvious at this stage that there was a conflict between the students' motivation and what they were expected to do. Their motivation to use the chat came from external factors: I had planned and recommended it, and they would not have extra credits for it. The pedagogical activity thus required clear input to transform it into a meaningful learning task (see Tenno, 2011). In Spanish, at this level (CEFR B1–B2), free interaction outside the classroom needed to be planned.

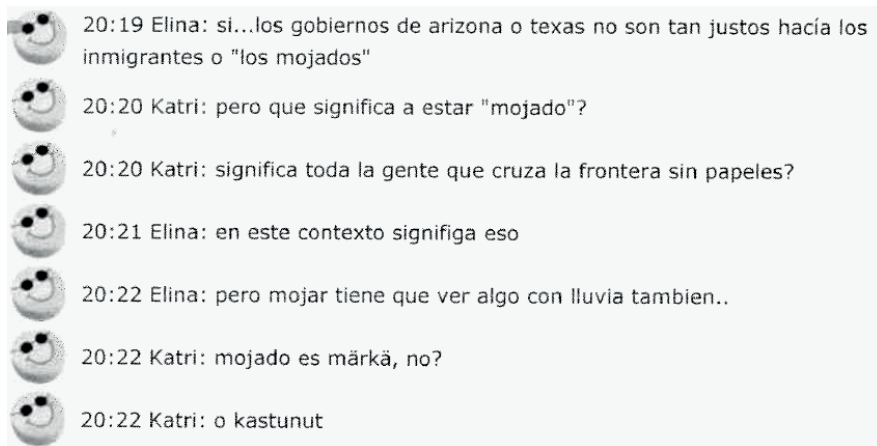
Therefore, I reformulated the next chat session in such a way that it would have a problem-based task as the starting point. Face to face, we analyzed the situation with immigration in the European countries, with a special focus on Spain and Finland. As homework, I asked them to listen to and complete the missing syllables and nominal phrases of a song related to the topic but seen from the perspective of Latin-American migration through Mexico to the USA. I also asked them to chat with their partners about the meaning of the song and the ideas that it aroused. In the following class, we put together all the comments about the phenomena. Due to the fact that this was one of the topics the students had chosen at the beginning of the course, the activity was, per se, motivating.

Motivation and a constructivist approach through Moodle chat

Teachers should construct the learning environment in such a way that it contributes to satisfying students' basic needs, such as the sense of competence, the sense of belonging to a group and the sense of autonomy. In the university context, the sense of competence is achieved when the students are able to meet the requirements and objectives set. A sense of belonging is related to the feeling of satisfaction and security when interacting with others. Learning activities should be challenging enough, and students must receive feedback on their achievements.

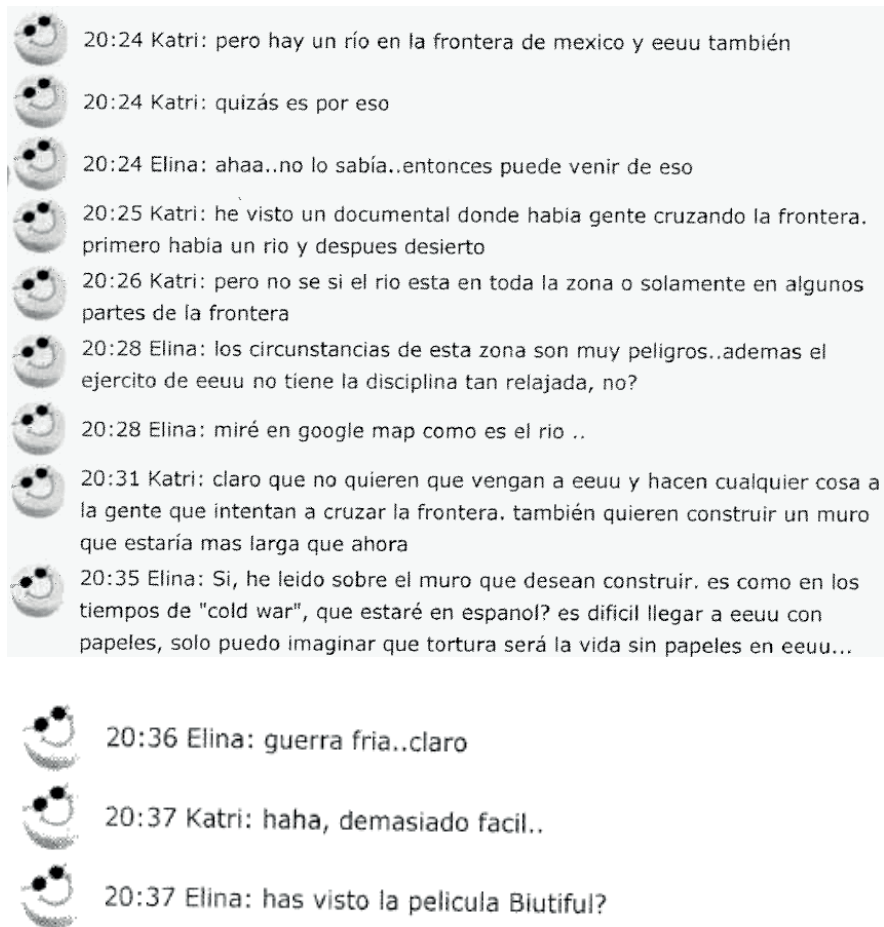
With the above-mentioned exercise (see previous section), students had to process their listening comprehension skills individually as well as the vocabulary and text comprehension. This means that they worked with the information according to their own linguistic abilities, experiences and interests. However, afterwards they had the opportunity to work together and get help on those aspects they had difficulty with. Here is a small example of how two students carried out a part of the task in Moodle Chat (see Appendix for an English translation):

Figure 1. An extract (1) from a Moodle chat.



By now they had already worked autonomously, and this was the time to check out vocabulary and text comprehension using peer support. When students are interested in a topic, they trust their capacity to solve the problems; their inner motivation triggers them to go beyond and look for more information that contributes to enriching their existing knowledge and constructing new information. In this case, one of the speakers related the content of this song to the information she had from a TV documentary and also looked for more information about the Grand River on the Internet:

Figure 2. An extract (2) from a Moodle chat.



This activity gave them the opportunity to share the feeling of otherness and relief of the illegal immigrants. Together, they had sorted out their understanding and had shared common sympathies and, from this point on, cooperative learning was easier than before. Facing and solving the problem together diminished the possible annoyance that working on the exercise alone and not finding a logical outcome might have provoked. When working together they were able to find out new meanings, new information, and different perspectives on the same phenomena. This sense of belonging was transported to the learning environment in the Language Centre. Moreover, their ability to end the session amicably paved the way for continuing their interaction in the classroom.

Extracurricular achievements

The Annual Report 2011 of The Language Centre states as one of the institution's objectives the internationalization of the student body. Integrating international students and exchange students in our learning environments should thus be a priority as well. In my course, there was an Erasmus exchange student who experienced Moodle chat as a useful source of information about Finnish culture, society and university life. It was also an easy way for her to start communicating with Finnish fellow students outside the classroom, which would have otherwise taken more time. Not only was she able to receive new information, but the Chat also made it possible to exchange information about her own country and the university environment with the other students. These topics were not a part of our curriculum, and it is indeed an extra benefit of this feature that it allows students to interact freely and bring into the discussion extracurricular interests. This makes it easy for even foreign students to join in.

The extracurricular matters talked about were the following: international literature, the importance of foreign languages, films, the university careers and professional futures of the course participants, exchange programs, Finnish society, politics, culture and tourism.

Final reflections

In their course feedback, the students described Moodle Chat as a positive experience. It had been useful because it was a fast way of communicating; the students did not have much time to think and react in the foreign language. Nevertheless, they were able to exchange ideas in a relaxed atmosphere because the main issue was informal communication, not "the language". They had enjoyed talking to their partners outside the classroom, and the topics had been interesting and changed rapidly so they had to be active. Involving the exchange student in the group discussion was important. It was easier for them to meet on the Internet than face-to-face because they could be at any location and were free to settle the appropriate time for the sessions. Their motivation towards the course and its activities increased because it was natural to talk and make mistakes with a familiar person who had understood their written ideas and accepted their mistakes in the foreign language and with whom they have had fun learning. The student feedback confirmed what Tenno (2011) suggests: the fact that students have to challenge themselves at a cognitive level so as to understand each other, and also the fact that the groups are small, increases their motivation towards the learning process.

The chat was also criticized because it was slow, and sometimes the time gap between the written idea and the moment it was reacted to was long and provoked confusion. Some students recommended that a forum, which would allow more freedom and the possibility to present arguments and develop their ideas more profoundly, would be good to create in the Moodle platform. The fact that grammar mistakes were allowed might make the learning process seem, from a linguistic point of view, incomplete. But then again, the main goal was to facilitate communication and interaction in the target language and make it possible for students to develop their spontaneous speaking skills.

On this Oral Skills Course, Moodle Chat proved to be useful in helping to integrate students into the course. It also facilitated their interaction and strengthened their self-esteem as autonomous users of the target language. To obtain these benefits, activities must be planned in such a way that they are meaningful for the students. With this particular level of skills, there was a clear need for tasks set by the teacher.

Leena: Moodle Chat and the Autonomous Language Learner – learner diversity in focus

For me, learner/teacher autonomy is an educational and professional goal that guides both my research and practice. In my pedagogical practice I aim at supporting and developing my learners' autonomy in every possible way. Autonomy, like other pedagogical practices, is a moveable feast and a context-sensitive concept. At the time when I am writing this text, I define autonomy as having to do with learners' and teachers' autobiography and identity and with a self-reflexive approach to life and learning. In addition, autonomy implies social transformation and interpersonal empowerment (cf. Jimenéz Raya et al., 2007). Although I read a lot of significance in learners' and teachers' autobiographical experience and knowledge, I believe that the social dimensions of autonomy are equally relevant to our practice. Therefore, I am always looking for ways of enhancing cooperation and social responsibility among my students.

I introduced a Moodle Chat, which I named Easy Talk, to a group of self-identified 'different' learners on an autonomous English course (Autonomous Learning Modules, ALMS, see course website <http://www.helsinki.fi/kksc/alms>). The ALMS programme offers a flexible alternative to teacher-fronted courses and is based on autonomous principles and students' personal study plans negotiated with a counsellor. Plenty of counsellor and peer support is available in

the form of two initial Learner Awareness Sessions and a multitude of Skills Support Groups. In the three obligatory counselling meetings, counsellors aim at building a relationship of trust and at developing a mutual understanding of the student's learning experiences and history, needs, goals, approaches to learning, amount of support needed and the programme arising from reflections on these. Within this environment, students can choose to study alone, in pairs or in groups, supported to a greater or lesser degree by their counsellors. They have the freedom to develop their learning and English language skills so that they become more independent and spontaneous language users both academically and professionally. Learning is not restricted to the classroom and *lifewide* learning (see Karlsson & Kjisik, 2011), that is, students' various personal, social and study-related experiences and personally meaningful learning goals are supported and valued.

This particular ALMS group in spring 2011 was targeted at students whose previous language learning experiences had caused them anxiety, or who had learning problems, e.g. dyslexia, or social fears; there was a diversity of backgrounds and reasons for the students having identified themselves as 'different'. This was the fourth such ALMS course, and a Moodle Chat was offered for the second time as one optional Skills Support Group. My interest as a counsellor was to determine whether a teacher-created Chat was appreciated as a learning environment, and if there was a true need for it, as on this autonomous course students are anyway free to use social media and include speaking in chat rooms in their programmes.

As a researcher, I was interested in looking at the insecure learners' actual experience in using the Moodle Chat in the ALMS context. The students had reported language anxiety and traumatic experiences from language classes at school. I wanted to find out if the students felt that the Moodle Chat, a shared safe space without teacher control, helped them in developing their spontaneous communication skills, which had been one of their main learning goals. I was also interested in seeing if the chat discussions would provide evidence of engaging in reflection on *lifewide* and *lifedeeep* learning (beliefs, motivations, feelings of learning), which I find crucial for learner identity development in particular with students who have a low self-confidence and a distorted self-image as learners of English.

I find interactive storytelling a valuable narrative educational process. I have studied counselling as an opportunity to start exploring a potentially wounded learner identity via a discussion of a written learning memoir with the counsellor and shown how this reflexive self-exploration continues in a learning diary (Karlsson, 2012). Alexandra Georgakopoulou (2007) has done research into what

she calls ‘small stories’ in mediated interactions (mobile phone calls, text messaging and MSN). These are narrative activities, “snippets of talk”, different from autobiographical retrospective big stories elicited, for instance, in a research interview. Significantly, they are shared and co-constructed. I expected these kinds of small stories to be found in the Chat discussions and presumed that they would potentially turn into interactive storytelling between peers. This would highlight the internarrativity of the construction of a learner self through both private reflection and joint ventures, which is something that I had observed in my ALMS practice. Small stories, found in the chat discussions, can be linked to identity work just as effectively as retrospective, written learning memoirs.

