



This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Niinivaara Janne, Nelson Mike
TITLE	Digipedagogy in Finnish Language Centres: An overview of teacher attitudes and practices pre- and post-Covid
YEAR	2023
CITATION	Niinivaara , J & Nelson , M 2023 , Digipedagogy in Finnish Language Centres: An Overview of Teacher Attitudes and Practices Pre- and Post-Covid . julkaisussa University of Lapland Language Centre – 40 years of shaping academic expertise : Asiantuntijuutta rakentamassa: Lapin yliopiston kielifokeskus 40 vuotta . Lapin yliopisto , Sivut 91-100 .
LICENSE	CC BY-NC-SA



ASiantuntijuutta Rakentamassa

Lapin yliopiston kielikeskus 40 vuotta

University of Lapland Language Centre

40 YEARS OF SHAPING ACADEMIC EXPERTISE

Pia Eriksson, Teemu Kauppi & Katriina Uljas-Rautio (toim.)



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

ASiantuntijuutta
Rakentamassa

—

40 YEARS OF SHAPING
ACADEMIC EXPERTISE



ASiantuntijuutta Rakentamassa

Lapin yliopiston kielikeskus 40 vuotta

University of Lapland Language Centre

40 YEARS OF SHAPING ACADEMIC EXPERTISE

Pia Eriksson, Teemu Kauppi & Katriina Uljas-Rautio (toim.)



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

© Artikkelien kirjoittajat ja kuvien oikeudenomistajat

Taitto ja kansi: Jutta Luukkonen

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2023

ISBN 978-952-337-369-3 (Painettu)

ISBN 978-952-337-368-6 (PDF)



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Sisällys – Contents

Alkusanat	5
Yhteistyö - Collaboration	8
Sari Kokkola	9
<i>A Text-Ethnographic Approach to Dialogue Between the Language Editor and the Scholar in Authoring English-Medium Research Articles</i>	
Katriina Uljas-Rautio	35
<i>Ammatillinen toimijuus ohjaajan ja tekstitaitojen opettajan yhteistyössä</i>	
Kansainvälistyminen – Internationalization	54
Laura Senni	55
<i>Korkeakouluopiskelijoille monipuolisempi kielivaroitus digipedagogiikan keinoin KiVAKO-hankkeessa (2018–2021)</i>	
Sinikka Vuonokari-Kämäräinen & Maija Paatero	67
<i>Step2Job – akateemisten S2-oppijoiden kielitaitoa kehittämässä (Kommenttipuheenvuoro: Sinikka Vuonokari-Kämäräinen)</i>	
Laura Senni & Iris Tukiainen	83
<i>Café Lingua: From Informal Language Café to Integral Part of the Language Learning Curriculum</i>	
Opetus ja oppiminen – Teaching and learning	90
Janne Niinivaara & Mike Nelson	91
<i>Digipedagogy in Finnish Language Centres: An Overview of Teacher Attitudes and Practices Pre- and Post-Covid</i>	
Katriina Uljas-Rautio	101
<i>Ideaalina tekstituote</i>	
Robert FitzSimmons	107
<i>Thoughts on a Pedagogy of the Heart for Higher Education Institutions</i>	
Elina Kreuz & Teemu Kauppi	113
<i>Anteeksi, nyt en ymmärtänyt – kuuntelemisen vastuut ja esteet puheviestinnän opetuksessa</i>	
Sarah Mattila & Maria Selin	118
<i>“Large [Online] Group Lectures... What’s the Point?” Building Relationships in Online Teaching</i>	
Kirjoittajakuvaukset – Author bios	125

Alkusanat

Maailma on sama ja eri kuin eilen. Ihminen elää tuossa maailmassa, luo, muuttuu ja oppii. Tieto, tietämys ja asiantuntijuus ovat samoja ja kuitenkin erilaisia kuin eilen. Edes kieli ja vuorovaikutustaidot eivät ole muuttumattomia, vaan yhtäältä muuttavat maailmaa ja toisaalta maailmaa muuttaa niitä ja niihin liittyviä merkityksiä.

Asiantuntija tarvitsee monipuolista vuorovaikutusosaamista, kielivariantia ja kielitietoutta, joiden avulla hän pystyy seuraamaan aikaansa, tunnistamaan muutokset ja mukauttamaan viestintäänsä tarkoituksenmukaiseksi. Viestintä, kielenkäyttö ja niihin liittyvät normit muovautuvat ja elävät niin tilanteissa, vuorovaikutussuhteissa, ajassa kuin kulttuureissa. Instituutioiden tehtävä on auttaa yksilöä kehittämään sellaista osaamista, jonka avulla hän pystyy mukautumaan aikaan, tavoitteisiin ja viestintäympäristöihin. Me kielikeskuksessa ymmärrämme, että keskeisiä välineitä tulevaisuuden haasteisiin ovat monikielinen viestintä- ja kulttuuriosaaminen sekä kieli- ja tekstitietous.

Lapin yliopiston kielikeskus perustettiin 1.8.1983. Sitä ennenkin Lapin yliopistossa oli opetettu kieliä. Mittarissa on nyt virallisestikin kunnioitettavat 40 vuotta. Kuluneen nelikymppisen aikana tuhannet ja tuhannet yliopistomme opiskelijat ovat kehittäneet kieli- ja viestintäosaamistaan kielikeskuksemme järjestämällä opintojaksoilla. Valtaosa yliopistomme opiskelijoista kohtaa tieteenalastaan riippumatta opintojensa aikana kielikeskuksen opettajan – toisin sanoen kielikeskus kohtaa valtaosan yliopistomme kaikkien tieteenalojen oppijoista. Kielikeskuksella on roolinsa myös Tutkijakoulun ja vaihto-opiskelijoidemme tukemisessa ja laajemmin yliopistomme kansainvälistymisessä. Lisäksi kielikeskus on vuosien saatossa ollut mukana lukuisissa kieli- ja viestintäosaamisen kehittämiseen tähtäävissä kotimaisissa ja kansainvälisissä hankkeissa ja tehnyt asiantuntijaorganisaationa jatkuvaa yhteistyötä tiedekuntien, yliopistoyhteisömmen ja ulkopuolisten sidosryhmien kanssa. Esimerkiksi kielikeskuksen tarjoamat kielentarkastus- ja käännöspalvelut ovat laajasti hyödynnettyjä.

Syksyllä 2023 kielikeskuksen henkilökuntaan kuuluu reilut 30 kielen ja viestinnän asiantuntijaa. Tällä hetkellä kielikeskuksen kursseilla opiskeltavat oppiaineet ovat akateemiset tekstitaidot, puheviestintä ja kulttuurienvälinen viestintä sekä kielistä englanti, ruotsi, suomi vieraana kielenä, saksa, venäjä, ranska, espanja, saame, italia, kiina, japani ja ukraina. Lisäksi yliopistomme opiskelijat voivat opiskella useita muita kieliä kansallisen KiVANET-verkoston opintojaksoilla, joita kielikeskuksemme on mukana tuottamassa. Kurssivalikoimamme elää vuosittain ottaen huomioon muuttuvan työelämän tarpeita ja ilmiöitä sekä heijastelee aikamme kansainvälistä ympäristöä. Tästä esimerkkinä toimivat kielikeskuksemme syksystä 2022 alkaen tarjoamat ukrainan kielen opintojaksot, jotka ovat keränneet runsaasti osanottajia.

Nyt käsilläsi oleva kirja heijastelee sitä, mitä kielikeskuksemme toimijat tekevät ja pohtivat tällä hetkellä ja tässä ajassa. Teos on jaoteltu kolmen kielikeskuksemme perustehtävän mukaisesti lukiin ”Yhteistyö – Collaboration”, ”Kansainvälistyminen – Internationalization” ja ”Opetus ja oppiminen – Teaching and learning.” Kirja sisältää kymmenen tekstiä, jotka ovat muodoltaan vertaisarvioimattomia tieteellisiä artikkeleita, katsauksia ja puheenvuoroja. Tekstit on kirjoitettu suomeksi tai englanniksi kirjoittajien valinnan mukaisesti. Kirjoittajat työskentelevät tällä hetkellä tai ovat eläköityneet Lapin yliopiston kielikeskuksesta. Lisäksi mukana on kolme vierailijaa: Sarah Mattila Åbo Akademiasta, Mike Nelson Turun yliopistosta ja Janne Niinivaara Helsingin yliopistosta. Kuvaus kaikkien kirjoittajien taustoista löytyy kirjamme lopusta. Kiitämme kirjoittajia heidän merkittävästä panoksestaan!

Teoksen ensimmäisessä luvussa Sari Kokkola tarkastelee tapaustutkimuksessaan kielentarkastajan ja tutkijoiden yhteistyötä tieteellisen artikkelin syntyprosessissa. Katriina Uljas-Rautio luotaa yhteistyötä ohjaajien ja tekstintekijöiden välillä akateemisten tekstintekijöiden ja seminaarien yhteisissä toteutuksissa. Toisessa luvussa Laura Senni kuvaa kansallisen KiVAKO-hankkeen merkitystä korkeakouluopiskelijoiden monipuolisen kielivarannon mahdollistajana. Sinikka Vuonokari-Kämäräinen ja Maija Paatero pohtivat akateemisten s2-oppilaiden kielitaitoa ja raportoivat havaintojaan Step2Job-hankkeesta. Kyseinen teksti on julkaistu aiemmin VAKKI-symposiumin julkaisussa *Työelämän viestintä II* (toim. Hirsto, H., M. Enell-Nilsson & N. Keng, 2019, s. 95–108). Nyt käsilläsi olevassa teoksessa artikkelin loppuun on liitetty Sinikka Vuonokari-Kämäräisen jälkipuhe.

Teoksemme kansainvälistymistä käsittelevä toinen luku sisältää myös Laura Sennin ja Iris Tukiaisen puheenvuoron, jossa he kuvaavat kotikansainvälistymistä sekä kielikeskuksemme kielikahvilan Cafe Linguan toimintaa ja merkitystä.

Teoksen kolmannessa luvussa Janne Niinivaara ja Mike Nelson tutkailevat digipedagogiikan merkitystä, roolia ja muutosta suomalaisten yliopistojen kielikeskuksissa. Katriina Uljas-Rautio syventyy tekstikäsitteisiin opinnäytetöiden ohjeiden valossa sekä ohjeiden rooliin opinnäytetöiden syntyprosessissa. Robert FitzSimmons pohtii opiskelijoiden hyvinvointia ja kohtaamista opettajan ja oppilaiden yhteisen taustan aikana. Elina Kreis ja Teemu Kauppi tarkastelevat kuunteluosaamisen merkitystä ja tulevaisuutta puheviestinnän opintojaksoilla. Sarah Mattila ja Maria Selin analysoivat verkko-opetusta ja vuorovaikutussuhteiden rakentumista oppilaiden ja opettajien näkökulmista.

Teoksen tekstit näyttävät, miten monipuolista työtä kielikeskuksissa tehdään. Tekstit kertovat, että toiminta perustuu sekä aikaisempaan että uuteen tietoon, jota tutkimuksellisen työotteen avulla ja pilottihankkeissa tuotetaan muun työn ohessa. Kielikeskuksen työntekijät teksteillään havainnollistavat, ettei asiantuntijan orientaatioksi riitä näin on ennenkin tehty -asenne, vaan tarvitaan kyseenalaistamista, kysymistä, analyyttistä tarkastelua, visiointia ja uusia johtopäätöksiä. Toivomme tekstien innostavan lukijoita kysymään edelleen, ihmettelemään ja haastamaan. Ennen kaikkea toivomme teoksen olevan kunnianosoitus sille työlle, jota tulevaisuuden osaajien parissa Kielikeskuksessa tehdään.

Kuten sanottua aika muuttuu, mutta tutun sanonnan mukaan peilistä näkee vain tämän hetken. Peilistä olisi kuitenkin hyvä erityisesti yliopistotoimijan nähdä kasvot, jotka haluavat

katsoa tulevaisuuteen. Sellaisen, joka kouluttaa tulevaisuuden osaajia, on tärkeä tunnistaa heikotkin signaalit siitä, mihin maailma on menossa. Tänään päivän sana on uudenlainen ja kehittyneempi tekoäly, jonka ajatellaan mullistavan viestintäympäristöämme. Muutoksen vauhdista kertoo se, että kirjamme tekstien ensimmäiset käsikirjoitukset on kirjoitettu pääsääntöisesti vuoden 2022 aikana, jolloin emme vielä tienneet ChatGPT:stä. Muutoksen vauhtia kuvaa myös se, että me kirjan toimittajat ajattelimme kevään 2023 aikana pyytää ChatGPT:ltä muutaman viisaan sanasen kirjamme loppukaneetiksi. Kyseinen tehokeino koki kuitenkin nopeakin nopeamman inflaation vain muutamassa kuukaudessa.

Hyvä lukijamme, oletko sinä osallistunut kuluneen vuoden aikana tulevaisuutta käsittelevään seminaariin, jossa puhuja ei olisi kysynyt ChatGPT:n mielipidettä ja esitellyt tulosta yleisölle? Jos olet ollut tällaisessa tilanteessa, tunnistanet nopean muutoksen ja muutoksen keskellä olevan ihmisen, joka pyrkii mukautumaan ja mukauttamaan välineitä omassa työssään ajan vaatimalla tavalla. Sama mukautuva ihminen tarvitsee työkalupakkiinsa vankan kieli- ja viestintäosaamisen. Miten muuten voisimme mukautua ympäristöön ja muuttuvaan aikaan tekoälyineen? Kehittykäämme ja kehittäkäämme. Palataan asiaan kielikeskukseemme viisikymppisillä. Silloin olemme viisaampia.

Rovaniemellä elokuussa 2023

Toimittajat

Pia Eriksson, Teemu Kauppi ja Katriina Uljas-Rautio

YHTEISTYÖ COLLABORATION

A Text-Ethnographic Approach to Dialogue Between the Language Editor and the Scholar in Authoring English-Medium Research Articles

Sari Kokkola

The practices of translation and language editing in academia have remained relatively unexplored. These activities easily go unnoticed, perhaps due to their mundanity or because details of these processes usually remain unrecorded. Indeed, authorship of translated and edited manuscripts is assigned to the author, and the language professional's intervention is often not mentioned. This invisibility reflects instrumentalist assumptions about the nature of academic translation and language editing, i.e. the idea that the language professional is performing a merely technical, or pragmatic, operation that does not interfere with the substance of the text. However, in particular with the emergence of the strand of the sociology of translation (see e.g., Munday, 2012, pp. 234–236) within Translation Studies, as well as methodologies such as text-oriented ethnography (Lillis, 2008; Lillis & Curry, 2010)— which address translation and academic literacy as social practices—there has been a shift of focus towards recognition of the language professional's role and agency in social contexts in which academic text production takes place.

Recent research on the role of language professionals in academia has shown that translators and language editors contribute to shaping academic discourse (Bennett, 2013, 2019; Lillis & Curry, 2010; Olohan, 2018; Pienimäki, 2021; Solin & Hynninen, 2018). This reflects a recognition that language is not a transparent medium, but inextricably involved in the shaping of realities, and thus, textual practices should be viewed as “a site of situated knowledge construction” (Gourlay, 2015, p. 485). When translating or editing a text, the language professional is not working with ‘just the language’, but the work always involves complex entanglements of form and content of the text as well as interaction of various actors and contexts involved in the text production process. The shared understanding of language not as a neutral or transparent medium but as interactions embedded in social contexts necessitates dialogue between the participants involved in academic text production. This complexity makes the language professional's agency in academic text production particularly interesting but also challenging to define and study.

Against this backdrop, this study adopts a text-ethnographic lens to examine the practice of language editing¹ in academia through analyzing dialogue, or “talk around texts” (Lillis, 2008, pp. 359–362), between the language editor and scholars authoring English-medium research article manuscripts. More specifically, *dialogue* refers to in-text comments made to the scholar's research article manuscript by the language editor and the scholar during the language editing process, and e-mail exchanges and, to a lesser extent, informal discussions between the language

¹ Here, the term *language editing* refers to English as a Second Language Editing (ESL Editing).

editor and the scholar about the language editing process. Parallel to the dialogue analysis, changes across manuscript drafts made in response to the dialogue will be tracked in the manuscripts' trajectories towards publication.

The analysis brings together two perspectives: that of the language editor and that of the scholar. The objective is to, first, outline the roles the language editor adopts in a research article manuscript's trajectory from the first round of language editing towards publication by analyzing the in-text comments made by the language editor. Second, 'talk around texts' produced by the scholars participating in this study, e.g. wishes expressed by them before and during the language editing process, as well as spontaneous feedback given by them after the language editing process, will be analyzed to outline what the scholars consider valuable in language editing of research articles. I will conclude by discussing how these two perspectives, taken together, reflect the language editor's agency in the dialogic process examined here.

This article presents two cases of individual scholars whose English-medium research article manuscripts have undergone language editing through the in-house language support services at the University of Lapland, an international, multidisciplinary science and art university in Finland. The language editing services examined here are based at the Language Centre of the university. Language support tasks (language editing and translation) are performed by two in-house language specialists working at the unit. Although available to all units in the university community, language editing at the unit is largely associated with research practices and thus profiled as a research support service. Its primary objective is to provide support for researchers in getting published in English. This study draws from my professional involvement as a language editor at the university concerned. In other words, my role in this study is that of a researcher/practitioner as a participant in academic text production together with the scholars involved in this study.

A word needs to be said about the choice of scholars participating in this study. Language editing is not institutionally regulated at the unit at which the language editing work has been conducted. This means that, unlike at some other universities (Pienimäki, 2021, pp. 88–94), no explicitly stated rules or guidelines exist that regulate language editing. At the unit where my study was conducted, working methods are selected together with the scholars on a case-by-case basis. Scholars have different preferences regarding language editing. While some expect the language editor to deliver the edited text without the scholar's own involvement—or at least they prefer having only minor involvement—some others appreciate dialogue with the language editor. This study examines academic language editing through dialogue, which means that the research participants selected are ones who have engaged in dialogue with the language editor. The manuscripts studied here are work of authors who are already advanced writers in English for Academic Purposes, which perhaps also reflects the fact that scholars working at an advanced level of academic English feel competent and willing to respond to the language editor's comments on their research texts and to reflect on alternative expressions. Analyzing the dialogue between the language editor and the scholar at this level illustrates particularly well the complexity and depth of the issues covered during language editing and also serves to illustrate that language editing has advantages even for the more advanced writers. Although my study examines texts written by rather advanced writers, the same problematic is also present in manuscripts by scholars who need more language support with their English-medium research writing. By this I mean that although scholars differ

in their need for language support, most texts undergoing language editing potentially require some degree of intervention by the language editor at all levels of the text: Language editing covers the text from sentence- and paragraph-level writing to the global level of the text as a whole.

In the next section, I will discuss the concept and theory of agency underlying and informing this study.

Some Considerations on the Language Editor's Agency

As a site for intellectual and perspectival diversity represented by a variety of disciplines and discourses (Hyland & Bondi, 2006), academia provides a particularly rich platform for studying text production and the language editor's agency. However, so far, not much has been written about the subject, and in this section, I will first turn to the much larger body of research on the translator's agency to begin to illustrate the concept of the language editor's agency underlying and informing this study.

History of ideas about translation has long been characterized by an ethos of invisibility. In Translation Studies, Lawrence Venuti has pointed out that aspiration to transparency—the idea that a translation should *conceal* its status as a translation—has extensively informed translational thought and masked the translator's agency (Venuti, 1995). In a sense, translators, too, have embraced the ethos that has created their own invisibility, because the translator's invisibility has been thought of as proof of a job well done. The demand for invisibility, however, has mainly referred to the translator's presence as traces *in texts* as finished objects. More recently, with the sociological turn in Translation Studies (see e.g., Munday, 2012, pp. 234–236), attention has shifted from texts to social contexts in which acts of translation take place. This has marked a proliferation of research on the translator's agency, sparking discussions about and around recognizing and making visible the translator's role and interactions with other actors *in social contexts*. Similar questions of visibility and agency have relevance in the language editor's work, too.

Against the backdrop of the translator's relatively newly gained visibility, the idea that translators indeed exercise agency has been framed in rather positive terms in Translation Studies. This means that, although translators continue to be a muted group and their working conditions often significantly constrain their possibilities to exercise agency (e.g., Abdallah 2010), the recognition that translators have at least “some degree of control over their conditions” (Kinnunen & Koskinen, 2010, pp. 6–7) has nevertheless been seen in positive terms. Earlier, Kinnunen and Koskinen have defined the translator's agency as “willingness and ability to act” (Kinnunen & Koskinen, 2010, p. 6). This definition has informed much research in Translation Studies. However, although Kinnunen and Koskinen's definition also includes the idea of agency as “not only individual but also collective by nature” and as “not a static and measurable entity but a relational, fluid and constantly evolving series of acts” (Kinnunen & Koskinen, 2010, p. 7), the emphasis remains on *individual* agency in that the translator's perspective constitutes the focal point. Also, much research has focused on making translators and interpreters more visible. For, example, Ing-hilleri (2014) has pointed out that Translation Studies has become more agent aware and the role of translators and interpreters as social actors has received more emphasis within the discipline.

Although the idea of relationality has figured in discussions of the translator's agency previously, the idea of agency as relational has more recently received the main emphasis in the sense that the locus of agency is not the individual language professional, but the relations between the actors involved in the text production process. For example, working with a posthuman conception of agency, which ascribes agency not only to human individuals but also to nonhuman actors and artefacts, Hanna-Mari Pienimäki sees the language professional's agency as "*distributed* across actors that take part in text production." (Pienimäki, 2021, p. 7; see also Gourlay, 2015).

The concept of agency underlying my study draws from a relational worldview which privileges relations over things (e.g., Benjamin, 2015). In the framework of relational thinking, agency is framed as relational rather than individual in that it focuses on networks of relations in which individual actors are embedded and jointly perform actions. As Solin and Hynninen (2018) have pointed out in their research on English-medium writing for publication, the professional language editor is not the sole agent of intervention into language, and language editing is not a top-down process where things are dictated from above but one that essentially involves negotiation.

In the context of academic text production, the various actors involved in the text production process have a shared object²—the text—they are working on with others. This entails recognizing that all participants in text production bring to the process resources that are intended to enhance the shared object, and each participant is required to align their own interpretations with those of the others and to respond to them in a way that further enhances the shared object. The actors involved bring their subjectivities to the text and the text production situation. The participants' actions are responses to their interpretations of the text and negotiations with the other actors involved. Although the goal is to enhance the text through joint action, for example by bringing together the perspectives of the language professional and the scholar, it is important to note that the actors may also have contradictory interpretations of the text. In addition, when conceiving of agency as relational, the agency of the individual actors is by no means clear-cut. Thus, when discussing research writing, it is not possible to clearly define where, for example, the language editor's task ends and the researcher's task begins. The collaborative writing process is characterized by fluidity of co-construction of meanings and the changing nature of the text.

The complex entanglement of agencies involved in the text production process is not unproblematic. As Lillis and Curry have pointed out, the involvement of language brokers in the production of academic texts is associated with both opportunities and difficulties (Lillis & Curry, 2010, pp. 93–114). Sometimes the language professional's involvement does not yield the expected results, which means that the language professional's agency cannot be framed—as if unproblematically—only in positive terms. In their extensive text-ethnographic study on the experiences of scholars spanning eight years, Lillis and Curry have found that "scholars are overwhelmingly dissatisfied and suspicious of using translations" of their academic work, one reason for this being that it is difficult to find translators who are sufficiently familiar with the scholar's subfield specialism (Lillis & Curry, 2010, p. 95). At the same time, Lillis and Curry have found

² The text may also be thought of as a nonhuman actor, but in this study, the emphasis is on the dialogue between the language editor and the scholar as mediated by the text as a shared object.

that scholars tend to prefer authors' editors³ to translators (Lillis & Curry, 2010, p. 96). This might be connected to the distribution of agency between the language professional and the author associated with these activities. When retaining the power of deciding what terms and expressions to use in their English-medium text, instead of handing this power over to the translator, the author exercises greater control over their own text compared to the scenario in which the translator first translates the text and only then presents the result to the author. Moreover, in light of studies by Karen Bennett (2007, 2013, 2019), which demonstrate the extent to which academic texts can change in translation, language professionals should reflect on the limits of their agency particularly carefully to be able to pay attention to ideological issues involved in the context of academic text production, while considering the constraints imposed by real-world contexts of academic text production in which they must operate. The role of context in informing the ways in which language editors can exercise their agency is also reflected in two previous studies conducted in very different contexts: The study by Pienimäki (2021) carried out in a context with a relatively high degree of institutional regulation and the study conducted by Luo and Hyland (2016) in an informal context with no explicit institutional regulation.

Data and Methodology

Methodologically, this study draws from text-oriented ethnography (Lillis, 2008), an approach combining ethnographic data around practices and processes of text production. Here, academic text production is understood as a social practice, which means that the focus is both on what the participants in the text production process *say* about texts—i.e. how they communicate with each other about the texts during the text production process—and on what they *write*, i.e. different versions, or drafts, of the texts on their trajectories towards publication and how these drafts change in their trajectories. The analysis is based on two types of data: *text-oriented data* (in-text comments and e-mail exchanges between the language editor and the author during and about the writing process, and to a lesser extent, informal discussions) and *text data* (different versions of the research article manuscripts on their trajectories towards publication).⁴ In addition to these datasets, the case studies of the two individual scholars are supported by presenting written case profiles describing the scholars' academic backgrounds, their relationship with research writing in English, and their practices of using language editing services in their research work, as well as the significance of such services to their research work. The scholar profiles are available in Appendix 1 and 2. The two datasets—text data and text-oriented data—analyzed here pre-exist this study, which means that they have not been collected specifically for the purposes of this study, but have emerged independently of this study over the period from 2018 to 2022 through my professional involvement as a language editor in the context described above. The scholar profiles have been produced specifically for the purpose of this study.

³ The term *authors' editor* is interchangeable with the term *language editor* used in my study.

⁴ The direct quotes from the data presented in this study are my translations from Finnish (the original language of the datasets) into English.

I seek to maintain a reflexive approach to researcher involvement—my role as a researcher/participant—throughout the study. For the purpose of enabling reflective distance from the data studied, i.e. to facilitate my own engagement in second-order reflection on my own first-order activity as a language editor, in the analysis I have referred to myself in rather impersonal terms as “the language editor”. The expression should be thought of as a technical device of distancing used in this analysis. In addition, it is important to bear in mind that the expression “the language editor” used in the analysis refers to myself as a language editor working with the scholars of this study and should not be taken to mean language editors in general.

Talk around texts

According to Theresa Lillis (2008), in academic writing research, attention is increasingly shifting from *text* towards *context*, which means that researchers are adopting additional methods alongside text analysis. Lillis uses the expression “talk around texts” to refer to a method that seeks to analyze instances in which participants involved in academic text production *say* something about texts and text production. A frequently used method in this context is interview conducted by the researcher with the participants, but talk around texts can also be examined through approaches such as participant observation in contexts where language professionals work and talk about academic text production (e.g., Pienimäki, 2021). The dialogue, or talk around texts, analyzed in my study has taken place in the form of written communication, and to a lesser extent, face to face, between the language editor and the scholar during the text production process. Traces of this talk exist in the form of in-text comments made by the language editor and the author in the manuscript files, as well as e-mail exchanges between the language editor and the author about and around the texts and the writing process.

Talk around texts as a method helps shift the researcher’s attention from the text towards writers’ perspectives on texts (Lillis, 2008). However, stressing the difference between ethnography as a method and ethnography as a methodology, Lillis points out that “ethnography as a methodology involving multiple data sources and sustained involvement in contexts of production, enables the researcher to explore and track the dynamic and complex situated meanings and practices that are constituted in and by academic writing.” (Lillis, 2008, p. 355). In my study, analysis of two different but directly interrelated datasets spanning a period of four years represents an attempt to bring together text and context.

However, given that the data emerged independently of, or prior to, this study, no interviews with the scholars have been conducted during the period under examination. Thus, the emphasis of this study is on the ‘text end’ of the *text—writer* continuum. This means that, although the language editor and the scholar are active participants in the text production process, their talk is about and around the actual texts that are being written and does not focus, for example, on *emic*—writer-focused, or insider—perspectives intended to convey what is significant and relevant to research participants (Lillis, 2008, pp. 359–360). Such writer-emic perspectives could include, for example, the scholars’ views of themselves as writers or their writing histories—subjects which could be covered in interviews, for example, and which could add considerable depth to a text-ethnographic study. However, the fact that the *text* and the *talk around the texts*

have emerged simultaneously during real language editing commissions for real clients, and the talk has not been produced separately from the text merely “as supplementary to written academic text data” (Lillis, 2008, p. 361) adds value to the study through providing perspectives on close entanglements of texts, contexts and participants of text production. The scholar profiles included in this study are also based on talk around texts. I have produced the scholar profile texts on the basis of written texts provided by the scholars as well as informal discussions I have had with them both face to face and via e-mail. The profiles have been created with the objective of, first, illustrating the scholars’ backgrounds and, second, providing the reader with a glimpse of the scholars’ academic writing worlds through an emic perspective in the sense meant above.

Although writer-emic talk around themes other than the text production process itself is only minimally present in the data studied, I seek to add depth to the discussion of academic text production in some other ways. While, for research ethical reasons, previous research has paid particular attention to safeguarding the anonymity of the research participants (e.g., Lillis & Curry, 2010, pp. 28–29; Pienimäki, 2021), my study is based on the research participants’ willingness to openly reveal their identities in the context of this study. The two scholars participating in the study have given their consent to use the data concerning themselves and their writing⁵ to conduct the analysis, and they have also agreed to produce the scholar profile texts with me, to appear in the scholar profiles with their full names and have their published articles listed at the end of this article. Embracing openness makes it possible to engage with the texts and context in a detailed way, which adds richness and depth to the study. Also, it is necessary to mention that this kind of study—in which a language editor is addressing her own involvement in academic text production— would not have been possible without the scholars’ abovementioned consent. The language editor (the author of this study) is directly identifiable, which makes it extremely challenging—if not impossible—to anonymize the participating scholars’ identities, since they are researchers in the same higher education institution and thus easily identifiable through their research topics or text extracts discussed. To ensure that this article includes no elements that might negatively impact the participating scholars’ opportunities for future publication or be otherwise harmful to them (see also Lillis & Curry, 2010, p. 29), I have presented the finalized manuscript of this article to the research participants prior to publication, when they have had an opportunity to review and comment on the content. Both participants have read the finalized manuscript and have given their consent for publication.⁶

Text histories

Text history is a key unit of data collection and analysis in text-ethnographic studies on academic text production (Lillis & Curry, 2010, p. 4). Text histories present as much information as possible on a particular instance of text production: the people involved and the different versions, or drafts, of the text, and the text’s trajectory from submission to publication. However, *text*

⁵ The research article manuscripts and their different versions; the recorded comments and discussions about the texts; and discussions had during the scholar profile writing sessions.

⁶ Some minor changes to the manuscript were made based on the comments received.

histories are seldom complete, because it is often difficult to trace all the actors involved in the text production process, including formal and informal *literacy brokers*, who “impact directly, and in a range of ways, on academic texts towards their publication” (Lillis & Curry, 2010, p. 87). In my study, too, the text histories are in some ways incomplete. First, there have been some face-to-face meetings between the language editor and one of the scholars participating in the study during which the writing process has been discussed. However, since the data pre-exist this study, i.e. at the time the language editing commissions were conducted, there was no intention to use the data for research purposes, the discussions had during those meetings have not been recorded. This means that changes may have been made to the manuscript during, and in response to, the face-to-face discussions, but there are no traces of the conversations that have led to the changes. Second, and related to the previous point, gatekeepers of academic publishing, such as reviewers, editors and publishers’ language editors, generally contribute to academic text production throughout the writing and publishing process. In addition, it is possible that other language brokers, such as other language professionals the scholar may have used, or informal language brokers—for example, the scholar’s colleagues or family members—may have contributed to the text production process. The involvement of multiple language brokers in the text production process means that it cannot be assumed that all changes made to the manuscripts originate in the discussions between the language editor and the author of the manuscript. For the purposes of this study, I have collected as much information as possible about the history of each text from my own records. The analysis focuses on that which is traceable in this context: the recorded dialogue between the language editor and the author.

Textual trajectories

Lillis and Maybin (2017, p. 409) have pointed out that, traditionally, “texts [...] have been analyzed as discrete and bounded units fixed in time and place.” To take an example from Translation Studies, this is the case with much research on translations: The focus has been on comparing the source text and the translation, often with the objective of locating *meaning shifts* between them, or differences between different translations. Such approaches, however, fail to address the processes, participants and contexts contributing to the meaning shifts and are often based on oversimplified assumptions about the text production process. The authorship of a translation is often quite unproblematically assigned to the translator, although other participants may have been involved in the text production process. Bisiada’s (2018) and Taivalkoski-Shilov’s (2013) studies on editorial involvement in translation have shown that translated manuscripts often undergo significant editorial intervention, which, however, is not explicitly mentioned. Thus, it cannot be assumed that simply comparing a source text—for example a research article manuscript written in the source language—with the published (translated) version of it would yield a reliable picture of what the translator’s actual contribution to the text production process has been. Similarly, in the case of research article manuscripts that have undergone language editing, there may be further authoring by other language brokers involved, including interventions by monolingual editors (of journals etc.). In the context of academic text production, we must also consider the fact that part of literacy brokering activities, notably communication

between the researcher and gatekeepers of journals (e.g. reviewers and editors), is generally considered private (Lillis & Curry, 2010, p. 112) and is not necessarily accessible to the language editor working on the manuscript or scholars using research article manuscripts as data in their research work. In order to shift attention from texts as fixed units towards contexts of text production, as well as the role of participants in the text production process, Lillis and Maybin (2017) have proposed a dynamic approach to text analysis that allows to trace *textual trajectories*, i.e. “to capture the changes, movements and directionalities of texts – and the relationships between these—across social time and space” (ibid.) When tracking the changes across drafts of the research article manuscript, I will make use of Lillis and Curry’s text-oriented heuristic developed for this purpose (Lillis & Curry, 2010, pp. 89–91). I am not using the heuristic as such, but have merely borrowed some categories from the column “Changes made to draft” and have tracked changes related to those categories.

The analysis in the next section is divided into two parts. In the first part, the language editor’s in-text comments will be analyzed with the objective of finding out what kinds of roles the language editor adopts in the language editing process. The second part will examine talk around texts produced by the scholars to identify aspects of language editing that the scholars find valuable. The different versions of the manuscripts analyzed here are referred to by codes. For example, in VK.P1.V3, the letters VK represent the scholar’s (in this example, Veera’s) initials, “P1” refers to “Publication 1” and “V3” refers to “Version 3”. The first version, V1, is the version before the language editor’s intervention.

Results and Discussion

Tracing the language editor’s role and agency through analysis of in-text comments in research article manuscripts

Analysis of in-text comments sheds some light on the kinds of changes the language editor introduces to the manuscripts, but it can also illuminate the roles adopted by the language editor in the process. All manuscripts analyzed have some general features in common, a salient one being the sheer number of *in-text comments* with which the language editor initiates dialogue with the scholar. The language editor engages the author in the editing process by presenting suggestions ranging from word- and sentence-level points, such as minor additions, deletions or other changes with the objective of, for example, adding precision, removing repetitive elements, enriching the vocabulary, introducing a greater variety of structures, and improving cohesion of the text, to more major revisions such as rewriting sentences or other small parts of the manuscript to enhance clarity, flow and readability of the text. (See Table 1 for examples).

Although Lillis and Curry’s heuristic for tracing textual trajectories of manuscripts is formed around clear-cut categories, one in-text comment made by the language editor can include multiple points that belong to different categories. For example, in one of the manuscripts by Iiris, the language editor has inserted an in-text comment (for the extract concerned, see the example in Table 1 under *Additions*) in which she makes multiple suggestions for revising the text:

Should a source be included? I consulted some parallel texts and in many of them the word ‘designed’ is used [in connection to Bentham], that is, Bentham has designed (and not only described) this kind of a building/system? Could ‘designed by’ be used here? OR even ‘designed and theorized by’?⁷

Table 1

Some examples of the language editor’s suggestions made in the in-text comments in the manuscripts written by Iiris.

Suggested changes to draft (type)	Draft before language editing	Language editor’s suggestion	Published version
<i>Additions</i>	In <i>Discipline and Punish</i> Foucault describes the utopia of the city that is subjugated to absolute control. The foundation for this kind of working of power is in the prison building described by Jeremy Bentham. (IK.P2.V1.)	In <i>Discipline and Punish</i> , Foucault describes the utopia of the city that is subjugated to absolute control. The foundation for this kind of working of power is in the prison building, designed and theorized by Jeremy Bentham.	In <i>Discipline and Punish</i> , Foucault describes the utopia of the city that is subjugated to absolute control (Foucault 1995, 198). The foundation for this kind of working of power is in the prison building, designed and theorized by Jeremy Bentham.
<i>Deletions</i>	In ‘Truth and Juridical Forms’, Foucault describes the idea of panopticism, which according to him is one of the characteristic traits of our society (Foucault 2000, 70). According to Foucault, panopticism is founded on [...] (IK.P2.V1)	In ‘Truth and Juridical Forms’, Foucault describes the idea of panopticism as one of the characteristic traits of our society (Foucault 2000, 70). According to Foucault, panopticism is founded on [...]	In ‘Truth and Juridical Forms’, Foucault describes the idea of panopticism as one of the characteristic traits of our society (Foucault 2000, 70). According to Foucault, panopticism is founded on [...]
<i>Lexical changes</i>	In 2017 the European Court of Human Rights (ECHR) ruled on the case <i>AP, Garçon & Nicot v. France</i> which concerned the possibility for transgender persons to change the entries relating to their sex as well as their forenames on their birth certificates. (IK.P1.V1)	In 2017 the European Court of Human Rights (ECHR) ruled on the case <i>AP, Garçon & Nicot v. France</i> which concerned the possibility for transgender persons to change their gender marker on official documents as well as their forenames on their birth certificates to match their gender identity.	In 2017 the European Court of Human Rights (later on ‘the Court’) ruled on the case <i>AP, Garçon and Nicot v. France</i> which concerned the possibility for transgender persons to change their gender marker on official documents as well as their forenames on their birth certificates to match their gender identity

⁷ The language editor’s in-text comment on IK.P2.V1 (16 March 2021).

Table 2

Some examples of the language editor’s suggestions made in the in-text comments in manuscripts written by Iris and Veera.

Suggested changes to draft (type)	Draft before language editing	Language editor’s suggestion	Published version
<i>Reformulation</i>	The practitioner learns to observe the well-being of her bokashi by the scent of the substance. (VK.P2.V1)	The practitioner learns to attend to the well-being of her bokashi by observing the scent of the substance.	The practitioner learns to attend to the well-being of her bokashi by observing the scent of the substance.
<i>Sentence-level changes</i>	The foundation for <i>scientia sexualis</i> could be considered to reside in the two characters visited in the beginning : the priest and the doctor. It is through these institutions, let us say church and science , that truth about sex came to be produced via an act of confession that operated through the norms of scientific regularity. (IK.P1.V1)	The foundation for <i>scientia sexualis</i> could be considered to reside in the two characters introduced at the beginning of this article : the priest and the doctor. It is through the institutions these characters represent – the Church and Science – that truth about sex came to be produced via an act of confession that operated through the norms of scientific regularity.	The foundation for <i>scientia sexualis</i> could be considered to reside in the two characters introduced in the beginning : the priest and the doctor. It is through the institutions these characters represent—the Church and Science— that truth about sex came to be produced via an act of confession that operated through the norms of scientific regularity.
<i>Cohesion, coherence and consistency</i>	Facts of Beck This becomes illustrated in the case of <i>Beck, Copp and Bazeley v. the United Kingdom</i> and especially in the case of Mr Beck. (IK.P1.V1)	Facts of Beck The subject’s [inner] urge to confess is illustrated in the case of <i>Beck, Copp and Bazeley v. the United Kingdom</i> , particularly in the case of Mr Beck.	Facts of Beck The subject’s inner urge to confess is illustrated in the case of <i>Beck, Copp and Bazeley v. the United Kingdom</i> and especially in the case of Mr Beck.

The types of suggestions identified above are often intended as alternative ways of expressing the same thing in different words and are mainly related to improving *the quality* of the language of the manuscript. They do not usually involve direct intervention in *the content* of the manuscript, although any changes to language inevitably have some influence on how the content is mediated, because, for example, concepts such as ‘clarity’ and ‘readability’ are very loosely defined. However, where the language editor is familiar with the topic of the manuscript, some more directly content-related suggestions have been made, as illustrated by the following comment in which the language draws attention to field-specific vocabulary:

OR: pre-reflective? Of course, this is also about the wording that has been used in research literature. In my own research (related to MP's [Merleau-Ponty] phenomenology), as I have understood it, pre-reflective (esireflektiivinen) would precisely refer to the level preceding reflection, and that is why this [the word] would be "pre-reflective" and not "pre-reflexive", but I recommend checking this, I may be wrong.⁸

The wording of the comment shows that although the language editor is familiar with Merleau-Ponty's phenomenology, here she is reluctant to adopt the role of an expert in the field the manuscript deals with. This is evident in her reference to "research literature" as well as in the expression "but I recommend checking this, I may be wrong." The expressions indicate the language editor's unwillingness to interfere with the substance of the text, or to exceed her role as a language specialist. At the same time, the comment points towards existence of an imaginary border between language (the responsibility of the language editor) and substance (the responsibility of the scholar). This also entails the assumption that the author is ultimately responsible for developing their argument. Later in the same manuscript, the language editor has noticed that the word *pre-reflective* has been used in a direct quote from the work of Rosalyn Diprose, which is central to the author's manuscript, and has inserted the following comment: "Here, by the way, Diprose uses the word 'pre-reflective'⁹", which provides further support for the language editor's suggestion regarding the expression. These two interrelated comments also indicate that the language editor's task does not only involve the immediate context of an isolated sentence or a text fragment, but spans the text as a whole.

Then again, although the language editor may sometimes have useful content-related points to offer, the language editor's understanding of specialist content is inevitably limited and cannot be compared with the scholar's specialist knowledge. Specialist research topics are highly complex, and although the language editor can get an idea of the subject area of the scholar's research for example by consulting parallel texts, this kind of an activity generally does not go beyond merely scratching the surface. In this study, the differences in knowing are also reflected in the kinds of suggestions the scholars have rejected. For example, analysis of the textual trajectory of a manuscript by Iiris¹⁰ shows that many of the language editor's suggestions related to the core concept *heterotopia* (which is related to the concept of *space/spatiality*) have been rejected, which is clearly indicative of the depth of the scholar's knowledge of the concept and the language editor's limited capacity to comment on it. In general, the actions the scholars of this study have taken in response to the language editor's comments demonstrate their high degree of language awareness, i.e. conscious reflection on and sensitivity to what is appropriate language use in their specialist field.

The analysis shows that the language editor also engages in frequent *metacommentary*, i.e. makes comments telling the scholar how the in-text comments should be interpreted. Many of the comments deal with lack of cohesion or coherence, i.e. identify missing links between text elements or ideas, as indicated by the frequently made comment: "What does the word 'this' refer to?"