In the case that follows, I present a few episodes from the story of one small group (Erja, Irmeli and Maija) chatting as part of their ALMS programmes. They had regular chat meetings between 9 February and 1 May, altogether 20 meetings each lasting for about an hour. My research materials consist mainly of transcripts of Moodle Chats, but also of my counselling notes, students’ learning memoirs and diaries and their course evaluations. I had also interviewed two of the students for a larger research project and have now analysed with the Moodle Chat in mind.

Easy Talkers

The students had each created their own personal learning programme for ALMS, which was based on their individual needs, dreams and motivations and consisted of various reading, writing, speaking and listening activities. They all, however, chose to come to another Skills Support Group, a conversation group also called *Easy Talk*. This group met five times and the students continued their face-to-face meetings independently in small groups of three to five. Erja, Irmeli and Maija decided to both meet face-to-face and have regular Chat meetings. It was very obvious that the initial face-to-face contact was important for them as a way of getting to know each other and in building mutual trust.

The topics in the Chat discussions varied from learning and studies to recent political and social events, hobbies, family and travelling. In particular, two of the interactional features which Georgakopoulous (2007) points out as being typical of small stories emerged from the discussions:

1. ‘Breaking news’ often started the conversation and formed the first small story: each speaker told about recent events in her life.

2. 'Sharing near future plans or scenarios'; again each speaker got the chance to tell about her plans. These could be about any of the topics mentioned earlier.

The chance to break news gave each student the opportunity to tell her small story of what she had been engaged in, be it taking kids to a sports event, writing an essay for another course or substituting in a school. These small stories represent the *lifewide* aspects of learning; how a student is always a mother, a wife, a teacher, a cat lover and how she needs opportunities to "tell her own story in a foreign language" (Jaatinen, 2003).

A significant reflexive activity, which clearly included near-future scenarios, was talking about plans for ALMS work, writing the learning diary, taking part in a group, preparing for a counselling meeting or sharing ideas about materials or websites. Compared with the counselling discussion and the learning diary, explicit *lifedeep* reflection was missing from the discussions. And yet, when talking about the chat in the counselling or writing about it in their learning diaries the students did bring up their changing motivation and their positive feelings about this way of learning.

Final reflections

It is clear from the comments in the students' diaries and course evaluations that they felt very satisfied with their chat experience. Combined with the face-to-face discussions it helped them to rethink their learner identities and to see their less-than-perfect-English as valued by the other participants: communication was the focus, not perfection. To offer a ready platform for students was felt to be sensible in a novel type of a course in which these insecure students felt uncertainty about the limits of their freedom and reassurance was needed. The fact that this was a closed environment was felt to be very significant by the students, who were only coming to terms with their English skills. Easy Talk Chat proved to be a site for social empowerment and helped the students to find the courage and confidence to start using their voices both in the chat and also outside the Moodle environment.

Conclusion

Flávia Vieira (2009) writes about collegial collaborative networks in education as learning communities, in which (inter)personal development and shared goals are linked, but which also allow for a certain diversity in approaches taken to the collective interest, in our case, spontaneous speaking and the use of Moodle. Vieira describes her group's professional collaboration effort as a combination of structure and chaos and this resonates strongly with our experience. We ended up learning about Moodle, about pedagogy and research, about collaborative writing, about ourselves as teachers and about learner/teacher autonomy in – as Vieira (2009, 272) writes – a structuredly chaotic manner.

References

Felix, U. (2003). Pedagogy on the line: identifying and closing the missing links. In U. Felix (Ed.) *Language Learning Online: Towards Best Practice*. Language Learning and Language Technology 3. (pp. 147–170) Netherlands: Swets & Zeitlinger Publisher.

Finkelstein, J. 2006. *Learning in Real Time. Synchronous Teaching and Learning Online*. United States of America: PB Printing.

Georgakopoulou, A. (2007). *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (Eds.), (2007). *Pedagogy for Autonomy in language education in Europe. Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Jonassen, D., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A Constructivist Perspective*. New Jersey: Pearson Education.

Karjalainen, S., Vaattovaara, J., Hako-oja, M. & Taskinen, K. (this volume), *New developments in self-access language learning*.

- Karlsson, L. (2012). Sharing stories: autobiographical narratives in advising. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 185-204). Harlow: Pearson Education.
- Karlsson, L., & Kjisik, F. (2011). Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. In *Out-of-Classroom Language Learning. Language Centre Publications 2*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25140> (23.05.2012).
- Language Centre Curriculum 2011-2013. University of Helsinki Language Centre. www.helsinki.fi/kksc (2.8.2012).
- Lynch, M. M. (2004). *Learning online: a guide to success in the virtual classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L. Lehtinen, A. & Nevgi, A. (2006). *Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Martin, O. & Trigwell, K. (2005). Can Blended Learning Be Redeemed? *E-Learning*. 2(1), 17-26.
- Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Niedling, C. & Rose, S. (this volume). Social media and language learning – Echoes from a joint teaching project between the University Language Centres of Vaasa and Helsinki.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5), <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (31.5.2012).
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenno, T. (2011). Surffaajat ja syventyjät – verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua. *Acta Universitatis Lapponiensis* 196. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. (2001). *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.

Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Vahtivuori-Hänninen, S. (2004). Verkko opetuksessa – opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä suunnittelusta ja ohjauksesta. In V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala, & H. Ruokamo (Eds.), *Verkko-opetuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä*. (pp. 47–93). Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8.

Whitelock, D. & Jelfs, A. (Eds.) (2003): Special Issue on Blended Learning *Journal of Educational Media*. 28(2–3, 99–100).

Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true? *Innovation in Language Learning and Teaching* 3(3), 269–282.

Appendix: translations of the texts of figures 1 and 2

FIGURE 1:

E: yes... the governments of Arizona and Texas are not so fair towards immigrants or so called “wetbacks”

K: but what does being “wet” mean?

K: does it mean everyone crossing the border without papers?

E: in this context that is the meaning.

E: but to get wet has something to do with raining.

K: but wet is märkä in Finnish, isn't it?

K: or damp...

E: yes, damp

FIGURE 2:

K: but there is also a river on the border between Mexico and UA

K: maybe that's the reason

E: ahaa! ...I did not know that... so it can be because of that.

K: I've seen a documentary which showed people crossing the border. There was a river first and then there was a desert

K: but I do not know if the river surrounds the whole area or not.

E: the circumstances in this area are very dangerous.

E: looked for the river in Google maps to see how it is.

K: it's clear that they do not want immigrants in UA and they do anything to those people who try to cross the border. They also want to build a longer wall than the present one.

E: Yes, I've read about the wall they want to build. It's like in the “cold war”, how to say this in Spanish?

E: guerra fría, of course.

K: heheheh, too easy...

E: have you seen the film Beautiful?

SOCIAL MEDIA AND LANGUAGE LEARNING – ECHOES FROM A JOINT TEACHING PROJECT BETWEEN THE UNIVERSITY LANGUAGE CENTRES OF VAASA AND HELSINKI

Christian Niedling & Silke Rose

Der Einsatz sozialer Medien im Sprachenunterricht als Ergänzung zum Kontaktunterricht wird zunehmend selbstverständlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung (Blended Learning, Out of Classroom Language Learning). Im Beitrag soll ein gemeinsames deutschsprachiges Unterrichtsprojekt mit landeskundlichen Schwerpunkten für Studierende auf dem Niveau B1-B2 zwischen den Sprachenzentren Vaasa und Helsinki vorgestellt werden, das im Jahr 2012 durchgeführt wurde. Dieses Projekt ist Bestandteil von QualiDaF, dem Netzwerk von Deutschlehrenden an finnischen Sprachenzentren. Die dargestellten Schwerpunkte bilden die auf sozialen Medien basierenden ausgewählten Unterrichtsaktivitäten und wie diese mit Kontaktunterricht verbunden wurden. Nach einer Darstellung des Unterrichtskonzeptes werden die landeskundlichen Themen sowie die Aufgabenstellungen zur Arbeit mit unterschiedlichen Medien (Gruppen- und Einzelarbeit in Moodle, Blogs, Wikis, Interviews sowie insgesamt drei Videokonferenzen) und die studentischen Ergebnisse vorgestellt. Daran schließt sich eine Besprechung der Evaluation von 25 Fragebögen an, die auch Einblicke in die private Mediennutzung und einen zukünftigen sinnvollen Einsatz sozialer Medien im Unterricht aus Sicht der Lehrenden und Studierenden gewähren.

Introduction

In this study we present a joint teaching project about German culture, including the use of social media, that was carried out in spring 2012 at the university language centres of Vaasa and Helsinki. This project is embedded in the activities of the QualiDaF group formed by the German teachers at language centres of Finnish universities. QualiDaF is a project initiated for quality assurance, development and further education and is acknowledged by the Network of Finnish University Language Centres (FINELC). One of the teams established for the continuation period concentrated on the use of social media in teaching. This study introduces the first results of its work by evaluating a questionnaire.

The social media are very much present in university students' lives. Therefore, this has recently also been increasingly accepted and promoted for teaching

purposes (see also Karjalainen et al. this volume). The number of social media and of possible uses is for many teachers quite overwhelming and many of them also question their usefulness. Therefore, we wanted to find out how we can apply social media successfully in our previously existing courses and learn if social media can really add some value to them.

The courses chosen for this purpose are targeted at advanced learners of German. In Helsinki, the course is called *Advanced German 5*, whereas in Vaasa it is called *German Culture and Society: Current Themes*. So far, these courses have been taught in a traditional way, and in Vaasa the course has not been particularly popular among the students. Accordingly, one purpose was to make the courses more attractive and the participation more flexible for the students. This article will reveal to what extent and how we have met our targets.

Social media – a definition

Social media is a phenomenon with a variety of forms (Mäntymäki 2012, 19) that appeared at the beginning of the 21st century (Mäntymäki 2012, 9, 19). Kaplan & Haenlein (2010) have created a definition that seems to be accepted by the academic community as well as by its users (Mäntymäki 2012, 9). According to them, social media is a set of Internet-based applications based on the ideology of the so-called Web 2.0. Social media make it possible for the users to produce and change content. (Kaplan & Haenlein 2010, 61) In practice, social media comprise services and applications from blogs to virtual worlds. There are many different ways of using social media, and the different services can also be used in different ways. (Mäntymäki 2012, 11, 19.) Recently, use of social media for teaching purposes has been discussed intensively (see also Laakkonen 2011).

It is said that social media have changed our way to communicate, to work, to acquire and structure information as well as to create and maintain social relations (Mäntymäki 2012, 9). According to Kietzman et al. (2011, 243) there are seven elements that can describe the interaction in social media:

1. *Presence*: Awareness of the fact that the services are used by other people and that these people are present.
2. *Sharing*: Users exchange, share and receive content that they have produced themselves.
3. *Relations*: The users of a certain service have the feeling of belonging together.

4. *Discussions*: Communication with other users; commonness and quality of communication.
5. *Identity*: The users reveal, more or less, information about themselves and their lives and create a certain identity.
6. *Reputation*: The users have the possibility to evaluate the social position of a certain user and the social context of the information produced.
7. *Groups*: The users form their own communities.

In different services these elements are stressed in a different way.

Säntti & Säntti (2011) have studied the differences between generations in the use of social media. They distinguish between generation X (1961–1979), the generation of many teachers, and generation Y (1980–1998), the generation of the present students. Members of generation Y have come into contact with social media quite early in their childhood. They use social media intuitively, whereas members of generation X have learnt the use of social media later on. Therefore, members of generation Y are called “digital natives”, whereas members of generation X are referred to as “digital immigrants”. (Palfrey & Gasser 2008.)

The joint teaching project: starting points and the target group

Resulting from the above-mentioned principles and opportunities presented by social media, our aim was to carry out a project on German culture including the use of social media in our previously existing courses (*Vaasa: German culture, Helsinki: Saksan jatkokurssi 5*). Using social media was regarded by the teachers as a very authentic practice, as there was no possibility for the participants to meet other group members face to face. Under this condition, we focused on five activities to cooperate:

- Communicating
- Informing
- Selecting
- Creating
- Collaborating

Some of these actions can be established in classroom teaching, whereas informing others, selecting materials and creating can be handled perhaps more thoroughly when outsourced to out-of-classroom teaching (see also Pitkänen et al. 2011).

The target group included groups of participants that are typically found in a language class designed for students of all faculties at a medium level, i.e. very heterogeneous, with different interests and demands and reasons for taking part in the course. By using this possibility, we wanted to facilitate active course participation, e.g. by selecting the topics, guiding how to handle them and to some extent also to deciding how to present the results. Further on, we wanted to figure out in which way social media should be part of a language course in order to create a motivating and pleasant working atmosphere and which role the teacher as a facilitator should take.

A brief description of the joint teaching project

As the content planned for both courses in question was not really identical, the social media project could only form a part of the whole course program. In Vaasa, the course focused on German culture, while the course in Helsinki was more or less a language course. Both courses comprised 3 ECTS, but the number of contact hours was different: in Vaasa, the course comprised 20 contact hours, whereas it had 40 contact hours in Helsinki. Most of the contact hours were held independently in Vaasa and Helsinki, but we used 6 of them for video conferences between the two courses to support our common joint teaching project.

The courses were held between weeks 2 and 13, and the three video conferences took place in weeks 4, 8 and 12. Furthermore, we established a Moodle platform which was open for the groups in Helsinki and Vaasa. Moodle was planned as a meeting platform for the students where they could also report on their activities. The students' projects were mainly carried out outside the classroom.

During the first common meeting the students should get to know each other and build groups for their projects. Our aim was to have groups with members from Vaasa and Helsinki. We had prepared 10 possible topics for the groups beforehand:

1. exchange students in Finland and the German-speaking countries
2. Finnish-German couples
3. forms of behaviour and customs at work
4. holidays and celebrations in Finland and the German-speaking countries
5. multicultural society
6. Finnish and German media
7. music, literature & art in Finland and the German-speaking countries
8. German and Finnish stereotypes
9. hobbies and spare time activities in Finland and the German-speaking countries
10. portrait of a city or region in the German-speaking countries

The students were also free to choose other topics, but in the end we had 7 different groups with the selected topics being (1), (3), (4), (5), (7), (8) and (10).

As a first step we had planned that the groups should watch an on-line TV program connected with their topic. The different German TV channels (e.g. ARD and ZDF) have quite a lot of documentaries in their on-line media centres. In this way the students should gain easy access to their topic, deepen their knowledge and acquire the necessary vocabulary in German. They were also asked to discuss these programs afterwards via Moodle. Through the discussion they should develop their own approach to the topic.

Subsequently, the groups were asked to create a blog (we recommended Wordpress) and a wiki (we recommended Wikia). The students were instructed that each group should have an individual blog and each group member should write his or her own contribution to the blog. The blog texts should be prepared in a wiki where joint texts can be developed and corrected. The students were aware of the fact that the blogs and wikis are public and that anyone can read their texts. They obtained very detailed information on how to create a blog and a wiki in class as well as in Moodle. The blogs should contain information that is not directly available on-line. Therefore, in the second phase of the project the students had to plan interviews with German speakers and Finns. As a target group we had imagined the Finns and German speakers living or staying in Vaasa

and Helsinki, but the students also used their own networks and even travelled to Germany to carry out their interviews. The groups' ideas as well as possible questions were presented and discussed in the second meeting. The original aim was to present the interviews as podcasts.

The last phase consisted of the writing of wikis and blogs. This work was still in process when we met for the last time, but the first results could be presented and turned out to be very interesting. During the meeting the students were given the task to comment on the other groups' blogs once they were ready. In this way we wanted to make sure that the participants read through the final versions of the blogs.

Progress of the course project: problems and results

We had envisaged a period of time of approximately 10 weeks to carry out our joint teaching project. This time was perhaps too short. The students had little time at their disposal to accomplish their assignments. The first steps took much longer than expected and the final versions of the blogs were accomplished quite rapidly. Consequently, our planning had to be very flexible from the beginning to the end of the project.

The starting point was to split up the participants into thematic groups with respective members from Helsinki and Vaasa. As there was no possibility for face-to-face contact besides the video conferences, we wanted to show that the use of social media is indispensable for successful work in that authentic situation. This target was met only partly because only two groups had participants from both Vaasa and Helsinki and in each of these two groups there was only one participant from Vaasa. One reason was that the number of participants in Vaasa was quite low (5) in comparison to the number in Helsinki (22), and another reason was that the students in Helsinki had already registered for the groups beforehand, so that the groups were already full.

The group in Vaasa attended the video conferences actively, whereas in Helsinki the attendance at all three meetings was not obligatory. However, important questions could be discussed and the first results could be presented.

Each group had to agree on a program from the on-line media centres. That happened with a lot of dedication. As the isolated Moodle platform is well

known by the students, there was an active and extensive written discussion about the programs.

We found out that our students had no prior experience in creating blogs and wikis. This step took a lot of time and we as teachers had to provide the necessary support. We realized that the students¹ were by no means “digital natives”, as is often claimed. They are used to writing in well-prepared and “fenced” digital environments like Facebook, but difficulties still occur as soon as they are confronted with technical matters. Moreover, two tools for the writing assignments seemed too much. The blogs were created actively, but the wiki turned out to be unnecessary.

For the students’ podcasts there was too little time. Hence, most of the students recorded the interviews in the form of mp3 files or video clips.

As an overall result, it came out that the easy-to-use or well-known functions of social media enhanced the students’ activity, whereas more demanding technical work constituted an obstacle.

The questionnaire data

At the end of the joint teaching project, the participants were asked to fill in a questionnaire containing questions about the student’s private use of social media, their valuation of its usefulness in teaching in general as well as the use in the course project we have presented here. A total of five questionnaires in Vaasa and twenty in Helsinki were given back to the teachers.²

In the following we highlight the most important results that may affect the usage of social media for teaching purposes. As there were generally no marked differences in the questionnaire responses from Vaasa and Helsinki, we only distinguish between them if necessary. In general, the following evaluation is valid for both groups.

¹ The groups were both in Vaasa and Helsinki heterogeneous in terms of age and fields of study.

² The questionnaire was filled in by 18 female and two male students from Helsinki and two male and three female students from Vaasa. The age ranged between 20-“35+” in Helsinki and 22-51 in Vaasa. Most students had studied 2-3 years at university when attending the course. Most participants studied humanities, some management, financing, economics, and law. The evaluated questionnaire can be inquired if interested.

Private use of social media

It is no surprise that using social media is an essential part of students' everyday lives, but already the intensity of usage varies considerably: from about half an hour up to five hours (averaging at 1.5 hours a day). By far the most important medium is Facebook³ (only one student did not use it), followed by YouTube, (reading) blogs and wikis. Other media such as MySpace, Skype and Twitter were mentioned rather occasionally. We also asked the students on how competent they felt in general using a) a computer and b) social media in general. The average grading⁴ was about 7.5 (a: 5-10, b: 4-10).

Social media in teaching

According to our questionnaire data, only seven students in Helsinki and none in Vaasa had taken part in a course where social media were implemented so far.⁵ We first asked the students how they assessed the use of social media for teaching purposes in general (with no special regard to this course). The average rating in Helsinki was 7 (4-9) and in Vaasa 8.2 (7-10). The students used the possibility to freely comment and mentioned, for instance, the good and new possibilities that social media offer (especially for language learning), good training in using it in courses, flexibility, fun and that using social media is connected with the respective themes. Critical comments referred to problems using so far unknown media.

The use of social media in this specific course was graded 7.5 (5-9) in Helsinki and 8.4 (7-10) in Vaasa. The open comments pointed out that social media was regarded as useful and pleasant, it facilitated the learning of German, it brought more enjoyment and liveliness to the course, and the components some students particularly liked were mentioned: the blog, the interview and Moodle as a central database for all. Working in project groups made the course more interesting for many participants. Critically, some pointed out that too many and technically different platforms were used in that short period of time.

3 The reasons for not using Facebook in our project was the precaution not to mix privacy and teaching as well as some student's compunctions we respected.

4 Each average we refer to is the result of grading between 1 (very low/bad) and 10 (very high/good). The numbers in brackets show the scale between lowest and highest grade.

5 It is possible that some participants did not regard Moodle as social media, as they do not use it outside the university.

Concerning our course, another question was the relation between social media and other teaching methods. The average grading in both groups was 8.5 (in both Helsinki and Vaasa the scale between the lowest and highest grade was 7-10). The comments showed that the students felt classroom teaching and using social media were well balanced and a good combination, but some also highlighted that classroom teaching should by no means be replaced by social media.

We also asked whether the workload felt greater using social media for the course than would have been the case in a course without it, and the majority in both groups (Helsinki: 12, Vaasa: 4) answered yes⁶. Some participants wrote that this higher workload did not act as a deterrent but as fun, as it was regarded to be motivating, and some pointed out effects on their learning through using social media. Not a single student assessed the (subjectively felt) higher workload for this course negatively.

Next, we wanted to know which platform or task the students liked most. The evaluation shows some clear trends, but at the same time the variety of individual preferences: Which way of working or task did you like most or least? Grade the following alternatives from 1 (the one you liked most) to 5 (you liked least)⁷.

Table 1. Grading the way of working and tasks using social media in the joint teaching project. (1= liked the most, 5= liked the least)

Grade:	Number of respondents from Helsinki and Vaasa awarding the grade				
	1	2	3	4	5
Working in Moodle	9	5	5	2	1
Videoconference	8	2	5	5	2
Work on the blog	9	7	2	5	2
Work on wiki	1	1	3	7	7
Interview with a German speaker	4	3	3	2	6

⁶ However, it became obvious in the comments that some had misunderstood this question in the sense that they referred to their motivation.

⁷ In the cases where the total number of ratings is higher than the number of questionnaires, students only marked the ones they liked most without grading them. In these cases, each way of working was counted as “liked most”. For the same reason, the total number of ratings is sometimes lower than the number of questionnaires.

As the table indicates, the favourite ways of working were via Moodle and writing the blog, whereas the most unpopular platform was wiki. The popularity of Moodle is explicable, as it was already familiar to many students and easy to use. Blogging seemed to encourage creativity, whereas clear reasons for the unpopularity of wiki were its technical difficulties and disturbing advertisement in the wiki platform we recommended. In addition, contrary to our plans, wiki was regarded as an unnecessary duplicate of the blog writing.

Both videoconferences and interviews were regarded very differently by different students. Half of the students liked the task very much, whereas the other half felt uncomfortable. In both cases, students had to leave the comfort zone using the German language with partly unknown people and talking about projects that were partly underway. Obviously, some participants found it stressful, whereas others liked the challenge.

We also asked about the relationship between the topic (areas of German culture) and social media: The statement “*My interest in the (respective) topic increased by using social media*” was answered by 16 in the affirmative, 9 in the negative. Also, the reformulated statement “*My interest in using social media increased by dealing with the topic*” was answered by a slight majority with ‘yes’: 14 vs. 11 ‘no’ responses. The evaluation thus suggests that students appreciate social media in group and project-based work.

When asked whether social media are better than more conventional forms of homework, the responses were very balanced: 13.5⁸ answered ‘yes’ and 14.5 ‘no’, a clear ‘yes and no’. The comments were usually that work in social media is enjoyable, but not better than other forms, that there were more written than explicitly grammar tasks, and some students did not feel like doing homework when working in social media. On the other hand, some criticized that they were dependent on the others involved in the activities. One may interpret this outcome as indicating that social media may be useful when not replacing but instead complementing other forms of homework.

The work in groups was mainly rated as positive and effective. The foreign language was used more frequently than in other courses. Negative aspects were the dependence on others and in 5 cases the inactivity of the group.

When requested to note the highlights and weaknesses in using social media in the course, the students pointed out the following highlights: extended use of language compared with other courses, new ways of working together, pleasure

⁸ Some participants checked both boxes.

in sharing results, flexibility and easy flow of information. As weaknesses they listed: too many platforms, sometimes non-defined tasks (e.g. difference between what to do in blog and wiki), technical challenges and the public nature of the blogs.

Twenty students regarded work with social media as motivating (not motivating: 5), and 22 thought their knowledge in using social media improved during the course. In 11 out of the 25 questionnaires it was said that the course had had a positive effect on using social media. Also these figures show that students are often less familiar with different forms of social media, as expected, but regard them as useful for learning purposes. For the same reasons, a facilitating teacher who writes comments and is active and motivating (free comments when asked about the teacher's role) was highly appreciated (average 9.1; on a 10-point scale).

The last question was about whether social media are generally useful or helpful in language learning. Only one participant answered negatively. Social media are according to the free comments an authentic medium to use in learning a foreign language, as they involve communicating in everyday situations. It is a great source for learning about everyday life in the respective countries, it is seen as a "connection to the real life" of students, and it makes learning more interesting and current.

Discussion

As we already stated, the joint character of the social media project could only partly be realized, as only two groups included students from both Vaasa and Helsinki. However, the different groups were connected regularly through videoconferencing and the extent of cooperation between students from Vaasa and Helsinki did not affect the actual use of social media. The findings in the questionnaire were very similar in both universities, as well.