⁸ The language editor's in-text comment on VK.P3.V1 (6 March 2022)

⁹ The language editor's in-text comment on VK.P3.V1 (6 March 2022)

¹⁰ IK.P2 (all versions)

In such cases, the rhetorical intentions of the author may be unclear to the language editor, and no edits can be made or suggestions presented without making the author aware of the fact that the language editor is not sure if she has interpreted the passage correctly. For example, in a manuscript by Iris, an in-text comment was made at a point where the word *this* opened a new section and it was unclear what the word referred to (see the example of ‘Cohesion, coherence, and consistency’ in Table 2). The language editor has presented a suggestion based on her interpretation of what the author has probably meant, and the suggestion is accompanied by a metacomment:

*That is, if this [the suggested reformulation] even conveys what you wanted to say! This [the suggested reformulation] is entirely my interpretation, I tried to figure out what [the word] ‘this’ refers to . . .*¹¹

The metacomment indicates that revision is needed but the language editor cannot present a definitive solution to the problem and passes the turn to revise the text to the scholar. Such metacommentary more generally relates to at least two types of problems: the language editor may be unfamiliar with the specialist content, or unsure of the scholar’s rhetorical intentions due to unclear language. Taking turns revising the manuscript illustrates the dialogic nature of the language editing process. The language editor takes on the role of a *facilitator* in the sense that she helps the scholar identify problematic points in the manuscript but leaves the scholar with the decision.

Moreover, the analysis suggests that sometimes the language editor’s role approaches that of a *co-writer* in that the work is not only about making edits or suggesting revisions, but actually involves sharing ideas. Particularly illustrative of this role is an instance where Veera expresses her dissatisfaction with the closing sentence of her manuscript, because she finds it too ‘grandiloquent’ and thinks it should be ‘toned down’, thus inviting the language editor to suggest alternative formulations.¹² The language editor has suggested (see Table 3) linking the idea of “telling stories . . . with soil-stained fingers” with Diprose’s notion of “writing with blood” in a way similar to the following key passage in the Introduction of the manuscript:

*Inspired by the feminist idea of inseparability of theory and praxis, I follow Diprose’s urge to **write with blood** – or – as Hamilton and Neimanis (2019, p. 524) put it even more aptly, **with soil stained fingers**.*¹³

In the in-text comment¹⁴ accompanying her suggestion, the language editor explains that she has tried to combine the two ideas, and recommends that the author evaluate if it works. The author has accepted the language editor’s suggestion, although in the published version, some further changes have been made. This example is illustrative of the idea of co-writing in that the

¹¹ In-text comment made by the language editor on IK.P1.V1 (30 June 2020).

¹² In-text comment made by Veera on VK.P3.V1 (18 February 2022).

¹³ VK.P3.V1 (18 February 2022).

¹⁴ The language editor’s in-text comment on VK.P3.V1 (6 March 2022).

original passage was not in need of any extensive revision, but the author expressly invited the language editor to think about alternative formulations with her. This way of linking ideas in the manuscript is not merely about connecting textual elements (cohesion) but about connecting ideas (coherence). However, this type of intervention is rather rare in the manuscripts analyzed.

Table 3

An extract of Veera’s manuscript P3 in its textual trajectory.

Original manuscript	Language editor’s suggestion	Published version
Thinking together with Diprose, politics of generosity in the Anthropocene begins and ends with trouble: willingness to be open to the alterity of the other, to respond to it, to be willing to tell different stories of living together in this world. With soil stained fingers.	Thinking together with Diprose, politics of generosity in the Anthropocene begins and ends with trouble: It is about willingness to be open to the alterity of the other and to respond to it; it is about writing – whether with blood or with soil-stained fingers – stories of living together in this world.	Thinking with Diprose (2002, p. 188) “politics of generosity begins with all of us, it begins and remains in trouble, and it begins with the act”. It is about willingness to be open to the alterity of the other and to respond to it; it is about writing – whether with blood or with soil-stained fingers – stories of living together in this world.

Sometimes the language editor’s work also involves discussing comments of editors or reviewers insofar as these are related to language. For example, Veera shared the publishing editor’s comments on one of her manuscripts with the language editor. In her detailed comment, the publishing editor had asked Veera to clarify her use of the word *disturbing*, and proposed the word *unsettling* as a possible alternative.¹⁵ The language editor then joined the discussion by locating instances of the word *disturbing* in the manuscript and commented: “Should the word ‘unsettling’ be [used] here, too, referring to the editor’s comment on the words ‘disturbing’ / ‘unsettling’? I mean, is the word ‘disturbing’ in this text problematic in general?”¹⁶ The manuscript was slightly revised, and in the published version the word *disturbing* appears twice in connection with Diprose’s theorizing, and in some other places it has been replaced by the word *unsettling*.

However, it must be noted that the language editor and the scholar can also have conflicting interpretations of the text. This is illustrated by the following discussion between the language editor and Veera about an instance where the language editor has misunderstood the scholar’s intended meaning and the scholar has criticized the suggestion. The original passage was as follows:

Introducing different forms of speculative fabulation into our academic thinking/writing practices has provided us with means to widen our scholarly imagination by working with our feeling and moving bodies, by allowing us to ask tentative questions, and to speculate wildly without

¹⁵ Comment by one of the editors of the book *Affect in organization and management* on Veera’s manuscript (VK.P3.V1).

¹⁶ The language editor’s in-text comment on VK.P3.V1, (4 March 2022).

*letting 'daylight rationality' (see Helin 2018) control our thoughts. This move has allowed us to venture into spheres that traditional social scientific methods would not easily reach.*¹⁷

The language editor has suggested¹⁸ that perhaps the word *easily* could be removed, because in her interpretation, the method discussed is something entirely different from the 'traditional' methods, something that deals with areas of our experience that traditional methods cannot even reach. In her response to the comment, Veera states: "Well, it would be rather extreme to presuppose that we would not be able to reach something by using the traditional methods? And the point here is that even that which we call traditional writing is creative and embodied, but this [aspect] is not often recognized and especially not made use of."¹⁹ The original formulation has been kept in the published article. Discussions such as these illustrate very well the limits of the language editor's role as a co-writer.

Analyzing talk around texts produced by the scholars: What do the scholars find valuable about language editing?

Both scholars of this study have ordered language editing for several of their manuscripts from the language editor (the author of this study) and mention continuity of collaboration with the same language editor in positive terms. Veera has experience of working with many language editors, and she is aware of differences between language editors. Iris does not mention if she has worked with other language editors before, but she notes that because her first experience of working with the language editor (the author of this study) had been positive and she found the process useful, she wanted to keep using the same language professional.²⁰

Solin and Hynninen (2018) found that receiving service at a short notice (according to one of their interviewees, as quickly as within 48 hours) is valued by some scholars, and unavailability of their in-house language specialist has led them to use external service providers. In contrast, both scholars who participated in this study have contacted the language editor often weeks in advance to ensure her availability for their project within a specific time frame, and their manuscript submission schedules have been somewhat flexible and negotiable, which perhaps suggests that they prefer continuity of collaboration with the same language editor to receiving the edited text as quickly as possible from any service provider that can offer the quickest turnaround.

Familiarity with disciplinary knowledge, discourse and research writing

The language editor's familiarity with the field of the scholar's manuscript emerges as valuable in this study. It is clearly related to continuity of collaboration discussed above in that establishing a long-term collaborative relationship with the scholar also helps the language editor become

¹⁷ VK.P1.V1

¹⁸ The language editor's in-text comment on VK.P1.V1, (17 December 2019).

¹⁹ Veera, in-text comment in response to the language editor's in-text comment on VK.P1.V1, 18 December 2019.

²⁰ Iris, scholar profile writing session, 17 November 2022

more familiar with the disciplinary discourse and content over time. Similarly, Luo and Hyland (2016) point out that one of the participants of their study had gained confidence after successful experiences of mediating the work of one academic, and as a result of her growing familiarity with the discourse of the client's discipline began to "extend her agency in her relationship with authors by making more extensive revisions to the papers she mediated, reorganizing the presentation of their content." (Luo & Hyland, 2016, p. 49)

The language editor's growing familiarity with the scholar's specialist field is reflected, for example, in the following wish expressed by Veera when placing an order for language editing of one of her manuscripts: "I would like you [the language editor] rather than someone not in-house to do the [language] checking, because you are already so familiar with my research."²¹

In addition to experience gained over time, the language editor's educational background and engagement in research also contribute to the collaboration relationship. Luo and Hyland (2016, 52) have found that if language editors hold higher education degrees in English-related fields, are academics themselves, and have research experience, they have "greater familiarity with the generic expectations of research writing". Similarly, in my study, Veera mentions the language editor's research engagement²² in positive terms: "Probing for nuances in different ways of expressing things also contributes to theory development. And your [the language editor's] being research-oriented is of course a great help in this!"²³

Sometimes the dialogue between the language editor and the scholar can directly involve the content of the manuscript if the language editor has subject-specific knowledge about the field the manuscript deals with. This aspect is also identified as significant in the talk around texts analyzed here. For example, the language editor's familiarity with phenomenology emerges as valuable in her work on one of Veera's manuscripts. In her feedback given after language editing, Veera comments: "It is great that you [the language editor] understand the content [of the manuscript] and are able to comment on phenomenological language, which I personally find rather hard to understand."²⁴

In connection with language editing of another manuscript, Veera refers to a content-related question the language editor has asked:

For example, your [the language editor's] question regarding whether the bokashi leachate is a product or a by-product was a really good point. It is indeed so that, unlike with most other waste treatment methods, the leachate is not considered a harmful substance, and not even a mere by-product, because for many it can even be the most important reason for making bokashi!!²⁵

The above examples suggest that both the scholar and the language editor can arrive at new ideas and learn from each other through the dialogue about and around the manuscripts.

²¹ Veera, e-mail, 20 January 2022

²² The language editor (the author of this article) holds a master's degree in Translation Studies (English) and is active in conducting research in Translation Studies and some related disciplines.

²³ Veera, e-mail, 6 April 2022

²⁴ Veera, e-mail, 9 March 2022.

²⁵ Veera, e-mail, 11 November 2020.

Meeting the requirements of international academic publishing

English as a Second Language (ESL) scholars are under pressure to meet the requirements of high-quality international academic publishing, and language editing at universities must be aligned to meet these requirements. The scholars of this study bring the requirements of academic publishing to discussion in various ways. Quality of language editing for them seems to be directly connected with success in getting published and the language editing efforts are expected to be geared towards achieving this goal.

In one e-mail, Veera reflects on the significance of language editing to successful research publication as follows:

High-quality language editing is an absolute prerequisite for getting high-quality international research texts published, and translators, of course, differ in terms of the breadth of their professional vocabulary and their degree of familiarity with academic writing styles.²⁶

The requirements of academia are present in the talk around texts by the scholars throughout the language editing process both in the form of mentions the scholars make regarding language editing during different stages of the language editing process and in their feedback given to the language editor after getting their work published successfully.

When ordering language editing for her manuscript intended as a book chapter, Veera mentions the publisher's requirements regarding language of the manuscript:

The book will be published by Routledge, so there is some pressure regarding language 😊 Of course they also have their own publishing editors who will go through the text carefully after I have submitted it.²⁷

Sometimes the language editor is invited to contribute to the discussion with the gatekeepers. For example, the language editor may be asked to evaluate the scholar's responses to peer reviewers' comments (particularly ones regarding language). In the following extract, Veera invites the language editor to discuss the language-related comments of the editors of a book for which she is writing a chapter: "I could also send you the [publishing] editors' comments that have to do with language so that we can discuss them a bit."²⁸

The scholars sometimes mention discussions they have had with gatekeepers of academic publishing and feedback they have received from them, and even share their successes with the language editor. Upon receipt of one of her revised manuscripts from the language editor, Iiris refers to her previous experiences of the language editor's work on her manuscripts that have already been published: "By the way, I must mention that, for both texts that you [the language editor] checked, I have received feedback from the journals particularly regarding the high level of language :=)"²⁹

²⁶ Veera, e-mail, 6 April 2022

²⁷ Veera, e-mail, 20 January 2022

²⁸ Veera, e-mail, 20 January 2022

²⁹ Iiris, e-mail, 16 August 2022

Similarly, upon acceptance of one of her manuscripts for publication, Veera comments:

It was surprising that the text in question [a manuscript worked on by the language editor] was accepted as is, without any changes (!), so if there are no surprises during the [publisher's] proofreading stage, this text will not necessarily return to you any more.³⁰

With such comments and feedback, the scholars invite the language editor to join them to respond to the requirements of the authority that ultimately evaluates the work: the gatekeepers of academic publishing. This is in line with previous research by, for example, Solin and Hynninen (2016, p. 507) who found that the researchers whose writing practices they studied “oriented most strongly towards a global disciplinary community than to their organisational community.”

Improving clarity, flow and readability of text

In their interview study, Solin and Hynninen (2018) found that researchers using language editing services are aware of the fact that different levels of language editing exist, and they do not only expect “technical and superficial” corrections to the text, but often prefer a greater focus on “how the text flows and what parts are difficult to understand.” In my study, this point also emerges as valuable in the talk around texts produced by the scholars. The feedback shows that the scholars have appreciated the comments made by the language editor and have found them useful, as illustrated by the following examples: “Very good comments that, in my view, clearly improved this [the manuscript]”³¹ and “Great points and formulations once again! I adopted all of them.”³²

When ordering language editing for her manuscripts, Veera often expresses her wish to have the flow and readability of her texts improved, as illustrated by the extract below:

This time it is about a text authored by me as the sole author that I think is not an impossible workload for a language editor. It deals with themes of bokashi and embodied ethics that I have written on extensively, so it [the language editing] will mainly be about working to make the text flow better, to improve the flow and readability.³³

Iiris has mentioned³⁴ that the language editor’s in-text comments have helped her identify parts of the manuscript where the relations between the text elements or ideas are unclear. The commenting has made her reflect on these links more carefully, which, in turn, has helped her clarify her argument. This also shows that even when the language editor is not able to provide direct answers, the very act of commenting can be valuable because it identifies problematic points in the manuscript.

³⁰ Veera, e-mail, 6 April 2022.

³¹ Iiris, e-mail, 16 August 2022

³² Veera e-mail, 11 November 2020

³³ Veera, e-mail, 20 January 2022

³⁴ Iiris, scholar profile writing session 17 November 2022.

Appreciating language for language's sake is evident in some of Veera's feedback about language editing: "It is great that you not only understand grammatically correct language but also appreciate its beauty and flow."³⁵ Veera's language awareness also comes up in the discussions, and she has, for example brought up the point that every writer, including language editors, have their mannerisms, and it is worth reflecting on them to avoid bringing them to every text worked on.³⁶

Retaining or enhancing the scholar's sense of agency

The point discussed below should perhaps be seen as related to the others already discussed in this section. The talk around texts produced by the scholars suggests that they perceive collaboration with the language editor as empowering in some ways. For example, the analysis shows that the language editing process allows the scholars to retain their sense of agency. This is illustrated, for example, by the comment made by Iris that she feels that the language editor respects her academic voice—the way she presents herself in her written academic work—although her approach is unconventional in her discipline in that it combines two discourses: that of law and that of philosophy.³⁷

Sometimes the language editor's intervention helps the scholars not only retain but even *enhance* their sense of agency, as suggested by the mention by Veera discussing the language editing process as something that gives rise to new thinking and even influences theory development:

*When working with you [the language editor] I feel that we both think that words do matter. I am always inspired when reading your suggestions. Our collaboration testifies to the fact certainly well-known to translators that language editing, despite its mechanical name, is not a neutral but creative activity that spurs new thinking. Probing for nuances in different ways of expressing things also contributes to theory development.*³⁸

In another occasion, Veera mentions that "the suggestions for correction and additional questions you [the language editor] make are often to the point and even give me new insights."³⁹

The analysis of the scholars' talk around texts suggests that they perceive the language editor's contribution to their research writing as significant and, by extension, they also seem to be ready to acknowledge it. This is concretely manifested as the language editor's visibility in one of the published articles: In the Acknowledgements section of one of her articles⁴⁰, Veera has thanked the language editor for the "insightful and generous comments and suggestions which brought this article alive." (Kinnunen et al., 2020, p. 669). Similarly, Iris has mentioned that with her increasing awareness of the role of language editors in academic text production,

³⁵ Veera, e-mail, 11 November 2020

³⁶ Veera, scholar profile writing session, 18 November 2022.

³⁷ Iris, scholar profile writing session 17 November 2022.

³⁸ Veera, e-mail, 6.4.2022

³⁹ Veera, e-mail, 11 November 2020

⁴⁰ *Transformative events: Feminist experiments in writing differently*, DOI: 10.1111/gwao.12606

she has started to think that perhaps the language editor's contribution could be mentioned in acknowledgements to research articles.⁴¹

Conclusion

This study has offered a glimpse of the collaboration between a language editor (the author of this article) and two scholars authoring English-medium research articles.

This article opened with a reference to the traditional way of conceiving of language editing as a merely technical activity beset with instrumentalist assumptions. Although language editing of research articles generally does involve making edits (corrections) directly to the text, it cannot simply be equated with 'fixing something that is wrong' or providing facts. To expand this perspective, I have sought to explore the language editor's role and agency *beyond making edits* by analyzing dialogue between the language editor and the scholar. In this study, language editing emerges as a highly collaborative process characterized by the participants' dialogue and sustained engagement in the writing process. The cases analyzed clearly suggest that individual agency can be enhanced through joint action. Taken together, the perspectives of the language editor and the scholar are illustrative of the relational agency of both participants and their mutual responsibility for the manuscript intended for publication.

Dialogue with the scholar expands the language editor's possibilities for exercising agency beyond making edits. Making edits and giving comments are clearly different dimensions of language editing. While the former presupposes that the language editor *must know* the solution to the problem before any edits can be made, the latter also includes the element of *not knowing*—something that the language editor can use to her advantage. Presenting comments is not 'something extra'—a mere add-on to the language editing process—but should be conceived of as a dimension of the language editor's skill set whose function is different from making edits. The language editor's activity of asking and commenting should be seen as *a tool* that can be used to seek solutions to problems that require engagement of the scholar. This tool can be used to *facilitate* the scholar's research writing. The language editor must know and decide when presenting questions and comments can bring added value.

A distinction must be made between the language editor's knowledge of the practice of language editing and the knowledge the language editor can have 'for' the scholar. While it is clear that to be able to perform the activity of language editing successfully, one must be a skilled practitioner of the art of language editing, the language editor must also be open to the acceptance of *not knowing*. In this study, the limits of the language editor's knowing become visible precisely when she *thinks she knows more than she really does* and makes content-related suggestions that are based on misinterpretations. The language editor is not in a position of authority and not in control of the scholar's writing process. Indeed, because the language editor cannot know 'for' the scholar, she must also ask questions to which she herself does not know the answers. However, as part of the language editor's skill set, the act of asking questions and

⁴¹ Iris, scholar profile writing session 17 November 2022.

presenting comments can help and empower the scholar to make progress with their writing. Thus, the ‘not knowing’ quintessentially entails acknowledging that while the language editor may lack specialist knowledge of the field of the scholar’s manuscript, it is still possible to help the scholar express their ideas.

While language editing of research articles might appear as something that merely involves working on a text reporting research that has already been ‘done and written up’—a view that positions doing research and language editing as two entirely separate processes—the analysis presented here allows us to rethink the language editing process as something that partly overlaps with doing research and might contribute to shaping knowledge in various ways. This idea is closely linked with the language editor’s role as a *co-writer* identified in this study. This role becomes clearly visible in the examples of the scholar actively engaging the language editor in sharing ideas. However, the role is also present in other kinds of suggestions and comments the language editor makes on her own initiative. Indeed, suggesting revisions to manuscripts involves walking a fine (imaginary) line between language and content. It is practically impossible to avoid discussions related to content because, although language editing is—at least in principle—targeted at improving the quality of the language of the manuscript, language is inextricably intertwined with substance. This is exemplified by word choices that reflect foundational aspects of the text, for example, the scholar’s stance on as well as underlying assumptions regarding various aspects of the research.

The collaborative relationship between the language editor and the scholar is not simply about giving and receiving information. The textual trajectory analysis shows that many of the language editor’s suggestions appear in the published article almost verbatim. However, not all of the suggestions have been accepted, and some suggestions have been partly accepted. While this means that the language editor has clearly contributed to the text in ways extending beyond the merely superficial level, the way the scholars have responded to, or acted upon, the suggestions is also indicative of their agency, and indeed, their language awareness, i.e. their ability to consciously reflect on what is appropriate language use in their specialist field.

What the scholars identify as benefits of the collaboration relationship seems to be more closely related to the nature of the language editing process itself rather than merely receiving answers from the language editor. The analysis suggests that the scholars appreciate the dialogic language editing process in that it respects their academic voice and lets them retain or even enhance their sense of agency. This includes gaining greater control over various aspects of the text and the writing process, including clarifying the argument, improving the flow and readability of the text, and responding to the requirements of international academic publishing. In the analysis, the language editor’s background in research emerges as supportive of the scholars’ research writing. This may be related to the fact that, as a researcher herself, the language editor also identifies with the international research community and is familiar with its requirements.

The idea of retaining or enhancing the scholar’s sense of agency is linked to the language editor’s role as a facilitator and a co-writer, which, instead of making direct edits (corrections), emphasizes giving comments and asking questions with the purpose of pointing out parts of the manuscript that need to be revised, and suggesting alternative expressions. While making

edits may leave it unclear why something has been changed, the language editor's questions and comments create a space of openness in which the scholar can examine the foundations and assumptions underlying their own practices of writing and reflect on how language shapes their knowing. In a sense, then, the language editor's active engagement in dialogue with the scholar can be viewed as a means of creating an encouraging presence that facilitates the writing process in various ways, and also ensures that the sense of authorship and ownership of the article remains with the scholar. Overall, the analysis suggests that the dialogic approach to language editing is considered valuable by the scholars of this study. However, conducting a similar study with more participants would most likely reveal different roles and different dynamics of agency between the language editor and the scholar.

This study has examined language editing from two complementary perspectives—that of the language editor and that of the scholar. In many ways, the two parts of the analysis point towards similar findings, for example concerning agency of the participants involved in the language editing process. Analyzing more than one dataset in parallel has also lent credibility to the most challenging part of the analysis—examination of the language editor's role and agency in her own work—in that the same points often resurface across the different datasets. For example, the language editor's act of commenting on some aspect of a text can be mentioned in the scholar's response to the language editor's comment or brought up in the scholar's feedback given by email. Tracing the textual trajectories of the manuscripts parallel to the analysis of talk around texts has also enhanced the analysis through offering concrete proof for how the manuscript has changed in response to the language editor's comments, which has also made it possible to analyze the many 'silent' revisions, i.e. changes made to the manuscript by the scholar in response to the language editor's comments that the scholar has not mentioned in discussions.

This study is unique in that no previous studies exist where clients and language editors have openly revealed their identities and disclosed their private communication about actual language editing commissions and the related research article manuscript versions. This has allowed in-depth investigation into an elusive topic that has been seldom studied. The scholars of this study are advanced writers of English-medium research texts. The perspective provided here could be further expanded by conducting similar studies with scholars who need more language support to examine how they benefit from dialogue with the language editor.

References and Bibliography

Abdallah, K. (2010). Translators' Agency in Production Networks. In T. Kinnunen, & K. Koskinen (Eds.), *Translators' Agency. Tampere Studies in Language, Translation and Culture*. Series B 4, (pp. 11–46). Tampere University Press.

Benjamin, A. (2015). *Towards a Relational Ontology. Philosophy's Other Possibility*. Suny Press.

Bennett, K. (2007). Epistemicide!, *The Translator*, 13(2), 151–169.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>

Bennett, K. (2013). English as a Lingua Franca in Academia. Combating Epistemicide through

- Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(2), 169–193.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798850>
- Bennett, K. (2019). Between paradigms: A Critical Rhetorical Approach to the Study of Academic Translation. In R. Y. Schöglér (Ed.), *Circulation of Academic Thought: Rethinking Translation in the Academic Field*, (pp. 31–53). Peter Lang.
- Bisiada, M. (2018). The Editor's Invisibility. Analysing Editorial Intervention in Translation. *Target*, 30(2), 288–309.
- Gourlay, L. (2015). Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. *Social Semiotics*, 25(4), 484–500. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1059578>
- Hyland, K., & Bondi M. (2006). (Eds.), *Academic Discourse Across Disciplines*. Peter Lang.
- Inghilleri, M. (2005). The Sociology of Bourdieu and the Construction of the 'Object' in Translation and Interpreting Studies. *The Translator*, 11(2), 125–145,
<https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799195>
- Kinnunen, T. & Koskinen K. (2010) (Eds.), *Translators' Agency*. Tampere University Press. Retrieved from <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8082-9>
- Lillis, T. M. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353–388.
- Lillis, T., & Curry M.J. (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.
- Lillis, T., & Maybin J. (2017). Introduction: The dynamics of textual trajectories in professional and workplace practice. *Text & Talk*, 37(4), 409–414. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0017>
- Luo, N., & Hyland K. (2016). Chinese Academics Writing for Publication. English Teachers as Text Mediators. *Journal of Second Language Writing*, 33, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.005>
- Munday, J. (2012). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications* (3rd edition). Routledge.
- Olohan, M. (2018). A Practice-Theory Analysis of Scientific Editing by Translators. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 38, 298–328.
- Pienimäki, H.-M. (2021). *Language Professionals as Regulators of Academic Discourse*. Doctoral dissertation, University of Helsinki. Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7620-2>
- Solin, A., & Hynninen, N. (2018). Regulating the language of research writing: disciplinary and institutional mechanisms. *Language and Education*, 32(6), 494–510.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1511727>
- Taivalkoski-Shilov, K. (2013). Tracing the Editor's Voice: on Editors' Autobiographies. In H. Jansen, & A. Wegener (Eds.), *Authorial and Editorial Voices in Translation 2 – Editorial and Publishing Practices (Vita Traductiva)*. Montréal: Éditions québécoises de l'œuvre.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.

The manuscripts analyzed in this study

Author: Iris Kestilä

Publication 1 (IK.P1.)

Kestilä, I. (2021). Confession as a Form of Knowledge-Power in the Problem of Sexuality. *Law and Critique*, 32,195–216. <https://doi.org/10.1007/s10978-021-09287-x>

Publication 2 (IK.P2.)

Kestilä, I. (in press). Law, space and power: spatiality in the European Court of Human Rights judgments on homosexuality. *Gender, Place & Culture*.

<https://doi.org/10.1080/0966369X.2022.2072815>

Author: Veera Kinnunen

Publication 1 (VK.P1.)

Kinnunen, V., Wallenius-Korkalo, S., & Rantala, P. (2020). Transformative events: Feminist experiments in writing differently. *Gender, Work and Organization*, 28, 656–671.

<https://doi.org/10.1111/gwao.12606>

Publication 2 (VK.P2.)

Kinnunen, V. (2021). Knowing, living, and being with bokashi. In C. Brives, M. Rest, & S. Sariola (Eds.), *With Microbes*, (pp. 64–83). Mattering Press. <http://doi.org/10.28938/9781912729180>

Publication 3 (VK.P3.)

Kinnunen, V. (2022). Corporeal Ethics in the More-Than-Human World (Rosalyn Diprose). In C. Hunter & N. Kivinen (Eds.), *Affect in Organization and Management*, (pp. 92–107). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003182887>

Appendix 1

SCHOLAR PROFILE:

Iiris Kestilä, law

Iiris Kestilä is a doctoral researcher at the Faculty of Law of the University of Lapland.

She describes her research as follows:

The research focuses on practices through which a homosexual subject is produced in legal praxis. These practices consist of intertwinement of, for example, power, sexuality, law, knowledge and space. The purpose is to read legal cases through Foucauldian lenses in order to make sense, how law is part of multiple societal arrangements, which affect the ways in which homosexuals become produced as legal subjects. In other words, my research interest is: how is a homosexual subject produced in legal praxis, for what reason and what do these practices tell us about legal system.

She has published in journals such as *Law and Critique* and *Gender, Place and Culture*.

When reflecting on using English in her research work, Iris says that she has accepted the fact that her English is not—and does not have to be—perfect. Some of the particular challenges of English-medium research writing she experiences are the challenges of having to rely on English translations of works by philosophers writing in French, since she is aware that languages are different and all meanings are not necessarily translatable. In her research writing, she brings together the language of law and the language of philosophy—two very different discourses. She feels that finding a balance between the two is not unproblematic. Iris is aware of the ethical and political aspects of writing and the need to reflect on linguistic choices in her research writing. In her research, she takes philosophies as tools with which she seeks to develop something new. She wants to bring philosophical texts to real-life contexts to actually do something with them, instead of merely presenting readings or interpretations of them.

Iris first began to use language editing services because it was a recommended practice at her faculty. She feels that language editing services are useful and also something that “practically everyone [in academia] is using”. She sends her manuscripts to language editing when she feels that the text is ready in terms of content. After the round of language editing has been completed, she submits the manuscript directly to the journal.

Iris points out that she first expected language editing to be something rather technical and was surprised to find out that it actually involved a rather intensive dialogue between herself and the language editor who presents questions and comments that help her develop and clarify her arguments. When reflecting on the significance of language editing to her research work, Iris mentions that what she finds particularly valuable is that the language editor respects her voice as an author and does not try to change it, although her writing style, which she describes as “essaylike”, is rather unconventional within the discipline of law. With her experiences of language editing, she has become increasingly aware of the relational and collective nature of research writing and sees it as a collaborative process.

Appendix 2

SCHOLAR PROFILE:

Veera Kinnunen, sociology, environmental humanities and social sciences

Veera holds a position of university lecturer of sociology at the University of Lapland. She has been working in different research and teaching positions at the University of Lapland for more than a decade.

Her disciplinary background is in sociology and cultural history, and her research contributes to the field of environmental social sciences and humanities. Her research interests cover material culture of dwelling and everyday life, and mundane relations with outclosed non-human others, such as clutter, dirt, waste, and microbes. Methodologically and theoretically she draws from more-than-human ethnographies, and feminist naturecultural thought.

Currently, Veera works as a postdoctoral researcher at the University of Oulu as part of a trans-disciplinary research programme Biodiverse Anthropocenes (ANTS). ANTS sets out to investigate biodiversity loss currently threatening planetary wellbeing, and to generate future-oriented solutions. In ANTS, Veera's research centers around bokashi composting as an emerging, regenerative waste handling method, and therefore, as a means of making different futures.

Veera considers herself as a language-oriented person, and enjoys honing her thoughts both in Finnish and English—languages she works with on a daily basis. She has published scientific articles and popular texts (blogs, articles) in both languages. Her long-term aim is to publish a monograph in English.

Veera considers herself “moderately fluent in written [academic] English” and she is clearly aware of the role of language in shaping academic thought. Reflecting on her use of language editing services and the reasons why she uses such services, she states:

In my field of research, language in general is not considered merely a neutral vessel for passing on objective knowledge, but rather, a world-shaping force. Therefore, it matters how I formulate my thoughts. I use language editing services in every publication process in English. In an ideal situation, every manuscript goes through language editing twice: the first round takes place before I submit the manuscript to peer review, and the second round before submitting the final text to the publishing process.

For me, language editing is not just about proofreading for grammarly correctness. I have experienced that language editing often gives a vital final touch to the text by adding eloquence, vivacity and fluency to my often clumsy and perhaps lazy formulations. The text becomes more approachable and enjoyable. Language editing also matters for theory: a language specialist provides her expert understanding of lingual and cultural nuances and adds conceptual clarity to the manuscript. I feel that I do theory together with my language specialist, because she makes tough questions and suggestions, and thus forces me to clarify my thoughts and arguments. Therefore, it is most fruitful to work with the same language specialist, who has become familiar with my personal style of writing and the theoretical concepts that I work with.

Ammatillinen toimijuus ohjaajan ja tekstitaitojen opettajan yhteistyössä

Katriina Uljas-Rautio

Johdanto

Artikkelin tavoite

Artikkeli käsittelee opinnäytetyöskentelyn ohjaamiseen liittyvää ammatillista toimijuutta. Artikkelissa pohditaan ammatillisen toimijuuden uudelleen määrittymistä toimintatapojen muuttuessa sekä toimijuuteen liittyvää valtaa. Tarkastelun kohteena on teksti- ja tutkimuksellisten taitojen opettaminen kielikeskuksen tekstitaitojen ja tiedekunnan tutkielmaseminaarin ohjaajan yhteistyönä.

Opinnäytetöiden ohjaamista haastavat monet asiat: Opetus- ja oppimistilanteet ovat entistä monimuotoisempia ja opetuksen digitalisaatio muuttaa työn tekemisen tapoja. Osaamisperustaisuus on tullut myös yliopistokoulutuksen suunnitteluun ja muokkaa oppisisältöjä, opetuskäytänteitä sekä loppujen lopuksi perinteisiä ammatillisuuden rooleja (esim. Biggs & Tang, 2011). Opettajan työssä tapahtuvat muutokset kyseenalaistavat käsitystä opettajuuden professionaalista luonteesta. Tämä synnyttää tarpeen määritellä ammatillisuutta uudella tavalla (esim. Keurulainen, Miettinen & Weissmann, 2014). Artikkelissani ammatillisen toimijuuden tarkastelu linkittyy näin osaksi monimuotoista professioiden tutkimusta, jossa korostuu asiantuntijuuden muutos ja kollektiivisuus (ks. Huhtasalo, 2019; Saaristo, 2000).

Viime vuosina keskustelu ammatillisesta toimijuudesta on ollut vilkasta ja monipuolista. Ammatillista toimijuutta lähestytään usein kahdesta eri näkökulmasta: toimintana tai yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena (Imants & Van der Wal, 2019). Molemmista lähestymistavoissa keskiössä on kuitenkin yksilö, joko yksin tai ryhmässä, tiettyssä tilanteessa, tekemässä päätöksiä ja aloitteita sekä toimimassa ennakoivasti. Toimijuus rakentuu aina vuorovaikutuksessa. (Sirkko, 2020, 30.)

Sosio-kulttuurisessa lähestymistavassa huomio kiinnittyy yksilöiden ammatillisten identiteettien rakentumiseen ja siihen, miten he neuvottelevat toimijuuttaan suhteessa omaan elämäänsä, työhistoriaansa ja vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Yliopiston opettajan toimijuuden sosiaalinen konteksti rakentuu opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista, ammatillisista suhteista ja valtasuhteista työyhteisön jäsenten välillä sekä yliopistoinstituution toimintakulttuurista. (Sirkko, 2020, 31.)

Tässä artikkelissa toimijuutta tarkastellaan yhtäältä yksilöiden toiminnasta ja toisaalta yliopistoinstituution käytänteistä käsin. Kontekstin ja kohteen näkökulmasta toimijuuden tarkasteluun liittyy myös vallan aspekti, koska valtaa usein tarkastellaan kontekstuaalisena ja kohteellisina ilmiöinä (ks. Eteläpelto, Heiskanen, & Collin, 2011, 25). Opetustilanne on aina jollain tavalla vallankäyttötilanne. Opettaja on suhteessa opiskelijaan auktoriteetti, jolla on oikeus antaa käsky-

jä, ja opiskelijalla on ainakin perinteisesti ollut velvollisuus totella. Sen sijaan kahden opettajan välinen suhde ei ole samanlainen. Silti on mahdollista tulkita siinäkin ilmenevää vallankäyttöä auktoriteettiaseman näkökulmasta: siinä toinen voi nähdä oman auktoriteettiutensa pohjautuvan esimerkiksi asiantuntijuuteen tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (Eteläpelto ym., 2011, 18).

Kun ollaan kiinnostuneita vallasta, tutkitaan vallan muotoja, resursseja, paikkoja ja vallan omaajia. Kiinnostus on vaihdellut yksilöistä kollektiiveihin, organisaatioihin ja instituutioihin. (Eteläpelto ym., 2011, 16). Yleisesti valta liitetään yksilöiden osaamiseen, voimaan ja kykenevyyteen. Tässä artikkelissa pohditaan tulosten yhteydessä, millaisina institutionaaliset ohjauskäytänteet näyttäytyvät osapuolten osaamisen, toiminnan ja vallan näkökulmasta.

Tutkimuksen myötä on mahdollista lisätä yliopistotoimijoiden tietoisuutta heidän omasta toiminnastaan ja eri toimijoiden ja ympäristöjen välisistä suhteista. Tässä tutkimuksessa sovel-lankin reflektion näkökulmaa niin, että aineiston avulla on mahdollista tunnistaa eri toimijoiden oletuksia ja käsityksiä omista ja toisten kyvyistä, tiedoista ja toimintatavoista. Reflektiivisyys liittyy aina tavalla tai toisella vuorovaikutukseen, jota yhteistyössä tapahtuu. Toisen vuorovaikutustapa herättää itsessä tulkintoja, joiden pohjalta voi pyrkiä myös vaikuttamaan toisen toimintaan. Reflektio mahdollistaakin asiantuntijatyön uudelleenmäärittelyn ja oman teoreettisen viitekehyksen ja maailmankuvan kehittämisen. Sen avulla on myös mahdollista paljastaa, miten vallan rakentamiseen osallistutaan. (Fook, 2005.) Tulosten yhteydessä on myös mahdollista tunnistaa opinnäytetyöskentelyn ohjaamisen taustalla olevia oletuksia ja niihin liittyviä valtasuhteita.

Yliopistoissa opinnäytteen ohjaamisessa on vakiintuneet käytännöt ja roolit. Yleensä op-piaineen edustaja ohjaa työn etenemistä ja siihen liittyviä keskeisistä valintoja. Metodologian ja tieteellisen kirjoittamisen kurssien opettajat huolehtivat omista osa-alueistaan, joita saattavat rajata ja kutistaa eri suunnista tulevat perinteet ja niistä kumpuavat odotukset. Toimintaympäristön vaikutus asiantuntijan toimintaan nähdäänkin usein merkittävänä. Kun yksilö liittyy työ-yhteisön jäseneksi, toimintakulttuuri, kollegiaalisuus, työtoveruus ja yhteisön perinteet heijastuvat olennaisesti uudenkin jäsenen toimintaan. Työyhteisö rajaa ja määrittää yhteisön jäsenten toimintaa, jolloin yksilö todennäköisesti mukauttaa toimintaansa yhteisön normien ja arvojen mukaisiksi. (Tiuraniemi, 2002.) Esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen kurssien sisällöissä ovat pitkään painottuneet kielen normit, tekniset ohjeet ja tekstin pintatason tarkastelu, vaikka teksti-taitojen opettajan asiantuntijuus ulottuu myös käsiteltävänä olevan tekstilajin muihin ominai-suuksiin, jotka esimerkiksi tutkimuksellisuuden näkökulmasta ovat edellä mainittuja näkökul-mia oleellisempia.

Tutkimuksen tavoite, menetelmä ja aineisto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis ymmärtää, millaisena ammatillinen toimijuus määrit-tyy opinnäytetyöskentelyn moniammatillisen ohjaamisen kontekstissa. Yhteistyössä toteutetun seminaarin ohjaajille suunnatun kyselyn avulla tunnistetaan niitä ammatillisia toimijuuksia, jot-ka integroidussa toteutuksessa tulevat näkyviksi. On ollut myös mahdollista tunnistaa sellaisia toimijuuksia, jotka jäävät yleensä piiloon, mutta ovat tunnistettavissa päätöksissä, valinnoissa, vuorovaikutuksessa ja eri osapuolten ominaisuuksissa ja niiden odotuksissa. Toimintaympäris-tön toimijuuden määrittämisessä on kyse osin lausutuista, mutta osin myös lausumattomista

odotuksista ja käsityksistä siitä, mitä kenenkin asiantuntijuuteen kuuluu ja ei kuulu. Jokainen yliopistotoimija muodostanee yhtä aikaa käsityksiä omasta ja muiden professioista. Tällaista metakognitiivista prosessia voi olla vaikea tunnistaa tai verbalisoida. Tietoisuus metakognitiivisesta prosessista on kuitenkin välttämätön uusien toimintatapojen oppimisessa. (Tiuraniemi, 2002.) Ammatillisen toimijuuden uudelleen tarkastelu edesauttaa sopeutumisessa muuttuneeseen toimintaympäristöön.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sitä, miten yhteistyössä mukana olevat tulevat määritelleeksi omaa ammatillista toimijuuttaan: millaiseen tietoon kukin perustaa oman osaamisensa, miten tätä tietoa jakaa ja millaiset ammatilliset tavoitteet ja eettiset sitoumukset ohjaavat opetustilanteeseen liittyvien valintojen tekemistä. Olen ollut kiinnostunut konkreettisista teoista, valinnoista ja päätöksistä: mitä kukin yhteisen kurssin aikana tekee ja tietää, kuka asioista kokee päättävänsä, miten apua pyydetään ja annetaan sekä miten palautetta kerätään ja hyödynnetään.

Yksilön aktiivinen toiminta on tarkoituksenmukainen lähestymistapa, koska ammattilaisten toimintaa on mahdollista tunnistaa juuri yksittäisten tekojen avulla. (Vähäsantanen, Eteläpelto, Paloniemi & Hökkä, 2017, 51.) Havainnoimalla yhteistyötä tekevien, yhdessä ohjaavien, opettajien ammatillista toimijuutta on mahdollista selvittää, miten uudet käytänteet ja yhteistyö mahdollistavat asiantuntijuuden, ammatillisen toimijuuden ja identiteetin uudelleen neuvotellun. Koska pelkkä tuotosten tai tavoitteiden saavuttamisen tarkastelu ei yksinään riitä yhteistyön perustaksi, yhteistyötä on syytä arvioida myös yhteistyöprosessin näkökulmasta (Aira, 2012, 52). Tässä yhteistyötä on analysoitu ammatillisen toimijuuden käsitteen avulla. Kietoutuuhan toimijuus aina myös ammattilaisten yksilöllisiin ja sosiaalisiin resursseihin (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2014).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Lapin yliopiston kielikeskuksen tekstitaitojen ja tiedekuntien kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmaseminaarien yhteistoteutukseen osallistuvilta tiedekunnan ohjaajilta. Lapin yliopiston kielikeskuksen opetusta on integroitu kandidaatin-, pro gradu - tai jatkotutkintoseminaareihin jo yli 20 vuoden ajan. Yhteistyökumppaneita on ollut vuosien aikana kymmeniä eri tiedekunnista. Näillä kursseilla oppiaineen ohjaaja ja tekstitaitojen opettaja osallistuvat ohjaamiseen samanaikaisesti ja -paikkaisesti. Palautetta annetaan työskentelyn eri vaiheissa, jolloin palautteen keskiössä ovat sekä tutkimisen, lukemisen että kirjoittamisen prosessit. Palautetta ei anneta pelkästään tekstistä, vaan tekstitaitojen opettaja ja opinnäytetyön ohjaaja antavat palautetta tutkimuksen eri vaiheissa.

Aineisto on kerätty yhteistyöopettajille suunnatulla Webropol-kyselyllä, joka on toteutettu kahdessa erässä. Koska ensimmäinen kysely toteutettiin jo vuonna 2015 (8 vastaajaa), olen täydentänyt kyselyä keväällä 2022 keräämällä nykyisiltä yhteistyökumppaneilta vastauksia samoihin teemoihin avoimilla kysymyksillä (5 vastaajaa). Kaikilla vastaajilla on takanaan jo useita yhteistyössä ohjattuja seminaareja. Vastaajat ovat kertoneet kyselyssä näkemyksiään yhteistyöstä, opetuksen tavoitteista, suunnittelusta, sisällöistä, haasteista sekä osapuolten asiantuntijuuden alueista. Kyselyssä on ollut sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Vastaajat ovat tehneet yhteistyötä kahden eri tekstitaitojen opettajan kanssa. Kaikki vastaajat eivät siis ole tehneet yhteistyötä juuri minun kanssani. On silti oletettavaa, että vastaajat saattavat jättää joitakin asioita pois vastauksistaan, kun tietävät, kuka vastauksia lukee. Silti näen, että vastauksissa otettiin esiin myös kriittisiä asioita, joten aineistoa voidaan pitää kohtuullisen kattavana.

Toimijuuden uudelleen neuvottelua

Tiivistetysti ilmaistuna aineisto osoittaa, että yhteisohjaaminen pakottaa ja mahdollistaa ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelun. Yhteistoteutuksessa mukana olleet ohjaajat kokevat asiantuntijuutensa kehittyneen ja laajentuneen. Samaan aikaan, kun osapuolten osaaminen näyttäytyy merkityksellisenä ja tasavertaisena toimijuutena, on aineistosta havaittavissa myös hierarkkisia ja ehkä perinteisiksi tulkittavia äänenpainoja. Ohjaajat katsovat kantavansa kokonaisvastuuta niin kurssitoteutuksesta, prosessista kuin lopullisesta tekstistäkin. Osa vastaajista näkee tekstitaitojen opettajan tuovan toteutukseen vaihtoehdoisen näkökulman. Uusi tilanne ja totutusta poikkeava toiminta myös kirkastavat omaa toimijuutta ja erityisosaamista. Yleisesti ajatellaankin, että erilaiset toimintaympäristöt edesauttavat omien erityisosaamisalueiden tai ammatillisten intressien tunnistamista (Virkkala, 2020, 20).

Aineiston analyysin perusteella tunnistan yhteisohjaamisen kontekstissa kolmenlaista ammatillista toimijuutta: pedagogista, kollektiivista ja rajoja rikkovaa toimijuutta. Toimijuuksien nimeämisellä näin on mahdollista tarkastella toimijuuden erilaisia ulottuvuuksia ja konteksteja. Tavallaan kaikissa on kyse jonkinlaisesta kollektiivisesta toimijuudesta, mutta pedagoginen toimijuus nostaa esiin sisällölliset kysymykset, niihin liittyvän suunnittelun, valinnan ja toteutuksen. Kollektiivinen toimijuus taas tuo esiin toimijuuden määrittymisen vuorovaikutuksellisen luonteen. Rajoja rikkova toimijuus mahdollistaa toimijuuden institutionaalisen luonteen.

Pedagoginen toimijuus

Pedagogiikka suunnitteluna ja tavoitteen asetteluna

Yhteiset sisällölliset ja toiminnalliset tavoitteet tekevät näkyväksi yhteisohjaamisen pedagogisen toimijuuden. Ohjaajille suunnattujen kyselyjen vastauksista ilmenee, että monet ohjaajat tunnistavat yhteistyön vahvistavan seminaarien pedagogista toteutusta. Pedagoginen osaaminen konkretisoituu aineiston vastauksissa tavoitteiden ja tehtävänantojen selkeytenä, prosessiosaamisena sekä valmistuvina töinä ja opintosuorituksina. ”Pro gradu -työt valmistuvat paremmin aikataulussa ja hallitummin yhteistyön avulla”. Yhteistä aineiston vastauksissa on näkemys siitä, että opintojaksot yhdessä ovat pedagogisesti tarkoituksenmukaisempia kuin opintojaksot erikseen. Yksikään vastaajista ei toivo paluuta entiseen, jossa seminaari ja akateemisten tekstitaitojen opintojakso järjestettäisiin erillisinä toteutuksina.

Pedagoginen toimijuus tekee siis näkyväksi toimijuuden sisällölliset painotukset. Se yhdistää yhteisohjaamisen osapuolia ja samalla korostaa pedagogisten ratkaisujen merkitystä. Pedagogiikan korostuminen yhteistoteutuksen vuoksi on merkittävää, koska yleisenä haasteena yliopistosektorilla nähdään pedagogisen osaamisen vaje. Onhan yliopisto ainoa koulutusta tarjoava taho, joka ei varsinaisesti edellytä henkilökunnaltaan pedagogista koulutusta. Kuitenkin jokainen toimija tarvitsee taitoja ymmärtää, miten ihminen oppii ja minkälaisilla pedagogisilla käytänteillä parhaiten voidaan saavuttaa tavoitteena olevia oppimispäämääriä (Murtonen, 2020).

Eräs ohjaaja kuvaa yhteistoteutuksen pedagogisen annin seuraavasti:

Yhteisopettaminen on auttanut minua hahmottamaan tutkimusprosessin opettamisen pedagogiikkaa, millaisilla pedagogisilla valinnoilla tätä prosessia voi tukea. Ennen yhteisopettamista sisällölliset ja prosessuaaliset valinnat eivät olleet näin selkeitä. Yhteisopettamisessa oppii myös toiselta koko ajan. Saadun palautteen perusteella myös opiskelijat ovat olleet kovin tyytyväisiä. Tyytyväiset opettajat, tyytyväiset oppilaat:)

Lisäksi yhteisopettaminen on kehittänyt omia opetuksellisia sekä tutkimuksellisia valmiuksiani.

Vastaaja tunnistaa, ettei kyse ole ensisijaisesti sisällöllisistä oivalluksista, vaan tiettyjen sisältöjen opettamisen tavoista. Aineiston perusteella oli tunnistettavissa, että samanlaisia sisältöjä oli pyritty myös erillisissä toteutuksissa käsittelemään, mutta tapa tehdä sisältöjä näkyväksi ja ymmärrettäväksi opiskelijoille muuttui yhteistyön myötä. Seminaarikäytännöt ovat ehkä akateemisen maailman vakiintuneimpia ja perinteisimpiä. Kaikille perinteisille käytännöille ei välttämättä löydy pedagogisia perusteluja, joten niidenkin kriittinen tarkastelu on tarpeen.

Yhteisohjaamisella toteutetuissa seminaareissa merkittävin ero perinteisiin seminaarikäytänteisiin on ehkä ollut se, alkuvaiheen paperit eivät ole perinteisiä tekstejä eikä niitä sellaisina käsitellä. Palautettujen papereiden avulla pyritään antamaan jokaiselle tutkimuksen vaiheelle näkyvyyttä. Niiden avulla tarkoitus on harjoitella puhumaan tutkimuksesta tekstin sijaan.

Pedagoginen toimijuus näyttäytyy aineistossa yhteisenä toteutuksen suunnitteluna, mikä tarkoittaa yhteisiä tavoitteita, yhteisiä materiaaleja ja yhteistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjaajat näkivät, että yhteistyö on tuonut kurssin tavoitteisiin aiempaa ”laajempaa”, ”parempaa” ja ”selkeämpää” tavoitteiden asettamista. Yhteisinä ja tärkeinä tavoitteina pidetään tutkimuksellisten käsitteiden käyttöön ja tutkimuksellisten valintojen argumentointiin harjaantumista, kykyä suunnitella ja toteuttaa aineiston analyysi sekä taitoa avata se tekstissä, tieteenalan yleisten käytänteiden tuntemista ja ymmärrettävän ja luettavan kielen ja tekstin tuottamista. Tavoitteet myötäilevät tunnistettavasti niin tutkielman kuin akateemisten tekstitaitojenkin opinto-oppaiden sisältökuvauksia, joissa luvataan käsitellä käsitteiden käyttöä ja niiden merkityssuhteiden avaamista kirjoittamalla, analysoimalla ja systemaattista lukutaitoa, lukemisen soveltamista ja tulkitsemista, tutkimuksellisten valintojen selittämistä tekstissä ja ymmärrettävän ja normin mukaisen tekstin tuottamista.

Ohjauksen moninäkökulmaisuutta pidetään vastauksissa pedagogisesti järkevänä, vaikka sen myötä joudutaan poikkeamaan totutusta. Niin tutkimus- kuin kirjoittamisprosessinkin nähdään selkiytyneen yhteisohjaamisen myötä.

Selkeämpää aikatauluttamista sekä tavoitteiden asettamista, erityisesti suhteessa tekstin rakenteeseen ja sen kirjoittamisen eri vaiheisiin liittyen

Tarkempaa painottamista tutkimuksen/analyysin konkreettiseen tekemiseen opettamisessa.

Nekin vastaajat, jotka kokivat prosessin olevan ensisijaisesti ohjaajan vastuulla, tunnistivat, että tekstitaitojen mukaantulo seminaareihin on selkiyttänyt koko prosessia ja tehnyt näkyväksi teemoja, jotka aiemmin olivat ehkä jääneet käsittelemättä.

Pedagoginen toimijuus ammatillista identiteettiä muokkaamassa

Vahva ja yhteinen pedagoginen toimijuus edellyttää tilanteen ja toimintatapojen tuttuutta kaikilta osapuolilta. Yhteystoteutus tuottaa mukana olleiden kokemuksen mukaan alkuvaiheessa jonkin verran käytännön haasteita. Uuden sisäistäminen vie aikaa niin opettajilta kuin opiskelijoiltakin. Vastaajat tunnistivat, etteivät opiskelijatkaan olleet kovin tottuneita usean opettajan ja monen näkökulman yhtäaikaiseen käsittelyyn.

Ensimmäinen toteutus ei vielä löytänyt niin hyvin muotoaan, kuin myöhemmät toteutukset, joissa on voinut valmistella paremmin omaa osuuttaan sekä myös valmistella opiskelijoita siihen, miten kurssi toimii.

Yhteistoteutus antaa ikään kuin tilaa pedagogisille järjestelyille. Työnjako parhaimmillaan tekee näkyväksi sen, että jokainen pyrkii kehittämään omaa toimijuuttaan yhteiseen suuntaan omilla vahvuuksillaan, jolloin tekeminen pohjautuu oman tieteenalan tieto- ja teoriapohjan lisäksi käytännön pedagogiseen osaamiseen, oman osaamisen tunnistamiseen ja arviointiin sekä itseääntelyyn tarvittaviin taitoihin (ks. Vesterinen, 2002).

Vastausten perusteella on tulkittavissa, että toimijuus muuttuu nopeammin kuin ammatillinen identiteetti. Vaikka aineisto kertoo yhteisestä pedagogisesta toimijuudesta, vastauksissa näkyy silti edelleen jonkin verran minun opetukseni ja sinun opetuksesi -ajattelu. Samaan aikaan, kun keskeisimmät oppimistavoitteet nähdään yhteisinä, osa vastaajista puhuu myös tavoitteiden erillisyydestä.

Yhteistyössä koetut ristiriidat ja esteet taas saattavat kytkeytyä henkilökohtaisiin tekijöihin, esimerkiksi omiin muistoihin ja kokemuksiin omilta kouluajoilta (Vaattovaara, 2017, 312). Aiemmin opittu käsitys siitä, mitä kieli on ja mikä kaikki liittyy kieleen, voi kapeuttaa tarkastelun näkökulmaa ja tekstitaitojen opettajan toimijuuden määrittymistä. Vastauksista onkin tunnistettavissa myös ”omia aloja” eli erillisiä toimijuuspositioita ja perinteisiä ammatillisia identiteettejä.

Opiskelijoiden kannalta ajatellen on hyvä saada ohjausta useammalta kuin yhdeltä ihmiseltä, varsinkin, kun ohjattavat asiat kuitenkin ovat selkeästi toisistaan erillään.

Viime kädessä opiskelija tietysti keskustelee sisältöön liittyvistä valinnoista ”aineopettajan” ja tekstin rakentamiseen liittyvistä asioista tekstitaitojen opettajan kanssa -- tietysti myös näissä voi tulla päällekkäisiä alueita

Joissakin yksittäisissä vastauksissa osapuolten ammatillinen toimijuus näyttäytyy toisistaan erillisinä. Ehkä tällainen puhe on merkki siitä, että yhteistyö on vasta alkavaa ja ettei esimerkiksi

erilaisten käsitteiden ja näkökulmien takaa ole aina helppo nähdä yhteisiä tavoitteita. Voi olla, että itselle vieraat käsitteet tai epätyypillinen näkökulma estää tai hidastaa yhteisen päämäärän näkemistä. Tästä on viitteitä vastauksissa.

Koen myös, että välillä ”käännän” tekstitaitojen opettajan sanomia asioita kielelle, jota oman tiedekuntani opiskelijat (oletettavasti) ymmärtävät paremmin.

Erilliset toimijuudet on mahdollista tulkita merkinä perinteisestä työnjaosta: yhteistoteutuksen nähdään ”tuottavan jouhevasti opiskelijalle useampaa asiantuntijuutta”, jolloin molempien yhteistyön osapuolten nähtiin perehdyttävän opiskelijoita lähinnä oman alansa osaamiseen. Tällöin yhteistyön ei nähdä tähtäävän yhteisiin tavoitteisiin, vaan molempien katsotaan pääsevän omiin tavoitteisiinsa. Ammatillinen identiteetti säilyy muuttumattomana työtapojen muuttumisesta huolimatta.

Keskinäisen työnjaon-, viimekätisen vastuun- ja omien opiskelijoiden -puheessa voi tulkita eräänlaista käsky- ja kontrollivaltaa suhteessa toiseen osapuoleen (Eteläpelto ym., 2011, 16). Ohjaaja arvioi tutkielman, ohjaaja myös arvioi usein opiskelijan osaamista muissakin yhteyksissä. Tekstitaitojen opettajan käskyvalta on pienempi, koska hän harvoin kohtaa opiskelijaa enää myöhemmin eikä arvioi varsinaista tutkielmaakaan. Vaikka muuten aineistosta ei ole tunnistettavissa keskinäisen kilpailun elementtejä, jotka kuitenkin ovat yleensä tyypillisiä yhteistyölle, tällaisen minun ja sinun -ajattelun voi tulkita liittyvän jonkinlaiseen kilpailun ja yhteistyön yhtäaikaiseen olemassaoloon (esim. Luo, 2005, 72).

Erilaisten tekstikäytänteiden nähdään usein kytkeytyvän tiettyyn ammatti-identiteettiin. Puhutaan tekstikäytänteisiin ja tekstin tuottamisen kulttuuriin sosiaalistumisesta (esim. Vaatovaara, 2017, 309). Tämän tutkimuksen aineiston vastauksissa ei kuitenkaan korostu ajatus tieteenalan tai ammatin erillisistä tai leimaavista tekstikäytänteistä, vaikka kyselyssä kysyttiin, kuinka tärkeää on, että ”yhteistyökumppani oppii, miten meidän alalla kirjoitetaan ja toimitaan”. Yhteisistä tavoitteista ja linjauksista kyse näyttää olevan enemmän akateemisiin käytänteisiin sosiaalistumisesta kuin yksittäisistä tieteenaloista.

Vaikka valtaosa yhteistyötä tekevistä opettajista ei varsinaisesti koe vastuunjaossa olevan epäselvyyttä, opiskelijoille jonkinlainen vastuiden ja osaamisen määrittelyn ristiriitaisuuden tulkittiin kuitenkin välittyvän. Monet vastaajista nimittäin tunnistivat, että ”opiskelijoiden on vaikea hahmottaa opettajien välistä työnjakoa”. Ensisijaisesti näkemys kertoo siitä, että opiskelijoiden koetaan odottavan opettajien välillä olevan työnjakoa. Toisaalta näkemys myös viittaa siihen, että osa ohjaajistakin pitää työnjaon häipymistä jonkinlaisena ongelmana. Yhteistyö akateemisessa kontekstissa on edelleen vähäistä. Vanhat toimintatavat istuvat lujassa. Silti päällimmäiseksi vastauksista jää se, että yhteistyötä sinänsä pidetään tärkeänä.

Kun yhteistyökumppanit luottavat toistensa pedagogiseen osaamiseen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, molempien toimijuus laajenee. Valtaa käytetään silloin tasapuolisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin kyse on jollain tapaa luovutetusta vallasta, joka ei siis tule instituution mukana, vaan tarkoituksenmukaisena ratkaisuna.

Kollektiivinen toimijuus

Vuorovaikutus mahdollistaa kollektiivisen toimijuuden

Kyselyn vastausten perusteella moniammatillisessa yhteistyössä vuorovaikutustaidot korostuvat ja yhteistyön osapuolten tulkinnan mukaan ne myös kehittyvät. Vuorovaikutus osin mahdollistaa kollektiivisen toimijuuden, mutta samalla kollektiivinen toimijuus on edellytys aidolle vuorovaikutukselle.

Yhteistyö edellyttää vuorovaikutusosaamista ja samalla nostaa vuorovaikutusosaamisen opetuksen keskiöön. Yhteistoteutus perustuu yhteistyöhön, joka toteutuu kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteistoteutus itsessään ja toteutuksen muotoutuminen nykyisen kaltaiseksi on vuorovaikutuksen ja neuvotteluprosessin tulos. (ks. Aira, 2012, 52.) Toisaalta yhteistoteutuksella on haluttu korostaa, että ammatilliseen toimijuuteen kuuluu vuorovaikutus muiden asiantuntijoiden kanssa. Opinnäytetyöskentelyyn liittyvän osaamisen kehittyminen ei näyttäydykään pelkästään tiedon lisääntymisenä, vaan myös prosessin oppimisena. Vastaajat kokevat, ettei opiskelija opi ainoastaan oppisisältöjä, vaan myös tiettyjä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. (ks. Tynjälä & Collin, 2000; Vaatovaara, 2017.)

Yhteistoteutuksessa on useita erilaisia työelämästäkin tunnistettavia vuorovaikutussuhteita. Ensinnäkin siihen liittyy työ- ja opiskelutovereiden vertaissuhteita, toiseksi siihen liittyy hierarkkisia opettaja-opiskelijasuhteita ja kolmanneksi on mahdollista tunnistaa toteutukseen liittyvä hierarkkinen ohjaaja-opettajasuhde (ks. Sias, 2009, 2). Sosiokulttuurisen oppimisnäkömyksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksellisissa prosesseissa osallistumalla autenttisiin, tai tässä autenttisen kaltaisiin, toimintakäytäntöihin (Brown, Collins & Duguid, 1989; Darrah, 1995).

Hierakkiseksi opettaja-ohjaajasuhteen tekee se, että osapuoliin liittyy erilaisia odotuksia ja rooleja, vaikka kyse ei olekaan varsinaisesti esimies-alaisuuhteesta (esim. Aira, 2012, 53). Vertaissuhteissa voi olla myös valtaeroja, jotka eivät perustu organisatoriseen asemaan. Yhteistoteutuksen hierarkkiset vuorovaikutussuhteet opettajien välillä perustuvat osaamisen eroihin ja erilaiseen valtaan suhteessa opiskelijan ohjaamiseen ja lopputuotukseen (ks. Aira, 2012, 54). Kaikki nämä erilaiset vuorovaikutussuhteet yhtäältä tulevat näkyviksi vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksena. Samalla ne vaativat kukin erilaista vuorovaikutusosaamista.

Vaikka vallan kokemus on subjektiivinen (Aira, 2012, 54), yhteistoteutuksesta puhuttaessa näkyy yhteneväisiä omaan rooliin ja asiantuntijuuteen liittyviä odotuksia ja käsityksiä: ohjaajalla saattaa olla enemmän valtaa, ja valtaerot näkyvät yhteistyössä. Opiskelija voi myös nähdä näissä tilanteissa kehitymässä olevaan ammatti-identiteettiinsä liittyvää ristiriitaisuutta (ks. esim. Virkkala, 2020). Erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijalla on vahvoja ammatti-identiteettitiedotuksia, jolloin oman alan ohjaaja saatetaan nähdä suurempana auktoriteettina kuin tekstitaitojen opettajan.

Kollektiivinen toimijuus akateemisen keskustelun mahdollistajana

Kollektiivinen toimijuus korostaa seminaaritulanteen dialogisuutta, Vastauksissa korostetaan monin tavoin keskustelemista ja sen eri ulottuvuuksia. Vuorovaikutusosaaminen näkyy keskustelun lisääntymisenä seminaaritulanteissa. Ohjaajat puhuvat ”ajattelun kirkastumisesta”, ”keskusteluun innoittamisesta”, ”vertaisoppimisen mahdollistumisesta” ja ”kannustavasta ja hyvästä ilmapiiristä”. Akateeminen keskustelu mahdollistuu ja opiskelijat uskaltavat kommentoivat toistensa töitä tutkimuksina, kun kaikkia tehtäviä ei voikaan kommentoida tutusta kielen ja kirjoittamisen näkökulmasta.

Ohjaajien vastauksissa kuvataan seminaareja nimenoman vuorovaikutustilanteina ja puhutaan opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä yhtenä opetuksen tavoitteista.

Oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti. Siksi myös kyky antaa palautetta ja kyky ymmärtää muiden saaman palautteen sovellusmahdollisuudet omaan tutkimusprosessin ovat tärkeitä. Näin oppimista tapahtuu joka tunti, vaikka aina ei omaa työtä käsitelläkään. Asenteeseen liittyy myös lojaalisuus ryhmää kohtaan, ts. pysytään aikatauluissa, kannustetaan ja kuunnellaan toisia.

Yhteistoteutus työtapoineen korostaa opiskelijoiden aktiivista osallistumista papereista käytävään keskusteluun. Ohjeistetun palautteenannon ja prosessin vaiheittaisuuden koetaan korostavan opiskelijan osallistumista ja antavan opiskelijalle itsenäistä roolia keskustelussa. Opiskelija määrittyy ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi ja keskustelun osapuoleksi. Seminaarien vuorovaikutuksen laatu on niin opiskelijoiden kuin opettajienkin vastuulla. Opiskelija on vastuussa omalta osaltaan siitä, millaiseksi tilanne rakentuu ja millaisen tilan kukin osallistuja saa.

Ryhmän jäsenyys voi näkyä myös niin, että kaikki oppivat toisiltaan. Vertaispalautteen antaja osallistuu palautteen kohteena olevan työn ongelmanratkaisuun, tunnistaa kehityskohteita ja pohtii erilaisia ratkaisuja (Cho, Y.H. & Cho, K., 2011). Mahdollisuuksien ja ratkaisujen pohtiminen antaa usein palautteen antajalle uusia ideoita myös omaan tutkimukseensa. Näin keskustelijat pääsevät kehittämään ajatteluaan ja vuorovaikutustaitojaan (Ragins, 2015). Tiedon tuottajan rooli vaihtelee.

Aineiston vastauksissa näkyy myös viitteitä opetustilanteiden yksisuuntaisesta keskustelusta, jossa orientaatio on se, että opettajat antavat palautetta opiskelijalle, jolloin opiskelija ei ole keskustelussa aktiivinen osallistuja. Tällöin opiskelijan nähdään olevan ymmärtäjä ja oppija, palautteen vastaanottaja ja hyödyntäjä eli ohjaamisen kohde.

Ottaa vastaan palautetta, kuuntelee, pohtii ja on abkera. Mutta tämä ei riitä, sillä Tiedoista tärkeintä on oman alan keskeisen kirjallisuuden ja taiteen tunnistaminen, jotta pystyy syvästi keskusteluttamaan omia tutkimustuloksiaan.

Opiskelijan vuorovaikutusosaaminen määrittyy kuitenkin useimmissa vastauksissa kapeampana kuin ohjaajien. Vuorovaikutustilanteen hierarkisuuden ja osallistujien asiantuntijuuden erojen

vuoksi voidaankin tulkita, ettei seminaarikeskustelussa ole kyse varsinaisesta asiantuntijaosallistujien tasa-arvoisesta tieteellisestä keskustelusta, vaikka se sellaista jäljittelee (Penttinen, 2005, 34).

Kyselyn vastauksissa viitataan ”keskustelulla” moneen eri asiaan: Yhtäältä ”keskustelulla” tarkoitetaan eri toimijoiden välistä keskustelua seminaaritalanteessa. Toisaalta ”keskustelulla” viitataan oppimistavoitteeseen ja taitoon käydä keskustelua. Kolmanneksi ”keskustelua” käydään tekstien välillä ja tekstissä. Yhteistä kaikille näille merkityksille on se, että kyse on asiantuntijamaisesta keskustelusta, jossa keskiössä on argumentointi, analyttisyys, teoreettisyys ja asioiden välisten merkityssuhteiden osoittaminen.

Akateeminen keskustelu on myös kasvokkaista, joko kahdenkeskistä tai ryhmäkeskustelua. Tällöin kyse ei ole yksittäiseen tekstiin liittyvästä palautteesta, vaan tieteelliseen keskustelukulttuuriin sekä tietynlaiseen tiedon tajuun johdattamisesta myös yleisesti (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Ylänne & Paavilainen, 2014, 156–157). Yleensä seminaarikeskusteluja pidetään haastavana. Ohjaajat saattavat kokea, että keskustelua on vaikea saada aikaan, ja opiskelijat kokea, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia akateemiseen ja tarkoituksenmukaiseen keskusteluun. Tyypillisesti keskusteluissa on korostunut arviointi, vaikka pyrkimyksenä on samalla tukea opiskelijaa tutkielman tekemisessä (Penttinen, 2006, 264).

Reflektoidessaan omaa ammatillista toimijuuttaan vastaajat tunnistavat, että uudet ja poikkeavat näkökulmat mahdollistavat ”akateemisen keskustelun”, kun toinen ruokkii omaa ajattelua. Välillä itse kukin heittäytyy jopa oman osaamisalueen ulkopuolelle, mikä usein madaltaa opiskelijankin kynnystä osallistua keskusteluun.

Olen nauttinut seminaareissa käydystä akateemisesta keskustelusta, kun mukana on ollut myös tutkimusta ja tutkielman tekemistä ”toiselta suunnalta” katsova asiantuntija.

Keskustelut yhteisillä kerroilla olen kokenut tosi hedelmällisiksi, niin itselleni kuin opiskelijoillekin.

Keskustelujen akateemisyys pitää sisällään sen, ettei keskustelun kohteena ole yksittäinen opiskelija tai paperi, vaan ne aiheet, jotka paperin myötä tunnistetaan keskustelujen arvoisiksi. Asiantuntijakeskustelussa ei ole niinkään ”oikeaa” tai ”väärää”, vaan enemmänkin erilaisia lähtökohtia, joiden myötä asiat näyttävät erilaisina ja kiinnostavina. Asiantuntijuuden ytimeen nousee näin vaihtoehtojen tarkastelu, uusien tulkintojen tekeminen, kyseenalaistaminen, heittäytyminen ja jopa hulluttelu. Akateeminen keskustelu ei olekaan ryppyotsaista, vaan innoittavaa ja ravistelevaa. Huomionarvioista on siis se, että palautteen merkitys ei enää keskity palautteen antamiseen ja saamiseen, vaan palaute ymmärretään prosessiksi, jossa opiskelijoilla on aktiivinen rooli (Dawson ym., 2019).

Vuorovaikutusosaamisen kannalta keskeiset kuuntelemisen ja toisen keskustelijan huomiointien taidot kehittyvät yhteistoteutuksessa. Se tekee opiskelijalle myös näkyväksi moniammatillisen yhteistyön merkityksen, koska se mahdollistaa keskustelun moninäkökulmaisuu den, jonka taas uskotaan tuottavan opiskelijalle monipuolista ymmärrystä ja tietoisuutta.

Opiskelijatkin oikein janoavat palautetta molemmilta opettajilta

Kyllä kaksi tai useampi ihminen pystyy tarjoamaan opiskelijoille palautetta, ideoita ja ohjeita monipuolisemmin ja värikkäämmiin, kuin yksin opetettaessa.

Opiskelijoille annettava näkökulma olisi paljon suppeampi ja ebkä oma osaamisalue korostuisi liikaakin, minkä seurauksena opiskelijatkaan eivät osaisi ebkä sitoa asioita/vaiheita toisiinsa tai eivät saisi käsitystä siitä, mitä kaikkea tutkimuksen tekemiseen liittyy.

Yhteistyö ei määritykään pelkästään erilaisten näkökulmien yhteensovittamisena, vaan yhteisenä toimintana yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin juuri vuorovaikutustaidot nousevat keskiöön. Useissa kyselyn vastauksissa oli nähtävissä, että vuorovaikutuksen osapuolina on kaksi tasaveroista toimijaa, joiden asiantuntijuus yhdessä tuottaa sellaista asiantuntijuutta, jota kumpikaan ei yksin ja erikseen edusta. Moninäkökulmaisuus laajentaa myös osapuolten omaa toimijuutta.

Rajoja ylittävä toimijuus

Tutkimusprosessin yhteisohjaaminen muokkaa toimijuutta

Akateemisessa ympäristössä oppinäytetöiden ohjaaminen ja erityisesti tutkimusprosessin ohjaaminen on vahvasti liittynyt tiettyyn profession, asemaan ja tilanteeseen. Näitä perinteitä vaalitaan ja varjellaan. Niinpä ei ole liian uskaliaista tulkita, että mahdollistamalla tekstitaitojen opettajalle paikan tutkimusprosessin ohjaamisessa rikotaan institutionaalisia rajoja.

Yhteisohjaaminen edellyttää avointa asennetta, jolloin jokainen osallistuja on valmis oppimaan toiselta, valmis punnitsemaan aikaisempia näkemyksiään ja valmis tekemään asioita toisin. Tällaista yhtäaikaista toimintaa autenttisessa oppimisympäristössä pidetään merkityksellisenä ammatillisuuden kehittymiselle. Erityisesti erilaisten dialogisten ohjauskeskustelujen nähdään vahvistavan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2010.)

Tunnistan ja tulkitseen siis, että ammatillisen toimijuuden ja erilaisten rajojen uudelleen asettamista tapahtuu yhteistyön myötä. Kyse on tässäkin kollektiivisesta toimijuudesta, mutta nimeän tämän erilliseksi toimijuudeksi, jotta vuorovaikutukseen perustuva ja vuorovaikutuksessa rakentuva kollektiivinen toimijuus erottuisi tiedollisesti ja institutionaalisesti rakentuvasta kollektiivisesta toimijuudesta, joka aineiston valossa rikkoo monin tavoin perinteistä toimijuutta.

Ohjaajat nimeävät vastauksissaan yhteistoteutusten vahvistaneen opiskelijoiden tutkimuksellisia valmiuksia. Tekstitaitojen näkökulman katsottiin tukevan ja kehittävän aiempaa paremmin opiskelijoiden tieteellistä ajattelua, tutkimusprosessin ymmärtämistä ja kykyä raportoida tutkimuksestaan luotettavasti.

Opiskelijoilla on havaittu olevan vielä maisterivaiheessa vaikeuksia käsitellä keskeisiä tutkimuksen peruskäsitteitä (Murtonen, 2015). Ongelman tästä tekee se, että yliopiston tärkeimpänä tehtävänä pidetään juuri opiskelijoiden tieteellisen ajattelun tukemista, mihin katsotaan kuulu-

vaksi 1) tieteellisen toiminnan peruseriaatteiden ymmärrys, 2) tiedon episteemisen luonteen ymmärtäminen, 3) tutkimustaidot, 4) tutkimustietoon perustuvat päätöksentekotaidot ja 5) alakohtainen ymmärrys (Murtonen & Salmento, 2019). Lisäämällä opettajien keskinäistä yhteistyötä voitaisiin helpottaa tätä ongelmaa.

Vastauksissa perinteisestä työnjaosta poikkeavan toiminnan nähtiin helpottavan opiskelijoiden tutkimuksen peruskäsitteiden ymmärtämistä ja soveltamista.

Erityisesti olen arvostanut sitä, kuinka tekstitaitojen opettaja on asettanut opiskelijoiden ns. metodiset ja teoreettiset valinnat oikeille paikoilleen prosessissa ja tekstissä, esimerkiksi mikä teoreettinen asia liittyy tutkimusongelmaan, analyysiin ja mikä tutkimustulosten pohdintaan.

Vastauksissa toistuu luetun tiedon ja oman tekemisen välisen suhteen selittäminen eli tiedon soveltaminen. Vastaajat toteavat, että ”tutkimuksen ja aineiston analyysin konkreettinen tekeminen on tullut juuri yhteistyökuvion kautta” mukaan ohjaamiseen ja opetukseen. Samoin teoreettis-metodologisten valintojen nimeämisen ja soveltamisen katsottiin tulleen mukaan nimenomaan tekstitaitojen ja seminaarin yhteystoteutuksessa. Ohjaajat tulkitsevat, etteivät opiskelijat tuota vain entistä ymmärrettävämpää tai norminmukaisempaa kieltä, vaan ”systemaattinen aineiston analyysi ja metodityöskentelyn kurinalaisuus saavutettaisiin huomommin tai se jäisi kokonaan saavuttamatta ilman yhteisopettamista”. Kyselyyn vastanneet ohjaajat luettelevat yhteistyön tuottaneen sisällön kannalta ”kaikkea tutkimuksen tekemiseen liittyvää”. Vastauksissa todetaan, että ”tutkimuksen tekemisen prosessi ja kirjoittamisen prosessi havainnollistuvat paremmin”.

Yhteistoteutus mahdollistaa perinteistä työnjakoa rikkovan toimijuuden, jossa yhteistyöhön osallistuvat eivät vain huolehdi omasta osaamisalueestaan, vaan uskaltavat käyttämään asiantuntijuuttaan monipuolisesti institutionaalisten oletusten ja odotusten vastaisesti. Näin esimerkiksi tutkimuksen eri vaiheiden tunnistamista ja nostamista keskustelun ja ohjaamisen kohteeksi pidetään erityisesti yhteistyön ansiona.

Tutkimuksen vaiheiden on usein nähty kuuluvan niin sanottuun tutkijan hiljaiseen tietoon ja yksinäiseen puurtamiseen kuuluvaksi. Yhteistoteutuksessa vaiheet saavat hahmon ja paikan. Analyysista ei vain lueta, vaan se suunnitellaan, tehdään ja selitetään. Analyysin tulokset näytetään raakahavaintolistoina, jolloin kaikilla osallistujilla on mahdollisuus nähdä, miten tulkitoihin on päädytty.

Tekstitaitojen opettajan vastuulla nähtiin olevan ”analyysi- ja kirjoitussuunnitelmien tekeminen”, ”asiantuntijuuden tuominen analyysi- ja kirjoitusprosessin suhteen” ja ”analyysiprosessin edistämisen”.

Hänen (tekstitaitojen opettajan) vastuulla on tekstitaidot, mikä sisältää kirjoittamisen suunnittelun mikä lähtee tutkimusasetelmasta analyysisuunnitelmasta kirjoittamisen aloittamiseen. Opiskelijoiden ohjaaminen tekstin tuottamisen perusteisiin eli ensin hyvä tutkimus ja sitten raportoidaan.

Tulkitsen, että tutkimusasetelmaan ja aineiston analyysiin liittyvien asioiden määrittäminen

tekstitaidon opettajan vastuulle, on ammatillisen toimijuuden näkökulmasta rajoja rikkovaa ja sen uudelleen määrittymistä.

Ammatillisen toimijuuden uudelleen määrittymiseen liittyy myös se, että vastauksissa ohjaajat näkivät myös itse oppineensa tekstitaitojen opettajalta tutkimusprosessin kannalta oleellisia sisältöjä. Tekstitaitojen näkökulman on koettu auttaneen hahmottamaan tutkimuksen vaihteellisuutta uudella tavalla. Myös pohjatyön eli tutkimuksen ja kirjoittamisprosessien erillisyyden tunnistamista pidetään tekstitaitojen tuottamana oppina.

Olen oppinut, mistä tutkimuksen tekemisessä oikeastaan on kyse

Olen oppinut, miten koko prosessi toimii.

Tämä (yhteistoteutus) on auttanut minua ymmärtämään paremmin sen, mistä tutkimuksen tekemisessä oikeastaan on kyse ja miten koko prosessi toimii. Lisäksi olen oppinut paljon myös itse tekstitaidoista.

Uuden oppiminen laajentaa ja kehittää omaa ammatillista toimijuutta. Tutttujen asioiden sanoittaminen uusin tavoin tai itselle vieraat lähestymistavat syventävät ja monipuolistavat omaa osaamista.

Olen oppinut, että tutkimuksen tekeminen ja raportointi ovat eri asioita.

Yhteisopettaminen laajentaa omia näkökulmiani ja opin uusia asioita. Opin tietämään, mitä tapahtuu, miten toimitaan ja miten ajatellaan oman osaamisalueeni ulkopuolella. Saan tutkimuksen tekemisestä ja tutkimusprosessista laajemman ja perehtyneemmän käsityksen. Yhteisopettaminen tuo subteellisuudentajua :)

Opettajien vertaisoppiminen yhteisopettamisessa on innostavaa. Näin opettaminen on aina myös oppimista. Suosittelen yhteisopettajuutta mahdollisimman monialaisesti.

Kyselyn vastauksissa oli tunnistettavissa se, että yhteistyö tekstitaitojen kanssa ei ole vain lisännyt ohjaamisen valmiuksia, vaan on myös muuttanut aiempia käsityksiä tutkimuksen teosta ja tutkimuksen raportoinnista ja sen myötä opinnäytetöiden ohjaamista. Muutokset liittyvät nimenomaan prosessin ohjaamiseen, niin tutkimus- kuin kirjoittamisprosessienkin.

Akateemiselle asiantuntijuudelle tulisikin olla tyypillistä dynaamisuutta ja jatkuva kehittyminen. Puhutaan ongelmanratkaisukyvyistä, kun kuvataan asiantuntijan työskentelyä. Toimiessaan tällä tavalla asiantuntijat tuottavat uusia käsitteitä ja menetelmiä. (Bereiter & Scardamalia, 1993, 78–82.) Yhteistyötä tukevat opetusmenetelmät ja -tilat ja yhteiseen tiedonmuodostukseen pyrkivät tutkivan oppimisen mallit, ovat tutkimustenkin mukaan osoittautuneet tehokkaiksi nimenomaan tällaisia ongelmanratkaisutaitoja kehitettäessä (esim. Lehtinen, McMullen & Gruber, 2019; Lonka & Ketonen, 2012) ja geneeristen taitojen oppimisessa (Tynjälä, 2017).

Yhteistoteutuksen keskeisintä ydintä ovat yhteiset palautekeskustelut ja vertaispalaute. Yhteistoteutuksen alkuvaiheessa ohjaajat tunnistivat olevansa oppiaineen edustajina jonkinlaisessa valvojan roolissa: he kokivat tärkeänä sen, että kuulivat, millaista palautetta opiskelijat saavat, että heillä oli mahdollisuus myös osallistua toisen opettajan antamaan palautteeseen. Toiminnan vakiintuessa tällainen asenne väheni.

Palautekeskustelu yhtenäistää osapuolten asemaa ja mahdollisuuksia antaa palautetta. Keskustelun osapuolia ovat toiset opiskelijat, tekstitaidon opettaja ja työn ohjaaja. Seminaaritalanteessa ei siis korostu perinteinen professionaalinen asiantuntijuus, vaan paremminkin refleksiivinen asiantuntijuus, koska lopullinen palaute muodostuu yhdessä ja kulloisessakin sosiaalisessa tilanteessa. Keskustelulle on myös ominaista se, ettei se sisällä lopullista totuutta, vaan kukin hyödyntää saamaansa palautetta tapauskohtaisesti. (Isoherranen, 2012, 59–62.)

Kenenkään opettajan palaute ei ainakaan tieteellisten sisältöjen osalta ole yleensä viimekätinen totuus, vaan hänen (opiskelijan) pitää myös pystyä arvioimaan saamaansa palautetta (opiskelijoilta ja opettajilta) ja poimimaan sieltä olennainen.

Keskustelun ei nähdä olevan kenenkään yksittäisen toimijan varassa tai johtamaa. Myös opiskelijan toiminnan ja roolin korostuessa tulee tilaa erilaisille toimijoille, ja toimijuuden uudelleen määrittely mahdollistuu.

Tekstitaitojen metakäsitteet toimijuutta muokkaamassa

Rajoja rikkovan kollektiivisen toimijuuden ytimessä tunnistan kunkin yhteisohjaamiseen osallistuvan käsitevarannon, tavan puhua tutkimuksesta ja tekstistä. Tulkitseen, että tekstitaitojen opettaja oman alansa metakäsitteitä soveltamisella ohjaustilanteessa löytää paikkansa ohjaajan rinnalla. Näin ikään kuin rinnasteisilla välineillä eri osapuolet ohjaavat tutkimusprosessia yhdessä. Tässä luvussa käsitellään keskeisesti juuri tekstin ja tekstin tuottamisen käsitteitä, koska niiden soveltaminen ohjaustilanteeseen poikkeaa totutusta.

Yleisesti opinnäytetyöskentelyn tavoitteena on tarjota geneerisiä taitoja, jotka ovat alasta riippumattomia. Tällaisina tavoiteltavina taitoina tai valmiuksina voidaan pitää kieli- ja tekstitietoisuutta, vuorovaikutustaitoja, tiedonhankintataitoja, uuden oppimisen ja soveltamisen taitoa ja projektiosaaminen (Virkkala, 2020, 19). Yhteistoteutuksen myötä tutkimusta ohjataan tutkimuksen käsittein ja kirjoittamista kirjoittamisen ja tekstin käsittein. Aineiston vastauksissa vastaajat puhuvatkin tekstin rakenteesta, tyylistä, kielenhuollosta, tekstin suunnittelemisesta, tulosten pohtimisesta, luvuista ja tekstin ymmärrettävyydestä.

Metakäsitteiden monipuolinen ja systemaattinen käyttö seminaareissa voisi olla yksi avainmuotoilla palaute ymmärrettäväksi ja hyödynnettäväksi. Palaute on ymmärrettävä, jos kaikki osapuolet ymmärtävät, mihin palaute kohdentuu, miksi se on annettu ja millaisia toimia se ehdottaa. On tärkeä tunnistaa, milloin palaute kohdentuu tutkimukseen ja milloin tekstiin. Näiden yhteydessä käytetään erilaisia metakäsitteitä.

Viime vuosina on alettu puhua kieli- ja tekstitietoisuudesta. Kielitietoinen asiantuntija ymmärtää kielen yhteisön toiminnan, merkityksenannon ja tulkinnan välineenä (Karvonen, 1995,

546–547). Vain kielen keinoin päästään keskustelemaan ymmärrettävästi opinnäytetyöskentelyn eri tasoista. Tekstilajitietoinen kielenkäyttäjä näkee yksittäiset kielelliset, visuaaliset ja muut valinnat myös tekstilajivalintoina ja osaa tulkita niitä tekstilajilähtöisesti. (Heikkinen, 2013.)

Tekstikäytänteisiin, kirjallisuuden käyttötapaan, lähdeviittemerkintöihin tai ulkoasuun liittyvät odotukset eivät siis ole vain sääntöjä, joita tulee noudattaa, vaan niillä on merkityksiä, jotka on tunnistettavissa ja ymmärrettävissä tekstilajista käsin.

Vastaajat kokevat oppineensa käyttämään kieleen ja tekstiin liittyviä metakäsitteitä, tekemään puheessaan eron tutkimuksen ja tekstin välillä. Erityisesti asiantuntijan tai sellaiseksi pyrkivän tekstin äärellä onkin syytä muistaa erilaisten taitojen prosessimaisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Vastauksissa mainitaan esimerkiksi laajentunut tekstitaitojen ymmärrys.