In general, social media were regarded by the students as a very popular complement to classroom teaching. The teacher has to be at least at the same technical level as the students are, but the students should not be seen as "digital natives". Rather, one has to be prepared to reserve enough time to explain technical matters thoroughly. Social media were described furthermore as a tool for integrating the students into the course content, and therefore partaking. The use of social media was an authentic way to use a foreign language in different ways and to deal with a certain set of tasks.

According to student responses, a teacher should focus on only a few, easy-to-use, likeable and for the given task meaningful forms of social media, as an overload can easily demotivate and hinder activities in a foreign language. Tasks such as interviews and videoconferencing should possibly be replaced by other activities, as they can be stressful for some participants. One should also respect that certain students may not appreciate the idea that their texts in a foreign language may be read by others – even publicly. There should always be a privacy option and the possibility that users may use nicknames.

From the teacher's point of view, one must allow more preparation time in the curriculum planning phase, as the use of social media should be an organic part of the course instead of a completely own module. The teacher has to carefully select from of a rapidly growing variety of possibilities and networks. Handbooks (e.g. Hart 2011 or Kalliala & Toikkanen 2012) are important signposts for orientation. Following this study we would like to find out what other forms of social media are pedagogically useful in language teaching. However, tightened media literacy should be a result, but not an own objective, as social media are primarily aid in language learning.

To conclude, in this study we found that social media are a very valuable complement in language teaching, as they are motivating, activating, stimulating and challenging for both learners as well as teachers. They are also a good opportunity for students to actively take part in order to shape the course activities.

References

- Hart, J. (2011). *Social Learning Handbook: A practical guide to using social media to work and learn social media to work and learn smarter*, Centre for Learning and Performance Technologies.
- Kalliala, E. & Toikkanen, J. (2012). *Sosiaalinen Media opetuksessa*, Finnlectura.
- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons* 53 (1), 59–68.
- Karjalainen, S. & Vaattovaara, J & Hako-oja, M. & Taskinen, K., *New developments in self-access language learning (in this volume)*.

Kietzmann, J.H., Hermkens, K., McCarthy, I.P. & Silvestre, B.S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241–251.

Laakkonen, I. (2011). Uusia oppimisen ympäristöjä rakentamassa. *Kieliverkoston verkkolehti* 6/2011. <http://www.kieliverkosto.fi/article/uusia-oppimisen-ymparistoja-rakentamassa/> (29.8.2012).

Mäntymäki, M. (2012). Lapset ja nuoret sosiaalisessa mediassa. In: H. Niemi & R. Sarras (Eds.). *Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa* (pp. 9-21). Juva: PS-kustannus.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, NY: Basic Books.

Pitkänen, K.K., Jokinen J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T., Matilainen, M., Niedling, C. & Siddall, R. (Eds.) (2011). *Out-of-classroom language learning*. Language Centre Publications 2. University of Helsinki Language Centre.

Säntti, R. & Säntti, P. (2011). Organisaation ja sosiaalisen median ajattelutapa: Tiedosta, määrittele ja hyödynnä. In: T. Aaltonen-Ogeibe, P. Saastamoinen, H. Rainio & T. Vartiainen (Eds.). *Silmät auki sosiaaliseen media* (pp. 14–45). Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu.

TOOLS FOR REFLECTION IN ALMS

Satu von Boehm

Helsingin yliopistossa vieraan kielen tutkintoon kuuluvat opinnot voi englannin kielessä suorittaa ALMS-opintoina (Autonomous Language Learning Modules). ALMSissa opiskelijat ovat keskeisessä asemassa: he asettavat omat oppimistavoitteensa, opiskelevat projektiansa mukaisesti ja arvioivat omaa oppimistaan. ALMS-opiskelijat saavat tukea opettajilta sekä kurssin alun ryhmätapaamisissa että myöhemmin kahdenkeskisissä ohjaustapaamisissa. ALMSissa keskeistä on reflektio. Opiskelijoita pyydetään pohtimaan oman menneisyytensä, nykyhetkensä ja tulevaisuutensa linkittymistä toisiinsa englannin kielen osalta. Heitä kannustetaan pohtimaan, millaisia tarpeita heillä on, kuinka he parhaiten oppivat ja millaisia tavoitteita heillä on englannin kielen osaamisen suhteen. Tätä tarkoitusta varten opiskelijat kirjoittavat itsestään oppijaprofilin. ALMS-opiskelijat voivat joko kirjoittaa vapaamuotoisen reflektiotekstin tai käyttää Kaleidoskooppia, verkkosivua, joka tarjoaa mahdollisuuden tutustua muiden opiskelijoiden pohdintoihin ja opettajien näihin laatiimiin vastauksiin.

Tässä artikkelissa esittelen oppijaprofilin merkitystä ALMSin ohjaustilanteiden kannalta ja tarkastelen, kuinka siihen kehitetyt työkalut toimivat tehtävässään. Vuonna 2009 Kaleidoskooppia käyttäneitä opiskelijoita pyydettiin osallistumaan tutkimukseen, jossa selvitettiin Kaleidoskoopin toimintaa ja opiskelijoiden syitä valita Kaleidoskooppi. Vuonna 2011–12 tarkasteltiin vastaavasti opiskelijoiden syitä valita vapaamuotoinen reflektioteksti ja sen tarkoituksenmukaisuutta. Esittelen artikkelissa näiden molempien tutkimusten tuloksia.

Introduction

This paper discusses the role of learner profiles in ALMS counselling and how the tools provided for it function. It draws on two action research studies, one in 2009 and another in 2012. The aim of this paper is to describe the ALMS programme, to explain the function of learner profiles in the ALMS context and to explore the reasons students have for choosing one tool over another and their opinions of the user-friendliness of the two tools. Further, the team of ALMS teachers wanted to find out whether both options are considered appealing and whether it is worth maintaining the two systems. The paper thus begins by describing the ALMS context. Next, two studies that have recently been carried out are explained with a focus on the tools and their utility. Finally, conclusions are drawn based on the two studies.

Background

ALMS (Autonomous Learning Modules) is an optional way to study English in order to gain the credits required for a mandatory foreign language at the University of Helsinki. ALMS (see e.g. Karlsson et al. 1997) offers an autonomous way of study, one where the students play the central role: they set their own goals, carry out their projects and evaluate their own learning. ALMS students are provided with guidance from teachers in the form of two group sessions on learner awareness and with three one-to-one counselling sessions. ALMS has been available since 1994 and has gained popularity over the years. Over 400 students take the ALMS option every year, and around ten teachers are annually involved in the ALMS team.

ALMS suits students who are reflective and who can plan, carry out and evaluate their learning, but it also provides an opportunity for those students who are less self-reflective to develop these skills. ALMS offers a lot of room for choice and each student's ALMS path is unique. In ALMS, students themselves decide what they study, when they do it, what their level of learning is and who they work with. Students are not left alone but they are supported by initial awareness-raising sessions and by several counselling meetings. Students are expected to take charge of their own learning and to keep a log of what they have done, when, with whom and with what materials, and what the outcome of the learning occasion was.

One of the core elements in ALMS is reflection (see Kjisik et al. 2012). An ALMS course starts with two learner awareness sessions, where a group of a maximum of 21 students explore and learn about learner autonomy together with a counsellor. The students and the counsellor discuss the potential ways of studying autonomously and try to establish the best approach for each student, recognising the fact that all learners are different. After the group meetings, each student meets their counsellor for an individual, 15-minute counselling meeting, where they discuss the student's past learning experiences, present and future needs and goals and agree on a plan (called the contract) that the student aims at following during the term (see Karlsson et al. 2007). There are two further individual meetings, one in mid-term and one at the end, when the students are supposed to have completed their work and earned their credits. Students are expected to provide samples of the work they have done and to keep a record (a log or a learning diary, for example) of their work. Reflection skills are focused on throughout.

To prepare for the first counselling meeting, students are asked to reflect on language learning: to consider how their past, present and future interact, what

their needs in English are and how they learn best. For this purpose, they are asked to write a profile of themselves as language learners. ALMS students are provided with a choice: they may either opt to write a free-form reflection text (Figure 2) or to use a learning-to-learn website, Kaleidoscope (available at <http://h27.it.helsinki.fi/vkk/kaleidoskooppi/intro.php>; see also Figure 1), where they may browse through student comments and teacher responses to such comments before creating their own profile.

There are about ten ALMS teachers and counsellors every year, and there is a great emphasis on research and collaboration; thus, the ALMS colleagues work in a team. Action research has played a crucial role in the ALMS programme ever since it was started. Emphasis has been placed on the importance of reflection, on autobiographical writing (see e.g. and Karlsson and Kjisik 2011) and on the development of the programme. One of the foci has been the role of the learner history in the first counselling and the different aspects the two tools bring to the discussion (Karlsson 2008, Karlsson & Kjisik 2009). The rationale of bringing the histories to the first counselling meeting comes from understanding the importance for students and teachers alike of sharing the stories and acknowledging the role of the past in the present needs and future goals of students' language learning (Karlsson 2008, 2012). ALMS counsellors have also noticed that students might focus on different aspects of their personality or past depending on whether they have been influenced by other students' comments in Kaleidoscope or not, and that the dialogue in the counselling meeting might take an altogether different path if the students have written a free-form reflection text focusing, for example, on a single incident in their past or if the reflection text only discusses one aspect of the many that are offered in Kaleidoscope (Karlsson & Kjisik 2007). The importance of first reflecting on the history, then writing it and finally discussing it has been highlighted in several studies on ALMS (see e.g. Karlsson 2008).

After focusing on the role the texts have in counselling and their importance for students, where Leena Karlsson and Felicity Kjisik had been particularly active, the team felt that we now need to tap into the students' rationale in making their choice and to see how the tools function in their job. We also wanted to identify parts of the tools that need to be modified to make them more suited to the purpose. As a result, this article draws on two recent studies, the first one undertaken in the collaborative spirit by Kenneth Kidd and myself and the second by myself only. These action research studies focused on the tools available to students for reflecting on their language learning. In 2009, the focus of research was on finding out how well Kaleidoscope serves its purpose as a learning-to-learn tool, while the 2012 study focused on examining the reasons

students had for writing a reflection text instead of creating a Kaleidoscope profile.

Tools for reflection

ALMS students can make use of two alternative tools for reflection, Kaleidoscope and the reflection text. Kaleidoscope is a website that opens with an introductory page, after which students are directed to five sections called Needs, Current Skills, Motivation, Personality and Learning History (also called Learning Background). There, students first explore the reasons why this particular section is relevant for language learning, after which they move to the dialogue section. There, students can see previous students' comments with a teacher response to such comments. Figure 1 shows the dialogue page of one such section. After this, students start their own reflection and write about each of the five sections. Finally, they see the entire text on a profile page, which they then send to their counsellor so that the profile and its implications can be discussed in counselling.

Figure 1. The dialogue window of the section devoted to Needs in Kaleidoscope.

The screenshot shows the Kaleidoscope software interface. At the top, there are language options: 'Suomeksi', 'In English', and 'In English with sound'. The main title 'kaleidoscope' is displayed in a colorful, pixelated font. Below the title is a navigation bar with tabs: 'INTRO', 'NEEDS' (highlighted in red), 'CURRENT SKILLS', 'MOTIVATION', 'PERSONALITY', 'LEARNING HISTORY', and 'YOUR PROFILE'. The 'NEEDS' section contains four columns of text boxes, each with a red dashed line indicating a response area. The text boxes contain the following statements: 'I have to read a lot of text books and articles which are not in Finnish', 'I plan to be an exchange student', 'I should be able to speak more fluently', 'I hope to work in an international setting', 'I need more words!', 'I have to write my thesis in English', and 'I need to find the courage to open my mouth'. Below the text boxes is an illustration of a man in a red shirt and blue pants talking on a mobile phone, standing next to a line of seven grey silhouettes of people. To the right of the silhouettes is a red button that says '- Click on a comment to see a response'. At the bottom of the interface, there is a section titled 'YOUR NEEDS' with instructions: 'Write about your own language needs after following the dialogues above. Click on YOUR PROFILE to read all you have written.' To the right of the instructions is a text input area with the prompt 'ALWAYS save the text after writing'. Below the input area are two buttons: 'Save to your profile' and 'Clear'.

The alternative to Kaleidoscope is the reflection text, a free-form option. Students choosing to write a reflection text do so with the instructions given in Figure 2. They are given fairly free hands to focus on what they consider as most relevant for their learning. Students write the text at home and bring it to the counselling meeting, which is the first time the counsellor sees the text.

In the first counselling meeting, the counsellor discusses the learning profile with the student with the aim of providing support and assisting in increasing awareness. The profile is only one of the components that are discussed in this first counselling meeting.

Figure 2. Instructions for writing a reflection text.