Olen oppinut, mistä tekstitaidoissa on kyse.

Olen saanut vahvistusta aikanaan tohtorikoulutuksessa saamilleni kirjoitus- ja tekstitaidoille - -

Yhteistyön myötä tutkielman teksti ei ohjauksessa korostunut. Jonkinlaisena saavutuksena voisi pitää sitä, että tekstitaitojen opettaja vähensi seminaarityöskentelyssä tekstikeskeisyyttä ja vei painopistettä tutkimusprosessin tarkasteluun. Aineiston perusteella niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin taito ”tarttua paperiin” kehittyi kuitenkin yhteistoteutuksessa. Kaikki oppivat toisiltaan. Ohjaajat kokevat, että tekstin kommentoinnin taito ja tekstin käsitteiden hallinta kehittävät myös heidän ohjaamisen valmiuksiaan.

Yhteenveto

Moniammatillisen yhteistyön nimeen vannotaan monilla aloilla. Tulevaisuuden ohjaamisprosesseissa voisi soveltaa moniammatillisuutta aiempaa enemmän. Yhteistyössä eri toimijat tulisivat tietoisiksi omaa toimintaansa säätelevistä kognitiivisista prosesseista ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan (Tiuraniemi, 2002, 5). Yhdessä toimiminen ja rajoja ylittävä työ suuntaavat painopisteen asiantuntijakeskeisyydestä asiantuntijoiden vuoropuheluun (Huhtasalo, 2019, 47). Yhteistyön tuloksena eri toimijat voisivat myös keskittyä toimimaan vahvuusalueillaan ja opiskelijan rooli korostuisi. Yhteistyön myötä opinnäytetyöskentely voisi tulla ymmärteyksi monipuolisesti tutkimuksellisinä taitoina sekä sosiaalisten tilanteiden hahmottamisena (esim. Luukka, 2004).

Yhteistyöprosessi sisältää aina neuvottelua yhteistyön tavoitteista, niihin tähtäävistä toimintatavoista ja vastuista. Neuvottelut tapahtuvat eksplisiittisesti esimerkiksi suunnittelupalaverissa, mutta niitä käydään myös implisiittisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Aira, 2012, 139.) Suunnitteluun liittyvissä neuvotteluissa tavoitellaan yhteisymmärrystä, jotta opetusjärjestelyt on mahdollista toteuttaa. Kuitenkaan jokaisessa tilanteessa ei ole tarpeen tavoitella yhteisymmärrystä, ei ainakaan heti, koska liiallinen yhteisymmärrys häivyttää todelliset näkökulmaerot (Juhila, 2001, 105–130). Pyrkiminen liian nopeasti yhteisymmärrykseen ei ehkä anna tilaa keskustelulle, perusteluille ja uusien ratkaisujen etsimiselle, kollektiiviselle tai pedagogiselle toi-

mijuudelle. Tarpeeton yhteisymmärryksen tavoittelu voi jopa näyttäytyä vallankäyttönä, jossa se, jolla mielletään olevan käsky- tai asiantuntijavaltaa muita enemmän, sanoisi viimeisen sanan. Rajoja rikkova toimijuus mahdollistaa uusien käytänteiden syntymisen.

Sopimukset, niin ääneen lausutut kuin piilossa muodostuneetkin, ovat voimassa kuitenkin pitkälle vain ajallisesti ja tilanteisesti (Aira, 2012, 139). Yhteisesti rakennettu ja rakentuva ammatillinen toimijuus ei näytä muuttavan merkittäväällä tavalla kontekstin ulkopuolella olevia yliopiston käytänteitä, asiantuntijuuden merkityksiä, toimijuuksia ja institutionaalisia valtarakenteita. Ammatilliselle toimijuudelle annetut uudet merkitykset eivät kokemukseni mukaan ainakaan heti ulotu yksittäistä seminaaria laajemmalle.

Vaikka yhteistoteutus haastaa perinteisen käsityksen ammatillisuudesta ja vaikka eri toimijat ovat selvästi tulleet yhteistyön myötä tietoisiksi omaa toimintaansa säätelevistä kognitiivisista prosesseista ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan, yksittäiset yhteistoteutukset eivät riitä muuttamaan perinteisiä asiantuntijuuden määritelmiä. Vaikka yhteistoteutuksia on useassa tiedekunnassa ja oppiaineessa ja toteuttajia jo kymmeniä, toiminnan tulisi laajeta muuallekin, jotta muutokset olisivat nykyistä näkyvämpiä ja pysyvämpiä. Onhan ammatillisen keskustelun suuntana dialogisuus ja tasavertaiset suhteet, joihin opiskelijan olisi tarpeen jo opintojensa aikana sosiaalistua (Mönkkönen, 2002, 57).

Yhteistoteutuksen osapuolten toiminta ja yhteistyön osapuolille annettavat merkitykset heijastavat monin tavoin perinteisiä valta-asetelmia. Valta voi myös institutionalisoitua ja kiteytyä vallan rakenteiksi ja mekanismeiksi (Eteläpelto, ym., 2011, 19). Mikäli vakiintuneita toimintatapoja, esimerkiksi seminaarikäytänteitä ja ammatillisuutta, ei haasteta, valta institutionalisoituu. Esimerkiksi yliopistot erilaisine vakiintuneine käytäntöineen voidaan nähdä vallankäytön alustoina, jotka rajoittavat ja kutistavat yksilöiden toimintamahdollisuuksia. Institutionalisoitunut valta kutistaessaan asiantuntijoiden toimintamahdollisuuksia hukkaa resursseja.

Vaikka aineisto on ollut tässä tutkimuksessa varsin suppea ja kyselyyn vastanneet edustavat monella tapaa yhtenäistä vastaajajoukkoa, näen, että tiedekuntarajoja ylittävä ohjaamisen yhteistyö luo mahdollisuuksia haastaa institutionalisoitunutta valtaa. Se kutsuu yksittäisiä toimijoita hyödyntämään täysimääräisesti omaa osaamistaan ja kyvykkyyttään. Onneksi akateemisen yhteisön toimintavapaus ei ole yksinomaan valtarakenteiden säätelemää (ks. Eteläpelto, ym., 2011, 19).

Lähteet

Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussubteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä: Studies in humanities 179. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. painos). New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32–42. Saatavilla <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Darrah, C. (1995). Workplace training, workplace learning: a case study. *Human Organization* 54(1), 31–41. Saatavilla <https://doi.org/10.17730/humo.54.1.b157846883363978>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9–30). Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214. Saatavilla <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fook, J. (2005). Kriittisen reflektion käyttömahdollisuuksista. *Sosiaalialan menetelmien arviointi 1/2005*, 4–10.
- Heikkinen, V. (2013). Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Kielikello 1/2013*, 4–6.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssi digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika* 13(4), 45–63. Saatavilla <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Imants, J., & Van der Wal, Merel M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsinki: Unigrafia. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Juhila, K. (2001). Neuvot ja pulmat lastensuojelutyössä. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.), *Auttamistyö keskusteluna* (s. 105–130). Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, P. (1995). Mistä puhutaan, kun puhutaan teksteistä? Väitöksenalkajaiselämä. *Virtittäjä* 99(4), 545–554. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/virtittaja/article/view/38825>
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. (2014). Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 25–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2010). The relationship between environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78(2011), 21–30. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Lehtinen, E., McMullen, J. & Gruber, H. (2019). Expertise development and scientific thinking. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (s. 179–202). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 63–74. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10138/232980>

- Luo, Y. (2005). Toward coopeition within a multinational enterprise: a perspective from foreign subsidiaries. *Journal of World Business*, 40, 71–90. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2004.10.006>
- Luukka, M-R (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim), *Hüiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ibana kirjoittamisen opetus* (s. 145–160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII.
- Murtonen, M. (2015). University students' understanding of the concepts empirical, theoretical, qualitative, and quantitative research. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 684–698. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1072152>
- Murtonen, M. & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (s. 3–29). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Murtonen, M. (2020). Korkeakoulupedagogiikka voimavarana. Juhlaluento. *Yliopistopedagogiikka*, 2020. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/09/03/korkeakoulupedagogiikka-voimavarana/>
- Mönkkönen, K. (2002). *Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja. E, Yhteiskuntatieteet, 94.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupubetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 269. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus*, 3/2006, 264–275.
- Ragins, B. R. (2015). Editor's comments: Developing Our Authors. *Academy of Management Review*, 40(1), 1–8. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2014.0477>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYPro.
- Saaristo, K. (2000). *Avoim asiantuntijuus: ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sias, P. M. (2009). *Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Univ. Oul.E 194, 2020. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.), *Taitavan toiminnan psykologia* (s. 165–195). Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuskasvatus*, 20(4), 293–305. Saatavilla <https://doi.org/10.33336/aik.93313>
- Tynjälä, P. (2017). Pedagogical Perspectives in Higher Education Research. Teoksessa P. Teixeira & J. Shin (toim.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (s. 1–6). Dordrecht: Springer. Saatavilla https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_170-1.

Vaattovaara, J. (2017). Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kielitaito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in a increasingly unequal society* (s. 298–319). AFinLA:n vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75.

Vesterinen, M-L. (2002). *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 196. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1300-7>

Virkkala, S. (2020). *Yhteisöpedagogiksi tuleminen tarinat. Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta yhteisöpedagogiopintojen aikana*. Jyväskylä: JYU DISSERTATIONS 281. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8286-7>

Vähäsantanen, K., Eteläpelto, A, Paloniemi, S., Hökkä, P. (2017). Toimijuus ja oppiminen ohjelmistoammattilaisen työssä. Teoksessa K. Vähäsantanen, A. Eteläpelto, S. Paloniemi & P. Hökkä (toim.), *Ammatillinen toimijuus Rakenne, mittari ja tuki* (s. 49–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

KANSAINVÄLISTYMINEN INTERNATIONALIZATION

Korkeakouluopiskelijoille monipuolisempi kielivaranto digipedagogiikan keinoin KiVAKO-hankkeessa (2018–2021)

Laura Senni

Viimeisen kymmenen vuoden aikana suomalaisten kielitaidot ovat supistuneet ja kansallinen kielivaranto on selkeästi köyhtynyt, toteaa professori emerita Riitta Pyykkö vuonna 2017 julkaistussa Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (Pyykkö, 2017). Pyykön toteuttaman tutkimuksen mukaan kielivalinnat ovat yksipuolistuneet kaikilla koulutusasteilla. Jos aiemmin vielä merkittävä määrä oppilaita valitsi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi saksan, espanjan tai venäjän, tilanne on tänään aivan toisin: valtaosa (yli 90 %) oppilaista peruskoulussa ja lukiossa opiskelee ensimmäisenä vieraana kielenä englantia. Muita kieliä opiskellaan muutaman kurssin verran lukiossa tai niitä aloitetaan vasta korkeakoulussa. Tämän tilanteen seurauksena suomalaisista korkeakouluista valmistuneet siirtyvät työmarkkinoille aiempaa kapeammilla kielitaidoilla, jotka usein rajoittuvat siis pelkkään Englantiin.

Se, ettei työelämässä osata käyttää käytännössä muita vieraita kieliä kuin englantia, on selkeästi ristiriidassa nykyisten työmarkkinoiden vaatimusten kanssa. EU-komission toteuttamasta raportista (2017) käy ilmi, että monilla työnantajilla on nykyään vaikeuksia löytää hakijoita, joilla olisi tarvittavia kielitaitoja. Vahvan englannin kielen osaamisen lisäksi hakijoiden olisi osattava myös toinen vieras kieli sujuvasti, eli CEFR:n tasoilla C1 ja C2. Raportin mukaan eri aloilla tarvitaan tietenkin erilaisia kieliä, mutta kielitaitoisia työntekijöitä arvostetaan myös yleisesti kulttuuriosaamisen ja kulttuurienvälisen viestintätaitojen vuoksi.

Pyykön selvitykseen liitettiin pitkä lista suosituksista, joilla erilaiset tahot voisivat yrittää parantaa kielivarannon huolestuttavaa tilaa. Näistä suosituksista se, joka käyttöön otollaan aiheutti eniten muutoksia ja keskustelua, on ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen varhentaminen peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Varhentaminen aloitettiin 2019, mutta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta se ei tuottanut haluttua tulosta: muun muassa OAJ:n toteuttamasta kyselystä käy ilmi, että käytännössä englannin kielen opiskelu aloitetaan nyt aikaisemmin ja muita kieliä valitaan ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi vain harvoin eikä siis kielivarannon kaventumista saatu kuriin (Lievonon, 2021). Keskustelu kielen opiskelun varhentamisesta sekä yleisesti suomalaisesta kielivarannosta nousi esille paitsi kielenopettajien omissa kanavissa (esimerkiksi Kieliverkosto omisti teemavuoden 2020 Suomen kielivarannolle¹) myös Suomen valtamediassa. Lukuisissa kirjoituksissa korostetaan monipuolisen kielitaidon merkitystä esimerkiksi tasa-arvoisen yhteiskunnan ja koulutuksen osana (Turun Sanomat, 2021), taidon tärkeyttä, tai jopa välttämättömyyttä työelämässä (Aamuposti, 2021; Etelä-Suomen Sanomat, 2021). Se nähdään

¹ <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkostossa-tapahtuu/kieliverkoston-vuoden-2020-teema-on-suomen-kielivaranto>

mediassa myös työkaluna, joka edistää kriittistä medialukutaitoa (Helsingin Sanomat, 2021b). Niin ikään Helsingin Sanomien haastattelussa Suomen Yrittäjien toimitusjohtaja Mikael Pentikäinen toteaa, että englanti ”on tavallaan itseäänselvyys [...]. Se näyttää olevan yrityselämän kansainvälinen kotikieli. Muu kielitaito sen päälle on jokaisen työmarkkina-arvoa vahvistava asia.” (Helsingin Sanomat, 2021a.)

Korkeakoulujen kieli- ja viestintälaitoksilla näyttäisi olevan jo nyt ja myös tulevana vuotena keskeinen rooli opiskelijoiden monipuolisten kielitaitojen kehittämisessä. Pyykön suositusten joukosta löytyy myös korkeakouluille suunnattu ehdotus. Pyykön mukaan vähemmän opiskeltujen kielten opetusta tulisi kehittää korkeakoulujen yhteistyönä ja digitaalisen pedagogiikan työkaluja hyödyntäen. KiVAKO-hanke² on pyrkinyt saavuttamaan juuri tätä tavoitetta, ja rohkenen sanoa, että hankkeen tulosten myötä on otettu monta askelta oikeaan suuntaan. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen KiVAKO-hanketta erityisesti monikielisuuden näkökulmasta. Kirjoituksessani väitän, että monikielisyys näkyy hankkeen päätavoitteissa, työskentelytavoissa sekä lopputuloksissa ja että hanke on edistänyt suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden kielivärrän kehittämistä merkittäväällä tavalla.

Mitä tarkoittaa ’monikielisyys’?

Kun puhutaan Suomen kielivärränosta, saatetaan helposti unohtaa, että Suomen kielet eivät ole pelkästään viralliset kansalliskielet suomi ja ruotsi. Saamen kielet, romanikieli, suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli sekä karjalan kieli ovat autoktonisia ja niiden puhujien kielillisistä oikeuksista säädetään eri laeissa³. Suomessa puhutaan myös monia muita kieliä: Tilastokeskuksen mukaan vieraskielisten osuus väestössä on kasvanut vuodesta 1980 lähtien jatkuvasti ja viimeisen kymmenen vuoden aikana se on melkein kaksinkertaistunut. Vuonna 2021 Suomessa asuvat vieraskieliset ihmiset olivat 8,3 % koko väestöstä⁴. Vieraskielisten asukkaiden myötä Suomessa puhutaan tällä hetkellä noin 160 eri kieltä. Ei ole siis liian kaukaa haettua väittää, että Suomi on monikielinen maa. Tätä väittää myös Pyykkö (2017, 16) selvityksessään, jossa monikielisyttä määritellään seuraavasti:

Monikielisyys on tilanteista, ja yksilön kaikenlainen monikielisyys tulisi tunnustaa, hyväksyä ja nähdä voimavarana. Yhteisössä monikielisyys edellyttää oman ja muiden osaamattomuuden hyväksymistä. Kielet voivat toimia erikseen rinnakkain tai puhujat voivat käyttää kaikkea kielitaitoaan joustavasti. Kieli on resurssi, jota ihminen voi käyttää vuorovaikutuksessa eri tilanteissa eri tavoin, jopa kieliä yhdistellen, ja oppijan ensikieli ja kulttuuri saavatkin näkyä. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että ”kaikki käy”. Kielikäsitteessämme tulisi olla tilaa sekä monikielisyydelle, rinnakkaiskielisyydelle että oikeakielisyydelle.

² <https://www.kivanet.fi/hanke/>

³ Kotimaisten kielten keskus (<https://www.kotus.fi/kielitieto/kiellet>).

⁴ Tilastokeskus: Väestökielen mukaan 1980–2021 (https://www.stat.fi/til/vaerak/2021/vaerak_2021_2022-03-31_tau_001_fi.html).

Monikielisyden käsite ei ole sinänsä uutuus kielten didaktiikan tutkimuksessa. 1960-luvuilla kielitieteellinen tutkimus keskittyi ensisijaisesti L2:n eli ensimmäisen vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen ja käsitteli kaikki sen jälkeen opitut kielet lisäämällä ne ikään kuin matemaattiseen yhtälöön: monikielisyys = L1 + L2 + L3 ... + Ln. Silloisen käsityksen mukaan äidinkieli sekä kaikki muut vieraat kielet sijoittuivat puhujan aivoissa eri lokeroihin eivätkä vaikuttaneet toisiinsa. Jo 1980-luvulla kuitenkin nousi esille käsitys monikielisydestä, jota pidetään nykypäivänäkin totena: kaikki opitut kielet ovat aivoissa yhteydessä keskenään ja vaikuttavat toisiinsa ja uuden kielen oppiminen tapahtuu aina kaikkien osattujen kielten pohjalta, mukaan lukien äidinkieli. Kaikki kielet eivät ole samassa asemassa eikä monikielinen ihminen osaa kaikkia kieliä yhtä hyvin, mutta hän osaa hyödyntää niitä saavuttaakseen viestintätavoitteitaan. Oksaar (1980, 43) kuvailee tätä prosessia käsitteellä ”funktionaalinen monikielisyys” (*funktionale Mehrsprachigkeit*):

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, ja nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.

Monikielisyyttä käsitellään myös eurooppalaisessa viitekehyksessä eli CEFR:ssa. Alkuperäisessä, vuonna 2001 julkaistussa dokumentissa monikielisyden käsite kuvataan englanniksi sanalla *plurilingualism*⁵ ja monikielisen ihmisen taitoja kuvataan näin: “as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, [...] he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.” (Euroopan neuvosto, 2001, 4) CEFR:n mukaan kielten opetuksen tavoitteena on oppilaiden kielirepertuaarin (*linguistic repertory*) rakentaminen. Tämä toki edellyttää, että tarjolla olisi monipuolista kielikoulutusta, joka mahdollistaa oppilaiden ja opiskelijoiden monikielisen taidon kehittymistä. Viitekehyksen alkuperäinen versio ei käsittele monikielisyyttä sen tarkemmin eikä tarjoa konkreettisia ehdotuksia tai työkaluja monikielisen ihmisen kielitaitojen kehittämiseen ja arvioimiseen.

Alkuperäistä eurooppalaista viitekehystä kehitettiin ja täydennettiin, ja vuonna 2018 ilmestyi päivitetty versio *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Euroopan neuvosto, 2018). Yksi uudemman version tärkeimmistä uutuuksista on monikielisyyteen ja kulttuuriseen osaamiseen liittyvät uudet kuvaimet: ***Building on pluricultural repertoire***, ***Plurilingual comprehension*** sekä ***Building on plurilingual repertoire***. Kuvaimien avulla korostetaan, että jokainen yksilö omaa moninaisen kielivarannon, jossa kaikki kielet liittyvät toisiinsa ja kaikkia kieliä voidaan hyödyntää

⁵ Viitekehyksessä *multilingualism* ja *plurilingualism* määritellään erikseen, mutta molemmista käsitteistä käytetään suomeksi sana ”monikielisyys”. *Plurilingualism*-termin suomenkieliseksi käännökseksi on ehdotettu mm. ”useakielisyys” (Inha & Mattila, 2018).

tilanteesta ja kielikohtaista taitotasosta riippuen viestintätavoitteen saavuttamiseksi. Vaikka oppijan taitotaso ei olisi samaa kaikissa kielissä, ”[v]ähäisestäikin osattua kieltä voidaan usein hyödyntää toisen kielen tukena, varsinkin jos kielet ovat keskenään sukulaiskieliä. Yksilö osaa myös yhdistää ja hyödyntää kieliä luovasti ja käyttää eri kieliä rinnakkain eli kieleillä. Monikielisyys ja kieleily tukevat viestin välittämistä (mediaatiota) myös tilanteessa, jossa osapuolilla ei ole yhteistä kieltä.” (Opetushallitus, 2018.) Kielivarannon rinnalla jokaisella oppijalla on myös kulttuurivaranto, joka on ”yhdistelmä yleismaailmallista tietoa, sosiokulttuurista tietoa ja kulttuuritietoisuutta. Kulttuurinen osaaminen auttaa selviämään toiseuden kanssa (engl. *otherness*) tunnistamalla ja ymmärtämällä, mitä samaa ja erilaista eri kulttuureiden välillä on. Kulttuurinen osaaminen auttaa siis myös tilanteessa, jossa yksilö tuntee irrallisuutta ympäröivästä kulttuurista.” (Opetushallitus, 2018.)

Jotta henkilö voisi hyödyntää monikielistä osaamistaan, hänen tulee luonnollisesti osata monta kieltä – jopa vähäinen osaaminen riittää. Mahdollisuus monipuolisen kielivarannon rakentamiseen tulisi olla tarjolla kaikilla koulutusasteilla, ja oppilaita tulisi kannustaa kielten oppimiseen eri tavoilla. Monikielinen henkilö osaa kommunikoida eri kielillä, tuntee eri maiden kulttuurisia piirteitä ja lisäksi kykenee kulttuurienväliseen mediaatioon (*cross-cultural mediation*, Euroopan neuvosto, 2018) eli merkitysneuvotteluun eri kielten ja kulttuurien välillä. Monikielisyydellä on siis useita ulottuvuuksia, joista on selkeää ja konkreettista hyötyä korkeakouluopiskelijoille kaikilla koulutusaloilla, sekä opintojen aikana että opintojen päätyttyä.

Monikielisyys KiVAKO-hankkeen lähtökohtana, tavoitteena ja lopputuloksena

KiVAKO eli kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa oli Opetus ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jota toteutettiin 25 suomalaisen korkeakoulun yhteistyössä vuosina 2018–2021. Hankkeen lähtökohtana oli juuri Pyykön selvityksessä esille noussut Suomen kielivarannon köyhtyminen: korkeakouluopiskelijat tarvitsevat opinnoissa ja opintojen päätyttyä monipuolista kielten osaamista, mutta he eivät kuitenkaan pysty tai ehdi rakentamaan tätä osaamista perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Muiden kielten opinnot tulisi siis aloittaa korkeakouluopintojen aikana, ja vain muutamassa vuodessa tulisi saavuttaa useammassa kielessä sellainen taitotaso, jota nykyisessä työelämässä tarvitaan. Esimerkiksi tekniikan alalla vahvan saksan kielen osaaminen on välttämätöntä, ja juristi, joka on kiinnostunut urasta EU:n instituutioissa ei voi olla osaamatta ranskaa. Toisaalta joillakin aloilla perustason osaaminen onkin riittävää: muoti- ja vaatetusalan kansainvälisissä piireissä pärjää englannin kielellä, mutta esimerkiksi italialaiset arvostavat sellaista yhteistyökumppania, joka tuntee italialaista ruokakulttuuria ja osaa esimerkiksi tilata ravintolassa ruualle sopivaa viiniä italiaksi. S2-opettajalle taas saattaa olla hyötyä siitä, että hän tuntee oppilaidensa äidinkielistä ainakin muutamia sanoja ja fraaseja, jotka helpottavat viestintää ja luovat oppilaille myös turvallisuuden ja arvostuksen tunteen.

KiVAKO-hankkeen tavoitteeksi asetui suomalaisten korkeakoulujen vieraiden kielten opintopolkutarjonnan kehittäminen yhdistelemällä ja uutta kehittämällä sekä valtakunnallisena että alueellisena yhteistyönä. Koska tarkoitus oli tarjota opiskelijoille joustavia, paikasta ja ajasta

riippumattomia opintopolkuja, hankkeessa hyödynnettiin digitaalisen pedagogiikan menetelmiä ja työkaluja sekä rakennettiin kokonaisias verkko-opetuspolkuja eikä pelkästään irrallisia opintojaksoja. Hankekauden aikana yhteistyöhön osallistui noin 140 opettajaa ja asiantuntijaa korkeakoulujen kielikeskuksista eri puolelta Suomea. Osallistujat jaettiin osahankkeisiin, jotka suunnittelivat ja toteuttivat verkko-opintotarjontaa 11 eri kielelle: saksaan, espanjaan, ranskaan, venäjään, italiaan, portugaliin, viroon, suomalaiseen viittomakieleen, kiinaan, japaniin ja koreaan. Lisäksi hankkeessa kehitettiin monikielinen UniTandem-projekti, joka mahdollistaa kielten tandemoppimista etäyhteyksin. Verkko-opintotarjonta tuotettiin DigiCampus-hankkeen Moodle-oppimisalustalle ja kaikki materiaalit luotiin avoimella Creative Commons -lisenssillä, jotta ne olisivat jatkossakin kenen tahansa hyödynnettävissä ei-kaupalliseen käyttöön. Hankkeessa tuotettiin yhteensä 56 verkko-opintojaksoa, jotka muodostavat yhdessä 184 opintopisteen kokonaisuuden. Verkko-opintotarjonta näkyy kokonaisuudessaan alla olevassa taulukossa.

	DE	FR	ES	RU	IT	PT	EE	CHN	JPN	KOR	FSE	UniTandem
A1	24 ECTS	24 ECTS	21 ECTS	21 ECTS	15 ECTS	9 ECTS	10 ECTS	15 ECTS	12 ECTS	12 ECTS	6 ECTS	15 ECTS
A2												
B1												
B2												
C1												
C2												

Taulukko 1: KiVAKO-hankkeen verkkokurssitarjonta kielen ja taitotason mukaan.

Kaikki hankkeessa tuotetut opintojaksot pilotoitiin hankkeen aikana yhteistyökorkeakoulujen opiskelijoiden kanssa. Jokaiseen opintojaksoon otettiin mukaan enintään 30 opiskelijaa, ja suosituimmille kursseille varasijoille jäi useita kymmeniä opiskelijoita. Yhteensä hankkeen aikana noin 2 150 opiskelijaa haki opiskelupaikkaa KiVAKO-kursseilta. Näin iso kiinnostus kielikursseja kohtaan ei varsinaisesti tullut yllätyksenä, sillä KiVAKO-tarjonnassa olleiden kielten opetusta ei järjestetä monissa korkeakouluissa ollenkaan tai tarjolla ovat vain pari peruskurssia. Lisäksi verkkokurssien houkuttelevuuteen on saattanut vaikuttaa myös se, että kurssien toteutuksen aikana eli ennen koronaviruspandemiaa kielten etäopetus ei ollut kaikissa korkeakouluissa välttämättä kovin yleistä ja uutuuteen suhtauduttiin varsin myönteisesti.

Yksi KiVAKO-hankkeen keskeisimmistä tavoitteista oli myös kehittää malli korkeakoulujen yhteistyön jatkamiseen hankekauden päättyessä. Hankkeessa toiminut niin sanottu rotaatioryhmä loi perustan KiVANET-verkoston syntymiseen: ”rotaatiomallin mukaisesti kukin korkeakoulu tarjoaa verkostolle tietyn määrän opintojaksoja ja saa näin itse verkko-opintoja tuottamalla avattua oman korkeakoulun opiskelijoille pääsyn koko yhteisen verkkotarjonnan piiriin. Tarkoitus on siis luoda vastavuoroinen toteutusmalli, jossa raha ei liiku, vaan tarjoamalla opintojaksoja verkostolle, saa opiskelupaikkoja kaikille muillekin verkkokursseille.” (Varttala & Puranen, 2020.) KiVANET-verkosto aloitti toimintansa syksyllä 2021. Verkostoon kuuluvat

melkein kaikki samat korkeakoulut, jotka olivat mukana KiVAKO-hankkeessa, ja lisäksi kaikki muut suomalaiset korkeakoulut voivat halutessaan liittyä mukaan, kehittää verkko-opetustarjontaa eteenpäin ja tarjota opiskelijoilleen pääsyä verkoston kielikursseille.

Työskentely korkeakoulurajoja ylittävässä monikielisessä verkostossa

Hankeen päätavoitteisiin kuului myös korkeakoulurajoja ylittävän kielten didaktiikan ja digitaalisen pedagogiikan asiantuntijaverkoston rakentaminen. KiVAKO oli suomalaisten korkeakoulujen hanke, ja viestintäkieli hankkeen puutteissa oli pääsääntöisesti suomi, mutta osallistujien kirjavan kielitaustan vuoksi työskentely hankkeessa oli enemmän monikielistä kuin pelkästään suomenkielistä. Suomalaisten korkeakoulujen henkilöstö on monesta syystä tottunut monikieliseen työskentelyyn ja suhtautuu positiivisesti siihen, että viestinnässä käytetään muitakin vieraita kieliä kuin englantia (Ylönen & Heinonen, 2017). KiVAKO-hankkeen osallistujilla oli useita mahdollisuuksia toimia ja verkostoitua monikielisessä ympäristössä hankkeen pääseminaarien ja varsinkin osahanketyöskentelyn yhteydessä.

Hankkeen pääseminaareissa kaikki osallistujat kokoontuivat samaan paikkaan, ennen koronaviruspandemiaa Haaga-Helian ammattikorkeakoulun tiloissa, pandemian aikana verkon välityksellä. Seminaarit sisälsivät aina yhteisiä osuuksia sekä työskentelyä osahankkeissa. Yhteisissä osuuksissa osallistujille välitettiin tärkeimpiä tietoja hankkeen etenemisestä ainakin suomeksi ja suomalaisella viittomakielellä, tarvittaessa myös englanniksi. Lisäksi osahankkeiden edustajilla oli mahdollisuus esittää muille, miten työskentely sujui ja mitä he olivat suunnitelleet tai konkreettisesti toteuttaneet. Kaikki osallistujat pääsivät siis kurkistamaan, miten 11 eri kielen opettajat olivat rakentaneet opintojaksonsa eli millaista opetettavaa aineistoa sekä millaisia menetelmiä ja tehtäviä he olivat valinneet. Näin ollen he saivat myös hyviä vinkkejä ja virikkeitä oman opintotarjonnan rakentamiseen – ja kenties he saivat myös oppia samalla uusilla kielillä.

Osahankkeet koostuivat erikokoisista ryhmistä, joista pienimmät olivat työpareja ja isoimmat yli 20 hengen työryhmiä. Osahankkeissa työskentelivät rinnakkain suomalaiset opettajat, joiden äidinkieli oli suomi tai ruotsi, sekä kansainväliset kieltenopettajat, jotka toimivat oman äidinkielensä opettajina eri suomalaisissa korkeakouluissa. Pienimmät osahankkeet, erityisesti italia, portugali, viro ja viittomakieli, työskentelivät usein yhdessä samassa tilassa. Niinpä opettajat pääsivät tutustumaan toisiinsa ja opetettaviin kielisiin hyvin. Tästä syntyi hyvin mielenkiintoinen yhteistyömalli, jossa jokainen osallistuja oli sekä opettajan että oppijan roolissa ja jossa mukana oli opetettavien kielten lisäksi myös viestintäkielet suomi ja englanti sekä muita kieliä, jotka kuuluivat kunkin henkilön kielirepertuaariin.

Työskentely osahankkeissa oli antoisaa ja loi perustan pitkäaikaiseen yhteistyöhön. Oli äärimmäisen tärkeää, että hankeosallistujat saivat tavata kasvokkain ennen koronapandemiasa johtuvia rajoituksia, mutta yhteistyö sujui hyvin myös etäyhteyksin. Monilla osahankkeilla etätyöskentely olikin normaalia jo ennen koronapandemiaa: osallistujat tulivat eri puolelta Suomea ja säännöllisten etäpalavereiden pitäminen oli kätevä ja joustava tapa varmistaa, että opin-

tojaksojen suunnittelu ja toteutus etenivät aikataulun mukaan. Parhaimmissa tapauksissa tiivis yhteistyö johti myös arvokkaisiin kohtaamisiin ja ystävyyksiin, jotka jatkavat myös hankkeen päätyttyä: ”Verkoston myötä monille meistä on tullut paljon uutta jaettavaa, kaikkien tuotantoryhmien digitaidot ovat vahvistuneet, olemme verkostoituneet ja monet meistä ovat luoneet elinikäisiä ystävyyssuhteita.” (Korhonen, 2022, 25.)

Esimerkkejä monikielisuuden tukemisestä eri opintojaksoilla ja erityisesti italian kielen kursseilla

Monikielisyys opintojaksoissa KiVAKO: saksa 8 sekä KiVAKO: UniTandem

Monikielisyys ja monikielisten taitojen kehittäminen olivat läsnä KiVAKO-hankkeessa myös didaktisella tasolla. Yksi esimerkki on saksankielisen PluriDeutsch-hankkeen yhteydessä kehitetty KiVAKO: saksa 8 (CEFR B2) -opintojakso. Erityisesti tekniikan alan opiskelijoille suunnatussa opintojaksossa opiskelijat harjoittelevat sellaisia viestintätilanteita, jossa he tulevat todennäköisesti toimimaan, jos he työllistyvät saksan kielen osaajina Suomessa. Koska saksan kielen osajista on suomalaisissa yrityksissä huutava pula (esim. YLE, 2021), on yleistä, että työyhteisössä olisi vain yksi tai muutama työntekijä, joka on vastuussa suullisesta ja kirjallisesta yritysviestinnästä saksankielisten partnereiden kanssa ja joka toimii käytännössä välikätenä kansainvälisessä liiketoiminnassa. Saksa 8 -kurssilla opiskelijat harjoittelevat esimerkiksi saksankielisen sähköpostikeskustelun raporttoimista suomeksi tai ruotsiksi ja saksankielisen esitelmän valmistamista englanninkielisten materiaalien pohjalta.

Toinen tärkeä esimerkki monikielisuuden tukemisesta on UniTandem-projekti (Annala & Abruquah, 2021). Kielten tandemopiskelu tarkoittaa oman äidinkielen opettamista partnerille, jonka äidinkieltä halutaan oppia. Oppijoiden lähtötasosta riippuen prosessiin voi myös sisältyä tukikieli, joka helpottaa viestintää ja kieliaineksen käsittelyä. Joka tapauksessa opiskelu tapahtuu monikielisessä ympäristössä, jossa on aina läsnä ainakin kaksi kieltä. UniTandem tukee monikielisyyttä ja suomalaisten kielivarannon laajentamista myös sisällyttämällä opetustarjontaan sellaisia kieliä, joita Suomessa puhutaan, mutta joista vain harvoin järjestetään muodollista opetusta. Lisäksi joillekin oppijoille tandemopiskelun kaltaisella vertaisoppimisella voi olla matala kynnyks aloittaa minkä vain kielen opiskelu. Toisaalta taas tandemopiskelu voi myös tukea kielten formaalia oppimista. UniTandem edistää myös oppimisen tasa-arvoa, sillä se yhdistää opiskelijoita ja mahdollistaa kielten vertaisoppimista ympäri Suomea.

Monikielisyys KiVAKO-hankkeen italian kielen tarjonnassa

KiVAKO-hankkeessa tuotetut Italian kielen opetusmateriaalit on tarkoitettu käytettäväksi sekä KiVANET-verkostossa että Lapin yliopiston kielikeskuksessa järjestettävässä lähi- ja etäopetuksessa. KiVAKO-hankkeessa tuotettiin viiden opintojakson kokonaisuus, joka sisältää

neljä perustason kielikurssia (Italia 1–4, CEFR A1–A2) sekä kulttuurikurssin Understanding Italy (CEFR A2–B1). Kurssien tukikielien ovat suomi ja englanti, mikä antaa sekä suomenkielille että kansainvälisille opiskelijoille pitkälti tasavertaiset mahdollisuudet osallistua kursseille. Kursseilla on tarjolla tehtäviä, jossa on suomenkieliset ja englanninkieliset ohjeet sekä erilaisia materiaaleja suomeksi ja englanniksi, esimerkiksi opetusvideoita ja linkkejä erilaisiin sivustoihin. Monikielisten materiaalien käytöllä on sekä periaatteellinen että käytännöllinen syy: toisaalta opiskelijoille halutaan antaa mahdollisuus osallistua kursseille äidinkiellestään riippumatta, toisaalta jotkut hyvät opiskelumateriaalit löytyvät vain jommallakummalla kielellä. Esimerkiksi ei ole kovin paljon laadukkaita suomenkielisiä sivustoja, joilla voidaan opiskella ja harjoitella italian kieltä, mutta internetistä löytyy paljon hyödyllisiä englanninkielisiä aineistoja. Kurssien yhteydessä opiskelijoita kannustetaan pohtimaan omaa monikielistä identiteettiään ja käyttämään kielitaitojaan hyväksi uuden kielen opiskelussa. Monikielisyyden tukemisessa kursseilla olisi vielä kehitettävää, esimerkiksi monikielisyyden käsite voisi olla nykyistä paremmin esillä kurssien työtiloissa ja kurssimateriaaleihin voitaisiin lisätä monikielisyyteen liittyviä pohdintatehtäviä.

Monikielisen didaktiikan menetelmiä hyödynnetään eri opintojaksoissa erityisesti kieliopin ja sanastoa käsittelevissä materiaaleissa. Italian kielen opetuksen suunnittelussa kielikeskusesamme lähtökohdaksi on, että suomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat monikielisiä. Suomalaisen opiskelijoiden kielivaranto on ollut tähän asti yleensä varsin laajaa, ja se on sisältänyt kolmesta kymmeneen eri kieltä eri taitotasolla (Huhtala, Kursiä & Vesalainen, 2021). Voidaan olettaa, että tullessaan italian kielen kursseille opiskelijat osaavat ainakin englantia ja ruotsia, mutta monet osaavat esimerkiksi myös saksaa tai muita romaanisia kieliä kuten espanjaa ja ranskaa. Kansainvälisillä opiskelijoilla voi olla taustastaan riippuen vielä tätäkin laajempi kielivaranto. Suurin osa opiskelijoista puhuu äidinkielenään suomea, joka on typologisesti melko kaukana romaanisista kielistä ja siten myös italian kielestä. Italian kielellä on kuitenkin paljon yhteistä ainakin englannin kielen kanssa, sillä kahdella romaanisella kielellä (latina ja ranska) oli historiallisesti tärkeitä vaikutuksia englannin kieleen. Italian, saksan ja ruotsin välillä on esimerkiksi yhtäläisyyksiä artikkelien käytössä ja substantiivien sukujärjestelmässä. Italian kielellä on luonnollisesti myös paljon yhteistä muiden romaanisten kielten kanssa sekä kielirakenteissa että sanastossa. Opiskelijoiden kielitaitoa selvitetään yleensä kurssin alussa ja monikielisyyttä pohditaan esimerkiksi kielipotretin avulla. Kielipotretti on tehtävä, jossa ”piirtäjä kuvaa kehosiluettiin kielellistä moninaisuuttaan ja kieliensä tarinoita ja taustoja.” (Niemelä, 2021.)

Kielioppimateriaaleissa monikielinen lähestymistapa tukee kielirakenteiden ymmärtämistä ja omaksumista silloin, kun tietyllä rakenteella ei löydy vastinetta suomen kielellä. Suurimmat haasteet kielen opiskelun alkumetreillä ovat esimerkiksi määrällisen ja epämäärällisen artikkelin käyttö, substantiivien suvun määrittäminen ja sen yhdistäminen artikkeliin, kohtelias kielikäyttö sekä *avere*-verbin merkitys ja käyttö. Kielioppimateriaalissa kiinnitetään opiskelijan huomio siihen, että nämä rakenteet ovat olemassa monissa kielissä, joita he todennäköisesti osaavat.

Ero määrällisen ja epämäärällisen artikkelin välillä on olemassa muun muassa englannin, ruotsin, saksan, espanjan ja ranskan kieleissä. Sukujärjestelmä on hävinnyt englannin kielestä, mutta sitä löytyy edelleen kaikista muista aiemmin mainituista kielistä. Ihmisten puhuttelemisen kohteliaalla kielenkäytöllä on erittäin tärkeää italiankielisessä viestinnässä. Sen sijaan, vaikka

teitittely onkin olemassa suomen kielessä, sitä ei käytetä keskustelussa kovinkaan laajasti. Lisäksi teitittelyä ei muodosteta italian kielessä monikon toisella persoonalla, te-pronominilla, vaan yksikön kolmannen persoonan *Lei*-pronominilla, joka muistuttaa myös yksikön kolmannen persoonan pronominin feminiinimuotoa (*lei*, pienellä alkukirjaimella). *Avere*-verbi (vrt. esim. eng. *to have*, ran. *avoir*) on erittäin yleinen italian kielessä, ja se toimii *essere*- eli olla-verbin lisäksi apuverbinä monen aikamuodon muodostamisessa. Suomen kielen rakenteella ”minulla on” onkin possessiivinen merkitys, mutta opiskelijoita saattaa hämätä se, että rakenne sisältää nimenomaan olla-verbin. Ero *essere* (olla) ja *avere* (olla jollakulla, ”omistaa”) -verbien välillä on opiskelun alkuvaiheessa usein vaikea hahmottaa, vaikka se olisikin olemassa opiskelijoiden kielivariantoon kuuluvissa kielissä. Alla olevat kuvakaappaukset ovat peräisin KiVAKO: italia 1 -kurssin materiaaleista.

Avere	
io	ho
tu	hai
lui/lei/Lei	ha
noi	abbiamo
voi	avete
loro	hanno

- ENG: to have
- DE: haben
- FRA: avoir
- FIN: ”minulla on”, omistaa

Kuva 1: *Avere*-verbin taivutus preesensissä ja vastineet muilla kielillä.

Artikkelit

- Italian kielessä substantiivia edeltää aina artikkeli
- Kuten muissakin kielissä (mm. englantti, saksa, ranska, ruotsi) on olemassa **määräisiä ja epämääräisiä artikkeleita**
 - epämääräiset artikkelit: *un, uno, una, un'*
 - määräiset artikkelit: *il, lo, la, l', i, gli, le*
- Artikkelit valitaan **substantiivin suvun** sekä **alkukirjaimen** mukaan



Kuva 2: *Johdanto italian kielen artikkeleihin.*

Jokainen opintojakso on jaettu kolmeen kappaleeseen (*unità*), jotka on rakennettu tietyn viestintäteeman ympärillä. Viestintäteemaa lähestytään animaatiovideon tai tekstin avulla, ja videon tai tekstiin liittyvät avainsanat kerätään perinteiseen sanalistaan taulukkomuodossa. Tämä kappalesanasto on monikielinen: taulukko sisältää italiankieliset sanat tai ilmaiset, englanninkielisen ja suomenkielisen sanaston sekä yhden ylimääräisen sarakkeen, jossa opiskelijat voivat lisätä käännöksiä muillekin kielille tai omia huomautuksiaan. Sanojen visuaalinen rinnastaminen ainakin kolmella kielellä auttaa opiskelijoita huomaamaan morfologisia ja leksikaalisia samankaltaisuuksia.

sia. Toisaalta tämä voi auttaa minimoimaan opiskelijan ahdistuneisuutta uutta kieltä kohtaan, toisaalta taas se antaa mahdollisuuden kielen reflektointiin ja metalingvistisen tietoisuuden lisäämiseen. Kuvassa näkyy esimerkki monikielisestä kappalesanastosta KiVAKO: italia 1 -kursin ensimmäisestä kappaleesta.

MULTILINGUAL GLOSSARY: *PLACERE DI CONOSCERTI!*

Word / expression	English	suomi	Other language(s)
buongiorno	good morning / good day	hyvää päivää	
come stai?	how are you?	mitä sinulle kuuluu? miten voit?	
sto bene	I'm fine	voin hyvin	

Kuva 3: Italia 1 -kursin ensimmäisen kappaleen sanasto.

Yhteenveto

KiVAKO-hankkeen myötä suomalaisissa korkeakouluissa on otettu selkeä askel eteenpäin monikielisyyden edistämisessä ja siten Suomen kansallisen kielivarannon kehittämässä. Hankkeessa tuotettiin runsaasti materiaalia eri kielten (verkko-)opetukseen eurooppalaisen viitekehyksen eri tasoilla. Lisäksi hankkeen myötä rakennettiin laaja kielten digitaalisen pedagogiikan asian-
tuntijaverkosto, jossa jokainen voi vaikuttaa oman työyhteisön kehittämiseen jakamalla osaamisensa eteenpäin. Jatkuvuutta hankkeen arvokkaille tuloksille ja opeille takaa syksyllä 2021 aloittanut KiVANET-verkosto, jonka ansiosta merkittävä osa suomalaisista korkeakouluopiskelijoista voi laajentaa omaa kielivarantoaan joustavasti ja asuin- ja opiskelupaikastaan riippumatta.

Meidän kielikeskuksemme näkökulmasta KiVAKO-hankeella oli tärkeä rooli myös italian kielen opetuksen uudistamisessa. Hankkeessa kehitettyjä materiaaleja sekä työskentelytapoja otettiin käyttöön varsinkin vuosina 2020–2021, jolloin ne tukivat opetusta, kun verkko-opetuksesta tuli väistämätön osa meidän opettajien arkea. Syksystä 2021 alkaen italian kielen opetusta tarjotaan joustavasti niin, että opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua joko lähiopetuksen tai KiVANET-verkoston tarjoamaan verkkokurssiin. Tämä järjestely on selkeästi lisännyt opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua italian kielen opetukseen ja tukenut esimerkiksi italialaisessa yliopistossa vaihdossa olevia sekä Italiaan lähteviä opiskelijoita. Lisäksi monikielisyyden merkityksen pohtiminen hankkeen yhteydessä on lisännyt monikielisen pedagogiikan menetelmien käyttöä opetuksessa. Opiskelijoita kannustetaan aiempaa enemmän reflektoimaan omia kielitaitojaan ja kokemuksia kielten oppijoina sekä hyödyntämään italian opiskelussa monikielistä osaamistaan eli kaikkia kieliä, joita he ennestään osaavat. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia,

millainen vaikutus italian opetuksessa käytetyillä, monikielisyttä tukevilla menetelmillä on opiskelijoiden metakognitiivisiin taitoihin sekä laajemmin kieliopinnoissa pärjäämiseen. Tulevaisuudessa kielikeskuksen opetustarjontaan on tarkoitus sisällyttää myös monikielisiä opintojaksoja. Kyse olisi opintojaksoista, joissa kahta kieltä opiskeltaisiin samaan aikaan ja uusien kielten omaksumisen avuksi olisi vielä kolmas tukikieli. Esimerkiksi alkeiskurssilla voitaisiin yhdistää italia ja ranska, ja tukikielenä toimisi englanti, jolla on kielen historian takia paljon yhteistä romaanisten kielten kanssa. Typologisesti läheisten kielten samanaikainen oppiminen on ymmärrettävästi toimivaa, mutta kieliparina ja tukikielenä voisivat toimia käytännössä mitkä vain kielet. Monikielisiä kursseja on jo pitkään pidetty esimerkiksi Turun yliopiston kielikeskuksessa. Monikielisen viestinnän opinnoissa opiskelijat harjoittelevat työelämää varten. Siellä tarvitaan yhä enemmän työntekijöitä, jotka osaavat puhua eri kieliä, valita tietoisesti keskusteluun sopivan kielen sekä viestiä kielten ja kulttuurien välillä⁶. Ei ole epäilystäkään, että sellaisia tulevaisuuden osaajia tarvitaan, ja toivon mukaan niitä pystyy jatkossa myös kielikeskuksemme kouluttamaan.

Lähteet

- Aamuposti* (6.4.2021). Helminen, K., Leinonen, S. & Liefänder-Leskinen L. Monipuolinen kielivaranto on Suomen elinehto.
- Annala, H. & Abruquah, E. (2021). KiVAKO UniTandem: Online Peer Language Learning. Teoksessa M. Tomberg & P. Lahdenmaa (toim.), *Ilon kautta - laadusta tinkimättä! Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen päivät 7.–8.10.2021 SAMKissa* (s. 21–25.) Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Saatavilla <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021121560648>
- Etelä-Suomen Sanomat*. (17.10.2021). Nyberg, H. Jos peruskoulussa opiskelee vaikka saksaa, voi pian olla yrity maailmassa haluttu työntekijä – oppilaiden kielivalinnoissa englanti jyrää muut kielet alleen. Saatavilla <https://www.ess.fi/uutissuomalainen/4334045>
- Euroopan komissio, Työllisyys-, sosiaali- ja osallisuusasioiden pääosasto, Humburg, M., Beadle, S., Smith, R. (2017). *Study on foreign language proficiency and employability: final report. Publications Office*. Saatavilla <https://data.europa.eu/doi/10.2767/908131>
- Euroopan neuvosto (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Euroopan neuvosto (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Helsingin Sanomat*. (6.7.2021a). Närhi, J. Kielitaito tärkeä työmarkkinoilla, s. A30–31.
- Helsingin Sanomat*. (17.8.2021b). Saarikivi, J. Marginaaliin kirjoittajan muistolle, s. A5.
- Huhtala, A., Kursiä, A. & Vesalainen, M. (2021). I'm in contact with foreign languages every day. *European journal of applied linguistics*, 9(2), 365–390. Saatavilla <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0034>

⁶ Turun yliopiston Kielikeskus, Monikielisen viestinnän opinnot (<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kieli-ja-viestintaopintojen-keskus/opiskelu/opintotarjonta/monikielinen-viestinta>).

- Inha, K. & Mattila, P. (2018). Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu>
- Korhonen, P. (2022). Hankkeesta ystävyteen. *Tempus*, 1/2022, 24–25.
- Lievonen, H. (4.11.2021). Kielivaranto nuutuu yhä englannin varjossa. *Opettaja*. Saatavilla <https://www.opettaja.fi/tyossa/kielivaranto-nuutuu-yha-englannin-varjossa/>
- Niemelä, H. (2021). Kieli-ideologiat ovat läsnä koulussakin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(5). Saatavilla <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/kieli-ideologiat-ovat-lasna-koulussakin>
- Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. Teoksessa P. H. Nelde, (toim.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt: Languages in contact and conflict = Langues en contact et en conflict* (s. 43–52). Wiesbaden: Steiner.
- Opetushallitus (2018). *Kielten eurooppalainen viitekehys uudistui. Monikielisyys, kulttuurinen osaaminen ja merkitysneuvottelut osaksi EVK:ta*. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/cefr_companion-volume.pdf
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 2017:51. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Turun Sanomat*. (2.12.2020). Mäntylä, K. & Maijala, M. Monipuolinen kielitaito on osa yhteiskunnallista tasa-arvoa. Saatavilla <https://www.ts.fi/puheenvuorot/5147637>
- Varttala, T. & Puranen, P. (2020). KiVAKO-hanke: korkeakoulut kielivarantoa kehittämässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-kerkeakoulut-kielivarantoa-kehittamassa>
- YLE*. (29.3.2021) Karismo, A. Matti Ylikontiola, 24, on harvinaisuus koulutettujen nuorten joukossa: saksan kielen osaajia on nyt niin vähän, että heistä kilpaillaan. Saatavilla <https://yle.fi/a/3-11855018>
- Ylönen, S. & Heinonen, H. (2017). Universitäten zwischen Mehrsprachigkeit und „international English“ – Sprachideologien und Einstellungen des Personals finnischer Universitäten zu Mehrsprachigkeit und Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 9–29. Saatavilla <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

Step2Job – akateemisten S2-oppijoiden¹ kielitaitoa kehittämässä

Sinikka Vuonokari-Kämäräinen & Maija Paatero
Kielikeskus
Lapin yliopisto

As part of the Step2Job project (2016–2019), the Language Centre of the University of Lapland developed and piloted a language teaching model implemented in an e-learning environment and particularly designed for immigrants with a higher education background. The objective of the project was to find ways to further develop and enhance the language skills immigrants with a higher education background need in employment and active participation in Finnish society. In this paper, we present the results of an interview case study whose objective was to develop an initial understanding of what the learner profile of the Finnish as a Second Language (S2) learner might look like and, on that basis, discuss how the language teaching model could be further developed in order to better meet the needs of S2 learners with a higher education background. Although the study indicated that the language content related to S2 learner's own area of expertise and modes of working are perceived as important, the emphasis of language teaching should be on supporting students' professional identities through involving them in an academic expert community. This article discusses the potential role of Language Centres as units of higher education institutions in organizing Finnish language teaching for immigrants with a higher education background.

Avainsanat: digitaaliset osaamismerkit, kielen oppiminen, korkeakoulutetut maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä (S2), verkko-oppimisympäristö

1 Johdanto

Suomen korkeakouluissa opiskelee opiskelijoita, joiden äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi. Suomeen myös muuttaa korkeakoulutettuja, joiden työllistymisen esteenä on omalla alalla tarvittavan suomen kielen taidon ja vuorovaikutusosaamisen puutteellisuus. Kotoutumiskoulutuksessa tavoitteena on eurooppalaisen viitekehyksen mukainen kielitaitotaso B1.1 (OPH 2012: 24), mutta se ei useinkaan riitä toimimiseen asiantuntijana työelämässä tai opiskelemiseen korkeakoulussa.

Esimerkiksi EU- tai ETA-maiden ulkopuolella lääkäritutkinnon suorittaneen kielitaito arvioidaan yleisissä kielitutkinnoissa. Kun on saavuttanut tason 3 eli B1-tason, pääsee suorittamaan kliinistä osaamista mittaavaa laillistamiskäytöstä. Kuulustelussa menestyminen kuitenkin edelleen korreloi suomen tai ruotsin kielen taidon kanssa. (Tervola, Pajunen, Vainio, Honko & Mattila 2015) Perusopetusta antavien opettajien kielitaidon edellytykseksi sen sijaan on säädetty vaatimus erinomaisesta suullisesta ja kirjallisesta kielitaidosta (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Esimerkiksi hoito- ja opetusalan korkeakoulutetut maahanmuuttajat tarvitsisivat siis edistyneille tarkoitettua kielikoulutusta. Sitä ei ole kuitenkaan juuri tarjolla (OKM 2019: 31).

¹ Artikkelin on julkaistu alun perin Teoksessa Työelämän viestintä II, Arbetslivskommunikation II, Workplace Communication II, Kommunikation im Berufsleben II VAKKI-symposiumi XXXIX. Vaasa 7.–8.2.2019 (Toim.) Heidi Hirsto, Mona Enell-Nilsson & Nicole Keng. VAKKI Vaasa 2019. Sivunumerointia on muutettu.

Harvaanasutuilla alueilla, kuten Lapissa, B1-tason saavuttaneiden S2-oppijoiden kielenopetuksen ongelma on lisäksi, että paikkakunnalla ei ehkä edes olisi riittävästi maahanmuuttajia tietyn alan kielenopetusryhmää tai edes yhtä B1-tason ylittävää ryhmää varten.

Osana Lapin yliopiston ja Lapin ammattikorkeakoulun yhteistä ESR-hanketta *Step2Job – Työuralle osaamista tunnustamalla* Lapin yliopiston kielikeskuksessa pilotoitiin vuosina 2016–2019 kielenopetuksen mallia, jonka tavoitteena on Suomessa oleskelevien korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työelämässä ja yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvitseman kielitaidon vahvistaminen. Kielikoulutus oli tarkoitettu osallistujille, joiden kielitaito oli kielitaitotasolla B1 tai korkeampi. (Step2Job 2019) Step2Job-hankkeen kielikoulutuksen malli koostui moduuleista, joissa oli sekä yhteisiä sisältöjä että yksilöllistä opetusta ja ohjausta oppijoiden erilaisten tarpeiden ja alojen mukaan. Opetus toteutettiin lähes kokonaan verkko-oppimisympäristössä etätapaamisina.

Step2Job-hankkeen kielikoulutuksessa osaamista tunnistettiin digitaalisten osaamismerkkien avulla. Hankittava osaaminen jäsennettiin nimenomaan työelämässä tarvittavien taitojen ja osaamisen kannalta mielekkäisiin kokonaisuuksiin siten, että digitaalisten osaamismerkkien avulla tehdään työnantajalle näkyväksi työnhakijan tai työntekijän (erityis)osaaminen (ks. esim. Brauer 2019). Hankkeessa luodut ja pilotoidut osaamismerkit ovat Lapin yliopiston ja Lapin ammattikorkeakoulun ensimmäiset digitaaliset osaamismerkit.

2 Tutkimusasetelma

Tässä tapaustutkimuksessamme selvitämme, millaisia Step2Job-hankkeeseen kuuluvaan S2-kielikoulutuksen pilottiin osallistuneet korkeakoulutetut maahanmuuttajat ovat kielenoppijoina. Tämän perusteella pohdimme toisaalta sitä, millainen olisi kielenopetusmalli, joka vastaa korkeakoulutettujen S2-oppijoiden tarpeisiin, ja toisaalta sitä, mikä voisi olla korkeakoulujen tehtävä S2-opetuksessa.

Valitsimme aineistonkeruutavaksi kolmen pilotointiin osallistuneen S2-oppijan teema-haastattelun, koska halusimme saada tietoa informanttien kokemuksista rajatusta aihepiiristä, mutta antaa heille myös mahdollisuuden puhua laajemmin kuin vain vastaamalla kysymyksiin. Kaikkien haastateltavien kielitaitotaso oli vähintään tasolla B2, ja he kykenivät ilmaisemaan itseään sujuvasti suomeksi. Teema-haastatteluita on käytetty aineistona, kun on tutkittu S2-oppijoiden kokemuksia ammatillisen kielitaidon oppimisesta (esim. Kela & Komppa 2011; Suni 2011). Tämän tutkimuksen otos painottuu pilottiin aktiivisesti osallistuneisiin kielenoppijoihin, mutta se on kuitenkin edustava hankkeen kohderyhmän kannalta: kahdella haastatellulla on yliopistotutkinto omassa kotimaassaan ja yksi oli aloittanut ammattikorkeakouluopinnot Suomessa ja ollut aiemmin töissä Suomessa (ks. Step2Job 2019).

Yksilöhaastattelut toteutettiin ja tallennettiin verkko-oppimisympäristössä tammikuussa 2019 siinä vaiheessa, kun haastateltavat olivat osallistuneet noin neljän kuukauden ajan Step2Job-hankkeen kielikoulutukseen. Kysyimme oppijoilta heidän käsityksiään heidän omasta suomen kielen taidostaan, itselle ihanteellisesta suomen kielen kurssista sekä kokemuksiaan Step2Job-hankkeen kielenopetuksesta. Haastattelun teki opettajista se, joka ei ollut vielä opettanut haastateltavia opiskelijoita. Tavoitteenamme oli, että opettajan ja oppijan välille oppimistilanteessa rakentunut suhde ei vaikuttaisi vastauksiin.

Aineiston analysointiin sovelsimme aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia: käytimme analyysiyksikköinä oppimista edistäviä, mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä. Lisäksi kysyimme aineistolta, kenen kanssa, missä tilanteissa ja missä ympäristössä kieltä opitaan sekä mitä S2-oppijat hahmottavat osanneensa ennen koulutusta, mitä he ovat oppineet koulutuksessa ja mitä he vielä haluavat oppia. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi emme ole artikkelin esimerkkikirjainnoksissa identifioineet informanteja.

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme korkeakoulutetulla maahanmuuttajalla henkilöä, jolla on korkeakoulututkinto tai korkeakouluopintoja tai muuta korkeakoulutasoista osaamista Suomesta tai kotimaastaan. S2-kielenoppijalla ymmärrämme sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen perustalta henkilöä, jonka suomen kielen taito rakentuu toisena kielenä suomenkielisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisen näemme aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana (ks. Tynjälä 1999: 163), jossa osaavamman tuki on olennaista (Suni 2011: 19).

S2-oppimisen kannalta tässä tutkimuksessa pidämme siis tärkeänä oppimisympäristöä ja vuorovaikutusta siinä, mutta myös oppijan oppimiseen liittyviä ominaisuuksia ja aiempaa osaamista, jolle uusi osaaminen rakentuu. Vuorovaikutusosaamisella ymmärrämme, että se on tietoa, taitoa ja motivaatiota. Tiedot liittyvät tarkoituksenmukaiseen viestintäkäytännöihin ja taidot sen ennakointiin, säätelyyn ja arviointiin. (Valkonen 2003: 26)

Työelämäorientoituneessa S2-opetuksessa tällaisen aidon vuorovaikutuksen luominen on haaste erityisesti, kun ryhmässä opiskelee monen eri alan asiantuntijoita. Työelämäorientoituneella kielenoppimisella ymmärrämme sellaista kielen oppimista, jossa tavoitteena on saavuttaa riittävän hyvä kielitaito, jotta oppijan on mahdollista vakuuttaa työnantaja omasta asiantuntijuudestaan ja saada töitä asiantuntijana. Ammatillinen kielitaito kuitenkin kehittyy koko työuran; se on ”tilanteista taitoa hyödyntää ympäristön kielellisiä ja materiaalisia resursseja kunkin työtilanteen vaatimalla tavalla” (Virtanen 2017: 80, 83).

3 Korkeakoulutetut itseohjautuvat ja tavoitetietoiset S2-oppijat

Tutkimuksemme aineistosta rakentuu Step2Job-hankkeen S2-kielikoulutukseen osallistuvasta oppijasta kuva ensinnäkin tavoitetietoisena, motivoituneena ja itseohjautuvana

oppijana. Haastateltavat kokivat, että kielikoulutuksen aikana heidän kielitaitonsa oli kehittynyt, mutta suomen kielen oppimistavoite oli vielä korkeammalla: he haluavat ymmärtää, puhua ja kirjoittaa ”suomea äidinkielenäytymisestään” ja ”puhua hyvää ja oikealla fraaseilla”.

Haastateltujen S2-oppijoiden vastausten perusteella oppimisen vastuu on oppijalla itsellään. Kielikoulutuksessa opiskeltujen sisältöjen lisäksi he muun muassa kertasivat itsenäisesti aiempien kielikurssien materiaaleja. S2-opettajalta odotettiin selityksiä ja vastauksia kysymyksiin, ja erityisesti oppijat kaipasivat kieliopin opiskelua jäsentämään ja täydentämään omaa osaamistaan. S2-oppijoille ei riittänyt vain oikean kielimuodon osaaminen, vaan he halusivat ymmärtää kieltä kokonaisuutena:

- (1) Ja se on myös hyvin, että aina mie voin kysyä, että esimerkiksi tuo minä en ymmärrä tuo minä en ymmärrä, ja sitten opettaja – [opettajan nimi] selittää kaikki. **Ja sitten mie ymmärrän tuo sanan muodon tai jotakin, mitä se mistä se tulee.**

Haastateltavien tietoinen ja tavoitteellinen kielen oppimisen tapa oli heidän suomen kielen opiskeluhistoriansa aikana joutunut koetukselle. Yksi S2-oppijoista purki turhautumistaan kotoutumiskoulutuksen heterogeeniseen opiskelijaryhmään näin:

- (2) – – että esimerkiksi olin samaan aikaan puoli vuotta kotoutumiskurssilla, ja meidän ryhmässä oli opiskelijoita – – että **heidän kielellä ei ole esimerkiksi taivutusta** ja verbiä ja miten sanoa adjektiivia substantiivina. Ja ehkä he- ehkä **he eivät ymmärrä**, mitä se on, **mutta minulle se on vaikea, koska opettajan pitää toistaa sama asia monta monta monta monta kertaa**. Ja se ole ei se ole heidän vika totta kai, mutta se ärsyttää. Ja minulla on aina ollut se tunne, **että emme mene eteenpäin, koska joka päivä sama asia.**

Haastateltavien mielestä heidän suomen kielen oppimistaan edisti tunne siitä, että kaikki ryhmän oppijat ovat kielitaidoltaan ja koulutustaustaltaan samalla tasolla (esimerkit 13 ja 14). Haastateltujen S2-oppijoiden itseohjautuvuus ja motivoituneisuus ilmenee siis siten, että he olivat tietoisia omista tavoitteistaan ja hyödynsivät kielikoulutuksen tarjoaman mahdollisuuden täydentää osaamistaan.

Toiseksi, vaikka hankkeen S2-oppijat olivat itseohjautuvia, heitä luonnehtii aineistomme perusteella myös se, että he arvostavat pätevää suomen toisena kielenä -opettajaa. Kielikoulutuksen pilotissa loimme eri alojen S2-oppijoille vuorovaikutusympäristön työtavalla, jonka nimesimme kahvitaun keskusteluiksi. Niissä hyödynsimme oppimateriaalina yleiskielisiä tv-uutisia, joista etätapaamisessa keskusteltiin oppijoiden etukäteen valmistelemien kysymysten avulla. Työtapa sopiikin hyvin puhetaitojen harjoitteluun, sillä kuten Komppa (2015: 176–177) toteaa, juuri epävirallisissa tilanteissa voidaan puhua suomeksi myös työyhteisöissä, joissa virallinen työkieli on englanti. Tällaiset vuorovaikutustilanteet ovat kieltä toisena kielenä puhuville haastavia, koska ne eivät ole yhtä ennakoitavia kuin esimerkiksi rutiinomaiset kokoustilanteet (Jäppinen 2011: 200; Suni 2011: 13).

Tilannesidonnaisen oppimisen teorian (Lave & Wenger 1991) käsitys oppimisesta perustuu ajatukseen siitä, että oppimisessa olennaista on ympäristö, jossa oppijalla on oikeutettu asema. Kun hän oppii, oppiminen aiheuttaa muutoksen osallisuudessa siten, että oppijan asema muuttuu periferiasta kohti täyttä osallisuutta. Vaikka kahvitaun keskustelut -työtavassa keskusteluun osallistuvat olivat opettajaa lukuun ottamatta S2-oppijoita, yleiskieliset uutiset toivat tilanteeseen autenttisen suomen kielen ja keskustelussa oppija pääsee osaksi yhteiskunnassa käytävää keskustelua. Tämän voi ajatella vahvistavan myös osallisuutta yhteiskuntaan.

Tilannesidonnaisen oppimisen teorian mukaan työelämässä tarvittavaa kielitaitoa pitäisi oppia osana työyhteisöä. Tämä ei ole mahdollista, jos korkeakoulutettu maahanmuuttaja ei voi olla aidosti työyhteisön jäsen ennen kuin hänellä on jo hyvä yleiskielen taito ja ainakin jonkinlaista työssä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista. Siksi ymmärrämme tilannesidonnaisen vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen lisäksi kielen oppimisen myös oppijan henkisinä prosesseina erityisesti, kun on kyse metakognitiivisten oppimistaitojen kehittämisestä (ks. Tynjälä 1999: 162–170).

Kahvitaun keskustelut -työtapa tutustuttaa S2-oppijat jo kielikoulutuksessa kahvitaukoihin sosiaalisena vuorovaikutusympäristönä. Työtavan tarkoitus on tuoda oppimistilanteeseen mahdollisimman paljon aitoon kahvitaun keskusteluun liittyviä elementtejä, jotta S2-oppijalla olisi mahdollisuus ennakoida epävirallisia vuorovaikutustilanteita työympäristössä ja siten päästä täydemmin osaksi työpaikan vuorovaikutusta. (Ks. myös Virtanen 2017: 78)

Kielen oppimisen näkökulmasta uutisista keskustelu mahdollistaa sen, että kun oppijat innostuvat keskustelun teemasta, heidän halunsa osallistua vuorovaikutukseen saa heidät toimimaan kielitaitonsa äärirajalla. Tilanne on silloin oppimisen kannalta hedelmällinen (Hakkarainen & Järvelä 1999: 241–242; Tynjälä 1999: 161). Tällöin kielestä tulee vuorovaikutuksen väline, eikä se enää ole oppimisen kohde. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisessa painottuu tilannesidonnainen oppiminen: oppiminen tapahtuu kielenkäyttötilanteessa, jossa opettajalla on täysi ja oppijoilla muuttuva osallisuus, mutta kaikilla kuitenkin oikeutettu asema. (Ks. Lave & Wenger 1991)

Oppimistilanteessa oppijat ja opettaja liikkuvat asemasta toiseen, kun tilanne välillä palautetaan yhteiskunnallisesta keskustelusta tietoiseen oppimiseen. Näin tapahtuu, kun opettaja, keskustelun svantovaiheessa tai sen jälkeen, ottaa esiin kieleen liittyviä asioita, joita oppija voisi kehittää:

- (3) Ja myös mie mie tykkään, että esimerkiksi kun me puhumme jostakin, ja [opettajan nimi] sitten hän kuuluu, mitä mie puhun. Ja sitten se on virhe. Ja sitten **kun mie ... lopetan puhua**, sitten hän selittää tuossa oli vähän virhe, että **se on paremmin sanoo näin ja näin**. – – Ja **sitten minä muistan. Ja seuraavalla kerralla minä käytän tuo sanan muoto tai jotakin jo oikeassa**.

Aineistomme S2-oppijat painottivat sitä, että oppimisen kannalta tärkeää on saada opettajalta henkilökohtaista palautetta kielenkäytöstä. Palautetta he työstivät tietoisesti ja kertoivat soveltavansa oppimaansa kielenkäytössään.

Kolmanneksi aineistomme S2-oppijat pitivät Step2Job-hankkeen kielikoulutusta hyvin suunniteltuna, ja he olivat tyytyväisiä siihen kuuluviin työtapoihin ja tehtäviin. Step2Job-kielikoulutuksessa koko ryhmälle yhteisiä etätapaamisia oli ollut kaksi tai kolme tuntia kerran viikossa sekä lisäksi henkilökohtaista ohjausta etätapaamisina noin kerran viikossa. Ainoat muutostoiveet liittyivät aikataulutukseen: oppituntien olisi hyvä olla hyvissä ajoin tiedossa, säännöllisesti samoina päivinä viikossa iltapäivällä tai illalla, jotta opiskelu on mahdollista sovittaa yhteen lastenhoidon, työn tai muun opiskelun kanssa.

Aineistomme haastateltavat olisivat opiskelleet suomea verkko-oppimisympäristön sijaan kuitenkin mieluummin lähiopetuksessa, jossa opiskelu nähdään sosiaalisena tilanteena, johon kuuluvat kiinteästi muut opiskelijat ja opettajat.

- (4) -- että kun **opiskelija ja opettaja on nenästyksen**, että kun ei verkossa. -- **Mie tykkään enemmän sellainen tilanne**, kun se on mie tulen joku yliopistoon, ja **siellä on paikalla opiskelijat ja opettaja**.

Lähiopetuksen ryhmää ja formaalia opiskeluympäristöä kaivataan tukemaan omaa keskittymistä opiskeluun, viemään ajatukset pois arkiaskareista, jotka verkossa opiskellessa ovat kotiympäristössä konkreettisesti näkyvissä.

- (5) **Verkko-opiskelua ei hyvä. Mie en tykkää** -- Se on tärkeä, et- juuri että irtautua tavallaan arjesta. **Kun omassa kodissa istutaan**, -- ja voisi että mie **kiinnitän** joskus **huomio**, että ahaa tää mää en tehnyt vielä, **pitää tätä tehdä**, mutta sitten siinä vaikka sii- tuota **luokassakin** vois omassa mielessä olla missä tahansa. Mutta se tavallaan **se itse ympäristö sillä tavalla pakottaa osallistua ja vuorovaikuttaa ja kuunnella ja vastata ja olla siinä läsnä**.

Positiivisimmin verkko-opiskeluun suhtautuu oppijoista se, jolla on kokemusta myös muusta verkko-opiskelusta Suomessa.

- (6) Mutta yllättävää mutta **se** [verkko-opiskelu] **on ihan oookoo**. Ja tuntuu mukavalta, kun ulkona on kylmä, mutta sinun ei tarvitse mennä mihinkään.

Verkko-opiskelu oli siis opiskelijoille olosuhteista johtuva valinta, johon he sopeutuvat. Ryhmätapaamisiin verkko-oppimisympäristössä osallistui samanaikaisesti korkeintaan neljä oppijaa. Nämä oppitunnit ja niihin liittyvät tehtävät rytmittivät suomen kielen opiskelua, ja S2-opettajan kanssa kahdenkeskisissä etätapaamisissa oppija sai henkilökohtaista tukea kielitaitonsa kehittämiseen.

4 Kielen oppiminen vuorovaikutuksessa

Step2Job-hankkeen kielikoulutuksessa S2-oppijat altistettiin erilaisilla työtaivoilla tilanteisesti aidolle suomen kielelle. Esimerkiksiluentopassi-työskentelyssä oppijat seurasivat korkeakoulujen oman alansa suomenkielisiä luentoja joko läsnä luennolla tai verkkotalenteilta. Oppijat kirjoittivat jokaisesta luennosta raportin, jossa analysoivat luentoja ja reflektoivat omaa oppimistaan sekä luennon sisällön että siellä käytetyn kielen kannalta.

Tässä työtavassa kielenoppija pääsee osaksi tyypillistä akateemiseen opiskeluun liittyvää autenttista vuorovaikutustilannetta ainakin kuulijan ja havainnoijan roolissa. Akateemisiin opintoihin hakeutuvalla tämä työtapaa antaa realistisen käsityksen siitä, kuinka hyvin oma kielitaito riittää luento-opetuksen seuraamiseen suomeksi. Toisaalta korkeakoulutuksen jo suorittanut voi oman alan luentoja seuraamalla opiskella nimenomaan oman alansa kieltä suomeksi, koska hänelle luennon aihepiirit lienevät tuttuja.

Jotta S2-oppija saisi varmuutta kertoa osaamisestaan suomeksi, ja siten hänen asiantuntijaidentiteettinsä vahvistuisi, Step2Job-hankkeen kielikoulutusmalliin kuului seminaarityöskentely. Sen tavoitteena on, että oppija pystyy tuottamaan alaansa koskevan tieteellisen tekstin tai omaan alaansa kuuluvan tekstilajin mukaisen tekstin. Seminaarissa oppija myös esitteli tekstinsä suullisesti ryhmälle, jonka jälkeen esitelmästä keskusteltiin ja annettiin palautetta. Eräs pilotin S2-oppija totesikin seminaariesityksensä jälkeen ilahtuneena, että hänhän osaa puhua omasta työstään suomeksi.

Haastattelussa yksi S2-oppijoista mietti ihanteellista suomen kielen oppimisympäristöään ja päätyi sellaiseen, jossa suomen kielen kurssilla hän olisi ainoana maahanmuuttajana ja muut oppijat olisivat äidinkieleltään suomenkielisiä.

- (7) – – että olisi hyvä, että ryhmässä olis suomalaisia eikä maahanmuuttajia. – – oikeaa suomea käytetään ei maahanmuuttajan suomea kurssilla. – – ja toki se että opettaja selittää niitä asioita, mitkä juuri maahanmuuttajalle voisi, että ei ymmärtää. – – semmoinen ryhmä, jossa opettaja tukee maahanmuuttajajäsentä ja jossa maahanmuuttajan jäsenen voisi tuoda tai uskaltaa myös kysyä – – Ja myös ryhmän jäseniä vähän tietävät, että ahaa nyt tavallaan hän ei ole tyhmä, hän myös hän oppii suomea, jos pysähdytään oppimisprosessia.

Esimerkissä olennaista on myös oppijan käsitys vuorovaikutustilanteesta sellaisena, jossa kaikki vuorovaikutukseen osallistuvat oppivat: kun ymmärrys kielen oppimisesta lisääntyy, kukaan ei pidä kielenoppijaa tyhmänä, vaikka hän joutuu keskeyttämään oppimistilanteen kieleen liittyvien kysymysten vuoksi. Tärkeää on myös opettajan hahmottaminen sekä substanssin että toisen kielen oppimisen asiantuntijana.

Opiskelumaaailmassa tällainen S2-oppijan kielen kehittymisen kannalta ihanteellinen vuorovaikutusympäristö lienee harvoin mahdollinen, eikä sellaisen mahdollistamiseen työpaikalla näytä olevan kiinnostusta ainakaan kaikilla työnantajilla: Kompan (2015: 173–

174) tutkimuksessa yli puolet työnantajista ei halua tukea työntekijänsä kielikoulutusta, vaan olettaa joko työntekijän tai vaihtoehtoisesti yhteiskunnan huolehtivan työntekijän riittävästä kielitaidosta.

5 Asiantuntijan ammatti-identiteettiä rakentamassa

Kun maahanmuuttaja muuttaa toiseen ympäristöön, myös hänen ammatillisuutensa sosiokulttuuriset ehdot muuttuvat, koska ammatillinen identiteetti perustuu koko ammatilliseen elämänhistoriaan (Matinheikki-Kokko 2007: 70; Eteläpelto & Vähäsantanen 2008: 26). Korkeakoulutetulla maahanmuuttajalla on usein toiveita jatkaa omaa asiantuntijuuttaan työelämässä uudessa kotimaassaan, mutta ammatti-identiteetti saattaa jopa tuntua murtuvan, kun työllistymisyrietykset epäonnistuvat (Matinheikki-Kokko 2007: 67).

Haastatteluaineiston perusteella pilotin S2-oppijoiden identiteetit olivat prosessissa: Osalla oli muuten asiantuntijan ammatti-identiteetti, mutta heiltä puuttui taito toimia asiantuntijana myös suomeksi. Osalla oli rakentumassa korkeakouluopiskelijan identiteetti välivaiheena kohti asiantuntijan identiteettiä.

Aineistossamme myös heikentynyt ammatti-identiteetti tuli välillisesti esiin, kun haastattelemamme S2-oppija koki, että Step2Job-kurssi oli paluu tuttuun, innostavaan yliopisto-oppimisympäristöön:

- (8) – – koska tuo kurssit antaa mulle uudestaan muistaa ja mahdollisuus tehdä jotakin [omalla alalla], ja se on uudestaan tosi mielenkiintoista mulle. – – Kun minä sanoin, että se referaattissa että se on pikku kuin tutkimus. Siksi se on mielenkiintoista. **Ja minulle se on tosi hyvä, että se on ammattiaihe.**

Kielikoulutuksen akateemiseen maailmaan ankkuroituvien tehtävien avulla hän pääsi palaamaan siihen asiantuntijaidentiteettiin, jonka hän oli joutunut jättämään muuttaessaan Suomeen. Strømmer (2017: 67–87) on tutkimuksessaan havainnut, että oppijan identiteetti vaikuttaa siihen, kuinka paljon suomea toisena kielenä puhuva panostaa kielitaitonsa kehittämiseen työssä. Jos maahanmuuttaja joutuu asiantuntemustaan vastaamattomaan työhön, hän ei välttämättä koe itseään täysivaltaiseksi yhteisön jäseneksi ja epäselvistä uranäkymistä aiheutuva näköalattomuus rajoittaa investoimista kielitaidon kehittämiseen. Sama näkyy myös aineistossamme: oppijaa innosti ja voimaannutti se, että osana kielikoulutuksen sanastoprojektia ja referaattitehtävää, hän luki suomeksi oman alansa kirjallisuutta ja teki työtä hänelle tutulla tutkivalla otteella.

- (9) Ja nyt uudestaan se on muistan – – ja **haluan kokeilla ehkä jotakin [tutkimusta x:n] alalla.**

Holmesin (2013) mukaan korkeakoulutetun työllistymisen edellytyksiä ei voi kuvata listana tarvittavia taitoja eikä työllistymistä voi ajatella sosiaalisesta asemasta määräytyvänä. Hän näkee, että tullakseen mahdollisesti työllistyväksi korkeakoulutetun tulee omaksua identiteetti, jolla vakuuttaa työnantajalle olevansa työllistämisen arvoinen. Tällaisessa identiteettityössä näemme tärkeänä korkeakoulutetun maahanmuuttajan suomenkielisen asiantuntijaidentiteetin vahvistamisen. Kela ja Komppa (2011: 186) ovatkin tutkimuksessaan havainneet, että työelämään juuri siirtymässä olevat sairaanhoitajat kokivat haasteellisena oman ammatti-identiteettinsä kielenvaraisen ilmentämisen sekä kasvokkaiskeskusteluissa potilaan omaisten kanssa että samalla työpaikalla toimivien muiden ammattilaisten kanssa.

Aineistomme S2-oppijat kokivat tarpeelliseksi oppia lisää kielioppia, puhumista ja puhekielen ymmärtämistä sekä oman alan suomea, joka täsmentyi vastauksissa nimenomaan oman alan sanaston osaamiseksi (ks. myös Komppa, Jäppinen, Herva, & Hämäläinen 2014: 7).

(10) Ja [oman alan]-tieteellinen sanasto vielä puuttuu.

Oman alan sanaston oppimisessa korkeakoulututkinnon suorittaneet maahanmuuttajat ovat siinä mielessä erityisasemassa, että heillä on usein kokemusta vieraan kielen opiskelusta ja ennen kaikkea heillä on jo oman alan sanasto hallussa äidinkielellään ja tutkinnon suorituskielillä. Oppijalla on siis täysi osallisuus omaan ammattiinsa tai asiantuntijuuteensa, mutta toisen yhteiskunnan kieli- ja työympäristössä. Aineistomme S2-oppija kuvasi oman alan sanaston oppimisen tarpeellisuutta ilmeikkäästi:

(11) Koska Suomessa melkein kaikki termit ovat, .. miten sanoa **suomen kielellä**. Ja esimerkiksi **venäjän kielellä keuhkoputketulehdus on bronhit**. Ja se on melkein sama kuin englanniksi **brankaitis**. Elikä jos minä en tiedä, miten sanoa englanniksi, minä sanon **branhit**, ja kyllä ihmiset ymmärtävät. Mutta suomessa se on **keuhkoputkentulehdus**.





[haastattelija:] *Niin ja vielä pitkä sana.*

Joo pitkä ja tosi... **tos** **tos** erilainen.

Step2Job-hankkeessa oppijat ohjattiin tekemään omasta alastaan sanasto, jossa sanaan liitetään perusmuodon lisäksi vartalo ja sanan esimerkkikäyttöyhteys sekä sanasta mahdollinen ammattislangi-ilmaus. Koko sanasto ohjattiin tarkistuttamaan ennen sen opettelua kyseisen alan suomenkielisellä ammattilaisella. Kun oppija oli koonnut sanaston ja osoittanut sen hallinnan sanakokeessa ja kirjoittamalla tekstin, jossa käytti sanastoaan, hänelle myönnettiin tätä koskevaa osaamista kuvaava digitaalinen osaamismerkki. Tässä työtavassa kyse ei siis ole vain irrallisten sanojen listan opettelusta.

Asiantuntijan on mahdollista hahmottaa, millaisen sanaston hän tietää alallaan tarpeelliseksi. Pilotin eri vaihtoehtojen kokeilujen perusteella useimmille paras vaihtoehto oli kuitenkin koota sanasto oman alan asiantuntijatekstin avulla. Oppija etsi esimerkiksi omaan alaan liittyvän artikkelin, jonka (kielellisen) soveltuvuuden opettaja tarkisti. Artikkelista

oppija poimi itselleen tärkeitä sanat ja koosti niistä kuva-sanakortiston (kuva), sanalistan tai miellekartan. Kielenoppimisen kannalta on tärkeää, että samalla oppija altistui myös oman alansa akateemisen tekstin ilmaisutavoille.

		Ambu elvytyspalje -palkee- ventiloida : ventilo- puhaltaa ilmaa : puhalla-, puhalta-	Kuntoutus kuntoutukse- suunnitella : suunnittele- päästä : pääse-
		Sydänsähkökäyrä eli EKG -käyrä- Sydänfilmi : -filmi- rekisteröidä : rekisteröi-	Kaikututkimus -tutkimukse- ultra(äännitutkimus) tehdä : tee-, teke- olla <i>ultrassa</i>

Kuva 1. Mukailtu esimerkki S2-oppijan kuva-sanakorteista. Kuva-sanakortit tulostetaan kaksipuolisina, jotta ne voidaan leikata yksittäisiksi kortteiksi

Haastatelluista kuva-sanakortiston itselleen tehnyt koki oppineensa sanastoa hyvin:

- (12) No tuo **sanastoprojektit oli minun mielestä tosi hyvä**, koska minä **tein** sellaisen sanasto-projektin **kuvasanasto**. Se oli tosi hauska tehdä sitä. Ja **minä vielä muistan kaikki sanat**.

Vaikka kielikoulutuksen aikana ei ole mahdollista oppia kuin osa asiantuntijan tarvitsemasta oman alansa sanastosta, aineistomme perusteella merkittävää on oppijan kokemus siitä, että hankaliltakin tuntuvat sanat on mahdollista oppia. Suni (2010: 51) toteaa, että Suomi työkielenä -tutkimukseen osallistujat tuovat esiin omia pärjäämiskokemuksiaan olennaisina ammatillisen kielitaidon riittävyuden mittareina. Ammatti-identiteetin kannalta on tärkeää, että asiantuntijalla on tunne siitä, että halutessaan hän voi käyttää suomen kieltä vaivatta, myös monimutkaisia ammattitermejä.

6 Toimijana akateemisessa oppimisympäristössä

Eryteisesti haastateltavien vastauksissa korostui opiskelu yliopisto- ja ammattikorkeakoulukontekstissa: jokainen haastatelluista painotti akateemisen oppimisympäristön tärkeää merkitystä oppimisensa kannalta (ks. myös esimerkit 2, 8, 9). Osalle akateeminen oppimisympäristö merkitsi tasa-arvoista asiantuntijoiden toimijuutta ja tiedon käsittelemisen tapaa (esimerkki 13), osalle taas lähinnä akateemisiä käytäntöjä, esimerkiksi asiakirja-pohjien muotoseikkoja (esimerkki 14).

- (13) -- opettaja ei vain muokkaa, mitä minä kirjoitan oikeasti suo- ka- suomeksi, ei vain **suomen kieltä, mutta hän on myös kiinnostunut aiheesta ja mitä minä teen**. Että se on minä nimeän sen kuin **se on yliopiston taso**. Se on korkeakoulun ylempän korkeankoulun taso -- Tässä mie tykkään. Ja se on ja se on aina... **se on uudestaan, kun minä tuntun, että minä uudestaan kun yliopistossa**. Että tuo... tuo korkea taso, se on hyvä.