<p>ALMS REFLECTION ALMS REFLECTION</p> <p>Now that you have spent some time thinking about the process of language learning, it is time to sit back and REFLECT. You might find this useful when you plan your programme of work. Use this page to put down your thoughts about yourself as a language learner. Think and write about your experiences, your feelings and memories, your personal beliefs and views on yourself and your learning. Remember that it is your story!</p> <p>Reflect and write about-</p> <p>YOUR LANGUAGE LEARNING HISTORY – for example, teachers and teaching; classrooms; methods used; testing and feedback; support and encouragement; easy/difficult aspects of learning; your personality and learning style; self-study, learning outside the classroom; successes and failures and how you felt about them.</p> <p>YOUR WISHES AND EXPECTATIONS – for example, your main goal for the ALMS module; your expectations of yourself as a learner of English; your expectations of the programme.</p> <p>FINALLY, YOUR CURRENT SKILLS. Begin the process of SELF-EVALUATION. Try using the self-assessment grid (Common European Framework of Reference for Languages) to assess your English language skills. Read it carefully and decide where you fit into the levels.</p> <p>Bring your text and your self-assessment results to your first counselling meeting as a basis for discussion.</p>
--

In 2009, students using Kaleidoscope filled in a questionnaire relating to how Kaleidoscope was performing its task and what their reasons were for choosing Kaleidoscope as opposed to the reflection text (Kidd & von Boehm 2012). In 2011–2012, a similar study was conducted on the reasons for choosing the reflection text, with the intention of finding out how it functions. The first study was a joint project by Kenneth Kidd and myself, while the second eventually become a project run by myself only. Results from the two studies are presented below.

Focus on Kaleidoscope

In the autumn of 2009, there were 153 students enrolled in the ALMS programme. Of these students, 95 (62%) wrote their learner history via Kaleidoscope, while 58 students (38%) wrote a reflection text. All students were asked about the reasons for this choice, and everyone using Kaleidoscope was asked to fill in a questionnaire regarding this tool (Appendix 1). We received 27 completed questionnaires. For full details of the study, see Kidd & von Boehm 2012.

Overall, students had chosen to use Kaleidoscope because of the support and ideas it provides. Many of them also said they preferred using a computer and felt that they got more guidance from the website. Most found it very easy to use the system, although some had initial confusion and some thought it was difficult to remember to save your text before continuing with the website. Students can be divided into two groups regarding how much they read and reacted to on the website: some went through everything there was to explore, while others only focused on what they considered important for their personal needs or what was similar to their situation.

Many students said that they were influenced by what they read on the website and felt that the previous students' comments aided them in their reflection. Many also gained more ideas for studying from the teachers' responses to such comments. Some students also said that they gained a wider perspective. Almost everyone found a student comment that matched their own thinking, and the few that did not find one felt that the existing comments were useful for them, although they did not quite represent their thoughts.

Students felt that Kaleidoscope helped them reflect on their language learning history and needs and that working through it increased their awareness of their own learning in a positive way. Many had not considered such themes before and felt that Kaleidoscope was successful in assisting them in self-reflection, while many who were already aware of their skills and needs said that Kaleidoscope helped them verbalise these. Actually, many students felt that since Kaleidoscope had already assisted them in making them aware of their own language learning and the processes involved, the discussion with the counsellor that followed did not greatly enhance their awareness. However, others felt that their awareness was further reinforced or strengthened in the discussion.

Several students were happy with Kaleidoscope as it is, but there were also suggestions for improvement. Some students objected to the bright colours used at present and would have preferred more neutral colours, while others would

have simplified the sections and possibly combined some of them, as they felt there was overlap. Some would have preferred even more guidance, and many felt that it should be easier to navigate without having to remember to save your text before moving on.

Overall, students seemed very pleased with Kaleidoscope and had sought guidance for their language learning awareness process, which they had then succeeded in finding (Kidd & von Boehm, 2012). Students also appreciated the interactivity and dialogic processes the website provides and were interested in what other students had thought and the response they had received from the teachers in Kaleidoscope. However, although Kaleidoscope already assists the students in awareness raising, it is useful to discuss the process and the components influencing language learning in the counselling session as well. Indeed, the importance of discussing and sharing the profile has been discussed in several of the previous action research studies conducted by the team members (e.g. Karlsson 2008).

Focus on the reflection text

A few years after the Kaleidoscope study, Kenneth Kidd and I considered it fruitful to ask students again to explain why they chose to either use Kaleidoscope or to write a reflection text, but eventually I carried out this study alone. This time, students writing a reflection text were asked to discuss their choice by filling in the questionnaire. In the spring term of 2012, all students taking part in the ALMS programme were asked whether they chose to reflect on their past, present and future by writing a reflection text or by using Kaleidoscope to formulate their ideas. Of the total 214 students, 112 students (52%) chose to reflect by exploring and writing in Kaleidoscope, while 97 students (45%) wrote the free-form reflection text. Four students continued their previous term's work and were therefore not required to repeat this particular activity, and one student eventually did not manage to produce anything in writing but gave an oral report.

In the first counselling session, the counsellors asked all the students orally why they had chosen to write their profile either with Kaleidoscope or as a reflection text. Further, all students who had written the free-form text were given a questionnaire to answer with the questions provided in Appendix 2. They were asked to complete the form immediately after the counselling session and to return it to a box outside the counselling room. Filling in the form was, of course,

voluntary, and of the 97 students who had chosen to write their profile as a reflection text, 59 students returned the questionnaire.

Students indicated that they chose to write the reflection text because it was more comfortable for them or that they preferred the pen-and-paper approach. Many also said that they felt more in control and that it felt more personal; some did not have the possibility of using a computer at all. Several also said they enjoyed writing and thought it was faster.

Of the 59 students who wrote the reflection text, 36 did not even visit Kaleidoscope. The ones who did felt that it seemed complicated and that they preferred to write a long text entity instead of five pieces, which is what Kaleidoscope requires. Many also enjoyed the possibility of deciding what to focus on and writing only on what they considered important for them. For many, this important element was their language learning history; some also discussed their language-learning needs, feelings and memories from studying English at school and how they planned to work within the ALMS programme.

When asked if visiting Kaleidoscope had influenced what they wrote in the reflection text, most students thought there had been no impact. Some felt that there had been an influence, but did not find a way to describe it. A few said that they got some ideas for working or that it clarified what to write about.

Students were very happy with the instructions they had received for writing their reflection text; a few warned against any more instructions in case it meant that flexibility would be sacrificed. One question asked whether Kaleidoscope could be made more appealing to students. Most of the students choosing the reflection text had made their choice knowingly and preferred to write without website guidance. A few students suggested making Kaleidoscope clearer and making it possible to write one single text instead of five pieces in the various sections.

Many of these students thought writing the reflection text had been the right choice for them, while others said they could not really say anything, as they had no point of comparison. Some said they did not really have a preference and they could just as well have chosen Kaleidoscope; a few were planning to write a Kaleidoscope profile later, as well.

Overall, it seems that most of the students choosing the reflection text do so because they enjoy the creativity a blank piece of paper allows. It lets them focus on the aspects of their learning they wish to delve into and describe what they consider important for their learning. This way, the students may feel more in

control over the processes of learner awareness and therefore they are the ones in power. Furthermore, many of these students indicated that they enjoy writing and that they took the task of reflecting on their language learning partly as a writing task: they saw it as an opportunity to write more extensively in English and felt that Kaleidoscope was more limited in scope for the purpose of more extensive writing.

It seems that students in some groups were more eager to write the reflection text than in others. Table 1 shows the distribution of the choice by group. It may be that the counsellor had unintentionally encouraged one of the options; this interpretation can be made with at least the Finnish Social Sciences group and the Behavioural Sciences I group. In other groups, the difference is much smaller.

Table 1. The distribution of students choosing the reflection text or Kaleidoscope per group.

Faculty	Reflection text	Kaleidoscope	None	Total
Science	12	8	0	20
Theology	12	4	0	16
Law	11	6	0	17
Social Sciences (Swedish)	11	10	0	21
Agriculture, Forestry and Biosciences	10	10	1	21
Mixed group	10	6	2	18
Humanities	10	13	0	23
Behavioural Sciences II	8	12	0	20
Special Learners	8	10	2	20
Social Sciences (Finnish)	4	14	0	18
Behavioural Sciences I	1	19	0	20
Total	97	112	5	214

Conclusions

As most students taking the ALMS programme claim to have opted for either one of the two reflection tools consciously, it would seem advisable to maintain both options in the future, as students seem to find both appealing and suited to their purpose. Students gain empowerment both from receiving guidance when they need it or, conversely, from being given free hands when this suits their personality. Students who are less inclined to reflection benefit from the support that an awareness-raising website can give them, while students with a greater tendency for reflection enjoy the feeling of ownership they receive from being the masters of their own text and the writing process.

There is a clear need for both options. Kaleidoscope caters for students who need structure, support and guidance, while the free-form reflection text allows more opportunity for creativity and self-expression. Although some fine-tuning in wording or layout might be useful, both options are considered vital in the future as well.

References

- Karlsson, L. (2008). *Turning the Kaleidoscope. (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. Language Centre Publications 1. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Karlsson, L. (2012). *Sharing stories: Autobiographical narratives in advising*. In: Mynard, J. and Carson, L. (Eds.). *Advising in language learning. Dialogue, tools and context* (pp. 185–204). Harlow: Pearson.
- Karlsson, L. & Kjisik, F. (2007). *The role of autobiography in fostering learning and reflective thinking*. In: Barfield, A. and Brown, S. H. (Eds.). *Reconstructing autonomy in language education. Inquiry and innovation* (pp. 30–42). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karlsson, L. & Kjisik, F. (2009). *Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters*. In: Kjisik, F. et al. (Eds.). *Mapping the terrain of learner autonomy. Learning environments, learning communities and identities* (pp. 168–189). Tampere: Tampere University Press.
- Karlsson, L. & Kjisik, F. (2011). *Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner*. In: Pitkänen, K. K. et al. (Eds.). *Out-of-classroom language*

learning (pp. 85–106). Language Centre Publications 2. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. (1997). From here to autonomy. A Helsinki University Language Centre autonomous learning project. Helsinki: Helsinki University Press.

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

Kidd, K. & von Boehm, S. (2012). Kaleidoscope, an online tool for reflection on language learning. In: Mynard, J. and Carson, L. (Eds.). *Advising in language learning. Dialogue, tools and context* (pp. 129–150). Harlow: Pearson.

Kjisik, F., Karlsson, L. & von Boehm, S. (2012). ALMS Counselling: Stories of Research and Practice. In: Ludwig, C. and Mynard, J. (Eds.). *Autonomy in language learning: Advising in action* (pp. 28–38). Canterbury: IATEFL.

Appendices

Appendix 1. The questionnaire given to students using Kaleidoscope.

Kaleidoscope questionnaire

Autumn 2009

The answers to the following questions and your responses in Kaleidoscope may be used for research purposes. Your answers might be quoted. Please sign below to give your permission for this use. Your identity will not be made public in any way. Please choose a pseudonym.

Pseudonym: _____

I, _____, allow my responses to both Kaleidoscope and to this questionnaire to be used for research purposes and understand that they might be quoted. I also understand that my identity will be kept anonymous.

Signature: _____

Please return this form to any ALMS teacher by Friday, 9 October 2009.

1. Why did you choose to use Kaleidoscope rather than the reflection paper?
2. How easy/difficult was it for you to use Kaleidoscope?
3. Did you go through all the factors (Needs, Current Skills, Motivation, Personality, and Learning Background), student comments, and teacher responses in Kaleidoscope or did you pick and choose from among them? Explain.
4. Did you always find a student comment that matched your thinking? If no, what would it be?
5. How did the student comments and teacher responses affect the writing of your own profile?
6. How would you improve Kaleidoscope? Would you add or delete something?
7. Did using Kaleidoscope change/increase your awareness of your language needs and background? Explain.
8. When you discussed your Kaleidoscope with your ALMS teacher, did your awareness of your language needs and background change/increase in any way? Explain.

Appendix 2. Reflection text questionnaire.

Reflection text questionnaire

Spring 2012

The answers to the following questions will be used for research purposes and for the purposes of developing the ALMS programme. Your answers might be quoted. Please sign below to give your permission for this use. Your identity will not be made public in any way. Thank you for your contribution!

Satu von Boehm and the ALMS team

I, _____, allow my responses to this questionnaire to be used for research purposes and for the purposes of developing the ALMS programme and understand that my responses might be quoted. I also understand that my identity will be kept anonymous and that a pseudonym will be created for me.

Signature:

1. Why did you choose to write the reflection text rather than use Kaleidoscope?
2. Did you look at Kaleidoscope at all? If yes, what was your reason for not using it?
3. When you were writing your reflection text, what did you decide to focus on?
4. If you looked at Kaleidoscope, in what ways do you think it influenced writing your reflection text?
5. What changes would you suggest for the instructions on the reflection text?
6. How, in your opinion, should Kaleidoscope be changed to make it more suitable for your purposes?
7. Do you think choosing to write the reflection text was the right choice for you?

NEW DEVELOPMENTS IN SELF-ACCESS LANGUAGE LEARNING

Sinikka Karjalainen, Johanna Vaattovaara, Merja Hako-oja & Kirsi Taskinen

Helsingin yliopistossa on voinut itseopiskella kieliä jo yli 40 vuoden ajan. Itseopiskelutoiminta käynnistyi vuonna 1972 Fonetikan laitoksella, mistä se siirtyi Kielikeskukseen vuonna 1977 Kielikeskuksen perustamisen myötä. Nykyisissä tiloissa oppimiskeskus Aleksandriassa kieliä on voinut itseopiskella vuodesta 2003 lähtien. Osalle opiskelijoista tämä opiskelumuoto on tapa suorittaa kursseja tai opiskella omin päin lisää kurssien ulkopuolella, mutta teknologian kehittyminen on luonut perinteisen itseopiskelutoiminnan rinnalle sekä uusia mahdollisuuksia että kehitystarpeita. Uudistuspaineeet liittyvät erityisesti opiskelijoiden kansainvälistymisen lisääntymiseen ja kielten itseopiskelun uusien ohjaus- ja tukimuotojen tarpeisiin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa Kielikeskuksen itseopiskelutoiminnan kehittymistä ja muutosta 1970-luvulta nykypäivään. Historiallisen läpileikkauksen jälkeen tarkastelemme itseopiskelutilojen käyttöä ja itseopiskeluun liittyviä kokemuksia Helsingin yliopistossa toteutetun opiskelijakyselyaineiston valossa. Kyselyn avulla kartoitettiin laajemminkin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä kielipinnoista osana akateemisia tutkintojaan, mutta kyselyn yksi fokus oli itseopiskelukokemuksissa. Lopuksi käsittelemme itseopiskelutoiminnan viimeaikaisia kehittämiskohteita ja tulevaisuuden kehittämisenäkymiä, joita on noussut muun muassa opiskelijakyselyn kautta sekä kielikeskusopettajille suunnatun kyselyn pohjalta. Samalla pohdimme myös itse käsitteen ”itseopiskelu” muutoksenalaista merkitystä.

Introduction

The University of Helsinki Language Centre (LC) has had a dedicated self-access facility since its founding in 1977. Even before that, small-scale self-access services were offered by the Department of Phonetics during the hours when the phonetics language laboratory was not otherwise in use. Learning materials in Arabic, Bulgarian, Dutch, English, French, German, Italian, Russian and Swedish were available at that time. In 1977, self-access services were transferred to the newly established Language Centre. Over the years, the self-access centre (SAC) has offered language learning materials and advisory help to students and versatile audiovisual (AV) services to LC teachers. The SAC has operated at three locations, and it has been renovated in 1991, 2003 and 2012. At

present, it is part of the Learning Centre Aleksandria on the University's City Campus.

In this article we first present an overview of the history of self-access language learning (SALL) at the LC, and then explore more closely the changes that are currently taking place. An impetus to the developments described here was given by the results of a student survey conducted at the LC in the autumn of 2010 (1751 respondents from different faculties of the University), a part of which dealt with students' perceptions and experiences of the SAC and SALL. Some results of the survey are reported in the article, as well as the results of a smaller LC teacher survey on the development of SALL conducted shortly after the student survey. We also discuss some of the practical, cultural and pedagogical challenges in self-access language learning practices and environments at the LC. The emphasis in this article is on the reflection on students' learning needs and how to meet them in the future.

A brief history of the LC SAC

The first SACs all over the world were founded in the late 1960s and early 1970s to promote autonomous learning (Gremmo & Riley 1995). In 2012, the LC celebrated 40 years of self-access language learning services at the University of Helsinki. In the following, we will look at some of the developments in SALL from three perspectives: SAC staff, SALL materials, and SAC users.

The staff

Self-access services have always been considered important at the LC. One indication of this is the fact that the SAC has always had staff working on a permanent basis, which is not necessarily the case in other Finnish universities. In fact, the very first permanent employee at the LC was Pirkko Jylhä, an AV assistant, who was transferred from the Department of Phonetics to the newly established LC SAC in 1977. She can be called the 'founding mother' of professional self-access language learning services at the LC, multi-tasking with recording, editing and copying teaching materials, advising students in the use of the SAC and teachers in the use of language laboratories. Tragically, she died all too early after suffering a stroke at the SAC in 1981.

In the 1980s, the AV assistant continued to be the central position at the SAC, and there was a varying number of self-access advisors working with him. Since

1991, there have been three permanent full-time or part-time positions at the SAC: an AV Assistant and Self-Access Advisors or Planners. Varying numbers of part-time helpers, often students, have also worked at the SAC. Since 1997, LC teachers in the most studied languages have worked as teacher tutors in the SAC during term time. This was a significant addition to the self-access student advising services. Moreover, the tutors of English and Swedish have in recent years also specialised in helping students with learning difficulties.

Learning materials

The first self-access learning materials, in the nine languages mentioned in the introduction, came from the Department of Phonetics together with Pirkko Jylhä in 1977. In the 1970s and 1980s, the materials were textbooks or structured worksheets and audiotapes – first open-reel tapes and later cassettes tapes, which were either commercially published or produced in-house. LC self-access activities have traditionally been strongly geared towards listening or pronunciation practice, because before the Internet era, Finnish students had few opportunities to listen to foreign languages in the spoken form. Up to the mid-1990s, many LC teachers used to actively prepare audiovisual teaching materials for use in class and self-access. With the arrival of new technologies – videos in the early 1980s, satellite TV, computers and the Internet by the mid-1990s and social media in the 2000s – fewer and fewer materials have been produced by the teachers (today, hardly any at all). This is not surprising, as the very concepts of self-access language learning and self-access learning materials are changing due to changes in technology, learning environments and student learning behaviour (Hughes et al. 2011). We will return to this development in the sections to follow.

The selection of languages available has varied between the early number of 9 up to nearly 60 due to many reasons (e.g. donations from language departments, embassies or private persons). One guiding line through the years has been to offer the commercial or house-made material sets used on LC courses in self-access as well, e.g. textbooks. Not surprisingly, the most studied language at the SAC is English, followed by Swedish, Spanish, French, German, Russian, Italian and Finnish for foreigners in a varying order in different years. Languages such as Bengali, Esperanto, Ndonga, Persian, Romanian, Swahili, and Vietnamese serve as more exotic examples.

SAC users

The University of Helsinki LC SAC is open to the students and staff of the University and to some other groups connected with the University, but most of the users are university students from different faculties. This can be seen in guest books, which have been kept for more than 20 years. In general, the most frequent users of SAC (over 30% of the annual visits) are the students of the Faculty of Arts. Other frequent visitors come from the Faculties of Social Sciences, Behavioural Sciences and Theology, but also from the Faculty of Science. University staff (less than 1% of the visits), students of Language Services (LC open-enrolment course unit) and the Open University of Helsinki comprise quite small visitor groups, although the relative numbers of visits from these particular groups seem to have been on the rise in recent years.

In the 1990s, the number of visits varied between 2,500 (1990) and 5,400 (1995), thus being at the highest in the mid-1990s. From the year 2005 onwards, the overall number of SAC visits has been on the decline, although it must be noted that the statistics show only approximate numbers¹. Figure 1 shows the number of student visits (a total of 1,602) compared with the numbers of registered language credits (a total of 35,505 credits) during the academic year 2010–2011 across the UH faculties.

¹ The visit registration for the SAC is voluntary. The visitors have been asked to sign their visit at the entrance, first in a guestbook, and, more recently, in an e-form. It has been observed that not all the visitors sign in, which means that the number of actual visits may exceed the numbers shown in the statistics.

Figure 1. The number of registered credits and SAC visits during the academic year 2010-2011, sorted by faculty.

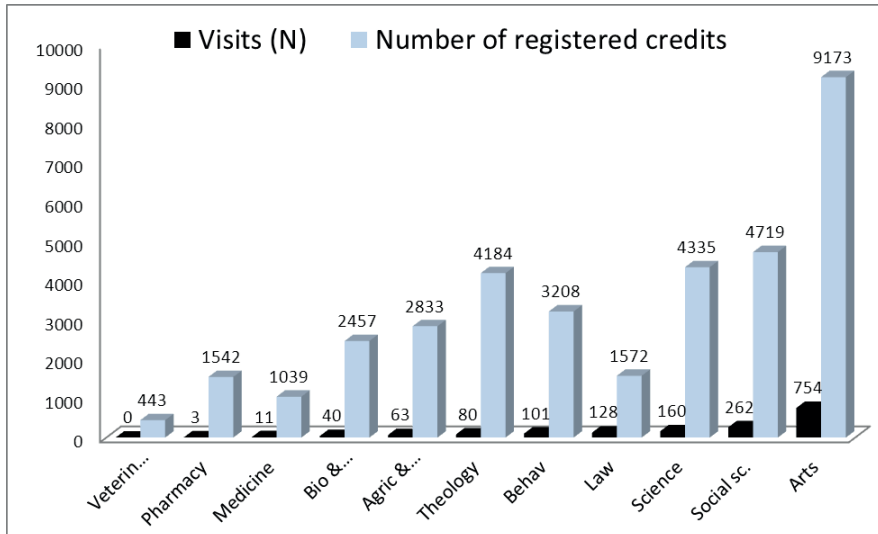


Figure 1 indicates that the SAC seems to serve only a small number of students in all the faculties. The physical distance plays a clear role, since the numbers of visits are lowest from those faculties that are located in one of the three more distant campuses of Viikki, Meilahti or Kumpula. These are the Faculties of Veterinary Medicine (0 visits during the academic year 2010–2011), Pharmacy (3 visits), Medicine (11 visits), Biological and Environmental sciences (40 visits) and Agriculture and Forestry (63 visits). The Faculty of Science is also located outside the City Centre Campus (on the Kumpula Campus), but the relatively high number of visits (160) from this faculty is explained by the size of the faculty, i.e. the vast number of students.

In the next section we will draw a more comprehensive picture of students' views on the SAC facilities and self-access language learning in general. After presenting the main outcomes of the student survey carried out during the autumn 2010, we discuss some of the developments in the SAC concerning the physical environment and new self-access course designs based on the results of the student survey, as well as an LC teacher survey carried out shortly after the student one. The results show no great surprises, but there are some interesting findings that we consider useful in the long-term development of SALL.

Students' attitudes towards self-access language learning

Student survey

In autumn 2010 a student survey was carried out in order to enhance LC Curriculum planning for the years 2011-2013. Course feedback is systematically collected at our LC, but the aim of this survey was to explore students' experiences and perceptions of language learning – including self-access learning – for their University degrees on a more general level. For this purpose, an e-form questionnaire was designed in cooperation with LC teachers, planning officers in the Academic affairs unit and the Teaching and learning support unit of the LC². The questionnaire included multiple choice questions, Likert scales and open-ended questions dealing with the aims, experiences as well as the expectations of language learning at the university Language Centre. The survey link was sent out to comprehensive student e-mail lists in all the faculties of the University of Helsinki.

A total of 1,751 students completed the questionnaire. Altogether 66% (N = 1161) of the respondents were working on their Bachelor's degrees, 23% (N = 404) on Master's, and 11% (N = 174) on their Doctoral or Licentiate degrees. A small number of the respondents (1%, N = 14) chose the option "Other" as their status. The data consist of respondents from all the faculties but are slightly biased by the over-representation of respondents from the Faculty of Arts and the under-representation of respondents from the Faculty of Science.

In the following, we analyse in more detail the data collected from the respondents from the faculties located on the City Centre Campus. The physical distance between the faculty premises and the SAC is evidently one of the most governing factors in terms of using (or rather: not using) the SAC (see Figure 1 and the discussion above). Thus – in order to focus on the variety of responses given by those students who have a relatively equal physical access to the SAC in terms of location – we will here concentrate on the students of Theology, Law,

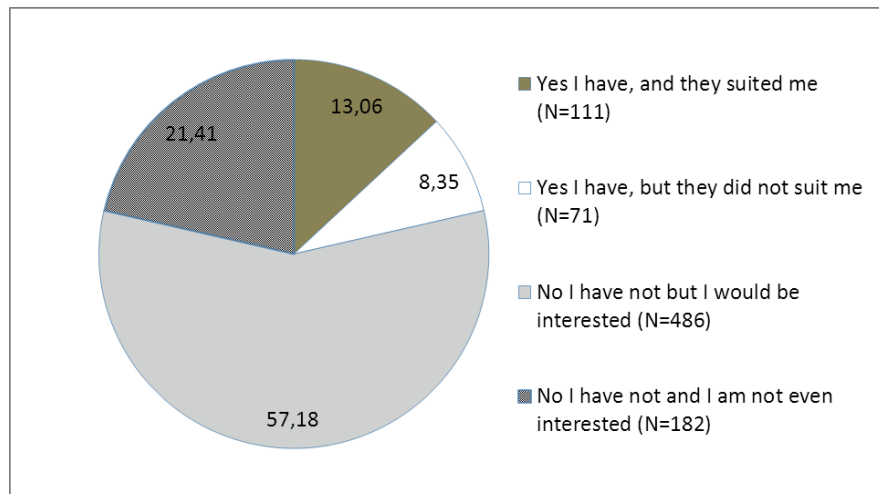
² The Teaching and learning support unit consists of the SAC personnel, a Senior Lecturer in University Pedagogy and the Head of Development at the LC.