Osallisuuden näkökulmasta on kyse siitä, että kun opettaja on kiinnostunut oppijan valitsemasta aiheesta ja oppijan tekstiä käsitellään akateemisesti kiinnostavana asiana, ei vain suomen kielen harjoitustekstinä, oppija ja opettaja osallistuvat tasavertaisemmin akateemiseen maailmaan. Tällöin heillä on asiantuntijuuden kannalta täysi jäsenyys, kun heidät asemoidaan akateemisina asiantuntijoina eikä hierakkisessa suhteessa olevina kielen opettajina tai oppijoina. Akateemisen maailman täysivaltaisen jäsenyyden tunnustaminen näyttääkin voimaannuttavan oppijaa, vahvistavan hänen identiteettiään myös suomenkielisenä oman alansa asiantuntijana, mikä taas, ainakin haastattelemiemme opiskelijoiden tapauksessa, lisää intoa opiskella suomen kieltä.

Muotoseikkojen hallitseminen voi näyttäytyä akateemiseen yhteisöön kuulumisena. Aineistomme S2-oppija koki tärkeäksi saada asiakirjapohjia kirjallisia tehtäviä varten ja siten varmuutta suomalaisiin opiskelukäytänteisiin.

- (14) Mutta vaatimuksia oli ihan semmoisia ammattikorkeakouluisia. – – huomasin, että itse en voi enää palauttaa tehtävää, en- ellei se olisi sitä **ammattikorkeakoulun vaatimuksien näköistä**. – – Mutta esimerkiksi se **referaattitehtävä se kyllä oli juuri semmoisella tasolla**, että pitäis tuota noudattaa niitä sääntöjä. Ja nyt voin sanoa, että tää a- **tämä tehtävä auttaa minulle**, että **nyt mun pitäs referoida kirjoja**, ja se jollain tavalla auttaa sitten tekemään niitä tehtäviä. Elikkä pohjat... **tavallaan on- löytyi sitä pohja jo, mitä mie tavallaan etsinkin.**

Step2Job-hankkeen työelämään siirtymässä oleville osallistujille opintosuoritukset eivät olleet kovin tärkeitä, vaan nimenomaan oppiminen. Sen sijaan korkeakouluopiskelijalle juuri opintopisteet motivoivat opiskelemaan kieltä. Step2Job-hankkeessa osaamista jäsennettiin osaamismerkkien avulla. Pilotin kokemusten perusteella digitaalisten osaamismerkkien käyttöönotossa esimerkiksi korkeakoulujen kielikeskusten tulisi tehdä yhteistyötä keskenään, jotta samanlaisesta osaamisesta myönnettävät merkit olisivat yhteismittaisia. Toisaalta yhteistyötä tulisi tehdä myös työelämän edustajien kanssa, jotta työelämässä tarpeellista osaamista kuvaavien osaamismerkkien kriteerit kuvaisivat sellaista osaamista, josta on työnhakijalle hyötyä, kun hän haluaa vakuuttaa työnantajan omasta potentiaalistaan työllistettäväksi.

7 Päätäntö

Step2Job-hankkeessa kehitetyn kielenopettamisen mallin pilotoinnin perusteella tärkeää on se, että itseohjautuva, motivoitunut ja tavoitteistaan tietoinen korkeakoulutettu asiantuntija oppii keinoja sekä kielen että vuorovaikutusosaamisen itsenäiseen opiskeluun ja saa pätevältä S2-opettajalta osaamisestaan palautetta. Jotta S2-oppija voisi omaksua työelämässä tarpeellista vuorovaikutusosaamista, hänet tulisi altistaa asiantuntijan työn kannalta mahdollisimman autenttiselle kielelle.

Hankkeessa pilotoidun mallin rakentuminen moduuleista mahdollisti sen, että oppija voi valita itselleen tarpeelliset kokonaisuudet. Pilotin perusteella kehittäisimme harvaan-asutulla alueella korkeakoulutettujen S2-opetusta nimenomaan verkko-opiskeluna. Jotta

pitkät välimatkat eivät tulisi esteeksi, kaikki opetus, ohjaus ja palaute olisi syytä järjestää etätapaamisina verkossa.

Aineistomme perusteella asiantuntijan oman alan kielisisällöt ja itseohjautuvuutta tukevat työtavat ovat tärkeitä, mutta vielä tärkeämpää on, että kielikoulutuksessa korkeakoulutetut S2-oppijat pääsevät osaksi akateemista asiantuntijayhteisöä. Maahan muuttaminen tarkoittaa myös ammatti-identiteetin muutosta. Siksi korkeakoulutettujen S2-oppijoiden kielikoulutus tulee rakentaa sellaiseksi, että asiantuntija voi rakentaa, ja jopa eheyttää, omaa asiantuntijan identiteettiään.

Aineistomme perusteella oman alan suomen kielen osaaminen vahvistaa ja monipuolistaa korkeakoulutetun asiantuntijan identiteettiä. Tämä on tarpeen siinä tilanteessa, kun korkeakoulutetun pitää vakuuttaa työnantaja siitä, että hän on työllistämisen arvoinen (ks. Holmes 2013: 548–551). Step2Job-pilotissa kielenoppimisen malli oli askel työhön, mutta mallissa kokeillut työtavat sopinevat myös työssä – aidosti tilannesidonnaisessa vuorovaikutustilanteessa – tapahtuvan oppimisen jäsentämiseen ja tukemiseen.

Jotta sekä työhön orientoituvaa että työssä jo oppivaa S2-oppijaa voidaan auttaa tehokkaasti, mallia tulisi edelleen kehittää työelämän vuorovaikutustilanteista tehdyn ja tehtävän tutkimuksen perusteella niin, että S2-oppija saa välineitä vuorovaikutuksen tietoiseen havainnoimiseen ja harjoitteluun (ks. myös Suni 2011: 8, 21; Komppa ym. 2014; Komppa 2015: 178; Virtanen 2017: 84–89; Maahanmuuttajalääkäriin opintopolku 2019). Työelämässä toimivien maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon haltuunotto näyttää rakentuvan työtovereiden antaman tuen varassa (Suni 2010: 52). Kielikoulutuksen tehtävä olisi opettaa keinoja tämän tuen tietoiseen hyödyntämiseen eli Strömmerin (2017: 71) sanoin harjaannuttaa oppija tunnistamaan oppimisen mahdollisuuksia ympäristössään.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2019: 30) tavoittelee sitä, että joustavat ja yksilölliset opintopolut ja tutkinnot mahdollistavat jatkuvan oppimisen elämän eri tilanteissa. Digitaalisia osaamismerkkejä olisi mahdollista käyttää jatkuvan oppimisen jäsentämisessä, kun niillä tunnistetaan ja tunnustetaan nimenomaan työelämässä tarvittavaa osaamista.

Mikä on korkeakoulujen tehtävä maahanmuuttajien kielenopetuksessa? Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III* (OKM 2019: 31) todetaan: “Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymisen ja koulutuspolkujen nopeutumisen suurena esteenä on suomen ja ruotsin kielen kurssien vähäinen tarjonta. Erityisesti niukkuus kohdistuu vaativampiin kursseihin ja ammattisanastoon keskittyviin opetusjaksoihin.” Step2Job-hankkeen kanssa samanaikaisessa Jyväskylän yliopiston INTEGRA-hankkeessa korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus on tuotu yliopistoon. Ta-

voitteena on ollut kielitietoinen opetus, jossa yliopiston kieli- ja sisältöopinnot integroidaan. (Lehtonen & Reiman 2019) Step2Job-hankkeen perusteella korkeakoulujen kieli-keskuksille luonteva rooli toteuttaa yhteiskunnallista tehtävänsä olisi järjestää korkeakouluetuille maahanmuuttajille systemaattista työelämään orientoivaa ja työssä tapahtuvaa oppimista tukevaa kielikoulutusta.

Lähteet

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/968. Finlex. [lainattu 3.5.2019]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P9>
- Brauer, Sanna (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Acta Universitatis Lapensis 380. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eteläpelto, Anneli & Katja Vähäsantanen (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*, 26–49. Toim. Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Hakkarainen, Kai & Sanna Järvelä (1999). Tieto- ja viestintätekniikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 241–256. Toim. Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä. Helsinki: WSOY.
- Holmes, Leonard (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process. *Studies in Higher Education* 38(4), 538–554. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Jäppinen, Tuula (2011). Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31(4), 193–214.
- Kela, Maria & Johanna Komppa (2011). Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31(4), 173–192.
- Komppa, Johanna, Tuula Jäppinen, Marja Herva & Taija Hämäläinen (2014). Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset. *AATOS-artikkelit 16*. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. Saatavilla: URN:ISBN:978-952-6690-12-4.
- Komppa, Johanna (2015). Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. *AFinLa-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* 8, 168–185.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, Tuija & Nina Reiman (2019). Kotoutumiskoulutus muuttaa muotoaan: akateemisia taitoja rakentamassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(5).
- Maahanmuuttajalääkäriin opintopolku (2019). *Hankkeen loppuraportti ja toimintamalleja*. Saatavilla: <https://research.uta.fi/maahanmuuttajalaakarit/>
- Matinheikki-Kokko, Kaija (2007). Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä. Teoksessa: *Työ, identiteetti ja oppiminen*, 64–88. Toim. Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 1. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y9
- OPH, Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/maahanmuuttajien_koulutus#Aikuisten%20maahanmuuttajien%20kotoutumiskoulutus
- Suni, Minna (2010). Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa: *AFinLa-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* 2, 45–58. Saatavilla: <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>

*Step2Job – akateemisten S2-oppijoiden
kielitaitoa kehittämässä*

- Suni, Minna (2011). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 8–22. Saatavilla: https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_2_lehti.pdf
- Step2Job (2019). *Step2Job – Työuralle osaamista tunnistamalla* -verkkosivu. [lainattu 25.4.2019]. Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Koulutus--ja-kehittamispalvelut/Uraohjauspalvelut/Step2Job---Korkeakoulutettujen-maahanmuuttajien-uraohjaus>
- Strömmer, Maiju (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä studies in humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tervola, Maija, Anneli Pajunen, Seppo Vainio, Mari Honko & Kari Mattila (2015). Maahanmuuttajataustaisten lääkäreiden suomen kielen taito laillistamiskouluksissa. *Duodecim-aikakauskirja*, 131(4), 339–346.
- Tynjälä, Päivi (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 160–179. Toim. Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä. Helsinki: WSOY.
- Valkonen, Tarja (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä Studies in Humanities 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, Aija (2017). *Toimijuutta toisella kielellä*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuva-sanakortistoesimerkin kuvat

Wikimedia Commons 2009 ja 2019. Hakusanat *ambu* ja *EKG*. <https://commons.wikimedia.org>.
Max Pixel 2019. Hakusanat *rehabilitation* ja *ultrasound*. <https://www.maxpixel.net>.

Kommenttipuheenvuoro artikkeliin Step2Job – akateemisten S2-oppijoiden kielitaitoa kehittämässä

Sinikka Vuonokari-Kämäräinen

Askeleet akateemisen asiantuntijan suomen kielen osaamiseen

Step2Job-hankkeen päättymisestä on kulunut kolme vuotta. Mitä opimme? Opimme ainakin sen, että kielenoppimista tulee tarkastella sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta. Edelleen Suomessa hukataan asiantuntijuutta: muualla akateemisen koulutuksen saaneet eivät pääse oman alansa töihin, ja Suomessa englanniksi opiskelleet eivät jää Suomeen, koska heillä ei ole työssä tai arjessa tarvittavaa kielitaitoa. Yksilön tasolla kielen oppimisen on oltava mahdollista oppijan kulloisessakin elämäntilanteessa.

Hankkeista pysyviin ja joustaviin rakenteisiin

Yhteiskunnan tasolla on käynyt yhä selvemmäksi, että akateemisille kielitaidoltaan C-tasolla oleville nykyisille ja tuleville asiantuntijoille ei ole riittävästi tarjolla kielenopetusta. Koska alueellisesti esimerkiksi Lapissa C-tason kielikoulutusta tarvitsevia on kuitenkin yhtäaikaaisesti melko vähän, Lapin yliopistossa ongelma on ratkaistu eriyttämällä: Kandidaattivaiheen opiskelijoiden tekstitaitojen kurssin S2-oppijat osallistuvat kurssin luento-opetukseen, mutta saavat heille räätälöidyissä tekstipajoissaan teksteistään palautetta S2-näkökulmasta. Samassa yhteydessä käydään keskustelua siitä, mitä kieleen liittyviä asioita, ja miten, opiskelijan tulisi vielä kehittää matkallaan kohti asiantuntijan työssä tarvittavaa suomen kielen taitoa.

Olisi kuitenkin syytä tehdä laajasti yhteistyötä koko Suomen korkeakoulujen kesken, jotta C-tason S2-oppijoille olisi enemmän kuin yksi kahden opintopisteen kurssi tarjolla opintojen aikana. Jotta alueellinen tasa-arvo toteutuu, riittävän suuren osan tällaisista kursseista pitäisi olla tarjolla etänä. Samaan aikaan tarvitaan jo työssä oleville tai työhön tuleville akateemisille asiantuntijoille suomen kielen opetusta. Useiden tutkimusten perusteella suomen kielen taito on kotoutumisen avaintekijä (esim. Nikulin, 2019).

Artikkelissa esiteltujen Step2Job-hankkeessa käytettyjen työtapojen kehitystyö on alkanut jo vuonna 2008 Rovapolut-hankkeen koulutuskokeilussa Lapin ammattiopestossa. Step2Job-hankkeessa edelleen kehitettyjä työtapoja hyödynnetään Lapin yliopiston kielikeskuksen S2-kursseilla ja niitä varioidaan tarpeen mukaan taas uusissa hankkeissa. Hankkeissa toisensa jälkeen, vuosikymmenestä toiseen on kehitetty hyödyllisiä työtapoja, mutta olisi jo korkea aika siirtyä rakentamaan pysyviä, mutta joustavia opintopolkuja akateemisille S2-oppijoille.

Hankkeitaikin toki vielä tarvitaan. Seuraava askel olisi kehittää ja vakiinnuttaa käyttöön yliopiston jatkuvan oppimisen tehtävään liittyviä työtapoja, joilla tuetaan asiantuntijatyössä työskentelevien S2-oppijoiden kielitaidon kehittämistä työpaikoilla. Kuten artikkelissa kuvatuissa työtavoissa, myös tässä on kyse nimenomaan kielenoppimisen metataitojen opiskelusta. Tarvitaan lisää tutkimusta ja kokeiluja siitä, miten löydetään toistettavia, mutta yksilön tarpeisiin

taipuvia keinoja kielenopettamiseen työssä oleville. Olisi selvitettävä, millaisia kielenkäyttölanteita akateeminen asiantuntija kohtaa työssään ja miten hän oppii tietoisesti harjoittelemaan sitä, mitä ja miten pitää puhua ja millaisia tekstilajeja kirjoittaa.

Häpeästä voimaantumiseen

Yksilön tasolla Step2Job-hankkeeseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista kävi erittäin selvästi ilmi, miten suuri merkitys oppimisympäristöllä on kielenoppimisessa. S2-oppijat kokiivat voimaantuneensa, kun heidät kohdattiin heille tutussa ympäristössä akateemisina asiantuntijoina. He tulivat nähdyksi muinakin kuin kielitaitoa vailla olevina. Artikkelin tärkein viesti onkin se, että akateemisten S2-oppijoiden kielikoulutus tulisi järjestää korkeakoulukontekstissa.

S2-oppijan käytössä olevista resursseista hyvin olennainen on aika (myös Nikulin, 2019, 193). Mitkään kurssit eivät kehitä kielitaitoa, jos niille ei ole aikaa tai mahdollisuutta osallistua. Asiantuntijatyötä tekevän aikuisen kielenoppimista voi verrata elämäntaparemonttiin: opittavasta kielestä pitää tulla osa arkipäivän uusia rutiineja.

Kielenoppimisesta pitää raivata esteitä. Varsinkin jos S2-oppija on asunut Suomessa jo kauan, syyllisyyden tunteet ja häpeä kielitaidon jäämisestä selviytymisen tasolle saattavat heikentää kielitaidon kehittymistä. B2–C-tason kielenoppijalle entistä tärkeämmäksi tulee opittavalle kielelle altistuminen, kielen käyttäminen ja kielessä eläminen. Pitää löytää keinoja järjestää elämä niin, että opittava kieli ei ole oppimisen kohde vaan väline, jolla tehdä mukavia tai tärkeitä asioita.

Step2Job-hankkeen aikaisten ja sen jälkeisten kokemusten perusteella ihanteellisessa tapauksessa korkeakoulussa opiskeleva tai työssäkäyvä akateeminen asiantuntija oppisi kielikurssilla kielenoppimisen metataitoja ja löytäisi opettaja-valmentajan avulla yksilöllisesti sopivat kielellä elämisen tavat. Lisäksi hänellä olisi säännöllisesti mahdollisuus saada tukea S2-opettajalta opiskelussa tai työssä tarvittavien tekstien muokkaamiseen, puhetilanteiden analysointiin ja harjoitteluun. Tämä tukisi oppimispystyvyyden kokemusta ja tekisi kielen oppimisesta tiedostavaa.

Tarvitaan siis toisaalta sellaista kielenopetusta, joka tekee itsensä enimmäkseen tarpeettomaksi: opettaa oppijalle metataidot opiskella kieltä itse. Toisaalta tarvitaan valmentamista, jatkuvaa S2-oppijan tarpeisiin vastaavaa kielen oppimisen tukea niin kauan, että asiantuntija voi aidosti olla asiantuntija myös suomeksi – kielitaidon ei tarvitse olla natiivinkaltaista, mutta riittävän hyvää vuorovaikutuksen onnistumiseen. Toisaalta vuorovaikutuksen muiden osapuolten pitää myös sopeutua S2-kielimuotoihin ja miettiä sitä, missä tilanteissa – aidosti – vain natiivin kielitaito on riittävä jonkin asiantuntijatyön tekemiseen.

Lähteet

Nikulin, M. (2019). Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Läbivördlusi. Läbivertailuja*, 29, 171–203. Saatavilla <https://doi.org/10.5128/LV29.06>

Café Lingua: From Informal Language Café to Integral Part of the Language Learning Curriculum

Laura Senni & Iris Tukiainen

Café Lingua has been organized by the Language Centre of the University of Lapland since 2009, following the example of other Finnish universities¹. Since the very beginning, the main objectives of this language café have been to offer Finnish students the possibility to practice languages in a more informal atmosphere outside the classroom, as well as to give them the opportunity to gain international experience and skills while staying at home. Thus, the language selection has included the languages taught at our Language Centre: Chinese, French, German, Italian, Japanese, Russian, Scandinavian languages (Swedish, Norwegian, Danish) and Spanish. Additionally, in recent years Café Lingua has been seen as a way to support international students' adaptation process in the new academic environment and to improve their chances to meet and interact with Finnish students, thus leading to the creation of meaningful relationships and social networks; especially the latter is often mentioned as a major challenge for international students' social integration. Committing international talents to study and work in Finland was already then, and still is today a matter of high relevance and urgency (Malik 2016, Vaarala & Kyckling 2017, Jääskeläinen 2020, Opetushallitus 2023, YLE 2023). Furthermore, Café Lingua's already existing virtual community and social media presence can be an asset in the context of the post-Covid era, in which teaching and learning practices need more flexibility in terms of space, time and content.

In this article, we will reflect on three aspects that best describe the foundations of Café Lingua, as well as its evolution and future development. Firstly, we will describe the concept of Internationalization at Home and explain how Café Lingua can be considered a working example of this policy. The importance of a language café as a practice that supports internationalization at home will be underlined also in light of the changes in international mobility brought on by the Covid-19 pandemic. Secondly, we will reflect on Café Lingua as an example of non-formal learning, and how that can be beneficial not only for language learning, but also for socialization and integration. Thirdly, we reflect on our experiences with the virtual version of the language café and how they can be exploited in the future within the activities of the Language Centre. In conclusion, we will reflect on the journey of Café Lingua so far and consider what practices, tools and technologies can help us develop Café Lingua and make it a permanent and integral part of the non-formal learning curriculum at the Language Centre.

¹ E.g. Café Lingua at the University of Oulu: <https://www.oulu.fi/fi/opiskelijalle/opintojen-suorittaminen/kieli-ja-viestintakoulutus/loyda-oma-tapasi-opiskella-kielia/cafe-lingua>

Café Lingua as a Way of Promoting Internationalization at Home

University students have generally understood internationalization as going on student exchange for a semester or two. However, going abroad on student exchange has never been a real possibility for all students. It could be said that a solution to the problem of students who are unable to go abroad came about by accident or a need to come up with new solutions. In 1998 Bengt Nilsson, a professor of computer science at Malmö University, could not find any partner universities to which his exchange students could be sent. He found a way to help his students engage in international exchange without leaving Sweden, thus launching the idea that students could participate in internationalization without leaving their homes. Nilsson has generally been considered the father of IaH (Beelen, 2013).

The concept of Internationalization at Home (IaH) was expanded in 1999 during the annual meeting of the European Association for International Education (EAIE, 2000). A Special Interest Group (SIG) was created to develop IaH across Europe. The SIG created a wide-ranging concept of IaH: “Any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility” (Crowther et al., 2001, cited in Beelen, 2013). The goal of IaH is to give all students – as well as university staff – a chance to have intercultural experiences and develop their ability to interact with people from other cultures. Several definitions of IaH have been implemented since then. Beelen and Jones (2015, p. 69) redefined the concept in the following way: “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.”

In addition to helping students who stay in their home universities, IaH is also beneficial to those who go abroad. Students who go on student exchange benefit much more from their experience if they take language and culture courses – for example, courses offered by the Language Centre of the University of Lapland like Understanding France – before going abroad. Having a background in the language and culture of the countries in which they will be studying allows them to concentrate better on the subject courses they take during their exchange.

IaH helps students achieve the skills they need to work in an increasingly globalized world. Earlier it was possible for lawyers, social workers and other professionals to use only the national languages of Finland when working in their homeland. However, Finnish society is diversifying. The demographics of Finland are changing rapidly², and work is becoming more international.

In recent years, it has become clear that the traditional internationalization by mobility is not always an option. The Covid-19 pandemic brought a halt to international mobility for several months. Even though the number of students going on international exchange has recently started to increase again, the Finnish National Agency for Education has observed some worrying trends (Opetushallitus, 2022). Factors that can hinder international mobility are, for example, geopolitical circumstances and students’ socioeconomic status, as well as sustainability concerns. Internationalization at home should be implemented both in the formal learning curricula and

² Foreign citizens (Statistics Finland): https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset_en.html

by exploiting non-formal learning opportunities such as language cafés. The concept of non-formal learning will be further discussed in the following section.

Café Lingua supports IaH with practical solutions. The very concept of Café Lingua aligns with the definition of IaH: it is organized within the framework of Finnish educational institutions with the purpose of introducing international and intercultural dimensions into the informal curriculum. Over the years, Café Lingua has promoted IaH through various practices. Starting in 2017, the role of Café Lingua Leader was introduced. Leaders are native speakers of the languages offered by Café Lingua who work as hosts of language café meetings. They collaborate with the Language Centre on a voluntary basis and receive a certificate of participation at the end of the semester or academic year. The certificate is a beneficial addition to leaders' CVs when they seek jobs in Finland and abroad. The presence of native speakers in language café meetings provides participants with an excellent opportunity to get in contact with a foreign culture. Especially for university students, the fact that Café Lingua leaders – unlike most university teachers – are the same age as the students gives the students a chance to get acquainted with youth culture in the countries in which they are interested.

Additionally, several cultural events have been organized in connection with Café Lingua at the University of Lapland, both at the university campus and online. Some examples are an international food fair and a Chinese tea ceremony held on the university campus and a French treasure hunt in the city centre of Rovaniemi. Other examples are a debate on the US presidential elections of 2020, an Italian cooking class and an international Christmas party which were streamed online through the Facebook page of Café Lingua. Students have thus been able to enjoy international and multicultural experiences with all their senses.

Café Lingua and Non-Formal Learning: Enabling Language Learning and International Encounters.

According to the Council of Europe (2023), non-formal learning is defined as follows:

Non-formal learning takes place outside formal learning environments but within some kind of organisational framework. It arises from the learner's conscious decision to master a particular activity, skill or area of knowledge and is thus the result of intentional effort. But it need not follow a formal syllabus or be governed by external accreditation and assessment. Non-formal learning typically takes place in community settings.

Café Lingua can be considered a relevant example of non-formal language learning. Although it is organized by a formal institution, the Language Centre of the University of Lapland, participation in Café Lingua is voluntary. Participants' reasons for participating in Café Lingua may vary, but the principal motivation is a desire to improve their linguistic, cultural and social skills. However, Café Lingua meetings are not merely language lessons. Even though they are organized on a regular basis, they do not follow a syllabus and are not planned by Language Centre

teachers. Participants do not receive credits towards their degree, grades or formal assessments of their skills. Nonetheless, language learning does indeed happen in Café Lingua: participants are exposed to foreign languages and participate more or less actively in conversations, thus improving their comprehension and production skills. Additionally, the contact with native speakers contributes to the acquisition of new linguistic and cultural skills. Finally, Café Lingua helps participants develop so-called 'generic skills': group leading, interaction, teamwork and intercultural communication are just a few examples of skills that can be practiced within language café meetings.

The social aspect of Café Lingua creates an opportunity for meaningful encounters in an international environment. The social dimension of Café Lingua has acquired growing significance especially as the traditional face-to-face activities resumed after the break caused by the Covid-19 pandemics. Interestingly, the Finnish for Foreigners language group above others has been particularly successful both when the language café was organized only remotely, and afterwards in face-to-face meetings. First of all, thanks to the collaboration of Café Lingua leaders, we were able to identify the need to split the group in two according to the level of the participants: Finnish for Beginners and Intermediate and Advanced Finnish. In terms of participants, these groups have been the largest both online and in person, and they have been gathering students, teachers, as well as other international guests from the Rovaniemi area and beyond. It can be claimed that Café Lingua has thus been able to play a role in supporting linguistic and social integration of foreign students and other residents of Rovaniemi. The effectiveness of language cafes to support the integration of migrants in society has been studied for example in Sweden³ as well as in a common project between Greece, Poland and Slovakia⁴. Additionally, it has been highlighted (Asikainen-Kunnari et al, 2022) that the linguistic integration of international students in higher education currently relies mostly on a limited offer of language courses, and that other out-of-class activities, such as language cafes, should be taken into consideration as meaningful, cost-efficient and appropriate means of supporting the development of language skills.

Virtual Café Lingua: Best Practices and Challenges

Virtual Café Lingua was launched in the spring of 2020 as a way to maintain the language café activities despite the impossibility of meeting in person. At that point, Café Lingua already had a Facebook page⁵, which was mainly used for communication and marketing concerning the language café meetings and special events. The Facebook page was chosen as the platform on which to build the virtual language café. Initially, the possibility to stream live videos was exploited to reach out to the page followers, and a few "Café Lingua goes Facebook Live" events, such as

³ Project "The language café as a social venue and a space for language training", Stockholm University: <https://www.su.se/english/research/research-projects/the-language-cafe-as-a-social-venue-and-a-space-for-language-training?open-collapse-boxes=research-project-publications,research-project-description>.

⁴ Project "Methodology for informal labour market language learning for immigrants and low-skills citizens, including adults 50+": <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2014-1-PL01-KA204-003519>.

⁵ <https://www.facebook.com/cafelinguarvn>

a multilingual Q&A session and an interactive trivia quiz about languages and cultures, were organized. Subsequently, the possibility to link Facebook groups to the Café Lingua Facebook page was used and one group was created for each of the languages in Café Lingua. Leaders were assigned to the groups as moderators and took on the responsibility of organizing online meetings and sharing interesting content with the group members. Later on, an Instagram account was also created for Café Lingua in order to reach a larger audience and enhance communication with followers and marketing of Café Lingua activities. In more recent times, and as the traditional face-to-face meetings have resumed, the role of the Facebook page has significantly decreased, while the Instagram page is still the main communication and marketing tool. Online meetings have recently been organized with Zoom, which offers the possibility to create different virtual rooms for different languages and lets participants join the room corresponding to the language they wish to practice.

Based on our three-year experience with Virtual Café Lingua online, we have observed some best practices for the successful organization of an online language café, which we will group under three main themes: tools and technology, contents and materials, and learning. For what concerns tools and technology, it is vital that the language café is organized on a platform that guarantees synchronous interaction in different forms (audio, video, chat) and that allows the sharing of different types of materials, for example with a screensharing function. Basic conditions for successful online interaction are, of course, a quiet environment, a stable internet connection and functioning tools such as a microphone and webcam. Shortcomings in technical and technological equipment have been found to be discouraging for participants, eventually hindering motivation to participate in the language café meetings. As for contents and materials, it has been observed that conversation tends to function more smoothly when starting from a given input. The input can be visual (such as a picture or painting), audiovisual (a music video) or multimedia (a website, online game, Google Maps, ...). Inputs offer a good point to start the conversation, which can then continue on the same topic or move on to other related or non-related topics. Finally, we can conclude that the key to making Virtual Café Lingua a meaningful learning experience for everyone is to create a multilingual and multicultural exchange among participants. Especially when the groups feature both native and non-native speakers, conversation is at best when both parties can share knowledge about their own language and culture and learn from each other.

Many of the challenges that we faced in our online language café can to a certain extent be compared with those that teachers have been encountering in formal online teaching. In addition to the aforementioned technical issues, finding a suitable timetable for the meetings can also be a challenge, especially when considering that participants in an online language café can join from anywhere in the world and thus possibly from different time zones. Furthermore, the non-formality of the language café also plays a role in the success of the event: since Café Lingua is not a part of formal learning, nobody is forced to participate, and the level of motivation required to join an online language café might be higher than with the traditional face-to-face version. In order to be encouraged to participate, people need to be informed about the virtual language café: social media platforms can be of great help with marketing the meet-

ings, but they do still feature a certain level of uncertainty due to the unpredictability of their algorithms. Finally, conversation in an online environment is naturally more demanding than in person because of the lacking of several contextual elements. A virtual language café cannot be as spontaneous as a chat over a cup of coffee, but it can achieve the same goals. In order to do so, it requires careful planning, and possibly the presence of moderators and some type of linguistic input to facilitate conversation.

Conclusion: Future of Café Lingua

In this text, we have shown how the activities of Café Lingua are related to major themes in higher education practices, such as internationalization at home, non-formal learning and the management of physical distances – the latter also corresponding to one of the three focus points of the Lapland University Consortium’s Strategy⁶. In light of our observations, we argue that Café Lingua, alongside other instances of non-formal learning, should have a bigger role in the curriculum of our language centre. Café Lingua could, for example, have a stronger connection with both the Finnish for Foreigners and Intercultural Communication programs. Furthermore, the virtual language café could constitute an interesting starting point for collaboration among higher education institutions both at national and international level.

In conclusion, we present a concrete suggestion for future implementation of the Language Centre curriculum. We suggest that a new study module of Informal and Non-formal Language Learning be created. The study module should be open to all domestic and international students and staff members and it should bring together all such activities that are not language courses, but through which students acquire knowledge of different languages and cultures. The module should be based on the learner’s independent work and self-reflection, and it could offer a series of activities from which learners could pick the ones that best suit them, and be granted ECTS credits for completing these activities. The program could include, for example, participating in Café Lingua regularly for a longer period of time as either a learner or a leader and reporting about the experience, or being otherwise involved with the organization of Café Lingua’s activities such as special events related to languages and cultures. Other suitable options for the study module are the already existing language exchange program Teach and Learn, as well as participation in conferences and guest lectures held in different languages both in Finland and abroad, for example in the context of an exchange program. The study module would not only exist as a stand-alone program, but it should also be possible to integrate it with other studies at the Language Centre, for example as an alternative way of completing a course.

By giving Café Lingua and other instances of non-formal language learning more importance within the curriculum, we might be able to achieve at least two important objectives. On the one hand, we would be able to offer students greater flexibility in their (language) studies, which would meet the requirements of a quickly changing higher education environment. Secondly, on a more general level, we would concretely show that language learning no longer

⁶ <https://www.ulpland.fi/EN/About-us/Our-principles/Strategy>.

means just passively sitting in a classroom or writing an exam, but much more: it means experiencing with all senses, being part of a community, and ultimately enjoying multilingual and multicultural encounters.

References

- Asikainen-Kunnari, T., Komppa, J. & Heikkilä, K. (2022). Korkeakoulujen kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille tarjottava kotimaisten kielten opetus ja oppimisen tuki – opettajien näkökulma. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(4). Retrieved from: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/korkeakoulujen-kansainvalisille-tutkinto-opiskelijoille-tarjottava-kotimaisten-kielten-opetus-ja-oppimisen-tuki-opettajien-nakokolma>. Accessed 30.6.2023.
- Beelen, J. (2013). Internationalisation at home: History and conceptual notions. European Commission, Tempus CORINTHIAM Project. Vol. 1. Retrieved from: https://www.academia.edu/10267813/Beelen_J_2013_Internationalisation_at_Home_History_and_conceptual_notions. Accessed 5.6.2023.
- Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Accessed 30.6.2023.
- Council of Europe (2023). Formal, non-formal and informal learning. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>. Accessed 30.6.2023.
- European Association of International Education & Crowther, P. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. European Association for International Education.
- Jääskeläinen, R. (2020) *Nudging for inclusive student experience in higher education*. Master's thesis. Helsinki: Laurea University of Applied Sciences. Retrieved from: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202001271634>. Accessed 30.6.2023.
- Malik, U. (2016). *Integration of International students in the Finnish Job market*. Master's thesis. Lahti: Lahti University of Applied Sciences. Retrieved from: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016061012682>. Accessed 30.6.2023.
- Opetushallitus (28.3.2023) *Osaamisen ennakointifoorumi: Maahanmuutolla voidaan paikata osaajapulaa työvoimapulasta kärsivillä aloilla*. Press release. Retrieved from: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/osaamisen-ennakointifoorumi-maahanmuutolla-voidaan-paikata-osaajapulaa-tyovoimapulasta>. Accessed 30.6.2023.
- Vaarala, H. & Kyckling, E. (2017). Kansainvälinen opiskelija – kuka olet, minne menet? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(5). Retrieved from: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2017-2/kansainvalinen-opiskelija-kuka-olet-minne-menet>. Accessed 30.6.2023.
- YLE News (14.3.2023) Survey: Nearly half of foreign students plan to leave Finland after graduating. Retrieved from: <https://yle.fi/a/74-20022258>. Accessed 30.6.2023.

OPETUS JA OPPIMINEN TEACHING AND LEARNING

Digipedagogy in Finnish Language Centres: An Overview of Teacher Attitudes and Practices Pre- and Post-Covid

Janne Niinivaara & Mike Nelson

Communication and language teaching in Finnish universities is focused on developing the skills of students who will be future academic and working life experts. It does this by attempting to teach students in a multilingual, work-oriented, and collaborative environment. Whilst this situation is challenging, it also presents numerous opportunities. The digitalization of education in general, and language and communication learning, has been one of the central challenges for teachers in recent years, but at the same time has provided one of these opportunities for innovation. Pre-Covid, in higher education, digitalization was seen to carry enormous potential. For instance, Hammershøj (2019) predicted that it was only a matter of time before we could witness the emergence of the ‘Airbnb of higher education’; that is, a platform for higher education that connects the right student with the right teacher and does so accurately, instantly, and free of charge. This came to some extent to fruition with the Kivako and Kivanet¹ projects, and work continues in the form of DIGIVISIO2030 (Digivisio2030, 2022).

Yet prior to the global pandemic, the potential gains offered by digitalization in language teaching had not been matched by teacher uptake of these possibilities. One possible explanation for this could be that the technology itself was not the core of the problem, but rather it was teacher perceptions of and attitudes towards online learning and digital interaction. Moser (2016) pointed out that “the most fundamental and challenging of all the changes related to the digitalization of higher education is the way that academics relate to and interact with their students, rather than the technologies themselves” (p. 93). Zelihic (2015) further noted that online communication and interaction have been viewed with a degree of skepticism amongst teachers even though we would argue that meaningful and productive relationships can clearly be formed in an online environment. In an earlier study, Tsai and Chai (2012) found that teachers’ personal attitudes and beliefs towards digitalization may hinder the implementation of technological integration in teaching. Research in Finnish universities has also established that teachers’ attitudes and views have a significant impact on the successful usage of digital solutions in teaching (Jalkanen, 2015; Kyllönen, 2020; Niinivaara & Vaattovaara, 2018; Rytönen, 2014). The onset of the Covid pandemic has undoubtedly altered this dynamic: it necessitated overnight that teaching be done exclusively at distance using digital technology. We have since witnessed how digital teaching has now become an integral part of communication and language learning.

In this article, we investigate what we know about teacher attitudes, thoughts and beliefs towards digitalization pre- and post-Covid. We ask if this enforced change has resulted in changed

¹ <https://www.kivanet.fi/>

attitudes, consider the development of teachers' digipedagogical views and make suggestions about where we could go from here. In doing this we take advantage of several studies conducted in these areas leading up to 2020 and then again in the post-Covid environment to see just what teachers thought then and think now. By digipedagogy, we mean situations 'when the special features of digital environments and their impact on teaching planning and the learning process are taken into account' (Tampere University Teaching and Learning Centre). In our view, digipedagogy includes a pedagogical stance on online learning, distance learning and blended learning (see Siemens et al., 2015). We conclude the article by presenting suggestions that we think ought to be considered in language centre digipedagogical development both now and in the future.

Pre-Covid Teacher Attitudes Towards Digitalization and Perceived Digital Abilities

Teacher attitudes, and indeed their ability to use digital tools in teaching, have evolved over the last decade. Likewise, institutional readiness for, and investment in, digitalization in teaching has also undergone a transformation during this period. Despite considerable interest since the 1990s in computer-assisted language learning (CALL) even ten years ago, it could not be taken for granted that there was a computer in every teaching classroom. Consequently, a significant proportion of language centre teaching was still being conducted without any use of digital tools or learning platforms such as Optima, Workmates, Blackboard or later Moodle. This was in part due to the strong resistance on the part of some teachers to the use of any digital technology in teaching and in part due to university strategies still playing catch-up with the digital age in terms of provision of equipment.

This transitional period was further influenced by the arrival of the iPad in 2010, which engendered broad discussion on its applicability in an educational setting. There had been a long debate in the literature on the efficacy of what were termed 'mobile devices' (Motiwalla, 2007; Rau et al., 2008; Roschelle, 2003) and if using them in teaching gave any added value. Early research into iPad usage in the classroom focused mostly on secondary education (Rikala et al., 2013) but Nelson's (2015) small-scale survey of iPad adoption in language centre teaching can give some small insight into the situation. In 2014, teachers were first asked to complete a questionnaire on their thoughts and worries before getting the iPads, and then after they had been using them in the classroom for some time. In the initial survey it was found that although most had experience of iPads in their personal life, up to one third of the teachers had not used a tablet of any kind previously and some found learning how to use the apps, browsing techniques, and understanding the iPad 'logic' was challenging. In terms of teaching, there were several worries: these were related to how the apps could be used in a classroom setting, technical issues, lack of proper Wi-Fi connection, lack of paper copies in the transition to digital teaching and being unable to help students with any technical problems. Teachers expected students to have good iPad skills already.

Results of the second survey found that students were in fact not as fluent in tablet use as expected and only 33% were seen as being 'good'. Whilst students responded positively, it was felt that the response was not as positive as expected. Initial fears largely dissipated over time,

but lack of technical support and technical problems remained. Overall, there was a very positive response to iPad introduction to the classroom from both teachers and students. Nelson noted “There has been a clear feeling that the iPad has brought with it a huge potential and that it has already facilitated certain structural changes in the classroom. Students, it was reported, are less reliant on the teacher as the source of all knowledge and are able to search for and utilize information rapidly independently (Nelson 2015, p. 66). Echoing the findings of Rikala et al. (2013), the teachers found iPads to be a great motivational tool, but there were concerns as to their actual value in terms of enhancing learning outcomes. In an interesting footnote to this survey, in 2022 teachers in the same institution voted overwhelmingly to give up using the iPads provided by the Centre altogether in the classroom seeing them as no longer necessary as students now all have their own devices.

Further insight into teacher attitudes and abilities pre-Covid can be found in two articles: Nelson (2017) examined teacher and institutional digital literacy (DL) in language centres and Juurakko-Paavola et al. (2018) expanded the results using the same survey model to cover and compare both language centres and Universities of Applied Sciences (UAS). Both articles and the questionnaire used were founded on a pyramid model of teacher digital skills’ development (Sharpe et al., 2010) that begins with acquiring functional access to hardware and ends with achieving a digital identity.

Nelson’s (2017) survey of language centre teachers found a great deal of uncertainty amongst teachers as regards the concept and practice of digital literacy. Take-up of digital tools with the exception of computers was low, and of the teacher respondents (n=104) only 15% thought themselves to be ‘very good’ at using them. However, the majority felt that having a digital element in their teaching was essential. Teachers overwhelmingly saw digital literacy in a limited way as simply in terms of competence with digital tools. At the same time many (43%) were uncertain as to exactly what it is. Further, when asked if they thought their colleagues understood the concept of digital literacy, 65% were unsure. At an institutional level, 90% of respondents reported that they were encouraged to use technology in teaching and learning, but little work had been done on assessing teachers’ abilities (7% said yes). Significantly, only 15% indicated that digital literacy was explicitly mentioned in their curricula. The article finished by highlighting five key areas teachers felt they needed help in: core digital skills, defining digital literacy, the need for a clear pedagogical foundation for digital teaching, the need to bring it into mainstream curricula and improving basic IT skills.

The article written by Juurakko-Paavola et al. (2018) expanded the overview of teachers’ attitudes and abilities in regard to the digitalization of teaching by including all the universities of applied sciences (UAS). The aim of the article was ‘to gain an overview of teacher perspectives of digital literacy and to identify the developmental needs and challenges teachers face’ (Juurakko-Paavola et al., 2018, p. 43). The survey carried out by Nelson (2017) was replicated and distributed to all universities of applied sciences, with some additional background elements to add context. The response rate was similar to the earlier survey (n=113/600). The results were in part similar and in part divergent. Teachers had access to and used computers (almost 100%) but whilst many had access to other devices, they were not used with anything like the same regularity. Differences were seen in attitudes towards digital literacy: 66% of university language

centre (ULC) teachers had discussed it with their colleagues, whereas the figure was 90% for UAS teachers. Divergence could also be seen in uptake of DL in curricula: 46% in UAS and 33% in ULCs. The survey showed that UAS teachers had received significantly more training in digital approaches to teaching (72% in UAS to 53% in ULC teachers). When asked to evaluate their own digital skills, it was interesting to note that those who responded in English in both UAS and ULC judged their own skills to be higher than the Finnish-speaking respondents. When asked ‘can do’ questions, English respondents thought themselves to be better at instructing students in digital matters (average 4/5) compared to their Finnish speaking counterparts (average 3/5). The need for future training was the same in both UAS and ULC groups, with the highest need being expressed for pedagogical training to adapt to the use of digital technology in teaching. Overall, teachers who responded to the survey assessed their own digital skills to be good or very good (50%). However, only 20% of teachers actually answered the survey and possibly those who were already interested in this area.

The article concluded with suggestions for future developments: at an individual level that teachers gain a clearer understanding of digital literacy, improve basic IT skills, and collaborate with each other more. At an organizational level, it was seen important to increase support for teachers in just these areas to allow time and support for teachers to develop on a personal level. Teachers are responsible for their own development, but they should be clearly supported. Nationally, digital pedagogy and practice should be systematically included in curricula development. Forums for sharing best practice should be opened to facilitate this process.

This call was answered in Finland by the 2digi project² (2017–2019) that specifically addressed these issues. The project focused on answering questions that were specifically relevant at the time: what is digital literacy, and what added value does digitalization bring to teaching? It also provided a broad range of resources for language centre teachers including self-assessment questionnaires for teachers and students, a digital portfolio, advice on online ethics and safety and lesson and courses plans involving use of digital technology. It is notable that it seemed necessary at the time to attempt to convince teachers that digitalization would give them added benefits. Post-Covid, this is arguably no longer necessary, and points to the radical shift in attitudes towards digital tools in teaching and teachers’ experiences with online teaching during lockdown. The onset of Covid in spring 2020 profoundly affected teachers and teaching and in the next section we look at how the landscape changed in this period.

Covid and the Immediate Aftermath

Insight into changing teacher attitudes in a broader, pan-European sense can be gained from a new survey carried out by the Council of Europe³ in 2021 and disseminated in 2022. The survey looked at the challenges that lockdown had presented to teachers and students, to investigate the important lessons learned and to discover what factors would continue to impact teaching once

² <https://2digi.languages.fi/>

³ <https://www.ecml.at/thefutureoflanguageeducation>

the pandemic was over. The survey received 1,735 responses from language professionals in 40 different countries at all levels of the educational spectrum. The broader work of this project is currently looking at the impact of lockdowns on teaching and the changes in methodology that may be needed in the future. The survey itself gives an overview of the current state of teaching in Europe with regard to the change to a more digitalized approach. The results differ from the Finnish environment to a certain extent. A majority felt that techniques and learning tasks had changed, and that had had a negative effect on teaching. Hybrid teaching was also seen as a less effective form of teaching. Lack of supervision in testing was considered a problem and lack of face-to-face contact reduced the possibility to give feedback, whilst learner achievement in general was seen to have suffered. However, several positive aspects were mentioned. Learners became more autonomous, new digital resources were discovered, opportunities for teacher collaboration improved by using digital tools, and the use of technology saved time. As one teacher put it:

'... the transfer to online teaching has forced me to re-evaluate a lot of what I do in class and provided an opportunity for creativity which has been beneficial to me and, I hope, to learners. I have developed a new set of skills and finally taken on board the enormous potential of the internet as a resource. This is also true for the majority of my colleagues.' (ECML, 2022a, p. 16).

This matches more closely the Finnish experience. However, challenges remain for the future including the matter of inclusion and making sure that no-one is left behind, re-evaluating what should be taught and dealing with resistance to change, as another teacher wrote:

'Online teaching is far too valuable to be put back in the box. We have learnt so much and used it all to the benefit of students' progress: we can't just go back to face to face.' (ECML, 2022a, p. 18).

A Pedagogical Shift: Putting Pedagogy Ahead of the Classroom

We have seen that there are differences in teachers' attitudes and beliefs towards digitalization and in how this may have affected teaching development (e.g., testing, objectives, sufficient control and learning trajectories). These differences were highlighted in action research carried out at the University of Helsinki Language Centre (Niinivaara, 2020). The focus of this research was on enabling teachers to express their insights into how they have seen the digitalization of language teaching and the exponential increase in the use of blended learning environments. The research consisted of qualitative interview data (n=10) that aimed at giving a voice to the language teachers involved and qualitative survey data (n=48) that was collected after the first coronavirus outbreak in the Spring 2020.

Group interviews with teachers were organized and interviewees were chosen selectively: only those teachers who were known to frequently utilize digital teaching methods and course types in their pedagogical work were invited. In the interviews the teachers were encouraged to

share their insights into why and how they use digital solutions (such as digital exams, online courses, educational videos, digitally supported flipped classroom) and how they justify the usage of digital solutions pedagogically. Interestingly, instead of portraying the benefits of digitalization as added value, or something extra, the interviewees commented on how digitalization is profoundly challenging core pedagogical preconceptions.

In one example, Interviewee 6 concluded that digital elements in their teaching cannot be separated from the basic pedagogical design process. Instead, creating, building, and maintaining digital learning environments can be seen as a manifestation of their teaching.

”I see the digital learning environment as the extension of my personal way of teaching: I keep forming my digital identity” – Interviewee 6

In addition, the interviewee refers to digital competence: using digital solutions also builds up one’s digital existence.

The varying attitudes among the teachers can be reflected in the relationship and collaboration between colleagues. Interviewee 10 describes attitudes towards digitalization might complicate the pedagogical discussion:

*”I don’t discuss digitalization with my peers, but **I discuss pedagogy**. Well, if the person is super against using digital solutions, we kind of discuss pedagogy, but there are so severe and profound disagreements between us that we actually cannot discuss at all.” – Interviewee number 10*

The key elements in which the pedagogical change became visible in the interviews can be seen in the following Table (Table 1). The Table shows how the teachers who were interviewed have shaped their teaching to better match their digipedagogical aims.

Table 1

Interpreted benefits of digitally rich teaching

	Traditional classroom:	Pedagogical digitalization:
Teacher:	“Star”, “author”, “boss”	Learning guide, coach
Control:	Attendance: “ Doing the time ”	Documentation: “ Doing the job ”
Objectives:	Acquisition, static competence	Meta-skills, dynamic competence
Resource division:	According to student amount	According to student needs
Assessment:	Testing, examining	Learning assignments

Although the data is relatively limited, it shows how the digitalization of teaching is intertwined with fundamental pedagogical issues. The changes can be seen in the teacher’s role, the way learning

and interaction is made visible and even the contents of teaching. These insights were confirmed by the respondents in the survey of teachers' experiences during the first Covid outbreak.

"I've started to think more and more about what's really worth doing in contact teaching at all. [--] In the future, I want to focus more on the things where it is at its best in contact teaching: functional exercises, spontaneous ideas, and meeting students in a hurry." (Respondent 10.)

According to the results of the survey, many teachers realized that they could function better in pedagogical terms in a digital environment and were more aware of digipedagogical issues than they had given themselves credit for. One explanation for this is that even though many of them had no previous experience of giving a full online course, they had exposed themselves to the possibility of teaching one. Almost 2/3 of the respondents reportedly benefitted from previous distance teaching training when moving to distance teaching. Training, planning, and creating pedagogical solutions in digital environments in different workshops, in training sessions and during collegial discussions worked as a dry run for online teaching.

The findings of the case study in University of Helsinki Language Centre suggest that pedagogical openness and applicability further the adoption of new technologies in teaching. It is primarily pedagogical work, which is supported by technology. We can therefore draw the conclusion that the opposition between technology and pedagogy actually complicates the development of teaching. Accepting technology as a part of teacher's work can in fact contribute to effective pedagogical solutions (see e.g., Kyllönen, 2020).

Where to Now?

Finally, we would like to make a number of suggestions showing how teachers could benefit from the momentum gained in pedagogical development during the pandemic. In this discussion, it is important to consider what kind of language and communication teaching will be needed in the future. The Council of Europe survey mentioned earlier produced a set of recommendations for the future of language education in general. They stress the need for a re-thinking of our approaches to teaching. The basic principles must remain the same: learner-centered, action-oriented and affect-aware teaching should continue (ECML, 2022b, p. 2). These core principles need to be adapted, however, so that learners can be oriented to the new teaching environments with new techniques, novel ways of engagement whilst creating communities of practice for students who can act as 'social agents' (ECML, 2022b, pp. 2–3). The ECML (2022b) recommendations are focused on a number of key issues: the need to find new resources for teaching, the need to re-think approaches to assessment for the digital age, the need to develop digital literacy skills and provide continuous support for teachers and students alike.

Developing learning environments requires renegotiation of and new approaches to language acquisition, teacher collegiality, assessment and the connection between professional skills and tertiary education. The future calls for solutions to bridge the gap between university strat-

egies and teaching reality as well as the gaps that might occur between teachers. In addition, the most prominent setting for pedagogical design can no longer be “classroom first”. In the future, language and communication learning and the learning environments used should mirror professional and everyday settings: by nature, hybrid, constantly evolving, both synchronous and asynchronous and multilingual. Novel approaches to language teaching methods should become a part of every teacher’s competence. For instance, according to Tumelius (2022), skillful management of complex, pedagogical events in hybrid spaces requires new and collaborative ways of working from teachers.

In this article we have briefly discussed the pedagogical changes that have occurred in language and communication learning in tertiary education before, during and after Covid pandemic. Finally, we offer suggestions to help teachers. Firstly, we suggest teachers take advantage of the latest work coming out of the 2digi2 project⁴ which concentrates on the key elements of digital teaching: learning objectives, generic skills, special needs and relationship building in a digital environment. The results of this project will be ready by the end of 2023. Secondly, we present three suggestions that we hope will be considered in digipedagogical development now and in the future for teachers and institutions.

Accept constant technological change and “enjoy the ride”. Technical solutions constantly evolve in all areas of life. Programs and applications develop or go out-of-date relatively rapidly, much faster than pedagogical understanding and practice. Therefore, teaching in a digital environment cannot be bound to a certain tool or a solution indefinitely. On the one hand, pedagogical aims should be solid and dynamic enough to be adapted to various digital tools and environments. On the other hand, the selection of contemporary digital solutions should be fully utilized, despite the knowledge that they will possibly need to be replaced with new ones in the future.

Develop digipedagogical competence and support variety. The development of teaching requires constant development as a teacher. This perspective should be embraced rather than dreaded. Development requires updating one’s own competence and allowing for differences in colleagues’ ways of teaching. The pandemic has taught us that new ways of teaching can be adopted surprisingly quickly by professional pedagogues. In addition, a variety of ways of learning call for a variety of ways of teaching. Pedagogical discussions between colleagues should be open and allow for variations in teaching.

Be proactive rather than reactive. The core motivation for the development of language and communication teaching should not only be reacting to global changes but contributing to the language and communication environment of the future. Language and communication teachers play a crucial role in equipping students for their professional lives. Pedagogical decisions and learning objectives can have a significant impact on how future employees act in a digitally rich working life where communication between people takes place. As language centre teachers, we need to be increasingly aware of the world and the working environment into which our students go once leaving their studies behind.

We have seen in this short article that much has happened in the last decade in relation to the

⁴ <https://2digi.languages.fi/2digi2/>

digitalization of teaching in Finnish language centres. The changes were greatly accelerated by lockdowns caused by Covid, resulting in a previously unimaginable landscape of distance, blended and hybrid teaching. The evidence that has so far been collected seems to point to the fact that there is no going back to the pre-pandemic focus on the classroom as the main place where teaching takes place. We hope our suggestions will help teachers navigate this new reality.

References

- Digivisio 2030 (2022). Retrieved from <https://digivisio2030.fi/>. Accessed 15.8.2022.
- ECML Council of Europe (2022a). The future of language education in the light of Covid - Lessons learned and ways forward. Retrieved from <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/events/summary-of-ECML-PNF-survey-findings.pdf?ver=2021-04-27-190025-520>. Accessed 15.8.2022
- ECML Council of Europe (2022b). Towards a Guide to Language Education in pandemic times and beyond. Retrieved from <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/future-of-language-education/leaflet-future-pandemia-EN.pdf>. Accessed 15.8.2022
- Hammershøj, L. G. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*, (111), 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Jalkanen, J. (2015). *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in humanities 265.
- Juurakko-Paavola, T. Nelson, M., & Rontu H. (2018). Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education. In L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen, & V. Virsu (Eds.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAn vuosikirja 2018 (pp. 41–60). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69640> JYU Dissertation 191.
- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. PhD Dissertation. University of Jyväskylä. Jyväskylä. JYU Dissertation 3201.
- Moser, K. (2016). The Challenges of Digitalization in Higher Education Teaching. In T. Zimmermann, W. Jütte, & F. Horvath, F. (eds.) *University Continuing Education: Facts and Future (Arenen der Weiterbildung)*, (pp. 93–100). Hep Press.
- Motiwalla, F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers and Education*, 49, 581–596.
- Nelson, M. (2015). Agents of change: teachers' perceptions of iPads in the language centre classroom. In M. Nelson, & T. Hulkko (Eds.), *Kielikeskus tutkii 2*, 58–69. University of Turku. Turku, Finland.
- Nelson, M. (2017). Digital literacy in the language centre classroom. In M. Nelson, & T. Hulkko (Eds.) *Kielikeskus tutkii 3*, 114–133. University of Turku. Turku, Finland.
- Niinivaara, J. (2020, September). Was the deadline yesterday? – Teachers' experiences of the approaching of digitalization in the higher education language learning. Presentation at the XVI CercleS international conference, Brno, Czech Republic.

- Niinivaara, J., & Vaattovaara, J. (2018). Learner and teacher voices in developing digital language learning environments – insights from a survey data. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 133–156.
- Rikala, J., Vesisenaho, M., & Mylläri, J. (2013). Actual and potential pedagogical use of tablets in schools. *Human Technology*, 9(2), 113–131.
- Rau, P., Gao, Q., & Wu, L. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50, 1–22. doi:10.1016/j.compedu.2006.03.008.
- Roschelle, J. (2003). Keynote paper: Unlocking the learning value of wireless mobile devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 260–272.
- Rytkönen, A. (2014). *University of Helsinki teachers as users and adopters of change of web-based learning environments in teaching*. Research report 355. Helsinki: University of Helsinki dissertation.
- Sharpe, R., Beetham, H., & De Freitas, S. (2010). *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences*. Routledge.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015) (Eds.) *Preparing for the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended, and Online Learning*. doi:10.13140/RG.2.1.3515.8483.
- Tampere University Teaching and Learning Centre. URL: <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/digipedagogiikka/>
- Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The “third”-order barrier for technology integration instruction. Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060.
- Tumelius, R. (2022). *Future language teachers designing for language learning in hybrid environments*. University of Oulu. Universitatis Ouluensis B 198.
- Zelihic, M. (2015). Relationship building in the online classroom. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference*, 42, 215–221.

Ideaalina tekstituote

Katriina Uljas-Rautio

Tutkimisen ja kirjoittamisen erillisyys

Teksteillä on merkittävä asema akateemisessa yhteisössä. Tutkintojen suorittaminen edellyttää opiskelijalta valtavaa määrää tekstityötä, ja akateeminen asiantuntijuus lunastetaan pääosin tekstien avulla. Mikä tahansa teksti ei kuitenkaan kelpaa, vaan yhteisön on hyväksyttävä se. Yhteisön hyväksymät tekstit noudattavat tiettyjä sosiaalisesti määrittäytyneitä konventioita. Tavoiteltava tekstilaji ja siihen liittyvät normit ja ohjeet paljastavat jotakin yhteisön käytännöistä, ajattelun ja sanomisen tavoista (Ivanič, 2004, 220; Koskela, 2020, 32).

Opinnäytteen tekemiseen on tarjolla paljon erilaisia ohjeita. Ohjeita antavat seminaarien ja kirjoittamisen kurssien vetäjät, tiedekunnat ja yliopistotason toimijat. Ohjeita löytyy myös oppikirjoista ja tiedelehtien julkaisuohjeista. Ohjeissa keskitytään niin sanottujen teknisten seikkojen lisäksi kielen ymmärrettävyyteen. Toisinaan otetaan kantaa myös tekstin rakenteeseen. Tutkimuksellisista käsitteistä ohjeissa vilahtelevat aihe, tutkimuskysymys ja metodi. Tutkimiseen liittyvät ohjeet on kuitenkin usein erotettu omiksi ohjeikseen. Erillisyys synnyttää harhan kirjoittamisesta tutkimuksen tekemisen keskeisimpänä tai jopa ainoana prosessina. Tutkimisen nähdään usein liittyvän tekstin tuottamiseen (esim. Katajamäki & Isohella, 2020, 73; Koskela & Pilke 2020, 126), mikä niin ikään korostaa tekstiä ja tekstituotetta. Usein arviointikin kohdistuu ensisijaisesti tekstituotteeseen (Katajamäki & Isohella, 2020, 68), eikä tutkimusprosessi saa ansaitsemaansa roolia arvioinnissa.

Teksti- ja tuotokeskeisyys saattaa estää opiskelijaa ymmärtämästä, mistä tutkimisessa on pohjimmiltaan kyse. Opinnäytetyön mieltäminen keskeisesti kirjoittamistehtävänä ei ole kuitenkaan vain opiskelijan näkemys, vaan se näkyy selkeästi tutkielmista annettujen ohjeiden lisäksi tieteellistä kirjoittamista ja tutkielmaohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Katajamäki & Isohella, 2020, 76). Tutkimusongelman tai teoreettisen viitekehyksen valinta, aineiston keruu tai analyysi ovat kuitenkin ensisijaisesti jotakin muuta toimintaa kuin kirjoittamista, vaikka niistä aikanaan lukijalle kirjoitetaankin.

Tämän puheenvuoron huomiot perustuvat Lapin yliopiston kahden eri tiedekunnan (yh-teiskuntatieteen ja oikeustieteen) ja yhden koko yliopistoa koskevan kandidaatintutkielman tekemiseen tarkoitettua ohjeistusta. Nämä ohjeet valitsin tarkasteltaviksi, koska ne olivat kaikille yleisesti luettavana ja ne oli tarkoitettu myös laajalle opiskelijajoukolle: yksi koko yliopistoa (M), yksi koko tiedekuntaa (oikeustieteellinen tiedekunta, jatkossa OTK) ja yksi yhtä oppiainetta (sosiaalityö, jatkossa ST) varten. Kyseisistä ohjeista syksyllä 2022 saatavilla oli enää koko yliopistoa koskeva ohjeistus.

Ohjeisiin kirjautuvat odotukset toistavat itseään, nojautuvat ideologioihin, rakentavat niitä ja muuttuvat helposti itsestäänselviksi ja luonnollisiksi (ks. Erra & Svinhufvud, 2017, 316). Odotusten kaltainen opinnäytetyö tarjoillaankin ohjeissa ideaalina, ikään kuin ainoana totuutena. Sitä ei perustella, sille ei esitetä eikä opiskelijaa kannusteta etsimään vaihtoehtoja.

- - tulee välttää tekstin tulkinnanvaraisuus (M)

Vaativaan kirjoittamisen biomistyöhön tulee varata riittävästi aikaa sekä hyvä vireytilä. (M)

Ohjeissa piirtyy opinnäytteen tekstin ohella tietynlainen käsitys tekstin merkityksestä ja kirjoittamisesta toimintana. Ohjeissa kirjoittamisen merkitystä ei sidota kirjoittamisen sosiaalisiin päämääriin eikä kirjoittamistilanteita lähestytä niiden vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta (ks. Ivanič, 2004, 234–237). Erityisenä ongelmana onkin pidetty sitä, että oppilaitosten kirjoittamistilanteet ovat ”teennäisiä”. Tekstit suunnataan ensisijaisesti opettajalle ja näin ohitetaan kyseisen genren ”aito” lukijakunta. (Heikkinen, 2013.)

Tekstien tieteellisyyden takeena näytetään pidettävän sitä, että tutkielmateksti kirjoitetaan teknisesti oikein, ohjeiden mukaisesti, jolloin teksti automaattisesti vastaa ohjeissa kuvailtuja tavoitteita (ks. Heikkinen 2007, 3). Kirjoittaminen määrittyy jopa kontekstittomana toimintana, jossa pätevät aina samat säännöt tekstilajista riippumatta (Ivanič, 2004, 227–229). Ohjeiden valossa vaikuttaa siltä, että yhtäältä opinnäyteteksteiltä odotetaan ensisijaisesti tekstituotetta ja tuotteen palauttamista, jossa kirjoittamisella on välineellinen arvo. Toisaalta odotusten mukainen teksti nojautuu käsitykseen kirjoittamisesta autonomisena ja yleispätevänä taitona: kun sen taidon kerran opettelee, sen hallitsee jatkossakin tilanteessa kuin tilanteessa.

Tuotemaisuus ja esinemäisyys

Opinnäytetyö tahtoo usein jäädä kompastuskiveksi valmistumisen polulla. Ratkaisuna korostetaan, että tärkeintä on palauttaa jonkinlainen teksti. ”Palautettu työ on paras työ” (M). Konkreettisenä tavoitteena on palauttaa teksti ja saada siitä opintosuoritus. Tällöin kyse on henkilökohtaisen toiminnan tuloksena syntyvästä tuotoksesta, päätepiteestä tai todisteesta (Luukka, 2004, 15–16). Kyse ei ole niinkään asiantuntijuuden karttumisesta, ongelmanratkaisusta, tiedeyhteisön toimintaan osallistumisesta tai keskustelusta, vaan tuotteesta ja suorituksesta.

Ohjeissa on myös kyse institutionaalisista tekstilajinormeista eli kieliyhteisön ohjeistuksista ja sopimuksista siitä, millainen tekstilaji opinnäyteteksti on ja millainen kielenkäyttö sellaisessa tekstissä on korrekta (Heikkinen, 2013). Parhaimmillaan institutionaalinen tekstilaji on käyttäjilleen resurssi: se ohjaa samalla niin tekstien laadintaa kuin niiden tulkintaa ja arviointiakin (Bhatia, 2004, 22–26). Kaikille kirjoittajille resurssi ei kuitenkaan ole samanlainen. Kaikki kirjoittajat eivät tee valintojaan vapaasti, vaan yhteisö ohjeissaan suosii tiettyjä diskursseja ja lajeja. Vain harvat kirjoittajat tunnistavat omia mahdollisuuksiaan tehdä omia valintojaan ja näin esimerkiksi rikkoa käytänteitä ja haastaa vallalla olevia normeja. (Ivanič, 2004, 237–240.)

Vasta ensimmäistä tutkintoaan suorittava opiskelija ei useinkaan ole se kirjoittaja, joka lähtee haastamaan vallalla olevia konventioita, eikä häntä siihen annetuissa ohjeissa kannusteta. Institutionaaliseksi normeiksi määrittyvät ohjeiden valossa tutkimusprosessia myötäilevä jäsenyys, lähdekirjallisuuden merkitseminen ja norminmukainen kieliasu. Kielellisistä keinoista ei puhuta, lukuun ottamatta oikeakielisyyttä. Puhutaan välimerkeistä, virkkeistä, lauseista, sanamuodoista ja virheistä.

Tekstin institutionaalisuutta korostetaan esittämällä muotovaatimukset ehdottomina touuksina: tekstin tulee olla ohjeita tai perusvaatimuksia noudattavaa, sen tulee olla vaatimusten mukaisesti tuotettua. Opiskelijan tulee osata tuottaa ja noudattaa. Sen sijaan ohjeet eivät pohdi tutkielman tekstilajin suhdetta muihin tekstilajeihin. Tieteellisen kirjoittamisen tai tutkielman ominaisuuksia ei verrata opiskelijalle tuttuihin tekstilajeihin tai kirjoittamisen vaiheisiin. Eronteko tutkielmaan liittyvän pohjatyön ja esimerkiksi lukio-opetuksessa paljon suosittujen tekstilajien pohjatyön kanssa jää tekemättä. Lukijaa ei auteta ymmärtämään, miten esseen, kirjallisuusanalyysin tai jonkin muun lukiosta tutun tekstilajin ja tutkielman pohjatyö ja kirjoittaminen eroavat toisistaan. Institutionaalista luonteestaan huolimatta ohjeissa hyväksi opinnäytetekstiksi määrittyvä teksti ei olekaan tarkoitukseensa sopivaksi tavoitteen, lukijan ja käyttötarkoituksen perusteella.

Hyvän tekstin kielellinen ilmaisu on biottua. Se on napakkaa, argumentoivaa ja kuvaavaa, ja se on teknisiltä yksityiskohdiltaan tietynlainen. (ST)

Kirjoittamistapoja ja -tyylejä on runsaasti. (M)

Hyvä teksti on jäsentynyttä, napakkaa, argumentoivaa ja kuvaavaa. Se etenee loogisesti ja sillä on selkeä alku ja loppu. (ST)

Ohjeiden hyvä opinnäytetyö saa määritteeksi kielellisen korrektiuden, laveasti määritellyn tyylin ja jäsentyneisyyden. Luonnehdinnat eivät erota sitä muista tekstilajeista. Institutionaalisen tekstilajin, opinnäytetyön eli tuotteen tuottaminen on tekstin ja ilmaisun hiomista ja muokkaamista, osien lihottamista, siirtämistä tai pilkkomista. Tuotteita kuvataan laveasti, niitä asetetaan paremmuusjärjestykseen ja niitä arvioidaan tuotteena. Opiskelijoiden kanssa käymieni keskustelujen ja keräämieni reflektiopapereiden pohjalta näyttää, että opiskelijatkin puhuvat ensisijaisesti tuotteen muokkaamisesta ja hiomisesta: he elävöittävät tekstiä, eivät niinkään esimerkiksi perustele väitteitään tai tulkintojaan. He puhuvat fiksusta teoriakirjoittamisesta tai lähdekirjoittamisesta. Lähteiden käyttäminen on keskeisesti tekstipätkien, ei ajatusten, lainaamista. Ohjaajan ohjauksen ja opiskelijan ajatustyön keskiössä on teksti, joka saattaa olla ”vielä melko katkonaisesti päässä”. Opiskelijat valitsevat, lukevat ja kirjoittavat teoriaa, mutta eivät niinkään sovelta sitä. He pohtivat, kuinka paljon tekstiä pitää muuttaa, etteivät syöllisty plagiointiin.

Yleensä tuotteesta puhuttaessa korostuu tekstin esinemäisyys ja konkreettisuus (Heikkinen, 2013). Tuotteesta puhuminen ei kuitenkaan korosta tekstimäisyyttä. Ohjeet eivät keskity sanoihin ja lauseisiin tai niiden muodostamaan kokonaisuuteen, eikä tekstin tuottamisen ohjeissa näy kielellisten valintojen pohtiminen, vaan ”pääpaino on oppia luomaan tekstiä” (OTK).

Useimmat ohjeet korostavat tekstin jäsenystä. Hyvä teksti on *jäsentynyttä*, johdonmukaista ja *etenevää*.

Olipa kyse sitten, millaisesta kirjoitelmasta tahansa, tulee sen olla hyvin jäsenelty ja looginen kokonaisuus.” (OTK)

Hyvä teksti on jäsentynyttä, napakkaa, argumentoivaa ja kuvaavaa. Se etenee loogisesti ja sillä on selkeä alku ja loppu. (ST)

Tärkeää on myös kyetä esittämään tutkimusvaiheet lukijan kannalta loogisesti. (M)

Perinteiset jäsenyksen liittyvät ohjeet ohjaavat hyödyntämään ensisijaisesti tiedon toistamisen strategiaa (ks. Lonka, I. & Lonka, K., 1996, 9). Jäsenyksen ohjeissa eivät erotu rakenne ja sisältö (Koskela & Pilke, 2020, 123), vaan pelkästään rakenne. Tutkimuksen sisällölliseen jäsentämiseen ei yleensä anneta kirjoitusoppaissa ohjeistusta (Koskela & Pilke, 2020, 127). Opiskelija saattaa keskittyä kuvailemaan, kertomaan ja toistamaan. Ohjeita noudattamalla hän ei useinkaan yllä soveltavan tai refleктоivan lukemisen ja kirjoittamisen tasoille (Mason, 2002). Ohjeiden ja tieteellisyden odotusten väliin jää aukko. Ohjeita noudattamalla ei olekaan mahdollista sosiaalistua tiedeyhteisön vuorovaikutuskäytänteisiin.

Perinteistä tieteellisen tekstin rakennetta voikin kritisoida siitä, että se ohjaa tietojen esittämiseen, toistamiseen ja kontrolliin. Ideaalina opinnäytetyönä pidetyssä tekstissä on usein pitkiä referointijaksoja, joissa tiedon osa-alueista hyödynnetään enimmäkseen muodollista tietoa, eikä tietoa sovelleta uuteen tilanteeseen ja tuoteta täten uutta tietoa. Kuitenkin tällaisten perinteisten koulutuksellisten käytäntöjen on pikemmin tulkittu ehkäisevän kuin edistävän asiantuntijuuden kehittymistä (Tynjälä, 2005, 161–162). Tässä valossa ohjeisiin kirjautuva opinnäytetyön ideaali on viimeisiä behavioristisen oppimiskäsityksen linnakkeita: Ohjeiden perusteella opinnäytetyö tulee testanneeksi opiskelijan kykyä toistaa opetettuja ja luettuja tietoja. Sen sijaan ohjeet eivät perustu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ja kehittyminen näkyisi muutoksena yksilön käsityksissä, jotka koskevat esimerkiksi tutkittavaa ilmiötä (Tynjälä, 2005, 166).

Yleispatävän ja autonomisen taidon harjoittelua ja saavuttamista

Kirjoittaminen nimenomaan tekstituotteen tuottamisena näkyy myös siinä, että erilaiset tutkimuksen ja kirjoittamisen välivaiheet ja eri vaiheisiin liittyvät tekstit ovat ohjeissa lopullisen tuotteen osia. Niillä ei ole itseisarvoa eivätkä tekstin osat määrity esimerkiksi tutkimuksen vaiheista ja niihin liittyvistä tavoitteista käsin.

-- voi hyödyntää laajentaen ja syventäen tutkimussuunnitelmassa käsiteltyä teoriaosuutta -- (M)

Hyppäys hienosta teoriaosasta omiin tutkimuskysymyksiin voi tuntua jyrkältä. (M)

-- kandidatuksiin a voi toimia gradun teoreettisena viitekehysenä. (M)

Välivaiheiden ja niihin liittyvien papereiden tavoitteina eivät esiinny käsitteistön pilkkominen ja merkityssuhteiden erittelemine, analyysin suunnitteleminen, sen toteuttaminen tai johtopäätösten tekeminen. Ohjeissa ei mainita ideapapereita, analyysisuunnitelmia, aineistosta poimittuja raakahavaintoja, vaan niissä puhutaan yhden ja saman tekstituotteen uusista versioista, raakaversioista ja valmiista luvuista (esim. Katajamäki & Isohella, 2020, 75). Nimenomaan tekstit siirtyvät sellaisenaan vaiheesta toiseen ja jopa kokonaan työstä toiseen. Kyse ei näytä olevan ajattelun, asioiden ja toiminnan siirtymisestä, vaan tiedon toistamisesta ja tuotteen tekemisestä. Kirjoittaminen on analysoitujen ohjeiden valossa yleispätevä taito. Yhtäältä se nähdään eksplisiittisen oppimisen ja opettamisen tuloksena (Ivanič, 2004). Ohjeet keskittyvät kuvaamaan kirjoittamisen osaitoja ja tuotosta. Nämä taidot saavutettuaan kirjoittaja osaa tuottaa hyvää tekstiä ihan mistä tahansa aiheesta ja joka tilanteessa. Kyse on siis samalla autonomisesta teksti- ja kielikäsitteestä (Luukka, 2004), jossa kirjoittaminen nähdään erilaisten osaitojen hallitsemisena.

Autonominen kirjoittamiskäsitys näkyy myös siitä, että kirjoittamista ohjataan yleispätevin normein. Normeissa eivät korostu tilanteisuus, tavoitteet, lukija ja yhteisöllisyys. Ohjeita noudattamalla tuotetaan hyvä teksti kaikkiin tarkoituksiin. Ohjeita noudattamalla kirjoittaminen sujuu ja kehittyy. Kyse ei näytä kuitenkaan olevan varsinaisesti metavalmiudesta, vaan itseisarvosta. Kirjoittamisen taitoon liitetään opintojen sujuminen ja asiantuntijuus. Taito joko on tai ei ole. Se saavutetaan, pidetään, hallitaan, omistetaan. Sopii toivoa, ettei opiskelija ihan muserru sen tiedon äärellä, että hänen ”pitää **hallita** oikeustieteellinen kirjoittaminen” (OTK).

Olisikin tarkoituksenmukaista tarkastella asiantuntijaksi kehittymistä kielenkäytön tilanteesta ja vuorovaikutussuhteista käsin. Olisi tarjottava mielekkäitä tehtäviä, joissa opiskelija kokisi osallistuvansa kielenkäyttötilanteisiin tasavertaisena ympäristönsä kanssa. Tärkeää olisi myös käsitellä kieltä yhtenä asiantuntijuuden osana niin, että opiskelija tunnistaa ne kielelliset keinot, joilla asiantuntijatehtävien vuorovaikutustilanteisiin osallistutaan. Erilaisia pedagogisia vaihtoehtoja on ollut tarjolla jo vuosikymmeniä: on esimerkiksi laadittu ongelmanratkaisuun, ryhmätyöhön ja vertauskuviin perustuvia kirjoittamista ennakoivia tehtäviä (Tynjälä, 2005, 167).

Jotta opinnäytetyön tekeminen muistuttaisi asiantuntijamaista tiedonrakentelun ja ongelmanratkaisun prosessia (Tynjälä, 2005, 170), opiskelijaa tulisi ohjata erottamaan tutkimustyön prosessi ja kirjoittamisen prosessi toisistaan (Uljas-Rautio, 2010, 158). Tuotteesta ja tuotteen osista ja sen muokkaamisesta puhumisen sijaan tulee puhua toiminnasta ja tutkimisesta: on esimerkiksi ohjattava aineiston valintaa, analyysin suunnittelua ja toteutusta eli analysoimista, johtopäätösten tekemistä, tulosten tulkintaa ja perustelemista. Olisi syytä tieteellisten tekstien äärellä olla myös tieteellisen tutkimuksen äärellä. Institutionaalinen tekstilaji koostuu teksteistä, joita hyödynnetään osana jonkin instituution toistuvaa toimintaa, esimerkiksi osana oppineisuuden osoittamista. Näin määriteltynä ideaalin opinnäytetyön tekstilajin tulisi palvella sille asetettuja sosiaalisia ja tavoitteellisia käytäntöjä (ks. Koskela, 2020, 32). Kuitenkin, jos vakiintunut ja ohjeiden mukainen tekstilaji ei käytäntöjä enää palvele, olisi uskallettava tarkastella kriittisesti vakiintuneita ohjeita ja malleja ja muuttaa niitä.

Lähteet

- Bhatia, V. K. (2004). *Words of Written Discourse. A Genre-Based View*. London & New York: Continuum.
- Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 121(3), 316–354.
- Heikkinen, V. (2007). Tieteellinen artikkeli. *Kulttuurintutkimus*, 24(4), 3–20.
- Heikkinen, V. (2013). Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Kielikello*, 1, 4–6.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Katajamäki, H. & Isohella, S. (2020). Yliopiston oppinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkimien kirjoittamisen tuki. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 68–92). Vaasa: VAKKI Publications 11.
- Koskela, M. (2020). Institutionaalista tekstilajia laatimassa – Valtionhallinnon henkilöstön näkemyksiä vuosikertomuksen synnystä. Teoksessa H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä III*, Arbetslivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III (s. 32–45). Vaasa: VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020. VAKKI Publications 12.
- Koskela, M. & Pilke, N. (2020). Tieteellisen tekstin jäsentäminen. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 123–134). Vaasa: VAKKI Publications 11.
- Lonka, I. & Lonka, K. (1996). Kirjoittamisen taito. Teoksessa I. Lonka, K. Lonka, P. Karvonen & P. Leino (toim.), *Taitava kirjoittaja* (s. 8–27). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Luukka, M. (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä bihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 145–160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Lontoo: Sage.
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 160–179). Helsinki: WSOY.
- Uljas-Rautio, K. (2010). Kirjoittamisen ja lukemisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas Rautio (toim.), *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet 2010* (s. 149–181). Jyväskylä: PS-kustannus.

Thoughts on a Pedagogy of the Heart for Higher Education Institutions

Robert FitzSimmons

Beginnings

I am writing this essay, because my career as a university lecturer is coming to an end as my retirement looms on the horizon. What I find amazing about it all is that the students that I had at the beginning of my career are now in their late 40s, and these former students have now experienced various life experiences and situations. Of course, this is the progression of time and something quite natural. I am now in my late 60s and all of this has given me moments for reflection. The movement of time can create a conundrum of emotions and experiences.

I began my work at the University of Lapland during the spring of 1996. At that time Finland was still feeling the aftershocks of the depression of the early 1990s. My focus was on my students and their lifeworld. I knew that when the economic depression started they were teenagers. I tried to have empathy, because I knew that their parents may have been in dire straits during the economic decline. I remembered that many families suffered from unemployment and loss of income. I also knew that the students may have witnessed bankruptcy or loss of property both inside their own families and in other families during the debt crisis. The 1990s were a difficult time for many people in Finland, and the depression crisis is still a dark cloud in many people's lives.

The students of 1996 were also 1980s children. They were raised during the Nordic welfare model. It was during the 1980s that the Nordic welfare state was reaching full bloom in Finland. The education that the students experienced was focused on collective identity, social cohesion, and social equality (Kivirauma et al., 2003), and I believe that the students at the university had their own understanding that the Nordic Welfare State would return after the crisis and depression of the early 1990s were over. I still sensed that they were optimistic about the future because of what the students said during my classes at the time. I also saw no anxiety about the future, and more importantly, there was a feeling that when the crisis was over, there would be a return to the Nordic model because politicians would make promises that budget cuts were made to save the welfare state instead of destroying it. I also remember that students were not pressured to graduate at a certain time; the diploma mill had not yet been established and university still seemed a place for reflection and knowledge engagement instead of an institution for governmental social control through benefit cost analysis.

I think that we may need to ask two questions: Will students be entering a society where people are cared for regardless of circumstance or will it be a society of self-interest and individ-

ualism where profit rules over people and planet? And lastly, we can ask a third question: Will students be able to connect to a collective identity that offers wellness and security and not an individualist identity that offers insecurity and unwellness? My hope would be a resounding yes to the first question and a resounding no to the second question, and a profound hope for a more collective identity grounded in wellness and collective security. However, I believe that the neoliberal model would perhaps need to be challenged and replaced by a more human centered pedagogy of the heart to achieve such goals.

Neoliberalism and Finnish Education

The 1990s saw the beginning of an ideological shift to a neoliberal free market system where the social democratic model was being replaced by a neoliberal model of governance (Browning, 2007). This was also seen in the governance of education (Kivirauma et al., 2003; Rinne, 2000). In the area of education, the change of ideology was not only immense but also problematic, since it allowed inequality to enter the education system when strands of Thatcherism entered the education arena (Kivirauma et al., 2003). It needs to be mentioned that this ideological sea change was made by the Finnish political elite after the fall of the Soviet Union when Esko Aho, the then prime minister, declared the Nordic model dead (Browning, 2007) and the comprehensive reform process of the welfare state began. Further, there was a conscious decision to abandon the Nordic third way between communism and capitalism, since the fall of communism no longer made the Nordic model viable for the political elite (Browning, 2007).

What I found interesting was the effect of the neoliberal model on generations of students who would experience it in their learning environments and in the way in which they would cope with more competitive and individualistic learning situations (Zeira, 2022). Moreover, I would often have conversations with students both inside and outside the classroom to get their perspectives and understandings. I discovered that students in Finland were faced with enormous pressure to succeed in competitive learning environments and the toll that this brought can be seen in the mental health issues that students may experience because of the neoliberal transformation of society and in neoliberal educational goals (Desierto & de Maio 2020,155; Roberts, 2021). I agree with Daniel Saunders (2007) that we need to engage more with neoliberalism and its impact on higher education, through the lives of students who are engaged with it.

What I found interesting was the impact that neoliberalism may have on a student's mental health. The Finnish news service Yle has often reported on the mental health situation of students over the span of several years (Yle, 2008; Yle, 2018; Yle, 2019; Yle, 2021a; Yle, 2021b; Yle, 2022) but root cause solutions to the problem always seemed to be lacking. Finally, my students often spoke in the classroom with me about mental health issues so that they could express their own concerns about mental health during their university years. For many years I have made mental health research in Finland a topic for discussion in my classes.

The conclusion that I made was that it was the neoliberal system of education that was sick, causing undue suffering on students' mental health and not the fault of individual choice. This

was also the conclusion of Michael Priestly when he compared neoliberal education practice to “sadistic sickness”, stating that the neoliberal elite “(re)produces the cycle of sickness for its own politico-economic gratification” (Priestly 2019, 186). He also states that he does not want to imply a causal relationship between mental health and neoliberalism. However, I do believe that there is an indirect relationship between neoliberal ideology that permeates society and the rampant symptoms of mental illness that exists among students throughout the education system.

As Suoranta (2022) argues we seem to be living in a harsh environment of new conditions, and to make sense of it all would be daunting. Roy (2004) stated years ago that many individuals seem to be living in a reality without security or meaning, waiting for their sanity to come back. And yet, practically nothing has changed from when Roy made such a claim. Students are still faced with daunting challenges during their school and university life that imposes undo pressure on them to perform well, get good results, and to graduate as quickly as possible amidst all the chaos. The mental stress of school life can be seen in the latest wellbeing barometer among Finnish high school students where 62% said that finding a study/life balance was difficult (YLE, 2022). The question remains however, just what kind of challenges are students facing in their higher learning environments and how is this reflected in real life outside of schooling and learning situations?

Time for a Rethink?

As my working life progressed at the university, I came to believe that there needs to be a rethink about the direction of Finnish education, and I began to consider alternatives to the neoliberal model of education that crept into the Finnish education system in the 1990s (Kivirauma et al., 2003). One alternative that I considered was a Freirean pedagogy of the heart through the lenses of critical pedagogy (FitzSimmons, 2015).

Freire’s perspective on a pedagogy of the heart can offer an alternative to the encroachment of neoliberalism into institutions of higher education, because it challenges the very nature of the neoliberal agenda of turning students into consumers of knowledge (Desierto & de Maio, 2020) rather than the engagers of knowledge (FitzSimmons, 2015).

A Pedagogy of the Heart

There seems to be a drift toward individual responsibility where people are encouraged to be more responsible for their own life outcomes. This is also true for students. For example, it is not uncommon for my students to tell of the stress in having to make serious career choices at the beginning of high school. Unfortunately, the notion of collective good is being replaced by self-reliance, individual well-being, and entrepreneurship. The stress is now on individual choice where a pedagogy of individualism is paramount at the expense of a more human centered pedagogy of the heart. A pedagogy of the heart refers to “the ability of students to actively engage their lifeworld with concern and commitment” (FitzSimmons, 2015, 211). It also brings the

notions of solidarity, justice, and fraternity to the center of the education environment (Desierto & de Maio, 2020,155; FitzSimmons, 2015).

In the past, education was focused on social justice and social equality (Rinne, 2000), but it now sees itself as a promoter of free market liberalism even in the midst of economic crises and social instability created by the social and economic system that it promotes. In contrast, a pedagogy of the heart would create a curriculum that nurtures the heart and soul of the student and a more gentle and caring community in which to grow, develop and prosper (FitzSimmons, 2015).