Social Sciences and Arts³. Respondents from the faculties located on the more distant campuses in Meilahti, Viikki and Kumpula are excluded from this analysis. At the end, an overview is given in the light of the full data (1,751 respondents).

Students' experiences of the SAC

One part of the questionnaire focused on the respondents' experiences of self-access centre facilities. The initial question concerned whether or not the respondent has used the Language Centre SAC. The overall distribution of the responses is presented in Figure 2.

Figure 2. Experiences of the SAC facilities. Responses by students from the Faculties of Arts, Theology, Law and Social Sciences, (total N=852) to the question "Have you used the LC self-access facilities?"



The majority of the respondents (486; 57%) had not used the SAC, but they were interested in doing so (*No I have not, but I would be interested*). The respondents were also asked to specify their answer in an open space provided in the questionnaire. On the basis of these responses, the reasons for using the SAC can be divided into two main categories: time management and scheduling (see the

³ Respondents from the Faculty of Behavioral Sciences (although situated in the City Centre Campus) were also excluded from this analysis for the reason that, as a group, their attitudinal profile in terms of language studies differed quite dramatically from that of respondents from other faculties.

open answers, examples 1 and 2) and individual interests and challenges in language learning (examples 3 and 4).

(1) *Olen kiinnostunut, sillä tämä muoto antaa paljon joustoa, jos esim. työskentelee opiskelun ohella.*

I'm interested since SAC allows flexibility if you for example work during your studies.

(2) *Itseopiskelu kiinnostaa, mutta se tuntuu ylimääräiseltä työltä, johon ei koskaan ole aikaa.*

The SAC seems interesting but also extra work for which I never seem to have time.

(3) *Kuullunymmärtämiseni on heikkoa ja minun pitäisi harjoitella sitä itseopiskelustudiossa.*

My listening skills are weak and I should practice these in the SAC studio.

(4) *Lukihäiriön takia.* Because of dyslexia.

The second largest group was formed by respondents who had not used the SAC facilities and were not even interested in using them (182; 21%). The most important reason given here was (the lack of) time and interest in this type of a learning environment. Many respondents stated that they were unmotivated to use the SAC facilities because they are not the only – or the most useful – way of getting access to learning materials in languages (examples 5 to 7).

(5) *--minulla ei ole aikaa käyttää niitä [itseopiskelupalveluita] hyödykseni.*

-- I don't have the time to benefit from these [facilities].

(6) *Ei kiinnosta, kun ei ole pakko.*

Not interested since it's not obligatory.

(7) *Itseopiskelua voi harjoittaa ilman kielikeskustakin. Muualtakin löytyy materiaalia.*

What do you need the SAC for? You can find material elsewhere as well.

The reason for not using the SAC given in example 7 is well known at the LC, but there are also learners who find the SAC as a suitable learning environment, as we will indicate below.

Many respondents also stated that self-access learning does not suit them due to the *lack of self-discipline and the absence of a teacher*. This is in line with an earlier study on SALL at the LC (Karjalainen 2002). Moreover, many students felt that there is no point learning alone – that language learning is only meaningful in interaction (see examples 8 and 9).

(8) *Tarvitsen pätevän ja kokeneen opettajan.*
I need a teacher who is qualified and experienced.

(9) *Kieli merkitsee elävää kontaktia muihin ihmisiin.*
Language is meaningful when in contact with other people.

The remaining two groups in Figure 2 consist of respondents who had had some experience of using the SAC. Some respondents had found it suitable for them (N = 111) while others had not (N = 71). Some of those who felt they had benefitted from using the SAC regarded this form of study as familiar for them and therefore comfortable (see the next example).

(10) *Muistuttaa lukio-opiskelua, tuttu toimintamuoto.*
Resembles what I'm used to from high school, a familiar way of working.

It is good to bear in mind that the university students who responded in the survey did this voluntarily. According to their self-reports (i.e. own estimations), only 18% in the full data of 1,751 students will limit their language studies to the compulsory language courses. This implies that the present data is somewhat biased towards the most enthusiastic respondents (i.e. the respondents of the survey might be, on average, more interested in language studies than students in general). As many as 34% reported that they are studying or are going to study up to 11–25 additional ECTS language credits, and 26% of the respondents reported an additional 6–10 and 22% an additional 1–5 ECTS. However, the possible bias in the data does not undermine the finding that the respondents most satisfied with the SAC facilities were the ones who seem to invest most in their language studies. This – the investment in language studies – is reflected in different ways also in many of the open responses (e.g. examples 11 and 12).

(11) *Se on kiva tapa harjoitella lisää omalla ajalla.*
It is a nice way of practicing more on my own.

(12) *Siellä sai kuunneltua puhetta ja siellä oli rauhallista joten keskittyminen ei herpaantunut.* You got to listen to speech and it was quiet over there so it was easier to maintain concentration.

For 71 (8%) respondents, the SAC appeared as an unsuitable learning environment. The reasons were quite similar to the ones given by the respondents who reported having “no experience and no interest.” The students who felt SAC unsuitable for them reported that they cannot keep up their motivation to learn (example 13) or that they are unable or unwilling to study alone (examples 14 and 15).

- (13) *Itsekuri ja motivaatio kuolevat sekunnissa.* Self-discipline and motivation die in a second.
- (14) *Itselle heräviin kysymyksiin on vaikea löytää oikeita vastauksia yksin, itse ei edes huomaa kaikkia virheitä.* It is difficult to find the answers to your questions alone when you don't even notice all the mistakes you are making.
- (15) *Vuorovaikutus puuttuu.* Lack of interaction.

Who wants to use the SAC – statistical findings

In order to gain insight into the question of who the users of the SAC are, a statistical analysis was carried out to compare **the respondent profiles** and **the experiences or attitudes** towards the SAC use⁴. First, the respondent profiles were formed on the basis of the general orientation towards language studies, a sum scale based on five measurements on Likert scales⁵. Table 1 indicates that respondents with the least interest in language studies (profile group 1) have the least experience of the SAC facilities and also least interest in using them (51% of no experience & no interest, see the first column).

⁴ We are grateful to Suvi Sistonen for the statistical analysis and the help in presenting the findings.

⁵ The sum scale of responses to the statements (1) "Language skills are an important part of expertise in my field; (2) I aim to broaden my language skills by achieving some skills in several languages; (3) I aim to deepen my language skills in one or two language(s); (4) I'd rather invest my time in other things than studying languages (scale reversed for the analysis); (5) Estimated investment in language studies in the University degree (ECTS). (100% data included in the analysis.)

Table 1. Contingency between respondent profile and experiences of the SAC. “Have you used the UH Self-access facilities?” Respondent profile 1 = least oriented towards language studies; 4 = most oriented towards language studies (2 and 3 intermediate categories) based on the sum scales of 5 measurements.

Respondent Profile		No I have not, and I am not interested		No I have not but I am interested.		Yes I have, but they did not suit me		Yes I have and they suited me		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Least i.	1	43	51	34	40	2	2	5	6	84	100
	2	134	31	251	57	18	4	36	8	439	100
	3	123	19	411	63	50	8	67	10	651	100
Most i.	4	111	19	344	60	46	8	76	13	577	100
All		411	23	1040	59	116	7	184	11	1751	100

However, the outcomes indicate that across all the profile groups from 1 (least interest in language studies in general) to 4 (the most interest), there is a relatively high interest in using the SAC (40% in group 1; 57–63% in other groups, *No I have not but I am interested*)⁶. The qualitative analysis reveals an explanation for this: different types of respondents with no experience of SAC believe that this form of study might be useful for the sake of time management. On the other hand, time is also one of the most central reasons given for not showing interest towards the SAC facilities (Vaattovaara & Karjalainen 2012).

On the basis of the present data, it seems that in the development of SAC and SALL, time is one of the most important variables to consider when we deal with aspects of flexibility in autonomous learning environments, together with the fact that learning styles today favour collaboration in learning. In the light of our small-scale survey among language centre teachers, their views are well aligned with the outcomes of the student data. Teachers’ data are discussed in some detail later on from the point of view of renovation of the SAC facilities.

⁶ The frequency distribution of the sum scale reflects the distributions of its composing measurements, indicating a generally high interest in language studies among the respondents. This may suggest a bias in the sample and should be kept in mind interpreting the results. (See p.239).

Current strands of development: New plans in self-access

Self-access courses

During the past couple of years, the LC has offered some tutor-guided self-access courses in French, Italian and Spanish courses as an alternative to regular courses, the tutors being LC teachers. These courses have steadily grown in popularity because students appreciate the tailor-made tutor support and flexibility in time and place. Moreover, some English courses based on the idea of autonomous learning have been on offer for several years (Karlsson, Kjisik & Nordlund 2007). Flexibility – being one of the most emphasized factors in the student survey data – is taken here as the central guideline for self-access development.

However, flexibility as such is not enough. The student survey results clearly show that students need collaborative learning environments (the need for a society of learning) as well as support for self-regulation and motivation. In order to meet these needs in self-access, a long-term course development project was started in the autumn of 2011. The aim of the project is to produce new flexible course formats that include new types of self-access support. A guided self-access course in German⁷ was chosen as the pilot course (B1 or higher on the CEFR).

Two German teachers and the staff of the Teaching and Learning Support unit participate in the project. Thus, it is not only a new course format for students but also a new way of jointly designing and offering a course (teachers and self-access staff) that is being piloted in this project. Moreover, the planning of the course is done together with a specialist in educational technology at the University Educational Centre for ICT. The project has had several workshops on the course design – learning objectives, general contents, learning paths, that is, the pedagogical script for the course (see e.g. Silander & Koli 2003, Hämäläinen 2008⁸).

7 The course will be run for LC students for the first time in the spring term of 2013.

8 The new course design(s) require exceptional co-planning. The German teachers and the SAC staff (amanuensis and two study counsellors) received extra funding for this project for the academic year 2012-2013.

The pilot course has two main pedagogical guidelines: project-based learning to support student collaboration and commitment, and blended learning to support flexibility in time and space in terms of participation.

After the pilot phase, if successful, we plan to extend the idea of this project-based, jointly guided self-access course into other languages besides German. Ideally, a student could start “a non-stop course” at any time during a term. This would serve very well the learning needs of students participating in exchange programmes, for example. Tailor-made language courses for exchange purposes was also one of the issues in the student survey that emerged as an important area of development. Furthermore, we hope to find ways to engage foreign exchange students as course assistants in self-access courses. The practical implementation of these ideas does require a lot of collaboration between the SAC staff, LC teachers and possibly faculties and departments, and there are issues concerning workloads, for example. However, as we believe in the strength of persistent long-term co-operation and enthusiasm that grows from working together (see also Laulajainen et al. in this volume for workplace communities), we feel quite confident about these ambitious long-term plans.

Renovation of the SAC facilities – creating a new learning environment

SACs are often designed for independent learning, with the individual, atomised learner in mind (Ding 2008). This has also been the case in the University of Helsinki Language Centre SAC. Study materials and technical devices have been updated and renewed as needed, but the basic layout and the service concept have remained very much the same over the years.

When the SAC was relocated from the LC main building to the Learning Centre Aleksandria in 2003, the facilities consisted of three language laboratories mostly intended for individual work (small booths separated by walls), a tutoring room, an information point and an SAC personnel office. The appearance of the language labs was rambling and cramped and new visitors often needed a lot of guidance in order to find the materials they were looking for. In general, the main emphasis was on the materials in the SAC. However, student needs have changed in recent years. An ever increasing amount of learning materials is available via the Internet, and a separate location for learning materials is no longer a necessity. Instead, students want to meet each other in comfortable settings, socialize and study in a group (Ding 2008, Gardner & Miller 2010). They want

flexible study paths and personalized learning environments but they do not want to study isolated – opportunities for collaborative learning are thus needed (see e.g. Attwell 2007, Laakkonen 2011, Mäkitalo & Wallinheimo 2012).