The pedagogy of the heart (see FitzSimmons, 2015) would put the ideology of neoliberalism at its center of discourse because the very nature of neoliberalism is the antithesis to the very foundation of the pedagogy of the heart. Freire made this very clear when he stated that capitalism was by its very nature perverse and against solidarity (Freire, 1997, 88). He also elaborated on the unfair socio-economic relationships that can be seen inside the system—a system that can create great wealth and yet, create such hunger and poverty in the human race (Freire, 1997, 88). Thus, students inside a pedagogy of the heart will need to be looked upon as ‘social investments’ and not ‘capital investments’ so that they can live healthy social lives and not as specimens for re-marketization (see Ridge, 2012, 388–389) for the workplace.

Commodification and De-Commodification

My point is simple: Students will need to be given a de-commodified existence and not an existence of commodification (market dependent) in working life as well as a de-commodified life in learning institutions. I believe that the more we can create learning situations where a student’s existence is not dependent on market values, the better opportunities they will have to lead a more creative and organic life based less on market dependence (see Esping-Andersen, 1990, 21-22; Esposito & Perez, 2014).

I also believe that a pedagogy of the heart should also put stress on the ability to have empathy (the ability to put oneself into the shoes of other people) with the state of humankind (Krznicar, 2014) and also with other species that inhabit the planet. In this, education needs to have an organic foundation that is connected to the everyday aspects of human life and not just the work-related aspects of human life. Students will also need to have a critical voice (FitzSimmons 2015, 18; Suoranta, 2008) where actual freedom can be practiced in the classroom and not be adaptive and silent with the knowledge that they are learning for good, positive human empathy to occur. For instance, there would need to be a discussion of what it means to have a dignified life. Furthermore, students should be seen as an integral part of our common humanity when they enter various learning situations. Finally, a lecturer’s ability to also put themselves into the student’s shoes is very important in fostering a pedagogy that has the heart at its center. There needs to be a mutual understanding of human experience between teacher and student.

Instead of engaging in a non-reflective and in a non-critical learning process with a consciousness that is still and stagnant in the service of neoliberal ideology, we need to develop a post virus, post war consciousness that is full of political, economic, and social liberation by embrac-

ing a fervent critical revolutionary project (see FitzSimmons & Suoranta, 2020) that is rooted in an active and engaged population where people can create a “truly revolutionary project” (Freire, 1985, 82) of the heart. According to Freire, a “truly revolutionary project ... to which the utopian dimension is natural, is a process in which people assume the role of subject in the precarious adventure of transforming and recreating the world” (Freire, 1985, 82). Language and action are two factors enabling students to take on not only the economic struggle that they will face but also the political struggle by verbally and directly challenging the business and political elite when necessary on a political level, especially if they feel oppressed by the decisions that dictate how they should live their lives (Freire, 1988). A pedagogy of the heart can build the foundation for challenging a neoliberal market-centered schooling policy.

Conclusion

During my working life in higher education, I have seen much change in the learning environment and in the administrative structure. It has been a learning experience for me. My twenty-seven years at the university have been the best of times, and the worst of times. But through it all, I have tried to keep my students as the subject of the classroom and not treat them as objects or human commodities. I have tried to treat them with empathy and human understanding, knowing that they too are having their own experiences and observations while navigating their lifeworld.

Most of all, I have seen the effects of crises initiated by government policies over the last three decades and witnessed the transformation that neoliberalism has brought into our value system, where individualism has overshadowed the values of collectivism, equality, and social justice. However, as a lecturer, I still remain hopeful and see a bright future where a pedagogy of the heart will take root and prosper, enriching our students with hope instead of despair, with humanization instead of dehumanization, with purpose instead of alienation from humankind and finally, with empathy for other species that inhabit the planet.

References

- Browning, C. (2007). Branding Nordicity: Models, identity and the Decline of Exceptionalism. *Cooperation and Conflict*, 42(1), 27–51.
- Desierto, A., & de Maio, C. (2020). The impact of neoliberalism on academics and students in higher education: A call to adopt alternative philosophies. *Journal of Academic Language and Learning*, 14(12), 148–159.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esposito, L., & Perez, F. M. (2014). Neoliberalism and the commodification of mental health. *Humanity and Society*, 38(4), 414–442.
- FitzSimmons, R. (2015). Countering the neoliberal paradigm: A pedagogy of the heart from a Finnish higher learning perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 210–237.

- FitzSimmons, R., & Suoranta, J. (2020). Lenin on learning and the development of revolutionary conscientiousness. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 34-64.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. Continuum.
- Kivirauma, J., Rinne, R., & Seppanen, P. (2003). Neoliberal education policy approaching the Finnish shoreline? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 171-191.
- Krznaric, R. (2014). *Empathy: A handbook for revolution*. London: Rider.
- Priestley, M. (2019). Sick of study: Student mental illness and neoliberal higher education policy. In *Imagining Better Education: Conference Proceedings 2018*. Durham, England: Durham University, School of Education (pp. 183–199). Imagining Better Education.
- Ridge, T. (2012). Children. In P. Alcock, M. May, & S. Wright (Eds.), *The student's companion to social policy* (pp. 385-391). Wiley-Blackwell.
- Rinne, R. (2000). The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review*, 52(2), 131-142.
- Roberts, M. T. (2021). Globalization and neoliberalism: Structural determinants of global mental health. *Humanity and Society*, 45(4), 471-508.
- Roy, A. (2004). Tide? Or Ivory Snow? Public Power in the Age of Empire. Retrieved from www.democracynow.org/static/Arundhati_Trans.shtml
- Saunders, D. (2007). The impact of neoliberalism on college students. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-9
- Suoranta, J. (2008). Teaching Sociology: Toward Collaborative Social Relations in Educational Situations. *Critical Sociology*, 34(5), 709-723.
- Suoranta, J. (2022). 'Universal suicidal folly' or eliminating human suffering. *Post Digital Science and Education*. Volume 4, 643-688
- Yle. (2008, February 25). University mental health visits soaring. Yle News. <https://yle.fi/news/3-5850713>
- Yle. (2018, October 9). Upper secondary school students overwhelmed by stress, union warns. Yle News. <https://yle.fi/news/3-10504555>
- Yle. (2019, December 30). Surge in mental problems among primary age children. Yle News. <https://yle.fi/news/3-11048815>
- Yle. (2021a, January 11). Growing demand among students for mental health services. Yle News. <https://yle.fi/news/3-12173847>
- Yle. (2021b, February 22). THL study: Concerning increase in depression, anxiety among higher education students. Yle News. <https://yle.fi/news/3-12227453>
- Yle. (2022, February 28). High school barometer: Students' well-being has decreased. Yle News. <https://yle.fi/news/3-12595232>
- Zeira, A. (2022). Mental Health Challenges Related to Neoliberal Capitalism in the United States. *Community Mental Health Journal*, 58(2), 205-212. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00840-7>

Anteeksi, nyt en ymmärtänyt – kuuntelemisen vastuut ja esteet puheviestinnän opetuksessa

Elina Kreuz & Teemu Kauppi

Kuinka monta kertaa olet istunut palaverissa tai luennolla ja jokin asia on hujahtanut ohitsesi ymmärtämättä sitä? Entä oletko havahtunut hetkessä, jossa jatkat mielessäsi tai ääneen vuorovaikutuskumppanisi lauseita? Kuinka usein pysähdyt miettimään, olitko tulkinnassasi oikeassa?

Usein vastuu vuorovaikutustilanteiden onnistumisesta säilytetään osallistujille, jotka ovat kulloinkin äänessä. Perinteisesti on todettu, että kun savolainen puhuu, vastuu siirtyy kuulijalle. Nähdäksemme kuulijalla on vastuunsa silloinkin, kun savolaisia ei ole paikalla. Hyvä kuuntelija selvittää, mihin toinen pyrkii ja mitä hän haluaa sanoa. Hän kysyy, jos ei ymmärrä. Hyvä kuuntelija tunnistaa sisäisiä kuuntelusteitä, kuten ennakko-oletusten ja asenteiden vaikutuksen kuuntelemiseensa.

Vuorovaikutus- ja kuunteluosaaminen

Kuunteleminen on toimivan vuorovaikutuksen perusta. Silti ihmiset ovat ensisijaisesti huolissaan puhumisen taidoistaan, harva toteaa olevansa huono kuuntelija. Taitava kuunteleminen on kuitenkin työelämän tärkeimpiä geneerisiä taitoja ja sillä on yhteys yksilön ja työyhteisöjen hyvinvointiin. Kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen kokemuksilla on vaikutusta työmotivaatioon ja siihen arvostukseen, jota koemme työssämme saavamme. Vasta kun ihminen tulee itse kuulluksi, hän on valmis kuulemaan myös muita. Kuuntelemalla voimme muun muassa välttää väärinymmärryksiä ja lisätä keskustelujen sekä työnteon tuloksellisuutta. Myös kriittinen ajattelumme on monin tavoin kytköksissä kuuntelemisen prosesseihin.

Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan yleisesti ihmisen tietoja, taitoja ja motivaatiota toimia vuorovaikutustilanteissa ja -suhteissa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä kykyä ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistään. Taitava viestijä pystyy myös huomioimaan viestinnän eettiset ulottuvuudet ja kantamaan moraalisen vastuun käyttäytymisensä seurauksista. (Horila, 2018; Laajalahti, 2014; Valkonen, 2003.) Vuorovaikutusosaamiseen kuuluu keskeisenä osana myös kuunteleminen.

Kuunteleminen määritellään tutkimuskirjallisuudessa yleisesti vuorovaikutusprosessiksi, jossa vastaanotamme sekä sanallisia että sanattomia viestejä, rakennamme niille merkityksiä ja reagoimme viesteille antamiimme merkityksiin (ks. Worthington & Fitch-Hauser, 2018). Reaktiomme viestiin saattaa olla verbaalinen vastaus, toiminta tai vain ohimenevä häivähdys kasvoilamme. Vuorovaikutuksen muut osapuolet taas rakentavat reaktioillemme merkityksiä omista lähtökohdistaan käsin ja toimivat näiden merkitysten ohjaamina.

Kuunteleminen ei siis ole vain kuulemista ja havaitsemista. Kuuntelija selittää havaintonsa itselleen. Mitä vuorovaikutuskumppani oikein tarkoitti, mihin hän viittasi, mitä vihjasi, mihin hän pyrki? Jotta viesti välittyisi mahdollisimman hyvin, tekee kuuntelija havaintoja ja tulkintoja myös sanattomasta viestinnästä. Sanaton viestintä vahvistaa puhujan ilmaisemia tunteita ja kokemuksia sekä viestii vuorovaikutuskumppanien välistä suhdetta. Kuuntelija ei ole vain passiivinen vuorovaikutukseen osallistuja, vaan hän kantaa oman vastuunsa vuorovaikutuksen onnistumisesta.

Kuuntelemisen opettaminen: vastuun ottamista ja kuunteluusteiden kampittamista

Puheviestinnän opintojaksojen osaamistavoitteisiin on kirjattu, että opintojakson jälkeen opiskelija osaa kuunnella analyttisesti ja arvioiden. Kurseilla kehitetään myös esimerkiksi palautteen antamisen ja vastaanottamisen, argumentoinnin, haastattelemisen, esiintymisen ja ryhmän jäsenenä toimimisen taitoja. Kuunteluosaaminen liittyy olennaisesti kaikkiin näihin konteksteihin. Puheviestinnän opintojen yhteydessä opiskelija saa teoreettista tietoa kuuntelun prosesseista, tulee tietoiseksi kuuntelemisen merkityksestä vuorovaikutuksessa ja tarkastelee tiedostaen omaa kuunteluosaamistaan ja kuunteluusteitään. Kuunteluusteiden poistamista tai vähintäänkin tiedostamista, pidetään tärkeänä pystyäksemme sisäistämään kuulemamme.

Kuunteleminen on tulkittamista ja olemmekin kaikki yksilöinä omien tulkintojemme varassa. Tulkintojamme ohjaavat ja osittain estävätkin niin arvomme, asenteemme, kokemuksemme, maailmankuvamme kuin odotuksemmekin. Toimimme yksilöinä jatkuvasti elävässä sosiaalisessa ympäristössä, mikä altistaa meidät myös potentiaalisille virhetulkinnoille. Esimerkiksi selitysmalliemme taustalta on tunnistettu *attribuutioerheitä* (fundamental attribution error), joiden avulla selitämme vaikkapa onnistumistamme ja epäonnistumistamme – usein itseämme palvelevalla tavalla (McDermott, 2009; Spitzberg & Manusov, 2015). Tulkintojamme voi myös ohjata niin kutsuttu *yhteisen maailmankuvan harha* (common ground fallacy) (esim. Mustajoki, 2018), jonka mukaisesti voimme olettaa, että muut ihmiset ovat ajatusmaailmaltaan aika samanlaisia kuin me itse. Saatamme puhua esimerkiksi oman alamme asioista olettaen, että kaikki ymmärtävät ja ajattelevat samalla tavoin ja että kaikilla on samat tiedot. Puheviestinnän opintojaksot tarjoavat hyvän mahdollisuuden harjoitella moninäkökulmaisen keskustelun käymistä sekä mahdollisuuden harjoitella omasta alasta puhumista monitieteiselle opiskelijajoukolle. Tämä mahdollistaa parhaimmillaan myös omien ajattelumallien tunnistamista ja niiden vaikutusta omaan kuuntelemiseen.

Virheellisten johtopäätösten ja ennakkoluulojen lisäksi kykyyn asettua kuuntelemaan vaikuttavat monet muutkin asiat. Kuuntelemista estävä tekijä voi olla se, että kuuntelemisen sijaan mietimme, mitä sanomme, kunhan saamme itse suunvuoron. Saatamme keskeyttää puhujan heti, kun keksimme mielestämme sopivaa sanottavaa. Ajatuksemme lähtevät helposti harharetkille, koska ehdimme kuunnellamme ajatella paljon nopeammin kuin puhuja tuottaa puhetta. Tyypillisiä kuunteluusteitä ovat myös huolet, stressi, kivut, näläntunne sekä kiire. Erilaisia ärsykeitä, kuten melua, taustakohinaa tai älylaitteiden merkkiäänä, voidaan kutsua ulkoisiksi kuunteluusteiksi.

Myös jännittämisellä on todettu olevan yhteys kuuntelemiseen. Jännittäminen voi joko tehostaa tai toisaalta estää kuuntelemista. Vuorovaikutustilanteessa jännittävä tarkkailee usein omaa toimintaansa ja onnistumistaan ja unohtaa tällöin kuunnella muita. Worthingtonin ja Fitch-Hauserin (2018) mukaan myös kuuntelua itsessään voidaan jännittää. Jännittäminen kohdistuu tällöin viestin sisältöön: kuuntelija pohtii, ymmärtääkö mitä hänelle viestitään. Puheviestinnän opintojaksoilla käsitelläänkin kattavasti myös jännittämistä ilmiönä. Itseensä ja jännittämiseensä uppoutunut opiskelija ei ole kovin vastaanottavainen kuuntelemiselle. Viestintärohkeutta kehittämällä voimme oletettavasti vaikuttaa myös kuunteluosaamisen kehittymiseen. Kuuntelemiseen keskittyminen voi toisaalta jo itsessään vähentää jännittämisen kokemuksia. Kun fokus on kuuntelijassa, voi puhuja hallita jännittämistään mahdollisesti helpommin. Esiintymistä harjoiteltaessa voidaan fokus siirtää yleisötoihin, jolloin pohditaan, kuinka kuulija voi auttaa esiintyjää onnistumaan.

Opetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota muun muassa siihen, minkälaista kuuntelua erilaiset tilanteet edellyttävät. Voimme tällöin puhua *muovautuvasta kuuntelemisesta* tai *kuuntelemisen mukauttamisesta* (vrt. viestinnän mukauttaminen, esim. Trenholm & Jensen, 2013). Kuuntelemme erottaaksemme yhden ärsyksen toisesta. Voimme kuunnella ilon ja nautinnon vuoksi, vastaanottaaksemme ja muistaaksemme tietoa, tehdäksemme arvioita ja päätöksiä, auttaaksemme toista ihmistä ja määrittääksemme ongelmia ja löytääksemme niihin ratkaisuja (ks. Worthington & Fitch-Hausen, 2018). Voinemme myös olettaa, että kuuntelemme silloin tällöin vain ja ainoastaan pakotettuina. Joskus olosuhteet ajavat meidät sosiaalisiin tilanteisiin, joista emme pysty vetäytymään kohteliaasti. Orientoidumme kuuntelemiseen siis riippuen siitä, minkälaisessa tilanteessa ja kenen kanssa olemme.

Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoille keväällä 2022 tehdyn palautekyselyn mukaan, opiskelijat kokivat oppineensa puheviestinnän opintojaksolla kuuntelemisen teemasta eniten juuri siitä, kuinka kuuntelemisen tilanteisiin orientoidutaan eri tavoin suhteessa tavoitteisiin. Opintojaksolta olivat jääneet mieleen myös erilaiset tavat viestiä kuuntelemisesta, tehdyt konkreettiset harjoitukset sekä ylipäättään kuuntelemisen tärkeä merkitys vuorovaikutuksessa. Ilahduttavan monella oli jäänyt parhaiten mieleen erilaiset harjoitukset, jotka kehittivät sekä omaa kuunteluosaamista että antoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka kuuntelemista voi jo alakoulussa oppilaiden kanssa harjoitella.

Katsaus tulevaisuuteen

Kuuntelemisen käsite vaikuttaisi olevan teoriakirjallisuudessa varsin vakiintunut ja taitavan kuuntelemisen hyödyt on tunnistettu. Voimme kuitenkin pohtia, opetammeko kuuntelemista riittävästi tai tarkoituksenmukaisella tavalla. Yliopistossa kuuntelemisen opetuksessa voisi mahdollisesti huomioida useita näkökulmia. Esimerkiksi käsitteet *tieteellinen kirjoittaminen* ja *tieteellinen viestintä* ovat meille yliopistoyhteisön jäseninä tuttuja ja arjessa käytettyjä. Molempia edellä mainittuja myös opetetaan yliopistoissa. Tekstitaitojen opetus usein painottuukin pitkälti tieteelliseen viestintään, mutta toisaalta esimerkiksi puheviestinnän opetuksessa varsinaista tieteellistä viestin-

tää opetetaan varsin vähän (esim. Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus, 2009). Voimme pohtia, onko lisäksi olemassa ilmiö nimeltään *tieteellisen kuuntelemisen* taito. Voisiko sitä opettaa yliopistoissa? Miten ja kuka sitä opettaisi?

Moni kokee, että viime vuosina lisääntyneiden verkkotapaamisten vuorovaikutus on haastavaa ja erityisesti kuuntelemisen merkitys etäaikana on korostunut. Verkkotapaamisissa kuuntelemisen viestiminen ja kaivatut reaktiot voivat loistaa kokonaan poissaolollaan, välittyä vain heikosti tai viivästyneesti. Lisäksi omassa etätyöskentely-ympäristössämme voi olla kuuntelemista haastavia tekijöitä. Voimme itse rakentaa itsellemme kuunteluasteita hoitamalla kauppa-asiat, siivouksen ja vaipanvaihdon samalla, kun osallistumme kokoukseen tai luennolle. Yksilöiden ja ryhmien väliseen dynamiikkaan vaikuttavat väistämättä useat tekijät samanaikaisesti, ja sinänsä yksittäinen tekijä, kuten vaikkapa verkko-ympäristö, ei automaattisesti nouse ryhmän vuorovaikutusta määrittäväksi piirteeksi (esim. Raappana, 2018). Voimmeko kuitenkin olettaa, että verkkotapaamiset poikkeavat kuuntelemisen kontekstina kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta? Jos näin on, olisiko viestinnän opetuksessa tarpeellista opettaa erikseen *etäkuuntelemisen* taitoja?

Nykyisessä ärsykkeiden täyteisessä maailmassa meillä on yhä enemmän mahdollisuuksia valita itseämme kiinnostavaa ja innostavaa sisältöä. Toisaalta ärsykkeiden määrä myös pakottaa meidät valitsemaan kuulemaamme ja kuuntelemisemme pirstaloituu. Toisin sanoen voimme tavallaan kuunnella vähemmän ja vähemmän kaikesta. Onko mahdollista, että muutomme samalla laiskanpulskeiksi kuuntelijoina, jotka eivät siedä tylsiä sisältöjä ja jaksavat kuunnella vain välähdyksiä? Itseämme puhutteleva tai helposti sulava välähdys kun odottaa heti kulman takana. Mistä tiedämme, että valitsimme kuuntelumme kohteen oikein? Kuuntelemisen taitoa on kuitenkin se, että löydämme ydinsanomien myös epäjohtomukaisesta, ei-kiinnostavasta tai vaikeatajuisesta sanomasta (Välikoski, 2014). Kuuntelemisen taitoa on myös kokonaisuuksien ja kerronnan kaarien hahmottaminen. Julkisuudessa on viime vuosina kannettu huolta pirstaloituvasta noin 200 merkkiin rajoittuvasta luku- ja kirjoitustaidostamme. Ehkä meidän tulisi olla samaan tapaan huolissamme myös lyhytjänteisestä kuuntelemisestamme. Miten voisimme opettaa *kärsivällisen kuuntelemisen* taitoja?

Kuuntelemiseen kytkeytyvät väistämättä myös eettiset ulottuvuudet. Ylipäättänsä viestinnässä tärkeämpää on usein se, mitä jätetään sanomatta kuin se, mitä ääneen lausutaan. Samoin saattaa olla kuuntelemisessa. Onko oleellisempaa se, mitä, ketä ja miten kuuntelemme, vai se, mikä jää kuulematta? Täytyisikö kuuntelemisen opettamisessa korostua se, kuka tai mikä sinun korvissasi saa äänensä kuuluviin? Tiedätkö sen itse?

Lähteet

Gerlander, M., Hyvärinen, M.-L., Almonkari, M. & Isotalus, P. (2009). Mitä ja miten puheviestinnän opintojaksoilla opetetaan? Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.), *Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille?* (s. 8–24). Helsinki: Finn Lectura.

Horila, T. (2018). *Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Humanities 344. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7452-7>

- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Humanities 225. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5618-9>
- McDermott, V. M. (2009). Attribution theory. Teoksessa S. W. Littlejohn & K. A. Foss (toim.), *Encyclopedia of communication theory* (s. 60–63). Los Angeles: Sage.
- Mustajoki, A. (2018). Voiko liika kohteliaisuus olla syynä väärinymmärryksiin? Teoksessa E. Melgin & H. Nieminen (toim.), *ProComma Academic: Diplomaattinen viestintä* (s. 50–65). Helsinki: Procom.
- Raappana, M. (2018). *Onnistuminen työelämän tiimeissä*. Jyväskylän yliopisto: Jyu Dissertations 18. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7553-1>
- Spitzberg, B. H. & Manusov, V. (2015). Attribution theory: finding good cause in the search for theory. Teoksessa D. O. Braithwaite & P. Schrodt (toim.), *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives* (2. painos, s. 37–49). Thousand Oaks: Sage.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (2013). *Interpersonal communication* (7. painos). New York: Oxford University Press.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Humanities 7. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1546-8>
- Välikoski, T.-R. (2014). Kuuntelemisen taito. Teoksessa V. Luoma-aho (toim.), *ProComma Academic: Särkymätön viestintä* (s. 58–66). Helsinki: Procom.
- Worthington, D. L. & Fitch-Hauser, M. E. (2018). *Listening: Processes, functions, and competency* (2. painos). New York: Routledge.

“Large [Online] Group Lectures... What’s the Point?” Building Relationships in Online Teaching

Sarah Mattila & Maria Selin

While language teachers in higher education have been using online learning platforms and digital education tools for years, the use of technology increased dramatically at the outset of COVID-19 when all teaching and learning was suddenly transferred to an online environment. While the world has, to some extent, gone back to its pre-COVID normal, some of the changes it brought to education have remained. Among them is online learning, which has – thanks to the flexibility and accessibility it affords both teachers and students – become a popular and much-used method for teaching and learning (Almahasees et al., 2021; Elshami et al., 2021).

However, many language centre teachers, ourselves included, found several challenges with online and hybrid teaching. During the pandemic, we experienced the difficulties of connecting with our students via the screen, facilitating interaction between the students and engaging the students in online learning. We noticed that activities and communication which feel natural and easily occur in the classroom – for example, greeting our students as they arrive or students chatting with each other while waiting to be let inside the classroom – can sometimes become awkward and challenging to recreate online. We also noticed that students asked us fewer questions and sought assistance less frequently. The same issues are mentioned in studies, such as the one by Wut and Xu (2021), where the authors concluded that due to the physical barriers of online classrooms, students have fewer opportunities to interact with each other and the teacher. Students may also feel reluctant to raise questions or openly share their views and as a result, may feel less engaged in online or hybrid settings.

Because of these challenges with online learning, we believe it is essential for language teachers to facilitate interaction and engagement and to assist in building group cohesion and solid relationships. Not only do strong relationships increase enjoyment for teachers and students alike, but research also indicates several other benefits of positive student-student and teacher-student relationships. It has been shown that sense of community is significantly associated with perceived learning (Garrison, 2007). Interaction between students can furthermore promote students’ educational success, achievement of goals, as well as critical thinking and problem-solving skills (Anwar, 2016). Teacher-student relations can assist in sustaining a supportive

learning environment (Richardson & Lowenthal, 2017) and improving students' performance (Busteed, 2022; Elshami et al., 2021). Interaction between the teacher and student and teachers' social presence can moreover elevate student satisfaction (Richardson & Lowenthal, 2017), motivation (Wu et al., 2010) and confidence (Misra & Mazelfi, 2021) and contribute important support for students' learning outcomes (Swan, 2002).

In this commentary, we will introduce and discuss the key findings of a study we conducted as part of the 2digi2 project¹, focusing on the relationship building aspect of online, synchronous learning. With the help of two questionnaires, we asked students and teachers to explain what kind of activities, forms of communication, learning platforms and tools can help build functional, positive relationships (student-student and teacher-student) in digital learning environments. The answers show that certain features are crucial when it comes to aiding relationship building.

Student Survey

The main finding of the student survey was that an overwhelming majority agreed that having positive group chemistry and working in small groups or teams helped the respondents build good relationships with their peers during online meetings. Other important factors mentioned by the respondents were engaging in casual small talk with peers, introducing oneself, getting to know one another, and seeing one's peers on one's screen.

For building a good relationship with the teacher, the students strongly emphasized the importance of the teacher introducing themselves to the students, caring about the students' wellbeing, being available and happy to help students outside the lessons, giving the students personalized feedback and sharing personal stories, opinions and feelings.

The survey also demonstrated what students find challenging about building relationships with peers and the teacher in an online setting. Table 1 below shows the major roadblocks that could be detected from the students' responses, illustrated by a few comments.

¹ The 2digi2 project, instigated by FINELC (The Network of Finnish University Language Centres) in January 2022, includes participants from university language centres across Finland. Other aspects of online learning included in the project are special needs, learning objectives and generic skills.

Table 1

Roadblocks to Building Relationships in Online Learning

The nature of online communication	<ul style="list-style-type: none"> • “Communicating online is super clumsy and it is easy to open your microphones at the same time. That leads to awkward situations.” • “I think teachers have to accept that the silence between asking a question and getting [a] response is longer on zoom, because students have to unmute themselves before they answer and it just takes some more time for people to answer.”
The reluctance or refusal to have cameras on	<ul style="list-style-type: none"> • “Classes where no one had their video on [when] on Zoom so you couldn’t see anyone besides the teacher. Those kinds of situations felt very passive. Everyone sort of just logged on to watch the lecture and then disappeared when the lecture was over. You never saw anyone’s face.”
Big group sizes	<ul style="list-style-type: none"> • “Large [online] group lectures... what’s the point? Better to have a recorded lecture!” • “When we divide to small group (at least 4 ppl), and everyone will be join the discussion and sharing. It’s really help me to focus on and learn a lot.”
Students feeling like the teacher is not interested (in them, their learning process)	<ul style="list-style-type: none"> • “If I sense that the teacher is maybe not really engaged in their own teaching and are perhaps a little bit unsympathetic towards the students’ workload or health, it gives me a more negative view of the teacher.” • “During the classes it is nice to see the teacher asking and checking if everything is doing okay for everyone.”
Teachers showing a bad attitude to or disinterest in online learning	<ul style="list-style-type: none"> • “If the teacher is complaining about the online teaching, bad attitude.”
Teacher appearing uncommunicative or un-supportive	<ul style="list-style-type: none"> • “If the teacher does not reply to your email for instance, it makes you feel that they do not care or are willing to help you.”

The biggest barriers for building relationships were big group sizes and the nature of online communication, which was, by many respondents, found awkward. Some pointed out how online conversations often run less smoothly and/or are less organic than when meeting face-to-face. Another hindrance relates to the technical nature of online education: for some, the problem was the poor quality of the internet connection; for others, it was the teacher’s visible discomfort, inexperience and, in some cases, incompetence, in teaching online. The reluctance or refusal of some students to have their cameras on was also experienced as extremely challenging for establishing relationships.

In establishing a good relationship between the teacher and students, a major deterrent appeared to be when students felt like the teacher was not interested – in the students, in their learning process, in engaging with the students or in teaching, especially online. The answers also display the importance of the teacher establishing a (social) presence in the online classroom and being responsive. Many students are reluctant to ask teachers for help in online environments,

which is why it becomes crucial for teachers to early on and firmly demonstrate that they are available to the students, that they are happy to assist, and that they truly care about the students' wellbeing. What further seemed to widen the gap in an online environment was when the teacher appeared to the student as uncommunicative.

All in all, the results indicate students' desire to see and get to know the teacher and other course participants, to engage in small talk and small group activities, to have a teacher who is present, available and shows they care, and, ultimately, to establish a positive group chemistry. Building relationships online becomes easier if these wishes are met.

Teacher Survey

The aim of the teacher questionnaire was to discover if and how language centre teachers accommodate the students' wishes. The questions that delivered the most answers, with the most detail, dealt with the following topics: showing students that they (i.e., the teachers) care, building a positive atmosphere, encouraging students to have their cameras on, creating opportunities for students to get to know each other, and sharing personal stories, opinions and feelings.

As ways of showing the students that the teachers care about their wellbeing, teachers frequently mentioned verbally checking in with the students, being good listeners, addressing as many students as possible during every class, and making sure everyone is up to speed with tasks. Respondents also described how they try to design the course workload and the assignments in a way that enabled students to complete the course without overexerting themselves, offer flexibility with deadlines and with methods of completing tasks, as well as let the students know and feel that they are available for help.

As methods of creating opportunities for students to get to know each other, a majority of the answers referred to offering small group or pair work opportunities. Some also pointed out the importance of proper student introductions at the beginning of the course. What was truly notable was the consensus among teachers on how a teacher can assist in building positive group chemistry. The themes and methods that repeatedly came up in the responses as important were creating an accepting and encouraging environment, the teacher being open and approachable, and by affirming that making mistakes is allowed.

The teachers' answers to what they share of themselves with the students demonstrated a wide spectrum. Some teachers said that the only things they share with their students are their name and their face. A few teachers also shared their professional CV, while others openly share personal stories and anecdotes and, in their class introduction, also talk about their families, perhaps where and how they live, and so on.

As methods for encouraging students to have their cameras on, many teachers try to reason the need for seeing each other and remind the students that communicating is not just words, but non-verbal communication, too. It is also a two-way street: it is as important for the teacher to see the student as vice versa. Several teachers request the use of cameras in small groups but are more lenient with bigger groups and a select few teachers do not require, or even request, the students to have their cameras on.

Discussion

Although there was some variation between what students and teachers considered essential in creating good relationships, the answers also showed remarkable similarities. We consider these nodes to be of great importance and view them as excellent building blocks in creating a teachers' tool kit for assisting in building strong relationships – something we hope all teachers wish to do.

Both students and teachers mentioned the benefits of students working in small groups (three to four students), allowing students to get to know each other, increasing their interaction with one another, and lowering their threshold for communicating in a foreign language. What was noteworthy in our survey results, though, was that the students wished for the same small group to remain throughout the course, whereas the teachers highlighted the benefits of frequently changing pairs/groups. To students, having the same group throughout the course seemed to increase the benefits of the method.

Another often mentioned successful habit for relationship-building was the teacher's work towards creating a welcoming, safe and relaxed atmosphere, as well as the teachers being available, responsive and offering opportunities to meet outside of class hours. Many students and teachers also emphasized the importance of communication style. The students hoped that there would be room in the classes for informal, chitchat discussions and several students appreciated when the teacher used humour in their communication.

According to our surveys, the most important building block in developing good relationships in online learning situations is that participants are all able to both see and hear each other. A study by Richardson and Lowenthal (2017) also highlights the importance of being able to see body language, mentioning, for example, how camera proximity, gazes, smiling, facial expressions and the use of humour can increase social presence. It is worth noting, though, that the use of cameras is always an individual's decision and that even the teachers who reasoned with the students and pleaded for the use of cameras often felt like they failed. A method we suggest trying at the very beginning of the course is having students discuss and establish, in their small groups, the "rules" of communication for their small group work. We also advocate for the teachers to introduce some key features of the online meeting platform they are using, such as the user hiding their own face from the screen.

An often-overlooked aspect of relationship-building is the importance of encouragement. This can be either verbal or non-verbal in nature, and often gestures such as nods or sounds of approval go a long way. While this situational, spontaneous feedback does not diminish the value of more thorough, methodical feedback, the students' survey answers showed their appreciation for the teacher's feedback both during and after class, and on bigger assignments as well as smaller, shorter in-class ones. "Good job, everyone" at the end of a task can work wonders. Elshami et al. (2021) mention how feedback from the teacher can be used to compensate for the lack of face-to-face interaction as well increase students' engagement in online learning.

A topic where the teachers' and students' answers most notably differed was in the level and depth of the teachers introducing themselves to the students. While both considered it important for the introductions to take place, the students very frequently mentioned their appreciation

for teachers who were willing to share personal details about their lives, whereas many teachers were only willing to disclose professional aspects of themselves with their students. While the teachers must, of course, decide what and how much of themselves they are comfortable sharing, we hope they keep in mind the students' wish to get to know them as people, not just as teachers.

Finally, a seemingly obvious, yet perhaps often ignored roadblock in building good relationships in online learning, as often repeated in students' answers, was teachers' evident discomfort in and with online teaching. The students called for teachers to build tolerance for uncomfortable silences, which are unavoidable in remote teaching, and to allow for the few extra seconds it takes to operate online: for students to unmute and mute their microphones, to wait and see whose turn it is to speak and so on. Some teachers felt that openly expressing their feelings about online classes humanized them, whereas, according to the student surveys, the teacher showing frustration with online teaching was viewed as a major deterrent in the students' learning.

Conclusion

The student questionnaire confirmed our beliefs about how certain methods can assist in building functional relationships between the students, as well as the teacher and students. Here are some suggestions for us language teachers on how to accomplish this:

- Include small group activities
- Create a welcoming atmosphere
- Allow time for small talk
- Let the students know you as a person, not just as a teacher
- Encourage the use of cameras
- Be approachable and responsive

Finally, it is very important for us teachers to be comfortable with online teaching, which requires adjusting to the distinct nature of this type of communication and helping the students do the same. We also need to appreciate and be able to utilize all the opportunities the online environment offers, including those that help us build good relationships with and among our students. Otherwise, all we end up doing is teaching large online group lectures – and what's the point in that?

References

- Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021). Faculty's and Students' perceptions of online learning during COVID-19. *Frontiers in Education*, 6.
- Anwar, K. (2016). Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies*, 9(8), 105-111.

- Busteed, S. (2022). Communication and the student experience in the time of covid-19: An Autoethnography. *Language Teaching Research*.
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: Perspective of students and faculty at Medical and Health Sciences Colleges. *Medical Education Online*, 26(1).
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Online Learning*, 11(1), 61–72.
- Misra, F., & Mazelfi, I. (2021). Long-distance online learning during pandemic: The Role of Communication, working in group, and self- directed learning in developing student's confidence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2020)*.
- Richardson, J. C., & Lowenthal, P. (2017). Instructor social presence. Learners' needs and a neglected component of the community of inquiry framework. In A. L. Whiteside, D. A. Garrett, & K. Swan (Eds.), *Social presence in online learning: Multiple perspectives on practice and research* (pp. 86–98). Sterling, Stylus Publishing.
- Swan, K. (2002). Building Learning Communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2(1), 23–49.
- Wu, J.-H., Tennyson, R. D., & Hsia, T.-L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155–164.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.012>
- Wut, Tm., & Xu, J. (2021). Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of covid-19: A social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 371–383.
<https://doi.org/10.1007/s12564-021-09673-1>

KIRJOITTAJAKUVAUKSET AUTHOR BIOS

Pia Eriksson (MA, University of Helsinki, 2009) has worked at the University of Lapland since 2013 as a University Lecturer of English and, since 2020, as the Vice Director of the Language Center. She is also a PhD candidate in organization studies at the University of Lapland and her research is focused on mentoring as interaction and its ethical dimensions. Her teaching interests lie in teaching (academic) writing, communication skills, critical reading and contemporary literature.

Robert FitzSimmons (PhD, University of Lapland, 2004) works as a University Lecturer of English at the Language Centre of the University of Lapland. He has published several articles in peer-reviewed journals such as *Critical Education* and *Journal of Critical Education Policy Studies*. His recent articles have focused on Vladimir Lenin from an education perspective.

Teemu Kauppi (FT, Jyväskylän yliopisto, 2015). Työskentelee Lapin yliopiston kielikeskuksessa puheviestinnän yliopistonlehtorina. Hänen opetusintressinsä kohdistuvat vuorovaikutusosaamiseen ja viestintätaitoihin. Hän on julkaissut sekä kansainvälisissä että kotimaisissa joulleissa.

Sari Kokkola (MA, in Translation Studies, University of Tampere, 2003) works as a translator and language editor at the Language Centre of the University of Lapland. Her research interests lie in multidisciplinary perspectives on Translation Studies, in particular at the intersection of Translation Studies, Philosophy, Film Studies and Multimodal Studies.

Elina Kreis (FM, Helsingin yliopisto, 2007). Työskentelee Lapin yliopistossa puheviestinnän yliopisto-opettajana. Hänen opetusintressinsä kohdistuvat viestintärohkeuden kehittämiseen, esiintymisen vuorovaikutukseen sekä opetuksen ja ohjauksen vuorovaikutukseen. Hänen asiantuntijuutensa on kehittyneet eri kotimaisissa yliopistoissa opettamisen lisäksi muun muassa radio- ja ohjaustöissä.

Sarah Mattila (MA, Åbo Akademi University, 2006) has worked at the Language Centre of Åbo Akademi University since 2018. As a University Lecturer of English, she teaches faculty-specific courses focused on critical reading, academic writing and communication skills.

Mike Nelson is Director of the Centre for Language and Communication Studies at the University of Turku, Finland. Mike's main research interests are in corpus-based studies and in the application of digital technology in the language classroom. Mike has published a series of articles that explore teacher attitudes and abilities in using digital tools in the language classroom. Mike led the 2digi project from 2017– 2019 and is currently leading the 2digi2 project: both are nationwide projects aiming to assist language teachers in their transition from an analogue to a digital classroom.

Janne Niinivaara (MA, University of Helsinki, 2013) is a specialist in development of teaching at the University of Helsinki Language Centre and a communication instructor. He is a PhD student of social sciences at the University of Lapland and is currently working on his dissertation about academic leadership. He has an academic background in communication, media education and pedagogy. His research interests include pedagogical leadership, communication in challenging professional situations, organizational and pedagogical development and digital language learning.

Maija Paatero (FM, Tampereen yliopisto, 2008, FM, Helsingin yliopisto, 2020). Hän työskentelee Lapin yliopiston kielikeskuksessa suomi toisena ja vieraana kielenä -yliopisto-opettajana. Hän on ollut mukana esimerkiksi hankkeissa, joissa kehitetään korkeakoulutettujen S2-oppijoiden kielitaitoa ja tunnistetaan heidän osaamistaan. S2-opetuksen lisäksi Paatero on toiminut myös akateemisten tekstitaitojen opintojaksojen opettajana.

Maria Selin (MA, University of Oulu, 2006; MA, University of North Carolina at Wilmington, 2011; MFA, University of North Carolina at Wilmington, 2015) has worked at the University of Lapland since 2021 as a University Lecturer of English. She is also a PhD candidate in Adult Pedagogy at the University of Lapland. Her research topic is the relationship between the teacher and student in a hybrid learning environment. She is currently focused on teaching Legal English. Her teaching interests are in effective writing and oral communication skills.

Laura Senni (FM, Helsingin yliopisto, 2017). Työskentelee Lapin yliopiston kielikeskuksessa monikielisen pedagogiikan yliopisto-opettajana. Hän vastaa erityisesti italian kielen ja kulttuurin opetuksesta sekä kielikeskuksessa että kansallisessa KiVANET-verkostossa. Hän on kiinnostunut aktiivisesta kielenopetuksesta, digitaalisista oppimisympäristöistä, monikielisydestä sekä moninaisten oppijoiden tukemisestä.

Laura Senni (MA, University of Helsinki, 2017) works at the Language Centre of the University of Lapland as University Teacher of multilingual pedagogy. In particular, she is responsible for teaching Italian language and culture both at the Language Centre and in the Finnish national collaboration network KiVANET. She is interested in activating language teaching, digital learning environments, multilingualism and supporting diverse students.

Iris Tukiainen (OTK, Lapin yliopisto, 1995). Työskenteli Lapin yliopistossa erilaisissa tehtävissä. Hän aloitti kielikeskuksessa ranskan oikeuskielen tuntiopettajana vuonna 1987. Vuodesta hän 1996 toimi oikeustieteiden tiedekunnassa oikeuslingvistiikan lehtorina aina vuoteen 2017. Sen jälkeen hän toimi Lapin yliopiston kielikeskuksessa ranskan kielen lehtorina vuoteen 2022 asti. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on oikeuskieli. Eläkkeellä ollessaan hän jatkaa ranskan kielen ja kulttuurin edistämistä toimimalla Rovaniemen suomalais-ranskalaisessa yhdistyksessä.

Katriina Uljas-Rautio (FM, Helsingin yliopisto, 1990). Työskentelee Lapin yliopiston kielikeskuksessa akateemisten tekstitaitojen lehtorina. Hänen opetuksensa keskeisiä aiheita ovat opinäytetyöskentelyn sekä asiantuntijatekstien käytänteet. Hän on toiminut yliopiston ulkopuolella eri organisaatioissa tekstikouluttajana ja arvioijana. Sen lisäksi hän on osallistunut oman alansa konferensseihin niin kotimaassa kuin ulkomailla.

Sinikka Vuonokari-Kämäräinen (FM, Turun yliopisto, 2002) työskentelee Lapin yliopiston kielikeskuksessa akateemisten tekstitaitojen ja suomen kielen yliopistonlehtorina. Hänen opetuksessaan keskeisiä teemoja ovat tutkimusprosessin merkitys tavoitteenmukaisen oppinäytetekstin tuottamisessa sekä kielitaidoltaan C-tasolla olevien S2-oppijoiden kielenopiskelun metataitojen kehittäminen. Hän on osallistunut useisiin S2-opetuksen ja digipedagogiikkaa hyödyntävän opettamisen kehittämishankkeisiin.



ISBN 978-952-337-369-3
Kansi: Jutta Luukkonen