Considering the above-mentioned challenges in learning preferences, it was obvious that our SAC needed renovation, and planning for it began in 2011. At the planning stage we made a small-scale survey among Language Centre teachers regarding their ideas concerning the development of the SAC facilities, self-access advising, self-access courses and co-operation between teachers and the self-access staff. Teachers were also asked to envision the ideal self-access services in the year 2020.

A questionnaire consisting of six open-ended questions was sent to all LC teachers in the spring of 2011. It was returned by 24 teachers. The details of this survey are not dealt with here, but we will briefly discuss some of the ideas that the teachers had for developing the SAC space and the self-access services so that they would support LC teaching and learning in the best possible way. On a general level, many teachers suggested that the physical facilities should be more cosy and colourful – that is, more tempting to the students. For example, providing soft and comfortable seats and large tables for group work were suggested. The ideas for “the SAC 2020” mainly concerned various forms of collaborative learning and supporting learner agency by SALL arrangements.

After careful planning, the LC SAC was renovated in the autumn of 2012. The new design of the physical facilities, such as furniture layout, supports student collaboration and, hopefully, learning motivation (Kodate 2012). Separate booths were removed from two rooms but left in one, which is meant for quiet work or for students who prefer a more private study environment. All learning materials were relocated in one room (instead of three rooms in the old design), which also houses two round tables for group work. For a more spacious atmosphere, all extra shelves and other pieces of furniture were removed. In one of the rooms, there is a sofa and a fairly large TV for informal gatherings or group work, e.g. watching DVDs.

One important reason for the physical renovation was to raise the SAC profile, to change the SAC from an old-fashioned language laboratory into a modern learner meeting point. We want to emphasize the more up-to-date understanding of the self-access concept: it does not only mean studying alone but learning languages in interaction with other learners (see the discussion above).

The renovated SAC now offers a meeting place for students for conversation and learning together, with advising services. The physical learning environment has

a strong impact on the students' motivation to utilize the SAC. Moreover, we hope that the changes will also motivate the teachers to use the SAC as part of their course arrangements and encourage their students to use the SAC and, ideally, develop new ways of using the SAC to support student learning.

Discussion

Four decades of self-access language learning at the University of Helsinki is a long time. During these years, SALL has grown from a small-scale departmental service into learning and teaching support for both learners and teachers at the Language Centre. This has involved several changes in many areas: staff, learning materials, technology and learning culture. And there are more changes to come as learner needs change. The possibilities and challenges of new (and constantly renewing) technologies is one of the central issues that the facilitators of teaching and learning in any area are constantly dealing with.

For historical reasons, the Language Centre SAC has been considered as part of administration. Today, it is part of the Teaching and Learning Support unit. The permanent staff at the SAC are trained language teachers, which is a great advantage today when we are facing the challenges of developing modern learning environments for learners with different types of needs. As discussed above, the pedagogical considerations of SALL have become increasingly important in recent years. It has been realized that the professional educational know-how of the "admin' staff" of the SAC is an underused resource. The co-planning of the self-access course in German is an example of a new type of collaboration between the SAC personnel and teachers, which we hope to develop further, and expand into other languages.

The renovated SAC will have been in use for one term by the time this volume is published. In the Teaching and Learning Support unit, we are anxious to follow how well we will succeed in mapping and meeting the students' as well as teachers' self-access needs, and how the SAC users will react to the new physical learning environment and new types of guided self-access courses. We hope that the changes give space for new ways of out-of-classroom language learning, e.g. encourage students to learn together autonomously and encourage teachers to benefit from the new developments of the SAC. The changes will hopefully be a significant step on promoting flexible, collaborative language learning – in the SAC as well as with the help of the SAC.

References

- Attwell, G. (2007). Personal learning environments – the future of eLearning? eLearning papers 2 (1). <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.
- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at University. 2nd ed. Bickingham: SRHE & Open University.
- Ding, A. (2008). Laying the foundations for a Self-access Centre. Independence 44, 26-28. IATEFL Learner Autonomy SIG.
- Gardner, D. & Miller, L. (2010). Beliefs about Self-Access Learning: Reflections on 15 years of change. *Studies in Self-Access Learning Journal* 1 (3), 161–172.
- Gremmo, M. J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–164.
- Hughes, L.S., Krug, N.P., & Vye, S. (2011). The growth of an out-of-class learning community through autonomous socialization at a self-access center. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 281–291.
- Hämäläinen, R. (2008). Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research. Jyväskylä University Printing House.
- Karjalainen, S. (2002). Freedom of choice, working on one's own and self-management: on Language Centre students' conceptions of self-access language learning with reference to learning English. Licentiate thesis, University of Helsinki.
- Karlsson, F. & Kjisik, F. & Nordlund, J. (2007). Language Counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System*, 35(1), 1–118.
- Kodate, A. (2012). The JASAL Forum 2011: Growing trends in self-access learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 122–132.
- Laakkonen, I. (2011). Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach. In S. Thouésny & L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers* (pp. 9–28). Dublin: Research-publishing.net.

Lindblom-Yläne, S. & Mikkonen, J. & Heikkilä, A-M. & Parpala, A. & Pyhältö, K. (2009). Oppiminen yliopistossa. In Lindblom-Yläne S. & Nevgi, A. eds, *Yliopisto-opettajan käsikirja* (pp. 70–99). Helsinki: WSOYPro.

Mäkitalo, E. & Wallinheimo, K. (2012). *Virtuaaliset ympäristöt. Innostava oppiminen, tehokas koulutus*. Helsinki: Talentum.

Silander, P. & Koli, H. (2003). *Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihiosta oppimisprosessiin*. Helsinki: Finn Lectura.

Slater, T., Beckett, G., & Aufderhaar, C. (2006). Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. *Assessing project-based second language and content learning*. (pp. 241–262). Greenwich, CT Information Age Publishing, Inc.

Vaattovaara, J. & Karjalainen, S. (2012). Enhancing autonomous language learning through developing of SAC. Paper presented in *Insights into applied linguistics: languaging, agency and ecologies*, Jyväskylä 4–7 June 2012.

Contributors

AMENDOLARA, SANDRO JOHN

MA, University Instructor in English. Currently teaches academic writing, intercultural communication and academic and professional English to students at BA, MA and PhD levels at the University of Helsinki. Teaching and research interests include testing, autonomous learning, and intercultural communication.

BRADLEY, FERGAL

MA, DELTA, University Instructor in English. Currently teaches academic writing and academic and professional English to students at BA and MA level at the University of Helsinki. Teaching and research interests include testing, autonomous learning, and ICT in language learning.

CHÁVEZ TURRO, JACQUELINE

Lic Phil, University teacher in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Her pedagogical interests are learners' interaction in communication skills development, group dynamics, the learning process and blended learning.

EVESTI, LEENA

MA, Head of Language Training at the Language Services Unit since 2000, formerly English teacher. Her interests include the English language, language learning and teaching, language testing, and management and development issues.

FIILIN, ULLAMAIJA

M.A., Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre from 1980–2011 and the head of the Swedish Unit from 2006–11. Areas of pedagogical expertise and linguistic interests include Swedish grammar, language learning and testing, and sociolinguistics, especially bilingualism. From 2012–13 she was involved in a Language Centre project measuring student's Swedish language skills development within a bilingual Bachelor's degree programme.

FRÖJDMAN, ISABELLA

MA, University teacher in Swedish at the University of Helsinki Language Centre since 2010. Her pedagogical and research interests are vocabulary learning, communicative language teaching, teacher development and personal relevance in language learning. She is also interested in finding pedagogical ways to cooperate with senior high schools with a view of forming a continuum between different educational levels.

HAKO-OJA, MERJA

MA, Self-access Advisor. She has been working at the Self-Access Centre of the University of Helsinki since 1999. Her pedagogical interests include self-access language learning and self-access development.

JOKINEN, JAANA

Lic Phil, University Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre. During 2012-13, involved in a Language Centre project measuring student's Swedish language skills development within a bilingual Bachelor's degree programme.

KARJALAINEN, SINIKKA

Lic Phil, BSc, Head of Development. She has been working at the University of Helsinki Language Centre since 1991, first at the Self-Access Centre and later in teaching development. Areas of expertise include quality assurance, accreditation of prior learning and self-access language learning. Her research interests include workplace language needs and conceptions of language learning.

KARLSSON, LEENA

PhD, University Lecturer in English. Her pedagogical and research interests are learner and teacher autonomy, language counselling, identity and language learning, learning histories, autobiographical and experiential writing in EFL, teacher development and diversity in language learning.

KATTAINEN, SATU

M.A. (General and Adult Education). Study Adviser at the Language Centre Student Affairs Office. She has been working at the Language Centre since 2008. Her interests include student counselling and research-based teaching and learning in higher education.

LAULAJAINEN, TIINA

MSc (Economics and Business Administration), Head of Academic Affairs at the Language Centre Student Affairs Office. Responsible for the management, development and organisation of academic affairs and services concerning the language studies of students of the University of Helsinki.

LEHTONEN, TUULA

MA, EdD in TESOL. Currently a Lecturer in English and the Co-head of the English Unit. Her research interests include vocabulary learning, personal relevance in language learning, workplace language needs and language support for students in the many English-medium Master's programmes at the University of Helsinki.

MARTIN, JONATHON

MSocSci, University Instructor in English. Currently teaches academic and professional English to students at the BA and MA levels at the University of Helsinki. Teaching and research interests include materials production, innovative software development in language and teaching, and testing.

MATILAINEN, MIRJAMI

Lic Phil, Lecturer in Spanish, has been working at the University of Helsinki Language Centre since 2001. Her research interests are the diversity of Spanish and the sociolinguistic situation of the Spanish Moors in the 16th and 17th centuries.

MICKWITZ, ÅSA

Ph.D. University Lecturer in Swedish as a native language. Her thesis covered English loanwords in Swedish. She currently teaches academic writing and rhetoric at the Language Centre. Her interests also include teaching and adult learning at the university level.

NIEDLING, CHRISTIAN

Lic Phil, Lecturer in German. His emphasis is on German as a foreign language, autonomous learning, national epics and their interpretation in the 19th century, oral poetry, and modern German literature and culture. He pursues research and educational activities with university students and wide cultural cooperation in Finland.

PITKÄNEN, KARI. K.

PhD, University Lecturer in English. Areas of expertise include linguistics (especially discourse-related pragmatics and text linguistics, semantics, corpus linguistics and language technology), academic writing and teaching English as a foreign language at university level to students of biosciences, medicine, dentistry, agriculture and forestry. The title of the doctoral dissertation was *The Spatio-Temporal Setting in Written Narrative Fiction* (2003, University of Helsinki).

ROSE, SILKE

Diplom-Übersetzerin. Lecturer in German at the Language Centre of the University of Vaasa. Her doctoral research was entitled *Multilinguality of the Germans in Vaasa*. Other topics she has worked on are translation and pedagogical research, and projects include QualiDaF and Fachorientiertes Schreiben.

SIDDALL, ROY

PhD, University Lecturer in English. Currently teaches academic writing to Master's and doctoral students as well as English Academic and Professional Skills courses to students of biological & environmental sciences, medicine, dentistry and veterinary medicine. Research interests include language support for students in English-medium Master's programmes at the University of Helsinki.

TASKINEN, KIRSI

Self-access Advisor in the unit of Support for Teaching and Learning at the University of Helsinki Language Centre (2011-2013). Her pedagogical interests are self-access language learning, blended learning and language counselling.

TUOMI, ULLA-KRISTIINA

MA, Director. She has been working at the University of Helsinki Language Centre since 2007. Her interests include language education policy, leadership and management issues, HR development, quality assurance and international cooperation.

VAATTOVAARA, JOHANNA

PhD, Senior Lecturer in University Pedagogy in the unit of Support for Teaching and Learning at the University of Helsinki Language Centre. In charge of University pedagogical training and support for research for the LC staff, among other duties. Her research interests focus on University language teaching and learning, but also on sociolinguistics (language attitudes and popularizing of science).

VON BOEHM, SATU

M.A., University Lecturer in English. Her research and pedagogical interests include learner autonomy, language counselling, lifelong learning, teacher development and variation in language use. She is currently writing a PhD thesis on variation in the use of English verb forms.

VÄNSKÄ HANNA

MA, University instructor in Finnish as a second national language at the University of Helsinki Language Centre since 2011. Currently also teaches academic writing for native Finnish speakers. Teaching and research interests include autonomous learning, workplace language needs and teaching.

WALLINHEIMO, KIRSI

MA, University Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre since 2003. Her pedagogical and research interests include the implementation of web-based learning environments in language teaching and learning, blended learning and subject teacher education. She is also an author of several textbooks in Swedish for Specific Purposes.

ÅDJERS, EIJA

Secretary to Director of the University of Helsinki Language Centre. She has been working at the Language Centre since 1987. Her special interests are the well-being of the work community and the development of Language Centre staff orientation.

